



Estado da Educação 2022

Edição 2023



Estado da
Educação **2022**

Edição 2023

Título: *Estado da Educação 2022*

Direção: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Domingos Fernandes, Conceição Gonçalves

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

Apoio à coordenação: Cristina Brandão e Rita Vinhas

Apoio administrativo e financeiro: Paula Barros

Expedição: Ana Estríbio

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico: Finepaper, Lda.

Paginação e Impressão: ACD PRINT, S.A.

Tiragem: 500 exemplares

1ª Edição: Dezembro 2023

ISSN: 1647-8541

ISSN Digital: 2976-0267

Depósito Legal: 337048/11

© CNE – Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa

Telefone: 217 935 245

Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt

Sítio: www.cnedu.pt

Agradecimentos:

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

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



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

Educação profissional: uma visão humanista

Maria José Coelho Antunes¹

No dia 25 de abril de 2024 comemoram-se os cinquenta anos da Revolução dos Cravos. Antes do 25 de abril de 74, a escolha entre os termos da disjunção “ou estuda, ou trabalha” não era sequer possível para a grande maioria dos portugueses. Cedo se substituíam os calos da escrita, pelos calos da enxada, os bancos da escola, pelo bafio empoeirado da mina, o bulício do recreio pelo barulho ensurdecedor das máquinas, o peso dos livros, no fundo da sacola, pelo peso de uma vida dura de trabalho sem direitos. Fossem esteiros, fossem gaibéus, fossem serventes, fossem marçanos, ardinas ou pegadores de fios, as mãos pequenas denunciavam uma infância curta ou inexistente.

Em 1960, a taxa de analfabetismo era de 33,1%. Mais de três em cada dez portugueses não sabia ler nem escrever, dependia da bondade de uma alma letrada, que lhes lesse a carta do filho perdido pelas armadilhadas “picadas” da Guerra do Ultramar. A taxa real de escolarização no 2º ciclo era de 7,5%, no 3º ciclo de 6,1% e no ensino secundário de 1,3%. Neste nível de ensino, as taxas de reprovação ultrapassavam os 50%, ainda que a população estudantil correspondesse apenas a 1,2% do total dos alunos matriculados (Lemos, 2013, p. 165).

¹ Assessoria Técnico-científica do Conselho Nacional de Educação.

A sociedade portuguesa era profundamente desigual e a escola espelhava e reproduzia essa desigualdade.

Após o 25 de abril, as políticas públicas de educação foram essencialmente expansionistas. A universalização do acesso à educação colocou em primeiro plano o problema das desigualdades sociais e escolares, espelhadas em altíssimas taxas de insucesso e de abandono precoce, que redundaram em desemprego e exclusão social. A tentativa de resposta a este problema tornou a equidade numa preocupação central das políticas públicas de educação, de entre as quais se destacam a transição para sistemas escolares mais unificados, menos segmentados e elitistas, a eclosão de políticas de educação compensatória e a preocupação com a igualdade de oportunidades nos resultados e nas competências (Rodrigues et. al., 2014; Lemos, 2013).

Ao longo de 50 anos, o sistema foi-se expandindo a montante e a jusante, numa diacronia da equidade, gizando medidas mais ao menos consensuais, como o alargamento da escolaridade obrigatória, a universalização da educação pré-escolar, o combate ao insucesso, e outras menos consensuais como é o caso da diversificação curricular no ensino secundário, com lógicas variáveis de acordo com ciclos políticos (Antunes, 2020). Este dissenso foi assumindo forma em diferentes pares conceptuais.

Dicotomias

Eivado de estigma, inerente à desvalorização votada ao “fazer”, a que se somava a clivagem elitista entre o ensino liceal e o ensino técnico, o ensino profissional viu-se desde cedo rodeado de velhos preconceitos, assentes na desvalorização histórica do trabalho manual e na dualização de vias de ensino não equivalentes, nem sequer permeáveis, de precoce *tracking*, reprodutoras de desigualdades sociais (Bourdieu & Passeron, 1970; Cruzeiro & Antunes, 1978; Canário, 2020; CNE, 2022). Rui Grácio descreve-as como duas vias paralelas, verticalmente orientadas para percursos de desigual prestígio social; a primeira mais longa, destinada a formar as elites, a outra mais curta, assente num currículo funcional e instrumental, sem fundamento teórico e científico, destinada à sujeição política e social. A democratização do sistema de ensino exigia, no seu entender, a fusão entre as vias liceal (académica, enciclopedística, divorciada da prática social) e a via técnica, cujo utilitarismo expurgara de suporte teórico e científico adequado (Grácio, 1975/1995, II, pp. 408-409).

Circunscrevendo-o ao estatuto de instrumento ao serviço da reprodução da desigualdade social, que na verdade era, o Portugal pós 25 de Abril asfixiou o ensino técnico, e licealizou todo o ensino secundário (Teodoro, 1994). Assistiu-se, então, a dois movimentos, no mínimo, paradoxais: a heterogeneização do público escolar e a homogeneização curricular, que acabou por acicatar o carácter seletivo do ensino secundário (Meirieu & Develay, 1992;

Martins, Pardal & Dias, 2005). Sob a alçada de um currículo único, também o mundo do trabalho qualificado se fechava aos alunos que completavam o ensino secundário, sem os conhecimentos e as competências necessárias aos requisitos do mercado.

Em finais dos anos 80, a revitalização da Educação Profissional (EP) e posterior institucionalização, com o alargamento à escola pública, reavivou antigas suspeições. Alguns intelectuais encararam-na como substituição ideológica de um currículo humanista, por uma versão minimalista, instrumental, imediatista, economicamente subjugada a instâncias supranacionais (Correia, Stoleroff & Stoer, 1993; Antunes, 1996, 1998). Na esteira da teoria crítica da Escola de Frankfurt à razão instrumental, do pós-estruturalismo e pós-modernismo francês de autores como Braudillard e Lyotard, bem como da Pedagogia Crítica de livres pensadores como Paulo Freire, o debate centra-se então na oposição entre saber e qualificação, indiciando uma mudança de epicentro nas políticas públicas de educação: o eixo educação-democratização cedia lugar ao eixo educação-mercado de trabalho, visível na colonização do discurso educativo pela linguagem económica (qualificação; eficiência; eficácia; recursos; produção; custo-benefício; padrão de qualidade; crédito de formação; certificação) e na deslocação progressiva das decisões de política educativa do Ministério da Educação para o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e para outras entidades, como o Instituto de Emprego e Formação Profissional, as confederações patronais, as organizações sindicais, as autarquias, com as quais se estabeleciam contratos-programa (Stoer, 2002).

