

# ESTADO DA EDUCAÇÃO 2023

**Título**  
Estado da Educação 2023

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

**Coordenação**  
Domingos Fernandes e Conceição Gonçalves

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição**  
Aldina Lobo, António Correia, António Dias, Conceição Gonçalves, Maria Plantier, Ricardo Oliveira

**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**  
Providência Design

**Impressão**  
Greca – Artes Gráficas

**Tiragem**  
500 exemplares

**1.ª Edição**  
Dezembro de 2024

**ISSN**  
1647-8541

**ISSN Digital**  
2976-0267

**Depósito legal**  
541759/24

## **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 Odília Figueiredo, Ana Veríssimo, António Lucas, Beatriz Almeida, Carla Lourenço, Cesário Silva, Cristina Perdigão, Cristina Santos, David Sousa, Décio Telo, Edgar Romão, Ema Silva, Fernanda Nogueira, Fernando Alfaiate, Filipa de Jesus, Filomena Oliveira, João Gonçalves, Joaquim Mourato, Joaquim Santos, Luís Duque de Almeida, Luís Guerra, Margarida Cardoso, Maria Inês Pinto, Maria João Ferreira, Maria João Horta, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Olga Morouço, Paulo Gonçalves, Rui Trindade, Sara Drumond, Susana Castanheira Lopes e aos seguintes serviços e entidades: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette; Agrupamento de Escolas de São Teotónio; Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua; 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; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Governo Regional da Madeira.

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.



# ÍNDICE

<b>005</b>	<b>O BEM INESTIMÁVEL QUE É A EDUCAÇÃO</b>
<b>017</b>	<b>SUMÁRIO EXECUTIVO</b>
<b>025</b>	<b>PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO</b>
026	1. CONDIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: AMBIÇÕES DE UMA TRANSFORMAÇÃO
027	1.1 Recursos humanos
046	1.2 Recursos financeiros
061	1.3 Recursos digitais
079	1.4 Internacionalização
098	2. POPULAÇÃO DISCENTE: CADA UM APRENDE MELHOR COM TODOS
099	2.1. Retrato global
107	2.2. Distribuição dos inscritos
122	2.3. Desigualdades e equidade
142	3. RESULTADOS DO SISTEMA: SABER MAIS, PARA UMA VIDA MELHOR
144	3.1. Certificação e desempenho
171	3.2. Qualificação e emprego
184	Referências
190	Glossário
191	Siglas e acrónimos
<b>193</b>	<b>REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>
194	A EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 12: UMA RETROSPETIVA EM DIREÇÃO AO FUTURO
210	UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA PARA O FUTURO
224	PLNM: UM DEGRAU PARA AS APRENDIZAGENS?
244	POR UMA PEDAGOGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



# PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO

**Condições para a educação e formação**  
Ambições de uma transformação

**População discente**  
Cada um aprende melhor com todos

**Resultados do sistema**  
Saber mais, para uma vida melhor

POPULAÇÃO  
DISCENTE  
CADA UM APRENDE  
MELHOR COM TODOS

Uma educação de qualidade para todos, substantivo e desiderato do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), é uma oportunidade inestimável para construir uma sociedade mais justa, promover a paz e a realização pessoal e social dos cidadãos. Portugal, ao comemorar 50 anos de liberdade e de democracia, celebra também os princípios democráticos que concretizam um sistema educativo abrangente e equitativo e o esforço empreendido em diversas frentes no domínio da educação e da formação ao longo da vida.

Numa sociedade diversa e multifacetada, que assume a intenção de proporcionar aprendizagens de qualidade a todos e fazer da diversidade um fator de coesão e inclusão, a oferta disponível e a frequência da educação e formação pelos seus destinatários são, talvez, o primeiro testemunho desse caminho de democratização da educação. Neste capítulo do *Estado da Educação 2023*, faz-se uma caracterização sucinta da oferta, apresentam-se os números e a distribuição da população discente pelas opções de frequência da educação formal, bem como o número de crianças em estruturas de cuidados para a primeira infância.

Relativamente à equidade, sinalizam-se alguns indicadores e medidas de equidade destinadas a promover condições para o acesso e o sucesso de todos e, assim, contrariar preditores do desempenho escolar relacionados com estatuto económico, social e cultural, nacionalidade, territórios ou desigualdades no acesso às aprendizagens.

## RETRATO GLOBAL 2.1.

O sistema educativo português integra uma oferta diversificada, espelho de profundas alterações locais e globais no tecido económico e social do país, privilegiando não só o alargamento das oportunidades de formação pessoal, mas também o desafio de uma escola inclusiva, que possa servir os desígnios de todos, em geral, e de cada um, em particular.

A organização do sistema inclui cinco níveis: educação pré-escolar, ensino básico, que integra três ciclos; ensino secundário; ensino pós-secundário não superior e ensino superior, cujo sistema binário engloba o ensino politécnico e o ensino universitário. Na Tabela 2.1.1 apresenta-se a oferta educativa e formativa, para crianças e jovens, nos diversos níveis de educação e ensino. Estabelece-se uma correspondência dos níveis de escolaridade com a Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE) e com os níveis do Quadro Nacional de Qualificações, a fim de evidenciar equivalências e níveis de certificação. Sinaliza-se na mesma tabela a oferta de cuidados para a primeira infância.

**Oferta de cuidados para a primeira infância e de educação e formação, para crianças e jovens, por níveis de educação e ensino e por níveis de qualificação nacionais e internacionais. Portugal, 2022/2023**

Tabela 2.1.1

Nível de educação	Ofertas Educativas e Formativas			Áreas de Estudo	Níveis do Quadro Nacional de Qualificações	Classificação Internacional da Educação (CITE)
Ensino Superior	Doutoramento ou equivalente				Nível 8	CITE 8
	Mestrado ou equivalente			Agricultura, silvicultura, pesca e ciências veterinárias; Artes e humanidades; Ciências empresariais, administração e direito; Ciências naturais, matemática e estatística; Ciências sociais, jornalismo e informação	Nível 7	CITE 7
	Mestrado integrado			Educação; Engenharia, indústrias transformadoras e construção; Saúde e proteção social; Serviços; Tecnologias da informação e comunicação		
	Licenciatura ou equivalente				Nível 6	CITE 6
Ensino Pós-Secundário não-superior	Ciclo de estudos de curta duração				Nível 5	CITE 5
	Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP)					
Ensino Secundário	12.º ano	Cursos gerais	Cursos científico humanísticos	Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e humanidades; Artes Visuais	Nível 3	CITE 3
	11.º ano	Cursos de dupla certificação	Cursos artísticos especializados;	Dança, Música <sup>1</sup> , Canto, Artes Visuais e Audiovisuais	Nível 4	
	10.º ano		Cursos profissionais	Indústria; Digital; Serviço; Comércio e Transportes; entre outras		
			Cursos de Educação e Formação (CEF) Tipos 5, 6, 7	Indústria e Tecnologia; Serviços; Comércio e Transportes; Agricultura; Ambiente, entre outras	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; Digital; Serviços; Comércio e Transportes; entre outras		
Ensino Básico	3.º ciclo	9.º ano	Ensino Básico		Nível 2	CITE 2
		8.º ano	Artísticos			
		7.º ano	Especializados			
	2.º ciclo	6.º ano	Programas Integrados		Nível 1	CITE 1
		5.º ano	Alternativos de			
			Educação e Formação			
			Educação e Formação - Tipos 1, 2, 3, 4			
	1.º ciclo	4.º ano				
		3.º ano				
		2.º ano				
		1.º ano				
Educação e Cuidados para a Primeira Infância	Educação Pré-Escolar 3-6 anos					CITE 0
	Creche/Ama 0-3 anos					

<sup>1</sup>Confere nível 3 do QNQ

Fonte: CNE, a partir de DGEEC e de ANQEP, 2024

Como se pode observar, o sistema educativo nacional comporta alguma diversidade. A sua estrutura é compartmentada, mesmo no âmbito da escolaridade obrigatória. Essa compartmentação é especialmente evidente no ensino secundário, refletindo-se na atribuição de níveis diferentes de qualificação no Quadro Nacional de Qualificações.

O sistema educativo nacional comporta, igualmente, uma variedade de ofertas de educação e formação de adultos. Na Tabela 2.1.2 indicam-se essas ofertas, bem como as suas características essenciais, a qualificação que conferem e as entidades formadoras que as oferecem, a par do público destinatário.

### Oferta de educação e formação de adultos. Portugal, 2022/2023

Tabela 2.1.2

Ofertas	Características	Público-Alvo	Entidades Formadoras	Níveis do Quadro Nacional de Qualificações
EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos  (Na RAA existe o Programa REATIVAR)	Obtenção do nível básico ou secundário de educação Certificação escolar Dupla certificação Componentes de formação possíveis: formação de base; formação tecnológica; formação em contexto de trabalho	Idade igual ou superior a 18 anos Candidatos com baixa qualificação/iletrados	Escolas Públicas e Privadas Centros de Formação Profissional do IEFP Outras entidades que integrem o SNQ	1, 2, 3 ou 4
Processos RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida, por vias formais, não formais e informais, com posterior encaminhamento, se necessário	Idade igual ou superior a 18 anos Adultos com idade até 23 anos, inclusive, têm de ser detentores de 3 anos de experiência profissional Candidatos sem qualificação adequada para inserção/ progressão no mercado de trabalho; prioritariamente para quem não concluiu o EB/ES	Centros Qualifica (CQ)	1, 2, 3, 4 ou 5
Formações Modulares Certificadas – (FMC)	Aquisição de competências -chave dos níveis básico e secundário e/ ou de referenciais de competências profissionais do CNQ  Organizadas em percursos modulares capitalizáveis	Idade igual ou superior a 18 anos Candidatos sem qualificação adequada para inserção ou progressão no mercado de trabalho, prioritariamente sem a conclusão dos diferentes ciclos do EB ou do ES	Estabelecimentos de ensino básico e secundário, públicos ou privados; Centros de formação profissional de gestão direta e protocolares do IEFP, I.P. Outras entidades que integram a rede de entidades formadoras do SNQ	1, 2, 3, 4 ou 5
Português Língua de Acolhimento (PLA)	Desenvolvimento de competências básicas, intermédias e avançadas da língua portuguesa de acordo com o QECRL ou acesso a processos RVCC  Sem escolaridade associada	Idade igual ou superior a 18 anos  Destina-se a falantes de outras línguas com idade igual ou superior a 18 anos	Centros Qualifica	-
Reconhecimento de títulos estrangeiros	Reconhecimento de títulos obtidos em países estrangeiros	Cidadãos portugueses ou cidadãos estrangeiros residentes em Portugal	Centros Qualifica (reconhecimento da competência pela ANQEP)	-
Ensino Recorrente	Cursos científico-humanísticos	Idade igual ou superior a 18 anos, desde que concluído o 3º CEB ou frequentado o ensino secundário	Escolas do ensino público e privado	3

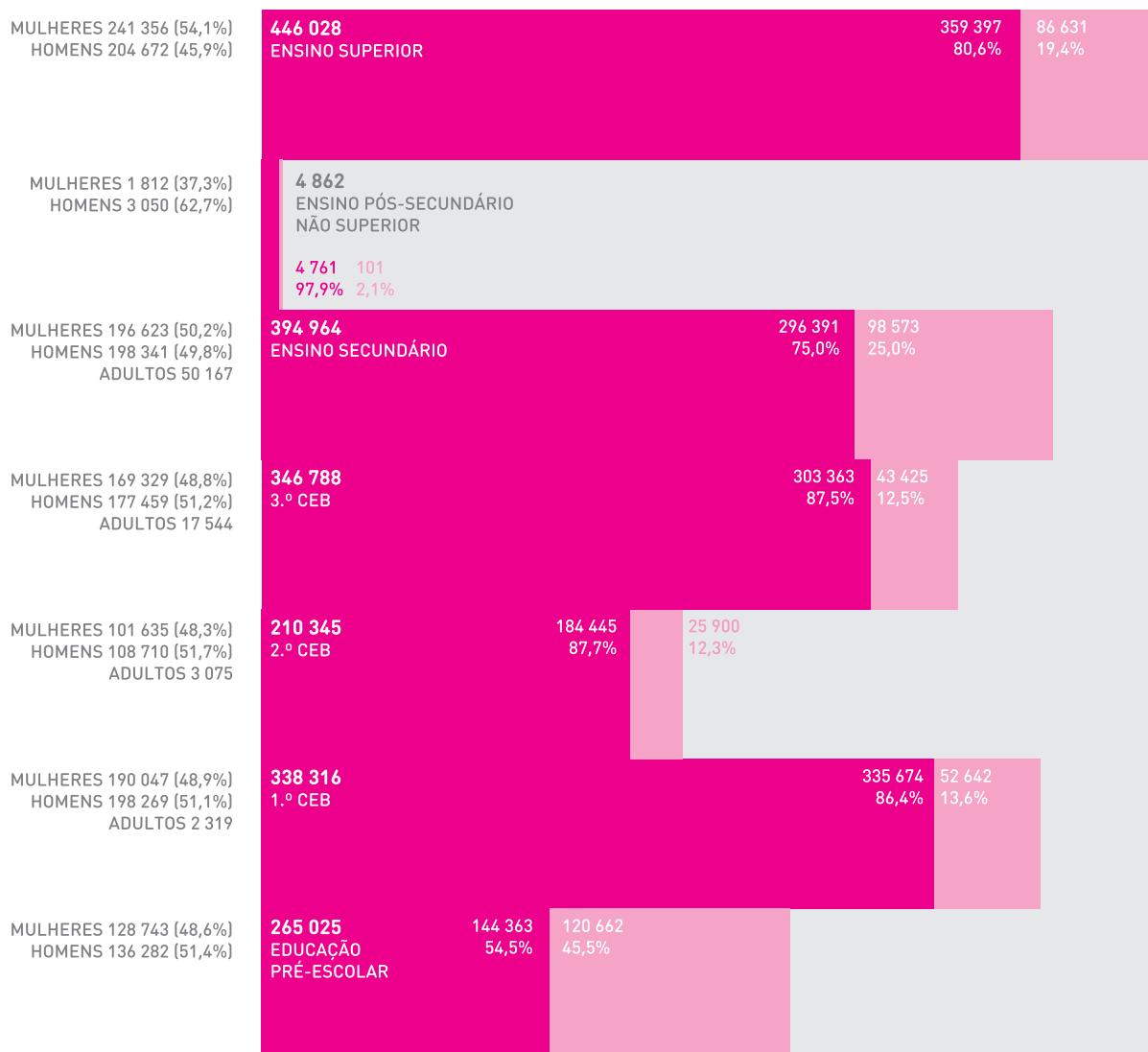
Fonte: CNE, a partir de DGEEC e de ANQEP, 2024

A educação e formação de adultos tem, assim, diversas vertentes e tipologias, mas sempre o desígnio de desenvolver ou aprofundar conhecimentos e dar aos cidadãos ferramentas para a sua realização pessoal, social e profissional, uma vez que amplia a sua qualificação.

Concluído este breve panorama das ofertas, apresenta-se, na Figura 2.1.1, um retrato global da distribuição dos indivíduos inscritos no sistema educativo nacional em 2022/2023, por nível de educação e ensino, abrangendo do pré-escolar ao ensino superior e distinguindo os três ciclos da educação básica: 1.º ciclo, 2.º ciclo e 3.º ciclo (abreviadamente, designados por 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB). Apresentam-se, ainda, números e percentagens de homens e mulheres em cada nível e ciclo, distingue-se os que estudam nos setores público e privado e destaca-se o número de alunos que frequentavam ofertas para adultos, no ensino básico e no ensino secundário.

**Distribuição dos alunos, crianças, jovens e adultos, inscritos no sistema educativo, por nível de educação e ensino, por sexo e por natureza do estabelecimento.** Portugal, 2022/2023

Figura 2.1.1



● PÚBLICO ● PRIVADO  
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Conforme se pode extrair da Figura 2.1.1, em 2022/2023, incluindo a educação e formação de adultos, 2 056 328 crianças, jovens e adultos frequentavam o sistema educativo em Portugal, dos quais, 79,2% em estabelecimentos do ensino público e 20,8% em instituições de natureza privada. A distribuição entre homens e mulheres estava equilibrada, sendo 50,1 % da população estudantil do sexo feminino. Da totalidade dos inscritos 73 105 eram adultos inscritos no ensino básico e secundário, ou seja, em ofertas de CITE 1, 2 e 3.

Salienta-se que é na educação pré-escolar que existe uma maior percentagem de crianças a frequentar o setor privado, 45,5%. Também merece destaque o predomínio do sexo feminino no ensino superior, com 54,1%, o que não ocorre em mais nenhum dos níveis de educação e ensino, apesar de as diferenças, no que diz respeito a esta dicotomia, não serem expressivas, salvaguardando o caso do ensino pós-secundário não superior, no qual os homens representam 62,7% do total de alunos inscritos.

Uma nota para o número de adultos a frequentar o ensino secundário, com considerável expressão quando comparado com o número do mesmo grupo presente nos diversos níveis do ensino básico, o que é congruente com os dados relativos à qualificação da população portuguesa, que apontam para a diminuição da proporção da população adulta com qualificação inferior a ensino secundário (cf., secção 3.2 do presente relatório).

Na Figura 2.1.2 apresenta-se a evolução do número de crianças, jovens e adultos inscritos, por nível de educação e ensino, de 2013/2014 até 2022/2023. A sua análise permite verificar que em 2022/2023 houve um aumento do número total de alunos, relativamente ao ano anterior (+1,5%). Este acréscimo ocorreu na maioria dos níveis de educação e ensino, com exceção do 2.º CEB, do ensino secundário e do ensino pós-secundário não superior.

Da comparação global dos últimos dez anos da série temporal sobressai a inversão, a partir de 2021/2022, da tendência decrescente do número de inscritos manifestada desde 2013/2014, em quase todos os níveis, muito provavelmente relacionado com o aporte de alunos e estudantes estrangeiros.

### **Número de crianças, jovens e adultos inscritos, por nível de educação e ensino.**

Portugal, 2014-2023

Figura 2.1.2

									2022/23
265 025	388 316	210 345	346 788	394 964	4 862	446 028		2 056 328	2022/23
259 030	374 620	212 914	342 789	397 100	5 412	433 217		2 025 082	2021/22
251 060	373 109	210 064	342 869	393 689	4 888	411 995		1 987 674	2020/21
251 108	386 583	215 389	348 892	393 340	5 670	396 909		1 997 891	2019/20
243 719	393 793	218 907	357 529	399 386	5 275	385 247		2 003 856	2018/19
240 231	401 476	220 184	366 044	401 050	4 741	372 753		2 006 479	2017/18
253 959	404 010	225 794	370 202	399 775	4 811	361 943		2 020 494	2016/17
259 850	408 041	230 842	374 514	391 538	6 299	358 193		2 029 277	2015/16
264 660	418 145	238 582	384 971	393 618	12 179	358 450		2 070 605	2014/15
265 414	424 284	249 754	383 421	385 210	11 544	370 996		2 090 623	2013/14

- Educação pré-escolar
- 1.º CEB
- 2.º CEB
- 3.º CEB
- Ensino Secundário
- Ensino pós-secundário não superior
- Ensino superior

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Neste retrato global do sistema educativo, no que respeita à população discente, cabe ainda salientar a evolução das taxas de pré-escolarização e de escolarização, bem como a taxa de participação de crianças com menos de 3 anos em estruturas formais de acolhimento. Começa-se por esta última.

Face à divergência significativa entre os Estados-Membros da União Europeia (UE) na forma como é prestado apoio às famílias no que diz respeito à educação e acolhimento na primeira infância (EAPI), o Conselho da Europa, visando encontrar um equilíbrio entre as diversas abordagens, definiu, em 2022, o objetivo global de taxa de frequência de 45% em estruturas formais de acolhimento para crianças com menos de 3 anos, revendo assim a meta traçada em 2002 (Conselho da Europa, 2022).

No relatório *Monitor da Educação e Formação 2024*, referente a Portugal, pode ler-se que "Em 2023, 55,5% das crianças com menos de 3 anos (contra 47,2% em 2022) estavam em estruturas formais de acolhimento, a maioria durante 25 horas ou mais por semana, acima da média da EU (37,5%)" (Comissão Europeia, 2024b, p. 7).

