



# Estado da Educação 2022

Edição 2023



Estado da  
Educação **2022**

Edição 2023

**Título:** *Estado da Educação 2022*

**Direção:** Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação:** Domingos Fernandes, Conceição Gonçalves

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:** Adélia Lopes, Ana Rodrigues, António Correia, António Dias, Conceição Gonçalves, Fernanda Candeias, Maria José Antunes e Rute Perdigão

**Apoio à coordenação:** Cristina Brandão e Rita Vinhas

**Apoio administrativo e financeiro:** Paula Barros

**Expedição:** Ana Estríbio

**Editor:** Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico:** Finepaper, Lda.

**Paginação e Impressão:** ACD PRINT, S.A.

**Tiragem:** 500 exemplares

**1ª Edição:** Dezembro 2023

**ISSN:** 1647-8541

**ISSN Digital:** 2976-0267

**Depósito Legal:** 337048/11

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: [cnedu@cnedu.pt](mailto:cnedu@cnedu.pt)

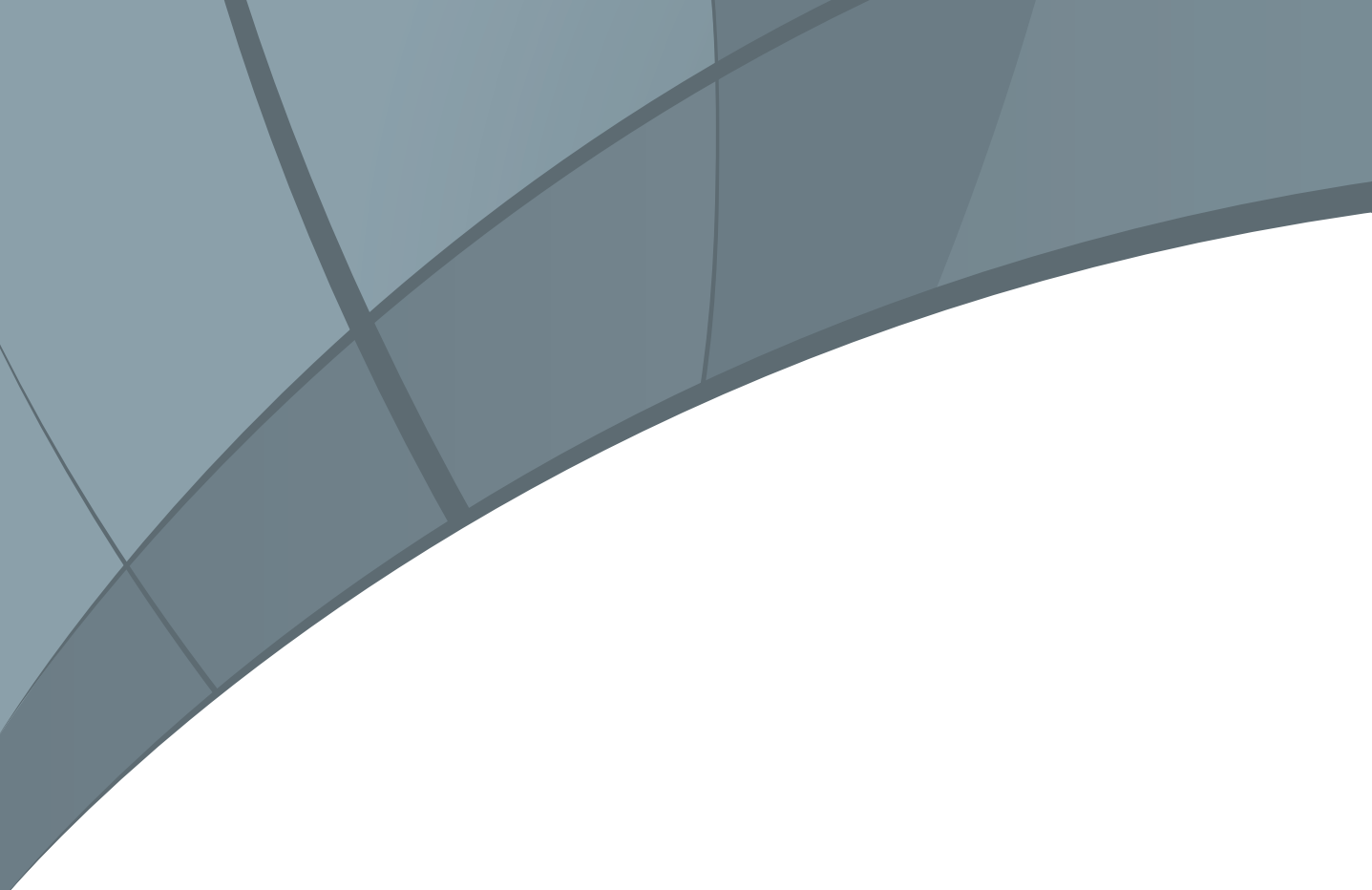
Sítio: [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)

### **Agradecimentos:**

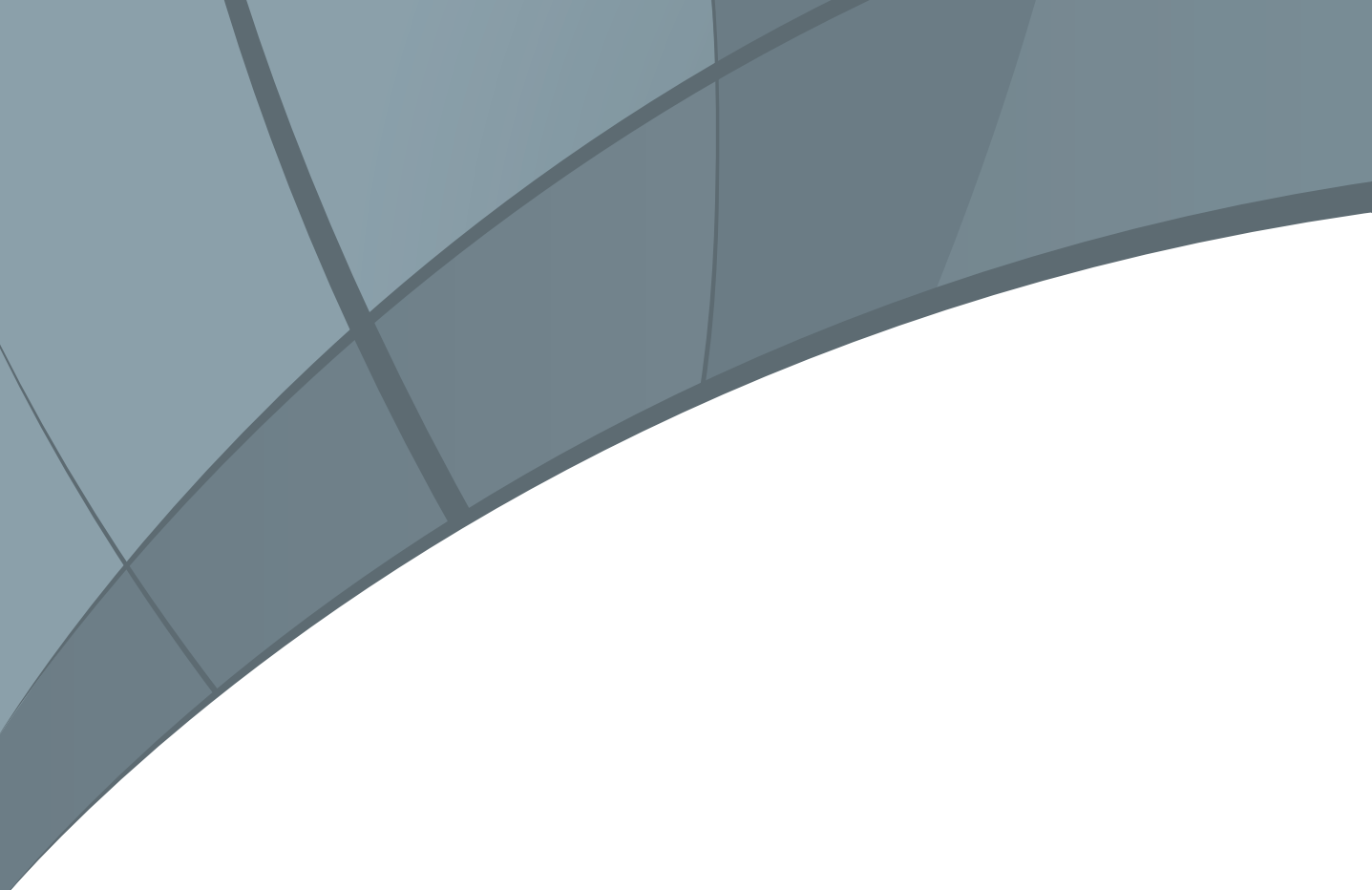
O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Ana Braga, Ana Margarida Rosa; Ana Odília Figueiredo, Ana Veríssimo, Cândido Fernandes, Fernando Alfaiate, Filipa de Jesus, Florbela Valente, Joana Gião, João Gonçalves, Joaquim Mourato, Joaquim Santos, Jorge Carvalho, José Passos, Luís Duque de Almeida, Madalena Fonseca, Manuel Carvalho Gomes, Margarida Cardoso, Nuno Rodrigues, Patrícia Pereira, Paula Santos, Susana Castanheira Lopes, Tânia Fernandes, Tomás Fidélis e aos seguintes serviços: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Estrutura de Missão Recuperar Portugal; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Instituto da Segurança Social, IP; Instituto Nacional de Estatística; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação e Tecnologia – Governo Regional da Madeira, Sistema Nacional de Intervenção Precoce.

O Conselho Nacional de Educação agradece igualmente aos Reitores das Universidades, aos Presidentes dos Institutos Politécnicos, aos Diretores de Faculdades, Escolas e Institutos que colaboraram com a disponibilização de informação.





O Estado da Educação 2022 e a melhoria do sistema democrático de ensino . . . . .	06
Sumário executivo . . . . .	16
<b>1. Condições para a educação e formação: desenvolver e (re)configurar</b>	
1.1. Ofertas do sistema de educação e formação . . . . .	22
1.2. Recursos humanos: docentes e não docentes . . . . .	44
1.3. Recursos financeiros . . . . .	65
2º ciclo, um enclave no ensino básico . . . . .	82
Inteligência artificial e educação: variáveis e possibilidades para um diálogo inteligente . . . . .	92
<b>2. População discente: educação e formação para todos</b>	
2.1. Retrato global . . . . .	102
2.2. Distribuição dos inscritos . . . . .	106
2.3. Desigualdades e equidade . . . . .	124
As novas demografias: caminhos que se entrecruzam, desafios comuns . . . . .	144
<b>3. Resultados do sistema: qualificar mais, qualificar melhor</b>	
3.1. Certificação e desempenho . . . . .	160
3.2. Qualificação e emprego . . . . .	179
Ensino artístico especializado: identidades em construção . . . . .	190
Educação profissional: uma visão humanista . . . . .	206
Referências . . . . .	222
Glossário . . . . .	226
Siglas e acrónimos . . . . .	230



# O Estado da Educação 2022 e a melhoria do sistema democrático de ensino

A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) remonta há cerca de 42 anos através da publicação do Decreto-Lei nº 125/82, de 22 de abril, no qual se mencionavam, entre outros aspetos relativos à sua caracterização e definição, a sua natureza consultiva, a sua relevância para assegurar o desenvolvimento do sistema educativo e a sua dependência direta do ministro da educação e das universidades. Na verdade, estabelecia-se que o seu presidente representava o ministro e era nomeado por despacho conjunto deste e do primeiro-ministro. Ainda que o CNE não tenha funcionado na configuração estabelecida neste decreto-lei, a verdade é que ele deu um sinal claro quanto à necessidade e importância de se criar um órgão de consulta do governo em matérias relativas à educação do país. E, deve sublinhar-se, tal sinal foi dado apenas oito anos após a instituição da democracia e da liberdade no nosso país e cerca de quatro anos antes da publicação da Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), uma peça legislativa central para a construção do sistema democrático de ensino.

A ideia da criação do CNE ocorreu quando o país ainda vivia uma situação de alguma indefinição decorrente da instauração da liberdade e dos processos de transformação social, política e cultural que então se viviam. A LBSE, aprovada por uma larga maioria dos deputados da Assembleia da República (AR), que, como se disse, viria a revelar-se de capital importância para a organização, democratização e modernização do sistema de ensino em Portugal, definiu uma agenda para o desenvolvimento da educação e, ao

fazê-lo, consagrou, no seu artigo 46º, a instituição CNE “para efeitos de participação das várias forças sociais, culturais e económicas na procura de consensos alargados relativamente à política educativa, em termos a regular por lei.”

Foi só após a publicação da LBSE que o CNE, na sua atual configuração, foi (re)criado, cerca de nove meses depois, através da Lei nº 31/1987, de 9 de julho. O seu efetivo funcionamento teve início em 14 de setembro de 1988. De uma instituição que, em 1982, foi pensada para funcionar na dependência estreita do Ministério da Educação e das universidades, o CNE, em 1987, passou a ser um órgão com uma composição mais ampla e diversificada e com uma vincada independência em relação aos órgãos do poder executivo. O facto de o seu presidente ser eleito pela AR, através da votação da maioria absoluta dos deputados no exercício pleno das suas funções, constituiu uma evolução muito significativa que a lei de 1987 materializou, pois veio sublinhar a configuração do CNE como órgão independente. Este facto, conjugado com a sua composição, que foi sendo alargada, nomeadamente através do Decreto-Lei nº 21/2015, de 3 de fevereiro, para incluir representantes de uma ampla diversidade de entidades da vida cultural, científica, económica, associativa e social do país, sublinha o seu papel na construção de compromissos relativamente a questões consideradas fundamentais para a evolução e melhoria da qualidade do sistema educativo. O desígnio fundamental da independência do CNE, ainda que seja naturalmente muito exigente, tem feito o seu caminho e contribuído para a criação de uma cultura de construção de consensos patente nas recomendações, pareceres e contributos que vêm sendo produzidos. De facto, ao longo de várias décadas, o conselho tem adquirido um capital de experiência e construído uma cultura de autonomia, de acompanhamento, de avaliação e de reflexão acerca das questões mais candentes do sistema educativo que lhe têm permitido granjear a credibilidade que lhe tem sido reconhecida.

O presidente da AR, Augusto Santos Silva, no ato da minha tomada de posse, no dia 9 de junho de 2022, foi muito claro quando se referiu ao CNE e aos seus contributos para o desenvolvimento e consolidação do sistema de ensino no nosso país<sup>1</sup>. Efetivamente, para a segunda figura do estado português, a reconfiguração que se estabeleceu após a publicação da LBSE, consagrou três aspetos fundamentais: a) a sua incontornável relevância e centralidade na “nova arquitetura do sistema educativo”, tendo em conta não só o que está estabelecido nos normativos legais mas também a sua composição, ao longo dos anos, quer no que se refere aos presidentes eleitos pela AR, quer no que se refere aos conselheiros que o têm integrado; b) o seu papel ao nível da “representação e participação social nas políticas educativas”, procurando desse modo encontrar os necessários consensos para que se alcancem as finalidades das políticas públicas de educação; e c) a sua natureza “desgovernamentalizada”, através da eleição e tomada de posse dos seus presidentes na AR,

---

<sup>1</sup> Silva, A. S. (2023). *Singular, plural: discursos parlamentares, 2022-2023*. Edições Assembleia da República.

conferindo ao conselho legitimidade e, eu diria, independência, elementos fundamentais para o desempenho cabal das atribuições que a legislação lhe confere, nomeadamente através da proximidade que se desenvolve entre o parlamento e o conselho.

O país “precisa tanto” do CNE e tem beneficiado da sua “ação efetiva” pois tem sido capaz de, por exemplo, contribuir para consolidar os desígnios da LBSE, preparar e participar numa diversidade de debates acerca das políticas públicas de educação, acompanhar e avaliar tais políticas, promover e realizar estudos, seminários e publicar sínteses estatísticas... Todas estas ações foram aduzidas no referido discurso. Além disso, Augusto Santos Silva deixou bem clara a importância do CNE na identificação antecipada de problemas que devem merecer a atenção para que possam ser resolvidos, atribuindo-lhe os respetivos significados.

Significa envolver os atores pertinentes na preparação das políticas, através de estudos, colóquios, debates, reflexões. Significa organizar a contribuição das partes interessadas através de pareceres e recomendações devidamente discutidos, aprovados e transmitidos aos decisores. Significa acompanhar a realização das políticas, avaliar processos e resultados, alterar e melhorar, se conveniente (Silva, 2023, p. 158).

Estas e outras ideias e reflexões partilhadas pelo presidente da AR, constituíram um importante incentivo para o desenvolvimento de um conjunto de ações que se têm vindo a concretizar nos últimos dezoito meses. Desde logo a constituição de seis comissões especializadas permanentes que obedecem a uma lógica conceitual que identifica questões reconhecidamente relevantes e incontornáveis para o desenvolvimento das políticas públicas de educação, a saber:

1. Currículo
2. Inovação Pedagógica nas Escolas
3. Escola e Sociedade
4. Professores e Outros Profissionais da Educação
5. Democratização e Desigualdades Educativas
6. Educação Superior, Ciência e Tecnologia

De facto, através do trabalho realizado no âmbito de cada uma destas comissões, têm sido criadas oportunidades para debater questões candentes das políticas públicas de educação em seminários nacionais e internacionais deliberadamente organizados para esse fim – e.g., educação na sombra (explicações), currículo e o seu desenvolvimento, inovação pedagógica nas escolas. Por outro lado, as reflexões produzidas permitiram mobilizar o CNE para a identificação de questões que deveriam ser objeto de recomendações a remeter aos decisores políticos. Assim, foi produzida uma recomendação no âmbito da inovação pedagógica à qual está associado um *Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas* tendo em conta a relevância, a pertinência e a oportunidade de se desenvolverem políticas públicas que criem condições para a efetiva consecução do currículo, com particular relevo para as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), e para capacitar as escolas e os seus profissionais no que se refere à conceção e ao desenvolvimento de Planos de Inovação, fundamentais para que o currículo se possa

desenvolver de forma mais autónoma e situada. Estes são apenas dois exemplos que permitem ilustrar a relevância de se discutir e refletir a inovação pedagógica a partir de um referencial que, mais do que um mero documento prescritivo, constitui um instrumento heurístico que pode apoiar cada escola, formador ou formando, no domínio da inovação pedagógica e das suas principais dimensões.

Foi também produzida e remetida aos decisores uma recomendação – *Uma Infraestrutura Digital para o Sistema de Educação e Formação* – baseada no facto de o CNE acompanhar a digitalização das sociedades contemporâneas e daí retirar consequências que implicam a tomada de decisões no sentido de dotar o sistema de educação e formação de uma infraestrutura que lhe permita responder de forma eficiente, eficaz e segura às necessidades no domínio da organização e desenvolvimento da informação. Esta é uma questão central e de reconhecida pertinência para a modernização digital e para proporcionar o acesso sem problemas a uma diversidade de equipamentos e à informação em geral.

Neste momento, o CNE está a ultimar quatro recomendações noutros domínios que foram considerados relevantes para melhorar as políticas públicas, como é o caso das questões relacionadas com o sistema de exames do ensino secundário e o acesso ao ensino superior, em que se identificam problemas e cenários que devem ser objeto de análise e reflexão; das dimensões estruturantes da profissão docente, para a produção de ideias e reflexões que contribuam para enfrentar problemas inerentes à formação, ao recrutamento e à qualificação profissional de todos os docentes; do grau de consecução do PASEO nas escolas do ensino básico e secundário, no sentido de identificar e compreender como é que as escolas e os seus docentes estão a lidar com a situação e de sugerir estratégias que contribuam para ultrapassar eventuais constrangimentos; e das relações das explicações/“educação na sombra” com o currículo, o trabalho dos professores e as desigualdades, para aprofundar o conhecimento do fenómeno no nosso país e, conseqüentemente, produzir recomendações que se revelem importantes, nomeadamente no âmbito das relações acima indicadas e, em geral, para a regulação do mencionado fenómeno.

Cada um destes trabalhos e os procedimentos que lhes são inerentes abarcam, invariavelmente, dezenas e, nalguns casos, centenas de participantes, entre conselheiros diretamente envolvidos, personalidades de uma diversidade de setores da sociedade, ouvidos no âmbito de audições específicas, e participantes em colóquios, seminários e debates organizados para fins específicos. Nestes termos, o CNE, tal como lhe compete e como foi expressamente referido no discurso do presidente da AR, tem sido e continua a ser uma instância privilegiada e qualificada de “participação social” e de “reflexão coletiva” que lhe têm permitido gerar compromissos indispensáveis para conceber e produzir recomendações e outro tipo de tomadas de posição, tendo em vista melhorar as políticas públicas de educação e o sistema democrático de ensino.

O CNE tem igualmente um papel singular e importante no que se refere ao acompanhamento dos programas e/ou medidas que materializam as políticas públicas de educação. De facto, como “órgão de acompanhamento” compete-lhe desenvolver ações que permitam obter informação credível e sustentada acerca do que acontece nas escolas e nas salas de aula para que seja possível conhecer e compreender o real alcance das políticas. No fundo, estou a referir-me à importância de se conhecer e compreender melhor e com mais profundidade

como é que se trabalha nas escolas, como é que se organizam os espaços, os tempos e os recursos, como funcionam as lideranças, como se ensina e como se aprende. Será igualmente importante conhecer e compreender quem são os docentes, que concepções sustentam acerca do currículo, do ensino e da avaliação, como trabalham com os seus pares, como se podem desenvolver profissionalmente, como organizam e desenvolvem as suas práticas pedagógicas para que os alunos aprendam mais e, sobretudo, melhor e com mais gosto. E, do mesmo modo, interessa fazer-se algo de semelhante em relação às lideranças das escolas e dos agrupamentos.

Estes e outros elementos, fundamentais e incontornáveis para que sejamos capazes de nos pronunciarmos acerca da qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, são invariavelmente ignorados por largos setores das sociedades. De facto, não são, em geral, tratados com a atenção e o cuidado necessários por parte dos decisores que atuam nos mais variados níveis dos sistemas educativos. Este facto é algo contraditório tendo em conta o conhecimento existente acerca dos fatores escolares que mais influenciam a qualidade das aprendizagens dos alunos, precisamente, por esta ordem, os docentes e os líderes escolares.

Foi com base nestas ideias que foi decidido conceber e desenvolver o projeto DICA – *Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender* – através do qual o CNE, com uma diversidade de parceiros que realizam trabalho pedagógico nas escolas, pretende contribuir para que se alcancem os propósitos acima enunciados. O *DICA 2023* é, assim, uma publicação que, num certo sentido, ilustra a natureza do trabalho que se desenvolve e que se pode desenvolver nas escolas. De um modo geral, talvez este trabalho das escolas suscite menos atenção porque nem todos os seus fenómenos são facilmente mensuráveis e, para largos setores das sociedades, ainda persiste a ideia de sobrevalorizar a medida (que é inegavelmente importante) em detrimento da análise das práticas e das experiências das pessoas. É necessário compreender que muitos destes fenómenos são relevantes, quiçá determinantes, para que as crianças e os jovens aprendam com profundidade e compreensão (e.g., relação pedagógica, ambiente pedagógico, concepções dos docentes, natureza das lideranças, processos de liderança, estratégias de ensino, processos de avaliação, participação e autonomia dos alunos).

Robert Stake disse-nos um dia, e cito de cor, que a análise e/ou a avaliação das práticas não nos garante, por si só, uma adequada e rigorosa apreciação dos fenómenos ou das realidades escolares, mas a sua ausência é quase uma garantia para que se produzam apreciações inadequadas e pouco credíveis. Nestes termos, muitos autores, como Stake, sugerem uma articulação inteligente entre perspetivas de análise mais baseadas na chamada lógica da ciência, em que se definem critérios, se procura a objetividade e se quantificam os resultados, e perspetivas mais baseadas nas experiências dos intervenientes, em que se assume a subjetividade e se produzem apreciações fundamentadas e rigorosas, de natureza qualitativa, dos fenómenos e dos seus processos com base na partilha das diferentes perspetivas e significados que os intervenientes lhes atribuem (intersubjetividade). São duas racionalidades com fundamentos epistemológicos e ontológicos distintos, mas que vêm sendo articuladas para procurar traduzir mais rigorosamente a complexidade das realidades e dos fenómenos sociais. E é a partir desta perspetiva que o DICA faz sentido, pois o seu principal propósito é descrever, analisar e interpretar as práticas e experiências que se vivem nas escolas, muitas das quais não são mensuráveis. Num certo sentido, o DICA,

para além de contribuir para que a sociedade e, em particular, as comunidades educativas conheçam melhor as escolas e o trabalho que nelas se realiza, pode complementar e ajudar a contextualizar as sínteses estatísticas que, por norma, têm constituído o objeto central do Estado da Educação (EE).

O *EE 2022* (Edição 2023), foi concebido e desenvolvido para continuar a proporcionar sínteses estatísticas que permitam caracterizar, analisar e avaliar a evolução do sistema educativo e formativo português. Sobretudo no que se refere a três domínios normalmente reconhecidos como fundamentais em publicações congêneres e que têm vindo a ser tratados em anos anteriores. No essencial e de modo geral, são apresentados dados relativos às ofertas e recursos, à população discente e à sua distribuição pelas ofertas de educação e formação e aos resultados e qualificações. Na sequência de um processo de reflexão baseado em pareceres elaborados por três académicos e peritos, foi feito um significativo esforço por parte de todos os membros da assessoria técnico-científica do conselho envolvidos neste trabalho, no sentido de organizar e sistematizar a informação reconhecidamente mais significativa e relevante para conhecer e compreender o “estado das coisas”, no que se refere ao sistema de educação e formação através das suas dinâmicas, dos seus desenvolvimentos mais positivos e das suas fragilidades. A partir desse esforço foi possível delimitar e focar os objetos e indicadores primordiais, permitindo produzir uma publicação menos extensa, de fácil e útil consulta e centrada em questões consideradas mais prementes no ano objeto de análise.

A seleção de tais questões poderá variar de ano para ano, como consequência do acompanhamento que o CNE vai fazendo dos desenvolvimentos das políticas públicas de educação. No entanto, desejavelmente, manter-se-á a publicação anual de um “núcleo fundamental” de informação em domínios que se podem considerar incontornáveis, como é, por exemplo, o caso dos recursos humanos ou o caso da democratização do sistema através do estudo das desigualdades e da equidade.

Reportando-me novamente ao discurso do presidente da AR, o EE é “um instrumento precioso” uma vez que nos permite acompanhar, com base em dados sustentados, produzidos por entidades especializadas e credíveis, tais como a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), que tem vindo a desenvolver um trabalho de grande relevância por nos permitir produzir sínteses estatísticas que são úteis para a compreensão da evolução do sistema. Mas podem igualmente referir-se os inestimáveis contributos de outras entidades tais como a Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais da Região Autónoma dos Açores, a Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira, a Direção-Geral de Administração Escolar (DGAE), a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, IP), as Instituições do Ensino Superior (IES) e o Instituto Nacional de Estatística (INE).

Para esta edição do EE, na linha da reflexão realizada e a que acima já fiz referência, foi decidido que, para além da apresentação dos dados, se poderia evoluir para a produção de análises e até de interpretações dos mesmos. E isto por duas razões principais. O CNE, tanto quanto possível, deve sinalizar e identificar constrangimentos e problemas que, de algum modo, constituam obstáculos à evolução positiva do sistema escolar, refletindo acerca



de meios e modos que possam contribuir para os remover. Por outro lado, ao optar-se deliberadamente por uma leitura mais analítica e interpretativa dos dados estatísticos que se apresentam, contribui-se para enriquecer a reflexão e o debate e, desse modo, o espaço público de educação. Note-se que a análise e a interpretação resultam necessariamente de um cuidado e rigoroso acompanhamento do desenvolvimento das políticas públicas assim como de uma alargada diversidade de fontes de informação, que vão desde a literatura da especialidade aos documentos orientadores internacionais, passando pelos debates específicos que se realizam por iniciativa própria e/ou de outras instituições nacionais e estrangeiras. Trata-se de um desafio que é sentido como um imperativo inerente às atribuições mais relevantes do CNE, nomeadamente, como nos referiu Augusto Santos Silva, no que respeita à preparação, ao debate e ao desenvolvimento das políticas públicas.

E foi também a partir destas ideias que se considerou importante incluir no *EE 2022* a análise e discussão de questões relevantes para o desenvolvimento do sistema de educação e formação. Trata-se de um contributo, cujos principais propósitos consistem em identificar a natureza dos problemas, mobilizar conhecimento existente acerca da matéria, integrar perspetivas teóricas e/ou práticas que têm sido discutidas, nacional e internacionalmente, acerca de cada uma das questões em causa, e, tanto quanto possível, perspetivar estratégias que permitam a sua resolução. Consequentemente, assume particular relevância a integração das ideias constantes nas produções do CNE acerca do assunto em causa, sobretudo nos pareceres e nas recomendações, bem como das que constam em documentos orientadores de organizações internacionais tais como a UNESCO e a OCDE e, em geral, na literatura da especialidade. Assim, a presente publicação é uma iniciativa destinada a identificar questões problemáticas que devem ser devidamente consideradas e enfrentadas no contexto do desenvolvimento das políticas públicas de educação. Algumas vêm sendo sinalizadas há bastante tempo e até reúnem alargados consensos quanto à necessidade de as resolver, outras têm emergido mais recentemente e são consideradas suficientemente importantes para serem enfrentadas a curto prazo.

Nestes termos, o *EE 2022* sinaliza cinco domínios problemáticos que constituem outros tantos desafios a ter em conta na definição das políticas públicas, uma vez que podem ter um significativo impacto na melhoria da qualidade do sistema de educação e formação: a) a existência do segundo ciclo do ensino básico; b) a inteligência artificial e os desafios que lhe estão subjacentes; c) o ensino artístico especializado; d) as novas demografias; e e) o ensino profissional. Farei, seguidamente, algumas considerações acerca de cada um destes domínios, não necessariamente pela ordem aqui indicada.

O 2º ciclo do ensino básico é uma realidade que persiste, apesar de a sua existência ser fundamentadamente questionada há mais de 15 anos nos meios académicos, culturais e políticos. Na verdade, dificilmente se pode vislumbrar qualquer razão para que este ciclo de escolaridade, sem qualquer identidade e com origem bastante contraditória nos seus princípios e propósitos, continue a existir. As conceções contemporâneas acerca de uma educação da infância consistente e integrada desde a creche até aos 12 anos de idade, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano de escolaridade, os fundamentos de natureza pedagógica e as tomadas de posição baseadas em estudos realizados para enfrentar a situação, algumas das quais do CNE, não têm sido suficientes para se decidir acabar com este ciclo de ensino, cuja existência não tem, de facto, qualquer justificação

plausível se pensarmos na qualidade das aprendizagens das crianças. Há, com certeza, uma diversidade de problemas inerentes a uma decisão que vá no sentido da sua extinção. Mas, naturalmente, as políticas públicas deverão engendrar as estratégias que permitam encontrar as respetivas soluções. Esta é, realmente, uma questão que reúne alargados consensos quer no âmbito do CNE, que já produziu várias tomadas de posição em relação ao assunto, quer no âmbito mais geral da sociedade portuguesa. Importa, por isso, atentar nos obstáculos que parecem impedir a tomada de decisão e procurar removê-los, um a um, através dos mecanismos disponíveis numa sociedade democrática.

O ensino profissional e o ensino artístico especializado são fundamentais para consolidar a educação secundária democrática que vem sendo construída nas últimas décadas e que se baseia, entre outras características, na diversidade e permeabilidade das ofertas e no desenvolvimento de um importante conjunto de competências comuns a todos os cursos. É importante referir que a identidade do ensino secundário tem sido construída e consolidada através da criação dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas, que permitiram que as taxas reais de escolarização deste nível de ensino estejam hoje ao nível da média dos países e regiões que integram a OCDE. O ensino de nível secundário, com os cursos profissionais, os cursos do ensino artístico especializado e os cursos científico-humanísticos, tem de constituir uma plataforma geradora de oportunidades para todos e para cada um dos jovens que o frequentam. Neste sentido, em todos os cursos, o ensino tem de ser orientado por elevados padrões de qualidade para que todos os jovens possam aprender e construir os seus projetos de vida de acordo com os seus legítimos interesses, ambições e motivações. Compreende-se que o ensino secundário esteja muito dependente do acesso ao ensino superior, ainda que este facto possa não ser uma inevitabilidade; é necessário desenvolver esforços para que a frequência de todos os seus cursos proporcione conhecimentos, valores, competências e atitudes reconhecidos como relevantes e indispensáveis pela sociedade, incluindo, naturalmente, as instituições do ensino superior.

O país necessita de um ensino artístico especializado e de um ensino profissional plenamente inseridos no sistema de educação e formação e não como meras alternativas ao impropriamente chamado *ensino regular*, isto é, aos cursos de natureza geral, designados científico-humanísticos. Para tal, é necessário delinear políticas que vão no sentido da valorização e reconhecimento dos cursos profissionais e dos cursos artísticos que passam, necessariamente, por uma diversidade de medidas em áreas tais como a democratização efetiva no sistema de acesso ao ensino superior, a distribuição da rede de ofertas, a formação dos professores e a construção de projetos de educação e formação por parte das escolas e agrupamentos. E passam, quiçá acima de tudo, por desenvolver políticas que consubstanciem uma ideia mais progressiva, integrada e valorizada da educação secundária.

No caso do ensino artístico especializado, particularmente no que se refere ao ensino da música, é necessário conhecer e compreender a sua real dimensão e importância no *ambiente* das escolas e nas aprendizagens das crianças e dos jovens; o funcionamento e os impactos dos cursos que são organizados em regime articulado no ensino público são pouco conhecidos e parecem obedecer mais a iniciativas das escolas (o que é, obviamente, positivo) do que a uma política pública deliberada e com finalidades claras, o que seria desejável tendo em conta os reconhecidos benefícios da aprendizagem da música e/ou de outras artes na formação das crianças e dos jovens. O CNE conhece e acompanha com todo

o interesse um agrupamento de escolas em que é possível frequentar os cursos de Iniciação em Música (1º ciclo), Integrado de Música e Integrado de Teatro (2º e 3º ciclos) e, no ensino secundário, os cursos Integrado e Supletivo de Música (Parece particularmente relevante o facto de os alunos terem a possibilidade de frequentar os cursos em regime integrado). Além destes cursos, o agrupamento oferece cursos profissionais de Intérprete Ator/Atriz, Instrumentista de Jazz e Instrumentista de Cordas e de Tecla. Trata-se de um caso que merece ser estudado e conhecido, em detalhe, pois poderá induzir a formulação de uma política pública para o ensino especializado das artes nas escolas ditas do *ensino regular*, contribuindo assim para a democratização das aprendizagens das artes e para a melhoria da qualidade do sistema educativo. Este caso pode igualmente suscitar reflexões relacionadas com a eventual possibilidade de certas unidades orgânicas assumirem as suas identidades através de ofertas formativas que, não sendo generalizadas, podem constituir uma rede a nível nacional que responda às necessidades de formação das crianças e dos jovens e ao desígnio da construção de uma forte e reconhecida identidade do ensino secundário.

As chamadas *novas demografias* são, seguramente, um domínio problemático que tem vindo a ser sinalizado com preocupação pelo CNE, nomeadamente no *EE 2021*. É um tema com complexidade e desafios que têm de ser devidamente definidos e enfrentados. Portugal, tal como todos os outros países da União Europeia, tem de conceber e desenvolver políticas públicas que permitam a plena integração das crianças e dos jovens imigrantes em contextos em que a diversidade e a multiculturalidade sejam entendidas como fazendo parte integrante das democracias abertas, solidárias e progressivas que se foram construindo na maioria dos países europeus. Tais políticas são fundamentais e determinantes para que as sociedades possam responder eficazmente à ameaça das perspectivas populistas e extremistas, muito radicalizadas, que têm emergido nos últimos anos.

Assim, é importante identificar e caracterizar os problemas a enfrentar no sentido de garantir que a igualdade de oportunidades e a equidade ao nível das aprendizagens e, em geral, a qualidade da educação e da formação sejam realidades ao alcance de todos e de cada um dos alunos que frequentam o sistema educativo e formativo. Naturalmente, um dos problemas que tem de ser enfrentado e resolvido prende-se com a premência de garantir que todos os alunos estrangeiros que não dominam a língua portuguesa a possam aprender através da frequência da disciplina de *Português Língua Não Materna* (PLNM). O domínio da língua é indispensável para que a integração plena possa ser uma realidade e, neste sentido, as políticas públicas têm de ser orientadas para que todos os processos conducentes à frequência daquela disciplina, assim como as formas como ela é organizada e ensinada, sejam da mais elevada qualidade. As escolas têm um papel insubstituível na criação das melhores condições para que os alunos estrangeiros que não dominam a língua portuguesa possam ter acesso a todo o tipo de iniciativas que ajudem os alunos na sua aprendizagem. Para tal, é importante continuar a desenvolver os esforços já empreendidos para que lhes sejam garantidas tais condições e conceber e desenvolver projetos e programas, quiçá mais situados e localizados, com a intervenção das autarquias e de uma diversidade de outros intervenientes regionais e locais.

As relações da *inteligência artificial* (IA) com os desenvolvimentos das formas de ensinar e aprender são hoje motivo obrigatório de investigação e de reflexão pelas questões de natureza ética, pedagógica, tecnológica e educativa em geral que vêm suscitando. Se parece

ser reconhecido que a IA tem um enorme potencial para interferir e melhorar as formas como aprendemos e ensinamos, então parece ser necessário compreender, antes do mais, como é que tal pode ser uma realidade que não questione valores éticos e civilizacionais fundamentais. Noutro plano, é necessário compreender de que formas podem evoluir as nossas conceções acerca do que é aprender, ensinar e avaliar e de como se aprende, ensina e avalia. Estas questões têm vindo a ser estudadas e parece ser dado adquirido que os sistemas de IA disponíveis permitem que se aprenda a partir de exemplos e da construção de uma diversidade de novas ideias e da produção de novos conteúdos. Nestes termos e tendo em conta os documentos já produzidos no âmbito da União Europeia, da UNESCO e da OCDE, a questão não estará em sabermos se a IA tem ou não a ver com o ensino, a aprendizagem e a avaliação e, em última análise, com a educação, mas antes em sabermos como nos deveremos preparar para lidar com a IA nos planos ético, pedagógico, profissional, social e político.

Há, assim, um amplo espectro de questões educacionais, que vão desde as que se referem a aspetos éticos e à garantia da igualdade de oportunidades e da equidade às que se relacionam com o desenvolvimento dos conhecimentos, competências, atitudes e valores, que têm de ser discutidas para se poder contribuir para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos e das sociedades em que vivemos.

Em suma, o *EE 2022* foi pensado e organizado tendo em vista o imperativo de, por um lado, analisar e interpretar informação estatística relevante acerca do sistema de educação e formação e, por outro lado, sinalizar domínios e situações problemáticas que é necessário enfrentar. Deste modo, o que se espera é que, de algum modo, esta edição do EE possa constituir mais um contributo para desenvolver e melhorar as políticas públicas de educação e, concomitantemente, o sistema democrático de ensino.

**Domingos Fernandes**

Presidente do Conselho Nacional de Educação

# Sumário Executivo

O Estado da Educação 2022 materializa um retrato do sistema educativo português, a partir de uma plêiade de indicadores provenientes de fontes diversas: nacionais e internacionais. Este ano com um pendor mais reflexivo, desenvolve-se em três capítulos distintos – condições para a educação e formação, população discente e resultados do sistema – entrecortados por textos de autor, que incidem sobre temáticas que colocam novos desafios às políticas públicas de educação, nomeadamente: a estrutura do ensino básico; a Inteligência Artificial e as suas implicações; as novas demografias; o ensino artístico especializado; a educação profissional.

- A oferta de educação e formação apresenta-se diversificada, abrangente e inclusiva. Atende à diversidade dos públicos escolares, cumpre objetivos diferentes, bifurcando-se, sem se sectorizar, no prosseguimento de estudos e no acesso ao mercado de trabalho. Além disso, inclui modalidades que proporcionam vias alternativas, especialmente concebidas para garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória ou uma segunda oportunidade para aquisição ou aprofundamento de qualificações.
- Em 2021/2022, a taxa real de escolarização manteve a tendência crescente dos últimos anos em todos os níveis de ensino e na educação pré-escolar. No ensino básico, alcançou 100,0% no 1º CEB, 90,5% no 2º CEB e 93,7% no 3º CEB. No ensino secundário foi de 88,0%. No que diz respeito à educação das crianças dos 3 aos 5 anos, a taxa real de pré-escolarização registou uma percentagem de 93,3% (+2,9 pp do que no ano anterior).

No ensino secundário, em 2021/2022, a maioria dos alunos optou pela frequência de cursos científico-humanísticos (60,3%), ficando mais distante o objetivo de igualar a percentagem de inscritos nesta oferta às de dupla certificação (37,8%). Este desequilíbrio levanta questões relacionadas com o interesse que as ofertas

profissionais suscitam nos jovens e a necessidade da sua valorização, que poderá passar pelo reforço dos mecanismos de permeabilidade e flexibilidade curriculares entre percursos formativos.

No ensino superior (CITE 5-8) o número de estudantes inscritos também tem vindo a aumentar, atingindo os 433 217 em 2021/2022: 81,1% no público e 18,9% no privado.

Relativamente à educação e formação de adultos regista-se que, em 2021/2022, estavam matriculados 48 295 alunos, o que representa um acréscimo de 4 616 inscritos face a 2020/2021 e um aumento de 31,9% na última década. Verifica-se uma maior escolarização da população adulta e uma procura crescente por níveis de formação mais elevados. Tal não obsta ao reforço do incentivo à (re)qualificação dos portugueses e à aprendizagem ao longo da vida.

- Em Portugal, a maioria dos indicadores respeitantes à conclusão e certificação dos alunos/estudantes mostra uma evolução positiva, consistentemente crescente numa série de aproximadamente dez anos, quer nos ensinos básico e secundário, quer nos ensinos pós-secundário e superior. Face a estes dados, é possível afirmar que o sistema educativo está a qualificar mais pessoas e com níveis mais elevados de qualificação, em todas as ofertas educativas e formativas, incluindo as modalidades profissionalmente qualificantes.

Há mais alunos a concluírem a escolaridade obrigatória no tempo esperado, ou seja, no período correspondente de 12 anos. O crescimento do número de alunos com percursos diretos de sucesso a par da redução progressiva das taxas de retenção e desistência, no ensino básico e secundário, são indicadores positivos sobre o comportamento do sistema educativo.

Isto significa que mais crianças e jovens têm acompanhado as suas coortes, especialmente no ensino básico, reforçando uma lógica de educação enquanto desenvolvimento. Significa, também, uma libertação de recursos passíveis de serem canalizados para respostas diferenciadas e personalizadas de apoio, uma vez que não são exaustivamente consumidos em situações de retenção.

Apesar dos progressos que têm vindo a ser alcançados, as taxas de retenção dos alunos socioeconomicamente mais vulneráveis e dos alunos estrangeiros sinalizam a necessidade de acautelar estratégias orientadas para o seu sucesso e permanência no sistema educativo. Assim, torna-se necessário que as políticas

públicas se continuem a orientar para responder ao desafio de dissolver diferenças no desempenho, resultantes da condição socioeconómica, da origem ou da nacionalidade.

Tal implica um reforço da ação social em todos os níveis de ensino, inclusivamente na atribuição de bolsas e, no caso do ensino superior, na consecução célere das políticas de alojamento estudantil. Implica também o alargamento da oferta de português como língua não materna e como língua de acolhimento.

O reforço de medidas e políticas de equidade na educação requer uma monitorização de dados concertada com a conceção e o desenvolvimento de políticas públicas conducentes à plena inclusão de todos e de cada um dos alunos, nos vários setores de intervenção social e educativa.

- Considerando a importância de uma qualificação de ensino secundário para o retorno social da educação, no domínio da educação e formação de adultos, assinala-se que, em 2021/2022, nos diferentes tipos de oferta (EFA, RVCC, FMC, Ensino Recorrente), as taxas de conclusão eram de 40,3% no ensino secundário. Nos últimos cinco anos os valores têm sido semelhantes, com oscilações entre os 38,7% e os 46,6%.

No mesmo sentido, acresce referir que, em 2022, 81,7% da população entre os 20 e os 34 anos, que concluiu um nível de escolarização igual ou superior ao ensino secundário, encontrou emprego no período de 1 a 3 anos (+15,6 pp do que em 2021). Deste modo, foi alcançada a meta europeia que apontava para que pelo menos 82% dos indivíduos estivessem nestas condições.

- Uma leitura global dos resultados da avaliação interna e externa, nacional e internacional, das aprendizagens evidencia que os alunos têm maior dificuldade em realizar tarefas com um nível de complexidade superior e de alta literacia. Raciocinar e criar, lidar com conceitos abstratos, comparar e avaliar estratégias são processos em que é maior o número de crianças e jovens que ficam aquém do desempenho esperado para o seu nível de escolaridade.
- Sobre os recursos humanos da educação – educadores de infância, professores, assistentes técnicos e operacionais e técnicos especializados – cabe evidenciar o seu envelhecimento e a dificuldade em recrutar novos profissionais.

Nos últimos anos, o número total de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, colocados no ensino público e no ensino privado, em Portugal, tem vindo a sofrer algumas oscilações: após uma quebra significativa em 2013/2014 (menos 9 061 docentes face ao ano anterior), a evolução do número total de docentes afeto ao ensino público e ao ensino privado evoluiu em sentidos opostos, ou seja, o número foi aumentando no público e diminuindo no privado. Regista-se que, em 2021/2022, 1 682 diplomados concluíram cursos que conferem habilitação para a docência (+151 face ao ano anterior), número que não compensa as aposentações (2 206).



Em Portugal, em 2013, 28% dos docentes tinham pelo menos 50 anos. Em 2018 essa taxa era de 47%, quando a média dos países da OCDE era de 34%. Em 2021/2022, situava-se entre 56,5% e 59,0%, exceto no 1º ciclo, em que representavam 43,9%. No ensino superior, também tem vindo a aumentar o grupo de professores desta faixa etária: eram 34,9% em 2012/2013 e 46,3% em 2021/2022.

Revela-se pois necessário o investimento em medidas que tornem a carreira docente mais atrativa, especialmente no ensino básico e secundário, que passem por uma definição clara das etapas e dos níveis de consecução da carreira, pela aposta na formação em contexto de trabalho, pela credibilização dos sistema de avaliação e pelo reconhecimento social da profissão.

O número de profissionais não docentes apresentava em 2021/2022 um acréscimo de 5,4% face a 2019/2020, ano em que se iniciou um período de crescimento, invertendo a tendência que se verificava desde 2013/2014. Também entre estes profissionais se observa uma predominância da faixa etária acima dos 50 anos (53,2%).

- A despesa com educação e formação tem vindo a crescer, globalmente. Em 2022 situou-se em 10 626,28 milhões de euros. A sua distribuição é consentânea com as políticas de alargamento da educação pré-escolar e de incentivo à investigação e desenvolvimento. Acresce salientar que as taxas de realização do POCH e do PRR, nas componentes destinadas à educação e formação, corroboram o reforço da oferta e modernização do ensino profissional e a preocupação com o apoio a alunos carenciados, no ensino superior.
- Verificam-se retornos decorrentes da maior escolarização, que beneficiam os indivíduos, nomeadamente, no que respeita à inserção no mercado de trabalho. Verificam-se igualmente ganhos no campo económico, essencialmente em termos relativos. Em termos absolutos, as remunerações do trabalho são significativamente inferiores, em Portugal, às praticadas em algumas economias europeias, para qualificações análogas, especialmente em níveis de certificação mais elevados.

Das reflexões de maior fôlego sobre as temáticas já enunciadas, emergem um conjunto de desafios ao desenho e consecução das políticas educativas, dos quais se destacam:

- O segundo ciclo surge como enclave na educação básica que, em muitos sistemas educativos, se tem vindo a unificar num contínuo de seis anos. Parece ser necessário reconfigurar a estrutura da educação básica no sentido de eliminar uma transição que se revela prejudicial ao desenvolvimento mais integrado e consistente do currículo e, conseqüentemente, às aprendizagens dos alunos. Assim, é necessário enfrentar alguns desafios em domínios tais como a formação inicial e contínua de docentes; a gestão dos recursos; a reconfiguração dos grupos de docência; e a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- As novas tecnologias estão a mudar a face do mundo em que vivemos: a forma como trabalhamos, comunicamos, interagimos, conhecemos. Nesse mundo,



a inteligência artificial (IA) é incontornável. Enquanto recurso representa uma transformação profunda do contexto e dos modos da educação, exigindo uma sólida literacia digital de alunos e professores, uma reconfiguração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, um compromisso dos atores educativos para a utilização de uma IA orientada por um incontornável conjunto de princípios éticos, respeitando a base humanista do nosso sistema de educação e formação.

- Os sistemas educativos estão confrontados com uma diversidade de problemas decorrentes das chamadas novas demografias. As sociedades são multiculturais, requerem um diálogo intercultural que facilite uma convivalidade saudável e profícua. A escola espelha esta realidade e tem o desígnio de propiciar a inclusão de todos os alunos e de usufruir do património que cada um transporta, potenciando uma diversidade enriquecedora. A consecução deste objetivo implica, entre outros, uma recolha de informação que permita conhecer a realidade das migrações e dos seus problemas, o reforço e aprofundamento de medidas tendentes à inclusão, com particular relevância no que respeita à aprendizagem da língua portuguesa, a integração de temáticas atinentes à inclusão na formação dos docentes e a possibilidade de contratação de professores migrantes. A disciplina de Português Língua Não Materna (PNLM) assume, neste contexto, por razões óbvias, uma relevância muito particular, sendo necessário criar as condições, nomeadamente de natureza pedagógica, que garantam as aprendizagens de todos os alunos.
- O ensino artístico especializado alia o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, desígnio curricular de abrangência universal no percurso da escolaridade obrigatória, ao desenvolvimento de aptidões ou talentos artísticos. Promover o seu desenvolvimento através de uma oferta adequada de cursos artísticos especializados, no contexto da escolaridade obrigatória, necessita de iniciativas e medidas que visem o conhecimento sistemático da oferta, cobrindo todos os regimes de frequência, a atualização de um referencial para a educação artística, bem como a consolidação de uma rede nacional de escolas artísticas públicas de referência, entre outras.
- A sociedade contemporânea de incerteza e volatilidade torna os futuros ainda mais imponderáveis, exigindo a articulação entre uma cultura humanista e as novas literacias. A educação profissional congrega estas dimensões, ultrapassando cisões entre educação e trabalho. Uma reconfiguração do ensino secundário com vista à redefinição da sua identidade passa pela capitalização do paradigma da educação profissional. Importa, pois, prosseguir as políticas públicas de modernização do ensino profissional, de formação de professores e de reforço dos serviços de psicologia e orientação, a par do aperfeiçoamento das condições de acesso ao ensino superior.





# 1 Condições para a educação e formação

## Desenvolver e reconfigurar

O sistema educativo português está organizado à luz dos princípios democráticos inscritos na Constituição da República Portuguesa (1976) que, ao nível da educação, se traduzem na liberdade de aprender e ensinar (artº 43º), na garantia da igualdade de direitos (no acesso e no sucesso escolares) e nos deveres do Estado no plano educativo (artº 73º -77º). A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) concretiza estes princípios, definindo a forma de organização da educação, as suas estruturas e os seus objetivos (artº 4º). No entanto, os propósitos inscritos na LBSE não foram garantidos para todos e para cada um mediante a aplicação de medidas universais (DL55/2018, 6 de julho). Sendo a “Educação para Todos” o primeiro Objetivo de Desenvolvimento da Unesco e a aprendizagem a diferença específica entre o ‘desenvolvimento e o atraso’, foi necessário conceber um quadro de referência para a organização do sistema educativo, de natureza abrangente, transversal e recursiva. Uma matriz de convergência e articulação das decisões aos diversos níveis do desenvolvimento curricular, que sem obliterar a riqueza da diversidade e os seus requisitos, funcionasse como um feixe unificador para a definição de estratégias metodológicas e procedimentos pedagógico-didáticos. Uma estrutura comum a toda a escolaridade obrigatória, que presidisse às decisões no âmbito curricular, de planeamento, realização, avaliação externa e interna do ensino e da aprendizagem. Este esforço unificador conduziu ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade obrigatória

(PASEO)<sup>1</sup> na qual se articulam uma conceção antropológica, uma visão de sociedade e de futuro, que o sistema educativo se esforçará por concretizar.

Estes documentos, ainda que matriciais, não permitem uma visão globalizante da estrutura do sistema educativo, nem das políticas públicas de educação que os enformam, fora do quadro internacional em que Portugal se inscreve, nomeadamente da estratégia europeia para a educação e a formação (Resolução de 26 de fevereiro de 2021), e as prioridades que propõe: a aposta na qualidade, na inclusão e no sucesso; a valorização da mobilidade e da aprendizagem ao longo da vida, em todos os contextos; o reforço das competências profissionais e do ensino superior.

Na ordem dos princípios e dos factos, a democratização da educação e a construção de uma sociedade justa, exigem um sistema de ensino equitativo, na dupla aceção de inclusão e de justiça social; uma educação universal, *lifelonging*, obrigatória e progressivamente gratuita. Os imperativos éticos e os objetivos económicos impõem uma Educação para todos e para cada um, capaz de consubstanciar difíceis articulações: ser acessível, sem descurar a qualidade; constituir-se universal, sem obliterar a diferença; atenta às especificidades do local, sem esquecer o global; perene nos valores universais, ainda que flexível à vertigem da mudança. Os objetivos de desenvolvimento da Unesco são testemunho da complexidade das exigências a que as políticas públicas de educação são chamadas a responder. Na riqueza da sua diversidade, tais objetivos entrelaçam-se e neles a importância de uma educação de qualidade é uma espécie de seiva que os percorre. Interculturalidade, justiça e equidade são as palavras de ordem da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015). Ainda que estas palavras possam servir de contexto à apresentação do sistema de ensino português, da cartografia da sua rede e dos princípios nos quais se escora, não são suficientes para apreciar a pertinência da sua oferta educativa, face aos fundamentos que a sustentam. Assemelhar-se-ia a uma descrição de Bernardo Soares: “Era um homem que aparentava trinta anos, magro, mais alto que baixo, curvado exageradamente quando sentado, mas menos quando de pé, vestido com um certo desleixo, não inteiramente desleixado” (Pessoa, 1982, p. 4). Para que tal não aconteça devem ser consideradas as metas que, em contexto europeu, nos propomos alcançar, tendo como horizontes temporais: 2025 e 2030.

Até 2025, pelo menos 60% de recém-diplomados do Ensino e Formação Profissional deverão beneficiar da aprendizagem em contexto de trabalho durante a sua formação; pelo menos, 47% dos adultos na faixa etária entre os 25 e os 64 anos terão participado em ações de aprendizagem, nos últimos 12 meses.

---

<sup>1</sup> Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho.

Até 2030, prevê-se que pelo menos 96 % das crianças entre os três anos e a idade de início do ensino primário obrigatório participem na educação e acolhimento na primeira infância; a percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências e de alunos do 8º ano de escolaridade com fraco aproveitamento em literacia informática e da informação sejam inferiores a 15 %; a percentagem de alunos que abandonam prematuramente a educação e a formação inferior a 9%; pelo menos 45% adultos do grupo etário dos 25-34 anos tenham um diploma de ensino superior.

As metas traçadas, longe de serem um espartilho passível de ofuscar a riqueza da diversidade dos sistemas europeus de educação e formação, visam na verdade apoiar a sua convergência para a realização de uma conceção antropológica e de um modelo de sociedade: democrática, intercultural, promotora de uma economia próspera, baseada num desenvolvimento sustentável.

No sentido de responder a esta complexa tessitura de problemas e de desafios nacionais e internacionais, locais e globais, o sistema de ensino português apresenta uma oferta diversificada, abrangente, alargada a todo o território nacional, que deverá ser tão inclusiva quanto os ideais que a enformam.

No presente capítulo, apresentar-se-á essa oferta, e os recursos humanos e materiais que mobiliza para atingir os princípios e as finalidades que se propõe. Não se tratará de uma descrição *exaustiva*; *será mais* uma viagem com intuito reflexivo que, por isso mesmo, se deterá mais nuns locais que noutros. Ao leitor ficará a difícil tarefa de avaliar o sistema educativo português, com base nos dados e nas questões apresentadas ao longo desta publicação.

## 1.1. Ofertas do sistema de educação e formação

O sistema educativo português encontra-se estruturado em cinco níveis de ensino: pré-escolar; básico; secundário; pós-secundário não superior; superior (politécnico; universitário). Em 2021/2022, era frequentado por um total de 2 025 082 alunos – crianças, jovens e adultos, 79,3% em estabelecimentos do ensino público e os restantes 20,7% em instituições de natureza privada. A Figura 1.1.1 apresenta um organigrama da oferta educativa, que passaremos a descrever de forma sucinta.

Figura 1.1.1. Oferta educativa e formativa. 2021/2022

Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE)	Nível de educação e ensino	Ofertas Educativas e Formativas *						Áreas	Níveis do Quadro Nacional de Qualificações
CITE 8	Ensino Superior	Doutoramento ou equivalente						Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	NÍVEL 8
CITE 7		Mestrado ou equivalente Mestrado integrado						Artes e humanidades Ciências empresariais, administração e direito Ciências naturais, matemática e estatística Ciências sociais, jornalismo e informação Educação Engenharia, indústrias transformadoras e construção Saúde e proteção social Serviços	NÍVEL 7
CITE 6		Licenciatura ou equivalente						Tecnologias da informação e comunicação	NÍVEL 6
CITE 5		Ciclo de estudos de curta duração Curso Técnico Superior Profissional (CTeSPE)							NÍVEL 5
CITE 4		Ensino Pós-Secundário não-superior	Cursos de especialização tecnológica						
CITE 3	Ensino Secundário	12ºano	Cursos Gerais	Cursos científico humanísticos			- Ciências e Tecnologias; - Ciências Socioeconómicas; - Línguas e humanidades; - Artes Visuais	NÍVEL 3	
		11ºano	Cursos de dupla certificação	Cursos artísticos especializados			Música1, Dança. Artes Visuais e Audiovisuais	NÍVEL 4	
				Cursos profissionais			Indústria e Tecnologia; Serviços. Comércio e Transportes; Agricultura, Ambiente, entre outros	NÍVEL 4	
		10º ano	Cursos de dupla certificação	Cursos de Educação e Formação (CEF)			Tipos 5, 6, 7 Indústria e Tecnologia; Serviços. Comércio e Transportes; Agricultura, Ambiente, entre outros	NÍVEL 3	
				Cursos com Planos Próprios			Percursos próprios propostos por cada estabelecimento de ensino	NÍVEL 4	
Cursos de aprendizagem			Cursos da responsabilidade do IEFP Indústria e Tecnologia; Serviços. Comércio e Transportes;			NÍVEL 4			
CITE 2	Ensino Básico	3º ciclo	9º ano	Ensino Básico Geral	Cursos Artísticos Especializados	Programas Integrados de Educação e Formação	Percursos Alternativos	Cursos de Educação e Formação - Tipos 1, 2, 3, 4	NÍVEL 2
8º ano									
CITE 1	Ensino Básico	2º ciclo	6º ano	Ensino Básico Geral	Cursos Artísticos Especializados	Programas Integrados de Educação e Formação	Percursos Alternativos	Cursos de Educação e Formação - Tipos 1, 2, 3, 4	NÍVEL 1
			5º ano						
	1º ciclo	4º ano	Ensino Básico Geral	Cursos Artísticos Especializados	Programas Integrados de Educação e Formação	Percursos Alternativos	Cursos de Educação e Formação - Tipos 1, 2, 3, 4	NÍVEL 1	
		3º ano							
		2º ano							
CITE 0	Educação e Cuidados para a Primeira Infância	Educação Pré-Escolar 3-6 ANOS							
		Creche/Ama 0-3 ANOS							

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, ANQEP, I.P., 2023

## Educação e Acolhimento na primeira infância

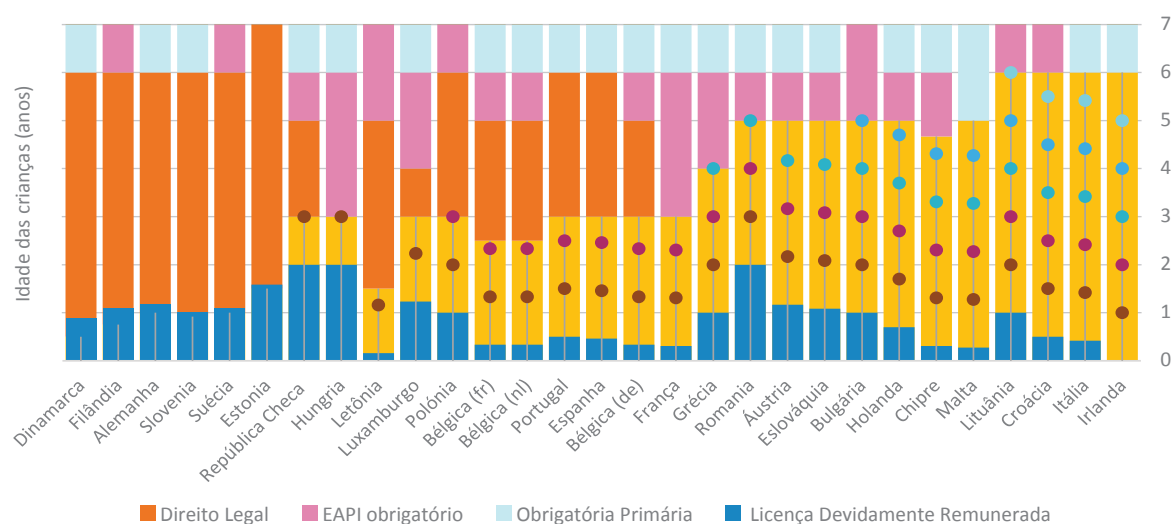
A expressão *Educação e Acolhimento na Primeira Infância* (EAPI) reporta-se à fase que antecede a entrada na escolaridade obrigatória, sendo unanimemente reconhecida como um dos alicerces da aprendizagem ao longo da vida.

A EAPI tem sido alvo de redobrada atenção no âmbito das políticas públicas de educação, nacionais e internacionais. Estudos levados a cabo em diversos países, sugerem que a participação em programas de educação e acolhimento na primeira infância (0-6 anos), de elevada qualidade e a custos acessíveis, têm um impacto benéfico e duradouro no desempenho académico, no bem-estar e na empregabilidade. Este impacto é especialmente visível nas crianças provenientes de meios sociais mais vulneráveis, o que faz do acolhimento e da educação na primeira infância uma importante via de combate contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão social (OCDE, 2022, 2023a).

A qualidade da educação desde o nascimento constitui uma prioridade dos estados-membros da União Europeia (UE), que, nos últimos anos, realizaram reformas substanciais no que respeita à universalização do acesso, criação de uma estrutura única, qualificação do pessoal e redefinição de um quadro de intencionalidade pedagógica, com orientações educativas para a educação pré-escolar e, em alguns países, para ambas as etapas da EAPI. Em novembro de 2022, o Conselho Europeu reviu a meta estabelecida em 2002, em Barcelona, tendo adotado o compromisso de até 2030, pelo menos, 45% das crianças com menos de três anos participem na EAPI (Conselho Europeu, 2022).

A maioria dos países europeus estrutura os serviços de educação e cuidados para a primeira infância em duas fases distintas, de acordo com a idade das crianças. Em regra, a transição da primeira fase para a segunda ocorre por volta dos 3 anos e prolonga-se até à entrada na escolaridade obrigatória, que, em média, acontece por volta dos seis anos. Em alguns Estados-membros, a oferta tem vindo a ser antecipada, sendo, por vezes, publicamente subsidiada a partir dos 3-4 anos de idade. Na Figura 1.1.2 é possível observar que, na maioria dos países da UE, há uma espécie de hiato (barra laranja) entre o fim da licença parental, remunerada, e o momento em que é garantido o direito legal a vaga, seja a frequência de natureza facultativa ou obrigatória.

**Figura 1.1.2.** Acolhimento de crianças dos 0 aos 6 anos. UE, 2022



Fonte: *Eurydice Report*, 2023 (adaptado)

É possível constatar que, dos 3 aos 6 anos de idade, todas as crianças têm, pelo menos, dois anos de experiência pré-escolar, antes da entrada na escolaridade obrigatória.

A democratização da EAPI exige um enquadramento jurídico apropriado que poderá ditar a alteração ao quadro normativo vigente. A gratuidade e o aumento de número de vagas em creche, por exemplo, é uma medida importante, mas insuficiente para garantir a universalidade do acesso, dando origem a extensas listas de espera, que impõem a definição de complexos critérios de prioridade. Se concordamos com a ideia de que a educação se inicia à nascença, talvez não faça sentido deixar à margem do sistema educativo nenhuma fase da EAPI. Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou uma recomendação na qual propõe a revisão, cirúrgica, da Lei de Bases do Sistema Educativo, de modo a contemplar a etapa dos zero aos 3 anos (Recomendação nº 3/2011).

A investigação associa os sistemas integrados de educação de infância a um melhor desempenho em termos de políticas de acesso, financiamento, currículo e equipas profissionais (Folque e Vasconcelos, 2018, p. 293). Não se trata de instituir práticas de escolarização precoce, mas de perspetivar os diferentes níveis do sistema educativo do ponto de vista ecológico (OCDE, 2023; Vasconcelos, 2014, p. 470). Recentemente, o CNE reafirmou a importância do investimento na qualidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos e da promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e proteção<sup>2</sup>.

## EAPI em Portugal – duas etapas

À semelhança do que acontece na UE, em Portugal os serviços de educação e cuidados para a primeira infância estão estruturados de forma bietápica: dos zero aos 3 anos e dos 3 anos à entrada na escolaridade obrigatória.

<sup>2</sup> CNE, Parecer sobre Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), publicado em *Diário da República*, em 21 de abril de 2021.



## A primeira etapa – 0 aos 3 anos

A primeira etapa da EAPI destina-se ao acolhimento e cuidados infantis. Proporciona respostas de natureza social (Ama<sup>3</sup> e Creche familiar<sup>4</sup>) e socioeducativa (Creche<sup>5</sup>). A oferta é maioritariamente assegurada por entidades privadas, não lucrativas, e por entidades privadas, lucrativas, com licença de funcionamento aprovada pelo Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social (MTSSS). Na Região Autónoma da Madeira (RAM), ao contrário do que se verifica no Continente e na Região Autónoma dos Açores (RAA), as creches estão integradas na tipologia de escolas da rede pública, de modo a favorecer a frequência das crianças que residem em zonas de difícil acesso.

A etapa dos zero aos 3 anos não faz parte do sistema educativo português, estando sob a alçada do MTSSS. No entanto, os documentos oficiais perspetivam-na no quadro de uma visão integrada, assente nos princípios e fundamentos comuns a toda a pedagogia da infância: a indissociabilidade entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; a construção articulada do saber. O Preâmbulo às *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (DGE, 2016) traduz esta visão integrada de educação:

um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (p. 4)

No quadro desta conceção de educação como um *continuum*, que percorre todo o ciclo de vida, Portugal encontra-se em processo de elaboração/adaptação das orientações educativas para a oferta de educação e cuidados para a primeira infância.

Segundo o *Monitor da educação e formação 2023* (Comissão Europeia, 2023c), Portugal é um dos estados-membros da UE com uma das taxas mais elevadas de participação na educação e acolhimento dos zero aos 3 anos de idade. Nesta faixa etária, a frequência de estruturas formais de acolhimento passou de 43,3% em 2021 para 47,5%, em 2022, o que corresponde a um aumento de 4,2 pp., próxima da meta nacional de Barcelona, revista para 2030 (50,8%).

Em setembro de 2022, iniciou-se a implementação do *Programa Creche Feliz*, que visa o alargamento progressivo da gratuidade das creches e das amas do instituto da segurança social. Em 2022, o programa abrangeu todas as crianças nascidas a partir de 1 de setembro de 2021 ou em data anterior, desde que posicionadas nos escalões 1 ou 2 do abono de

<sup>3</sup> Decreto-Lei nº 115/2015, de 22 de junho.

<sup>4</sup> Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto.

<sup>5</sup> Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto e Portaria nº 411/2012, de 14 de dezembro.

família<sup>6</sup>. Este programa poderá contribuir para a desejada universalização desta etapa da EAPI, se acompanhada por uma intencionalidade pedagógica acrescida e por políticas públicas de educação, que a consagrem como uma etapa da educação básica, assumindo o Estado a sua tutela pedagógica.

No que respeita à RAA a taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância foi de 45,9%, menos 1,6 pp. que em 2020/21, ano em que esta taxa atingiu o valor mais elevado da última da década.

Na RAA, o número de amas certificadas é nesta região de 37, distribuídas pelos concelhos de Ponta Delgada (20), Ribeira Grande (7), Angra do Heroísmo (5) e Horta (5) – (SREAC-RAA, 2023).

Na RAM a taxa de cobertura de creches alcançou, em 2022, o valor mais elevado dos últimos dez anos: 63,2%. Em 2013 a taxa de cobertura era de 49,7%, tendo registado um aumento de 13,5 pp. (OERAM, 2023)

### **A segunda etapa – 3 aos 6 anos – educação pré-escolar**

A segunda etapa da EAPI é universal, facultativa e gratuita, na sua componente letiva de 25 horas semanais. Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e o ingresso na escolaridade obrigatória (CITE1). A lei define-a como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, complementar à ação da família, com quem deve manter estreita cooperação. É seu propósito contribuir para o desenvolvimento global da criança, preparando a transição para a escolaridade obrigatória<sup>7</sup>. A educação pré-escolar tem orientações curriculares definidas e dispõe de uma rede nacional, constituída por estabelecimentos públicos e privados.

A nível nacional, esta oferta, em 2021/2022, esteve disponível em 5767 estabelecimentos de ensino, 60,3% dos quais pertencentes à rede pública. A maior concentração da oferta registou-se na AML (1390), AMP (873), Região de Coimbra (275), Tâmega e Sousa (266), Cávado (249) e Algarve (229). No Alentejo Central, contabilizamos 66 ofertas, na Beira Baixa e no Alto Tâmega 45, respetivamente.

De acordo com os dados existentes à data, na RAM a oferta esteve disponível em 80 estabelecimentos da rede pública e privada <sup>8</sup> e na RAA em 77.

A concentração da oferta é maior nas áreas mais densamente povoadas. A Beira Baixa e o Alto Tâmega são das zonas do país com menor oferta disponível, sendo também das zonas com menor densidade populacional. De acordo com os Censos de 2021, a Beira Baixa tem 17 habitantes por Km<sup>2</sup> e o Alto Tâmega 29, integrando concelhos com menos de 10 habitantes, com idades entre os 4 e os 5 anos por Km<sup>2</sup>. Apesar de menor, a oferta não é necessariamente deficitária, tendo em conta a demografia das regiões em análise.

<sup>6</sup> Lei nº 2/2022, de 3 de janeiro

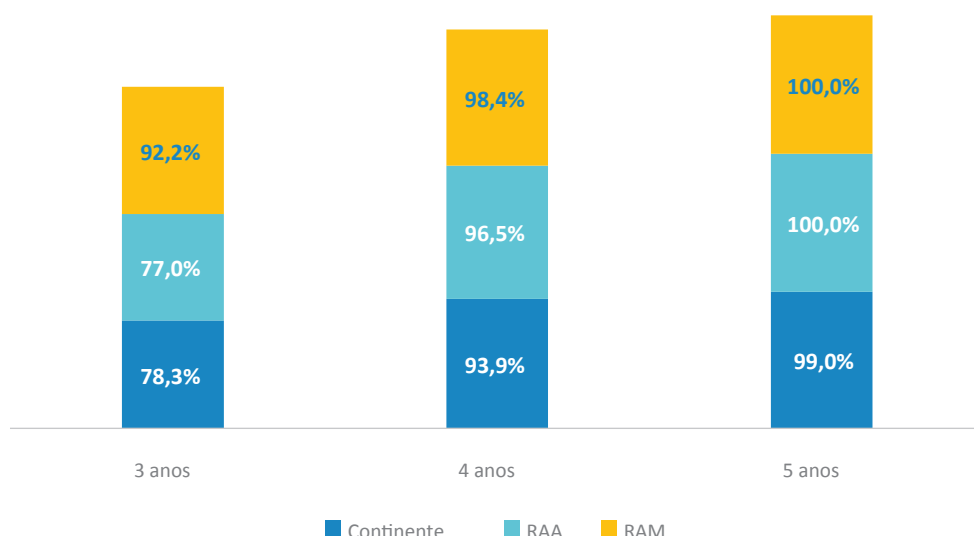
<sup>7</sup> Cf. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

<sup>8</sup> Secretaria regional de Educação, ciência e Tecnologia da RAM [acedido em 19/12/2023].

Nos últimos dez anos, assistimos a uma subida da taxa real de pré-escolarização, de 86,9%, em 2013, para 93,3%, em 2022. Esta subida permite, em parte, acompanhar o processo de universalização da oferta. Dizemos ‘em parte’ porque o comportamento da taxa de pré-escolarização depende de uma pluralidade de fatores de entre os quais: a evolução da natalidade, os movimentos migratórios, a taxa de desemprego, o carácter obrigatório ou facultativo da oferta, bem como a rede de suporte familiar.

A taxa de cobertura aos 3 anos é, no Continente, como podemos observar na Figura 1.1.3 bastante inferior à taxa de pré-escolarização aos 5 anos. A interpretação destes números deve ter em consideração, para além dos fatores já mencionados, as prioridades de admissão de matrícula estabelecidas por lei. A RAM é a região com maior taxa real de pré-escolarização em todas as faixas etárias. Tal facto poderá estar associado à integração das creches na escola pública, que facilita o acesso e a integração da criança no pré-escolar e granjeia, desde cedo, a confiança das famílias.

**Figura 1.1.3.** Taxa real de pré-escolarização por idade e por região. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir da DGEEC, 2023

O número de crianças matriculadas na educação pré-escolar na AML, na AMP e no Algarve, com 6 ou mais anos, é de 5052, 1804 e 860, respetivamente. Este facto poderá dever-se a insuficiências da oferta, a que poderão juntar-se limitações da rede pública, no primeiro ciclo, para acolher crianças nascidas entre 15 de setembro e 31 de dezembro, sem vaga, no ano em que perfazem seis anos de idade, dada a elevada densidade populacional nestas regiões. Não podemos, contudo, esquecer que, neste computo, deve ser tido em atenção o número de adiamentos de matrícula.

## Escolaridade obrigatória– ensino básico e ensino secundário

Em Portugal, a escolaridade obrigatória estrutura-se em ensino básico e ensino secundário. O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito, a partir dos 6 anos de idade. Está organizado em três ciclos sequenciais, 1º, 2º e 3º ciclos, que perfazem um total de nove anos de escolaridade. No primeiro ciclo as componentes do currículo são asseguradas em

regime de monodocência, de modo articulado e globalizante. O 2º ciclo está organizado em áreas interdisciplinares e o 3º ciclo em disciplinas.

São ofertas educativas e formativas do ensino básico: O ensino básico geral, os cursos artísticos especializados (CAE), os cursos de educação e formação (CEF – tipos 1, 2 e 3), os percursos curriculares alternativos (PCA) e os programas integrados de educação e formação (PIEF).

O ensino secundário é a última etapa da escolaridade obrigatória, na sequência do seu alargamento ao 12º ano ou 18 anos de idade<sup>9</sup>. Tem como propósitos proporcionar uma formação que permita o prosseguimento de estudos para todos e (ou) a inserção no mercado de trabalho<sup>10</sup>. Neste sentido, apresenta as seguintes ofertas educativas e formativas: cursos científico-humanísticos (CCH); cursos artísticos especializados (CAE), cursos profissionais (CP), cursos de educação e formação de jovens (CEF tipos 4, 5, 6 e 7), cursos com planos próprios (CPP) e cursos de aprendizagem (CA).

Nos ensinos básico e secundário, observa-se a concentração da procura em uma ou em duas das ofertas formativas disponíveis, visível no número de alunos matriculados. O ensino básico geral é frequentado por 98,4% das crianças e jovens; apenas 1,6% frequenta as restantes ofertas. No ensino secundário, os CP representam a maior oferta educativa e formativa. No entanto, são os CCH que continuam a merecer a preferência da maioria dos alunos (Cf. Capítulo 2.2).

### **Cursos científico-humanísticos**

Os CCH<sup>11</sup> estão vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, conferem um diploma de conclusão do ensino secundário e o nível 3 de qualificação (QNQ). Estão organizados em quatro áreas de conhecimento: ciências e tecnologias, línguas e humanidades, ciências socioeconómicas e artes visuais.

Em 2021/2022, existiram 1723<sup>12</sup> ofertas em Portugal Continental, em 584 estabelecimentos da rede pública e privada. Nesse ano, os cursos de ciências e tecnologias e de línguas e humanidades concentraram 63,5% da oferta, seguidos pelos cursos de ciências socioeconómicas (22,2%) e artes visuais (14,3%). Em alguns municípios do país, estiveram disponíveis apenas as primeiras duas opções e noutros somente a primeira (ciências e tecnologias). Esta situação poderá dever-se a uma diversidade de fatores a começar pela demografia: municípios com baixa densidade populacional, com um crescimento médio anual negativo e com uma baixa percentagem de jovens com menos de 15 anos. Um outro fator a ter em consideração diz respeito às representações sociais: em regra, a maioria das famílias e dos jovens opta por CCH, que reputam dar acesso a carreiras socialmente mais valorizadas. A isto, acresce a opção de muitos jovens por percursos mais direcionados para o

<sup>9</sup> Lei nº 85/2009, de 27 de agosto.

<sup>10</sup> Cf. alínea g), do ponto 1 do artº 4º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 16 de julho.

<sup>11</sup> Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho, e pelo Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro e pela Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto, retificada pela Declaração de Retificação nº 51/2012, de 21 de setembro.

<sup>12</sup> O número de ofertas é determinado com base nos cursos em funcionamento no 1º ano de formação.

mercado de trabalho (modalidades profissionalizantes). Não havendo inscrições suficientes, numa determinada oferta, de modo a garantir a sua abertura, os alunos acabam por reorganizar as suas preferências ou por se deslocarem para escolas de concelhos limítrofes, onde a oferta que pretendem exista. Esta situação tem sido objeto de debate na sociedade portuguesa, colocando-se a hipótese de gizar medidas compensatórias específicas, para minimizar os efeitos das deslocações. Na RAM a oferta concentrou-se no concelho do Funchal. Na RAA contabilizam-se 67 ofertas, em todos os concelhos do arquipélago.

## **Cursos profissionais**

Os CP<sup>13</sup> constituem a maior oferta do ensino secundário e a segunda maior em número de alunos matriculados. Estão direcionados para a qualificação profissional dos alunos, com vista à inserção no mercado de trabalho e/ou ao prosseguimento de estudos. Trata-se de uma oferta de dupla certificação, que confere um diploma de conclusão do ensino secundário e uma certificação profissional de nível 4 (QNQ). O seu plano de estudos congrega três componentes de formação: sociocultural, científica e tecnológica. A componente tecnológica integra, obrigatoriamente, a formação em contexto de trabalho, tendo por objetivo o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para a qualificação a adquirir. A avaliação final contempla uma prova de aptidão profissional (PAP), um projeto desenvolvido pelo aluno, que implica a mobilização dos conhecimentos adquiridos e de competências desenvolvidas no processo de formação.

Em 2021/2022, funcionaram 140 cursos diferentes, que se multiplicam em 2274 ofertas, em 684 estabelecimentos de ensino, de Portugal continental. A Região Norte apresentou o número mais elevado de ofertas disponíveis, com 34,3% do total de cursos profissionais (CP), seguindo-se a Região Centro e a AML, com 27,6% e 24,5% respetivamente.

Na RAA, estiveram disponíveis 58 ofertas, em 5 escolas secundárias e profissionais. Na RAM, a oferta de cursos profissionais esteve disponível, na rede pública e privada, em todos os concelhos, à exceção de Porto Moniz. No ensino privado, a oferta concentrou-se exclusivamente no concelho do Funchal, local onde estão localizadas as 7 escolas profissionais da RAM: 3 públicas e 4 privadas.

## **Modalidades de educação e formação profissional**

Os CAE, os CPP e os CA, no ensino secundário, são modalidades de dupla certificação, com especificidades próprias, em virtude dos públicos e dos objetivos específicos que prosseguem. A estrutura dos seus planos de estudo é semelhante à dos CP. Inscrevem-se num conjunto abrangente de medidas dirigidas à competitividade, ao crescimento e ao emprego, com o propósito de ajustar a oferta de formação às necessidades e prioridades dos diferentes setores socioeconómicos, fortalecendo, assim, a interação permanente entre as escolas e as empresas. Contraria-se, deste modo, a dicotomia tradicional que a disjunção 'ou estuda ou trabalha' tão bem expressa.

---

<sup>13</sup> Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro; Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

## Cursos artísticos especializados

Os CAE, a que dedicaremos uma secção específica, são uma oferta transversal ao ensino básico e secundário. Estes cursos podem funcionar em regime integrado<sup>14</sup>, articulado<sup>15</sup>, supletivo<sup>16</sup> ou na modalidade de cursos livres, como acontece na RAA. São lecionados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Os CAE do ensino básico<sup>17</sup> (2º e 3º CEB) proporcionam às crianças e aos jovens uma formação geral e uma formação básica específica nas áreas da música, dança, canto gregoriano<sup>18</sup> e do desporto<sup>19</sup> (esta última específica da RAA). Ainda que o Decreto-Lei nº 55 /2018, de 6 de julho, não defina uma matriz curricular-base para o 1º CEB, as escolas podem oferecer uma aprendizagem de iniciação.