Este discurso seria revelador da subordinação instrumental e acrítica do mundo da educação ao mundo do trabalho, a uma lógica que afunilava a missão da escola. Assinalaria a vitória do paradigma economicista da eficácia, desumanizado e gnosiologicamente redutor. O conhecimento deixava de educar, passando apenas a instruir, circunscrevendo o indivíduo a uma *performance*, que o incluía ou excluía do mercado de trabalho (Lima, 2007). Estaríamos em presença do que Charlot (1989) denunciara em França: a substituição de uma lógica tradicional do sistema de ensino, assente na oferta de saberes disciplinares e de valores orientados para a formação integral do aluno, por uma lógica baseada na procura, centrada nas solicitações das empresas. Educar equivaleria a manter o indivíduo em estado de empregabilidade permanente: útil, preparado, eficaz, competitivo. Nesta perspetiva, a diversificação curricular apresentava-se como a vitória de um liberalismo utilitarista, que em nome do maior bem-estar, para o maior número de pessoas, legitimava toda a espécie de atropelos, condenando à alienação e à indigência intelectual e social os mais desfavorecidos, dotando-os de qualificações de escasso prestígio social.

Na primeira década do século XXI, a União Europeia fixa como objetivo estratégico “tornar-se no espaço económico mais dinâmico do mundo, baseado no conhecimento, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e coesão social” (UE, 2000, p. 2). Partindo da afirmação de que as pessoas são o principal trunfo da Europa e a educação o primordial recurso económico das nações, o Conselho Europeu traça como objetivos estratégicos: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, promover o acesso universal a estes sistemas, abrindo-os ao mundo exterior (UE, 2001). São gizadas oito competências-chave para o século XXI: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e

espírito empresarial; 8) Sensibilidade e expressão culturais. À EP é lançado um duplo desafio: cimentar a sua dimensão social e inclusiva; constituir-se como motor estratégico do desenvolvimento económico e da competitividade, através da qualificação do capital humano. Superar este desafio exigia a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos, para um ensino baseado no desenvolvimento de competências-chave, aptas a responder a um mundo em constante mudança (UE, 2006).

O debate recentra-se agora em torno da dicotomia saber – competência, que aparece associada ao contexto das políticas de *accountability* e à globalização, a que os testes internacionais, como o PISA, não foram alheios. A educação para as competências é entendida como a imposição às políticas curriculares da lógica instrumental da eficácia e da homogeneização, (Pacheco, 2009; Apple, 2011) que aprofunda a transformação da educação num negócio, do professor num gestor empresarial, do currículo no estritamente mensurável. A pedagogia do conhecimento estaria a dar lugar à pedagogia dos resultados. A avaliação tornara-se no verdadeiro programa (Perrenoud, 2003). O currículo confundia-se com um referencial de competências, antecipáveis na escola e mobilizáveis no mercado de trabalho. A economia e os mercados, chamavam a si a tarefa de definir o conhecimento socialmente relevante. Ao privilegiar uma aprendizagem profissionalizante, negligenciava-se a dimensão universal e educativa do ensino, irreduzível à preparação para uma profissão específica. (Perrenoud, 2002; Apple, 2013; Chomsky, 2017; Young, 2010, 2014; Muller & Young, 2019). A escola tornava-se no *locus* da formação para o emprego. Este movimento assinalaria a vitória do indivíduo sobre a pessoa, da objetivação sobre a subjetivação, do *homo faber* sobre o homem integral, despindo a educação da sua dimensão axiológica e ética e tornando a avaliação em simples legitimação do *status quo* das políticas públicas.

Os defensores da diversificação curricular viram na revitalização da EP, uma oportunidade de excelência para dotar o país de quadros técnicos intermédios, respondendo simultaneamente às elevadas taxas de abandono e de insucesso escolares e às expectativas de milhares de jovens que, legitimamente, pretendiam ingressar no mercado de trabalho. Perspetivando a EP como materialização do liberalismo igualitário, enfatizaram o seu carácter inovador, sublinhando as virtualidades de um modelo organizado em unidades significativas de aprendizagem – módulos – de natureza e duração variáveis, cuja combinação desenhou uma estrutura modular adaptável ao perfil de cada aluno. Este novo paradigma, assente numa conceção construtivista e ecológica de aprendizagem, apostava na gestão flexível do currículo, preconizava um modelo de avaliação essencialmente formativa, valorizava a metodologia de projeto, tendo na prova de aptidão profissional o seu *ex-libris*. Congregando *hard* e *soft skills*, a prova de aptidão profissional e a formação em contexto de trabalho constituiriam o testemunho do caminho percorrido ao longo do ciclo de formação.

Centrando-se numa aceção holística e integradora de competência, defendem uma conceção de EP com um valor intrínseco, equivalente aos cursos gerais, capaz de propiciar o desenvolvimento pessoal, social e profissional, não subjugado ao mero logicismo produtivo e económico. Uma modalidade de ensino suscetível de estabelecer uma ponte com o mundo do trabalho, sem obliterar uma dimensão humanística e científica, com características próprias (Azevedo, 2014, 2017; Orvalho, Matias Alves & Azevedo, 2017).

Neste paradigma, a EP não constituía um mero instrumento de política económica, com objetivos de competitividade e empregabilidade, mas uma resposta a milhares de jovens, a quem se dizia reiteradamente: “não és capaz”. Era imprescindível cimentar uma oferta diversificada, territorializada, que constituísse uma possibilidade de qualificação para ingresso no mundo do trabalho, e eventual prosseguimento de estudos (CIES -IUL/IESE/PPL, 2021). Recusava-se assim o modelo hegemónico de ensino secundário, incapaz de acomodar a diferença, que transformava a desigualdade educativa, em desvantagem no mercado do trabalho (Unesco, 2016).

As representações sociais e o carácter inovador de um modelo, onde a retenção tinha pouco ou nenhum espaço, tornou o alargamento à escola pública num verdadeiro desafio. Desafio esse que começou desde logo pela dificuldade em conciliar o número de horas de formação destinadas ao desenvolvimento do currículo, com o apertado calendário escolar, de harmonizar o ritmo escolar, fabril e unísono, ao ritmo de cada aluno. O módulo só termina quando o aluno o concluiu. O alargamento gerou compreensíveis preocupações. Temia-se que as práticas de seleção tornassem os cursos profissionais no *guetto* dos alunos social e academicamente frágeis, a quem se atribuía um diploma, graças à reinscrição facilitista do currículo (Azevedo, 2007). Os estudos vieram mostrar que algumas destas preocupações eram legítimas.