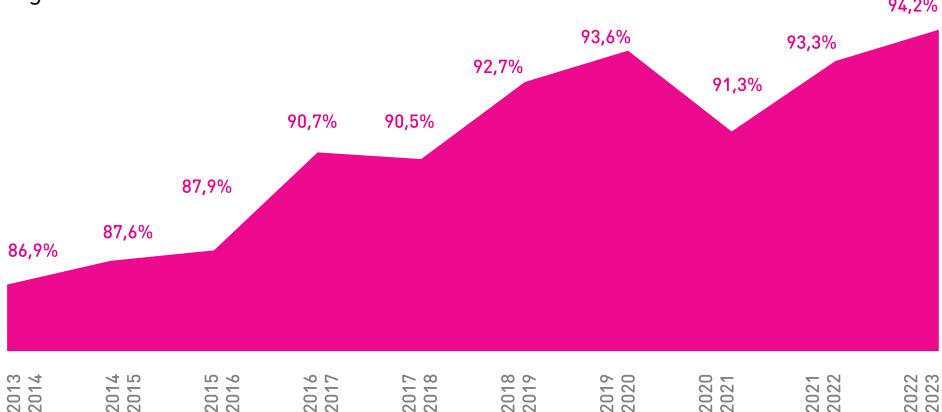
No sentido de alargar a oferta de creches disponíveis, para aumentar a taxa de frequência das crianças dos 0 aos 3 anos, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2023 aprovou o plano de ação da garantia para a infância 2022-2030. Este plano prevê medidas tais como: a) a implementação progressiva da gratuidade das creches até 2024; e b) a definição de um plano de qualificação para as respostas sociais às crianças daquelas idades.

Na Figura 2.1.3, apresenta-se a taxa real de pré-escolarização definida pela relação percentual entre o número de crianças inscritas na educação pré-escolar, em idade normal de frequência desse nível de educação, e a população residente dos mesmos níveis etários. Conforme se pode observar, em Portugal, a taxa real de pré-escolarização evoluiu positivamente na última década, tendo atingido 94,2% em 2022/2023, o valor mais alto da década e o mais próximo dos 96% indicados pela meta 2030 estabelecida pela União Europeia para a participação e acolhimento das crianças dos 3 anos até à idade do início da escolaridade obrigatória.

Uma pluralidade de fatores pode ter contribuído para estas taxas referentes à educação pré-escolar, desde a evolução da natalidade e o aumento de movimentos migratórios até fatores relacionados com o caráter facultativo da oferta ou com alterações na rede de suporte familiar. Contudo, os números globais evidenciam um avanço no sentido da universalização da educação pré-escolar.

**Taxa real de pré-escolarização. Portugal, 2014-2023**

Figura 2.1.3



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Numa análise mais fina, verifica-se que, no Continente, a taxa real de pré-escolarização atingiu 94,1% e que, na distribuição por NUTS II, a taxa mais alta ocorreu na região Centro, onde 99,9% das crianças frequentavam a educação pré-escolar. Na Região Autónoma dos Açores (RAA) e no Alentejo as taxas também são elevadas, 98,3% e 98,1%, respetivamente. Apenas se verificaram valores inferiores a 90% na região da Península de Setúbal, que apresenta uma taxa real de pré-escolarização de 83,1% (DGEEC, 2024b).

As taxas de pré-escolarização por idade mostram que, em Portugal, em 2022/2023, 83,0% das crianças com 3 anos de idade frequentavam a educação pré-escolar. Proporção bastante menor do que as registadas entre as crianças de 4 anos, 96,8%, e as crianças de 5 anos, 99,8% (DGEEC, 2024b).

Na RAA, as taxas reais de pré-escolarização, por idade, apresentam um padrão semelhante. De facto, a proporção de crianças com 3 anos de idade a frequentar a educação pré-escolar era de 78,8%, enquanto entre as crianças com 4 anos era de 95,1%, e entre as de 5 anos era de 99,8% (Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto [SRECD], 2024). A Região Autónoma da Madeira (RAM) apresenta taxas reais de pré-escolarização elevadas em todas as faixas etárias: 94,2% aos 3 anos, 98,3% aos 4 anos e 100% aos 5 anos, de acordo com os dados do Observatório de Educação da RAM (OERAM, 2024).

A quase universalização da frequência da educação pré-escolar aos 5 anos é um facto, tendo em conta os números referentes ao país na sua globalidade.

A Figura 2.1.4 apresenta as taxas reais de escolarização nos ensinos básico e secundário nos últimos dez anos. A sua análise permite verificar que, em todos os ciclos do ensino básico, bem como no ensino secundário, as taxas continuaram a evoluir positivamente em 2022/2023.

**Taxa real de escolarização nos ensinos básico e secundário. Portugal, 2014-2023**  
Figura 2.1.4



● 1.º CEB ● 2.º CEB ● 3.º CEB ● Ensino Secundário  
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A taxa real de escolarização atingiu 100% no 1.º CEB, em 2021/2022, valor que manteve no ano seguinte. No 2.º CEB e no 3.º CEB, a taxa real de escolarização continuou a aumentar em 2022/2023, alcançando 92,4% e 94,0%, respetivamente. No ensino secundário, a taxa real de escolarização atingiu os 89,8%, uma evolução constante e expressiva, traduzida por um aumento de 15,4 pp face a 2013/2014.

O retrato global não estaria terminado sem uma abordagem aos números de alunos de nacionalidade estrangeira no sistema educativo português. Na Tabela 2.1.3 pode observar-se o total de crianças e jovens migrantes inscritos no ensino básico e secundário, em 2022/2023, bem como a sua distribuição por NUTS II.

Face aos dados expostos salienta-se que em Portugal, em 2022/2023, 11,3% dos alunos da população discente de crianças e jovens dos ensinos básico e secundário eram estrangeiros (142 760 jovens e crianças).

### **Número e percentagem de crianças e jovens estrangeiros nos ensinos básico e secundário, por NUTS II. Portugal, 2023**

Tabela 2.1.3

<b>NUTS II</b>	<b>Estrangeiros</b>	<b>% do total de alunos por região</b>
Norte	30 009	7,3%
Centro	19 142	10,4%
Oeste e Vale do Tejo	11 229	11,4%
Grande Lisboa	47 098	16,6%
Península de Setúbal	16 556	15,0%
Alentejo	3 990	7,5%
Algarve	12 319	19,5%
RAA	635	2,0%
RAM	1 782	5,9%
<b>Total</b>	<b>142 760</b>	<b>11,3%</b>

Nota: As fontes de dados sobre os alunos estrangeiros na RAA e na RAM são, respetivamente, a Secretaria Regional de Educação, Cultura e Desporto dos Açores (SRECD) e o Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira (OERAM).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A análise dos dados apresentados na tabela permite ainda concluir que a distribuição, em números absolutos, de alunos estrangeiros pelas diferentes regiões é muito diversa, destacando-se os mais elevados nas regiões da Grande Lisboa e do Norte, com 47 098 e 30 009, respetivamente.

Contudo, considerando a incidência destes alunos em cada região (i.e., a proporção da população de jovens e crianças dos ensinos básico e secundário que os alunos estrangeiros representam numa região), verifica-se que no Algarve praticamente um quinto dos alunos destes níveis de ensino são estrangeiros (19,5%). Na Grande Lisboa e na Península de Setúbal representam 16,6% e 15,0%, respetivamente. Números coerentes com o facto de estas regiões concentrarem fluxos migratórios de população, com crianças em idade escolar. Nas regiões autónomas a expressão dos estrangeiros é significativamente menor do que nas restantes regiões do país.

Cabe ainda assinalar que no ensino superior, em 2022/2023, 18,0% dos estudantes eram estrangeiros (80 160), mais 1,5 pp do que ano anterior (DGES, 2023). Certamente, um sinal da atratividade das instituições de ensino superior portuguesas, mas também um reflexo dos movimentos migratórios e da internacionalização dos estudantes.

A análise genérica do número de inscritos no sistema educativo português permite compreender determinadas características importantes do próprio sistema e motiva a reflexão sobre as principais questões com que este se confronta: questões de acesso e frequência e dinâmicas que envolvem a eficácia, amplitude e a capacidade de atração dos alunos/estudantes.

A diversidade de oportunidades e a promoção de um sistema que incorpora as diversas fases da vida dos indivíduos, isto é, um sistema de educação e formação ao longo da vida, são determinantes para a construção de uma educação que se pretende para todos, num espaço culturalmente diversificado, de qualidade e que possa trazer a todos um futuro de mais qualificação e elevação social.

## DISTRIBUIÇÃO DOS INSCRITOS 2.2.

A relevância da educação e acolhimento na primeira infância (EAPI) é reconhecida tendo em conta os benefícios que dela decorrem para o desenvolvimento e progresso das crianças nas fases posteriores da sua educação. Nomeadamente, ao nível do desenvolvimento das aprendizagens e competências, do bem-estar, da integração social e da realização pessoal. É reconhecidamente importante para crianças oriundas de meios vulneráveis dos pontos de vista económico e social, constituindo um importante meio para a sua integração e para a superação de dificuldades decorrentes da sua condição social, económica e cultural (Hulpia et al., 2024).

Em Portugal, a EAPI é a fase precedente à entrada na escolaridade obrigatória e estrutura-se em duas etapas: dos 0 aos 3 anos, que remete para o acolhimento e cuidados infantis, e dos 3 aos 6 anos, que se consubstancia na educação pré-escolar (EPE).

A idade em que as crianças têm a garantia de um lugar na EAPI varia muito entre os Estados-Membros da UE, o que origina também diferenças quanto à disparidade entre o final da licença parental e o momento em que se garante que a criança pode frequentar uma instituição. De acordo com o relatório da rede Eurydice de 2023, a maioria dos sistemas educativos da União Europeia (EU) dita para as famílias um longo período entre o termo da licença parental e o momento em que a criança tem um lugar garantido na EAPI (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2023b). Em Portugal este intervalo é de dois anos e meio.

### Educação e cuidados dos 0 aos 3 anos de idade

No contexto da primeira etapa da EAPI em Portugal, as crianças dos 3 meses aos 3 anos são acolhidas por creches ou amas que são tuteladas pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Em 2023 foram contabilizadas no território continental 2 558 creches, tendo-se fixado o número de lugares em 130 787. Este último dado traduz um crescimento de 9,3% relativamente ao ano anterior. Ainda no Continente, mas no que respeita à oferta de amas, de acordo com os dados divulgados na Carta Social de 2023, nesse ano havia 512 amas, mantendo-se a tendência decrescente desta resposta social. A redução foi de 7,2%, em relação a 2022, e de cerca de 60% face à situação existente em 2010.

No Continente, a taxa de cobertura média das respostas para a primeira infância, ou seja, o *ratio* entre o número total de lugares (creches e amas) e a população dos 0 aos 3 anos, foi 55,2%, valor acima do preconizado pela União Europeia, de

**Educação  
e cuidados  
na primeira  
infância**

45%, a ser alcançado até 2030, conforme já referido na secção 2.1 do presente relatório. Segundo o GEP/MTSSS (2024) a taxa de cobertura média de 2023 apresenta "uma subida de cerca de 4,1 pp, em relação a 2022" (p. 32).

Segundo a tendência dos anos anteriores, os distritos do Continente com menor taxa de cobertura foram Lisboa (50,4 %), Setúbal (47,5 %) e Porto (42,5 %). Ainda assim, em todos se verificou uma subida das respetivas taxas, quando comparadas com o ano de 2022. As maiores taxas de cobertura foram identificadas nos distritos da Guarda (92,5%), Portalegre (86,4 %) e Coimbra (75,6 %) (GEP/MTSSS, 2024, p. 27).

Na Região Autónoma dos Açores a taxa de cobertura, considerando a oferta de creches e amas, com fins e sem fins lucrativos, foi de 45% (Secretaria Regional da Saúde e da Segurança Social – Região Autónoma dos Açores [SRSSS- RAA], 2024). Na Região Autónoma da Madeira, em 2023, a taxa de cobertura das creches foi de 67,3%, o valor mais alto da última década, mais 4,1 pp que no ano anterior (Observatório de Educação da RAM [OERAM], 2024).

Olhando agora para o número de crianças envolvidas em 2023, por NUTS I, regista-se que, no Continente, a oferta de creches acolheu 114 202 crianças (GEP/MTSSS, 2024), o que representa um acréscimo de 8,1% face ao ano anterior, que "em parte, poderá ser explicado pela implementação da terceira fase da medida Gratuitidade de Creche (Portaria n.º 198/2022, de 27 de julho). Em 2023, o número de crianças abrangidas pela medida fixou-se em 90 649<sup>1</sup>." (p. 27). A oferta de amas no território do Continente recebeu 1 712 crianças.

Na RAA, no total, 3 208 crianças frequentaram creches, mais de metade residiam na ilha de São Miguel (57,3%), 3,5% das crianças tinham 3 anos de idade, 41,7% tinham 2 anos, 36,6% tinham 1 ano, 18,3% tinham menos de 1 ano. Do total de crianças, a maior parte, 3 102, frequentaram creches privadas sem fins lucrativos. Este último número representa mais 33,8% do que em 2013. (SRSSS-RAA, 2024).

Na RAM, frequentaram as creches 3 689 crianças, mais 112 do que no ano anterior. Destas, 0,2% tinham 3 anos de idade, 43,4% tinham 2 anos, 35,8% 1 ano e 20,7% tinham idade inferior a 1 ano (OERAM, 2024).

Um outro indicador relevante na caracterização da EAPI dos 0 aos 3 anos é dado pela taxa de utilização média das respostas sociais para a primeira infância. Corresponde ao *ratio* entre o número total de utentes das respostas (creche e ama) e a capacidade total dessas respostas (lugares de creche e amas).

No Continente, a taxa de utilização média das respostas para a primeira infância registou, em 2023, um decréscimo de 1,0 pp face a 2022, fixando-se em 87,3 %, contrariando assim a tendência que se mantinha desde 2015. Na RAA, a taxa de utilização, considerando exclusivamente as creches privadas sem fins lucrativos, fixou-se em 89,0%. No caso da oferta privada com fins lucrativos, a taxa foi de 66,0% (SRSSS-RAA, 2024). Na RAM, a taxa de utilização da resposta de creches foi de 100%, à semelhança dos anos anteriores (OERAM, 2024).

## **Educação pré-escolar**

A educação pré-escolar (EPE), considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, tem como objetivo a formação e o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico da criança, visando prepará-la para uma escolaridade bem-sucedida. Esta fase é complementar da ação educativa da família, com a qual deve estar em estreita cooperação. Destinada às crianças dos 3 aos 5 anos (ou até ao ingresso na escolaridade obrigatória), é de carácter facultativo, consagrando-se, contudo, a sua universalidade para as crianças que atinjam os 4 anos de idade.

<sup>1</sup> De acordo com a informação disponibilizada pelo ISS, I. P., no âmbito da 'Auditoria ao Sistema de Gestão e Controlo dos Acordos de Cooperação – A Resposta Social Creche' do Tribunal de Contas (TdC), junho de 2024.

Subsiste a ideia, muito generalizada, largamente difundida e comprovada, sobre o impacto positivo da educação pré-escolar na vida futura do indivíduo e no seu sucesso escolar (OCDE, 2023e). São igualmente salientados os ganhos em justiça social subjacentes às vantagens da frequência da educação desde os primeiros anos de vida, especialmente evidentes para as crianças que provêm de meios socioeconómica e culturalmente mais desfavorecidos (Gonçalves & Faria, 2022, p. 318).

A *Declaração de Tashkent e Compromissos de Ação para Transformar a Educação Infantil e os Cuidados na Primeira Infância*, aprovada na segunda Conferência Mundial sobre Políticas de Educação Infantil e Cuidados na Primeira Infância, da UNESCO, em 2022, refere justamente a importância da educação na infância para o estabelecimento das bases para vidas e sociedades prósperas, a qual deve ser de qualidade, equitativa e inclusiva (UNESCO, 2022).

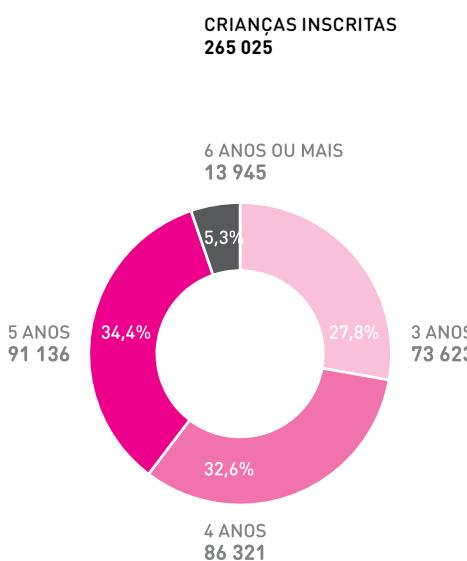
O número de crianças inscritas na educação pré-escolar aumentou em 2023 em relação ao ano anterior (+5 995), atingindo as 265 025, mantendo-se assim a tendência crescente registada em 2021/2022, em relação a 2020/2021 (+7 970), bem como o aumento de 10,3%, face a 2017/2018.

No Continente estiveram inscritas 252 198 crianças na EPE, o que significa um acréscimo de 2,4% relativamente a 2021/2022. Na RAA 6 574 crianças frequentaram a EPE (menos 16 do que ano anterior) e na RAM foram 6 253 (mais 48 crianças, relativamente a 2021/2022).

Em 2022/2023, 54,5% das crianças frequentaram a educação pré-escolar em estabelecimentos de natureza pública, ao passo que 45,5% esteve em estabelecimentos de natureza privada.

Na Figura 2.2.1 apresenta-se a distribuição dessas crianças por idades, onde se constata que em Portugal, em 2022/2023, a maior parte das crianças na educação pré-escolar tinha 5 anos ou 4 anos, representando 34,4% e 32,6% do total, respetivamente. As crianças com 3 anos de idade representavam 27,8%. Com 6 anos ou mais, idade de ingresso no 1º ciclo, havia muito menos crianças, 5,3%.

**Número de crianças inscritas na educação pré-escolar, por idade.** Portugal, 2022/2023  
Figura 2.2.1



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Numa análise por NUTS II, observa-se que no Algarve o desequilíbrio referido é maior, pois 69,5% das crianças que frequentam a educação pré-escolar têm 4 ou 5 anos. O mesmo se verifica na Grande Lisboa e na RAM, em que as crianças destas idades representam 67,5% em qualquer destas unidades territoriais.

As regiões com maior proporção de crianças de 3 anos a frequentar a EPE comparando com o total nacional são a RAM (30,1%), Norte e Centro (ambas com 29,3%), Oeste e Vale do Tejo (28,8%) e Alentejo (28,3%). Na RAA, na Grande Lisboa e no Algarve as percentagens são inferiores ao que se passa a nível nacional com 26,6%, 26,1% e 24,9%, respetivamente.

## Ensinos básico e secundário

A escolaridade obrigatória permanece estruturada em dois níveis: o ensino básico e o ensino secundário. Em 2022/2023, 1 340 413 alunos frequentaram estes níveis de ensino. Observa-se a seguir a sua distribuição por ciclos, mas também por tipos de oferta, distinguindo antes de mais alunos crianças e jovens e, posteriormente, apresentando a distribuição dos adultos separadamente.