No ensino secundário, os CAE estão orientados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos, no caso da Música, e/ou para integração no mercado de trabalho, nas áreas das Artes Visuais, Audiovisuais e Dança, conferindo, neste último caso, o nível 4 de qualificação (QNQ). Salienta-se que o curso de dança funciona em regime integrado ou articulado.

A análise do número de ofertas e a sua distribuição será objeto de secção própria, em virtude dos dados estatísticos existentes se reportarem apenas aos CAE que funcionam em regime integrado, e desses apenas contabilizamos 21 ofertas, em Portugal continental, que de modo algum traduzem a realidade.

---

<sup>14</sup> Neste regime as crianças e jovens acedem a todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino.

<sup>15</sup> Neste regime as disciplinas da componente de ensino artístico especializado são asseguradas por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes do currículo por uma escola de ensino geral.

<sup>16</sup> Este regime implica a frequência restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de Música, Portaria nº 225/2012, de 30 de julho.

<sup>17</sup> Portaria nº223-A/2018, de 3 de agosto, alterada pela Portaria nº 65/2022, de 1 de fevereiro.

<sup>18</sup> Portaria nº223-A/2018, de 3 de agosto, alterada pela portaria nº 65/2022, de um de fevereiro, que introduziu o curso de teatro para os 2º e 3º ciclos do ensino básico.

<sup>19</sup> Decreto Legislativo Regional nº 7/2006/A, de 10 de março, regulamentado pela Portaria nº 14/2020, de 10 de fevereiro, na sua versão atualizada.

## Cursos com planos próprios<sup>20</sup>

Os CPP têm uma natureza híbrida, visível nos seus planos de estudos. Estes planos estão organizados em três componentes de formação: geral, científica e tecnológica. As duas primeiras componentes têm como referência os cursos científico-humanísticos e a última os perfis profissionais e os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). São criados através de Portaria específica, publicada para cada estabelecimento de ensino, onde constam as respetivas matrizes e é definido o regime de organização e de funcionamento. Os programas da componente tecnológica são elaborados pelas escolas, em estreita relação com o tecido empresarial, as autarquias e as famílias, de modo a dar resposta às necessidades locais. Estes programas carecem de parecer favorável da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I. P. e da aprovação da Direção-Geral da Educação.

Em 2021/2022 estiveram disponíveis 54 CPP, em 6 estabelecimentos de educação e ensino da rede privada, em 4 regiões do país, a saber: AMP, Médio Tejo, Região de Leiria e Tâmega e Sousa.

## Cursos de aprendizagem

Os CA são uma modalidade de formação de dupla certificação, conferindo uma qualificação de nível 4 (QNQ). Uma das marcas distintivas dos CA é a forte aposta na formação em contexto empresarial, desenvolvida em regime de alternância<sup>21</sup>. No ano em análise, podiam aceder a estes cursos os jovens com menos de 25 anos, com uma habilitação de 9º ano e frequência do ensino secundário. Esta tipologia de oferta é coordenada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e ministrada nos centros de gestão direta e participada deste organismo, bem como por entidades formadoras certificadas pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT).

Em 2021/2022, os alunos puderam optar entre 55 cursos de diferentes áreas, que se multiplicaram em 254 ofertas formativas, em 100 estabelecimentos da rede pública e privada.

A oferta, contabilizada pelo número de cursos em funcionamento no 1º ano de formação, concentrou-se, maioritariamente, na AML (103), no Norte (105) e no Centro (26), tendo estas regiões uma representatividade de 92,1% face ao total de oferta. Em Portugal continental, mais de metade das ofertas funcionaram em entidades de natureza privada. No ano letivo em análise, os cursos de aprendizagem constituíram a terceira maior oferta do ensino secundário.

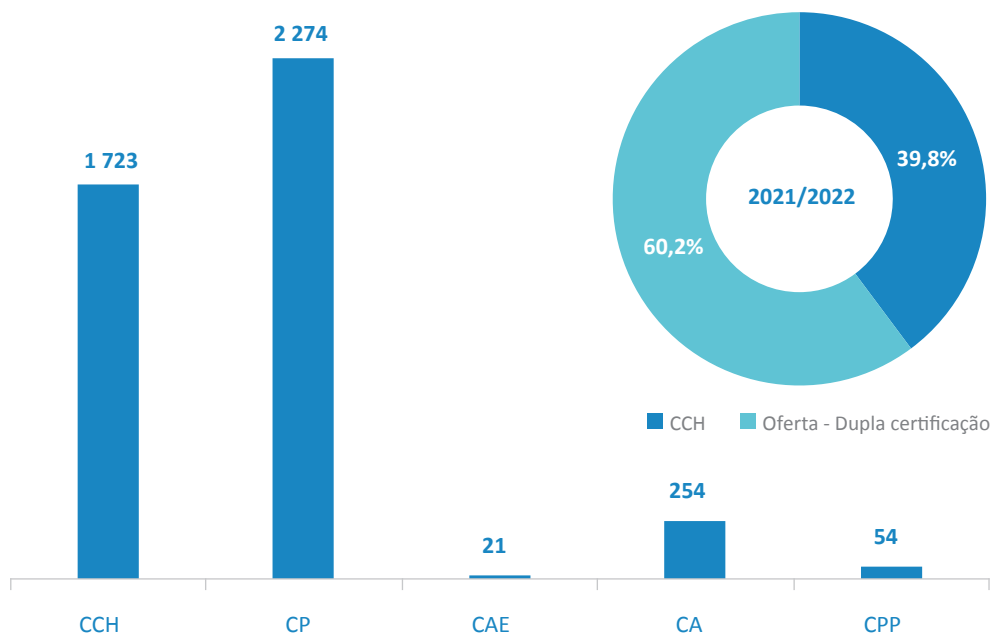
<sup>20</sup> Decreto-Lei nº 47 587, de 10 de março de 1967; Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro; Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho; Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

<sup>21</sup> Cf. Portaria nº 1476/2008, de 19 de dezembro.

Na RAM estiveram disponíveis 11 ofertas formativas, correspondentes a 9 cursos distintos, no Instituto para a Qualificação IP-RAM - Centro de Formação Profissional da Madeira.

A Figura 1.1.4 permite visualizar a bifurcação da oferta no ensino secundário, que, como veremos na análise dos alunos inscritos, sofrerá uma significativa inversão.

**Figura 1.1.4.** Distribuição da oferta formativa no ensino secundário, por natureza de percurso. Continente, 2021/2022



Nota 1: Os valores apresentados baseiam-se no número de alunos matriculados no ensino secundário em cursos orientados para jovens.

Fonte: CNE, a partir da DGEEC, 2023

A concentração da oferta nos CP não pode ser desligada das políticas internacionais, orientadas para a competitividade e o pleno emprego. O Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) inclui, num dos seus eixos, o investimento direcionado à reforma do ensino profissional, que passa pela modernização tecnológica dos estabelecimentos de ensino e de formação profissional, e pelo apoio e incentivo aos jovens que optam por vias profissionalizantes. A média europeia de jovens a frequentar ofertas de dupla certificação situava-se, em 2021, em 49%. Em linha com as metas do Plano de Ação Europeu (PA) e do Pilar Europeu dos Diretos Sociais, o Programa temático Pessoas 2030, com uma dotação de 5,7 milhões de euros, visa apoiar o investimento na modernização do ensino profissional. No entanto, por maiores que sejam os investimentos, sem uma mudança de mentalidades, as metas que Portugal se propõe, neste domínio, poderão ser mais difíceis de alcançar.

## Cursos e programas especialmente orientados para prevenir o abandono, o insucesso e a exclusão

O sistema de ensino contempla ofertas educativas e formativas que podem ser consideradas como especialmente vocacionadas para o cumprimento da escolaridade obrigatória, para a promoção do sucesso e prevenção do abandono escolar, quando outras



medidas se revelaram infrutíferas. Estas tipologias de oferta, em alguns casos de natureza temporária, transitória e excepcional, são flexíveis, adaptáveis à situação particular do aluno e têm uma base comum que as justifica: o insucesso aprendido, o absentismo reiterado, a desmotivação, o abandono escolar precoce, em potência ou em ato, o risco de exclusão social e o desfasamento etário face à idade previsível de frequência, de um dado ciclo ou nível de ensino.

Apesar do fundo comum que despoleta a sua implementação, estas vias apresentam especificidades que não devem ser negligenciadas e que poderíamos sintetizar em quatro aspetos fundamentais: i) Duração (entre 1 a 3 anos); ii) abrangência (transversalidade a ciclos ou a níveis de ensino); iii) grau de excepcionalidade; iv) relação com o mercado de trabalho.

Quando falamos de cursos e programas especialmente vocacionados para prevenir o abandono escolar, o insucesso e a exclusão social referimo-nos às seguintes ofertas: Programas de educação e Formação (PIEF), Percursos Curriculares Alternativos<sup>22</sup> (PCA), Cursos de Educação e Formação (CEF), Projeto Curricular Adaptado, Programa Oportunidade<sup>23</sup>, Cursos Vocacionais<sup>24</sup>, Programa Formativo de Inserção de Jovens<sup>25</sup> (PROFIJ), os quatro últimos específicos da RAA.

Os PCA, o Projeto Curricular Adaptado, o Programa Oportunidade, os Cursos de Formação Vocacional e os PIEF são exemplos de medidas de diversificação curricular do ensino básico, de carácter excepcional e transitório, cujo objetivo é a recuperação das aprendizagens e a reintegração no currículo comum. Em termos de excepcionalidade, o PIEF será porventura uma das medidas mais excecionais; trata-se de um programa de reinserção escolar, destinado a jovens entre 15 e 18 anos, com processo de promoção e proteção, processo tutelar educativo ou processo penal em curso. A implementação desta oferta requer análise casuística e autorização extraordinária da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. A título absolutamente excepcional, quando esgotadas todas as possibilidades que o sistema oferece, os jovens, com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham concluído o 1º CEB e se encontrem em situação de marginalização, exclusão social e abandono escolar, podem frequentar uma turma mista (turma de transição do 1º para o 2º CEB), caso o Encarregado de Educação o autorize. A título de exemplo, a nível nacional, no 1º CEB contabilizam-se 9 turmas, o que mostra a excepcionalidade da oferta.

Os CEF e o PROFIJ são ofertas de dupla certificação, transversais ao ensino básico e secundário. Contemplam a possibilidade de qualificação e inserção dos jovens no mercado de trabalho, graças à sua componente tecnológica, orientada pelos referenciais de competências do Catálogo Nacional de Qualificações, e à componente prática de formação em contexto de trabalho.

---

<sup>22</sup> Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de janeiro.

<sup>23</sup> Portaria nº 60/2013, de 1 de agosto.

<sup>24</sup> Despacho Normativo nº 12/2014, de 5 de maio.

<sup>25</sup> Portaria nº 52/2016, de 16 de junho, com as alterações posteriormente introduzidas.

No ensino secundário, a oferta parece bifurcar-se, sem se separar: ainda que a maioria dos percursos se oriente para entrada qualificada no mercado de trabalho, todos permitem prosseguir estudos. Os princípios da permeabilidade entre percursos<sup>26</sup>, da autonomia e da flexibilidade curricular permitem a adoção de um percurso formativo próprio, mediante a permuta e substituição de disciplinas, no respeito integral pelas componentes específicas e científicas dos respetivos planos de estudos<sup>27</sup>. A lei prevê ainda a *possibilidade* das escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica e organizativa, implementarem mecanismos que considerem ajustados à gestão e aplicação do currículo, adequando-o às características dos alunos, por forma a garantir a qualidade das aprendizagens para todos e para cada um. Os estabelecimentos de ensino podem propor vias alternativas, por meio dos quais o aluno encontrará, de novo, o *caminho das pedras*, *back on track*, se quisermos usar a expressão inglesa. No entanto, no acesso à universidade, em determinadas ofertas, como é o caso dos CP, os alunos veem-se obrigados à realização de provas de ingresso, cuja matéria avaliada não corresponde, necessariamente, ao currículo do seu percurso de formação.

Em 2020, o relatório *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*, a *Eurydice* identifica um conjunto de políticas públicas e de estruturas dos sistemas educativos que podem influenciar a equidade na oferta educativa. Segundo o mesmo relatório, a universalização da EAPI, com elevados padrões de qualidade, tende a aumentar os níveis de equidade do sistema educativo, já a concentração dos alunos, com níveis de aptidão semelhantes, nas mesmas escolas, nas mesmas turmas, ou nos mesmos programas, tende a aumentar a segregação e por isso mesmo a diminuir os níveis de equidade do sistema educativo. Este tipo de alocação, mesmo que temporário ou excepcional, poderá originar os efeitos que desejava combater. Certamente, os capítulos que se seguem permitirão ao leitor esclarecer a questão.

## Ensino pós-secundário e ensino superior

A frequência do ensino pós-secundário e do ensino superior é primordial na melhoria das condições de acesso ao mercado de trabalho. Qualificações de nível superior continuam a ser sinónimo de melhores perspetivas de emprego, melhores salários e maior participação na vida democrática (OCDE, 2023a).

O ensino superior é o cruzamento de três feixes primordiais: educação, investigação e inovação. O ensino superior é crucial para o desenvolvimento de economias sustentáveis e resilientes e de sociedades democráticas e inclusivas. A UE considera que as instituições de ensino superior (IES) são faróis de desenvolvimento, agentes de mudança na dupla transição ecológica e digital e motores de liderança da Europa a nível mundial. As IES desempenham um papel único e basilar na formação de capital humano, inovação, investigação de charneira e transferência de *know-how*, determinantes na competitividade e no desenvolvimento das regiões.

<sup>26</sup> Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.

<sup>27</sup> Cf. ponto 1, do artº 16º, do Decreto-Lei nº 55/2018, de 16 de julho.

A Figura 1.1.5 apresenta uma síntese da oferta de ensino pós-secundário e superior.

**Figura 1.1.5.** Ofertas do ensino pós-secundário e ensino superior. Portugal, 2021/2022

Oferta	Tipo de ensino	Confere Grau	Instituição	Natureza
CET	Pós-secundário	não	Estabelecimentos de ensino públicos, particular ecooperativo; Centros de Formação Profissional da rede do IEFP; Escolas Tecnológicas; Escolas de Hotelaria e Turismo do Instituto do Turismo de Portugal, I. P.; Outras entidades formadoras certificadas	Público/privado
CTeSP	Superior	não	Politécnico	Público/privado
Licenciatura 1º ciclo	Superior	sim	Politécnico e universitário	Publico/privado
Mestrado	Superior	sim	Politécnico e universitário	Público/privado
Mestrado Integrado	Superior	sim	Politécnico e universitário	Publico/privado
Doutoramento	Superior	sim	Universitário	Público/privado

Fonte: CNE, a partir da DGES, 2023 (acedido a 23-11-2023)

## Ensino pós-secundário

Os Cursos de Especialização Tecnológica<sup>28</sup> (CET) são uma formação pós-secundária não superior que confere uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e um diploma de especialização tecnológica (DET). Visam a inserção qualificada no mercado de trabalho e/ou o prosseguimento de estudos superiores. Funcionam em estabelecimentos de ensino público e particular e cooperativo, com autonomia ou paralelismo pedagógico, em centros de formação profissional do IEFP, de gestão direta ou participada, e ainda em escolas tecnológicas e em outras instituições de formação acreditadas pelo MTSSS.

Em 2021/2022, a oferta contabilizou, no 1º ano, 106 cursos que funcionaram em 45 estabelecimentos da rede pública, distribuídos pelas cinco NUTS II, com maior expressão na AML (33), seguida pela Região Norte (27) e Centro (25).

## Ensino superior

O ensino superior é ministrado em instituições de natureza pública e privada. Organiza-se em dois subsistemas: universitário e politécnico. Em 2005, com a implementação do processo de Bolonha, foi introduzido o *European Credit Transfer System* (ECTS) nos ciclos de estudos e mecanismos de mobilidade. O ensino superior passou a estar organizado em três ciclos de estudo conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor.

Os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), criados em 2014, correspondem a um ciclo curto de ensino superior, ligado ao 1º ciclo, não conferente de grau académico,

<sup>28</sup> Criados em 2006, ao abrigo do Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, alterado pelo Decreto-Lei nº 39/2022, de 31 de maio.

com uma duração de dois anos (120 ECTS). Conferem um diploma de técnico superior profissional e o nível 5 de qualificação. Estes cursos são ministrados em escolas do ensino politécnico e têm índole regional. As áreas de formação são definidas pelas IES de acordo com necessidades de formação da região onde se inserem. Se analisarmos a distribuição da oferta, atendendo ao número de alunos matriculados, observamos que, em 2021/2022, esta concentrou-se na AML (36,4%), Norte (33,7%) e Centro (21,4%), correspondendo às regiões mais industrializadas do país. Os restantes ciclos de estudos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) são conferentes de grau académico. O Doutoramento apenas pode ser ministrado em instituições universitárias, públicas ou privadas. A Figura 1.1.6 apresenta o registo do número e da natureza das instituições de ensino superior e do total de cursos em funcionamento.

**Figura 1.1.6.** Natureza da oferta e número de cursos disponíveis. Portugal, 2021/2022

Natureza e Subsistema	Número e natureza dos estabelecimento de Ensino Superior TOTAL 97	Nº de Cursos Ensino Superior por natureza de estabelecimento TOTAL 5 430
Público	73	4 188
Privado	61	1 242
Politécnico	61	2 454
Universitário	36	3 075

Fonte: CNE, a partir da DGES, 2023 (acedido a 23-11-2023)

Sendo a falta de professores um dos principais desafios do Sistema Educativo Português, é importante salientar que em 2022 existiram 868 vagas iniciais para o curso de Educação Básica, nas Instituições de ensino superior públicas (mais 28 do que em 2021). No Instituto Politécnico de Lisboa existiu uma oferta em regime pós-laboral com 20 vagas iniciais (menos 4 do que no ano anterior).

No que respeita ao número de cursos via ensino, destaca-se a Educação pré-escolar e o Ensino básico do 1º CEB, com um total de 46 cursos, seguidos pelo Ensino básico do 1º CEB e de Matemática e Ciências Naturais no 2º CEB (19 cursos), Ensino básico do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB (17 cursos) e Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário, com 11 cursos.

## Ensino e formação de adultos

A aprendizagem ao longo da vida tem vindo a ocupar um lugar central no discurso educativo desde os anos 70. A construção de uma sociedade do conhecimento tornou o capital humano e a sua qualificação um dos principais ativos, impelindo os Estados a investir na educação e na qualificação dos seus recursos. A quarta revolução industrial e as vertiginosas mudanças que transporta exigem capacidade de readaptação, pensamento flexível, criatividade. Em Portugal, a estes fatores acresce a necessidade ultrapassar a fragilidade estrutural resultante da tardia escolarização de massas, sendo fundamental criar as condições propícias à aprendizagem ao longo da vida, como tem vindo a ser recomendado pelo CNE (Recomendação nº 2/2019).

A educação e formação de adultos é aqui entendida no sentido de reconstrução contínua da experiência vivida. Este conceito engloba todas as atividades realizadas ao longo da vida, com o intuito de adquirir, desenvolver ou aprimorar conhecimentos, aptidões ou competências e perspetiva o ser humano na pluralidade das suas dimensões: pessoal, social, cívica.

A Figura 1.1.7 apresenta a oferta formativa destinada aos adultos, especificando os públicos-alvo, a qualificação que proporciona e as entidades formadoras que, como é possível observar, diferem quanto à tipologia.

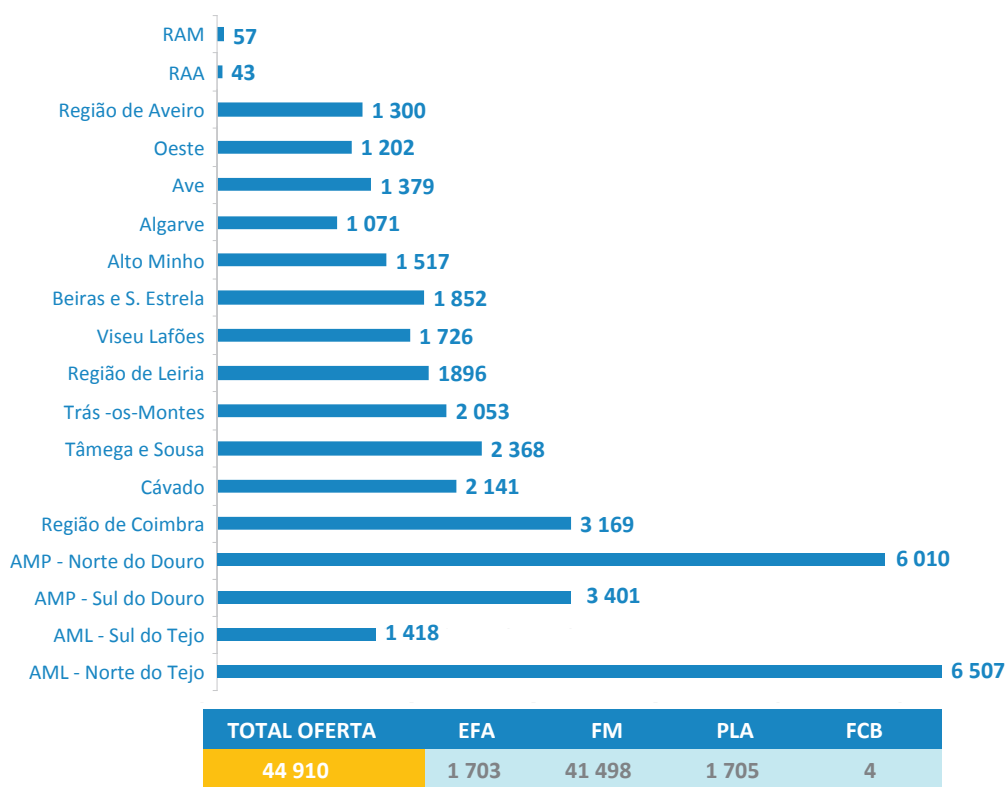
**Figura 1.1.7.** Oferta de educação e formação de adultos. 2021/2022

	OFERTAS	ÁREAS E TIPOS	PÚBLICO-ALVO	ENTIDADES FORMADORAS	NÍVEL QUALIFICAÇÃO (CNQ)
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	EFA – Cursos de Educação e Formação de adultos RAA – Programa REACTIVAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtenção do nível básico ou secundário de educação</li> <li>• Certificação escolar</li> <li>• Dupla certificação</li> <li>• Componentes de formação possíveis:</li> <li>• Formação de Base</li> <li>• Formação Tecnológica</li> <li>• Formação em contexto de trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade igual ou superior a 18 anos</li> <li>• Candidatos com baixa qualificação/iletrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas Públicas e Privadas</li> <li>• Centros de Formação Profissional do IEFP</li> <li>• Outras entidades que integrem o SNQ</li> </ul>	1, 2, 3 ou 4
	Processos RVCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida, por vias formais, não formais e informais, com posterior encaminhamento, se necessário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade igual ou superior a 18 anos</li> <li>• Adultos com idade até 23 anos, inclusive, têm de ser detentores de 3 anos de experiência profissional</li> <li>• Candidatos sem qualificação adequada para inserção/progressão no mercado de trabalho; prioritariamente para quem não concluiu o EB/ES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros Qualifica (CQ)</li> </ul>	1, 2, 3, 4 ou 5
	Formações Modulares Certificadas – (FMC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de competências -chave dos níveis básico e secundário e/ou de referenciais de competências profissionais do CNQ.</li> <li>• Organizadas em percursos modulares capitalizáveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade igual ou superior a 18 anos.</li> <li>• Candidatos sem qualificação adequada para inserção ou progressão no mercado de trabalho, prioritariamente sem a conclusão dos diferentes ciclos do EB ou do ES.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecimentos de ensino básico e secundário, públicos ou privados;</li> <li>• Centros de formação profissional de gestão direta e protocolos do IEFP, I.P.</li> <li>• - Outras entidades que integrem a rede de entidades formadoras do SNQ</li> </ul>	1, 2, 3, 4 ou 5
	Formação em Competências Básicas (FCB)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de competências básicas (leitura, escrita, cálculo; TIC)</li> <li>• Certifica que o candidato possui qualificações para aceder a um EFA ou a um processo de RVCC Básico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade igual ou superior a 18 anos, independentemente de terem concluído ou frequentado o 1º CEB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolas do ensino Público, particular e cooperativo</li> <li>• Centros de gestão direta ou participada do IEFP</li> </ul>	
	Português Língua de Acolhimento (PLA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento de competências básicas, intermédias e avançadas da língua portuguesa de acordo com o QECRL ou acesso a processos RVCC.</li> <li>• Sem escolaridade associada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idade igual ou superior a 18 anos</li> <li>• Destina-se a falantes de outras línguas com idade igual ou superior a 18 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros Qualifica</li> </ul>	
	Reconhecimento de títulos estrangeiros Ensino Recorrente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de títulos obtidos em países estrangeiros</li> <li>• Cursos científico-humanísticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadãos portugueses ou cidadãos estrangeiros residentes em Portugal.</li> <li>• Idade igual ou superior a 18 anos, desde que concluído o 3º CEB ou frequentado o ensino secundário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centros Qualifica (reconhecimento da competência pela ANQEP)</li> <li>• Escolas do ensino público e privado</li> </ul>	3

Fonte: CNE, a partir da DGEEC e ANQEP, 2023

A Portaria nº 230/2008, de 7 de março, define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) e das formações modulares certificadas (FMC). Esta portaria engloba no mesmo regime jurídico ambas as modalidades de formação, considerando-as essenciais para fazer do ensino secundário o nível mínimo de qualificação. No que diz respeito às FMC, neste diploma são definidos os aspetos essenciais atinentes à organização das mesmas, em particular no que concerne às condições de acesso, de gestão e funcionamento, de avaliação e de certificação decorrentes da sua frequência. Este aspeto é de primordial importância, na medida em que acentua a tendência inclusiva das políticas públicas de educação, visível na valorização de um tipo de formação flexível, individualizada e contextualizada. A Figura 1.1.8 permite observar que as FMC são a maior oferta da educação e formação de adultos, seguidas, pelos EFA e Português Língua de Acolhimento (PLA). A Formação em Competências Básicas é residual, a grande maioria dos portugueses completou o 1ºCEB. Lembremos que, segundo os últimos censos, a taxa de analfabetismo era de 3,1%.

**Figura 1.1.8.** Número e distribuição da oferta de educação e formação de adultos. Portugal, 2022



Nota 2: Apenas se apresentam as regiões com valores superiores a 1000 ofertas formativas, à exceção da RAM e da RAA. O apuramento contempla as ações formativas registadas no SIGO, no estado “Concluída” ou “Em funcionamento”, por NUTS III, com data de início em 2022.

Fonte: CNE, a partir da ANQEP (SIGO, dados provisórios 07-11-2023)

Em termos cartográficos, a oferta está distribuída por todo o país, estando especialmente concentrada nas áreas Metropolitanas do Porto (9411) e de Lisboa (7925). Na RAM e na RAA, estiveram disponíveis 57 e 43 ofertas, respetivamente.

A oferta para adultos procura contemplar as necessidades de grupos minoritários, nomeadamente dos cidadãos estrangeiros que não dominam a língua portuguesa, dos cidadãos que não frequentaram ou não concluíram o 1º CEB (formação em competências básica). Paralelamente, reconhece-se o valor das competências adquiridas ao longo da vida, nos mais diversos contextos educativos (processos RVCC), bem como dos títulos obtidos noutros sistemas de ensino.

Os Centros Qualifica disponibilizam algumas das ofertas de educação e formação de adultos. Estes centros são entidades acreditadas para o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos, no âmbito do SNQ. Concentram-se na Região Norte, no Centro e na AML. Na RAA, a Rede Valorizar<sup>29</sup> tem funções e objetivos análogos aos Centros Qualifica. De acordo com os dados da ANQEP, o Programa Qualifica conta atualmente com 319 centros, que cobrem a totalidade do território nacional.

A neuroplasticidade do cérebro humano, o aumento da esperança de vida e a construção de uma economia sustentável, que exige elevados níveis de qualificação, tornam o investimento na formação de adultos de primordial importância.

Em síntese, a descrição reflexiva da oferta educativa e formativa põe em evidência uma visão de educação como um *continuum* que, de forma integrada e integradora, se entende a todos o ciclo de vida. Nos diferentes níveis de ensino a oferta é diversa, globalmente abrangente e inclusiva. Contempla percursos excecionais, sempre que o insucesso reiterado, o risco de abandono e de exclusão social se perfilam como forte possibilidade.

De acordo com o *Monitor da Educação e Formação 2023*, Portugal é um dos países da UE com uma das taxas mais elevadas de participação na educação e acolhimento dos zero aos 3 anos de idade. No entanto, a primeira etapa da EAPI não faz parte do sistema educativo português. Esta alteração poderá ditar a necessidade de alteração cirúrgica da LBSE.

No ensino secundário a oferta é diversificada, procurando responder aos perfis, necessidades e aptidões dos alunos e aos requisitos da sociedade do conhecimento, altamente competitiva. Esta diversificação tem constituído um instrumento relevante para a democratização do ensino e para o sucesso educativo. Os cursos profissionais constituem a maior oferta educativa e formativa do ensino secundário, porém, continuam a não merecer a preferência da maioria dos alunos e das famílias. O estigma face ao ensino profissional é, segundo a literatura especializada, uma das razões explicativas deste facto. As modalidades de educação e formação profissional carecem de valorização, sendo importante publicitar as suas potencialidades, o seu papel e importância no burilar de percursos pessoais e profissionais.

O sistema educativo português contempla um conjunto de respostas excecionais, para problemas específicos, mas essas respostas poderão revelar-se veículos de iniquidade se significarem a alocação reiterada grupos de alunos com os mesmos perfis de competências.

---

<sup>29</sup> Resolução do Conselho do Governo nº 86/2009, de 21 de maio.

A equidade do sistema educativo exige uma visão em rede. A universalização da EAPI é, num certo sentido, indissociável do investimento na educação e formação de adultos, na medida em que as qualificações dos pais (em especial da mãe) têm impacto no sucesso escolar das novas gerações (PISA, 2023; Unesco, 2022).

Inicia-se agora a apresentação e análise dos dados relativos aos recursos humanos da educação, pessoal docente e não docente, de todos os níveis e ciclos de ensino, público e privado. Este capítulo desenvolve-se em torno de um conjunto de questões, à luz das quais os dados serão analisados.



## 1.2. Recursos humanos: docentes e não docentes

Os recursos humanos, docentes e não docentes, são elementos-chave para a (re)construção de uma Escola mais democrática, mais humana e humanizada, que seja capaz de e(a)fetivamente responder aos desafios da diversidade, (re)criando espaços de aprendizagens significativas, com base em práticas colaborativas, solidárias e preocupadas com o bem-comum.

Importa saber quantos docentes e não docentes estão no sistema educativo mas, mais do que isso, é preciso saber quem são estes profissionais, como se distribuem no território nacional e perceber que a falta de recursos humanos (docentes e não docentes) que existe nas escolas, decorrente do envelhecimento dos profissionais, do aumento do número daqueles que se aproximam da idade da reforma, bem como da insuficiência de recursos humanos, que possibilitem a renovação e a substituição dos que saem, poderá condicionar a qualidade da educação. Apesar de fazerem parte da agenda política, estas questões continuam a ser muito desafiantes sobretudo quando é preciso cumprir e fazer cumprir o direito a uma educação de qualidade para todos, com potencial transformador para cada criança, para cada jovem e para cada adulto. Garantir a inclusão, a equidade e a justiça social através de uma educação de qualidade pressupõe a existência de recursos humanos qualificados, motivados e empenhados.

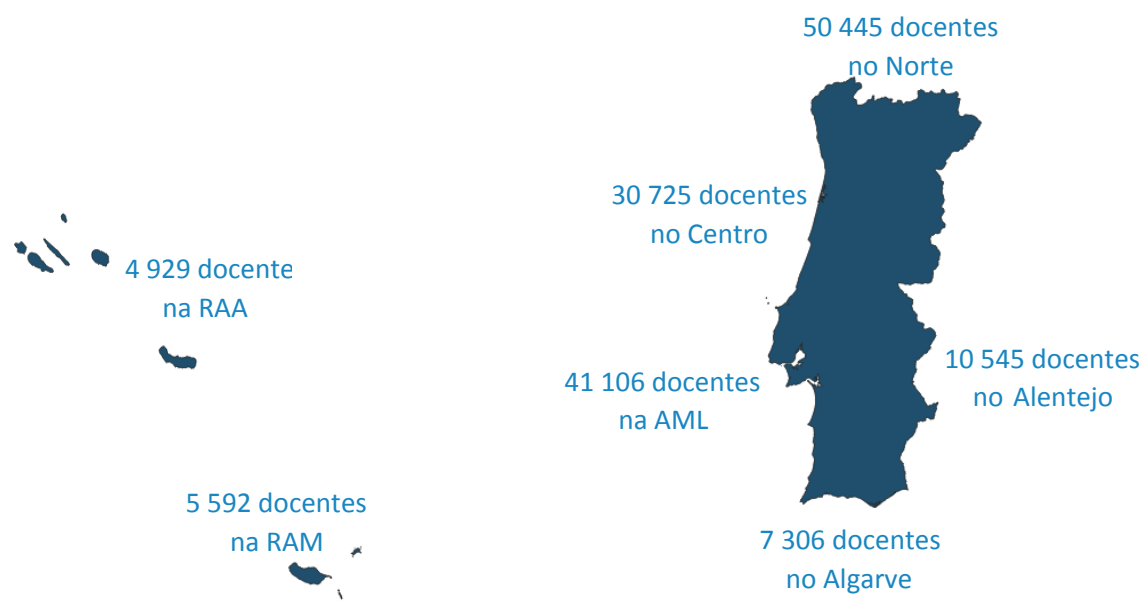
### Docentes: disponibilidades e necessidades

A partir da análise de alguns indicadores, nomeadamente, a idade, a qualificação e o vínculo profissional, faz-se uma caracterização dos docentes que estão no sistema educativo, em instituições públicas e privadas, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, e sinalizam-se alguns constrangimentos que precisam de soluções urgentes. Os números permitem saber quantos são, em cada nível/ciclo de educação e ensino e como se distribuem no território nacional, mas também ajudam a traçar o retrato de quem são e como estão os docentes portugueses, num contexto onde se torna evidente a necessidade de recentrar a temática da “falta de professores” e de se conceberem e desenvolverem políticas públicas que permitam a resolução efetiva do problema, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e a equidade no desenvolvimento das aprendizagens. Neste processo desafiante, “os professores devem estar no centro e a sua profissão deve ser revalorizada e reimaginada [...] para promover a transformação educacional e social” (UNESCO, 2022, p. 78).

### Docentes da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário

Num olhar global, a partir da Figura 1.2.1, verifica-se que em Portugal, em 2021/2022, no ensino público e privado, o número total de docentes é de 150 648, distribuídos pelos diferentes níveis/ciclos de educação e ensino e pelas diferentes regiões do país. A região Norte, seguida da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e da região Centro são as que apresentam o maior número de professores.

**Figura 1.2.1.** Número de docentes. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Da totalidade dos docentes da educação pré-escolar ao ensino secundário, 87% encontra-se no ensino público e 13% no ensino privado.

A partir da leitura da Tabela 1.2.1 é possível verificar que, no ensino público, a região Norte é a que tem mais docentes em todos os níveis/ciclos de educação e ensino, seguida da AML e da região Centro, exceto na educação pré-escolar. No ensino privado, a AML é a região do país que apresenta maior número de docentes em todos os ciclos/níveis de educação e ensino, seguida das regiões Norte e Centro.

**Tabela 1.2.1.** Número de docentes por natureza do estabelecimento, nível de educação/ ensino e por NUTS I e II. 2021/2022

	Público				Privado			
	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Ensino secundário	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Ensino secundário
Portugal	10 174	27 625	21 139	72 195	7 086	3 524	2 276	6 630
Continente	9 257	25 374	19 400	67 386	6 805	3 234	2 213	6 459
Norte	3 647	9 234	7 185	24 437	2 074	894	677	2 297
Centro	2 348	5 989	4 409	15 055	1 269	317	270	1 068
AML	1 971	6 648	5 121	18 769	2 770	1 843	1 161	2 823
Alentejo	863	2 177	1 616	5 316	381	47	45	100
Algarve	428	1 326	1 069	3 809	311	133	59	171
RAA	420	1 015	1 030	2 250	117	55	25	17
RAM	497	1 236	709	2 559	164	235	38	154

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Os dados da tabela 1.2.1 permitem observar que nas NUTS I e II, o maior número de docentes, no ensino público, encontra-se no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, o que poderá estar relacionado, entre outros aspetos, com a matriz curricular deste ciclo/nível de ensino, bem como a idade dos docentes e consequente redução da componente letiva<sup>1</sup>.

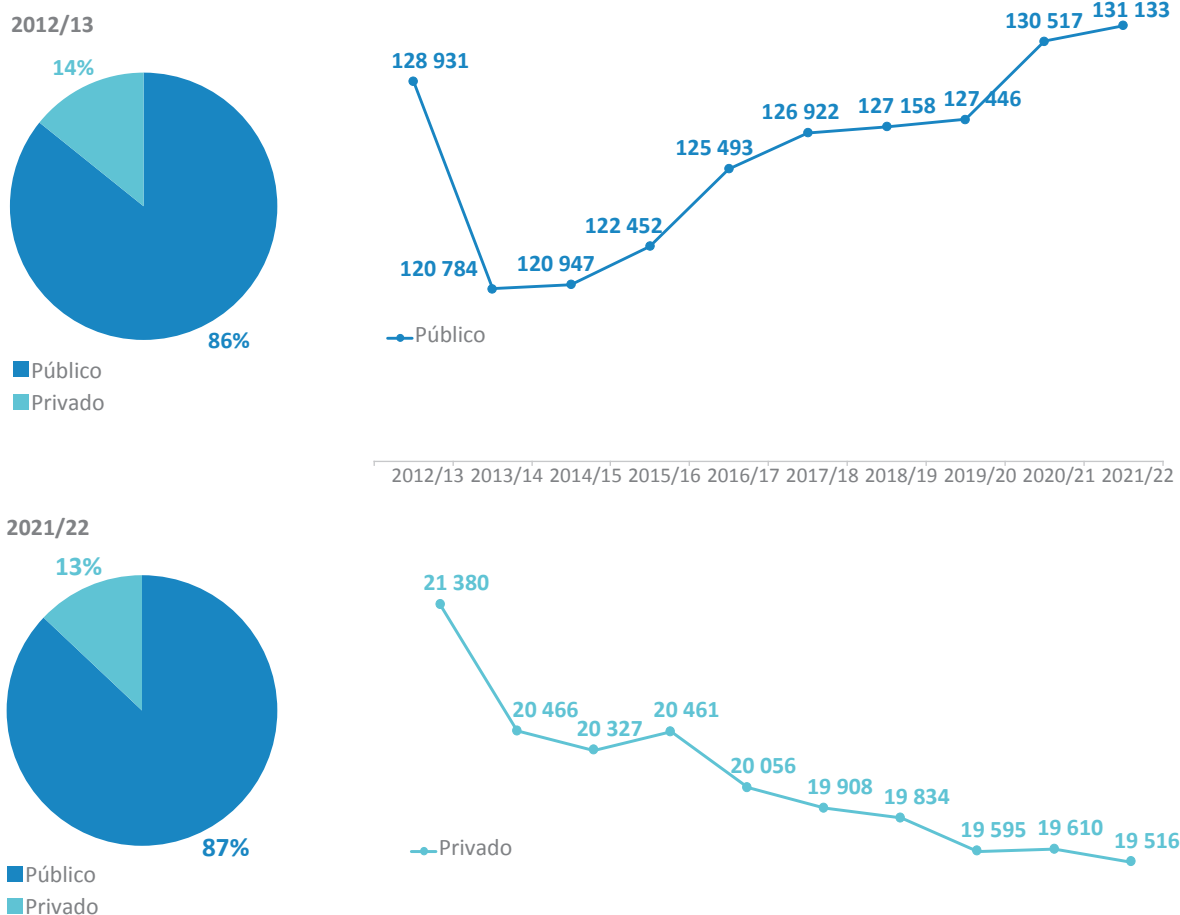
Nos últimos anos, o número total de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, colocados no ensino público e no ensino privado, em Portugal, tem vindo a sofrer algumas oscilações: após uma quebra significativa em 2013/2014 (menos 9 061 docentes face ao ano anterior), a evolução do número total de docentes afeto ao ensino público e ao ensino privado evoluiu em sentidos opostos, ou seja, o número foi aumentando no público e diminuindo no privado, tal como se pode observar a partir da Figura 1.2.2 Proporcionalmente, e apesar das oscilações verificadas, no período de 2012/2013/ a 2020/2021, a percentagem de docentes colocados no ensino público e no ensino privado, em Portugal Continental, não sofreu grandes alterações na medida em que o número de professores colocados se tem mantido acima dos 85%, no público, e abaixo dos 15%, no privado. Em 2012/2013 e 2021/2022 estavam colocados no ensino público 86% e 87% dos docentes, respetivamente. No ensino privado, em 2012/2013, estavam colocados 14% dos docentes e em 2021/2022, 13%.

---

<sup>1</sup> De acordo com o artigo 79º do Estatuto da Carreira Docente, a componente letiva do trabalho semanal a que estão obrigados os docentes dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e da educação especial é reduzida, até ao limite de oito horas, nos termos seguintes:

- a) De duas horas logo que os docentes atinjam 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente;
- b) De mais duas horas logo que os docentes atinjam 55 anos de idade e 20 anos de serviço docente;
- c) De mais quatro horas logo que os docentes atinjam 60 anos de idade e 25 anos de serviço docente.

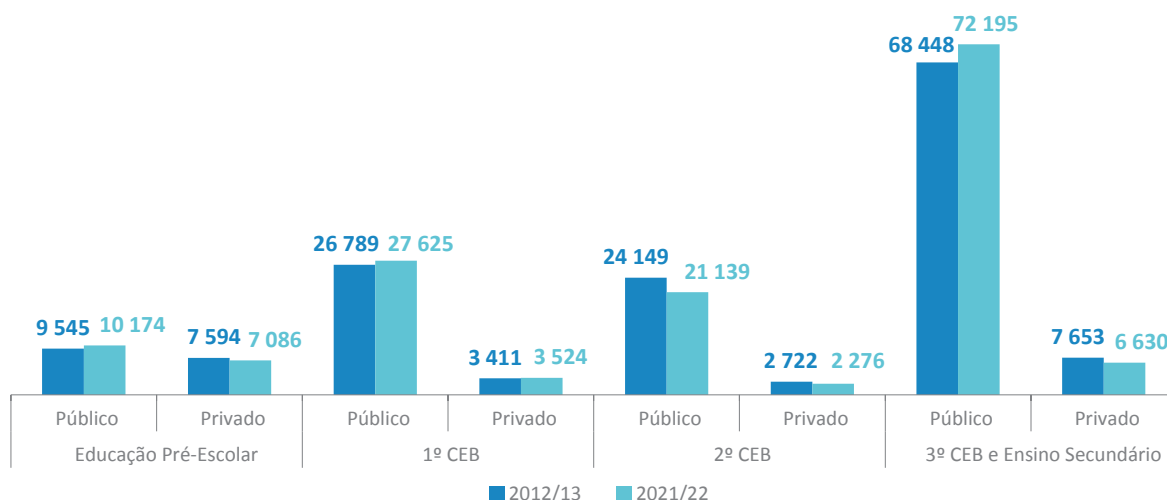
**Figura 1.2.2.** Evolução do número de docentes nos ensinos público e privado. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Numa análise comparativa do número total de docentes colocados no Continente em 2012/2013 (150 311), com o valor de 2021/2022 (150 649), conclui-se que houve um aumento de 338 docentes no sistema educativo, valor que poderá ser considerado pouco expressivo. Porém, ao olhar para a realidade específica do público e do privado, traduzida na Figura 1.2.3, percebe-se que as alterações foram conseqüentes em 2021/2022, registando-se, no ensino público mais 2 202 docentes e no ensino privado menos 1 864 docentes.

**Figura 1.2.3.** Número de docentes no ensino público e privado, por nível de educação e ensino. Portugal, 2012/2013 e 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

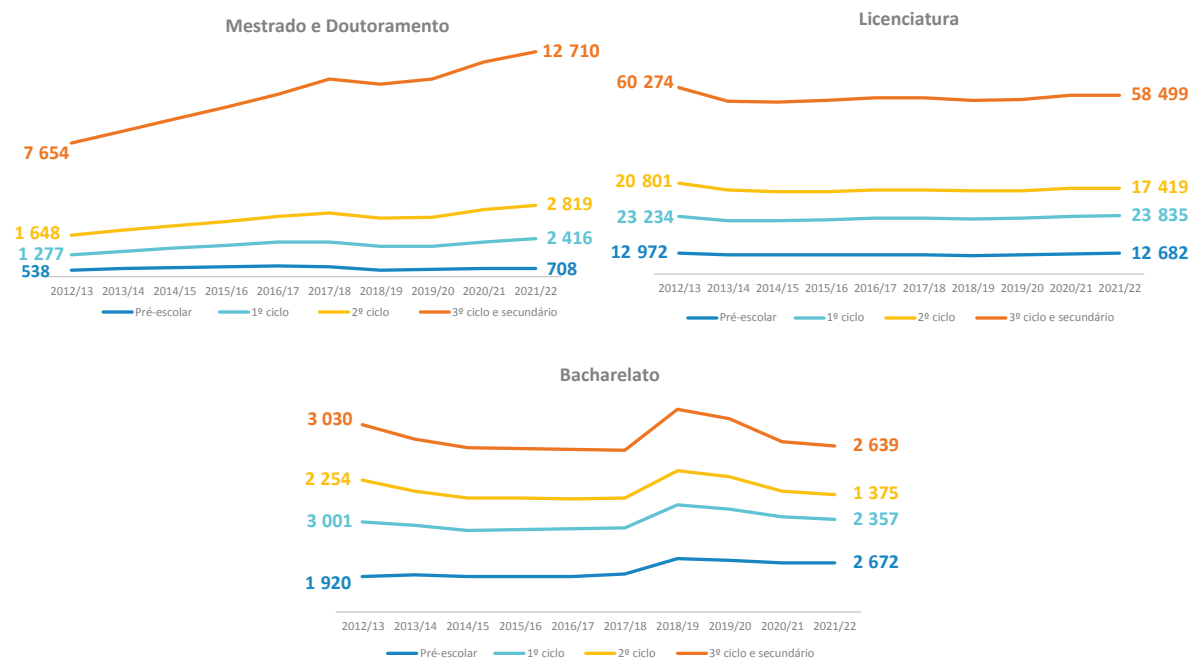
A diminuição do número de docentes no privado e o aumento no público, poderá estar relacionada com alterações legislativas e medidas de política educativa, recentemente assumidas, que, de algum modo, podem contribuir para a transição dos docentes entre os sistemas de ensino. A título de exemplo, o atual quadro normativo permite aos docentes do privado, após entrada nos quadros do Ministério da Educação, que todo o tempo de serviço prestado seja contabilizado o que significa, em termos remuneratórios, que esses docentes sejam reposicionados no escalão devido, em função do tempo de serviço que têm. Esta transição pode significar melhores condições de trabalho ou até a concretização de objetivos de natureza pessoal.

Apesar das dificuldades existentes no recrutamento docente, ao nível das políticas educativas tem havido uma preocupação crescente no sentido de criar condições de estabilidade em termos de vínculo profissional, sendo um exemplo a possibilidade de, após 3 anos de trabalho com o Ministério da Educação, em horário completo, o docente poder ser integrado em quadro de zona pedagógica ou em quadro de escola / agrupamento.

Atualmente, no ensino público, a grande maioria dos professores de cada ciclo/nível de educação e ensino pertence ao quadro, registando-se em 2021/2022, em todos os níveis e ciclos de educação e ensino percentagens iguais ou superiores a 75%.

Em todos os níveis/ciclos de educação e ensino do Continente, 80,3% dos docentes têm uma licenciatura que lhes confere a habilitação para a docência, 6,4% tem como habilitação bacharelato ou outra e 13,3% tem doutoramento e/ou mestrado. O aumento do número de docentes que na última década tem investido na sua formação, através da obtenção do grau de mestre e doutor, é bastante expressivo como se pode ver na Figura 1.2.4. No Continente, em 2021/2022, a percentagem de docentes com este grau académico é de 7,6% na educação pré-escolar, 9,5% no 1º Ciclo, 14,5% no 2º Ciclo e 18,8% no 3º Ciclo e ensino secundário, o que traduz, relativamente a 2012/2013, um aumento de 31,5% na educação pré-escolar, 89,2% no 1º Ciclo, 71,1% no 2º Ciclo e 66,1% no 3º Ciclo e ensino secundário.

**Figura 1.2.4.** Evolução do número de docentes por grau académico



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Relativamente ao número de docentes com o grau de bacharel ou outro, e tal como se pode ver na Figura 1.2.4, registam-se algumas alterações, com particular incidência no ano de 2018/2019, em que aumentou o número de docentes com esta habilitação. Este aumento pode estar relacionado com a falta de professores, decorrente do aumento do número de aposentações e das necessidades do próprio sistema.

Em Portugal, à semelhança do que acontece noutros países, a sustentabilidade da qualificação profissional para a docência é algo que merece atenção e preocupação, em particular quando se assiste à progressiva “falta de professores”, tendência com grande impacto nos próximos anos, não só porque a classe está cada vez mais envelhecida mas, também, porque a profissão atravessa, há vários anos, uma crise vocacional junto dos jovens (Eurydice, 2021) e que se traduz na diminuição do número de inscritos e diplomados nos cursos que conferem habilitação para a docência. “Áreas como a formação inicial de professores, o desenvolvimento profissional contínuo, as condições de trabalho, as estruturas de carreira, a avaliação de professores e ainda o bem-estar docente carecem de novas reformas e políticas” (Eurydice, 2021, p. 11).

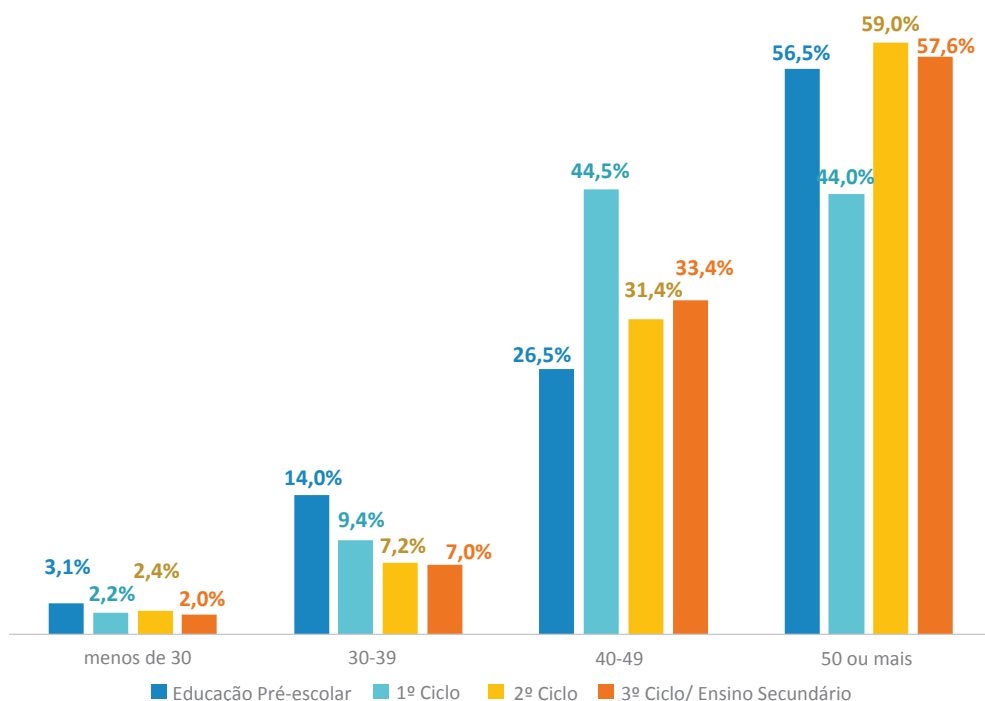
Em 2021/2022, apenas 1 682 diplomados concluíram cursos que conferem habilitação para a docência, ainda que este número represente um aumento de 151 diplomados, na área da educação, face ao ano anterior. Porém, e comparativamente a 2020/2021, existem cursos onde o número de diplomados reduziu: Ensino da Música (-33); Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (-3); Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (-1); Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (-5); Ensino de Informática (-2); Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (-5); Ensino e Divulgação das Ciências (-3).

Em 2021/2022 destaca-se, no quadro da diminuição do número de diplomados, os cursos que conferem habilitação para a docência e onde não houve diplomados: ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º CEB e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão ou Francês ou Espanhol; Ensino do Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário; Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário; Ensino e Divulgação das Ciências, facto que poderá vir a condicionar a lecionação e conseqüentemente a aprendizagem no âmbito das línguas estrangeiras. Nesta e noutras áreas o défice de matrículas nos cursos de formação inicial de professores continua a ser um desafio (cf. Capítulo 2.2).

Para além dos constrangimentos inerentes ao número reduzido de diplomados, associado à “crise vocacional” que afeta a profissão, e não sendo esta uma situação exclusiva de Portugal (Eurydice, 2021), o facto é que o aumento da taxa de envelhecimento dos professores portugueses e a diminuição da taxa de entrada de novos professores, coloca o país, face à média dos países europeus, num contexto ainda mais preocupante. O relatório TALIS (2018) evidencia este facto ao referir que em Portugal ocorreu uma “mudança dramática” ao nível da taxa de docentes com mais de 50 anos: em 2013 era de 28% e em 2018 passou para 47%, quando a média da OCDE se situava nos 34%.

De acordo com a análise ao perfil do docente de 2021/2022 (DGEEC, 2023), em Portugal, mais de metade dos professores apresenta 50 ou mais anos de idade. Na Figura 1.2.5 que se apresenta é possível ver a percentagem de docentes de cada ciclo/nível de educação e ensino que, em 2021/2022, se encontra nos diferentes grupos etários. Com exceção do 1º ciclo (43,91%), a média de idades dos docentes com 50 ou mais anos é superior a 50% em todos os ciclos/níveis de educação e ensino.

**Figura 1.2.5.** Percentagem de docentes, por grupo etário. Portugal, 2021/2022

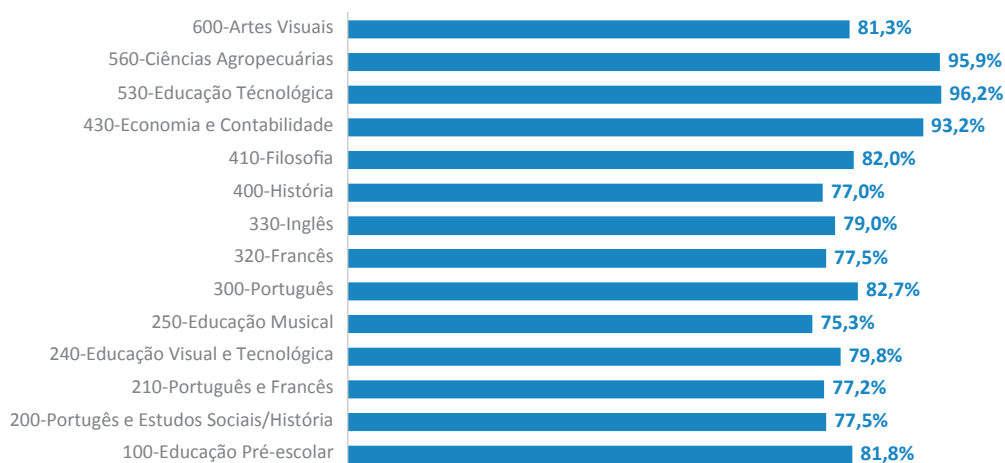


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No estudo de diagnóstico de necessidades docentes, de 2021/2022 a 2030/2031, realizado por Nunes et al. (2021) e divulgado pela DGEEC, é traçado um cenário de evolução do número de docentes disponível para cada região continental, até 2030/2031, com a previsão da respetiva redução: Alentejo, 36%; Algarve, 30%, AML, 39%; Centro, 43%; Norte, 39%. Ainda segundo o mesmo estudo, prevê-se, em 2030/31, uma redução de 61% dos docentes na educação pré-escolar e a necessidade de recrutar 4 419 educadores; uma redução de 31% no 1º ciclo e a necessidade de recrutar 6 926 docentes; uma redução de 46% no 2º ciclo e a necessidade de recrutar 5 655 docentes e uma redução 32% no 3º ciclo e ensino secundário, com e a necessidade de recrutar 15 663 docentes. Neste contexto “será necessário recrutar 34 508 novos docentes em Portugal Continental (...) para o conjunto dos grupos de recrutamento, o que corresponde a uma média de 3 451 novos docentes contratados em cada ano letivo” (DGEEC, 2021, p. 68).

Independentemente do grau de proximidade dos dados deste estudo com a realidade, o facto é que, no imediato, e de acordo com os dados de recenseamento da DGAE (2023), a grande maioria dos grupos de recrutamento (GR), apresenta um número elevado de docentes com a idade necessária para a respetiva aposentação (Figura 1.2.6), deixando antever a saída de um número significativo de docentes por motivo de aposentação.

**Figura 1.2.6.** Percentagem de docentes, por grupo de recrutamento, com 50 ou mais anos. Continente, 2022



Nota: A figura retrata, apenas, os grupos de recrutamento onde o número e respetiva percentagem de docentes da faixa etária em análise (50 anos ou mais) é mais expressivo.

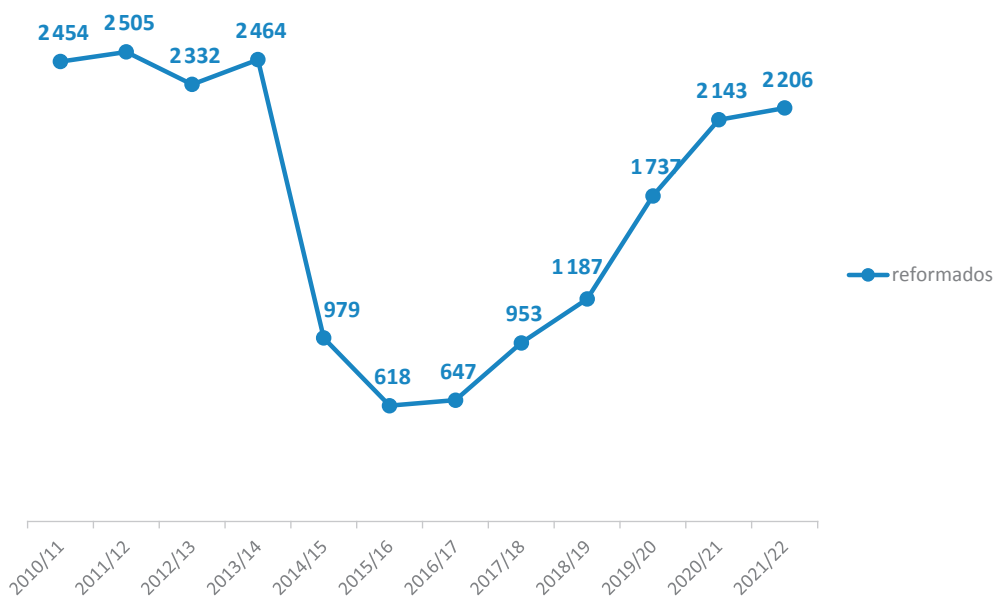
Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2023

Ainda de acordo com os dados do recenseamento da DGAE, nos diferentes ciclos/níveis de educação e ensino, 35 075 docentes têm 60 anos, ou mais, o que significa que 27,7% dos professores podem sair do sistema educativo, num curto espaço de tempo.

O envelhecimento da classe docente reflete-se, também, no aumento do número de aposentações, tal como ilustra a Figura 1.2.7. De acordo com os dados disponíveis relativos à aposentação de docentes no ensino público, 2021/2022 acompanha a tendência de subida que se verifica desde 2016/2017.



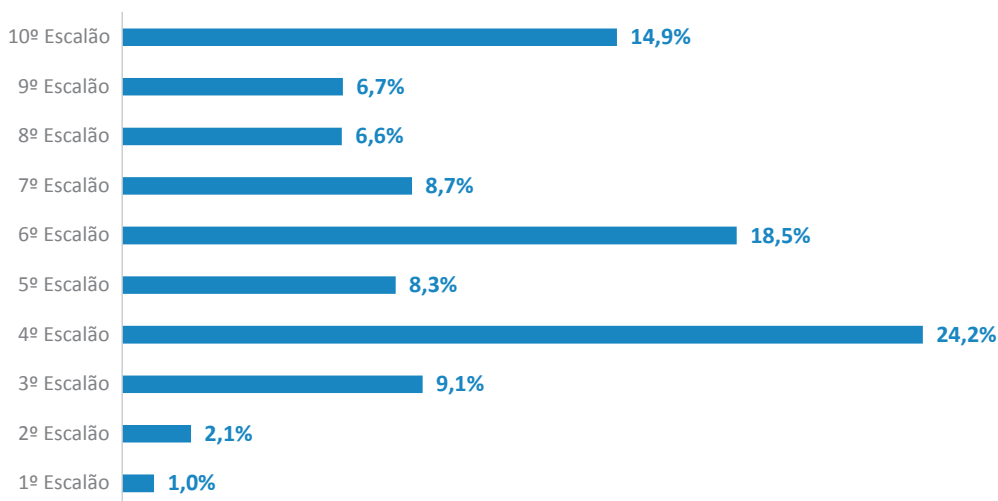
**Figura 1.2.7.** Evolução do número de aposentações. Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2023

Para além do envelhecimento da classe docente e da falta de novos diplomados que possam substituir aqueles que saem por motivo de aposentação, a falta de atratividade para a profissão está também relacionada com as condições de trabalho e estatuto social do professor (UNESCO, 2022). Neste contexto, o último relatório da Eurydice, *Education at a Glance* (2023), refere que em Portugal, após o descongelamento de salários em 2018, foi possível, até 2022, uma recuperação salarial que coloca os professores portugueses com salários médios superiores aos dos trabalhadores com formação superior. Importa contextualizar esta questão atendendo ao facto de a classe docente estar bastante envelhecida como se tem demonstrado e, conseqüentemente, uma percentagem considerável de docentes se encontrar no topo da carreira, tal como ilustra a Figura 1.2.8.

**Figura 1.2.8.** Percentagem de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do ensino público, por escalão. Continente, 2022



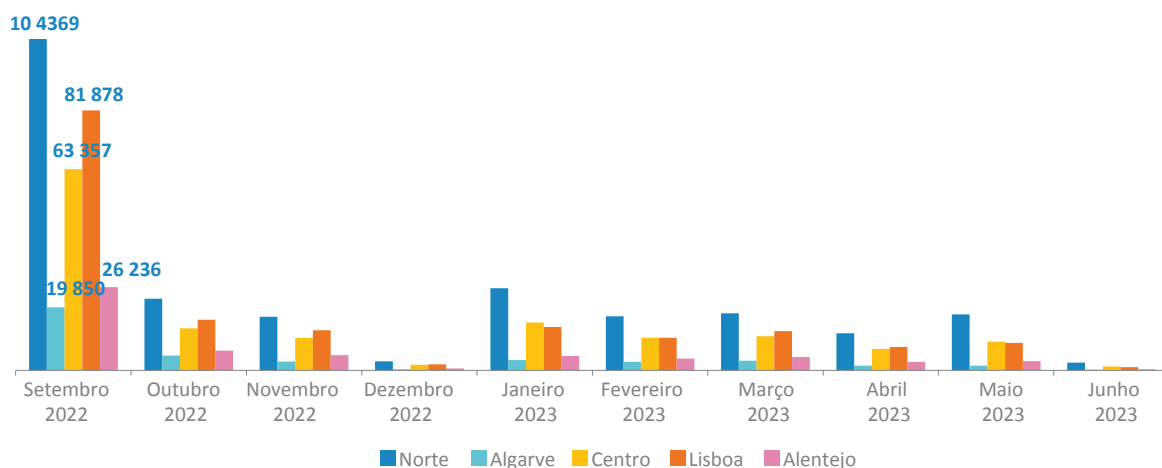
Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2023

Recorde-se, ainda, que, em Portugal, a carreira docente é muito longa, comparativamente com outros países da Europa, e a diferença remuneratória entre os escalões, em início e final de carreira, é muito significativa. Para além deste facto, por força da existência de quotas de acesso ao 5º e 7º escalões, uma percentagem significativa de docentes (ver Figura 1.2.8) permanece, no 4º e 6º escalões a aguardar vaga, ou seja, nem todos conseguem chegar aos últimos escalões o que poderá contribuir, também, para a pouca atratividade da profissão.

A crise vocacional e o envelhecimento da profissão docente são aspetos referidos no relatório da Eurydice (2021) e que desafiam a maioria dos sistemas educativos, perante a escassez generalizada de professores em determinadas disciplinas e zonas geográficas, a adotarem medidas que possam ultrapassar esta crise. No caso específico de Portugal, as necessidades decorrentes de substituições temporárias (maioritariamente associadas a motivos de doença) e necessidades permanentes (maioritariamente consequentes da aposentação) criam, anualmente, um aumento considerável do número de horas a concurso e do número de alunos que, temporariamente, ficam sem aulas.

As Figuras 1.2.9 e 1.2.10. ilustram a situação e revelam o pico de substituições que ocorre no início do ano letivo. Neste caso, e para além das razões já evocadas, o aumento do número de turmas, as situações de mobilidade, entre outras, podem ajudar a compreender este aumento que se regista, em setembro.

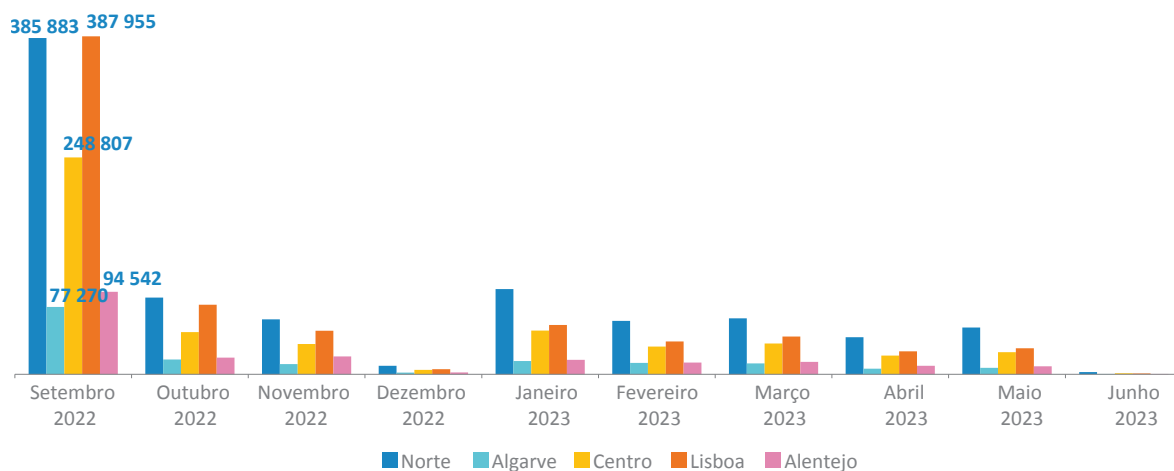
**Figura 1.2.9.** Número de horas a concurso. Continente, 2022/2023



Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2023

No início do ano letivo (setembro) a região Norte, seguida da AML e da região Centro são aquelas que apresentam maior número de horas a concurso, sendo que ao longo do ano letivo, a região Norte é aquela que mantém essa tendência pelo que é a zona geográfica onde existem mais alunos sem aulas, tal como ilustra a Figura 1.2.10.

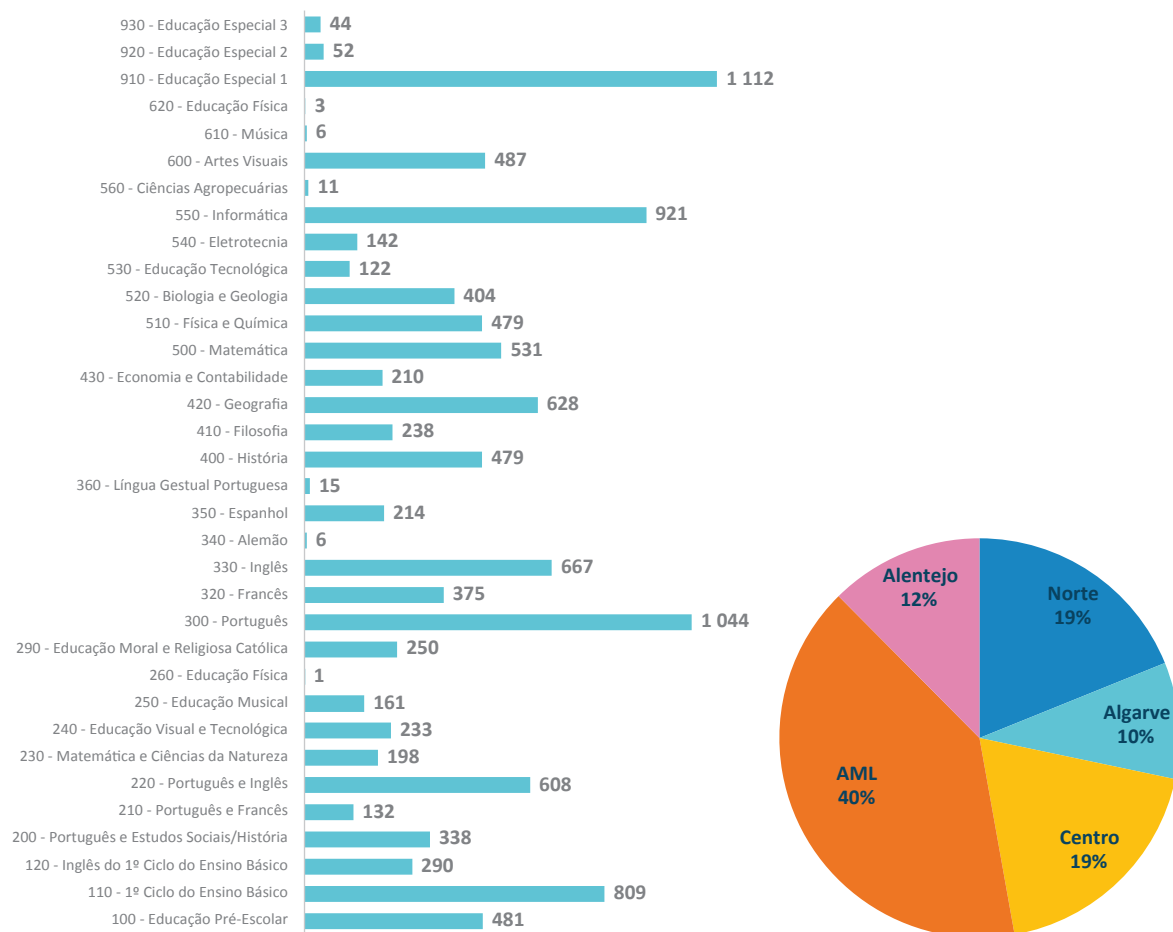
**Figura 1.2.10.** Número de alunos afetado pelo número de horas a concurso. Continente, 2022/2023



Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2023

Para além do número de horas a concurso importa assinalar o número de horários não preenchidos em reserva de recrutamento (RR). De acordo com dados disponibilizados pela DGAE, o número de horários não ocupados em RR é bastante significativo e tem maior impacto na AML, conforme se pode constatar na Figura 1.2.11. Excluindo os meses de dezembro e junho, em que normalmente não há substituições, porque os alunos estão em pausa letiva ou o ano letivo está prestes a terminar, ao longo do ano permanece a existência de horários não ocupados em RR, nos diferentes grupos de recrutamento (GR), o que significa que não há docentes para colocar, e por essa razão passam para contratação de escola.

**Figura 1.2.11.** Número de horários não ocupado em RR, por GR e NUTS II. Continente, 2022/2023



Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2023

No Continente, ao longo do ano letivo, o número total de horários não ocupados em RR tem maior expressão na AML (40% dos horários são para esta região) e nos grupos de recrutamento 910, 300, 550, 110, 330, 420, 220 e 500. Nestes GR, o número total de horários não ocupados em RR é superior a 500, o que pode ser revelador da carência de docentes nestes grupos.

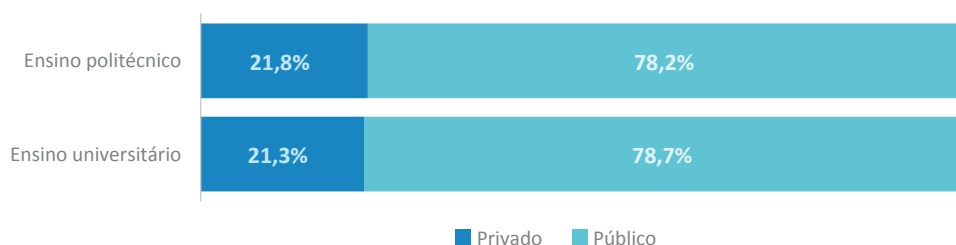
A necessidade de pedidos de horários ao longo do ano e a contratação a nível de escola, podem estar também relacionadas com o aumento significativo de ausências por motivo de saúde dos professores.

De acordo com o inquérito TALIS (2018), os professores portugueses estão, em média, sujeitos a mais stress relacionado com o trabalho do que os seus pares europeus. Em Portugal, quase 90% dos professores declaram sentir stress no trabalho, pelo que é necessário repensar um conjunto de medidas que garantam condições efetivas de bem-estar dos professores, uma vez que se trata de um fator-chave para melhorar a atratividade da profissão docente. De acordo com um estudo realizado na união europeia, Portugal é um dos países onde “a percentagem de professores que experiencia ‘muito’ stress no trabalho é o dobro da percentagem da UE.” (Eurydice, 2021, p. 22).

## Docentes do ensino superior

Em Portugal, o ensino superior está dividido em ensino universitário e ensino politécnico e é ministrado em instituições públicas e privadas. Neste nível de ensino prevalece, também, o setor público, onde, por consequência, se encontra a maioria dos docentes. Em 2021/2022, 78,2% dos docentes do ensino politécnico e 78,7% do ensino universitário encontram-se no ensino público (Figura 1.2.12). A percentagem de docentes afeta a instituições do setor público e do setor privado, é semelhante no ensino universitário e no ensino politécnico.

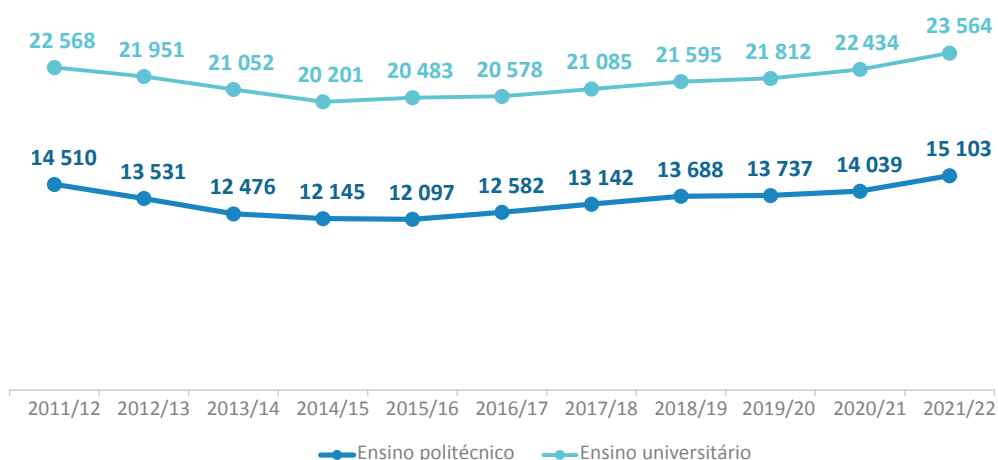
**Figura 1.2.12.** Percentagem de docentes do ensino superior, por natureza de estabelecimento. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A partir da figura 1.2.13 pode ver-se a evolução do número de docentes afeto ao ensino superior e verificar que a partir de 2014/2015, no ensino universitário, e de 2015/2016 no ensino politécnico, o número de docentes tem vindo a aumentar.

**Figura 1.2.13.** Evolução do número de docentes do ensino politécnico e do ensino universitário. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A partir da análise da Tabela 1.2.2 verifica-se que, a AML e as regiões Norte e Centro são as que apresentam maior número de docentes, quer no público, quer no privado, assistindo-se, em Portugal, ao aumento do número de docentes do ensino superior público, comparativamente a 2012/2013; em 2021/2022 há mais 4 844 docentes no ensino superior público.

Contrariamente ao que acontece no ensino superior público, o número de docentes do ensino superior privado apresenta, em 2021/2022 uma diminuição de 1 659 docentes, por comparação com o ano de 2012/2013.

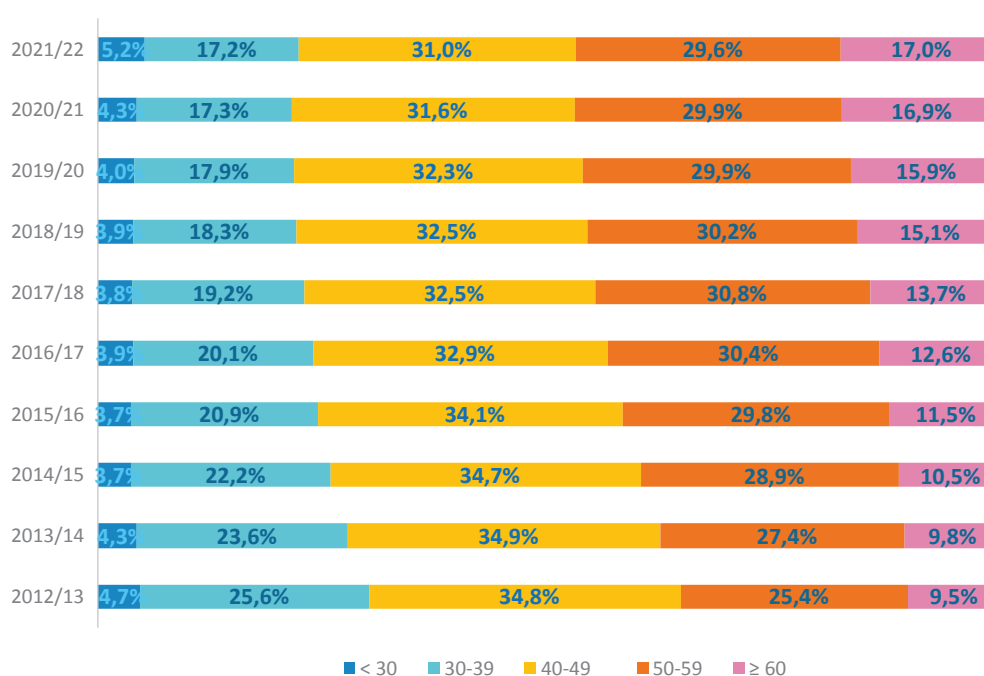
**Tabela 1.2.2.** Número de docentes do ensino superior público e privado (universitário e politécnico), por NUTS I e II, Portugal

	2012/13		2013/14		2014/15		2015/16		2016/17		2017/18		2018/19		2019/20		2020/21		2021/22	
	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público
Norte	3 939	7 087	3 517	7 024	3 210	6 894	3 055	7 307	3 315	7 307	3 401	7 670	3 615	8 007	3 247	8 417	3 478	8 706	3 620	9 236
Centro	711	6 614	623	6 327	507	6 323	443	6 332	396	6 482	387	6 669	417	6 794	417	7 179	426	7 359	475	7 549
AML	4 899	9 074	4 265	8 742	3 855	8 547	3 684	8 783	3 513	9 002	3 628	9 384	3 735	9 483	3 559	9 532	3 710	9 561	3 913	10 462
Alentejo	78	1 427	70	1 384	60	1 384	46	1 344	54	1 347	58	1 407	47	1 511	51	1 505	53	1 519	59	1 537
Algarve	268	767	260	759	170	795	148	809	123	834	115	856	119	856	124	856	128	855	163	912
RAA	0	331	0	276	0	304	0	321	0	281	0	303	0	313	0	266	0	277	0	278
RAM	59	228	48	233	51	246	62	246	60	280	59	290	71	315	56	340	64	337	65	398
Portugal	9 954	25 528	8 783	24 745	7 853	24 493	7 438	25 142	7 461	25 533	7 648	26 579	8 004	27 279	7 454	28 095	7 859	28 614	8 295	30 372

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

À semelhança do que acontece na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, também o ensino superior se depara com o envelhecimento dos professores (Figura 1.2.14). Em 2021/2022, o número de professores com idade entre os 50-59 e com mais de 60 anos aumentou, consideravelmente, face aos números de 2012/2013. Em 2021/2022, 29,6% dos docentes situa-se no grupo etário dos 50-59 e 17% no grupo dos que têm idade igual ou superior a 60 anos.

**Figura 1.2.14.** Percentagem de docentes do ensino superior, público e privado, por grupos etários.

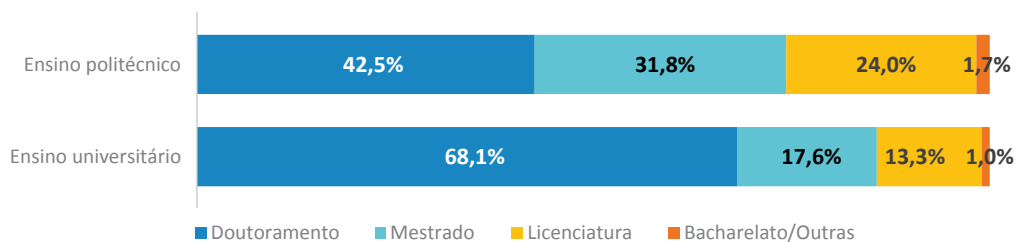


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Olhando para o contexto europeu, e tendo como referência os dados da PORDATA (2023), o envelhecimento da classe docente no ensino superior em Portugal merece atenção face ao que os números revelam. Enquanto a média europeia de professores com menos de 30 anos é de 11,9%, a portuguesa é de 4,3%, ou seja, também neste nível de ensino a entrada de novos docentes fica aquém das necessidades do sistema. Portugal volta a distanciar-se da Europa quando se compara a percentagem de docentes com 50 anos ou mais, em que a média europeia é de 37,4% e a portuguesa é de 46,8%.

Renovar a classe docente e garantir a qualidade profissional é também um desafio que se coloca neste nível de ensino, tanto mais quando se olha para o nível da habilitação académica dos profissionais que aí exerce funções. A Figura 1.2.15 demonstra que o ensino superior tem docentes bastante qualificados, apesar ainda existir um número residual de docentes com bacharelato ou outras qualificações (1,7% no ensino politécnico e 1% no ensino universitário). O ensino universitário é o que apresenta maior a percentagem de docentes com o grau de doutor.

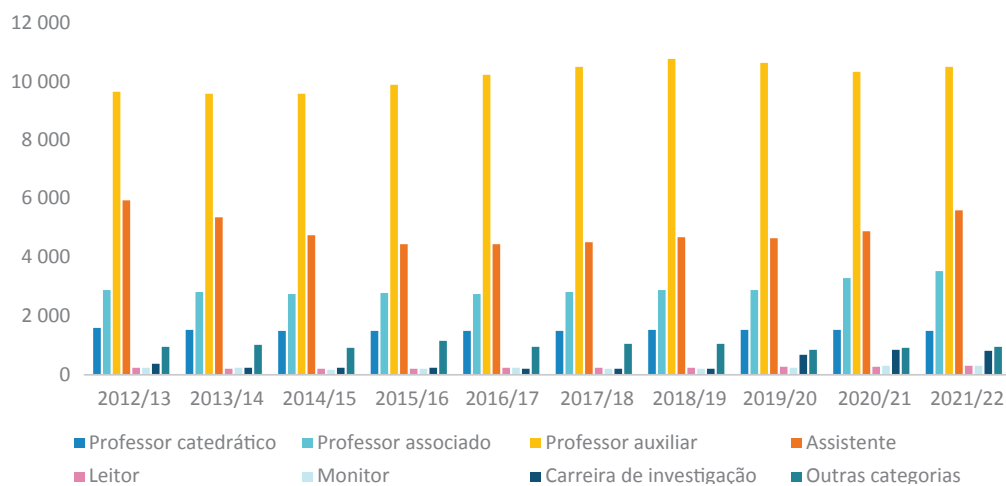
**Figura. 1.2.15.** Percentagem de docentes no ensino superior, universitário e politécnico, por habilitação académica. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No que se refere à distribuição dos professores universitários pela respetiva categoria profissional pode observar-se na Figura 1.2.16, e face a 2012/2013, uma diminuição do número de docentes nas categorias de professor catedrático (-81) e de professor assistente (-364). Verifica-se um aumento mais expressivo nas categorias de professor associado (+614), professor auxiliar (+871) e na carreira de investigação (+454).

**Figura 1.2.16.** Evolução do número de docentes do ensino superior universitário. Portugal



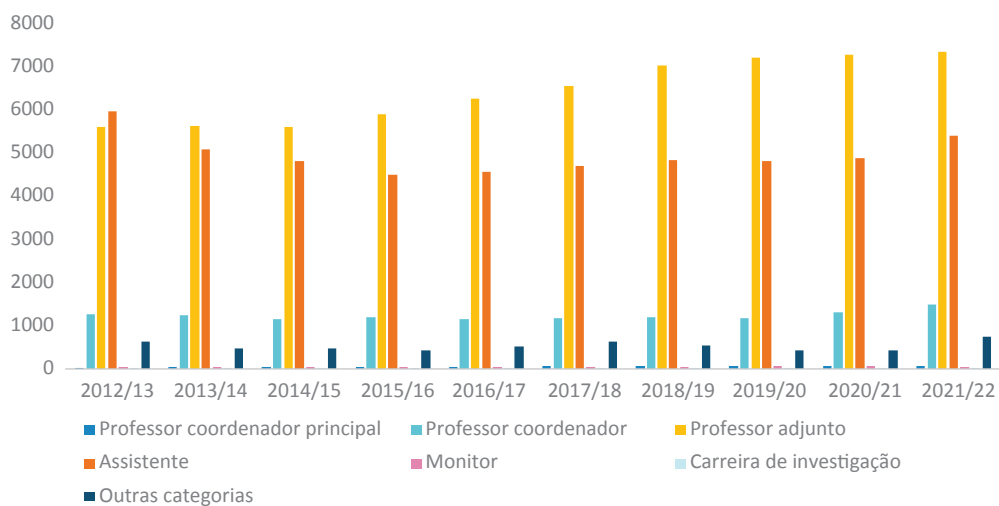
	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Professor catedrático	1 593	1 541	1 502	1 513	1 519	1 504	1 527	1 523	1 553	1 512
Professor associado	2 914	2 814	2 775	2 784	2 757	2 824	2 882	2 903	3 295	3 528
Professor auxiliar	9 658	9 594	9 594	9 901	10 235	10 516	10 779	10 642	10 336	10 529
Assistente	5 977	5 385	4 777	4 452	4 464	4 530	4 713	4 677	4 917	5 613
Leitor	232	217	222	210	231	238	232	282	266	305
Monitor	254	249	164	225	227	215	197	237	302	298
Carreira de investigação	364	232	231	246	198	205	219	688	839	818
Outras categorias	959	1 020	936	1 152	947	1 053	1 046	860	926	961

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No ensino superior politécnico, e tal como ilustra a Figura 1.2.17, regista-se o aumento do número de docentes nas categorias de professor coordenador principal (+44), professor coordenador (+213), professor adjunto (+1 750), carreira de investigação (+20) e outras (+120). Nas restantes carreiras observa-se uma diminuição do número de docentes: assistente (-572) e monitor (-3).



**Figura 1.2.17.** Evolução do número de docentes do ensino superior politécnico. Portugal



	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22
Professor coordenador principal	25	33	34	32	44	52	64	54	67	69
Professor coordenador	1 269	1 229	1 159	1 190	1 151	1 167	1 187	1 179	1 315	1 482
Professor adjunto	5 599	5 623	5 613	5 903	6 273	6 546	7 042	7 214	7 290	7 349
Assistente	5 974	5 086	4 823	4 505	4 559	4 707	4 826	4 807	4 873	5 402
Monitor	43	40	38	42	40	36	34	51	51	40
Carreira de investigação	3	3	4	4	2	3	2	6	20	23
Outras categorias	618	462	474	421	513	631	533	426	423	738

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Apesar de existir no ensino superior público e privado, um corpo docente estável e bastante qualificado, há desafios que se impõem num contexto de envelhecimento da classe docente. Para além da substituição dos que saem por motivo de aposentação, o ensino superior tem a responsabilidade e o compromisso com a formação de professores e “há necessidade de mudanças fundamentais nos programas e estratégias de formação de professores” (UNESCO, 2022, p. 87). Para além do problema da quantidade, decorrente da escassez de docentes em todos os níveis de ensino, situação para a qual o CNE tem vindo a alertar, existe o problema da qualidade, ou seja, são necessárias medidas de política educativa que possam acautelar e garantir a formação e a qualificação profissional dos docentes.

## Pessoal não-docente: disponibilidades e necessidades

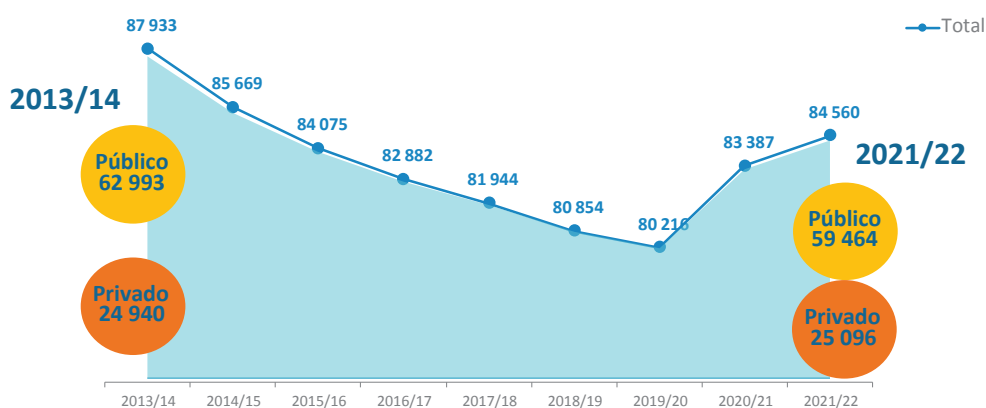
Pessoal não docente (PND) é a designação atribuída a um grupo de profissionais que integra as carreiras de assistente operacional (AO), assistente técnico (AT) e técnico superior e que exerce funções nas escolas, públicas e privadas. A carreira de técnico superior diz respeito aos técnicos especializados (TE), nomeadamente, psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas

ocupacionais, animadores socioculturais, mediadores, fisioterapeutas, técnicos de serviço social, entre outros.

O PND exerce funções no âmbito da educação e do ensino não superior e, não sendo professores, tem cada vez mais um papel relevante ao nível da formação e da educação das crianças e jovens em idade escolar. O PND é um parceiro fundamental do pessoal docente (PD), em particular junto de crianças e alunos mais jovens e/ou que vivem situações de maior vulnerabilidade, no sentido de facultar as melhores condições possíveis de bem-estar que são facilitadoras de processos de aprendizagem que olham o aluno enquanto pessoa com uma dimensão, pessoal, social, ética e cultural.

Sendo estes profissionais de grande importância na vida das escolas, os dados disponíveis e reproduzidos na Figura 1.2.18, revelam algumas oscilações, nomeadamente um decréscimo do número de PND, ao longo do período em análise.

**Figura 1.2.18.** Evolução do número de PND, nos ensinos público e privado. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No período entre 2013/2014 e 2021/2022 o número de profissionais não docentes foi sofrendo oscilações: decréscimo até 2019/2020 e aumento progressivo após esta data. Ainda que se registre, no ensino público, a diminuição de 3 373 profissionais face ao número existente em 2013/2014 (87 933), o aumento do número de profissionais que se verifica a partir de 2019/2020 pode estar relacionado com o processo de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais, no domínio da educação, resultante da publicação do Decreto-lei nº 21/2019, de 30 de janeiro. Contudo, a falta de pessoal não docente continua a ser uma situação que carece de resolução.

Esta problemática já identificada pelo CNE (2020), através do relatório técnico, *A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas* enfatiza a necessidade das escolas disporem de um número maior de AO para apoio a alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que se verifica o aumento do número de crianças com estas características.

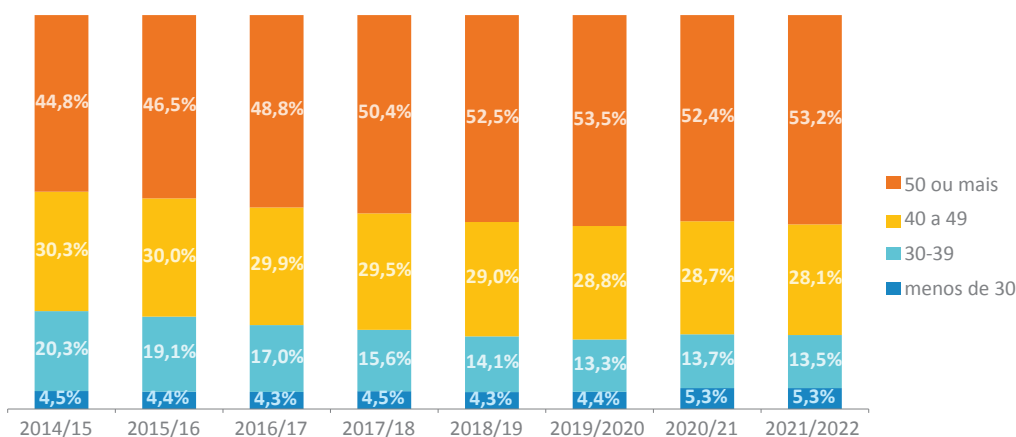
Também o Conselho das Escolas (CE), em 2017, numa declaração sobre *Dotação do pessoal não docente das escolas e agrupamentos de escolas*, alertou para a falta de pessoal não docente que tende a agravar-se e a condicionar o funcionamento e a qualidade do serviço público prestado por muitas escolas do país. Na referida declaração, o CE considera que o atual quadro legal de dotação de pessoal não docente continua a ser desadequado, ao não acautelar substituições prolongadas, normalmente associadas a motivos de doença; o rácio pessoal não docente/aluno não contempla a situação de escolas com menos de 21 alunos, nem determina a dotação de AO com formação adequada para o apoio a crianças com necessidades educativas especiais.

No ensino público e no ensino privado, a grande maioria dos profissionais não docentes tem como habilitação académica o ensino não superior o que, face à importância deste grupo profissional para a melhoria das aprendizagens dos alunos (OECD, 2019), leva a considerar necessário assegurar, não só o número, mas também a sua qualificação. Neste sentido, é importante pensar e operacionalizar medidas que possam capacitar e melhorar a qualificação destes profissionais.

De um total de 84 560 profissionais não docentes que, em 2021/2022, exerceu funções no ensino público e no ensino privado, em Portugal, 1,7% são detentores de doutoramento ou mestrado, 10,7% possuem licenciatura ou equiparado, 1,7% bacharelato e a grande maioria, 85,8 %, tem como habilitação o ensino não superior. Este cenário é semelhante nas diferentes regiões do país.

Ainda em relação à caracterização do PND, que é maioritariamente feminino, em todas as regiões do país, quer no ensino público quer no privado, importa olhar para os grupos etários em que os mesmos se distribuem. De acordo com a Figura 1.2.19, a percentagem de não docentes com 50 anos, ou mais, tem vindo a aumentar de forma gradual apresentando, em 2021/2022, um valor de 53,2%.

**Figura 1.2.19.** Percentagem de PND, por grupo etário. Portugal

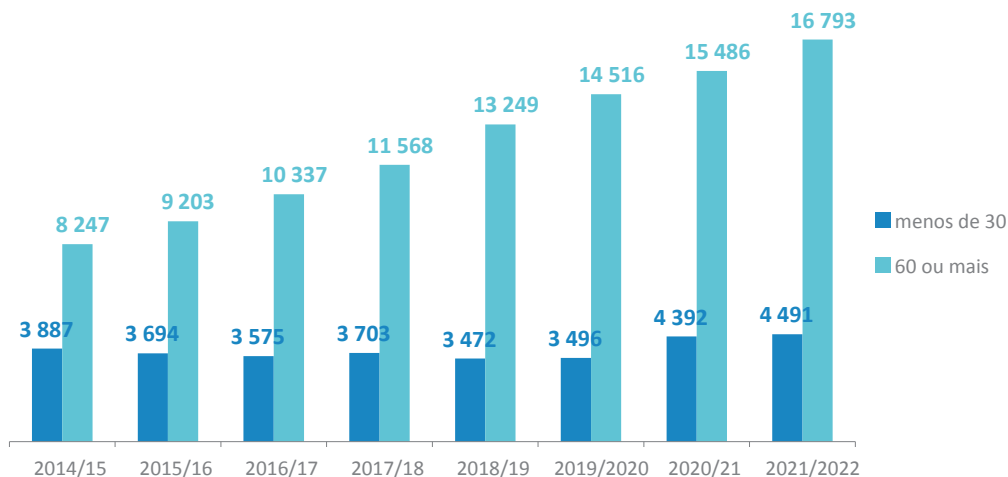


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

O cenário de envelhecimento progressivo do PND é preocupante, em particular quando se assiste a um aumento muito expressivo no número de profissionais com 50 anos, ou mais, e esse crescimento não é acompanhado pelo número dos que têm menos de 30 anos,

conforme ilustra a Figura 1.2.20. Entre 2014/2015 e 2021/2022, o número de PND com menos de 30 anos apresenta algumas oscilações sem, no entanto, ser em número suficiente para substituir todos aqueles que estão próximos de reunir condições para a respetiva aposentação. De referir ainda que o número de profissionais com 60 anos ou mais, em 2021/2022, duplicou relativamente ao número existente em 2014/2015.

**Figura.1.2.20.** Número de PND, com menos de 30 anos e com 60 ou mais anos. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Em termos de vínculo profissional, nos últimos cinco anos, o número do PND de quadro aumentou e o número de contratados diminuiu. Em 2021/2022, 85% destes profissionais são de quadro e 15 % são contratados, o que pode ser um indicador de estabilidade.

Apesar desta “aparente” estabilidade importa questionar, no quadro da descentralização de competências, como está a ser acautelada a substituição destes profissionais aquando da sua ausência por motivo de doença, ou outros, bem como saber como está a ser assegurada a formação destes profissionais. Recorde-se que desde há muito que o CNE tem alertado para a necessidade de se investir na orientação escolar e profissional dos jovens (Parecer nº 3/2009), para a necessidade da adequação do perfil dos profissionais à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (Recomendação nº1/2014), para a necessidade de promover a formação do PND para a educação inclusiva (Parecer nº 7/2018) e para as necessidades do sistema ao nível do recrutamento, colocação e gestão do PND (Recomendação nº 1/2019).

O pessoal não docente, a par de todos os profissionais, é fundamental para que seja possível concretizar uma escola que se pretende que seja cada vez mais inclusiva e de sucesso para todos. De entre os profissionais não docentes, destaca-se o papel do AO na medida em que é ele, muitas vezes, o primeiro rosto da escola: sempre que alguém entra ou se dirige à escola é esta pessoa quem recebe e quem acolhe. Em muitas circunstâncias, o AO é, também, uma espécie de “olhos” e “ouvidos” do professor na medida em que é um dos adultos que está mais tempo com os alunos, fora do contexto letivo, e que conhece melhor as dinâmicas do meio, por comparação com outros profissionais.

## Interpelações e orientações presentes e futuras...

O presente retrato, deixa antever grandes desafios para a educação num futuro muito próximo. Apesar dos dados/números demonstrarem a elevada qualificação profissional dos docentes, nos diferentes ciclos/níveis de ensino, que os habilita científica, pedagógica e didaticamente para o exercício da profissão, importa inscrevermos neste espaço um conjunto de questões que, pelo seu teor, convocam a atenção e os esforços de toda a sociedade civil, no sentido de podermos reimaginar um melhor presente e futuro para a educação em Portugal:

- Como poderemos ultrapassar a falta de professores, decorrente do envelhecimento e da aposentação, da desmotivação e da pouca atratividade da profissão que se traduz na escassa procura, por parte dos jovens, de cursos que habilitem para a docência, de modo a suprir as necessidades do sistema?
- Como conceber e operacionalizar modelos de formação inicial e contínua que sejam pensados e articulados a partir das necessidades dos contextos, de modo imersivo, prático e viabilizador de uma reflexão nas equipas educativas?
- Como garantir a plena e efetiva intergração aos professores recém chegados ao sistema de ensino, por parte de professores mais experientes, através da implementação de um período de indução profissional, que possa contribuir para a retenção e manutenção destes professores no sistema, evitando a sua saída por se sentirem, muitas vezes , pouco apoiados, ouvidos e debilmente incluídos nos projetos educativos locais?
- Como devolver aos professores a essência e a centralidade da sua profissão: ensinar como a arte de fazer aprender, desvinculando a sua atividade profissional de um conjunto de saberes técnicos e tecnocráticos?

Estas e outras interpelações devem ser objeto de análise e de reflexão, mas sobretudo de planeamento e ação. Urge a curto prazo alinhar o dizer e o fazer, sob pena de, a breve trecho, poder ficar comprometido o normal funcionamento do sistema de educação em Portugal, uma herança orgulhosamente construída nestes 50 anos de democracia.

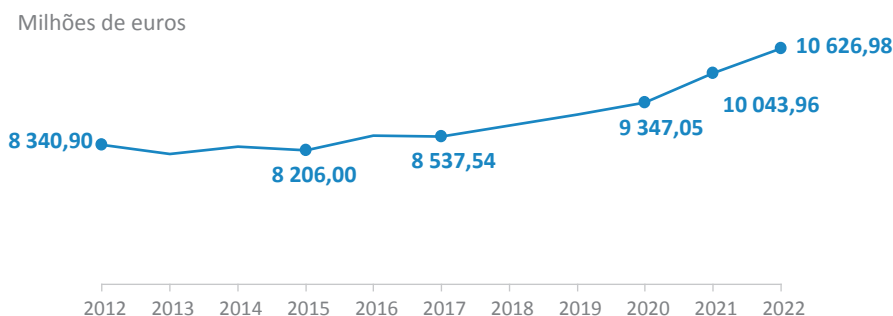
# 1.3. Recursos financeiros

A despesa do Estado com a educação e formação representa o investimento material na sua consecução e sinaliza opções quanto à qualificação das populações e à investigação e desenvolvimento. Nesta secção identificam-se os montantes respeitantes à despesa com a educação, ciência, tecnologia e ensino superior e ao investimento em investigação e desenvolvimento (I&D) em Portugal. Analisa-se igualmente o investimento em medidas de discriminação positiva e a evolução da execução de programas de financiamento, como o Poch e o PRR, nos eixos e componentes respeitantes à educação e formação.

Em 2022, o Estado despendeu 10 626,98 milhões de euros em educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior (CTES), seguindo a tendência crescente registada continuamente desde 2017 (Figura 1.3.1). Foram gastos mais 583,02 milhões de euros do que em 2021, o que representa um acréscimo de 5,8% face ao ano anterior e de 24,5% relativamente ao início do período de crescimento contínuo referido.

**Figura 1.3.1.** Despesa do Estado com a educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior

**10 626,98**  
**M€**  
Despesa do Estado  
com **EDUCAÇÃO**



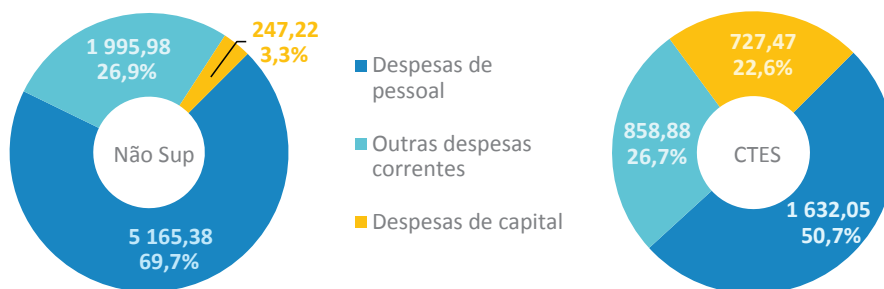
**2022**

**Educação não superior**

**7 408,58**

**Ciência, tecnologia e ensino superior**

**3 218,40**



Nota: 1. Os dados apresentados incluem a soma da despesa total do Estado em educação não superior (Continente) e as despesas do Estado em ciência, tecnologia e ensino superior (Portugal). 2. A despesa com a educação e o ensino não superior inclui a) educação e ensino (educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa); b) educação especial; c) educação e formação de adultos; d) Ação social escolar; e) complementos educativos; f) desporto e juventude; g) administração e serviços tutelados. 3. No subsetor do Estado, as despesas correntes agregam a aquisição de bens e serviços correntes, juros e outros encargos, transferências correntes, subsídios e outras despesas correntes. As despesas de capital incluem o investimento, as transferências de capital e outras despesas de capital.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

## Despesa do Estado com educação pré-escolar, ensinos básico e secundário

Da despesa do subsetor Estado com a educação não superior (educação pré-escolar, ensinos básico e secundário), no total de 7 408,58 milhões de euros (Continente), a maior parcela corresponde a despesas de pessoal – 69,7%, no valor de 5 165,38 milhões de euros (-108,47 milhões de euros que em 2021, quando esta despesa representava 73,8% do total). As outras despesas correntes foram de 1 995,98 milhões de euros – 26,9% da despesa total neste subsetor – e as despesas de capital representaram 3,3% (Figura 1.3.1).

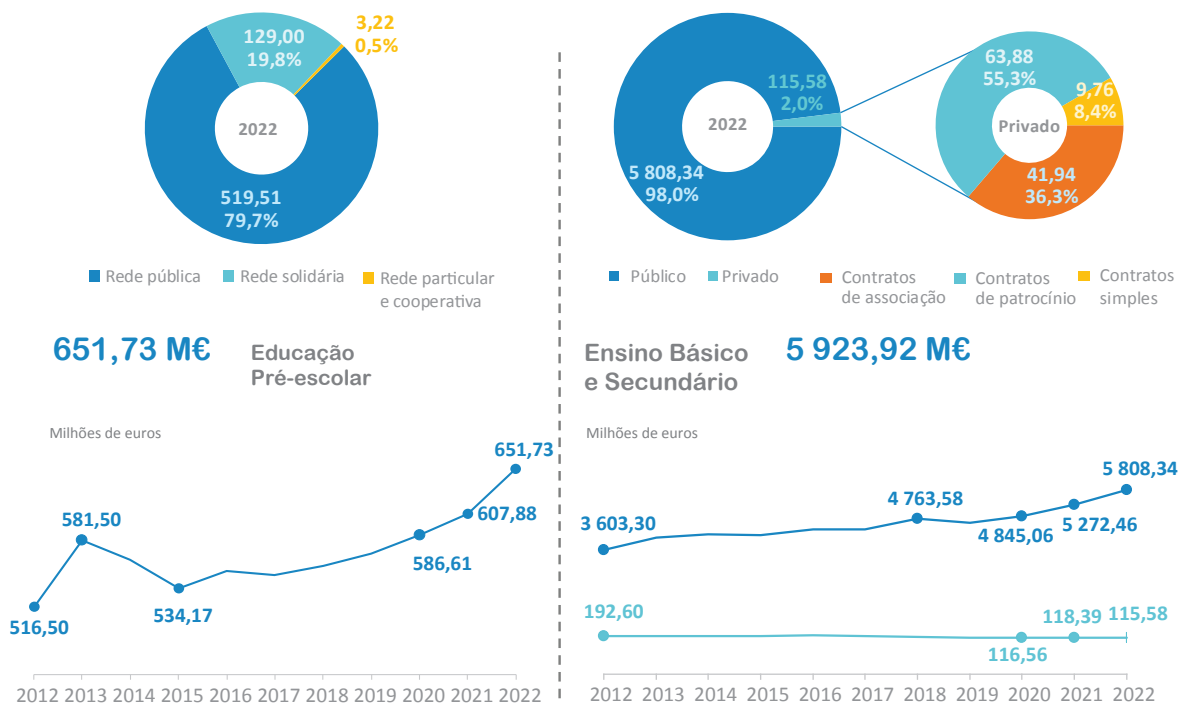
Na leitura da evolução destes montantes importa ter em conta que a descentralização de competências para as autarquias locais na educação foi acompanhada pela transferência de recursos financeiros e que este processo acelerou em 2022,

afetando a comparabilidade da composição da despesa por classificação económica (transferências em vez de despesas com pessoal, aquisição de bens e serviços e outras) e por classificação orgânica (concentração das transferências numa única entidade, o Fundo de Financiamento da Descentralização, quando anteriormente a despesa estava distribuída por diferentes programas/subsetores) (Tribunal de Contas, 2022).

A Figura 1.3.2 apresenta a distribuição os montantes da despesa do Estado na educação não superior, destacando a educação-pré-escolar dos ensinos básico e secundário.

A maior parte da despesa com a educação pré-escolar em 2022, no Continente, diz respeito à rede pública – 79,7%; as despesas com a rede solidária e a rede particular e cooperativa representam 19,8% e 0,5% do total, respetivamente (Figura 1.3.2). O crescimento da despesa com a educação pré-escolar acelerou entre 2021 e 2022, registando um aumento de 7,2% (+43,85 milhões de euros), que duplica o aumento de 21,27 milhões de euros registado em 2021 face a 2020 e recai exclusivamente na rede pública (+43,83 milhões de euros), tal como no ano anterior (cf. CNE, 2022b).

**Figura 1.3.2.** Despesa com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário – público e privado. Continente



Notas: 1. A despesa respeitante à educação pré-escolar engloba as atividades com: a) rede pública (componente educativa e atividades de animação e apoio às famílias); b) rede solidária (IPSS e componente educativa); c) rede privada (estabelecimentos particulares e cooperativos, contratos de desenvolvimento e contratos programa); d) alargamento da rede da educação pré-escolar. 2. Os ensinos básico e secundário agregam atividades e projetos nas áreas seguintes: 1º, 2º e 3º CEB e ES, programa de tutorias e gratuidade dos manuais escolares, no ensino básico e secundário, SPO, RBE, Plano Nacional de Leitura, serviços de tecnologia para as escolas e universalização da escola digital modernização das escolas com ensino secundário.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

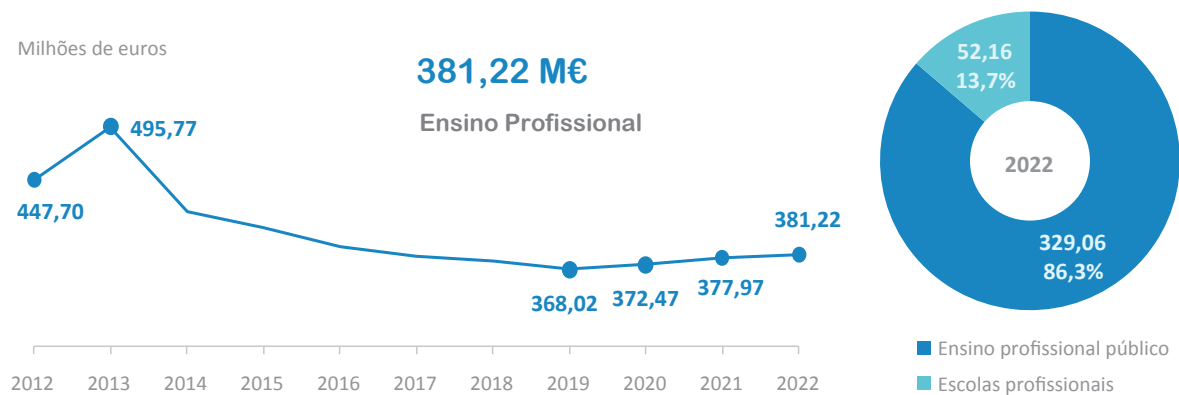
Em 2022, a despesa com os **ensinos básico e secundário** foi de 5 923,92 milhões de euros – 5 808,34 milhões de euros na rede pública e 115,58 milhões de euros no pagamento de contratos de associação, de patrocínio e simples. Foram gastos mais 533,07 milhões de euros do que no ano anterior que significaram um crescimento da despesa de 9,9%.

A despesa total com o **ensino profissional** – 381,22 milhões de euros – cresceu 0,9% (+3,25 milhões de euros) em 2022, face ao ano anterior (Figura 1.3.3). Um incremento mais modesto do que nos dois anos anteriores – 2020 e 2021 – alcançado exclusivamente por conta da oferta pública (Figura 1.3.3), ao contrário do que tinha sucedido anteriormente, em que o aumento da despesa global se tinha devido, principalmente, ao aumento da despesa com as escolas profissionais (cf. CNE, 2022b).

Apesar de uma certa estabilização dos valores absolutos, o setor público continuou a representar em 2022 a maior parcela da despesa com este tipo de oferta – 86,3% (329,06 milhões de euros) – à semelhança do registado em anos anteriores (cf. CNE, 2022b).



**Figura 1.3.3.** Evolução da despesa com o ensino profissional. Continente



Nota: Os valores respeitantes a 2022 são provisórios.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

Nos últimos anos, tem havido um investimento progressivo na qualificação da rede do ensino profissional, refletido no aumento contínuo do número de turmas e ofertas, revertendo a redução que começou em 2012/2013. O reforço desta oferta por via do Programa de Recuperação e Resiliência (PRR), previa a criação de condições para a instalação de 365 Centros Tecnológicos Especializados (CTE), entre 2022 e 2025, nas escolas com oferta de ensino profissional nas áreas da indústria, informática, digital e energias renováveis.

A primeira fase de seleção de candidaturas à constituição de CTE ficou concluída em março de 2022, com a aprovação de 104 centros nas quatro áreas de especialização tecnológica consideradas prioritárias. O investimento total aprovado foi de 118,90 milhões de euros.

A despesa com a **educação e formação de adultos** em 2022 confirma a tendência crescente retomada em 2020 (ano em que a despesa tinha baixado aos 31,23 milhões de euros, depois de dois anos em queda). Foram gastos 65,63 milhões de euros em 2022, mais 14,64 milhões de euros do que em 2021, o que representa um crescimento de 28,7 % (IGeFE, IP, 2023; dados provisórios). Estes montantes estão relacionados com o compromisso de reforço das qualificações dos adultos, concretizado no alargamento da rede de Centros Qualifica e das ofertas de educação e formação de adultos, para diferentes públicos e nos variados territórios.

## Despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior

Em Portugal, a despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior e a em 2022 foi de 3 218,40 milhões de euros (Figura 1.3.1), o que corresponde a 30,3% da despesa global do Estado com a educação no ano, mais 1,4 pp do que em 2021. Foram despendidos mais 316,66 milhões de euros, o que representa um acréscimo de 10,9% de investimento na ciência, tecnologia e ensino superior, relativamente a 2021, e uma aceleração desse crescimento em 7,3 pp comparativamente ao verificado de 2020 para 2021 (cf. CNE, 2022b).

Em 2022, cerca de metade da despesa foi executada com pessoal – 50,7%. As outras despesas correntes absorveram 26,7% e as despesas de capital 22,6% (Figura 1.3.1). O montante da despesa – 3 218,40 milhões de euros – reparte-se entre o orçamento de atividades,

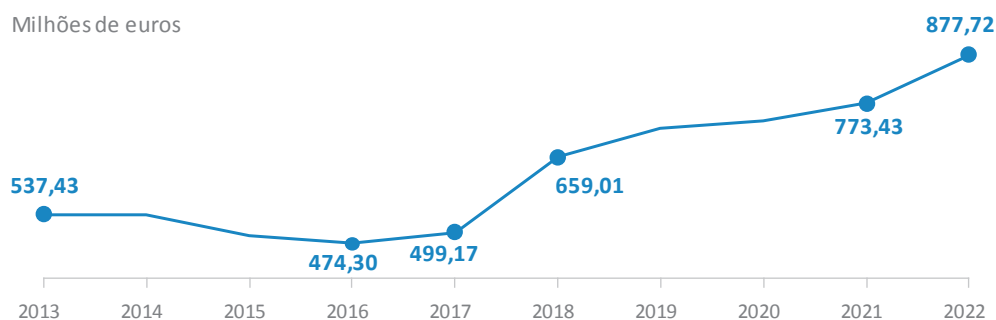
que cobre a maior parte – 78,8%, correspondentes a 2 537,03 milhões de euros –, e o orçamento de projetos, no valor de 681,37 milhões de euros – 21,2% (IGeFE, IP, 2023). Desde 2017 que se verificava um aumento do peso do orçamento destinado a projetos no total da despesa, traduzido num acréscimo anual médio de 1,3 pp, contudo, de 2021 para 2022, apesar do aumento em valores absolutos (de 586,19 para 681,37 milhões de euros) os projetos pesaram menos 1,0 pp na despesa total (cf. CNE, 2022b, p. 223).

Tal como em anos anteriores, as receitas de impostos continuam a ser a principal fonte de financiamento do ensino superior – 1 863,42 milhões de euros, que correspondem a 57,9% do total. As restantes parcelas provêm de receitas próprias – 19,6% (630,07 milhões de euros), de fundos europeus – 16,9%, e de transferências no âmbito das Administrações Públicas – 5,6% (IGeFE, IP, 2023).

## Despesa do Estado e de outros setores com investigação e desenvolvimento

A tendência de crescimento da despesa com a investigação realizada no programa orçamental da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, iniciada em 2016 e evidente em 2018, prosseguiu em 2022, saldando-se em 877,72 milhões de euros (+104,29 milhões de euros do que no ano anterior), um crescimento de 13,5% face a 2021 e o mais acentuado desde 2018 (Figura 1.3.4).

**Figura 1.3.4.** Evolução da despesa do programa orçamental da ciência, tecnologia e ensino superior em investigação. Portugal



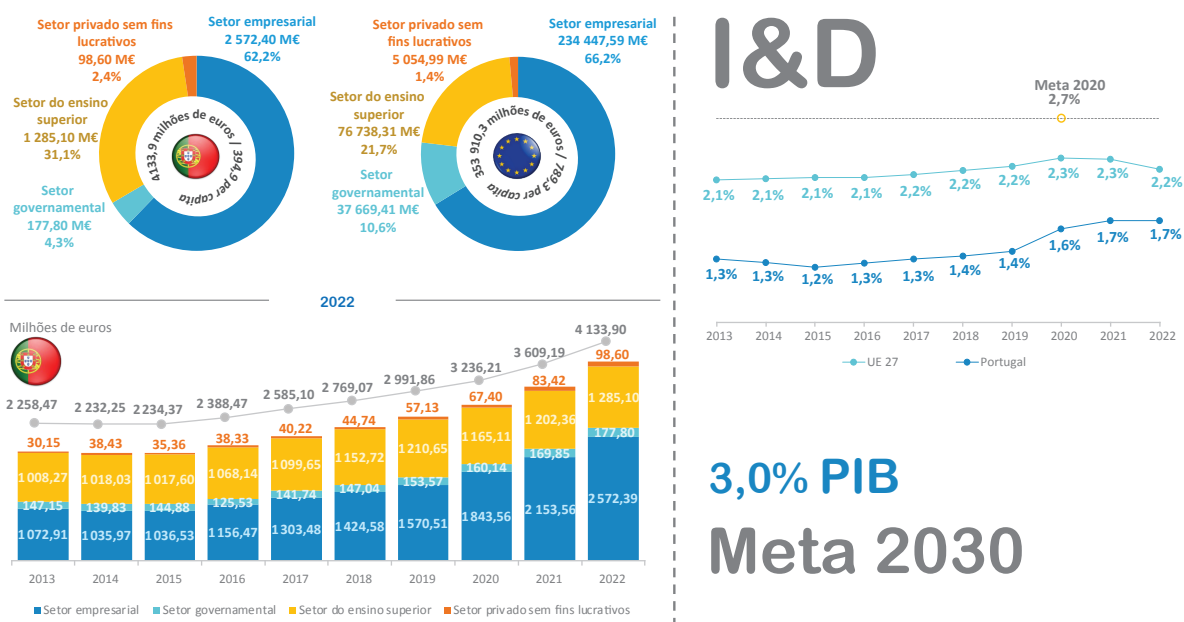
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

A área da investigação e desenvolvimento (I&D) em Portugal enfrenta desafios importantes num futuro próximo, tendo em vista alcançar “... um investimento global em I&D de 3% do PIB até 2030, com uma parcela de um terço de despesa pública e dois terços de despesa privada (...)” (OE2022, p. 213). O histórico dos últimos anos revela aumentos sucessivos do investimento em I&D, assinalados quer pela evolução positiva do seu peso no PIB, quer pelo compromisso crescente do setor empresarial e do setor governamental nesta área (Figura 1.3.5).

Foram investidos 4 133,90 milhões de euros em 2022 (+524,71 milhões de euros do que em 2021), o que significou um acréscimo de 14,5% relativamente ao ano anterior e de 73,1% quando comparado com o valor de 2016, no início do período de crescimento (Figura 1.3.5). Apesar destes aumentos em termos absolutos, os valores atingidos em 2022 ainda estão

aquém da meta estabelecida pela União Europeia: previa-se que até 2020 o investimento em I&D fosse de 2,7% do PIB, mas ficou por 1,7% em Portugal e por 2,2% na média da UE27.

**Figura 1.3.5.** Investimento em I&D, por setor e em função do PIB. Portugal e União Europeia



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 07-10-2023

O crescimento alcançado em 2022 deveu-se essencialmente ao investimento de 2 572,40 milhões de euros em I&D por parte das empresas, que representou 62,2% do total. Um montante que, assim, se aproximou dos 66,2% que o setor representa na UE27 (Figura 1.3.5). Estes valores parecem sintonizados com os incentivos ao investimento em I&D definidos em Portugal, através de políticas de estímulo fiscal às empresas que apostem na inovação e também de políticas que visam reforçar e expandir a internacionalização do ensino superior e das suas atividades de I&D, nomeadamente, estimulando a atração de recursos humanos qualificados para Portugal, reforçando a participação nacional em atividades de I&D no âmbito de redes europeias e dos quadros comunitários de investigação e inovação, assim como no contexto da participação nacional em organizações europeias.

As parcelas correspondentes ao setor do ensino superior e ao setor governamental representaram, respetivamente, 31,1% e 4,3% da despesa total nacional, em 2022 (Figura 1.3.5). Em qualquer dos casos, regista-se uma diminuição do peso no total relativamente aos anos anteriores, uma tendência que acompanha a UE27 (cf. CNE 2022b).

A DGEEC, através do Inquérito ao Potencial Científico e Tecnológico Nacional (IPCTN), tem recolhido um conjunto de indicadores que constituindo um capital de informação relevante para análise de tendências na área da investigação e desenvolvimento. Destacam-se aqui duas leituras dos dados apresentados no seu relatório *I&D | 25 anos de estatísticas oficiais em Portugal*, de julho de 2023.

O peso da despesa com I&D para a “Promoção geral dos Conhecimentos” diminuiu progressivamente de 2008 a 2020, quando considerada a distribuição da despesa por diferentes objetivos económicos. No mesmo período, verifica-se um aumento do peso relativo de I&D na área da saúde e a predominância constante ao longo dos anos do peso de I&D sobre “Promoção da produtividade e das tecnologias Industriais” (cf. Gráfico 9, p. 57 do relatório supramencionado).

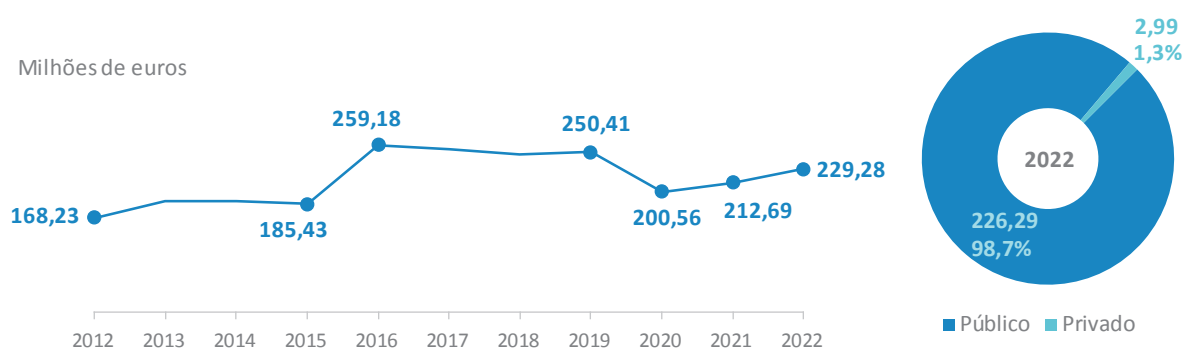
Ao longo do período já referido, a análise por tipo de I&D mostra que as despesas com o “Desenvolvimento experimental” e com a “Investigação aplicada” são as maiores parcelas, representando cada uma cerca de 40% do valor total. O peso da despesa com a “Investigação fundamental” varia entre 19% e 23% (cf. Quadro 6, p. 99 do mesmo relatório).

## Despesa com medidas de discriminação positiva

Os montantes envolvidos na ação social escolar, no âmbito da educação básica e secundária, e na ação social, direta e indireta, no ensino superior, constituem uma parte substantiva da despesa com medidas de discriminação positiva. Destinam-se, principalmente, a atenuar carências essenciais que possam pôr em causa a frequência da educação e a premiar o mérito dos alunos.

Em 2022, a despesa com **ação social escolar**, canalizada quase na totalidade para o setor público (98,7%), saldou-se em 229,28 milhões de euros, um crescimento de 7,8% correspondente a mais 16,59 milhões de euros face ao ano anterior (Figura 1.3.6).

**Figura 1.3.6.** Evolução da despesa com ação social escolar – público e privado. Continente

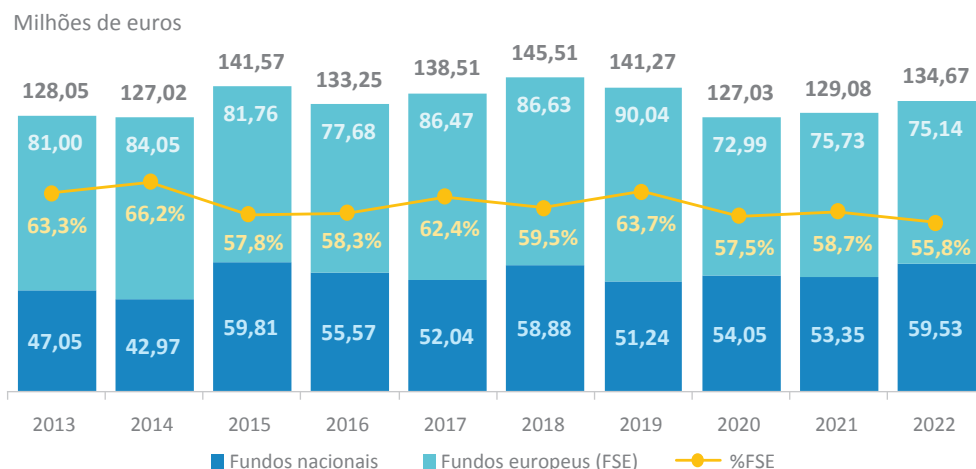


Notas: 1. A ação social escolar integra alimentação e nutrição (leite escolar, refeitórios escolares), residências para estudantes, apoio socioeconómico, bolsas a alunos do ensino secundário (Bolsas de Estudo e de Mérito), seguro escolar e indemnizações por acidentes escolares. 2. Após 2019, o peso da despesa com os manuais escolares na despesa da ação social escolar foi diminuindo, devido ao alargamento do regime de gratuidade dos manuais escolares à escolaridade obrigatória e gratuita, para todo o ensino básico e secundário da rede pública, conforme previsto no artigo 194º da Lei nº 71/2018, de 31 de dezembro. 3. Os valores respeitantes a 2020 e 2021 foram atualizados pelo IGeFE, após publicação do EE 2021. 4. Os valores de 2022 são provisórios; o montante respeitante ao setor privado inclui o EPC (1,54M€) e o Ensino Profissional (1,45M€).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

No ensino superior, a despesa com a **ação social direta**, em 2022, foi de 134,67 milhões de euros (Figura 1.3.7), ligeiramente superior a 2021 (+5,59 milhões de euros) verificando-se um decréscimo do peso relativo da participação dos fundos europeus (-2,9 pp).

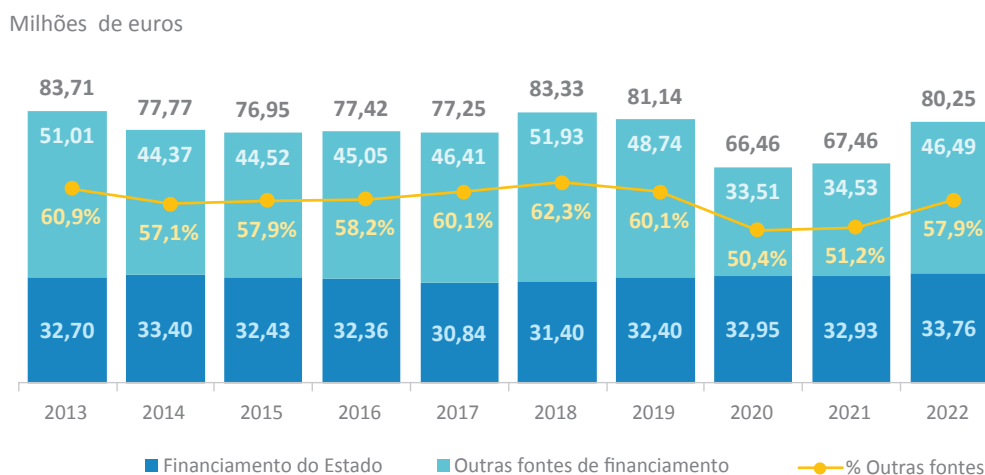
**Figura 1.3.7.** Evolução da despesa com ação social direta. Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

A despesa com a **ação social indireta** tinha sido equitativamente repartida entre o Estado e outras fontes de financiamento em 2020 e 2021 (Figura 1.3.8). Em 2022, outras fontes de financiamento sobrepuseram-se ao esforço do Estado e cobriram 57,9% da despesa, participando com 46,49 milhões de euros. No total, foram aplicados 80,25 milhões de euros, mais 12,79 milhões de euros do que em 2021.

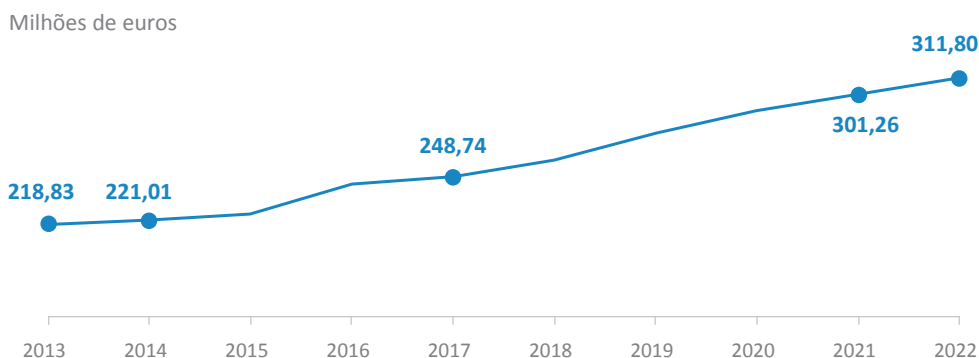
**Figura 1.3.8.** Evolução da despesa com ação social indireta. Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

A despesa com a **educação inclusiva** viabiliza a operacionalização de apoios e a disponibilização de materiais adaptados, entre outros recursos. Em 2022, tal como em 2021, o investimento neste tipo de medidas registou um incremento na ordem dos 10,50 milhões de euros, correspondente a um acréscimo de 3,5% relativamente ao ano anterior (Figura 1.3.9).

**Figura 1.3.9.** Evolução da despesa com a educação inclusiva. Continente



Nota: 1. 1. A despesa com a educação inclusiva contempla: a) no ensino, cooperativas de educação e reabilitação de crianças inadaptadas, Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, IPSS, outras instituições, como escolas particulares, associações e cooperativas, IPSS; b) nos apoios à educação inclusiva, Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Especiais (AEDENE), adaptação e transcrição de manuais escolares em braille, sistema de atribuição de produtos de apoio à educação inclusiva, acompanhamento e monitorização das medidas de política para a educação inclusiva, outros apoios à educação Inclusiva (formação, recursos técnicos e materiais, etc.)  
2. O valor de 2022 é provisório.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2023

## Programa Operacional Capital Humano

O Programa Operacional Capital Humano (POCH) foi criado para reforçar a qualificação e a empregabilidade dos portugueses, em conexão com as prioridades da Estratégia Europa 2020 (Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo) e do Programa Nacional de Reformas (PNR). É cofinanciado pelo Fundo Social Europeu (FSE) e pela Contrapartida Pública Nacional (CPN), i.e., a contribuição do país beneficiário que evidencia o compromisso com os objetivos propostos e fortalece a sustentabilidade e a responsabilidade na execução das iniciativas.

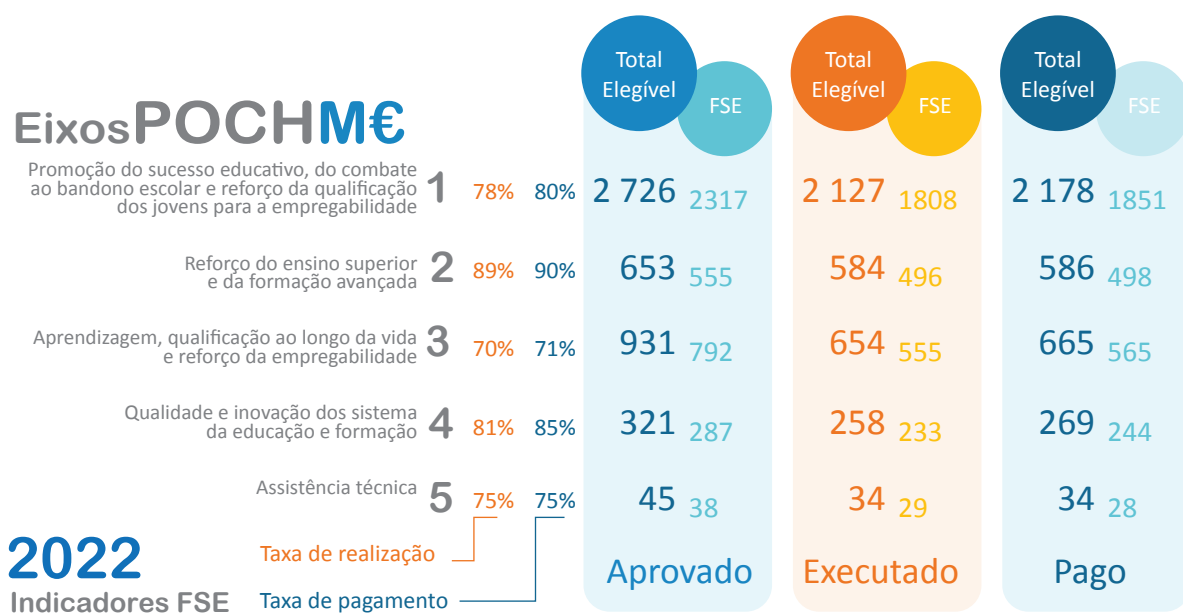
A 31 de dezembro de 2022, o POCH contabilizava apoios a mais de um milhão de pessoas em processos de formação e/ou qualificação, num total de 7172 operações, correspondentes a um investimento total elegível de 4 677 milhões de euros, sendo 3 989 milhões de euros financiados pelo FSE. A taxa de realização alcançou os 78%.

De acordo com o *Boletim Informativo nº 20 do Programa Operacional Capital Humano (POCH)*, a taxa de execução do POCH atingiu 98%, com um total de 3 656 milhões de euros executados, dos quais 3 121 milhões de euros são investimento do Fundo Social Europeu (FSE). Estes montantes incluem 262 milhões de euros (dos quais, 223 milhões de euros do FSE) ao abrigo do Mecanismo Extraordinário de Antecipação do Portugal 2030, criado “para garantir o financiamento de medidas de política pública com forte impacto na melhoria da coesão social e territorial e da competitividade, ainda antes da aprovação dos Programas Operacionais do Portugal 2030” (Deliberação nº 27/2021, de 23 de agosto).

As operações do *Eixo Prioritário 1 – Promoção do sucesso educativo, combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade* concentram a maior parte dos valores programados e também dos valores executados e pagos: 59% da execução da despesa validada do POCH cabe a este eixo (2127 M€ em 3656 M€), com uma taxa de realização de 78% (Figura 1.3.10).

A execução da despesa validada do Eixo *Prioritário 2 – Reforço do ensino superior e da formação avançada*, retém cerca de 16% da despesa total executada validada do POCH (584M€ em 3 656 M€), apresenta a maior taxa de execução do FSE dos cinco eixos – 89%, bem como a maior taxa de pagamento – 90%. Os valores correspondentes para o *Eixo Prioritário 3 – Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade* mostram que este capta 18% do total da despesa validada executada (654 M€ em 3 656 M€), com uma taxa de realização de 70%. O *Eixo Prioritário 4 – Qualidade e inovação do sistema de educação e formação* pesa 7% na execução validada total (34 M€ em 3 656 M€) e tem uma taxa de execução de 75%.

**Figura 1.3.10.** Programação, execução e pagamentos do POCH: valores totais e do FSE e taxas de realização e pagamento do FSE. Portugal, 2022



NOTA: A execução física e financeira reporta a 31 de dezembro de 2022. As taxas dizem respeito aos valores do FSE:  
 Taxa de Compromisso = (AP) valor do fundo aprovado associado às operações / (PR) valor da dotação fundo programada  
 Taxa de Execução = (VAL) valor do fundo executado validado / (PR) valor da dotação de fundo programada  
 Taxa de Realização = (VAL) valor do fundo executado validado / (AP) valor do fundo aprovado associado às operações  
 Taxa de Pagamento = (PG) valor do fundo pago aos beneficiários / (AP) valor do fundo aprovado associado às operações

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – *Boletim Informativo do POCH*, nº 20, p. 26 informação referente a 31-12-2022

Os montantes respeitantes ao Eixo 1 convergiram na consecução, em 2022, de metas traçadas para 2023 ou numa aproximação efetiva dos resultados respeitantes a alguns indicadores (cf. *Boletim Informativo nº 20 do Programa Operacional Capital Humano*, p. 31). Relevam-se alguns dos que apresentaram maior sucesso, por eixo prioritário:

- Eixo 1 – 145 257 jovens apoiados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2 (acima dos 44 650 esperados), 82% de diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2 (ultrapassando a expectativa de 80%), 71% de diplomados nos cursos de dupla certificação de nível ISCED 3 (para 70% esperados) e 69% de



empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos 6 meses seguintes à conclusão dos Cursos Profissionais (face à meta de 50%).

- Eixo 2 – 116 055 estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis ISCED 5, 6 e 7 (superando os 100 000 perspetivados) e 6592 estudantes apoiados nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais de nível ISCED 5 (relativamente aos 6500 projetados).
- Eixo 3 – 57% de adultos certificados em cursos de formação com certificação escolar e/ou profissional (taxa esperada de 60%,) e 57% de diplomados nos Cursos de Aprendizagem de dupla certificação (taxa esperada de 61%).
- Eixo 4 – 306 Novos psicólogos, em equivalente a tempo integral, apoiados (300 previstos) e metas respeitantes a distribuição de equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a docentes (52 932 em 52 000) foram alcançados nas regiões indicadas como “menos desenvolvidas”.

Os valores programados apresentam margens de execução, fazendo prever a consecução das metas previstas. Contudo, alguns desafios, especialmente nos eixos 2 e 3, mas também no eixo 4, foram transferidos para 2023. Por exemplo, no eixo 2, assinala-se a necessidade de aumentar de 55% para 65% os estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis ISCED 5, 6 e 7 que concluíram o grau de ensino e, ainda, de promover o aumento da taxa de doutoramentos concluídos de 56% para 70%.

No eixo 3, o desafio mais premente identificado no final de 2022 é aumentar de 39 435 para 57 800 o número de pessoas apoiadas nos cursos de aprendizagem de dupla certificação do nível ISCED 3. No eixo 4, considerando as escolas “menos desenvolvidas”, apresentava-se prioritário, por um lado, aumentar a distribuição de equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados, de 37 718 unidades para 47 000; por outro lado, baixar o número médio de alunos por computador de 1,8 para 1,5 nessas escolas, até 2023.

## PRR investimento na educação

As componentes do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) *C20 – Escola digital*, inserida na dimensão Transição Digital (TD), e a *C6 – Qualificações e competências*, incluída na dimensão Resiliência (RE), são as mais diretamente relacionadas com a educação, bem como a componente *C2 – Habitação*, igualmente da dimensão Resiliência, especificamente no que respeita ao *investimento em alojamento estudantil a custos acessíveis* (RE-C02-i06).

O principal objetivo da componente C20 é “criar condições para a inovação educativa e pedagógica através do desenvolvimento de competências em tecnologias digitais, da sua integração transversal nas diferentes áreas curriculares e da modernização do sistema educativo português e do espaço escolar.” (PRR – Recuperar Portugal, construindo o futuro, 2021, p. 28). Trata-se de operacionalizar uma *Reforma para a educação digital* (TD-r37), tendo por base três investimentos:

- TD-C20-i01: Transição digital na Educação
- TD-C20-i02-RAA: Educação digital (Região Autónoma dos Açores)
- TD-C20-i03-RAM: Programa de aceleração da digitalização da educação (Região Autónoma da Madeira)



Esta componente enquadra-se nas dimensões do *Digital Economy and Society Index – DESI* “capital humano” e encontra-se alinhada com os objetivos da Comunicação *Shaping Europe’s Digital Future*, fazendo face à necessidade de adaptar os currículos e as formas de ensino aos novos paradigmas da sociedade do conhecimento e da informação e, ainda, de corresponder às novas e futuras necessidades do mercado de trabalho (PRR, 2021, p. 50).

A componente C6 fixa como objetivo estratégico

Aumentar a capacidade de resposta do sistema educativo e formativo, para combater as desigualdades sociais e de género e aumentar a resiliência do emprego (em situações de crise económica como a provocada pela pandemia), sobretudo dos jovens e dos adultos com baixas qualificações, bem como uma participação equilibrada entre mulheres e homens no mercado de trabalho. (PRR, 2021)

Para tal prevê a concretização de um conjunto de reformas: Reforma do ensino e da formação profissional (RE-r14); Reforma da cooperação entre Ensino Superior e Administração Pública e empresas (RE-r15); Redução das restrições nas profissões altamente reguladas (RE-r16); Agenda de promoção do trabalho digno (RE-r17); e Combate à desigualdade entre mulheres e homens (RE-r18). Os investimentos que suportam as reformas referidas são os seguintes:

- RE-C06-i01: Modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional
- RE-C06-i02: Compromisso Emprego Sustentável
- RE-C06-i03: Incentivo Adultos
- RE-C06-i04: Impulso Jovens STEAM
- RE-C06-i05-RAA: Qualificação de adultos e aprendizagem ao longo da vida (Região Autónoma dos Açores)

A dotação global de 2 258,00 milhões de euros para os investimentos da educação foi totalmente contratada (Tabela 1.3.1).

**Tabela 1.3.1.** Implementação do PRR | Educação – Componentes C20, C6 e C2. Portugal, 2022

Componente	Investimentos	Dotação (M€)	Contratado BD   BI (M€)	Aprovado BD   BF (M€)	Pago BD   BF (M€)	Em trânsito BI (M€)
<b>C20.</b> Escola Digital	TD-C20-i01: Transição digital na Educação	500,00	500,00	500,00	248,33	7,46
	TD-C20-i02-RAA: Educação digital (Região Autónoma dos Açores)	38,00	38,00	38,00	9,61	0,00
	TD-C20-i03-RAM: Programa de aceleração da digitalização da Educação na Região Autónoma da Madeira	21,00	21,00	21,00	2,73	4,35
<b>C6.</b> Qualificações e competências	RE-C06-i01.01: Instalação e/ou modernização dos Centros Tecnológicos Especializados	480,00	480,00	0,00	0,00	62,40
	RE-C06-i01.02: Modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional	230,00	230,00	230,00	33,52	0,00
	RE-C06-i02: Compromisso Emprego Sustentável	230,00	230,00	116,12	54,84	0,00
	RE-C06-i03: Incentivo Adultos	225,05	225,05	130,24	13,99	21,22
	RE-C06-i04: Impulso Jovens STEAM	130,00	130,00	129,41	20,12	10,93
	RE-C06-i05-RAA: Qualificação de adultos e aprendizagem ao longo da vida (Região Autónoma dos Açores)	29,00	29,00	0,74	0,36	3,82
<b>“C2.</b> Habitação”	RE-C02-i06: Alojamento Estudantil a custos acessíveis (empréstimo)	375,00	375,00	447,07	10,00	27,50
Totais		2258,05	2258,05	1611,91	393,17	137,68

NOTA: Os montantes são identificados em função dos beneficiários diretos (BD), finais (BF) e intermediários (BI). Os totais por coluna resultam do arredondamento às centésimas dos somatórios dos valores apresentados às unidades, não dos valores parciais arredondados mostrados na tabela.

Fonte: CNE, a partir de Recuperar Portugal informação referente a 31-12-2022

Foram aprovados 1 611,91 milhões de euros a beneficiários diretos e a beneficiários finais, o que perfaz 71,4% da dotação. O total pago a beneficiários diretos e finais, 393,17 milhões de euros, representa 17,4% da dotação. A 31 de dezembro de 2022, havia 137,68 milhões de euros em trânsito em beneficiários intermediários (Tabela 1.3.1).

Nos dados financeiros analisados encontram-se convergências entre as tendências de evolução dos montantes convocados e as políticas de reforço em curso em várias áreas da educação e formação.

Em 2022, o investimento global de 10 626,98 milhões de euros em educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior, segue a tendência crescente registada desde 2015 e, sem quebras, desde 2017.

A despesa do Estado com a educação pré-escolar surge em linha com as políticas de alargamento da oferta pública, pois não só continuou a crescer entre 2021 e 2022, à

semelhança do que sucedia continuamente desde 2017, como acelerou, registando um aumento de 7,2% (+43,85 milhões de euros), o dobro do registado no ano anterior, e reforçando novamente a rede pública.

Os recursos financeiros empenhados pelo Estado em I&D, em 2022, bem como as políticas de incentivo ao seu desenvolvimento no setor empresarial e nas instituições de ensino superior apontam para a continuidade da trajetória de aumento da despesa em I&D, na perspetiva de “alcançar um investimento global em I&D de 3% do PIB até 2030, com uma parcela de 1/3 de despesa pública e 2/3 de despesa privada”, conforme referido no documento *Um ‘contrato para a Legislatura’ com o Ensino Superior para 2020 – 2023, orientado para estimular a convergência de Portugal com a Europa até 2030*.

Os investimentos do POCH e do PRR apresentam taxas de realização que fazem crer como viável a execução das suas dotações na área da educação como o cumprimento de metas estipuladas a 2023, entre as quais o reforço da oferta do ensino profissional, nomeadamente, através do financiamento dos Centros Tecnológicos Especializados, ou o apoio a alunos carenciados, no ensino superior. Subsistem, contudo, desafios a cumprir num futuro próprio, designadamente na área da qualificação dos adultos, em desenvolvimento com o alargamento da rede de Centros Qualifica e das ofertas de educação e formação de adultos.

## Síntese Reflexiva

Ao longo deste capítulo foram descritas as condições para a educação e formação existentes no sistema, retratando ofertas, recursos humanos e materiais por meio dos quais se procura cumprir as finalidades e as metas traçadas pelas políticas educativas nacionais.

- A oferta é diversificada, abrangente e inclusiva. Atende à diversidade dos públicos escolares, cumpre objetivos diferentes, bifurcando-se, sem se sectorizar, no prosseguimento de estudos e no acesso ao mercado de trabalho. Além disso, inclui modalidades que proporcionam vias alternativas, especialmente concebidas para garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória ou uma segunda oportunidade para aquisição ou aprofundamento das suas qualificações.

No ensino secundário, o número de cursos que proporcionam percursos profissionalmente qualificantes é atualmente superior ao número de cursos gerais direcionados para o prosseguimento de estudos, ainda assim a preferência dos alunos recai sobre os últimos. O que levanta questões relacionadas com interesse que as ofertas profissionais suscitam nos jovens. Neste plano é de relevar que o acesso ao ensino superior seja universal. Contudo, parece ainda necessário ultrapassar alguns obstáculos para que esta oportunidade seja de facto e de direito, nomeadamente através do reforço dos mecanismos de permeabilidade e flexibilidade curricular entre percursos formativos.

- O financiamento, uma condição prévia para uma educação de alta qualidade, tem vindo a crescer, globalmente. Em 2022 situou-se em 10 626,28 milhões de euros. A sua distribuição é consentânea com as políticas de alargamento da educação pré-escolar e de incentivo à investigação e desenvolvimento. Acresce salientar que as taxas de realização do POCH e do PRR, nas componentes destinadas à educação e formação, corroboram o reforço da oferta e modernização do ensino profissional e a preocupação com o apoio a alunos carenciados, no ensino superior.

É importante que a execução das verbas destinadas à educação e formação prossiga em estreita articulação com a agenda educativa, concorrendo, designadamente, para a melhoria das qualificações dos adultos e para qualificação dos recursos humanos da educação. Um outro desafio consiste em capitalizar os investimentos já realizados, veiculados através do POCH e do PRR, em favor da melhoria efetiva da qualidade da educação, nomeadamente, para apoios sociais a jovens matriculados no ensino superior e distribuição de equipamentos informáticos e a transição digital.

- Da apreciação das condições para a educação e formação analisadas no presente capítulo, sobre o feixe humano que vivifica o sistema educativo – educadores de infância, professores, assistentes técnicos e operacionais e técnicos especializados – cabe aqui evidenciar o envelhecimento dos docentes e a dificuldade em recrutar novos profissionais.

A elevada qualificação dos docentes e a sua longa experiência são um capital seguro do sistema educativo. No entanto, existem desafios a ter em consideração num futuro muito próximo: a) responder à carência de professores, investindo em medidas que tornem a profissão mais atrativa e que reforcem o modelo de formação inicial; b) favorecer estratégias de integração e indução de novos profissionais, que promovam a colaboração com os profissionais mais experientes e a preservação do património científico-pedagógico das organizações escolares e c) (re)organizar tempos e espaços de prestação do serviço destes profissionais de forma a humanizar a relação pedagógica, quer minimizando tarefas de natureza administrativa, quer diminuindo o número de alunos por professor.

As medidas vocacionadas à atratividade da carreira docente, especialmente no ensino básico e secundário, passam por uma definição clara das etapas e dos níveis de consecução da carreira, pela aposta na formação em contexto de trabalho, pela credibilização do sistema de avaliação e pelo reconhecimento social da profissão.

- No plano da construção das condições para a educação, a sincronização da estrutura do sistema educativo com o desenvolvimento global da criança afigura-se objeto de reflexão do texto “2º ciclo, um enclave no ensino básico”, que problematiza uma eventual reconfiguração da estrutura da educação básica que oblitere a cisão entre os dois primeiros ciclos.
- As transformações exigidas à educação no mundo atual requerem decisões nos tempos próximos relacionadas com alguns processos críticos, como a introdução da tecnologia. A inteligência artificial é seguramente o elemento desta mudança que tem suscitado debates mais intensos. Enquanto recurso representa uma transformação profunda do contexto e dos modos da educação e, talvez por isso, seja geradora de afeições e repúdios, apesar de ser acessível à generalidade dos indivíduos. A sua aproximação aos espaços da educação é o tema do texto “IA e educação: variáveis e possibilidades para um diálogo inteligente”, apresentado adiante neste capítulo, como um contributo para um debate que perpassa todo o espaço público e de que a educação não pode alhear-se.





## 2º ciclo, um enclave no ensino básico

**Adélia Lopes<sup>1</sup>**

Trazer para este texto a discussão acerca da existência do segundo ciclo na estrutura do ensino básico (EB) é uma oportunidade para enriquecer a reflexão e o debate em torno de uma problemática que, não sendo desconhecida, nem inócua, urge fazer (há muito que em termos académicos, políticos e culturais se questiona a existência deste ciclo de ensino). Trata-se de uma questão relevante para o desenvolvimento do sistema de educação e formação e consequente melhoria da qualidade das aprendizagens. As conceções contemporâneas acerca duma educação integrada dos 0 aos 12 anos de idade que seja pensada e organizada de forma mais integrada, coerente e consistente, a evolução do sistema educativo português nas últimas décadas<sup>2</sup>, o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e as perspetivas pedagógicas, curriculares e avaliativas existentes no contexto das políticas públicas educativas vigentes, leva-nos a questionar a pertinência deste ciclo na estrutura do EB, atendendo à sua génese e às implicações decorrentes da sua permanência e singularidade numa estrutura que exige “coerência educativa” (Alarcão, 2009).

---

<sup>1</sup> Assessoria Técnico-científica do Conselho Nacional de Educação

<sup>2</sup> Ver CNE (2015) *Lei de Bases do Sistema Educativo, Balanço e Prospetiva*

O segundo ciclo, pelas razões da sua génese, tornou-se há muito num ciclo entre ciclos, um lugar fugaz e volátil, um lugar indefinido, contraído no espaço e no tempo, um *enclave* onde se torna difícil, para professores e alunos, a continuidade e o desenvolvimento de processos educativos dinâmicos, sequenciais, articulados e que contribuam para a melhoria da qualidade dos processos pedagógicos de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

É neste contexto que questionamos a possibilidade de reorganizar a estrutura do EB, de modo a potenciar práticas de gestão pedagógica, curricular e avaliativa que sejam mais articuladas e potenciadoras de equidade e justiça social. Que potencialidades se abrem face a uma reorganização do EB e que outras gramáticas escolares se podem construir?

Para emprendermos uma discussão lúcida e uma reflexão esclarecida em torno da temática, apresentamos, num primeiro momento, uma contextualização sumária da emergência deste ciclo na estrutura do EB, revisitando o quadro normativo em vigor e convocando estudos, pareceres e publicações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho das Escolas (CE) que nos permitem conhecer o estado da arte e sinalizar possíveis cenários para equacionar o impacto de uma eventual (re)organização do EB que promova a resolução do *enclave do segundo ciclo*, uma herança que perdura num espaço educativo coabitado por lógicas contraditórias que desafiam atores e autores da Escola a sucessivos diálogos e compromissos que se entrelaçam entre tensões e conflitos.

## (Con)textos de uma herança

Todos os países europeus têm vindo a alargar, progressivamente, o tempo de escolarização em função dos seus contextos políticos, económicos e sociais, que alimentam a trajetória e a maturidade dos respetivos sistemas educativos. A escolaridade obrigatória é, num primeiro momento, um mecanismo através do qual se procura garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação e, conseqüentemente, ao conhecimento. Portugal não foi uma exceção e, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos, em 1964, “nasceu” o segundo ciclo, através do Decreto-Lei 45 810, de 9 de julho de 1964. Com a publicação deste normativo, passa a existir na estrutura do sistema educativo português um ciclo complementar do ensino primário, o “ensino primário é ampliado, passando a compreender dois ciclos, um elementar, correspondente às atuais quatro classes, e outro complementar, constituído por duas novas classes”. A partir dessa data, e durante algum tempo, passaram a coexistir no sistema educativo português, o 1º ciclo liceal, o ciclo preparatório do ensino técnico e o ciclo complementar do ensino primário (5ª e a 6ª classes).



Posteriormente, através da publicação do Decreto-Lei nº 47 480, de 2 de janeiro de 1967, instituiu-se “o ciclo preparatório do ensino secundário” através do qual se procedeu à “unificação do 1º ciclo liceal e do ensino preparatório do ensino técnico.” Assim se compreende que o 2º ciclo “resulta da fusão dos dois primeiros anos do antigo ensino liceal e técnico” (Afonso, 2009, p. 271) e como tal “tem na sua génese, duas lógicas diferentes a que correspondem duas culturas organizacionais e profissionais igualmente diferentes. Por um lado, a lógica da complementaridade do ensino primário; por outro a da preparação para o ensino secundário.” (Alarcão, 2009, p. 28).

Com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o período de escolaridade obrigatória é alargado para 9 anos<sup>3</sup> e é instituído o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, passando o 2º ciclo a ser integrado na estrutura do ensino básico, com a designação de *2º ciclo do ensino básico*, mantendo, no entanto, “as fragilidades da sua débil identidade” (Alarcão, 2009, p. 28), ou seja, é um ciclo no meio de outros ciclos.

Em 2009, com a publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, procedeu-se ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos, mantendo-se a estrutura do ensino básico dividida em três ciclos que traduzem “uma amálgama de três tradições de escolaridade muito diferentes: a escola primária, a escola preparatória e o ciclo unificado da escola secundária” (Afonso, 2009, p. 98). Esta organização curricular e pedagógica perdura em Portugal até aos dias de hoje, contrariamente aos restantes países da Europa, e enquadra uma estrutura de ensino básico, dividida em três ciclos, 1º, 2º e 3º, com a duração respetiva de 4, 2 e 3 anos. Ao invés, na maioria dos países europeus o ensino obrigatório encontra-se dividido em duas fases: o ensino primário, maioritariamente com uma duração de 6 anos, e o ensino secundário inferior, com uma duração de 3 anos.

A herança do 2º ciclo sobrevive, até hoje, dentro da organização do sistema educativo, apesar deste ter sofrido algumas alterações. Sabemos que na sua génese, o 2º ciclo funcionou como uma espécie de antecâmara face ao alargamento da escolaridade obrigatória pelo que era necessário, durante esse quadro temporal de 2 anos, preparar os alunos para uma tomada de decisão relativamente ao seu futuro escolar ou para a entrada no mundo do trabalho. Hoje, e após o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, urge repensar a estrutura do sistema educativo, uma vez que não se trata de uma medida aditiva de escolarização, mas sim de uma medida política que pressupõe uma visão mais integrada, mais lógica e racional do currículo e uma articulação de práticas pedagógicas adequadas à diversidade (cultural, linguística, socioeconómica, ente outras).

Neste contexto, e considerando a importância duma educação de base sólida e abrangente, nos primeiros anos de escolarização, que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para uma vida de sucesso pessoal, académico e profissional, importa questionar a pertinência do 2º ciclo que se transformou num percurso solitário

---

<sup>3</sup> 1º ciclo do ensino básico, 4 anos de escolarização (dos 6 aos 9 anos), em regime de monodocência; 2º ciclo, do ensino básico, 2 anos de escolarização (dos 10 aos 11 anos), em regime de pluridocência e 3º ciclo do ensino básico, 3 anos de escolarização (dos 12 aos 15 anos), em regime de pluridocência.

e pouco solidário com os restantes ciclos do ensino básico e decidir o que fazer com esta herança, que mudanças são necessárias para que o ensino básico seja, de facto, um percurso mais consistente e melhor articulado com o ensino secundário, cuja natureza e identidade tem vindo a evoluir nos últimos anos, mas onde é preciso garantir a equidade e uma educação de qualidade para todos. Simultaneamente, é preciso reconhecer que nem sempre existe, nos diferentes ciclos/níveis de ensino, um alinhamento de lógicas de gestão curricular e pedagógica flexíveis, assentes na regulação, na avaliação e na monitorização dos processos, que sejam promotoras da melhoria da ação dos docentes e dos discentes.

Contrariamente ao ideário preconizado nas mais recentes políticas públicas educativas no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, esta organização “ancestral” da gramática escolar perpetua uma visão de currículo atomizado que sustenta, por vezes, a transição abrupta e repentina entre o regime de monodocência e de pluridocência, bem como evidencia o contraste de culturas profissionais relacionadas com a formação inicial cujas tradições são diferentes (Afonso, 2009).

Face ao retrato, e tendo como referência algumas publicações, pareceres do CNE e uma proposta do Conselho das Escolas, importa discutir, de forma livre, que contributos podemos adensar ao debate, mas sobretudo que possibilidades de ação e cenários possíveis de atuação podem ser pensados e implementados com benefício para uma educação de qualidade. Qual a pertinência da existência de um segundo ciclo, de dois anos, o qual, pela sua génese, apresenta uma natureza descaracterizada que o situa “entre a perspetiva globalizante do processo de ensino aprendizagem do 1º ciclo e a organização em disciplinas e de pluridocência característico do ensino secundário” (Justino, 2017, pp. 28-29).

## A (co)existência de lógicas contraditórias

Numa visão holística do sistema educativo, o alargamento da escolaridade obrigatória (a sua descompressão ou distensão temporal para os doze anos) e a coabitação dos três ciclos de ensino numa outra geografia organizacional, emergente da criação dos Agrupamentos de Escolas (AE), podem levar à (co)existências de lógicas contraditórias da organização do trabalho de alunos e professores, as quais poderão condicionar a articulação, a coerência e a sustentabilidade de práticas de gestão curricular, pedagógica e avaliativa necessárias para a promoção do sucesso educativo efetivo, assente na igualdade de oportunidades de sucesso e na conclusão de percursos educativos de qualidade.

A necessidade de garantir a coerência do trabalho e a articulação de práticas pedagógicas nos três ciclos do ensino básico, que tenham em consideração o respeito pelas singularidades dos alunos, reiteram a discussão em torno da temática em análise. Neste contexto, recordamos o parecer do CNE (2008) sobre *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, publicado no Diário da República nº 228, 2ª série, de 24 de novembro, onde se refere que a existência de um ensino básico de três ciclos deveria constituir uma unidade coerente e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos na medida em que uma escolaridade básica de 9 anos devia ser consentânea com o princípio da equidade e com as recomendações da OCDE. Neste

sentido e porque a democratização do acesso à escolarização, a par do crescimento progressivo da diversidade e multiculturalidade do público escolar, colocam novos desafios à escola, nomeadamente questões de equidade que garantam a possibilidade de todos aprenderem com qualidade, o CNE entende que a missão dos três ciclos do ensino básico, descritos na LBSE, já não constitui justificação suficiente para a sua persistência, do mesmo modo que o 2º ciclo, composto por dois anos, sem articulação a montante e a jusante, deverá ser objeto de reflexão, quer ao nível da definição formal da educação básica quer, sobretudo, ao nível da gestão dos agrupamentos de escolas, da organização dos percursos educativos e da continuidade pedagógica, reiterando que os objetivos que presidiram à sua criação já não se mantêm. Na publicação do CNE (2009), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12*, questiona-se o sentido e o significado da existência do segundo ciclo no ensino básico considerando que este corresponde a uma descontinuidade de ciclos de aprendizagem, face à continuidade de desenvolvimento da criança na faixa etária dos 0-12 anos, situação que não existe noutros países focados (Finlândia, Irlanda e Espanha), onde a escolaridade primária se prolonga até aos 12 anos e se articula com a pré-primária (Alarcão, 2009). Na mesma publicação, e na sequência do referido estudo, destacam-se alguns fatores que afetam o processo de aprendizagem de muitos alunos, nomeadamente, a falta de continuidade curricular entre os ciclos, os problemas de aprendizagem que se vão acumulando no 1º ciclo, a excessiva fragmentação dos tempos curriculares com horários inadequados aos ritmos de aprendizagem de muitas crianças e o excessivo número de turmas atribuídas a grande parte dos professores do 2º ciclo, tornando muito difícil a responsabilização destes pelo acompanhamento dos alunos (Pedrosa, 2009). O mesmo estudo aponta as ruturas entre ciclos da escolaridade básica e secundária como fatores de insucesso, originado pela instabilidade na relação professor-aluno, com particular significado na transição brusca entre o 1º e o 2º ciclo, em que o aluno passa de uma escola em que tem um professor único, a maior parte do tempo, para uma escola com um número variável, mas sempre elevado, de professores. Por conseguinte, questiona-se como estabelecer uma transição gradual entre estes dois ciclos e até que ponto fará sentido a existência de um segundo ciclo?

## Cenários possíveis de (re)organização do 2º ciclo

Nas publicações do CNE, anteriormente referidas, face à questão, o que fazer com o 2º ciclo? são indicadas algumas possibilidades: a criação de um ciclo único através da integração do 1º e 2º ciclos; a divisão do 2º ciclo, associando um ano ao 1º ciclo e um ano ao atual 2º ciclo, ou através da associação do 2º com o 3º ciclo. A primeira hipótese, integração do 1º e 2º ciclo, é aquela que parece reunir maior consenso, na medida em que se considera que “seria benéfico para a educação das nossas crianças a progressiva integração do atual 2º ciclo do ensino básico no espírito e cultura curriculares do 1º ciclo, criando-se desta forma uma educação primária, primeira, de seis anos” (Pedrosa, 2009, p. 20), do mesmo modo que uma “proposta de educação integrada dos 0 aos 12 poderá propiciar uma sequência progressiva, mais coerente com os processos culturais infantis e mais articulada com as formas de aprendizagem das crianças, formadas em boa medida no nível imediatamente anterior” (Sarmiento, 2009, p. 87). Também o Conselho das Escolas, em 2010, propôs que o atual 1º ciclo passasse a ser designado por ensino primário (com a duração de 4 anos) e que o atual 2º ciclo

fizesse parte do ensino secundário geral, com a duração de 4 anos e que passaria a integrar o 5º, 6º, 7º e 8º anos de escolaridade. O 9º, 10º, 11º e 12º anos passariam a integrar o ensino secundário superior.

De entre os cenários apresentados, e à semelhança do que acontece noutros países europeus em que a educação básica tem um ciclo inicial, *primary*, destinado a alunos dos 6 aos 12 anos, a integração dos atuais 1º e o 2º ciclos num ciclo inicial do ensino básico, permitiria modos de trabalho mais articulados, mais coerentes e mais consistentes e que possam garantir a todos os alunos o desenvolvimento efetivo de literacias múltiplas (leitura, escrita, numeracia, utilização das tecnologias de informação e comunicação), as quais são consideradas como alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida como, aliás, se prevê no PASEO.

Posteriormente ao 6º ano poderemos ter diferentes cenários, de entre os quais destacamos aquele que eventualmente mais se aproxima da realidade que existe em Portugal e que acontece na maioria dos países europeus: a existência de um ciclo de três anos que é conceitualizado como sendo um ciclo terminal da educação básica, muitas vezes designado por *lower secondary* (no caso português corresponde ao 7º, 8º e 9º ano) e um ciclo de três anos de natureza estritamente secundária que conclui a escolaridade obrigatória e muitas vezes designado como *upper secondary* (10º, 11º e 12º ano). Uma outra possibilidade é considerar o *lower secondary* como o início da educação secundária o que, de acordo com muitos estudiosos e investigadores, tem vantagens. Na verdade, considerar o *lower secondary* como “terminal” do ensino básico é bastante diferente de o tornar o início do secundário. Neste último caso, parece desenvolver-se um ambiente mais favorável ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que lhes facilitam a conclusão de um percurso de escolaridade obrigatória que seja mais coeso e faça mais sentido face aos projetos pessoais de cada aluno.

Independentemente dos cenários que se possam equacionar, ou das etapas que possam emergir duma possível reorganização ou reconfiguração estrutural do ensino básico, esta é uma questão a enfrentar pelas políticas de educação e formação e que tem uma diversidade de implicações que é preciso acautelar, nomeadamente, a gestão de recursos humanos e a organização dos grupos de recrutamento de docentes, que atualmente estão subordinados à divisão do sistema. Importa igualmente acautelar a formação inicial de professores, uma vez que temos instituições de ensino superior que habilitam professores em função dos níveis e ciclos de ensino existentes, a permeabilidade da rede escolar, a gestão do currículo, a avaliação das aprendizagens e a própria tipologia de escolas, entre outras.

Algumas poderão ser entendidas como questões dependentes, unicamente, da vontade política, como é o caso da redefinição de grupos de recrutamento e a reestruturação de modelos de formação inicial que possibilitem o acompanhamento dos alunos em percursos de escolarização mais longos e diferenciados do contexto atual. Outras poderão ser consideradas como mais dependentes daquilo que as pessoas, em cada lugar, consigam fazer acontecer, como é o caso da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens, na medida em que as mesmas podem decorrer do entendimento que cada um tem do seu significado e não propriamente da sua reconfiguração estrutural,

formal ou legal. Ainda assim, e independentemente daquilo que se pensa e se consegue fazer localmente, muito fica dependente daquilo que é definido e assumido ao nível das políticas públicas e da decisão política.

Sendo verdade que a mudança, qualquer que ela seja, depende muito mais da forma como as pessoas desejam e se apropriam dessa mudança do que tudo o que lhe possa ser exterior, também é verdade que as políticas potenciam ou condicionam essa mudança. As questões de forma serão certamente mais fáceis de equacionar e resolver, porque são mais claras as transformações necessárias. Por exemplo, relativamente à gestão de recursos face aos grupos de recrutamento existentes no atual 1º e 2º ciclos, um cenário possível seria o sistema evoluir para um único grupo de docência, no ensino primário (*primary education*), após um período de transição que teria de ser organizado e preparado com apoios específicos ao nível da formação dos professores. Uma outra possibilidade passaria pela criação de equipas pedagógicas, com um número reduzido de professores, que pudessem acompanhar os alunos durante todo o percurso escolar dos 6 aos 12 anos, independentemente do grupo de recrutamento a que estão afetos, ou seja, o regime de monodocência evoluiria para um regime de pluridocência que assegurasse uma gestão curricular articulada, transversal e assente no trabalho colaborativo.

A este propósito importa referir que muitos docentes que estão atualmente no sistema educativo, e independentemente de estarem a lecionar no 1º ou no 2º ciclo, têm qualificação profissional para ambos, do mesmo modo que alguns docentes do 2º ciclo têm habilitação para o 3º ciclo e secundário, ou seja, é importante apostar em processos de gestão que favoreçam condições para que as escolas, num quadro de autonomia efetiva, possam gerir e rendibilizar os recursos disponíveis numa lógica de continuidade pedagógica do trabalho com os alunos. Simultaneamente, os modelos de formação inicial e contínua dos professores devem ser repensados perante os desafios decorrentes da política educativa vigente.

Questões bem mais difíceis de equacionar prendem-se com o conceito de educação e com o entendimento que dele é feito no momento da sua concretização, no espaço das organizações escolares e da relação pedagógica. Os documentos estruturantes da educação em Portugal, o PASEO, as Aprendizagens Essenciais ou até mesmo a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania, veiculam um entendimento de educação enquanto desenvolvimento das crianças e dos jovens e do currículo enquanto instrumento dessa visão. Nesta perspetiva, estes documentos incluem a ideia de continuidade que incentiva e até proporciona uma eventual organização que dissolva a separação entre 1º e 2º ciclos, contudo, é fundamental que ao nível das políticas educativas se assumam medidas que permitam não só a apropriação como a concretização do PASEO por parte dos profissionais que estão no cerne da consecução dos seus desígnios: os docentes.

## **Diálogos e compromissos, em torno de questões (im)pertinentes**

A discussão em torno da (im)pertinência do segundo ciclo enquanto *enclave* do ensino básico é uma necessidade emergente há já algum tempo no sistema de ensino em

Portugal. Erguê-la poderá contribuir para que, ao nível das políticas públicas da educação, se definam outros caminhos que possam ser pensados e organizados de forma mais integrada, coerente e consistente, proporcionando uma formação e uma educação nos primeiros anos de escolarização que garantam uma base sólida e abrangente para o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos em termos académicos, pessoais e profissionais. Possibilitar um conhecimento aprofundado dos alunos através do acompanhamento e monitorização do progresso das aprendizagens, num ciclo mais longo, poderá facilitar um entendimento mais profundo das necessidades individuais de cada um, facilitando, assim, a gestão da diversidade, da imprevisibilidade e da incerteza do mundo em que vivemos, através da recombinação de lógicas de atuação assentes numa maior responsabilidade partilhada, que valorize e respeite a diferença.

As eventuais discontinuidades do trabalho pedagógico de alunos e professores, a montante e a jusante, precisam de ser discutidas para, posteriormente, serem criadas condições efetivas que garantam a todos as melhores oportunidades possíveis para assegurar a coerência do sistema educativo, dando sentido e significado à escolaridade obrigatória. Os professores, enquanto profissionais que têm um papel decisivo na formação de crianças e jovens e na transformação educacional e social, precisam ser ouvidos e envolvidos na reconstrução de uma escola mais humana e humanizada. Neste sentido, será desejável que a discussão em torno da reestruturação do ensino básico se faça, tendo em consideração os princípios fundamentais enunciados pela (UNESCO, 2022): o direito à educação de qualidade e um compromisso com a educação como um esforço público para o bem comum. Implica mudanças estruturais decorrentes da necessária alteração à LBSE, onde permanece o *enclave*, mas exige, também, que as escolas possam (re)criar espaços e tempos para criarem outras lógicas de ação que lhes permitam assumir outras formas de pensar e fazer Escola, adequando-a aos desafios decorrentes da complexidade, da imprevisibilidade e da diversidade com que precisamos aprender a viver.

## Desafios...

O *enclave* desafia-nos para a (re)organização e a (re)criação da gramática escolar e para a (re)definição de outros caminhos que possam ser mais coerentes e consistentes com a formação e a educação nos primeiros anos de escolarização. Como é possível responder a estes desafios?

- Resolver o *enclave* do 2º ciclo implica alterar a LBSE e reestruturar o sistema educativo, conferindo-lhe mais consistência e coerência face às políticas educativas vigentes, em termos de currículo, pedagogia e avaliação.
- Redefinir e redimensionar os grupos de recrutamento existentes, assegurando as condições de transição inerentes à reestruturação do ensino básico, nomeadamente através de processos de formação contextualizada.
- Reestruturar modelos de formação inicial e contínua que permitam melhorar práticas curriculares, pedagógicas e avaliativas necessárias para o desenvolvimento de contextos educativos dinâmicos, articulados, sequenciais e facilitadores da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, ao longo da escolaridade obrigatória.
- Reconfigurar o regime de monodocência e de pluridocência existentes, adaptando-os a um período de escolarização mais prolongado (dos 6 aos 12 anos), nomeadamente, através de equipas multidisciplinares mais reduzidas e constituídas por docentes de áreas temáticas (exemplo: artes, línguas e humanidade, ciências e tecnologia, saúde e desporto).
- Reforçar a autonomia da escola na implementação das políticas educativas, em particular ao nível da gestão de recursos humanos e da reorganização pedagógica, que possibilitem o desenvolvimento de uma ética do cuidado, do bem-estar e da melhoria da relação pedagógica.
- Reorganizar espaços escolares e repensar a tipologia dos edifícios.



## Referências

- Afonso, N. (2009). Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Alonso, L. (2009). Uma política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Alarcão, I. (2009). Relatório do estudo a educação das crianças do 0 aos 12 anos. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma Escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- CNE (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: CNE.
- CNE (2008). Parecer nº 8 sobre *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, publicado no Diário da República nº 228, 2ª série, de 24 de novembro.
- Decreto-Lei nº 47480, de 2 de janeiro de 1967. Unificação do 1º ciclo do ensino liceal e técnico (1967). Diário do Governo nº 1, série I, de 02-01-1967.
- Decreto-Lei nº 45810, de 9 de julho de 1964. Alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos (1964). Diário do Governo nº 160, série I, de 09-07-1964.
- Gaspar, T. (2009). Organização da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Hargreaves, A. & O’Conner, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Justino, D. (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo, balanço e prospetiva*. Lisboa: CNE.
- Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. Alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos (2009). Diário da República nº 166, 1ª série, de 27-08-2009.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Diário da República nº 237, 1ª série, de 14-10-1986.
- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
- Pedrosa, J. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Roldão, M. C. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- Sarmento, M. (2009). Os Olhares da sociedade portuguesa sobre a criança. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. CNE.
- UNESCO, (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>





# Inteligência artificial e educação: variáveis e possibilidades para um diálogo inteligente

Fernanda Candeias e António Correia<sup>1</sup>

A inteligência artificial (IA) tem vindo a irromper, sobretudo desde um passado recente, nos mais variados domínios da sociedade, incluindo na Educação. Não sendo propriamente uma nova tecnologia, os progressos na capacidade de computação, a disponibilidade de *Big Data* e o aperfeiçoamento dos algoritmos utilizados, proporcionam a sua atual difusão vertiginosa (Swargiary, 2023, p. 15). A utilização da IA na Educação (IAEd) tem vindo a motivar um debate intenso em torno de diferentes questões, quer de ordem tecnológica, quer de carácter pedagógico, que se prendem com a eficácia e pertinência destes sistemas em contextos educativos. Atualmente, as questões éticas passaram para primeiro plano devido à importância que as diferentes tecnologias têm vindo a assumir na Educação, incluindo as baseadas em IA.

Em todo o mundo, os sistemas de IA estão a penetrar na generalidade dos setores da sociedade, criando uma proximidade por vezes perturbadora, já que se baseiam na recolha

---

<sup>1</sup> Assessoria Técnico-científica do Conselho Nacional de Educação

de dados que é feita a partir da nossa utilização e, por isso, dos nossos rastros digitais. Desde os motores de pesquisa aos assistentes inteligentes, a robôs de conversação, à tradução linguística, ou a aplicações de navegação, entre muitas outras aplicações, os sistemas que utilizam a IA estão presentes e vieram para ficar na nossa vida quotidiana.

Mas o que é a IA? Segundo o documento da Comissão Europeia, *AI in Science, Harnessing the power of AI to accelerate discovery and foster innovation*:

A maioria das definições de IA convergem no facto de se centrarem em máquinas ou sistemas de software que: (i) possuem capacidades de aprendizagem, (ii) tomam decisões inteligentes, (iii) influenciam o ambiente, (iv) melhoram tarefas de forma autónoma e (v) apresentam funções cognitivas semelhantes às humanas. (2023, p. 9)

Nos últimos 50 anos, assistimos a uma enorme evolução dos sistemas de IA, desde os sistemas periciais ou especialistas (*expert systems*), à aprendizagem automática (*machine learning*), até à tecnologia baseada e orientada por dados (*data-driven technology*), tendo como base uma rede neuronal, ou seja, a aprendizagem profunda (*deep learning*). Esta aprendizagem profunda recorre a arquiteturas de redes neuronais com muitas camadas, que conduzem a implementações otimizadas, com recurso de enormes conjuntos de dados que permitem treinar estas estruturas com uma assinalável diversidade de parâmetros. Por outro lado, a ideia de que a inteligência é o resultado de um processo computacional e que pode ser automatizada, bem como as objeções a esta ideia, tem já séculos de existência, e mereceu significativos contributos de Thomas Hobbes, Charles Babbage, Ada Lovelace, Alan Turing, entre outros (Oliveira & Figueiredo, 2023).

A IA tem um indiscutível potencial para melhorar a experiência de aprendizagem, como se procurará evidenciar ao longo do texto. No entanto, muitos fatores poderão ter um papel decisivo quando se analisa o impacto destas tecnologias em contexto educativo. Importa, pois, analisar com maior detalhe, de forma crítica, a utilização destes sistemas, na perspetiva do desenvolvimento de estratégias e medidas que capacitem os diferentes agentes educativos para a sua adequada mobilização. Com efeito, assistimos atualmente a uma proliferação de propostas de aplicações não só dirigidas ao estudante, onde a constante procura da motivação e da imersão são tão características (*engagement*), mas também dirigidas ao professor, de apoio à sua gestão em contexto de sala de aula ou para o acompanhamento mais individualizado dos alunos.

As questões éticas que quase não tinham expressão nos primeiros tempos, são atualmente incontornáveis e de extrema pertinência. As razões devem-se aos receios legítimos de que a autonomia de alunos e professores seja comprometida, de que os dados sejam recolhidos e desviados para outros fins, e de que a IA introduza nas decisões educacionais

preconceitos adicionais aumentando as desigualdades já existentes. O crescimento da tecnologia educacional de todos os tipos, quer envolva IA ou não, e a criação de registos de interações, produziu uma enorme quantidade de dados sobre os alunos em todos os níveis de ensino. Neste âmbito, o *Regulamento sobre a Inteligência Artificial*, da União Europeia (UE), é a primeira lei que se reporta à matéria da inteligência artificial, através de um quadro regulamentar que visa garantir que os sistemas de IA são seguros, cumprem a legislação e respeitam os direitos e valores fundamentais da UE. Este quadro regulamentar europeu fornece orientações para a gestão de todos os tipos de dados pessoais. No entanto, persistem, ainda, sobretudo no que concerne aos alunos, questões relacionadas com a compreensão do que significam dados pessoais e direitos de propriedade e, a outro nível, aspetos sensíveis que dizem respeito à proteção dos dados dos sistemas educativos.

## IA e aprendizagem

Aprender constitui um dos maiores e mais estimulantes desafios que se colocam ao ser humano. Este processo profundamente holístico (Kolb & Kolb, 2013) envolve integralmente o indivíduo, permitindo-lhe enfrentar novos desafios e resolver situações problema do quotidiano. É esta capacidade adaptativa que o distingue, bem como a forma como comunica, utilizando para tal os mecanismos da linguagem e da língua – instrumentos de interação social muito importantes no estabelecimento de relações sociais e de proximidade com o semelhante. Profundamente ligada ao pensamento, a língua constitui um veículo de aprendizagem e de cultura. Os últimos anos têm trazido uma grande evolução ao nível do processamento da linguagem natural, através do desenvolvimento de técnicas de aprendizagem automática – *machine learning*, assentes em complexas redes neuronais artificiais, com um assinalável impacto, nomeadamente, ao nível da tradução automática, dos sistemas de conversação e da escrita criativa. Estes sistemas, há muito treinados para prever a nossa próxima palavra e para a *leitura* dos nossos dados, conseguem reproduzir a forma como comunicamos, simulando diálogos com seres humanos e desenvolvendo mecanismos de *feedback* através do reforço de um comportamento aprendido.

Os atuais modelos estatísticos de linguagem, com a sua capacidade para estabelecer uma comunicação estruturada, podem induzir-nos a pensar que estes possuem uma inteligência semelhante à nossa. No entanto, atualmente são capazes, sobretudo, de mimetizar diálogos. Esta questão tem vindo a ser abordada e discutida, de forma interdisciplinar, por neurocientistas, psicólogos, filósofos e especialistas em inteligência artificial (e.g. António Damásio, Rodney Brooks, Patricia Churchland, Nick Bostrom, Douglas Hofstadter), através do estudo da cognição humana, da consciência, das emoções ou do comportamento social. Estes domínios são particularmente importantes num momento atual de intenso debate em torno da capacidade dos sistemas de IA para comunicar, colaborar e coexistir com os seres humanos em várias áreas. A investigação tem vindo a abordar igualmente o impacto da IA ao nível da neuroplasticidade do ser humano - central no desenvolvimento normal dos sistemas neuronais, ao permitir a adaptação e a resposta tanto a inputs exógenos como endógenos (Styles, 2000), estando os primeiros associados a questões genéticas e os segundos ao meio ambiente e às experiências vivenciadas.

A aplicação da inteligência artificial na educação (IAEd) é uma realidade em rápido crescimento e tem motivado, nos últimos anos, um desenvolvimento da investigação em

torno do tema (Chiu et al., 2023; Martin et al., 2023). A IAEd tem vindo a provocar uma alteração na forma como o processo de aprendizagem é perspectivado, o que tem sido muito facilitado, quer pelo rápido acesso a estes sistemas, quer pelo seu aperfeiçoamento e expansão de funcionalidades. Decidir aprender tornou-se comum, sobretudo quando as respostas estão disponíveis e parecem adequar-se, gradualmente, ao perfil, ao gosto e ao tempo disponível do aprendente. Esta adequação e personalização da resposta inclui um nível de conforto e de autonomia inegáveis a todo o processo.

A Comissão Europeia publicou, em 2022, o documento *Orientações éticas para educadores sobre a utilização de inteligência artificial (IA) e de dados no ensino e na aprendizagem*, no âmbito do Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027). Segundo o documento, “a IA tem um grande potencial para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem e ajudar as escolas a melhorar a forma como estão organizadas e como funcionam” (p. 14). O mesmo sugere a utilização dos sistemas de IA no ensino, nomeadamente, através da utilização de sistemas de tutoria inteligente, com recurso a conversação em linguagem natural e com instruções e *feedback* individualizados; de sistemas de tutoria baseados no diálogo; da utilização de aplicações de aprendizagem no domínio das línguas. Propõe, ainda, a utilização destes sistemas no suporte à aprendizagem, nomeadamente através de ambientes de aprendizagem exploratória, com a disponibilização regular de *feedback* automático aos alunos sobre a sua escrita e os seus trabalhos, facilitando uma aprendizagem colaborativa apoiada pela IA. No entanto, a aprendizagem automática oferece uma imprevisibilidade que inquieta, já que dota as máquinas de uma capacidade de construção e reconstrução de conhecimentos e de programas com uma utilização generalizada no nosso quotidiano. Inquieta, ainda, porque esta capacidade de renovação dos sistemas é feita com uma surpreendente rapidez e com programas construídos a partir de dados que ninguém examinou (Ganascia, 2018). A este nível, será de realçar as diferentes modalidades de aprendizagem: a supervisionada, não supervisionada e a aprendizagem por reforço. Em qualquer dos casos, da aprendizagem supervisionada, ou seja, dependente de uma orientação, à aprendizagem por reforço, apoiada numa recompensa, será relevante um conhecimento mais profundo dos algoritmos da aprendizagem em causa, já que não nos referimos a sistemas autónomos, mas antes dependentes da interação com o seu utilizador e da sua capacitação para o fazer. Desta forma, não será demais salientar a relevância de uma maior literacia digital e científica para que esta interação habilite devidamente o Homem a interagir com a Máquina.

Atualmente, o estudante tem ao seu dispor um conjunto de recursos que lhe permitem ir mais longe no acesso à informação. Esta procura está bastante facilitada, seja através dos motores de busca, seja através da utilização de assistentes pessoais inteligentes baseados em LLMS (*Large Language Models*), como o *CHatGPT*, ou mesmo combinando a pesquisa com funções de *chat* (e.g. Google Bard e Bing AI). Aceder a esta tecnologia tornou-se relativamente fácil, bem como ao manancial de dados que transporta. Em situação de aprendizagem, formal ou informal, um estudante tem à sua disposição diferentes ferramentas a que facilmente pode aceder e manipular. Combinar uma ferramenta como o *ChatGPT*, com recursos multimodais, como imagens, vídeos e hipertexto, transforma a aprendizagem num processo multidimensional mais rico e envolvente. Presentemente, o paradigma dominante é a aprendizagem automática e, dentro deste, o *deep learning*, ou seja, a aprendizagem profunda (Vicente, 2023). Por seu turno, a IA generativa

(IAGen) é capaz de criar novos conteúdos, conversas, vídeos, entre muitas outras coisas, nomeadamente, aprender a partir de exemplos e estimular a geração de novas ideias. Refira-se que estes sistemas têm em comum o facto de serem inquestionavelmente competentes, embora sem manifestarem compreensão (Dennet, 2017), ou revelarem consciência (Damásio, 2023).

Segundo Dias de Figueiredo (2023) importa perguntar: “Que semelhanças e diferenças existem entre o conhecimento humano e o conhecimento artificial produzido por um modelo de linguagem?” (p. 2). Se o conhecimento humano é adquirido de várias formas, em vários contextos, o conhecimento adquirido por via dos modelos de linguagem, passa por um percurso diferente, que serve necessidades humanas específicas e restritas. Por outro lado, “os modelos de linguagem não seguem um percurso cognoscente suportado por um raciocínio lógico” (*ibidem*).

Sabe-se que o ser humano aprende, por vezes, de forma impercetível, outras de forma consciente, com intencionalidade, pelo que é na mobilização de competências várias que aplica o conhecimento acumulado na memória. Na educação, a IA pode desempenhar um papel importante ao permitir aos estudantes uma aprendizagem mais adaptativa. Neste domínio, reside uma das principais questões que importa refletir: como preparar o estudante para uma interação inteligente, responsável e profunda com estes sistemas? Por outro lado, uma das grandes questões atuais que tem sido abordada, nomeadamente por Noam Chomsky, está associada ao desenvolvimento de competências de literacia digital e ao pensamento crítico, sobretudo quando estamos perante uma realidade que carece de constante validação, de questionamento e de identificação de fontes.

A utilização das ferramentas que têm como base a IA ganhará sentido estratégico efetivo se pensada com intencionalidade, por forma a contribuir para aprendizagens mais significativas, onde possam ser mobilizadas as capacidades dos alunos. É altamente desejável que estimulem uma aprendizagem pela descoberta, de forma criativa e experimental. As possibilidades são muitas, pelo que o percurso de aprendizagem formal requer a intervenção de professores que saibam estimular essa aprendizagem à medida do aluno, sempre que possível, bem como um trabalho inter pares, onde a complementaridade de desempenhos enriqueça toda a experiência da aprendizagem do grupo. A aprendizagem poderá beneficiar do contributo das tecnologias que têm como base a IA, nomeadamente ao nível da comunicação e da crescente adaptabilidade e interatividade dos ambientes digitais, embora existam questões que ainda exigem uma apurada reflexão, nomeadamente, no que respeita à privacidade de dados, equidade no acesso à tecnologia e à conectividade, entre outras. Estes tópicos são abordados no relatório disponibilizado pela UNESCO, *Guidance for generative AI in education and research* (2023). Por um lado, adverte-se para a ausência de regulamentação nacional sobre IAGen, o que vulnerabiliza utilizadores e instituições de ensino e, por outro, intima à tomada de ações imediatas de forma a planear políticas de longo prazo e ao desenvolvimento da capacidade humana para garantir uma visão destas novas tecnologias centrada no ser humano. Apela, ainda, a que a comunidade internacional reflita sobre as suas implicações a longo prazo para o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação. A estas implicações importará responder através de uma robusta apropriação cívica e crítica, já que nos encontramos numa era de legitimação social dos algoritmos, enquanto fonte de conhecimento e de autoridade (Vicente, 2023).

Por fim, importa destacar as questões da equidade das diferentes tecnologias educacionais com a utilização da IA, dirigidas ao estudante, no sentido de privilegiarem a necessária privacidade dos dados, bem como a efetiva equidade na forma como tratam os aprendentes, seja ao nível da tutoria, do ensino ou mesmo do aconselhamento e orientação. A verdade é que uma tecnologia tendenciosa, ou que não corresponda, efetivamente, à resposta que o estudante é capaz de dar, na sequência de uma tarefa anterior, pode despoletar um cenário de frustração e desmotivação face à aprendizagem, sobretudo perante tarefas que se revelem inadequadas, sem a intervenção esclarecida do professor.

## Implicações da IA na aprendizagem

Ignorar ou menosprezar a importância da IA para a aprendizagem pode gerar a ilusão de resolução de situações (a curto prazo), mas, verdadeiramente, acaba por prejudicar a socialização de estudantes e docentes com as novas tecnologias e a IA, através de aprendizagens pensadas de acordo com os princípios orientadores da Educação Pública.

Sem uma estratégia de longo prazo para lidar com o ritmo crescente da difusão de ferramentas IA no contexto educativo, poderemos até estar a contribuir para agravar as desigualdades e assimetrias sociais na Educação que pretendemos erradicar. É através de uma socialização informada e crítica dos estudantes na IA e na construção das suas capacidades de aprender ao longo da vida que estes desenvolverão as competências necessárias para aceder ao mercado de trabalho em que a IA é crescentemente utilizada, desenvolvendo também a sua cidadania digital.

A incorporação da IA no quotidiano pedagógico e curricular das Escolas não se pode reconhecer numa lógica estritamente utilitária. Não é apenas a introdução de uma nova tecnologia. Trata-se de, sobretudo, criar oportunidades para transformar a realidade educativa no sentido de corrigir os enviesamentos e as lacunas atuais, melhorando a qualidade das aprendizagens dos estudantes e a capacidade profissional dos professores em orientá-los nessas aprendizagens.

As ferramentas da IA à disposição dos professores constituem um recurso poderoso no apoio à formulação de objetivos de aprendizagem, na clarificação de conceitos e na preparação de materiais didáticos. Poderão constituir assistentes de ensino para os professores e companheiros de aprendizagem para os alunos. Podem, igualmente, contribuir para a resolução de situações em que a fluidez da comunicação linguística em sala de aula, entre o professor e os alunos, enfrenta desafios difíceis, nomeadamente, quando a diversidade cultural e linguística é ampla. Estas ferramentas podem ajudar os alunos a comunicarem entre si, a traduzirem as tarefas e todos os materiais de aprendizagem para as suas línguas maternas. De igual modo, são suscetíveis de promover uma comunicação eficaz entre o professor e as famílias e proporcionar formas de facilitar a aprendizagem da língua do país de acolhimento, neste caso, Portugal.

A IA tem, igualmente, um enorme potencial para analisar com objetividade o trabalho dos alunos, determinar padrões e tendências, dificuldades e potencialidades, eliminando a interferência dos enviesamentos resultantes de preconceitos e estereótipos no processo de avaliação e classificação. Os ITS (*Intelligent tutoring systems*) são sistemas de aprendizagem



baseados no computador que proporcionam aprendizagens personalizadas aos estudantes. O requisito para um ITS efetivo ao longo do tempo é a constituição de um entendimento quer das forças do estudante quer das fraquezas, do estilo de aprendizagem e do ritmo de aprendizagem. Uma vez implementado, é sensato que os educadores possam verificar os dados dos estudantes gerados para sustentar as decisões pedagógicas e proporcionar o apoio que for necessário. Os ITS combinados com os métodos de ensino convencionais, numa abordagem mista, proporcionam a supervisão e apoio adequados aos estudantes, para maior proveito das aprendizagens, com especial incidência nos percursos individualizados de aprendizagem. Um ITS personaliza o “como” os estudantes aprendem enquanto os percursos individualizados de aprendizagem são desenhados para personalizar o “que” é necessário aprenderem. O ritmo de aprendizagem também se pode ir ajustando à natureza das atividades e às dificuldades ou capacidades que os alunos vão demonstrando.

O aproveitamento pleno das potencialidades da IA será facilitado através da identificação clara dos objetivos fundamentais e dos referenciais essenciais, em termos curriculares. A partir daí, os estudantes poderão dispor da possibilidade de definir os seus objetivos de aprendizagem e, de acordo com os seus interesses e necessidades, construir os seus percursos personalizados de aprendizagem para alcançar esses objetivos.

A utilização dos sistemas de IA no contexto do planeamento e desenvolvimento das aprendizagens requer a recolha alargada de dados dos estudantes, das suas atividades, atitudes, dificuldades e resultados. No entanto, a sua utilização inconsequente nas salas de aula pode não apenas conduzir a uma dependência pouco saudável da tecnologia, diminuindo a capacidade de os alunos pensarem criticamente e de resolver problemas sem recorrer a suporte digital, mas de gerar dados e informação cuja utilização ética e confidencialidade não estejam asseguradas. Os riscos decorrentes da utilização da IA não são irrelevantes nem devem ser desconsiderados, pois eles não decorrem de aspetos isolados ou parciais. Acompanham uma alteração da realidade educativa e social sem paralelo, na escala e na profundidade com que ocorre. Nunca será demais sublinhar que a confidencialidade, segurança dos dados e diagnóstico de enviesamentos possíveis nos sistemas de IA já existentes precisam ser acautelados antes da sua utilização generalizada e sistemática.

Para que o planeamento das aprendizagens e acompanhamento dos alunos possa ser feito adequadamente pelos professores, a formação inicial e contínua destes deve estar assegurada. Trata-se de um recurso essencial para proporcionar a atualização indispensável e permanente no que diz respeito às melhores práticas no domínio da ética, da salvaguarda da privacidade e da segurança. Os professores, ao abraçarem estes desafios, estão a comprometer-se com a aprendizagem ao longo da vida, tanto deles como dos seus alunos. Conhecer como funcionam as tecnologias de IA é um requisito indispensável na preparação da sua utilização, orientada por um princípio ético, bem como do conhecimento das suas limitações e riscos.

As escolas constituem, por excelência, o contexto mais vocacionado para estimular os estudantes a serem pensadores críticos, inovativos, solidários e colaborativos. A aprendizagem de utilização da IA pode estimular o trabalho colegial e de equipa, a partilha de ideias, a empatia e a capacidade de construir integrando as perspetivas dos outros. A

aprendizagem interdisciplinar ajudará os estudantes a visualizar a imagem global, a explorar perspectivas diferentes e a abranger a interrelação existente no nosso mundo.

As transformações que acompanham a introdução e o desenvolvimento da IA na aprendizagem constituem um catalisador poderoso para uma mudança de paradigma na Educação e salvaguarda dos seus princípios fundamentais. A literacia em IA, os seus fundamentos básicos e o sentido crítico na sua utilização são essenciais para que todos os estudantes aprendam a navegar e a beneficiar das novas ferramentas. É igualmente relevante que as escolas disponham de condições para garantir a equidade no acesso às ferramentas da IA em todo o território nacional. A qualidade da IA e a respetiva equidade na sua utilização depende da existência de infraestruturas que permitam acessos individuais generalizados, internet fiável, *software* e ferramentas atualizados, formação e atualização contínua para professores e estudantes. O estabelecimento de parcerias entre as escolas e parceiros locais, nomeadamente autarquias, pode criar sinergias e rentabilizar recursos. As bibliotecas públicas, museus, centros de recursos e outros equipamentos culturais integrados num ordenamento estratégico do sistema educativo contribuirão para que todas as escolas reúnam as condições adequadas, proporcionando aprendizagens com recurso à IA em condições de equidade e inclusão.

Uma vez que um número cada vez maior de atividades profissionais virá a adotar a IA, a sua utilização generalizada promoverá a socialização dos estudantes nas ferramentas e na tecnologia, potenciando as perspectivas de futuro para a carreira profissional, contrariando o desaparecimento de um conjunto de ocupações profissionais tornadas obsoletas, impedindo ciclos de exclusão intergeracional e de agravamento das desigualdades sociais.

## IA e aprendizagem: o futuro presente

A IA tornou-se muito rapidamente uma questão incontornável nos sistemas de educação e de formação e é previsível que o debate em torno das suas potencialidade e riscos aumente nos próximos tempos. Na verdade, o seu papel disruptivo tem provocado reações diversas, por vezes excessivamente polarizadas. No que respeita à Educação, bem como a tantos outros setores da vida em sociedade, a IA tem impregnado os sistemas de uma forma muito evidente, sobretudo porque esta inteligência, ou *superinteligência* (Bostrom, 2019), funciona de forma sistémica e com uma inquietante ubiquidade.

A IA chegou às escolas, à casa dos alunos, dos professores e dos educadores. Justifica-se, assim, que a nossa reflexão parta desta constatação, já que os contextos educativos refletem esta realidade, nomeadamente na forma como o trabalho de professores e alunos se foi confrontando com novas variáveis e desafios que, nitidamente, ainda carecem de maior aprofundamento e de uma investigação específica. Por outro lado, a IA obriga-nos a repensar a forma como se ensina e como os estudantes aprendem, tendo como referência os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores previstos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.



## Caminhos para um diálogo inteligente

Em suma, tendo em conta a discussão desenvolvida neste texto, parece ser importante:

- Desenvolver ações que visem a formação de educadores e professores, tendo como foco as questões éticas e tecnológicas associadas à utilização dos sistemas de IA, (adequação, fiabilidade e segurança), bem como consagrem o imperativo de constante validação, de questionamento e de identificação de fontes de informação, em contexto de ensino e de aprendizagem.
- Conceber um referencial de formação em IA, de educadores e professores, que reforce e demonstre a importância do espaço público e social da escola para o desenvolvimento desta aprendizagem.
- Incentivar os sistemas de formação de professores à promoção de ações que abordem e analisem as relações que se podem estabelecer entre a IA e o ensino, as aprendizagens e a avaliação, concretamente, como ensinar, aprender e avaliar em contextos em que a IA terá, inevitavelmente, uma crescente preponderância.
- Promover programas de formação destinados a dirigentes escolares, que sensibilizem para a importância estratégica da utilização das ferramentas da IA, enquanto instrumentos de inclusão, nomeadamente em contextos de diversidade cultural e linguística.
- Desenvolver ações de formação que visem o esclarecimento de dirigentes e decisores no que concerne à gestão de dados e ao necessário cumprimento dos princípios e normas éticas em contexto escolar.

## Referências

- Bostrom, N. (2019). *Superinteligência, Caminhos, Perigos, Estratégias*. Relógio D'Água Editores.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022). *Orientações éticas para educadores sobre a utilização de inteligência artificial (IA) e de dados no ensino e na aprendizagem*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/07>
- Damáso, A., & Damasio, H. (2023). Feelings Are the Source of Consciousness. *Neural computation*, 35(3), 277–286. [https://doi.org/10.1162/neco\\_a\\_01521](https://doi.org/10.1162/neco_a_01521).
- Dennett, D. C. (2017). *From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds*. W. W. Norton.
- Figueiredo, A. D. (2023). Inteligência Artificial Generativa e Construção de Conhecimento. *Processamento de Linguagem Natural: Tendências e Aplicações Práticas* [Conferência]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25801.52328>.
- Gannascia, J. P. (2018). *O Mito da Singularidade: devemos temer a inteligência artificial?*. Temas & Debates.
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning*.
- Lee, Kai-Fu (2023). *Inteligência artificial 2041*. Relógio D'Água.
- Martin, F., Zhuang, M. & Schaefer, D. (2023). Systematic review of research on artificial intelligence in K-12 education (2017–2022). *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100195>
- Oliveira, A. & Figueiredo, M. (2023). Artificial Intelligence: Historical Context and State of the Art. Multidisciplinary Perspectives on Artificial Intelligence and the Law. Governance and Technology Series 58. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-41264-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-031-41264-6_13)
- Shah, P. (2023). *AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- Swargiary, K. (2023). *Artificial intelligence in education: Transforming learning for the future*. Scholars' Press.
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693.locale=en>
- Vicente, P. N., (2023). *Os Algoritmos e Nós*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.



# 2 População discente Educação e formação para todos

A frequência da educação e formação pelos seus destinatários é, provavelmente, o primeiro resultado de desempenho de um sistema. Os números da população inscrita nas diferentes ofertas e a distribuição de crianças, jovens e adultos pelas opções de frequência da educação formal, bem como o número de crianças em estruturas de cuidados para a primeira infância e, ainda, os indicadores de equidade são, desde logo, métricas que permitem conhecer o sistema de educação e formação.

Nesta apresentação da população discente opta-se por partir de um retrato genérico, ao qual se segue uma caracterização mais pormenorizada dos inscritos e, por fim, analisam-se fatores de desigualdade e medidas de equidade do sistema.

## 2.1. Retrato global

A análise global do retrato discente permite refletir sobre questões de acesso e frequência, mas também sobre a eficácia e a amplitude do sistema de educação e formação em atrair e envolver os alunos/estudantes em diferentes fases da sua vida e numa diversidade de oportunidades, fundamentais para as suas aspirações pessoais, qualificação e elevação social.

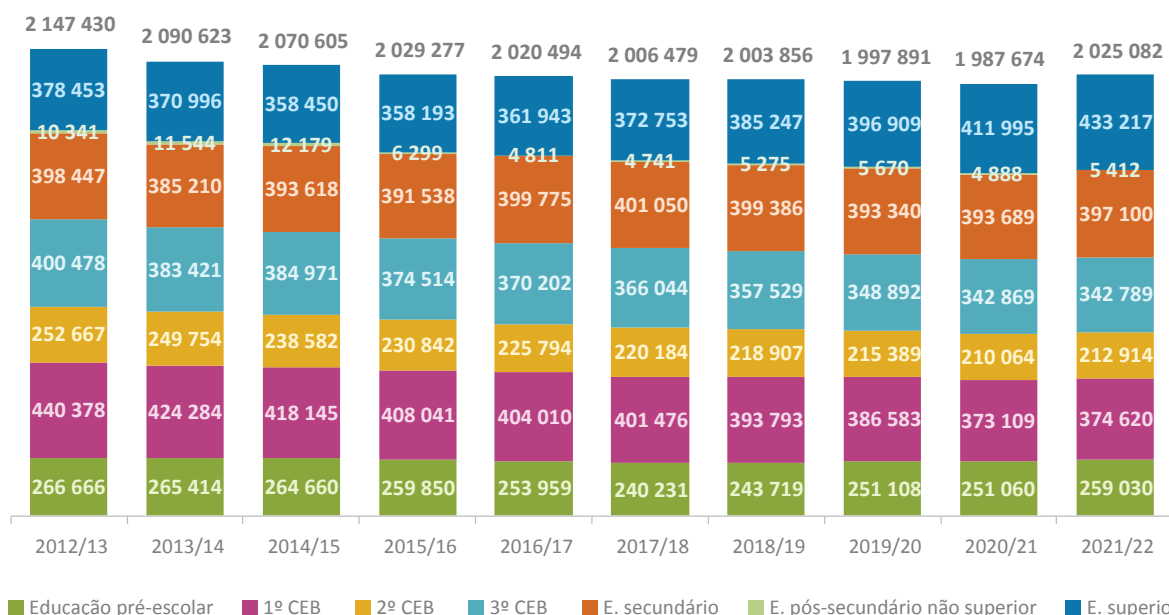
De notar que, no 1º ciclo, uma em cada dez crianças é estrangeira e um terço dos doutorandos é imigrante (PORDATA, 2023).

O primeiro dado pode refletir, não apenas movimentos migratórios, mas também esforços da escola e do sistema educativo em garantir o acesso à educação para todas as crianças, independentemente da sua origem, cultura ou nacionalidade. A presença de crianças estrangeiras nas escolas pode trazer desafios linguísticos e culturais, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem, promovendo a troca de experiências e o respeito pela diversidade.

O segundo dado reflete a capacidade do sistema de ensino superior, em Portugal, atrair e reter talento de diversas origens, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento, pesquisa, investigação e desenvolvimento.

Quanto a dados sobre a evolução do número de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados, por nível de educação e ensino, em Portugal, em 2022, regista-se um aumento do número total de alunos que frequentavam o sistema educativo em Portugal, face ao ano anterior (Figura 2.1.1). Observa-se, igualmente, esse aumento em todos os níveis de educação e ensino, com exceção do 3º CEB.

**Figura 2.1.1.** Evolução do número de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados, por nível de educação e ensino. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Em Portugal, em 2022, nove em cada dez jovens entre os 20 e os 24 anos têm, no mínimo, o ensino secundário, quando a média europeia é de 83,6% (Eurostat, 2023). Portugal ultrapassou a média europeia, em 2020, com uma diferença de 1 pp, mas em 2021 a diferença passou a ser de 5,2 pp e em 2022 de 5,7 pp. Nos países que integram a União Europeia, observa-se que a maioria dos jovens já concluiu o ensino secundário. No entanto, a escolha do tipo de ensino apresenta variações significativas. Em Portugal, a opção por um curso profissional é feita por somente 23% dos jovens, um número que se encontra 7pp abaixo da média europeia.

Observando a evolução dos inscritos em Portugal nas últimas duas décadas, notamos uma transformação notável. Há 20 anos, quase metade dos jovens (45%) abandonava os estudos antes de concluir o ensino secundário, colocando Portugal como o segundo país com maior taxa de abandono escolar na UE, só o resultado de Malta era mais desfavorável. Em 2022, essa taxa passou para 6%, posicionando Portugal como o oitavo país com a menor taxa de abandono escolar na UE, superando a média europeia em 4 pp (PORDATA, 2023). Esta mudança significativa reflete o maior compromisso dos portugueses na melhoria da sua educação. Reconhece-se, contudo que ainda há necessidade do sistema educativo salvaguardar oportunidades de educação para todos atendendo inclusivamente às novas demografias, às crianças dos 0 aos 3 anos, aos mais vulneráveis do ponto de vista socioeconómico e à requalificação da população adulta.

De notar também o maior número de alunos no ensino superior, na década em estudo. Este aumento de estudantes inscritos insere-se numa tendência iniciada em 2015/2016, registando um crescimento de 21%.

Adicionalmente, Portugal registou uma presença significativa de estudantes estrangeiros no ensino superior, com 8% em licenciaturas (ISCED 6) e 14% em mestrados (ISCED 7), ultrapassando também a média europeia (6% e 12%, respetivamente) (PORDATA, 2023).

Na Figura 2.1.2 resume-se a distribuição de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados no sistema educativo nacional, distinguindo os níveis de educação e ensino, a natureza administrativa dos estabelecimentos que frequentavam – públicos e privados – e o sexo. A esta informação acresce o número de estabelecimentos públicos e privados que serviam a rede de educação e formação em 2022.

Saliente-se que na educação pré-escolar, 45,9% das crianças frequentam instituições de ensino privado.

De realçar também o predomínio das mulheres no ensino superior, em 2022, o que nos remete para a importância do desenvolvimento da igualdade de género na democratização do ensino e na transformação sociocultural de Portugal. Esta democratização, juntamente com a massificação do ensino, determinou novos desafios e uma maior diversidade na população escolar e estudantil, o que levou também a uma reflexão mais profunda em torno da igualdade.

**Figura 2.1.2.** Número de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados, por nível de educação e ensino e por natureza do estabelecimento. Portugal, 2022

		Nº de alunos			
		Total	Público	Privado	
Ensino superior		433 217	351 195	82 022	
			81,1%	18,9%	
	▼	199 470			
		46,0%			
▲	233 747				
	54,0%				
Ensino pós-secundário não superior		5 412	5 389	23	
			99,6%	0,4%	
	▼	3 392			
		62,7%			
▲	2 020				
	37,3%				
Ensino secundário		397 100	298 304	98 796	
			75,1%	24,9%	
	▼	198 963			
		50,1%			
▲	198 137				
	49,9%				
A	50 082				
	12,6%				
1.º CEB		374 620	323 733	50 887	
			86,4%	13,6%	
	▼	191 665			
		51,2%			
	▲	182 955			
		48,8%			
	A	2 210			
		0,6%			
	2.º CEB		212 914	187 158	25 756
				87,9%	12,1%
		▼	109 286		
			51,3%		
▲		103 628			
		48,7%			
A		4 404			
		2,1%			
3.º CEB			342 789	300 513	42 276
				87,7%	12,3%
		▼	176 199		
			51,4%		
	▲	166 590			
		48,6%			
	A	17 962			
		5,2%			
	Educação pré-escolar		259 030	140 218	118 812
				54,1%	45,9%
		▼	133 102		
			51,4%		
▲	125 928				
	48,6%				

	Nº de alunos			Nº de alunos		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
1.º CEB	374 620	323 733	50 887	342 789	300 513	42 276
2.º CEB	212 914	187 158	25 756	342 789	300 513	42 276
3.º CEB	342 789	300 513	42 276	342 789	300 513	42 276

▼ Homens ▲ Mulheres A Adultos

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

## 2.2. Distribuição dos inscritos

### Educação e cuidados na primeira infância

A creche e a ama são respostas sociais que visam o apoio à primeira infância (crianças até aos 3 anos). A creche é a resposta com maior peso. Em 2021, 101 191 crianças frequentavam a Creche, o que representava um acréscimo de 2 995, relativamente a 2020 (*Carta Social 2021, 2023*).

Os territórios localizados ao longo da faixa litoral norte, mas também no Alentejo e Algarve apresentavam, em 2021, as maiores percentagens de crianças com idade inferior a 3 anos, enquanto os do interior norte e centro do país, registavam maioritariamente as menores (*Carta Social 2021, 2023*).

A taxa de utilização<sup>1</sup> média das respostas para a 1ª infância no Continente registou, em 2021, um crescimento de 2,5 pp face a 2020, retomando a tendência crescente dos anos pré-pandemia, tendo-se fixado em 85,6 %.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), em 2021/2022, a taxa de utilização era de 100%. Eram 3 577 as crianças que frequentavam esta resposta, 43,2% tinham dois anos de idade, 36,8% um ano, 19,6% idade inferior a um ano e 0,4% três anos.

No mesmo ano, na Região Autónoma dos Açores (RAA) a taxa de utilização das creches fixou-se em 87,7%. Esta taxa varia de ilha para ilha, registando o valor mais elevado na Graciosa (98,1%), seguido do Faial (96,1%) e o valor mais baixo no Corvo (41,7%). Eram 3 028 as crianças que frequentavam a valência de creche na região, mais de metade na ilha de S. Miguel (1 711).

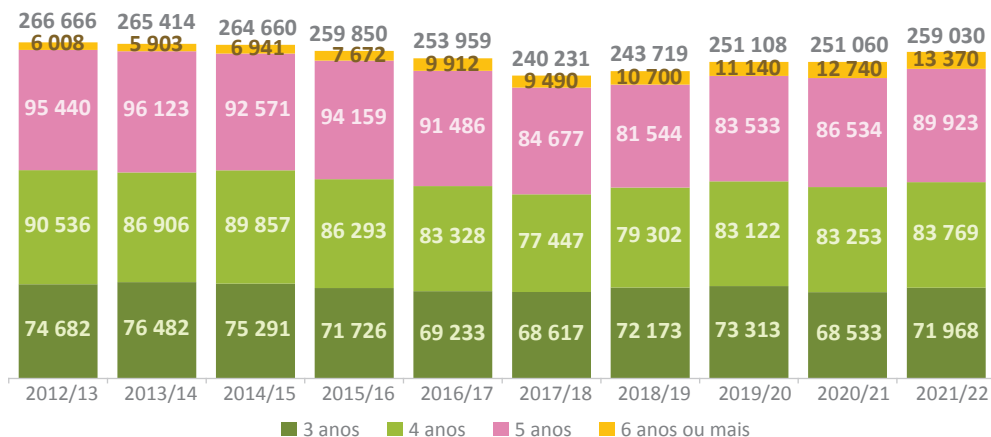
### Educação pré-escolar

O número de crianças inscritas na educação pré-escolar (Figura 2.2.1) tem vindo a aumentar desde 2018/2019, ainda que em 2020/2021 se tenha registado uma ligeira diminuição face ao ano letivo anterior. Apesar de em 2021/2022 se encontrarem inscritas 259 030 crianças, o número permanece aquém do registado no início da década (266 666).

Quanto à distribuição percentual por idades das crianças inscritas em 2021/2022, observa-se que a maior parte tem 5 anos (34,7%), seguida das de 4 anos (32,3%), de 3 anos (27,8%) e de 6 anos ou mais (5,2%), o que reflete um aumento de 0,5 pp nas crianças de três anos de idade face ao ano letivo de 2020/2021, contudo ainda abaixo do número de crianças desta idade que frequentavam a educação pré-escolar há dez anos. O número de crianças de 6 ou mais anos a frequentar a educação pré-escolar continua a aumentar registando, em 2021/2022, o valor mais elevado da década (13 370).

<sup>1</sup> Para o cálculo da taxa de utilização das respostas sociais para a 1ª infância são considerados o número total de utentes e o número total de lugares existentes das respostas em análise:  $(\text{número total de utentes das respostas Creche} + \text{Ama} / \text{capacidade total das respostas Creche} + \text{Ama}) \times 100$ . (*Carta Social 2021, 2023*)

**Figura 2.2.1.** Evolução do número de crianças inscritas na educação pré-escolar, por idade. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Em Portugal, 67,1% das crianças inscritas tinha 4 ou 5 anos de idade. Nesta faixa etária, o Algarve (68%), a Área Metropolitana de Lisboa (67,9%) e o Norte (67,3%) estão sobrerrepresentadas face ao valor de referência para Portugal.

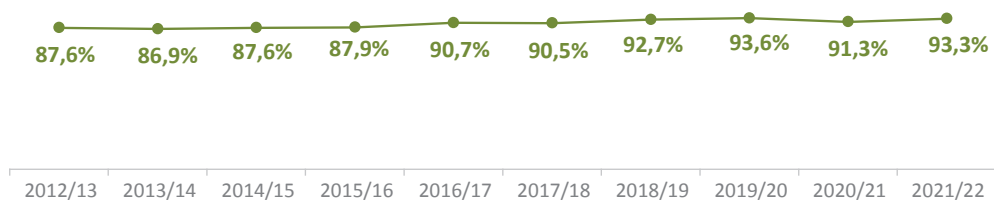
Cerca de um quarto das crianças inscritas tinha 3 anos (27,8%). Numa análise por NUTS II, as inscrições nesta faixa etária estão sobrerrepresentadas na Região Autónoma da Madeira (30,5%), no Centro (29,4%), no Norte (28,9%) e no Alentejo (28,2%), em comparação com o valor percentual nacional.

É na Região Autónoma dos Açores (6,9%), no Alentejo (6,7%), no Algarve (6,6%) e na Área Metropolitana de Lisboa (6,5%) que existem mais crianças na faixa etária dos 6 ou mais anos a frequentar a educação pré-escolar, existindo nestas regiões uma sobrerrepresentação face ao valor percentual nacional (5,2%).

Em 2021/2022, 54,1% das crianças frequentavam a educação pré-escolar em estabelecimentos de natureza pública e 45,9% em estabelecimentos de natureza privada.

A taxa real de pré-escolarização é a percentagem de alunos inscritos na educação pré-escolar, em idade ideal de frequência, face à população do mesmo nível etário. Em 2021/2022, esta taxa fixou-se em 93,3% (Figura 2.2.2), tendo registado a maior percentagem em 2019/2020 (93,6%), na década em análise.

**Figura 2.2.2.** Evolução da taxa real de pré-escolarização. Portugal



As taxas de escolarização foram recalculadas de acordo com as estimativas da população revistas pelos Censos 2021

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023



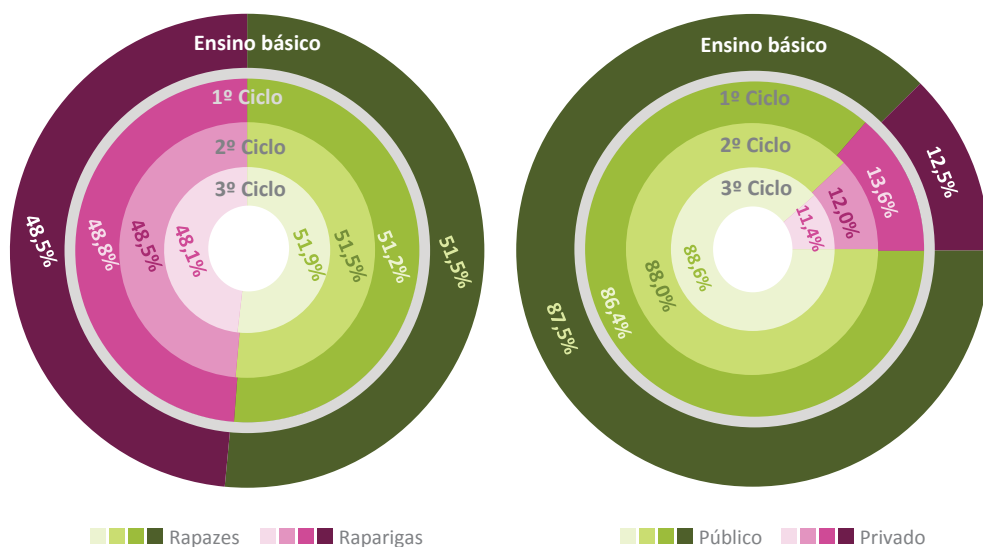
## Ensinos básico e secundário

### Ensino básico

No ano letivo de 2021/2022, o ensino básico totalizava 905 747 crianças e jovens matriculados (menos um que no ano anterior). A maior percentagem de alunos encontrava-se a frequentar o 1º CEB (41,1%, correspondente a 372 410 alunos), 23% estavam matriculados no 2º CEB (correspondente a 208 510 alunos) e 35,9% no 3º CEB (correspondente a 324 827 alunos). O conjunto de crianças e jovens a frequentar o ensino básico, no ano letivo 2020/2021 (Figura 2.2.3), era constituído por uma população maioritariamente masculina em todos os ciclos de ensino (51,5%, correspondente a valor absoluto de 466 531 alunos rapazes).

Quanto à natureza dos estabelecimentos de ensino, a maioria dos alunos do ensino básico frequentava estabelecimentos públicos (87,5%, correspondente a 792 780 alunos). De 2020/2021 para 2021/2022 o ensino público perdeu 0,2% de alunos, o que correspondeu a igual aumento no ensino privado. Neste setor era no 1º ciclo que se verificava a maior percentagem de alunos matriculados (13,6%, correspondente a 50 778 alunos).

**Figura 2.2.3.** Percentagem de crianças e jovens matriculados no ensino básico, por ciclo de estudos, sexo e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

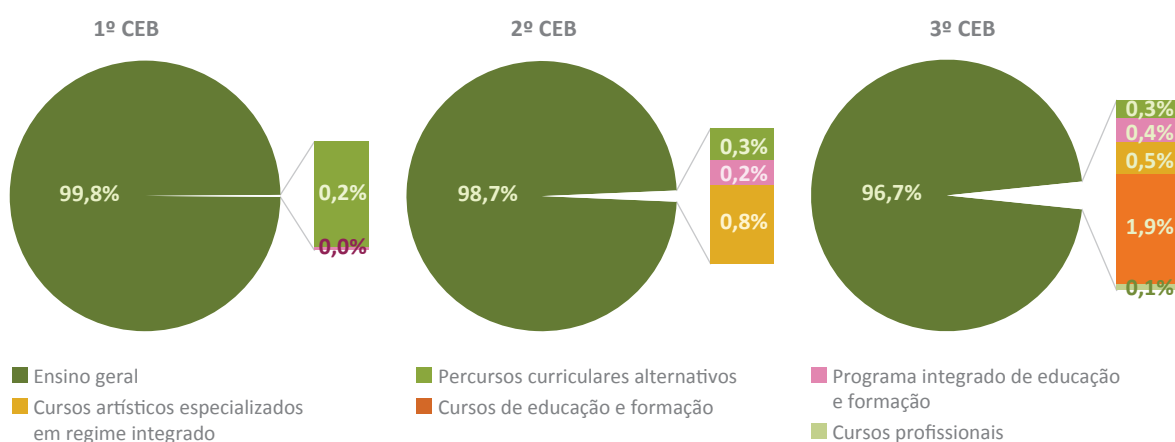
Tal como é possível constatar na Figura 2.2.4, em 2021/2022, a maioria dos alunos frequentava o ensino básico geral (891 472). Apenas 1,6% dos alunos estavam matriculados em outras ofertas (CEF, Cursos Artísticos Especializados, PIEF, PCA e Cursos Profissionais), correspondendo aos Cursos de Educação e Formação (CEF) o maior número de alunos aqui matriculados (0,7% do total de alunos do ensino básico), menos 0,2% do que em 2020/2021, sendo 6 197 jovens do 3º CEB, maioritariamente rapazes (68,5%) a frequentar estabelecimentos de ensino público (58,3%).

Os cursos artísticos especializados em regime integrado abrangeram 3 353 alunos, correspondente a 0,4% dos alunos matriculados no ensino básico, o que representa um acréscimo de 541 alunos matriculados nesta oferta face ao ano letivo anterior. No 2º CEB eram 1 615 e no 3º CEB, 1 738, a maioria do sexo feminino (57,6%) e a frequentar escolas públicas (61,4%). Verifica-se, assim, um aumento de 5% de alunos a frequentar esta oferta nas escolas públicas, face a 2020/2021.

Os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) continuaram a existir apenas na escola pública, com uma representatividade de 0,2% dos alunos do ensino básico, 17 alunos no 1º CEB, 496 no 2º CEB e 1 354 no 3º CEB, maioritariamente do sexo masculino (66,8%).

Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) constituem-se como uma oferta para 2 521 alunos, mais 907 alunos do que em 2020/2021, representando 0,3% do total de alunos do ensino básico, sobretudo em escolas do setor público (97,6%).

**Figura 2.2.4.** Percentagem de crianças e jovens matriculados no ensino básico, por oferta de educação e formação e ciclo de ensino. Portugal, 2021/2022

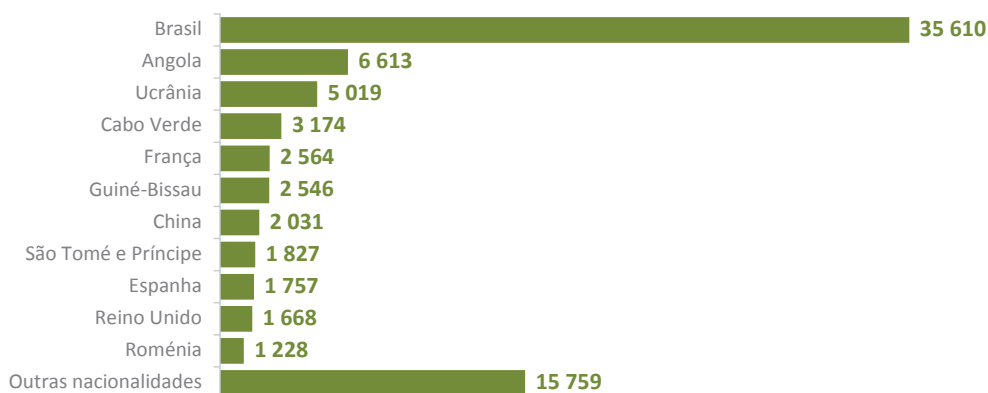


Nota: Os valores foram calculados sobre a população de 905 747 crianças e jovens matriculados no ensino básico. Os cursos profissionais cingem-se à oferta no ensino privado, para 337 alunos matriculados.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Em 2021/2022, 79 796 alunos estrangeiros de 235 *países/categorias de países* (designação atribuída pela DGEEC) frequentavam o ensino básico em Portugal continental, o que representava um acréscimo de 13 993 alunos relativamente ao ano letivo anterior só no Continente. Assim, 9,3% dos alunos que frequentavam o ensino básico tinham nacionalidade estrangeira. Os alunos ucranianos mais do que duplicaram num ano, representando 6,3% dos alunos estrangeiros a estudar em Portugal continental. Tal facto estará certamente relacionado com a guerra entre a Federação Russa e o seu país de origem. Contudo, a comunidade brasileira continuava a ser a mais representada (44,6%) com um acréscimo de 2,2% face ao ano anterior (Figura 2.2.5).

**Figura 2.2.5.** Número de crianças e jovens estrangeiros matriculados no ensino básico, por nacionalidade. Continente, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No que respeita à distribuição destes alunos pelo território continental, a maioria encontrava-se na AML (48,7%). No Norte eram 18,8% e no Centro 17,4%. Apenas 5% destes alunos se encontrava no Alentejo. Na RAM, 6,2% (1 433) dos alunos tinham nacionalidade estrangeira. Na RAA apenas 1,6% dos alunos do ensino básico tinham nacionalidade estrangeira.

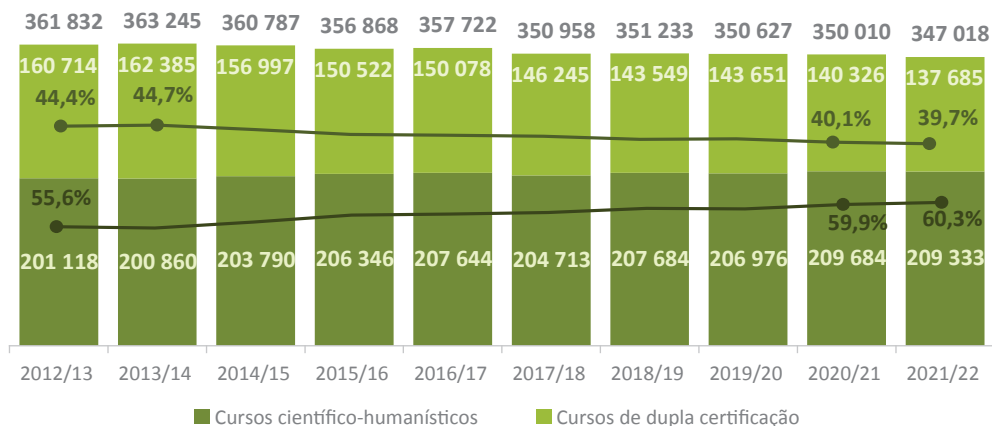
## Ensino secundário

O valor mais elevado de alunos matriculados no ensino secundário, na última década, registou-se no ano letivo 2013/2014 (363 245) e o valor mais baixo da série no ano letivo 2021/2022 (347 018), conforme é possível observar na Figura 2.2.6. A tendência crescente de alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos verificada desde 2013/2014, inverteu-se no ano letivo 2021/2022, com uma redução de 351 alunos face ao ano letivo anterior, ano em que foi alcançado o valor máximo da década em análise (209 684 alunos).

O número de alunos matriculados no ensino secundário em cursos de dupla certificação tem vindo a decrescer desde 2013/2014, apresentando o valor mais baixo da década em 2021/2022 (137 685 alunos matriculados).

Continua a observar-se a preferência pela oferta vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior. Desde 2013/2014 que a distribuição dos alunos matriculados no ensino secundário tende a manifestar uma preferência crescente pelos Cursos científico-humanísticos. Em 2021/2022, 60,3% dos alunos do ensino secundário estavam matriculados em cursos científico-humanísticos e 39,7% em cursos de dupla certificação, o que representou a maior diferença percentual de alunos matriculados no ensino secundário entre as duas ofertas educativas e formativas na década em análise.

**Figura 2.2.6.** Número e percentagem de alunos matriculados no ensino secundário, por oferta educativa e formativa. Portugal



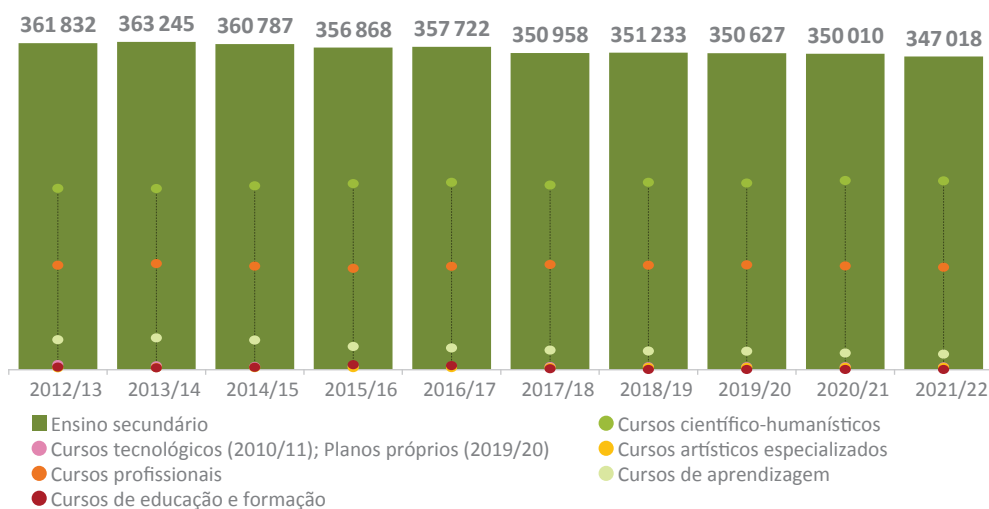
Notas:

Os valores apresentados baseiam-se no nº de alunos matriculados no ensino secundário em cursos orientados para jovens. Os cursos de dupla certificação contemplam os alunos matriculados em Cursos artísticos especializados, Cursos profissionais, Cursos de aprendizagem, Cursos de educação e formação e Cursos tecnológicos (2010/11) ou Planos próprios (2019/20).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A Figura 2.2.7 apresenta a evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário por oferta educativa, considerando a disponibilidade de cursos científico-humanísticos e dos diferentes cursos de dupla certificação. Na década em análise, os cursos com mais alunos matriculados continuam a ser os três que apresentam uma maior oferta – os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem. Dos cursos de dupla certificação ganham especial relevo os cursos profissionais. Em 2021/2022 a percentagem de alunos matriculados em cursos científico-humanísticos foi de 60,3%, face a 32,8%, que frequentaram cursos profissionais e aos 5% que frequentavam cursos de aprendizagem no total de alunos do ensino secundário.

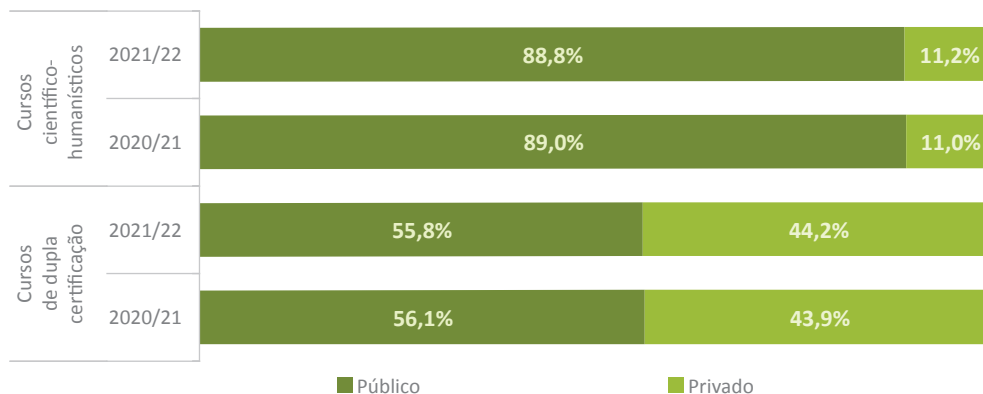
**Figura 2.2.7.** Evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário, por oferta educativa e formativa. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Considerando a natureza institucional da oferta educativa e formativa no ensino secundário, em Portugal, cerca de três quartos dos alunos matriculados no ensino secundário em 2020/2021 (75,7%) frequentava o ensino público. Contudo, Em 2021/2022 observa-se um aumento na percentagem de alunos matriculados no ensino secundário privado, quer nos cursos científico-humanísticos, quer nos cursos de dupla certificação, face ao ano letivo anterior (Figura 2.2.8).

**Figura 2.2.8.** Percentagem de alunos matriculados por oferta de ensino e natureza institucional. Portugal

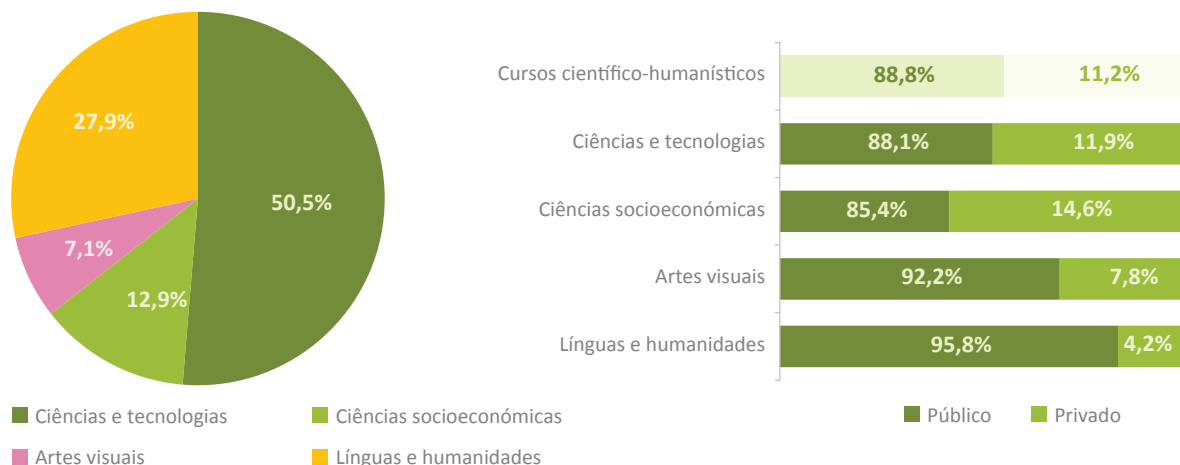


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No ensino secundário a percentagem de rapazes e de raparigas diferia apenas em 1,8 pp, com maior representação para os jovens do sexo masculino. Contudo, esta tendência não se verifica nos cursos científico-humanísticos, onde 55,1% dos alunos eram do sexo feminino. Já nos percursos de dupla certificação 60,1% dos alunos eram do sexo masculino, ainda que existam cada vez mais raparigas a frequentar estes cursos.

A maioria dos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos frequentava o ensino público (88,8%). A distribuição dos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos pelas diferentes áreas de estudos mostra uma maior prevalência de alunos no curso de ciências e tecnologias (50,5%). O curso de línguas e humanidades tinha 27,9% e o curso de ciências socioeconómicas 12,9%. Face ao ano letivo anterior o curso de artes visuais registou um acréscimo de 0,8 pp e o curso de ciências e tecnologias um decréscimo de 0,7 pp (Figura 2.2.9). Os planos de estudos estrangeiros continuaram a ser uma oferta exclusiva do ensino privado.

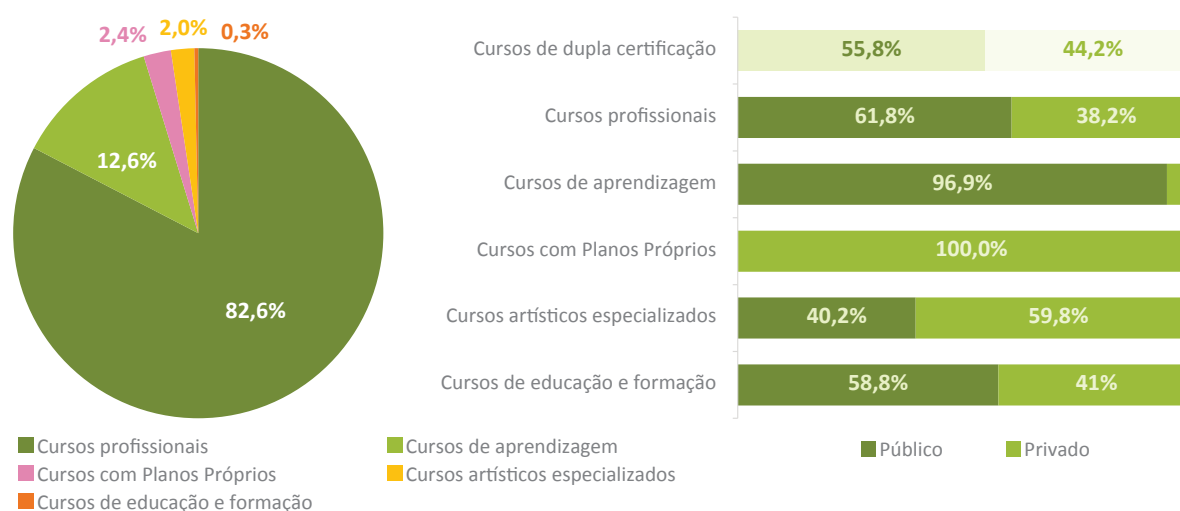
**Figura 2.2.9.** Percentagem de alunos matriculados em cursos científico-humanísticos por área e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Nos cursos de dupla certificação os alunos encontravam-se matriculados sobretudo em estabelecimentos de ensino de natureza pública (55,8%). Contudo, os cursos com planos próprios existem apenas em estabelecimentos de natureza privada e os cursos artísticos especializados concentram mais de metade dos alunos (59,8%) em escolas da rede privada (Figura 2.2.10).

**Figura 2.2.10.** Percentagem de alunos matriculados em cursos de dupla certificação, por oferta e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2021/2022



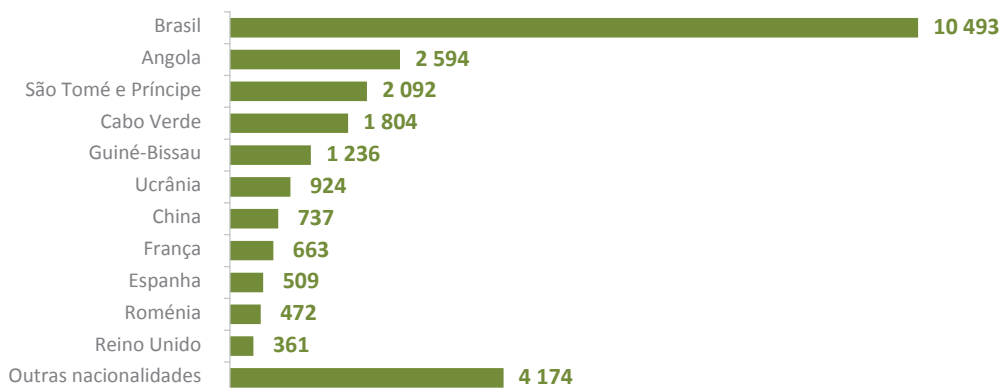
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Em 2021/2022, 26 059 alunos estrangeiros de 246 nacionalidades diferentes frequentaram o ensino secundário no Continente, representando 7,9% da população de estudantes do ensino secundário, um acréscimo de 3 502 alunos face ao ano letivo anterior. Relativamente às NUTS II, quase metade destes alunos frequentava escolas na AML (48,2%) e apenas 4,6% frequentava escolas no Alentejo. À semelhança do ensino básico, a maior comunidade era a brasileira (40,3%, mais 1,2 pp do que em 2020/2021), seguida pela angolana (10,0%, menos 1,3 pp) e pela são tomense (8,0%). Os alunos das onze nacionalidades mais

frequentes representavam 84% da população estudantil estrangeira neste nível de ensino (Figura 2.2.11). Os alunos ucranianos representam 3,5% da população de estudantes do ensino secundário com nacionalidade estrangeira no Continente.

Na RAM 7,6% dos alunos que frequentava o ensino secundário tinha nacionalidade estrangeira, já na RAA representavam apenas 1,8% dos alunos matriculados neste nível de ensino.

**Figura 2.2.11.** Número de jovens estrangeiros matriculados no ensino secundário, por nacionalidade. Continente, 2021/2022

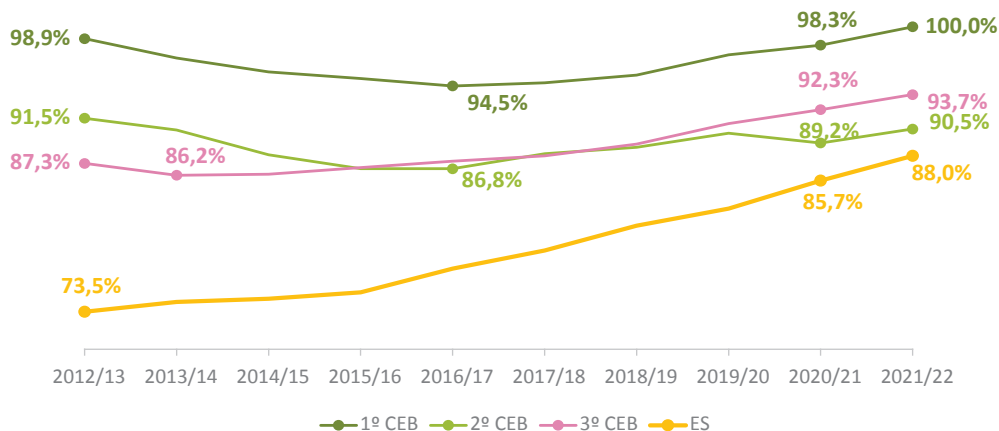


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A taxa real de escolarização mede a percentagem de população que frequenta a escola num determinado ciclo de estudos, em idade ideal expectável face à população residente nos mesmos grupos etários. O cálculo deste indicador implica a utilização da estimativa da população residente, elaborada anualmente pelo INE, e o recenseamento anual dos alunos, efetuado pela DGEEC. O ajuste das duas fontes utilizadas revela-se, por vezes, complexo, podendo proporcionar, por exemplo, o aparecimento de taxas de escolarização inferiores a 100% aos 6 anos de idade. Por outro lado, a permanência de crianças de 6 anos na educação pré-escolar, por opção crescente dos pais, contribui para a alteração das idades de ingresso no 1º ano do ensino básico e condiciona as idades de frequência dos anos subsequentes.

Os valores revistos entre 2001 e 2021, em função dos resultados dos Censos 2011 e dos Censos 2021, permitem verificar que, no 1º ciclo, na última década, esta taxa (que diminuiu até 2016/2017) cresceu nos últimos anos, atingindo os 100% em 2021/2022. No 2º CEB, as taxas reais de escolarização aumentaram desde 2016/2017. Ainda que tenham apresentado um decréscimo em 2020/2021, fixaram-se em 90,5% em 2021/2022. A evolução da taxa real de escolarização no 3º CEB tem vindo a crescer desde 2013/2014, registando valores acima dos 90% nos últimos três anos. Estas evoluções podem ser justificadas pelo consistente decréscimo da retenção que tem vindo a ocorrer nos últimos anos. Já no ensino secundário esta taxa tem evoluído positivamente, na década em análise, fixando-se em 88% em 2021/2022 (Figura 2.2.12).

**Figura 2.2.12.** Evolução da taxa real de escolarização nos ensinos básico e secundário. Portugal



Nota: As taxas de escolarização foram recalculadas de acordo com as estimativas da população revistas pelos Censos 2021.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

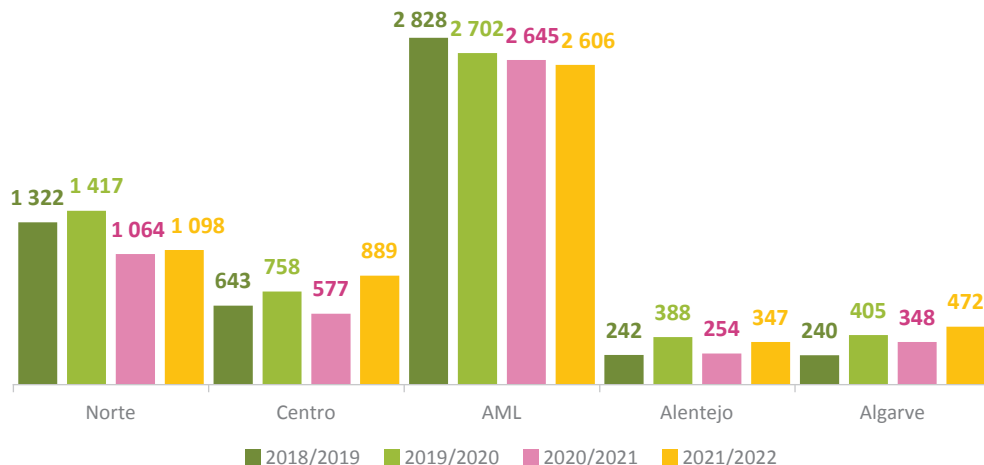
## Ensino pós-secundário e ensino superior

### Ensino pós-secundário

Em 2021/2022 estavam matriculados em Cursos de Especialização Tecnológica (CET), em Portugal, 5 412 alunos, maioritariamente do sexo masculino (62,7%), embora comecem a existir mais alunos do sexo feminino a frequentar estes cursos (2 020 mulheres inscritas). Nas regiões autónomas não existiram alunos matriculados nesta oferta.

A Área Metropolitana de Lisboa era a região com mais alunos inscritos nesta modalidade, 2 606 em 2021/2022, apresentando um ligeiro decréscimo no número de alunos quando comparado com o ano anterior. Nas outras quatro regiões da NUTS II, verifica-se, no mesmo período, um aumento do número de alunos (Figura 2.2.13).

**Figura 2.2.13.** Número de alunos matriculados em CET, por NUTS II. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023



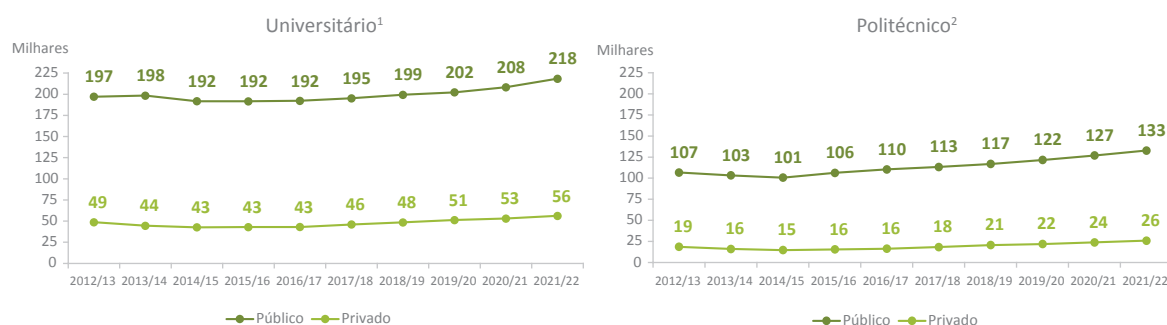
## Ensino superior

O número de cidadãos que se matriculam no ensino superior, em toda a União Europeia, tem aumentado nas últimas décadas.

A alteração da legislação relativa à conclusão do ensino secundário, aprovada na sequência da situação pandémica, que limitou a realização de exames finais nacionais para efeitos de prova de ingresso, coincide com o aumento de candidatos ao ensino superior nos últimos três anos, registando-se no Concurso Nacional de Acesso (CNA) de 2022 o maior número de candidatos desde 1996. Tal procura tem vindo a originar um reforço de vagas após o fecho da 1ª fase do CNA, desde 2020, e o mesmo voltou a acontecer em 2022 (DGES, 2023).

Assim, em 2022 continuou a verificar-se uma evolução positiva no número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior nos dois subsistemas de ensino (Figura 2.2.14).

**Figura 2.2.14.** Evolução do número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal



Notas:

<sup>1</sup>Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

<sup>2</sup>Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Entre 2013 e 2022, o número de estudantes no ensino universitário cresceu 10,8% (+21 363) no público e 15,5% (+7 479) no privado. No mesmo período, o ensino superior politécnico segue a mesma linha, crescendo 24,5% no público (+26 122) e 39% privado (+7 253). A estes valores não será alheio o facto de, em 2013, existir uma crise económica instalada no país que implicou o acompanhamento da troika.

Em 2021/2022, inscreveram-se 433 217 estudantes, dos quais 81,1% no ensino superior público e 18,9% no ensino superior privado. Relativamente a 2020/2021, verifica-se um ligeiro crescimento no subsistema universitário público (4,9%) e privado (5,9%), representando um aumento de 13 295 estudantes. No subsistema politécnico, regista-se um crescimento global de 7 927 estudantes: 5 884 no ensino público e 2 043 no privado.

Nas últimas décadas, a percentagem de mulheres inscritas no ensino superior tem subido consistentemente, invertendo a diferença histórica de género a favor dos homens. Em Portugal, em 2021/2022, as mulheres representam 54% dos estudantes inscritos no ensino

superior, sendo que apenas nos Cursos técnicos superiores profissionais estão menos representadas que os homens.

O número de inscritos em cursos de ensino superior, conferentes ou não de grau, aumentou em 2021/2022, à semelhança do que vem acontecendo nos últimos anos. Dos alunos que concluíram o ensino secundário em 2020/2021 e que prosseguiram estudos no ensino superior, em 2021/2022, 85% eram oriundos de cursos científico-humanísticos (CCH), 13% de cursos profissionais e 2% de outros cursos (DGEEC, 2022g). Em 2022, a maioria dos estudantes titulares de cursos de dupla certificação continuou a optar pelo concurso nacional de acesso para ingresso no ensino superior (DGES).

Quando se analisam os inscritos por área de educação e formação (Tabela 2.2.1), tal como em 2021, a área de Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias continuou a ser a que registou um menor número de inscritos (9 600), seguida da área de Tecnologias da informação e comunicação (12 663) e Educação (15 229), ainda que todas apresentem um acréscimo no número de alunos.

**Tabela 2.2.1.** Número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação e ciclo de estudos. Portugal, 2021/2022

Área de Educação e Formação	CTeSP	Licenciatura	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento	Outras formações
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	1 001	3 818	3 281	1 060	431	9
Artes e humanidades	1 611	31 885	244	6 960	3 475	244
Ciências empresariais, administração e direito	4 438	68 149	1	20 617	2 548	882
Ciências naturais, matemática e estatística	362	16 005	266	5 457	3 396	72
Ciências sociais, jornalismo e informação	71	33 313	1 296	10 131	3 719	195
Educação	67	6 334		7 282	1 466	80
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	4 014	49 806	12 508	16 757	4 778	112
Saúde e proteção social	1 720	34 510	20 211	5 088	3 183	1 380
Serviços	2 701	18 197	867	3 058	1 025	187
Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	3 541	5 826	425	2 201	551	119
Área desconhecida	0	240	0	2	44	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Os alunos de nacionalidade portuguesa continuam a representar a maioria dos alunos inscritos no ensino superior (83,8%).

No ano letivo de 2021/2022, estavam matriculados em cursos de licenciatura 1º ciclo 268 083 estudantes, mais 31 967 do que no ano anterior, dos quais 53,7% eram mulheres. Já nos cursos de mestrado integrado encontravam-se matriculados 39 099 estudantes, menos 23 763 face ao ano anterior, sendo que 60,5% eram mulheres.

Em 2022, os cursos de mestrado de 2º ciclo tinham 78 613 estudantes matriculados (dos quais 56% eram mulheres), registando-se um acréscimo global de 11 254 estudantes face a 2021.

Quando se analisam os dados dos estudantes matriculados em cursos de doutoramento, verifica-se que eram 24 616, em 2022, mais 1 072 do que no ano anterior (52,6% eram mulheres).

### ***Cursos técnicos superiores profissionais***

O acesso a cursos técnicos superiores profissionais ocorre através de concurso organizado por cada Instituição de Ensino Superior (IES), a quem cumpre fixar e publicar, em *Diário da República*, o regulamento com as condições de ingresso para cada curso.

O número de estudantes inscritos nestes cursos tem vindo a aumentar desde a criação desta oferta formativa cifrando-se, em 2021/2022, em 19 526 estudantes, mais 1 398 estudantes do que no ano letivo anterior. A região Norte, com 7 602 estudantes inscritos, continua a ser a que mais estudantes apresenta nesta oferta, seguida da região Centro (5 747) e da AML (3 401). O menor número de inscritos continuava a registar-se na RAA (58).

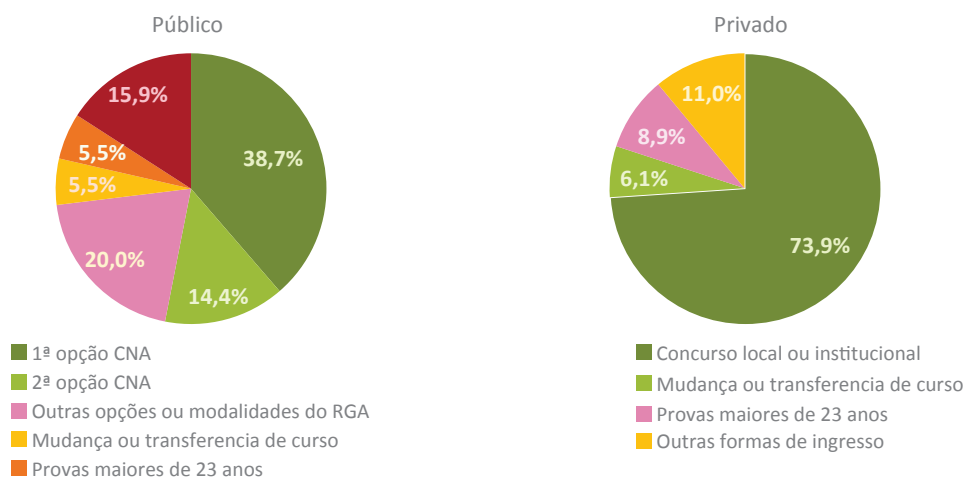
### ***Ciclos de estudos conferentes de grau***

Dos alunos que concluíram o ensino secundário em 2020/2021 e se inscreveram no ensino superior em cursos conferentes de grau, 90% tinham concluído o ensino secundário em CCH, 7% em cursos profissionais e 3% tinham-no concluído por outras vias (DGEEC, 2022g).

O ingresso de estudantes no 1º ano pela primeira vez, em cursos de formação inicial no ensino superior, em 2021/2022, continua a ocorrer maioritariamente através da primeira opção do Concurso Nacional de Acesso em instituições de natureza pública (38,7%) e através de Concurso local ou institucional em instituições de natureza privada (73,9%). Nesse ano, 5,5% dos inscritos (3 716 estudantes) ingressaram no ensino superior público por mudança ou transferência de curso e igualmente 5,5% (3 724 estudantes) através de provas para maiores de 23 anos (Figura 2.2.15). No ensino superior privado as transferências ou mudanças de curso representaram 6,1% (1 105 estudantes) e o ingresso através das provas para maiores de 23 anos registou 8,9% (1 615 estudantes).

O recente concurso especial de acesso destinado a titulares de dupla certificação ou de cursos artísticos especializados, criado em 2020, ao abrigo do Decreto-Lei nº11/2020, de 2 de abril, registou, em 2020, um total de 906 candidatos e 1 082 em 2021, “não tendo representado um grande impacto nas possibilidades de escolha dos estudantes para ingresso no ensino superior” (DGES, 2022).

**Figura 2.2.15.** Percentagem de alunos inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano pela primeira vez em licenciaturas e mestrados integrados, em função da forma de ingresso, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2021/2022



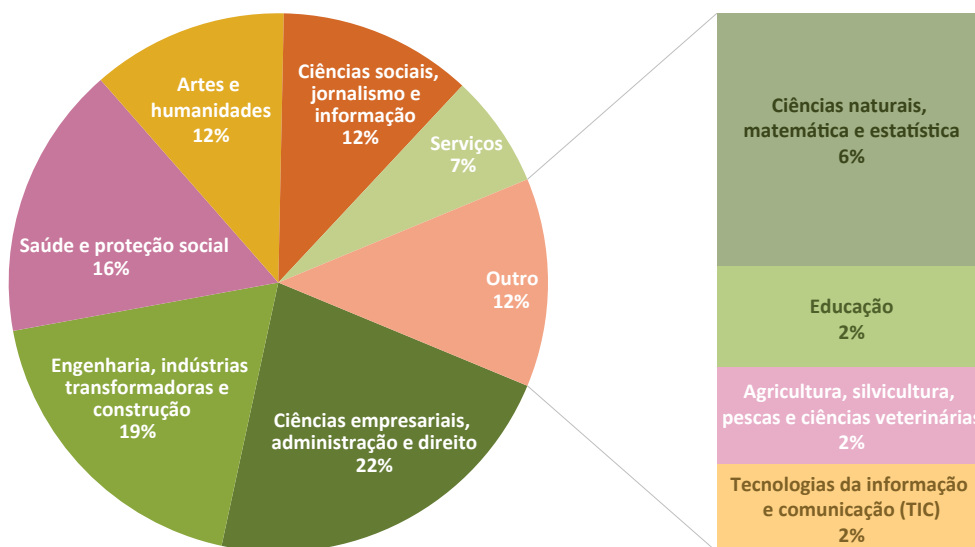
Fonte: CNE, a partir de *Infocursos*, DGEEC (consultado em novembro 2023)

Em 2021/2022, nas 77 680 vagas fixadas para os ciclos de estudos de formação inicial no ensino superior, inscreveram-se no 1º ano pela primeira vez 62 634 alunos, que ingressaram via concurso nacional de acesso. Foram menos 2 262 do que no ano anterior, tendo sido preenchidas 80,6% do total das vagas (cálculo do CNE, a partir de *Inscritos no 1º ano, pela primeira vez através do concurso nacional de acesso/Vagas*), das quais 87,5% no público e 62,6% no privado. Estas percentagens representam um decréscimo relativamente ao ano anterior, dado que, em 2020/2021, foram preenchidas 99,2% e 63,6% das vagas, respetivamente no público e no privado (cf. EE2021).

Em 2022 inscreveram-se no ensino superior, no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes, 83 943 estudantes, o que representa um ligeiro decréscimo face ao ano anterior (menos 640 estudantes). O decréscimo ocorre no ensino superior público, uma vez que no ensino superior privado o número de estudantes inscritos no 1º ano pela primeira vez registou um ligeiro aumento (mais 732 estudantes). Do total de inscritos no 1º ano, pela primeira vez, 64,8% pertencem ao subsistema universitário e 35,2% ao politécnico.

Relativamente à distribuição por áreas de educação e formação dos inscritos no 1º ano pela primeira vez em cursos de licenciatura 1º ciclo, preparatórios de mestrado integrado e de mestrado integrado (Figura 2.2.16), as áreas de Ciências empresariais, administração e direito, Engenharia, indústrias transformadoras e construção e Saúde e proteção social voltaram a ser as que apresentaram maior expressão em 2021/2022 com, respetivamente, 22,1%, 18,7% e 16,4% dos alunos inscritos, mantendo-se a tendência observada em anos anteriores. Porém, assinala-se que a área de Saúde e proteção social cresceu 0,8% relativamente a 2020/2021.

**Figura 2.2.16.** Percentagem de inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, em cursos de formação inicial, por área de educação e formação<sup>1</sup>. Portugal, 2021/2022



Nota: <sup>1</sup>Consideram-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela primeira vez, num determinado curso de um estabelecimento. Exclui estudantes em mobilidade internacional e CTeSP.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

As áreas de Tecnologias da informação e comunicação, Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias e Educação continuam a ser as menos escolhidas, com 1 703, 1 906 e 1 959 estudantes inscritos, respetivamente.

## Inscritos em cursos de formação inicial de educadores e professores

Em 2022 a habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário estava dependente da titularidade do grau de mestre em especialidades específicas. Os mestrados nas especialidades de Educação pré-escolar e de ensino do 1º ciclo do ensino básico têm como requisito de ingresso a titularidade da licenciatura em Educação básica.

Nas três fases do concurso nacional de acesso foram colocados 898 estudantes (718, 161 e 19 respetivamente na 1ª, 2ª e 3ª fases), no curso de Educação básica, o que corresponde a mais 110 colocados neste curso relativamente ao ano anterior.

Analisadas as classificações dos últimos colocados pelo contingente geral, na 1ª fase, nas diferentes instituições, observa-se que a mais elevada foi de 16,08 valores, no Instituto Politécnico do Porto e a mais baixa, 10,60 valores, no Instituto Politécnico de Viseu.

A maioria dos estudantes colocados neste curso (89,6%) frequentaram, no ensino secundário, Cursos científico-humanísticos (66,7% Línguas e humanidades, 25,4% Ciências e tecnologias, 6,8% Ciências socioeconómicas e 1,1% Artes visuais) e 8,1% frequentaram o ensino profissional. Os restantes 2,4% frequentaram outros percursos no ensino secundário, nomeadamente o ensino recorrente e cursos EFA entre outros.

Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades específicas obedecem a condições específicas de ingresso, tais como a obtenção prévia de requisitos mínimos de formação, e estão sujeitos a denominação, duração, estrutura e organização fixas.

Os dados relativos aos inscritos em mestrados que conferem habilitação para a docência, em 2021/2022<sup>2</sup>, mostram que existiu um decréscimo no número de inscritos nestes cursos. No que diz respeito ao número de inscritos no 1º ano destes cursos registou-se uma diminuição de 289 estudantes. No total foram menos 110. Entre os cursos que registaram um aumento, destaca-se o curso de Ensino de educação física nos ensinos básico e secundário, com um acréscimo de 63 inscritos no 1º ano. No sentido oposto destacam-se os cursos de Educação pré-escolar e de Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico com menos 131 estudantes inscritos e menos 112, respetivamente.

## Educação e formação de adultos

Em 2021/2022 encontravam-se matriculados 22 462 adultos nas diferentes ofertas formativas de nível básico, o que representa um aumento de 2 168 inscritos face ao ano letivo anterior, mas uma quebra de 11,3% no número de matriculados nas diferentes ofertas formativas, face ao início da década. Foi no ensino recorrente que a queda foi maior (85% face a 2020/2021 e 79,2% relativamente ao início da década em análise).

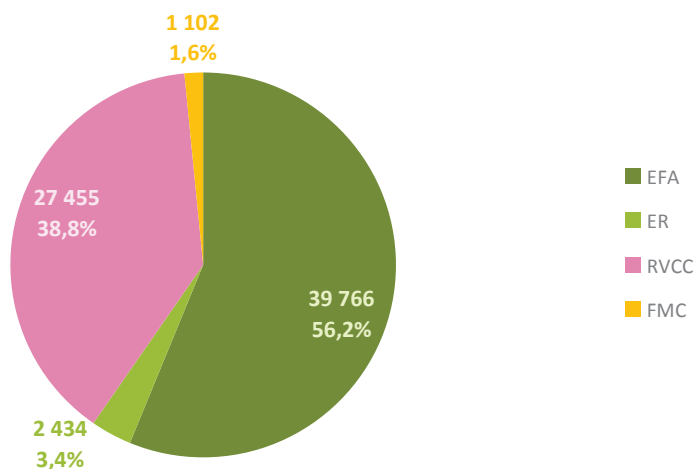
No mesmo ano, mas nas ofertas formativas de nível secundário, estavam matriculados 48 295. Representam um acréscimo de 4 616 inscritos face a 2020/2021 e um aumento de 31,9% de matriculados nas ofertas formativas na última década. O maior aumento verificou-se nos processos RVCC e a maior redução no número de matriculados no ensino recorrente. Estes valores parecem apontar no sentido de maior escolarização da população adulta e de uma procura crescente por um nível de formação mais elevado.

Assim, em 2021/2022 estavam matriculados nas quatro ofertas destinadas a adultos 70 757 cidadãos (Figura 2.2.17), sendo os cursos EFA a oferta com maior número de inscritos (39 766), seguida dos processos RVCC, com 27 455 inscritos.

---

<sup>2</sup> Não foram disponibilizados os dados do Instituto Politécnico de Beja e da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior.

**Figura 2.2.17.** Número e percentagem de adultos matriculados, por oferta de educação e formação. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

O programa de formação em competências básicas (Portaria nº 216-C/2012, de 18 de julho, que altera a Portaria nº 1100/2010, de 22 de outubro) permite obter competências de leitura, escrita, cálculo e tecnologias de informação e comunicação necessárias para aceder a um curso EFA ou ser encaminhado para um processo de RVCC de nível básico. Destina-se a adultos com 18 ou mais anos que não tenham as referidas competências, independentemente de terem concluído ou apenas frequentado o 1º CEB.

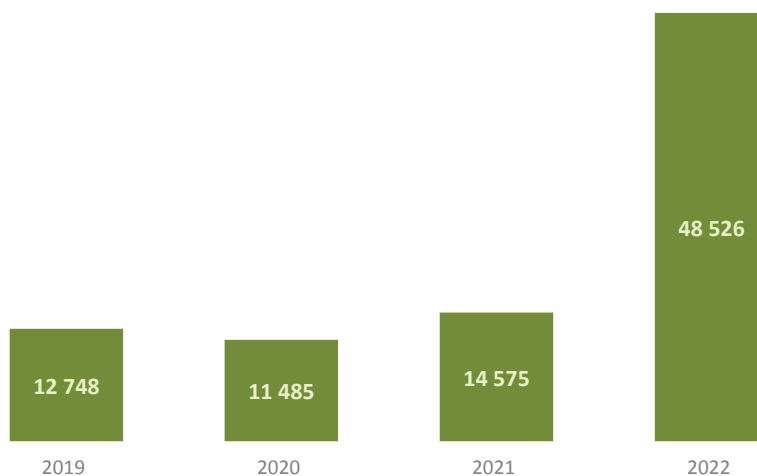
Contrariando a tendência decrescente, a que se assistia na década em análise, no ano de 2022 houve um acréscimo de inscritos no programa de formação em competências básicas (518), o que pode indiciar o aumento das transferências sociais que exigem a frequência de formação.

A Portaria nº 183/2020, de 5 de agosto, cria os cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA), assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação e teve por base a Portaria nº 1 262/2009, de 15 de outubro, que criou os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), com a intenção de proporcionar uma resposta mais ajustada às necessidades de aprendizagem da língua portuguesa por cidadãos migrantes, alargando e aprofundando os programas públicos de ensino do português como língua não materna, contribuindo para a prevenção da discriminação em função da origem e promovendo a igualdade de oportunidades.

Os Centros Qualifica têm, assim, a possibilidade de promover estes cursos, que poderão complementar as respostas às necessidades dos imigrantes, com idade igual ou superior a 18 anos. Estas respostas situam-se, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento de competências básicas, intermédias ou avançadas em língua portuguesa, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL) e/ou ao nível do acesso a processos de RVCC. É esta uma forma de facilitar o seu reforço em competências e qualificação de adultos. A modalidade de Português Língua de Acolhimento não tem escolaridade associada.

Em 2022, o número de inscritos nestes cursos, no Continente, mais do que triplicou face ao ano anterior (48 526), o que estará certamente relacionado com o acolhimento, em território nacional, de muitos migrantes, nomeadamente de cidadãos ucranianos que se refugiaram em Portugal devido à guerra no seu país de origem (Figura 2.2.18).

**Figura 2.2.18.** Evolução do número de inscrições em PLA. Continente



Notas:

Número de inscrições em PLA em ações formativas iniciadas entre 1 de janeiro de 2021 e 31 de dezembro de 2022, no estado em funcionamento ou concluídas.

Inclui escolas da rede pública, centros de gestão direta, centros de gestão participada do IEFP, escolas privadas, escolas profissionais públicas e privadas e outras entidades públicas e privadas, promotoras de Centros Qualifica.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 07-11-2023)

A AML continua a ser a região do país com maior percentagem de inscritos em PLA (32,3%) e o Algarve a que apresenta uma menor percentagem (11%).



## 2.3. Desigualdades e equidade

A promoção do desenvolvimento individual e social, dando aos indivíduos ferramentas para que possam alcançar os seus objetivos e desígnios no exercício da sua cidadania é um alicerce e, simultaneamente, um dos objetivos do sistema educativo.

O objetivo mundial “educação para todos” (Martins, 2017), consagrado pela UNESCO já na linguagem quotidiana, continua a ser perspectiva de futuro para a humanidade. É ainda algo a concretizar, a não esquecer, a tornar presente. Assim, caminhar para ultrapassar as desigualdades individuais e sociais, que põem em causa a real igualdade de oportunidades, continua a ser uma das metas da educação.

O Objetivo 4 – Educação de Qualidade, dos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável* (ODS), da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), tem precisamente o seguinte enunciado: “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.” (Comissão Nacional da UNESCO, 2023a).

Relacionado com esta temática encontra-se, de igual modo, entre os ODS que estão em sintonia com metas do ODS 4, o ODS 10 – Reduzir as Desigualdades (Comissão Nacional da UNESCO, 2023b).

Para garantir o acesso de todos à escola e dar oportunidades iguais para alcançar o sucesso, torna-se imprescindível criar condições, no sentido de ultrapassar circunstâncias que possam distanciar os alunos das aprendizagens ou mesmo impedi-los de as concretizarem. Este desiderato é um dos maiores objetivos das sociedades democráticas atuais.

A equidade em educação, quer na sua componente de justiça, quer na de inclusão, presente na lei e nos documentos de referência (Artº 73º da *Constituição da República Portuguesa*; Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*), implica uma série de medidas que, tendo em conta a diversidade e a complexidade, visam minorar o efeito de diferenças que se revelam condicionantes dos percursos dos alunos e da consecução dos seus objetivos.

Trata-se de, para além da igualdade formal, proporcionar também aos alunos condições diferenciadas, conforme as necessidades, também diferentes, de forma a garantir igualdade na obtenção dos resultados, não os deixando reféns de fatores como o contexto socioeconómico, o contexto cultural, as especificidades individuais, entre outros. As medidas e os recursos são diferenciados em função do que os alunos necessitam para conseguirem melhores aprendizagens, para que todos possam aprender e ter acesso ao que a escola lhes proporciona, ultrapassando-se desigualdades de partida, numa lógica abrangente e complexa, não igualitária, mas de equidade (Seabra, 2009).

Entre os muitos fatores sistémicos que podem dificultar a inclusão e travar a mobilidade social, desde as questões territoriais até às vivências ligadas à migração, passando pelas circunstâncias pessoais e pela falta de recursos específicos (e.g., digitais, como se tornou muito visível durante a pandemia de COVID19), que podem colocar em causa a escolaridade,

destaca-se o contexto socioeconómico dos alunos, tal como referido em anteriores edições do relatório *Estado da Educação* (CNE, 2022b) ou noutras publicações do Conselho Nacional da Educação, como, por exemplo, no estudo *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade* (CNE, 2022a).

Como referido anteriormente, a relação entre a trajetória escolar dos alunos e as suas condições económicas e sociais tem sido uma constante preocupação dos sistemas educativos. A investigação sobre esta correlação pode permitir aferir caminhos para a igualdade de oportunidades.

O debate acerca da maior ou menor influência das variáveis no sucesso escolar, ou seja, sobre o poder da escola para conduzir a resultados escolares independentes do estatuto socioeconómico dos alunos, continua na ordem do dia (Seabra, 2009). Esta problemática é fundamental, quando se trata de compreender em que medida a escola é promotora de mobilidade social ou quando se pretende analisar os efeitos do aumento da escolaridade na real igualdade de oportunidades e tem marcado presença em inúmeros estudos e programas de avaliação de desempenho internacionais.

O *Relatório Nacional PISA 2022* confirma que o estatuto socioeconómico e cultural (ESCS)<sup>1</sup> continua a exercer uma influência determinante nos resultados médios dos alunos e refere que os alunos portugueses com o estatuto socioeconómico e cultural mais elevado chegaram a níveis de desempenho mais altos em 101 pontos a matemática, do que os alunos com um estatuto mais desfavorecido, enquanto a diferença na OCDE foi de 93 pontos. De acordo com os resultados do PISA, em Portugal, o ESCS foi responsável por 18,5% da variação do desempenho a matemática, considerando-se, no entanto, que, à semelhança de outros países participantes no programa, existiu uma correlação moderada entre a pontuação média dos alunos a matemática e o seu ESCS. Porém, confirma-se que, nos vários domínios, quanto maior o estatuto socioeconómico e cultural dos alunos, maior a percentagem de alunos *top performers* e menor a percentagem de alunos *low performers* (Duarte et al., 2023).

Em 2022, de acordo com os resultados do *Inquérito às condições de Vida e Rendimento* (EU-SILC), realizado em 2023 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a taxa de risco de pobreza, em Portugal, foi de 17%, revelando um aumento de 0,6 pp face ao valor registado em 2021 (INE I. P., 2023). Portugal continua a ser um país no qual as desigualdades sociais e económicas são muito marcantes, com todas as consequências que daí advêm para o bemestar dos cidadãos e das famílias, bem como para o desenvolvimento da sociedade democrática. Analisados por NUTS II, os dados permitem constatar que as regiões com valores mais elevados (com base na linha nacional) são a Região Autónoma dos Açores e a Região Autónoma da Madeira, com 26,1% e 24,8%, respetivamente. A região com menor percentagem de população em risco de pobreza foi a AML, com 14,5%, tendo, no entanto, registado um aumento face ao ano anterior (+ 4,3 pp). É ainda de referir que na Região

---

<sup>1</sup> No PISA, o estatuto socioeconómico e cultural dos alunos é estimado através do índice – Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS). Este resulta da combinação de três variáveis relacionadas com o meio familiar do aluno: nível de escolaridade dos pais; profissão dos pais; posse de recursos domésticos, recursos educativos e número de livros em casa. (IAVE, I.P. 2023)

Centro a taxa de risco de pobreza se manteve em 15,6% e diminuiu nas restantes regiões (Norte – 18,8%, menos 1,2 pp que no ano anterior; Alentejo 14,1%, menos 0,8 pp, e Algarve – 19,7%, menos 2,4 pp).

Sublinhe-se que os dados do referido inquérito mostraram também que o aumento da taxa de risco de pobreza abrangeu todos os grupos etários, embora de forma mais expressiva no grupo dos menores de 18 anos, mais 2,2 pp do que no ano anterior, cifrando-se em 20,7%, e na população entre os 18 e os 64 anos, no mesmo período, com um aumento ligeiro, de 15,6% para 16,0%.

A taxa de risco de pobreza segundo o nível de escolaridade continuou, no ano em análise, a apresentar valores mais expressivos, consoante é mais baixo o nível. Assim, no que diz respeito à população com escolaridade até ao ensino básico registou-se 22,7%, com o ensino secundário (incluindo póssecundário) a taxa foi de 13,5% e, finalmente, para os que concluíram o ensino superior, foi de 5,8%. Na primeira e na última das categorias observa-se um aumento face ao ano anterior. Este aumento entre as pessoas com ensino superior pode indiciar problemas relativamente ao emprego e às saídas profissionais para os jovens com este nível de escolaridade.

O risco de pobreza é mais elevado para os mais jovens e para as pessoas com menor escolaridade (Peralta et al., 2023), apesar da constatação anterior do aumento do risco para o grupo de pessoas com o nível terciário, a par dos que se encontram fora do mercado de trabalho.

No contexto europeu, relativamente à taxa de pobreza ou exclusão social, de acordo com os dados mais recentes do *Eurostat*, Portugal situava-se em 20,1%, 1,5 pp abaixo da média da UE27 (21,6%), com um posicionamento ligeiramente mais baixo do que o que se verifica quando se analisa apenas o risco de pobreza. É de ressaltar que este valor é inferior ao observado em Espanha, Itália e Grécia, mas que o país tem ainda um valor mais elevado do que outros 14 países da União Europeia (Comissão Europeia, 2023a).

Segundo dados do INE, a desigualdade na distribuição dos rendimentos aumentou em 2022, em Portugal, comparando-se os 10% da população com maiores recursos e os 10% da população com menores recursos (rácio S90/S10), o que tem impacto a nível das desigualdades em muitos setores da sociedade, entre os quais o da educação.

Em 2023 (rendimentos de 2022), em Portugal, 2 104 milhares de pessoas encontravam-se em risco de pobreza ou exclusão social (pessoas em risco de pobreza ou a viver em agregados com intensidade laboral *per capita* muito reduzida ou em situação de privação material e social severa) (INE I. P., 2023, p. 1).

No nosso país, continuou a ser evidente a fragilidade económica de muitas famílias, mantendo-se mais vulneráveis os núcleos familiares com pais que têm menos habilitações e, conseqüentemente, menos possibilidades de prover às necessidades e ao acompanhamento dos seus educandos.

Estas e outras desigualdades concretas espelham-se na vida dos cidadãos e condicionam a vida dos estudantes. Em Portugal, como em muitos outros países, este fator tem levado à consecução de uma série de medidas de equidade que são promovidas na educação. Estas não se esgotam nas apresentadas neste relatório, existem outros apoios sociais, contextualizados em programas e planos específicos, da responsabilidade do estado, de municípios, de fundações ou de outras entidades, privadas incluídas.

## Ação Social Escolar

O Programa de Ação Social Escolar (ASE) comparticipa nas despesas escolares dos alunos que frequentam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, sempre que estes se encontram numa situação socioeconómica menos favorável, fazendo face à vulnerabilidade que pode colocar em causa o acesso aos recursos necessários ao desenvolvimento da sua escolaridade, combatendo a exclusão social e contribuindo para a redução da taxa de abandono escolar.

O programa integra três escalões (A, B e C) para a atribuição de apoios, de acordo com os rendimentos do agregado familiar, calculados em função dos níveis definidos para a concessão de abono de família, tendo como referência o valor do indexante dos apoios sociais (IAS). Os alunos beneficiários do escalão A recebem mais apoio uma vez que são os mais desfavorecidos, seguindo-se o escalão B e o C, por ordem de apoios atribuídos, de acordo com as respetivas necessidades. Os beneficiários dos escalões A e B constituem a maioria dos alunos apoiados.

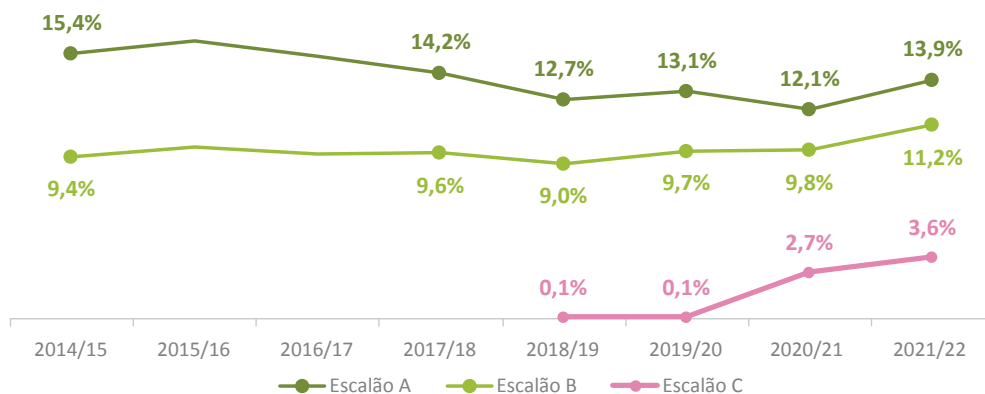
É importante salientar que, para além deste programa, existem outras medidas de apoio e complementos educativos, que podem ser prestadas pelos municípios ou pelo Ministério de Educação, como sejam apoios alimentares, por exemplo a distribuição de refeições ou do leite escolar e fruta, de apoios a nível do transporte escolar, alojamento ou outros, a nível de material escolar e de recursos digitais.

Em 2022, a percentagem de crianças da educação pré-escolar que beneficiaram de ASE aumentou relativamente ao ano anterior, em todos os escalões (Figura 2.3.1). Esta tendência mantém-se desde 2019/2020, com exceção de uma ligeira oscilação em 2020/2021, no que diz respeito ao escalão A. De acordo com os dados da DGEEC, relativamente ao ano anterior, em 2021/2022 receberam apoio da ASE, na totalidade, 28,7% das crianças inscritas, enquanto, no ano anterior, essa percentagem tinha sido de 24,5%.

O número de crianças a frequentar a educação pré-escolar que tiveram apoio da ASE no último ano letivo em análise foi de 37 731, mais 6 547 do que no ano letivo anterior. Estes dados podem significar que o número de famílias mais vulneráveis do ponto de vista socioeconómico aumentou e, por outro lado que, o grupo de crianças que entrou no sistema pertence a uma elevada percentagem de famílias com situações problemáticas, do ponto de vista social e económico. O número de crianças sem apoio da ASE também é maior; em 2021/2022 foram mais 8,1 pp do que no ano anterior.

Ressalta o acréscimo expressivo dos beneficiários no escalão C, o que pode denotar que nos dois primeiros anos após a sua criação, houve um desconhecimento do mesmo por parte das famílias ou que há um aumento de situações de atribuição do abono de família, no escalão 3. A ser assim, pode indiciar um aumento de famílias que recebiam escalões superiores, cujas condições social e económica se podem ter agravado, eventualmente relacionado com a conjuntura que se viveu durante o surto pandémico da COVID-19.

**Figura 2.3.1.** Percentagem de crianças da educação pré-escolar abrangidas pela ASE, por escalão. Rede pública do ME. Continente



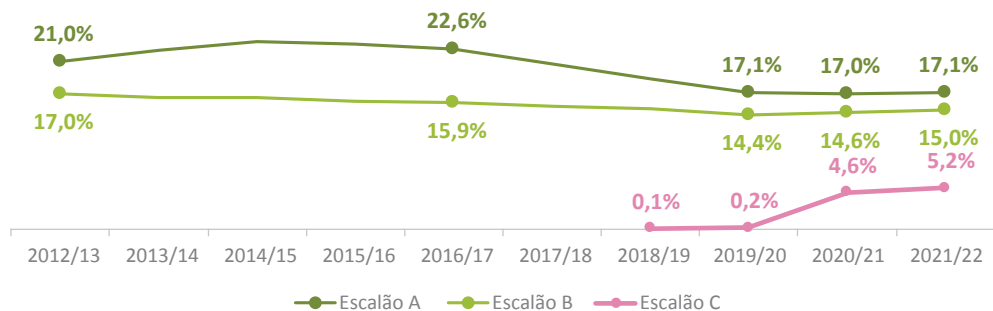
Nota: Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No que diz respeito às percentagens de alunos dos ensinos básico e secundário com ASE na última década, patentes na Figura 2.3.2, exceto o aumento que se observa no escalão A no início deste período, as oscilações nos anos mais recentes, quer no escalão A, quer no escalão B, não são expressivas. Se se tiver em conta a evolução nos últimos três anos, compreende-se que o acréscimo só apresenta maior expressão no escalão C de atribuição de apoio, colocando-se aqui as mesmas questões que se colocaram relativamente aos dados apresentados na figura anterior. O aumento de alunos dos ensinos básico e secundário no escalão C, em 2020/2021, tal como na educação pré-escolar, pode estar relacionado com mudança nos padrões socioeconómicos das famílias. Os anos de pandemia foram também aqueles em que se tornaram mais necessários apoios para recursos pedagógicos.

Destaca-se que o ano letivo 2021/2022 contou com mais 9 475 alunos com ASE do que no ano anterior, perfazendo um total de 369 947. Isto demonstra um aumento dos apoios, tal como aconteceu na educação pré-escolar, perfazendo um total de mais 16 022, se se tiver em conta todos os níveis de educação e ciclos de ensino. Esta tendência acompanha o aumento do investimento na Ação Social Escolar e está em linha com os problemas de pobreza e de risco de pobreza já mencionados.

**Figura 2.3.2.** Percentagem de alunos dos ensinos básico e secundário abrangidos pela ASE, por escalão. Rede pública do ME. Continente



Nota: Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Quanto às percentagens de alunos beneficiários de ASE por nível e ciclo de educação e ensino, em 2021/2022, é o 2º CEB que revela a maior percentagem de alunos com este apoio (42,5%), a que se segue o 1º CEB (41,0%), seguido pelo 3º CEB (38,1%) e pela educação pré-escolar (com a percentagem, já mencionada, de 28,7%). O ensino secundário encontra-se no final da lista (28,1%), contudo, muito perto da educação pré-escolar. O escalão A é o que concentra maiores percentagens de alunos em todos os níveis e ciclos de ensino, com exceção do ensino secundário, no qual a percentagem do escalão B é superior (+ 1,6 pp).

Regista-se que as maiores percentagens de alunos com ASE se encontravam nos níveis de ensino intermédios, o que pode estar relacionado com o facto de concentrarem mais alunos, mas também com fatores de vulnerabilidade das famílias, como sejam desemprego dos pais em determinadas faixas etárias, empregos menos remunerados ou outro tipo de dificuldades sociais e económicas.

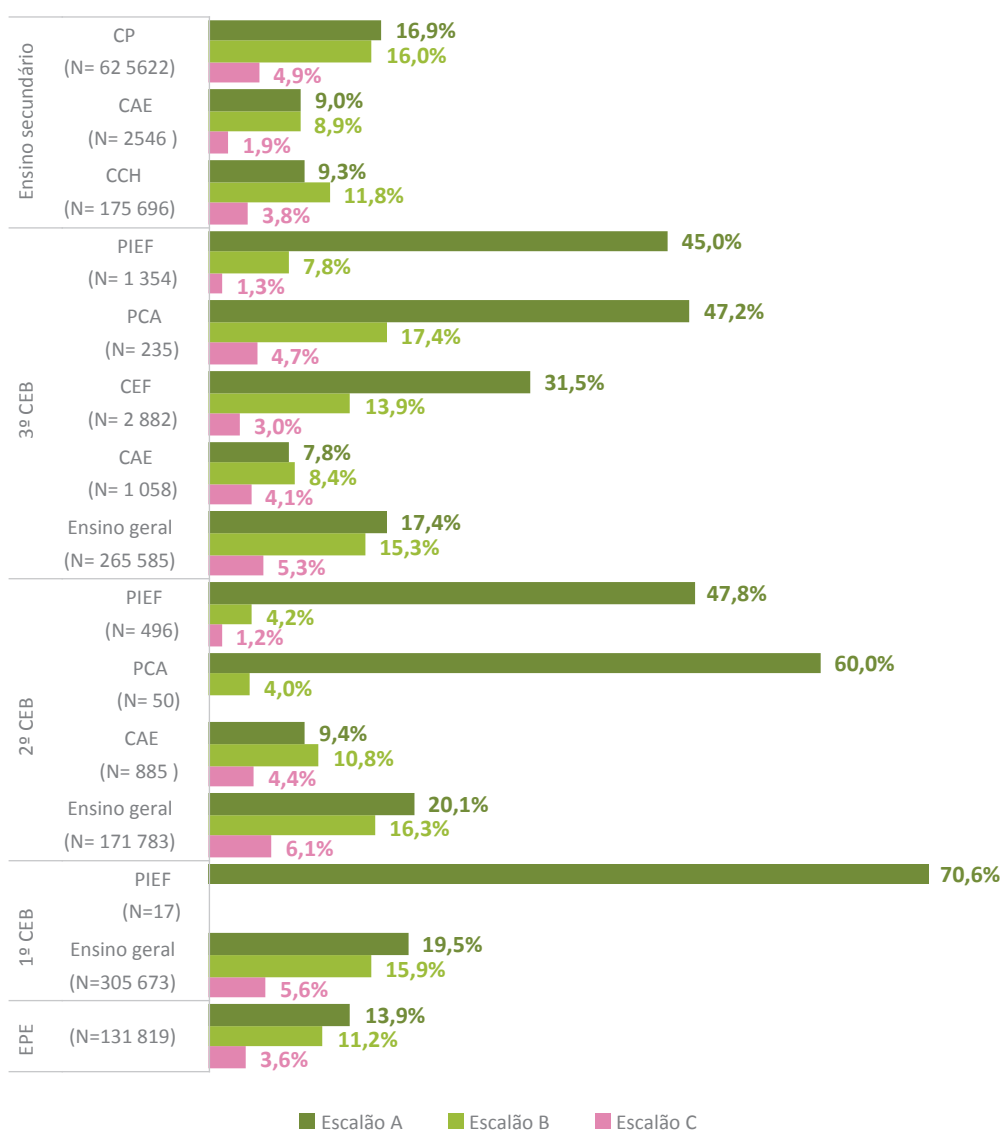
A Figura 2.3.3 mostra a percentagem de crianças e jovens abrangidos pela ASE em todos os níveis e ciclos de ensino, por oferta educativa. Verifica-se que as percentagens são menores no ensino geral do que nas outras ofertas formativas, com exceção das percentagens em todos os escalões nos Cursos Artísticos Especializados (CAE), nos 2º e 3º CEB e no escalão B, no ensino secundário.

Sobressai a diferença da percentagem de alunos com o escalão A, relativamente aos outros escalões, o que não se verifica nos CAE. Nesta oferta, em todos os níveis e ciclos de ensino, exceto no ensino secundário, o escalão B tem maior percentagem que o escalão A, sendo, no entanto, muito próximos. Sabendo que os alunos do escalão A pertencem a agregados mais desfavorecidos que os alunos com escalão B, apesar das diferenças expressivas de N, pode colocar-se a hipótese de os alunos dos CAE terem, em média, melhores condições económicas, quando comparadas com as dos alunos de outras ofertas.

No que se refere ao ensino secundário, observa-se que a oferta que reúne maior percentagem de alunos com ASE é a dos cursos profissionais, seguida dos cursos científico-humanísticos e, finalmente, dos CAE.

As percentagens dos alunos com ASE a frequentar cursos profissionais indicia que optam por esta oferta alunos com um contexto mais desfavorecido, o mesmo acontecendo nos 2º e 3º CEB, no que se refere às ofertas distintas do ensino geral.

**Figura 2.3.3.** Percentagem de alunos abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de educação e ensino, por oferta formativa e por escalão, rede pública do ME. Continente, 2021/2022



Notas:

CAE – Cursos Artísticos Especializados; CCH – Cursos Científico-Humanísticos; CEF – Cursos de Educação e Formação; CP – Cursos Profissionais; PCA – Percursos Curriculares Alternativos; PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023



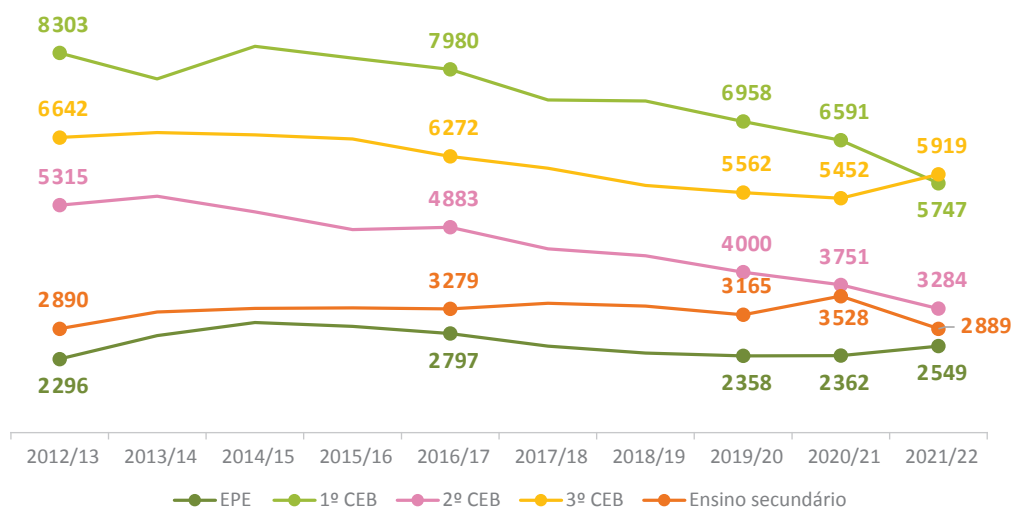
Os apoios no âmbito da Ação Social Escolar, na Região Autónoma dos Açores (RAA), apresentam-se distribuídos, por ordem decrescente, em cinco escalões (I a V), cuja atribuição depende do rendimento das famílias, da composição do agregado familiar e da existência de encargos especiais. Salienta-se que no escalão V os alunos só recebem apoios específicos, nomeadamente ao nível da alimentação e dos transportes.

Em 2021/2022, a percentagem de alunos com o escalão I manteve-se em relação ao ano letivo anterior (7,5%). A percentagem de apoiados aumentou nos escalões I e III (+ 9,4 pp e + 1,2 pp, respetivamente), atingindo o primeiro 16,5% da totalidade dos alunos e o segundo, 20,7%.

É de relembrar que a RAA apresenta uma das maiores taxas de risco de pobreza, em comparação com as outras NUTS II, o que parece estar em linha com a percentagem global de alunos do ensino público a quem, no arquipélago, é atribuída ASE (62,8%). No ano letivo 2021/2022, registou-se mais 1,9 pp do que a percentagem do ano anterior.

Nos Açores, o ciclo de ensino que tem maior número de alunos com ASE é o 3º CEB (Figura 2.3.4), sendo mesmo o único em que se observa um acréscimo. Apenas a educação pré-escolar tem mais alunos com apoio, face ao início da última década, todos os outros níveis e ciclos de educação registam menos alunos, com a particularidade de a diferença ser apenas de um aluno, no ensino secundário. Neste nível, observam-se mais oscilações nos últimos dois anos e um decréscimo mais acentuado em 2021/2022, face ao ano anterior.

**Figura 2.3.4.** Número de alunos abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de educação e ensino. Ensino público. RAA



Fonte: CNE, a partir de SREAC da RAA, 2023

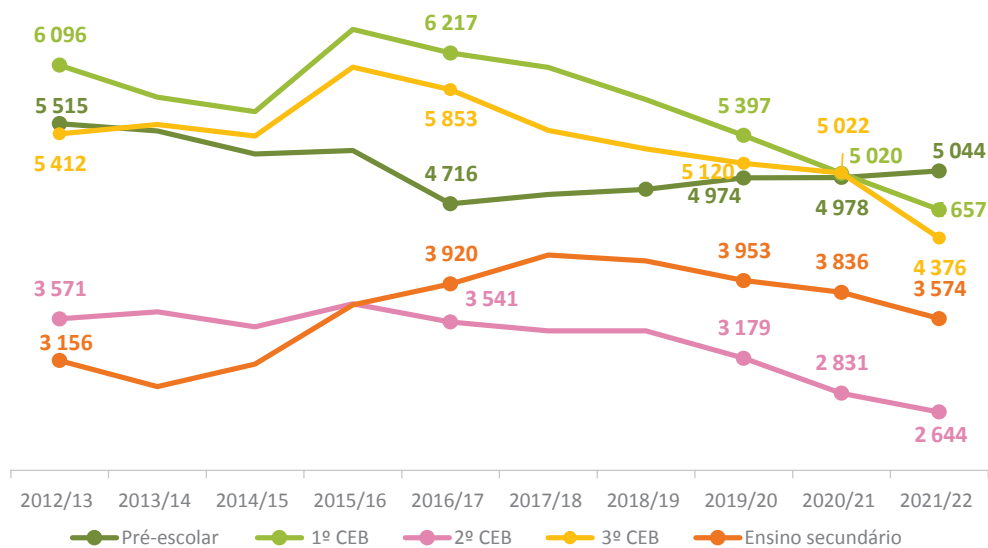
Na Região Autónoma da Madeira (RAM), o sistema de Ação Social Educativa integra quatro escalões (I a IV), cujo nível de apoio é decrescente. À semelhança do que acontece no Continente, o posicionamento para atribuição de escalão é calculado anualmente e tem por base o nível de abono de família atribuído.



A percentagem global de alunos com apoio da Ação Social Educativa na RAM desceu, em 2021/2022, face à verificada no ano letivo anterior, registando-se 57,1% (- 2,4 pp). Os escalões I e II apresentaram as maiores percentagens de alunos com apoio (20,0% e 20,6%, respetivamente), enquanto nos escalões III e IV as percentagens foram inferiores (12,7% e 3,6%). Chama-se a atenção para o facto de este último escalão só se aplicar a crianças que frequentam a educação pré-escolar, na condição de não se encontrarem no ano prévio à entrada para o 1º CEB.

Ao analisar o número de alunos abrangidos pela Ação Social Educativa, por nível e ciclo de educação e ensino (Figura 2.3.5), são visíveis oscilações ao longo da década, independentemente do nível e ciclo de educação e ensino, ocorrendo uma descida em 2021/2022, em todos, exceto na educação pré-escolar.

**Figura 2.3.5.** Número de alunos abrangidos pela Ação Social Educativa, por nível e ciclo de educação e ensino. RAM



Nota: Dados atualizados em 2023.

Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2023

Na Região Autónoma da Madeira, apesar de ter sido reduzido o valor da taxa de risco de pobreza, em 2022, relativamente ao ano anterior (INE, I.P., 2023), esta continua a apresentar um valor expressivo, como referido anteriormente, o que, de alguma forma, é congruente com a proporção de alunos com apoio, no sentido do reforço de apoios sociais às famílias e da promoção da educação para todos.

É complexo aferir se a condição socioeconómica dos alunos é um preditor de insucesso escolar. A partir de 2021, a DGEEC apresenta um indicador de equidade, definido no relatório *Resultados escolares: sucesso e equidade – Ensino Básico e Secundário*, como:

Equidade – diferença entre a percentagem de sucesso (conclusão em tempo esperado ou percursos diretos de sucesso) dos alunos cobertos pelo programa de Ação Social Escolar (ASE) de uma escola ou região e os totais nacionais, comparando alunos com o mesmo perfil socioeconómico e a frequentar escolas de contexto similar (DGEECb, 2022, p. 2).

Neste documento, é mostrado que a proporção de alunos com ASE, entre 2018 e 2020, com conclusões em tempo esperado (trajetória completa, sem qualquer retenção ou desistência) revelou tendência para aumentar em todos os ciclos do ensino básico e no ensino secundário, apesar de os valores serem mais baixos que os valores do indicador *conclusões em tempo esperado* quando se trata do total de alunos. Pretende-se perceber que agrupamentos, escolas e territórios (municípios e distritos), cujos alunos provêm de meios desfavorecidos, apresentam desempenhos com sucesso. A questão que se pode colocar é: entre as medidas promotoras de equidade, será o programa ASE um dos investimentos da política educativa que tornam a escola mais equitativa, abrindo perspectivas de mobilidade social? Não parece fácil responder a esta questão, pela sua linearidade face à multiplicidade de fatores que podem influenciar, e influenciam de facto, o desempenho escolar dos alunos, no entanto, é muito importante o objetivo de mitigar as condições socioeconómicas mais adversas de muitos alunos.

## Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um caminho inacabado, em constante construção e desenvolvimento. Com o *Regime Jurídico da Educação Inclusiva* (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro), deu-se um passo marcante nesse caminho: abandonou-se uma conceção restrita, substituindo-a por uma abordagem mais ampla, na qual a escola é encarada como um todo, que contempla a diversidade e tem em conta a multiplicidade das suas várias dimensões.

Este paradigma aparece ligado à preocupação de garantir o direito à educação, pressupondo a real igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças, implicando medidas que promovam e enquadrem a ação das escolas, focadas na concretização dos objetivos da educação inclusiva, bem como na sua constante reconfiguração e que possibilitem as aprendizagens a todos, sem exceção.

Em julho de 2022, foram apresentados os resultados do desenho de um sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal. Esta atividade teve lugar no âmbito do Programa de Apoio às Reformas Estruturais (atualmente, a DG REFORM) da Comissão Europeia, desenvolvido pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, em colaboração com o Ministério da Educação e com o apoio da DG REFORM, da Comissão Europeia (DGE, s/d). A importância de perceber qual a realidade concreta da educação inclusiva em Portugal, quais os principais desafios e que fatores influenciam a implementação da educação inclusiva são algumas das questões abordadas no desenvolvimento deste trabalho.

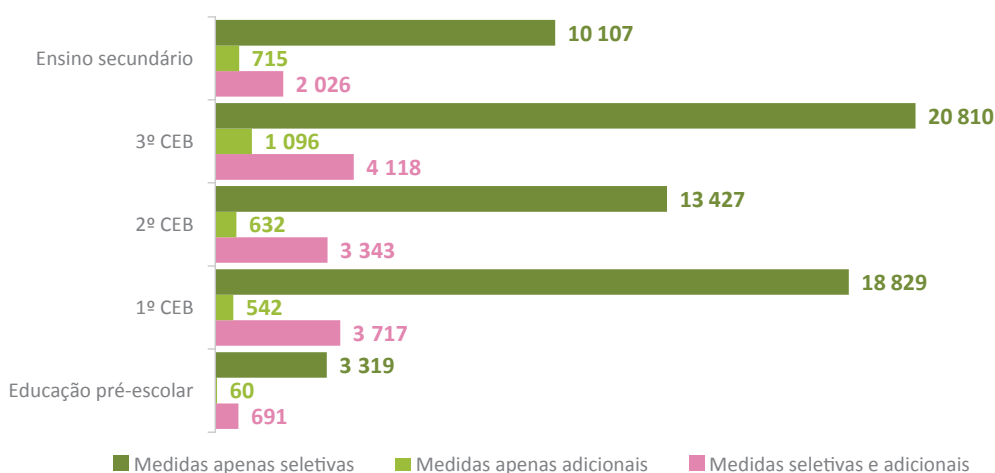
Nos *Comentários Finais* do relatório *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva* conclui-se que os decisores e os profissionais que participaram na atividade estão informados e envolvidos na implementação da legislação em vigor, no que diz respeito à educação inclusiva. Destaca-se também a atenção para o facto de a atividade ter sido implementada durante a pandemia de COVID19, o que, eventualmente, condicionou a monitorização e, por outro lado, não se poder considerar que a situação e as propostas representam todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. No entanto, refere-se que o sistema de monitorização pode ser utilizado para conhecer a realidade noutros estabelecimentos de ensino (DGE, s/d).

Os resultados apresentados e os caminhos para prosseguir uma educação inclusiva estão em linha com as prioridades e as recomendações enunciadas no relatório *Review of Inclusive Education in Portugal*, que apontam para a necessidade de melhorar diversos aspetos, de que se destacam a governação e a gestão de recursos da educação inclusiva; a identificação e desenvolvimento de boas práticas para promover a colaboração; a implementação da equidade, diversidade e inclusão na formação de professores e a eleição de mais respostas, a nível escolar, à diversidade dos alunos. O relatório refere, no entanto, que Portugal tem feito importantes progressos, ao estabelecer ferramentas robustas para a educação inclusiva (OCDE, 2022).

As medidas de suporte à aprendizagem, estabelecidas na legislação em vigor com o objetivo de garantir a aprendizagem para todos os alunos não ficando ninguém para trás, são de três níveis: universais, seletivas e adicionais. O primeiro nível permite prevenir dificuldades e contribuir para que situações de insucesso escolar não ocorram. Os dois outros níveis são já de medidas de remediação para fazer face às dificuldades detetadas em alunos mais vulneráveis e com maior probabilidade de afastamento do sucesso escolar, incluindo o abandono.

A Figura 2.3.6 mostra o número de crianças e jovens para as quais foram mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no ano letivo de 2021/2022. Na globalidade, neste ano existiram mais alunos com aplicação de medidas do que no ano anterior (+ 5 227). Para este aumento contribuiu o acréscimo da mobilização de medidas apenas seletivas, apenas adicionais e simultaneamente seletivas e adicionais em todos os níveis e ciclos de ensino, exceto na educação pré-escolar, no que concerne a crianças com as duas medidas (- 17).

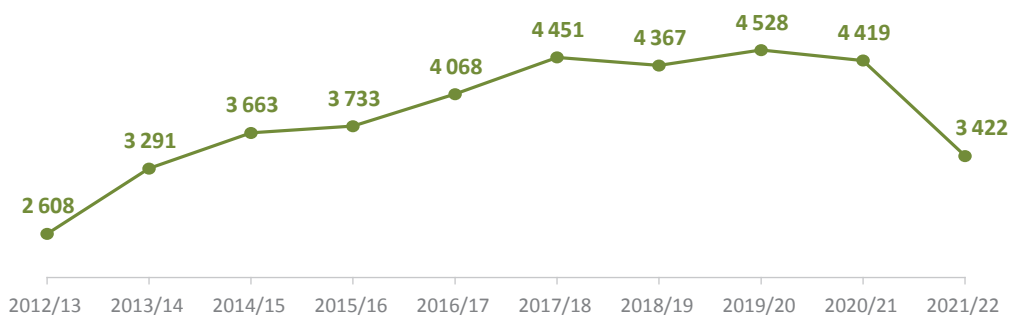
**Figura 2.3.6.** Número de alunos para os quais foram mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, por nível e ciclo de educação e ensino, ensino público do ME. Continente, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023 – *Questionário Educação Inclusiva 2021/2022*.

Os dados relativos ao número de crianças e jovens com necessidades específicas, na Região Autónoma dos Açores, no enquadramento dado pelo *Regime jurídico da educação especial e do apoio educativo* (Decreto Legislativo Regional nº 15/2006/A, de 7 de abril, alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 17/2015/A, de 22 de junho), mostram uma descida acentuada, face ao ano anterior, que contraria as ligeiras oscilações na última década (Figura 2.3.7). Quando analisados por nível e ciclo de ensino, pode constatar-se que as diminuições mais expressivas tiveram lugar nos 1º e 3º CEB (-328 e -428, respetivamente).

**Figura 2.3.7.** Número de alunos com necessidades específicas na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Público, RAA



Nota: Dados do final do ano letivo.

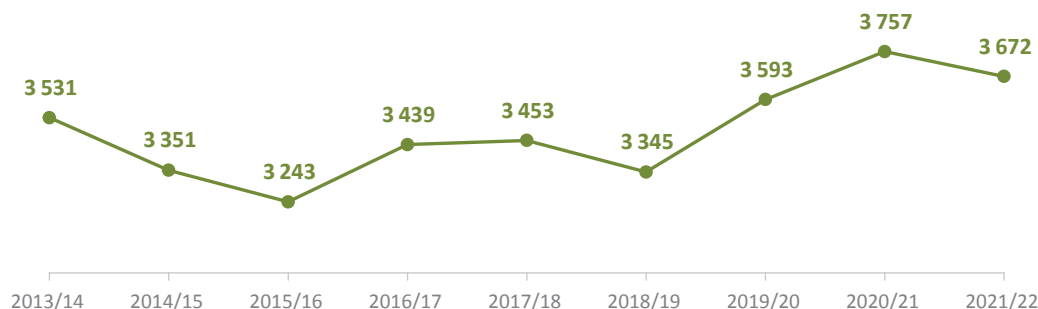
Fonte: CNE, a partir de SREAC, 2023

Salienta-se que, em 2022, o quadro normativo referente à educação inclusiva na RAA já tinha tido alterações (mercê de regulamentação complementar, como foi o caso do Despacho nº 1 652/2021, de 2 de agosto) e que se propunha estabelecer um modelo de educação inclusiva, na senda do *Regime jurídico da Educação Inclusiva* (RJEI). Pretendia-se dar resposta à diversidade de todos os alunos, através da aplicação de medidas promotoras do acesso ao currículo e potenciadoras do sucesso escolar, o que veio a acontecer com a publicação do *Modelo de educação inclusiva*, estabelecido pelo Decreto Legislativo Regional nº 5/2023, de 17 de fevereiro.

Na Região Autónoma da Madeira o RJEI foi adaptado com a publicação do Decreto Legislativo nº 11/2020/M, de 29 de julho, estabelecendo-se, assim, condições para garantir a todos o direito à educação e a uma concreta igualdade de oportunidades no sucesso educativo.

No que diz respeito ao número de crianças e jovens com necessidades específicas, na Região Autónoma da Madeira (Figura 2.3.8), observa-se que, no último ano, ocorreu uma ligeira descida face ao ano letivo anterior (-85 alunos), ano em que se registou o maior número da série. Contudo, no período em análise, é em 2021/2022 que se regista o segundo maior valor. Analisados por nível e ciclo de educação e ensino, o 3º CEB é o que integra mais crianças e jovens com determinadas necessidades (1045), a que se segue o 1º CEB (961). Em qualquer dos níveis e ciclos, a maioria destes alunos frequenta o ensino geral.

**Figura 2.3.8.** Número de alunos com necessidades específicas a frequentar a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário. RAM



Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2023

Em 2022, continuou a execução do Plano 21|23 Escola+, criado no ano anterior pela Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021, de 7 de julho. Com o propósito de serem recuperadas aprendizagens e mitigadas desigualdades originadas ou agravadas pelas medidas de confinamento para fazer face ao COVID-19, este plano tem-se afirmado na política educativa, pois tem implementado um conjunto de medidas junto das escolas e dos alunos para que estes recuperem aprendizagens e, de uma forma geral, conquistem mais bem-estar e melhor acesso para a concretização dos seus objetivos futuros, promovendo-se assim, a desejada mobilidade social. No enquadramento deste plano são referidas as dificuldades na elevação social através da educação e a necessidade de a escola continuar a contribuir para que ninguém fique para trás (Plano 21|23 Escola+, 2021).

Foram publicados, no ano de 2022, dois relatórios de monitorização deste plano (abril e junho), pela DGEEC, tendo em vista monitorizar as ações específicas do plano que foram mobilizadas, a partir de um questionário lançado às escolas públicas. O primeiro questionário foi disponibilizado em janeiro e revela os dados iniciais. O segundo tem em conta uma atualização, uma vez que o questionário foi novamente disponibilizado às escolas para esse efeito.

De acordo com os dados divulgados, as ações mais adotadas pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas (AE/ENA) foram “Escola a Ler” (88% dos AE/ENA); “Começar um novo ciclo e/ou 1º ciclo e novos ciclos” (74%) e “Capacitar para avaliar” (67%). A percentagem da segunda ação mais adotada remete para algumas das questões enunciadas no texto “2º ciclo – Um enclave no ensino básico”, do presente relatório. Como menos selecionadas, aparecem as ações “Turmas Dinâmicas”; “Gestão do ciclo”; e “Avançar recuperando” (com 37%, 39% e 41%, respetivamente). O relatório inclui dados sobre o impacto das ações, o envolvimento dos alunos, a necessidade de recursos e o tempo mobilizado (DGEECa, 2022).

## Português Língua Não Materna

A disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), nos ensinos básico e secundário, é uma oferta do sistema educativo que tem como destinatários os alunos cuja língua materna é diferente de Português ou que não o tiveram como língua de escolarização anterior, sendo a sua proficiência linguística de nível A1, A2 ou B1 no QECLR. Esta possibilidade, que é dada a todos os alunos nestas condições, destina-se principalmente a alunos migrantes e/ou filhos de pais

migrantes. Faz parte das medidas de integração efetiva no sistema, bem como na sociedade, alargando o acesso à educação e promovendo a melhoria do sucesso educativo de migrantes e refugiados. A língua portuguesa tem também um papel importante no acesso pleno ao currículo escolar, tornando assim menos vulneráveis os alunos com outra língua materna, oriundos de variados contextos culturais e países. A problemática da diversidade de origens, culturas e contextos em meio escolar será abordada mais detalhadamente em “As Novas Demografias – caminhos que se entrecruzam, desafios comuns”.

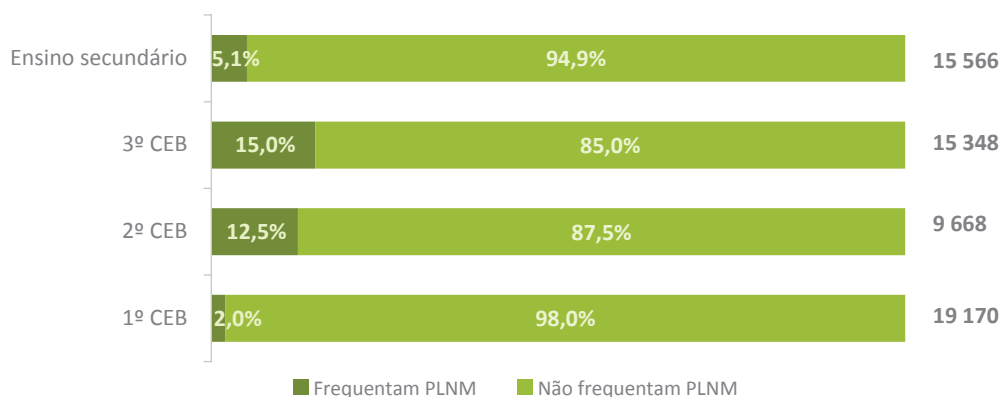
Em 2021/2022, o número de alunos estrangeiros, quer no ensino básico, quer no ensino secundário, em Portugal continental, aumentou com alguma expressão. Como se pode ler no subcapítulo “Distribuição dos Inscritos” do presente relatório, relativamente ao ano anterior, o ensino básico contou com mais 13 993 alunos estrangeiros e o ensino secundário com mais 3 502, em qualquer dos casos de mais de 200 nacionalidades.

A Figura 2.3.9 apresenta as percentagens de alunos estrangeiros que, no ano letivo 2021/2022, frequentaram a disciplina de PLNM e permite verificar que, em todos os níveis e ciclos de ensino, é baixa a proporção de alunos estrangeiros com acesso a esta opção.

É de referir que não foram contabilizados os alunos de nacionalidade portuguesa que frequentam esta disciplina, possivelmente filhos de pais estrangeiros ou alunos que não fizeram a sua escolaridade anterior no sistema educativo português. Nesta condição estavam 1 618 alunos dos ensinos básico e secundário. No que se refere aos alunos brasileiros, no ano letivo em causa estavam matriculados 46 103 e apenas frequentavam a disciplina de PLNM 31 alunos.

Relativamente ao ano anterior, apesar do acréscimo de alunos estrangeiros, as percentagens dos que frequentaram a disciplina em 2021/2022 diminuíram ligeiramente, excetuando o caso do 1º CEB, em que se registou um aumento de 0,1 pp, portanto, muito pouco expressivo. É de sublinhar que, apesar de as percentagens terem diminuído de 2020/2021 para o ano seguinte, a disciplina de PLNM contou com mais alunos em todos os ciclos e níveis: mais 86 no 1º CEB; mais 116 no 2º CEB; mais 280 no 3º CEB e no ensino secundário, mais 60.

**Figura 2.3.9.** Percentagem de alunos estrangeiros a frequentar PLNM, por nível e ciclo de ensino. Continente, 2021/2022



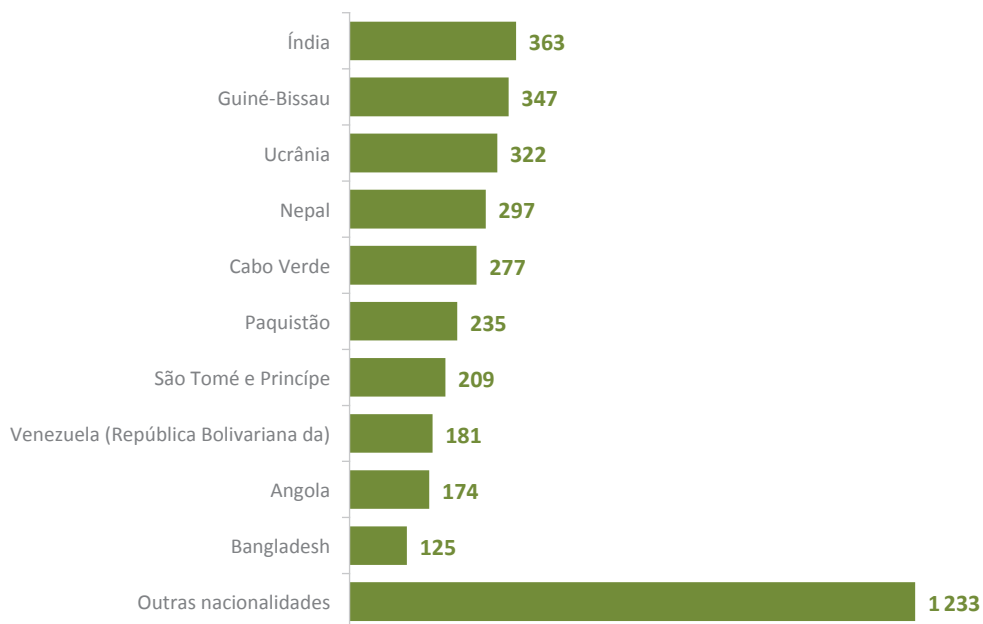
Notas:

Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME/Recenseamento escolar anual. Não foram contabilizados os alunos do Brasil.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Entre as diversas nacionalidades dos alunos estrangeiros que frequentaram PLNM no ensino básico, no ano letivo de 2021/2022, a indiana foi a mais representada (9,6%), seguida da guineense (9,2%) e da ucraniana (8,6%), como se verifica na Figura 2.3.10. O conjunto de outras nacionalidades, que se seguem às dez com maiores valores, representa 32,8% e integra 97 países.

**Figura 2.3.10.** Número de alunos estrangeiros do ensino básico a frequentar PLNM, por nacionalidade. Continente, 2021/2022



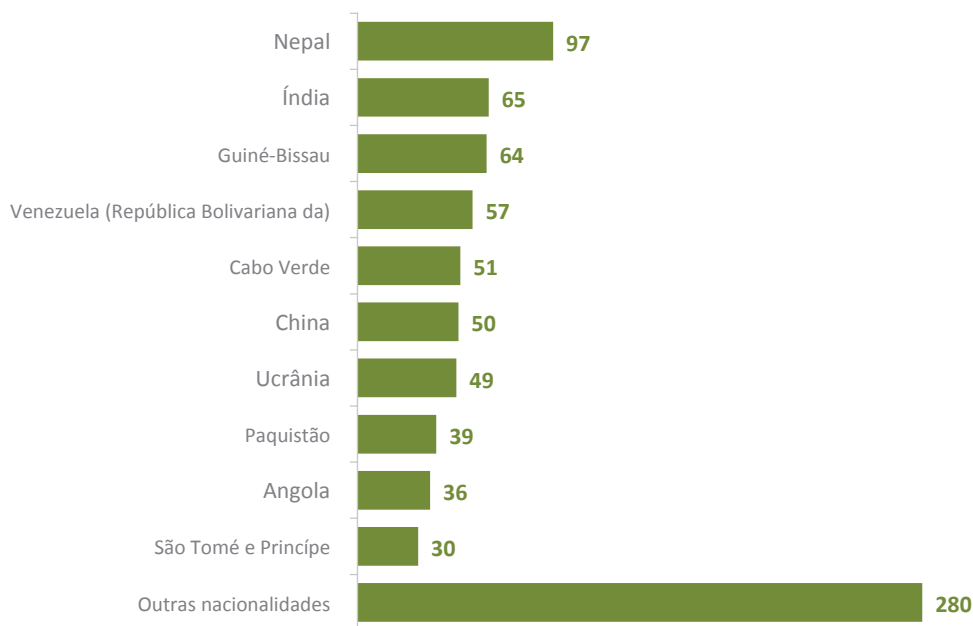
Notas:

Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME/Recenseamento escolar anual. Não foram contabilizados os alunos do Brasil.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

No ensino secundário, os alunos oriundos do Nepal representavam 11,9% da totalidade de estrangeiros a frequentar a disciplina de PLNM, a que seguiram os alunos da Índia e da Guiné-Bissau com 7,9% e 7,8%, respetivamente (Figura 2.3.11). Neste nível de ensino, o número de alunos das dez nacionalidades com maior representatividade em PLNM, constituiu 65,8% do total. O conjunto das outras nacionalidades contabilizou 67 países.

**Figura 2.3.11.** Número de alunos estrangeiros do ensino secundário a frequentar PLNM, por nacionalidade. Continente, 2021/2022



Notas:

Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME / Recenseamento escolar anual. Não foram contabilizados os alunos do Brasil.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A Região Autónoma dos Açores teve 22 alunos a frequentar PLNM, no ano letivo de 2021/2022, 18 no ensino básico e quatro no ensino secundário. As nacionalidades que reuniram maior número de alunos foram, a bermudense, com quatro alunos e a ucraniana, com três alunos. Dez alunos de PLNM eram portugueses. O nível de educação e ciclo de ensino com mais alunos em PLNM foi o 3º CEB (14 alunos). No total dos alunos estrangeiros a frequentar a escolaridade obrigatória, na região, 5,0% tinham a disciplina de PLNM.

Na Região Autónoma da Madeira, 11,1% da totalidade dos alunos de nacionalidade estrangeira frequentaram PLNM. O ensino básico contou um total de 148 alunos na disciplina e o ensino secundário contabilizou 38 alunos. O 3º CEB foi o nível com mais alunos estrangeiros inscritos em PLNM (106). Quanto aos países de origem dos alunos, refira-se que a Venezuela ocupou a primeira posição, com 127 alunos, a que se seguiu o Reino Unido, com 13 alunos. Na Madeira, frequentaram esta disciplina, 331 alunos de nacionalidade portuguesa.

## Bolsas de estudo para os estudantes do ensino superior

O acesso a melhores condições profissionais e a uma maior realização pessoal e social encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Representando a educação superior uma mais-valia inestimável para a garantia da aprendizagem para todos, esta constitui-se mesmo como uma das chaves para o desenvolvimento das sociedades baseadas no conhecimento. É potencialmente transformadora e com uma responsabilidade no delinear de respostas aos desafios do futuro (UNESCO, 2021). A educação superior deve, assim, ser acessível a todos e proporcionar o



desenvolvimento das capacidades de cada um, pelo que a par do investimento na educação superior, o Estado apoia os estudantes com menos recursos no acesso à educação superior e na concretização deste passo importante da formação ao longo da vida, uma vez que, nesta fase, entre os aspetos que condicionam a frequência estão, entre outros, a falta de recursos para financiamento dos estudos e materiais necessários, as dificuldades decorrentes do eventual afastamento do domicílio e o acesso aos recursos, nomeadamente, digitais.

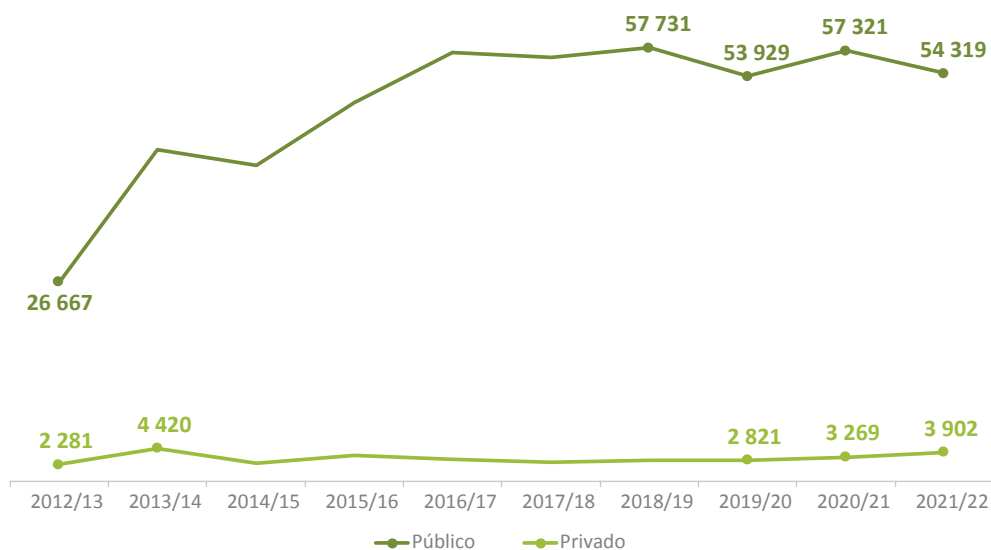
De acordo com os dados divulgados pelo *Eurostat*, a percentagem de população entre os 18 e os 24 anos que em Portugal abandonou a educação e a formação, em 2022, foi de 6%, enquanto na UE27 foi de 9,6%, ligeiramente acima da Meta 2030, que estipula que esta proporção deve ser inferior a 9% (Comissão Europeia (2023b)).

Portugal promove, desde há muito, uma ação social que pretende dar resposta às necessidades reais dos estudantes da educação superior, que visa garantir a equidade, atribuindo benefícios sociais aos estudantes que, por razões de vulnerabilidade económica, necessitam de apoio para aceder e frequentar com sucesso este nível de educação. As bolsas, nas regiões elegíveis – Norte, Centro e Alentejo – são cofinanciadas pelo Fundo Social Europeu, no âmbito do Pessoas 2030 – Programa Temático Demografia, Qualificações e Inclusão.

O Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior foi revisto em 2022, (Despacho nº 9 619-A/2022, de 4 de agosto), tendo sido introduzidas alterações ao processo de atribuição, nomeadamente, a previsão de atribuição automática de bolsa de estudo a todos os estudantes que beneficiam dos 1º, 2º e 3º escalões de abono de família e que ingressem através do concurso nacional de acesso; a criação de um complemento à bolsa para estudantes deslocados do seu local habitual de residência e a atribuição de um complemento de alojamento para bolseiros que se encontrem deslocados do seu país de residência. Tais medidas permitem apoiar estudantes em situação de emergência por razões humanitárias ou com proteção temporária, bem como emigrantes portugueses que ingressem no ensino superior em Portugal.

Na Figura 2.3.12 pode observar-se que, na última década, o número de bolseiros aumentou, quer no ensino público, com maior expressão (+ 50,9%), quer no ensino privado (+ 41,5%). Em 2013/2014 registouse o maior número ocorrido no ensino privado; no ensino público o maior número ocorreu em 2020/21. No último ano em análise, deu-se um decréscimo do número de estudantes a quem foi atribuída bolsa no setor público (- 5,2%) e aumentou esse número no setor privado (+ 16,2%).

**Figura 2.3.12.** Número de bolseiros do ensino superior, por natureza institucional. Portugal



Notas:

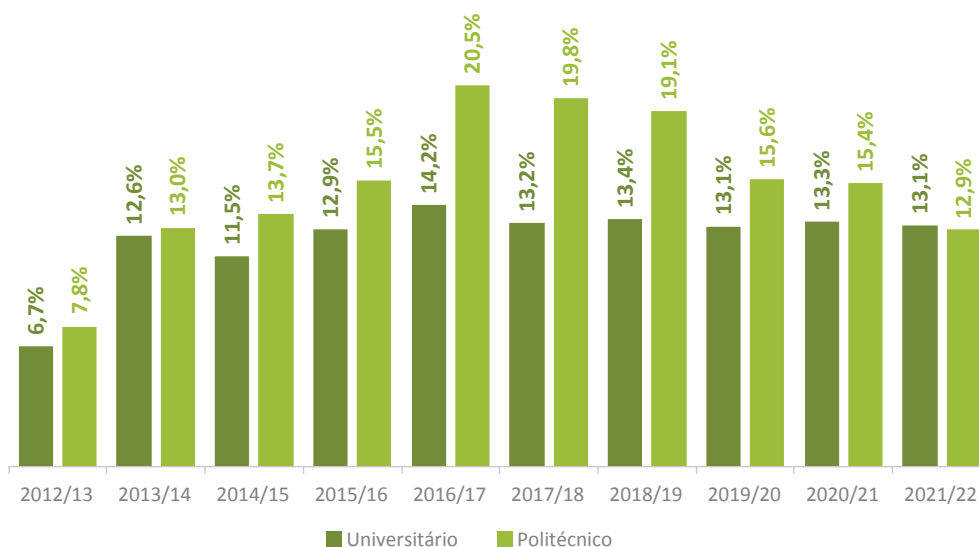
Inclui os bolseiros de ação social do ensino superior, os bolseiros da FCT, os bolseiros de outro estabelecimento nacional. Não inclui os bolseiros de estabelecimento estrangeiro, os bolseiros do estabelecimento de ensino superior português (fora do âmbito da ação social do ensino superior) nem os inscritos em mobilidade internacional. Dados de 2020/2021 atualizados em 2023.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Quando comparadas, na Figura 2.3.13, as proporções de bolseiros no subsistema universitário (N = totalidade de alunos no ensino universitário) e no subsistema politécnico (N = totalidade de alunos no ensino politécnico), observa-se que, ao longo da última década, a percentagem de bolseiros foi sempre maior no ensino politécnico, com exceção do último ano (+ 0,2 pp no politécnico do que no universitário). Apesar de muito próximo, não parece alheio a esta diferença o facto de ter descido o número total de bolsas atribuídas, acompanhando a descida no setor público. No entanto, é notória a aproximação entre as proporções de bolseiros nos dois subsistemas a partir de 2019/2020, contrariando a relação mais distante, ocorrida a meio da década.

Em 2021/2022 existiram 34 457 estudantes com bolsa no ensino universitário, mais 16 034 do que em 2012/2013, e 19 960 no ensino politécnico, o que relativamente ao primeiro ano da série corresponde a mais 9 873.

**Figura 2.3.13.** Percentagem de bolsеiros do ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal



Notas:

Inclui os bolsеiros de ação social do ensino superior, os bolsеiros da FCT I.P., os bolsеiros de outro estabelecimento nacional. Não inclui os bolsеiros de estabelecimento estrangeiro, os bolsеiros do estabelecimento de ensino superior português (fora do âmbito da ação social do ensino superior) nem os inscritos em mobilidade internacional.

Dados de 2020/2021 atualizados em 2023.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Da leitura dos dados não é linear que a tendência para a maior proporção de bolsеiros no ensino politécnico, salvo a exceção mais atual já referida, mostre que o contexto socioeconómico é um fator que promove desigualdades no acesso ao ensino superior ou na permanência/abandono. No entanto, estudos internacionais e nacionais afirmam que o contexto é determinante para a escolha do percurso e para o sucesso dos estudantes. “A influência do *background* familiar verifica-se, antes de mais, na escolha entre os subsistemas universitário e politécnico, já que os estudantes oriundos de famílias com níveis de escolaridade mais altos preferem as universidades.” (EDULOG, 2019, p. 6)

A equidade na educação é um trilha complexo, que se desenvolve paulatinamente, e cujos resultados não são fáceis de monitorizar e compreender, mas é necessário fazê-lo. Os sistemas equitativos são os que asseguram que o acesso e o sucesso são cada vez menos pautados pelas circunstâncias sociais e individuais, entre as quais se encontra o estatuto socioeconómico, a origem étnica, o estatuto de imigrante (Eurydice, 2022). E, por isso, é imprescindível continuar a mobilizar medidas que mitiguem os efeitos destas condicionantes na educação e que promovam a igualdade real para os indivíduos, naquelas que são as grandes dimensões da equidade: a justiça e a inclusão.

## Síntese Reflexiva

- Os dados sobre os alunos inscritos no ensino básico apontam para uma diminuição dos mesmos na escola pública. Para além das questões demográficas conhecidas, importa reforçar políticas públicas de valorização da escola que conduzam a maior qualidade na educação.
- No ensino secundário, em 2021/2022, a maioria dos alunos optou pela frequência de cursos científico-humanísticos, ficando mais distante o objetivo de fazer equivaler a percentagem de inscritos nesta oferta à das ofertas de dupla certificação. Parece ser de investir na informação, divulgação e promoção destes percursos educativos, bem como acautelar iguais oportunidades de acesso ao ensino superior para todos os alunos. Concertar as ofertas educativas com as políticas de emprego e as reais necessidades do país, contrariando estereótipos sociais relativamente às vias de dupla certificação e as assimetrias no território é um desígnio.
- Continua a verificar-se uma evolução positiva no número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior nos dois subsistemas de ensino, o que não deve invalidar o necessário reforço de medidas que permitam, a todos os estudantes, acederem e frequentarem nas melhores condições e com sucesso este nível de ensino, não podendo ninguém desistir por razões financeiras. Assim, parece ser prioritário aumentar os diversos apoios aos estudantes.
- No que diz respeito à aprendizagem ao longo da vida, continua a ser necessário reforçar a (re)qualificação dos portugueses, ainda que se verifique uma cada vez maior escolarização da população adulta e uma procura crescente por níveis de formação mais elevados.
- O reforço de medidas e políticas de equidade na educação é alcançável se existirem dados monitorizáveis concertados com a implementação de políticas públicas que visam a escola para todos, nos vários setores de intervenção social e educativa.
- Nas sociedades contemporâneas prolifera a diversidade. O desafio de conjugar a multiplicidade e as individualidades, respeitando as diferenças e garantindo direitos iguais, implica esforços no sentido da equidade e da real igualdade de oportunidades. As “Novas demografias” e diversos dos seus impactos, nomeadamente na educação, bem como medidas para lhes dar resposta são também abordados em seguida, explorando-se vários caminhos comuns.



# As novas demografias: caminhos que se entrecruzam, desafios comuns

António Dias e Ana Rodrigues<sup>1</sup>

Est-il possible qu'un système éducatif intègre ces principes d'altérité et d'hospitalité et comprenne les aspects contradictoires de pratiques et politiques installées, pour réagir et devenir un système ouvert et inclusif? Il s'agirait de mettre en lumière l'apport multiforme de l'élève venu d'ailleurs, et parfois de son propre pays, pour le faire réussir et lui permettre de s'insérer avec succès dans une société nouvelle pour lui.

(Bisson-Vaivre & Klépal, 2020)

## De lá para cá: proliferação dos movimentos migratórios

Os movimentos migratórios aumentaram consideravelmente no passado recente. Desde o início do séc. XXI que se assiste à deslocação massiva de populações por múltiplas razões, fundamentalmente devido a disrupções que têm acontecido um pouco em todo o mundo. Múltiplos fatores, na maior parte das vezes interligados, contribuíram para tal, fatores sociais e políticos, fatores económicos, a existência de conflitos armados e a reação a catástrofes naturais, entre outras, que põem em causa a sobrevivência de seres humanos.

---

<sup>1</sup> Assessoria Técnico-científica do Conselho Nacional de Educação.

As sociedades atuais tornaram-se, assim, multiculturais, nas quais o diálogo intercultural assume enorme importância face aos muitos desafios que se colocam a todos para a convivência saudável, profícua e enriquecedora.

A questão das migrações vive dias particularmente intensos. No Mediterrâneo, adensa-se o afluxo de fugitivos das guerras do Médio Oriente e das tragédias naturais (secas) e políticas de África. A Europa entrincheira-se nas suas fronteiras e justifica-se com a defesa das suas políticas sociais... (Gomes, 2014, p. 2).

As Nações Unidas estimaram em 281 milhões o número de migrantes internacionais no mundo, em 2020, o que representa 3,6% da população mundial (OIM, 2022).

Em Portugal, dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) mostram que o número de estrangeiros, com estatuto de residente, em 2022, era de 781 247, dos quais 5105, na Região Autónoma dos Açores e 11 793, na Região Autónoma da Madeira, revelando um acréscimo global de 47,3%, nos últimos dez anos (INE, I. P., 2023).

As pessoas abandonam os seus países de origem, muitas vezes, para fugir a perseguições, ameaças, guerras, violação dos direitos humanos. Infelizmente, são muitos os exemplos, a guerra na Síria, mais recentemente a guerra na Ucrânia, após a invasão pela Federação Russa, em fevereiro de 2022 e o atual, mas tão antigo, conflito Israelo-Palestiniano. Exemplos são ainda, a movimentação de pessoas para sair do Afeganistão, após a tomada do poder pelos talibãs, ou as saídas da Venezuela, devido a uma enorme crise económica e social. Em suma, uma série de crises têm originado movimentações que, por sua vez, geram e prolongam problemas extremos (riscos e perdas de vidas humanas; exploração e carências; falta de condições dignas em campos de refugiados sobrelotados, prisões e repatriamentos). Refira-se ainda, a crise migratória do Mediterrâneo, que tem originado, quotidianamente, uma grave crise humanitária, devido ao tráfico de pessoas e às péssimas condições de transporte muitas vezes trágica, para aqueles que buscam uma terra prometida e melhores dias.

Os baixos padrões laborais, a procura de melhores condições de vida e a atração por sociedades mais ricas e mais livres, muitas vezes aliados ao desrespeito pela dignidade humana têm igualmente implicações neste fenómeno global da deslocação de populações.

A globalização e as facilidades de transporte têm também contribuído para o incremento da mobilidade, que sempre foi um atributo humano e respondeu a desejos de mudança, melhoria e descoberta. Nos nossos dias razões laborais, particulares ou de preferência, como por exemplo, o nomadismo digital que permite àqueles que trabalham a distância

recorrendo à modalidade de teletrabalho, não só escolherem onde querem residir, como mudar de lugar, continuando a laborar nas mesmas condições.

Finalmente, encontram-se também na ordem do dia, razões climáticas e ambientais como causa de fluxos migratórios. Um exemplo é o do Haiti, em que a exploração do solo arável (escasso) tem conduzido à emigração (Gomes, 2014). No futuro, com o agudizar das alterações climáticas, a subida do nível do mar, a falta de água ou de outros recursos e eventos extremos (secas, chuvas torrenciais, terremotos, tsunamis), as migrações em massa poderão agravar-se.

Um dos indicadores de integração de imigrantes, a nível europeu, é a inclusão social, considerando o risco de pobreza ou exclusão social, por comparação deste risco relativamente a nacionais e a estrangeiros residentes. A nível europeu, é uma das dimensões analisadas pelo Eurostat nos indicadores sistematizados de integração de imigrantes, em que se considera a diferença entre o risco de pobreza ou exclusão social de nacionais e o de estrangeiros extracomunitários.

De acordo com dados do Eurostat,

Portugal surge bastante abaixo da média europeia, com os estrangeiros extracomunitários residentes a assumirem mais 14,9 pp de risco de pobreza ou exclusão social que os nacionais portugueses em 2021 e +14,3 pp em 2022, ou seja, Portugal encontra-se no grupo de países com menores diferenças no risco de pobreza ou exclusão social entre estrangeiros extracomunitários e nacionais... (Oliveira, 2023, p. 203).

O deslocamento forçado origina o aumento de refugiados, suscitando e exacerbando problemas de discriminação, de racismo, de fanatismo e de intolerância. Os processos de integração nas sociedades de acolhimento são assim potencialmente complexos e implicam desafios, que se ramificam face a aspetos a que as próprias sociedades não conseguiram responder, agravando-se as desigualdades e discriminações que geram vulnerabilidades para os migrantes.

Contra a dignidade humana, surgem o discurso de ódio e formas de violência e de abuso que, sendo também consequência do aparecimento de movimentos extremistas e de ideias supremacistas, colocam em causa a democracia e atacam o respeito pelos Direitos Humanos, inscritos e afirmados em inúmeras declarações, convenções e pactos [*Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*, o *Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966)* e a *Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)*].

As sociedades contemporâneas, têm passado por uma série de disrupções que agravaram desigualdades económicas e sociais e conduziram a injustiças e ao aumento do número de pessoas em situações de vulnerabilidade e risco de pobreza, que travam direitos fundamentais e trazem novos desafios, como seja o assegurar o direito à educação (UNESCO, 2021).

A par de muitos outros setores, a educação tem uma importância vital, não unicamente para garantir que todos aprendam, independentemente das suas origens, mas também para proporcionar caminhos comuns, que possam potenciar o respeito, a aceitação da diversidade, uma atitude aberta e flexível, a admiração pelo outro, a partilha de vivências e a aprendizagem conjunta.

A questão que se coloca à educação é a de qual deve ser o seu papel se quiser potenciar a participação cívica democrática, o respeito pelos Direitos Humanos, o pluralismo de ideias e as liberdades individuais (Gonçalves & Faria, 2022, p. 316).

A escola tem, assim, de formar indivíduos conscientes das diferenças e do respeito, das possibilidades enriquecedoras que advêm do diálogo, da importância do espírito crítico, da necessidade constante de combater preconceitos e estereótipos, como expresso nos princípios e valores inscritos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Relativamente ao ensino superior, afluem cada vez mais estudantes estrangeiros, incrementado a presença de migrantes e de estudantes internacionais a nível temporário no sistema. Toda uma aposta na internacionalização do ensino superior, o enquadramento do estatuto de estudante internacional e o aumento da imigração por razões educativas tem conduzido à maior presença de estudantes estrangeiros no ensino superior. Programas de intercâmbio estudantil e mobilidade, de que é exemplo ímpar o Erasmus+ e programas de estágios profissionais são também de ter em conta como contributos para a mobilidade de estudantes no ensino superior e o aumento global dos estudantes estrangeiros.

A integração dos estudantes no ensino superior e a preocupação sobre o seu desempenho escolar refletem-se em inúmeras medidas tomadas para dar resposta aos desafios mais prementes, relacionadas com estes dois fatores. Entre estas contam-se enquadramentos institucionais e legais que se relacionam, por exemplo, com a aplicação do estatuto de estudante em situação de emergência por razões humanitárias, nomeadamente no âmbito da ação social, o que aconteceu no caso dos estudantes ucranianos beneficiários de proteção temporária (Despacho nº 3597/2022, de 25 de março).

## A escola com o mundo portas adentro

O mundo está a transformar-se, a uma velocidade maior e de forma mais disruptiva, o que parece exigir agendas mais específicas, focadas e que se atualizem num trabalho preferencialmente colaborativo, em rede, transnacional, que permita medir para atuar, exigindo o envolvimento e empenhamento de cidadãos, instituições e governos.

O respeito pela diversidade em ambiente escolar e o incrementar de esforços no sentido de integrar os alunos estrangeiros dentro da escola adquirem uma enorme pertinência para o bem-estar de todos, para erradicar a exclusão e a discriminação e para valorizar cada um dos intervenientes na educação. Para já não mencionar os aspetos explorados que se relacionam com os percursos de alunos, as possibilidades de escolha e o perspetivar e viver o futuro, principalmente o dos visados, os alunos imigrantes. É, por isso, que se trata do compromisso com o futuro, do nosso país e também do mundo.



Não sendo um desafio novo, o facto é que as escolas e as instituições de ensino superior são cada vez mais heterogéneas, no que respeita às proveniências dos seus alunos e aos contextos sociais dos seus estudantes, esta complexidade leva à necessidade de se conceberem políticas públicas mais exigentes e à consecução de medidas de equidade que possam trazer respostas e mitigar desigualdades concretas que entravam as aprendizagens e o bem-estar de crianças e jovens. Os desafios tornam-se múltiplos,

desde logo porque os estudantes estrangeiros têm de se ajustar a regras académicas, expectativas e objetivos escolares que podem ser muito distintos dos do seu país de origem, e aprender numa nova língua, fatores que podem conduzir a desafios ou dificuldades de aprendizagem destes estudantes nas sociedades de acolhimento (Matias, 2023, p. 11) .

Se é adquirido que todos os cidadãos estrangeiros menores, legalizados ou não, com idades entre os 6 anos e os 18 anos, têm acesso à educação com os mesmos direitos que a lei atribui aos menores em situação regular em território nacional, do ponto de vista da igualdade real há caminhos a percorrer para que no percurso dos alunos imigrantes não se desencadeiem problemas de desigualdade e exclusão, advindos das situações e das mudanças que estão a viver.

O relatório *Promoting Diversity and inclusion in schools in Europe*, da Rede Eurydice, publicado em 2023, refere, precisamente que o contexto migratório dos jovens afeta o seu percurso escolar, assinalando que “a probabilidade de os alunos migrantes abandonarem prematuramente a escola é 12,9 pp maior que a média europeia (20) e que este grupo de aprendentes é 7,1 pp menos propenso a obter uma qualificação no ensino superior.” (Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2023).

Em Portugal, como em muitos outros países europeus, em 2022, registou-se um aumento do número de alunos estrangeiros no sistema educativo. Como já indicado no capítulo “Distribuição dos Inscritos”, deste relatório, recorda-se que no ensino básico o aumento do número de alunos estrangeiros, em 2021/2022, foi de 17,5%, face ao ano letivo anterior e no ensino secundário foi de 15,5%.

É também importante relembrar que no primeiro caso existiram 235 nacionalidades (países/categorias de países – designação dada pela DGEEC) nas escolas e no segundo, 246 nacionalidades. É o mundo que entra na escola e a leva, inevitavelmente, a (re)construir-se, enriquecendo-se com a diversidade e com o labor que daí advém.

Há uma menor proporção de beneficiários de ASE, entre os alunos imigrantes, do que a proporção de beneficiários no total de alunos. No ensino básico essa percentagem foi de 36,8%, menos 3,5 pp do que no total dos alunos inscritos e no ensino secundário, de 20,6%, registando-se uma diferença mais expressiva face ao percentual na totalidade dos alunos, menos 7,5 pp.

Os estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior, em 2021/2022, representaram 16,2% da totalidade de inscritos, tendo aumentado 1,9 pp relativamente ao ano anterior.

O relatório *Atlas dos alunos com origem imigrante*, em que foram trabalhados dados de 2019/2020 refere que, a maioria dos alunos de origem imigrante em Portugal era de segunda geração, já nascidos aqui e com um dos progenitores com origem imigrante. Porém, acrescenta que no sistema educativo, desde 2016/2017, aumentou a presença dos alunos de primeira geração (Seabra et al., 2023).

Neste contexto, como em tantos outros, quando os números aumentam, os impactos também são maiores. A diligência das respostas torna-se, então, mais premente, mais complexa e exige mais esforços das organizações no sentido de prever, diminuir dificuldades e possibilitar uma efetiva igualdade de oportunidades para aqueles cujos percursos lhes são dificultados por desafios a que são alheios. No caso de estar num país diferente do de origem ou, no caso dos alunos de segunda geração, em situação de vivências e realidades diferentes, o percurso dos alunos pode ser dificultado, as suas decisões condicionadas e as desigualdades agravadas. A falta de informação, a pobreza, a vulnerabilidade própria de quem chega em situação precária, podem, associadas a dificuldades linguísticas, fazer perigar o direito à educação e ao desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Nos países de destino, as crianças das famílias migrantes enfrentam frequentemente constrangimentos específicos na integração nos sistemas de ensino, devido a dificuldades linguísticas, diferenças culturais e outras. (...) No caso específico dos refugiados, calcula-se que apenas metade das crianças refugiadas frequentem a escola primária e somente um terço frequente a escola secundária, com grandes taxas de abandono escolar, particularmente para as meninas. Apenas 1% dos refugiados têm acesso ao ensino superior, o que está muito abaixo da média para os nacionais de qualquer país do mundo. É necessário, portanto, aumentar o acesso das crianças refugiadas à educação, fornecendo as condições para que estas frequentem o ensino no local onde se encontram (Ferreira, 2017, p.68).

Uma outra situação problemática, de consequências graves para os envolvidos, é a crescente movimentação de crianças não acompanhadas que adensa os fluxos migratórios. Privados dos cuidados parentais ou de outros familiares, os menores não acompanhados fogem da guerra, da fome, de regimes totalitários que os forçam a combater. Este fenómeno foi agravado com a chegada de menores à Europa de crianças oriundas do Afeganistão, após 2021 e pela movimentação de crianças e jovens, com origem ucraniana, devido à guerra, que se iniciou com a invasão do seu país, em fevereiro de 2022.

De acordo com a UNICEF, em 2022, Portugal registou um total de 1992 pedidos de proteção internacional, que incluíam 354 crianças, 83 das quais não estavam acompanhadas e, no final desse mesmo ano, havia 43,3 milhões de crianças deslocadas forçadamente, sendo este o maior número alguma vez registado, segundo estimativa desta organização (UNICEF Portugal, 2023).

O Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022, do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, revela que, durante o ano de 2022, se registaram 126 processos de proteção internacional de menores não acompanhados, menos um do que no ano anterior e mais 90 do que em 2018. Nestes cinco anos, houve um acréscimo constante desse número (SEF/GEFP, 2023).

A integração social de crianças e jovens refugiados em ambiente escolar, que lhes permita um desenvolvimento saudável, tem desencadeado, em Portugal, uma série de medidas de acolhimento e inserção.

Desatacam-se:

- A publicação de normativos, especialmente as mais recentes alterações ao *Regime Jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional* – Lei nº 23/2007, de 4 de julho, na sua redação atual;
- A edição dos guias *Menores Estrangeiros Não Acompanhados (MENA)*, Crianças e jovens beneficiários ou requerentes de proteção internacional *Guia de Acolhimento Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*, (DGE & ANQEP I. P., 2020), *Orientações para o acolhimento, a integração e a inclusão de crianças e jovens ucranianos refugiados* (DGE, 2022) , *Integração de crianças refugiadas na educação pré-escolar, para apoiar as escolas e os docentes* (DGE, 2022) e *Guia de Acolhimento para Migrantes* (ACM, 2022);
- A publicação, a partir de 2020, de uma série de Ofícios – Circulares, da Direção-Geral da Educação, visando dar consecução a medidas de emergência, agilizando a integração de crianças e jovens refugiados no sistema educativo, nomeadamente o acolhimento de crianças e jovens ucranianos, na sequência da guerra na Ucrânia e da movimentação da população daquele país;
- A criação de um Programa especial de acolhimento de cidadãos ucranianos em Portugal, da responsabilidade do Ministério da Justiça;
- A criação do portal informativo *Informações e apoios disponíveis em Portugal*, entre outros relacionados com a educação e as migrações;
- A criação e a divulgação de inúmeros recursos destinados a escolas, professores e alunos, que promovem a integração de alunos migrantes, abordam temáticas relacionadas com a interculturalidade nas escolas e dão orientações para responder a questões concretas sobre acolhimento e integração, designadamente guiões, plataformas digitais e infografias, realizados pelo Ministério da Educação, e pelo Alto Comissariado para as Migrações, entre outros organismos estatais ou particulares e associativos.

Muitas destas medidas são de emergência e pretendem responder a problemas urgentes, como é o caso do afluxo de alunos ucranianos após a invasão do seu país. Relembre-se que o número de alunos ucranianos nos ensinos básico e secundário aumentou 53,1%, em 2022. No âmbito deste afluxo, existiram medidas, não só as direcionadas para a integração de estrangeiros no sistema educativo português, mas outras, estimuladas por solidariedade internacional. Nas instalações do IAVE I. P., em agosto de 2022, alunos ucranianos a viver em Portugal realizaram provas de admissão às instituições de ensino superior do seu país, a pedido do Ministério da Educação e da Ciência da Ucrânia, através da OCDE-PISA. Esta colaboração teve continuidade em 2023.

É sabido que a integração de imigrantes é um processo multidimensional, e embora as suas dimensões sejam encaradas de diversas formas, variando ao longo do tempo, a educação tem destaque como um dos seus domínios.

[A] *Declaração de Zaragoza*, adotada em Abril de 2010 pelos ministros responsáveis pela integração de imigrantes dos vários Estados-membros, veio culminar este processo [mensuração de indicadores de integração de imigrantes na Europa] com a identificação objetiva e assumida pelos Estados-membros [UE] das dimensões de integração dos imigrantes – (1) emprego; (2) educação; (3) inclusão social; e (4) cidadania ativa – que eram, por sua vez, mensuradas a partir de indicadores – denominados então dos **indicadores comuns de integração de imigrantes** (Oliveira, 2023, p. 13).

Todos os alunos têm de ser considerados nas políticas de promoção da diversidade e inclusão, que se destinam a garantir que ninguém é deixado para trás e que desenvolvem aprendizagens, sem exceção, sendo para isso apoiados, de modo a alcançar um potencial pleno e uma realização futura, na perspetiva do ODS 4. Neste contexto, é imprescindível, garantir a todos aprendizagens relevantes e eficazes, e, assim, encetar caminhos para “transformar o mundo”, tornando-o mais sustentável. A educação, diversa e intercultural parece ser um dos pilares dessa transformação, assim como, dialeticamente, o mundo tem conduzido a educação à mudança.

## Aprender diz-se em muitas línguas

Le plurilinguisme des élèves migrants, richesse souvent inexploitée est à la fois un pont entre l’ici et l’ailleurs et un levier pour les apprentissages scolaires.

(Brisson-Vaivre & Klépal, 2020)

Atualmente, aprender, é dito nas escolas em muitas línguas. Configura-se a diversidade e são tomadas medidas para a integração de “novas demografias” e o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes migrantes, já referidas. Medidas de emergência, em momentos chave dos fluxos migratórios, da chegada mais representativa de migrantes forçados; medidas de integração, que atuam no terreno, proporcionando oportunidades iguais para os migrantes; medidas de discriminação positiva, que permitem a convivência comum e o acesso a todos os recursos do sistema. São passos de um caminho para uma educação aberta, dinâmica, diversa, que prepara crianças, jovens e adultos para um mundo intercultural, dinâmico e de abertura aos outros.

O ensino do Português Língua não Materna, destinado a crianças e jovens cujo nível de proficiência na língua portuguesa não basta para aceder ao currículo e/ou pode impossibilitar ou dificultar o desenvolvimento das aprendizagens, tem sido, desde a sua criação como projeto-piloto em 2001, e depois, como disciplina regulamentada, umas das bandeiras da integração e um dos mecanismos assumidos para que os alunos estrangeiros dos ensinos básico e secundário possam ser escolarizados no nosso país.

A assunção da disciplina de PLNMM como componente do currículo, equivalente à disciplina de Português, em 2006/2007, primeiro no ensino secundário e posteriormente no ensino básico, onde só havia lugar a apoios educativos, veio reforçar esta medida e os seus efeitos, não só a integração dos alunos no meio escolar, mas também contribuir

para a futura inserção no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Ao longo deste tempo, importantes passos foram dados para consolidar este contributo para a integração educativa, desde logo abrindo o universo dos destinatários, que atualmente, para além dos alunos que têm uma língua materna diferente do português, abrange também os alunos que não tiveram o português como língua de escolarização, como sejam alunos oriundos de famílias portuguesas emigradas, de retorno a Portugal, filhos de pais com origem num país de língua oficial portuguesa e filhos de pais nascidos em Portugal, mas cujo nível de proficiência linguística dificulta o acesso ao currículo, por vezes, por falarem em casa uma outra língua.

O *Plano Nacional de Implementação do Pacto Global das Migrações*, estabelece o incremento do português como língua não materna nos seus eixos fundamentais:

a promoção do acolhimento e integração dos imigrantes, assegurando que se encontrem em situação regular, promovendo o reagrupamento familiar, favorecendo o domínio da língua portuguesa, a escolarização das crianças e jovens e a educação e formação profissional de adultos, melhorando as condições de acesso a habitação, saúde e proteção social, e estimulando a sua integração e participação cívica (Resolução do Conselho de Ministros nº 141/2019, de 20 de agosto, p. 45).

Entre as medidas preconizadas no plano, tem lugar uma medida de implementação contínua, a oferta educativa inclusiva e de qualidade às crianças e jovens imigrantes, na promoção do ensino e da aprendizagem do português como língua não materna para facilitar a todos os imigrantes o acesso à formação.

Proporcionar uma oferta educativa inclusiva e de qualidade às crianças e jovens migrantes, promovendo o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna e facilitando, a todos os imigrantes, o acesso a formação profissional e à aprendizagem ao longo da vida (Idem, p. 51).

Mais recentemente, o Despacho nº 2044/2022, de 16 de fevereiro, que estabelece normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o português, veio determinar medidas para reforçar o acesso à educação e a melhoria do sucesso educativo dos alunos migrantes e entre eles, dos refugiados que se encontram nessa condição, a diversos níveis, como apoios, atividades e avaliação, dando às escolas autonomia na escolha das medidas a adotar, de acordo com as necessidades. Destaca-se o desígnio do desenvolvimento das atividades e dos projetos no âmbito da integração dos alunos de PLNM, enunciando linhas de ação.

No ano letivo 2021/2022, o total de alunos matriculados em PLNM nos ensinos básico e secundário foi de 6 881 alunos, de 113 nacionalidades, incluindo a nacionalidade portuguesa. Este grupo integra, muito provavelmente, alunos emigrantes regressados ao país, que fizeram percursos escolares anteriores noutras línguas e imigrantes de segunda geração com dificuldades na proficiência linguística, bem como alunos com escolarização em sistemas educativos estrangeiros. Seria importante compreender se a disciplina chega a todos os que teriam necessidade de a frequentar e, no caso de existirem alunos estrangeiros sem acesso, qual/ais o(s) entrave(s) que há, e quais as condições para melhorar o sistema,

no que concerne a este aspeto. Foi neste sentido e com o objetivo de reforçar a integração que teve lugar a publicação do despacho acima referido.

Na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida, existe igualmente a possibilidade da aprendizagem da língua do país de acolhimento, para a população adulta. As políticas públicas para a integração, em Portugal, passam por aqui. Esta é uma maneira de superar obstáculos, diminuir vulnerabilidades e facilitar a inserção no mercado de trabalho e o acesso à cidadania para este segmento da população. A partir de 2020, com a revisão do *Programa Português para Todos* (PPT), passou a existir o *Português Língua de Acolhimento* (PLA), cujos destinatários são os adultos imigrantes em Portugal. O programa é complementado com a aprendizagem de português online, feita através da *Plataforma de Português Online*, desde 2016. Os cursos PLA estão organizados por referenciais de competências e de formação que constam do *Catálogo Nacional de Qualificações* (CNQ), aos quais correspondem níveis de proficiência linguística e carga horária de referência dos cursos. Os formandos de PLA eram, na sua maioria, tanto em 2021 como em 2022, atendendo ao nível de proficiência utilizadores elementares de Português (níveis A1 e A2) (Oliveira, 2023).

De acordo com os dados divulgados no relatório *Imigração em Números – Relatório Estatístico Anual de 2023*, do Observatório das Migrações, o total de formandos de PLA, no ano 2022, foi 31 373, mais 53,3% do que no ano anterior, sendo que os formandos ucranianos passaram de 7,2%, em 2021 para 30,4%, no ano seguinte. Os utilizadores da *Plataforma de Português Online*, em 2022, foram 21 178, tendo sido no ano anterior, 17 057. Estes parecem ser programas implementados, divulgados e apropriados por parte dos seus destinatários.

Responder a desafios futuros passa, indiscutivelmente, por conhecer a realidade presente e, de igual modo, o passado. Destacam-se, novamente, a monitorização da integração de migrantes e da discriminação em meio escolar, bem como o papel da educação, dimensões fundamentais para a definição de objetivos a atingir, no que diz respeito a uma escola intercultural, como evidencia o já mencionado relatório da Eurydice *Promoting Diversity and inclusion in schools in Europe*.

Não é linear que os resultados demonstrem a relação entre as condicionantes e desempenhos, isto é que as condições, neste caso ser imigrante ou refugiado, possam ser um preditor do sucesso educativo, são-no apenas até certo ponto. O mesmo acontece no que diz respeito à relação entre as medidas de promoção da diversidade e da inclusão e os resultados da sua aplicação, mas, neste domínio, parece fundamental não esquecer “a importância de se recolher e disseminar dados desagregados sobre migrantes que permitam definir políticas para migrantes mais informadas e assentes em evidência estatística” (Oliveira, 2023, p. 15). Acrescente-se, para definir políticas educativas direcionadas, que possam contribuir para o sucesso de todos os alunos e para a eficácia do sistema.

O novo plano europeu, *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027*, a implementar até 2027, preconiza que a integração dos migrantes no espaço europeu implica que os Estados-membros desenvolvam políticas de inclusão baseadas em evidências e dados, reiterando-se a necessidade de se continuar a desenvolver a sistematização dos indicadores de integração de imigrantes nomeadamente com o apoio do portal do Eurostat.



A propósito de desigualdades e resultados, no que diz respeito ao perfil socioeconómico dos alunos imigrantes em Portugal, o PISA 2022 refere que os alunos imigrantes e não imigrantes tendem a ter um perfil semelhante: 25% de todos os alunos são considerados desfavorecidos enquanto entre os alunos imigrantes, a percentagem é de 27%. Também se cifra em 27% a proporção dos alunos imigrantes que referiram que a língua que falam em suas casas é diferente de português (apenas 2% dos restantes alunos o mencionaram). Quanto ao estatuto migratório e desempenho, em Matemática, houve uma diferença de 32 pontos entre alunos imigrantes e não imigrantes, a favor do primeiro grupo. Contudo, tendo em conta o perfil socioeconómico, registou-se a diferença de 25 pontos, neste caso, a favor dos alunos não imigrantes, o que parece reforçar a ideia de que o impacto das desigualdades, ao ter em conta a diferença multifatorial, é maior. Em literatura, a vantagem foi dos alunos não imigrantes, em 22 pontos, o que não pode deixar de estar relacionado com a proficiência linguística. Já quando se tem em conta o perfil socioeconómico, a diferença foi de 15 pontos, a favor dos alunos imigrantes (OCDE, 2023).

Existem indicadores que possibilitam perspetivas do funcionamento do sistema, nomeadamente no que diz respeito a determinados grupos que neste se inserem, como sejam os alunos mais desfavorecidos e os alunos imigrantes, entre outros. É o caso da taxa de retenção e desistência, por exemplo, que no 3º CEB apresenta uma disparidade entre alunos estrangeiros e portugueses, mantendo-se mais alta relativamente ao grupo dos imigrantes. Esta diferença, em 2011/2012 era de 10,8 pp. Apesar do esforço para esbater esta disparidade, em 2020/2021, ainda se registam 5,8 pp de diferença (CNE, 2022a).

Constatam-se melhorias, mas há ainda caminhos a percorrer e estratégias a reforçar. A política educativa para a integração de alunos imigrantes também se materializa na política de escola, aos níveis da organização, da gestão do currículo, relativamente às possibilidades de acesso de todos os alunos, bem como à participação em todas as atividades e projetos associados ao currículo e à vida escolar dos alunos. Sublinha-se aqui a importância da legislação antidiscriminação e a existência de Planos Nacionais que incluem medidas de combate à discriminação em meio escolar.

Se as medidas de política educativa para a inclusão são fundamentais, também o é a sua operacionalização. A integração em meio escolar é um processo multidimensional, não existem caminhos unívocos, nem iguais para todos, à semelhança do que acontece na integração social, de que, aliás, a integração educativa faz parte, as abordagens são intersectoriais. As estratégias podem ser muitas e seria impossível contemplá-las todas aqui, não é esse o objetivo, mas, tão somente o de chamar a atenção para aspetos considerados interessantes e que podem fomentar uma educação mais inclusiva e uma escola mais aberta à diversidade, mais acolhedora e que desta forma, atinge melhor os seus objetivos e prepara de modo mais completo todos os seus alunos. Muitas destas linhas de atuação as escolas já adotaram, já as desenvolvem e fazem, certamente o seu melhor.

É importante que a escola se organize de maneira a encetar medidas de integração e reforçar as já existentes quando disso sinta necessidade, desde logo a existência da disciplina de PLNM, de forma alargada e que contemple todos os ciclos e níveis em que existam alunos sem os níveis de proficiência necessários para as aprendizagens em português, e por via

disso sem acesso às restantes componentes do currículo. A língua é um meio de inclusão. À escola têm de ser dados meios para o fazer. Direcionar a gestão do currículo para a inclusão e desenvolvê-lo nesse sentido é um passo para ter uma escola intercultural, que prepara crianças e jovens para a cidadania democrática, de acordo com as princípios e competências inscritos no PASEO.

A escola tem, também, de garantir o apoio aos alunos imigrantes, para que estes se familiarizem com espaços, tempos e ambientes educativos, convivam com os alunos autóctones e com alunos, tal como eles, oriundos de outros países, evitando assim a existência de grupos fechados, antes apostando na heterogeneidade e na vivência salutar da diversidade. O incentivo ao conhecimento da língua e da cultura portuguesas, no contacto com aspetos locais, da história, das instituições, em suma, da comunidade, assim como a valorização da língua materna dos alunos estrangeiros são práticas que as escolas podem encetar, incentivando os alunos a participarem e a inserirem-se na comunidade.

A aposta na abertura ao outro pode dimensionar a educação para a cidadania e ser valorizada nas escolas que têm maior presença de alunos estrangeiros. Nos documentos de referência, os alunos imigrantes, tal como os outros, devem ser o centro das prioridades. As escolas podem adotar procedimentos específicos e orientações para acolhimento de alunos estrangeiros e inscrevê-los nos seus documentos.

Dar voz aos alunos e principalmente aos alunos interessados, os imigrantes, bem como aos seus familiares pode constituir uma prática vantajosa, bem como debater, com os discentes, os principais problemas com que se defrontam no dia a dia, contribuindo para eliminação de obstáculos e estereótipos, promovendo a não discriminação.

A escola tem ainda outro papel importante, a salvaguarda de situações de conflito originadas por intolerância e preconceitos, e a sua resolução sempre que elas acontecem, mormente desenvolvendo parcerias com outras instituições (e.g., de segurança), e reportando superiormente para que seja possível determinar quando e onde ocorrem para que se possa atuar.

O ensino das línguas maternas dos alunos, potenciando as suas capacidades multilíngues, criando motivação e aumentando a sua autoestima é também uma vertente a ter em conta. De difícil operacionalização em escolas com uma diversidade considerável de línguas maternas, podia, no entanto, ser encarado como uma hipótese quando existe um grande número de alunos falantes da mesma língua, ou uma iniciativa que podia lançar-se como um projeto-piloto.

As escolas podem fomentar procedimentos específicos e orientações para acolhimento de alunos estrangeiros, nomeadamente nos Regulamentos internos, promovendo a interação positiva entre os seus elementos, recorrendo a projetos de mentoria ou tutoria. Estes programas têm relevância quando se trata de prever e superar situações mais complicadas e as escolas, no contexto de abertura à comunidade, em colaboração com o poder local e em parceria com o tecido económico e social são capazes de desenvolver um trabalho neste sentido. O que não invalida que programas nacionais de mentorias ou de intervenção possam ter lugar.



Não pode ser esquecido o papel dos professores. O esforço perante a diversidade e a inclusão passa também por inserir o trabalho em torno desta temática na formação inicial de docentes e aprofundar e diversificar a sua presença na formação contínua. A formação de professores deve ser pensada e adequada, entre outras áreas, à inclusão de alunos oriundos de outros países. Mas, cabe a todos, direções, professores, profissionais especializados, pessoal não docente, a tarefa de construir uma escola inclusiva, e neste sentido, também a formação destes profissionais devia contemplar áreas como a diversidade e a inclusão.

Contribuiria também para a integração a existência de mecanismos de contratação de docentes migrantes, pelo conhecimento que podem ter da língua, da cultura e do sistema de escolarização anterior destes alunos.

O reforço de medidas para a educação pré-escolar, como uma maior divulgação de guias para a integração de crianças estrangeiras e a existência de um programa/plano que permitisse equacionar respostas para a sua integração neste nível de educação, são vertentes a explorar.

As questões sobre se será o ensino superior inclusivo, no que diz respeito à integração de estudantes, remetem ainda para as necessidades específicas dos alunos estrangeiros que querem aceder e dos que acedem a este nível de ensino. Parece fazer sentido avaliar a realidade do sistema, relativamente a este aspeto.

Dependendo do perfil dos estudantes e das necessidades intrínsecas ao desenvolvimento das suas competências, poderia ser útil e vantajoso para o percurso dos estudantes a criação de uma espécie de ano propedêutico, com ênfase no ensino da língua portuguesa e na assunção de regras e características do sistema. Aliás, em alguns casos, esta também poderia ser uma estratégia útil no ensino secundário para alunos recém-chegados ao país.

As questões relacionadas com uma educação mais inclusiva e com a melhoria do acolhimento de crianças e jovens na escola têm constituído e têm marcado presença na agenda do Conselho Nacional de Educação. Recentemente, foram emitidas duas recomendações ligadas a estas temáticas: a Recomendação nº 5/2020 sobre *A Cidadania e a Educação Antirracista* e a Recomendação nº 3/2022 – *O acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva*, chamando a atenção para a operacionalização das medidas de política educativa para a inclusão e para estratégias que visam melhorar o acolhimento de alunos estrangeiros, com especial ênfase no grupo dos refugiados, bem como apontando linhas de atuação para uma escola mais acolhedora e uma educação mais inclusiva.

Pensar a educação não pode deixar de ter em conta as “novas demografias” na escola e na sociedade em geral. A alteração do tecido demográfico é uma das disrupções, a par de outras, como o desenvolvimento tecnológico, as alterações climáticas e o alastrar das desigualdades económicas e sociais que estão a transformar o mundo a nível global e das quais importa ter consciência, perspetivando as suas repercussões na educação e formação dos indivíduos. No entanto, como alerta o relatório *Reimagining our futures together – a new social contract for education*, realizado pela *International Commission on the Futures of Education* para a UNESCO, nenhuma tendência é uma fatalidade, podendo a multiplicidade

de futuros alternativos trazer pistas e mostrar possibilidades de responder aos desafios que se prefiguram (Gonçalves & Faria,2023).

Além disso, melhorar a educação e continuar a desenvolver a inclusão na educação, efetivando, simultaneamente, ações que conduzam à melhoria do acolhimento de crianças e jovens migrantes e à erradicação de todas as formas de exclusão, tornando real a escola para todos, intercultural, de qualidade, no respeito pelas necessidades e expectativas de todos e de cada um, passa por, parafraseando Stefania Gianinni, considerar transformações numa dinâmica entre os grandes pilares da educação: a pedagogia; o currículo; o ensino e os professores; as escolas e a (re)organização do espaço e do tempo de aprendizagem. Esta é uma possibilidade de se processarem transições inevitáveis para que se alcance: uma educação realmente para todos, equitativa e participativa; a transição da exclusão para a inclusão; a transição da competição para a colaboração e a transição da discriminação para a equidade (Gianinni, 2023).

Para a inclusão de alunos migrantes é essencial o papel da comunidade educativa, no respeito pela alteridade, na partilha, na colaboração, no caminhar conjuntamente, para que “lado a lado” os alunos se desenvolvam, criando empatia, uns com os outros; nas respostas aos desafios comuns, em conjunto com os docentes e com os outros agentes educativos, no exercício da cidadania democrática. Isso implica uma pedagogia que conte com todos os indivíduos, uma vivência comum do espaço escolar, o respeito pela(s) forma(s) como cada um aprende. A diversidade é enriquecedora. Aliás, o fascínio está em aprender e partilhar, no que, de diferente, podemos dar uns aos outros.

## Desafios...

Integrar as “novas demografias” e garantir a todos os mesmos direitos relativamente à educação, independentemente da sua cultura, nacionalidade ou estatuto, passa por:

- Conhecer para responder com mais eficácia aos problemas, isto é, recolher dados de forma sistemática e conhecer a realidade das migrações e dos problemas que se colocam aos migrantes para promover respostas eficazes.
- Continuar a implementar medidas de emergência face a deslocações forçadas em massa, nomeadamente convocando programas e projetos de diferentes setores e entidades que visam responder a este problema de forma concertada, conjugando o alojamento e a frequência da escola, possibilitando a matrícula sem documentação e integração dos alunos em grupos/turmas com celeridade.
- Reforçar e alargar medidas de política educativa para a inclusão, como seja a oferta da disciplina de PLNM a que devem aceder todos os alunos, cujo nível de proficiência do português dificulte as aprendizagens.
- Consolidar a flexibilidade curricular com vista à integração de todas as crianças e jovens desde a educação pré-escolar, por forma a que o currículo possa ser desenvolvido facilitando a integração e promovendo uma real integração. Para tal, é necessário e muito importante integrar temáticas atinentes à inclusão nos programas de formação inicial e continua de professores e educadores.
- Possibilitar a contratação de professores migrantes em escolas cuja percentagem de alunos de determinada nacionalidade ou língua materna o legitime.
- Valorizar as línguas e as culturas dos alunos migrantes em meio escolar, na construção de uma escola intercultural, nos documentos de referência dos estabelecimentos de ensino, nos projetos que desenvolvem e no seu projeto pedagógico numa aposta concreta na educação para a cidadania, nomeadamente no que diz respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade, por exemplo investir na tradução dos documentos base da instituição nas línguas maternas dos seus alunos migrantes.
- Empreender um trabalho colaborativo entre instituições para integrar os alunos e erradicar situações de discriminação e exclusão através de regulamentação e da elaboração de protocolos entre entidades de diversos setores que o concretizem.

## Referências

- Bisson-Vaivre, C. & Klépal, I. (2020). Ruptures 2: École et migrations. L'école de la République est-elle accueillante? (Éditorial) in *Administration & Éducation* 2020/2, nº 166, pp. 7-9. Association Française des Acteurs de l'Éducation.  
<https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-2-page-7.htm>
- European Comission/EACEA/Eurydice (2023). *Promoting diversity and inclusions in the schools in Europe*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.  
<https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d886cc50-6719-11ee-9220-01aa75ed71a1/language-en>
- Ferreira, P. M. (2017). Migrações e Desenvolvimento. Fundação Fé e Cooperação.  
[https://www.fecong.org/pdf/publicacoes/estudoMigracoes\\_coerencia.pdf](https://www.fecong.org/pdf/publicacoes/estudoMigracoes_coerencia.pdf)
- Gianinni, S. (2023). Conferência. Ciclo de Conferências: Futuros da Educação. 15 de dezembro de 2023.  
<https://www.youtube.com/watch?v=j4fxo6B1OHE&t=67s>
- Gomes, C. A. (2014). Migrantes Climáticos, Para além da Terra Prometida. Instituto de Ciências Jurídico-políticas.  
<https://www.icjp.pt/sites/default/files/papers/palmas.pdf>
- Gonçalves, C. & Faria, E. (2022). Futuros e desafios da educação. In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 314-332.  
<https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao>
- INE, I. P. (2023). Base de dados do Instituto Nacional de Estatística.  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0009107&contexto=bd&selTab=tab2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009107&contexto=bd&selTab=tab2) (última atualização em 20 de setembro de 2023)
- Matias, A. R. (Coord) (2023). Trovoada de ideias: Inclusão linguística e social dos estudantes internacionais dos PALOP no ensino superior português. Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.).  
<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo+OM+76.pdf/f570522f-48c4-4f17-8c07-0ae13b5ce58c>
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. PISA. OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OIM (2021). État de la Migration dans le Monde 2022. Organisation International pour les Migrations – ONU.  
<https://publications.iom.int/fr/node/4581>
- Oliveira C. R. (2023). Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2023. Observatório das Migrações – ACM.  
<https://www.om.acm.gov.pt/publicacoes-om/colecao-imigracao-em-numeros/relatorios-anuais>
- Resolução do Conselho de Ministros nº 141/2019, de 20 de agosto, (2019). Diário da República, 1ª série, nº 158.  
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2019/08/15800/0004500054.pdf>
- Seabra, T., Cândido, A. F. & Tavares, I. (2023). Atlas dos alunos com origem imigrante: Quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal. Observatório das Desigualdades, CIES – ISCTE.  
<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/29016>
- SEF/GEPI, (2023). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2022. Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.  
<https://www.sef.pt/pt/Documents/RIFA2022%20vF2a.pdf>
- UNESCO, International Commission on the Futures of Education (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- UNICEF (2023). Página web da UNICEF – Portugal. Número de crianças deslocadas em todo o mundo atinge novo recorde de 43,3 milhões @ UNICEF – Para TODAS as CRIANÇAS (junho de 2023)



# 3 Resultados do sistema Qualificar mais, qualificar melhor

A qualificação das populações, refletida no aumento do número de diplomados e na qualidade das suas aprendizagens, é a aspiração de qualquer sistema de educação e formação. Consubstancia resultados que, prospectivamente, se poderão refletir na melhoria do bem-estar individual e coletivo, no crescimento económico e na inovação. Neste capítulo abordam-se indicadores de conclusão e de desempenho dos alunos/estudantes dos vários níveis de educação e formação, bem como eventuais efeitos desses resultados, nomeadamente, na evolução dos níveis de qualificação dos portugueses e no retorno económico e social que a educação pode representar.

## 3.1. Certificação e desempenho

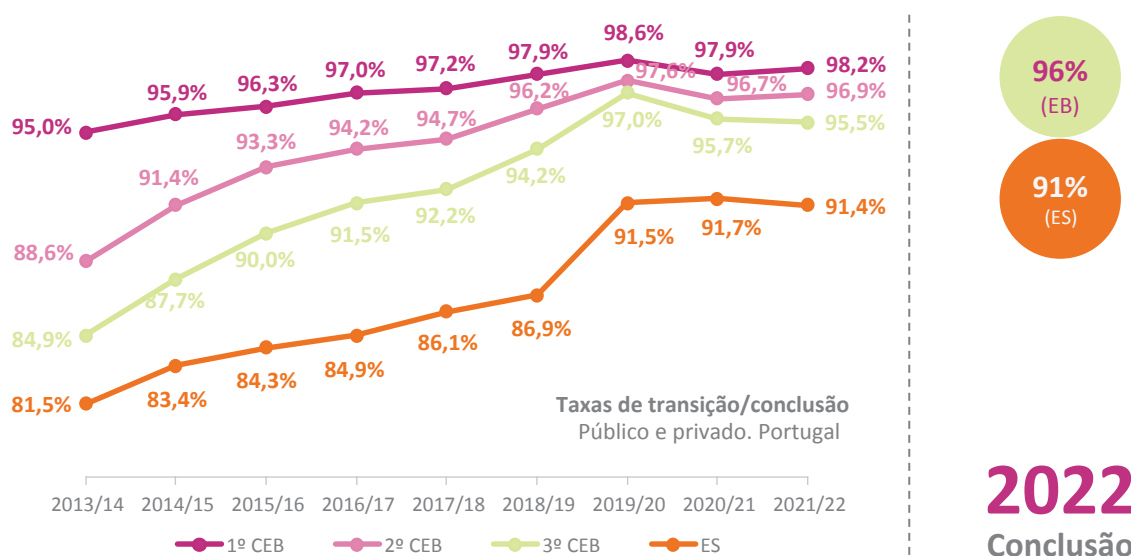
A permanência de crianças e jovens no sistema educativo e o cumprimento da escolaridade obrigatória de doze anos são conquistas que se têm vindo a consolidar ao longo de vários anos no sistema educativo nacional. Desde logo, constituem, por si só, um resultado que contrasta definitivamente com os baixos índices de escolarização de onde partiu o esforço de democratização do acesso à educação em Portugal. O mesmo se pode dizer da adesão de um número substantivo de adultos a programas que tem por objetivo melhorar os seus níveis de educação e formação (Cf. capítulo 2).

A certificação, na conclusão da educação básica e secundária, pós-secundária ou terciária, é outro resultado importante dos sistemas educativos. Nesta secção faz-se a sua análise a partir de indicadores de transição e retenção/desistência, de crianças, jovens e adultos, nos diferentes níveis de educação e ensino, bem como a partir de indicadores de sucesso relacionados com a conclusão no tempo esperado e o desempenho dos alunos em avaliações internas e externas.

## Conclusão da educação básica, secundária e terciária

Na **educação básica e secundária**, as taxas de conclusão têm vindo a crescer progressivamente há mais de uma década. Em 2019/2020, primeiro ano da pandemia COVID-19, verificaram-se incrementos mais acentuados, em todos os níveis de ensino, mas em 2021/2022 foi retomada a linha de tendência sequencial pré-pandemia, com os valores das taxas de conclusão a superarem os registados em 2018/2019: globalmente, foi de 96% no ensino básico (ensino geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado e outras ofertas) e no ensino secundário foi de 91%, considerando em conjunto os cursos científico-humanísticos (CCH) e os cursos profissionais (CP) (Figura 3.1.1).

Figura 3.1.1. Taxas de conclusão no ensino básico e no ensino secundário. Portugal

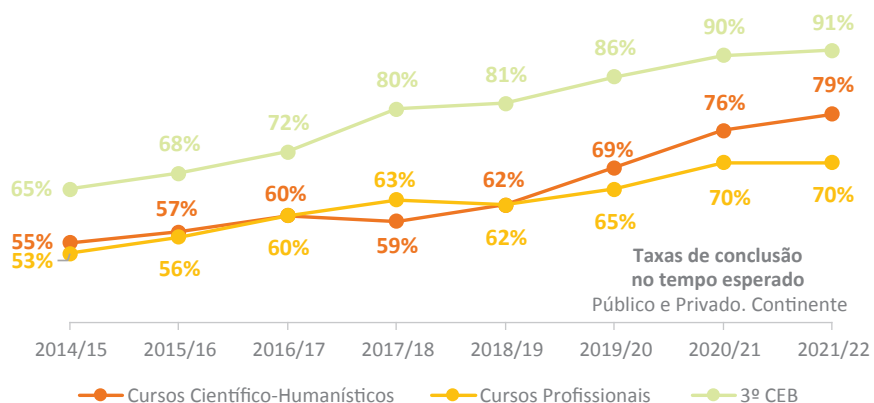


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Acresce aos dados referidos o aumento progressivo das taxas de conclusão no tempo esperado (i.e., proporção de alunos com trajetória completa de um ciclo de ensino sem qualquer retenção ou desistência), nos vários níveis (Figura 3.1.2). Em 2021/2022, 79% dos alunos dos CCH e 70% dos alunos dos CP concluíram o ensino secundário no tempo

esperado (+24 pp e +17 pp, respetivamente, do que registado na coorte que terminou em 2014/2015, em cada uma das ofertas). A tendência crescente mais evidente nos CCH carece de observação nos próximos anos, a fim de se compreender os efeitos das alterações que têm vindo a ser introduzidas no regime de conclusão desde 2019/2020. No ensino básico, 91% dos alunos concluíram o 3º CEB no tempo previsto.

**Figura 3.1.2.** Taxas de conclusão no tempo esperados, no ensino básico e no ensino secundário. Continente



As taxas de conclusão no tempo esperado seguem a tendência crescente de anos anteriores.

**2022**  
**Conclusão no tempo esperado**

Nota: Os dados relativos ao 3º CEB fazem parte do estudo a divulgar pela DGEEC, *Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram no 3º Ciclo do Ensino Básico, 2021/22*.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

As taxas de conclusão no tempo esperado dos alunos abrangidos pelo programa de Ação Social Escolar, por nível de ensino, no período de 2018 a 2021, tendem a ser mais baixas do que as verificadas para a globalidade dos alunos. Contudo, as diferenças diminuíram ao longo do tempo, em todos os níveis de ensino, à exceção dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário que mantiveram os 8 pp (Figura 3.1.3).

Importa salientar que as taxas de conclusão no tempo esperado aumentaram neste período, quer em termos globais, quer para os alunos com ASE, em todos os níveis de ensino. Isto significa que a aproximação dos valores resultou de uma melhoria mais acentuada por parte do grupo de alunos com ASE. Por exemplo, no 1º ciclo, em 2018, a taxa de conclusão no tempo esperado dos alunos com ASE era de 77%, menos 9 pp do que a taxa global, de 86%. Em 2021, a diferença tinha diminuído para 5 pp: registando-se uma taxa de 86% entre os alunos com ASE e de 91% no cômputo dos alunos do 1º ciclo (Figura 3.1.3).

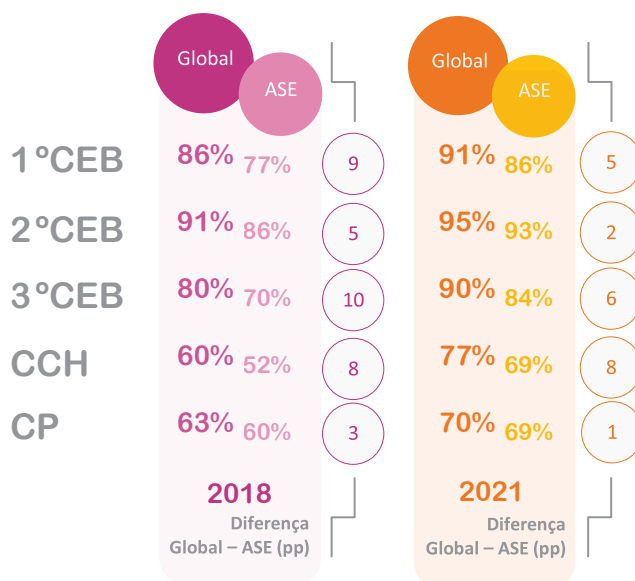


**Figura 3.1.3.** Taxas de conclusão no tempo esperado dos alunos com ASE, no ensino básico e no ensino secundário. Portugal

Entre 2018 e 2021, as taxas globais de conclusão no tempo esperado dos alunos com ASE aproximaram-se dos valores globais em todos os níveis de ensino.

## Alunos com ASE

Conclusão no tempo esperado



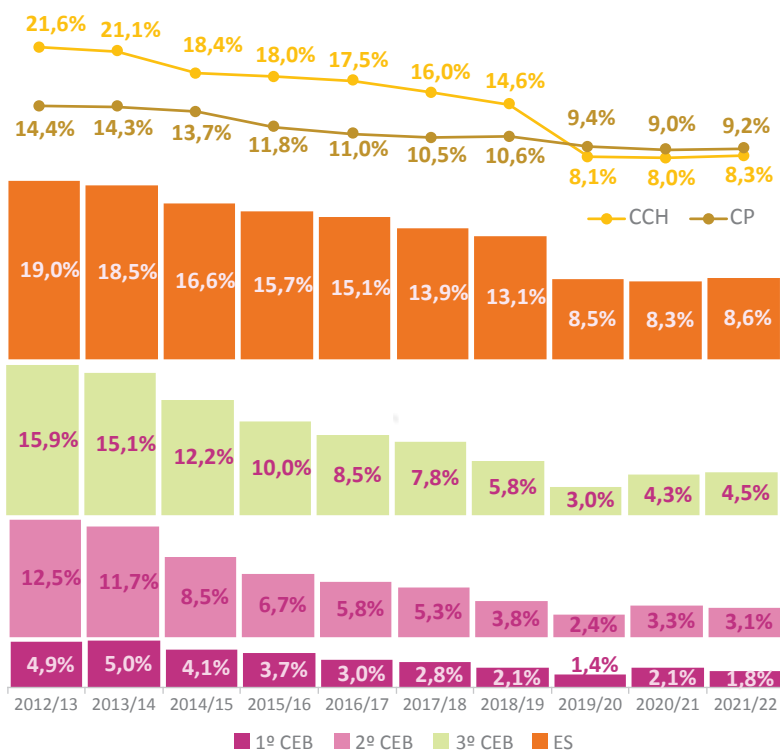
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Os valores da taxa de retenção e desistência, nos ensinos básico e secundário, diminuíram ao longo da série temporal em análise (Figura 3.1.4), complementando a tendência do número crescente de transições/conclusões e de conclusões no tempo esperado. Verifica-se que houve uma quebra mais acentuada nas taxas de retenção e desistência em 2019/2020, em todos os níveis de ensino, provavelmente assinalando as condições extraordinárias suscitadas pela pandemia COVID-19.

Apesar das oscilações, mais evidentes no ensino secundário (em que houve uma alteração dos critérios de transição, excluindo a avaliação externa da ponderação das classificações finais de disciplina), verifica-se, em 2021/2022, que a taxa de retenção e desistência alinha com o declive decrescente da década, em qualquer dos níveis de ensino (Figura 3.1.4). Contudo, só a observação continuada destas linhas de tendência permitirá retirar conclusões efetivas sobre o significado e os efeitos dessa quebra mais acentuada nos anos da pandemia.



**Figura 3.1.4.** Taxa de retenção e desistência, por nível de ensino. Portugal



## Retenção e desistência

# 2022

## Ensino básico e Secundário

Após oscilações em 2019/20 e 2020/21, as taxas de retenção e desistência retomaram a tendência decrescente da década em todos os níveis de ensino.

8,6%  
(ES)

4,5%  
(3º CEB)

3,1%  
(2º CEB)

1,8%  
(1º CEB)

Taxas de retenção e desistência Público e Privado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A redução progressiva das taxas de retenção e desistência, no ensino básico e secundário, a par do crescimento do número de alunos com percursos diretos de sucesso, ainda que acauteladas as oscilações mais recentes e ponderados os seus efeitos na qualidade das aprendizagens, são indicadores positivos sobre o comportamento do sistema educativo: por um lado, mais crianças e jovens acompanham as suas coortes, especialmente no ensino básico, reforçando uma lógica de educação enquanto desenvolvimento, por outro, os recursos que seriam mobilizados para uma repetição indiferenciada de anos de escolaridade podem assim ser canalizados para respostas diferenciadas e personalizadas de apoio.

Ainda assim, existem grupos em que as taxas de retenção sinalizam a necessidade de acautelar estratégias orientadas à permanência e sucesso na escola, nomeadamente junto dos alunos socioeconomicamente mais vulneráveis e dos alunos estrangeiros. Relativamente aos alunos incluídos no programa de ASE já foram referidas melhorias nas taxas de conclusão no tempo esperado. Ainda assim, é essencial que a escola atenda a necessidades específicas de modo a dissolver diferenças no desempenho que possam dever-se à condição socioeconómica dos indivíduos.

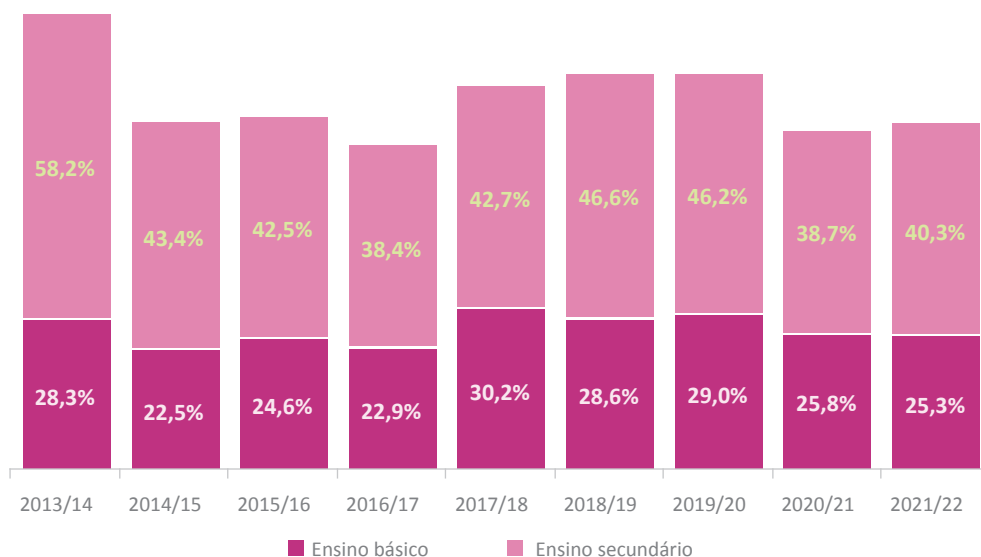
Relativamente aos alunos estrangeiros que frequentam o sistema educativo, apesar de em 2021/2022 as taxas de transição/conclusão serem elevadas para nacionais e estrangeiros – respetivamente, 97,5% e 91,9%, no ensino básico, e 92,6% e 79,7%, no ensino secundário – estas são desfavoráveis aos estrangeiros (DGEEC, 2023c). As diferenças são de 5,6 pp no básico e 12,9 pp no secundário. Assinala-se, ainda, que, em 2020/2021, a taxa de retenção e desistência no 3º ciclo do ensino básico também lhes era desfavorável em 5,8 pp (CNE, 2022b), valor que representava uma evolução positiva comparativamente a 2011/2012, em

que a *décalage* era de 10,8 pp, quase o dobro (cf. CNE, 2022b). Ainda assim, parece claro que o empenho na equidade do sistema educativo merece a atenção às novas demografias da população discente em Portugal.

O sucesso do envolvimento dos **adultos** em atividades de educação e formação pode ter várias medidas. Observam-se, antes de mais, os dados no âmbito do POCH que assinalam o número de indivíduos certificados em cursos de formação com certificação escolar e/ou profissional. Foram contabilizados **57%**, no final de 2022 (POCH, 2023).

Observam-se, igualmente, os dados absolutos disponibilizados pelas estatísticas da DGEEC (2023), respeitantes ao número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível básico e secundário, nos diferentes tipos de oferta (EFA, RVCC, FMC, Ensino Recorrente), bem como o número de adultos que concluem em cada ano esse nível de ensino. Em 2021/2022, estes valores apontam taxas de conclusão de 25,3% no nível do ensino básico e de 40,3% no ensino secundário (Figura 3.1.5).

**Figura 3.1.5.** Taxa de conclusão dos adultos, no ensino básico e no ensino secundário. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

O período de 2017/2018 a 2019/2020 apresenta taxas de conclusão mais elevadas do que os dois anos mais recentes da série, quer no ensino básico quer no secundário, distinguindo assim o período correspondente aos três anos imediatos ao lançamento em 2017 do programa Qualifica – dirigido a adultos com percursos de educação e formação incompletos, i.e., que não concluíram o 12º ano ou uma qualificação profissional, com o objetivo de melhorar os seus níveis de qualificação. Estes resultados podem também estar relacionados, de algum modo, com a obrigatoriedade de encaminhamento para formação certificada no âmbito deste programa.

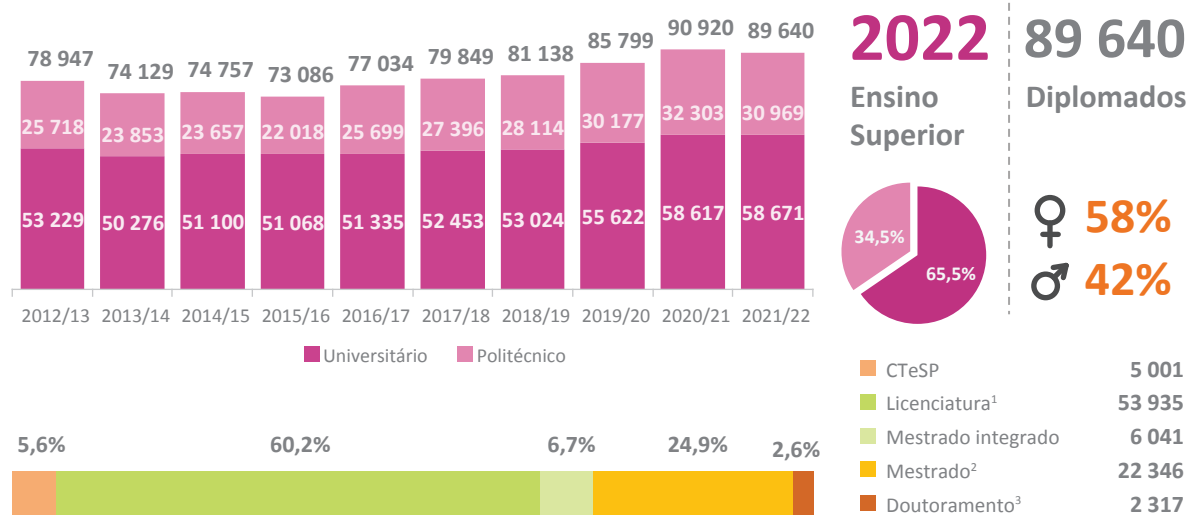
Observadas séries de dez a quinze anos, os resultados relativos à conclusão do **ensino pós-secundário** (não superior) – Cursos de Especialização Tecnológica (CITE 4) – e do **ensino superior** – CTeSP, licenciaturas, mestrados e doutoramentos (CITE 58) – mostram

como tem vindo a crescer em Portugal a população que prossegue os seus estudos além da escolaridade obrigatória e que obtém um diploma.

No ensino pós-secundário, não superior, em 2021/2022 diplomaram-se 1 631 estudantes, mais 35,2% do que no ano anterior. Inverteu-se, assim, a tendência de decréscimo de quase 50,5% registada em 2020/2021, face ao ano anterior (cf. CNE, 2022b).

No ensino superior diplomaram-se 89 640 estudantes dos vários níveis em 2021/2022. Aproximadamente dois terços concluíram os seus cursos no subsistema universitário – 65,5% – e a maior parte eram mulheres – 58% (Figura 3.1.6).

**Figura 3.1.6.** Número de diplomados em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e nível de certificação. Portugal



Notas: <sup>1</sup>Inclui bacharelato em ensino+ licenciatura em ensino, bacharelato/licenciatura, licenciatura - 1º ciclo, licenciatura bietápica (1º ciclo), licenciatura bietápica (2º ciclo), licenciatura e licenciatura (parte terminal);

<sup>2</sup>Inclui mestrado - 2º ciclo e mestrado;

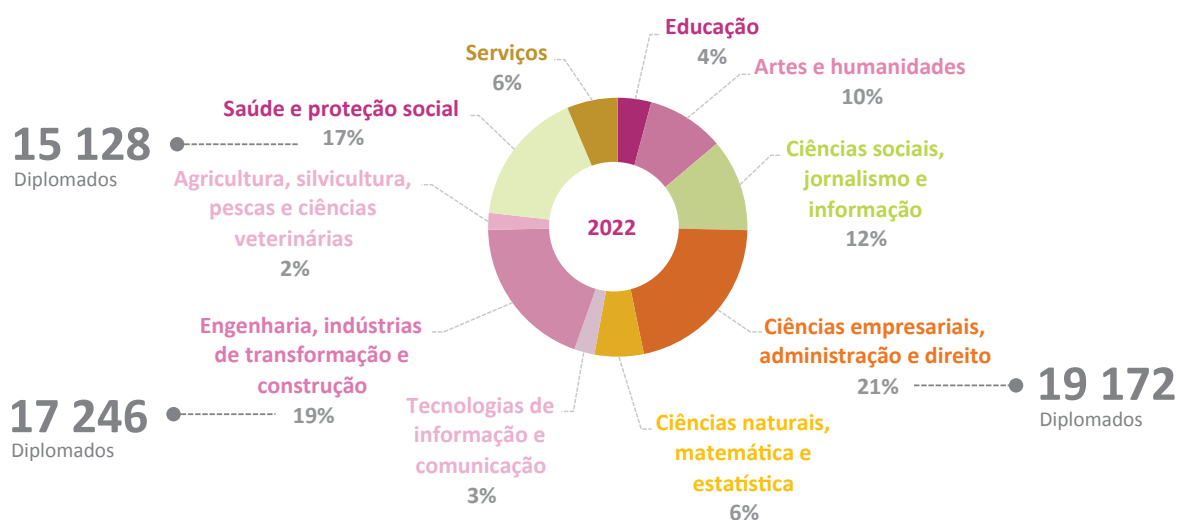
<sup>3</sup>Inclui doutoramento - 3º ciclo e doutoramento.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Entre os 89 640 diplomados registados em 2021/2022, aqueles que concluíram uma licenciatura – 53 935 estudantes (60,2%) – e os que terminaram um mestrado do 2º ciclo – 22 346 estudantes (24,9%) – constituem os dois maiores grupos (Figura 3.1.6).

No EE2021 (CNE, 2022b) salientava-se que a distribuição dos diplomados por área de educação e formação, em cada ano, apresentava uma certa estabilização ao longo da série analisada – de 2011/2012 a 2020/2021. Os dados de 2021/2022 mostram que as proporções da distribuição permanecem semelhantes. Assim, tal como nos anos anteriores, Ciências empresariais, administração e direito, Engenharia, indústrias de transformação e construção e Saúde e proteção social foram as áreas que geraram mais diplomados: 21%, 19% e 17%, respetivamente (Figura 3.1.7).

**Figura 3.1.7.** Distribuição percentual dos diplomados em cursos/ciclos de estudos que conferem nível CITE de ensino superior, por área de educação e formação. Portugal, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Segundo a rede Eurydice, a União Europeia (UE) enfrenta uma escassez de competências, em especial nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) e das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Em Portugal, em 2020, os diplomados em STEM (certificação CITE 5-8) que tinham entre 20 e 29 anos de idade, por mil habitantes, representavam 21,7%; praticamente igualavam a média da UE27 (20,9%). Contudo, os indicadores apresentados sobre a evolução da distribuição de diplomados nos últimos anos não corroboram um reforço nestas áreas em Portugal. Em 2021/2022, os diplomados nas áreas de Ciências naturais, matemática e estatística, Engenharia, indústrias de transformação e construção e na área de TIC representam uma parcela muito semelhante à que vinham a representar anualmente há mais de uma década: cerca de 6%, 19% e 3%, respetivamente (Cf. CNE, 2022b).

A OCDE levantou uma questão semelhante no relatório *Education at a Glance 2022*, notando que, apesar da necessidade de competências na área das tecnologias da informação e comunicação que a pandemia tinha evidenciado, esta área continuava a atrair uma parte muito reduzida de estudantes e apontava que, no seio dos países e regiões da OCDE, em média, apenas 6% de novas entradas em cursos de educação terciária em 2020 tinham sido na área das TIC (OCDE, 2022a).

Quase todos os indicadores respeitantes à conclusão e certificação dos alunos/estudantes em Portugal mostram uma evolução positiva, consistentemente crescente ao longo de uma série de cerca de dez anos, quer no ensino básico e secundário, quer no ensino pós-secundário e no ensino superior. O sistema educativo qualificava em 2022 mais indivíduos e até níveis mais elevados de certificação do que em anos anteriores.

## Qualidade das aprendizagens

A qualidade das aprendizagens tem várias medidas que nem sempre são consensuais, nem linearmente comparáveis. No que diz respeito ao objeto, por exemplo, as avaliações internas realizadas nos ensinos básico e secundário não combinam ponto por ponto com as avaliações externas, quer no plano nacional, quer no plano internacional, em testes de larga escala como o PISA, o TIMSS ou o PIRLS. Muitas destas avaliações também diferem quanto aos seus fins (*low stakes/high stakes*) ou às escalas em que traduzem os seus resultados (de classificação ou de qualificação do desempenho).

Há, portanto, vários procedimentos e instrumentos que recolhem informação sobre o que os alunos sabem ou são capazes de fazer em áreas e segundo facetas distintas e que devolvem resultados de formas também distintas. Ainda assim, esses resultados, validados face a referenciais nacionais de aprendizagem, como o PASEO e as Aprendizagens Essenciais, no caso da escolaridade obrigatória, ou a referenciais acordados entre os países participantes em estudos internacionais de avaliação, fornecem informação plausível, suscetível de traduzir desempenhos dos alunos que estudam em Portugal.

Tendo sempre presente que as avaliações visam objetos diferentes e, portanto, retratam aprendizagens diferentes, nesta secção analisam-se as classificações internas e os resultados das avaliações externas no âmbito da escolaridade obrigatória, bem como as classificações finais dos diplomados do ensino superior. Analisam-se ainda os resultados de Portugal no PISA 2022 e no PIRLS 2021.

### Escolaridade obrigatória

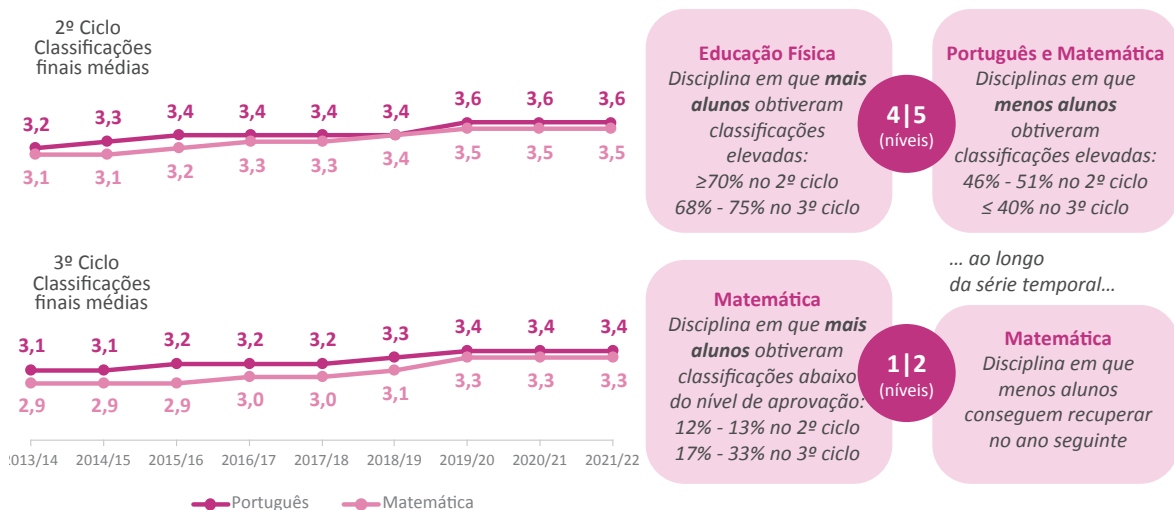
No plano nacional, as avaliações internas dos alunos do ensino básico e secundário são as mais próximas da situação de aprendizagem, formulam-se no espaço da relação pedagógica e têm uma ligação intrínseca aos documentos orientadores nacionais. O facto de se representarem por uma classificação inviabiliza leituras dos seus significados qualitativos em larga escala. Contudo, na sua análise têm sido consideradas fasquias que traçam a fronteira dos “resultados de qualidade”: classificações de 4 ou 5 valores, na escala de 1 a 5 do ensino básico, e iguais ou superiores a 16 valores, na escala de 1 a 20 do ensino secundário.

No 1º ciclo do ensino básico, com classificações expressas em termos de “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”, a leitura possível é de natureza semelhante, mas ainda assim gera informação relevante. A DGEEC (2023i), no estudo de análise dos resultados do 1º ciclo, afirma:

considerando a avaliação final no 1º CEB por ano de escolaridade e por disciplina, constata-se que os alunos apresentam maiores dificuldades às disciplinas de Português nos 1º e 2º anos, com 7% e 8% de alunos com avaliação “Insuficiente”, e a Matemática no 3º e 4º anos, com 5% e 6%, respetivamente (p. 7).

As séries estatísticas sobre o desempenho escolar dos alunos nas escolas públicas de Portugal Continental, elaboradas pela DGEEC, mostram que as classificações finais médias no 2º e no 3º ciclo do **ensino básico**, em 2021/2022, se mantiveram praticamente idênticas às observadas no ano anterior (DGEEC, 2023j, 2023k). Nos dois ciclos de ensino a Educação Física apresentava as classificações médias finais mais elevadas – 4,0 num ciclo e 3,9 no outro; as classificações médias finais em Português e Matemática variavam entre 3,3 e 3,6 (Figura 3.1.8).

**Figura 3.1.8.** Evolução da classificação final média dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, na escala de níveis 1 a 5, em Português e Matemática. Continente



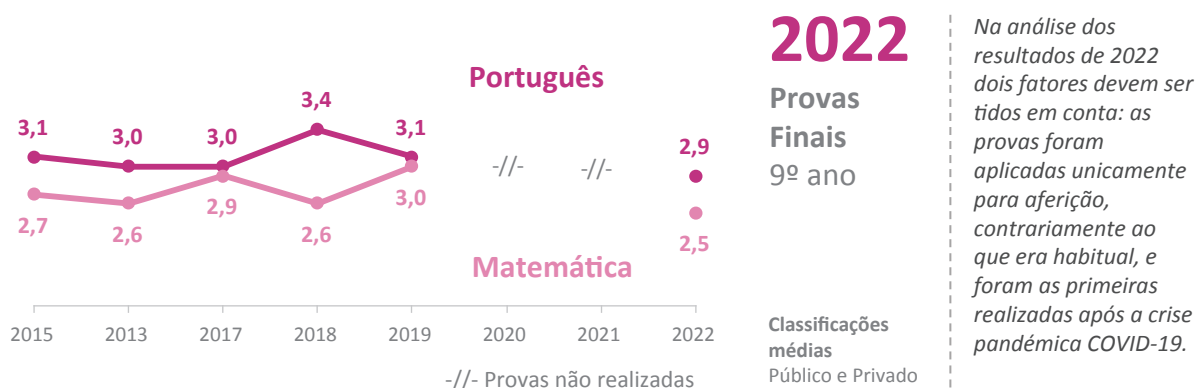
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Os relatórios da DGEEC (2023 j, 2023k) salientam ainda que a Matemática é a disciplina que, ao longo da série e nos vários anos de escolaridade abrangidos, regista as maiores percentagens de classificações inferiores a 3 (nível de aprovação), apesar de nos anos letivos mais recentes essas percentagens terem diminuído, comparativamente aos primeiros anos letivos da série analisada. Esta tendência dos resultados verifica-se quer entre os alunos que transitaram com algumas classificações negativas, quer entre os alunos que não transitam para o ano seguinte.

Embora uma análise da qualidade das aprendizagens baseada em classificações apresente vulnerabilidades relacionadas com as variações nos critérios que levaram à sua atribuição e, conseqüentemente, dificulte a identificação das aprendizagens que lhes estão subjacentes, estes resultados não deixam de mostrar tendências numa escala de 1 a 5, compreensível para os atores do sistema educativo português, em que o nível 3 representa, de algum modo, a aquisição de níveis essenciais de conhecimento e competência. Nesse sentido, informam que a Matemática é uma disciplina em que mais alunos têm dificuldade em alcançar esses níveis essenciais (12% – 13% no 2º ciclo, 17% – 33% no 3º ciclo) e, portanto, uma área de intervenção pedagógica e melhoria.

Os resultados das Provas Finais do 9º ano, realizadas em 2022 após dois anos de interrupção, apontam igualmente fragilidades no saber sobre Matemática: numa escala de 1 a 5, a classificação média foi de 2,5. Este é o valor mais baixo desde 2015 e novamente abaixo da linha de classificações positivas. Na disciplina de Português, a classificação média foi de 2,9, um resultado igualmente abaixo do registado na aplicação anterior das provas (Figura 3.1.9).

**Figura 3.1.9.** Classificações médias das Provas Finais – 9º ano. Portugal



NOTA: No apuramento do indicador classificação média e do indicador percentagem de classificações positivas, nas provas finais do 3º ciclo, foram consideradas todas as provas realizadas na 1ª fase por alunos do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados, inscritos como alunos internos ou como alunos autopropostos com frequência. Salienta-se que, apesar das provas finais de 9º ano terem sido retomadas em 2022, a sua realização teve ainda apenas carácter de aferição, tendo sido dispensada a sua valência de certificação do 9º ano.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

Uma análise realizada pela DGEEC à distribuição das classificações obtidas nas provas finais do 9º ano de 2022 mostra que 42% dos alunos em Matemática e 63% em Português obtiveram uma classificação igual ou superior a nível 3. Releva ainda que as raparigas obtiveram classificações médias superiores às dos rapazes, principalmente na disciplina de Português, sendo residual a diferença na disciplina de Matemática (DGEEC, 2023e). O mesmo relatório aponta que “as diferenças nas classificações médias são maiores entre os alunos com escalão ASE A e os alunos não beneficiários, tendo estes últimos as classificações médias mais elevadas, principalmente nos resultados da prova de Matemática” (DGEEC, 2023e; p. 9).

As provas de aferição aplicadas no ensino básico, pela forma como expressam os seus resultados – distinguindo domínios por área disciplinar e observando níveis de complexidade cognitiva requeridos na organização das respostas – fornecem elementos mais tangíveis sobre a qualidade das aprendizagens do que as classificações até aqui analisadas.

Apesar de não utilizarem escalas de desempenho por níveis que explicitem exatamente o que os alunos “sabem e não sabem”, permitem identificar os domínios (e. g., oralidade, experimentação e criação, álgebra) das várias áreas disciplinares em que os alunos correspondem “ao esperado” e aqueles em que revelam “dificuldades”. Permitem ainda devolver essa informação a escolas e alunos (relatórios REPA e RIPA). Têm, contudo, uma limitação: como não influenciam as classificações, são potencialmente mais suscetíveis a variações relacionadas com falta de compromisso nas respostas por parte dos alunos. Ainda assim, são o mais próximo de uma avaliação qualitativa em larga escala, a nível nacional.



Dos resultados globais apresentados pelo IAVE (Simões & Pires, 2022) sobre as provas de aferição realizadas em 2021/2022 destacam-se algumas conclusões:

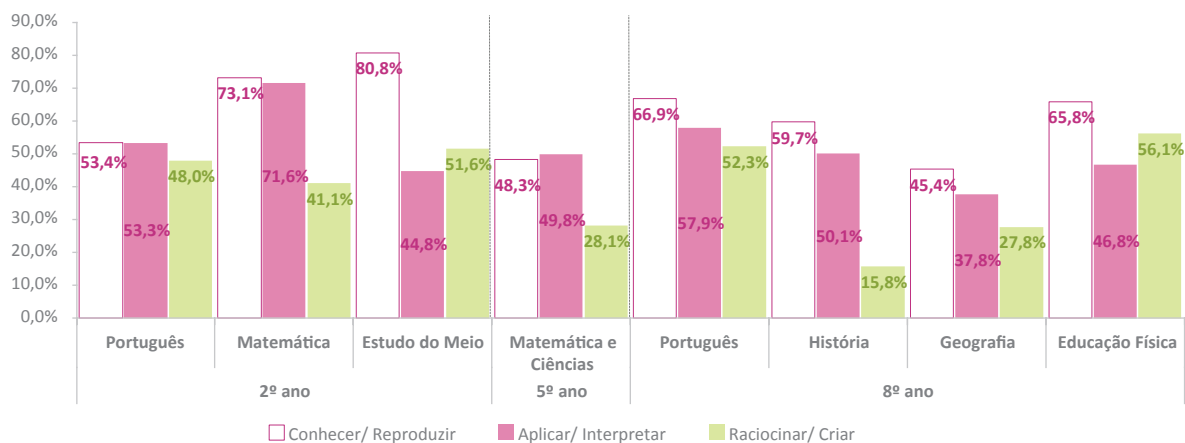
1. A Matemática do 5º ano de escolaridade é a área disciplinar em que menos alunos conseguiram atingir desempenhos dentro do esperado (i.e., inseridos nas categorias C – “Conseguiu” responder dentro do esperado e CM – “Conseguiu, mas...” pode ainda melhorar). Em 2022 representavam pouco mais de um quinto dos alunos (21,3%), em 2019 representavam ainda menos – 13,7%.  
O valor apurado pelo IAVE, tomando a média das percentagens de respostas por categoria de desempenho nos vários domínios da matemática – números e operações, geometria e medida, álgebra e organização e tratamento de dados –, evidencia, a par de outros resultados já aqui apresentados, que há défices de conhecimento em matemática, também em alunos destas idades.
2. Ainda no 5º ano, mais de 75% dos alunos têm sucesso nos vários domínios da área de Educação Visual e Educação Tecnológica. Já nas ciências naturais, domínios como diversidade de seres vivos e suas interações com o meio, a água, o ar, as rochas e o solo – materiais terrestres, apresentam dificuldades para mais de 50% dos alunos.
3. No 2º ano de escolaridade, no conjunto da prova em Português, 41,0% dos alunos responderam de acordo com o esperado, leia-se com o sucesso correspondente às categorias C/CM. A escrita é o domínio em que mais alunos tiveram sucesso, embora sejam pouco mais de metade do total (52,9%), e a gramática é o domínio que apresenta dificuldades para mais alunos (79,1%). Mais de metade dos alunos tem também dificuldades na oralidade (58,6%) e na leitura (50,8%).  
No 2º ano de escolaridade, existem domínios em que mais de 75% dos alunos são bem-sucedidos; são todos na área Educação Física, exceto um, o domínio da natureza que pertence ao Estudos do Meio. Existem, contudo, domínios em que menos de metade dos alunos teve sucesso, nomeadamente, leitura e iniciação à educação literária (49,2%), oralidade (41,1%) e sociedade (39,7%), este último na área do Estudos do Meio. Pior resultado é o do domínio da gramática em que apenas 21,0% dos alunos respondeu de acordo com o esperado.  
Estas são competências essenciais para que as crianças continuem a aprender, para a sua integração social, e as provas de aferição de 2022 mostram que elas ainda não as adquiriram, situação semelhante ao que era apontado para a coorte de alunos avaliada em 2019 (exceto no que respeita à oralidade).
4. Mais de 80% dos alunos do 8º ano são proficientes no uso da oralidade e no atletismo. Entre 55,1% e 70,7% dos alunos desempenham de acordo com o esperado em domínios como aptidão física, escrita, meio natural e em alguns dos domínios da História. Contudo, é também nalguns domínios da História e na área da Geografia que mais de 75% alunos experimentam dificuldades.

Os resultados das provas de aferição mostram, ainda, que os itens cuja organização da resposta requer domínios cognitivos mais complexos, como Raciocinar/Criar, têm percentagens de acerto mais baixas (Figura 3.1.10). Esta tendência verifica-se independentemente do ano



de escolaridade e em praticamente todas as áreas disciplinares, embora seja mais evidente nas provas de História e de Geografia do 8º ano e de Matemática e Ciências do 5º ano, em que menos alunos responderam corretamente aos itens que implicavam Raciocinar/Criar: 15,8%, 27,8% e 28,1%, respetivamente.

**Figura 3.1.10.** Percentagem de acerto, por domínios de complexidade cognitiva dos itens – Provas de aferição. Portugal, 2022



Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

No plano internacional, o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), aplicado aos alunos do 4º ano de escolaridade em 2021, mostrava igualmente que a resolução de tarefas que requerem processos de compreensão da leitura mais complexos, como interpretar e relacionar ideias e informação e avaliar e analisar conteúdo e elementos textuais, representam uma dificuldade para a maior parte dos alunos. Importa dizer que era assim em Portugal, como na média dos países que participaram no estudo.

Nos resultados publicados em dezembro de 2023, verifica-se que, na leitura de textos literários ou informativos predominantemente simples, quase todos os alunos do 4º ano de escolaridade em Portugal (94%) foram capazes de a) localizar, retirar e reproduzir informação, ações ou ideias apresentadas de forma explícita e de b) fazer inferências diretas relativamente a ações de personagens ou para justificar um dado resultado (Duarte, 2023b). Quer isto dizer que as crianças dominavam com sucesso o nível mais baixo de desempenho da escala do PIRLS.

Contudo, à medida que aumenta a dificuldade dos textos, quer literários quer informativos, e a complexidade dos processos de compreensão da leitura envolvidos, menos alunos respondem com sucesso. Ainda assim, 75% dos alunos portugueses desempenharam de acordo com o nível intermédio da escala de desempenho. O que significa que, além de apresentarem as competências descritas para o nível mais baixo, foram capazes de c) interpretar as razões de sentimentos ou ações de personagens, identificando evidências que as justifiquem, de d) apresentar comparações, descrições e explicações, bem como de e) interpretar e comparar informações sobre ideias centrais e razões para ações, acontecimentos e resultados.

Os alunos que alcançam os níveis de desempenho elevado ou avançado superam com sucesso tarefas de leitura que envolvem textos relativamente intrincados ou difíceis e requerem processos bastante complexos para a idade dos alunos do 4º ano. Dos alunos testados em 2021, 36% atingiram o nível elevado, porque foram capazes de f) localizar e distinguir ações e pormenores relevantes, g) fazer inferências a fim de explicar relações entre intenções, ações, acontecimentos e sentimentos, h) interpretar e integrar acontecimentos para justificar ações e sentimentos de personagens e de i) reconhecer a utilização de alguns aspetos de linguagem (e.g., metáforas; imagens). Estes alunos conseguiram também j) identificar informação relevante num texto com diferentes características, como diagramas e ilustrações, k) inferir para fornecer comparações, descrições, explicações, previsões e escolher uma página de *internet* relevante, l) interpretar e integrar informação textual e visual em textos e páginas da *internet* para relacionar ideias, sequenciar eventos ou dar explicações, m) avaliar o conteúdo para tomar e justificar uma posição, n) descrever como é que as ilustrações, diagramas, fotografias e mapas transmitem e apoiam conteúdo e o) reconhecer a contribuição das palavras para transmitir o ponto de vista do leitor.

A listagem é longa, mas esta identificação exaustiva daquilo que as crianças foram ou não foram capazes de fazer é, precisamente, o interesse da participação em estudos desta natureza e o mais relevante que deles se pode retirar para a melhoria das aprendizagens. Por isso, para a completar, importa enunciar as competências dos 6% de alunos que alcançaram desempenho avançado.

Estes *top performers* foram capazes de p) interpretar e relacionar eventos históricos e ações de personagens para descrever razões, motivações, sentimentos e evolução das personagens, q) avaliar o efeito das escolhas de linguagem, de estilo e de composição feitas pelo autor, de r) fazer inferências acerca de informação complexa de diferentes fontes (páginas de *internet* e textos), para reconhecer a informação relevante numa lista e s) interpretar e relacionar várias informações diferentes em textos e páginas de *internet*, para apresentar numa visão geral as ideias do texto.

Uma análise ao longo dos ciclos PIRLS – 2011, 2016 e 2021 – mostra ainda que, em Portugal, tem vindo a diminuir a proporção de crianças com desempenho intermédio (de 84% para 79% e, depois, para 75%), elevado (47%, 38%, 36%) e avançado (9%, 7%, 6%). Tal sinaliza a necessidade de reforçar a atenção dispensada ao desenvolvimento dos processos de compreensão da leitura descritos para esses níveis, no ensino da leitura no 1º ciclo, visando a experiência literária e a aquisição e utilização de informação a propósito de textos com alguma complexidade.

Também no plano internacional, o *Programme for International Student Assessment* – PISA tem sido utilizado como *benchmark* global para medir o desempenho num conjunto de domínios – matemática, leitura e ciências. Apesar de circunscrito a um conjunto de literacias e de visar um grupo muito específico de jovens – com 15 anos e a frequentar ofertas educativas entre o 7º e o 12º anos ou equivalente, o entendimento de literacia é definido numa *framework* validada pelos países participantes e, portanto, com sentido no âmbito dos seus sistemas educativos.

Em Portugal, a maior parte dos alunos nascidos em data elegível para realizarem o teste frequenta o 10º ano de escolaridade, o segundo grupo mais patente frequenta o 9º ano. Assim sendo, a observação dos seus resultados aporta informação acerca da literacia nos domínios visados, principalmente, no momento de transição do ensino básico para o secundário. É nessa perspetiva que aqui são apresentados.

No ciclo PISA 2022, cujos resultados globais foram apresentados em dezembro de 2023, o principal enfoque foi a literacia matemática, numa conceção atualizada do conceito. A comparação com ciclos anteriores mostra que os resultados médios de Portugal foram inferiores aos de 2018 em matemática e leitura, e que se mantiveram praticamente os mesmos em ciências (Duarte, 2023a). Mostra ainda que “os alunos em Portugal obtiveram resultados na média da OCDE a matemática, leitura e ciências” (OCDE, 2023b), num ciclo PISA em que a média da OCDE caiu quase 15 pontos em matemática, cerca de 10 pontos em leitura, ficando estável apenas em ciências (OCDE, 2023c). A OCDE considera que estas quebras sem precedência apontam para o efeito da pandemia COVID-19 na maior parte dos países.

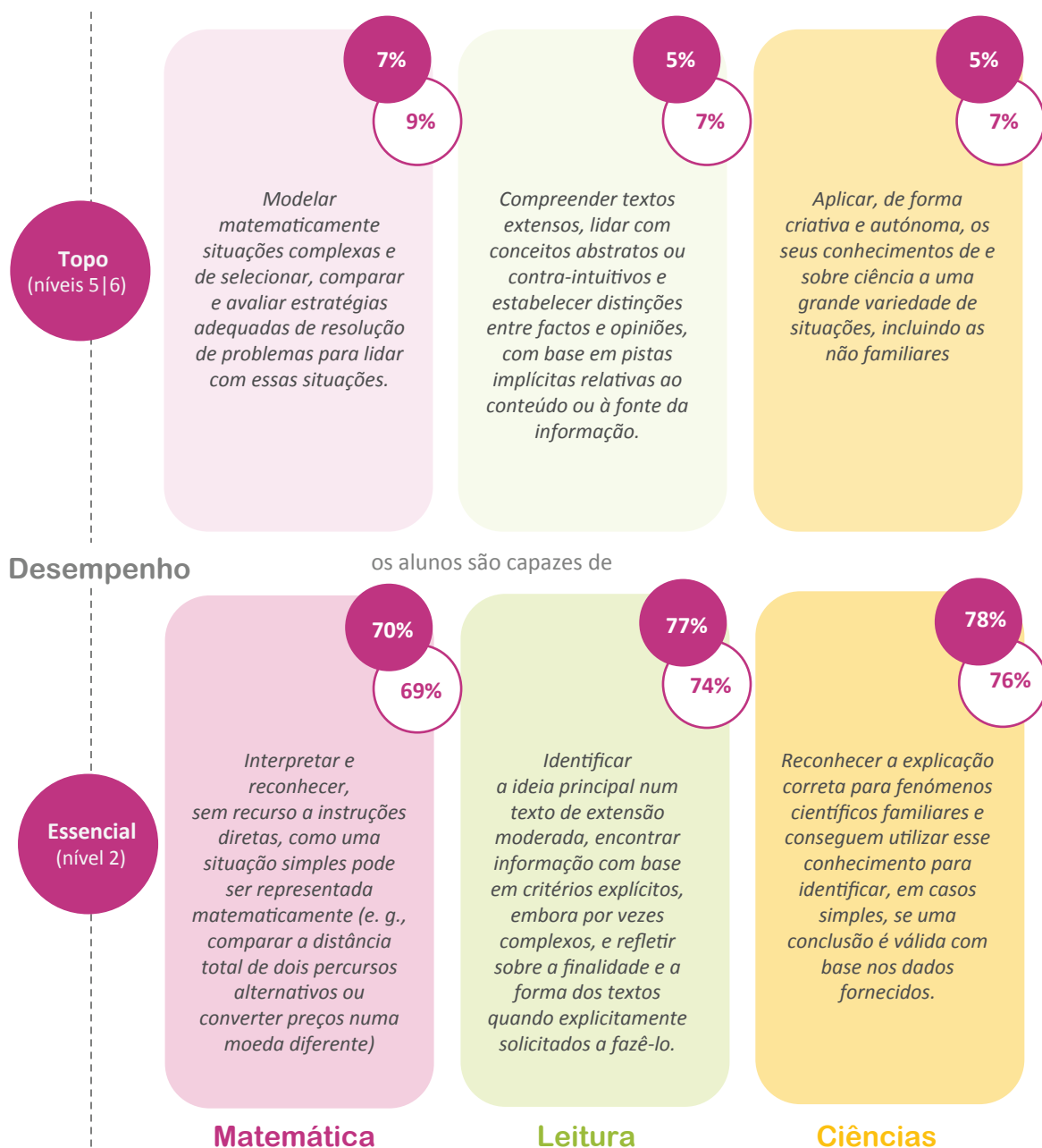
A análise comparativa mostra ainda que entre os ciclos PISA de 2018 e 2022, em Portugal

o fosso entre os alunos com melhores pontuações (10% com as pontuações mais elevadas) e os alunos com as piores pontuações (10% com as pontuações mais baixas) diminuiu a matemática, mas não se alterou significativamente a leitura ou a ciências. A matemática, o desempenho de quase todos os alunos diminuiu, mas o desempenho dos alunos com as pontuações mais elevadas diminuiu mais do que o dos alunos com desempenho mais fraco. (OCDE, 2023b)

Em comparação com 2012, o outro ciclo PISA em que a matemática foi domínio principal, “a proporção de alunos com resultados abaixo do nível de proficiência de base (o nível 2) aumentou quatro pontos percentuais a matemática, e não se alterou significativamente a leitura e a ciências” (OCDE, 2023b).

Além das comparações cronológicas e entre países, o PISA providencia resultados mais relevantes para uma análise e discussão da qualidade das aprendizagens, em Portugal, pois informa sobre o que os alunos desta idade sabem e são capazes de fazer nos vários domínios, tendo por referência a descrição de desempenho associada aos níveis das escalas de proficiência. Na Figura 3.1.11 destacam-se aspetos do nível essencial de desempenho (nível 2) e dos níveis do topo das escalas, assim como as percentagens de alunos que em Portugal desempenharam nesse nível, comparando à média de alunos dos países da OCDE.

**Figura 3.1.11.** Desempenho em matemática, leitura e ciências, por níveis da escala de proficiência. Portugal, PISA 2022



Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

O PISA 2022 mostra que os alunos em Portugal têm desempenhos equiparados às médias desses países, mostra igualmente que as competências de nível base, bem como algumas competências de nível intermédio são dominadas por grupos alargados de alunos em Portugal. Mas identifica claramente um conjunto de competências de nível mais complexo – modelação, abordagem de conceitos abstratos, criatividade e autonomia – que, estando enunciadas no PASEO, foram apropriadas apenas por um grupo restrito de *top performers* (5% a 7%). Os números são semelhantes à média dos países participantes, mas o mais que daqui se releva é a necessidade de reforçar, ao longo do ensino básico e no ensino secundário, as oportunidades de aprendizagem destas competências e de outras associadas

aos níveis intermédios de desempenho. Todas fazem parte da *framework* de aprendizagens nacional e não podem ser contornadas na formação dos jovens no mundo atual.

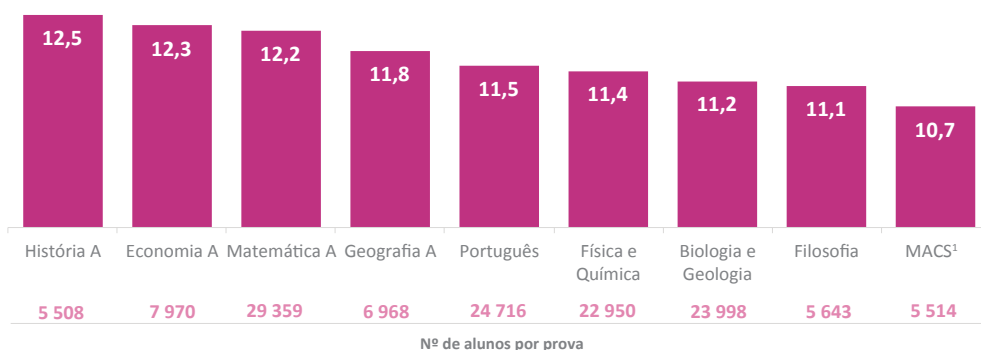
No **ensino secundário**, nos cursos científico-humanísticos, as médias das classificações internas finais dos alunos do ensino público, considerando quer a média global, quer a média por tipo de disciplina (trienais, bienais ou anuais) mantiveram valores muito próximos entre si ao longo da série de 2017/2018 a 2021/2022. Por exemplo, a média global oscilou 0,3 valores – entre os 14,8 e os 15,1 valores. As médias das disciplinas trienais e bienais variaram de 13,8 a 14,9 valores. Nas disciplinas anuais, as médias internas finais foram mais elevadas: entre 16,9 e 17,1 valores. Nas escolas privadas, estas médias aumentam, em norma, um valor na escala de 1 a 20 (DGEEC, 2023a).

Estes valores médios das classificações situam-se na parte superior da escala, muito próximos do quartil superior, mas a sua interpretação em termos de qualidade das aprendizagens é escorregadia de argumentos, não só pela razão já apontada da variabilidade dos critérios subjacentes à sua atribuição, como por múltiplos fatores que, em última instância, aduzem à relação do ensino secundário com o acesso ao ensino superior.

As classificações médias da maioria dos exames nacionais realizados em 2021/2022 variam entre os 11 e os 12 valores e estão relativamente próximas da linha de aprovação – 9,5 valores (Figura 3.1.12), à exceção das disciplinas de Desenho A (14,4), Inglês (14,0), Espanhol (15,2) e Alemão (14,2), que apresentam as classificações médias mais elevadas.

Comparando estes resultados face a 2021, verifica-se uma redução das classificações médias na generalidade das disciplinas, por exemplo em Geometria Descritiva A (- 1,6 valores), Português (-1,2 valores), Filosofia e Biologia e Geologia (ambas -1,1 valores). Verifica-se, contudo, um aumento das classificações médias nas disciplinas de Física e Química A (+1,6 valores), Matemática A (+1,2 valores) e Geografia A (+0,9 valores) (DGEEC, 2023e).

**Figura 3.1.12.** Classificação média nacional nos exames nacionais (0 – 20 valores), nas disciplinas com provas realizadas por mais de 5000 alunos. Portugal, 2022



<sup>1</sup> MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

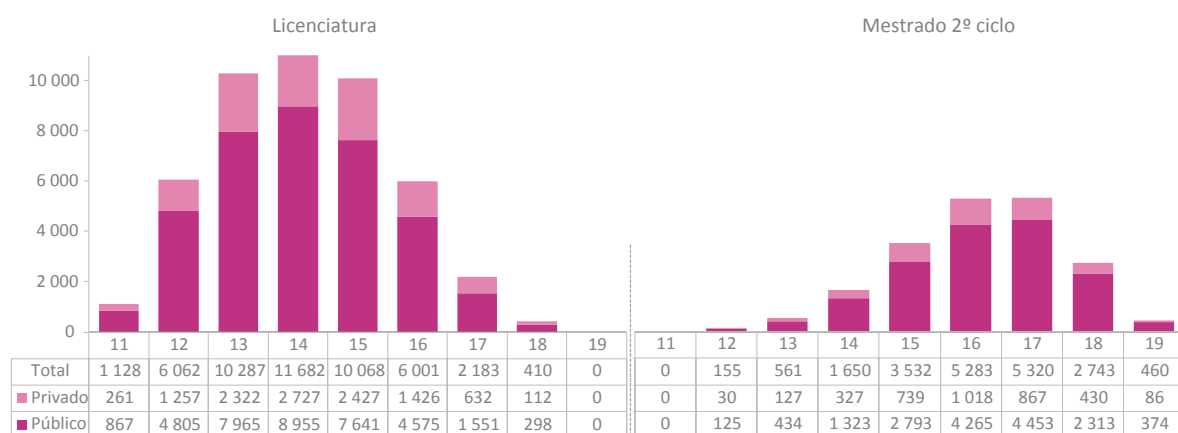
A leitura dos resultados mediada pelo indicador de Ação Social Escolar revela diferenças desfavoráveis aos alunos com necessidades socioeconómicas. Numa análise desenvolvida pela DGEEC (2023e), destaca-se que os alunos que não beneficiam de apoio ASE

obtiveram resultados mais elevados, com diferenças superiores a 1 valor nas disciplinas de Matemática A, Filosofia e Biologia e Geologia e Física e Química A e que “nos exames de História A os resultados estão menos associados às suas condições socioeconómicas de origem” (*ibidem*, p. 16). O mesmo estudo comparou ainda as taxas de aprovação (classificação  $\geq 9,5$  valores) em função da condição socioeconómica dos alunos e apurou que se existem disciplinas em que a condição socioeconómica foi irrelevante (Matemática B) ou pouco relevante (Espanhol, Desenho A ou História A), noutras a diferença é mais expressiva, como em Geometria Descritiva A, Física e Química A, Filosofia, Matemática A e Biologia e Geologia.

## Ensino superior

No ensino superior, a variabilidade dos critérios de avaliação e de classificações inter e intrainstituições e a ausência de quadros de referência comuns tornam a análise de classificações praticamente estéril para uma abordagem à qualidade do sucesso dos diplomados. Ainda assim, pelo seu valor implícito, observam-se na Figura 3.1.13 classificações finais de graduação atribuídas em 2020/2021 na conclusão de licenciaturas e mestrados | 2º ciclo (as mais atualizadas disponíveis à data de elaboração deste relatório).

**Figura 3.1.13.** Distribuição das classificações em licenciaturas e em mestrados integrados, por natureza institucional. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de *Infocursos*, consultado em 11-12-2023

No caso das instituições públicas, a maior parte dos alunos conclui a licenciatura com 14 valores (24,4%), sendo quase igualmente provável encontrar alunos que tenham obtido 13 valores (21,7%) ou 15 valores (20,8%). A curva em forma de sino de distribuição das classificações é semelhante nas instituições privadas.

Nos mestrados, as distribuições deslocam-se no sentido das classificações mais elevadas, independentemente da natureza das instituições. Por exemplo, no público, cerca de 70% dos alunos concluiu o mestrado com 16 valores ou mais: 26,5% dos alunos obtiveram 16 valores, 27,7% 17 valores, 14,4% 18 valores e 2,3% 19 valores. A distribuição é equivalente no privado, apesar de a curva se apresentar ligeiramente desviada para a esquerda: a classificação modal é de 16 valores, enquanto no público é de 17 valores.

Numa apreciação global da qualidade das aprendizagens, baseada unicamente nos indicadores e resultados invocados ao longo desta secção, cabe salientar o aumento do número de crianças e jovens que fazem os seus percursos no tempo esperado, sem as retenções que a literatura aponta como sendo, principalmente, geradoras de novas retenções. Também é importante assinalar o aumento do número de diplomados do ensino superior nos últimos anos. Isto apesar de certas áreas, como as ciências, a matemática, a engenharia e as tecnologias, referidas como prioritárias no quadro das políticas europeias, ainda carecerem de diplomados, em Portugal como no conjunto dos países da União Europeia.

Cabe igualmente assinalar que algumas aprendizagens de nível mais complexo, enunciadas nos documentos nacionais de referência, como o PASEO e as Aprendizagens Essenciais, não fazem parte do património de saber de grupos significativos, por vezes alargados, dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória. Esta é matéria que merece certamente a atenção redobrada dos atores educativo, muito especialmente das instâncias de decisão pedagógica das instituições escolares, aquando do desenho da implementação do currículo.

## 3.2. Qualificação e emprego

Os indicadores de frequência e conclusão da escolaridade obrigatória e do ensino superior apresentados neste relatório (Cf. secções 2.2 e 3.1) apontam para o envolvimento crescente da população portuguesa em atividades formais de educação e formação. Também dos relatórios *Education at a Glance* da OCDE respeitantes a 2021 e 2022, observando as taxas de ocupação dos jovens entre os 18 e os 24 anos, se conclui que, em Portugal, à semelhança da média da União Europeia (UE25), a maior parte desses jovens está a estudar. Em 2021, representavam 61% dos jovens da faixa etária referida, sendo que os restantes estavam empregados – 25%, ou não estudavam nem trabalhavam (NEET) – 14% (OCDE, 2022a). Em 2022, os valores correspondentes eram de 62%, 26% e 11%, respetivamente (OCDE, 2023a).

Ainda que reportando a dados de 2020, a mesma leitura é reforçada pelo facto de 79% dos alunos que concluem uma formação de carácter geral do ensino secundário se matricularem, no ano seguinte, num curso do ensino superior de nível CITE 6-7 (licenciatura ou mestrado). Acresce ainda que entre os alunos que concluem uma formação de carácter vocacional cerca de 19% também prosseguem estudos no ensino superior: 6% escolhem igualmente cursos de nível CITE 6-7 e 13% enveredam por cursos de nível CITE 5 (ciclo de curta duração) (OCDE, 2023a).

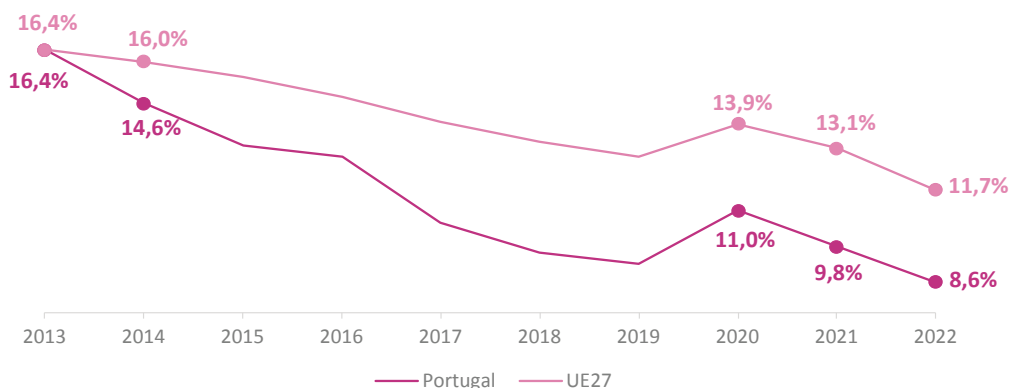
A certificação do ensino secundário é frequentemente apontada como a certificação mínima necessária a uma participação bem sucedida no mercado de trabalho. Apesar da importância desta qualificação, em média nos países e regiões da OCDE, 14% dos indivíduos entre os 25 e os 34 anos não tinham concluído o ensino secundário em 2022 (OCDE, 2023a). Um valor elevado mas que representa uma melhoria face aos 18% de 2015. Na comparação internacional, Portugal é apontado como um dos países que fez progressos especialmente significativos no mesmo período: “reduziu a proporção de jovens adultos que não tinham completado o ensino secundário em 17 pp” (OCDE, 2023a, p. 21).

Os jovens que tendem a falhar a conclusão do ensino secundário correm maior risco de vir a avolumar os números de NEET. No âmbito da *Agenda do trabalho digno e crescimento económico* (ODS 8), uma das metas estabelecidas apontava, precisamente, no sentido de, até 2020, reduzir substancialmente a proporção de jovens não empregados que não estão em educação nem em formação (meta 8.6).

Em 2022, a percentagem de jovens NEET entre os 15 e os 29 anos era de 8,6% em Portugal e 11,7% na UE27 (Figura 3.2.1). Estes valores confirmavam a tendência decrescente iniciada em 2013, reforçando a ideia de que o desvio registado em 2020 se deveu a efeitos específicos na relação destes jovens com o mercado de trabalho e a educação, no período de confinamento relacionado com a COVID-19. Regista-se ainda que, há uns anos a esta parte, em Portugal, o peso dos jovens NEET desta faixa etária tem sido cerca de 3 pp inferior à média registada nos países da União Europeia (Figura 3.2.1).



**Figura 3.2.1.** Percentagem de população entre os 15 e os 29 anos que não estuda nem trabalha. Portugal e União Europeia

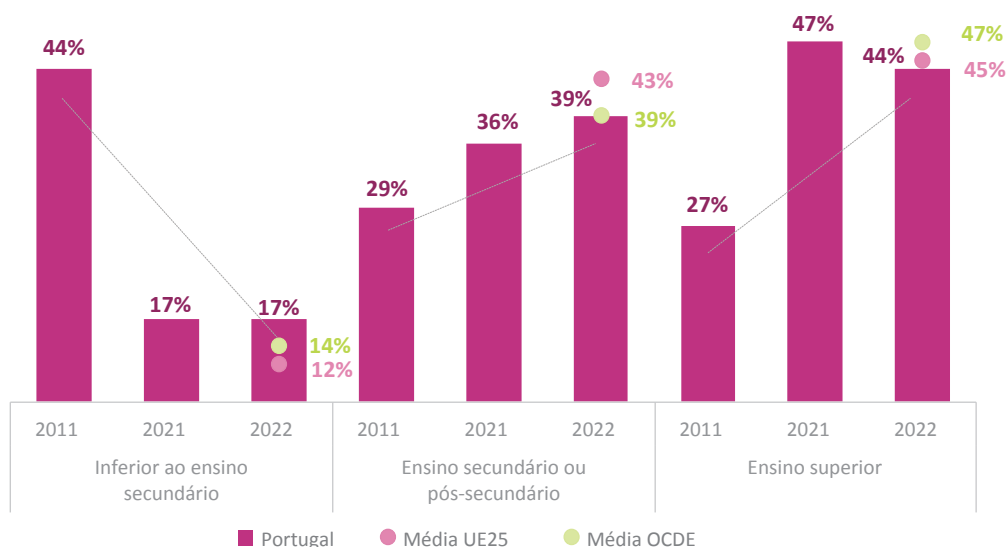


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 14-12-2023

A redução progressiva da proporção de indivíduos entre os 15 e os 29 anos que não estudam nem trabalham, especialmente quando comparada a 2013, pode ser lida como sinal de consecução da meta 8.6 em Portugal, em parte reflexo do envolvimento de maior número de jovens em atividades de educação e formação e ao aumento da certificação.

Em Portugal, a proporção de indivíduos entre os 25 e os 34 anos com habilitações mais elevadas (i.e., que completaram com sucesso níveis mais elevados de escolaridade) é visivelmente superior em 2022 ao que era há cerca de uma década (OCDE, 2023a). De 2011 para 2022, a fração dos que tinham habilitação do ensino secundário ou pós-secundário passou de 29% para 39% (+10 pp) e aqueles que tinham o ensino superior passaram de uma representação de 27% para 44% (+17 pp), como mostra a Figura 3.2.2. No mesmo período, o peso daqueles que tinham habilitações inferiores ao ensino secundário diminuiu de 44% para 17% (-27 pp).

**Figura 3.2.2.** Percentagem da população entre os 25 e os 34 anos, por níveis de habilitação. Portugal, União Europeia e OCDE

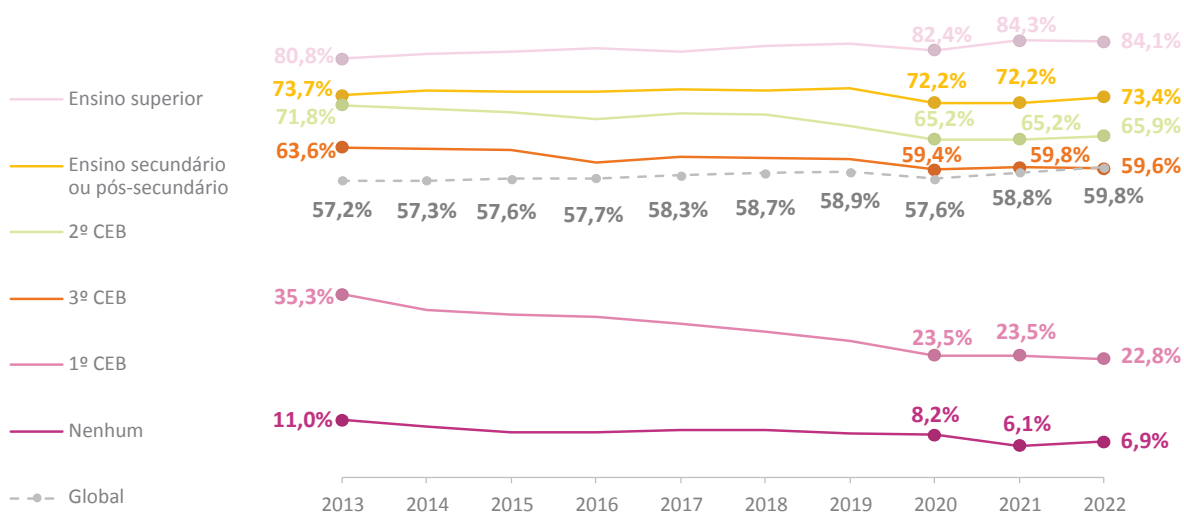


Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2023

Níveis mais elevados de qualificação educacional estão geralmente associados a retornos positivos para os indivíduos do ponto de vista económico, da inserção no mercado de trabalho e da integração social. Face a uma maior qualificação da população portuguesa importa, pois, analisar os eventuais efeitos desse acréscimo nas suas vidas, nomeadamente na empregabilidade e na retribuição financeira.

A taxa de atividade entre a população em idade ativa (15 a 64 anos) – ou seja, a proporção daqueles que, pertencendo a este grupo etário, exercem efetivamente uma atividade – era em termos globais (i. e., sem distinção de nível de qualificação, sexo ou idade) de 59,8% em 2022. Este Valor supera em 1,6 pp a média da última década (Figura 3.2.3).

**Figura 3.2.3.** Taxa de atividade da população em idade ativa, por nível de escolaridade completo. Portugal



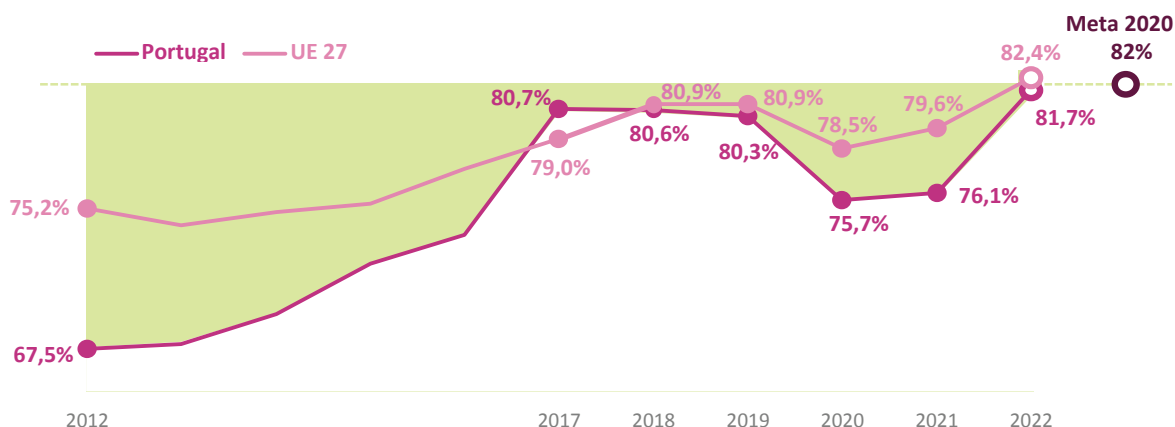
Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 08-11-2023

Numa análise por nível de escolaridade ao longo da série 2013-2022, verifica-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade maior é a probabilidade de um indivíduo em idade ativa exercer efetivamente uma atividade. A maior taxa de atividade regista-se entre aqueles que completaram o ensino superior: sempre acima dos 80% ao longo da série, aproximando-se do 84% em 2021 e 2022. Aqueles que completaram o ensino secundário ou pós-secundário também têm taxas de atividade elevadas, acima dos 70%, tendo alcançado 73,4% em 2022.

Procurando ainda identificar outros efeitos da qualificação na empregabilidade, observam-se a seguir os dados respeitantes à consecução da meta de educação e formação que apontava como expetável até 2020 o seguinte: pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos que conclui um nível de escolarização igual ou superior ao ensino secundário deverá encontrar emprego no período de 1 a 3 anos.

Esta meta foi finalmente alcançada em 2022, quer em Portugal quer na União Europeia. Em Portugal, 81,7% dos diplomados desta idade com habilitações iguais ou superiores ao ensino secundário estavam empregados num período máximo de 3 anos (+15,6 pp do que em 2021). No conjunto dos países da União Europeia, havia em média 82,4% indivíduos da mesma idade e nas mesmas condições (Figura 3.2.4).

**Figura 3.2.4.** Taxa de emprego dos recém-diplomados entre os 20 e os 34 anos que concluíram o ensino secundário ou nível superior e encontraram emprego no período de 1 a 3 anos. Portugal e UE27

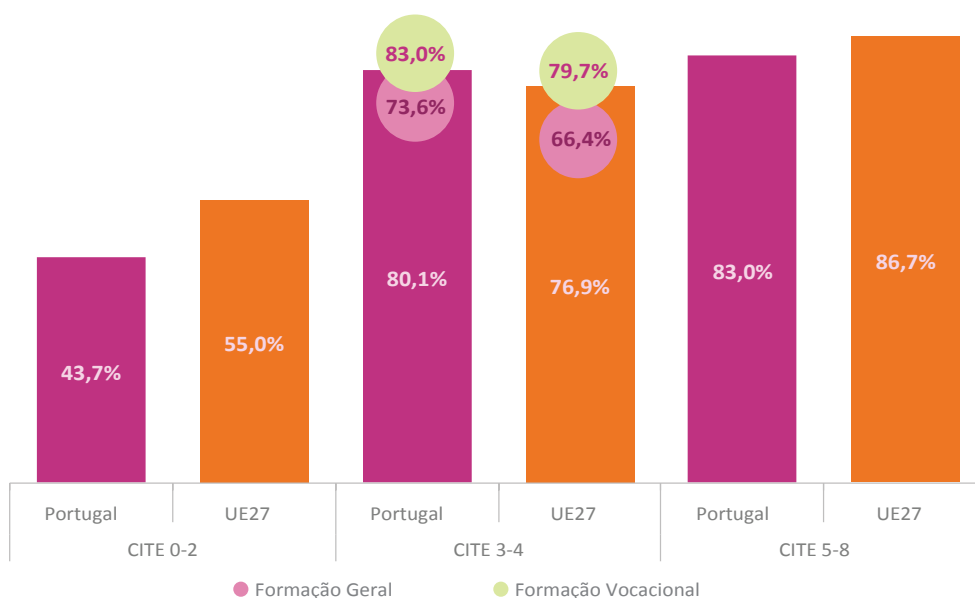


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 05-07-2023

A par da concretização da meta da empregabilidade no período quase imediato à qualificação, também as taxas de empregabilidade, por nível de qualificação, para a mesma faixa etária – 20 a 34 anos – mostram que quem estuda mais tem maior probabilidade de conseguir um emprego.

Observando a Figura 3.2.5, constata-se que a taxa de emprego é mais elevada entre a população que completou a qualificação mais elevada – licenciatura, mestrado ou doutoramento (CITE 5-8) – seja em Portugal (83,0%), seja no conjunto dos países da União Europeia (86,7%). Em qualquer dos casos, as taxas registadas em 2022 aumentaram face a 2021: 2,8 pp em Portugal e 1,8 pp na UE27.

**Figura 3.2.5.** Taxa de emprego da população entre os 20 e os 34 anos, por nível de escolaridade completo e tipo de formação. Portugal e UE27, 2022



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 14-09-2023

Tomando por fasquia a conclusão do ensino secundário ou pós-secundário (CITE 3-4), constata-se em 2022 que, em Portugal, tal como na UE27, a taxa de empregabilidade dos jovens entre os 20 e os 34 anos que concluíram uma formação de carácter vocacional – 83,0% – é superior à dos jovens que concluíram uma formação de carácter geral – 73,6%.

Antes de mais interpretações, estes dados carecem ser analisados a par com outras duas tendências de evolução entre 2021 e 2022 (Cf., CNE, 2022). Por um lado, a empregabilidade dos jovens destas idades com habilitação máxima correspondente ao ensino básico (CITE 0-2) diminuiu visivelmente em Portugal – de 63,5% para 43,7%. Por outro, a taxa de empregabilidade dos que concluíram o ensino secundário ou pós-secundário aumentou de 68,3% em 2021 para 80,1% em 2022.

Estas oscilações, embora careçam de análises mais aprofundadas, podem significar uma valorização da formação de carácter vocacional, ao nível da educação não superior, não só em termos absolutos – i.e., ter uma formação deste tipo patenteia uma probabilidade elevada de ter um emprego – como em termos relativos – pois é superior à de uma formação de carácter geral.

No EE 2021, a partir de uma análise dos ganhos relativos na remuneração do trabalho dos indivíduos entre os 25 e os 64 anos, consoante a sua qualificação, por comparação com a remuneração dos trabalhadores (a tempo parcial ou integral) que tinham qualificação inferior ao CITE 3 (i.e., ao ensino secundário), concluía-se que, em 2020,

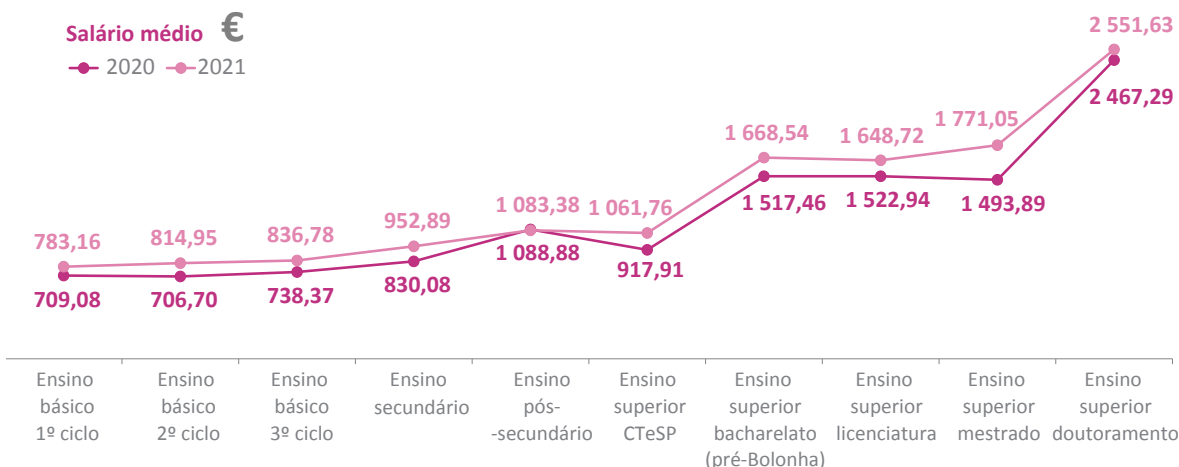
Em Portugal, um trabalhador com um nível CITE 3-4 de qualificação tinha uma remuneração que correspondia a 125% da remuneração de um trabalhador que não tinha concluído o CITE-3. Os indivíduos que tinham uma qualificação de nível superior, CITE 5-8, ganhavam 212% dessa remuneração (CNE, 2022b, p. 20).

Estes dados mostravam quanto a qualificação está diretamente relacionada com a remuneração. Mostravam ainda, considerando a média dos países da UE22, que uma qualificação CITE 3-4 permitia auferir 127% da remuneração base de comparação e uma qualificação de nível CITE 5-8, 193%.

A Figura 3.2.6 também permite observar as diferenças salariais registadas em Portugal, em função das qualificações, neste caso em função de valores brutos: quanto mais elevada é a qualificação, mais elevada é a remuneração média mensal de base, embora se registre uma ligeira quebra nesta relação no caso do curso técnico superior profissional (CTeSP).

As diferenças entre as remunerações em 2020 e em 2021 (dados disponíveis à data de elaboração do presente relatório) eram em média de 118,03 euros e representavam aumentos para quase todos os níveis de qualificação. O maior desses aumentos (+277,16 euros) coube aos trabalhadores com mestrado.

**Figura 3.2.6.** Remuneração média mensal de base, por nível de escolaridade mais elevado completo. Portugal, 2021



Nota: Considera-se remuneração de base o montante líquido (antes da dedução de quaisquer impostos) em dinheiro e/ou géneros, pago com carácter regular e garantido ao trabalhador no período de referência e correspondente ao período normal de trabalho.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 18-04-2023

Na comparação com o salário mínimo, verifica-se que é necessário ter concluído um curso no ensino superior, pelo menos de nível CITE 6, para auferir uma remuneração mensal base que supere o dobro do salário mínimo (no valor de 635 euros mensais em 2020 e de 665 euros em 2021). Um trabalhador com doutoramento recebia 3,9 salários mínimos em 2020 e em 2021 recebia 3,8 salários mínimos. Os ganhos relativos assinalados traduzem-se em diferenças na ordem dos 1700 euros mensais entre um trabalhador com doutoramento (CITE 8) e um que não concluiu o ensino secundário.

Dos dados analisados nesta secção sobressaem três tendências que podem de algum modo ser reveladoras do impacto social da educação em Portugal e dos efeitos de políticas de educação e formação. Atente-se especialmente nas que incluem o alargamento da escolaridade obrigatória e a diversificação de percursos escolares para os jovens até aos 18 anos, bem como os incentivos à escolarização da população adulta, como o reforço de ofertas e de programas de reconhecimento e validação de competências.

Destaca-se, em primeiro lugar, que a proporção da população com níveis de escolaridade mais elevados tem vindo a aumentar em Portugal. Em segundo, que a probabilidade de exercer uma atividade laboral, ter um emprego, é maior para os indivíduos que têm um nível de escolaridade mais elevado, sobretudo tendo concluído uma formação no ensino superior, mas já aumenta visivelmente se tiverem terminado o ensino secundário, especialmente em formação de carácter vocacional. Por último, que ter uma escolarização de nível mais elevado representa, em Portugal, como nos restantes países da União Europeia, incrementos salariais substanciais, comparativamente a uma qualificação ao nível da educação básica.

Apesar de as habilitações representarem o nível de educação formal alcançado pelos indivíduos e não os saberes que estes efetivamente adquiriram, há indicadores que mostram uma correlação forte entre níveis de escolaridade mais elevados e melhores desempenhos em literacia e numeracia (OCDE, 2023a). Além disso, mostram que é mais provável que adultos com maior nível de escolaridade participem em atividades de formação ao longo da vida (*ibidem*). Outros estudos concluem, ainda, que maior qualificação significa também maior produtividade (Cima et al., 2022).

Estas perspetivas levam a crer que, conjuntamente, as tendências enunciadas testemunham retornos decorrentes da maior escolarização, que beneficiam os indivíduos, nomeadamente, na inserção no mercado de trabalho e no campo económico, essencialmente em termos relativos. Em termos do salário real, a compensação é ainda significativamente inferior quando comparada às de economias europeias mais saudáveis, especialmente quando se trata das qualificações cimeiras – licenciaturas, mestrados e doutoramentos.

## Síntese Reflexiva

- Em Portugal, a maioria dos indicadores respeitantes à conclusão e certificação dos alunos/estudantes mostra uma evolução positiva, consistentemente crescente numa série de aproximadamente dez anos, quer nos ensinos básico e secundário, quer nos ensinos pós-secundário e superior.
- Importa salientar que há mais alunos a concluírem a escolaridade obrigatória no tempo esperado, ou seja, no período correspondente de 12 anos. O crescimento do número de alunos com percursos diretos de sucesso a par da redução progressiva das taxas de retenção e desistência, no ensino básico e secundário, são indicadores positivos sobre o comportamento do sistema educativo. Ainda que nesta leitura devam ser acauteladas as oscilações mais recentes, associadas às circunstâncias da pandemia por COVID-19, e ponderados os seus efeitos na qualidade das aprendizagens.

Isto significa que mais crianças e jovens têm acompanhado as suas coortes, especialmente no ensino básico, reforçando uma lógica de educação enquanto desenvolvimento. Significa, também, uma libertação de recursos passíveis de serem canalizados para respostas diferenciadas e personalizadas de apoio, uma vez que não são exaustivamente consumidos em situações de retenção.

Ainda assim e apesar dos progressos que têm vindo a ser alcançados, as taxas de retenção dos alunos socioeconomicamente mais vulneráveis e dos alunos estrangeiros sinalizam a necessidade de acautelar estratégias orientadas para o seu sucesso e permanência no sistema educativo. Cabe, pois, à escola, continuar a responder ao desafio de dissolver diferenças no desempenho, resultantes da condição socioeconómica, da origem ou da nacionalidade.

- No ensino superior, diplomaram-se 89 640 estudantes dos vários níveis em 2021/2022, assinalando uma tendência de estabilização acima dos 85 000 diplomados por ano, registada a partir de 2019/2020. Aproximadamente dois terços dos estudantes concluíram os seus cursos no subsistema universitário e mais de metade eram mulheres. As ciências empresariais, administração e direito; engenharia, indústrias de transformação e construção; saúde e proteção social foram as áreas que, à semelhança de anos anteriores, geraram maior número de diplomados, cerca de um quinto do total *per se*, independentemente do nível de certificação.
- Verificam-se retornos decorrentes da maior escolarização, que beneficiam os indivíduos, nomeadamente, na inserção no mercado de trabalho e também no campo económico, essencialmente em termos relativos. Já que, em termos absolutos, as remunerações do trabalho são significativamente inferiores às praticadas em algumas economias europeias, para qualificações análogas e especialmente em níveis de certificação mais elevados.
- Face a estes dados, é possível afirmar que o sistema educativo está a qualificar mais pessoas e com níveis mais elevados de qualificação, em todas as ofertas educativas e formativas, incluindo as modalidades profissionalmente qualificantes. Estes resultados

abonam a equidade no acesso à educação e o seu retorno social. Contudo, no sentido de preservar e melhorar estas tendências, afigura-se necessário que as políticas públicas de educação contemplem mecanismos de adequação e diversificação das respostas aos vários públicos escolares, designadamente, suprimindo carências económicas, atendendo às novas demografias e estimulando as ofertas de segunda oportunidade.

Tal implica um reforço da ação social em todos os níveis de ensino, inclusivamente na atribuição de bolsas e, no caso do ensino superior, na consecução célere das políticas de alojamento estudantil. Implica também o alargamento da oferta de português como língua não materna e como língua de acolhimento. Além de mais, parece ser crucial estabelecer um pacto de continuidade, que atravesse ciclos políticos e garanta o prosseguimento das estratégias de educação e formação de adultos.

Tendo, igualmente, em vista elevar a qualificação dos portugueses, salienta-se a necessidade de as políticas educativas atentarem na atratividade e dignificação das ofertas profissionalmente qualificantes, bem como no papel que estas podem desempenhar na definição de uma identidade do ensino secundário em Portugal. Lembra-se que atualmente este nível é visto como um ponto de charneira no retorno social da educação. A importância do ensino artístico especializado e do ensino profissional na (re) configuração da identidade do ensino secundário suscitou uma reflexão que será objeto de matização nos textos “Ensino Artístico Especializado: identidades em construção” e “Educação profissional: uma visão humanista”, que adiante se apresentam.

- No que respeita à qualidade das aprendizagens, os resultados de avaliações internas e externas, nacionais e internacionais, sugerem áreas em que os alunos revelam maiores dificuldades: matemática e língua portuguesa, bem como, alguns domínios do estudo do meio, da história e da geografia.

Os resultados apontam, pois, áreas que carecem de especial atenção. No 1º ciclo do ensino básico, a leitura compreensiva da informação, competência fundamental à aprendizagem e à integração social, é a que apresenta maior défice. Esta situação, semelhante à que se verificava para a coorte avaliada em 2019, evidencia a pertinência da continuidade do Plano Escola\*21 | 23.

Uma leitura global destes resultados mostra também que os alunos têm maior dificuldade em realizar tarefas com um nível de complexidade superior e de alta literacia. Raciocinar e criar, lidar com conceitos abstratos, comparar e avaliar estratégias são operações em que maior número de crianças e jovens fica aquém do desempenho esperado para o seu nível de escolaridade, observando-se, contudo, variações consoante a área curricular.

- A literatura diz que a construção e consolidação das aprendizagens se concretizam no contexto da relação pedagógica entre professor e aluno e que, nesse processo, não podem ser escamoteados nem o património de saberes que o aluno transporta, proveniente de vivências ou contextos informais de aprendizagem, nem as características do mundo em que vive. Daqui decorrem alguns aspetos aos quais importa atender no desenho e implementação de políticas educativas, em todos os níveis de ensino, no sentido de



potenciar a capacidade do sistema educativo para gerar aprendizagens de qualidade, para qualificar melhor.

Em primeiro lugar, favorecer a implementação do currículo numa perspetiva heurística, que parta da abordagem de situações/problema, rompendo com uma lógica disciplinar, linear e compartimentada do saber.

Em segundo lugar, estimular a imersão efetiva do digital na educação, de forma a garantir dois objetivos: o domínio e o uso crítico de competências digitais por parte dos alunos; a sua mobilização enquanto recurso pedagógico, abraçando ferramentas como a realidade aumentada ou a inteligência artificial.

Por último, rentabilizar os resultados da avaliação, interna ou externa, nacional ou internacional, como *feedforward* na construção de oportunidades de aprendizagem.





# Ensino artístico especializado: identidades em construção

**António Luz Correia<sup>1</sup>**

A escolha do título não é acidental. É certo que o que vamos considerar mais atentamente é a temática constituída pelos Cursos Artísticos Especializados (CAE). Para a abordagem ganhar maior clareza e permitir maior aprofundamento parece indispensável relacioná-la com os conceitos de ensino artístico e de ensino artístico especializado. O esforço para caminhar no sentido de uma clarificação concetual quanto a esta tríade de designações pode contribuir para uma melhor discussão do lugar dos CAE na oferta formativa do ensino básico e do ensino secundário, situando-os precisamente no quadro do que se entende por ensino artístico em termos abrangentes assim como componente do ensino artístico especializado.

O que são os CAE? Para que servem? Em que medida incorporam o conceito de Ensino Artístico Especializado (EAE)? O que se torna necessário conhecer, debater e fazer no quadro das políticas públicas relativamente a esta oferta formativa? Por vezes, a espuma dos debates superficiais não atende à necessidade da precisão na definição dos conceitos e na construção de conhecimento objetivo, carreando dados estatísticos fiáveis e inteligíveis. Nessas circunstâncias, a resposta às questões colocadas parece evidente e simples. Verificamos, contudo, que quando procuramos encontrar respostas

---

<sup>1</sup> Assessoria Técnico-científica do Conselho Nacional e Educação

mais aprofundadas, o tópico revela-se fugidio, fragmentado em dados e problemáticas particulares, que tornam a busca de uma visão panorâmica de uma enorme complexidade e com inúmeras ramificações. Sendo esta uma incursão de natureza exploratória, revelar-se-á necessariamente incompleta, com omissões que, obviamente, não sendo deliberadas, contam com a correção determinada pelo vigor do debate público e da partilha de informação e das perspetivas também dos atores educativos intervenientes na área mais abrangente do ensino artístico.

O nosso propósito projeta-se num movimento pela construção de um conhecimento mais rigoroso e informado sobre os CAE, que permita sustentar o debate público sobre o seu lugar na Educação e no sistema educativo em Portugal em particular no quadro da escolaridade obrigatória, à luz do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). A importância de um olhar sobre a relevância dos CAE não se circunscreve à sua natureza específica.

A criação dos CAE inseriu-se num processo de transformação do sistema educativo em Portugal e do papel do ensino artístico, nomeadamente, do ensino artístico especializado no quadro democrático. Os CAE, tal como os Cursos Profissionais (CP), ao serem introduzidos nas escolas secundárias públicas, participaram de uma dinâmica transformadora do paradigma definidor do ensino secundário, rompendo com inércias e lastros do passado, abrindo as diferentes ofertas formativas em condições de equidade e inclusão, nas oportunidades e condições de sucesso dos alunos que as pretendam frequentar.

A estrutura deste texto como primeiro passo, consubstancia-se em três momentos principais: reflexão sumária em torno da natureza e do lugar dos CAE e do seu enquadramento no ensino artístico e artístico especializado; caracterização dos CAE, no Continente, na Região Autónoma dos Açores (RAA) e Região Autónoma da Madeira (RAM); e, finalmente, perspetivas e medidas para abrir caminhos de futuro.

## Os CAE na oferta formativa dos ensinos básico e secundário

A importância da dimensão artística e cultural para a qualidade das aprendizagens no currículo geral, ao longo da escolaridade obrigatória, é inegável. Além de fundamental, é indissociável da construção do exercício pleno da cidadania ativa, do desenvolvimento pessoal, social e profissional. Trata-se de uma componente curricular indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida como, aliás, o PASEO refere, ao estabelecer a sensibilidade estética e artística como uma das áreas de desenvolvimento de competências:

As competências associadas a Sensibilidade estética e artística implicam que os alunos sejam capazes de: reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades (PASEO, p. 28).

O desenvolvimento da sensibilidade estética e artística é um desígnio curricular de abrangência universal e aplica-se à totalidade dos alunos que realizam o percurso da escolaridade obrigatória. O *Plano Nacional das Artes* (PNA) é um dos programas de materialização das políticas públicas de educação para a concretização desse desígnio na construção das aprendizagens curriculares. A *Estratégia do Plano Nacional das Artes 2019-2024*, refere claramente que “educar para a cidadania, para a transformação social, para o bem-estar coletivo, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial” (p. 11). Dessa forma, a vocação do PNA é a de

capacitar o sistema educativo para que a educação artística seja um instrumento para o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; para a operacionalização da legislação sobre Educação Inclusiva e como estratégia para uma escola promotora de competências de cidadania. (*Ibidem*, p. 19).

Contudo, se é possível falar da existência de um consenso social alargado acerca da importância da concretização das finalidades e objetivos gerais da educação artística no âmbito da escolaridade obrigatória, já o mesmo não é tão evidente quando se consideram os CAE como objeto de reflexão. A clarificação das implicações da distinção entre a função dos conteúdos e das atividades artísticas no currículo do ensino geral, de nível básico e secundário e o estatuto e as finalidades próprias dos CAE tem-se confrontado com algumas dificuldades. A complexidade que lhe é inerente, decorrente, nomeadamente, da diversidade de problemas associados às características diferenciadas da oferta em cada área artística, confere uma necessidade imperativa de dar visibilidade e debater a natureza dos CAE e a sua implementação.

Os CAE são um tipo específico de curso que integra a oferta formativa disponibilizada no ensino básico e no ensino secundário. Destinam-se a alunos com aptidões ou talentos artísticos com vista ao respetivo desenvolvimento. No debate público, nem sempre surge clara a distinção entre a natureza específica e as finalidades próprias do ensino artístico especializado e o papel e o lugar do ensino artístico no currículo do chamado ensino geral.

Mantendo uma relação sinérgica com todas as ofertas formativas no sistema educativo e, sobretudo, no percurso da escolaridade obrigatória, os CAE requerem um olhar atento e focado na sua especificidade. Um olhar que, ao mesmo tempo, o considera em perspetiva de conjunto, na pertença ao ensino artístico especializado e na relação com o ensino artístico no contexto do referido ensino geral. A clarificação dos posicionamentos e relações existentes permite identificar e distinguir as múltiplas vertentes que concorrem para a construção desse olhar. Podemos referir, de entre muitas possibilidades, a natureza e as finalidades de cada ensino, a tipologia e natureza das escolas onde é ministrado, o regime de frequência

(integrado, articulado e supletivo), o currículo e os referenciais nacionais, as questões financeiras e orçamentais que o suportam, a relação entre o acesso democrático à oferta dos CAE e a existência de critérios definidores da rede escolar que o concretizem, a relevância social da oferta dos diferentes tipos de ensino artístico na dinamização cultural e artística das comunidades educativas locais.

A oferta formativa representada pelos CAE abarca as áreas das artes visuais e dos audiovisuais (AVA), da dança, da música e do teatro. Estão enquadrados curricularmente pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, existindo um conjunto de portarias que, posteriormente, tem vindo a regulamentar estes cursos.

É preciso recuar a 1990 para encontrar uma iniciativa legislativa com o propósito de estabelecer um referencial clarificador para o entendimento da educação artística, nas suas diferentes manifestações, na oferta formativa do sistema educativo português. Trata-se do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, no qual o legislador reconhece a “extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio”. A educação artística é igualmente um imperativo da democratização do ensino, em especial do secundário, e, em consequência, é estabelecida uma distinção entre os vários entendimentos que a concretizam e a respetiva operacionalização. Assim, é considerada uma educação artística genérica a existir em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos (art. 3º) e, ainda de acordo com o mesmo diploma, a concretização da educação artística em três vias específicas, educação artística vocacional, educação artística em modalidades especiais e educação artística extra-escolar (art. 4º).

Esta iniciativa, no sentido de estabelecer um quadro definidor abrangente, não teve continuidade relevante, mas é importante sublinhar que os cursos artísticos especializados têm vindo a fazer um percurso significativo em termos de oferta disponibilizada e aumento do número de alunos que a frequentam nas últimas duas décadas<sup>2</sup>. Isso mesmo é sublinhado pelo Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados (GTCAE), criado pelo Despacho nº 435-A/2021. No relatório (não publicado) elaborado por este grupo, é chamada precisamente a atenção para o efeito que as medidas adotadas num passado recente tiveram no número de alunos, na criação de escolas e no desenvolvimento da gestão articulada entre as escolas do chamado ensino geral e as escolas de ensino artístico especializado, apesar de algumas assimetrias regionais decorrentes da desigual cobertura de escolas e alunos ao longo do país (GTCAE, 2021, p. 20).

Presentemente, o quadro desta oferta apresenta-se da seguinte forma: os cursos no âmbito da dança e da música inserem-se no ensino básico e no ensino secundário. O Teatro constitui uma oferta recente no âmbito dos cursos artísticos especializados, nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. Os CAE das áreas das artes visuais e dos audiovisuais (AVA) são

---

<sup>2</sup> Regista-se a intervenção do CNE no domínio da educação artística através da Recomendação nº 1/2013, que se reporta ao ensino geral e, em 2019, e do Parecer nº 3/2019, acerca do Concurso especial para o acesso ao ensino superior dos titulares dos cursos profissionais e cursos artísticos especializados.

cursos de nível secundário. No ensino secundário, esta oferta tem a duração de três anos, e organiza-se nas seguintes componentes de formação:

Formação Geral – estruturada em disciplinas comuns aos CCH, visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;

Formação Científica – estruturada em duas a quatro disciplinas, visa proporcionar uma formação científica consistente no domínio do respetivo curso;

Formação Técnica Artística – estruturada em duas a cinco disciplinas, visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas e artísticas necessárias ao perfil profissional visado; e

Formação em Contexto de Trabalho (FCT) - áreas de AVA e da dança) – é realizada preferencialmente em empresas ou outras organizações, ou através da simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

Os CAE podem ocorrer em diferentes regimes de frequência, dependendo do facto de a formação artística especializada ser ministrada na mesma escola que assegura o ensino geral ou se a formação artística especializada ocorre numa escola artística distinta. Existem três regimes na área da música (integrado, articulado e supletivo) e dois nas áreas da dança e do teatro (integrado e articulado).

Os cursos artísticos especializados de nível secundário de música, dança e AVA culminam com a apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto (orientado por um ou mais professores) designado por Prova de Aptidão Artística (PAA.)

Também existem distinções no nível de qualificação proporcionado. Os cursos artísticos especializados de nível básico das áreas de dança, música e teatro conferem nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e correspondente nível do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ). Os cursos artísticos especializados de nível secundário da área de música conferem o nível 3 do QNQ/QEQ e, nas áreas da AVA e da dança conferem o nível 4 do QNQ/QEQ, sendo cursos de dupla certificação.

O Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho, define orientações para a organização e desenvolvimento curricular e para a avaliação das aprendizagens, nos ensinos básico e secundário e identifica as Aprendizagens Essenciais (AE) como um dos documentos curriculares de referência.

## **Aproximações à expressão territorial e demográfica dos CAE**

Para um conhecimento cabal da expressão dos CAE, da adequação da distribuição territorial respetiva, incluindo Continente, da RAA e da RAM, assim como da monitorização da frequência e dos resultados, a existência de dados estatísticos relativos às dimensões decisivas para a elaboração de políticas públicas consistentes e para um debate público informado seria uma necessidade imperativa. Contudo, a realidade não corresponde ao que

é um requisito não apenas desejável mas indispensável. A informação estatística utilizada foi obtida através das fontes institucionais disponíveis – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. (IGeFE)<sup>3</sup>.

Os dados estatísticos referentes aos alunos dos CAE são publicados pela DGEEC, mas reportam-se unicamente aos alunos que os frequentam em regime integrado. Como a maior proporção da frequência se processa através do regime articulado, a visão de conjunto que se obtém sofre de um inevitável enviesamento na distribuição territorial e na expressão quantitativa da totalidade dos alunos que os frequentam. O panorama é diferente na RAA e na RAM, sendo que, nesta última, os CAE são frequentados exclusivamente em regime articulado. Quando procuramos contabilizar as escolas com oferta de ensino artístico para ensaiar uma aproximação a uma descrição mais próxima da expressão territorial, manifestam-se algumas discrepâncias na informação recolhida consoante a entidade consultada.

Deste modo, na informação disponibilizada pelo IGeFE acerca da rede escolar, o número de escolas apurado não tem correspondência com o que é apurado a partir das bases de dados da DGEEC e da DGEstE. Verosimilmente, a razão de ser principal desta discrepância residirá na metodologia e nos critérios da recolha de dados utilizados por cada uma destas entidades, e que não é inteiramente coincidente. A rede escolar recenseada pelo IGeFE agrega estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da rede pública, privada, cooperativa e solidária tutelados pelo Ministério da Educação ou por outras entidades públicas e privadas. No caso da DGEEC, o universo considerado refere-se exclusivamente às escolas e alunos da rede pública e privada com ensino artístico especializado em regime integrado. Quanto às escolas referenciadas pela DGEstE são as escolas financiadas com ensino artístico especializado, em regime de frequência articulado e supletivo.

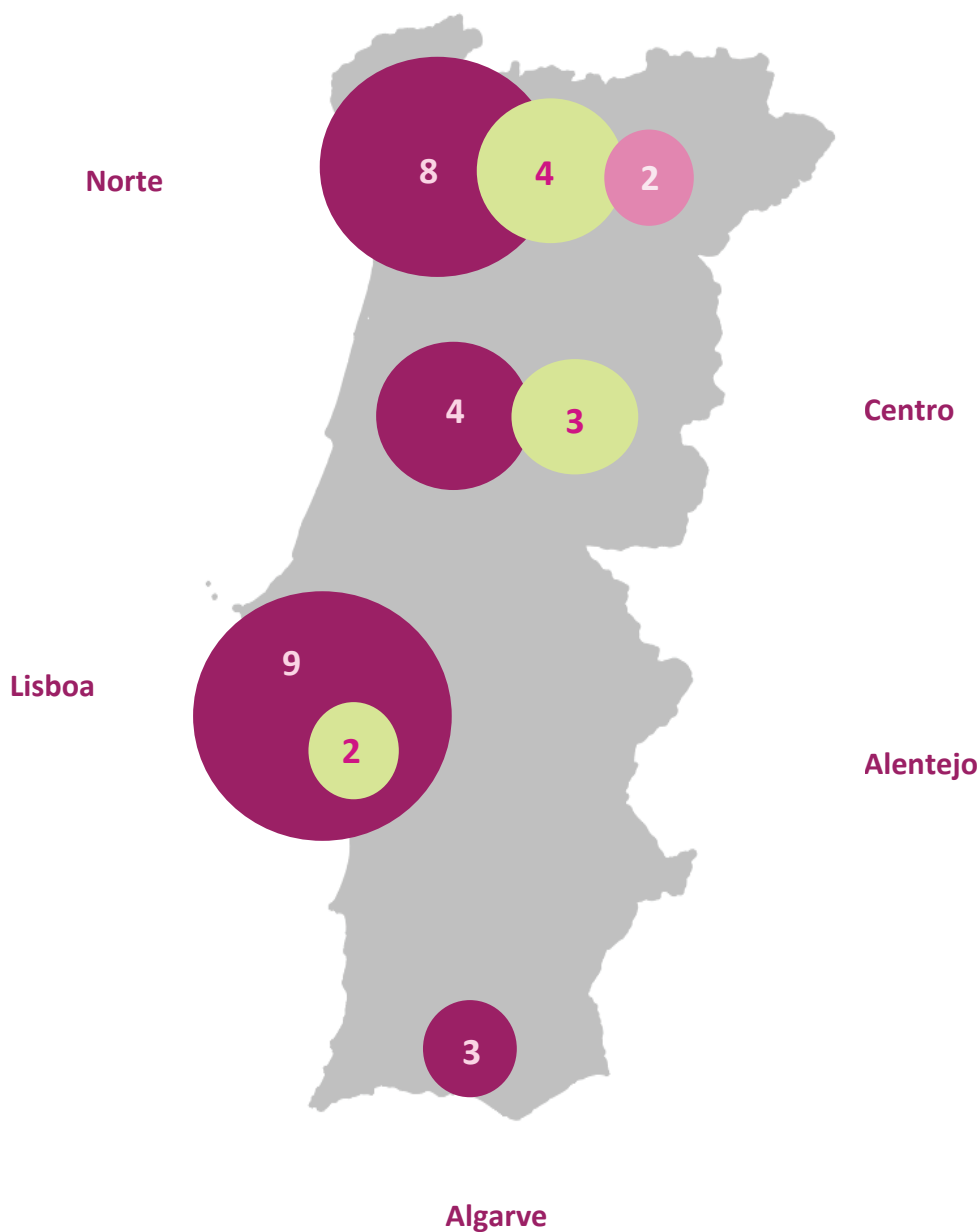
A oferta de CAE em regime integrado de frequência não tem uma cobertura equilibrada no conjunto do território nacional. Quando consideramos as regiões NUT II (Figura 1), torna-se visível essa situação, com 14 escolas no norte, 7 no Centro, 11 em Lisboa e 3 no Algarve. Neste regime de frequência, a cobertura nacional é essencialmente assegurada por escolas públicas (24) ou dependentes do Estado (9). No caso do Alentejo, a oferta de CAE em regime integrado é inexistente.

---

<sup>3</sup> O CNE lançou um inquérito a um conjunto de escolas na perspetiva de contribuir para um melhor conhecimento desta oferta formativa numa perspetiva nacional. Esta iniciativa decorreu nos meses de novembro-dezembro de 2023 e encontra-se em desenvolvimento.



**Figura 1.** Número de escolas com oferta de EAE em regime integrado, por NUTS II. Continente, 2021/2022



Fonte: CNE a partir da DGEEC, 2023

Quanto ao contingente de alunos a frequentar os CAE em regime integrado, contabilizavam-se 6 145 alunos matriculados (Tabela 1). O ensino básico conta com uma frequência superior (3 353 alunos) comparativamente com o ensino secundário (2 792 alunos). Em termos percentuais, 78% do total dos alunos neste regime frequentam o sistema público (4 763 alunos). Desses, 2 059 frequentavam o ensino básico e 2 704 o ensino secundário. A Tabela 1 é igualmente esclarecedora quanto às características da distribuição das matrículas dos alunos por regiões e, nesse contexto, por áreas artísticas. No Algarve, não se observa frequência de CAE em regime integrado fora da oferta pública e a oferta distribui-se pela música e AVA (estas unicamente no ensino secundário).

**Tabela 1.** Alunos matriculados por NUTS II, nível e ciclo de ensino e área de EAE, em regime integrado. Continente, 2021/2022

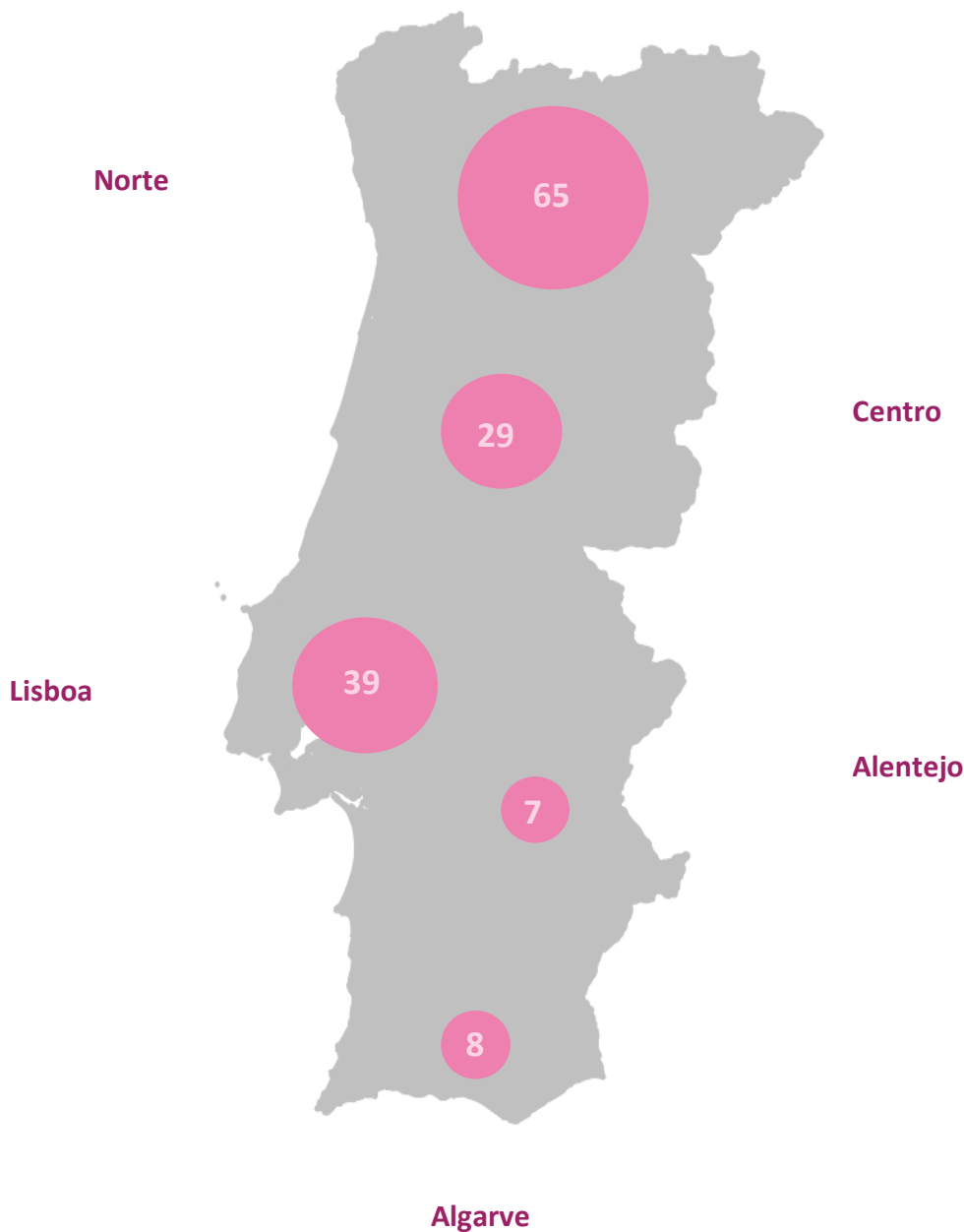
Algarve		Lisboa		Norte	
Público		Privado dependente do estado		Privado dependente do estado	
<b>Ensino básico</b>		<b>Ensino básico</b>		<b>Ensino básico</b>	
Música		Música	271	Dança	
2º Ciclo	54	2º Ciclo	146	2º Ciclo	33
3º Ciclo	72	3º Ciclo	118	3º Ciclo	54
Total básico público	126	Total básico privado dependente do estado	264	Música	
<b>Ensino secundário</b>		<b>Ensino secundário</b>		2º Ciclo 290	
Artes visuais e audiovisuais	70	Música	7	3º Ciclo	338
Música	2	Total secundário privado dependente do estado	7	Total básico privado dependente do estado	715
Total secundário público	72				
<b>Total geral Algarve</b>	<b>198</b>				
Centro		Público		Privado independente	
<b>Privado dependente do estado</b>		<b>Ensino básico</b>		<b>Ensino básico</b>	
		Dança		Música	
		2º Ciclo	70	2º Ciclo	48
		3º Ciclo	97	Total básico privado independente	48
<b>Ensino básico</b>		Música		<b>Ensino secundário</b>	
Música		2º Ciclo	294	Artes visuais e audiovisuais	81
2º Ciclo	140	3º Ciclo	295	Total secundário privado independente	81
3º Ciclo	127	Total básico público	756		
Total básico privado dependente do estado	267			<b>Público</b>	
<b>Público</b>		<b>Ensino secundário</b>		<b>Ensino básico</b>	
<b>Ensino básico</b>		Artes visuais e audiovisuais	1344	Música	
Dança		Dança	75	2º Ciclo	271
2º Ciclo	66	Música	54	3º Ciclo	349
3º Ciclo	61	Total secundário público	1473	Total básico público	620
Música		<b>Total geral público</b>	<b>2229</b>	<b>Ensino secundário</b>	
2º Ciclo	203	<b>Total geral privado dependente do estado</b>	<b>271</b>	Música	155
3º Ciclo	227	<b>Total geral Lisboa</b>	<b>2500</b>	Artes visuais e audiovisuais	880
Total básico público	557			Dança	2
<b>Ensino secundário</b>				Total secundário público	1037
Dança	122			<b>Total geral público</b>	<b>1657</b>
Total secundário público	122			<b>Total geral privado dependente do estado</b>	<b>715</b>
<b>Total público</b>	<b>679</b>			<b>Total geral privado dependente</b>	<b>129</b>
<b>Total privado dependente do estado</b>	<b>267</b>			<b>Total geral Norte</b>	<b>2501</b>
<b>Total geral Centro</b>	<b>946</b>				
<b>Total Geral</b>				<b>6145</b>	

Fonte: CNE a partir da DGEEC, 2023

A oferta de CAE em regime articulado e supletivo de frequência também não revela uma cobertura equilibrada do conjunto do território nacional. Quando consideramos as regiões NUT II (Figura 2), a maioria das escolas com este regime de frequência localiza-se no norte (65). À medida que avançamos para sul, os números são 29 no centro, 39 em Lisboa, 7 no Alentejo e 8 no Algarve. Neste regime de frequência, a oferta dos CAE pressupõe a existência de uma escola pública que assegura a componente geral do currículo e, na maioria das situações, uma escola privada que disponibiliza a componente

artística especializada. Se dividirmos o País a meio, a metade acima do Tejo (incluindo Lisboa e Vale do Tejo, centro e norte) contabiliza 133 escolas e na metade abaixo do Tejo registam-se 15 escolas. Em termos de planeamento da rede escolar na oferta dos CAE não se pode, evidentemente, sobrevalorizar os valores absolutos. Torna-se necessário ter em conta a demografia escolar, os recursos disponíveis no quadro da clarificação da missão atribuída ao EAE, e da correspondente estratégia inserida nas políticas públicas

**Figura 2.** Escolas do Ensino Artístico Especializado articulado e supletivo, por NUTS II. Continente, 2021/2022



Fonte: CNE a partir da DGEstE, 2023

Uma outra aproximação possível ao conhecimento dos CAE e do desenvolvimento de uma articulação entre escolas de ensino geral e escolas de ensino artístico especializado que proporciona uma resposta mais cabal e equitativa desta oferta formativa, pode encontrar

algum suporte na consulta dos contratos de patrocínio entre o Estado e as entidades proprietárias de estabelecimentos de EAE, da rede do Ensino Particular e Cooperativo (EPC), para financiar a frequência dos cursos de iniciação, básico e secundário de música e dança e dos cursos de nível secundário de AVA (Cf. Tabela 2). Os contratos de patrocínio têm como principais finalidades: estimular e apoiar o ensino em áreas e domínios não cobertos, ou insuficientemente abrangidos pela rede pública, promover a articulação entre diferentes modalidades de ensino artístico especializado e o ensino regular, ao nível da otimização da gestão curricular e do modelo de funcionamento.

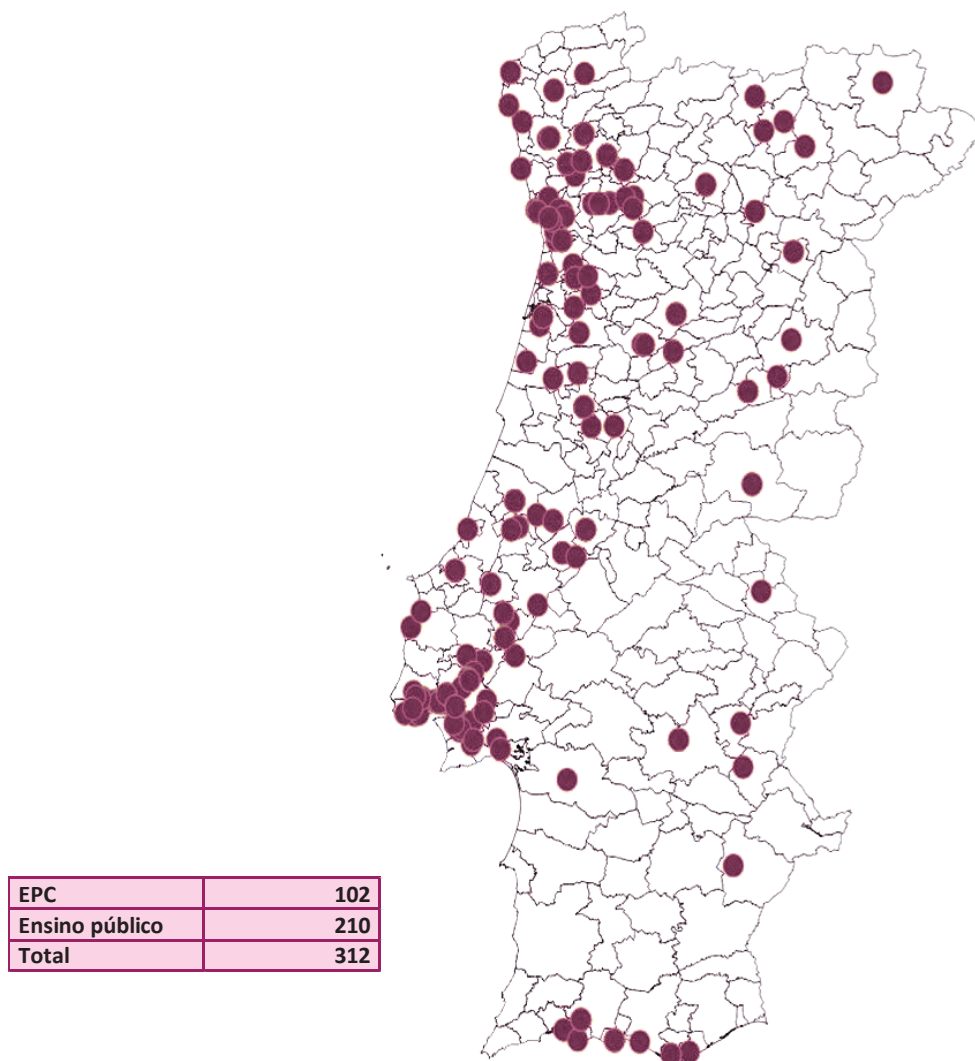
**Tabela 2.** Valores totais dos contratos de patrocínio por região e área artística. 2020-2026 e 2022-2028

Região	Área artística	Período	Valor total do contrato (Euros)
Alentejo	Dança	2020-2026	146 400
		2022-2028	146 400
	Música	2020-2026	6 950 000
		2022-2028	6 859 600
	Teatro	2020-2026	n.a.
		2022-2028	0
Algarve	Dança	2020-2026	5 600
		2022-2028	19 600
	Música	2020-2026	4 103 600
		2022-2028	3 871 040
	Teatro	2020-2026	n.a.
		2022-2028	0
Lisboa e Vale do Tejo	Dança	2020-2026	2 365 000
		2022-2028	2 206 200
	Música	2020-2026	38 974 600
		2022-2028	40 410 200
	Teatro	2020-2026	n.a.
		2022-2028	184 000
Centro	Dança	2020-2026	1 107 200
		2022-2028	1 535 800
	Música	2020-2026	20 318 800
		2022-2028	23 534 000
	Teatro	2020-2026	n.a.
		2022-2028	128 000
Norte	Dança	2020-2026	4 564 000
		2022-2028	5 793 600
	AVA	2020-2026	846 000
		2022-2028	702 000
	Música	2020-2026	58 467 680
		2022-2028	65 252 720
	Teatro	2020-2026	n.a.
		2022-2028	888 000
n.a.=não aplicável			

Fonte:CNE, a partir da DGEstE, 2023

O CNE convidou um conjunto de escolas com oferta de CAE (mais de 700 escolas) para responder a um inquérito de natureza descritiva. Foram registadas 351 respostas na plataforma do inquérito a que acresceram as respostas por email das escolas que indicaram não dispor de oferta CAE. Foram consideradas válidas 312 respostas (Figura 3). A participação e empenhamento dos professores e responsáveis de todas as escolas que colaboraram no inquérito revelou-se inestimável. Na verdade, através dos contactos estabelecidos, a solicitar esclarecimentos, foi possível abordar um conjunto alargado de situações que caracterizam a vida destas escolas e conferem à sua intervenção uma dimensão notável, que envolve frequentemente as comunidades locais. Os elementos recolhidos estão a ser objeto de tratamento e análise e serão disponibilizados em futuras publicações dedicadas a esta temática.

**Figura 3.** Distribuição geográfica e tipologia das escolas respondentes ao inquérito do CNE sobre EAE. Continente, 2023



Fonte: Inquérito CNE, 2023

Na Região Autónoma dos Açores (RAA), o ensino artístico especializado organiza-se por curso de iniciação, curso básico de música ou de dança e cursos secundários de música, dança e canto. O curso de iniciação destina-se a alunos do 1º CEB, nas áreas da música, canto ou dança. Os cursos básicos dos 2º e 3º CEB e os cursos secundários do ensino artístico especializado incluem ofertas educativas de música, dança e canto. Podem ser frequentados em regime integrado, articulado e supletivo. No conjunto do arquipélago, não existe oferta de EAE nas ilhas das Flores, Corvo, São Jorge, Santa Maria (Tabela 3).

Apenas em 2015/2016, São Miguel registou a inscrição de alunos no regime integrado. Desde esse ano letivo que apenas tem alunos a frequentar CAE nos regimes articulado e supletivo. Todas as restantes ilhas com oferta CAE (Terceira, Graciosa, Pico e Faial) têm alunos nos três regimes.

A única área artística contemplada pelos CAE na RAA, desde 2015-2016 até 2020/2021 cingia-se à área da música. A partir de então essa oferta foi alargada ao canto.

A rede pública com CAE no ensino básico integra duas escolas na ilha Terceira, uma escola na ilha Graciosa, duas escolas na ilha do Pico e uma escola na ilha do Faial. Quanto ao ensino secundário, a rede pública apenas integra uma escola na ilha Terceira com dois cursos: um de música e outro de canto.

Nos outros regimes (articulado e supletivo), há oferta de CAE na ilha de São Miguel, no Conservatório Regional de Ponta Delgada, na ilha Terceira na EB1,2,3/JI/S/EA Tomás de Borba e na EB1,2,3/JI Francisco Ornelas da Câmara, na ilha do Faial na EB1,2/EA/JI António José de Ávila.

**Tabela 3.** Alunos inscritos em CAE. RAA, 2021/2022

	Curso de Iniciação (1º ciclo)			Curso Básico de Música 2º e 3º ciclos			Curso Secundário de Música			Curso Secundário de Canto			Total Geral		
	Alunos EAE	Total de alunos	%	Alunos EAE	Total de alunos	%	Alunos EAE	Total de alunos	%	Alunos EAE	Total de alunos	%	Alunos EAE	Total de alunos	%
São Miguel	186	5691	3,3%	246	8448	2,9%	14	3014	0,5%	1	3014	0,0%	447	17153	2,6%
Terceira	176	2005	8,8%	241	2636	9,1%	8	1323	0,6%	2	1323	0,2%	427	5964	7,2%
Graciosa	45	151	29,8%	40	197	20,3%	0	97	0,0%	0	97	0,0%	85	445	19,1%
Pico	17	536	3,2%	69	626	11,0%	0	297	0,0%	0	297	0,0%	86	1459	5,9%
Faial	81	524	15,5%	76	765	9,9%	3	376	0,8%	0	376	0,0%	160	1665	9,6%
<b>RAA</b>	<b>505</b>	<b>9483</b>	<b>5,3%</b>	<b>672</b>	<b>13554</b>	<b>5,0%</b>	<b>25</b>	<b>8398</b>	<b>0,3%</b>	<b>3</b>	<b>8398</b>	<b>0,0%</b>	<b>1205</b>	<b>31435</b>	<b>3,8%</b>

Nota: Alunos inscritos da rede pública e rede privada (não integra PEREE, o ensino recorrente, Reativar e RVCC)

Fonte: Núcleo de Planeamento, Estatística e Documentação da Vice-Presidência do Governo Regional da RAA

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), em 2021/2022, a totalidade de alunos inscritos em CAE frequenta este tipo de oferta em regime articulado. Esta oferta formativa encontrava-se distribuída pelos concelhos de Calheta, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Ponta do Sol, Ribeira Brava e Santa Cruz. Não consta da oferta formativa nos concelhos de Porto Moniz, São Vicente, Santana, no norte da ilha, assim como em Ponta do Sol e em Porto Santo (Tabela 4).

Os CAE em regime articulado na RAM abrangem 154 alunos no 2º CEB, 217 no 3º CEB e 11 no ensino secundário (apenas no Funchal). Nos 2º e 3º CEB, estão contempladas as áreas de dança e de música; no ensino secundário, apenas a área de dança. A oferta de CAE tem vindo a alargar-se no território da ilha da Madeira. Em 2015/2016, circunscrevia-se aos concelhos de Câmara de Lobos, Funchal, Ponta do Sol e Santa Cruz. Em 2017/2018 começou a existir também nos concelhos de Calheta e Machico e um ano mais tarde, surgiu também em Ribeira Brava.

**Tabela 4.** Alunos inscritos em CAE. RAM, 2022

		Níveis							
		2º Ciclo		3º Ciclo			Secundário		
		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
RAM	Curso Artístico Especializado de Dança						5	2	4
	Curso Básico de Dança do 2º Ciclo	10	16						
	Curso Básico de Dança do 3º Ciclo			9	9	5			
	Curso Básico de Música do 2º Ciclo	58	70						
	Curso Básico de Música do 3º Ciclo			84	53	57			

Nota: A totalidade dos alunos está matriculado no regime articulado.

Fonte: Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da RAM

## EAE e CAE, transformações e desafios com futuro

O EAE abarca uma oferta diferenciada, música, dança, AVA e teatro, que assume uma expressão muito diversificada e desigual no quadro do território nacional, Continente, RAA e RAM. Essa diversidade e assimetrias revelam-se na frequência dos alunos, na oferta das áreas artísticas e na distribuição geográfica. A distribuição geográfica da população escolar e da rede escolar podem condicionar as características dessa oferta.

Na definição dos CAE como objeto de análise, emergiu com frequência uma dificuldade notória determinada pela ausência de indicadores claros e estatísticas fiáveis e consistentes. A disponibilidade pública de dados e de indicadores é condição essencial para sustentar uma visão estratégica para os CAE. Em 2021, um dos aspetos enfatizados pelo relatório elaborado no âmbito do GTCAE era precisamente da inexistência de um conjunto abrangente de indicadores, robustos e fiáveis referentes aos CAE que carecia de resolução urgente. Sem a existência desses indicadores torna-se inviável a monitorização e avaliação permanentes das escolas e da qualidade do ensino artístico. De igual modo, fragiliza a definição de critérios consistentes da gestão dos financiamentos dos contratos de patrocínio e definição

da rede de oferta adequada do EAE, no panorama nacional, garantindo mecanismos de acesso e frequência em condições de real equidade.

O percurso dos CAE não tem sido linear, simples ou fácil. Apesar de todos os condicionalismos e dificuldades, é justo realçar que o EAE integra a construção de uma oferta formativa diversificada que, desde os anos 90 do século XX, acompanha uma transformação do sistema educativo e da escolaridade obrigatória em Portugal no sentido da plena correspondência com os ideais do regime democrático instaurado em 25 de abril de 1974. Em particular, sublinha-se o papel que os CAE, a par, nomeadamente, dos CP nas escolas públicas, podem ter para a criação e consolidação de uma forte identidade do ensino secundário que rompa com a inércia histórica de um dualismo de percursos seletivo e socialmente discriminatório.

A oferta de escolas artísticas públicas, tem-se alargado, nomeadamente, na área do ensino da música, com a criação de conservatórios, como foi o caso da criação do Conservatório de Loulé, Algarve, em 2018 e, em breve, no decurso de 2024, o Conservatório Regional de Música de Vila Real que passará a integrar a rede nacional de escolas de música públicas. A existência de escolas artísticas de referência públicas, como os conservatórios, que permitam uma oferta equilibrada e abrangente de CAE, nomeadamente, em regime integrado, é uma necessidade e um imperativo democrático para o desenvolvimento educativo, cultural e social do País.



## Identities and challenges

Promover o desenvolvimento do EAE através de uma oferta adequada de CAE em termos de oportunidades de acesso e sucesso, no contexto da escolaridade obrigatória, necessita de iniciativas e medidas que permitam:

- Concretizar, num futuro próximo, a articulação e compatibilização das diferentes bases de dados existentes, estabelecendo um dispositivo integrado de recolha institucional de dados sobre os CAE, abrangente e sistemático, cobrindo todos os regimes de frequência, todas as áreas artísticas e tipos de escolas. O seu desiderato seriam estatísticas suscetíveis de suportar não só o escrutínio da sociedade civil como sustentar decisões informadas de política pública.
- Consolidar uma rede nacional de escolas artísticas de referência públicas, nomeadamente, conservatórios, que assegure, de acordo com os recursos exequíveis (humanos, financeiros e materiais), as necessidades de desenvolvimento cultural, social e educativo das comunidades locais, o desenvolvimento do EAE e o cumprimento da sua missão.
- Valorizar, divulgar e incentivar a colaboração entre escolas públicas e privadas no desenvolvimento de projetos curriculares comuns (em especial, nas situações de ensino articulado), assim como iniciativas locais que integrem os CAE, dando expressão a redes de colaboração para a dinamização cultural e artística das populações e que estimulem o reforço da componente artística no ensino geral em prol de melhores aprendizagens e desenvolvimento integral dos alunos.
- Promover o debate público em torno do EAE e a oferta dos CAE, divulgando as práticas desenvolvidas e os resultados alcançados, os problemas e desafios a superar na melhoria do desempenho do sistema educativo democrático.
- Estabelecer um referencial para a educação artística atualizado, que simultaneamente integre as transformações positivas que têm vindo a ocorrer e promova um sentido de pertença e empenhamento na sua melhoria da sociedade e dos atores educativos, nomeadamente, do universo artístico.

## Referências

- Carneiro, H. (2023). O ensino artístico e especializado da música em Portugal no século XX e a evolução histórica da disciplina de formação musical. *Diacrítica*, Vol. 37, nº 1, 2023, pp. 177-196. [doi.org/10.21814/diacritica.4719](https://doi.org/10.21814/diacritica.4719)
- Fernandes, D. (coord.), Ramos do Ó, J.; Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, A. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal (vol. 2, pp. 149-198)*. Almedina. <http://hdl.handle.net/10451/16009>
- Franks, A. (2016). The performing arts in learning, curriculum and culture. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Org.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. SAGE, 2 vol., pp-359-373.
- Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados (GTCAE) (2021). Relatório. Novembro 2021.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). Diário da República nº 237, 1ª série, de 14-10-1986.
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Plano Nacional das Artes (2019). *Uma estratégia um manifesto 2019-2024*. Lisboa: PNA, [www.pna.gov.pt](http://www.pna.gov.pt)
- Pacheco Ribeiro, A. J. (2022). O ensino da música em Portugal e a prova de aptidão artística, *Debates em Educação*. Vol. 14, Nº 34, Ano 2022 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n34p377-389>



# Educação profissional: uma visão humanista

**Maria José Coelho Antunes<sup>1</sup>**

No dia 25 de abril de 2024 comemoram-se os cinquenta anos da Revolução dos Cravos. Antes do 25 de abril de 74, a escolha entre os termos da disjunção “ou estuda, ou trabalha” não era sequer possível para a grande maioria dos portugueses. Cedo se substituíam os calos da escrita, pelos calos da enxada, os bancos da escola, pelo bafio empoeirado da mina, o bulício do recreio pelo barulho ensurdecedor das máquinas, o peso dos livros, no fundo da sacola, pelo peso de uma vida dura de trabalho sem direitos. Fossem esteiros, fossem gaibéus, fossem serventes, fossem marçanos, ardinhas ou pegadores de fios, as mãos pequenas denunciavam uma infância curta ou inexistente.

Em 1960, a taxa de analfabetismo era de 33,1%. Mais de três em cada dez portugueses não sabia ler nem escrever, dependia da bondade de uma alma letrada, que lhes lesse a carta do filho perdido pelas armadilhadas “picadas” da Guerra do Ultramar. A taxa real de escolarização no 2º ciclo era de 7,5%, no 3º ciclo de 6,1% e no ensino secundário de 1,3%. Neste nível de ensino, as taxas de reprovação ultrapassavam os 50%, ainda que a população estudantil correspondesse apenas a 1,2% do total dos alunos matriculados (Lemos, 2013, p. 165).

---

<sup>1</sup> Assessoria Técnico-científica do Conselho Nacional de Educação.

A sociedade portuguesa era profundamente desigual e a escola espelhava e reproduzia essa desigualdade.

Após o 25 de abril, as políticas públicas de educação foram essencialmente expansionistas. A universalização do acesso à educação colocou em primeiro plano o problema das desigualdades sociais e escolares, espelhadas em altíssimas taxas de insucesso e de abandono precoce, que redundaram em desemprego e exclusão social. A tentativa de resposta a este problema tornou a equidade numa preocupação central das políticas públicas de educação, de entre as quais se destacam a transição para sistemas escolares mais unificados, menos segmentados e elitistas, a eclosão de políticas de educação compensatória e a preocupação com a igualdade de oportunidades nos resultados e nas competências (Rodrigues et. al., 2014; Lemos, 2013).

Ao longo de 50 anos, o sistema foi-se expandindo a montante e a jusante, numa diacronia da equidade, gizando medidas mais ao menos consensuais, como o alargamento da escolaridade obrigatória, a universalização da educação pré-escolar, o combate ao insucesso, e outras menos consensuais como é o caso da diversificação curricular no ensino secundário, com lógicas variáveis de acordo com ciclos políticos (Antunes, 2020). Este dissenso foi assumindo forma em diferentes pares conceptuais.

## Dicotomias

Eivado de estigma, inerente à desvalorização votada ao “fazer”, a que se somava a clivagem elitista entre o ensino liceal e o ensino técnico, o ensino profissional viu-se desde cedo rodeado de velhos preconceitos, assentes na desvalorização histórica do trabalho manual e na dualização de vias de ensino não equivalentes, nem sequer permeáveis, de precoce *tracking*, reprodutoras de desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 1970; Cruzeiro & Antunes, 1978; Canário, 2020; CNE, 2022). Rui Grácio descreve-as como duas vias paralelas, verticalmente orientadas para percursos de desigual prestígio social; a primeira mais longa, destinada a formar as elites, a outra mais curta, assente num currículo funcional e instrumental, sem fundamento teórico e científico, destinada à sujeição política e social. A democratização do sistema de ensino exigia, no seu entender, a fusão entre as vias liceal (académica, enciclopedística, divorciada da prática social) e a via técnica, cujo utilitarismo expurgara de suporte teórico e científico adequado (Grácio, 1975/1995, II, pp. 408-409).

Circunscrevendo-o ao estatuto de instrumento ao serviço da reprodução da desigualdade social, que na verdade era, o Portugal pós 25 de Abril asfixiou o ensino técnico, e licealizou todo o ensino secundário (Teodoro, 1994). Assistiu-se, então, a dois movimentos, no mínimo, paradoxais: a heterogeneização do público escolar e a homogeneização curricular, que acabou por acicatar o carácter seletivo do ensino secundário (Meirieu & Develay, 1992;

Martins, Pardal & Dias, 2005). Sob a alçada de um currículo único, também o mundo do trabalho qualificado se fechava aos alunos que completavam o ensino secundário, sem os conhecimentos e as competências necessárias aos requisitos do mercado.

Em finais dos anos 80, a revitalização da Educação Profissional (EP) e posterior institucionalização, com o alargamento à escola pública, reavivou antigas suspeições. Alguns intelectuais encararam-na como substituição ideológica de um currículo humanista, por uma versão minimalista, instrumental, imediatista, economicamente subjugada a instâncias supranacionais (Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; Antunes, 1996, 1998). Na esteira da teoria crítica da Escola de Frankfurt à razão instrumental, do pós-estruturalismo e pós-modernismo francês de autores como Braudillard e Lyotard, bem como da Pedagogia Crítica de livres pensadores como Paulo Freire, o debate centra-se então na oposição entre saber e qualificação, indiciando uma mudança de epicentro nas políticas públicas de educação: o eixo educação-democratização cedia lugar ao eixo educação-mercado de trabalho, visível na colonização do discurso educativo pela linguagem económica (qualificação; eficiência; eficácia; recursos; produção; custo-benefício; padrão de qualidade; crédito de formação; certificação) e na deslocação progressiva das decisões de política educativa do Ministério da Educação para o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e para outras entidades, como o Instituto de Emprego e Formação Profissional, as confederações patronais, as organizações sindicais, as autarquias, com as quais se estabeleciam contratos-programa (Stoer, 2002).

Este discurso seria revelador da subordinação instrumental e acrítica do mundo da educação ao mundo do trabalho, a uma lógica que afunilava a missão da escola. Assinalaria a vitória do paradigma economicista da eficácia, desumanizado e gnosiologicamente redutor. O conhecimento deixava de educar, passando apenas a instruir, circunscrevendo o indivíduo a uma *performance*, que o incluía ou excluía do mercado de trabalho (Lima, 2007). Estaríamos em presença do que Charlot (1989) denunciara em França: a substituição de uma lógica tradicional do sistema de ensino, assente na oferta de saberes disciplinares e de valores orientados para a formação integral do aluno, por uma lógica baseada na procura, centrada nas solicitações das empresas. Educar equivaleria a manter o indivíduo em estado de empregabilidade permanente: útil, preparado, eficaz, competitivo. Nesta perspetiva, a diversificação curricular apresentava-se como a vitória de um liberalismo utilitarista, que em nome do maior bem-estar, para o maior número de pessoas, legitimava toda a espécie de atropelos, condenando à alienação e à indigência intelectual e social os mais desfavorecidos, dotando-os de qualificações de escasso prestígio social.

Na primeira década do século XXI, a União Europeia fixa como objetivo estratégico “tornar-se no espaço económico mais dinâmico do mundo, baseado no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e coesão social” (UE, 2000, p. 2). Partindo da afirmação de que as pessoas são o principal trunfo da Europa e a educação o primordial recurso económico das nações, o Conselho Europeu traça como objetivos estratégicos: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, promover o acesso universal a estes sistemas, abrindo-os ao mundo exterior (UE, 2001). São gizadas oito competências-chave para o século XXI: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e

espírito empresarial; 8) Sensibilidade e expressão culturais. À EP é lançado um duplo desafio: cimentar a sua dimensão social e inclusiva; constituir-se como motor estratégico do desenvolvimento económico e da competitividade, através da qualificação do capital humano. Superar este desafio exigia a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, para um ensino baseado no desenvolvimento de competências-chave, aptas a responder a um mundo em constante mudança (UE, 2006).

O debate recentra-se agora em torno da dicotomia saber – competência, que aparece associada ao contexto das políticas de *accountability* e à globalização, a que os testes internacionais, como o PISA, não foram alheios. A educação para as competências é entendida como a imposição às políticas curriculares da lógica instrumental da eficácia e da homogeneização, (Pacheco, 2009; Apple, 2011) que aprofunda a transformação da educação num negócio, do professor num gestor empresarial, do currículo no estritamente mensurável. A pedagogia do conhecimento estaria a dar lugar à pedagogia dos resultados. A avaliação tornara-se no verdadeiro programa (Perrenoud, 2003). O currículo confundia-se com um referencial de competências, antecipáveis na escola e mobilizáveis no mercado de trabalho. A economia e os mercados, chamavam a si a tarefa de definir o conhecimento socialmente relevante. Ao privilegiar uma aprendizagem profissionalizante, negligenciava-se a dimensão universal e educativa do ensino, irreduzível à preparação para uma profissão específica. (Perrenoud, 2002; Apple, 2013; Chomsky, 2017; Young, 2010, 2014; Muller & Young, 2019). A escola tornava-se no *locus* da formação para o emprego. Este movimento assinalaria a vitória do indivíduo sobre a pessoa, da objetivação sobre a subjetivação, do *homo faber* sobre o homem integral, despindo a educação da sua dimensão axiológica e ética e tornando a avaliação em simples legitimação do *status quo* das políticas públicas.

Os defensores da diversificação curricular viram na revitalização da EP, uma oportunidade de excelência para dotar o país de quadros técnicos intermédios, respondendo simultaneamente às elevadas taxas de abandono e de insucesso escolares e às expectativas de milhares de jovens que, legitimamente, pretendiam ingressar no mercado de trabalho. Perspetivando a EP como materialização do liberalismo igualitário, enfatizaram o seu carácter inovador, sublinhando as virtualidades de um modelo organizado em unidades significativas de aprendizagem – módulos – de natureza e duração variáveis, cuja combinação desenhava uma estrutura modular adaptável ao perfil de cada aluno. Este novo paradigma, assente numa conceção construtivista e ecológica de aprendizagem, apostava na gestão flexível do currículo, preconizava um modelo de avaliação essencialmente formativa, valorizava a metodologia de projeto, tendo na prova de aptidão profissional o seu *ex-libris*. Congregando *hard* e *soft skills*, a prova de aptidão profissional e a formação em contexto de trabalho constituiriam o testemunho do caminho percorrido ao longo do ciclo de formação.

Centrando-se numa aceção holística e integradora de competência, defendem uma conceção de EP com um valor intrínseco, equivalente aos cursos gerais, capaz de propiciar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, não subjugado ao mero logicismo produtivo e económico. Uma modalidade de ensino suscetível de estabelecer uma ponte com o mundo do trabalho, sem obliterar uma dimensão humanística e científica, com características próprias (Azevedo, 2014, 2017; Orvalho, Matias Alves & Azevedo, 2017).

Neste paradigma, a EP não constituía um mero instrumento de política económica, com objetivos de competitividade e empregabilidade, mas uma resposta a milhares de jovens, a quem se dizia reiteradamente: “não és capaz”. Era imprescindível cimentar uma oferta diversificada, territorializada, que constituísse uma possibilidade de qualificação para ingresso no mundo do trabalho, e eventual prosseguimento de estudos (CIES -IUL/IESE/PPL, 2021). Recusava-se assim o modelo hegemónico de ensino secundário, incapaz de acomodar a diferença, que transformava a desigualdade educativa, em desvantagem no mercado do trabalho (Unesco, 2016).

As representações sociais e o carácter inovador de um modelo, onde a retenção tinha pouco ou nenhum espaço, tornou o alargamento à escola pública num verdadeiro desafio. Desafio esse que começou desde logo pela dificuldade em conciliar o número de horas de formação destinadas ao desenvolvimento do currículo, com o apertado calendário escolar, de harmonizar o ritmo escolar, fabril e unísono, ao ritmo de cada aluno. O módulo só termina quando o aluno o concluiu. O alargamento gerou compreensíveis preocupações. Temia-se que as práticas de seleção tornassem os cursos profissionais no *guetto* dos alunos social e academicamente frágeis, a quem se atribuía um diploma, graças à reinscrição facilitista do currículo (Azevedo, 2007). Os estudos vieram mostrar que algumas destas preocupações eram legítimas.

Permita-se-nos a pausa de um parêntesis breve para dizer que quando olhamos para o modelo da EP e o comparamos com a posterior evolução das políticas públicas no nosso país, não podemos deixar de pensar com Bernardo de Chartres, quando afirma que somos anões aos ombros de gigantes e que, se às vezes, vemos mais coisas do que eles, e mais distantes, não é apenas devido à acuidade do nosso olhar ou à altura do nosso corpo, mas porque contamos com o apoio de uma longa História, que nos precede. Feito o parêntesis, regressemos ao caminho.

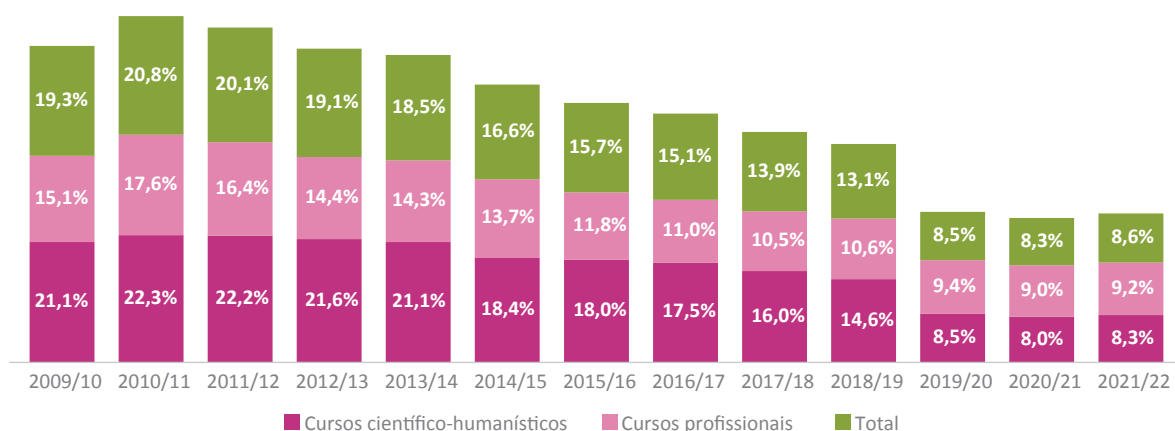
## Os números... O que revelam?

O contributo da EP para a escolarização real e para a diminuição do insucesso escolar é hoje consensual. Desde 2007 que a taxa real de escolarização regista um aumento consecutivo. Se até 2006 se mostrava oscilante, não ultrapassando a fasquia dos 54,3%, a partir dessa data vai subindo sucessivamente, situando-se em 88%, em 2022. Entre 2006/2007 (data do alargamento dos cursos profissionais à escola pública) e 2022 a taxa real de escolarização sobe 17,7 pp.

Nos anos 80, o ensino secundário era frequentado por 170 mil alunos. O aumento da taxa de frequência foi acompanhado por uma diminuição do insucesso de 50 para 30% em 1990, por força da extinção dos exames terminais no ensino secundário. A reintrodução dos exames em meados dos anos 90 fez subir a taxa de insucesso, que apenas voltou a descer no início da década seguinte, em virtude da diversificação curricular (Lemos 2013, 165-166). A oferta diversificou-se e o número de alunos a frequentar os cursos profissionais triplica. Em 2006 a taxa de retenção era de 31,1%, em 2009/2010 havia já descido mais de metade, situando-se em 15,1%, passando a ser inferior à taxa de retenção e desistência nos cursos científico-humanísticos (CCH), como é possível observar na Figura 1.



**Figura 1.** Evolução da taxa de retenção e desistência nos CCH e cursos profissionais. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A partir de 2020 a situação sofre uma ligeira inversão. Nos CCH a taxa de retenção e desistência desce cerca de 6 pp, repercutindo-se globalmente numa descida de 5 pp. Este facto deve ser compreendido no contexto da Pandemia Covid-19. Durante este período, nos CCH, os exames nacionais deixaram de ser obrigatórios para efeitos de conclusão do ensino secundário, tendo-se mantido apenas como provas de ingresso ao ensino superior. No gráfico em análise observa-se uma descida e estabilização da taxa de retenção e desistência, para as quais o ensino profissional parece ter contribuído de forma decisiva.

Nos últimos oito anos, a taxa de conclusão, no tempo esperado, dos alunos dos cursos profissionais subiu de 53%, em 2014/2015, para 70% em 2021/2022.

De acordo com o *Spotlight of Education and Training*, ao contrário da maioria dos países, no Brasil, em Israel, em Portugal e na Suíça, os alunos das modalidades de educação e formação profissional apresentam taxas de conclusão mais elevadas que os alunos dos cursos gerais. No entanto se comparamos as taxas de conclusão nos CCH (89,8%) e nos cursos profissionais (83,9%) constatamos que tal não se verifica, ainda que a diferença percentual entre as duas taxas tenha vindo a diminuir, registando uma diferença de 5,9 pp, o valor mais baixo dos últimos sete anos. A taxa de conclusão nos cursos profissionais aumentou, nos últimos dez anos, 17 pp. Esta subida é particularmente relevante, se atendermos ao facto das escolas se debaterem, amiúde, com a dificuldade em manter até final do curso os melhores alunos, devido ao seu aliciamento pelas empresas.

A nível nacional, o abandono escolar precoce situou-se no ano letivo de 2022 em 6,5%, permanecendo, pelo segundo ano consecutivo, abaixo da média europeia traçada para 2030: inferior a 9%. Em 2002 era de 45% e dez anos mais tarde de 20,5%. Nos últimos 20 anos a taxa desceu 38,5 pp.

O abandono escolar precoce é um dos indicadores que melhor reflete as desigualdades do sistema educativo, estando vulgarmente associado à pobreza e à exclusão social. Este indicador reage em diferido, uma vez que a decisão de abandonar a escola não é uma reação imediata a uma política educativa ou a uma circunstância individual. É, no entanto, difícil estabelecer um nexo de causalidade entre o alargamento dos cursos profissionais



à escola pública e a diminuição da taxa de abandono escolar precoce, pelas razões que passaremos a explicitar.

Em 2006/2007 a EP alarga-se à escola pública. Em 2009 a escolaridade obrigatória estende-se ao ensino secundário. A redução do abandono escolar precoce estará certamente relacionada com ambas as medidas. Tendo em consideração a proximidade das políticas e o caráter diferido do efeito da taxa de abandono é difícil determinar de que modo estas políticas, *de per se*, contribuíram para esta alteração.

No Estado da Educação de 2019, Luís Capucha defende que a coincidência temporal entre a expansão dos cursos profissionais e a redução do abandono escolar precoce, torna verosímil a existência de uma correlação. Esta tese ganha sustentabilidade se pensarmos que, no ano letivo de 2019/2020, nos cursos profissionais, a idade média de ingresso foi de 16 anos, um ano superior à média etária nos cursos científico-humanísticos (15,2). A média em análise aumenta para 1 ano, no caso dos alunos oriundos dos Cursos de Educação e Formação (CEF), dos Percursos curriculares alternativos (PCA) e do Programa integrado de educação e formação (PIEF) – 17 anos – como é possível observar na Tabela 1.

**Tabela 1.** Situação dos alunos 3 anos após o ingresso no ensino secundário. Continente

Ano de Ingresso	Ofertas	Situação após 3 anos						
		Cursos Profissionais						
		Nº de alunos	Média etária	% conclusão	Não conclui	Outras ofertas	Não encontrado como matriculado no ES	
2019/20	CEF	4 991	17,2	46%	18%	6%	30%	
	PCA	829	16,9	41%	27%	8%	24%	
	PIEF	338	17,1	20%	27%	9%	45%	
	E. Básico Geral	25 026	15,7	77%	15%	3%	5%	
	Cursos Científico-Humanísticos							
	CEF	18	17	28%	11%	11%	50%	
	PCA	15	16,5	13%	20%	27%	40%	
	PIEF	0	----	----	----	----	----	
	E. Básico Geral	60 627	15,2	79%	12%	6%	2%	

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

De acordo com os dados da DGEEC (2023b; 2023c), o percurso direto está relacionado com a idade média de entrada no ciclo de formação: quanto menor é a idade, maior é a probabilidade de conclusão do curso em 3 anos. Os alunos provenientes dos CEF, PCA e PIEF têm uma média etária, no ano de ingresso no curso profissional, mais elevada do que os alunos provenientes de outras ofertas formativas, nomeadamente do ensino básico geral. Por outro lado, não é possível determinar a situação de uma larga percentagem destes alunos após 3 anos. As estatísticas categorizam-nos como “não encontrados como matriculados no

ensino secundário”<sup>2</sup>. Esta ausência leva-nos a formular a hipótese de saída do sistema de ensino após terem completado 18 anos, idade limite da escolaridade obrigatória.

Se compararmos a situação dos alunos dos CEF, PCA e PIEF inscritos nos cursos profissionais e nos CCH, constatamos que: a média etária é semelhante; a taxa de conclusão em 3 anos é muito superior nos cursos profissionais; a percentagem de alunos ‘não encontrados no sistema’ é muito superior nos CCH, ainda que o número de alunos inscritos seja residual, no caso do PIEF é inexistente. Estes factos tornam verosímil a hipótese de que a oferta seja um dos fatores que mantém os alunos na escola, inclusivé, fora da escolaridade obrigatória.

Em Portugal, à semelhança do que se verifica na maioria dos países da OCDE, é possível identificar no ensino secundário duas fileiras de alunos com perfis sociodemográficos e académicos distintos: a fileira dos CCH e a fileira dos cursos profissionais, esta última constituída por um largo número de alunos académica e socioeconomicamente mais frágeis (Antunes, 2020; Barbosa, 2023; OCDE, 2023). Como é possível verificar na Tabela 1, a maioria dos alunos que ingressa nos cursos profissionais frequentou o ensino básico geral. Ora, se o perfil destes alunos corresponder ao perfil traçado pela literatura é legítimo supor que, caso tivessem optado pela inscrição nos CCH, a percentagem de alunos “não encontrados como matriculados no ensino secundário” pudesse ser superior a 5%, o que aprofunda a ideia de correlação provável entre o alargamento do ensino profissional e a diminuição do abandono escolar precoce.

Esta diversidade de fileiras diametralmente opostas, associadas a percursos e oportunidades de vida desiguais, indicia que o estigma relativamente ao ensino profissional, ainda que mitigado, permanece na sociedade portuguesa visível na, sobejamente denunciada, oposição entre ensino regular e profissional. Curiosamente, aqueles que a denunciam nem sempre se coíbem de profusamente a utilizar, sendo frequente encontrar trabalhos que após denunciarem a oposição, a usam mais de 200 vezes. Esta oposição e o seu incompreensível uso revela um preconceito, cuja dificuldade de debelar é diretamente proporcional ao grau de inconsciência. A linguagem não é mera etiqueta que colamos às coisas. Pensamento e linguagem são indissociáveis, nem sequer são contíguos, coestruturam-se.

Os estudos realizados são unânimes em considerar que os alunos académica e socioeconomicamente mais frágeis continuam a ser canalizados para os cursos profissionais, num movimento que Dubet (2004) denominou de “orientação negativa” que encaminha os alunos para certos percursos, não em função da sua competência, mas em função da sua incompetência. Parafraseando Boaventura Sousa Santos (2022), poderíamos dizer que não se trata de eliminar a exclusão social, mas de fazer a sua gestão controlada, dando a exclusão lugar à desigualdade.

Estando o desempenho escolar correlacionado com o contexto socioeconómico (Duarte, 2023), os estudantes oriundos de meios desfavorecidos têm maior probabilidade de seguir programas profissionais. Em Portugal, os alunos com pelo menos um dos pais com formação superior, representam 34% dos alunos dos programas gerais, mas apenas 9% dos alunos dos programas profissionais (OCDE, 2023).

---

<sup>2</sup> O aluno não concluiu o ensino secundário e não consta dos registos como estanho matriculado.

Segundo Matias Alves (2020) “o ensino profissional não tem tido o reconhecimento escolar, o valor social, o prestígio empresarial, o reconhecimento familiar para atrair pessoas” (p. 21), ainda que a aquisição de uma qualificação profissional de nível secundário reduza o risco de desemprego em todos os países da OCDE e facilite o acesso ao mercado de trabalho. Em média, nos países da OCDE, a taxa de emprego entre os 25 e os 34 anos é de 83%, para os que detêm uma qualificação profissional de ensino secundário ou pós-secundário não superior, e de 73% para os que seguiram uma via generalista. Portugal segue esta tendência. Em 2022, no nosso país, a taxa de empregabilidade nos 6 meses seguintes após a conclusão de um curso profissional foi de 75%, sendo a meta acordada para 2023 de 50%. No entanto, a percentagem de jovens portugueses em modalidades de formação profissional (39%) é inferior à média dos países da OCDE, 44%.

## O futuro

A legislação portuguesa reconhece à EP um papel estratégico para o desenvolvimento económico, na preparação dos jovens para enfrentar os desafios atuais e futuros, congregando uma dimensão humanista, científica e tecnológica que vê na educação pelo trabalho um laboratório de inovação e de cidadania. Em *Key competences for lifelong learning* (2019) a Comissão Europeia reforça esse papel ao reformular as oito competências-chave para o século XXI, sublinhando o seu carácter transversal e transdisciplinar e introduzindo o conceito de literacia para o futuro – na qual o pensamento exploratório e a educação profissional assumem um lugar de destaque. No Plano de Recuperação e Resiliência essa valorização está bem patente na injeção de 710 milhões de euros na modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e de formação profissional, que passa pela requalificação/ criação de centros tecnológicos especializados (CET), à qual se alocou 480 milhões da verba total.

No vórtice de um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, pede-se à escola que prepare as gerações futuras para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. Neste complexo *puzzle* de incerteza, exige-se à EP um contributo decisivo na preparação do cidadão do futuro, por força das suas vertentes tecnológica e profissionalizante. No entanto, como a UNESCO (2016) refere, assistimos a um crescente descompasso entre a educação e o mundo do trabalho, em virtude da aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico. Coloca-se então a questão de saber como educar para um futuro que desconhecemos? Como articular temporalidades biográficas e sociais? Caberá à educação introduzir a criança num mundo velho, reservando o novo mundo à política (Arendt, 2001, 2006) ou, na esteira de Kant, fazer do futuro o horizonte natural do processo educativo? Deveremos pensar com Phillipe Meirieu (1997) e Hans Jonas (1997) que a função fundamental da escola é transmitir aos jovens os meios de assegurar o seu futuro e o futuro das novas gerações?

Na sociedade contemporânea, alguns autores questionam o investimento em ofertas formativas, nas quais o trabalho e a profissão assumam um papel relevante. Na obra *21 Lições para o Século XXI*, Harari sintetiza esta temática numa frase tão simples, quanto lapidar “Quando fores grande, talvez não tenhas profissão” (2021, p. 41). Desde o século XVII que temíamos que as máquinas nos substituíssem e que, de um momento para o outro, milhares de empregos sucumbissem. A automação eliminou centenas de empregos,

substituiu o homem em tarefas mecânicas e rotineiras. No século XXI este movimento não atinge apenas os grupos mais desfavorecidos e pouco qualificados, atinge profissões de topo, em todas as áreas de atividade, da ciência à arte. Perspetiva-se que a evolução tecnológica, de dimensões nunca vistas, dite o fim do trabalho tal como o conhecemos. Não sabemos que profissão as crianças nascidas nesta década irão ser chamadas a desempenhar em 2050. De acordo com estas perspetivas, a confluência entre as TIC e as biotecnologias conduzirá a um desenvolvimento absolutamente espantoso da inteligência artificial (IA) e da robótica, que passarão a realizar as tarefas, que reputámos especificamente humanas (Gonçalves & Faria, 2022). As neurociências vieram mostrar que as funções superiores, situadas no córtex pré-frontal, estrutura nervosa, cujo grau de desenvolvimento não encontra paralelo em nenhuma outra espécie, não passam afinal de processos bioquímicos, cálculo de probabilidades, reconhecimento de padrões que se repetem. A IA é muito mais rápida e eficaz que o ser humano no reconhecimento de padrões e no cálculo de probabilidades, e opera em conectividade ilimitada, enquanto a capacidade de trabalho em rede do ser humano é restrita. Os sistemas mais avançados de IA revelam-se capazes de aprendizagem automática (*machine learning*) e de aprendizagem profunda (*deep learning*), autocorrigindo-se e aperfeiçoando-se. Não é só no mundo do xadrez que a heterodoxia e a originalidade das respostas causam deslumbramento, também a ciência e a arte ficam maravilhadas com a rapidez de processamento e com a aparente criatividade dos modelos generativos. A IA parece ameaçar “os redutos mais sacrossantos do espírito humano: a sua criatividade artística e literária” (Martos, 2023, p. 27). Não é invulgar vermos associada à IA palavras como onnipresença, outrora apenas reservada à divindade (Chamorro-Premuzic, 2023; Kissinger, Schmidt e Huttenlocker, 2021). A capacidade de aprendizagem, o trabalho em rede e a ampliação do uso de sensores, torna a IA não só onnipresente, mas também omnisciente, capaz de acesso a todo o conhecimento produzido pelo espírito humano durante milhares de anos. Porém a IA não fundamenta, calcula (Han, 2022, p. 43) simula, não compreende o desabafo de Camões, quando a propósito do amor, declara: “Há dias que na alma me tem posto/Um não sei quê, que nasce não sei onde/Vem não sei como; e doi não sei porquê” (Barreto Feito & Monteiro, 1843, p. 9).

Estaremos no dealbar de uma nova forma de alienação, em que o criador transpõe para a criatura a especificidade que o caracteriza, empobrecendo-se, separando-se de si mesmo? Quem é o Homem para este tipo de sistemas? Uma criatura de quem Sófocles disse: “Muitos Prodígios e terrores há;/nenhum maior que o ser humano. (...) Seu engenho e arte/leva-o ora ao mal ora ao bem?” (Sófocles, V a.C., 332-375). Será uma perigosa aberração que escapa à lógica? Como taxonomizar um ser capaz de destruir o planeta onde vive e de sacrificar a vida por um ideal? Neste admirável mundo de racionalidade digital estaremos condenados a alimentar o cão que nos impede de tocar nas máquinas?

Na retrospectiva que acabámos de realizar perpassa uma conceção determinista de homem que o reduz a uma espécie de algoritmo e uma visão instrumental de EP, não compatível com a conceção antropológica que enforma o sistema educativo português. A Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, para o qual se orientam todos os diplomas curriculares, concebem o homem como um ser, que na riqueza da sua diversidade, se caracteriza pelo livre-arbítrio, cujo exercício exige o desenvolvimento das chamadas competências 5 C – pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação e compaixão – por sua vez assentes nos

valores que presidem às sociedades democráticas: Igualdade, liberdade, fraternidade. A Educação Profissional propõe um currículo de charneira entre o presente e o futuro, entre a permanência e o devir: um currículo onde as humanidades, a ciência e a arte têm espaço, as novas literacias estão contempladas e a formação em contexto de trabalho se apresenta como o lugar do diálogo entre o núcleo de saberes e competências e a realidade, entre a escola e o mundo do trabalho.

Face à imprevisibilidade do mundo em que vivemos, é preciso valorizar o núcleo que deve permanecer: o valor da liberdade, da autonomia, da dignidade, da unicidade da pessoa. A Educação Profissional apresenta-se como um caminho de humanização, como uma ética: a vida feliz com e para os outros nas instituições justas (Ricoeur, 1990, p. 202), na qual a profissão, o trabalho, entendido como um princípio ontológico e heurístico, se constitui como uma via com igual dignidade que outras ofertas formativas, como dimensão fundamental para o desenvolvimento de todas as potencialidades do humano.

Pensará o leitor que algumas das oposições que acabámos de referir não se restringem aos cursos profissionais, mas à própria educação e à sua deriva economicista. O leitor tem razão, mas pelas razões já aduzidas, a EP tem sido um alvo fácil. As oposições que referimos movem-se sobre o terreno, mais vasto da crítica à conceção reducionista das capacidades humanas, herdeira do Iluminismo, que define o homem exclusivamente pelo seu potencial racional e racionalizador. Esta conceção desvaloriza o poder da sensibilidade, da intuição, da imaginação, da criatividade. Concebe atomisticamente o homem, instaurando cisões intransponíveis entre consciência e corpo, razão e desejo, inteligência e imaginação. Os sistemas educativos foram-se alicerçando na base desta conceção estreita e limitada das capacidades humanas, visível na valorização de competências académicas de natureza linguística e lógico-matemática. Nutriram o técnico em detrimento do poeta, o físico, esquecendo o ator, a ditadura da utilidade, ao invés do valor inestimável do inútil.

A EP não deve ceder à tentação de emagrecer as componentes sociocultural e científica do currículo, o que corresponderia a esvaziar a componente tecnológica dos seus aspetos humanistas. À compreensão do mundo que nos rodeia não basta a lógica e a tecnologia, essas apenas satisfazem aquilo a que Tagore chamava 'o nosso invólucro material'. Urge formar leitores inteligentes da História, cidadãos capazes de pensar por si próprios, de análise intra e interpessoal, axiais para uma cultura da empatia. Silenciar as humanidades e as artes é ferir dimensões fundamentais do ser humano (Nussbaum, 2010, pp. 60-65). O homem descobre-se na composição das estrelas, num poema, na narrativa histórica, no desenho, num *paso doble* e nas extraordinárias criações científicas e tecnológicas que concebe. É necessário apostar numa cultura geral, fundada num currículo holístico e interativo, sem cair no erro oposto: minorizar a educação pelo trabalho.

## E agora?

Ao longo deste texto realizámos uma breve retrospectiva sobre as dicotomias que atravessaram a Educação Profissional. Os números parecem indicar o seu importante contributo para a igualdade de oportunidades, para a justiça social e para a empregabilidade. Ainda assim, os estereótipos persistem na sociedade portuguesa, a que se soma a suspeição acerca da pertinência de um currículo orientado para o mundo do trabalho, face a um futuro que desconhecemos. Perante tais desconfianças, procurámos pôr em evidência as potencialidades de um currículo holístico, humanista e epistemicamente recontextualizador.

Em 2022 a Recomendação do CNE intitulada *Perspetivar o futuro do Ensino Profissional* elencou um conjunto de aspetos a ter em consideração pelos decisores políticos. De entre eles salienta-se uma dimensão particularmente importante que poderíamos traduzir na seguinte questão: “O que pode a Educação Profissional ensinar-nos?” Trata-se, a título de exemplo, de capitalizar a experiência da Educação Profissional na implementação e desenvolvimento de metodologias inovadoras, para a transformação de práticas pedagógicas, ao nível da educação básica e das vias científico-humanísticas. Este aspeto específico constitui, do nosso ponto de vista, uma espécie de revolução copernicana, na medida em que inverte os pressupostos sob os quais se costuma pensar as políticas públicas de educação do ensino secundário.

Esta inversão poderá conduzir, por um lado, a uma reconfiguração do ensino secundário, a uma redefinição da sua identidade, escorada em conceções não fragmentadas de saberes e de práticas, que pressupõem:

- Valorizar um modelo holístico de saber e de currículo, apto a congregar três dimensões essenciais: humanística, científica e tecnológica, em estreita articulação com a formação em contexto de trabalho, enquanto espaço de confronto e articulação entre saberes e experiências, de mobilização de *soft e hard skills*.
- Reconhecer a importância da ligação profunda entre pedagogia de projeto e avaliação. A *Prova de Aptidão Profissional* é o resultado de um percurso autobiográfico e social, que articula tradição e inovação, escola e comunidade, aprendizagens formais e informais, educação e trabalho.
- Privilegiar uma conceção formativa e processual da avaliação, não redutível à prestação de contas, na qual a retenção seja absolutamente excepcional. Esta conceção distancia-se de uma visão *bancária* de educação, que concebe a escola apenas como lugar de transmissão de conhecimento.
- Evitar a cisão do binómio educação-trabalho. A articulação dos termos do binómio propicia o desenvolvimento de competências polivalentes, que resulta da possibilidade de religar diferentes literacias. Este fenómeno é crucial para viver numa sociedade infocrática, em permanente e acelerado devir.

Por outro lado, esta revolução copernicana deve ser acompanhada pelo envidar de esforços no sentido de valorizar a Educação Profissional, melhorando a sua atratividade. Neste sentido, revela-se fundamental:

- Prosseguir as políticas públicas de modernização do ensino profissional, consubstanciadas na renovação e construção de infraestruturas: centros tecnológicos especializados, laboratórios, oficinas e no investimento em tecnologias de informação e de comunicação de última geração. Este investimento não deve deixar de lado sectores, que sendo fundamentais para o desenvolvimento de uma economia sustentável, nem sempre são devidamente valorizados, referimo-nos, por exemplo, às escolas profissionais agrícolas, que, amiúde, se debatem com equipamentos obsoletos, dissonantes com as exigências altamente especializadas, que hoje caracterizam esta área.
- Investir na formação inicial e contínua de professores e formadores, mas também no reforço dos serviços de psicologia orientação (SPO). A orientação vocacional requer o acompanhamento dos alunos e muitas vezes o envolvimento das famílias, sendo essencial na construção de um projeto de vida, a partir do qual tudo ganhe sentido. O projeto de vida tende a aumentar a resiliência, a diminuir a possibilidade de abandono e a favorecer a motivação para o sucesso.
- Valorizar os cursos profissionais, aumentar o seu grau de atratividade envolve não só investir na qualidade do currículo, nos recursos humanos e materiais, implica também o aperfeiçoamento das políticas de acesso ao ensino superior, que poderá passar pelo aprofundar da flexibilização dos *curricula*, pelo reforço da permeabilidade entre percursos formativos e pelo apoio ao prosseguimento de estudos, concomitante com medidas que favoreçam a integração no mercado de trabalho.
- Promover o conhecimento da oferta formativa do ensino secundário – a sua identidade – especificidades, vantagens e limitações, envolvendo todos os profissionais de educação. Esclarecer, informar, ilustrar revela-se absolutamente primordial para alterar mentalidades – a estrutura mais longa da história – e por isso mesmo – a menos permeável à mudança.
- Contextualizar a oferta educativa no âmbito de uma visão retrospectiva e prospetiva do sistema educativo, de modo promover a igualdade de facto e de direito entre percursos educativos e formativos.



## Referências:

- Alves, J. M. (2020). As metamorfoses do ensino profissional – Dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. *Estado da Educação 2019*, CNE, pp. 454–459.
- Antunes, F. (1996). Políticas educativas e discurso sobre educação nos anos 80 e 90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 46, pp. 157-176.
- Antunes, F. (1998). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- Antunes, F. (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia- *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, pp. 53-77.
- Antunes, F. (2020). Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005-2018): mudanças recentes e sentidos incertos. Rosanna Barros, Paulo Gomes Lima & Márcio Azevedo (orgs.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*, Editora IFRN, pp. 18-38.
- Apple, M. (2013). As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ*, 17, 30, 1, pp. 29-66.
- Apple, M. (2003). *The state and the politics of knowledge*. Routledge.
- Azevedo, J. (2014). Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, I, Almedina, pp.411-468.
- Azevedo, J. (2017). Projetar o ensino profissional nestes tempos instáveis e incertos. Luísa Orvalho (org.), *(Re) encontrar e projetar o ensino profissional no século XXI*. Universidade Católica, pp. 9-21.
- Arendt, H. (2001). *Compreensão e Política e Outros Ensaios*. Relógio D'Água.
- Arendt, H. (2006). *Entre Passado e Futuro*. Relógio D'Água.
- Barbosa, B. (2023). *Como valorizar o ensino secundário profissional? Dilemas, Desafios e Oportunidades*. EDULOG.
- Barreto, J. V. & Monteiro, J. G. (1843). *Obras completas de Luís de Camões*, II. Officina Thypographica de Fain e Thunot. <https://www.gutenberg.org/files/31509/31509-h/31509-h.htm>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Éditions Minuit.
- Canário, R. (2020). Educação e trabalho: que futuro? *Estado da Educação 2019*. CNE, pp. 430-437.
- Capucha, L. (2020). Educação Profissional, educação para o futuro. *Estado da Educação 2019*. CNE, pp. 446-452.
- CIES -IUL/IESE/PPL, POCH. (2021). *Estudo de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens*. ISCTE.
- CNE (2020). *Estado da Educação 2019*.
- CNE (2022). Perspetivar o futuro do Ensino profissional, Recomendação nº 1, Diário da República, 2ª série, PARTE C, pp. 37-54.
- Chamorro-Premuzic, T. (2023). *I, Human AI Automation, and the quest to reclaim what makes us unique*. Harvard Business Review Press.
- Chan, B-CH. (2022). *Infocracia*. Relógio D'Água.
- Charlot, B. (1989). 1959-1989 : Les Mutations du Discours Éducatif. *Éducation Permanente*, 98, pp. 133-149.
- Chomsky, N. (2017) *Otimismo e não desespero, capitalismo, império e transformação social*. Elsinore.
- Correia, J., Stoleroff, A., & Stoer, S. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, pp. 25-51.



- Cruzeiro, E. & Antunes, M. L. M. (1978). Ensino secundário: duas populações, duas escolas. *Análise Social*, 55, pp. 443-502.
- DGEEC (2023a). Estatísticas da Educação 2021/2022. <https://www.dgeec.medu.pt/>
- DGEEC (2023b). *Cursos Científico-humanísticos. Situação 3 anos, após ingresso, 2021/2022.* <https://www.dgeec.medu.pt/>
- DGEEC (2023c). DGEEC (2022 a). *Cursos Profissionais. Situação 3 anos após ingresso, 2021/2022.* <https://www.dgeec.medu.pt/>
- Duarte, J. (2014). Unificação e Diversificação das vias de ensino. M. L. Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, I, Lisboa, Almedina, 131-148.
- Duarte, A (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M., Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional.* IAVE, I.P.
- Dubet, F. (2004). *L'École des chances.* Seuil.
- Gonçalves, C. & Faria, E. (2022). *Futuros e desafios da educação.* In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 314-332.
- Grácio, R. (1995) *Obra Completa*, Vol.I. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harari, N. (2021). *21 lições para o século XXI.* Elsinore.
- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151-169.
- Lima, L. (2007). *Da vida, ao longo da aprendizagem, entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.* Cortez Editora.
- Jonas, H. (1997). *Le Principe Responsabilité: Une éthique pour la civilisation technologique.* Les Éditions du Cerf.
- Kissinger, H., Schmidt, E. & Huttenlocker, D. (2021). *A era da inteligência artificial.* Dom Quixote.
- Madeira (2006). Ensino profissional de jovens. Um percurso escolar diferente para a (Re) construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 121-141.
- Magalhães, A.M. & Stoer, S.R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica.* Profedições.
- Martins, A., Pardal, A. & Dias, C. (2005). Ensino técnico e Profissional. Natureza da oferta e da procura. *Interações*, 1, pp. 77-97
- Martos, J. (2023). O grande substituto. Até que ponto a inteligência artificial nos substituirá. *Revista Superinteressante*, 301, pp. 27-31.
- Meirieu, Ph. & Develay, M. (1997). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous.* ESF Editeur.
- Muller, J. & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *The Curriculum Journal*, 30 (2), pp. 196-214, DOI: 10.1080/09585176.2019.1570292.
- Morin, E. (2017). Edgar Morin: É preciso educar os Educadores. *Jornal Globo*, 2 de janeiro de 2017. <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2627>
- Nussbaum, M. (2010). Uma crise planetária da educação. *Courrier internacional*, 175, pp. 60-65.
- OCDE (2023). *Spotlight on vocational education and training: findings from Education at a Glance 2023.* <https://www.oecd.org/education/spotlight-on-vocational-education-and-training-acff263d-en.htm>
- Orvalho, L. (coord.); Matias Alves, J. (coord.); Azevedo, J. (coord.), (2017). *(Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI. Serigrafia de Manuel Porfírio 96.* Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, UCP.

- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143: CIEd – Universidade do Minho
- Perrenoud, Ph. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 7-26.
- Pinto, A. Delgado, J., Martins, A. (2015). Significados e perspetivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, 51, pp. 1-21.
- Portugal 2030 (2023). *Ata da 2ª reunião do Comité de Acompanhamento do Pessoas 2030*, 6 de junho. [https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/09/Ata-2a-Reuniao-CdA\\_Versao-Final-Aprovada.pdf](https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/09/Ata-2a-Reuniao-CdA_Versao-Final-Aprovada.pdf)
- Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Trocato da Mata, J., Capucha, L., Vieira da Silva, M., Lemos, V. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. M. L. Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, I. Almedina, 35-88.
- Rodrigues, M. L. (2014) *40 anos e políticas públicas em Portugal* I. Almedina.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Santos, B.S. (2022). *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. Edições 70.
- Sófocles (2013). *Antígona*. Almedina.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: Entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 33-45
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Bertrand Editora.
- UE (2000). *Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de março*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_pt.htm?textMode=on](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm?textMode=on)
- UE (2002). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, 3 de março. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:81a3c901-2f77-4a9b-80a5-06fee1302d62.0010.01/DOC\\_49&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:81a3c901-2f77-4a9b-80a5-06fee1302d62.0010.01/DOC_49&format=PDF)
- UE (2006). *Recomendação do parlamento Europeu e do Conselho*, 18 de dezembro. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pt:PDF>
- UE (2019). *Key competences for lifelong learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Young, M. (2010). Para uma conceptualização do conhecimento vocacional. Michael Young (Eds.). *Conhecimento e currículo, do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora, pp. 273-298.
- Young, M. (2014). A teoria do Currículo: O que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 151, 190-202.
- Young, M. & Muller, J. (2014). To the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. Michel Young (EDS.) & Jon Muller (EDS), 2014, *Knowledge, Expertise and the Professions*. Routledge, II, pp. 3-16.

# Referências

- Cima, J., Pimenta, A. C., Portela, M., & Silva, M. (2022). *Qualificações dos trabalhadores e produtividade das empresas*.  
[https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/re202204\\_pt.pdf](https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/papers/re202204_pt.pdf)
- CNE (2022a). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*.  
[https://cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo\\_AssembleiaRepublica-Efeitos\\_da\\_pandemia\\_COVID-19.pdf](https://cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf)
- CNE (2022b). *Estado da Educação 2021*.  
[https://cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web\\_site.pdf](https://cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf)
- Comissão Europeia (2020). *Equity in School Education in Europe. Equity Report*. Publications Office of the European Union.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2022). *Rumo à equidade e à inclusão no ensino superior na Europa*.  
<https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/fa946919-b564-11ec-b6f4-01aa75ed71a1>
- Comissão Europeia (2023a). *Eurostat*. Atualização de 14 de setembro, 2023.  
[https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living\\_conditions\\_in\\_Europe\\_-\\_poverty\\_and\\_social\\_exclusion&oldid=584082](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_poverty_and_social_exclusion&oldid=584082)
- Comissão Europeia (2023b). *Eurostat*. Atualização de 14 de setembro, 2023  
Statistics | Eurostat (europa.eu)
- Comissão Europeia (2023c). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023 – Early childhood education and care*. Publications Office of the European Union.  
<https://data.europa.eu/doi/10.2797/670097>
- Comissão Nacional da UNESCO (2023a), *Website*.  
<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade>

Comissão Nacional da UNESCO (2023b), *Website*.

<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-10-reduzir-as-desigualdades-no-interior-de-paises-e-entre-paises>

Conselho das Escolas (2017). *Declaração nº 01/2017 – Rácio de pessoal não docentes das escolas*.

[www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2017/09/01\\_2017.09.28\\_Declaracao\\_Racios\\_PND.pdf](http://www.cescolas.pt/wp-content/uploads/2017/09/01_2017.09.28_Declaracao_Racios_PND.pdf)

Conselho Europeu (2022). *Recomendação do Conselho Europeu sobre a educação e acolhimento na primeira infância: as metas de Barcelona para 2030, 29 de novembro*.

<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/pt/pdf>

DGE (s/d). *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva em Portugal – Relatório final*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema\\_de\\_monitorizacao\\_para\\_a\\_educacao\\_inclusiva\\_em\\_portugal.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf)

DGE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.

<https://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

DGEEC (2022a). *Plano 21|23 Escola +: segundo relatório de monitorização*.

<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657c746d4d00b10314c00a44>

DGEEC (2022b). *Resultados Escolares: Sucesso e Equidade | Ensino Básico e Secundário*.

<https://www.dgeec.medu.pt/p/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/indicador-de-equidade>

DGEEC (2023a). *Análise das classificações internas nos cursos científico-humanísticos em estabelecimentos públicos e privados de Portugal continental*.

<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6545162a79026a41502e3e6b>

DGEEC (2023b). *Educação em números – Portugal, 2023*.

<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6578828548cf33c04d6c34b7>

DGEEC (2023c). *Estatísticas da Educação 2021/2022*.

<https://estatisticas-educacao.dgeec.medu.pt/eef/2022/>

DGEEC (2023d). *Perfil do Aluno 2021/2022*.

<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657047fd602a6e14599d38a4>

DGEEC (2023e). *Provas finais e exames nacionais: principais indicadores*.

<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6585770934c1747e3f45352e>

DGEEC (2023f). *Info DGEEC/Boletim informativo da DGEEC nº3*.

<https://info.dgeec.medu.pt/3/12/>

- DGEEC (2023g). *Transição entre ensino secundário (2020/2021) e o ensino superior (2021/2022)*.  
<https://www.dgeec.medu.pt/art/ensino-superior/estudos/areas-de-estudo/64f855f0d128bc76d4fba91e>
- DGEEC. (2023h). *Vagas e Inscritos pela 1ª vez no Ensino Superior – 2021/2022*. Retirado em 4 de dezembro, 2023.  
<https://www.dgeec.medu.pt/art/ensino-superior/estatisticas/vagas-e-inscritos/652fba2abd5c2b00958292c3>
- GEEC (2023i). *Resultados Escolares por Disciplina - 1º Ciclo do Ensino Básico - Público - Portugal Continental - 2021/22*.  
<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65ae4dd1bce3c26e79d0345e>
- DGEEC (2023j). *Resultados escolares por disciplina – 2º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12 - 2021/22*.  
<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6576f4365f39ee77721e9dea>
- DGEEC (2023k). *Resultados escolares por disciplina – 3º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12 - 2021/22*.  
<https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/657705476f750be4b1166d74>
- DGES (2023). *Relatório Acesso ao Ensino Superior. Ano letivo 2019-2020 a 2021-2022*. Retirado em 30 de novembro, 2023.  
[https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio\\_acesso\\_ao\\_ensino\\_superior\\_dsaes.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_acesso_ao_ensino_superior_dsaes.pdf)
- Duarte, A. (coord.) (2023a). *PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional*. IAVE, I. P.  
<https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>
- Duarte, A. (coord.). (2023b). *PIRLS 2021 – Portugal. Relatório Nacional*. IAVE, I. P.  
<https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>
- EDULOG (2019). *A equidade no acesso ao ensino superior*. EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo.  
<https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/947/8c1/5ee9478c168c9301892021.pdf>
- Folque, M.A., & Vasconcelos, T. (2019). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?. In CNE, *Estado da Educação 2018*, CNE, pp. 278-289.
- INE, I. P. (2023). *Rendimento e Condições de Vida 2023* in *Destaque*, Informação à Comunicação Social, 27- 11- 2023 (versão retificada em 29-11-2023).  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdestboui=594931817&DESTAQUESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdestboui=594931817&DESTAQUESmodo=2)
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Nunes, L.C., Reis, A. B., Freitas P., Nunes, M., e Gabriel, J. M. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. DGEEC.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- OCDE (2020). *Education Policy Outlook: Portugal, 2020*.  
[www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf](http://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf)
- OCDE (2022a). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*.  
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1708439322&id=id&accname=guest&checksum=1000FB7A2DB9A1936B0B8537412E9524>
- OCDE (2022b). *Review of Inclusive Education In Portugal, Reviews of National Policies for Education*. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- OCDE (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*.  
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e13bef63-en.pdf?expires=1708435257&id=id&accname=guest&checksum=2753C08BD37F625C59E3341957EB6C5B>
- OCDE (2023b). *PISA 2022 Country Notes – Portugal*.  
[https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote\\_PRT\\_Portuguese.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_PRT_Portuguese.pdf)
- OCDE (2023c). *PISA 2022 results (Volume I): the state of learning and Equity in education*.  
<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/53f23881-en.pdf?expires=1708506050&id=id&accname=guest&checksum=E4699F5807AE917B6FC1663816AF3D1B>
- Peralta, S., Carvalho, B. P., & Fonseca, M. (2023). *Portugal, Balanço Social 2022: relatório anual*. Nova School of Business and Economics. <https://doi.org/10.34619/vjnr-zsdn>
- Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego*. Ática.
- SCREAC-RAA (2023). *Estatísticas da Educação 2021//2022*.  
[https://edu.azores.gov.pt/escolas/categorias\\_escolas/estatistica/](https://edu.azores.gov.pt/escolas/categorias_escolas/estatistica/)
- POCH (2023). *Boletim informativo nº 20*.  
[https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Resultados/Documents/POCH\\_BOLETIM\\_20\\_AF.pdf](https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Resultados/Documents/POCH_BOLETIM_20_AF.pdf)
- Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais In *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 59, pp. 75-106. ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/1614>
- Simões, P., & Pires, R. (2022). *Provas de aferição do ensino básico 2022: resultados nacionais*. IAVE, I. P.  
[https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio-Provas-de-Afericao-Resultados-Nacionais\\_2022\\_Final.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio-Provas-de-Afericao-Resultados-Nacionais_2022_Final.pdf)
- SRECT-RAM (2023). *Estatísticas Gerais da Educação 2021/2022*. Observatório de Educação da RAM (madeira.gov.pt).  
<https://www.madeira.gov.pt/draescolar/Estrutura/OERAM/ctl/Read/mid/4646/InformacaoId/175818/UnidadeOrganicaId/26>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO (2022). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.  
<https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-highlights>
- Vasconcelos, T. (2014). Educação de Infância: Uma conquista da Democracia. In M. L. Rodrigues (org.) *40 anos de Políticas de Educação*, Vol. I: A construção do sistema democrático de ensino, Almedina, pp. 469-497.

# Glossário

**CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação** (o mesmo que ISCED – *International Standard Classification of Education*) – Instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. A classificação atual foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

CITE 2011
<b>Nível 0:</b> educação de infância (menos de 3 anos de idade)
<b>Nível 0:</b> pré-primário (3 anos de idade e acima)
<b>Nível 1:</b> primário (1º e 2º ciclos do ensino básico)
<b>Nível 2:</b> secundário inferior (3º ciclo do ensino básico)
<b>Nível 3:</b> secundário superior (ensino secundário)
<b>Nível 4:</b> pós-secundário não superior
<b>Nível 5:</b> curta duração terciária
<b>Nível 6:</b> licenciatura ou equivalente
<b>Nível 7:</b> mestrado ou equivalente
<b>Nível 8:</b> doutoramento ou equivalente

**Desvio etário** – Número de anos de diferença entre a “idade ideal” de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.



**Dupla certificação** – Título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

**Ensino básico** – Nível de ensino que se inicia cerca da idade de 6 anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois e o 3º de três. É universal, obrigatório e gratuito.

**Ensino geral** – Conjunto de atividades de ensino promovidas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

**Ensino privado** – Ensino que funciona em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social ou outras instituições sem fins lucrativos, sob a tutela técnica conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

**Ensino público** – Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

**Ensino secundário** – Nível de ensino que dá sequência ao ensino básico, corresponde a um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos direcionados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

**Escolaridade (nível de)** – Nível ou grau de ensino mais elevado que o indivíduo concluiu ou obteve equivalência e em relação ao qual tem direito ao respetivo certificado ou diploma.

**Idade ideal** – Idade expectável para a frequência de cada um dos ciclos de estudo: Educação Pré-escolar: 3-5 anos; 1º ciclo: 6-9 anos; 2º ciclo: 10-11; 3º ciclo: 12-14 anos; Ensino Secundário: 15-17 anos.



**Níveis de Qualificação** – Níveis em que se estrutura o Quadro Nacional de Qualificações, definidos por um conjunto de descritores que especificam os respetivos resultados de aprendizagem. O QNQ abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por via não formal e informal.

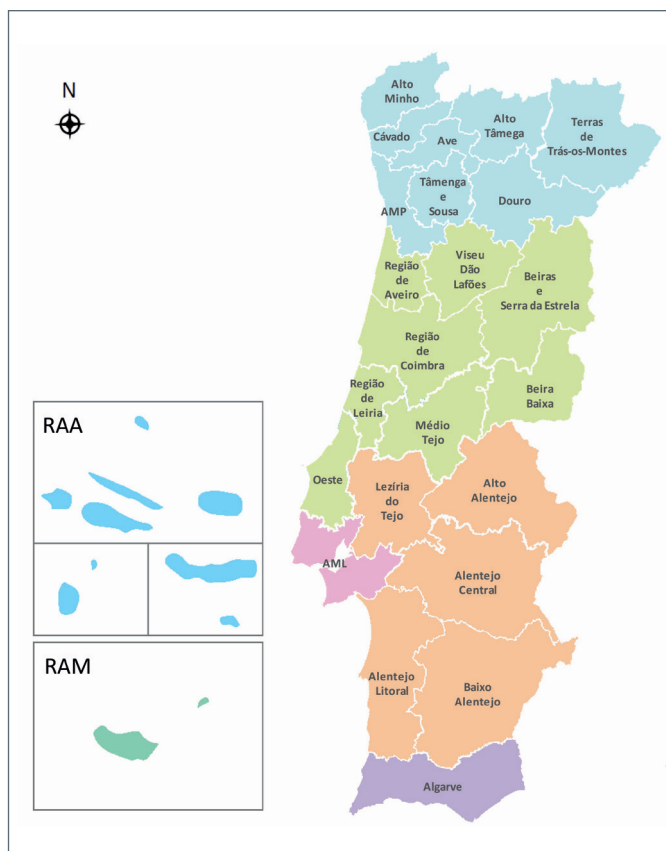
Nível de qualificação	
Nível 1	2º CEB
Nível 2	3º CEB obtido no ensino básico geral ou em percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido em percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

**NUTS – A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos** de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis:

NUTS I: Continente, Região Autónoma dos Açores, Região Autónoma da Madeira.

NUTS II: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores, Região Autónoma da Madeira.

NUTS III: regiões nomeadas no mapa.



**Oferta de educação e formação** – Oferta de cursos, programas e outras vias para obtenção de qualificação, assim como de programas de educação pré-escolar e atividades de enriquecimento curricular, disponibilizada pelo sistema de educação e formação segundo legislação em vigor.

**Percursos diretos de sucesso** – percentagem de alunos matriculados que concluíram o 3º ciclo ou ensino secundário dentro do tempo normal, ou seja, até três anos após o seu ingresso.

**Quadro Nacional de Qualificações** – Instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para a obtenção de níveis específicos de aprendizagem. Visa integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações face ao acesso, progressão e qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil (JO, nº C 111, de 6 de maio de 2008).

**Taxa de retenção e desistência** – Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

**Taxa de conclusão** – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um nível de ensino (9º e 12º anos), obtém aproveitamento e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

**Taxa real de escolarização** – Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

# Siglas e Acrónimos

**ACD** – Ações de Curta Duração

**ACM** – Alto Comissariado para as Migrações

**AE** – Agrupamento de Escolas

**AM** – Áreas Metropolitanas

**AML** – Área Metropolitana de Lisboa

**AMP** – Área Metropolitana do Porto

**ANQEP** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

**AO** – Assistente Operacional

**ASE** – Ação Social Escolar

**AT** – Assistente Técnico

**AVA** – Artes Visuais e Audiovisuais

**CA** – Cursos de Aprendizagem

**CAA** – Centro de Apoio à Aprendizagem

**CAE** – Cursos Artísticos Especializados

**CCH** – Cursos Científico-Humanísticos

**CDC** – Cursos de Dupla Certificação

**CE** – Classificação de Exame

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CEF** – Curso de Educação e Formação

**CET** – Cursos de Especialização Tecnológica

**CFAE** – Centro de Formação de Associação de Escolas

**CFP** – Centros de Formação Profissional  
**CIM** – Comunidades Intermunicipais  
**CITE** – Classificação Internacional Tipo da Educação  
**CNA** – Concurso Nacional de Acesso  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNQ** – Catálogo Nacional de Qualificações  
**COVID-19** – *Coronavirus Disease 2019* (doença por coronavírus)  
**CP** – Cursos Profissionais  
**CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
**CPP** – Cursos com Planos Próprios  
**CQ** – Centros Qualifica  
**CQEP** – Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional  
**CRI** – Centro de Recursos para a Inclusão  
**CRITIC** – Centro de Recursos TIC para a Educação Especial  
**CSH** – Ciências Sociais e Humanas  
**CTeSP** – Cursos Técnicos Superiores Profissionais  
**DL** – Decreto-lei  
**DGAE** – Direção-Geral da Administração Escolar  
**DGE** – Direção-Geral de Educação  
**DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência  
**DGES** – Direção-Geral do Ensino Superior  
**DGEste** – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
**EAPI** – Educação e Acolhimento na Primeira Infância  
**EAE** – Ensino Artístico Especializado  
**EB** – Ensino Básico  
**EFA** – Educação e Formação de Adultos  
**ENA** – Escola Não Agrupada  
**EPC** – Ensino Particular e Cooperativo  
**ER** – Ensino Recorrente  
**ESCS** – Estatuto Socioeconómico e cultural

**EUROSTAT** – *Statistics and data on Europe*

**EURYDICE** – Rede de informação sobre a educação na Europa

**FCB** – Formação em Competências Básicas

**FCT, I.P.** – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

**FCT** – Formação em Contexto de Trabalho

**GTCAE** – Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados

**IA** – Inteligência Artificial

**IAEd** – Inteligência Artificial na Educação

**IAS** – Indexante dos Apoios Sociais

**IAVE** – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

**IAGen** – Inteligência Artificial generativa

**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IGeFE** – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**IP** – Instituto Politécnico

**ITS** – Intelligent tutoring systems

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MACS** – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

**ME** – Ministério da Educação

**MTSSS** – Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social

**NUTS** – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

**NUTS II** – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, constituída por sete unidades: as regiões do continente (Norte, Centro, AML, Alentejo e Algarve) e os territórios das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**ODS** – Objetivo do Desenvolvimento Sustentável

**OERAM** – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

**OIM** – Organização Internacional para as Migrações

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PAA** – Prova de Aptidão Artística

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PCA** – Percursos Curriculares Alternativos

**PFOL** – Português para Falantes de Outras Línguas

**PIEF** – Programas Integrados de Educação e Formação

**PLA** – Português Língua de Acolhimento

**PLNM** – Português Língua não Materna

**PNA** – Plano Nacional das Artes

**PND** – Pessoal Não Docente

**PNL** – Plano Nacional de Leitura

**POCH** – Programa Operacional Capital Humano

**PORDATA** – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

**PPT** – Português para Todos

**QECRL** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

**OERAM** – Observatório da Educação da RAM – Madeira

**QEQ** – Quadro Europeu de Qualificações

**QNQ** – Quadro Nacional de Qualificações

**RAA** – Região Autónoma dos Açores

**RAM** – Região Autónoma da Madeira

**RR** – Reserva de recrutamento

**RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

**SEF** – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

**SNQ** – Sistema Nacional de Qualificações

**SREAC** – Secretaria Regional de Educação e dos Assuntos Culturais – RAA

**STEM** – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

**TALIS** – *The OECD Teaching and Learning International Survey*

**TE** – Técnico Especializado

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UE** – União Europeia

**UE27** – 27 Estados-membros da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chéquia, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia.

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância









CONSELHO  
NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO