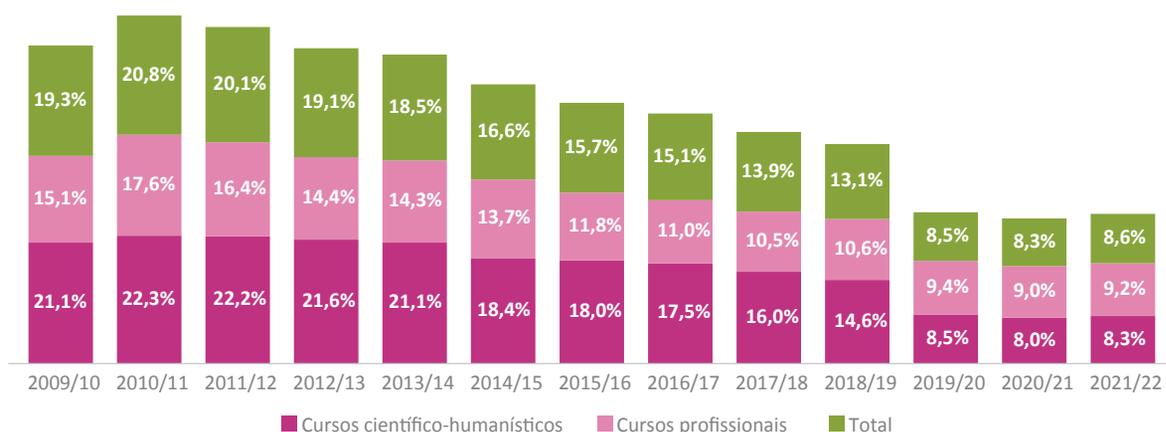
Permita-se-nos a pausa de um parêntesis breve para dizer que quando olhamos para o modelo da EP e o comparamos com a posterior evolução das políticas públicas no nosso país, não podemos deixar de pensar com Bernardo de Chartres, quando afirma que somos anões aos ombros de gigantes e que, se às vezes, vemos mais coisas do que eles, e mais distantes, não é apenas devido à acuidade do nosso olhar ou à altura do nosso corpo, mas porque contamos com o apoio de uma longa História, que nos precede. Feito o parêntesis, regressemos ao caminho.

Os números... O que revelam?

O contributo da EP para a escolarização real e para a diminuição do insucesso escolar é hoje consensual. Desde 2007 que a taxa real de escolarização regista um aumento consecutivo. Se até 2006 se mostrava oscilante, não ultrapassando a fasquia dos 54,3%, a partir dessa data vai subindo sucessivamente, situando-se em 88%, em 2022. Entre 2006/2007 (data do alargamento dos cursos profissionais à escola pública) e 2022 a taxa real de escolarização sobe 17,7 pp.

Nos anos 80, o ensino secundário era frequentado por 170 mil alunos. O aumento da taxa de frequência foi acompanhado por uma diminuição do insucesso de 50 para 30% em 1990, por força da extinção dos exames terminais no ensino secundário. A reintrodução dos exames em meados dos anos 90 fez subir a taxa de insucesso, que apenas voltou a descer no início da década seguinte, em virtude da diversificação curricular (Lemos 2013, 165-166). A oferta diversificou-se e o número de alunos a frequentar os cursos profissionais triplica. Em 2006 a taxa de retenção era de 31,1%, em 2009/2010 havia já descido mais de metade, situando-se em 15,1%, passando a ser inferior à taxa de retenção e desistência nos cursos científico-humanísticos (CCH), como é possível observar na Figura 1.

Figura 1. Evolução da taxa de retenção e desistência nos CCH e cursos profissionais. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

A partir de 2020 a situação sofre uma ligeira inversão. Nos CCH a taxa de retenção e desistência desce cerca de 6 pp, repercutindo-se globalmente numa descida de 5 pp. Este facto deve ser compreendido no contexto da Pandemia Covid-19. Durante este período, nos CCH, os exames nacionais deixaram de ser obrigatórios para efeitos de conclusão do ensino secundário, tendo-se mantido apenas como provas de ingresso ao ensino superior. No gráfico em análise observa-se uma descida e estabilização da taxa de retenção e desistência, para as quais o ensino profissional parece ter contribuído de forma decisiva.

Nos últimos oito anos, a taxa de conclusão, no tempo esperado, dos alunos dos cursos profissionais subiu de 53%, em 2014/2015, para 70% em 2021/2022.

De acordo com o *Spotlight of Education and Training*, ao contrário da maioria dos países, no Brasil, em Israel, em Portugal e na Suíça, os alunos das modalidades de educação e formação profissional apresentam taxas de conclusão mais elevadas que os alunos dos cursos gerais. No entanto se comparamos as taxas de conclusão nos CCH (89,8%) e nos cursos profissionais (83,9%) constatamos que tal não se verifica, ainda que a diferença percentual entre as duas taxas tenha vindo a diminuir, registando uma diferença de 5,9 pp, o valor mais baixo dos últimos sete anos. A taxa de conclusão nos cursos profissionais aumentou, nos últimos dez anos, 17 pp. Esta subida é particularmente relevante, se atendermos ao facto das escolas se debaterem, amiúde, com a dificuldade em manter até final do curso os melhores alunos, devido ao seu aliciamento pelas empresas.

A nível nacional, o abandono escolar precoce situou-se no ano letivo de 2022 em 6,5%, permanecendo, pelo segundo ano consecutivo, abaixo da média europeia traçada para 2030: inferior a 9%. Em 2002 era de 45% e dez anos mais tarde de 20,5%. Nos últimos 20 anos a taxa desceu 38,5 pp.

O abandono escolar precoce é um dos indicadores que melhor reflete as desigualdades do sistema educativo, estando vulgarmente associado à pobreza e à exclusão social. Este indicador reage em diferido, uma vez que a decisão de abandonar a escola não é uma reação imediata a uma política educativa ou a uma circunstância individual. É, no entanto, difícil estabelecer um nexo de causalidade entre o alargamento dos cursos profissionais

à escola pública e a diminuição da taxa de abandono escolar precoce, pelas razões que passaremos a explicitar.

Em 2006/2007 a EP alarga-se à escola pública. Em 2009 a escolaridade obrigatória estende-se ao ensino secundário. A redução do abandono escolar precoce estará certamente relacionada com ambas as medidas. Tendo em consideração a proximidade das políticas e o caráter diferido do efeito da taxa de abandono é difícil determinar de que modo estas políticas, *de per se*, contribuiram para esta alteração.

No Estado da Educação de 2019, Luís Capucha defende que a coincidência temporal entre a expansão dos cursos profissionais e a redução do abandono escolar precoce, torna verosímil a existência de uma correlação. Esta tese ganha sustentabilidade se pensarmos que, no ano letivo de 2019/2020, nos cursos profissionais, a idade média de ingresso foi de 16 anos, um ano superior à média etária nos cursos científico-humanísticos (15,2). A média em análise aumenta para 1 ano, no caso dos alunos oriundos dos Cursos de Educação e Formação (CEF), dos Percursos curriculares alternativos (PCA) e do Programa integrado de educação e formação (PIEF) – 17 anos – como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1. Situação dos alunos 3 anos após o ingresso no ensino secundário. Continente

Ano de Ingresso	Ofertas	Situação após 3 anos					
		Cursos Profissionais					
		Nº de alunos	Média etária	% conclusão	Não conclui	Outras ofertas	Não encontrado como matriculado no ES
2019/20	CEF	4 991	17,2	46%	18%	6%	30%
	PCA	829	16,9	41%	27%	8%	24%
	PIEF	338	17,1	20%	27%	9%	45%
	E. Básico Geral	25 026	15,7	77%	15%	3%	5%
	Cursos Científico-Humanísticos						
	CEF	18	17	28%	11%	11%	50%
	PCA	15	16,5	13%	20%	27%	40%
	PIEF	0	----	----	----	----	----
	E. Básico Geral	60 627	15,2	79%	12%	6%	2%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2023

De acordo com os dados da DGEEC (2023b; 2023c), o percurso direto está relacionado com a idade média de entrada no ciclo de formação: quanto menor é a idade, maior é a probabilidade de conclusão do curso em 3 anos. Os alunos provenientes dos CEF, PCA e PIEF têm uma média etária, no ano de ingresso no curso profissional, mais elevada do que os alunos provenientes de outras ofertas formativas, nomeadamente do ensino básico geral. Por outro lado, não é possível determinar a situação de uma larga percentagem destes alunos após 3 anos. As estatísticas categorizam-nos como “não encontrados como matriculados no

ensino secundário”². Esta ausência leva-nos a formular a hipótese de saída do sistema de ensino após terem completado 18 anos, idade limite da escolaridade obrigatória.

Se compararmos a situação dos alunos dos CEF, PCA e PIEF inscritos nos cursos profissionais e nos CCH, constatamos que: a média etária é semelhante; a taxa de conclusão em 3 anos é muito superior nos cursos profissionais; a percentagem de alunos ‘não encontrados no sistema’ é muito superior nos CCH, ainda que o número de alunos inscritos seja residual, no caso do PIEF é inexistente. Estes factos tornam verosímil a hipótese de que a oferta seja um dos fatores que mantém os alunos na escola, inclusivé, fora da escolaridade obrigatória.

Em Portugal, à semelhança do que se verifica na maioria dos países da OCDE, é possível identificar no ensino secundário duas fileiras de alunos com perfis sociodemográficos e académicos distintos: a fileira dos CCH e a fileira dos cursos profissionais, esta última constituída por um largo número de alunos académica e socioeconomicamente mais frágeis (Antunes, 2020; Barbosa, 2023; OCDE, 2023). Como é possível verificar na Tabela 1, a maioria dos alunos que ingressa nos cursos profissionais frequentou o ensino básico geral. Ora, se o perfil destes alunos corresponder ao perfil traçado pela literatura é legítimo supor que, caso tivessem optado pela inscrição nos CCH, a percentagem de alunos “não encontrados como matriculados no ensino secundário” pudesse ser superior a 5%, o que aprofunda a ideia de correlação provável entre o alargamento do ensino profissional e a diminuição do abandono escolar precoce.

Esta diversidade de fileiras diametralmente opostas, associadas a percursos e oportunidades de vida desiguais, indicia que o estigma relativamente ao ensino profissional, ainda que mitigado, permanece na sociedade portuguesa visível na, sobejamente denunciada, oposição entre ensino regular e profissional. Curiosamente, aqueles que a denunciam nem sempre se coíbem de profusamente a utilizar, sendo frequente encontrar trabalhos que após denunciarem a oposição, a usam mais de 200 vezes. Esta oposição e o seu incompreensível uso revela um preconceito, cuja dificuldade de debelar é diretamente proporcional ao grau de inconsciência. A linguagem não é mera etiqueta que colamos às coisas. Pensamento e linguagem são indissociáveis, nem sequer são contíguos, coestruturam-se.

Os estudos realizados são unânimes em considerar que os alunos académica e socioeconomicamente mais frágeis continuam a ser canalizados para os cursos profissionais, num movimento que Dubet (2004) denominou de “orientação negativa” que encaminha os alunos para certos percursos, não em função da sua competência, mas em função da sua incompetência. Parafraseando Boaventura Sousa Santos (2022), poderíamos dizer que não se trata de eliminar a exclusão social, mas de fazer a sua gestão controlada, dando a exclusão lugar à desigualdade.

Estando o desempenho escolar correlacionado com o contexto socioeconómico (Duarte, 2023), os estudantes oriundos de meios desfavorecidos têm maior probabilidade de seguir programas profissionais. Em Portugal, os alunos com pelo menos um dos pais com formação superior, representam 34% dos alunos dos programas gerais, mas apenas 9% dos alunos dos programas profissionais (OCDE, 2023).

² O aluno não concluiu o ensino secundário e não consta dos registos como estanho matriculado.

Segundo Matias Alves (2020) “o ensino profissional não tem tido o reconhecimento escolar, o valor social, o prestígio empresarial, o reconhecimento familiar para atrair pessoas” (p. 21), ainda que a aquisição de uma qualificação profissional de nível secundário reduza o risco de desemprego em todos os países da OCDE e facilite o acesso ao mercado de trabalho. Em média, nos países da OCDE, a taxa de emprego entre os 25 e os 34 anos é de 83%, para os que detêm uma qualificação profissional de ensino secundário ou pós-secundário não superior, e de 73% para os que seguiram uma via generalista. Portugal segue esta tendência. Em 2022, no nosso país, a taxa de empregabilidade nos 6 meses seguintes após a conclusão de um curso profissional foi de 75%, sendo a meta acordada para 2023 de 50%. No entanto, a percentagem de jovens portugueses em modalidades de formação profissional (39%) é inferior à média dos países da OCDE, 44%.

O futuro

A legislação portuguesa reconhece à EP um papel estratégico para o desenvolvimento económico, na preparação dos jovens para enfrentar os desafios atuais e futuros, congregando uma dimensão humanista, científica e tecnológica que vê na educação pelo trabalho um laboratório de inovação e de cidadania. Em *Key competences for lifelong learning* (2019) a Comissão Europeia reforça esse papel ao reformular as oito competências-chave para o século XXI, sublinhando o seu carácter transversal e transdisciplinar e introduzindo o conceito de literacia para o futuro – na qual o pensamento exploratório e a educação profissional assumem um lugar de destaque. No Plano de Recuperação e Resiliência essa valorização está bem patente na injeção de 710 milhões de euros na modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e de formação profissional, que passa pela requalificação/ criação de centros tecnológicos especializados (CET), à qual se alocou 480 milhões da verba total.

No vórtice de um desenvolvimento tecnológico sem precedentes, pede-se à escola que prepare as gerações futuras para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem. Neste complexo *puzzle* de incerteza, exige-se à EP um contributo decisivo na preparação do cidadão do futuro, por força das suas vertentes tecnológica e profissionalizante. No entanto, como a UNESCO (2016) refere, assistimos a um crescente descompasso entre a educação e o mundo do trabalho, em virtude da aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico. Coloca-se então a questão de saber como educar para um futuro que desconhecemos? Como articular temporalidades biográficas e sociais? Caberá à educação introduzir a criança num mundo velho, reservando o novo mundo à política (Arendt, 2001, 2006) ou, na esteira de Kant, fazer do futuro o horizonte natural do processo educativo? Deveremos pensar com Phillipe Meirieu (1997) e Hans Jonas (1997) que a função fundamental da escola é transmitir aos jovens os meios de assegurar o seu futuro e o futuro das novas gerações?

Na sociedade contemporânea, alguns autores questionam o investimento em ofertas formativas, nas quais o trabalho e a profissão assumam um papel relevante. Na obra *21 Lições para o Século XXI*, Harari sintetiza esta temática numa frase tão simples, quanto lapidar “Quando fores grande, talvez não tenhas profissão” (2021, p. 41). Desde o século XVII que temíamos que as máquinas nos substituíssem e que, de um momento para o outro, milhares de empregos sucumbissem. A automação eliminou centenas de empregos,

substituiu o homem em tarefas mecânicas e rotineiras. No século XXI este movimento não atinge apenas os grupos mais desfavorecidos e pouco qualificados, atinge profissões de topo, em todas as áreas de atividade, da ciência à arte. Perspetiva-se que a evolução tecnológica, de dimensões nunca vistas, dite o fim do trabalho tal como o conhecemos. Não sabemos que profissão as crianças nascidas nesta década irão ser chamadas a desempenhar em 2050. De acordo com estas perspetivas, a confluência entre as TIC e as biotecnologias conduzirá a um desenvolvimento absolutamente espantoso da inteligência artificial (IA) e da robótica, que passarão a realizar as tarefas, que reputámos especificamente humanas (Gonçalves & Faria, 2022). As neurociências vieram mostrar que as funções superiores, situadas no córtex pré-frontal, estrutura nervosa, cujo grau de desenvolvimento não encontra paralelo em nenhuma outra espécie, não passam afinal de processos bioquímicos, cálculo de probabilidades, reconhecimento de padrões que se repetem. A IA é muito mais rápida e eficaz que o ser humano no reconhecimento de padrões e no cálculo de probabilidades, e opera em conectividade ilimitada, enquanto a capacidade de trabalho em rede do ser humano é restrita. Os sistemas mais avançados de IA revelam-se capazes de aprendizagem automática (*machine learning*) e de aprendizagem profunda (*deep learning*), autocorrigindo-se e aperfeiçoando-se. Não é só no mundo do xadrez que a heterodoxia e a originalidade das respostas causam deslumbramento, também a ciência e a arte ficam maravilhadas com a rapidez de processamento e com a aparente criatividade dos modelos generativos. A IA parece ameaçar “os redutos mais sacrossantos do espírito humano: a sua criatividade artística e literária” (Martos, 2023, p. 27). Não é invulgar vermos associada à IA palavras como onnipresença, outrora apenas reservada à divindade (Chamorro-Premuzic, 2023; Kissinger, Schmidt e Huttenlocker, 2021). A capacidade de aprendizagem, o trabalho em rede e a ampliação do uso de sensores, torna a IA não só onnipresente, mas também omnisciente, capaz de acesso a todo o conhecimento produzido pelo espírito humano durante milhares de anos. Porém a IA não fundamenta, calcula (Han, 2022, p. 43) simula, não compreende o desabafo de Camões, quando a propósito do amor, declara: “Há dias que na alma me tem posto/Um não sei quê, que nasce não sei onde/Vem não sei como; e doi não sei porquê” (Barreto Feito & Monteiro, 1843, p. 9).

Estaremos no dealbar de uma nova forma de alienação, em que o criador transpõe para a criatura a especificidade que o caracteriza, empobrecendo-se, separando-se de si mesmo? Quem é o Homem para este tipo de sistemas? Uma criatura de quem Sófocles disse: “Muitos Prodígios e terrores há;/nenhum maior que o ser humano. (...) Seu engenho e arte/leva-o ora ao mal ora ao bem?” (Sófocles, V a.C., 332-375). Será uma perigosa aberração que escapa à lógica? Como taxonomizar um ser capaz de destruir o planeta onde vive e de sacrificar a vida por um ideal? Neste admirável mundo de racionalidade digital estaremos condenados a alimentar o cão que nos impede de tocar nas máquinas?

Na retrospectiva que acabámos de realizar perpassa uma conceção determinista de homem que o reduz a uma espécie de algoritmo e uma visão instrumental de EP, não compatível com a conceção antropológica que enforma o sistema educativo português. A Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, para o qual se orientam todos os diplomas curriculares, concebem o homem como um ser, que na riqueza da sua diversidade, se caracteriza pelo livre-arbítrio, cujo exercício exige o desenvolvimento das chamadas competências 5 C – pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação e compaixão – por sua vez assentes nos

valores que presidem às sociedades democráticas: Igualdade, liberdade, fraternidade. A Educação Profissional propõe um currículo de charneira entre o presente e o futuro, entre a permanência e o devir: um currículo onde as humanidades, a ciência e a arte têm espaço, as novas literacias estão contempladas e a formação em contexto de trabalho se apresenta como o lugar do diálogo entre o núcleo de saberes e competências e a realidade, entre a escola e o mundo do trabalho.

Face à imprevisibilidade do mundo em que vivemos, é preciso valorizar o núcleo que deve permanecer: o valor da liberdade, da autonomia, da dignidade, da unicidade da pessoa. A Educação Profissional apresenta-se como um caminho de humanização, como uma ética: a vida feliz com e para os outros nas instituições justas (Ricoeur, 1990, p. 202), na qual a profissão, o trabalho, entendido como um princípio ontológico e heurístico, se constitui como uma via com igual dignidade que outras ofertas formativas, como dimensão fundamental para o desenvolvimento de todas as potencialidades do humano.

Pensará o leitor que algumas das oposições que acabámos de referir não se restringem aos cursos profissionais, mas à própria educação e à sua deriva economicista. O leitor tem razão, mas pelas razões já aduzidas, a EP tem sido um alvo fácil. As oposições que referimos movem-se sobre o terreno, mais vasto da crítica à conceção reducionista das capacidades humanas, herdeira do Iluminismo, que define o homem exclusivamente pelo seu potencial racional e racionalizador. Esta conceção desvaloriza o poder da sensibilidade, da intuição, da imaginação, da criatividade. Concebe atomisticamente o homem, instaurando cisões intransponíveis entre consciência e corpo, razão e desejo, inteligência e imaginação. Os sistemas educativos foram-se alicerçando na base desta conceção estreita e limitada das capacidades humanas, visível na valorização de competências académicas de natureza linguística e lógico-matemática. Nutriram o técnico em detrimento do poeta, o físico, esquecendo o ator, a ditadura da utilidade, ao invés do valor inestimável do inútil.

A EP não deve ceder à tentação de emagrecer as componentes sociocultural e científica do currículo, o que corresponderia a esvaziar a componente tecnológica dos seus aspetos humanistas. À compreensão do mundo que nos rodeia não basta a lógica e a tecnologia, essas apenas satisfazem aquilo a que Tagore chamava 'o nosso invólucro material'. Urge formar leitores inteligentes da História, cidadãos capazes de pensar por si próprios, de análise intra e interpessoal, axiais para uma cultura da empatia. Silenciar as humanidades e as artes é ferir dimensões fundamentais do ser humano (Nussbaum, 2010, pp. 60-65). O homem descobre-se na composição das estrelas, num poema, na narrativa histórica, no desenho, num *paso doble* e nas extraordinárias criações científicas e tecnológicas que concebe. É necessário apostar numa cultura geral, fundada num currículo holístico e interativo, sem cair no erro oposto: minorizar a educação pelo trabalho.

E agora?

Ao longo deste texto realizámos uma breve retrospectiva sobre as dicotomias que atravessaram a Educação Profissional. Os números parecem indicar o seu importante contributo para a igualdade de oportunidades, para a justiça social e para a empregabilidade. Ainda assim, os estereótipos persistem na sociedade portuguesa, a que se soma a suspeição acerca da pertinência de um currículo orientado para o mundo do trabalho, face a um futuro que desconhecemos. Perante tais desconfiâncias, procurámos pôr em evidência as potencialidades de um currículo holístico, humanista e epistemicamente recontextualizador.

Em 2022 a Recomendação do CNE intitulada *Perspetivar o futuro do Ensino Profissional* elencou um conjunto de aspetos a ter em consideração pelos decisores políticos. De entre eles salienta-se uma dimensão particularmente importante que poderíamos traduzir na seguinte questão: “O que pode a Educação Profissional ensinar-nos?” Trata-se, a título de exemplo, de capitalizar a experiência da Educação Profissional na implementação e desenvolvimento de metodologias inovadoras, para a transformação de práticas pedagógicas, ao nível da educação básica e das vias científico-humanísticas. Este aspeto específico constitui, do nosso ponto de vista, uma espécie de revolução copernicana, na medida em que inverte os pressupostos sob os quais se costuma pensar as políticas públicas de educação do ensino secundário.

Esta inversão poderá conduzir, por um lado, a uma reconfiguração do ensino secundário, a uma redefinição da sua identidade, escorada em conceções não fragmentadas de saberes e de práticas, que pressupõem:

- Valorizar um modelo holístico de saber e de currículo, apto a congregar três dimensões essenciais: humanística, científica e tecnológica, em estreita articulação com a formação em contexto de trabalho, enquanto espaço de confronto e articulação entre saberes e experiências, de mobilização de *soft e hard skills*.
- Reconhecer a importância da ligação profunda entre pedagogia de projeto e avaliação. A *Prova de Aptidão Profissional* é o resultado de um percurso autobiográfico e social, que articula tradição e inovação, escola e comunidade, aprendizagens formais e informais, educação e trabalho.
- Privilegiar uma conceção formativa e processual da avaliação, não redutível à prestação de contas, na qual a retenção seja absolutamente excepcional. Esta conceção distancia-se de uma visão *bancária* de educação, que concebe a escola apenas como lugar de transmissão de conhecimento.
- Evitar a cisão do binómio educação-trabalho. A articulação dos termos do binómio propicia o desenvolvimento de competências polivalentes, que resulta da possibilidade de religar diferentes literacias. Este fenómeno é crucial para viver numa sociedade infocrática, em permanente e acelerado devir.

Por outro lado, esta revolução copernicana deve ser acompanhada pelo envidar de esforços no sentido de valorizar a Educação Profissional, melhorando a sua atratividade. Neste sentido, revela-se fundamental:

- Prosseguir as políticas públicas de modernização do ensino profissional, consubstanciadas na renovação e construção de infraestruturas: centros tecnológicos especializados, laboratórios, oficinas e no investimento em tecnologias de informação e de comunicação de última geração. Este investimento não deve deixar de lado sectores, que sendo fundamentais para o desenvolvimento de uma economia sustentável, nem sempre são devidamente valorizados, referimo-nos, por exemplo, às escolas profissionais agrícolas, que, amiúde, se debatem com equipamentos obsoletos, dissonantes com as exigências altamente especializadas, que hoje caracterizam esta área.
- Investir na formação inicial e contínua de professores e formadores, mas também no reforço dos serviços de psicologia orientação (SPO). A orientação vocacional requer o acompanhamento dos alunos e muitas vezes o envolvimento das famílias, sendo essencial na construção de um projeto de vida, a partir do qual tudo ganhe sentido. O projeto de vida tende a aumentar a resiliência, a diminuir a possibilidade de abandono e a favorecer a motivação para o sucesso.
- Valorizar os cursos profissionais, aumentar o seu grau de atratividade envolve não só investir na qualidade do currículo, nos recursos humanos e materiais, implica também o aperfeiçoamento das políticas de acesso ao ensino superior, que poderá passar pelo aprofundar da flexibilização dos *curricula*, pelo reforço da permeabilidade entre percursos formativos e pelo apoio ao prosseguimento de estudos, concomitante com medidas que favoreçam a integração no mercado de trabalho.
- Promover o conhecimento da oferta formativa do ensino secundário – a sua identidade – especificidades, vantagens e limitações, envolvendo todos os profissionais de educação. Esclarecer, informar, ilustrar revela-se absolutamente primordial para alterar mentalidades – a estrutura mais longa da história – e por isso mesmo – a menos permeável à mudança.
- Contextualizar a oferta educativa no âmbito de uma visão retrospectiva e prospetiva do sistema educativo, de modo promover a igualdade de facto e de direito entre percursos educativos e formativos.

Referências:

- Alves, J. M. (2020). As metamorfoses do ensino profissional – Dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. *Estado da Educação 2019*, CNE, pp. 454–459.
- Antunes, F. (1996). Políticas educativas e discurso sobre educação nos anos 80 e 90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 46, pp. 157-176.
- Antunes, F. (1998). Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.
- Antunes, F. (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia- *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, pp. 53-77.
- Antunes, F. (2020). Democratização, educação profissional e ensino secundário em Portugal (2005-2018): mudanças recentes e sentidos incertos. Rosanna Barros, Paulo Gomes Lima & Márcio Azevedo (orgs.), *Rumos da educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil*, Editora IFRN, pp. 18-38.
- Apple, M. (2013). As tarefas do estudioso/ativista crítico em uma época de crise educacional. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ*, 17, 30, 1, pp. 29-66.
- Apple, M. (2003). *The state and the politics of knowledge*. Routledge.
- Azevedo, J. (2014). Ensino Profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas (org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, I, Almedina, pp.411-468.
- Azevedo, J. (2017). Projetar o ensino profissional nestes tempos instáveis e incertos. Luísa Orvalho (org.), *(Re) encontrar e projetar o ensino profissional no século XXI*. Universidade Católica, pp. 9-21.
- Arendt, H. (2001). *Compreensão e Política e Outros Ensaio*s. Relógio D'Água.
- Arendt, H. (2006). *Entre Passado e Futuro*. Relógio D'Água.
- Barbosa, B. (2023). *Como valorizar o ensino secundário profissional? Dilemas, Desafios e Oportunidades*. EDULOG.
- Barreto, J. V. & Monteiro, J. G. (1843). *Obras completas de Luís de Camões*, II. Officina Thypographica de Fain e Thunot. <https://www.gutenberg.org/files/31509/31509-h/31509-h.htm>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Éditions Minuit.
- Canário, R. (2020). Educação e trabalho: que futuro? *Estado da Educação 2019*. CNE, pp. 430-437.
- Capucha, L. (2020). Educação Profissional, educação para o futuro. *Estado da Educação 2019*. CNE, pp. 446-452.
- CIES -IUL/IESE/PPL, POCH. (2021). *Estudo de Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens*. ISCTE.
- CNE (2020). *Estado da Educação 2019*.
- CNE (2022). Perspetivar o futuro do Ensino profissional, Recomendação nº 1, Diário da República, 2ª série, PARTE C, pp. 37-54.
- Chamorro-Premuzic, T. (2023). *I, Human AI Automation, and the quest to reclaim what makes us unique*. Harvard Business Review Press.
- Chan, B-CH. (2022). *Infocracia*. Relógio D'Água.
- Charlot, B. (1989). 1959-1989 : Les Mutations du Discours Éducatif. *Éducation Permanente*, 98, pp. 133-149.
- Chomsky, N. (2017) *Otimismo e não desespero, capitalismo, império e transformação social*. Elsinore.
- Correia, J., Stoleroff, A., & Stoer, S. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, pp. 25-51.

- Cruzeiro, E. & Antunes, M. L. M. (1978). Ensino secundário: duas populações, duas escolas. *Análise Social*, 55, pp. 443-502.
- DGEEC (2023a). Estatísticas da Educação 2021/2022. <https://www.dgeec.medu.pt/>
- DGEEC (2023b). *Cursos Científico-humanísticos. Situação 3 anos, após ingresso, 2021/2022.* <https://www.dgeec.medu.pt/>
- DGEEC (2023c). DGEEC (2022 a). *Cursos Profissionais. Situação 3 anos após ingresso, 2021/2022.* <https://www.dgeec.medu.pt/>
- Duarte, J. (2014). Unificação e Diversificação das vias de ensino. M. L. Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, I, Lisboa, Almedina, 131-148.
- Duarte, A (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M., Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional.* IAVE, I.P.
- Dubet, F. (2004). *L'École des chances.* Seuil.
- Gonçalves, C. & Faria, E. (2022). *Futuros e desafios da educação.* In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 314-332.
- Grácio, R. (1995) *Obra Completa*, Vol.I. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harari, N. (2021). *21 lições para o século XXI.* Elsinore.
- Lemos, V. (2013). Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 151-169.
- Lima, L. (2007). *Da vida, ao longo da aprendizagem, entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.* Cortez Editora.
- Jonas, H. (1997). *Le Principe Responsabilité: Une éthique pour la civilisation technologique.* Les Éditions du Cerf.
- Kissinger, H., Schmidt, E. & Huttenlocker, D. (2021). *A era da inteligência artificial.* Dom Quixote.
- Madeira (2006). Ensino profissional de jovens. Um percurso escolar diferente para a (Re) construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, pp. 121-141.
- Magalhães, A.M. & Stoer, S.R. (2002). *A escola para todos e a excelência académica.* Profedições.
- Martins, A., Pardal, A. & Dias, C. (2005). Ensino técnico e Profissional. Natureza da oferta e da procura. *Interações*, 1, pp. 77-97
- Martos, J. (2023). O grande substituto. Até que ponto a inteligência artificial nos substituirá. *Revista Superinteressante*, 301, pp. 27-31.
- Meirieu, Ph. & Develay, M. (1997). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous.* ESF Editeur.
- Muller, J. & Young, M. (2019). Knowledge, power and powerful knowledge revisited. *The Curriculum Journal*, 30 (2), pp. 196-214, DOI: 10.1080/09585176.2019.1570292.
- Morin, E. (2017). Edgar Morin: É preciso educar os Educadores. *Jornal Globo*, 2 de janeiro de 2017. <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2627>
- Nussbaum, M. (2010). Uma crise planetária da educação. *Courrier internacional*, 175, pp. 60-65.
- OCDE (2023). *Spotlight on vocational education and training: findings from Education at a Glance 2023.* <https://www.oecd.org/education/spotlight-on-vocational-education-and-training-acff263d-en.htm>
- Orvalho, L. (coord.); Matias Alves, J. (coord.); Azevedo, J. (coord.), (2017). *(Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI. Serigrafia de Manuel Porfírio 96.* Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, UCP.

- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143: CIEd – Universidade do Minho
- Perrenoud, Ph. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 7-26.
- Pinto, A. Delgado, J., Martins, A. (2015). Significados e perspetivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, 51, pp. 1-21.
- Portugal 2030 (2023). *Ata da 2ª reunião do Comité de Acompanhamento do Pessoas 2030*, 6 de junho. https://pessoas2030.gov.pt/wp-content/uploads/sites/19/2023/09/Ata-2a-Reuniao-CdA_Versao-Final-Aprovada.pdf
- Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Trocato da Mata, J., Capucha, L., Vieira da Silva, M., Lemos, V. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. M. L. Rodrigues (org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, I. Almedina, 35-88.
- Rodrigues, M. L. (2014) *40 anos e políticas públicas em Portugal* I. Almedina.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Santos, B.S. (2022). *A Gramática do Tempo. Para uma nova cultura política*. Edições 70.
- Sófocles (2013). *Antígona*. Almedina.
- Stoer, S. R. (2002). Educação e globalização: Entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, pp. 33-45
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Bertrand Editora.
- UE (2000). *Conselho Europeu de Lisboa de 23 e 24 de março*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm?textMode=on
- UE (2002). *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, 3 de março. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:81a3c901-2f77-4a9b-80a5-06fee1302d62.0010.01/DOC_49&format=PDF
- UE (2006). *Recomendação do parlamento Europeu e do Conselho*, 18 de dezembro. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pt:PDF>
- UE (2019). *Key competences for lifelong learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Young, M. (2010). Para uma conceptualização do conhecimento vocacional. Michael Young (Eds.). *Conhecimento e currículo, do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora, pp. 273-298.
- Young, M. (2014). A teoria do Currículo: O que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 151, 190-202.
- Young, M. & Muller, J. (2014). To the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. Michel Young (EDS.) & Jon Muller (EDS), 2014, *Knowledge, Expertise and the Professions*. Routledge, II, pp. 3-16.

Glossário

CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação (o mesmo que ISCED – *International Standard Classification of Education*) – Instrumento de referência da UNESCO que permite a harmonização e comparabilidade das estatísticas educativas. A classificação atual foi aprovada pelo Conselho Geral da UNESCO em novembro de 2011, para aplicação a partir de 2014.

CITE 2011
Nível 0: educação de infância (menos de 3 anos de idade)
Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)
Nível 1: primário (1º e 2º ciclos do ensino básico)
Nível 2: secundário inferior (3º ciclo do ensino básico)
Nível 3: secundário superior (ensino secundário)
Nível 4: pós-secundário não superior
Nível 5: curta duração terciária
Nível 6: licenciatura ou equivalente
Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 8: doutoramento ou equivalente

Desvio etário – Número de anos de diferença entre a “idade ideal” de frequência de um dado ano ou ciclo de escolaridade e a idade real dos alunos que os frequentam.

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

Ensino básico – Nível de ensino que se inicia cerca da idade de 6 anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois e o 3º de três. É universal, obrigatório e gratuito.

Ensino geral – Conjunto de atividades de ensino promovidas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei.

Ensino privado – Ensino que funciona em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, em instituições particulares de solidariedade social ou outras instituições sem fins lucrativos, sob a tutela técnica conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Ensino público – Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias.

Ensino secundário – Nível de ensino que dá sequência ao ensino básico, corresponde a um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e visa aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento de estudos ou para o ingresso no mundo do trabalho. Está organizado em cursos direcionados para o prosseguimento de estudos e cursos orientados para a vida ativa.

Escolaridade (nível de) – Nível ou grau de ensino mais elevado que o indivíduo concluiu ou obteve equivalência e em relação ao qual tem direito ao respetivo certificado ou diploma.

Idade ideal – Idade expectável para a frequência de cada um dos ciclos de estudo: Educação Pré-escolar: 3-5 anos; 1º ciclo: 6-9 anos; 2º ciclo: 10-11; 3º ciclo: 12-14 anos; Ensino Secundário: 15-17 anos.

Níveis de Qualificação – Níveis em que se estrutura o Quadro Nacional de Qualificações, definidos por um conjunto de descritores que especificam os respetivos resultados de aprendizagem. O QNQ abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências obtidas por via não formal e informal.

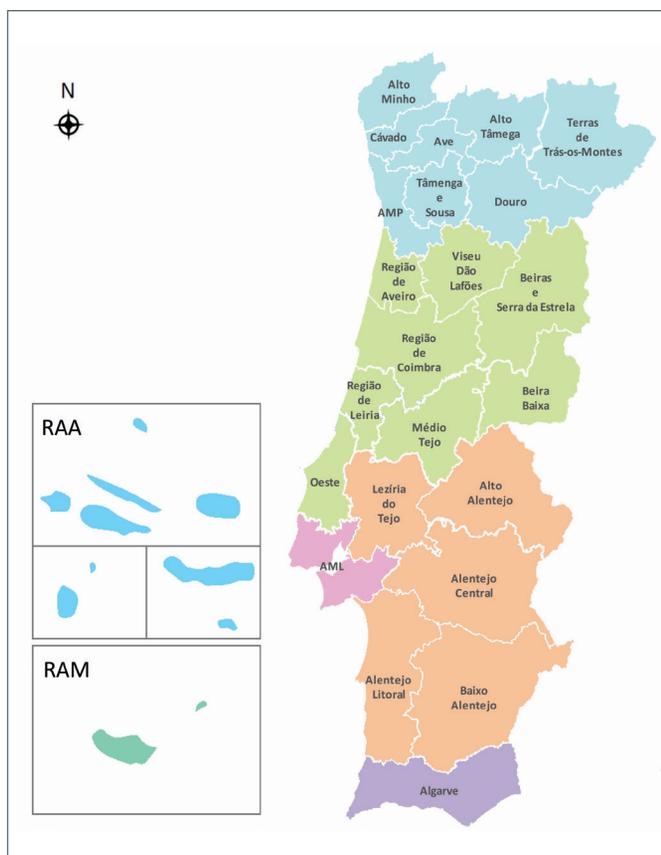
Nível de qualificação	
Nível 1	2º CEB
Nível 2	3º CEB obtido no ensino básico geral ou em percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido em percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses
Nível 5	Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 6	Licenciatura
Nível 7	Mestrado
Nível 8	Doutoramento

NUTS – A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis:

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

NUTS II: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores, Região Autónoma da Madeira.

NUTS III: regiões nomeadas no mapa.



Oferta de educação e formação – Oferta de cursos, programas e outras vias para obtenção de qualificação, assim como de programas de educação pré-escolar e atividades de enriquecimento curricular, disponibilizada pelo sistema de educação e formação segundo legislação em vigor.

Percursos diretos de sucesso – percentagem de alunos matriculados que concluíram o 3º ciclo ou ensino secundário dentro do tempo normal, ou seja, até três anos após o seu ingresso.

Quadro Nacional de Qualificações – Instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para a obtenção de níveis específicos de aprendizagem. Visa integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações face ao acesso, progressão e qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil (JO, nº C 111, de 6 de maio de 2008).

Taxa de retenção e desistência – Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

Taxa de conclusão – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um nível de ensino (9º e 12º anos), obtém aproveitamento e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

Taxa real de escolarização – Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários.

Siglas e Acrónimos

ACD – Ações de Curta Duração

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AE – Agrupamento de Escolas

AM – Áreas Metropolitanas

AML – Área Metropolitana de Lisboa

AMP – Área Metropolitana do Porto

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

AO – Assistente Operacional

ASE – Ação Social Escolar

AT – Assistente Técnico

AVA – Artes Visuais e Audiovisuais

CA – Cursos de Aprendizagem

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CAE – Cursos Artísticos Especializados

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CDC – Cursos de Dupla Certificação

CE – Classificação de Exame

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CFP – Centros de Formação Profissional
CIM – Comunidades Intermunicipais
CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação
CNA – Concurso Nacional de Acesso
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações
COVID-19 – *Coronavirus Disease 2019* (doença por coronavírus)
CP – Cursos Profissionais
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CPP – Cursos com Planos Próprios
CQ – Centros Qualifica
CQEP – Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRI – Centro de Recursos para a Inclusão
CRITIC – Centro de Recursos TIC para a Educação Especial
CSH – Ciências Sociais e Humanas
CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais
DL – Decreto-lei
DGAE – Direção-Geral da Administração Escolar
DGE – Direção-Geral de Educação
DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES – Direção-Geral do Ensino Superior
DGEste – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
EAPI – Educação e Acolhimento na Primeira Infância
EAE – Ensino Artístico Especializado
EB – Ensino Básico
EFA – Educação e Formação de Adultos
ENA – Escola Não Agrupada
EPC – Ensino Particular e Cooperativo
ER – Ensino Recorrente
ESCS – Estatuto Socioeconómico e cultural

EUROSTAT – *Statistics and data on Europe*

EURYDICE – Rede de informação sobre a educação na Europa

FCB – Formação em Competências Básicas

FCT, I.P. – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

GTCAE – Grupo de Trabalho para os Cursos Artísticos Especializados

IA – Inteligência Artificial

IAEd – Inteligência Artificial na Educação

IAS – Indexante dos Apoios Sociais

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IAGen – Inteligência Artificial generativa

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IES – Instituições de Ensino Superior

IGeFE – Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP – Instituto Politécnico

ITS – Intelligent tutoring systems

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

ME – Ministério da Educação

MTSSS – Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

NUTS II – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos, constituída por sete unidades: as regiões do continente (Norte, Centro, AML, Alentejo e Algarve) e os territórios das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivo do Desenvolvimento Sustentável

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

OIM – Organização Internacional para as Migrações

ONU – Organização das Nações Unidas

PAA – Prova de Aptidão Artística

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PIEF – Programas Integrados de Educação e Formação

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLNM – Português Língua não Materna

PNA – Plano Nacional das Artes

PND – Pessoal Não Docente

PNL – Plano Nacional de Leitura

POCH – Programa Operacional Capital Humano

PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

PPT – Português para Todos

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

OERAM – Observatório da Educação da RAM – Madeira

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

RR – Reserva de recrutamento

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SNQ – Sistema Nacional de Qualificações

SREAC – Secretaria Regional de Educação e dos Assuntos Culturais – RAA

STEM – *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

TALIS – *The OECD Teaching and Learning International Survey*

TE – Técnico Especializado

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UE – União Europeia

UE27 – 27 Estados-membros da UE: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chéquia, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