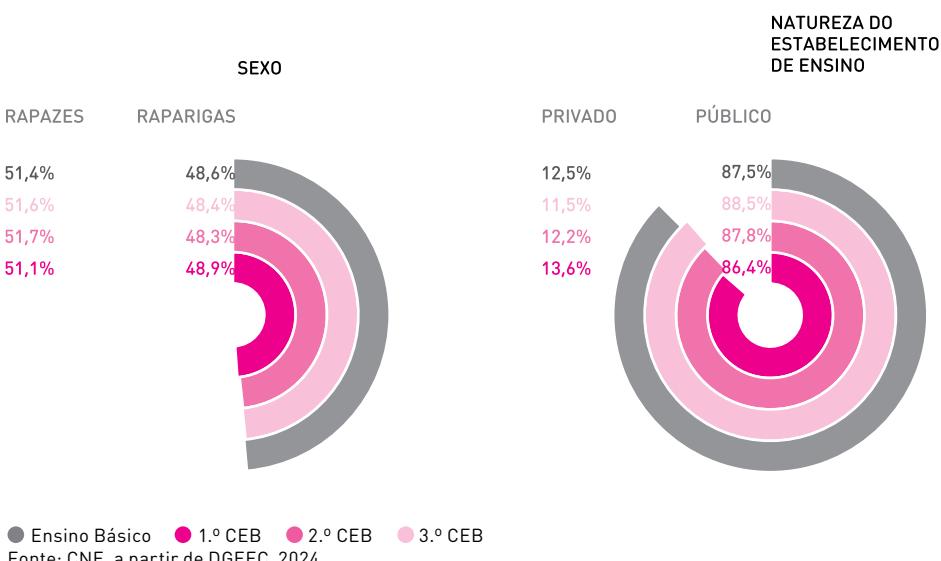
### Ensino básico

No ano letivo de 2022/2023, 922 511 crianças e jovens frequentavam o ensino básico, o que significa um acréscimo de 16 764 alunos face ao ano letivo anterior. Perfaziam 877 443 no Continente, 23 773 na RAA e 21 295 na RAM.

O 1.º CEB concentrava o maior número de alunos inscritos, 385 997, 41,8% do total do ensino básico, registando um aumento de 13 587 alunos face a 2021/2022. No 2.º CEB foram contabilizados 207 270 inscritos, o que equivale a 22,5% do total, havendo menos 1 240 alunos do que no ano anterior. No 3.º CEB, contrariando a descida observada em 2021/2022, houve mais 4 417 em 2022/2023 do que no ano anterior, alcançando-se 329 244 inscritos, que representavam 35,7% do total do ensino básico.

Na Figura 2.2.2 pode observar-se a distribuição dos alunos por sexo e por natureza do estabelecimento de ensino que frequentavam, considerando globalmente o ensino básico, mas também cada um dos ciclos.

**Percentagem de crianças e jovens matriculados no ensino básico, por sexo e por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2022/2023**  
Figura 2.2.2



Em 2022/2023, 51,4% da população discente do ensino básico era do sexo masculino (474 367 alunos), mantendo-se a tendência já observada no ano letivo anterior. Em qualquer dos ciclos os rapazes também perfaziam a maioria, representando entre 51,1% (no 1.º CEB) e 51,7% (no 2.º CEB).

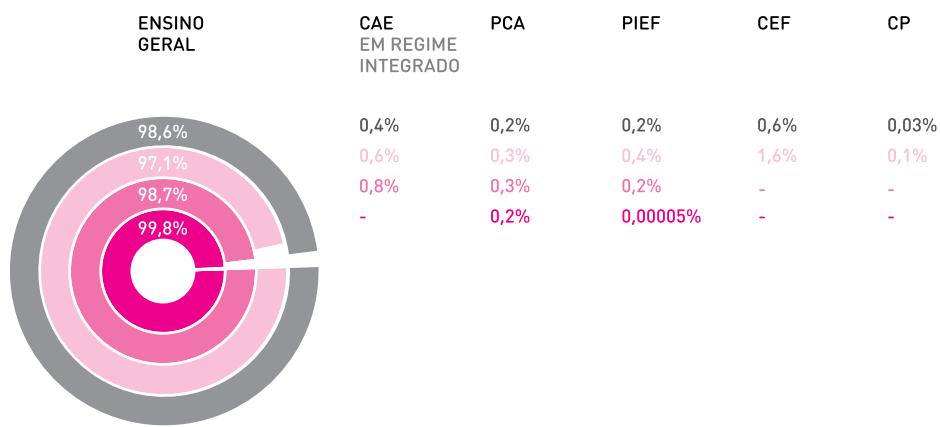
A maioria dos alunos do ensino básico, 87,5%, frequentou estabelecimentos de ensino públicos, 806 905 alunos, mais 14 125 que no ano letivo anterior, o que corresponde a um aumento de 1,8%. Houve 115 606 alunos que frequentaram estabelecimentos de ensino privados, mais 2 639 do que em 2021/2022, registando-se um aumento de 2,3%.

No 3.º CEB regista-se maior concentração no setor público, 88,5% (291 495 alunos), que nos outros ciclos. No setor privado, o 1.º CEB assume maior expressão que nos restantes ciclos, com 13,5%, respeitantes a 52 524 alunos.

A Figura 2.2.3 apresenta a distribuição das crianças e dos jovens pelas ofertas de educação e formação, quer globalmente no ensino básico, quer por ciclo de ensino. No cômputo do ensino básico (setores público e privado), observa-se que, em 2022/2023, a maioria dos alunos, 98,6% (909 547), frequentava o ensino geral. Constata-se ainda que a predominância do ensino geral é semelhante em todos os ciclos do ensino básico, com as outras ofertas a abarcarem parcelas muito reduzidas de alunos.

### **Distribuição de crianças e jovens matriculados no ensino básico, por oferta de educação e formação e ciclo de ensino. Portugal, 2022/2023**

Figura 2.2.3



● Ensino Básico ● 1.º CEB ● 2.º CEB ● 3.º CEB

Nota: Os valores foram calculados sobre 922 511 crianças e jovens matriculados no ensino básico. Os cursos profissionais (CP) cingem-se à oferta no ensino privado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Efetivamente, conforme também se pode observar na Figura 2.2.3, os restantes alunos, 1,4%, estavam assim distribuídos: 0,4% (3 531 alunos) nos cursos artísticos especializados em regime integrado (CAE); 0,2% (2 244) nos percursos curriculares alternativos (PCA), 0,2% (1 745) nos programas integrados de educação e formação (PIEF) e 0,6% (5 111) nos cursos de educação e formação (CEF). Os cursos profissionais (CP), com 333 alunos tiveram uma expressão residual (0,03%), cingindo-se à oferta no setor privado, para o 3.º CEB.

## Ensino Secundário

O número de alunos jovens matriculados no ensino secundário tem vindo a diminuir nos últimos dez anos, registando-se em 2022/2023 o valor mais baixo da última década. A Figura 2.2.4 mostra esta evolução, comparando o número de alunos matriculados em cursos científico-humanísticos (CCH) com o número de alunos em cursos de dupla certificação. Em 2013/2014 e 2014/2015 parecia estar-se mais perto de alcançar um equilíbrio entre os dois tipos de oferta, mas a evolução foi no sentido da prevalência dos CCH.

### Número e percentagem de jovens matriculados no ensino secundário, por oferta educativa e formativa. Portugal, 2014-2023

Figura 2.2.4

	CURSOS DE CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS	CURSOS DE DUPLA CERTIFICAÇÃO	TOTAL ENSINO SECUNDÁRIO
2022/2023	210 395 61,0%	134 402 39,0%	344 797
2021/2022	209 333 60,3%	137 685 39,7%	347 018
2020/2021	209 684 59,9%	140 326 40,1%	350 010
2019/2020	206 976 59,0%	143 651 41,0%	350 627
2018/2019	207 684 59,1%	143 549 40,9%	351 233
2017/2018	204 713 58,3%	146 245 41,7%	350 958
2016/2017	207 644 58,0%	150 078 42,0%	357 722
2015/2016	206 346 57,8%	150 522 42,2%	356 868
2014/2015	203 790 56,5%	156 997 43,7%	360 787
2013/2014	200 860 55,3%	162 385 44,7%	363 245

Nota: Os valores apresentados correspondem ao número de alunos matriculados em ofertas orientadas para jovens. Os cursos de dupla certificação contemplam cursos de aprendizagem, cursos artísticos especializados, cursos de educação e formação, cursos com planos próprios e cursos profissionais.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

De facto, nos anos mais recentes da série temporal observada na Figura 2.2.4, o balanço salda-se num peso de cerca de 60% nos CCH, face a 40% nos cursos de dupla certificação.

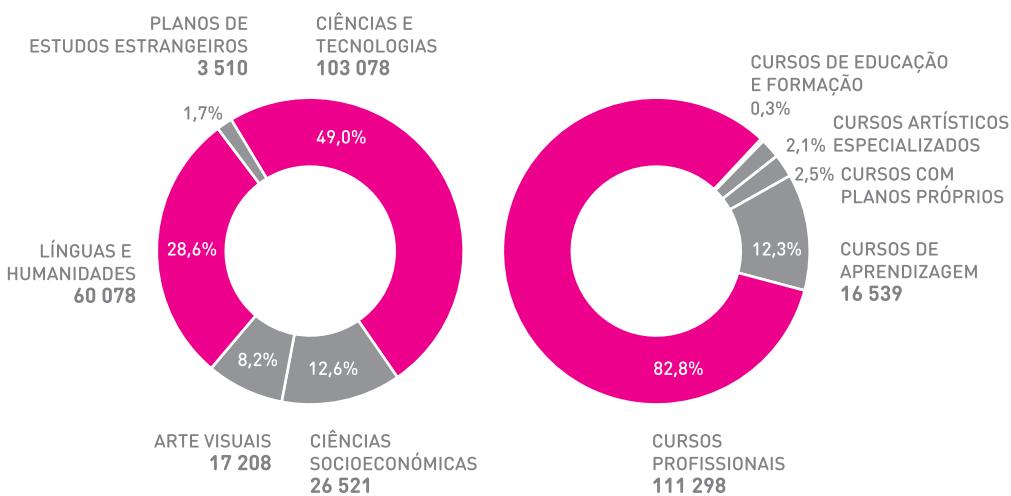
Também numa análise por NUTS I, se verifica que, em 2022/2023, como em anos anteriores, não se registaram grandes discrepâncias territoriais no que respeita à distribuição dos alunos do ensino secundário por tipo de oferta. No Continente, em 327 635 jovens matriculados no ensino secundário, 61,0% frequentavam CCH e 39,0% encontravam-se em cursos de dupla certificação. Na RAA, as proporções correspondentes foram semelhantes: dos 8 185 alunos do ensino secundário, 56,6% estavam em CCH e 43,4% em ofertas de dupla certificação. Na RAM, a distribuição dos 8 977 alunos é mais desequilibrada: 64,4% frequentavam CCH e 35,6% cursos de dupla certificação.

Na totalidade dos alunos jovens do ensino secundário, em 2022/2023, 51,1% eram rapazes. Contudo, nos cursos científico-humanísticos, a proporção inverte-se e as raparigas estão mais representadas, 55,1%, em cotejo com os 44,9% de rapazes. Nos percursos de dupla certificação, são mais os rapazes, 60,7% (DGEEC, 2024b).

Na Figura 2.2.5 detalha-se a distribuição dos alunos pelos diferentes cursos das ofertas de cursos científico-humanísticos, bem como de cursos de dupla certificação, em 2022/2023 (no cômputo das redes pública e privada). Os cursos de ciências e tecnologias e de línguas e humanidades recebem a maior parte dos 210 395 alunos de CCH, 49,0% e 28,6%, respetivamente. No conjunto das ofertas de dupla certificação, os cursos profissionais foram eleitos por uma maioria de 82,8%, dos 134 402 alunos deste tipo de ofertas; destacam-se, no entanto, os 12,3% de alunos inscritos nos cursos de aprendizagem.

**Distribuição dos jovens matriculados em cursos científico-humanísticos e em cursos de dupla certificação, por curso.** Portugal, 2022/2023

Figura 2.2.5



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

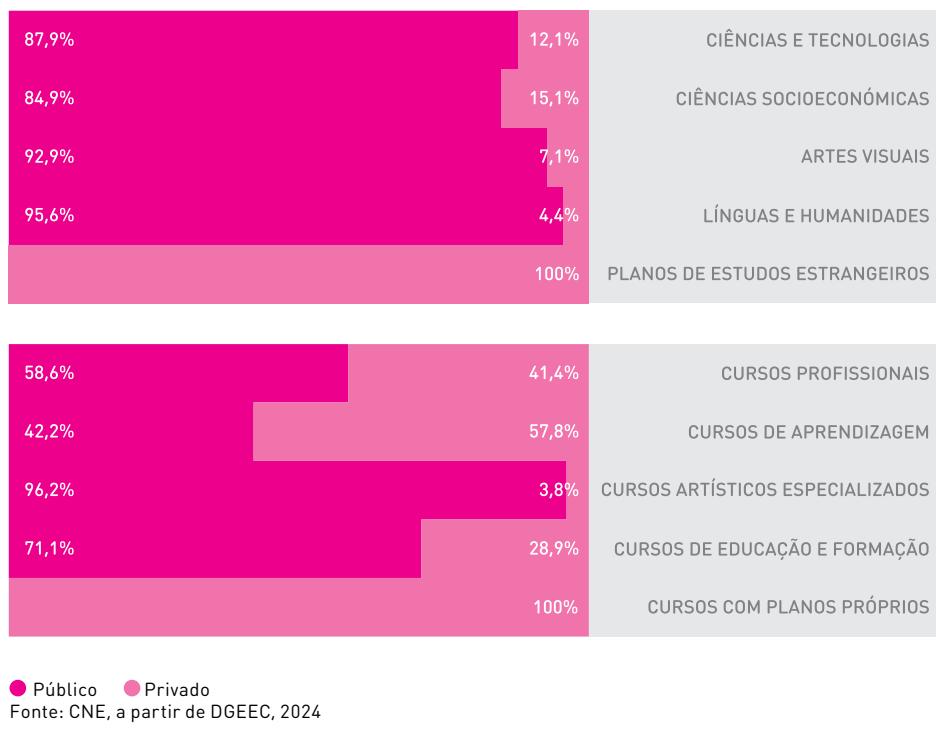
Analizando ainda os dados da Figura 2.2.5, assinala-se, no âmbito dos CCH, que o curso de ciências socioeconómicas teve 12,6% dos alunos e que o curso com menor percentagem de alunos, 8,2%, foi o de artes visuais. Em proporção, os planos de estudos estrangeiros, oferta exclusiva do ensino privado, corresponderam a 1,7%.

Em 2022/2023, a maioria dos jovens alunos do ensino secundário, 75,9%, frequentou estabelecimentos de ensino públicos e 24,1% frequentou estabelecimentos de ensino privados, à semelhança do verificado no ano anterior. Dos alunos que optaram pelos cursos científico-humanísticos, 88,7% frequentaram o setor público. Entre os alunos que optaram por cursos de dupla certificação, 55,9% escolheram uma instituição escolar privada (DGEEC, 2024b).

Postos estes dados gerais, na Figura 2.2.6, compara-se a distribuição dos alunos do ensino secundário por natureza do estabelecimento de ensino, atendendo ao curso que frequentaram, para os dois tipos de oferta, CCH e cursos de dupla certificação. Numa primeira observação, conclui-se, por um lado, que o setor público concentrava em 2022/2023, tal como em anos anteriores, praticamente a totalidade dos alunos dos cursos científico-humanísticos, exceto no caso dos planos de estudos estrangeiros, cuja oferta é exclusivamente privada. Por outro lado, conclui-se que os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem eram as ofertas que apresentavam maior equilíbrio entre os dois setores.

**Distribuição dos jovens matriculados em cursos científico-humanísticos e em cursos de dupla certificação, por curso e por natureza do estabelecimento de ensino.** Portugal, 2022/23

Figura 2.2.6



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Numa segunda leitura da Figura 2.2.6, observa-se que a proporção dos alunos de CCH no público oscila entre 84,9% de alunos de ciências socioeconómicas e 95,6% dos que estudam línguas e humanidades. No campo da dupla certificação, os cursos artísticos especializados marcam diferença pelos 96% de alunos que estudam no setor público. Os cursos com planos próprios funcionaram apenas em estabelecimentos de ensino privados.

## Ensino pós-secundário e ensino superior

### Ensino pós-secundário

O ensino pós-secundário tem como oferta os cursos de especialização tecnológica (CET), que conferem o Nível 5 de qualificação, no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e um diploma de especialização tecnológica (DET). Os objetivos desta oferta prendem-se com a inserção qualificada no mercado de trabalho, pois é uma modalidade especialmente dirigida à requalificação e reconversão dos percursos de formação inicial, que não deixa de estimular, ao mesmo tempo, o prosseguimento de estudos para o ensino superior.

No ano letivo de 2022/2023, 4 862 estudantes frequentaram os CET, no Continente, distribuídos pelo país, conforme se apresenta na Tabela 2.2.1.

## Número e percentagem de alunos matriculados em CET, por NUTS II.

Continente, 2022/2023

Tabela 2.2.1

NUTS II	Número	Percentagem
Norte	818	16,8%
Centro	648	13,3%
Oeste e Vale do Tejo	175	3,6%
Grande Lisboa	2 282	46,9%
Península de Setúbal	271	5,6%
Alentejo	383	7,9%
Algarve	285	5,9%
<b>Total</b>	<b>4 862</b>	<b>100%</b>

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Em 2022/2023, a oferta funcionou em todas as NUTS II do Continente, sendo que no setor privado se restringiu ao Norte e ao Centro. Do total de alunos na oferta, observa-se que a Grande Lisboa tem o maior número de alunos inscritos em CET (46,9%) e a região do Oeste e Vale do Tejo o menor (3,6%). Percebe-se que os estudantes de CET se concentram nas regiões com maiores centros urbanos e no litoral. Nas regiões autónomas, não houve estudantes a frequentar esta oferta.

Da totalidade de inscritos em CET, 2 949 estudantes eram do sexo masculino (62,7%) e 1 812 do sexo feminino (37,3%), menos 208 do que no ano anterior. Globalmente, houve menos 550 alunos inscritos nestes cursos (DGEEC, 2024b).

## Ensino superior

De acordo com o relatório *Ensino Superior em Portugal 2021-2023*, "A rede de instituições de ensino superior é relativamente estável. A oferta formativa apresenta uma tendência crescente, sobretudo ao nível dos Mestrados, mas registando muito dinamismo através da apresentação de novos cursos, alterações e cessações anuais" (DGES, 2023, p.11). Nesta dinâmica, em 2022/2023, a rede do ensino superior continuou a contabilizar 97 Instituições do Ensino Superior, 36 do setor público e 61 do privado. A rede contava com 36 Universidades e 61 Institutos Politécnicos. No total funcionaram 5 460 cursos, distribuídos da seguinte forma: 955 CTeSP; 1 544 cursos de licenciatura (1.º ciclo); 2 266 cursos de mestrado (2.º ciclo); 61 cursos de mestrado integrado e 634 de doutoramento (3.º ciclo). Relativamente ao ano anterior, verificou-se um acréscimo de 30 cursos.

Em 2022/2023 havia 446 028 estudantes inscritos no ensino superior, dos quais 439 056 no Continente, 2 961 na RAA e 4 011 na RAM. Regista-se um aumento de 3,0% relativamente ao ano anterior e de 8,3% face a 2020/2021 (DGES, 2023). Da totalidade dos estudantes inscritos 359 397 frequentaram o ensino superior público e 86 631 frequentaram o ensino superior privado (DGES, 2023).

O grupo etário mais representado, abrangendo 49% da totalidade dos estudantes, é o de 20-24 anos de idade. Regista-se uma prevalência de estudantes do sexo feminino que representam 54,1% (241 356) da população estudantil, mais 0,1 pp do que em 2021/2022. As estudantes estavam em maioria em todos os cursos/ciclos de estudos, exceto no Curso Técnico Superior Profissional (CTeSP), em que os estudantes do sexo masculino correspondiam a 63,0% da totalidade de inscritos.

Em todos os cursos/ciclos de estudos, no ano letivo 2022/2023, estavam inscritos no 1.º ano, pela primeira vez, 155 082 estudantes. Dos 45 064 estudantes que se inscreveram no ensino superior em cursos conferentes de grau em 2022/2023, tendo concluído o ensino secundário em 2021/2022, 91,5% tinham frequentado um CCH, 6,8% cursos profissionais e 2,6% tinham concluído por outras vias (DGEEC, 2024n).

A evolução do número de inscritos em instituições de ensino superior, observável na Figura 2.2.7, mostra que o aumento do número de estudantes é comum aos dois subsistemas de ensino, universitário e politécnico, bem como nos dois setores, público e privado.

**Número de estudantes inscritos em instituições de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal, 2014-2023**

Figura 2.2.7

UNIVERSITÁRIO



POLITÉCNICO



● PÚBLICO ● PRIVADO

Nota: O subsistema universitário inclui estabelecimentos não integrados em universidades; o subsistema politécnico inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Entre 2014 e 2023, o número de estudantes no ensino universitário aumentou, globalmente, 16,3% (+39 706 estudantes), atingindo neste ano um total de 282 581, dos quais 223 564 frequentavam o ensino público e 59 017 frequentavam o ensino privado. No mesmo período, o aumento de estudantes no setor público do ensino universitário foi de 25 184 estudantes, enquanto no privado se inscreveram mais 14 522 estudantes.

Nestes dez anos, no ensino politécnico, o crescimento foi bem mais expressivo, 37,0% (+44 112 estudantes), alcançando 163 447 estudantes neste subsistema em 2022/2023. No ensino politécnico público, a década trouxe mais 32 559 estudantes e no privado mais 11 563, contrariando a descida observada entre 2012/2013 e 2013/2014 (CNE, 2023).

No último ano em análise, relativamente ao ano anterior, verifica-se crescimento, quer no que respeita ao subsistema universitário público (+2,4%), quer no que respeita ao privado (+5,0%), o que corresponde a mais 7 987 estudantes, no total. No subsistema politécnico, verificou-se um aumento global de 4 824 estudantes: 3 037, no ensino público e 1 787 no privado.

No ano em análise registou-se um aumento do número de estudantes estrangeiros no ensino superior, que representam 18,0 % dos inscritos, sendo 80 160 no total, mais 8 369 do que no ano anterior (DGES, 2023).

O número de estudantes que concluíram o ensino secundário em 2021/2022 e que prosseguiram estudos numa IES em 2022/2023 foi de 49 738, dos quais 84,6% eram oriundos de cursos científico-humanísticos, 12,9% de cursos profissionais e 2,6% de outros cursos (DGEEC, 2024n)

A Tabela 2.2.2 apresenta o número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior (públicos e privados), distribuído pelas áreas de formação e educação e pelos respetivos ciclos de estudo.

### **Número de estudantes inscritos em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação e ciclo de estudos. Portugal, 2022/2023**

Tabela 2.2.2

Área de Educação e Formação	CTeSP	Licenciatura	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento	Outras formações	Total por área
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	1 033	4 006	3 509	1 110	545	14	10 217
Artes e humanidades	1 787	33 362	168	6 873	3 547	263	46 000
Ciências empresariais, administração e direito	4 639	68 652	12	22 043	2 435	942	98 723
Ciências naturais, matemática e estatística	433	15 839	193	5 505	3 427	123	25 520
Ciências sociais, jornalismo e informação	62	35 010	793	10 615	3 913	182	50 575
Educação	87	7 202	-	7 896	1 555	65	16 805
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	4 088	51 565	10 702	17 196	4 803	196	88 550
Saúde e proteção social	2 001	36 580	20 866	5 790	3 275	429	68 941
Serviços	2 727	18 102	626	2 902	1 104	178	25 639
Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	4 406	6 641	332	2 678	554	154	14 765
Área desconhecida	0	247	0	2	44	0	293
<b>Total por ciclo de estudos</b>	<b>21 263</b>	<b>277 206</b>	<b>37 201</b>	<b>82 610</b>	<b>25 202</b>	<b>2 546</b>	<b>446 028</b>

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Da análise da Tabela 2.2.2 assinala-se a área das ciências empresariais, administração e direito como a que teve mais estudantes inscritos, 98 723 (22,1%), a segunda foi a de engenharia, indústrias transformadoras e construção, 88 550 (19,9%), e a terceira foi a área da saúde e proteção social, 68 941 (15,5%).

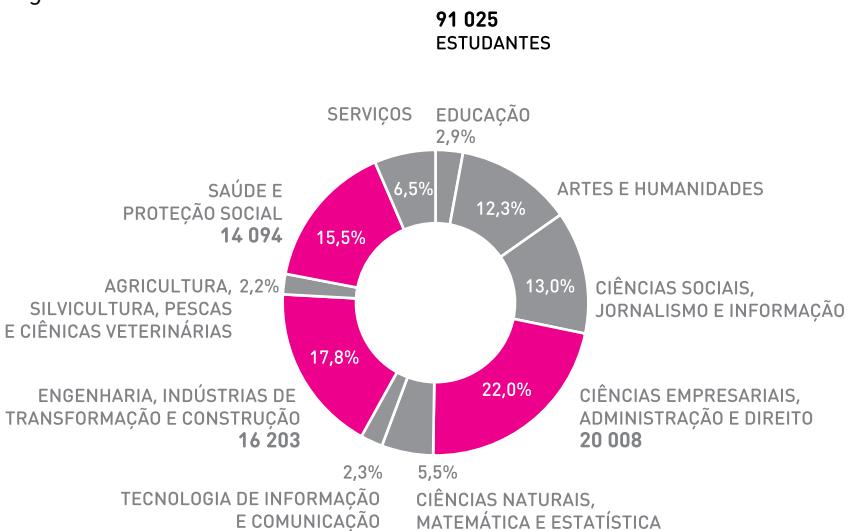
A área de agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias registou o menor número de inscritos, com 10 217 estudantes (2,3%), à semelhança de anos anteriores. Nas áreas de tecnologias da informação e da comunicação e da educação, os números de inscritos também são baixos, 14 765 (3,3%) e 16 805 (3,8%), respetivamente, apesar da demanda por recursos humanos qualificados nestas áreas e de a sua falta ser reiteradamente assinalada, em prol do desenvolvimento das sociedades no mundo atual.

Da análise da Tabela 2.2.2, retira-se ainda, a maior concentração de estudantes em licenciaturas, 277 206 (62,1%) e mestradados de 2.º ciclo, 82 610 (18,5%). Foi também nestes ciclos de estudo que se registou um aumento de estudantes mais expressivo face a 2021/2022, mais 9 123 em licenciaturas e mais 3 997 em mestradados de 2.º ciclo, embora em todos se tenha verificado um crescimento do número de alunos. O número de estudantes inscritos em CTeSP foi de 21 263 (4,8%), mais 1 737 estudantes do que em 2021/2022.

A Figura 2.2.8 mostra a distribuição dos estudantes inscritos no 1.º ano pela primeira vez, em cursos de formação inicial, isto é, em licenciatura (1.º ciclo), preparatórios de mestrado integrado e mestrado integrado, pelas áreas de educação e formação.

**Percentagem de inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1.º ano, pela primeira vez, em cursos de formação inicial, por área de educação e formação.** Portugal, 2022/2023

Figura 2.2.8



Nota: Consideram-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1.º ano, pela primeira vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela primeira vez, num determinado curso de um estabelecimento. Inclui estudantes em mobilidade internacional – *Incoming*, não inclui estudantes de CTeSP.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A análise da Figura 2.2.8 evidencia que, em 2022/2023, as áreas que apresentaram maior expressão voltaram a ser as mesmas, à semelhança do ano anterior, e são as mesmas que se acabou de descrever na Tabela 2.2.2 para a globalidade dos estudantes no sistema.

Assim, os estudantes que se inscreveram no 1.º ano pela primeira vez em 2022/2023, em licenciaturas e mestradados, não rompem com tendências anteriores, nem fazem

antever a resolução de défices de diplomados nas áreas assinaladas, das tecnologias de informação e comunicação e da educação, ou em áreas das ciências, tecnologias, engenharia e matemática (STEM) ou STEAM, integrando as artes.

Efetivamente, escolheram as ciências empresariais, administração e direito 20 008 estudantes (22,0%), engenharia, indústrias transformadoras e construção 16 203 (17,8%) e saúde e proteção social 14 094 (15,5%). As áreas de ciências naturais, matemática e estatística (5,5%), educação (2,9%), tecnologias da informação e comunicação (2,3%) e agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias (2,2%) continuaram a ser as menos pretendidas pelos estudantes que se inscrevem no 1.º ano pela primeira vez.

Ainda assim, regista-se um ligeiro acréscimo global, no que diz respeito aos estudantes inscritos no 1.º ano pela primeira vez, em cursos de formação inicial de educadores e professores, ou seja, em cursos que habilitam para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Em 2023, nos cursos de licenciatura de educação básica, cuja titularidade é requisito para os mestrados nas especialidades de educação pré-escolar e de ensino do 1.º ciclo do ensino básico, foram colocados, nas três fases do concurso nacional de acesso, 1 045 estudantes, mais 147 do que no ano anterior.

Os dados relativos aos inscritos no 1.º ano pela primeira vez em mestrados que conferem habilitação para a docência, em 2022/2023, também registam um acréscimo global de 561 mestrandos, de acordo com recolha junto das instituições de ensino superior, realizada pelo CNE. Entre os que registaram um aumento, destaca-se o Mestrado em Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário (mais 58 inscritos no 1.º ano); entre os que tiveram uma redução do número de estudantes, o de Ensino de Artes Visuais no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (menos 20 inscritos no 1.º ano).

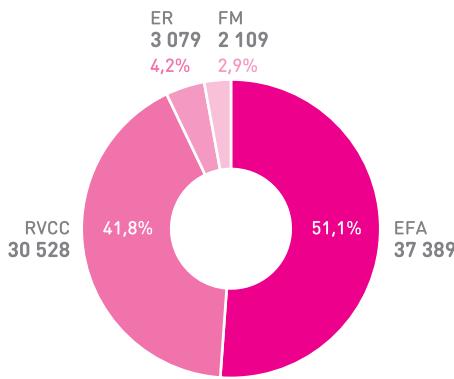
De acordo com dados disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), em 2023, o número de entidades formadoras, tendo por base as ações registadas no sistema SIGO nas modalidades para adultos, no estado de "Concluída" ou "Em funcionamento", foi 1 167, considerando os dados provisórios de 10 de julho de 2024 (note-se que a mesma entidade pode ser contabilizada mais do que uma vez, caso registe oferta em mais do que uma NUTS II). Considerando a mesma fonte, em 2023, estiveram inscritos em Centros Qualifica 148 335 adultos (número de inscrições com idade igual ou superior a 18 anos, com data de ação de inscrição entre 01 de janeiro e 31 de dezembro de 2023).

Em 2022/2023, de acordo com os dados publicados pela DGEEC, 73 105 adultos frequentaram níveis de educação básica e secundária. No conjunto das diferentes ofertas formativas existentes, registaram-se 22 938 inscritos no ensino básico (31,4%), menos 1 638 inscritos face ao ano anterior. No ensino secundário, estiveram inscritos 50 167 adultos (68,6%) número que pouco variou relativamente ao ano anterior (+85 alunos).

A Figura 2.2.9 mostra os números e percentagens de adultos inscritos nos ensinos básico e secundário, por oferta de educação e formação, em Portugal, no ano de 2022/2023: cursos de educação e formação de adultos (EFA), processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), ensino recorrente (ER) e formações modulares (FM).

## Educação e formação de adultos

**Número e percentagem de adultos matriculados, no ensino básico e no ensino secundário, por oferta de educação e formação.** Portugal, 2022/2023  
Figura 2.2.9



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Pode observar-se que, no cômputo dos dois níveis, os 73 105 adultos que freqüentaram o sistema se inscreveram maioritariamente em cursos de EFA, 51,1%, e em processos de RVCC, 41,8%. O ER e as FM foram pretendidos apenas por 4,2% e 2,9% dos adultos.

Os valores apurados na última década, apesar de apresentarem oscilações, apontam para uma evolução crescente da participação de adultos em atividades de educação e formação, que indiciam progressos na escolarização da população adulta e uma procura crescente pela formação ao nível do ensino secundário (cf., secção 3.2 – Qualificação e emprego do presente relatório).

**Um sistema educativo, muitas culturas**

Os fluxos migratórios nos últimos decénios trouxeram à sociedade portuguesa a super-diversidade e a convivência cultural. O sistema educativo nacional reflete essa diversidade em todos os níveis de educação e ensino, abrangendo alunos e estudantes de várias idades, crianças, jovens e adultos.

Na Tabela 2.2.3 começa-se por evidenciar os números respeitantes a crianças e jovens de nacionalidade estrangeira nos ensinos básico e secundário, em 2022/2023, distinguindo a sua distribuição por NUTS I.

**Número de crianças e jovens estrangeiros matriculados no ensino básico e no ensino secundário, por NUTS I.** Portugal, 2022/2023  
Tabela 2.2.3

NUTS I	Ensino Básico	Ensino Secundário	Total por NUT I
Continente	107 452	32 891	140 343
RAA	518	117	635
RAM	1 133	649	1 782
<b>Total/nível de ensino</b>	<b>109 103</b>	<b>33 657</b>	<b>142 760</b>

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

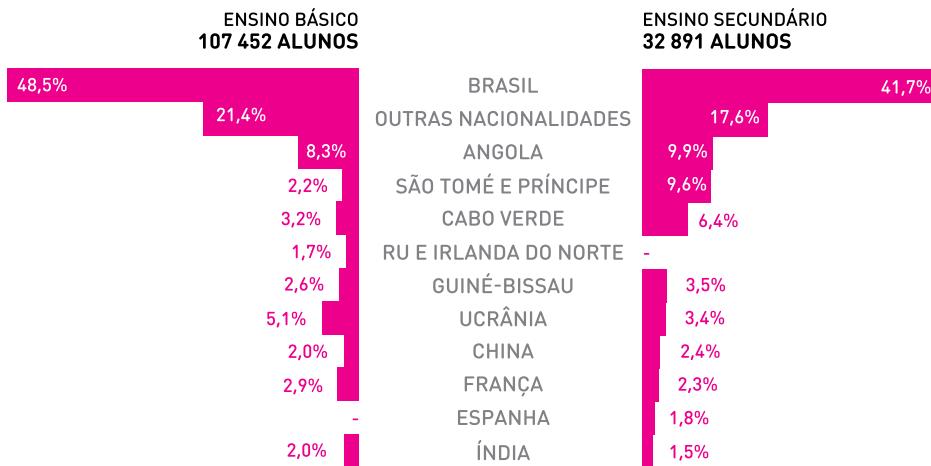
No ano letivo de 2022/2023, 142 760 crianças e jovens de nacionalidade estrangeira frequentaram a escolaridade obrigatória em Portugal. Representam 11,3% da população discente, não adulta, dos ensinos básico e secundário. Maioritariamente, estiveram no continente, 140 343, mas também na RAA, com 635 alunos, e na RAM, com 1 782 alunos.

Do total de alunos de nacionalidade estrangeira, 109 103 (76,4%) crianças e jovens frequentaram o ensino básico e 33 657 (23,6%) o ensino secundário. Em proporção, a sua presença é maior no ensino básico, onde representam 11,8% da população discente, não adulta, deste nível, do que no ensino secundário, onde representam 9,8%.

Na Figura 2.2.10 pode observar-se a distribuição do número de crianças e jovens matriculados no ensino básico e no ensino secundário, no território do continente, pelas dez nacionalidades mais representadas.

### **Número de crianças e jovens estrangeiros matriculados no ensino básico e no ensino secundário, por nacionalidade. Continente, 2022/2023**

Figura 2.2.10



Nota: RU - Reino Unido. As nacionalidades apresentam-se organizadas de forma decrescente, de cima para baixo, atendendo à sua incidência no ensino secundário.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Neste conjunto destaca-se a nacionalidade brasileira relativamente a todas as restantes. No ensino básico, o número de alunos brasileiros é cerca de metade da totalidade de estrangeiros (48,5%), no ensino secundário representa 41,7% dos alunos estrangeiros.

No ensino básico, os alunos de nacionalidade estrangeira aparecem distribuídos por ciclo do seguinte modo: 48 363 alunos no 1.º CEB, 23 727 no 2.º CEB e 35 363 no 3.º CEB. Se todas as crianças permanecerem no sistema, perspetiva-se um aumento futuro destes números nos 2.º e 3.º CEB.

A distribuição dos alunos de nacionalidade estrangeira pelas NUTS II, no território continental, mostra que estes estão concentrados em maior número em algumas regiões nos maiores centros urbanos e no litoral: principalmente na Grande Lisboa (33,4% dos alunos do ensino básico; 33,9% do secundário), no Norte (20,5% do ensino básico; 24,3% do ensino secundário), mas também no Centro (13,6% do básico; 13,9% do secundário) e, mais a sul, na Península de Setúbal (12,1% do básico; 10,9% no secundário).

Completando a informação por NUTSII, cabe referir que 8,4% dos alunos estrangeiros do ensino básico estavam na região do Oeste e Vale do Tejo, 2,9% no Alentejo e 9,2% no Algarve. No que respeita aos alunos do ensino secundário, assinala-se a região do Algarve, com 7,5% dos estrangeiros deste nível de ensino.

Os números de alunos de nacionalidade estrangeira, quer no ensino básico, quer no ensino secundário, implicam uma série de questões face à inclusão linguística e cultural, na senda da escola para todos e no respeito da especificidade de cada um, que necessita da mobilização das respostas existentes e de eventual reforço. Para aprofundar esta temática é importante a leitura do texto presente nesta publicação: "PLNM: um degrau para a aprendizagem?"

Atualmente, a educação superior é um sistema mais acessível, inclusivo e aberto, abrangente e diversificado, este nível de ensino, em 2022/2023, integrou o número mais elevado de estudantes de sempre. Estatísticas disponíveis, referentes ao ano letivo de 2022/2023, revelam que havia 18% de estrangeiros entre a população estudantil do ensino superior.

Fazendo um balanço do retrato sobre inscritos, traçado nas secções 2.1 e 2.2, conclui-se que o sistema apresenta mais alunos na globalidade e, apesar de as taxas de pré-escolarização e de escolarização estarem em alta, existem ainda desafios a desbravar, entre os quais o das taxas de cobertura de oferta para os mais novos, no âmbito dos cuidados para a primeira infância e da educação pré-escolar. Assinalam-se ainda assimetrias regionais, com os grandes centros urbanos a evidenciarem maior pressão e alguma dificuldade de resposta.

Parecem subsistir outras assimetrias no sistema educativo. Nomeadamente, no ensino secundário a proporção de alunos que frequentam cursos de dupla certificação continua a ser inferior à proporção de alunos nos cursos científico-humanísticos. E a distância tem vindo a aumentar nos últimos anos.

De igual modo, no ensino superior, a distribuição dos estudantes pelas áreas de educação e formação apresenta discrepâncias. Persistem números reduzidos de alunos nas áreas STEAM e na educação, que dificultam a resolução de défices de diplomados nestas áreas, espelhados na realidade económica e social do país. Perspetiva-se, pois, com pertinência o reforço de medidas como o incentivo STEM, no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência, e, no caso da área de formação em educação, de medidas que equacionam a oferta de oportunidades de formação inicial de docentes e que tornem atrativa esta área.

Dois outros aspetos sobressaem dos dados apresentados. Um é a presença dos adultos em atividades de educação e formação no sistema educativo, especialmente no ensino secundário. O outro é a expansão da diversidade multicultural e linguística, enriquecedora em si mesma que constitui mais um desafio para que cada um aprenda melhor com todos.

## 2.3. DESIGUALDADES E EQUIDADE

Os sistemas de educação de qualidade, ao visarem uma educação para todos, oferecem condições e medidas de equidade para que, independentemente dos meios sociais e económicos ou de determinadas situações, todos usufruam do direito inalienável da educação e tenham a perspetiva de um futuro sempre valorizado. A educação visa cumprir assim um dos seus desígnios, a mobilidade social ascendente. Contudo, fatores socioeconómicos não são os únicos a provocar desigualdades, outras condições, que muitas vezes surgem em associação multifatorial, podem desviar os alunos do sistema ou conduzir a um afastamento das aprendizagens, impedindo-os de as concretizarem.

O tempo atual caracteriza-se pelos desenvolvimentos globais, como a emergência climática, os fluxos migratórios ou os conflitos que proliferam, fatores que contribuem para a diversidade encontrada nos países, nas comunidades e nas escolas. Tão enriquecedora quanto desafiadora, esta super-diversidade, conceito ligado às sociedades globalizadas, traz também os desafios da vulnerabilidade de alguns grupos, por exemplo, estudantes de nacionalidade estrangeira, das comunidades ciganas, com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem, implicando a existência de medidas promotoras de inclusão e de igualdade de oportunidades.

A edição de 2024 do relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2024a) tem como foco a equidade na educação e revela que o meio familiar, por exemplo, continua a exercer influência nos resultados escolares, colocando em evidência as diferenças de resultados entre diversos grupos de população que podem ser reveladoras de desigualdades potenciais no seio dos sistemas educativos e na sociedade em geral. Nesse relatório, refere-se Portugal como um dos países com uma dependência intergeracional forte, em que metade dos indivíduos entre os 25 e os 64 anos cujos pais não completaram o ensino secundário têm eles próprios habilitação inferior ao ensino secundário.

Sobre a transmissão intergeracional de vantagens e desvantagens sociais, o Instituto Nacional de Estatística (INE), com base nos dados recolhidos pelo *Inquérito às Condições de Vida e Rendimento das Famílias* (ICOR; EU-SILC), em 2023, menciona que

os resultados obtidos sugerem que a escolaridade dos pais e as condições de vida na adolescência contribuem para o maior sucesso escolar do próprio indivíduo. Em complemento, os resultados indicam que a escolaridade contribui para a redução da pobreza e que o risco de pobreza é mais acentuado nas pessoas desempregadas. O risco de pobreza não deve, porém, ser dissociado do contexto em que a pessoa cresce. Em particular, quando ambos os pais são estrangeiros, a probabilidade de risco de pobreza aumenta. Adicionalmente, a maior escolaridade dos pais contribui para a diminuição da probabilidade de a pessoa vir a encontrar-se em risco de pobreza. (INE, I. P., 2024b, p. 10)

Em Portugal, a vida dos cidadãos continua a refletir desigualdades que condicionam o ritmo dos que estudam todos os dias nas escolas e instituições de ensino superior (IES). Fatores intrínsecos e extrínsecos influenciam a escolaridade e conduzem ou entravam o pleno potencial de cada um. Além dos fatores fundamentais já descritos, cabe igualmente atender a fatores conjunturais, como a atual falta de docentes que afeta Portugal, como outros países da Europa, e aos desequilíbrios da sua distribuição pelo território nacional. Uma combinação de circunstâncias geradora de desigualdades no acesso à educação e nas oportunidades para aprender. A consecução de medidas de equidade visa dar resposta a todos estes desafios, esbater desequilíbrios e proporcionar mais justiça e inclusão para todos.

Em seguida é dada uma visão de conjunto acerca das políticas públicas relativas à equidade no sistema educativo, na qual se mostram dados sobre algumas medidas que as concretizam, lembrando que têm lugar outros apoios para além dos mencionados, contextualizados em programas e planos específicos, da responsabilidade de entidades estatais, de municípios, de fundações ou de outras entidades dos setores público e privado.

## Ação Social Escolar

O programa de Ação Social Escolar (ASE) apoia os alunos e as famílias mais vulneráveis economicamente, ao comparticipar nas despesas escolares (e.g., encargos com alimentação, materiais pedagógicos, seguro de frequência), desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, contribuindo para o combate à exclusão social e para a redução da taxa de abandono escolar.

No território continental, as comparticipações da ASE estão organizadas em três escalões, de acordo com o rendimento do agregado familiar do aluno, dependentes dos níveis de rendimentos definidos para a concessão de abono de família, que têm como referência o indexante dos apoios sociais (IAS). O escalão A garante uma maior comparticipação, os escalões B e C recebem sucessivamente comparticipações menores. Os dados mostram que a maioria dos alunos que recebem estes apoios são beneficiários dos escalões A e B.

Sublinha-se que existem outras medidas de apoio e complemento educativo, para além da ASE, que podem ser facultadas pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) ou pelos municípios, como sejam, a distribuição de refeições ou do leite escolar e fruta, o apoio para o transporte escolar, alojamento, material escolar e recursos digitais.

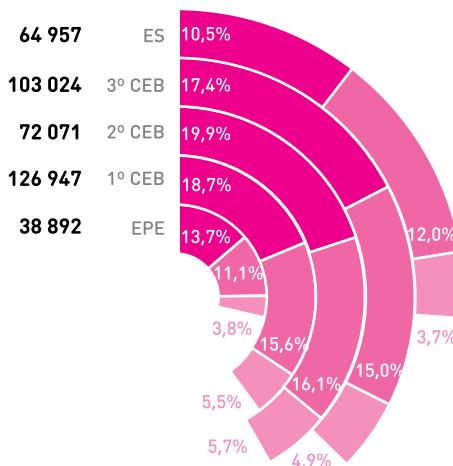
A Figura 2.3.1 apresenta as percentagens de alunos abrangidos pela ASE na rede pública do Ministério da Educação (ME), atualmente MECI, no Continente, em 2022/2023, distinguindo escalões e tendo em conta o nível de educação e o ciclo de ensino frequentado. Em números absolutos, tiveram apoio da ASE, no Continente, 38 892 crianças da educação pré-escolar (EPE), 126 947 alunos do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), 72 071 do 2.º CEB, 103 024 do 3.º CEB e 64 957 do ensino secundário.

Em proporção, independentemente do escalão da ASE e seguindo a mesma ordem ascendente dos níveis de educação usada no parágrafo anterior, observa-se que foram apoiados, respetivamente, 28,6%, 39,9%, 41,7%, 37,3% e 26,2% das crianças e jovens de cada um destes níveis de educação.

**Percentagem de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar, por escalão e por nível de educação e ciclo de ensino, na rede pública do ME. Continente, 2022/2023**

Figura 2.3.1

ALUNOS ABRANGIDOS



● Escalão A ● Escalão B ● Escalão C  
Nota: Dados extratados a 24-07-2024.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Em 2021/2022, na educação pré-escolar, a percentagem de crianças apoiadas tinha sido 28,7%, praticamente igual. Considerando em conjunto os níveis de ensino da escolaridade obrigatória, a diferença também não é substantiva: 36,1% em 2022/2023, face a 37,3% em 2021/2022.

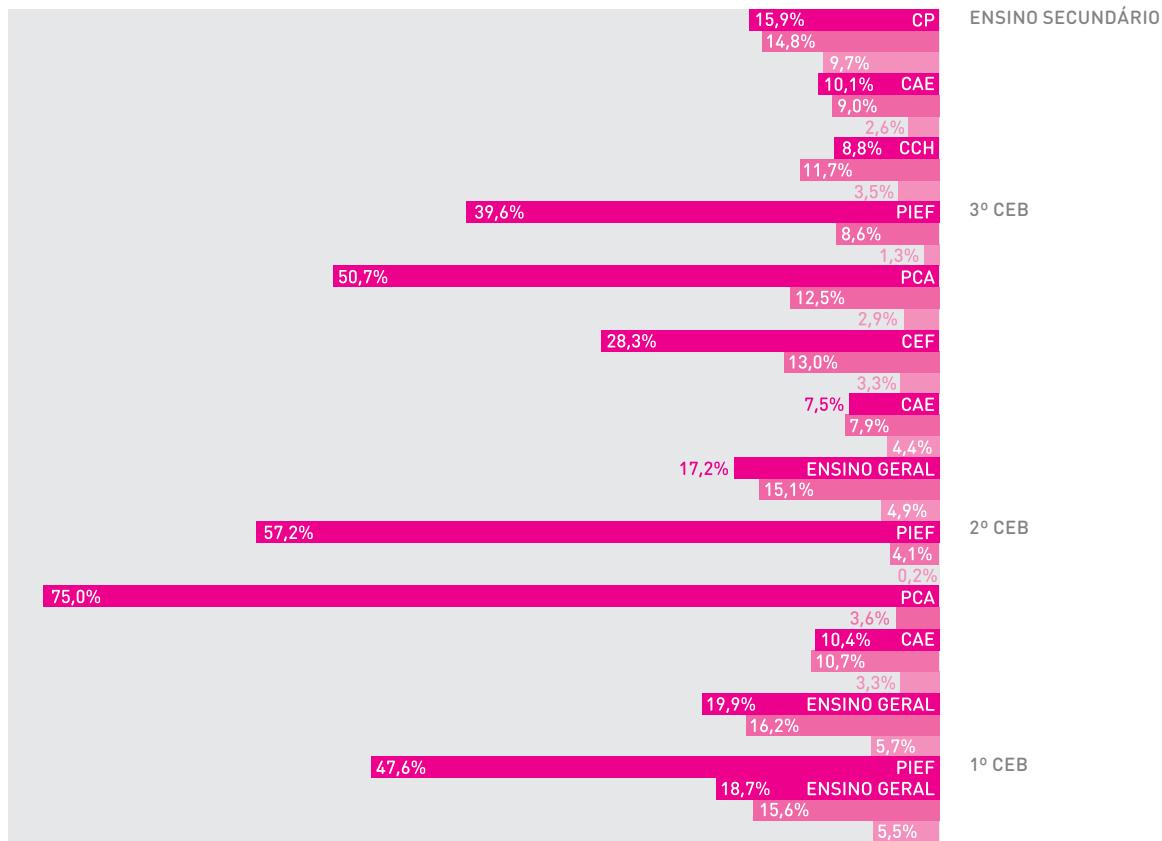
Como se observa ainda na Figura 2.3.1, no Continente, a maior incidência de alunos que beneficiava do escalão A ocorre no ensino básico e o 2.º CEB concentra a maior proporção de crianças a necessitar de apoio, seja do escalão A, B ou C.

As razões desta distribuição serão várias e não podem ser identificadas exclusivamente a partir destes números, pois teriam de ser analisadas, nomeadamente, em função de variações no tecido social, do ponto de vista económico e cultural, do seguimento de coortes, de taxas de retenção e desistência. Contudo, estes dados alertam inequivocavelmente para a necessidade de, nestes ciclos de ensino, se atender ainda com maior acuidade a medidas de suporte à aprendizagem, uma vez que, como salientado anteriormente, as estatísticas mostram que a probabilidade de desistência ou insucesso é maior entre aqueles que têm maiores constrangimentos socioeconómicos e culturais.

Na Figura 2.3.2 são apresentadas as percentagens de crianças e jovens abrangidos pelo programa ASE na rede pública do Ministério da Educação (ME), no Continente, de acordo com as ofertas educativas e formativas frequentadas, em 2022/2023.

**Percentagem de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar, por escalão e por oferta educativa em cada nível de ensino, na rede pública do ME. Continente, 2022/2023**

Figura 2.3.2



● Escalão A ● Escalão B ● Escalão C

Nota: 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.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Verifica-se uma maior concentração de alunos beneficiários da ASE, e especialmente do escalão A, nas ofertas de percursos curriculares alternativos, quer no 2.º quer no 3.º CEB, com 75,0% e 50,7%, respetivamente. Também nas ofertas de PIEF se assinalam números expressivos de crianças e jovens beneficiárias do escalão A: 47,6%, 57,2% e 39,6%, respetivamente, nos 1.º, 2.º e 3.º CEB. No ensino secundário, os cursos profissionais concentram mais alunos abrangidos pelo escalão A da ASE, 15,9%, mas a distribuição entre as diferentes ofertas é mais equilibrada do que nos outros níveis de ensino.

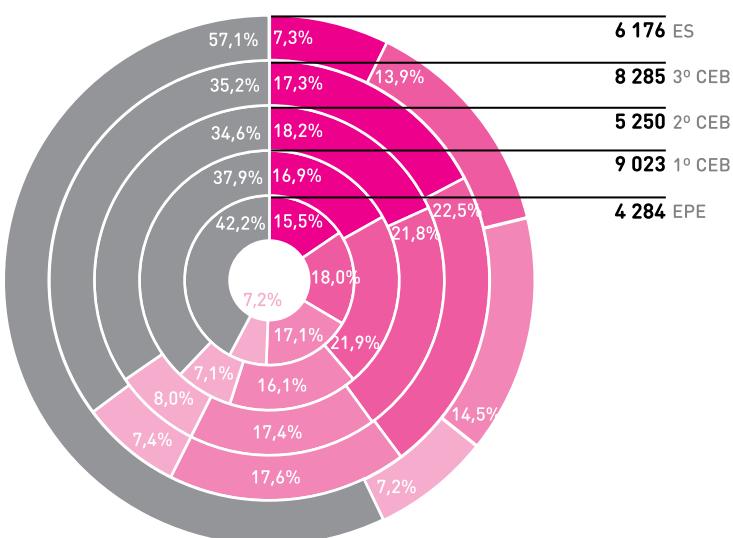
Expectativas, aspirações e contextos dos próprios alunos e das suas famílias influenciaram certamente escolhas e percursos, mas face a estes dados parece haver diferenças no tipo de oferta frequentada pelos alunos, em função da capacidade socioeconómica das famílias.

Na Região Autónoma dos Açores (RAA), as participações, no âmbito da ASE apresentam-se distribuídas por ordem decrescente em cinco escalões (I a V) determinados em percentagem de retribuição mínima mensal garantida na RAA, cuja atribuição depende do rendimento líquido *per capita*. Para atribuição dos benefícios do sistema de ASE, os alunos são distribuídos pelos escalões de apoio. São incluídos no escalão V todos os alunos que não se encontram nos escalões anteriores (Decreto Legislativo Regional n.º 18/2007/A, de 19 de julho, versão consolidada).

A Figura 2.3.3 apresenta as percentagens de alunos com ASE na Região Autónoma dos Açores, considerando o nível de educação e ciclo de ensino, bem como o escalão atribuído.

**Percentagem de alunos abrangidos pela ASE, por escalão e por nível de educação e ciclo de ensino, no ensino público. Região Autónoma dos Açores, 2022/2023**

Figura 2.3.3



● Escalão I   ● Escalão II   ● Escalão III   ● Escalão IV   ● Escalão V<sup>1</sup>  
 Nota: <sup>1</sup>Cálculo do CNE, a partir de DGEEC|Dashboard, 2024.

Fonte: CNE, a partir de Secretaria Regional de Educação, Cultura e Desporto (SRECD), 2024

Na educação básica concentrava-se a maior percentagem de crianças e jovens cujas famílias tinham mais dificuldades económicas, beneficiando do escalão I: 16,9%, 18,2% e 17,3%, nos 1.º, 2.º e 3.º CEB. Na EPE o valor é semelhante: 15,5% de crianças beneficiam do escalão destinado a colmatar rendimentos mais baixos.

Se se considerar conjuntamente a proporção de alunos que beneficiavam dos escalões I e II, constata-se que entre 33,5% das crianças da EPE da RAA e aproximadamente 40% dos alunos que frequentam qualquer dos ciclos do ensino básico, vivem em condições de maior vulnerabilidade socioeconómica.

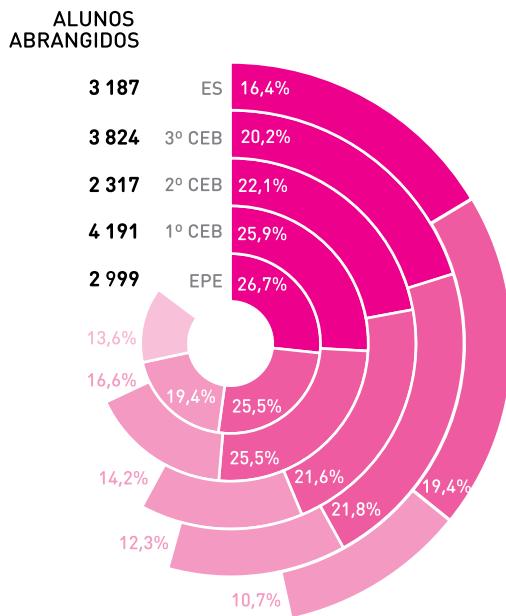
No ensino secundário existiam menos alunos carenciados, pelo menos de forma a necessitarem dos apoios financeiros mais significativos, pois 7,5% dos alunos estavam no escalão I, ao passo que no escalão II estavam 13,9% e no escalão III e no escalão IV situavam-se 14,5% e 7,2%, respetivamente.

Na Região Autónoma da Madeira (RAM), o sistema de ação social educativa integra quatro escalões, I a IV, cujo nível de apoio é também decrescente. O posicionamento no escalão é calculado com base no escalonamento do abono de família.

A Figura 2.3.4 apresenta as percentagens de crianças e jovens abrangidos pela ação social educativa na RAM, conforme o nível de educação e ensino e o respetivo escalão de apoio de que beneficiaram em 2022/2023.

**Percentagem de alunos abrangidos pela ASE, por escalão e por nível de educação e ciclo de ensino, no ensino público. Região Autónoma da Madeira, 2022/2023**

Figura 2.3.4



● Escalão I   ● Escalão II   ● Escalão III   ● Escalão IV

Nota: O escalão IV só se aplica a crianças da EPE que não frequentam o ano prévio à entrada para o 1.º CEB.

Fonte: CNE, a partir de Observatório de Educação da RAM (OERAM), 2024

Conforme se pode observar na Figura 2.3.4, em 2022/2023, a proporção de alunos beneficiários do escalão I e do escalão II da ação social educativa, na Região Autónoma da Madeira, considerados conjuntamente, ultrapassa os 50% na EPE e no 1.º CEB. Nos 2.º e 3.º CEB, são 43,7% e 41,9% dos alunos, respetivamente. O ensino secundário foi o único nível em que mais de 50% dos alunos não recebeu qualquer tipo de apoio e em que há menos alunos com carências mais expressivas (escalão I e escalão II). Contudo, estes últimos ainda representam 35,8% do total de alunos deste nível de ensino.

Considerando as conclusões no tempo esperado relativamente aos alunos com ASE, por ciclo/nível de ensino, entre 2018 e 2022, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência observou que as taxas de conclusão no tempo esperado daqueles alunos foram mais baixas do que as taxas referentes ao número total de alunos, ao longo da série temporal referida. Contudo, também dá nota de que a diferença percentual tem vindo a diminuir nos últimos anos, tendência que faz crer em efeitos positivos de medidas existentes no terreno com vista à equidade (DGEEC, 2024k).

## **Bolsas de estudo para os estudantes do ensino superior**

A concessão de bolsas de estudo aos estudantes do ensino superior é feita através da ação social direta, com o objetivo de comparticipar nos encargos económicos com a frequência deste nível de ensino. A vulnerabilidade económica do agregado familiar do estudante constitui a principal condição para a atribuição de bolsa de estudo, feito o apuramento limiar de rendimentos *per capita*. Contudo, a condição de deslocado, a situação de incapacidade ou o mérito académico são também fatores tidos em conta. Por sua vez, a ação social indireta, gerida pelas IES, pressupõe que todos os estudantes tenham alojamento (quando deslocados) e alimentação a preços acessíveis, proporcionados pelas residências e pelas cantinas, bem como acesso a diversos serviços, entre os quais serviços de saúde e apoio a atividades desportivas e culturais.

A alteração ao regulamento de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior, para o ano letivo de 2023/2024 (Despacho n.º 7647/2023, de 4 de julho), trouxe uma série de modificações, entre as quais: a) o alargamento do limiar de elegibilidade de rendimento *per capita*, definindo um limiar de elegibilidade mais elevado para os trabalhadores estudantes; b) a antecipação de decisões para a fase de colocação dos candidatos no ensino superior, fazendo assim face a problemas de atraso na atribuição de bolsas; c) o aumento do valor máximo da bolsa de estudo para 5 981,73 € (+7% do que no ano anterior). São ainda de referir medidas relativas ao alojamento estudantil como o aumento dos complementos de alojamento face ao ano anterior e ao alargamento dos apoios sociais aos estudantes em emergência humanitária (estudantes provenientes da Síria e refugiadas afegãs) e a renovação dos apoios aos estudantes em situação temporária (estudantes provenientes do conflito na Ucrânia).

De acordo com os dados divulgados pela Direção-Geral do Ensino Superior, a evolução da percentagem de bolseiros face aos inscritos nos últimos três anos foi a seguinte: 21% em 2020/2021, 20% em 2021/2022 e 19% em 2022/2023 (DGES, 2023).

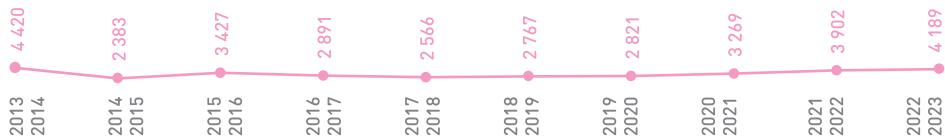
A Figura 2.3.5 mostra o número de bolseiros do ensino superior ao longo da última década, em Portugal, considerando a natureza da instituição de ensino superior frequentada.

**Número de bolseiros do ensino superior, por natureza institucional.** Portugal, 2014-2023  
 Figura 2.3.5

PÚBLICO



PRIVADO



Nota: Inclui os bolseiros de ação social do ensino superior, os bolseiros da FCT e 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 Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC, 2024

Verifica-se um aumento no que diz respeito aos bolseiros nos estabelecimentos de ensino públicos e uma diminuição relativamente ao privado. No último ano, o acréscimo teve lugar nos dois setores, com maior incidência no ensino superior público, com mais 3 311 bolseiros, do que no ensino superior privado, mais 287 bolseiros. Em ambos os setores os números aproximam-se dos do ano em que ocorreu o maior número de bolseiros, no ensino público em 2018/2019 e no privado no início da década.

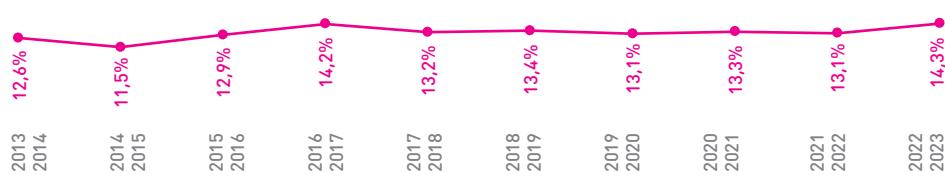
Na Figura 2.3.6 são apresentadas as proporções de bolseiros nas universidades e nos institutos politécnicos, em Portugal, desde 2013/2014.

**Percentagem de bolseiros do ensino superior, por subsistema de ensino.**  
 Portugal, 2014-2023  
 Figura 2.3.6

POLITÉCNICO



UNIVERSITÁRIO



Nota: 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 relativos a 2020/2021 atualizados em 2023.

Fonte: CNE, a partir de Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC, 2024

Quando comparadas as proporções de estudantes a quem foram atribuídas bolsas no subsistema universitário, tomando como universo o número total de estudantes em cada um dos subsistemas, observa-se uma tendência de aproximação entre as duas proporções, no início da década e novamente após 2020/2021. No último ano apresentado, essa diferença aumentou ligeiramente e passou a ser de 0,5 pp.

## Alunos sem aulas, génesis de iniquidades

O acesso à educação é condição primeira da equidade dos sistemas educativos e um dos seus primeiros indicadores distintivos. Em Portugal, a garantia do acesso à educação é uma realidade, suportada por apoios financeiros, como os já descritos, mas também por apoios de natureza organizacional e pedagógica, com recursos especializados e planos contextualizados nos respetivos territórios, como se destacará adiante, a propósito das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ou dos territórios educativos de intervenção prioritária.

No entanto, existem circunstâncias que podem abalar equilíbrios conquistados, como demonstrado pela pandemia COVID-19, a uma escala nacional e global, ou, a uma escala local, pela diminuição do número de docentes, especialmente em algumas zonas do país. O resultado é a existência de alunos sem aulas, em algumas disciplinas, por períodos de tempo variáveis, que veem as suas oportunidades de aprendizagem limitadas.

É uma situação que se reconfigura amiúde em função da frequente mutação dos dados no terreno e que, dada a dificuldade em se estabelecerem dados estatísticos fiáveis, não é possível retratar com exatidão. Contudo, a existência de alunos sem aulas é um problema sério no sistema educativo, passível de suscitar desigualdades, suscetível de discriminar os alunos com menos suporte sociocultural. É produto de uma conjuntura, mas pode gerar iniquidades; portanto, é um problema ao qual é necessário atender e dar resposta.

Em 2024, o Governo aprovou em Conselho de Ministros o Plano +Aulas +Sucesso, que define um conjunto alargado de medidas para combater a situação, identificando-a como um problema que põe em causa a igualdade de oportunidades no ensino e que pode causar danos irreversíveis no percurso de aprendizagem dos estudantes.

As medidas distribuem-se por três vetores: apoiar mais, gerir melhor, reter e atrair docentes. Incluem, nomeadamente, flexibilização da gestão da componente letiva, recrutamento de docentes aposentados, recuperação daqueles que deixaram a carreira, integração de outros grupos profissionais, como investigadores, reconhecimento de habilitações para a docência e integração no sistema educativo português de professores imigrantes. De natureza mais prospectiva e de resolução do problema a montante, cabe referir o incentivo à formação para a docência, através da atribuição de 2 000 bolsas por ano para alunos que ingressem em licenciaturas e mestrados em ciências da educação/ensino.

A dificuldade em traçar os contornos da situação alerta para a necessidade de existir no sistema educativo informação credível e fiável, permanentemente disponível.

A este propósito evoca-se a Recomendação n.º 3/2023 do CNE, *Uma Infraestrutura Digital para o Sistema de Educação e Formação*, em que se propõe a conceção e a implementação de uma infraestrutura digital do sistema de educação e formação, (INFDIG-SE&F), que tenha os atributos essenciais – abrangência, capilaridade, resiliência e qualidade operacional – que permitam a todas as componentes do sistema – humanas e tecnológicas – um acesso permanente, seguro e fiável aos equipamentos computacionais e periféricos, às comunicações, à informação, às ferramentas de controlo e monitorização de acessos e aos recursos educativos e administrativos.

As políticas educativas que se destinam a promover a diversidade e a inclusão nas escolas não podem deixar de combater a discriminação, garantindo que todos os alunos recebem os apoios de que necessitam para aprender e para progredir no seu percurso académico. Esta é a cultura subjacente à educação inclusiva, que, numa constante reconfiguração, pressupõe medidas que promovem e enquadram as capacidades dos alunos, no desafio da criação de condições para que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, a igualdade de oportunidades seja uma realidade incontornável para que todos possam realmente desenvolver os seus conhecimentos, capacidades e competências.

O Espaço Europeu da Educação, apresentado pela Comissão Europeia em 2020, tem como desígnio, justamente, eliminar os obstáculos à aprendizagem e melhorar o acesso a uma educação de qualidade para todos (Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2024). O paradigma inerente à legislação portuguesa, nomeadamente no Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual), é o da valorização da diversidade e a inclusão de todos os aprendentes, considerando e respeitando as necessidades multifacetadas de cada um. Este baseia-se no desenho universal para a aprendizagem, que oferece oportunidades e alternativas a todos na prática pedagógica e na abordagem multinível, que contempla, de forma integrada e articulada, dimensões individuais e contextuais. O desafio é o de identificar e remover barreiras à aprendizagem dos alunos e à sua participação, portanto, garantir que todos possam aprender, respeitando a diversidade.

As políticas educativas no âmbito da educação inclusiva, em Portugal, estão, assim, em linha com as perspetivas europeias, designadamente as avançadas no relatório Eurydice *Promover a Diversidade e a Inclusão nas Escolas da Europa*, publicado em 2023 (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2023a). Neste relatório, são enunciadas algumas das medidas e iniciativas relevantes, em Portugal, neste domínio, como é o caso de: a) dar prioridade no processo de admissão a determinados alunos; b) criar adaptações curriculares individualizadas e c) desenvolver adaptações na realização de provas na avaliação externa. Neste último caso, refira-se o *Guia para Aplicação de Adaptações na Realização de Provas*, publicação anual do Júri Nacional de Exames.

O Regime Jurídico da Educação Inclusiva estabelece três níveis de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que visam garantir e apoiar os alunos que delas tenham necessidade, para poderem aprender: a) medidas universais; b) medidas seletivas; e c) medidas adicionais.

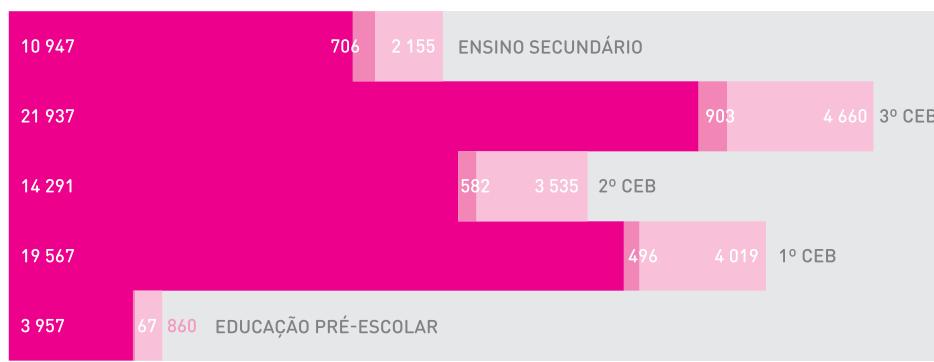
O primeiro nível, medidas universais, corresponde às respostas educativas que a escola disponibiliza para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e melhorar as aprendizagens, destinando-se a prevenir dificuldades e a evitar situações de insucesso escolar. As medidas seletivas visam responder a necessidades de aprendizagem não erradicadas pelas medidas de primeiro nível e as medidas adicionais visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes. A mobilização destes dois últimos níveis fundamenta-se num relatório técnico-pedagógico e requer saberes específicos e recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão e recursos organizacionais específicos, além de poderem ser mobilizadas conjuntamente, quando se justificar.

Estas medidas configuram uma mudança de paradigma na abordagem à educação inclusiva, implicam novas formas de pensar e responder às necessidades das crianças e jovens. São transformações relativamente recentes, representam em si mesmas um desafio às escolas e aos profissionais, docentes e não docentes, quer do ponto de vista organizacional, quer das competências que exigem, no diagnóstico e na implementação.

A Figura 2.3.7 compara os números de crianças e jovens para os quais se mobilizaram medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, nas escolas públicas do Continente, no ano letivo de 2022/2023, apresentando-os consoante os respetivos níveis de educação e ciclos de ensino.

**Número de crianças e jovens para os quais foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, por nível de educação e ensino, ciclo de ensino na rede pública do ME. Continente, 2022/2023**

Figura 2.3.7



● Apenas medidas seletivas   ● Apenas medidas adicionais   ● Medidas seletivas e adicionais  
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

No referido ano, foram mobilizadas medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, separadamente ou em conjunto, para 88 682 crianças e jovens da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, mais 5 221 do que no ano anterior. Este acréscimo de alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ocorreu em todas os níveis e ciclos, com exceção do 1.º CEB e do ensino secundário, relativamente aos quais ocorreram ligeiras descidas nos números de alunos com medidas apenas adicionais. O 3.º CEB contabilizou mais alunos com medidas aplicadas do que qualquer dos outros níveis.

Em 2023, a Região Autónoma dos Açores aprovou um novo modelo de educação inclusiva (Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A, de 17 de fevereiro), que enquadra os seus princípios e prossegue o desenvolvimento de uma estratégia educativa que reconhece a diversidade dos alunos, de forma a adequar os processos de ensino às características e condições individuais. Assim, a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nestes moldes teve lugar apenas a partir de 2023/2024, remetendo-se para o próximo ano a apresentação de dados.

A Figura 2.3.8 evidencia os números de alunos para os quais se mobilizaram medidas seletivas e adicionais, nos ensinos básico e secundário, na Região Autónoma da Madeira.

**Número de alunos com medidas seletivas e medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, nos ensinos básico e secundário, por nível de educação e ensino.** Região Autónoma da Madeira, 2022/2023

Figura 2.3.8



● Medidas seletivas   ● Medidas adicionais

Fonte: CNE, a partir de Observatório de Educação da RAM (OERAM), 2024

Os dados mostram que o número de alunos para os quais se mobilizaram medidas seletivas se destaca. O 1.º CEB tem o maior número de alunos para os quais foram mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, o que indica um diagnóstico e respostas precoces. Para além dos dados que constam na figura, refira-se que foram encetadas, em 2022/2023, medidas no âmbito da intervenção precoce na infância e na educação pré-escolar para 598 crianças (OERAM, 2024).

Em junho de 2023, foi publicado o *Quarto Relatório de Monitorização*, sobre o Plano 21|23 Escola+, concebido para ser desenvolvido durante os anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023, com dois grandes propósitos: recuperar aprendizagens e mitigar desigualdades, com ênfase nas que, supostamente, foram agravadas pelo período de pandemia COVID-19. Na secção 3.1 do presente relatório Estado da Educação elabora-se sobre as percepções dos diretores das escolas acerca dos efeitos das medidas concretizadas. Apesar de essas percepções serem muito positivas, cabe assinalar que seria importante que o mesmo apresentasse informação sobre o desempenho efetivo dos alunos. Esta seria matéria fundamental para se ajuizar dos efeitos do plano. Importa, pois, que estas medidas, como outras, sejam objeto de monitorização, acompanhamento e avaliação dos resultados da sua aplicação e dos efeitos produzidos junto dos seus destinatários, os alunos.

Em 2024, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024 aprovou um novo plano de recuperação de aprendizagem *Aprender Mais Agora*, que visa melhorar a aprendizagem dos alunos, encerrar o ciclo de recuperação das aprendizagens e responder ao aumento acentuado de alunos migrantes. Nesse documento, reforça-se a importância de um investimento precoce, das intervenções pedagógicas preventivas e do reforço do foco na aprendizagem, baseando-se as medidas na melhor evidência das políticas públicas de educação, o que é muito importante quando se fala de equidade.

## Português como língua não materna

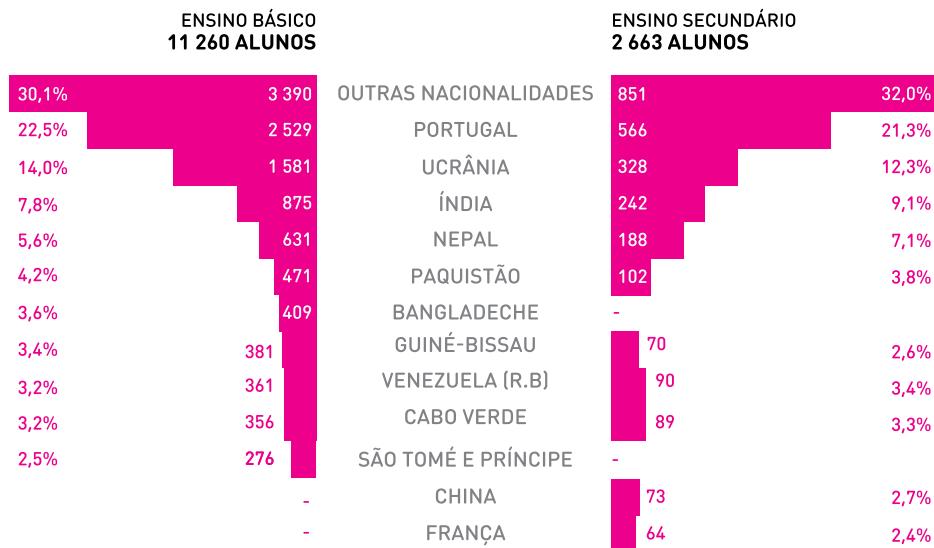
Nas duas últimas décadas, os fluxos migratórios tornaram as sociedades mais globais e diversas. A escola tem-se defrontado com a aventura do multilinguismo e a explosão inaudita das culturas (Glissant, 2011). O ensino da língua de escolarização tornou-se capital como forma de acesso às aprendizagens e garantia de comunicabilidade, em muitos casos. Esta temática, premente não só para o sucesso da escolarização das crianças e jovens como para a integração na sociedade, é objeto de um texto, intitulado "PLNM: degrau para a aprendizagem?", que faz parte do presente relatório Estado da Educação.

A existência da disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), desde 2006, tem sido a resposta do sistema educativo nos ensinos básico e secundário para os alunos cuja língua materna não é português e revelam uma proficiência linguística de nível A1, A2 ou B1, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) ou que não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola que frequentam considere necessário proporcionar-lhes essa oferta.

A Figura 2.3.9 apresenta a distribuição dos alunos do ensino básico e do ensino secundário que frequentaram PLNM, no ensino público, em Portugal continental, pelas nacionalidades com maior expressão, em 2022/2023.

**Distribuição dos alunos dos ensinos básico e secundário que frequentaram a disciplina de Português Língua Não Materna, nas escolas públicas, pelas nacionalidades com maior expressão.** Continente, 2022/2023

Figura 2.3.9



Nota: 1. Na categoria "outras nacionalidades" foram contabilizadas vinte respostas sem identificação do país, no ensino básico, e duas no ensino secundário. 2. Abreviou-se República Bolivariana da Venezuela por Venezuela (R.B.). 3. Dados provisórios (17 de maio de 2024).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

De acordo com os dados compilados na Figura 2.3.9, observa-se que, no Continente, 11 260 alunos do ensino básico frequentaram PLNM (dos quais 1 571 no 1.º CEB, 3 872 no 2.º CEB e 5 817 no 3.º CEB). No ensino secundário estiveram inscritos 2 663 alunos. Um total de 13 923 crianças e jovens.

Chama a atenção o facto de o maior número de alunos com PLNM ter nacionalidade portuguesa, tanto no ensino básico como no secundário. Muito provavelmente, este é um sinal das novas demografias e dos fluxos migratórios que têm trazido para Portugal indivíduos mais jovens, cujos filhos são cidadãos nacionais. Este grupo de alunos será, assim, constituído por alunos que, tendo a nacionalidade portuguesa, não têm como língua materna português e, também, por alunos que, noutro momento, frequentaram um sistema de ensino com uma outra língua de escolarização.

A associação dos dados sobre PLNM aos dados sobre cidadãos estrangeiros no sistema é incontornável. No ensino público, no Continente estiveram inscritos 116 589 estrangeiros nestes mesmos dois níveis de ensino. Se se subtrair a esse número o grupo de nacionalidade brasileira, permanecem 55 832 alunos de nacionalidade estrangeira.

É certo que a frequência da disciplina de PLNM obedece a vários requisitos, entre os quais o posicionamento face à proficiência na língua portuguesa, mas a *décalage* dos números, por si só, não permite identificar diferenças entre as necessidades e as repostas oferecidas.

Efetivamente, falta informação sistematizada, baseada em indicadores estabilizados, que, no limite, permitam acompanhar taxas de cobertura das necessidades e de frequência de PLNM e antecipar medidas. Algo imprescindível para a real inclusão das crianças e dos jovens que não têm o português como língua materna, a par do acompanhamento e avaliação da disciplina.

Observando ainda a Figura 2.3.9, entre os alunos que frequentaram PLNM, sobressai a maior presença dos que têm nacionalidade a ucraniana (14,0% no ensino básico e 12,3% no secundário). No ensino básico, todas as outras nacionalidades tiveram menos de 1 000 alunos a frequentar a disciplina; no ensino secundário, os números absolutos baixam para menos de 250 alunos.

Assinala-se, por último, a presença de crianças de países asiáticos e de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em oferta de PLNM, em maior número no ensino básico.

Ainda sobre a oferta de PLNM, cabe referir que a Região Autónoma dos Açores teve 45 alunos a frequentar a disciplina, nas escolas públicas, durante o mesmo período, 38 alunos do ensino básico e 7 alunos do ensino secundário. As nacionalidades estrangeiras que reuniram maior número de alunos no arquipélago foram a ucraniana (8 alunos) e a canadiana (4 alunos). Também 20 alunos de nacionalidade portuguesa frequentaram a disciplina.

Na Região Autónoma da Madeira, no ensino público, 359 alunos do ensino básico, a maior parte no 3.º CEB (254 alunos), e 132 alunos do ensino secundário frequentaram a disciplina de PLNM. A maior parte destes alunos tinha nacionalidade portuguesa (289 alunos) ou venezuelana (110 alunos).

Os fluxos migratórios trouxeram à sociedade portuguesa a super-diversidade e a convivência cultural, como já referido, aumentando as necessidades de aprendizagem da língua portuguesa por parte dos cidadãos nascidos noutros países e que vivem atualmente em Portugal. Os cursos de Português Língua de Acolhimento (PLA), criados pela Portaria n.º 183/2020, de 5 de agosto, na senda dos anteriores Cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), são uma resposta aos adultos migrantes para que possam aprender a língua portuguesa, alargando-se assim os programas públicos de ensino do português como língua não materna, contribuindo para a inclusão e para a igualdade de oportunidades.

Na Tabela 2.3.1 são apresentados os números de inscrições em PLA, nos dois últimos anos, no território continental, de acordo com a sua distribuição pelas NUTS II.

### **Número de inscrições em Português Língua de Acolhimento, por NUTS II.**

Continente, 2022 e 2023

Tabela 2.3.1

<b>NUTS II</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Norte	6 590	8 275
Centro	4 919	5 805
Oeste e Vale do Tejo	2 979	3 457
Grande Lisboa	9 117	10 446
Península de Setúbal	1 924	2 316
Alentejo	4 487	4 854
Algarve	3 696	3 922

Nota: Número de inscrições em PLA, em ações formativas iniciadas entre 01 de janeiro de 2022 e 31 de dezembro de 2023, estando em funcionamento ou concluídas. Inclui oferta em escolas da rede pública, centros de gestão direta e 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, 2024 (dados provisórios de 10 de julho)

## **Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**

Entre 2022 e 2023, o total de inscrições aumentou 15,9%, somando 39 075 inscrições, o que reflete de algum modo o aumento da população migrante chegada a Portugal nos últimos anos. Esta evolução aconteceu em todas as regiões de Portugal continental com especial ênfase no Norte (+25,6%), na Península de Setúbal (+20,4%) e na região do Centro (+18,0%). A Grande Lisboa continuou a ser a região com mais adultos inscritos em PLA e a Península de Setúbal a que teve menos.

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) destina-se a escolas localizadas em áreas desfavorecidas, com taxas elevadas de abandono escolar precoce ou um número significativo de alunos migrantes. Desde a sua criação, em 1996/1997, que se orienta pelos princípios de uma educação de qualidade para todos, integra uma série de ações de melhoria e constitui-se como um programa de discriminação positiva no que concerne à atribuição de recursos, podendo ser criadas equipas multidisciplinares, de intervenção e acompanhamento, numa abordagem local e territorializada.

A prevenção da exclusão social e do abandono escolar é uma preocupação com maior incidência quando se trata de alunos vindos de famílias vulneráveis, com baixos rendimentos, que podem incluir alunos migrantes ou pertencentes a minorias étnicas, como por exemplo, alunos das comunidades ciganas. Relativamente a este último grupo, dados divulgados no relatório *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas 2020/2021 – Síntese de Resultados*, publicado pela DGEEC, em 2023, mostram que frequentavam o sistema 18 808 alunos das comunidades ciganas, dos quais 2 291 na educação pré-escolar, 15 988 no ensino básico e 529 no ensino secundário. Do total, 47% eram do sexo feminino e 53% do sexo masculino, sendo a discrepância maior no ensino secundário, em que estiveram inscritos maioritariamente rapazes (59,9%), o que pode indicar que menos raparigas completam a escolaridade obrigatória. Na educação pré-escolar registou-se uma frequência repartida por ambos os性os (49,9% de meninas e 50,1% de meninos).

No mesmo documento é referido que as escolas públicas indicaram 9 268 alunos das comunidades ciganas com aproveitamento no ano letivo de 2020/2021, o que corresponde a 61,4% do total de alunos matriculados. Dos alunos com aproveitamento, 9 021 estavam no ensino básico e 247 no ensino secundário. Olhando para os valores nacionais das taxas de transição/conclusão correspondentes à totalidade dos alunos, refira-se que, nesse ano, foram de 96,9% no ensino básico e de 91,7% no ensino secundário (DGEEC, 2023b). As escolas públicas do então Ministério da Educação indicaram 1 928 alunos das comunidades ciganas em situação de abandono, 12,8% do total de inscritos.

Manifestamente, as crianças e os jovens das comunidades ciganas têm menos sucesso e apresentam maior risco de não completar a escolaridade. No terreno tiveram lugar medidas de equidade promotoras da inclusão de alunos e estudantes das comunidades ciganas, tais como o programa ROMA Educa, que atribui bolsas de estudo de incentivo à frequência e permanência no 3.º CEB e no ensino secundário (210 bolsas em 2023/2024), e o Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE), para atribuição de bolsas aos estudantes das comunidades ciganas que pretendem ingressar no ensino superior ou que já o frequentam (35 bolsas em 2023/2024).

Com as novas demografias e as consequentes mudanças nas escolas, a par dos critérios territoriais relacionados com o perfil socioeconómico dos alunos e com os resultados escolares, passou a considerar-se, no programa TEIP, a inclusão de escolas com uma elevada percentagem de alunos migrantes e diversidade de línguas maternas, atendendo à incidência de fluxos migratórios em alguns territórios, de acordo com o previsto na Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, de 7 de julho. Nesta sequência entraram no programa TEIP mais dez escolas, passando a 146.

O Despacho n.º 7 798/2023, de 28 de julho, criou os TEIP de quarta geração (TEIP4), com a duração de seis anos e estabeleceu as suas normas orientadoras. Para que as escolas delineassem com tempo os seus planos de ação, foi decidido manter as 146 escolas TEIP no TEIP3, durante o ano 2023/2024 (Direção-Geral de Educação, 2024).

Em 2022/2023 foram alvo de ações de melhoria TEIP um total de 144 429 alunos, o que corresponde a 78% da população escolar das Unidades Orgânicas TEIP. Quanto às ações de melhoria perspetivadas no Plano Plurianual de Melhoria manteve-se a prioridade para as ações relativas ao combate ao insucesso escolar (18% das ações) e para as ações de recuperação e consolidação das aprendizagens (16%).

No que diz respeito aos recursos humanos, verificou-se uma ligeira diminuição da utilização do crédito horário docente, de 1 052 recursos, no ano anterior, para 865,6 em 2022/2023, enquanto o número de técnicos contratados se manteve estável, ou seja, 120 nos dois anos letivos.

Relativamente aos resultados, no âmbito do programa TEIP, e de acordo com uma taxa de insucesso escolar que considera todos os alunos retidos ou não aprovados no final do 3.º período escolar, por ano de escolaridade/ciclo, face ao número de alunos inscritos, cujo cálculo considera o ensino básico regular, incluindo os alunos de percursos curriculares alternativos (PCA) e excluindo os de programa integrado de educação e formação (PIEF) e os cursos de educação e formação (CEF), regista-se um aumento do insucesso: "Os valores de taxa de insucesso escolar sofreram um agravamento quando comparados os anos 2021/2022 e 2022/2023, cujo agravamento se iniciou em 2021/2022, no caso do 3.º ciclo e ensino secundário" (DGE, 2024a, p. 46).

O mesmo documento notava que o agravamento verificado acompanhou a tendência nacional. Contudo, este é um programa específico, que mobiliza recursos de natureza variada, com planos de intervenção circunstanciados, desenhados para territórios específicos, precisamente, para combater o insucesso. Nesse sentido, revela-se premente uma análise aprofundada das razões desta tendência negativa.

## **Equidade: discursos e práticas**

No longo, dinâmico e nem sempre fácil caminho da equidade na educação, Portugal tem feito progressos, identificando desafios e implementando medidas. No relatório *Education at a Glance 2024*, relativamente a Portugal, são apontados alguns avanços no domínio da equidade e no esbatimento das desigualdades educativas. Simultaneamente, são indicados desafios que persistem, entre os quais o forte impacto que o nível educativo dos pais tem no sucesso dos seus educandos e as desigualdades regionais e sociais no acesso à educação, nomeadamente à educação pré-escolar.

Parece ser necessário conhecer e acompanhar a realidade no que diz respeito a alguns grupos relativamente aos quais as medidas de equidade são condição fundamental de acesso à educação e sucesso escolar: a) no caso dos alunos com necessidade de frequência de PLNM, desenvolver sistemas de acompanhamento e de monitorização que nos permitam saber se todos têm, de facto, a possibilidade de usufruir da medida; b) no que se refere aos alunos das comunidades ciganas, reforçar medidas para melhorar resultados e para garantir a permanência dos alunos na escola; c) acompanhar e monitorizar a operacionalização das diversas medidas de equidade, no sentido de as reforçar e de reforçar equipas e recursos, quando necessário; e d) acompanhar todas as situações para salvaguardar que ninguém fica para trás por falta de condições socioeconómicas ou de apoios específicos.

No contexto do que vem sendo referido, não será despiciendo especificar ainda alguns aspetos que podem conduzir a reflexão e a ação no que diz respeito à equidade e à inclusão.

A educação inclusiva deu passos importantes nos últimos anos, com a publicação de legislação que a enquadra num novo paradigma de resposta à diversidade, através do aumento da participação dos alunos nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. No entanto, parece ser ainda necessário melhorar vários aspetos. O relatório *Review of Inclusive Education in Portugal* (OCDE, 2022a) chamou a atenção para alguns deles, tais como: a) a governação e gestão de recursos da educação inclusiva; b) a identificação de boas práticas; e c) a formação de professores nesta área. Os procedimentos e as medidas estabelecidos na legislação revestem-se de um significado preponderante no terreno, mas o seu acompanhamento só é possível com avaliação e monitorização da aplicação das medidas específicas de suporte à aprendizagem e à inclusão. O guia *Sistema de Monitorização da Implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva - Um guia para as escolas* (Pereira, 2023), editado pela DGE, representa um esforço nesse sentido.

Parece, pois, faltar ainda um sistema de monitorização que possa garantir o conhecimento da realidade nos estabelecimentos de ensino. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são adequadas e suficientes? Os recursos pedagógicos, humanos e materiais são os necessários para responder às diversas situações? Todos os elementos do pessoal docente e do pessoal não docente têm capacidade para assegurar as boas práticas exigidas para a educação inclusiva? Há condições para que as respostas sejam satisfatórias? Responder a estas e outras questões é fundamental para o planeamento e a gestão de estratégias que garantam a educação inclusiva de qualidade.

À questão se o funcionamento da disciplina de PLNM cobre as necessidades, não é simples responder. Os dados não permitem afirmá-lo cabalmente. É prioritária a organização de dados que permitam estabelecer uma relação entre a necessidade e a oferta de PLNM. Como referido anteriormente, há que desenvolver esforços para obter informação válida e fiável, em tempo útil, que congregue toda a informação sobre o percurso do aluno, por exemplo, nos moldes do proposto na Recomendação n.º 3/2023 do CNE, *Uma Infraestrutura Digital para o Sistema de Educação e Informação*.

No Seminário *Diversidades, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar nos próximos anos*, organizado pelo CNE, em novembro de 2024, foi feita uma chamada de atenção para limitações do PLNM relacionadas com a constituição de turmas, a identificação dos perfis sociolinguísticos dos estudantes e das suas famílias e o perfil dos professores da disciplina (Matias, 2024).

Em 2022/2023, no ensino básico, nas escolas públicas do Continente, a taxa de retenção e desistência dos alunos com os dois progenitores estrangeiros ou com apenas um deles português é maior do que quando se trata de alunos filhos de pais portugueses (cf., secção 3.1 deste relatório). A taxa de transição e de conclusão dos alunos dos ensinos básico e secundário, em Portugal Continental, em 2022/2023, é menor, quando considerados os alunos de nacionalidade estrangeira face à dos alunos portugueses (Oliveira, 2024). Estes dados parecem confirmar que os alunos de nacionalidade estrangeira, à semelhança de outros grupos de alunos, necessitam de um reforço das medidas de equidade, na sociedade em geral e na escola, que garantam mais sucesso para todos.

A educação, no contexto da política educativa, não pode deixar de equacionar o seu papel de potenciadora da participação democrática e do respeito pelos Direitos Humanos nem a sua missão de empreender uma escola para todos, dando lugar a que, independentemente das suas características ou pertenças, todos efetivamente aprendam.

## Síntese

As características da população discente observadas neste capítulo mostram que há mais alunos no sistema educativo e que a sua diversidade é, de algum modo, um reflexo do tecido social do país. Nesta síntese, salienta-se a sua distribuição bem como aspectos que precisam de ser atendidos a fim de cumprir a equidade e a inclusão, consagrando o direito a uma educação relevante para os cidadãos.

Em 2022/2023, 2 056 328 crianças, jovens e adultos frequentavam o sistema educativo em Portugal, 73 105 eram adultos dos ensinos básico e secundário. Do total de inscritos, 79,2% frequentaram o ensino público e 20,8% o privado. A distribuição entre homens e mulheres estava equilibrada, sendo 50,1 % do sexo feminino. Entre as crianças e jovens na escolaridade obrigatória 11,3% eram de nacionalidade estrangeira (142 760), a maior parte de nacionalidade brasileira.

A taxa de cobertura média das respostas para a primeira infância, ou seja, o *ratio* entre o número total de lugares (creches e amas) e a população dos 0 aos 3 anos, foi 55,2% no Continente, valor acima da meta de 45%, a alcançar até 2030, de acordo com a União Europeia. Ainda assim, nos próximos anos, as políticas públicas nesta área devem desenvolver-se no sentido de garantir a entrada no sistema das crianças dos 0 aos 3 anos de idade, dando cumprimento a medidas já em curso, no sentido da implementação progressiva da gratuidade das creches e da consecução do plano de qualificação para as respostas sociais às crianças destas idades.

A taxa real de pré-escolarização evoluiu positivamente na última década, tendo atingido 94,2% em 2022/2023, o valor mais alto da década e o mais próximo dos 96% indicados pela meta a cumprir até 2030, estabelecida pela União Europeia. Importa, ainda, integrar plenamente as crianças de 3 e 4 anos, tal como já acontece com as de 5 anos na maior parte do território nacional.

No ano letivo de 2022/2023, 922 511 crianças e jovens frequentaram a educação básica, 98,2% no ensino geral. Na educação secundária, havia 344 797 alunos, registando-se uma distribuição de 61% nos cursos científico-humanísticos, face a 39% nos cursos de dupla certificação. Um desequilíbrio que se acentuou nos anos mais recentes. Expectativas, aspirações e contextos dos alunos e das suas famílias influenciaram certamente escolhas e percursos, contudo estes dados parecem espelhar uma desvalorização dos percursos profissionalmente qualificantes.

O número de jovens inscritos nos diferentes cursos da educação superior, no 1.º ano pela primeira vez no ensino superior, em licenciaturas e mestrados, evidencia que o país continuará a não conseguir ter o número de diplomados de que necessita nas áreas das ciências, tecnologias, engenharia e matemática, os chamados cursos STEM.

Todos têm direito a chegar ao seu máximo potencial. No sistema educativo nacional existem várias medidas que refletem o esforço de inclusão e de equidade, destinadas a alunos em situações de vulnerabilidade que condicionam a sua aprendizagem: medidas de apoio financeiro, de suporte à aprendizagem e à inclusão e medidas de suporte linguístico. Contudo, subsistem desafios no domínio do combate às desigualdades, entre os quais o forte impacto que o nível educativo dos pais tem no sucesso dos seus educandos e as desigualdades regionais e sociais no acesso à educação, nomeadamente à educação pré-escolar.

Face ao número de crianças e jovens estrangeiros na escolaridade obrigatória, a oferta de Português Língua Não Materna (PLNM) é uma medida de inclusão essencial, relativamente à qual importa conhecer a extensão da cobertura face às reais necessidades dos alunos. Efetivamente, falta informação sistematizada, baseada em indicadores estabilizados, que permita acompanhar taxas de cobertura e de frequência da disciplina de PLNM. Sem essa informação não será possível enfrentar cabalmente uma situação da maior relevância para a integração dos jovens migrantes que não dominam a língua portuguesa.

A necessidade de desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitorização da realidade é transversal às várias medidas de equidade, aliás, como previsto na conceção das próprias medidas. Apenas dessa forma e a par da avaliação da qualidade dos apoios proporcionados será possível saber se todos usufruem, de facto, de medidas que supram as suas necessidades e se estas conduzem ao sucesso e, ainda, garantir a regulação das estratégias implementadas.

## Referências

Abrantes, P. (2022). Democratização e desigualdades educativas. In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 448-457.

Academia Portugal Digital (2022). *Estrutura de Missão Portugal Digital*. <https://academiaportugaldigital.pt/>

Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP) (2024). *Números ANQEP*. [https://www.anqep.gov.pt/np4/indicadores\\_n1](https://www.anqep.gov.pt/np4/indicadores_n1)

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefinindo a internacionalização em casa. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (eds.), *A Área Europeia de Educação Superior*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)

Belpaeme, T., & Tanaka, F. (2021). Social Robots as educators. In *OECD Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1c3b1d56-en>

Bosio, E., & de Wit, H. (2024). *Fostering service to society, inclusion, and equity through global citizenship education: A conversation with Hans de Wit*. 6 UNESCO-IBE Prospects. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09695-8>

Brandalise, G. C., & Heinze, M. R. (2023). Internacionalização da e na educação superior: Conceitos e abordagens. *Revista Internacional de Educação Superior*, (9), pp. 1-17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8670113>

Buckley, J., Colosimo, L., Kantar, R., McCall, M. & Snow, E. (2021). Game-based assessment for education. In *OECD, Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9289cbfd-en>

Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (s.d.). *Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua*. <https://www ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documents/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7A7%C3%A3o.pdf>

CCPFC (2024). *Relatório de atividades 2023*. <https://www ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20do%20CCPFC%202023%20VF.pdf>

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE) (2022). *Relatório de avaliação externa do Projeto eTwinning em Portugal 2005 – 2020*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação. [https://www. etwinning.pt/site/sites/default/files/Documentos/PDF/relfinal\\_10-maio-2022\\_compressed.pdf](https://www. etwinning.pt/site/sites/default/files/Documentos/PDF/relfinal_10-maio-2022_compressed.pdf)

Comissão Europeia (2020). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões – Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52020DC0625>

Comissão Europeia (2021). *Erasmus+ programme guide*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/budget>

Comissão Europeia (2023a). *Education and training monitor 2023: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/936303>.

Comissão Europeia (2023b). *Erasmus+ annual report 2022*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211791>

Comissão Europeia (2023c). *Erasmus+ annual report, Portugal in 2022*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/Erasmus%2B%20Portugal%20in%202022%201.pdf>

Comissão Europeia (2023d). *Monitor da educação e Formação 2023 – Portugal*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffcd2ad8-8ce1-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-pt>

Comissão Europeia (2024a). *Melhorar a qualidade e a equidade na educação e na formação*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/improving-quality>

Comissão Europeia (2024b). *Monitor da educação e formação 2024 – Portugal*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39776d27-ac6f-11ef-acb1-01aa75ed71a1/language-pt>

Comissão Europeia/Centro Comum de Investigação, Mazzeo Ortolani, G., Pokropek, A., Karpinski, Z., & Biagi, F. (2024). *STEM competencies, challenges, and measurements : A literature review*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/9390011>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019a). *A Educação digital nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019b). *Educação e cuidados na primeira infância na Europa: Envolvimento das famílias. Relatório da Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training in Europe 2022: Overview of major reforms since 2015*. Publications Office of European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/479169>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023a). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023b). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Early childhood education and care*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-2023-early>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2024). *European Education Area. Quality education and training for all*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt>

Conrads, J., Rasmussen, M., Winters, N., Genet, A., & Langer, L. (2017). *Digital education policies in Europe and beyond: Key design principles for more effective policies*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/462941>

Conselho da Europa. (2022). Recomendação do Conselho sobre educação e acolhimento na primeira infância: as metas de Barcelona para 2030. *Jornal Oficial* (2022/C 484/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32022H1220%2801%29>

Conselho Nacional de Educação (CNE) (2022). *Estado da Educação 2021*. [https://cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web\\_site.pdf](https://cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf)

CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/2191-estado-da-educacao-2022>

De Wit, H., & Altbach, P. (2021). 70 anos de internacionalização no ensino superior: mudanças, desafios e perspetivas. In H. van't Land, A. Corcoran, D-C. Iancu (eds.), *A promessa do ensino superior*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_19)

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Diário da República: 1.ª Série-A, n.º 30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/27-2006-684601>

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Diário da República: 1.ª Série, n.º 29. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/22-2014-570766>

Decreto-Lei n.º 51/2024, de 28 de agosto. Diário da República: 1.ª Série n.º 166. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/51-2024-885927817>

Despacho n.º 10971-B/2024, de 17 de setembro. Diário da República, Suplemento: 2.ª Série, n.º 180. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/10971-b-2024-888109600>

Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE) (no prelo). *Relatório da Formação Contínua 2022/2023*.

Direção-Geral da Educação (DGE) (s.d.). *Capacitação Digital das Escolas*. <https://digital.dge.mec.pt/>

DGE (2014). *Educação para os Media*. <https://erte.dge.mec.pt/educacao-para-os-media>

DGE (2021). *Relatório final: Projeto Piloto de Desmaterialização de Manuais Escolares e de outros Recursos Educativos Digitais*. Direção Geral de Educação e Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Wellbeing (CRCW) da Universidade Católica Portuguesa. [https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/inline-files/Relatorio\\_Final\\_PMD.pdf](https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/inline-files/Relatorio_Final_PMD.pdf).

DGE (2024a). *Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE)*. <https://erte.dge.mec.pt/>

DGE (2024b). *Relatório Anual Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, 2022/2023*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio\\_teip\\_2022\\_2023.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2022_2023.pdf)

DGE (2024c). *SELFIE - Desenvolvimento Digital das Escolas*. [https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc\\_relatorio\\_selfie\\_desenvolvimento\\_digital\\_escolas\\_2024.pdf](https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc_relatorio_selfie_desenvolvimento_digital_escolas_2024.pdf)

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2021). *Resultados ao Inquérito "Jovens no Pós- -Secundário 2020"*. <https://www.dgeec.medu.pt/pag/6499de939eff36f307f07bdc/65524fc0455255473193d2bd/65524fef455255473193d2bf>

DGEEC (2023a). *Inscritos em estabelecimentos de ensino superior – 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/ensino-superior/estatisticas/vagas-e-inscritos/652fba6bb5c2b00958292c4#artigo-6576f80c-5f39ee77721e9e66>

DGEEC (2023b). *Perfil escolar das comunidades ciganas 2020/2021 – Síntese de resultados*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65f46186df5c87dc04a363e6>

DGEEC (2023c). *Plano 21/23 Escola+: Quarto relatório de monitorização*. [https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-06/IV\\_Relatorio\\_Monitorizacao\\_Planos\\_21-23\\_Escola\\_2023\\_06\\_30.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-06/IV_Relatorio_Monitorizacao_Planos_21-23_Escola_2023_06_30.pdf)

DGEEC (2024a). *Análise das classificações internas nos cursos científico-humanísticos em estabelecimentos públicos e privados de Portugal Continental, 2017/18 - 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/resultados-escolares/65539810455255473193d2ce>

DGEEC (2024b). *Educação em números - Portugal (dashboard)*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDQwZGQ1NGUtZDBiNS00MzViLTk2MDYtYzc5ODIyZDRlYTkxIwidCl6ImQ0MWlzMGNmLTgzMzEtNGJkNC05YTJkLTg3NGY1MmlwMDQxNSlsmMi0jh9&pageName=ReportSection160253c4e08848c860a8>

DGEEC (2024c). *Educação inclusiva 2022/2023 apoio à aprendizagem e à inclusão, escolas da rede pública do Ministério da Educação*. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e7f273210c1dd160414&ved=2ahUKEwiqUJm9qbGKAxWIRfEDHVskOUAQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw1SWor3hEku0SRe4VWPVGvh>

DGEEC (2024d). *Perfil do aluno 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66e4399e081cd43c247ab6f4>

DGEEC (2024e). *Perfil do docente 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66ed8861081cd43c247ab712>

DGEEC (2024f). *Provas finais e exames nacionais: Principais indicadores – 2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665ef612af3410403fec62a6>

DGEEC (2024g). *RAIDES23-inscritos no ensino superior e mobilidade interna nacional 2023/2024- Principais resultados. Boletim informativo n.º 8*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/6499db7d9eff36f307f07bdb/6529387121f641a986cc618/6529384a121f641a986cc619/6723982d272c4cdc5b132e59>

DGEEC (2024h). *Resultados ao inquérito 'Jovens no Pós-Secundário 2022'*. <https://www.dgeec.medu.pt/pag/6499de939eff36f307f07bdc/65524fc0455255473193d2bd/65524fe455255473193d2bf>

DGEEC (2024i). *Resultados escolares por disciplina - 2.º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12-2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/resultados-escolares/655397b9455255473193d2cd#artigo-66d5b7a095837083225f98cd>

DGEEC (2024j). *Resultados escolares por disciplina - 3.º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12-2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/resultados-escolares/65539810455255473193d2ce>

DGEEC (2024k). *Resultados escolares sucesso e equidade ensino básico e secundário*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665efb29af3410403fec62a9>

DGEEC (2024l). *Situação 4 anos após o ano de ingresso dos alunos no 1.º ciclo do ensino básico, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/675ac25dbbd091b0c00f4a06>

DGEEC (2024m). *Situação 2 anos após o ano de ingresso dos alunos no 2.º ciclo do ensino básico, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/675af48250a0aff719df36>

DGEEC (2024n). *Transição entre ensino secundário e o ensino superior 2021/2022 - 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/64ad21cb8e5ca5b1c8676270/undefined/6532528bb5c2b00958292dc/64f855f0d128bc76d4f91e#artigo-6672e8231638429280fe59b0>

DGEEC (no prelo). *Situação 3 anos após o ano de ingresso dos alunos no 3.º ciclo do ensino básico, 2022/23*.

Direção Geral do Ensino Superior (DGES) (2024). *O ensino superior em Portugal 2021-2023*. <https://www.dges.gov.pt/pt/content/o-ensino-superior-em-portugal-20212023>

Dias-Trindade, S., & Moreira, J. (2024). A tecnologia na escola portuguesa e as competências digitais dos seus professores: Uma visão atual mas historicamente construída. In N. Pedro, C. Santos & J. Mattar [coords.]. *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*, pp. 76-90. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

D'Mello, S. (2021). Improving student engagement in and with digital learning technologies. In *OECD, Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/8a451974-en>.

Doroteia, N., Piedade, J., & Pedro, A. (2024). Capacitação Digital das Escolas: Estratégia Portuguesa para a Integração Pedagógica e Organizacional do Digital. In N. Pedro, C. Santos & J. Mattar [coords.]. *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*. pp. 107-126. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Reboredo, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2023a). *PIRLS 2021 – Portugal. Relatório nacional*. IAVE, I. P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS2021\\_RelatorioNacional.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS2021_RelatorioNacional.pdf)

Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2023b). *PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional*. IAVE, I. P. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>

Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2024). *ICILS 2023 – Relatório nacional: Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. IAVE, I.P. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relatorio-Final-ICILS.pdf>

Erasmus+. (2024). *Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação*. <https://erasmusmais.pt/>

European Commission (2024). *Political Guidelines 2024-2029*. [https://commission.europa.eu/document/e6cd4328-673c-4e7a-8683-f63ffb2cf648\\_en](https://commission.europa.eu/document/e6cd4328-673c-4e7a-8683-f63ffb2cf648_en)

European Commission/European Education Area (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

European Commission/Joint Research Centre (JRC). (2024). Lista de Verificação para Configurar a Ferramenta SELFIE. E, JRC (ed.). Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/452384>, JRC129322.

Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) (2024, Maio 4). 4 anos da Plataforma NAU em números. <https://www.fccn.pt/noticias/4-anos-da-plataforma-nau-em-numeros/>

Foster, N. (2023). Teacher digital competences: Formal approaches to their development. In *OECD, Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. <https://doi.org/10.1787/c8684248-en>

Foster, N., & Piacentini, M. (eds.) (2023). *Innovating assessments to measure and support complex skills*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>

Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Segurança Social (GEP/MTSS) (2024). *Carta Social. Rede de Serviços e Equipamentos. Relatório 2023*. <https://www.cartasocial.pt/documents/10182/13834/Carta+Social+-+Relat%C3%B3rio+2023.pdf/719607bd-9f1a-4373-b39d-15c2d8813d99>

Galego, C. (2016). Políticas educativas e ensino superior: Análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão académica em Portugal. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 10-30.

Garson, K. (2016). Reframing internationalization. *Canadian Journal of Higher Education/ Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*, 46 (2), 2016, 19-39. Obtido em 29 de outubro 2024. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ113442.pdf>

Garson, K., Bourassa, E., & Odgers, T. (2016). Interculturalizando o currículo: desenvolvimento profissional do corpo docente. *Educação Intercultural*, 27(5), 457-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240506>

Glissant, E. (2011). *Poética da Relação*. Sextante editora.

Gonçalves, C., & Faria, E. (2022). Futuros e desafios da Educação. In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 314-332.

Hulpia, H., Sharmahd, N., Bergeron-Morin, L., De Pré, L., Crêteur, S., & Dunajeva, J. (2024). *Quality in early childhood education and care (ECEC): State in the EU States based on the European Quality Framework, NESET Report*. Publications of the European Union. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2024/10/NESET-AR01-ECEC-QF-with-identifiers-REV-WEB.pdf>

INCoDe.2030 (2023). *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD) para Portugal*. <https://www.incode2030.gov.pt/en/qdrcd-en/>

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE) (2023). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2023, Volume I – Apresentação de resultados*. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/10/Estudo-Diagnóstico-das-Aprendizagens-Apresentação-de-Resultados\\_2023B.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/10/Estudo-Diagnóstico-das-Aprendizagens-Apresentação-de-Resultados_2023B.pdf)

IAVE (2024). *PISA 2022 – Pensamento Criativo*. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo\\_PISA2022-2.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo_PISA2022-2.pdf)

Instituto Nacional de Estatística I. P. (INE) (2023). Estatísticas da despesa pública, 2021-2022. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 15 de maio de 2023. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)

INE (2024a). Estatísticas da despesa pública, 2022-2023. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 14 de maio de 2024. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)

INE (2024b). Rendimento e condições de vida. Transmissão intergeracional de vantagens e desvantagens sociais, 2023. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 08 de março de 2024. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)

Júri Nacional de Exames (JNE) (2024). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames. JNE*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia\\_das\\_adaptacoes\\_2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_das_adaptacoes_2024.pdf)

Lourenço, D. (coord.), Nada, C., Sin, C., Aguiar, J., Fernandes, L., Tavares, O., & Biscais, R. (2024). *Internacionalização da educação e formação: Desafios e oportunidades do Programa ERAMUS+ em Portugal*. Agência Nacional para a Gestão do Erasmus+educação e Formação (ANE+EF).

Lourenço, V. (coord.), Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *ICILS 2018 – PORTUGAL. Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. IAVE, I.P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio\\_ICILS2018\\_FINAL.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio_ICILS2018_FINAL.pdf)

Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro.

Matias, R. (2024, 05 de novembro). *PLNM e as políticas de inclusão de alunos imigrantes [comunicação]*. Seminário Diversidades, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar no futuro. Conselho Nacional de Educação. Cascais, Portugal.

Molenaar, I. (2021). Personalisation of learning: Towards hybrid human-AI learning technologies. In *OCDE, Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>

OCDE (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

OCDE (2022a). *Review of inclusive education in Portugal*. Reviews of national policies for Education. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>

OCDE (2022b). *Supporting education staff: Teachers and school leaders during the COVID-19 crisis*.

OCDE (2022c). *Thinking outside the box: The PISA 2022 creative thinking assessment*. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html>

OCDE (2023a). *Country digital education ecosystems and governance: A companion to digital education outlook 2023*. [https://www.oecd.org/en/publications/country-digital-education-ecosystems-and-governance\\_906134d4-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/country-digital-education-ecosystems-and-governance_906134d4-en.html)

OCDE (2023b). *Digital teaching and learning resources. Digital education outlook*. <https://doi.org/10.1787/89dbce56-en>

OCDE (2023c). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

OCDE (2023d). *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. <https://doi.org/10.1787/2b39e98b-en>

OCDE (2023e). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OCDE (2024a). *Education at a glance 2024: Country note – Portugal*. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes\\_fab77ef0-en/portugal\\_a6ce9dbc-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/portugal_a6ce9dbc-en.html)

OCDE (2024b). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

OCDE (2024c). *Education at a glance 2024: Sources, methodologies and technical notes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e7d20315-en>.

OCDE (2024d). *PISA: Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

OCDE (2024e). The impact of digital technologies on well-being: Main insights from the literature. In *OECD, Papers on Well-being and Inequalities*, n.º 29. <https://doi.org/10.1787/cb173652-en>

OCDE [s.d.]. *OCDE/Data Explorer*. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-DE.html>

Oliveira, C. (2024, 05 de novembro). *Integração de crianças e jovens estrangeiros em contexto educativo: um olhar sobre os alunos estrangeiros em Portugal* [comunicação]. Seminário Diversidades, línguas(s) e inclusão: desafios a enfrentar no futuro. Conselho Nacional de Educação. Cascais, Portugal. [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao/PPT\\_Catarina\\_Oliveira.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Diversidades_linguas_e_inclusao/PPT_Catarina_Oliveira.pdf)

Orçamento do Estado para 2022, Lei n.º 12/2022. Diário da República: 1.ª Série, n.º 122. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2022-185325094>

Pereira, F. (Coord.), Brito, A., Lopes, F., & Saragoça, M. J. (2023). *Sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva – um guia para as escolas*. Ministério da Educação/DGE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/dge\\_educ\\_incl\\_reg\\_juridico\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/dge_educ_incl_reg_juridico_net.pdf)

Pereira, S.; Pinto, M. & Madureira, E. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023\\_11dez.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf)

Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M. & Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portugueses – ySKILLS PT*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa.

Programa Erasmus+, (2024). *EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/erasmus-programme-guide>

Programa Operacional Capital Humano (POCH). (2023). *Boletim informativo do Programa Operacional Capital Humano n.º 24*. <https://www.adcoesao.pt/wp-content/uploads/poch24.pdf>

Recomendação n.º 3/2023 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série, n.º 231. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2023-224970496>

Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 30/2020. Diário da República: 1.ª Série, n.º 78. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2023. Diário da República: 1.ª Série, n.º 12. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/3-2023-206198898>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024. Diário da República: 1.ª Série, n.º 202. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>

Sá, C., Urquiola, M., Cardoso, A. R., Orujova, L., Morin, L-P., Silva, P. L., Teixeira, P. N., Biscaia, R., Murphy, R., & Des Jardins, S. (2024). *Dinâmicas de desigualdade no sistema de ensino superior português: acesso, género e mobilidade* [DINAGEM]. CIPES. [www.dinagem.com](http://www.dinagem.com)

Salinas, D. (2024). *Fewer books and more educational software: How have home learning environments changed since 2015?* PISA in Focus, n.º 127. OCDE. <https://doi.org/10.1787/0e179a87-en>

Sanchez, B. (2014). *La falacia del nativo digital*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/falacia-nativo-digital>

Simões, P. (2023). *Provas de aferição do ensino básico 2023: Resultados nacionais*. IAVE, I.P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/01/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o\\_Resultsdos-Nacionais\\_2023.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/01/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o_Resultsdos-Nacionais_2023.pdf)

Simões, P. (2024). *Provas de aferição do ensino básico 2024: Resultados nacionais*. IAVE, I.P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o\\_Resultsdos-Nacionais\\_2024\\_5nov.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o_Resultsdos-Nacionais_2024_5nov.pdf)

Tribunal de Contas (2021). *Relatório panorâmico: Demografia e educação. Relatório n.º 7/2021-OAC*. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/relatorios-oac/Documents/2021/relatorio-oac007-2021.pdf>

UNESCO (2022). *World Conference on early childhood care and education: Tashkent declaration and commitments to action for transforming early childhood care and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045>

UNESCO (2023). *Technology in education. Global Education Monitoring (GEM) - Report 2023*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

UNESCO (2024). *Leadership in education: Lead for learning. Global Education Monitoring (GEM) Report 2024/5*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>

## 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, CITE 2011, foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

### Níveis CITE 2011

- CITE 0:** educação de infância (menos de 3 anos de idade)
- CITE 0:** educação pré-primária (3 anos de idade e acima)
- CITE 1:** educação primária (1º e 2º ciclos do ensino básico)
- CITE 2:** educação secundária inferior (3º ciclo do ensino básico)
- CITE 3:** educação secundária superior (ensino secundário)
- CITE 4:** educação pós-secundária não superior
- CITE 5:** educação terciária de curta duração
- CITE 6:** educação terciária - licenciatura ou equivalente
- CITE 7:** educação terciária - mestrado ou equivalente
- CITE 8:** educação terciária - doutoramento ou equivalente

**Dependência intergeracional da educação** - Refere-se à influência da escolaridade dos pais nos níveis de escolaridade dos filhos: por exemplo, níveis educacionais elevados dos filhos espelham o nível de escolaridade dos pais. Tem dois conceitos associados:

**Mobilidade educacional ascendente** - refere-se às crianças que atingem níveis educacionais mais altos do que os seus pais.

**Mobilidade educacional descendente** - refere-se a crianças que atingem níveis educacionais mais baixos do que os seus pais.

**Dupla certificação** – Título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

**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.

**ESCS** – *Economic, Social and Cultural Status* é o índice PISA para o estatuto socioeconómico e cultural, derivado da combinação de variáveis relacionadas com o meio familiar do aluno: nível de escolaridade e profissão dos pais, um conjunto de bens domésticos que podem ser considerados como indicadores de riqueza material e o número de livros e outros recursos educativos disponíveis em casa.

**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 anos; 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 descriptores 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.

### Níveis de qualificação

**Nível 1** 2º ciclo do ensino básico

**Nível 2** 3º ciclo do ensino básico 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** – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis. Identificam-se os dois níveis mencionados no Estado da Educação:

**NUTS I:** Continente, Região Autónoma dos Açores, Região Autónoma da Madeira.

**NUTS II:** Norte, Centro, Oeste e Vale do Tejo, Grande Lisboa, Península de Setúbal, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores, Região Autónoma da Madeira.

**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.

**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.

**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 (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), obtêm 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

**ACM** – Alto Comissariado para as Migrações  
**AIMA** – Agência para a Integração, Migrações e Asilo  
**ANQEP** – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.  
**ASE** – Ação Social Escolar  
**CCPFC** – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua  
**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  
**CPLP** – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa  
**CRP** – Constituição da República Portuguesa  
**CTeSP** – Cursos Técnicos Superiores Profissionais  
**DGAE** – Direção-Geral da Administração Escolar  
**DGE** – Direção-Geral da 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  
**EMAIE** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva  
**EPE** – Educação Pré-escolar  
**EUROSTAT** – Statistics and data on Europe  
**EURYDICE** – Rede de informação sobre a educação na Europa  
**FCT, I.P.** – Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
**GEP/MTSSS** – Gabinete de Estratégia e Planeamento/Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social  
**GTCAE** – Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados  
**IA** – Inteligência Artificial  
**IAEd** – Inteligência Artificial na Educação  
**IAS** – Indexante dos Apoios Sociais  
**IAH** – Internationalization at Home  
**IAVE** – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.  
**IAGen** – Inteligência Artificial Generativa  
**ICOR; EU-SILC** – Condições de Vida e Rendimento; EU Statistics on income and living conditions  
**IEFP** – Instituto de Emprego e Formação Profissional  
**IGeFE** – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.  
**INE** – Instituto Nacional de Estatística, I.P.  
**ME** – Ministério da Educação  
**MECI** – Ministério da Educação, Ciência e Inovação  
**MTSSS** – Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social  
**NPL** – Nível de Proficiência Linguística  
**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  
**OPRE** – Programa Operacional de Promoção da Educação  
**PALOP** – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa  
**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória  
**PFOL** – Português para Falantes de Outras Línguas  
**PIEF** – Programas Integrados de Educação e Formação  
**PISA** – Programme for International Student Assessment  
**PLA** – Português Língua de Acolhimento  
**PLNM** – Português Língua Não Materna  
**PNA** – Plano Nacional das Artes  
**PNL** – Plano Nacional de Leitura  
**POCH** – Programa Operacional Capital Humano  
**PORDATA** – Base de Dados de Portugal Contemporâneo  
**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas  
**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  
**SIGO** – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa  
**SNQ** – Sistema Nacional de Qualificações  
**SREACD** – Secretaria Regional de Educação, da Cultura e do Desporto – RAA  
**SRSSS** – Secretaria Regional de Saúde e Segurança Social – RAA  
**STEM** – Science, Technology, Engineering and Mathematics  
**STEAM** – Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics  
**TALIS** – The OECD Teaching and Learning International Survey  
**TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária  
**UE** – União Europeia  
**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância