

Estado da Educação 2019

Edição 2020

CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Estado da Educação 2019

Edição 2020

Título: *Estado da Educação 2019*

Direção: Maria Emília Brederode Santos, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação: Manuel Miguéns, Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:
Ana Margarida Rodrigues, Ana Maria Canelas, António Dias, Carmo Gregório, Ercília Faria, Fernanda Bertinetti, Paula Félix, Rute Perdigão e Vanda Lourenço, Assessoria Técnico-Científica do Conselho Nacional de Educação

A parte IV – Educação e Formação Profissional: reflexões e perspetivas – integra artigos da autoria de: Alda Leonor Rocha, Alexandre Oliveira, Ana Teresa Penim, Filipa Henriques de Jesus, Gonçalo Xufre Silva, João Cravinho, José Manuel Castro, José Matias Alves, Liliana Rodrigues, Luís Capucha, Luísa Orvalho, Maria Clara Correia, Paulo Feliciano, Regina Matos de Almeida, Rui Canário e Sandra Pratas Rodrigues.

Agradecimentos:
O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Acir Meirelles, Alcina Cardoso, Ana Odília Figueiredo, António Carlos Correia, António Lucas, Edgar Romão, Elsa Santos, Fernando Luís Silva, Isabel Moita Rebelo, Joana Gião, Joaquim Bernardo, Joaquim Santos, Jorge Ascenção, José Passos, José Vítor Pedroso, Luís Capela, Luís Santos, Luísa Malhó, Maria João Rodrigues, Nuno Rodrigues, Susana Castanheira Lopes, Tânia Fernandes, e aos seguintes serviços: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Alto Comissariado para as Migrações, IP; Confederação Nacional das Associações de Pais; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral da Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção Regional do Emprego e Qualificação Profissional – Região Autónoma dos Açores; Escola de Segunda Oportunidade de Gaia; Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos; Escola de Segunda Oportunidade de Samora Correia; Escola de Segunda Oportunidade de Valongo; Inspeção-Geral de Educação e Ciência; Instituto da Segurança Social, IP; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Plano Nacional de Cinema; Plano Nacional de Leitura; Programa Operacional Capital Humano; Rede de Bibliotecas Escolares; Rede das Universidades da Terceira Idade; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação - Governo Regional da Madeira.

As opiniões expressas nos artigos da parte IV são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do Conselho Nacional de Educação.

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)
Design gráfico| Paginação: Finepaper, Lda.
Impressão: Grafisol
Tiragem: 500 exemplares
1ª Edição: Dezembro 2020

ISBN: 978-989-8841-32-2
ISSN: 1647-8541
Depósito Legal: 000000/20

© CNE – Conselho Nacional de Educação
Rua Florbela Espanca – 1700-195 Lisboa
Telefone: 217 935 245
Endereço eletrónico: cnedu@cnedu.pt
Sítio: www.cnedu.pt

Índice

Introdução 4
Sumário Executivo 8

I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA 14
Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais 16
Portugal nos estudos internacionais 48

II ESTADO DA EDUCAÇÃO: INDICADORES PARA PORTUGAL 78
1. População, qualificação e emprego 80
1.1. Características da população residente 80
1.2. Qualificação da população 85
1.3. Relação entre a qualificação e o emprego 86
Destaques 92
2. Educação e Formação de crianças, jovens e adultos 94
2.1. Educação e cuidados para a primeira infância 99
2.2. Ensino básico | Crianças e jovens 125
2.3. Ensino secundário | Jovens 159
2.4. Ensino pós-secundário e ensino superior 187
2.5. Educação e formação de adultos 220
Destaques 251
3. Recursos Humanos 254
3.1. Docentes 254
3.2. Não Docentes 279
Destaques 285
4. Recursos Financeiros 288
4.1. Despesas do Estado em educação 288
4.2. Despesas do Estado com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário 289
4.3. Despesa do Estado com o ensino superior 296
4.4. Comparações internacionais 300
4.5. Programa Operacional Capital Humano 304
Destaques 311
5. Recursos para a aprendizagem 312
5.1. TIC e recursos digitais 313
5.2. A Rede de Bibliotecas Escolares 324
5.3. Plano Nacional de Leitura 326
5.4. Plano Nacional de Cinema 330
Destaques 332
6. Equidade 334
6.1. Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário 338
6.2. Medidas de equidade para o ensino superior 361
Destaques 370

III ENSINO PROFISSIONAL 372
Destaques 409

IV EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES E PERSPETIVAS 410
1. Educação e trabalho: que futuro? | Rui Canário **416**
2. O papel do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações no Sistema Nacional de Qualificações | Filipa Henriques de Jesus **422**
3. Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens | Gonçalo Xufre Silva **430**
4. Ensino profissional e territorialização | Paulo Feliciano **438**
5. Educação profissional, educação para o futuro | Luís Capucha **446**
6. As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial | José Matias Alves **454**
7. Reflexões críticas sobre os desafios e oportunidades do ensino profissional: do empoderamento dos alunos ao desenvolvimento do território | Alda Leonor Rocha e Maria Clara Correia **460**
8. Cursos profissionais: um modelo de referência no ensino profissional | Regina Matos de Almeida **470**
9. Ensino profissional em Portugal: aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e artísticos especializados e acesso ao ensino superior para diplomados de vias profissionalizantes | Luísa Orvalho **480**
10. Ensino profissional: 30 anos a coconstruir projetos de vida | Alexandre Oliveira **494**
11. Formação e trabalho: virtualidades e constrangimentos de uma relação desejada | Sandra Pratas Rodrigues **506**
12. "Essa gente" – A valorização da formação profissional de pessoas adultas | José Manuel Castro **518**
13. Os três cenários para a educação e formação profissional na Europa | Liliana Rodrigues **524**
14. O desenvolvimento pessoal como alavanca do desenvolvimento e desempenho profissional | Ana Teresa Penim **532**
15. As desigualdades de resultados entre regiões e escolas e o direito constitucional à igualdade de oportunidades | João Cravinho **540**

Referências bibliográficas 558
Glossário 564
Siglas e Acrónimos 570

Introdução

“Éramos felizes e não o sabíamos”

Escrevo em 2020, em plena pandemia, sobre o retrato educativo do país em 2019, quando “éramos felizes e não o sabíamos”. Tivemos então os melhores resultados de sempre em vários indicadores o que constitui uma evolução notável que a todos deve orgulhar.

Seguimos, assim, a “filosofia europeia” formulada sinteticamente e com clareza por Ursula Von der Leyen: “O que é mensurável é fazível!”. Em 2019 fomos uma prova disso.

Mas nem tudo o que é “fazível” é mensurável e 2019 foi também um ano estranho a nível mundial. Foi um ano marcado por uma politização popular que se traduziu por formas de intervenção fora do sistema democrático representativo, como os movimentos juvenis de defesa do ambiente e contra as alterações climáticas, encabeçados por Greta Thunberg, as acusações e processos pelo movimento *MeToo*, as manifestações e contra-manifestações antirracistas e o persistente movimento dos “Gilets Jaunes” em França contra a subida de preços e as reformas anunciadas da segurança social – para só referir exemplos mais próximos de nós.

O Presidente Trump, com a sua forma direta de comunicar com a população por *tweets* e a sua perigosa ideologia, deu força a movimentos políticos discriminatórios e a uma danosa utilização das redes sociais com repercussões também em Portugal.

Se alguma coisa aprendemos com esta surpreendente presidência de Trump foi a crescente consciência da fragilidade das conquistas civilizacionais sobre barbáries várias que todos julgaríamos ultrapassadas. Aquilo que parecia uma conquista irreversível do pós II Guerra Mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), conciliando, como a coordenadora da comissão relatora, Eleanore Roosevelt, tão bem descreve na sua autobiografia, as liberdades individuais e os direitos políticos e cívicos com as condições e direitos económicos, sociais e culturais, tem-se revelado, neste século XXI, mutável, frágil, perecível, ameaçada por inesperadas e poderosas forças.

Portugal, embora parecendo um oásis de paz neste contexto conturbado, não ficou completamente imune a essas influências nem a movimentos que visavam contrariá-las.

Neste quadro mais geral, os resultados escolares animadores de 2019 não nos devem impedir de ver a insatisfação da população mundial e a fragilidade aparente das instituições e dos próprios Direitos Humanos consagrados na legislação fundamental dos países democráticos. Só identificando as suas causas e possíveis soluções poderemos tentar prevenir que eclodam mais “ovos da serpente”.

O agravamento das desigualdades sociais é o fator consensualmente apontado pela maioria dos estudos e autores, mesmo tendo em conta os extraordinários progressos no nível de vida da população mundial no último meio século. Mas outros problemas são identificados como sendo globais - crise financeira, alterações climáticas, as consequências

sobre o trabalho e o emprego da revolução digital, da robotização e da inteligência artificial, e agora, também, as doenças pandémicas… – perante os quais as respostas nacionais não conseguem ser suficientes. A insegurança assim criada foi acentuada pela incerteza que a aceleração das mudanças tem provocado.

Esta situação pede uma população culta, capaz de compreender a complexidade do mundo e nele funcionar; emocionalmente desenvolvida, capaz de lidar com a frustração e a incerteza; atuante, capaz de colaborar com os outros e de orientar as transformações no sentido desejável.

A preocupação com o desenvolvimento harmonioso de cada um e de todos está presente na construção legislativa que tem vindo a ser produzida, desde o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho) até ao mais recente *Regime Jurídico da Educação Inclusiva* (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). No entanto, como é sabido, entre a lei e a realidade pode haver hiatos difíceis de transpor e as inovações em educação levam sempre tempo a produzir efeitos.

Seguindo a "fórmula europeia", "O que é mensurável é fazível", procuremos os problemas "mensuravelmente" identificados, face, não apenas às "metas" europeias que, na sua maioria, estávamos em vias de atingir, mas também às aprendizagens necessárias a um presente inquieto e perigoso e a um futuro que temos de saber imaginar e construir.

A natureza das aprendizagens proporcionadas aos alunos ou, melhor, o nível de raciocínio que desenvolvem é um aspeto a apreciar: segundo a análise aos resultados das provas de aferição do Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (IAVE, I.P.), o desempenho nos domínios cognitivos "conhecer/reproduzir" e "aplicar/interpretar" permite inferir que estas serão as práticas dominantes em sala de aula em detrimento das relativas ao domínio cognitivo "raciocinar/criar". Neste domínio, apenas nas áreas de Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras, no 2º ano, e em Educação Física, no 5º ano a percentagem média de acerto é superior a 50%.

Estas últimas competências ("raciocinar/criar") são justamente as mais prezadas para o mundo de incerteza que vivemos e antecipamos, para as necessidades de reconversão profissional ao longo de toda a vida que se anunciam e também para o gosto e a motivação para aprender.

Ora, justamente, um segundo problema diz respeito ao crescente desgosto pela escola manifestado pelos alunos portugueses de 11, 13 e 15 anos, nos cerca de 20 anos da aplicação do estudo do *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC). Os resultados em 2018 são consideravelmente inferiores aos apurados no mesmo inquérito levado a cabo em 1998 (16,5 pp). As principais causas deste crescente desgosto pela escola são atribuídas pelos alunos às aulas (pior só a comida dos refeitórios!). Apontam também como dificuldades na escola a matéria ser demasiada (87,2%), aborrecida (84,9%) e difícil (82%) e a avaliação ser *stressante* (77%). No entanto, os jovens portugueses sentem-se globalmente satisfeitos com a sua vida, embora esse sentimento diminua à medida que se avança na idade e seja menor entre os alunos mais desfavorecidos.

Não é só no nível de satisfação com a vida que as desigualdades sociais se manifestam. Também se mantém, como é bem conhecido, o impacto dos meios sociais de pertença nos resultados escolares dos alunos.

Apesar das desigualdades sociais no acesso à educação que o PISA 2018 evidencia, designadamente entre os resultados dos alunos com mais e menos recursos, a análise comparativa entre o *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS) médio dos países sugere que o sistema educativo português consegue contrariar, mais do que outros países, o determinismo social proveniente desse estatuto. De acordo com os dados deste estudo, Portugal apresentou um valor médio do ESCS mais baixo do que os seus congéneres europeus. Não obstante, terá obtido resultados médios próximos de países com ESCS mais elevado, tais como a Bélgica, a França e a Alemanha.

As desigualdades sociais são, porventura, o problema mais complexo e incluem vários fatores como o território, o género, o nível cultural dos pais ou da comunidade – com manifestações muitas vezes pouco lineares (como é evidente no caso do género) – mas as condições económicas continuam a pesar de forma expressiva, como revelam os dados obtidos através do inquérito da Confederação das Associações de Pais/Universidade Católica do Porto sobre a existência de uma verdadeira "escola sombra" de explicações para uma elevada percentagem de alunos. Esta prática generalizada parece denunciar alguma inadequação da escola (dos programas? do nível de exigência? dos métodos?) às possibilidades dos alunos e à sua capacidade de estudo autónomo.

Estes problemas persistentes, entre outros, sugerem que muitos alunos não conseguem encontrar na escola o gosto de aprender que, hoje, se volta a reconhecer como necessário ao cumprimento do direito de cada um e de todos à educação, e às exigências da sociedade do conhecimento.

A escola portuguesa parece demasiado centrada no aprender verbal para reproduzir e aplicar, e insuficientemente focada no aprender fazendo, aprender a fazer e aprender a partir do fazer.

Este desinteresse da escola portuguesa pelo fazer poderá ser um resquício persistente de uma sociedade hierarquizada em que o "trabalho", e sobretudo o trabalho manual, era, senão já condenação bíblica, pelo menos desprestígio social. O trabalho como dignidade e direito tem vida recente. Foi tema de debate ao longo dos séculos XIX e XX e, no século XXI, já consagrado como direito na nossa Constituição e na maioria dos textos internacionais, volta a ser tema de debate perante a aceleração da mudança, as transformações tecnológicas e climáticas em curso, e a incerteza que tudo isso provoca bem como perante o risco da sua escassez. Nesta perspetiva, podem enunciar-se como orientações: 1) uma educação de qualidade que contemple aprendizagens integradas físicas, socioemocionais e cognitivas, 2) que vise o desenvolvimento de competências como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade, 3) para todos e 4) ao longo de toda a vida.

O ensino profissional, pela sua filosofia geral em que o "fazer" está muito mais presente, pela incorporação de estágios e de formação em contexto real de trabalho nos cursos, e por uma avaliação que integra a apreciação de portfólios e projetos, em provas públicas com um júri compósito que inclui elementos externos à escola, pode ser inspirador de mudanças no ensino académico tradicional, no sentido de uma valorização do "fazer", do "agir" e do "criar". Pela sua importância para o reconhecimento do direito à educação de muitos jovens, para o desenvolvimento económico sustentado do país e para a continuada valorização da dignidade do trabalho e da formação pelo e para o trabalho, o CNE decidiu dedicar uma parte mais específica deste *Estado da Educação 2019* a um maior conhecimento das ofertas de dupla certificação de nível secundário (certificação da conclusão do ensino secundário e certificação da formação profissional de nível 4). Não se incluem aqui outras modalidades de ensino profissional que, porém, estão referidas nos textos solicitados a especialistas, e que constituem a Parte IV do presente relatório.

Da análise dos dados aqui incluídos, das visitas a escolas, das audições aos seus responsáveis e dos textos de especialistas podemos avançar com algumas pistas para a melhoria da situação do ensino profissional, como sejam, para além de uma constante coordenação e planeamento das ofertas, a necessidade de uma informação acessível a todos, completa, atempada e atualizada sobre as diversas ofertas de cursos de dupla certificação; uma efetiva orientação escolar e vocacional ao longo dos três anos anteriores (3º ciclo); uma maior permeabilidade entre as diferentes vias do ensino secundário; uma maior valorização dos cursos de dupla certificação, passando pela remoção de obstáculos à continuidade dos estudos e pela existência de ofertas mais diversificadas e prestigiantes de ensino profissional. E um acompanhamento contínuo e aprofundado da evolução e resultados deste setor tão importante do sistema educativo, capaz de promover não só níveis de escolaridade, cultura e proficiência cada vez mais elevados na população portuguesa, como o sentimento de dignidade de todos os alunos e de todos os cidadãos.

Maria Emília Brederode Santos
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Sumário Executivo

O presente relatório traça um retrato do sistema educativo português até 2018/2019, evidenciando a evolução que se registou nos últimos dez anos, sustentada em indicadores. Ao longo de vários capítulos, fornece informação e analisa aspetos nos domínios da educação e formação de crianças, jovens e adultos e integra dados de estudos internacionais, com o objetivo de posicionar Portugal no panorama europeu e internacional.

Portugal tem apresentado uma evolução positiva, nos últimos anos, relativamente às metas da educação e formação – Estratégia Europa 2020. De acordo com o Eurostat, em 2019, os valores do abandono precoce da educação e formação (Portugal 10,6%, Meta 10%), da taxa de emprego dos recém diplomados (Portugal 80,3%, Meta 82%) e dos diplomados do ensino superior (Portugal 36,2%, Meta 40%), bem como o da taxa de pré-escolarização (Portugal 93,7%, Meta 95%), embora este se reporte a 2018, são os que se encontram mais próximos dos objetivos definidos.

A taxa de participação de adultos na educação e formação aumentou de 9,6%, em 2014, para 10,5%, em 2019, mas ainda está 0,8 pp aquém da média da UE. Em 2019, esta taxa é mais representativa no grupo de pessoas com formação superior (21,2%, +2,2 pp do que a da UE28), mas diminuiu consideravelmente, quando se analisa a participação de pessoas com baixo nível de qualificação educacional (4,2%, -0,3 pp do que a média europeia).

A proporção de jovens dos 15 aos 34 anos que não estudam, não trabalham, nem frequentam formação (NEET) diminuiu de 15,2%, em 2014, para 9,5%, em 2019 (4,1 pp abaixo da média da UE). No entanto, este indicador é muito variável nas diversas regiões de Portugal – de 16,4%, nas Regiões Autónomas, a 8,2%, na região Centro.

O nível global de qualificações da população adulta em literacia digital é mais baixo do que a média da UE28. Em 2017, metade da população portuguesa ainda não possuía competências digitais básicas e 27% não tinha quaisquer competências digitais.

Em Portugal, a despesa interna bruta em I&D aumentou para 1,35% do PIB em 2018, ainda abaixo do nível pré-crise de 1,58% e da média da UE, e distante do objetivo de 3% em 2030, inscrito no programa do XXII Governo Constitucional.

De acordo com os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), **Portugal registou uma evolução positiva em leitura, matemática e ciências, em quase duas décadas de avaliação**. Em 2018, obteve 492 pontos nos três domínios, uma pontuação em linha com a média dos países membros da OCDE.

No *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) 2018, o**s resultados dos alunos portugueses do 8º ano ficaram acima da média internacional na avaliação em literacia de computadores e de informação**. Porém, os resultados em pensamento computacional revelaram a pouca familiaridade dos alunos portugueses com conceitos e práticas nesta área do conhecimento, apresentando um resultado médio abaixo da média internacional. No que respeita ao domínio das tecnologias de informação e comunicação, o ICILS mostrou que quanto mais anos de experiência na utilização destes dispositivos, melhor o desempenho médio dos alunos.

Os recursos económicos e sociais das famílias continuam a apresentar um impacto significativo no desempenho dos alunos. De acordo com os dados do PISA, os alunos portugueses com origem em famílias com mais recursos obtiveram

mais 95 pontos em leitura do que os provenientes de famílias com menos recursos – uma diferença superior à média da OCDE, que foi de 88 pontos. Estes últimos foram também os que apresentaram retenções no seu percurso escolar, assim como alguns dos que afirmaram não ambicionar ingressar no ensino superior.

O maior poder económico e social das famílias mostrou fazer diferença, quando se analisa a satisfação com a vida de jovens de 11, 13 e 15 anos, tal como se verificou através do estudo *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC). De uma forma geral, sentiam-se satisfeitos com a sua vida, mas essa satisfação diminui à medida que se avança na idade e em jovens com mais baixos recursos económicos e sociais.

Uma elevada percentagem de alunos disse gostar da escola (70%), embora essa percentagem tenha vindo a diminuir ao longo dos cerca de 20 anos da aplicação do estudo HBSC. Entre os aspetos que os alunos disseram gostar menos na escola destacam-se a *comida do refeitório* (58%) e as *aulas* (35%). Relativamente às dificuldades mais vezes sentidas pelos alunos, no que respeita aos trabalhos da escola, 87,2% atribuem-nas ao facto de a 'matéria ser demasiada', 84,9% de a 'matéria ser aborrecida' e 82% de a 'matéria ser muito difícil', sendo estes os aspetos mais referidos. O estudo revela também **o aumento da percentagem de alunos portugueses que referiram sentir-se pressionados com as atividades escolares, relativamente a 2014. Os jovens portugueses estiveram igualmente entre os que, em 2018, afirmaram praticar menos atividade física,** intensa ou moderada, no conjunto de países europeus, sendo uma percentagem especialmente baixa no caso das raparigas.

Em 2019, Portugal registou o único saldo populacional positivo da última década, como consequência do progressivo aumento do saldo migratório, que atingiu, em 2019, o máximo observado durante esse período. O saldo natural manteve-se negativo e o índice de envelhecimento continuou a acentuar-se, sendo superior à média da UE28.

Mais de metade da população ativa residente em Portugal (76,1%) completou, pelo menos, o ensino secundário em 2019, o que representa um aumento de 20 pp, relativamente a 2010.

Os dados do desemprego, em 2019, revelam que este atinge sobretudo os mais jovens, que continuam a constituir um grupo etário vulnerável no mercado de trabalho. No segmento entre os 20 e os 24 anos, a taxa de desemprego foi de 16,4% em Portugal e de 13,2% na UE28. No grupo entre os 25 e os 29 anos, foi de 8,3%, quer em Portugal, quer na UE28.

A mais elevada qualificação da população está positivamente associada a menos tempo para encontrar o primeiro emprego, assim como a melhores remunerações. No contexto da UE28, Portugal ficou entre os países com percentagens mais baixas de população menos qualificada que demora três ou mais anos para encontrar o primeiro emprego. Foi também um dos países da UE28 que registaram rendimentos líquidos mais baixos e um dos que evidenciaram diferenças salariais mais acentuadas em função da qualificação escolar da população.

A análise por NUTS II, **da taxa de utilização das respostas sociais para a primeira infância de creches e de amas, mostra que, à exceção do Alentejo, todas as outras NUTS registaram um aumento gradual, nos últimos três anos**. Em 2019, assinala-se a maior taxa de utilização no Algarve e no Norte, cerca de 90%, e a menor no Alentejo, passando pouco dos 80%. Evidencia, igualmente, uma maior pressão da procura de respostas na faixa litoral e nas áreas metropolitanas, por oposição ao interior do país.

A taxa real de pré-escolarização subiu em 2018/2019, face ao ano anterior, atingindo o valor mais elevado da década (92,2%) – mais 8,3 pp do que o valor mínimo, que ocorreu em 2009/2010. É de destacar o crescimento de 10,4 pp, aos 3 anos, e de 10,0 pp, aos 4 anos, entre os dois extremos da década, bem como o facto de, em 2018/2019, aos 5 anos, esta taxa se encontrar a 2,3 pp dos 100%. No entanto, a taxa real de pré-escolarização não é uniforme nas diferentes regiões do país, enquanto nove regiões apresentaram uma taxa de 100%, a Área Metropolitana de Lisboa (82,8%) e a Região Autónoma dos Açores (91,9%) mostraram uma taxa inferior ao valor nacional, em 2019. Nos dez anos em estudo, a duração média da permanência na educação pré-escolar cresceu cerca de cinco meses. Em 2019, uma criança que tenha frequentado a educação pré-escolar, fê-lo, em média, durante quase três anos.

Nos estudos do TIMSS e do PIRLS, **os resultados evidenciaram o efeito positivo da frequência de programas de educação e cuidados para a primeira infância no desempenho dos alunos**, relacionando uma mais longa frequência a melhores desempenhos. Portugal integra o grupo de países em que mais de 70% dos alunos frequentaram durante três ou mais anos este programas. **O impacto da participação nesses programas é maior para os alunos provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos,** embora os de contextos socioeconómicos mais favorecidos tendam a frequentá-los em maior número e durante mais anos, em quase todos os sistemas educativos.

Em 2019, a oferta educativa e formativa do ensino básico refletiu-se na distribuição de alunos matriculados, que se encontravam, na sua maioria, no ensino básico geral e apenas 2,6% nas restantes ofertas. **A oferta de ensino geral representava mais de 80% do total da oferta disponível** e os cursos de educação e formação cerca de 10%. Os cursos artísticos especializados em regime integrado, os programas integrados de educação e formação e os percursos curriculares alternativos perfaziam 6% do total da oferta.

Perto de 950 mil crianças e jovens frequentaram o ensino básico em 2018/2019, o que mostra uma quebra de 1,4%, face ao ano letivo anterior. A tendência mantém-se decrescente, representando uma redução de 18%, relativamente ao início da década, sendo mais acentuada nos 1º e 2º CEB. A maioria dos alunos estudou em estabelecimentos de natureza pública. Em 2019, 5,7% da população estudantil do Continente era estrangeira, com origem em 178 diferentes nacionalidades. A maioria dos alunos que frequentaram o ensino básico estava na idade expectável, embora, no 3º CEB, mais de 10% dos alunos tenham apresentado um desvio etário de dois ou mais anos.

A taxa de escolarização aumentou em todos os ciclos de ensino básico, depois de se ter assistido a uma quebra nos últimos anos, sobretudo nos 1º e 2º CEB. Em 2018/2019, a taxa de escolarização foi de 95,7% no 1º CEB e perto de 90% nos 2º e 3º CEB.

De igual modo, a taxa de conclusão no ensino básico tem vindo a crescer desde 2012/2013, tendo alcançado, em 2019, o valor mais elevado da década (94,5%), no grupo de alunos que frequentou o ensino básico geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado. O Alto Minho, o Cávado, o Tâmega e Sousa e o Ave foram as regiões onde se registaram as taxas mais elevadas.

Em sentido contrário, evoluiu a taxa de retenção no ensino básico, que atingiu o valor mais baixo da década, em 2019, mantendo a tendência descendente dos últimos anos. Refira-se, porém, que, considerando o 1º CEB, é no 2º ano de escolaridade que se observam as taxas mais elevadas de retenção (4,9%), assim como, globalmente, na transição entre ciclos.

A avaliação externa (provas de aferição), em 2018/2019, revelou, no 2º ano, as maiores percentagens médias de acerto nos domínios cognitivos Conhecer/Reproduzir, em Português, Matemática e Estudo do Meio, Raciocinar/Criar, em Expressões Artísticas, e no domínio Aplicar/Interpretar, em Expressões Físico-Motoras. No 5º ano, verificou-se a maior percentagem no domínio Raciocinar/Criar nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, enquanto em História e Geografia de Portugal e em Educação Física destacaram-se os domínios Aplicar/Interpretar e Conhecer/Reproduzir, respetivamente. Quanto às provas do 8º ano, em Português, a maior percentagem média registou-se em Aplicar/Interpretar e, nas disciplinas de História e de Geografia, a maior percentagem verificou-se em Conhecer/Reproduzir.

Nas provas finais das disciplinas de Português e de Matemática, no 9º ano, com classificações médias acima de 50 pp, 23% dos alunos não alcançaram o nível 3 em Português e 40% em Matemática, 4% obtiveram o nível 5 em Português e 11% em Matemática. O Cávado, a Região de Coimbra e Viseu Dão Lafões destacaram-se nos percursos diretos de sucesso, assim como nas classificações médias alcançadas.

A oferta de línguas estrangeiras nos ensinos básico e secundário abrange as seguintes línguas: inglês, francês, espanhol, alemão e mandarim. Na rede pública, o inglês é a primeira língua estrangeira, cuja aprendizagem é obrigatória a partir do 3º ano. A segunda língua estrangeira é escolhida no 7º ano. O mandarim é ensinado nos estabelecimentos de ensino do concelho de S. João da Madeira. Em 2018/2019, aprendiam esta língua 276 alunos no 2º CEB, 352 no 3º CEB e 322 no ensino secundário.

Nas comparações internacionais, Portugal faz parte de um grupo minoritário que faculta o ensino obrigatório de uma língua estrangeira a crianças apenas a partir dos 8 ou 9 anos de idade. Também é dos poucos países onde o ensino simultâneo de duas línguas estrangeiras é assegurado somente durante três anos do ensino básico. O estudo da rede Eurydice (2017) refere que Portugal é dos poucos países onde a obrigatoriedade de estudar uma língua estrangeira não ocorre até ao final do ensino secundário.

No Continente, existem, nalgumas escolas dos ensinos básico e secundário, programas de ensino bilingue que integram o ensino reforçado do inglês ou do francês e a aprendizagem de conteúdos de uma ou duas disciplinas não linguísticas numa dessas línguas.

No ensino secundário, as disciplinas de Latim e Grego constituem opções para uma pequena minoria. Em 2019, registaram-se, no Continente, apenas 62 provas nacionais realizadas em Latim A.

No ensino secundário, mais de metade da oferta educativa e formativa foi constituída por cursos do ensino profissional, seguidos dos cursos científico-humanísticos, em 2019. **Apesar da maior oferta dos cursos de dupla certificação, os**

alunos continuam a optar, preferencialmente, pelos cursos científico-humanísticos e, neste conjunto, destacam-se os cursos de ciências e tecnologias.

O número de alunos matriculados no ensino secundário apresentou uma tendência decrescente desde 2013, embora, em 2019, se tenha assistido a uma inversão traduzida num ligeiro aumento. Observou-se, ao longo da última década, uma redução do número de alunos matriculados em estabelecimentos de natureza privada dependentes do Estado e um aumento do número de alunos em estabelecimentos de natureza privada independentes do Estado, sobretudo em cursos de dupla certificação.

À semelhança do ensino básico**, a taxa de escolarização no ensino secundário aumentou expressivamente na última década.** Em 2019, a taxa de escolarização foi de 82% – mais 10 pp do que em 2010 – sendo a região do Alto Minho a que apresentou valores mais elevados (94%). No caso das raparigas, esta taxa apresentou um valor superior ao dos rapazes (+7 pp). No entanto, a taxa de escolarização dos rapazes teve um acréscimo mais significativo entre 2009 e 2019, face à das raparigas (13 pp e 8 pp, respetivamente).

De salientar, também no ensino secundário**, a tendência decrescente da taxa de retenção nos últimos dez anos, em todas as regiões**. A RAA, seguida da AML e da região do Algarve foram as que apresentaram as taxas mais elevadas, em 2019. A maior proporção de retenções concentrou-se no 12º ano e foram mais elevadas nos cursos científico-humanísticos (14,6%) do que nos cursos de dupla certificação (10,3%). À exceção dos cursos de aprendizagem, todos os restantes cursos, que conferem certificação a nível do ensino secundário, não registaram elevados desvios etários, relativamente à idade expectável para a sua conclusão.

O número de inscritos em cursos de ensino superior, conferentes ou não de grau, aumentou em 2018/2019, quando comparado com o ano letivo anterior, exceto no que diz respeito ao número de outras formações (cursos de especialização pós-licenciatura e preparatórios de mestrado integrado).

A taxa de escolarização no ensino superior permite verificar uma variação positiva em praticamente todas as idades. As diferenças mais significativas ocorrem entre os 19 e os 24 anos, sendo de realçar a variação positiva de 5 pp aos 21 anos. Em 2018/2019, a participação dos jovens com 20 e 21 anos foi a mais representativa, com 48,4% e 45%, respetivamente.

Em matéria de educação de adultos, **Portugal ainda apresenta, em 2018, a percentagem mais elevada (50,2%) de adultos entre os 25 e os 64 anos, que tinha o ensino básico como nível de escolaridade máximo,** para uma média de cerca de 22% na UE28. Na Recomendação nº 2/2019, *Para uma política pública de Educação e Formação de Adultos*, do CNE, refere-se que "Portugal apresenta, do ponto de vista das qualificações e saberes da população adulta, uma fragilidade estrutural relacionada com a tardia escolarização de massas e que se traduz num baixo nível de qualificações, aliado a uma fraca valorização da aprendizagem na idade adulta, sobretudo em relação a quem é menos escolarizado".

Os cerca de 82 500 adultos inscritos nas diversas modalidades educativas, que proporcionavam algum nível de qualificação, em 2018/2019, representavam 71,4% dos que se encontravam matriculados nas mesmas ofertas dez anos antes. O decréscimo mais acentuado aconteceu em 2012/2013, sendo que "a partir de 2016, o lançamento do Programa Qualifica constituiu um sinal de retoma do investimento público na EFA" (CNE, 2019).

Por outro lado, é de registar que, **em matéria de aprendizagem ao longo da vida, Portugal tem evoluído positivamente, aproximando-se da média dos países da UE27.** Entre 2009 e 2019, o país aumentou em 4,8 pp a percentagem da população entre os 25 e os 64 anos que participa em atividades formais ou não formais de aprendizagem, estando a 0,3 pp daquela média, em 2019.

Segundo o relatório da Rede Euridyce - *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report. 2020,* **Portugal está entre os países que têm a equidade em educação na sua agenda, pois tem mais do que uma estratégia/plano de ação neste domínio.**

O ano letivo de 2018/2019 registou um alargamento de grande parte das medidas de equidade, anteriormente implementadas. Com o objetivo de alcançar uma maior justiça e inclusão, Portugal dispõe de medidas de equidade para os ensinos básico e secundário e ensino superior, entre as quais se podem assinalar a ação social escolar, a educação inclusiva e os programas para a promoção do sucesso escolar.

A análise das medidas de equidade não permite avaliar, *per se*, os impactos das mesmas na melhoria da educação, no entanto, existem indicadores que indiciam uma influência positiva no desempenho dos alunos. As desigualdades socioeconómicas e culturais, o risco de exclusão e abandono, a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e ensino e a inclusão face à diferença, entre outros, constituem desafios para os sistemas educativos e obrigam à adoção de medidas, cujo objetivo primordial deve ser garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos e assegurar percursos educativos de sucesso.

Quanto aos recursos humanos, **continua a sobressair, em 2018/2019, o aumento da percentagem de docentes, em exercício de funções na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, que integram a faixa etária dos 50 ou mais anos de idade, no ensino público. Por outro lado, a percentagem dos que tinham menos de 30 anos era quase residual (0,6%).**

Esta realidade mostra que não tem ocorrido um rejuvenescimento na profissão docente e que, nos próximos anos, muitos docentes vão abandonar o sistema de educação e ensino por motivo de aposentação. O CNE tem chamado a atenção para este facto em diversas ocasiões, nomeadamente na Recomendação nº 3/2019, em que se insistia na necessidade de adotar medidas "como a integração urgente de mais professores no sistema para obviar a falta que já se faz sentir, possibilitando ao mesmo tempo o rejuvenescimento dos quadros e o aumento da estabilidade dos docentes nas escolas".

No entanto**, é baixa a atratividade da profissão docente que é visível na diminuição da procura dos cursos da área da educação**, nos últimos anos, com o consequente decréscimo da oferta, sem que sejam preenchidas, mesmo assim, todas as vagas a concurso. As notas de ingresso nesses cursos são também das mais baixas, sobretudo quando se analisa a evolução das classificações mínimas de ingresso, ao longo da década. É importante referir, no entanto, que a habilitação profissional para a docência depende da titularidade do grau de mestre em certas especialidades e que a licenciatura em educação não é a única que lhe dá acesso, com exceção das formações específicas para a Educação Pré-Escolar e para o 1º CEB. Ainda assim, o estudo do CNE (CNE, 2019) realçava o seguinte: "Após a subida registada entre 2008/2009 e 2011/2012, em termos de oferta e procura de cursos de mestrado nas áreas de formação para a docência, que parece dever-se aos primeiros anos de implementação dos cursos pós Bolonha, assinala-se uma descida progressiva. Em termos de alunos inscritos, registou-se uma diminuição de cerca de 50% entre 2011/2012 e 2017/2018".

De igual modo, **assinala-se a percentagem relativamente baixa (9,1%) de docentes portugueses que considera a profissão docente valorizada pela sociedade,** valor inferior aos 32,4% registados pela média dos países participantes no TALIS 2018. Apenas três países, a França, a Eslováquia e a Eslovénia, apresentam percentagens mais baixas, sendo de realçar a Finlândia com a percentagem mais elevada (58,2%).

Os estudos internacionais têm vindo a reconhecer a importância dos trabalhadores que exercem funções nas escolas, além dos docentes e diretores, para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Num estudo da OCDE (2019) refere-se que, segundo os diretores das escolas portuguesas, haveria necessidade de mais pessoal, com vista ao cumprimento e garantia de serviços mínimos de qualidade. De igual modo, o CNE recomendou, recentemente, a definição de princípios e critérios relativos à dotação de pessoal por grupos profissionais e também a fixação de dotações mínimas, bem como a necessidade de qualificação e de formação contínua destes trabalhadores.

Nos dados apresentados neste relatório, **observa-se uma diminuição, a partir de 2013/2014, do número de profissionais não docentes no ensino público.** Em 2018/2019, eram menos 4409 do que em 2009/2010. Também no ensino privado houve um decréscimo progressivo do número de trabalhadores.

Este grupo de profissionais integra, para além dos assistentes técnicos e operacionais, os técnicos especializados que abrangem diferentes áreas – psicólogos, formadores, técnicos de serviço social, terapeutas de fala, intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, animadores culturais ou sociais, entre outros. Além disso, outros técnicos especializados (terapeutas ocupacionais, terapeutas de fala, fisioterapeutas e psicólogos) desempenham funções junto de Centros de Recursos para a Inclusão e centros de recursos das TIC para educação especial por todo o país, disponibilizando às escolas apoio especializado complementar a alunos com necessidades específicas.

Relativamente aos recursos para a aprendizagem**, em Portugal, professores e alunos utilizam pouco as tecnologias para a realização de atividades escolares**, podendo, eventualmente, atribuir-se esse aspeto à falta de computadores eficientes ou à debilidade da internet das escolas, tal como afirmaram os coordenadores das TIC, no ICILS 2018.

Apesar do inquérito da UE sobre as TIC em educação, referente a 2017/2018, concluir que as escolas portuguesas estavam mais equipadas e conectadas digitalmente, em todos os níveis de ensino (do 1º CEB ao ensino secundário), do que a média dos países da UE, o estudo ICILS refere que **apenas 7% dos alunos portugueses indicaram utilizar essas tecnologias para realizar atividades escolares** (11 pp abaixo da média internacional). Nesta equação é preciso considerar que **83,7% dos computadores têm mais de três anos.**

Nos recursos financeiros, é de referir que, em 2019, **o valor da despesa do Estado em educação foi de 9055,48 milhões de euros, o que reflete um aumento de 264,79 milhões de euros**, relativamente ao ano anterior. Contudo, este valor é inferior ao observado em 2010, de 9338,90 milhões de euros.

A despesa com a educação inclusiva tem vindo a crescer desde 2012 e, face a este ano de menor investimento, registou um acréscimo de 87,32 milhões de euros em 2019.

Em 2019, a despesa com a educação e formação de adultos teve o segundo valor mais baixo da série. Houve um decréscimo de 18,26 milhões de euros, em comparação com 2011 e de 15,94 milhões de euros, face a 2018.

Em 2019, a despesa do ME/MCTES em investigação aumentou 245,35 milhões de euros, em relação a 2016 (o valor mais baixo da década).

De notar, a partir de 2013, um decréscimo gradual da despesa com o ensino profissional, reduzindo 127,75 milhões de euros até 2019. Quando comparado com 2010, diminuiu 183,28 milhões de euros em 2019.

O atual sistema de ensino profissional (EP) inicial em Portugal resulta, sobretudo, da reforma adotada em dezembro de 2007 e implementada a partir de 2008. Anteriormente, as ofertas existentes careciam na sua organização e gestão de um fio condutor comum, com certificações que garantissem padrões de desempenho facilmente reconhecidos pelo mercado de trabalho ou por instituições de outros níveis de ensino.

Segundo o estudo do Cedefop, de 2020*, Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century,* **Portugal, tal como a Grécia, Chipre e Espanha, pode ser considerado um país de tradição generalista (liceal), no que ao sistema educativo diz respeito**, em virtude do nível baixo de participação dos jovens em ofertas profissionalizantes no ensino secundário, ao longo das últimas décadas.

Contudo, entre 2009/2010 e 2013/2014, **registou-se uma aproximação entre a proporção dos alunos matriculados nos cursos de dupla certificação de nível 4 e a dos que frequentavam os cursos científico-humanísticos.** Nos anos subsequentes, até 2018/2019, esta tendência inverte-se, verificando-se de novo um afastamento entre aquelas proporções de matriculados.

No âmbito do ensino profissional (nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações), que abrange os cursos de educação e formação, de tipo 5, 6 e 7, os cursos profissionais, os cursos artísticos especializados, os cursos com planos próprios e os cursos de aprendizagem, **a maioria dos estudantes frequenta cursos profissionais e cursos de aprendizagem, tendo os primeiros uma duração média de três anos e os segundos entre dois anos e meio e três anos.** Estas ofertas diferem, sobretudo, no tipo de entidade que as promove e no número de horas de formação em contexto real de trabalho.

O estudo *Matching skills and jobs in Europe* (Cedefop, 2015), realizado a partir de informação recolhida em 2014, **revela a existência de um problema complexo de compatibilização das competências e da formação de quem procura emprego com as necessidades do mercado de trabalho**, problema que parece subsistir nos dias de hoje, a nível europeu.

De facto, essa compatibilização entre a(s) procura(s) e a(s) oferta(s) formativa(s) obedece a um conjunto dinâmico de fatores que procuram dar resposta aos anseios e expectativas dos jovens e das suas famílias, às necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho, às estratégias de coesão territorial e de igualdade de oportunidades, e também às condições financeiras, humanas, materiais e de equipamentos existentes ou que possam ser rentabilizadas no planeamento e operacionalização das redes de ofertas educativas e formativas.

Ainda que as ofertas de ensino profissional estejam direcionadas primordialmente para a integração dos jovens no mercado de trabalho, após a conclusão do ensino secundário, **este não é o único trajeto possível, visto que podem, nomeadamente, prosseguir os estudos em níveis de qualificação subsequentes**.

A este propósito, o parecer do CNE nº 3/2019, de 21 de junho, refere que "o sistema de acesso ao ensino superior deveria ser repensado de forma a ter em conta a diversidade de formações oferecidas no ensino secundário e não como um sistema de acesso para os habilitados com os cursos científico-humanísticos a que os demais se devem adaptar."

Sendo o retorno do investimento no ensino profissional inicial (CITE 3 e 4) de grande importância, salienta-se que, **em 2018, em Portugal, a taxa média de emprego dos diplomados do ensino profissional com idades entre os 20 e os 34 anos, que já não frequentavam qualquer modalidade de formação (formal ou não formal), foi de 84,6% e na UE28 de 80,5%.**



I

Dados de Referência

Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais

Estratégia Europa 2020 | Metas da Educação e Formação

O Acordo de Parceria que Portugal propôs em Comissão Europeia, designado Portugal 2020, adotou os princípios da Estratégia Europa 2020 e consagrou a política de desenvolvimento económico, social, ambiental e territorial para Portugal nos próximos anos.

Em Portugal 2020, estão definidas as intervenções, os investimentos e as prioridades de financiamento fundamentais para o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo em Portugal, visando o cumprimento das metas da Europa 2020.

No domínio Capital Humano, procurou-se alargar a participação da população adulta em atividades de educação e formação certificadas; reduzir ou anular situações de abandono escolar precoce dos jovens; promover estratégias direcionadas para o sucesso educativo; aumentar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema de educação e formação; ajustar as qualificações produzidas às pretendidas pelo mercado de trabalho; promover ofertas formativas profissionalizantes para jovens; garantir ação social escolar (nos ensinos básico, secundário e superior); facultar formações de nível superior; melhorar a literacia digital da população portuguesa; reforçar a formação para a utilização das TIC e das *e-competências* (*e-skills*) e o seu papel na educação; entre outras[1].

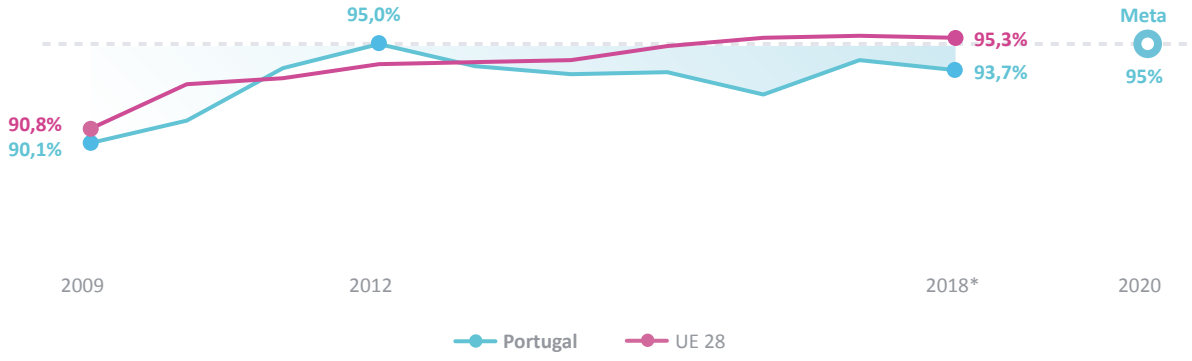
De acordo com o Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – *Relatório relativo a Portugal de 2020* (SWD(2020) 521 final), de 26 de fevereiro de 2020[2] –, o sistema de ensino português registou progressos na última década, mas há ainda problemas que merecem a melhor atenção:

> Entre 2009 e 2018, a taxa de abandono precoce do ensino e formação diminuiu dois terços (passou de 30,9% para 11,8%) e a taxa de conclusão do ensino superior passou de 21,3% para 33,5%. O conhecimento em competências de base, medido pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE (PISA), aumentou consideravelmente, situando-se agora perto da média da UE nas três disciplinas testadas (leitura, matemática e ciências) (OCDE, 2019a). No entanto, persiste um elevado nível de reprovações e elevadas taxas de abandono escolar; acresce que uma elevada percentagem de adultos não concluiu o ensino secundário. Combater estes problemas contribuiria para se progredir em relação ao ODS 4 (p. 56).

[1] Para saber mais, ver *Portugal 2020 – Acordo de Parceria 2014-2020*. Disponível em: https://www.historico.portugal.gov.pt/media/1489775/20140730%20Acordo%20Parceria%20UE.pdf [acedido em 06-04-2020].
[2] Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020SC0521&from=PT [acedido em 06-04-2020].

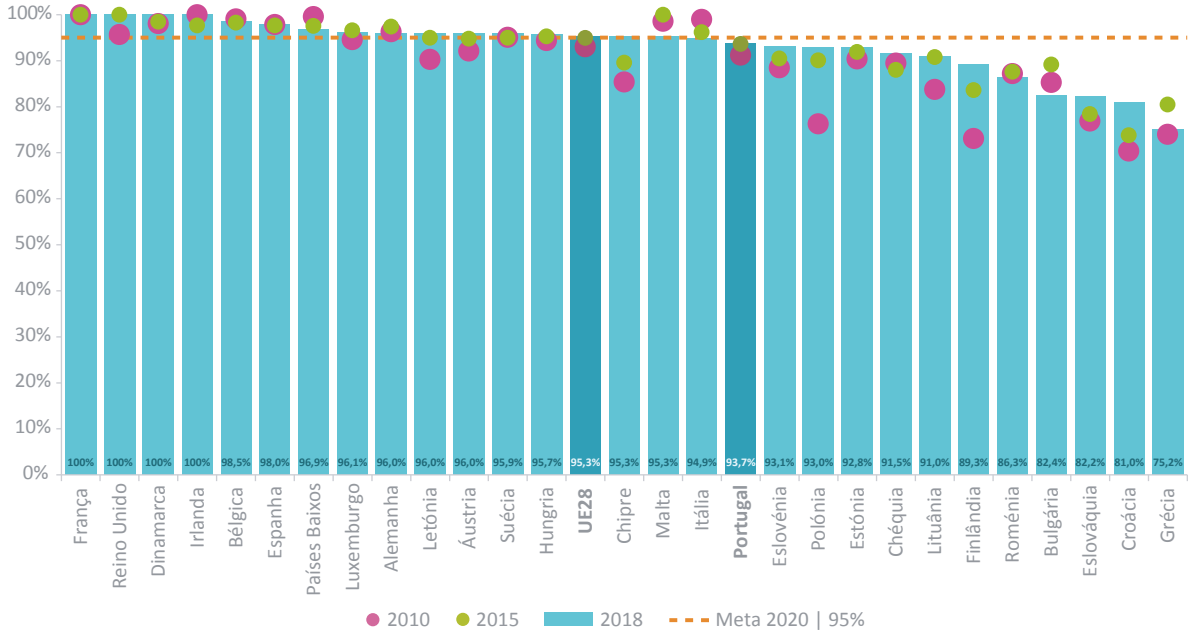
Meta 1. Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico deverão frequentar a educação pré-escolar

Em 2018, Portugal desceu 0,5 pp relativamente ao ano anterior, encontrando-se a 1,3 pp da meta 2020.



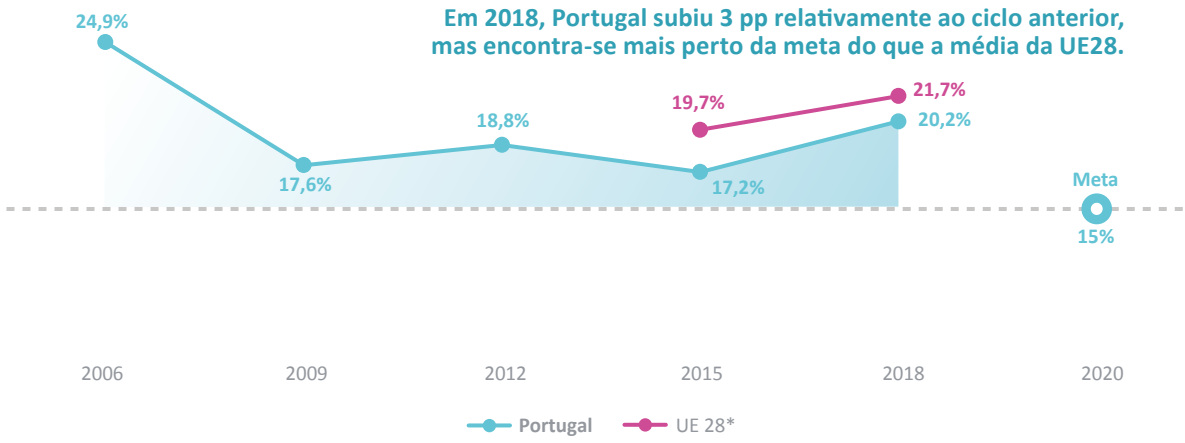
* Último ano com dados disponíveis para esta meta (Eurostat). No entanto, como se pode observar na Figura 2.1.19, do Subcapítulo 2.1 - Educação e cuidados para a primeira infância, a taxa de pré-escolarização, em Portugal, era de 95,4% para crianças com 4 anos e de 97,7% para crianças com 5 anos, em 2019 (DGEEC, 2020). Assim, neste ano, mais de 95% das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico já frequentaram a educação pré-escolar em Portugal.

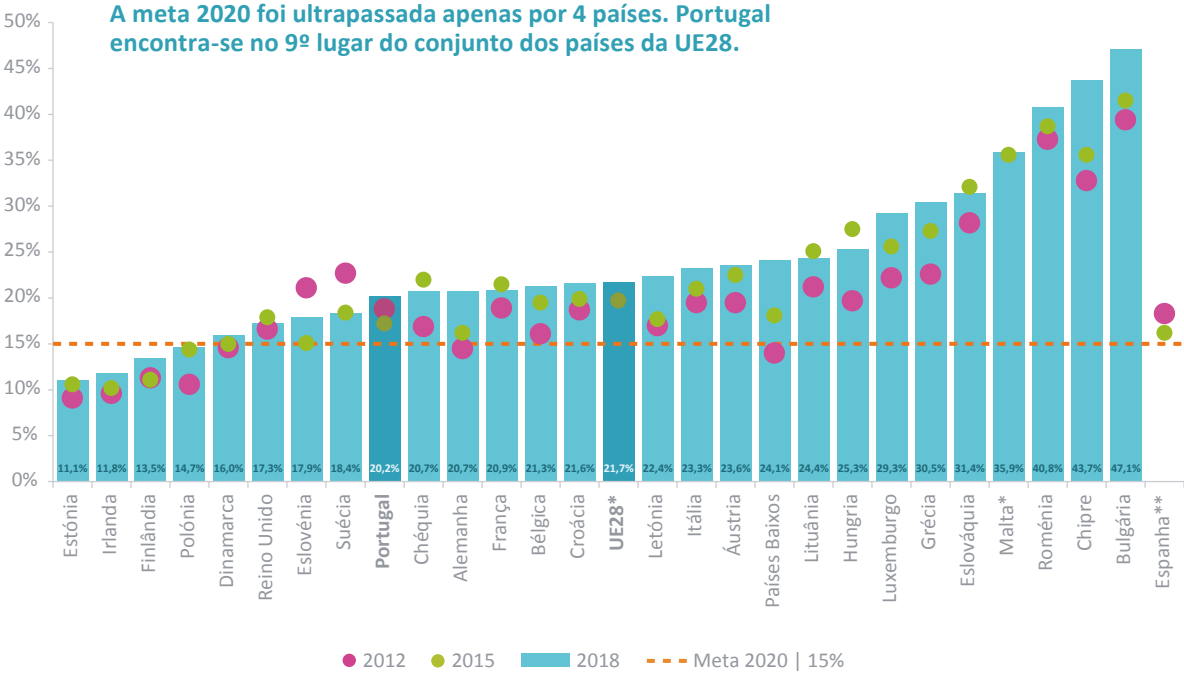
A meta 2020 já foi ultrapassada por 15 países. Portugal, em 2018, encontra-se no 17º lugar do conjunto dos países da UE28.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 12-05-2020

Meta 2. Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Leitura deverá ser inferior a 15%



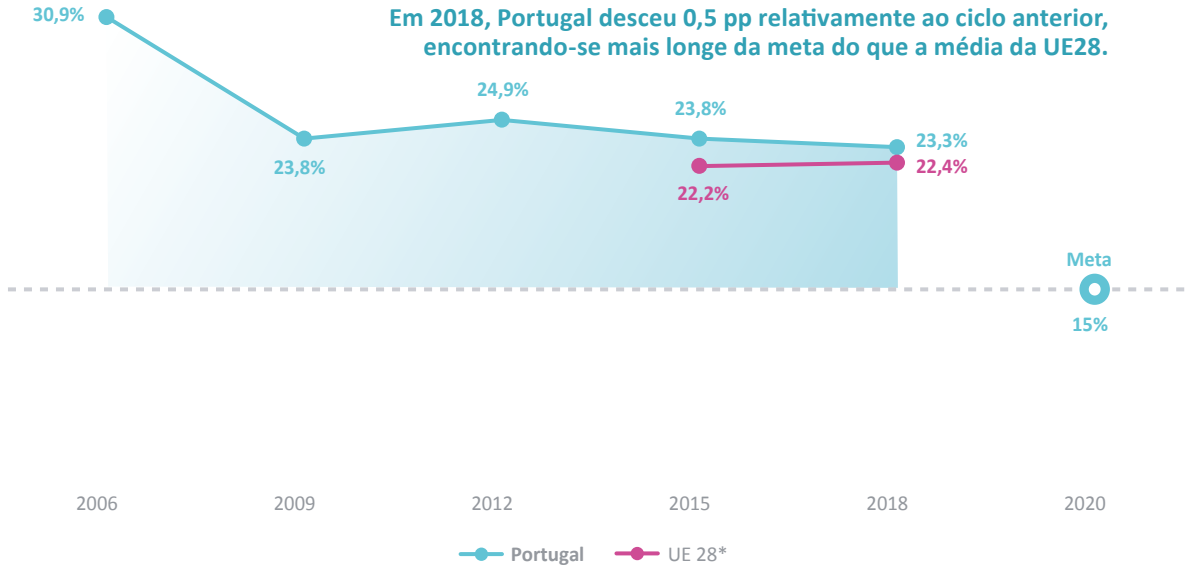


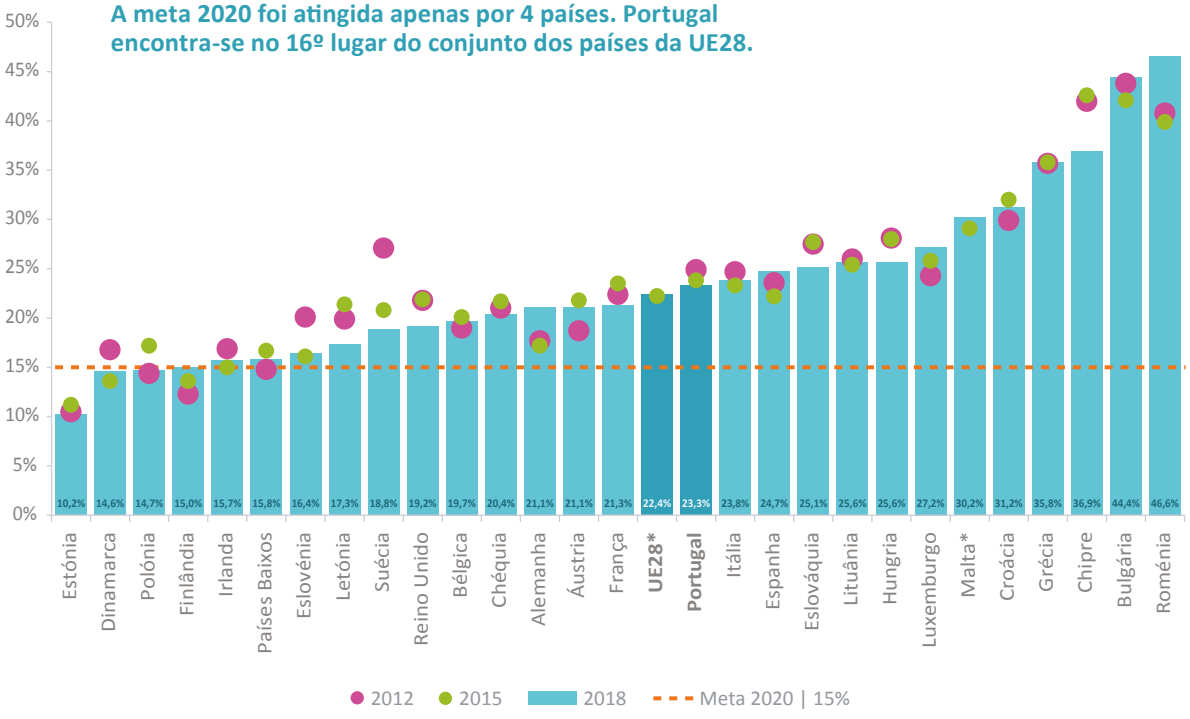
* Dados disponíveis apenas para 2015 e 2018.

** Dados não disponíveis para 2018.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 24-02-2020

Meta 3. Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Matemática deverá ser inferior a 15%

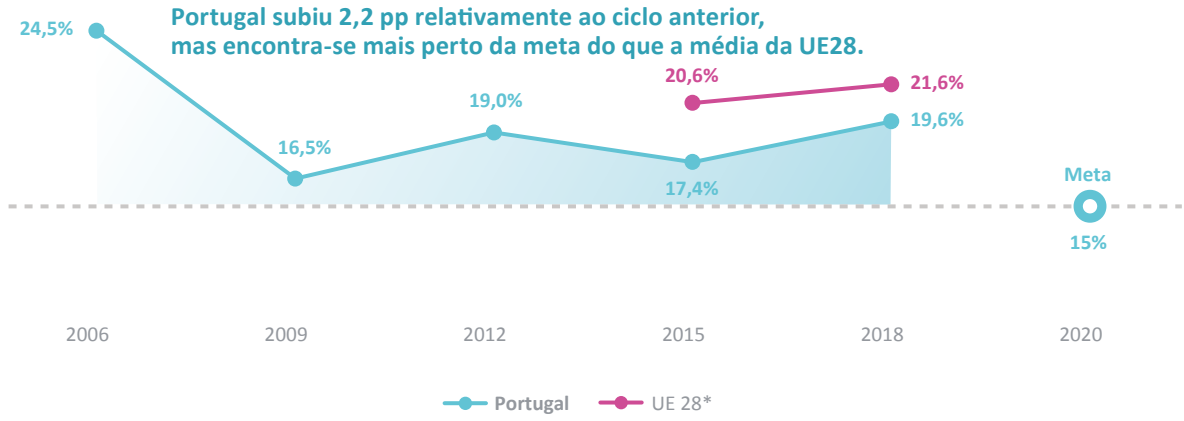


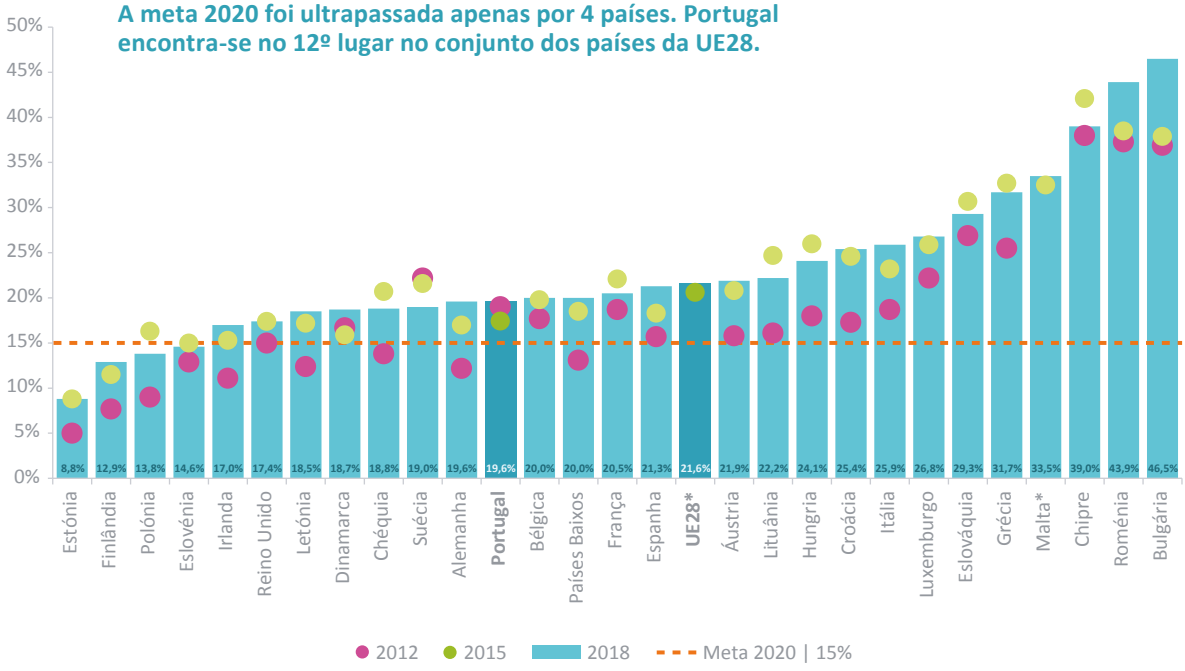


* Dados disponíveis apenas para 2015 e 2018.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 24-02-2020

Meta 4. Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Ciências deverá ser inferior a 15%

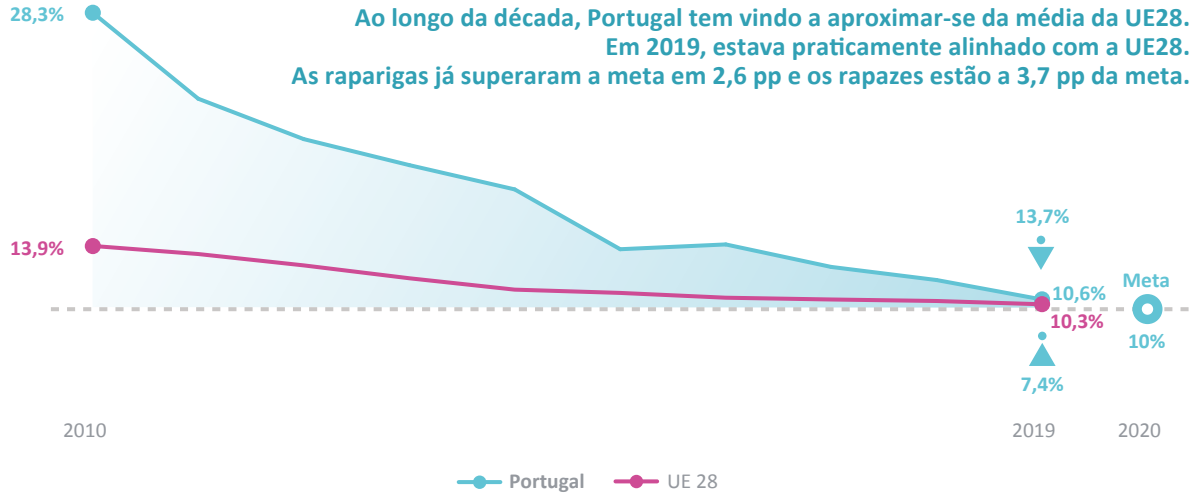




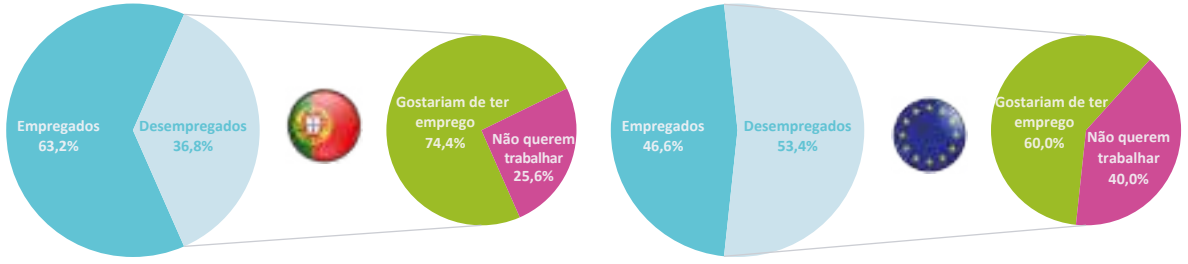
* Dados disponíveis apenas para 2015 e 2018.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 24-02-2020

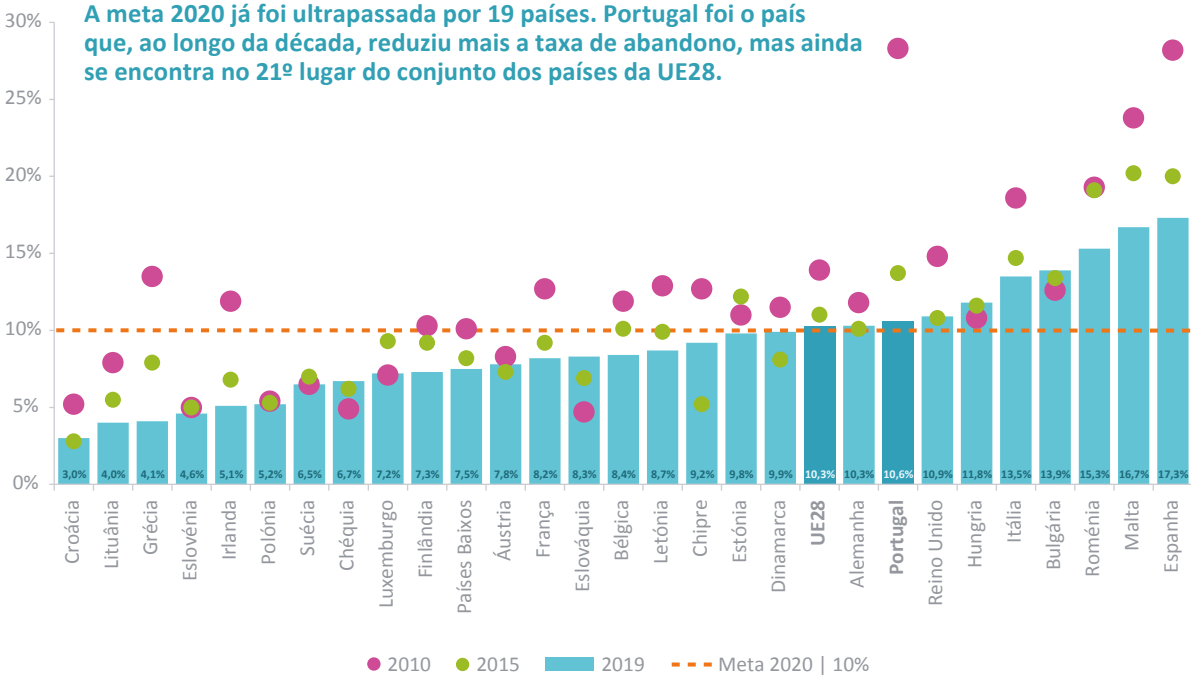
Meta 5. Até 2020, a percentagem de população entre os 18 e 24 anos que abandona a educação e a formação deverá ser inferior a 10%



Em Portugal, 63,2% dos indivíduos que, em 2019, abandonaram a educação e formação encontravam-se a trabalhar, enquanto na UE28 eram 46,6%.



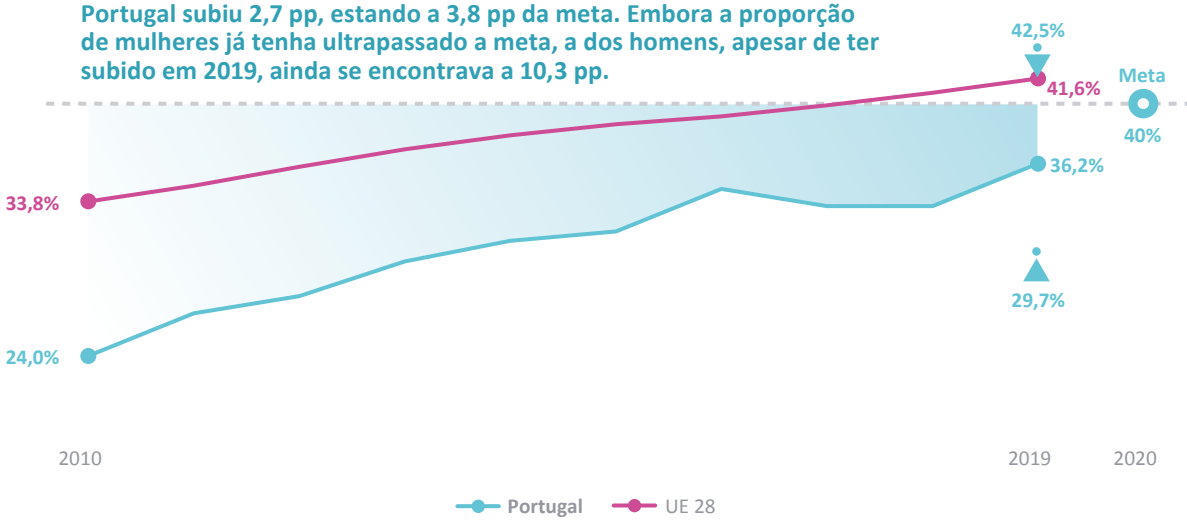
A meta 2020 já foi ultrapassada por 19 países. Portugal foi o país que, ao longo da década, reduziu mais a taxa de abandono, mas ainda se encontra no 21º lugar do conjunto dos países da UE28.

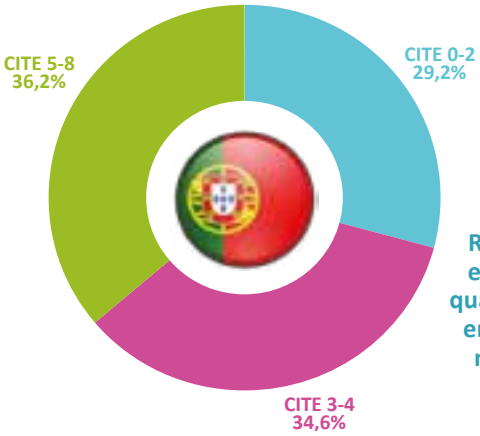


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020

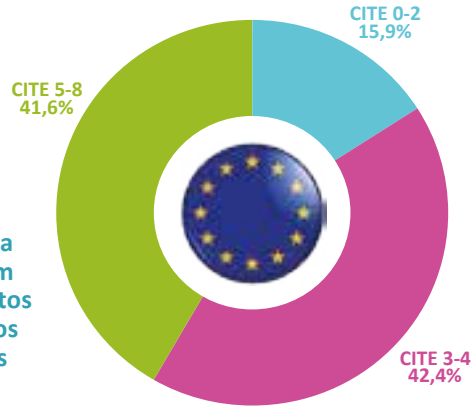
Meta 6. Até 2020, pelo menos 40% dos adultos com idade entre os 30 e 34 anos deverão ter concluído uma formação no ensino superior

Portugal subiu 2,7 pp, estando a 3,8 pp da meta. Embora a proporção de mulheres já tenha ultrapassado a meta, a dos homens, apesar de ter subido em 2019, ainda se encontrava a 10,3 pp.

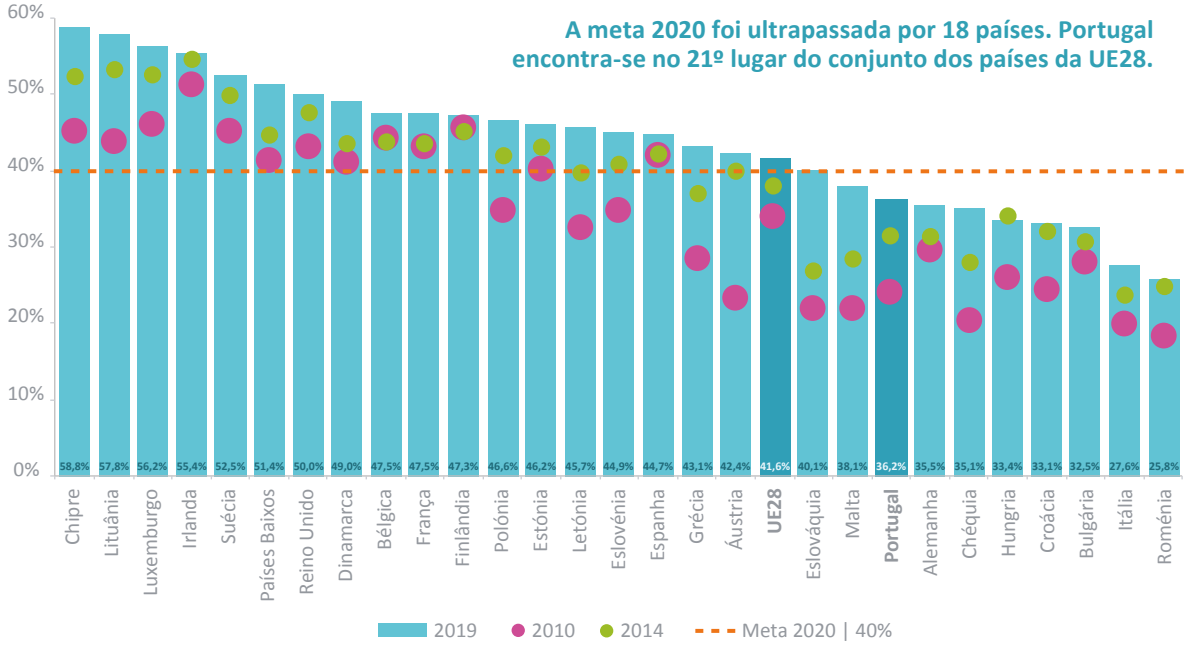




Relativamente à média europeia, Portugal tem quase o dobro dos adultos entre os 30 e os 34 anos nos níveis mais baixos de formação.

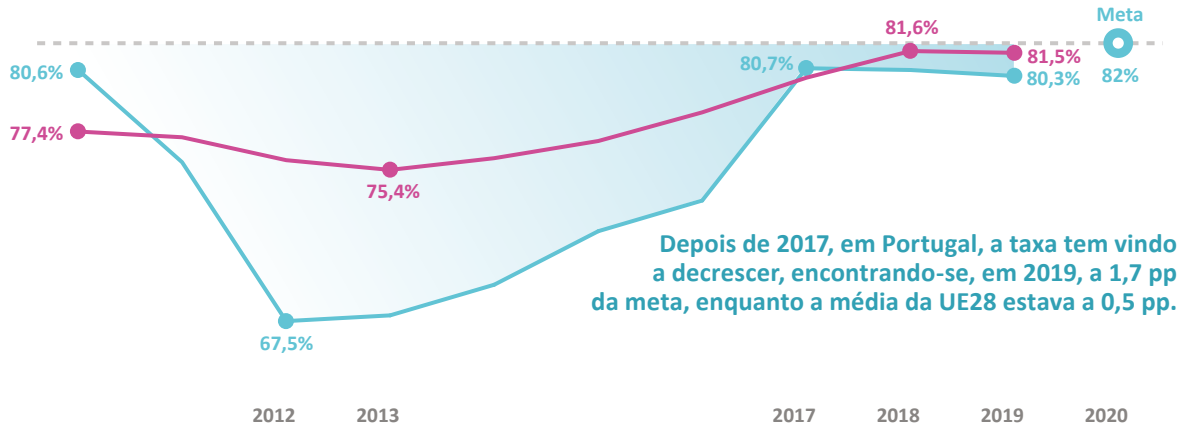


A meta 2020 foi ultrapassada por 18 países. Portugal encontra-se no 21º lugar do conjunto dos países da UE28.



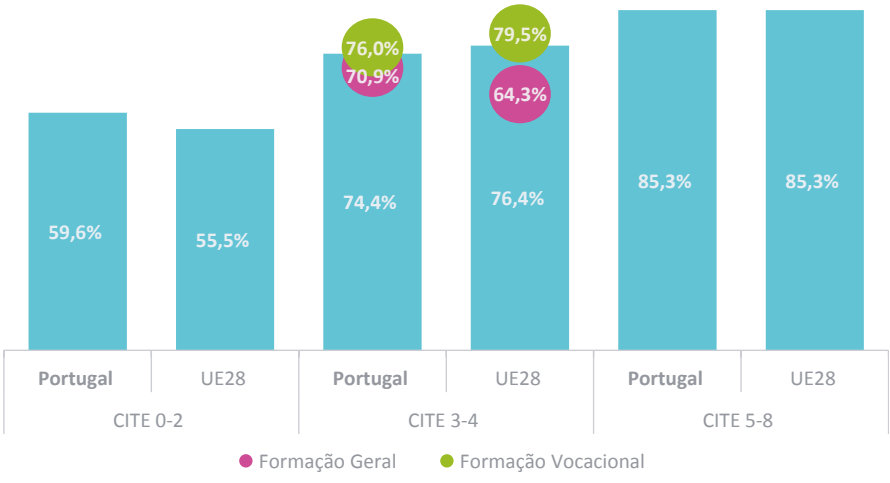
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020

Meta 7. Até 2020, pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos que concluem um nível igual ou superior ao ensino secundário deverá encontrar emprego no espaço de 1 a 3 anos

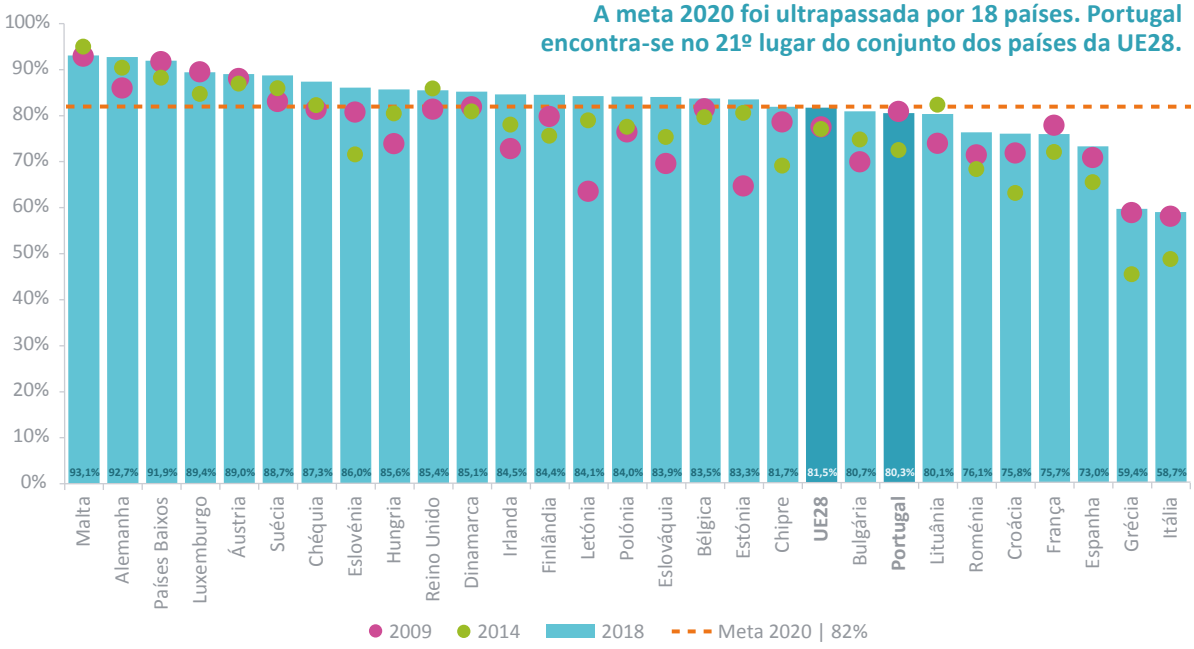


Depois de 2017, em Portugal, a taxa tem vindo a decrescer, encontrando-se, em 2019, a 1,7 pp da meta, enquanto a média da UE28 estava a 0,5 pp.

Quanto mais elevada for a qualificação, maior é a taxa de emprego. Em 2019, a mão-de-obra pouco qualificada conseguiu mais emprego em Portugal do que a média europeia. A taxa de emprego foi superior para quem tem formação vocacional, especialmente na UE 28.

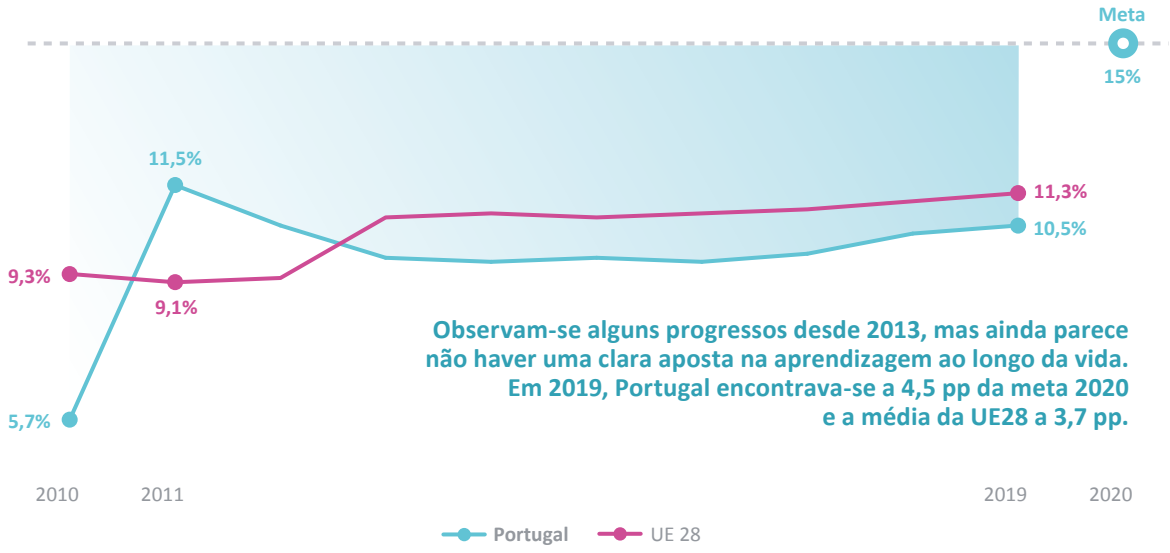


A meta 2020 foi ultrapassada por 18 países. Portugal encontra-se no 21º lugar do conjunto dos países da UE28.



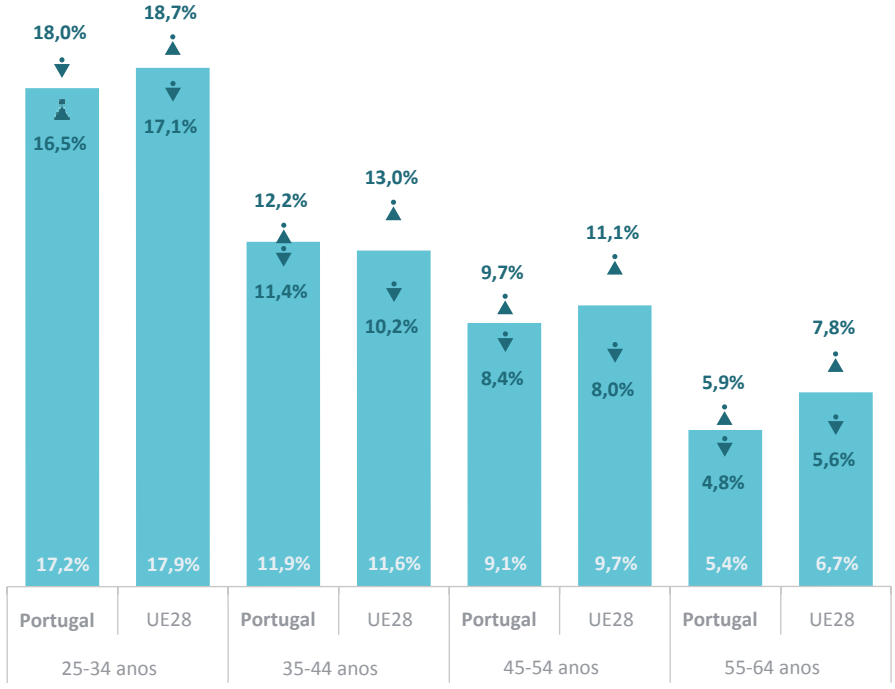
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 13-05-2020

Meta 8. Até 2020, pelo menos 15% dos adultos deverão participar na aprendizagem ao longo da vida

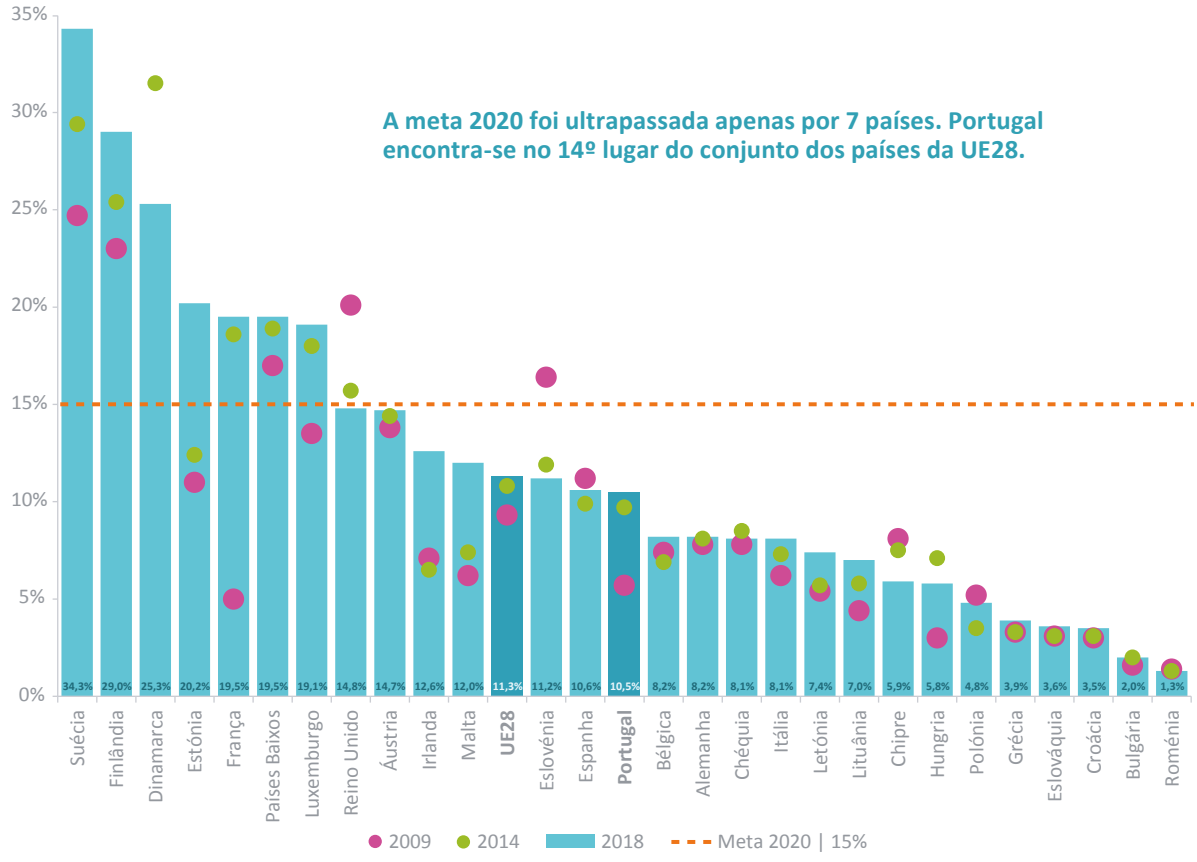


Observam-se alguns progressos desde 2013, mas ainda parece não haver uma clara aposta na aprendizagem ao longo da vida. Em 2019, Portugal encontrava-se a 4,5 pp da meta 2020 e a média da UE28 a 3,7 pp.

Quanto maior é a idade menor é a proporção de indivíduos a participar na aprendizagem ao longo da vida. Em 2019, havia mais mulheres a fazer formação do que homens.

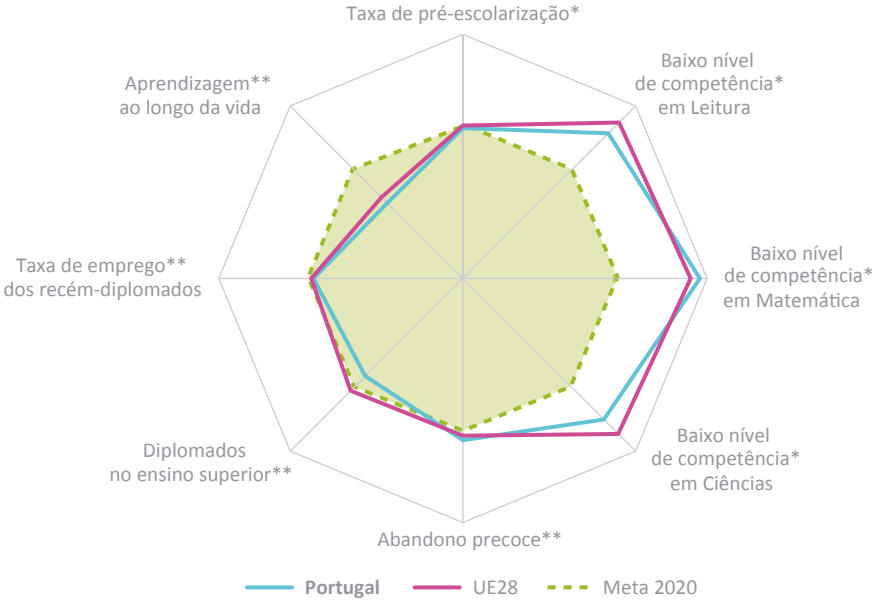


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020

Indicadores EF 2020



*2018 **2019

Fonte: CNE

Agenda Estratégica da UE 2019-2024 e Estratégia da UE para a Juventude 2019-2027

A 20 de junho de 2019, o Conselho Europeu aprovou a Agenda Estratégica da União Europeia para o período de 2019 a 2024. Esta agenda prioriza quatro linhas de ação: proteger os cidadãos e as liberdades, desenvolver uma base económica forte e dinâmica, construir uma Europa com impacto neutro no clima, verde, justa e social, e promover os interesses e valores da Europa no mundo. Relativamente a este último domínio, o Conselho Europeu acordou promover o desenvolvimento sustentável e aplicar a Agenda 2030 enquanto ação-chave a desenvolver.

> Neste quadro, os líderes europeus comprometem-se a melhorar a cooperação, a partilha de informações e o desenvolvimento de instrumentos comuns, a reforçar a resiliência da União perante as catástrofes naturais e de origem humana, no contexto das quais a solidariedade ativa e a mutualização de recursos constituem elementos fundamentais[3].

No documento de referência, Uma Nova Agenda Estratégica para 2019-2024, pode ler-se o seguinte: "[a União Europeia] Tem de deixar aos intervenientes económicos e sociais espaço para prosperarem, criarem e inovarem. Será importante dialogar com os cidadãos, a sociedade civil e os parceiros sociais, bem como com os intervenientes regionais e locais." (p. 7).

O Conselho Europeu procurou implementar recomendações específicas por país, para 2019, e identificar novos desafios emergentes. Recentemente, adotou as conclusões sobre os relatórios por país do Semestre Europeu 2020, que refletem a situação excecional ligada às consequências económicas da pandemia da COVID-19.

Além de medidas imediatas, considera que serão cruciais esforços de reforma e investimentos de alta qualidade, de forma a sustentar a recuperação da crise, a fortalecer a resiliência económica, a facilitar a transição para uma economia sustentável, digitalizada e neutra em carbono, e responder aos desafios do envelhecimento da população.

A Resolução do Conselho da União Europeia e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reconhece o papel específico dos jovens na sociedade e os desafios que têm de enfrentar:

> Muitos jovens deparam-se com incertezas sobre o seu futuro, em resultado da globalização e das alterações climáticas, das mudanças tecnológicas, das tendências demográficas e socioeconómicas, do populismo, da discriminação, da exclusão social, das notícias falsas, com efeitos ainda desconhecidos sobre o emprego, as competências e o modo de funcionamento das nossas democracias[4] (p. 1).

Alerta também para a necessidade de se prestar uma atenção especial aos jovens que correm o risco de serem discriminados e marginalizados pela sua origem étnica, sexo, orientação sexual, deficiência, religião, crença ou opinião política. Neste documento refere-se que a exclusão socioeconómica e a exclusão democrática estão interligadas, e que os jovens com desvantagens são comummente cidadãos menos ativos e com menor confiança nas instituições.

> A Europa não se pode dar ao luxo de ter talentos desperdiçados, exclusão social ou falta de envolvimento dos jovens. Os jovens não devem ser apenas arquitetos das suas próprias vidas, mas devem também contribuir para uma mudança positiva na sociedade (p. 1).

Assim, considerou-se necessário definir uma Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027. Nos próximos anos, a Estratégia terá como objetivos:

- Permitir aos jovens ser arquitetos das suas próprias vidas, apoiar o seu desenvolvimento pessoal e crescimento no sentido da autonomia, reforçar a sua resiliência e proporcionar-lhes as competências de vida necessárias para enfrentarem um mundo em mudança;

- Incentivar os jovens e fornecer-lhes os recursos necessários para se tornarem cidadãos ativos, agentes da solidariedade e da mudança positiva inspirados nos valores da UE e numa identidade europeia;

- Melhorar as decisões políticas no que respeita ao seu impacto sobre os jovens em todos os setores, designadamente o emprego, a educação, a saúde e a inclusão social;

- Contribuir para a erradicação da pobreza juvenil e de todas as formas de discriminação, e promover a inclusão social dos jovens (pp. 2-3).

[3] Disponível em: https://www.sg.mai.gov.pt/Noticias/Paginas/Nova-Agenda-Estrat%C3%A9gica-para-2019-2024.aspx [acedido em 18-05-2020].
[4] Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218(01)&from=pt [acedido em 09-06-2020].

De forma a dar cumprimento ao proposto, foram estabelecidos os princípios a aplicar em todas as políticas e atividades que dizem respeito aos jovens: a igualdade e a não discriminação, a inclusão, a participação, a dimensão global, europeia, nacional, regional e local, e a abordagem dupla, acordada no quadro de cooperação anterior (2010-2018), e que visa, por um lado, dar resposta a questões de juventude, integrando as iniciativas nos diferentes domínios de ação e, por outro, desenvolver iniciativas específicas no setor da juventude.

Foram determinados como domínios fundamentais do setor da juventude os seguintes: envolver, ligar e capacitar.

O Conselho Europeu tem procurado criar mais oportunidades para os jovens nas zonas rurais e remotas através de melhor disponibilidade e acessibilidade de serviços públicos e comerciais, emprego e educação de qualidade, infraestruturas digitais e físicas, transportes públicos e atividades de lazer, de modo a fornecer recursos e condições no sentido da urbanização, considerada como um dos fatores que atualmente mais determinam a mudança. Nas conclusões, incentiva os jovens a tornarem-se empreendedores e a permanecerem envolvidos na vida das comunidades locais através de uma cidadania ativa, como o voluntariado e as atividades de solidariedade.

Relativamente aos Objetivos para a Juventude Europeia, destacam-se as seguintes metas ligadas à educação:

	Objetivos	Metas
Conectar a União Europeia com a juventude	Fomentar o sentimento de pertença ao projeto europeu e criar pontes entre a União Europeia e os jovens para recuperar a confiança e aumentar a participação.	• Introduzir e aumentar a educação sobre a Europa e a União Europeia em contextos formais e não formais.
Igualdade para todos os géneros	Assegurar a igualdade de todos os géneros e as perspetivas de género em todas as áreas da vida dos jovens.	• Eliminar todos os estereótipos de género e abraçar as diferentes identidades de género nos sistemas de educação, na família, no local de trabalho e em todas as áreas da vida. • Assegurar a igualdade no acesso à educação formal e não formal e que os sistemas de ensino integrem perspetivas sensíveis ao género.
Sociedades inclusivas	Garantir a inclusão de todos os jovens na sociedade.	• Garantir que todos os jovens em situação de marginalização tenham acesso igual à educação formal e não formal, abordando todas as dimensões da inclusão. • Fortalecer as capacidades dos educadores que trabalham com jovens em situação de marginalização.
Informação e diálogo construtivo	Garantir que os jovens tenham melhor acesso a informação fiável, apoiar a sua capacidade para avaliar a informação de forma crítica e de se envolverem em diálogos construtivos e participativos.	• Empoderar os jovens para que sejam utilizadores críticos e responsáveis, bem como produtores de informação. • Assegurar que os jovens tenham a capacidade de reconhecer e denunciar notícias falsas ou falaciosas, bem como de verificar com exatidão as fontes utilizadas. • Assegurar que os jovens tenham a capacidade de reconhecer e denunciar um discurso de ódio e a discriminação em linha e fora de linha. • Assegurar que os jovens possam envolver-se em diálogos respeitosos, tolerantes e não violentos tanto em linha como fora de linha. • Assegurar um acesso facilitado a informação compreensível e adaptada aos jovens que respeite os códigos de ética e padrões de qualidade. • Garantir que pais e cuidadores, e todas as pessoas envolvidas na educação e formação dos jovens, estejam devidamente capacitados em matéria de competências digitais e dos *media* para que sejam fontes fiáveis de informação para os jovens.
Saúde mental e bem-estar	Alcançar o bem-estar mental e acabar com a estigmatização dos problemas ligados à saúde mental, promovendo a inclusão social de todos os jovens.	• Salvaguardar o direito ao trabalho e aos estudos às pessoas com perturbações mentais durante e depois da doença, assegurando a sua capacidade de perseguir as suas próprias ambições. • Desenvolver uma abordagem inclusiva e intersetorial nos cuidados de saúde mental, especialmente dos grupos marginalizados. • Ministrar a todos os profissionais que trabalham com jovens, bem como às famílias e aos amigos, formação de qualidade em primeiros socorros para a saúde mental.

(Continuação)

	Objetivos	Metas
Impulsionar a juventude rural	Criar as condições que permitam aos jovens desenvolver as suas potencialidades nas áreas rurais.	• Assegurar equidade no acesso à educação de elevada qualidade para todos os jovens nas zonas rurais.
Trabalho de qualidade para todos	Garantir o acesso ao mercado de trabalho com oportunidades que levem a empregos de qualidade para todos os jovens.	• Assegurar a igualdade de oportunidades para todos os jovens para que desenvolvam as competências necessárias e ganhem experiência de modo a suavizar a transição da educação para o mercado de trabalho. • Garantir o reconhecimento e validação das competências adquiridas em estágios e outras aprendizagens em contexto de trabalho, bem como através do voluntariado e da educação não formal.
Educação de qualidade	A educação continua a ser um elemento-chave para a cidadania ativa, a sociedade inclusiva e para a empregabilidade. Assim, é necessário alargar a nossa visão sobre a educação no século XXI, focando mais nas competências transferíveis, na aprendizagem centrada no estudante e na educação não formal, de modo a atingir verdadeiramente o acesso equitativo e universal a uma educação de qualidade. Integrar e melhorar as diferentes formas de aprendizagem, preparando os jovens para as mudanças constantes do século XXI.	• Garantir o acesso universal e equitativo a uma educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida. • Assegurar que todos os jovens tenham acesso à educação não formal validada, reconhecida e adequadamente financiada, a todos os níveis. • Promover uma mentalidade aberta e o apoio ao desenvolvimento de competências interpessoais e interculturais. • Criar e implementar métodos centrados nos aprendentes que sejam mais personalizados, participativos e cooperativos em todas as fases do processo educativo. • Garantir que a educação dota todos os jovens com competências para a vida, tais como gestão financeira, educação para a saúde, incluindo saúde sexual e reprodutiva. • Incorporar métodos na educação formal e não formal que permitam aos aprendentes desenvolver competências pessoais, incluindo o pensamento crítico e analítico, a criatividade e aprendizagem. • Assegurar que todos os jovens tenham acesso à educação para a cidadania que lhes proporcione conhecimento sólido sobre sistemas políticos, democracia e direitos humanos, que possam também ser consolidados através do desenvolvimento de competências a partir de experiências de base comunitária, de modo a promover uma participação cívica ativa.
Espaço e participação para todos	Fortalecer a participação democrática e a autonomia dos jovens e garantir espaços dedicados aos jovens em todos os setores da sociedade.	• Garantir o financiamento sustentável, o reconhecimento e o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com jovens, de modo a fortalecer as organizações de juventude e o seu papel na inclusão, participação e educação não formal.
Europa verde e sustentável	Alcançar uma sociedade na qual todos os jovens estão ativos e formados em questões ambientais e capazes de fazer a diferença no seu dia a dia.	• Garantir que todos, inclusive os jovens, conheçam o efeito das suas ações no ambiente. • Ter em conta o impacto ambiental de toda e qualquer decisão ou política pública, garantindo, ao mesmo tempo, que os jovens são associados ao desenvolvimento de políticas sustentáveis a todos os níveis. • Expandir a investigação e a inovação em soluções e tecnologias amigas do ambiente.
Organizações de juventude e programas europeus	Garantir a todos os jovens um acesso equitativo a organizações de juventude e a programas europeus para a juventude, construindo uma sociedade baseada nos valores e na identidade europeus.	• Assegurar que as organizações de juventude e os programas europeus para a juventude estão melhor ligados aos sistemas de educação de modo a que sejam reconhecidos como atores na promoção de competências para a vida e a cidadania ativa

Fonte: CNE, a partir de Conselho da União Europeia (2018)[5]

[5] Conselho da União Europeia (2018). *Estratégia da União Europeia para a Juventude 2019-2027* (2018/C 456/01). Bruxelas: Autor. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218(01)&from=pt [acedido em 19-06-2020].

Agenda 2030 | Para uma educação de qualidade

União Europeia

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Em 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável que abrange 17 objetivos e 169 metas em torno de preocupações sociais, económicas e ambientais em todo o mundo. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definem as prioridades e mobilizam esforços globais comuns, de modo a criar uma vida com dignidade e oportunidades para todos, procurando erradicar a pobreza e a "não deixar ninguém para trás".

Em 2017, primeiramente, em março, a 48ª Sessão da Comissão de Estatística das Nações Unidas e, em julho, a Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução A/RES/71/313) adotaram um conjunto de indicadores globais para medir o grau de realização das metas dos ODS.

Nos últimos cinco anos de dados disponíveis (2013-2018 ou 2014-2019), a UE progrediu em quase todos os 17 ODS[6]. O progresso tem sido mais rápido em alguns ODS do que em outros. O afastamento dos ODS ocorreu em áreas específicas e consoante as metas por atingir (Figura 1).

O progresso foi mais significativo em direção ao ODS 16 - Paz, justiça e instituições fortes, seguido pelos ODS 1 - Erradicação da pobreza, ODS 3 - Boa saúde e bem-estar, ODS 2 - Fome zero, ODS 8 - Emprego digno e crescimento económico e ODS 11 - Cidades e comunidades sustentáveis.

A UE também apresenta um progresso moderado em direção aos ODS 4 - Educação de qualidade, ODS 17 - Parceria em prol das metas, ODS 12 - Consumo e produção responsáveis, ODS 7 - Energia acessível e limpa, ODS 10 - Redução das desigualdades, ODS 15 - Vida sobre a terra e ODS 9 - Indústria, inovação e infraestrutura. O ODS 13 - Combate às alterações climáticas abrange um número igual de desenvolvimentos positivos e negativos.

Para o ODS 5 - Igualdade de género houve, no geral, um retrocesso moderado e um afastamento da meta nos últimos cinco anos.

É de notar que o progresso no sentido de um determinado objetivo não significa necessariamente que o estatuto desse objetivo seja satisfatório para a UE, dependendo não só do desenvolvimento geral, mas também da ênfase colocada em determinados indicadores. No caso dos ODS 6 - Água limpa e saneamento e ODS 14 - Vida debaixo de água, as tendências não podem ser calculadas devido à falta de dados comparáveis nos últimos cinco anos.

Figura 1. Visão global dos progressos em relação aos ODS nos últimos 5 anos. UE27



*Falta de dados suficientes nos últimos 5 anos
Nota: Os dados referem-se a 2013-2018 ou 2014-2019.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020[7]

[6] A pontuação de progresso de um dado Estado-Membro baseia-se nas taxas médias de crescimento anual de todos os indicadores avaliados nos ODS nos últimos cinco anos.
[7] Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/key-findings [acedido em 25-09-2020].

ODS 4 | Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

O quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável visa garantir o acesso equitativo e educação de qualidade em todas as etapas da vida, eliminar desigualdades de género e de rendimento no acesso à educação, aumentar o número de jovens e adultos com competências relevantes para o mercado de trabalho, empregos decentes e empreendedorismo.

De acordo com o Relatório *Sustainable development in the European Union – Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context* (Eurostat, 2020), educação e formação são motores para o crescimento e o emprego, na melhoria da empregabilidade, produtividade, inovação e competitividade. Num sentido mais amplo, a educação é uma pré-condição para alcançar muitos outros objetivos de desenvolvimento. Uma educação de qualidade permite que as pessoas quebrem o ciclo da pobreza, o que por sua vez ajuda a reduzir as desigualdades e a alcançar a igualdade de género. A educação também capacita pessoas para viverem vidas mais saudáveis e adotarem um estilo de vida mais sustentável. Além disso, a educação promove a tolerância e contribui para sociedades mais pacíficas.

Relativamente aos indicadores do ODS 4, assinala-se, na UE27, um progresso significativo na participação na educação para a primeira infância e no abandono precoce de educação e formação e um afastamento significativo em relação ao nível de competências em Leitura, Matemática e Ciências, na educação básica (Figura 2).

Quanto ao ensino superior, os indicadores relativos aos diplomados e à taxa de emprego dos recém-diplomados apresentam, na UE27, progressos significativos.

A participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida regista, na UE27, um afastamento moderado.

Figura 2. Progresso e afastamento dos indicadores do ODS 4, UE27



Fonte: CNE, a partir de dados da Eurostat[8]

Portugal

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A União Europeia procurou incorporar nas estratégias e planos nacionais a Agenda 2030 em torno de cinco áreas temáticas, identificadas como 5P – Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias. Cada país definiu os ODS prioritários em linha com o Programa Nacional de Reformas[9].

A Figura 3 apresenta a evolução dos indicadores ODS em Portugal no período 2010-2019. Comparativamente ao primeiro ano disponível, regista-se, em 2019, uma evolução positiva em 68 indicadores analisados, 31 apresentaram uma evolução desfavorável e em três não se assinalaram alterações.

[8] Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/key-findings [acedido em 20-08-2020].
[9] Para saber mais: https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2019-european-semester-national-reform-programme-portugal_pt_0.pdf.

Analisando por ODS, observa-se que mais de 50% dos indicadores dos ODS 1, 2, 3, 5, 6, 7, 12, 13, 16 e 17 evoluíram no sentido desejável ou já atingiram a meta. Nos ODS 4, 10, 14 e 15, o número de indicadores que se afastaram da meta excedeu ou igualou os indicadores com evolução favorável.

Figura 3. Evolução dos indicadores ODS em Portugal no período 2010-2019*



*Desde o primeiro ano disponível, a partir de 2010, até ao último ano disponível.

Fonte: CNE, a partir de INE, 2020[10]

Em Portugal, no último ano com informação disponível, 57 dos indicadores analisados evoluíram no sentido desejável ou já atingiram a meta, 27 indicadores afastaram-se da meta e em 12 não se assinalaram alterações. Nos objetivos 6, 7, 10, 11 e 17, 50% ou mais dos indicadores registaram uma evolução favorável (Figura 4). Nos ODS 2, 4, 9, 12 e 14, o número de indicadores com evolução no sentido contrário ao desejável superou ou igualou os indicadores com evolução favorável.

Figura 4. Evolução dos indicadores ODS em Portugal no último ano com informação disponível



Fonte: CNE, a partir de INE, 2020[11]

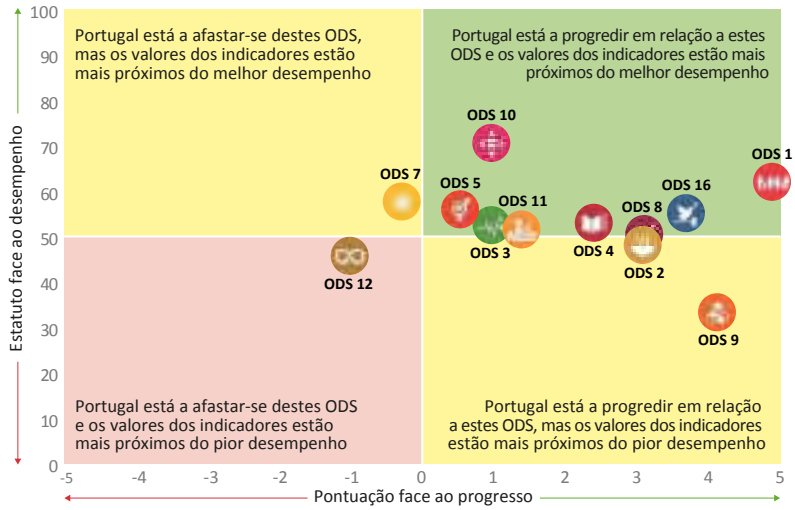
Na Figura 5, o eixo vertical mostra o estatuto face ao desempenho dos ODS no país. O estatuto de cada ODS é uma agregação de todos os indicadores desse mesmo objetivo específico num determinado Estado-Membro, classificado numa escala entre os países com melhor e pior desempenho. Importa, igualmente, ter em conta que o estatuto de um país também depende, em certa medida, de suas condições naturais e desenvolvimentos históricos. Quando um determinado país obtém um estatuto elevado, isto não significa que esteja perto de atingir um ODS específico, mas indica

[10] INE. (2020). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030. Indicadores para Portugal – 2010/2019*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.ine.pt/ine_novidades/Indicadores-ODS-para-Portugal/20/index.html [acedido em 25-09-2020].
[11] INE. (2020). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030. Indicadores para Portugal – 2010/2019*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.ine.pt/ine_novidades/Indicadores-ODS-para-Portugal/20/index.html [acedido em 25-09-2020].

que atingiu um estatuto superior ao de muitos outros Estados-Membros. Os ODS que estão presentes na parte superior do gráfico têm um estatuto que está mais próximo do país com melhor desempenho. Os ODS que se encontram na parte inferior têm um estatuto mais próximo do país com o pior desempenho.

O eixo horizontal mostra a pontuação face ao progresso do país nos vários ODS. Esta é uma medida absoluta com base nas tendências dos indicadores nos últimos cinco anos, e o seu cálculo não é influenciado pelo progresso alcançado por outros Estados-Membros. Do lado direito do gráfico estão os ODS em que o país fez progressos, enquanto do lado esquerdo encontram-se indicados movimentos de afastamento dos ODS. Isso resulta em quatro "quadrantes" caracterizados na figura seguinte.

Figura 5. Posicionamento do estatuto face ao desempenho e da pontuação face ao progresso dos ODS. Portugal



Nota: Os dados referem-se a 2013-2018 ou 2014-2019.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020[12]

O Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – Relatório relativo a Portugal de 2020 (SWD (2020) 521 final) – apresenta o Painel de indicadores sociais para Portugal e o desempenho nos ODS sob a perspetiva do Pilar Europeu dos Direitos Sociais. Este constitui uma referência na renovação de um processo de convergência em torno de melhores condições de vida e de trabalho na União Europeia, estabelecendo 20 princípios e direitos fundamentais nos domínios da igualdade de oportunidades e do acesso ao mercado de trabalho, das condições de trabalho justas e da proteção e inclusão social.

De acordo com este documento, Portugal apresenta melhorias, mas persistem alguns desafios (Tabela 1). O nível global de qualificações da população adulta é baixo, em particular na literacia digital. Em 2017, metade da população portuguesa ainda não possuía competências digitais básicas e 27% não tinha quaisquer competências digitais. No mercado de trabalho, o desempenho é satisfatório com elevado emprego, baixo desemprego (e reduzido desemprego de longa duração) e um diferencial de remuneração entre homens e mulheres pouco expressivo. Quanto ao acesso a serviços de acolhimento na primeira infância, Portugal regista resultados melhores do que a média da UE. A desigualdade de rendimentos diminuiu e situa-se agora próxima da média da UE, pela primeira vez em décadas, continuando a diminuir a taxa de risco de pobreza ou de exclusão social.

Estão em curso medidas com vista à melhoria das competências, registando-se melhores resultados quer na taxa de abandono escolar precoce quer no desempenho dos estudantes. A transformação tecnológica exigirá uma força laboral mais qualificada. Reconhecem-se riscos na criação de barreiras à entrada de trabalhadores menos qualificados no mercado de trabalho e no agravamento da sua situação económica, fruto ainda da débil adequação do sistema de proteção social. Embora tenha havido melhorias recentes, a capacidade em reduzir a pobreza através de transferências sociais (excluindo as pensões) ainda é baixa em Portugal (23,8%), comparativamente à média da UE (34%). Estão a ser avançadas medidas legislativas com o objetivo de reduzir a grande proporção de trabalhadores com contratos temporários e uma estratégia nacional para promover a conciliação entre vida profissional e vida familiar e a igualdade de direitos, nomeadamente a redução das disparidades salariais entre homens e mulheres, ou a melhoria da flexibilidade do horário de trabalho.

[12] European Commission/EUROSTAT (2019). *Sustainable development in the European Union - Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg: European Commission. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/11011074/KS-02-20-202-EN-N.pdf/334a8cfe-636a-bb8a-294a-73a052882f7f [acedido em 20-08-2020].

A percentagem de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social diminuiu, passando de 23,3%, em 2017, para 21,6%, em 2018 (Eurostat), pela primeira vez ligeiramente inferior à média da UE (21,9%)[13]. No entanto, o risco de pobreza na população idosa continua a ser preocupante.

Tabela 1. Painel de indicadores sociais e o desempenho nos ODS na perspetiva do Pilar Europeu dos Direitos Sociais. Portugal

Painel de indicadores sociais						ODS
Igualdade de oportunidades e acesso ao mercado de trabalho			Abandono precoce da educação ou formação (% da população com 18-24 anos)			
			Jovens NEET (% da população com 15-24 anos)			
			Disparidade de emprego entre homens e mulheres			
			Rácio dos quintis de rendimento (S80/S20)			
			Em risco de pobreza ou exclusão social (em%)			
Mercados de trabalho dinâmicos e condições de trabalho justas			Taxa de emprego (% da população com 20-64 anos)			
			Taxa de desemprego (% da população com 15-74 anos)			
			Taxa de desemprego de longa duração (% da população com 15-74 anos)			
			Crescimento do rendimento bruto disponível das famílias per capita			
			Rendimento líquido de um trabalhador solteiro a tempo inteiro que aufere o salário médio			
Proteção e inclusão sociais			Impacto das tranferências sociais (com exclusão das pensões) na redução da pobreza			
			Crianças com menos de 3 anos de idade em estruturas formais de acolhimento			
			Necessidades de cuidados médicos não satisfeitas declaradas pelo próprio			
			Nível de competências digitais das pessoas			
Situação crítica	A acompanhar	Fraco, mas a melhorar	Bom, mas a acompanhar	Na média	Acima da média	Melhor desempenho

NEET: jovens que não estudam, não trabalham nem frequentam formação.
Nota: Os Estados-Membros são classificados no Painel de Indicadores Sociais segundo uma metodologia estatística acordada com o Comité do Emprego e o Comité da Proteção Social. A metodologia analisa conjuntamente os níveis dos indicadores e a sua evolução em comparação com as respetivas médias da UE e classifica os Estados-Membros em sete categorias[14].

Fonte: CNE, a partir de Comissão Europeia, 2020[15]

Em seguida, são apresentados os indicadores do mercado de trabalho, de educação e formação e de inclusão social para Portugal, com dados de 2014 a 2019 (Tabela 2).

De acordo com o Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – Relatório relativo a Portugal de 2020 (SWD (2020) 521 final), a economia continua a crescer mais rapidamente do que a média da UE, estimada em 2% em 2019, embora a taxa de crescimento tenha abrandado. A taxa de emprego permanece ligeiramente acima da meta de 75% da Estratégia Europa 2020, enquanto o desemprego atingiu o nível mais baixo em 17 anos. Tanto o desemprego de longa duração como o dos jovens continuam a diminuir, mas mantêm-se acima da média da UE. O desemprego jovem dos 15 aos 24 anos era de 18,2% no terceiro trimestre de 2019, acima da média de 14,4% da UE.

Relativamente aos indicadores do mercado de trabalho e ao crescimento do emprego no período analisado, em 2019, surge a menor variação percentual relativamente ao ano anterior. Observam-se ligeiros aumentos na taxa de emprego

[13] Para saber mais: https://ec.europa.eu/eurostat/web/experimental-statistics/income-inequality-and-poverty-indicators.
[14] Para mais pormenores metodológicos, consultar o projeto de relatório conjunto sobre o emprego de 2019 - European Commission (2018). *Draft joint employment report from the commission and the council*. COM(2018) 761 final. Bruxelles: Autor. Dados atualizados a 29 de janeiro de 2019.
[15] *SWD(2020) 521 final*, Comissão Europeia. Bruxelas, 26-02-2020.

das mulheres, dos homens e dos trabalhadores mais velhos, face ao ano anterior. Em 2019, a taxa de desemprego dos jovens apresenta o menor valor desde 2014. O emprego a tempo parcial aumenta, embora registando o segundo menor valor no período analisado, mas a disparidade entre homens e mulheres aumenta face a 2018, tendo o maior valor desde 2014.

Quanto aos indicadores de educação e formação, em 2019, 10,5% dos adultos participaram na aprendizagem ao longo da vida, tendo-se registado o valor mais alto da série, mas ainda distante da meta de 15%. Em relação à percentagem de estudantes entre os 30 e 34 anos que concluíram uma formação no ensino superior, regista-se 36,2% em 2019, valor mais alto do período em análise[16].

No que diz respeito aos indicadores de inclusão social, em 2019 observam-se os valores mais baixos da série relativos a crianças em risco de pobreza ou de exclusão social e à taxa de risco de pobreza, ainda que com 21,9% e 17,3%, respetivamente. Quanto à proporção de pessoas que vivem em agregados familiares com uma intensidade de trabalho baixa, a percentagem de 7,2% é a menor desde 2014.

Tabela 2. Indicadores do mercado de trabalho, de educação e formação e de inclusão social. Portugal

Indicadores do mercado de trabalho	2014	2015	2016	2017	2018	2019[1]
Taxa de atividade (15-64 anos)	73,2	73,4	73,7	74,7	75,1	75,4
Duração do emprego atual						
De 0 a 11 meses	13,2	14,2	14,4	14,7	15,1	:
De 12 a 23 meses	6,2	6,9	7,6	7,8	8,0	:
De 24 a 59 meses	13,1	11,9	12,9	13,9	14,7	:
60 meses ou mais	67,5	66,9	65,1	63,5	62,1	:
Crescimento do emprego* (variação percentual relativamente ao ano anterior)	1,4	1,4	1,6	3,3	2,3	1,0
Taxa de emprego das mulheres (% das mulheres com 20-64 anos)	64,2	65,9	67,4	69,8	72,1	72,6
Taxa de emprego dos homens (% dos homens com 20-64 anos)	71,3	72,6	74,2	77,3	78,9	79,9
Taxa de emprego dos trabalhadores mais velhos* (% da população com 55-64 anos)	47,8	49,9	52,1	56,2	59,2	60,3
Emprego a tempo parcial* (% do emprego total, população com 15-64 anos)	10,1	9,8	9,5	8,9	8,1	8,3
Emprego com contrato a termo* (% de trabalhadores com um contrato a termo, com 15-64 anos)	21,4	22,0	22,3	22,0	22,0	21,0
Taxa de transição do emprego temporário para o emprego permanente (média a 3 anos)	25,8	26,2	28,2	30,3	:	:
Taxa de desemprego dos jovens (% da população ativa com 15-24 anos)	34,7	32,0	28,2	23,8	20,3	18,2
Disparidade entre homens e mulheres no emprego a tempo parcial	4,9	5,4	5,3	5,6	4,8	5,8
Disparidade salarial entre homens e mulheres[2] (não ajustada)	14,9	17,8	17,5	16,3	:	:
Indicadores de educação e formação	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019[1]**
Participação dos adultos na aprendizagem (% de pessoas com 25-64 anos que participam na educação e formação)	9,6	9,7	9,6	9,8	10,3	10,5
Desempenho escolar insuficiente[3]	:	23,8	:	:	:	:
Conclusão do ensino superior (% da população com 30-34 anos que concluíram com êxito o ensino superior)	31,3	31,9	34,6	33,5	33,5	36,2
Variação de desempenho explicada pela situação socioecónomica dos estudantes[4]	:	14,9	:	:	:	:
Indicadores de inclusão social	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019[1]**
Crianças em risco de pobreza ou de exclusão social (% das pessoas com 0-17 anos)*	31,7	31,4	29,6	27,0	24,2	21,9
Taxa de risco de pobreza[5] (% da população total)	18,7	19,5	19,5	19,0	18,3	17,3
Taxa de risco de pobreza no trabalho (% dos trabalhadores)	10,5	10,7	10,9	10,9	10,8	9,7

[16] Ver Estratégia Europa 2020 | Metas da Educação e Formação.

(Continuação)

Indicadores do mercado de trabalho	2014	2015	2016	2017	2018	2019[1]
Taxa de risco de pobreza no trabalho (% dos trabalhadores)	10,5	10,7	10,9	10,9	10,8	9,7
Taxa de privação material grave[6] (% da população total)	10,9	10,6	9,6	8,4	6,9	6,0
Taxa de privação habitacional grave[7], por regime de propriedade						
Proprietário, com hipoteca ou empréstimo	3,5	4,0	3,2	3,4	3,1	2,7
Inquilino, renda a preço de mercado	10,5	10,1	8,0	9,0	6,5	7,8
Proporção de pessoas que vivem em agregados familiares com uma intensidade de trabalho baixa[8] (% da população com 0-59 anos)	12,2	12,2	10,9	9,1	8,0	7,2

*O indicador não pertence ao painel de avaliação

Notas: [1] Média dos três primeiros trimestres de 2019. Os dados relativos à taxa de desemprego dos jovens são ajustados sazonalmente. [2] Diferença entre a remuneração horária bruta média dos assalariados de sexo masculino e a das assalariadas de sexo feminino, expressa em percentagem da remuneração horária bruta média dos assalariados do sexo masculino. Define-se como "não ajustado", uma vez que não é corrigido em função da distribuição de características individuais (dando por conseguinte uma imagem global das desigualdades entre homens e mulheres em termos de remuneração). São incluídos todos os assalariados que trabalham em empresas com dez ou mais trabalhadores, sem restrições de idade e de horas trabalhadas. [3] Resultados do PISA (OCDE) para baixo aproveitamento em Matemática para jovens estudantes de 15 anos. [4] Impacto da situação socioeconómica e cultural nos resultados do inquérito PISA (OCDE). [5] Taxa de risco de pobreza (AROP): proporção de pessoas com um rendimento disponível equivalente inferior a 60% do rendimento nacional mediano equivalente. [6] Proporção de pessoas que sofrem, pelo menos, quatro das seguintes formas de privação: não conseguem i) pagar a renda ou as contas dos serviços de utilidade pública; ii) manter as suas casas devidamente aquecidas; iii) fazer face a despesas imprevistas; iv) comer carne, peixe ou proteína equivalente de dois em dois dias; v) gozar uma semana de férias fora de casa uma vez por ano; vi) ter um automóvel; vii) ter uma máquina de lavar roupa; viii) ter uma televisão a cores; ou ix) ter um telefone. [7] Percentagem da população total que vive em habitações sobrelotadas e com privação de habitação. [8] Pessoas que vivem em agregados familiares com uma intensidade de trabalho muito baixa: proporção das pessoas entre 0 e 59 anos que vivem em agregados familiares em que os adultos (excluindo filhos dependentes) trabalharam menos de 20% do seu tempo de trabalho potencial total nos 12 meses anteriores.

Fonte: CNE, a partir de Comissão Europeia, 2020[17]

Na Tabela 3 apresentam-se os indicadores dos progressos de Portugal e da UE28 em direção ao Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ao longo de um período de cinco anos, assinalando-se o valor inicial e o valor disponível mais recente.

Quanto ao ODS 1 e à percentagem de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social, em 2014, Portugal registava cerca de 3 pp acima do valor médio da UE, apresentando, em 2019, um acréscimo de 0,2 pp. Em 2019, também são muito próximos os valores de Portugal e da UE para a percentagem de pessoas em situação de privação material grave. Relativamente à percentagem de pessoas em agregados familiares com uma intensidade de trabalho muito baixa, pode observar-se que Portugal assinalava menos 2,3 pp do que o valor médio da UE. Nos restantes indicadores apresentados, Portugal regista, em 2014, uma posição desfavorável face à média da UE, conseguindo em 2019 aproximar-se, mas só apresentar uma percentagem menor no último indicador referido.

No ODS 4, observando o último ano com informação disponível, Portugal apresenta menor percentagem do que a média da UE em todos os indicadores, excetuando o abandono precoce da educação e formação, que, embora desfavorável ao contexto nacional e ainda acima da meta de 10%, regista um decréscimo de 6,8 pp desde 2014. De notar, igualmente, a menor percentagem em Portugal, em 2018, de estudantes de 15 anos com desempenho insuficiente em Leitura, situação favorável ao contexto nacional por apresentar um valor abaixo da média da UE, com 20,2% e 21,7%, respetivamente.

A taxa de participação de adultos na educação e formação aumentou de 9,6%, em 2014, para 10,5%, em 2019, mas ainda está aquém da média da UE (11,3%). Em 2019, esta taxa é mais representativa dentro do grupo de pessoas com formação superior (21,2%), sendo superior à média da UE (19,0%), mas diminuiu consideravelmente, quando se analisa a participação de pessoas com baixo nível de qualificação educacional (4,2%), tendo sido inferior à média da UE (4,5%). O relatório *Ageing Europe 2019* projeta que quase metade da população portuguesa (47,1%) terá 55 anos ou mais em 2050.

Portugal apresentou uma nova estratégia nacional para a adoção de medidas de promoção da conciliação entre a vida profissional, familiar e pessoal e para concretizar a igualdade entre homens e mulheres. Os progressos são lentos e persistem disparidades de género no mundo do trabalho e a nível dos salários, da assistência e das pensões[18].

Em Portugal, no ODS 5, importa referir que, em 2019, regista-se menor disparidade entre homens e mulheres entre os 20 e os 34 anos (2,3 pp), no que respeita à taxa de emprego dos recém-diplomados. Ressalta também o aumento da percentagem de lugares ocupados por mulheres nos parlamentos e governos nacionais de 2014 para 2019, aumentando 4,8 pp, comparativamente com os 4,3 pp da média da UE.

[17] *SWD(2020) 521 final*, Comissão Europeia. Bruxelas, 26-02-2020.

[18] Ver Estratégia para a Igualdade de Género 2020-2025 em https://ec.europa.eu/portugal/nes/union-of-equality_pt.

No ODS 8, Portugal apresenta uma maior subida de 2014 para 2019 na proporção do investimento no PIB face ao valor médio da UE, sendo de 3,3 pp e 2,1 pp, respetivamente, embora se verifique, em 2019, uma diferença de 3,4 pp entre as percentagens de Portugal e da média da UE.

A proporção de jovens dos 15 aos 34 anos que não estudam, não trabalham, nem frequentam formação (NEET) diminuiu de 15,2%, em 2014, para 9,5%, em 2019 (abaixo da média da UE de 13,6%). No entanto, em 2019, a taxa NEET diferiu muito entre as regiões de Portugal, de 16,4%, nas Regiões Autónomas, para 8,2%, na Região Centro. Em relação aos últimos cinco anos, e estreitando a população jovem dos 15 aos 24 anos, a taxa NEET era de 12,3%, em 2014, diminuindo para 8,0%, em 2019.

No ODS 9, Portugal atinge em 2018 o valor percentual de pessoal afeto a I&D registado na média da UE em 2013. Quanto à despesa interna bruta em I&D, observa-se um aumento muito ligeiro de 2013 para 2018 (0,03 pp) em Portugal e ainda uma diferença de 0,77 pp, face ao valor médio da UE, em 2018.

Alcançar as metas de investimento em investigação e desenvolvimento e na conclusão do ensino superior continua a ser um desafio. A despesa interna bruta em I&D aumentou para 1,36% em 2018, ainda abaixo do nível pré-crise de 1,58% do PIB e da média da UE e distante do objetivo do país de 3% para 2030.

Tabela 3. Indicadores dos progressos de Portugal e da UE28 em direção aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Indicador		Unidade	Portugal				UE28			
			Arranque		Últimas		Arranque		Últimas	
			ano	valor	ano	valor	ano	valor	ano	valor
ODS 1 – Erradicar a pobreza										
Pobreza multidimensional	Pessoas em risco de pobreza ou exclusão social	% da população	2014	27,5	2019	21,6	2014	24,4	2019	21,4*
	Pessoas em risco de pobreza, após transferências sociais	% da população	2014	19,5	2019	17,2	2014	17,2	2019	16,8*
	Pessoas em situação de privação material grave	% da população	2014	10,6	2019	5,6	2014	8,9	2019	5,5*
	Pessoas em agregados familiares com uma intensidade de trabalho muito baixa	% da população entre os 0 e os 59 anos	2014	12,2	2019	6,2	2014	11,3	2019	8,5*
ODS 4 – Educação de qualidade										
Ensino Básico	Abandono precoce da educação e formação	% da população com idade compreendida entre 18 e 24 anos	2014	17,4	2019	10,6	2014	11,2	2019	10,3
	Participação na educação na primeira infância	% da faixa etária entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória	2013	93,9	2018	93,7	2013	94,1	2018	95,3
	Desempenho insuficiente em leitura	% de estudantes de 15 anos	2015	17,2	2018	20,2	2015	19,7	2018	19,7
Ensino superior	Conclusão do ensino superior	% da população com idade compreendida entre 30 e 34 anos	2014	31,3	2019	36,2	2014	37,9	2019	41,6
	Taxa de emprego dos recém-diplomados	% da população entre os 20 e os 34 anos	2014	69,4	2019	80,3	2014	76,0	2019	81,5
Educação de adultos	Participação de adultos na aprendizagem	% da população entre os 25 e os 64 anos	2014	9,6	2019	10,5	2014	10,8	2019	11,3
ODS 5 — Igualdade entre homens e mulheres										
Educação	Disparidade entre homens e mulheres no que respeita ao abandono precoce do ensino e da formação	pontos percentuais, pessoas com idade compreendida entre 18 e 24 anos	2014	6,6	2019	6,3	2014	3,1	2019	3,3
	Disparidade entre homens e mulheres no que respeita ao nível de conclusão do ensino superior	pontos percentuais, pessoas com idade compreendida entre 30 e 34 anos	2014	15,7	2019	12,8	2014	8,7	2019	10,1
	Disparidade entre homens e mulheres no que respeita à taxa de emprego dos recém-diplomados	pontos percentuais, pessoas com idade compreendida entre 20 e 34 anos	2014	0,7	2019	2,3	2014	3,6	2019	4,0

(Continuação)

Emprego	Disparidade entre homens e mulheres no que respeita aos salários, não ajustada	% da remuneração horária bruta média dos homens	2013	13,3	2018	16,2	2013	16,8	2018	15,7*
	Disparidade entre homens e mulheres no que respeita ao emprego	pontos percentuais, pessoas com idade compreendida entre 20 e 64 anos	2014	7,1	2019	7,2	2014	11,5	2019	11,4
	Disparidade entre homens e mulheres no que respeita à população inativa devido a responsabilidades de prestação de cuidados	pontos percentuais, pessoas com idade compreendida entre 20 e 64 anos	2014	19,0	2019	19,9	2014	25,5	2019	27,8
Cargos de direção	Lugares ocupados por mulheres nos parlamentos e governos nacionais	% de lugares	2014	31,3	2019	36,1	2014	27,2	2019	31,5
	Lugares ocupados por mulheres em cargos de direção de topo	% de membros dos conselhos de administração	2014	9,5	2019	24,8	2014	20,2	2019	27,8
ODS 8 – Trabalho digno e crescimento económico										
Crescimento económico	PIB real *per capita*	Volume de EUR *per capita*, volumes encadeados (2010)	2014	16 260	2019	18 590*	2014	26 150	2019	28 610
	Proporção do investimento no PIB	% do PIB	2014	15,0	2019	18,3	2014	19,6	2019	21,7
	Produtividade dos recursos	EUR por kg, volumes encadeados (2010)	2014	1,10	2019	1,07*	2014	1,99*	2019	2,14*
Emprego	Jovens que não trabalham, não estudam nem seguem uma formação	% da população entre os 15 e os 34 anos	2014	15,2	2019	9,5	2014	16,6	2019	13,6
	Taxa de emprego	% da população entre os 20 e os 64 anos	2014	67,6	2019	76,1	2014	69,2	2019	73,9
	Taxa de desemprego de longa duração	% da população ativa	2014	8,4	2019	2,8	2014	5,0	2019	2,5
Trabalho digno	Vítimas mortais de acidentes de trabalho	número por 100 000 trabalhadores assalariados	2012	4,80	2017	2,94	2012	1,91	2017	1,65
	Taxa de risco de pobreza no trabalho	% da população com idade igual ou superior a 18 anos	2014	10,7	2019	10,8	2014	9,5	2019	9,2*
ODS 9 – Indústria, inovação e infraestruturas										
I&D e Inovação	Despesa interna bruta em I & D	% do PIB	2013	1,32	2018	1,36	2013	2,01	2018	2,11
	Emprego em indústrias transformadoras de alta e média-alta tecnologia e em serviços com utilização intensiva de conhecimentos	% do emprego total	2013	36,2	2018	40,2	2013	45,0	2018	46,1
	Pessoal afeto a I & D	% da população ativa	2013	0,93	2018	1,17	2013	1,15	2018	1,37

*Estimativa ou valor provisório.
Nota: Dados extraídos, a 19 de outubro de 2020, da *Eurostat database* em https://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/main-tables.

Fonte: CNE, a partir de Comissão Europeia, 2020[19]

[19] *SWD(2020) 521 final*, Comissão Europeia. Bruxelas, 26-02-2020.

ODS 4 | Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

Este objetivo visa garantir o direito a uma educação equitativa e de qualidade desde o jardim-de-infância ao ensino secundário, pós-secundário e superior. Propõe, ainda, a melhoria dos níveis de literacia e aptidão em Matemática, o direito à formação vocacional e o desenvolvimento das competências em torno das novas tecnologias. É composto pelas seguintes metas e meios de implementação:

Meta 4.1: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Meta 4.2: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo a que estejam preparados para o ensino primário.

Meta 4.3: Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e terciária, incluindo a universidade, com qualidade e a preços acessíveis.

Meta 4.4: Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Meta 4.5: Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, população autóctone e crianças em situação de vulnerabilidade.

Meta 4.6: Até 2030, garantir literacia e aptidões numéricas a todos os jovens e a uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres.

Meta 4.7: Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Meio de implementação 4.a: Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e às questões de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Meio de implementação 4.b: Até 2020, ampliar substancialmente, a nível global, o número de bolsas de estudo – para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos – para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, científicos e de engenharia, em países desenvolvidos e noutros países em desenvolvimento.

Meio de implementação 4.c: Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Dos 247 indicadores previstos na lista global, estão atualmente disponíveis 129 (52,2%) para a monitorização e avaliação dos ODS em Portugal. A publicação *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030. Indicadores para Portugal: 2010-2019*[20] descreve o comportamento destes indicadores.

Segundo a infografia *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Indicadores ODS para Portugal*[21] (INE, 2020), em relação ao ODS 4, há 58% de disponibilidade de indicadores para Portugal.

Na Tabela 4 apresenta-se um quadro detalhado relativo ao ODS4 com indicação do sinal de evolução de cada indicador disponível.

[20] Instituto Nacional de Estatística (2020). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Agenda 2030. Indicadores para Portugal: 2010-2019*. Lisboa: INE. Disponível em: www: <url: https://www.ine.pt/xurl/pub/434725779>. ISSN 2184-2264. ISBN 978-989-25-0532-9 [acedido em 25-09-2020].
[21] Disponível em: https://www.ine.pt/ine_novidades/Indicadores-ODS-para-Portugal/20/index.html [acedido em 25-09-2020].

Tabela 4. Quadro detalhado, por objetivo, com a indicação do sinal da evolução de cada indicador disponível. Portugal

ODS	Indicador	Período*	Último ano
4.1.1	Proficiência em Leitura (PISA)	🔴	🔴
	Proficiência em Matemática (PISA)	🟢	🟢
4.2.2	Taxa de escolarização aos 5 anos, por sexo	🔴	🔴
4.3.1	Proporção de indivíduos com idade entre 18 e 64 anos que participaram em atividades de aprendizagem ao longo da vida, por sexo e grupo etário	🟢	⚪
4.4.1	Proporção de indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador, por tipo de atividades efetuadas no computador	🟢	⚪
4.5.1	Índices de paridade de sexo dos jovens de 15 anos que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) Leitura e (ii) Matemática	🟢	⚪
	Índices de paridade de sexo, grau de urbanização e quintis de rendimento da população dos 18 aos 64 anos que participou em atividades de aprendizagem ao longo da vida	🔴	⚪
	Índice de paridade de sexo nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador	🟢	⚪
	Índice de paridade de grau de urbanização nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador	🔴	🔴
	Índice de paridade de quintis de rendimento nos indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que efetuaram atividades relacionadas com computador	🔴	⚪
4.a.1	Proporção de escolas com acesso a internet e computadores para fins pedagógicos	🟢	🟢
4.b.1	Volume dos fluxos de ajuda pública ao desenvolvimento para bolsas por setor e tipo de programa	🔴	🟢

🟢 O indicador evoluiu no sentido desejável ou já atingiu os resultados desejados
🔴 O indicador evoluiu no sentido contrário ao desejável
🟡 Sem alterações
⚪ Sem avaliação (e.g., série demasiado curta ou irregular; inconclusivo)

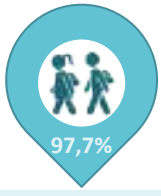
*O sentido da evolução no período é atribuído através da taxa de variação entre o ano mais recente disponível e o primeiro ano disponível desde 2010 (tendo, pelo menos, duas observações interpoladas).

Fonte: CNE, a partir de INE, 2020

Outros indicadores

Taxa de escolarização

Figura 6. Taxa de escolarização aos cinco anos. Portugal, 2019



+3,7 pp que em 2018
+5,0 pp que em 2010

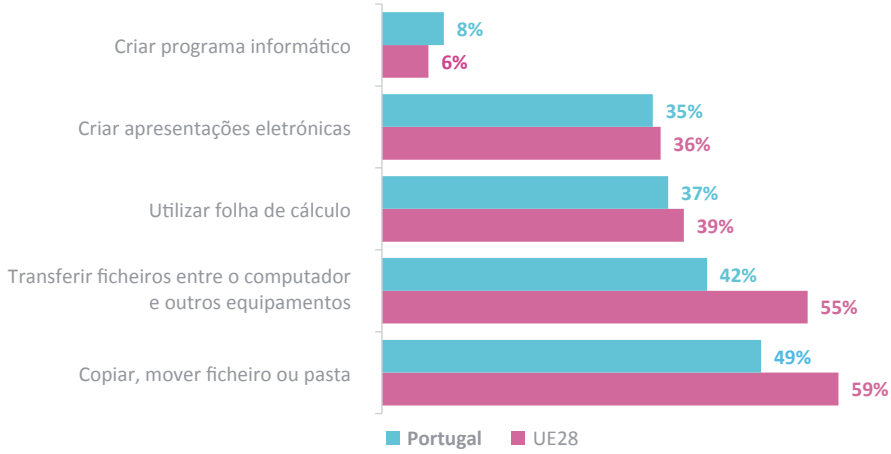
O indicador relativo à taxa de escolarização aos cinco anos tem evoluído no sentido desejável. Em 2019, Portugal apresentou um acréscimo de 3,7 pp face a 2018, e um acréscimo de 5,0 pp em relação a 2010, encontrando-se muito próximo dos 100%.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Competências em tecnologias de informação e comunicação

De acordo com os resultados do Inquérito à Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelas Famílias (Figura 7), entre 49% e 35% de pessoas com competências em TIC sabia Copiar ou mover ficheiros ou pastas de ficheiros, Transferir ficheiros entre o computador e outros equipamentos, Utilizar folhas de cálculo e Criar apresentações eletrónicas, no entanto, apenas 8% conseguia Criar programa informático. Os valores percentuais apresentados para Portugal são geralmente inferiores aos estimados para a média da UE28.

Figura 7. População com competências na utilização do computador (%), por tipo de competência. Portugal e UE28, 2019

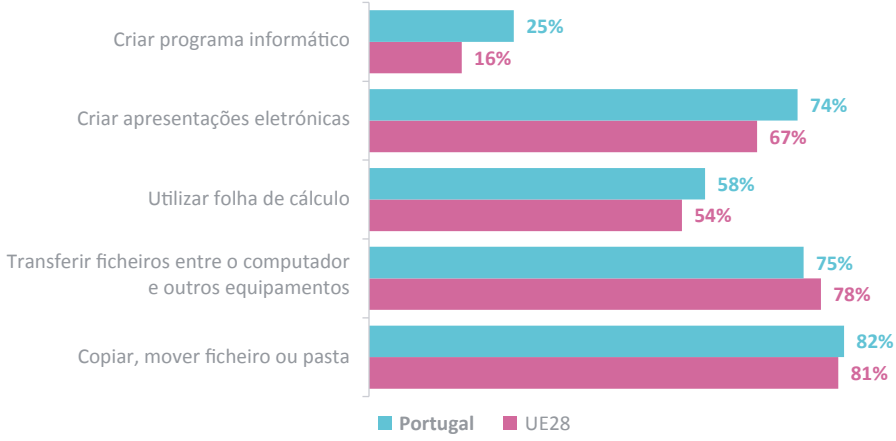


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 15-04-2020

Em 2019, para o grupo etário dos 16 aos 24 anos, as competências TIC encontravam-se mais difundidas entre os jovens portugueses do que entre os seus congéneres europeus, exceto Transferir ficheiros entre um computador e outros equipamentos, no qual Portugal apresentava menos 3 pp em relação à média da UE28 (Figura 8).

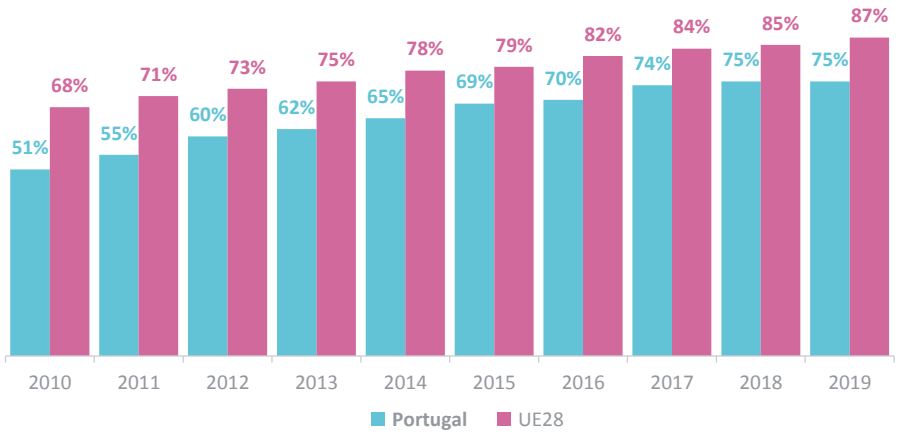
A proporção da população que utilizou internet tem vindo a crescer ao longo da década (Figura 9). Em Portugal, três quartos da população utilizou a internet em 2019, menos 12 pp relativamente à média europeia.

Figura 8. População entre os 16 e os 24 anos com competências na utilização do computador (%), por tipo de competência. Portugal e UE28, 2019



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 15-04-2020

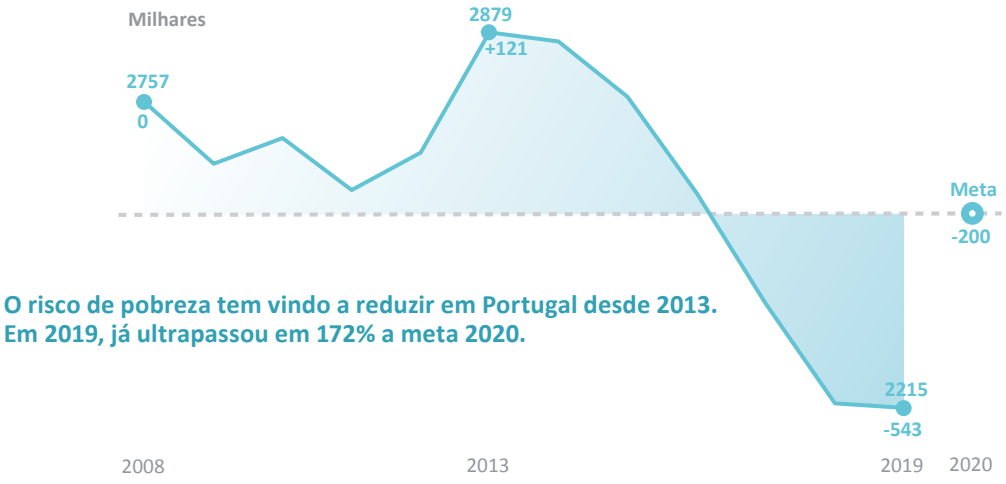
Figura 9. Evolução da população (%) que utilizou a Internet nos três meses anteriores à entrevista, Portugal e UE28



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 15-04-2020

Risco de pobreza e exclusão social

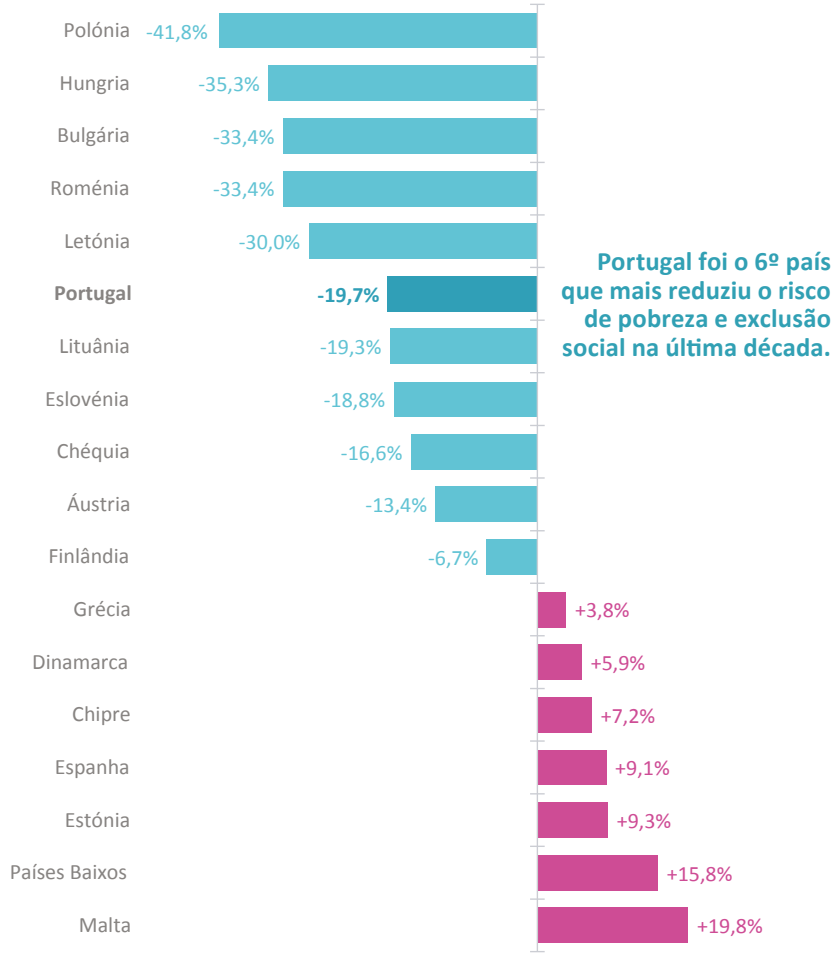
Meta 9. Até 2020, a pobreza deve ser reduzida em Portugal, retirando, relativamente a 2008, pelo menos 200 mil pessoas do risco de pobreza ou exclusão social



O risco de pobreza tem vindo a reduzir em Portugal desde 2013. Em 2019, já ultrapassou em 172% a meta 2020.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

Figura 10. Variação da população em risco de pobreza e exclusão social (%) entre 2008 e 2019. UE28

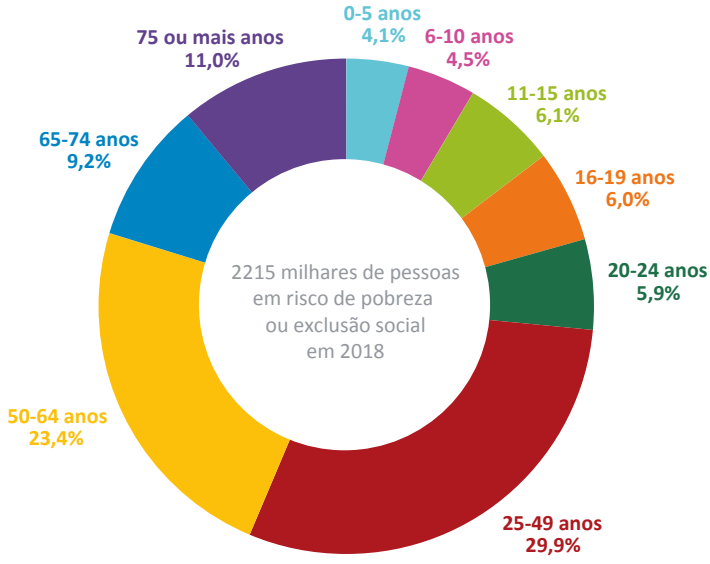


Portugal foi o 6º país que mais reduziu o risco de pobreza e exclusão social na última década.

Nota: Não existem dados disponíveis para a Alemanha, Bélgica, Croácia, Eslováquia, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo e Reino Unido.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

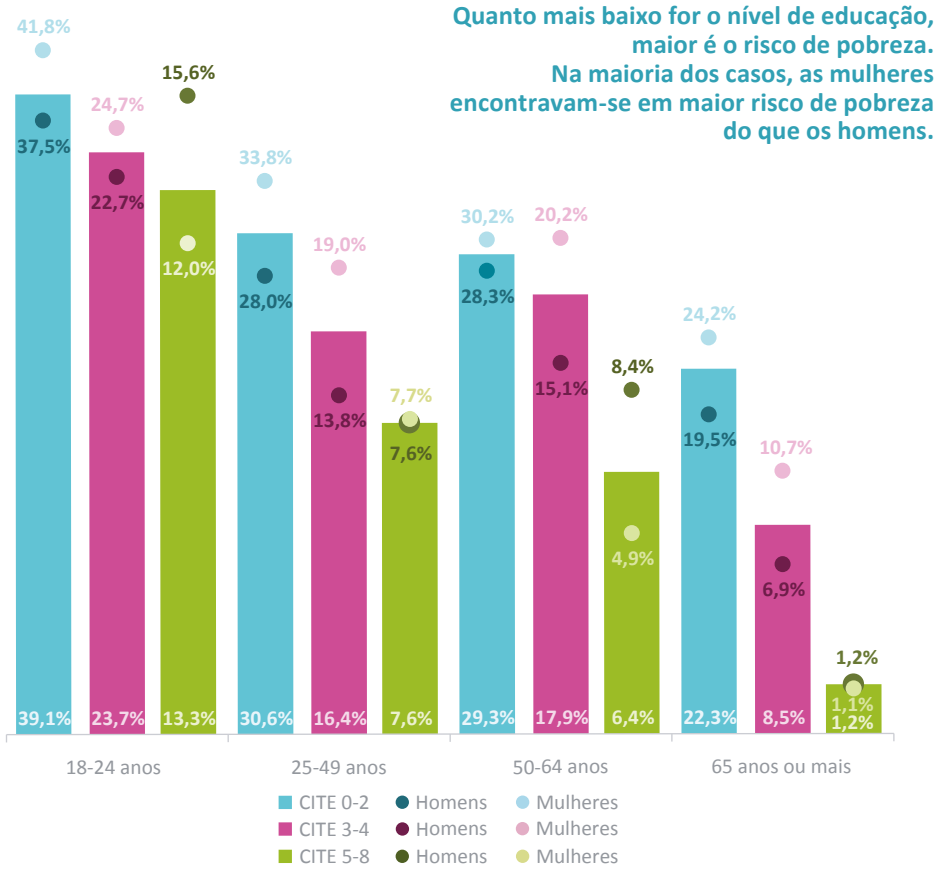
Figura 11. População em risco de pobreza e exclusão social (%), por grupo etário. Portugal, 2019



Mais de um quarto da população em risco de pobreza tinha menos de 25 anos.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

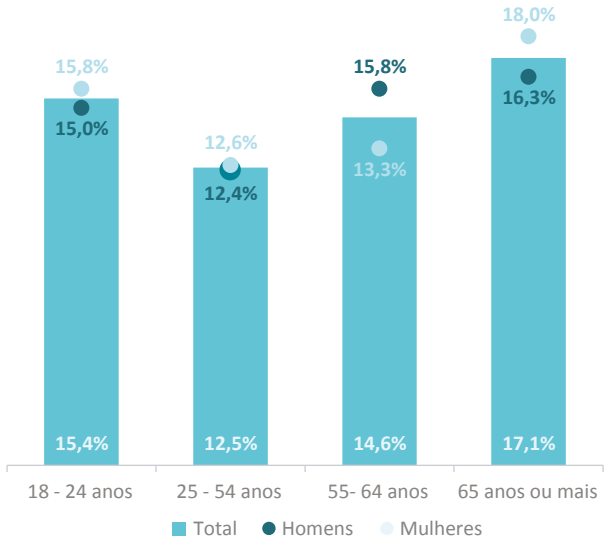
Figura 12. População em risco de pobreza e exclusão social (%), por nível de educação e sexo. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

Figura 13. População empregada em risco de pobreza e exclusão social (%), por grupo etário e sexo. Portugal, 2019

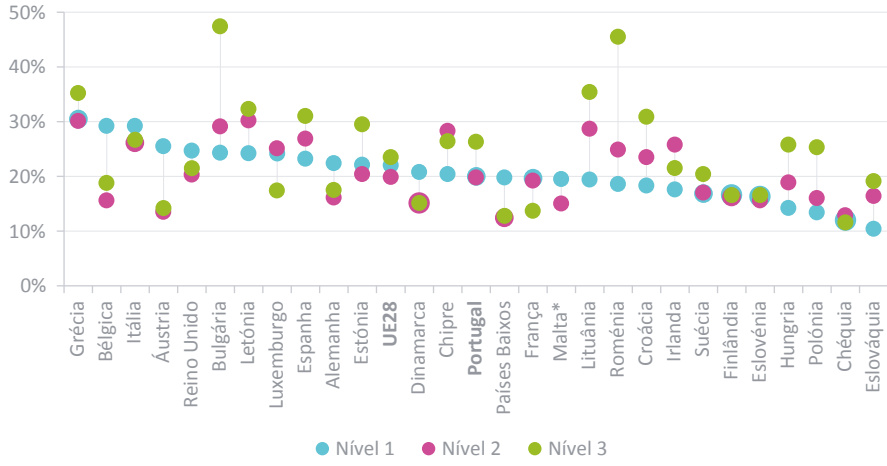
Na população empregada, existe maior risco de pobreza ou exclusão social na faixa etária com 65 ou mais anos, seguida da mais jovem. Apenas no grupo etário dos 55 aos 64 anos, a proporção de homens em risco foi superior à das mulheres.



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

Segundo dados do Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – *Relatório relativo a Portugal de 2020* (SWD (2020) 521 final), o risco de pobreza continua mais elevado nas zonas rurais e, em particular, nas regiões mais periféricas. Em Portugal, a proporção de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social é significativamente maior nas áreas rurais do que nas cidades e essa diferença é superior ao valor médio da UE, sobretudo nas áreas do interior, onde até 50% da população vive em áreas predominantemente rurais (Figura 14) mostram que os residentes das Regiões Autónomas encontram-se mais expostos ao risco de pobreza (31,6% nos Açores e 27,5% na Madeira, utilizando um limiar de pobreza nacional como referencial). Em termos absolutos, em 2017, a maioria das pessoas em risco de pobreza vivia na região do Norte (664 000), ou Centro (415 000) ou na região da capital (348 000). Considerando o valor de referência nacional de pobreza, apenas a região da capital, com uma taxa de 12,3%, apresentava uma taxa significativamente inferior ao valor nacional (17,3%). No entanto, se for considerado o valor de referência regional de pobreza, o risco de pobreza da região da capital aumenta para 18,9%, dados que confirmam a existência contínua de nichos de pobreza e exclusão social, em particular nas áreas metropolitanas.

Figura 14. População em risco de pobreza e exclusão social (%), por nível de urbanização[22]. UE28, 2018



*Sem dados disponíveis para a categoria "Nível 3"
Nota: Dados ordenados pela categoria "Nível 1"

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

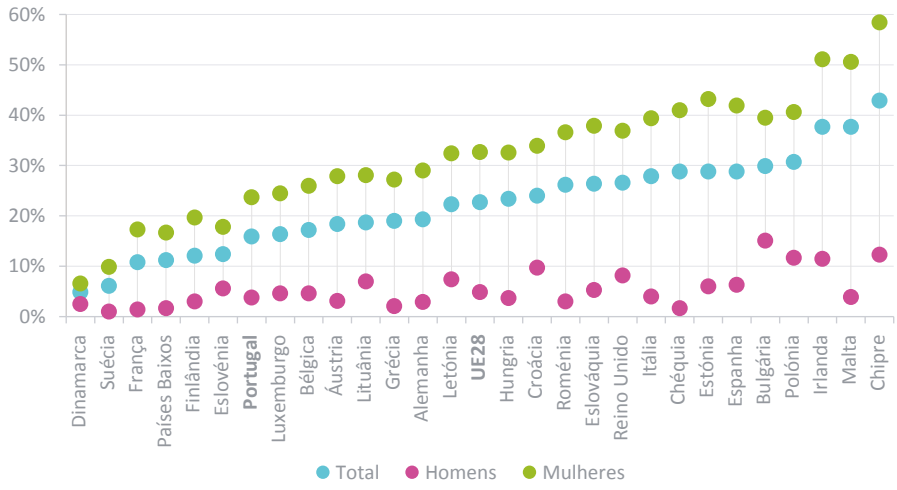
Cuidadores informais

No Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – *Relatório relativo a Portugal, de 2020* (SWD (2020) 521 final), prevê-se que até 2070 a população em idade ativa diminua em quase 40% e a população total em 24%. O documento refere que a situação exigirá um investimento considerável em educação, formação e saúde. Recomenda que, tendo em conta a baixa taxa de fertilidade, seria importante incrementar medidas de apoio à família para um melhor equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e aumentar a cobertura de serviços de acolhimento e educação na primeira infância. Chama a atenção para o facto de uma população envelhecida que exigirá mais cuidados a longo prazo, o que evidencia a necessidade e a importância do estatuto legal, aprovado em setembro de 2019, para cuidadores informais, conferindo-lhes um conjunto de direitos e estabelecendo as medidas de apoio. Este estatuto prevê a concessão de benefícios fiscais aos cuidadores informais e dá-lhes acesso a proteção social, conferida pelo regime do seguro social voluntário. Considera que será, igualmente, importante atender às especificidades e necessidades regionais para garantir o acesso a uma maior cobertura e oferta de serviços de saúde.

Em 2019, os cuidadores informais na população inativa eram predominantemente mulheres, independentemente do país da UE28 (Figura 15). Portugal foi o sétimo país com menos cuidadores informais (15,9%), 6,8 pp abaixo da média europeia. Na Dinamarca e na Suécia, a proporção de cuidadores informais encontrava-se abaixo dos 10% e o Chipre foi o único país em que essa proporção ultrapassou os 40%.

[22] Nível 1 - *cities* - áreas densamente povoadas onde, pelo menos, 50% da sua população vive em um ou mais centros urbanos; Nível 2 - *towns and suburbs* - áreas de densidade intermédia onde, pelo menos, 50% da sua população vive em aglomerados urbanos, mas não são classificados como *cities*; Nível 3 - *rural areas* - áreas pouco povoadas onde mais de 50% da sua população vive em áreas rurais.

Figura 15. Cuidadores informais (%) na população inativa. UE28, 2019



Nota: Dados ordenados pela categoria "Total"

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 01-09-2020

Destaques

- Em 2018, Portugal encontrava-se a 1,3 pp de ter pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade do início do ensino básico a frequentar a educação pré-escolar (UE28 - 95,3% | Portugal - 93,7%).

- Em 2018, Portugal encontrava-se mais perto de atingir uma percentagem inferior a 15% de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Leitura do que a média europeia (UE28 - 21,7% | Portugal - 20,2%).

- Em 2018, Portugal estava mais distante do que a média europeia de obter uma percentagem inferior a 15% de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Matemática (UE28 - 22,4% | Portugal - 23,3%).

- Em 2018, Portugal encontrava-se mais perto de ter uma percentagem inferior a 15% de alunos de 15 anos com baixo nível de competências em Ciências do que a média europeia (UE28 - 21,6% | Portugal - 19,6%).

- Em 2019, Portugal estava próximo de atingir uma percentagem inferior a 10% de população entre os 18 e 24 anos que abandona a educação e a formação, em linha com a média europeia (UE28 - 10,3% | Portugal - 10,6%).

- Em 2019, Portugal estava a 3,8 pp de alcançar pelo menos 40% dos adultos com idade entre os 30 e 34 anos a concluir uma formação no ensino superior (UE28 - 41,6% | Portugal - 36,2%).

- Em 2019, Portugal encontrava-se a 1,7 pp de alcançar pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos que tendo concluído um nível igual ou superior ao ensino secundário encontra emprego no espaço de 1 a 3 anos (UE28 - 81,5% | Portugal - 80,3%).

- Em 2019, Portugal encontrava-se a 4,5 pp de conseguir pelo menos 15% dos adultos a participar na aprendizagem ao longo da vida (UE28 - 11,3% | Portugal - 10,5). Os adultos com formação superior têm uma taxa de participação na educação e formação mais elevada (21,2%), dos que os de baixo nível de qualificação educacional (4,2%).

- Portugal foi o 6º país que mais reduziu o risco de pobreza e exclusão social na última década, tendo, em 2019, ultrapassado em 172% a meta de retirar da pobreza pelo menos 200 mil pessoas em risco, relativamente a 2008.

- Em 2019, em Portugal, mais de um quarto da população em risco de pobreza e exclusão social tinha menos de 25 anos e cerca de 20% tinha 65 anos ou mais. Os residentes das Regiões Autónomas encontram-se mais expostos ao risco de pobreza, utilizando o limiar de pobreza nacional como referencial (31,6% nos Açores e 27,5% na Madeira).

- A proporção de jovens dos 15 aos 34 anos que não estudam, não trabalham, nem frequentam formação (NEET) evolui de 15,2%, em 2014, para 9,5%, em 2019, situando-se 4,1 pp abaixo da média da UE.

- Em 2019, os jovens (16-24 anos) possuíam mais competências TIC do que os seus congéneres europeus, na maioria das operações que lhes estão associadas.

- Aumento da proporção da população residente em Portugal que utiliza internet ao longo da década. Em 2019, três quartos da população usou a internet (-12 pp que a média europeia).

- A taxa de emprego em Portugal, em 2019, situava-se em 76,1%, ligeiramente acima da meta da Estratégia Europa 2020 (75%), enquanto o desemprego atingiu o nível mais baixo dos últimos 17 anos. Tanto o desemprego de longa duração como o dos jovens continuam a diminuir, mas mantêm-se acima da média da UE.

- Em 2019, Portugal apresentava uma menor disparidade entre homens e mulheres, dos 20 aos 34 anos, nas taxas de emprego dos recém-diplomados (2,3 pp), em comparação com a UE28 (4,0 pp).

- A despesa interna bruta em I&D aumentou para 1,36% do PIB em 2018, abaixo da média europeia (2,11%) e ainda aquém do objetivo de 3% para 2030.

Portugal nos estudos internacionais

Em 2019, foram apresentados os resultados de dois estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos – *Programme for International Student Assessment* (PISA 2018) e *International Computer and Informational Literacy Study* (ICILS 2018) – e os resultados nacionais da participação portuguesa no *Teaching and Learning International Survey* (TALIS 2018), no *European Social Survey* 2018 (ESS) e no *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC). Os dois primeiros reportam resultados de alunos em domínios cognitivos específicos, os três últimos apresentam resultados relacionados direta ou indiretamente com os sistemas educativos dos países participantes. O TALIS é um estudo da responsabilidade da OCDE que compara e caracteriza os sistemas de ensino através do olhar dos professores e dos diretores de escola (será apresentado no capítulo 4 desta edição do *Estado de Educação*). O ESS é um estudo a cargo de centros de investigação europeus, incide na opinião dos cidadãos sobre temáticas que dominam a atualidade das sociedades contemporâneas, tais como as perceções de justiça social (justiça salarial, igualdade de oportunidades no ensino, no trabalho, na participação cívica), entre outras. Finalmente, o HBSC é um estudo que conta com a colaboração da Organização Mundial de Saúde sobre bem-estar, saúde e comportamentos saudáveis de jovens de 11, 13 e 15 anos de idade. O presente capítulo apresentará os principais resultados dos estudos PISA 2018, ICILS 2018, ESS 2018 e HBSC 2018, detendo-se, particularmente, nos resultados relativos às aprendizagens dos alunos.

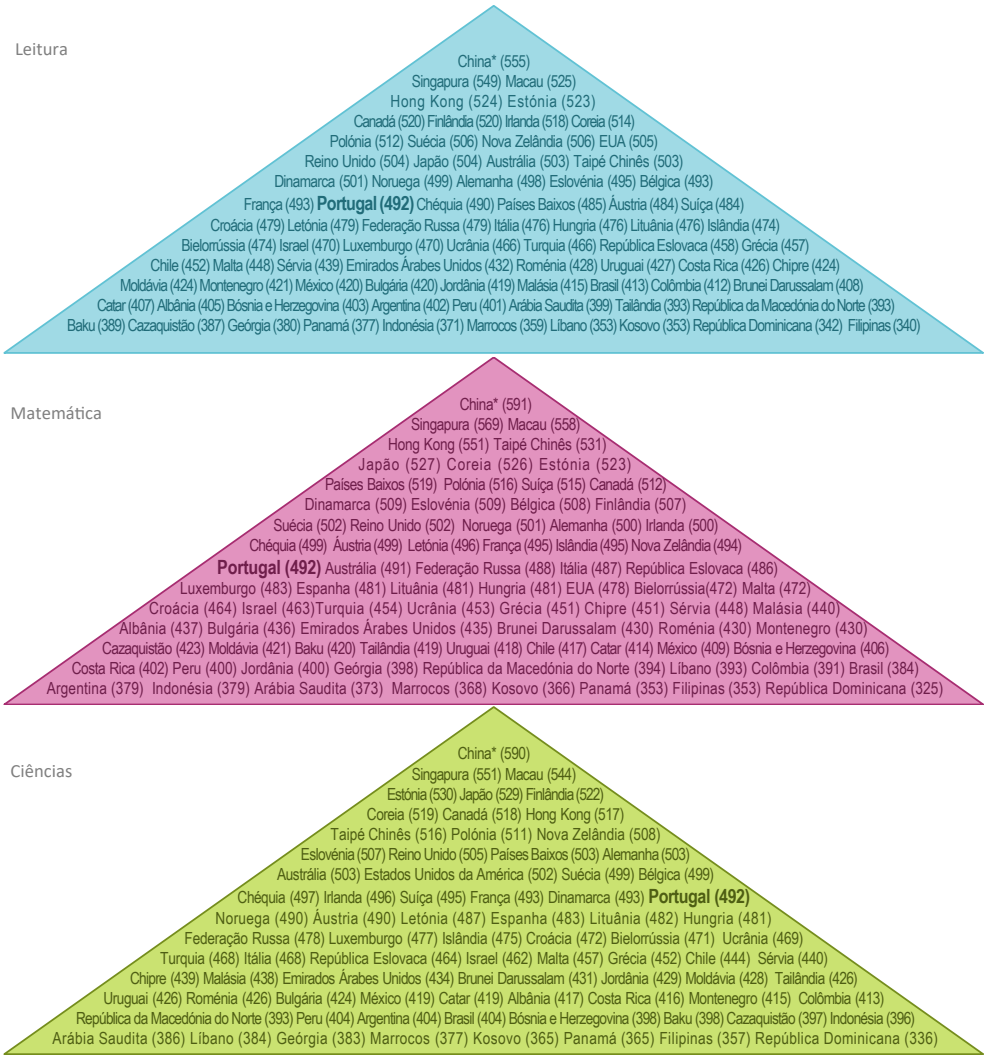
PISA 2018

O PISA avalia a literacia de alunos com 15 anos de idade em domínios como a Leitura, a Matemática e as Ciências, analisando a sua capacidade para aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de problemas da vida quotidiana. Este estudo, da responsabilidade da OCDE, tem uma periodicidade de três anos e em cada ciclo é atribuído especial relevo a um dos principais domínios avaliados. Teve a sua primeira edição no ano 2000, dando destaque à avaliação da Leitura. Em 2018 concluiu o seu sétimo ciclo, voltando a avaliar a Leitura, como domínio principal, pela terceira vez. A Leitura é, assim, o primeiro domínio a concluir três ciclos de avaliação, permitindo aos países que participaram desde a primeira edição do estudo avaliar a evolução dos resultados em três momentos distintos. É o caso de Portugal que participa no PISA desde o seu início. Em 2018, participou com uma amostra de 5932 alunos de 276 escolas públicas e privadas, representativas de todas as regiões do país.

Os resultados do PISA são apresentados numa escala que varia entre os 0 e os 1000 pontos com desvio padrão de 100 pontos. A pontuação média alcançada por cada país/economia nas diferentes literacias avaliadas é posteriormente ordenada, tendo como referência a escala PISA.

No último ciclo, participaram 79 países/economias do mundo, destacando-se um conjunto de participantes asiáticos que obtiveram as melhores pontuações médias. A China (representada pelas regiões de Beijing, Shanghai, Jiangsu e Zhejiang), Singapura e Macau foram os países/economias que ocuparam as primeiras posições na escala ordenada de resultados, obtendo as melhores pontuações médias nos três domínios avaliados (Figura 16). Portugal alcançou 492 pontos em todos os domínios, não sendo significativamente diferente da média da OCDE em Leitura (487 pontos) e em Matemática e Ciências (489 pontos)[23]. A pontuação média obtida em Leitura por Portugal não foi significativamente diferente da pontuação média alcançada pela Alemanha (498 pontos), pela Eslovénia (495 pontos), pela Bélgica (493 pontos), pela França (493 pontos), pela Chéquia (490 pontos) e pelos Países Baixos (485 pontos).

Figura 16. Resultados médios em Leitura, Matemática e Ciências dos participantes. PISA 2018



* Beijing, Shanghai, Jiangsu e Zhejiang

Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Na lista ordenada de resultados, Portugal ocupou a 19ª posição entre os países membros da OCDE. Considerando a margem de incerteza presente nas estimativas dos estudos de amostragem em larga escala, a pontuação média de Portugal não difere estatisticamente da pontuação média alcançada pelos países que ficaram entre a 15ª posição

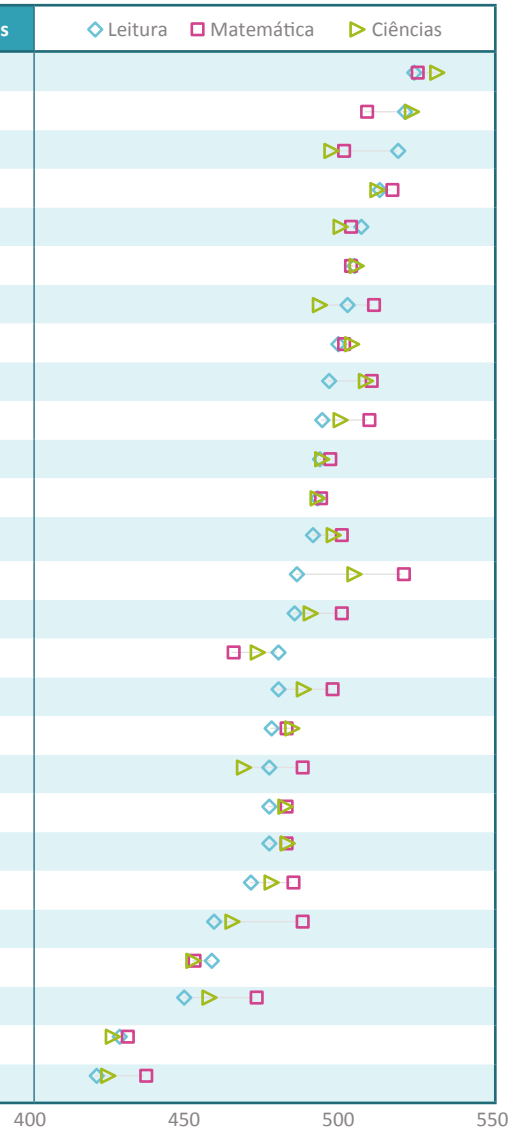
[23] A escala PISA varia entre 0 e 1000 pontos com um desvio padrão de 100 pontos. A média foi estipulada em 500 pontos na primeira edição do PISA, em 2000, e desde então tem vindo a ser ajustada em função dos resultados alcançados em cada domínio pelos países participantes.

e a 21ª posição. No conjunto dos países e economias participantes, Portugal ocupou a 24ª posição, podendo variar entre a 20ª e a 26ª posição, tendo em conta a referida margem de incerteza.

A Estónia foi o país que alcançou a melhor pontuação média nos três domínios, seguida da Finlândia, em Leitura e em Ciências, e dos Países Baixos, em Matemática (Figura 17). No conjunto de países da UE28, os Países Baixos foram os que apresentaram maior diferença entre a pontuação média alcançada em cada domínio avaliado, destacando-se a Matemática com 519 pontos. Quatro países europeus obtiveram mais de 500 pontos nos três domínios – Estónia, Finlândia, Polónia e Reino Unido.

Figura 17. Resultados médios em Leitura, Matemática e Ciências dos participantes na UE28. PISA 2018

Países	Leitura	Matemática	Ciências
Estónia	523	523	530
Finlândia	520	507	522
Irlanda	518	500	496
Polónia	512	516	511
Suécia	506	502	499
Reino Unido	504	502	505
Dinamarca	501	509	493
Alemanha	498	500	503
Eslovénia	495	509	507
Bélgica	493	508	499
França	493	495	493
Portugal	**492**	**492**	**492**
Chéquia	490	499	497
Países Baixos	485	519	503
Áustria	484	499	490
Croácia	479	464	472
Letónia	479	496	487
Espanha	477	481	483
Itália	476	487	468
Hungria	476	481	481
Lituânia	476	481	482
Luxemburgo	470	483	477
Eslováquia	458	486	464
Grécia	457	451	452
Malta	448	472	457
Roménia	428	430	426
Bulgária	420	436	424



Nota: Resultados ordenados pela pontuação média obtida em Leitura.

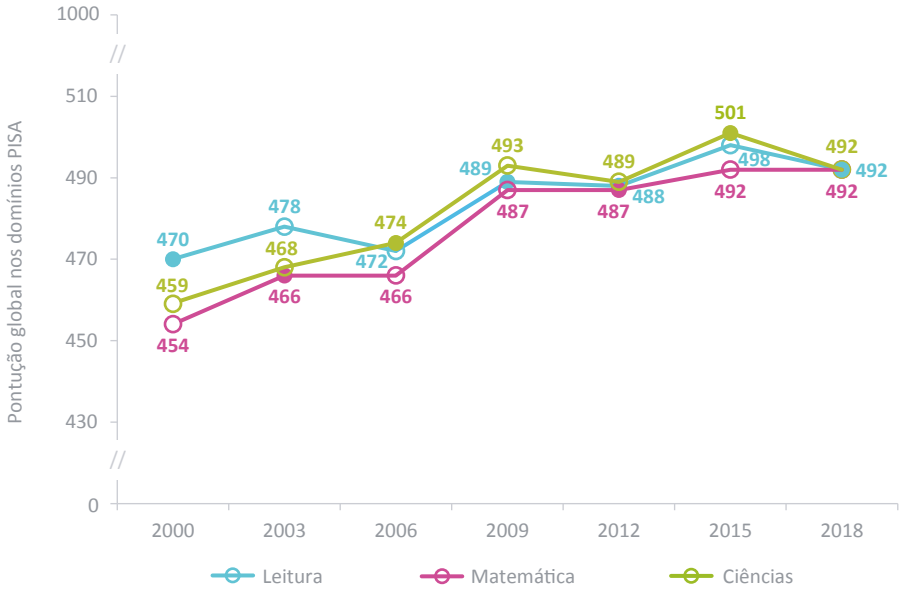
Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Evolução dos resultados

Ao participar em todos os ciclos do PISA desde a sua primeira edição, Portugal reuniu perto de duas décadas de informação sobre a capacidade de os alunos portugueses de 15 anos resolverem problemas do dia-a-dia que impliquem os domínios da Leitura, da Matemática e das Ciências. A Figura 18 apresenta a pontuação média alcançada por Portugal nestes três domínios, desde o ano 2000. De uma forma geral, os resultados nacionais apresentam uma trajetória positiva nos resultados alcançados, mesmo que se observem algumas oscilações, de ciclo para ciclo. Em Leitura, domínio principal em 2000, 2009 e 2018, verifica-se uma diferença significativa de mais 22 pontos entre a pontuação média obtida em 2000 e a de 2018. A diferença foi de apenas 3 pontos entre 2009 e 2018. Embora a tendência se mantenha positiva em todos

os domínios ao longo do período analisado, quando se comparam os resultados de 2018 com os alcançados em 2015, observa-se uma diferença de menos 6 pontos nos resultados em literacia de leitura, uma estabilização dos resultados em literacia matemática e uma descida significativa de 9 pontos nos resultados em literacia científica.

Figura 18. Evolução dos resultados de Portugal em Leitura, Matemática e Ciências. PISA 2000-2018



Nota: Os marcadores a cheio correspondem aos domínios principais avaliados em cada ciclo.

Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional PISA 2018*. IAVE (2019)

De acordo com os dados da OCDE, Portugal é um dos poucos países que apresenta uma trajetória global de evolução positiva nos três domínios avaliados. Esta linha de tendência contrasta com a linha de tendência negativa dos resultados médios da OCDE. A Figura 19 compara, para cada um dos domínios, os resultados observados em Portugal e na OCDE, ao longo dos 18 anos de avaliação PISA. Em todos os domínios, os resultados médios da OCDE têm decrescido progressivamente, embora se observem algumas oscilações positivas durante este período.

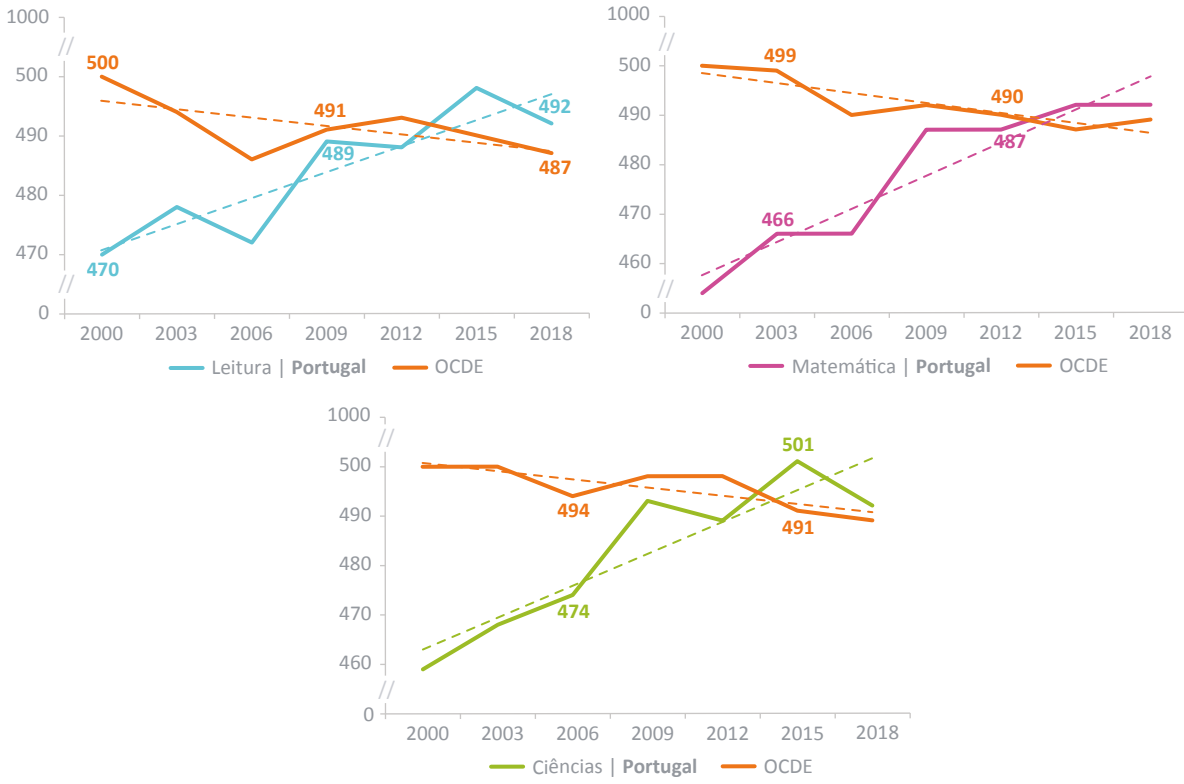
Em 2018, os resultados alcançados por Portugal não foram significativamente diferentes dos resultados médios da OCDE. Considerando as quase duas décadas de resultados nacionais, a evolução média anual em Leitura foi de 1,4 pontos, 2,2 pontos em Matemática e 2,1 pontos em Ciências. Uma análise a mais longo prazo, considerando a variação média dos desempenhos em ciclos de 3 anos, permite destacar uma diferença positiva e significativa de 4,3 pontos em Leitura e em Ciências, e uma diferença positiva e significativa de 6,3 pontos em Matemática.

Em Portugal, as raparigas obtiveram, em média, mais 24 pontos do que os rapazes na avaliação em Leitura, uma tendência equivalente à verificada para o conjunto de países da OCDE, embora a diferença seja inferior. Aliás, o *gap* entre os desempenhos de raparigas e de rapazes portugueses foi menor do que o observado em 2009. As raparigas evidenciaram pontuações significativamente superiores às dos rapazes em todos os países/economias participantes na avaliação da Leitura no ciclo PISA 2018. A Finlândia foi o país europeu que apresentou a maior diferença de género (52 pontos).

Em Matemática e em Ciências, as médias alcançadas pelos rapazes portugueses são superiores às das raparigas – obtiveram mais 9 pontos em Matemática e mais 5 pontos em Ciências. Os rapazes revelaram melhor proficiência em literacia científica do que as raparigas nos três ciclos considerados, embora esta tendência não seja comum aos resultados da OCDE. A maior diferença registada observou-se em 2015, ciclo em que os rapazes conseguiram 10 pontos significativamente acima do desempenho das raparigas. Os resultados médios da OCDE em função do género mostram diferenças menos acentuadas do que as verificadas em Portugal, porém, em 2018, pela primeira vez, as raparigas obtiveram melhores desempenhos do que os rapazes na média da OCDE, com uma diferença significativa de dois pontos.

Em Matemática, os rapazes portugueses também revelaram níveis de proficiência superiores nos ciclos PISA em que foi domínio principal (2003 e 2012). Em 2018, a tendência voltou a confirmar-se – os rapazes alcançaram mais 9 pontos do que as raparigas, sendo uma diferença estatisticamente significativa (497 e 488 pontos, respetivamente).

Figura 19. Linhas de tendência em Leitura, Ciências e Matemática em Portugal e na OCDE. PISA, 2000-2018

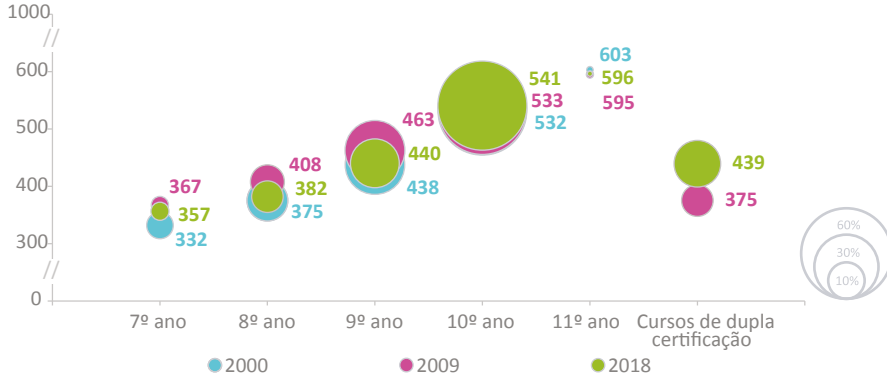


Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional PISA 2018*, IAVE, 2019

A Figura 20 apresenta a distribuição da pontuação média alcançada em Leitura, tendo em conta os anos de escolaridade que os alunos portugueses de 15 anos frequentavam – do 7º ao 12º ano de escolaridade – e os anos em que aquele domínio teve destaque na avaliação PISA. O ano modal corresponde ao 10º ano de escolaridade, dado ser o ano em que, por norma, se encontram os alunos com 15 anos, sem retenções.

Nos três anos considerados, mais de metade dos alunos que participaram no PISA frequentava o 10º ano de escolaridade (cerca de 57%), sendo uma percentagem que pouco se alterou nesse período. A pontuação média destes jovens melhorou significativamente entre os anos 2000 e 2018 (+9 pontos). Note-se também a redução da proporção de alunos nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade e um aumento percentual no grupo de alunos a frequentar cursos de dupla certificação – mais 8 pp entre 2009 e 2018. Neste mesmo grupo, a pontuação média alcançada em literacia de leitura melhorou de forma muito expressiva. Em 2018, o desempenho médio destes alunos foi 64 pontos superior ao verificado em 2009.

Figura 20. Pontuação média obtida em Leitura em Portugal, por ano de escolaridade. PISA, 2000, 2009 e 2018



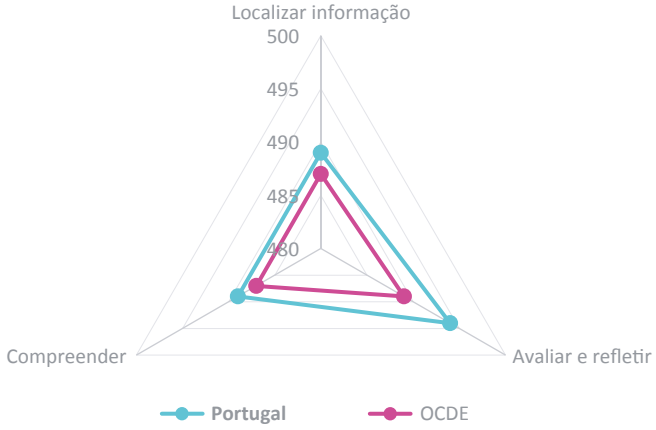
Nota: A área dos círculos corresponde à percentagem de alunos.

Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional PISA 2018*, IAVE, 2019

Resultados nas subescalas da Leitura

O alargamento dos suportes de leitura ao ecrã do computador e a outros suportes digitais implicou o aparecimento de uma grande variedade de estruturas e de formatos de textos que o quadro concetual de avaliação da literacia de leitura do PISA 2018 teve necessariamente de contemplar. A avaliação da literacia de leitura está organizada em várias dimensões, que identificam processos cognitivos, tipos e formatos de textos, assim como situações específicas de leitura[24]. A Figura 21 apresenta a distribuição da pontuação média de Portugal e da OCDE nos três processos cognitivos mobilizados para a Leitura. Portugal obteve uma pontuação média mais elevada no processo Avaliar e Refletir (494 pontos) do que em Localizar informação e Compreender (ambas as categorias com 489 pontos), seguindo a mesma tendência da OCDE.

Figura 21. Resultados médios nas subescalas da Leitura em Portugal e na OCDE. PISA 2018



Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional PISA 2018*, IAVE, 2019

De acordo com o quadro concetual do PISA para a avaliação da literacia de Leitura, ***Avaliar e refletir*** solicita ao leitor que se baseie em conhecimentos, ideias e atitudes que estão para além do texto, que avalie criticamente a qualidade da informação veiculada e que reflita sobre o conteúdo do texto. ***Compreender*** requer que o leitor processe o que leu para lhe poder atribuir um significado. Baseia-se em dois processos essenciais: *i)* elaborar uma representação do significado literal do texto, ou seja, compreender uma frase ou um pequeno excerto e *ii)* integrar e fazer inferências, ou seja, construir uma representação integrada do texto, ou entre textos, assente em vários tipos de inferências, uns mais simples e outros mais complexos. Finalmente, ***Localizar informação*** pede ao leitor que se movimente no espaço da informação disponibilizada, de modo a conseguir localizar um ou mais elementos de informação. Este processo subdivide-se ainda em *Encontrar e retirar informação de um texto* e *Procurar e selecionar texto relevante* (IAVE, 2019).

Níveis de proficiência em Leitura

A escala numérica em que são reportados os resultados dos países/economias que participam no PISA está construída de modo a poder aferir com rigor as competências dos alunos, todavia, não permite dar a noção daquilo que os alunos sabem e conseguem efetivamente fazer com as competências adquiridas. Por essa razão, foram estabelecidos intervalos de pontuação que descrevem os níveis de proficiência dos alunos nos vários domínios avaliados. O quadro concetual para a Leitura, revisto para 2018, contempla 8 níveis de proficiência. A OCDE apresenta resultados para todos os níveis de proficiência, mas analisa prioritariamente o perfil de alunos nos extremos – os *top performers* (alunos com 628 pontos, ou mais, na escala numérica, níveis 5 e 6 de proficiência) e os *low achievers* (alunos com pontuação abaixo de 407 pontos, abaixo do nível 2 de proficiência). A Tabela 5 descreve as competências em literacia de leitura dos alunos que alcançam estes níveis de proficiência. Os *top performers* demonstram uma elevada proficiência no domínio da Leitura, enquanto os *low achievers* revelam apenas o domínio de elementos básicos na utilização da língua.

[24] Disponível em: http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/PISA/resultados2018/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf (acedido em 15/09/2020).

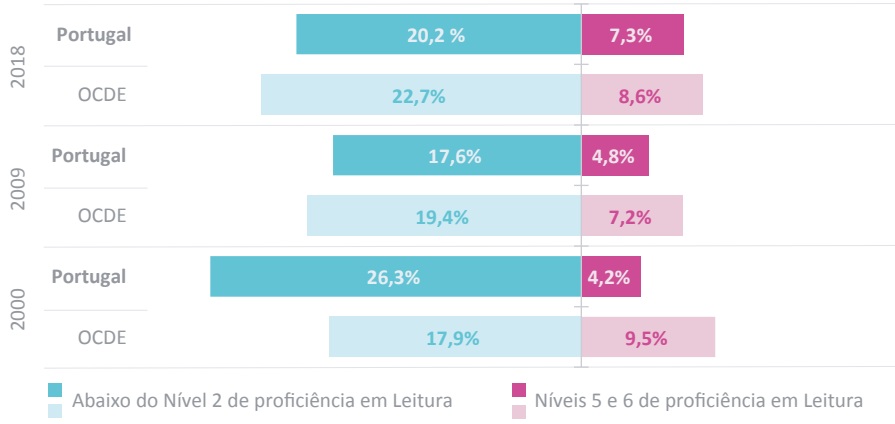
Tabela 5. Descrição da proficiência dos alunos em Leitura nos níveis 5 e 6 e Abaixo do nível 2. PISA 2018

Níveis 5 e 6 de proficiência em Leitura (top performers)
Nos níveis 5 e 6 de proficiência em Leitura os alunos conseguem compreender textos de leitura demorada, lidar com conceitos abstratos; distinguir factos de opiniões; refletir criticamente sobre o texto; avaliar a neutralidade ou enviesamento das fontes, resolvendo, eventualmente, discrepâncias e conflitualidade.
Abaixo do Nível 2 de proficiência em Leitura (low achievers)
Os alunos com proficiência em Leitura abaixo do nível 2 conseguem identificar a ideia principal de um texto de extensão moderada, localizar informação mediante critérios explícitos mas complexos; refletir sobre a finalidade e a forma dos textos mediante indicações explícitas; comparar perspetivas, baseando-se em frases curtas e explícitas.

Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional PISA 2018*. IAVE (2019)

Considerando a percentagem de alunos portugueses numa e noutra categoria de proficiência nos três anos de avaliação da literacia de leitura (Figura 22), verifica-se um aumento gradual dos que conseguem alcançar os níveis de proficiência mais elevados – de 4,2% em 2000 passa para 7,3% de *top performers* em 2018. Estas percentagens, contudo, situam-se ainda abaixo da média da OCDE. Refira-se também a redução da percentagem de alunos portugueses *low achievers* no mesmo período – menos 6,1 pp – ficando, nesta categoria, abaixo da média da OCDE em 2009 e 2018. A evolução positiva de Portugal dever-se-á à progressiva melhoria nestas duas categorias de proficiência – redução dos *low achievers* e aumento dos *top performers*.

Figura 22. Evolução da percentagem de alunos Abaixo do Nível 2 e nos Níveis 5 e 6 de proficiência em Leitura em Portugal e na OCDE. PISA, 2000, 2009 e 2018



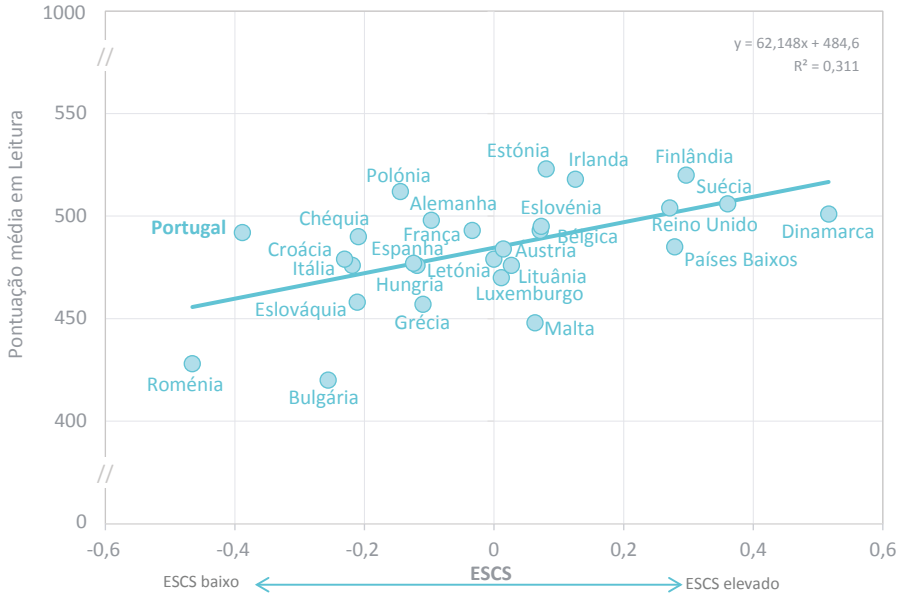
Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional PISA 2018*. IAVE (2019)

Estatuto Económico, Social e Cultural

As figuras seguintes mostram a relação entre o desempenho dos alunos e o Estatuto Económico, Social e Cultural das famílias (ESCS). Este indicador, apresentado em todos os ciclos do PISA, resulta da agregação de um conjunto de variáveis relacionadas com o nível de escolaridade e a qualificação profissional dos pais e com a existência de um conjunto de bens domésticos e culturais em casa. Quando relacionado com os desempenhos, permite medir o impacto que as variáveis associadas à origem social das famílias têm em cada sistema educativo, e avaliar a capacidade que cada um destes tem para contrariar o efeito que os contextos económicos e sociais mais desfavorecidos podem ter no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, o ESCS é um indicador privilegiado para medir a equidade dos sistemas educativos.

A Figura 23 apresenta a relação entre a pontuação média obtida em Leitura no PISA 2018 e o ESCS médio dos países da UE28. A linha de tendência mostra uma relação positiva entre o ESCS e o desempenho médio alcançado, ou seja, países com elevado ESCS têm, tendencialmente, resultados médios mais elevados. Portugal é dos poucos países que não segue claramente esta tendência. Pese embora o baixo valor médio de ESCS, Portugal registou uma pontuação média em Leitura semelhante à obtida por países com ESCS elevado, tais como a Bélgica, a Eslovénia, a Alemanha ou a França, e superior à observada para a OCDE (487 pontos).

Figura 23. Relação entre a pontuação média obtida em Leitura e o ESCS nos países da UE28. PISA 2018



Nota: ESCS – *Economic, Social and Cultural Status*. O indicador ESCS é composto por um conjunto de variáveis relativas à escolaridade e à qualificação dos pais dos alunos participantes, assim como à posse de um conjunto de bens domésticos[25].

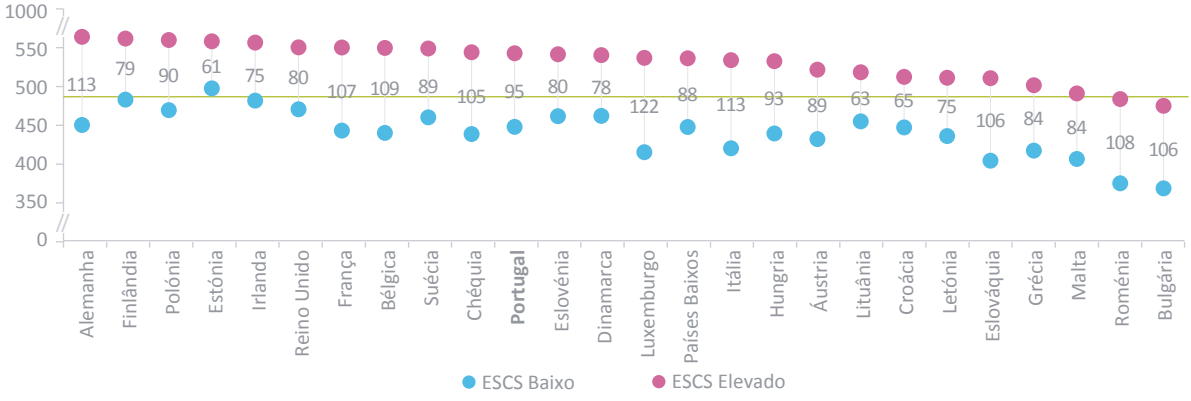
Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Também um estudo recente realizado pelo CNE, com dados de alunos do 4º ano de escolaridade, aponta para uma tendência semelhante à verificada no PISA. Uma percentagem elevada de escolas portuguesas com alunos de meios maioritariamente desfavorecidos obteve resultados médios acima da média internacional, e acima dos resultados observados em escolas homólogas de países como a Alemanha, a França, a Holanda ou a Espanha (Desempenho e Equidade, 2020).

A Figura 24 apresenta a diferença de pontuação média alcançada por alunos com ESCS elevado e com ESCS baixo nos países da UE28. Em todos os países considerados, as diferenças são significativas e variam entre os 61 pontos verificados na Estónia, e os 122 pontos observados no Luxemburgo.

Portugal registou uma diferença de 95 pontos, um valor superior à média da OCDE (88 pontos). Os alunos portugueses com ESCS baixo obtiveram, em média, 448 pontos e os com ESCS elevado 543 pontos. À exceção da Estónia, os alunos com origem em contextos mais desfavorecidos alcançaram pontuações abaixo da média da OCDE (487 pontos).

Figura 24. Relação entre desempenho em Leitura e ESCS nos países da UE28. PISA 2018



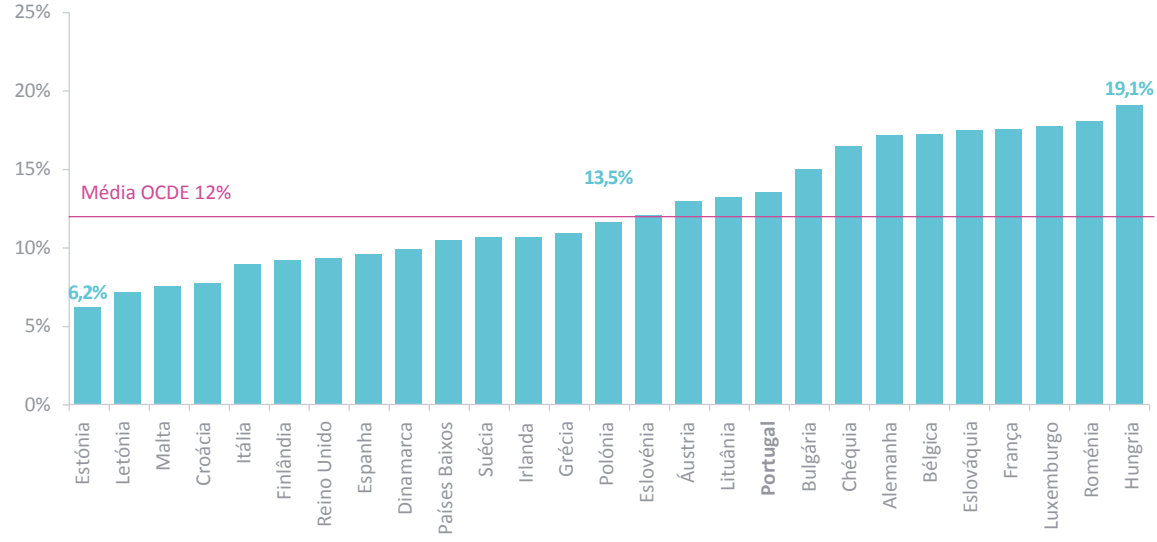
Nota: Países ordenados por valores decrescentes de ESCS elevado. Os alunos com ESCS elevado são os que estão no quartil superior do indicador do Estatuto Económico, Social e Cultural (ESCS) no seu país. Os alunos com ESCS baixo são os que estão no quartil inferior do indicador do ESCS no seu país.

Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

[25] Consultar os procedimentos associados à construção deste indicador em: http://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018_Technical-Report-Chapter-16-Background-Questionnaires.pdf (acedido em 15/09/2020).

O efeito do ESCS na aprendizagem dos alunos apresenta, assim, diferentes magnitudes, embora exista, em todos os países, uma associação positiva inequívoca entre recursos económicos e sociais e o sucesso académico. Em Portugal, 13,5% da variação dos resultados dos alunos é explicada pelo ESCS, uma percentagem superior à média da OCDE, que se cifrou nos 12% (Figura 25). Portugal está entre os países que registam uma percentagem elevada da variação dos resultados que é explicada pelos recursos das famílias. A Estónia é onde este indicador tem menos impacto e a Hungria o país da UE28 onde se verifica o maior impacto dos recursos das famílias na explicação dos desempenhos dos alunos.

Figura 25. Variação (%) dos resultados em Leitura explicada pelo ESCS. PISA 2018

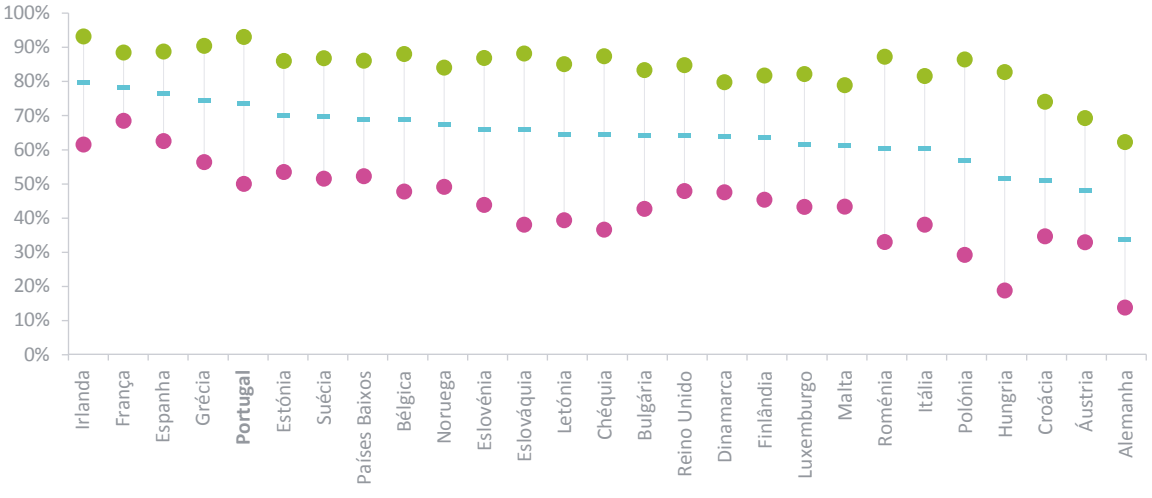


Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Expectativas dos jovens

O impacto do ESCS também se manifesta nas expetativas dos alunos relativamente à prossecução da sua formação escolar. A Figura 26 apresenta a percentagem de alunos que, nos países das UE28, tenciona frequentar o ensino superior de acordo com a distribuição do ESCS.

Figura 26. Alunos (%) que esperam completar o ensino superior por ESCS nos países da UE28. PISA 2018



Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

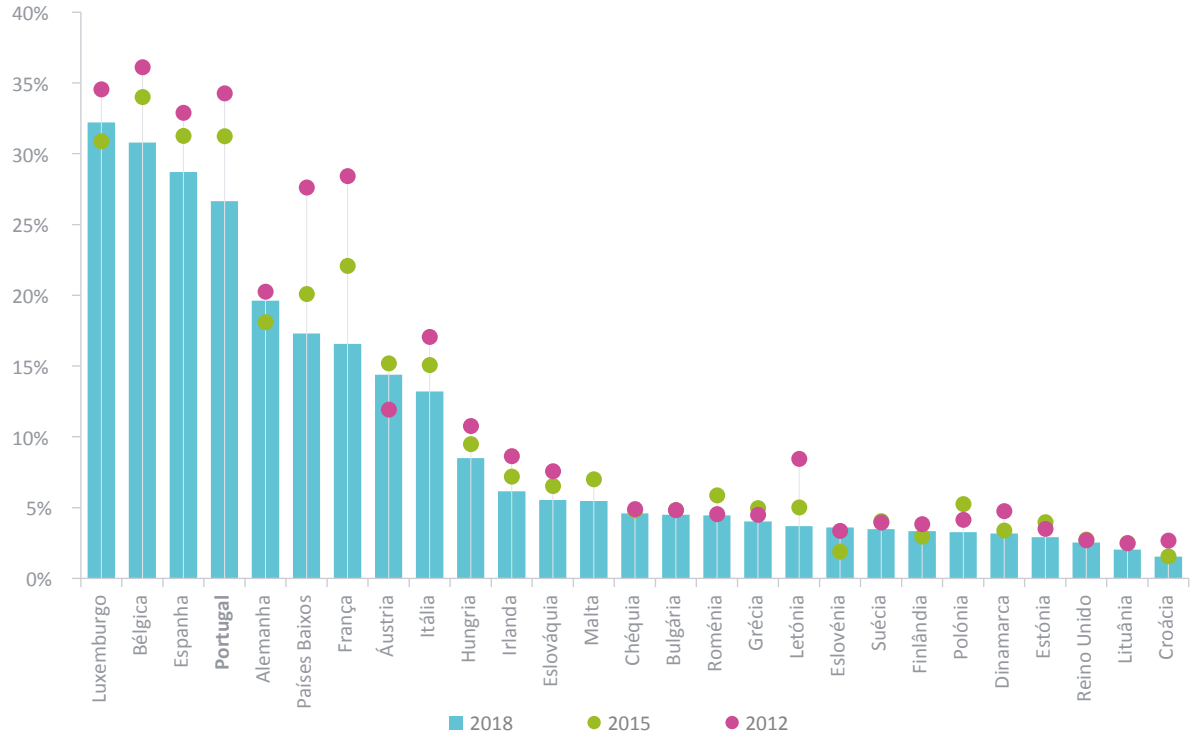
Na Irlanda, cerca de 80% dos alunos preveem completar uma formação no ensino superior. Em Portugal, perto de 75% dos alunos também manifestaram essa intenção, sendo um dos países que regista percentagens mais elevadas. A Alemanha

e a Áustria foram os países cujos alunos menos disseram ter esse desejo – um terço na Alemanha e perto de metade na Áustria. Em todos os países, a percentagem de alunos, que pretende completar o ensino superior, é mais elevada nos que têm um ESCS elevado do que a dos que apresentam um ESCS baixo. Em Portugal, foram 50% dos alunos com ESCS baixo e 93% de alunos com ESCS elevado – uma diferença de 43 pp.

Retenção

A Figura 27 apresenta a evolução da percentagem de alunos que repetiu, pelo menos, um ano de escolaridade, no conjunto de participantes da UE28 nos últimos três ciclos do PISA. O Luxemburgo foi o que, em 2018, apresentou a percentagem mais elevada de alunos com retenções, um valor que aumentou relativamente a 2015. Esta tendência não é, no entanto, comum aos países que preveem a retenção na organização do seu sistema educativo. De uma forma geral, assiste-se a uma redução da percentagem de retenções em todos os países, sobretudo na Bélgica, Espanha, Portugal, Países Baixos e França. Estes dois últimos países foram os que, entre 2012 e 2018, apresentaram reduções mais expressivas na percentagem de retenções. Em Portugal, de acordo com os dados do PISA 2018, mais de 25% dos alunos assinalaram já ter repetido, pelo menos, um ano escolar.

Figura 27. Alunos (%) que tiveram pelo menos uma retenção no seu percurso escolar. PISA 2012, 2015 e 2018

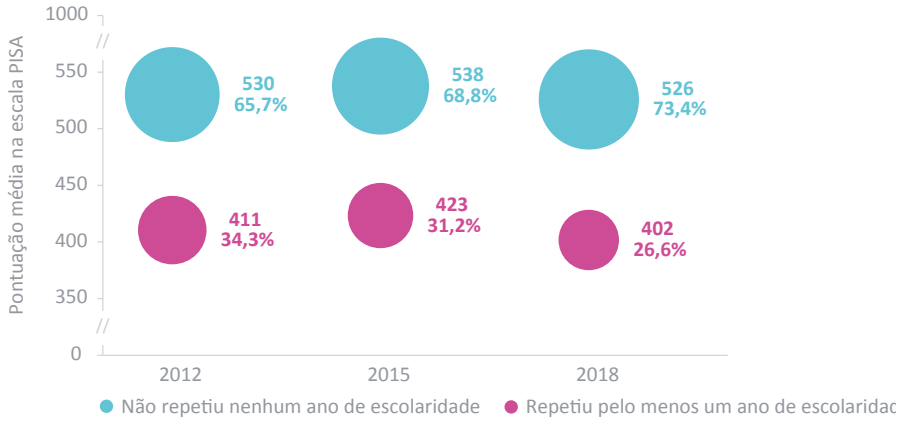


Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Quando se compara o desempenho dos alunos portugueses, tendo em conta a existência de retenções no seu percurso escolar (Figura 28), verificam-se diferenças de pontuação que ultrapassam os 100 pontos, o que corresponde a mais de um desvio padrão na escala do PISA.

A percentagem de alunos sem retenções aumentou cerca de 5 pp entre 2015 e 2018, o mesmo tendo sucedido entre 2012 e 2015 (cerca de 3 pp). Contudo, a pontuação média alcançada por estes alunos decresceu entre 2015 e 2018 (de 538 para 526 pontos), o que não se tinha verificado entre 2012 e 2015 (de 530 para 538 pontos). A mesma tendência pode observar-se para os alunos com retenções. A pontuação média aumentou entre 2012 e 2015, mas reduziu em 2018. No último ciclo, a pontuação média alcançada por alunos com, pelo menos, uma retenção no seu percurso escolar não ultrapassou os 402 pontos em Leitura (abaixo do Nível 2 na proficiência em Leitura). Em 2015, a pontuação média destes alunos foi de 423 pontos.

Figura 28. Percentagem e desempenho de alunos que não repetiram ou que repetiram pelo menos um ano de escolaridade em Portugal. PISA 2012, 2015 e 2018



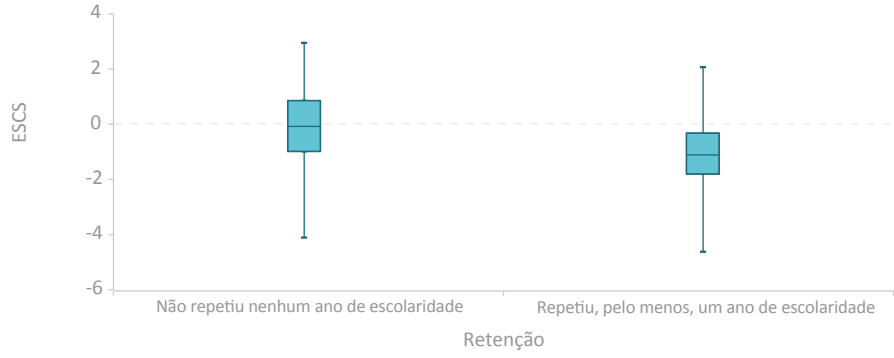
Nota: A área dos círculos representa a percentagem de alunos.

Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Relação entre ESCS e retenção

Tal como se tem verificado noutras análises realizadas pelo CNE (aQeduto, 2016; CNE, 2017; CNE, 2020), existe uma relação positiva entre os alunos com mais baixos recursos e a retenção escolar. Os dados do PISA 2018 corroboram essa relação. A Figura 29 apresenta a distribuição do ESCS por quartis, tendo em conta a retenção no ciclo PISA de 2018. Mais de 75% dos alunos que afirmaram ter tido, pelo menos, uma retenção, têm ESCS abaixo da média. No grupo de alunos que nunca repetiram um ano escolar, perto de 50% apresentam um ESCS de nível médio.

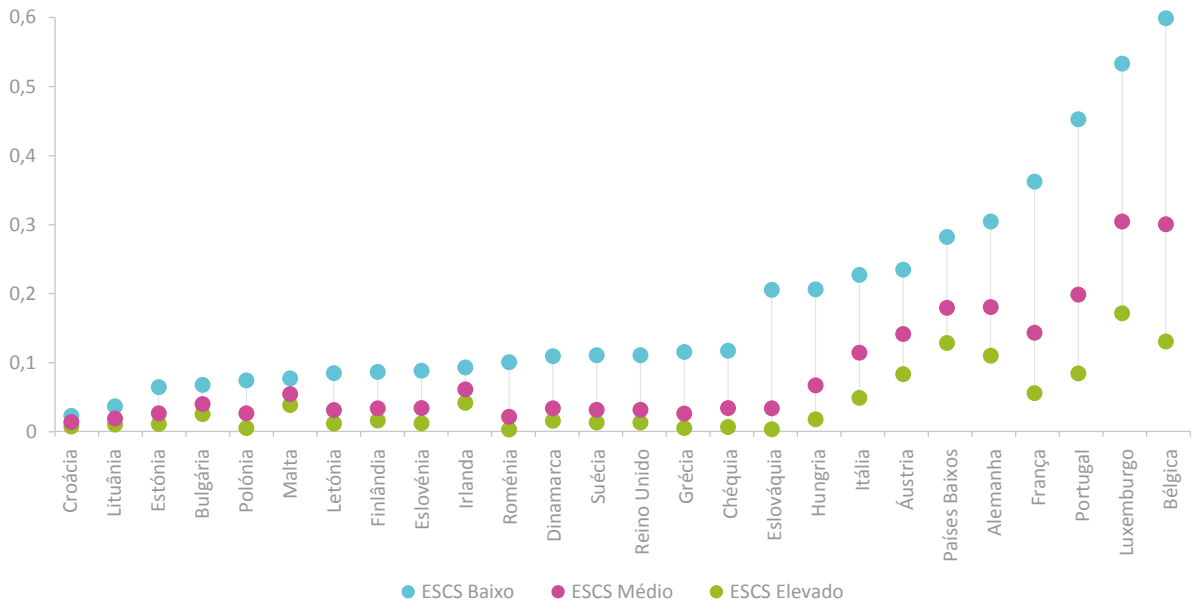
Figura 29. Relação entre a Retenção e o ESCS em Portugal. PISA, 2018



Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

De acordo com os dados do PISA 2018, os alunos com ESCS baixo têm maior probabilidade de retenção do que aqueles com ESCS médio ou elevado. A probabilidade é ainda maior em países onde se verificam elevadas taxas de retenção como a Bélgica, Luxemburgo e Portugal (Figura 30). Na Bélgica, um aluno com ESCS baixo tem uma probabilidade de 0,60 de repetir o ano, enquanto a mesma probabilidade é de apenas 0,13 para os alunos com ESCS elevado. A tendência é semelhante no caso português. Os alunos portugueses de contextos socialmente mais desfavorecidos têm uma probabilidade de retenção de 0,45, enquanto os de contextos mais favorecidos têm uma probabilidade de retenção de 0,08. Refira-se que, mesmo nos países com uma baixa incidência de retenções, se pode observar uma probabilidade ligeiramente superior de os alunos mais desfavorecidos poderem repetir um ano de escolaridade, por não atingirem os padrões de aprendizagem estipulados.

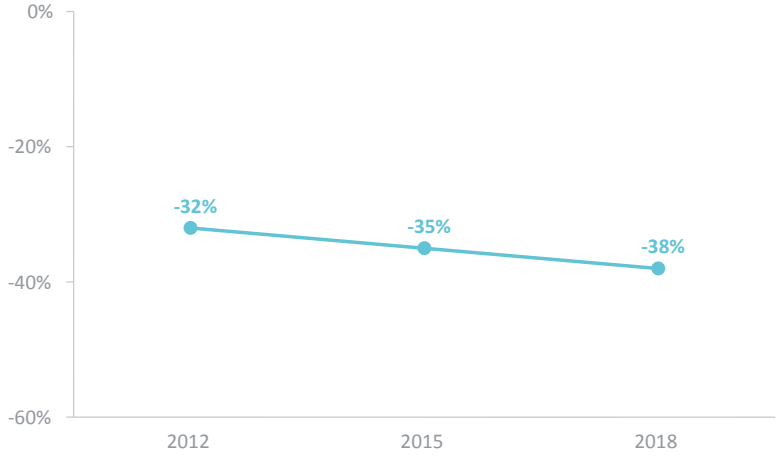
Figura 30. Probabilidade de repetir um ano por ESCS. PISA, 2018



Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Note-se, porém, que em 2018, quando o estatuto socioeconómico e social das famílias aumenta uma unidade, a possibilidade de repetir um ano escolar decresce 38% (Figura 31). Esta percentagem era 35% em 2015 e 32% em 2012, ou seja, a probabilidade de repetir um ano em função do ESCS baixa mais em 2018 do que nos ciclos anteriores, o que significa uma menor influência do ESCS na probabilidade de repetir um ano escolar.

Figura 31. Retenção e ESCS (regressão logística binária). PISA 2012, 2015 e 2018. Portugal



Nota: Resultados apurados através do IDB Analyser v. 4.0.35.0. Resultados de 2012: (b_{ESCS} = -0,381; X^2wald (1) = 36,421; p < 0,001; OR = 0,683); Resultados de 2015: (b_{ESCS} = -0,434; X^2wald (1)=96,072; p < 0,001; OR = 0,648); Resultados de 2018: (b_{ESCS} = -0,478; X^2wald (1) = 108,171; p < 0,001; OR = 0,620)

Fonte: CNE, a partir de PISA 2012, 2015 e 2018, OCDE

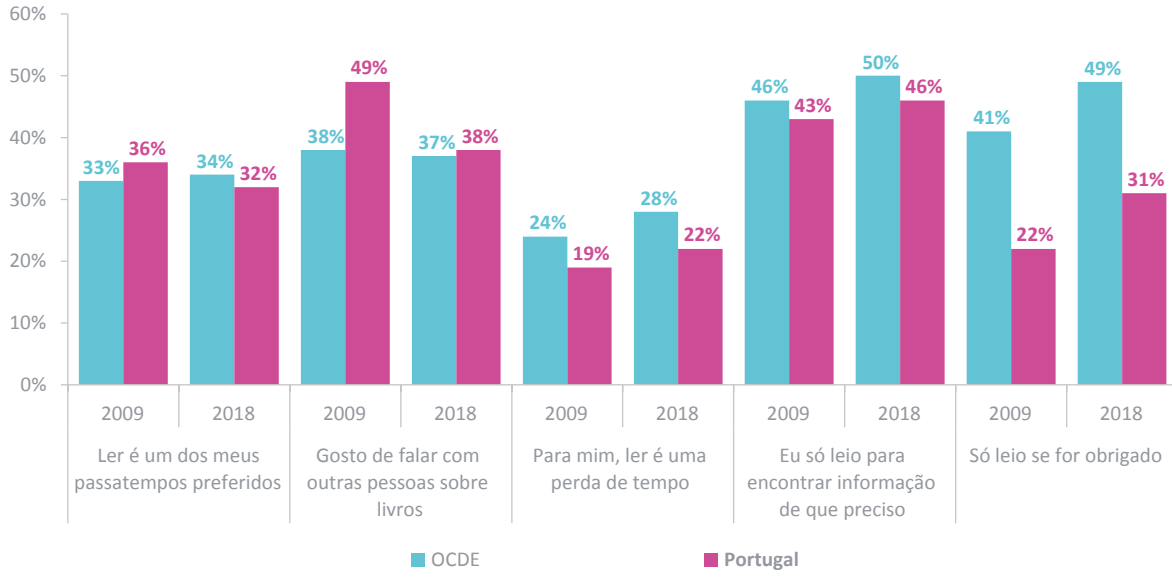
Hábitos de leitura

Considerando que a Leitura foi o domínio principal avaliado, o questionário ao aluno aplicado no PISA 2018 contemplou um conjunto de questões, já aplicadas no ciclo de 2009, relativas aos hábitos de Leitura. A comparação entre os resultados obtidos nos dois ciclos evidencia algumas mudanças expressivas (Figura 32). Com efeito, a introdução alargada do digital na vida quotidiana alterou o modo de ler. Atualmente é possível ler numa maior variedade de suportes, aspeto que o PISA não avaliou no ciclo de 2000 ou no ciclo de 2009. O próprio teste PISA, em 2000 e em 2009 foi aplicado em suporte papel e, em 2018, em suporte digital. Os novos suportes

e as novas formas de ler alteraram, provavelmente, o modo como os alunos de 15 anos avaliam a leitura de um livro no tradicional suporte papel. Os alunos portugueses que «só leem se forem obrigados» aumentaram 9 pp entre os dois últimos ciclos de avaliação da Leitura. Uma tendência comum à observada para a OCDE, embora, neste caso, as percentagens sejam mais elevadas, atingindo perto de 50% em 2018.

No último ciclo, a leitura foi considerada uma atividade de lazer para menos de um terço dos alunos com 15 anos, o que evidencia uma descida de 4 pp relativamente ao ciclo anterior. Em 2009, perto de metade dos jovens afirmava que gostava de «falar sobre livros com outras pessoas» (média largamente superior à da OCDE), enquanto, em 2018, a percentagem de alunos portugueses que fez a mesma afirmação desceu para 38%. A associação da leitura a *uma perda de tempo* também ganha expressão em 2018 (22% dos alunos). Os resultados apontam para a necessidade de se encontrarem novas estratégias de sensibilização para a leitura, que incluam os suportes digitais e os novos modos de ler que estes suscitam.

Figura 32. Opinião dos alunos relativamente a práticas de leitura. PISA, 2018



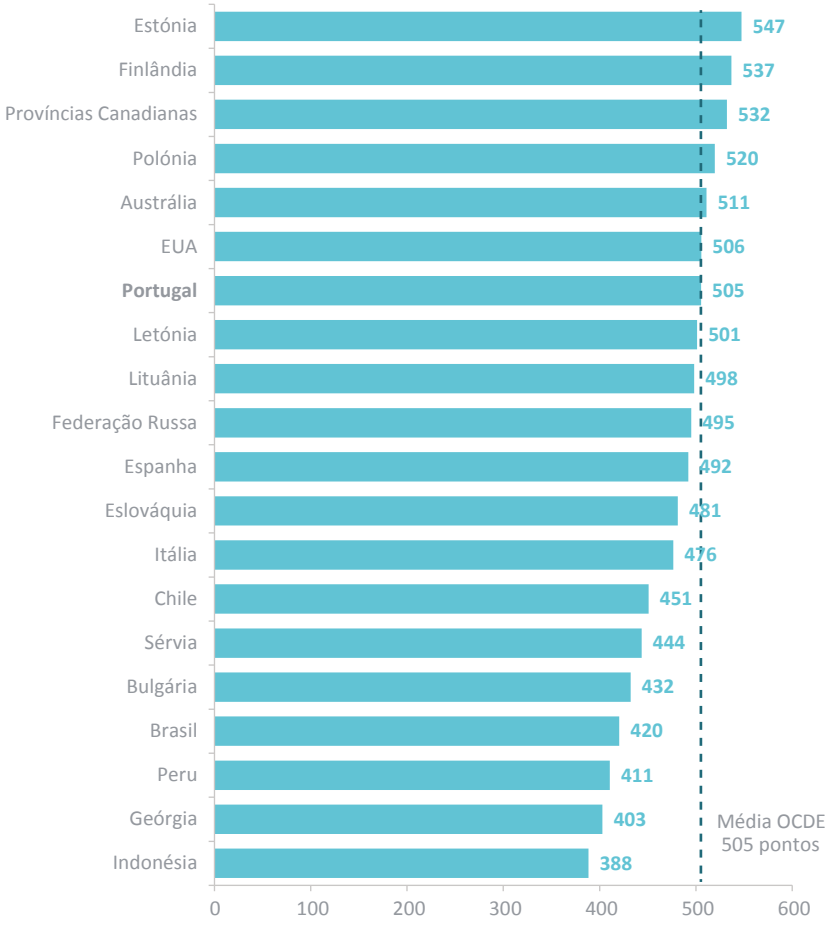
Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional PISA 2018*, IAVE (2019)

Literacia financeira

Em 2018, Portugal participou pela primeira vez na avaliação da literacia financeira de alunos de 15 anos, um domínio opcional integrado na avaliação PISA, que teve neste ano a sua segunda edição. De acordo com a OCDE, a literacia financeira é um conceito que resulta da compreensão de conceitos e de riscos financeiros, assim como da capacidade de os aplicar eficazmente em contextos específicos. Os resultados dos 20 países/economias participantes foram publicados em junho de 2019. Nesta avaliação, a Estónia foi o país que obteve a melhor pontuação média (547 pontos), seguido da Finlândia (537 pontos). Portugal alcançou a 7ª posição na lista ordenada de resultados com 505 pontos (Figura 33), uma pontuação igual à pontuação média alcançada pelos países membros da OCDE.

Ao contrário do observado na distribuição dos resultados nacionais em Leitura, na avaliação da literacia financeira não se verificou uma diferença significativa entre o resultado médio alcançado pelos rapazes (506 pontos) e pelas raparigas (505 pontos).

Figura 33. Resultados médios em literacia financeira dos participantes. PISA 2018



Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Níveis de proficiência em literacia financeira

Tal como nos domínios principais avaliados no PISA, a pontuação alcançada na escala de literacia financeira também tem uma tradução qualitativa através dos descritores que caracterizam o que os alunos sabem e conseguem fazer com o domínio de termos e conceitos de literacia financeira. A Tabela 6 descreve o que os alunos que alcançam o nível superior de proficiência e os alunos que apresentam conhecimentos elementares de literacia financeira sabem e conseguem fazer.

Tabela 6. Descrição da proficiência dos alunos em literacia financeira no nível 5 de proficiência e no nível 1 ou abaixo

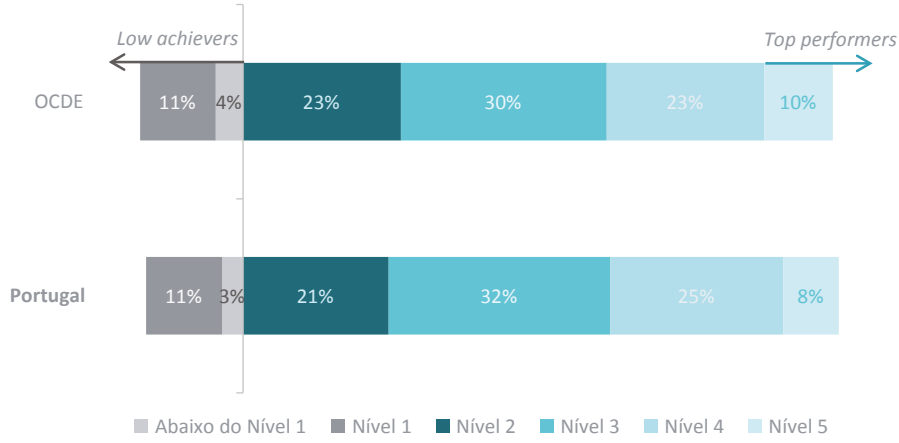
Nível 5 de proficiência em literacia financeira (top performers)
No nível 5 de proficiência em Literacia financeira os alunos conseguem aplicar uma ampla variedade de termos e conceitos financeiros, em situações que provavelmente só virão a ter relevância na vida adulta. Analisar produtos financeiros complexos e ter em consideração aspetos pertinentes, mas omissos ou não evidentes, em documentos financeiros. Resolver problemas financeiros não rotineiros com elevado nível de rigor e prever o impacto de decisões financeiras, demonstrando compreensão do cenário financeiro mais amplo.

Nível 1 ou abaixo de proficiência em literacia financeira (low achievers)
Os alunos com proficiência em Literacia financeira no Nível 1 ou abaixo conseguem Identificar termos e produtos financeiros e interpretar informação respeitante a conceitos financeiros elementares. Distinguir entre necessidades e desejos e tomar decisões simples sobre despesas do dia-a-dia. Reconhecer a finalidade de documentos financeiros correntes, p. ex., faturas, e aplicar uma operação matemática elementar (adição, subtração ou multiplicação) num contexto financeiro que lhe seja familiar.

Fonte: CNE, a partir *Relatório Nacional PISA 2018*. IAVE (2019)

A distribuição da percentagem de alunos por cada nível de proficiência da literacia financeira (Figura 34) mostra que a proporção de alunos portugueses que dominam os conceitos e termos financeiros e que os aplicam eficazmente (nível 5 de proficiência) foi inferior à média da OCDE (10%). Todavia, a percentagem de alunos portugueses que só domina conceitos elementares e os aplica de forma simples foi menor (14%) do que a observada internacionalmente (15%).

Figura 34. Alunos (%) por nível de proficiência em literacia financeira em Portugal e na OCDE. PISA 2018



Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

Refira-se, por último, algumas das práticas financeiras dos alunos portugueses por comparação com a média da OCDE (Tabela 7). De uma forma geral, os alunos portugueses parecem adotar menos práticas financeiras do que a média internacional. Veja-se, por exemplo, a posse e a utilização de um cartão de débito ou crédito – a percentagem de alunos portugueses que afirma ter um não chega a 25%, o que contrasta com os 45% da OCDE.

Relativamente às práticas financeiras com recurso a dispositivos digitais, os alunos portugueses são mais conservadores. Nos últimos 12 meses, 58% dos alunos portugueses fizeram compras *online* comparativamente com os 73% na OCDE.

No que respeita à confiança nos dispositivos digitais para a realização de transações bancárias, as opiniões dos alunos portugueses são mais consonantes com a média internacional – por exemplo, 63% sente-se confiante a pagar com multibanco, uma percentagem semelhante à verificada para a OCDE (67%).

Tabela 7. Produtos e práticas financeiras em Portugal e na OCDE. PISA 2018

Produtos e práticas financeiras dos alunos em Portugal e na OCDE	Portugal	OCDE
Percentagem de alunos que afirmam ter…		
Conta bancária, conta poupança, ou outra	45%	54%
Cartão de débito ou crédito	24%	45%
Percentagem de alunos que, nos últimos 12 meses…		
Fizeram compras online (sozinhos ou com um membro da família)	58%	73%
Fizeram um pagamento utilizando o telemóvel	28%	39%
Percentagem de alunos que, quando utilizam dispositivos eletrónicos ou digitais para fazer operações bancárias sem ser em instituições bancárias (p.ex., em casa ou em lojas), se sentem confiantes ou muito confiantes a…		
Pagar com multibanco em vez de usar dinheiro	63%	67%
Pagar com um dispositivo móvel (p.ex.,telemóvel ou tablet) em vez de usar dinheiro	41%	49%
Garantir a segurança de informação sensível quando faz um pagamento eletrónico ou quando utiliza o banco *online*	48%	51%

Fonte: CNE, a partir de PISA 2018, OCDE

ICILS 2018

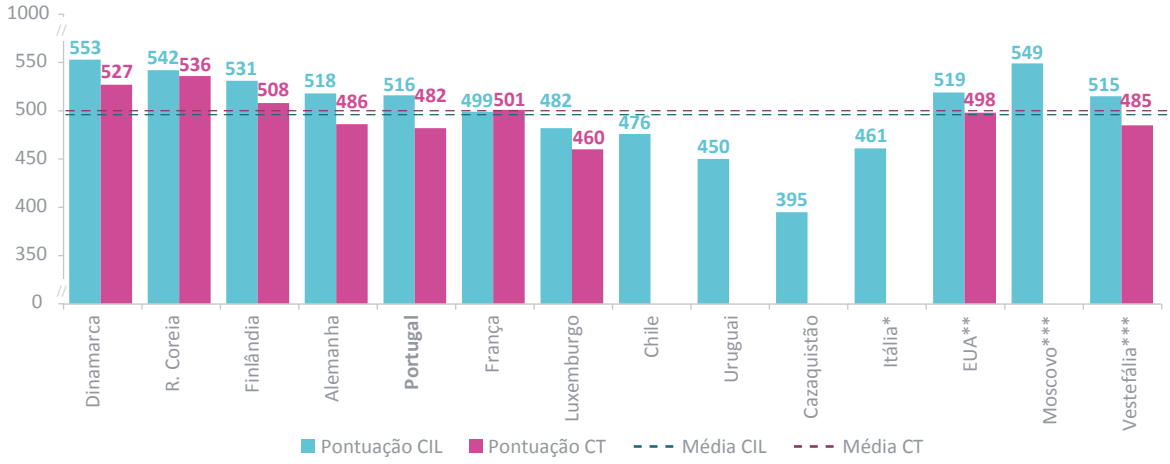
Em 2018, Portugal participou pela primeira vez no *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS), um estudo da responsabilidade da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que tem por objetivo avaliar a literacia em tecnologias de informação e comunicação (TIC) de alunos do 8º ano de escolaridade. A crescente centralidade que as tecnologias de informação e comunicação ocupam nos diferentes contextos do quotidiano das sociedades modernas, bem como a necessidade de se desenvolverem competências que permitam aos cidadãos participar ativamente nestes mesmos contextos, tornam a avaliação da literacia digital um instrumento relevante para conhecer e comparar a aplicação e o desenvolvimento de programas TIC nos sistemas educativos de diferentes países. O ICILS parte, assim, de uma pergunta genérica relativamente à utilização das tecnologias digitais nas sociedades modernas: "Até que ponto os alunos se encontram bem preparados para estudar, trabalhar e viver no mundo digital?".

O estudo foi estruturado em dois grandes domínios: i) a avaliação da literacia em computadores e informação (*Computer and Information Literacy* – CIL); e ii) a avaliação do pensamento computacional (*Computational Thinking* – CT). O ICILS realiza-se de cinco em cinco anos e teve a sua primeira edição em 2013. Começou por centrar a avaliação na literacia em computadores e informação (CIL), evidenciando a utilização do computador para procurar e gerir informação, e para comunicar. O segundo ciclo do estudo, realizado em 2018, alargou o âmbito da avaliação às competências associadas à resolução de problemas, que utilizam formulações em computador baseadas no pensamento computacional (CT). Contou com a participação de 12 países e duas regiões em *benchmark* na avaliação em CIL e de 8 países e uma região na avaliação optativa em CT. Portugal participou nos dois domínios avaliados com 200 escolas, 3221 alunos e 2823 professores. O quadro de amostragem foi constituído por todas as escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo com oferta de 8º ano de escolaridade.

Resultados

A Figura 35 apresenta os resultados alcançados pelos países participantes nos dois domínios avaliados. De uma forma geral, a maioria dos países que participaram em ambas as avaliações, obtiveram melhores resultados em CIL. Portugal obteve 516 pontos, 20 pontos significativamente acima da média internacional (496 pontos), ocupando a quinta posição na lista ordenada de resultados. Em pensamento computacional (CT), Portugal obteve uma pontuação média de 482 pontos, 18 pontos significativamente abaixo da média internacional (500 pontos). Apenas quatro países obtiveram uma pontuação média superior a 500 pontos: a República da Coreia (536 pontos), a Dinamarca (527 pontos), a Finlândia (508 pontos) e a França (501). Portugal ocupou a sexta posição entre os oito países participantes, revelando, neste domínio, uma menor familiaridade com os conteúdos abordados.

Figura 35. Resultados médios alcançados em CIL e em CT. ICILS 2018



Nota: *Os alunos italianos realizaram o teste no início do ano letivo; **Os EUA não cumpriram os requisitos de amostragem; *** Regiões que participaram em *benchmarking* (aferiram os resultados pela média internacional). O Chile, Uruguai, Cazaquistão, Itália e a região de Moscovo não participaram no CT.

Fonte: CNE, a partir de ICILS 2018, IEA

Níveis de proficiência

À semelhança de outros estudos de avaliação das aprendizagens dos alunos, a pontuação alcançada no ICILS tem uma tradução qualitativa que descreve o que os alunos sabem e conseguem fazer em cada nível de proficiência. Foram definidos quatro níveis de proficiência em CIL, sendo o nível 4 aquele que descreve competências mais desenvolvidas no domínio da literacia de computadores e informação.

Perto de metade dos alunos portugueses (46%) revelam uma proficiência em CIL de nível 2 (Figura 36). Neste nível, os alunos são capazes de, por exemplo, utilizar os computadores para tarefas básicas e explícitas de recolha e de gestão de informação; demonstram conhecer mecanismos de proteção de informação pessoal e algumas consequências do acesso público a informação pessoal; ou localizar informação explícita a partir de determinadas fontes eletrónicas. Apenas 1% atingiu o nível 4 de proficiência e 7% não conseguiram alcançar o nível 1. A República da Coreia foi o país com a percentagem mais elevada de alunos no nível 4 (9%).

Figura 36. Alunos (%) por Níveis de proficiência em CIL. ICILS 2018

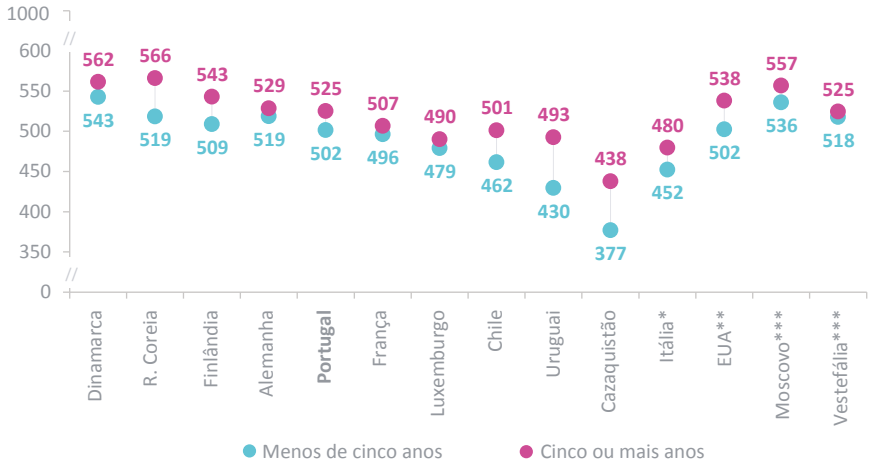
País	Abaixo do Nível 1 (< 407 pontos)	Nível 1 (407-491 pontos)	Nível 2 (492-576 pontos)	Nível 3 (577-661 pontos)	Nível 4 (> 661 pontos)	Distribuição de alunos por Níveis de proficiência (em%)
R. Coreia	9 (0,7)	19 (1,2)	32 (1,4)	32 (1,6)	9 (0,8)	
Dinamarca	3 (0,4)	14 (0,9)	45 (1,3)	36 (1,5)	3 (0,5)	
Finlândia	8 (0,9)	20 (1,1)	43 (1,3)	27 (1,4)	3 (0,4)	
Alemanha	10 (1,1)	23 (1,3)	43 (1,2)	22 (1,1)	2 (0,5)	
Portugal	**7 (0,9)**	**27 (1,2)**	**46 (1,1)**	**19 (1,2)**	**1 (0,4)**	
França	13 (1,0)	30 (1,2)	40 (1,2)	15 (1,0)	1 (0,2)	
Uruguai	33 (1,6)	29 (1,3)	27 (1,5)	9 (1,0)	1 (0,2)	
Luxemburgo	19 (0,5)	32 (0,7)	38 (0,7)	11 (0,4)	0 (0,2)	
Chile	20 (1,7)	34 (1,3)	36 (1,6)	10 (1,0)	0 (0,1)	
Cazaquistão	54 (2,1)	27 (1,4)	15 (1,1)	4 (0,8)	0 (0,2)	
Itália*	24 (1,3)	39 (1,2)	30 (1,2)	7 (0,7)	0 (0,1)	
EUA**	10 (0,6)	24 (0,8)	41 (0,7)	23 (0,8)	2 (0,3)	
Moscovo***	3 (0,5)	16 (1,1)	45 (1,4)	33 (1,4)	3 (0,4)	
Vestefália***	8 (1,2)	28 (1,4)	44 (1,5)	19 (1,1)	2 (0,4)	
Média ICILS	**18 (0,4)**	**27 (0,4)**	**36 (0,4)**	**17 (0,3)**	**2 (0,1)**	

Nota: *Os alunos italianos realizaram o teste no início do ano letivo; **Os EUA não cumpriram os requisitos de amostragem; *** Regiões que participaram em *benchmarking* (aferiram os resultados pela média internacional).

Fonte: CNE, a partir *Relatório Nacional, ICILS 2018*. IAVE, 2019

A relação entre os anos de experiência na utilização do computador e o domínio de conhecimentos e competências informáticas foram questões abordadas pelo ICILS. A Figura 37 apresenta os resultados alcançados, tendo em conta o tempo médio de experiência com a utilização de suportes digitais (menos de cinco anos e cinco e mais anos). Observa-se uma relação positiva e significativa entre ter mais anos de experiência e os melhores desempenhos. Em todos os países, o resultado médio em CIL é superior no grupo de alunos com cinco ou mais anos de experiência na utilização de computador. Portugal apresenta uma diferença de mais 23 pontos entre os dois conjuntos de alunos. Em qualquer dos grupos, a pontuação é superior à média em CIL (496 pontos). No Cazaquistão, no Uruguai, no Chile e na República da Coreia, o efeito da longevidade da experiência produz diferenças mais acentuadas entre os alunos do que nos restantes países. No Uruguai, os alunos com cinco ou mais anos de experiência obtiveram, em média, mais 63 pontos. Na República da Coreia, país com uma das médias mais elevada em CIL, a diferença entre os grupos chega a 47 pontos. A diferença ficou abaixo dos 15 pontos em países como França, Alemanha, Luxemburgo e Dinamarca.

Figura 37. Relação entre o resultado médio em CIL por Anos de Experiência na Utilização de Computador. ICILS 2018



Nota: *Os alunos italianos realizaram o teste no início do ano letivo; **Os EUA não cumpriram os requisitos de amostragem; *** Regiões que participaram em *benchmarking* (aferiram os resultados pela média internacional).

Fonte: CNE, a partir de ICILS 2018, IEA

A Tabela 8 apresenta a relação dos alunos com as tecnologias de informação, tendo em conta as atividades que desenvolvem na escola ou fora da escola. A primeira leitura dos dados reportados pelo ICILS indica, para a maioria dos países participantes, uma relação pouco desenvolvida entre a utilização das tecnologias de informação e comunicação e a realização de atividades escolares. As TIC são sobretudo utilizadas para outras atividades não relacionadas com a escola. Em média, de acordo com os dados do ICILS, as TIC são utilizadas *Fora da escola para outras atividades* (70%) ou *Na escola para outras atividades* (29%). As atividades relacionadas com a escola, realizadas dentro das instituições escolares ou fora delas, colhem valores percentuais que rondam apenas os 20%.

Portugal segue a tendência internacional, sendo ainda mais vincada a fraca relação entre as TIC e a realização de atividades escolares. Apenas 7% dos alunos afirmaram utilizar as TIC na escola para a realização de atividades escolares – 11 pp abaixo da média internacional, sendo uma percentagem superior à indicada pela Alemanha e pela República da Coreia. Saliente-se também que apenas 10% afirmaram utilizar as TIC fora da escola para a realização de atividades escolares, o que constitui um valor significativamente abaixo da média internacional.

A Dinamarca é o país onde se pode observar uma maior utilização de tecnologias de informação e comunicação para a realização de atividades escolares – 81% dos alunos referem utilizar diariamente as TIC na escola para tarefas escolares e 35% fora da escola para atividades da escola.

Tabela 8. Percentagem de alunos que assinalaram utilizar TIC diariamente na escola e fora da escola. ICILS 2018

País	Na escola para atividades da escola	Na escola para outras atividades	Fora da escola para atividades da escola	Fora da escola para outras atividades
Chile	12 (0,9) ▽	27 (1,2)	14 (0,9) ▽	62 (1,5) ▽
Dinamarca	81 (1,2) ▲	55 (1,4) ▲	35 (1,5) ▲	79 (1,0) △
Finlândia	12 (1,0) ▽	56 (1,4) ▲	15 (0,9) ▽	79 (0,9) △
França	8 (0,7) ▽	13 (1,1) ▼	25 (0,9) △	76 (0,9) △
Alemanha	4 (0,6) ▼	16 (1,2) ▼	11 (0,8) ▼	83 (0,9) ▲
Cazaquistão	24 (1,1) △	30 (1,1)	31 (1,2) △	48 (1,4) ▼
R. Coreia	5 (0,5) ▼	19 (1,0) ▽	10 (0,7) ▼	68 (1,0) ▽
Luxemburgo	18 (0,6)	33 (0,6) △	27 (0,5) △	66 (0,6) ▽
Portugal	**7 (0,5)** ▼	**36 (1,1)** △	**10 (0,7)** ▼	**71 (1,3)**
Uruguai	15 (0,9) ▽	25 (1,4) ▽	33 (1,4) ▲	66 (1,6) ▽
Itália*	7 (0,6) ▼	4 (0,5) ▼	22 (0,9)	77 (1,0) △
EUA**	43 (1,6)	28 (1,0)	29 (0,9)	66 (0,9)
Moscovo***	22 (0,8) △	43 (1,1) ▲	40 (1,0) ▲	77 (1,3)
Vestefália***	3 (0,5) ▼	19 (1,5) ▽	9 (0,8) ▼	85 (0,9)
Média ICILS 2018	**18 (0,2)**	**29 (0,3)**	**21 (0,3)**	**70 (0,3)**

▲ Mais de 10 pontos percentuais acima da média
▼ Mais de 10 pontos percentuais abaixo da média
△ Significativamente acima da média
▽ Significativamente abaixo da média

Nota: *Os alunos italianos realizaram o teste no início do ano letivo; **Os EUA não cumpriram os requisitos de amostragem; *** Regiões que participaram em *benchmarking* (aferiram os resultados pela média internacional).

Fonte: CNE, a partir de Relatório Nacional ICILS 2018, IAVE 2019

A baixa frequência da utilização de TIC como ferramenta para a aprendizagem está também patente na reduzida utilização que os alunos mostram fazer com ela em cada disciplina (Figura 38). À exceção da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, incluída no currículo nacional para o 8º ano de escolaridade, os alunos portugueses expressaram uma baixa utilização de suportes digitais nas atividades de todas as disciplinas. Ciências foi a mais referida pelos alunos (26%), a seguir a TIC (67%). À exceção da disciplina de Ciências, as percentagens assinaladas pelos alunos ficaram significativamente abaixo da média internacional. Na disciplina de TIC, a diferença foi significativamente superior à média internacional (+18 pp).

Figura 38. Percentagem de alunos que indicaram utilizar computadores na maioria das aulas. ICILS 2018

Disciplinas	Portugal (%)	ICILS (%)	Portugal ICILS
Português	18 (1,0) ▽	27 (0,3)	
Línguas estrangeiras	17 (0,8) ▽	26 (0,3)	
Matemática	16 (0,9) ▽	25 (0,4)	
Ciências	26 (1,0)	27 (0,4)	
Ciências humanas e sociais (p.ex., história, geografia)	21 (1,2) ▽	26 (0,4)	
Artes (artes visuais, dança, música, drama)	21 (1,2) ▽	23 (0,4)	
TIC, aplicações informáticas ou semelhante	67 (1,4) ▲	49 (0,6)	
Disciplinas práticas ou de natureza vocacional	12 (0,9) ▽	19 (0,4)	
Outras (p.ex., moral/ética, educação física, desenvovimento pessoal e social)	15 (0,9) ▽	17(0,3)	



▲ Mais de 10 pontos percentuais acima da média
▼ Mais de 10 pontos percentuais abaixo da média
△ Significativamente acima da média
▽ Significativamente abaixo da média

Fonte: CNE, a partir de ICILS 2018, IEA

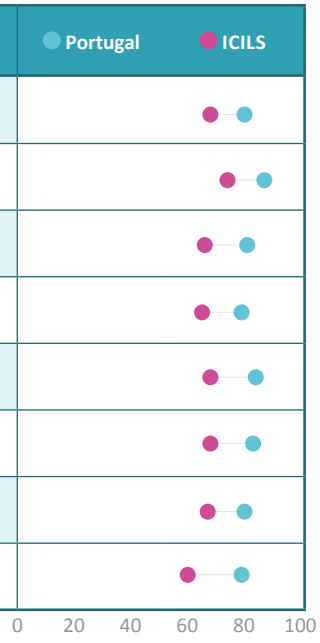
A Figura 39 e a Figura 40 apresentam as percentagens de alunos que aprenderam na escola diversos conteúdos relacionados com CIL e com CT. Muitos dos conteúdos avaliados em CIL fazem parte do programa da disciplina de TIC frequentada pelos alunos portugueses do 8º ano que participaram no estudo. Os comportamentos associados à segurança e seleção de conteúdos no acesso e na utilização da internet, assim como técnicas eficazes para procurar a informação mais adequada a determinado objetivo são alguns dos temas abordados naquela disciplina. Nesse sentido, os resultados alcançados pelos alunos portugueses refletem essa aprendizagem. Perto de 80% referiram ter aprendido na escola aquelas atividades, destacando-se *Procurar informação utilizando as TIC* (87%) e *Decidir que informação obtida na* internet *é relevante para incluir num trabalho escolar* (84%).

O panorama altera-se quando se analisam os conteúdos relacionados com o pensamento computacional. Os resultados mostram que os conteúdos deste domínio não são muito familiares aos alunos portugueses. Ao contrário do verificado em CIL, a percentagem de alunos que afirmou ter aprendido conteúdos relacionados com pensamento computacional ficou significativamente abaixo da média internacional para todas as atividades apresentadas, em cinco dos casos as diferenças chegaram a mais de 10 pp da média internacional.

Os conteúdos da avaliação em CT incidem sobre processos e metodologias de pensamento que se adotam para a resolução de problemas. São práticas habitualmente associadas à linguagem da programação de computadores que podem ser utilizadas na resolução de todo o tipo de problemas que requerem soluções. É um domínio de aprendizagem mais difundido em alguns países, mas apenas explorado pontualmente em Portugal. Os resultados são disso reflexo, pois apenas 31% dos alunos referiram ter aprendido a *Fazer fluxogramas para mostrar as diferentes partes de um processo*; 41% aprenderam a *Desmontar um processo complexo em pequenas partes* ou a *Utilizar simulações que ajudam a compreender ou a resolver problemas do mundo real*.

Figura 39. Percentagem de alunos que indicaram ter aprendido Atividades relacionadas com CIL na escola. ICILS 2018

Atividades relacionadas com Literacia em Computadores e Informação - CIL	Portugal (%)	ICILS (%)
Apresentar as fontes de informação retirada da internet	80 (0,9) ▲	68 (0,3)
Procurar informação utilizando as TIC	87 (1,0) ▲	74 (0,3)
Apresentar informação a uma dada audiência ou com um dado objetivo	81 (1,1) ▲	66 (0,3)
Decidir se uma informação obtida na internet é de confiança	79 (1,4) ▲	65 (0,3)
Decidir que informação obtida na internet é relevante para incluir num trabalho escolar	84 (1,0) ▲	68 (0,3)
Organizar informação obtida na internet	83 (0,9) ▲	68 (0,3)
Decidir sobre onde procurar informação na internet acerca de um tópico desconhecido	80 (1,0) ▲	67 (0,3)
Utilizar as TIC para colaborar com outros	79 (1,1) ▲	60 (0,4)

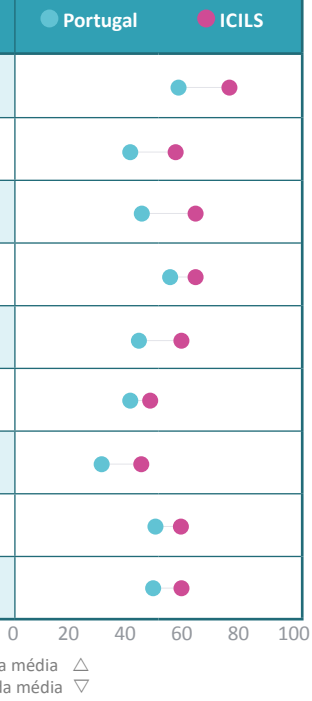


▲ Mais de 10 pontos percentuais acima da média
▼ Mais de 10 pontos percentuais abaixo da média
△ Significativamente acima da média
▽ Significativamente abaixo da média

Fonte: CNE, a partir de ICILS 2018, IEA

Figura 40. Percentagem de alunos que indicaram ter aprendido Atividades relacionadas com CT na escola. ICILS 2018

Atividades relacionadas com Pensamento Computacional - CT	Portugal (%)	ICILS (%)
Apresentar informação de maneiras diferentes	58 (1,3) ▼	76 (0,3)
Desmontar um processo complexo em pequenas partes	41 (1,2) ▼	57 (0,4)
Compreender diagramas que descrevam ou representem problemas do mundo real	45 (1,2) ▼	64 (0,3)
Planear tarefas estabelecendo os passos necessários para as completar	55 (1,3) ▽	64 (0,3)
Utilizar ferramentas para fazer diagramas que ajudam a resolver problemas	44 (1,2) ▼	59 (0,4)
Utilizar simulações que ajudam a compreender ou resolver problemas do mundo real	41 (1,2) ▽	48 (0,4)
Fazer fluxogramas para mostrar as diferentes partes de um processo	31 (1,3) ▼	45 (0,4)
Registar e avaliar dados para compreender e resolver um problema	50 (1,4) ▽	59 (0,4)
Utilizar dados do mundo real para analisar e rever as soluções de um problema	49 (1,1) ▽	59 (0,4)



Mais de 10 pontos percentuais acima da média ▲
Mais de 10 pontos percentuais abaixo da média ▼
Significativamente acima da média △
Significativamente abaixo da média ▽

Fonte: CNE, a partir de ICILS 2018, IEA

Portugal é o país que apresenta a mais elevada percentagem de professores com cinco ou mais anos de experiência na utilização de TIC durante as aulas (87%) ou na preparação de aulas (94%) (Tabela 9) – valores significativamente acima da média internacional (65% e 72%, respetivamente). No entanto, quando se questionam os professores portugueses sobre a utilização diária de TIC enquanto lecionam, a percentagem média diminui para perto de metade (49%), um valor que se encontra em linha com a média internacional. Pese embora a longa experiência de contacto e familiarização com a utilização de suportes digitais para o ensino, sobretudo quando comparada com a experiência de professores de outros países, esta experiência não se traduziu, efetivamente, em práticas de ensino com recurso a suportes digitais.

A Dinamarca registou igualmente percentagens elevadas de professores que utilizam as TIC há mais tempo, mas, ao contrário da maioria em Portugal, referem utilizá-las atualmente na *Escola enquanto lecionam* (72%), assim como na *Escola para outros fins relacionados com o trabalho* (93%) ou fora da escola para fins relacionados com o trabalho (66%). Recorde-se que os alunos dinamarqueses foram também os que apresentaram percentagens mais elevadas de utilização diária de TIC na escola, denotando uma elevada disseminação de práticas de ensino/aprendizagem com recurso a suportes e conteúdos digitais.

Tabela 9. Experiência dos professores com a utilização de TIC. ICILS 2018

País	Professores que indicaram ter pelo menos cinco anos de experiência de utilização de TIC		Professores que utilizam TIC todos os dias			
	Durante as aulas	Na preparação das aulas	Na escola enquanto lecionam	Na escola, para outros fins relacionados com o trabalho	Fora da escola para fins relacionados com o trabalho	Fora da escola para fins não relacionados com o trabalho
Chile	58 (2,0) ▽	67 (2,7) ▽	25 (1,8) ▼	53 (2,2) ▼	52 (2,3)	55 (1,5) ▽
Dinamarca	75 (1,4) ▲	79 (1,4) △	72 (2,4) ▲	93 (0,8) ▲	66 (1,9) ▲	89 (1,1) ▲
Finlândia	61 (1,6) ▽	73 (1,1)	57 (1,2) △	79 (1,2) ▲	55 (1,6)	76 (1,2) ▲
Itália*	48 (1,5) ▼	59 (1,6) ▼	35 (1,4) ▼	49 (1,8) ▼	59 (1,4) △	64 (1,6)
Cazaquistão	58 (2,1) ▽	61 (2,2) ▼	49 (1,9)	57 (1,8) ▼	47 (1,8) ▽	40 (1,5) ▼
R. Coreia	66 (1,6)	69 (1,5) ▽	49 (1,5)	65 (2,0)	27 (1,5) ▼	45 (2,1) ▼
Portugal	**87 (1,1) ▲**	**94 (0,8) ▲**	**49 (1,7)**	**79 (1,2) ▲**	**78 (0,9) ▲**	**70 (1,0) △**
França**	59 (1,9)	75 (1,4)	53 (1,5)	62 (1,9)	72 (1,5)	75 (1,4)
Alemanha**	55 (2,0)	75 (1,7)	23 (1,6)	39 (2,5)	62 (1,8)	80 (1,5)
Luxemburgo**	56 (2,1)	77 (1,9)	44 (2,9)	61 (2,4)	69 (2,5)	78 (1,9)
EUA**	46 (1,6)	53 (1,7)	50 (1,6)	64 (1,8)	46 (2,0)	59 (1,8)
Uruguai**	41 (1,7)	60 (1,8)	16 (1,3)	33 (1,7)	50 (1,8)	59 (1,8)
Moscovo***	76 (1,4) ▲	83 (1,4)	76 (1,5)	82 (1,5) ▲	71 (1,4) ▲	72 (1,2) △
Vestefália***	55 (1,8) ▽	73 (1,2)	18 (1,7)	34 (1,7) ▼	59 (1,6) △	79 (0,9) ▲
Média ICILS 2018	**65 (0,6)**	**72 (0,7)**	**48 (0,6)**	**68 (0,6)**	**55 (0,6)**	**63 (0,6)**

▲ Mais de 10 pontos percentuais acima da média
▼ Mais de 10 pontos percentuais abaixo da média
△ Significativamente acima da média
▽ Significativamente abaixo da média

Nota: *Os alunos italianos realizaram o teste no início do ano letivo; ** Os EUA, França, Alemanha, Luxemburgo e Uruguai não cumpriram os requisitos de amostragem de professores; *** Regiões que participaram em *benchmarking* (aferiram os resultados pela média internacional).

Fonte: CNE, a partir *Relatório Nacional, ICILS 201*, IAVE, 2019

Além dos questionários aplicados aos alunos, diretores e professores, o ICILS incluiu também um questionário que é aplicado aos coordenadores das TIC de cada escola participante (Tabela 10). Entre outras questões, foi-lhes solicitado que indicassem os principais problemas existentes na escola relacionados com recursos digitais. A largura de banda ou a velocidade de internet insuficientes, a falta de computadores ou a falta de computadores eficientes e os problemas associados à manutenção dos computadores foram os aspetos que abrangeram uma maior proporção de alunos dos mencionados pelos coordenadores das TIC dos países participantes. Portugal seguiu a mesma linha de dificuldades e acrescentou-lhes também a falta de *software*. À exceção de *muito poucos computadores com ligação à* internet, todos os restantes problemas registaram, em Portugal, percentagens significativamente acima da média internacional. A falta de computadores eficientes e a debilidade da rede de internet foram os problemas mais referidos, abrangendo mais de 75% dos alunos.

Um cenário oposto é o descrito pelos coordenadores das TIC de países como Dinamarca, Luxemburgo ou República da Coreia. Nestes países, a manutenção técnica do parque informático ou a falta de *software* foram os problemas mais referidos, atingindo cerca de um terço dos alunos.

Do conjunto analisado, Portugal é um dos países que enfrentam maiores dificuldades na disponibilização de recursos digitais eficazes para o ensino/aprendizagem.

Tabela 10. Alunos (%) em escolas onde os coordenadores TIC indicaram que o ensino é condicionado por recursos informáticos insuficientes. ICILS 2018

Países	Muito poucos computadores com ligação à internet	Largura de banda ou velocidade da internet insuficiente	Falta de computadores para o ensino	Falta de computadores eficientes	Problemas de manutenção dos equipamentos TIC	Programas de computador em número insuficiente
Chile	33 (3,9)	61 (6,2) ▲	45 (5,1)	47 (5,7)	33 (5,0) ▼	63 (5,4) ▲
Dinamarca	10 (2,9) ▼	15 (3,4) ▼	20 (3,9) ▼	23 (4,4) ▼	33 (4,5) ▼	14 (3,6) ▼
Finlândia	11 (2,6) ▼	36 (4,2) ▼	73 (4,0) ▲	53 (5,2)	53 (4,8) △	40 (4,8)
França**	25 (4,1)	62 (5,1) ▲	52 (4,7)	37 (4,0) ▽	39 (4,5)	24 (4,1) ▼
Alemanha**	43 (4,3) ▲	67 (4,1) ▲	66 (4,3) ▲	53 (4,5)	54 (4,5) △	35 (3,8)
Itália*	40 (4,0) ▲	63 (4,3) ▲	61 (3,9) ▲	65 (3,7) ▲	72 (3,5) ▲	56 (4,5) ▲
Cazaquistão	59 (3,5) ▲	56 (4,3)	57 (4,4) △	59 (4,1) ▲	51 (4,2)	50 (4,6) ▲
R. Coreia	12 (2,8) ▼	21 (3,4) ▼	21 (3,6) ▼	30 (4,0) ▼	30 (4,5) ▼	34 (4,3)
Luxemburgo**	10 (0,0) ▼	16 (0,0) ▼	14 (0,0) ▼	9 (0,0) ▼	5 (0,0) ▼	21 (0,0) ▼
Portugal	**28 (3,1)**	**76 (3,0)** ▲	**63 (4,4)** ▲	**77 (3,0)** ▲	**59 (4,3)** ▲	**55 (3,8)** ▲
EUA**	25 (3,1)	25 (2,7)	42 (3,4)	29 (2,6) ▲	28 (2,9) ▲	22 (2,7)
Uruguai**	40 (5,1) ▲	61 (4,3) ▲	57 (5,0)	67 (4,3)	57 (4,5)	29 (5,2)
Moscovo***	13 (3,8)	27 (3,9)	41 (5,1)	54 (5,4)	17 (2,9)	33 (4,5)
Vestefália***	59 (4,6)	76 (4,3)	75 (4,5)	70 (4,8)	65 (4,9)	53 (5,4)
Média ICILS 2018	**28 (1,1)**	**49 (1,2)**	**48 (1,3)**	**47 (1,3)**	**44 (1,3)**	**38 (1,3)**

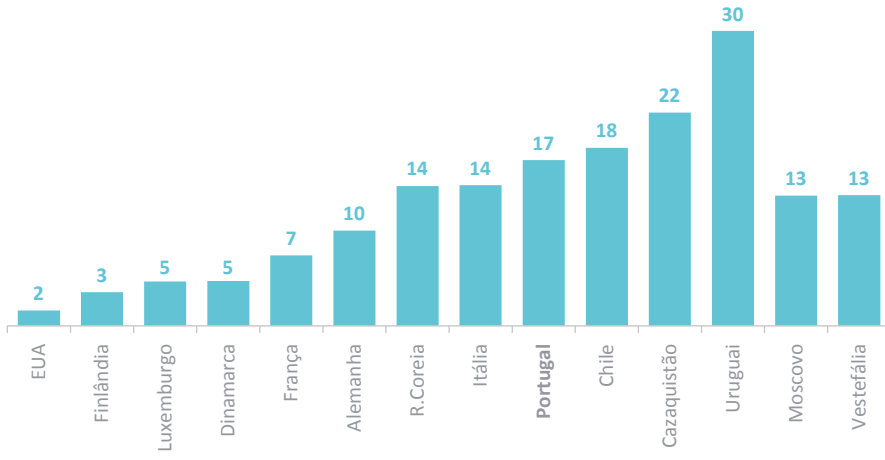
Mais de 10 pontos percentuais acima da média ▲
Mais de 10 pontos percentuais abaixo da média ▼
Significativamente acima da média △
Significativamente abaixo da média ▽

Nota: *Os alunos italianos realizaram o teste no início do ano letivo; ** Os EUA, França, Alemanha, Luxemburgo e Uruguai não cumpriram os requisitos de amostragem de professores; *** Regiões que participaram em *benchmarking* (aferiram os resultados pela média internacional).

Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional ICILS 2018*. IAVE, (2019)

O rácio que mostra o número de alunos por computador reflete essas dificuldades (Figura 41). Portugal está entre os países com o rácio mais elevado de alunos por computador. No extremo oposto, abaixo dos 10 alunos por computador encontram-se a França (7 alunos), a Dinamarca e o Luxemburgo (5 alunos), a Finlândia (3 alunos) e os EUA (2 alunos).

Figura 41. Rácio alunos (Nº) por computador disponív. ICILS 2018



Fonte: CNE, a partir de ICILS 2018, IEA

Os coordenadores pronunciaram-se igualmente sobre os aspetos relacionados com a utilização dos suportes digitais que podem prejudicar o ensino (Tabela 11). Os mais referidos estão associados à falta de competência dos professores

para a utilização das TIC, o tempo insuficiente que estes disponibilizam para a preparação das aulas e a falta de recursos eficazes para a sua formação profissional. De acordo com os resultados médios internacionais, mais de metade dos alunos frequenta escolas onde os coordenadores identificaram estes problemas. Portugal segue a mesma tendência, mas com valores significativamente acima da média internacional. O mais relevante é o que refere a falta de tempo dos professores para prepararem as aulas – 75% dos alunos frequentam escolas onde os coordenadores afirmaram ter este problema.

Tabela 11. Alunos (%) em escolas onde os coordenadores TIC indicaram que o ensino é muito condicionado por recursos pedagógicos insuficientes. ICILS 2018

Países	Competências insuficientes dos professores para a utilização das TIC	Tempo insuficiente para os professores prepararem as aulas	Falta de recursos eficazes para formação profissional dos professores	Falta de uma plataforma de aprendizagem *online* eficaz	Incentivos insuficientes aos professores para integrarem as TIC no ensino	Apoio pedagógico insuficiente para a utilização das TIC
Chile	68 (5,7)	52 (5,2) ▼	59 (5,3)	58 (5,0) ▲	57 (5,0)	49 (3,8)
Dinamarca	53 (4,9) ▼	81 (3,6) ▲	34 (4,3) ▼	24 (4,2) ▼	32 (4,2) ▼	34 (4,5) ▼
Finlândia	84 (3,9) ▲	76 (3,7) ▲	75 (4,5) ▲	39 (4,7)	78 (4,3) ▲	59 (5,2)
França**	67 (4,3)	55 (4,6) ▽	62 (4,0)	35 (4,6) ▽	42 (4,3) ▼	42 (4,6)
Alemanha**	84 (3,4) ▲	85 (2,8) ▲	74 (3,8) ▲	65 (4,4) ▲	77 (4,3) ▲	68 (4,2) ▲
Itália*	81 (3,1) ▲	66 (4,1)	66 (4,4)	54 (4,2) △	83 (3,3) ▲	54 (4,3)
Cazaquistão	43 (4,0) ▼	50 (4,0) ▼	47 (4,1) ▼	51 (4,4)	38 (4,0) ▼	41 (3,6)
R. Coreia	25 (3,4) ▼	55 (4,7)	45 (4,1) ▼	45 (4,6)	46 (4,0) ▼	45 (4,5)
Luxemburgo**	72 (0,0) △	40 (0,1) ▼	51 (0,0) ▽	30 (0,0) ▼	59 (0,0)	51 (0,1) ▽
Portugal	**72 (3,7)** △	**75 (3,5)** ▲	**72 (4,2)** ▲	**37 (3,6)** ▽	**57 (4,3)**	**57 (4,2)**
EUA**	47 (3,6)	43 (3,7)	43 (3,4)	29 (2,9)	57 (5,1)	29 (3,3)
Uruguai**	67 (5,1)	68 (4,5)	63 (4,6)	49 (5,4)	38 (3,5)	51 (5,2)
Moscovo***	37 (4,3) ▼	22 (3,3) ▼	19 (3,1)	20 (3,4) ▼	27 (2,9) ▼	10 (2,3) ▼
Vestefália***	92 (2,4) ▲	87 (2,5) ▲	76 (4,5)	62 (4,2) ▲	80 (4,2) ▲	82 (3,9) ▲
Média ICILS 2018	**65 (1,2)**	**64 (1,2)**	**59 (1,2)**	**44 (1,3)**	**57 (1,2)**	**50 (1,3)**

Mais de 10 pontos percentuais acima da média ▲ Significativamente acima da média △
Mais de 10 pontos percentuais abaixo da média ▼ Significativamente abaixo da média ▽

Nota: *Os alunos italianos realizaram o teste no início do ano letivo; ** Os EUA, França, Alemanha, Luxemburgo e Uruguai não cumpriram os requisitos de amostragem de professores; *** Regiões que participaram em *benchmarking* (aferiram os resultados pela média internacional).

Fonte: CNE, a partir de *Relatório Nacional ICILS 2018*. IAVE, (2019)[26]

ESS – *European Social Survey*

O ESS é um inquérito transnacional de cariz académico aplicado, desde 2001, em países de toda a Europa. É bienal e dirigido por um consórcio de centros de investigação de vários países europeus sediado no Reino Unido. Em 2019, apresentou os resultados do oitavo ciclo do estudo.

O ESS mede atitudes, valores, comportamentos sociopolíticos e padrões de conduta de populações diversas em mais de trinta países. Em 2018, foi aplicado exclusivamente no Continente a pessoas com 15 ou mais anos de idade em residências particulares, independentemente da sua nacionalidade, cidadania ou língua. Tem por objetivo produzir indicadores relativos à evolução das perceções e opiniões dos cidadãos sobre aspetos chave das sociedades onde vivem e melhorar a visibilidade de dados sobre mudança social junto de investigadores, decisores políticos e do público em geral.

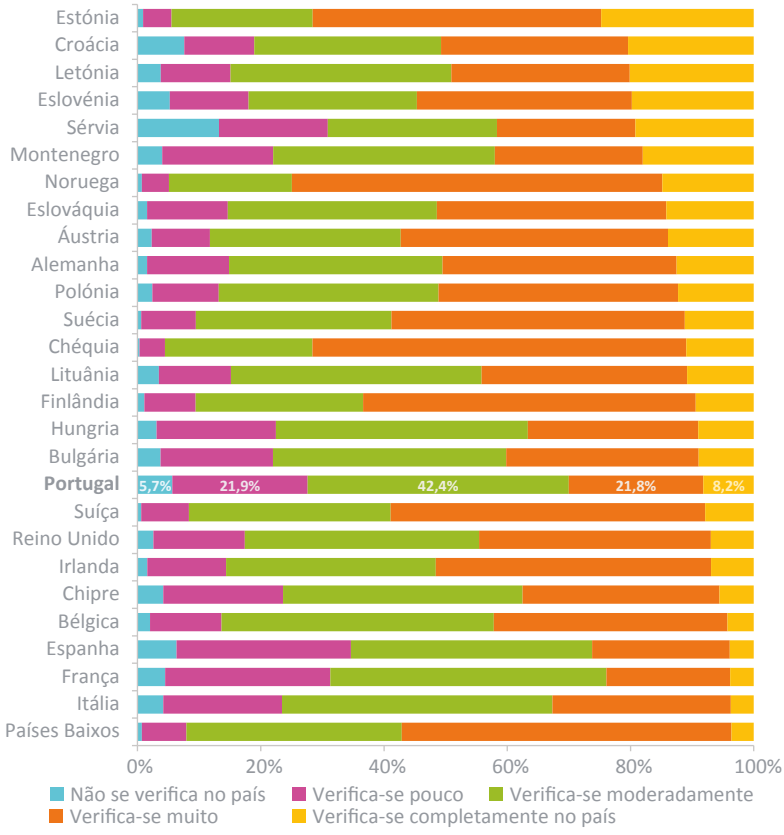
Do estudo aplicado em 2018, destacam-se as opiniões dos cidadãos de países europeus relativamente à oportunidade de alcançarem o nível de escolaridade e o trabalho que ambicionam (Figura 42 e Figura 43). De uma forma geral, as percentagens

[26] Relatório Nacional, ICILS 2018. IAVE (2019)

relativas à possibilidade de se alcançar o nível de escolaridade que se deseja é superior à possibilidade de se alcançar o trabalho que se deseja. Na Estónia, perto de 25% da população considera que todos têm a mesma oportunidade de alcançar o nível de escolaridade que desejam e perto de metade afirma ser uma possibilidade que se «verifica muito» no país. Os neerlandeses foram mais céticos nas opiniões relativas à universalidade das oportunidades de formação escolar, embora, em termos médios, tenham referido ser uma possibilidade que se «verifica muito» (53,5%) ou que se «verifica moderadamente» (35,0%).

Em Portugal, apenas 8% dos inquiridos concordam com uma plena igualdade de oportunidades no país para responder às ambições de escolaridade de cada indivíduo. A maioria (64%) considera ser uma possibilidade que se «verifica muito» (22%) ou que se «verifica moderadamente» (42%). Note-se, porém, que Portugal é também um dos países com uma das percentagens mais elevadas no grupo com opiniões negativas relativamente à igualdade de oportunidades no acesso à formação – 6% dos respondentes portugueses consideram que não se verifica essa possibilidade no país. Do conjunto de 27 países participantes no ESS, é a terceira percentagem mais elevada, apenas atrás da Sérvia (13%) e da Croácia (8%).

Figura 42. Opinião dos cidadãos europeus sobre a oportunidade de alcançarem o nível de escolaridade que desejam. ESS 2018

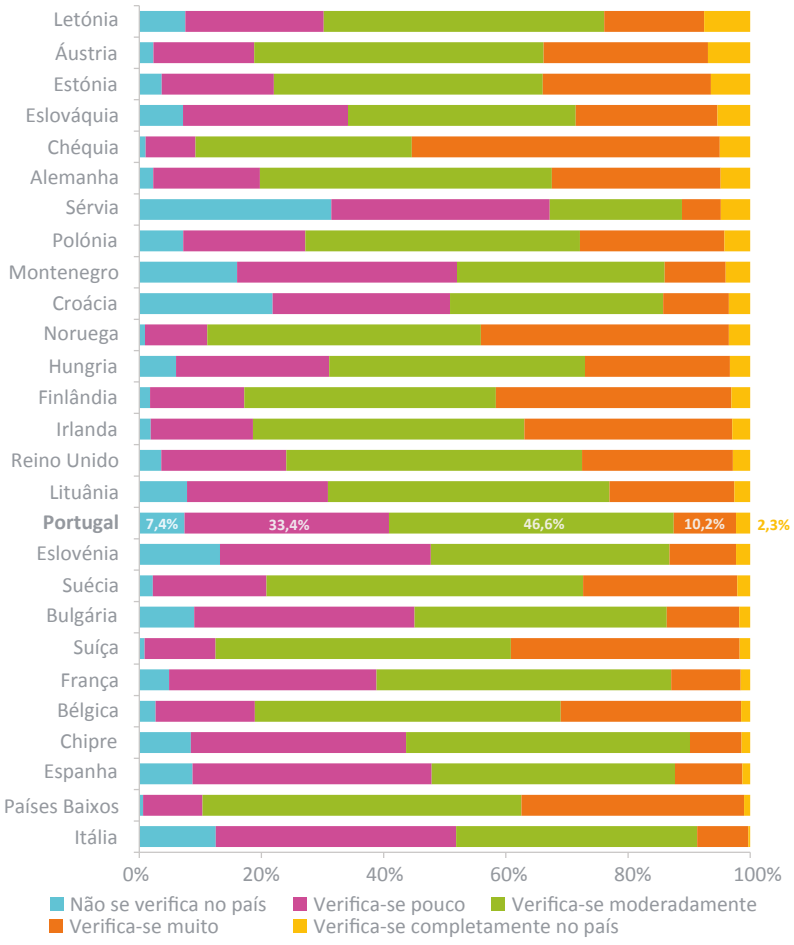


Fonte: CNE, a partir de ESS, 2020

Um maior ceticismo é visível relativamente à igualdade de oportunidades de se alcançar o trabalho que se deseja. Em Portugal, 7,4% consideram que «não se verifica no país» e perto de metade (46,6%) afirma «verificar-se moderadamente». Apenas 2,3% consideram que o acesso igualitário ao trabalho que se deseja «se verifica completamente».

Na Itália foi onde se verificou a menor percentagem de respondentes com opinião positiva relativamente à igualdade de oportunidades no acesso ao trabalho – mais de metade considera que não se verifica ou verifica-se muito pouco no país e apenas 0,3% teve uma opinião plenamente positiva na possibilidade de todos terem as mesmas oportunidades no que toca à escolha do trabalho. No lado oposto encontra-se a Letónia – perto de 25% dos respondentes considera que o acesso igualitário ao trabalho «verifica-se muito» (16,4%) ou «verifica-se completamente» (7,5%).

Figura 43. Opinião dos cidadãos europeus sobre a oportunidade de alcançarem o trabalho que desejam. ESS 2018



Fonte: CNE, a partir de ESS, 2020

HBSC – *Health Behaviour in School-Aged Children*

Em 2019 foram publicados os resultados do inquérito internacional dedicado à saúde e bem-estar de jovens de 11, 13 e 15 anos – *Health Behaviour and School-Aged Children* (HBSC) – da responsabilidade da Organização Mundial de Saúde. O estudo, que se realiza de quatro em quatro anos, teve a sua primeira edição em 1984 com a participação de cinco países. Atualmente participam mais de 40 países e regiões da Europa e do Canadá. Portugal integrou pela primeira vez o grupo de países participantes em 1984 e, desde então, tem participado em todos os ciclos até 2018, o último ciclo do estudo. Nessa edição participaram 220 mil alunos de 45 países/regiões. O estudo recolhe informação de diferentes temáticas associadas à saúde, bem-estar e comportamentos saudáveis de alunos em idade escolar, como por exemplo, atividade física, alimentação e nutrição, sexualidade, saúde mental, satisfação com a vida, entre outros. Em 2018, Portugal participou com uma amostra de 6697 alunos de 11, 13 e 15 anos pertencentes a 387 turmas de 42 agrupamentos de escolas das cinco regiões NUTS II do Continente.

Entre o conjunto de questões analisadas no estudo, destaque-se, em particular, a relacionada com o desenvolvimento de atividade física dos jovens. De acordo com os resultados do HBSC 2018, os alunos portugueses estão entre os que menos desenvolveram atividade física intensa a moderada. A Figura 44 mostra a percentagem de rapazes e de raparigas que desenvolvem pelo menos de 60 minutos de atividade física diariamente. Portugal, assim como a Itália e a França, são os países com a menor proporção de jovens que desenvolvem atividade física, especialmente as raparigas. As jovens portuguesas com 15 anos que fazem diariamente atividade física durante, pelo menos, 60 minutos não ultrapassam os 5% e os rapazes 12% – esta última significativamente abaixo da percentagem indicada em 2014 (18%). As percentagens de raparigas e rapazes portugueses que desenvolvem com regularidade atividade física ficaram abaixo da média internacional que se cifrou em 19% para os rapazes e 11% para as raparigas.

O estudo aponta também para o facto de mais alunos portugueses se sentirem pressionados com as atividades escolares, do que em 2014. É o que mostra a Figura 45. Em todos os países e regiões as raparigas acusaram mais a pressão dos trabalhos escolares do que os rapazes. Em Portugal, 73% das raparigas e 49% dos rapazes afirmaram estar pressionados com o trabalho da escola. A proporção foi superior à observada em 2014, quando 42% de rapazes e 67% de raparigas confirmaram a pressão do trabalho escolar, no entanto, só para os rapazes o aumento se revelou estatisticamente significativo (HBSC vol.2, 2020: 127). A média internacional do ciclo de 2018 ficou abaixo das percentagens dos jovens portugueses. Em termos médios, 38% de rapazes e 51% de raparigas referiu sentir-se pressionado com os trabalhos escolares.

Apesar disso, os jovens portugueses sentem-se globalmente satisfeitos com a sua vida (Figura 46), estando em linha com a média internacional. Os mais jovens (11 anos) tendem a ser mais positivos do que os com mais idade (13 ou 15 anos), verificando-se mesmo, a nível nacional e internacional, uma menor satisfação com a vida à medida que a idade aumenta. Note-se também que o estudo aponta para um efeito significativo de contextos económicos e sociais mais favoráveis na avaliação da satisfação com a vida. Em média, 20% dos rapazes de contextos mais favorecidos avaliam a satisfação com a sua vida em 8,3, enquanto 20% dos mais desfavorecidos avaliam em 7,6. No conjunto das jovens portuguesas de contextos mais favorecidos, a satisfação com a vida foi avaliada, em média, em 7,9. No grupo de raparigas de contextos desfavorecidos essa avaliação foi de 7,4 (HBSC vol.2, 2020: 55).

A manifestação sobretudo positiva com que os jovens portugueses avaliaram a sua vida, estende-se também, genericamente, à avaliação que fazem da escola. Em 2018, mais de 70% dos alunos disseram gostar da escola (Figura 47). Entre os alunos que dizem não gostar da escola prevalecem sobretudos os alunos de 13 anos. A percentagem de jovens portugueses que afirmam gostar da escola diminuiu em 2018. No intervalo de 20 anos a que os dados do HBSC se referem, a percentagem de jovens portugueses que afirmou gostar da escola decresceu mais de 15 pp.

No conjunto de questões que identificaram gostar menos na escola (Figura 48), a *Comida do refeitório* foi o principal aspeto indicado (58%), seguido das *Aulas* (35%), das *Atividades extracurriculares* (27%) e dos *Professores* (22%).

Relativamente às dificuldades mais vezes sentidas pelos alunos no que respeita aos trabalhos da escola, 87,2% atribuem-nas ao facto da «matéria ser demasiada», 84,9% da «matéria ser aborrecida» e 82% da «matéria ser muito difícil», sendo estes os aspetos mais referidos.

Outro dado relevante do relatório HBSC refere-se à baixa proporção de jovens portugueses que afirmaram praticar *bullying*. Considerando o contexto internacional, a proporção de jovens que indicaram praticar *bullying* ficou entre os 0,3% de raparigas portuguesas de 11 anos e os 30% de rapazes de 15 anos da Lituânia. A Lituânia foi o país que, simultaneamente apresentou as mais elevadas taxas de perpetração e de vitimização decorrentes de *bullying* (HBSC vol.2, 2020: 98).

Figura 44. Alunos com 15 anos (%) que afirmaram desenvolver diariamente atividade física moderada a intensa, pelo menos 60 minutos por dia. HBSC 2018

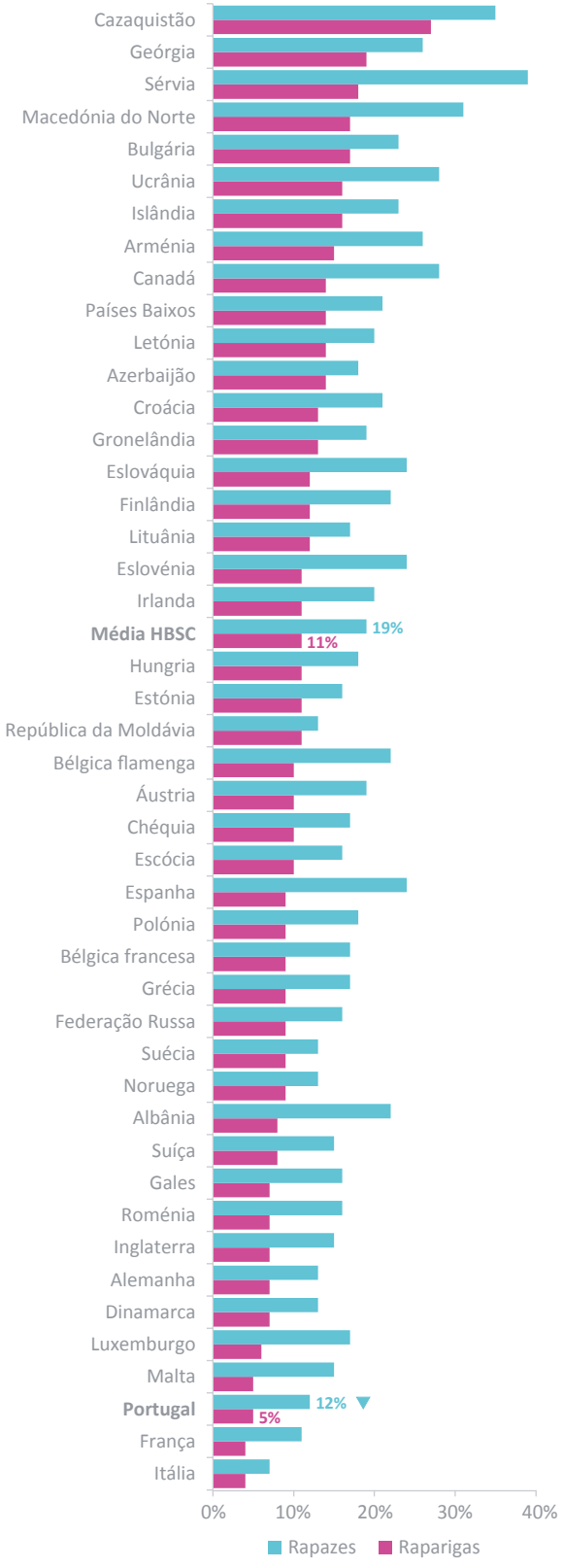
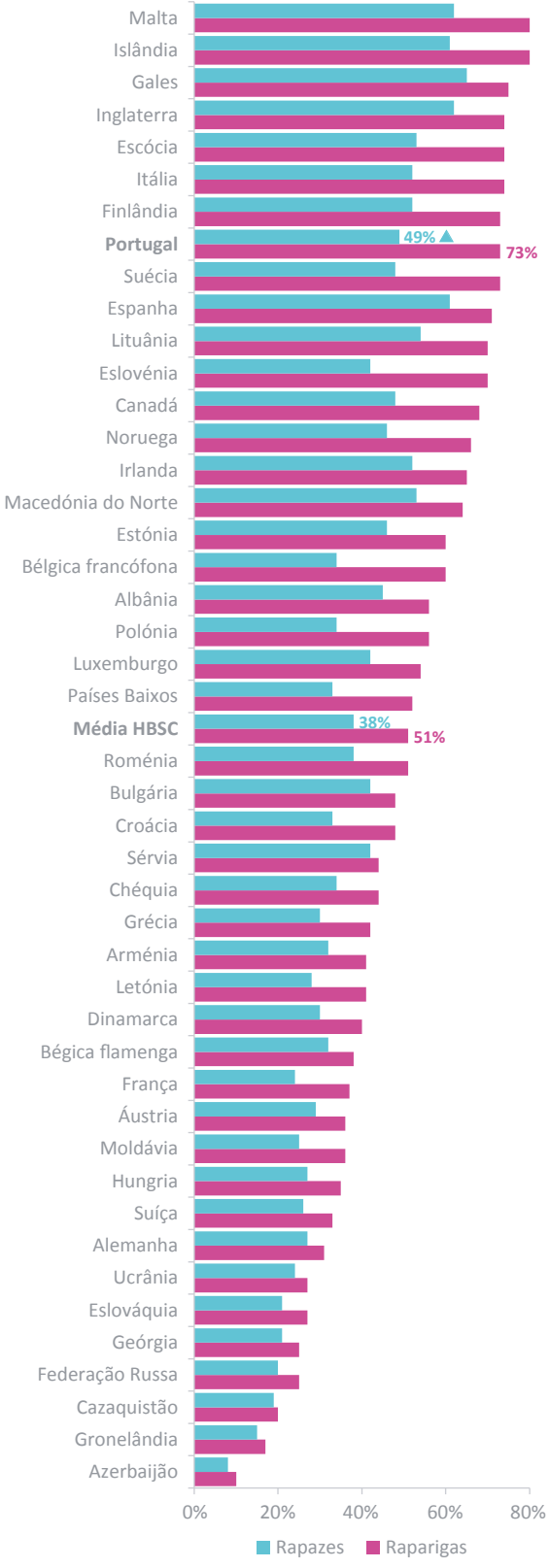


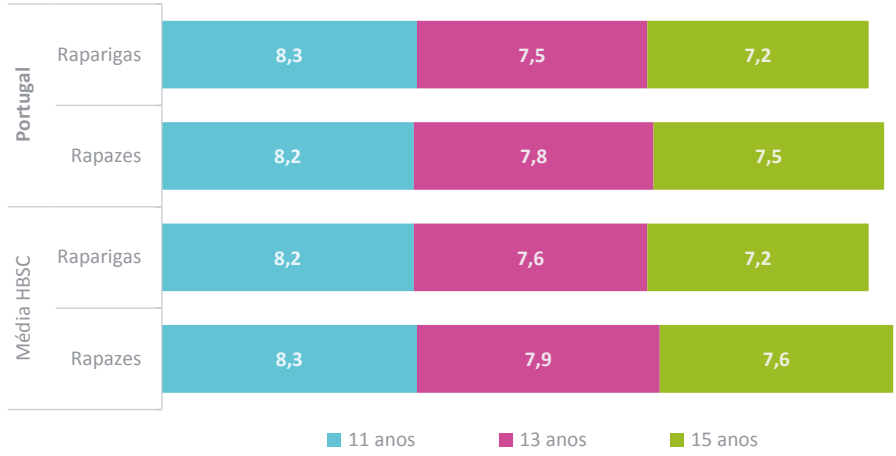
Figura 45. Alunos com 15 anos (%) que afirmaram sentir alguma ou muita pressão com trabalhos da escola para fazer. HBSC 2018



Nota: ▼significativamente abaixo da percentagem média de 2014 ▲ significativamente acima da percentagem média de 2014

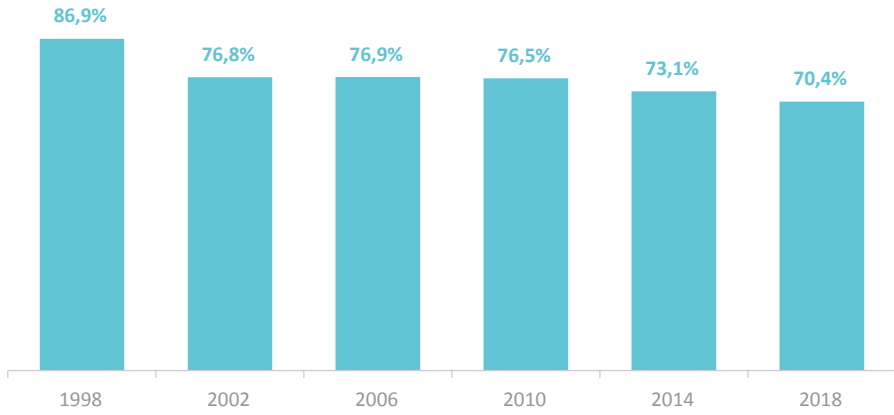
Fonte: CNE, a partir de *HBSC International Report* 2017/2018, WHO 2020

Figura 46. Satisfação com a vida de jovens de 11, 13 e 15 anos (média da escala de 0 a 10). HBSC 2018



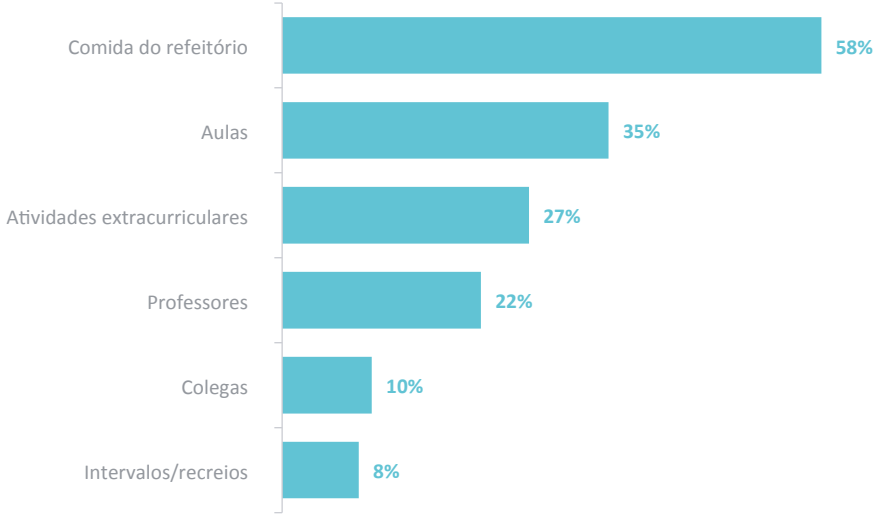
Fonte: CNE, a partir de *HBSC International Report* 2017/2018, WHO 2020

Figura 47. Jovens portugueses de 11, 13 e 15 anos (%) que dizem gostar da escola. HBSC 2018



Fonte: CNE, a partir de *Dados Nacionais HBSC 2018,* Aventura Social & Saúde

Figura 48. Jovens portugueses com 11, 13 e 15 anos (%), de acordo com alguns aspetos que gostam menos na escola. HBSC 2018



Fonte: CNE, a partir de *Dados Nacionais HBSC 2018*, Aventura Social & Saúde

Destaques

- Dos 79 países/economias do mundo que participaram no PISA 2018, com enfoque na Leitura, destacam-se a China, Singapura e Macau, nos primeiros lugares da escala ordenada de resultados nos domínios avaliados – Leitura, Matemática e Ciências.

- Portugal alcançou 492 pontos em todos os domínios, não sendo significativamente diferente da média da OCDE em Leitura (487 pontos) e em Matemática e Ciências (489 pontos), ocupando a 19ª posição entre os países membros da OCDE.

- Trajetória positiva dos resultados nacionais nos três domínios, ao longo dos vários ciclos PISA. Em Leitura, verifica-se uma diferença de mais 22 pontos entre a pontuação média obtida em 2000 e a de 2018.

- Os alunos portugueses de famílias com estatuto económico, social e cultural mais elevado obtiveram, em média, mais 95 pontos nos resultados PISA do que os alunos com menos recursos. Esta tendência é comum aos países da UE28, onde os resultados variaram entre os 61 pontos da Estónia e os 122 do Luxemburgo. A diferença média na OCDE foi de 88 pontos.

- De acordo com os dados do PISA 2018, mais de 25% dos alunos portugueses assinalaram já ter repetido, pelo menos, um ano escolar, dos quais 75% pertencem a famílias com baixo estatuto económico, social e cultural.

- Na avaliação da literacia financeira de alunos de 15 anos – um domínio optativo integrado no PISA – Portugal alcançou a 7ª posição, entre os 20 países participantes, com 505 pontos, valor igual à pontuação média da OCDE, mas abaixo da Estónia que obteve a melhor pontuação média (547 pontos).

- No estudo *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) de 2018, Portugal obteve 516 pontos em literacia em computadores e informação (CIL), resultado que o posicionou acima da média internacional (496 pontos), no quinto lugar da lista ordenada de resultados. Em pensamento computacional (CT), obteve uma pontuação média de 482 pontos, 18 pontos abaixo da média internacional (500 pontos).

- Apenas 7% dos alunos afirmaram utilizar as TIC na escola para a realização de atividades escolares, mais de 10 pp abaixo da média internacional.

- Portugal apresentou a mais elevada percentagem de professores com cinco ou mais anos de experiência na utilização de TIC durante as aulas (87%) ou na sua preparação (94%) – valores significativamente acima da média internacional. No entanto, apenas 49% dos inquiridos afirma utilizar diariamente as TIC enquanto leciona, valor que se encontra em linha com a média internacional.

- No conjunto de países participantes no *European Social Survey* (ESS) 2018, Portugal revela ceticismo relativamente à igualdade de oportunidades de se alcançar o trabalho que se deseja: 7% consideram que «não se verifica no país» e perto de metade (47%) afirma «verificar-se moderadamente».

- De acordo com os resultados do *Health Behaviour and School-Aged Children* (HBSC) de 2018, os alunos portugueses estão entre os que menos desenvolveram atividade física de intensa a moderada.

- Em Portugal, 73% das raparigas e 49% dos rapazes afirmaram estar pressionados com o trabalho da escola. Esta proporção, observada em 2018, é superior à de 2014 (67% das raparigas e 42% dos rapazes).

- Os jovens portugueses sentem-se globalmente satisfeitos com a sua vida, em linha com a média internacional. Os mais jovens (11 anos) tendem a ser mais positivos do que os mais velhos (13 e 15 anos).

- Mais de 70% dos alunos portugueses disseram gostar da escola. No intervalo de 20 anos, esta percentagem decresceu mais de 15 pp. Entre os aspetos apontados para gostar menos da escola, destacam-se a comida do refeitório (58%), as aulas (35%), as atividades extracurriculares (27%) e os professores (22%).



II

Indicadores para Portugal

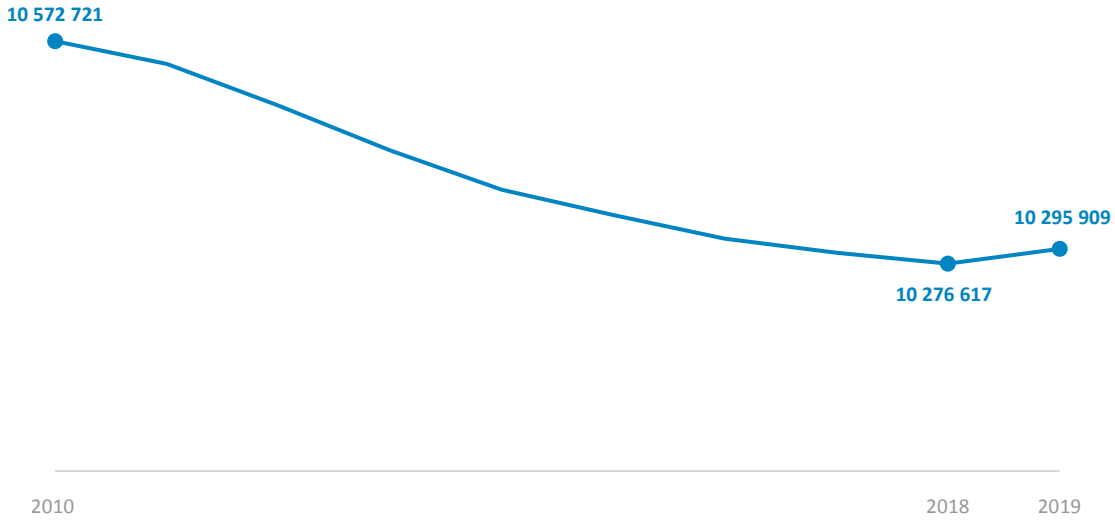


1 População, qualificação e emprego

1.1. Características da população residente

A 31 de dezembro de 2019, a população residente em Portugal estava estimada em 10 295 909 indivíduos, dos quais 5 435 932 eram mulheres. Este número inverte pela primeira vez a tendência descendente da década, com um acréscimo de 0,19% relativamente ao ano anterior (Figura 1.1.1).

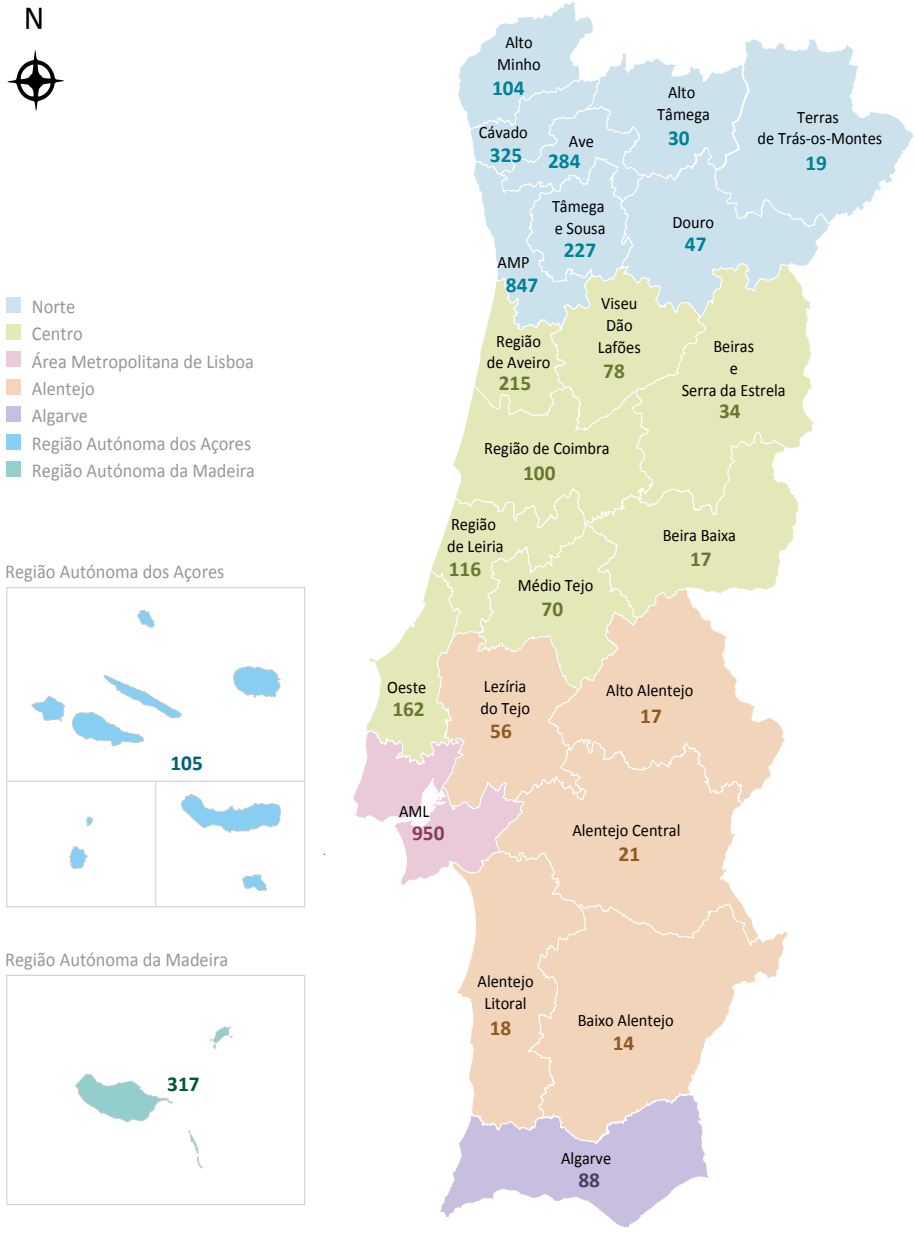
Figura 1.1.1. Evolução da estimativa anual da população residente (Nº). Portugal



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 15-06-2020

A distribuição da população pelo território não é uniforme (Figura 1.1.2). Em 2019, as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto são as regiões com maior densidade populacional, com 950 e 847 pessoas por km^2, respetivamente. De resto, a população concentra-se principalmente na zona litoral do Norte e do Centro, no Algarve e Região Autónoma da Madeira. As áreas com menor densidade populacional situam-se nas quatro regiões alentejanas, na Beira Baixa e Terras de Trás-os-Montes.

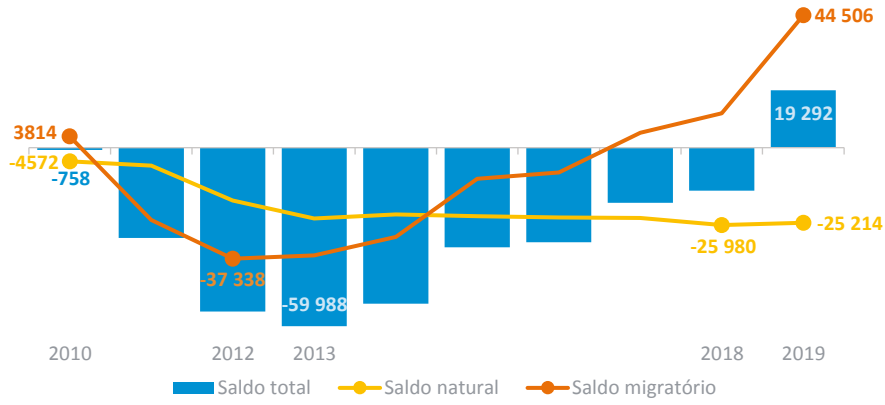
Figura 1.1.2. Densidade populacional (Nº/km^2). Portugal 2019



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 17-06-2020

O saldo populacional registou valores positivos (19 292 indivíduos), pela primeira vez, nos últimos dez anos, sendo consequência do progressivo aumento do saldo migratório que, desde 2017, passou para valores positivos. Em 2019, atingiu o valor máximo observado na década (44 506). O saldo natural mantém-se negativo (-25 214), ainda que se verifique uma muito ligeira recuperação relativamente a 2018 (Figura 1.1.3).

Figura 1.1.3. Evolução dos saldos populacionais (Nº). Portugal



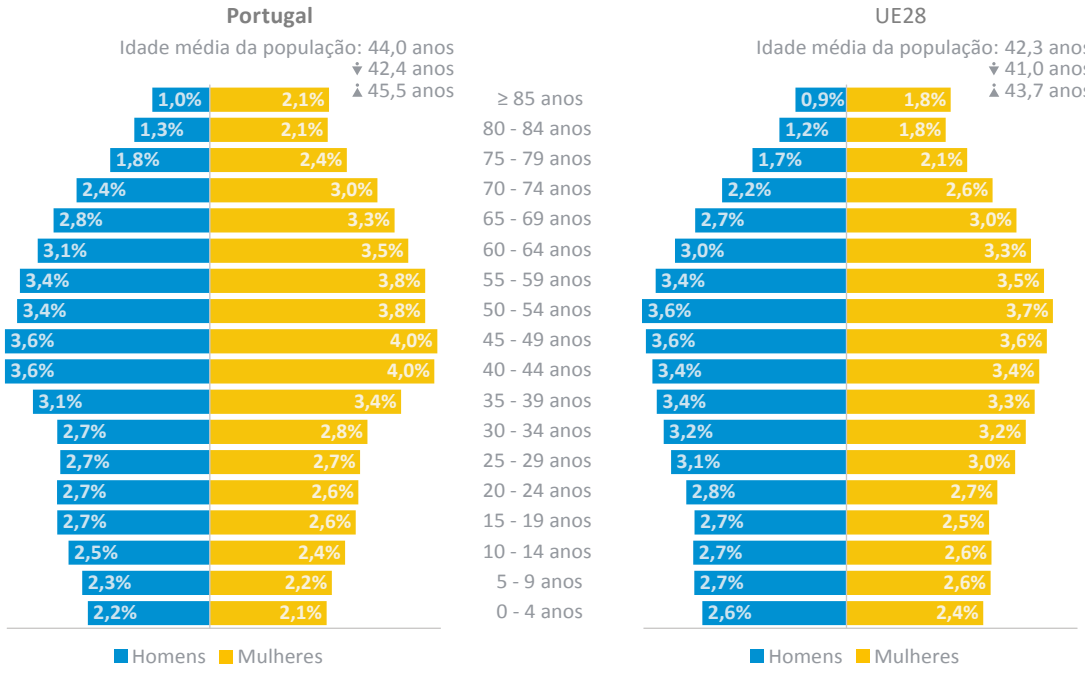
Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 15-06-2020

Em 2019, a idade média da população residente em Portugal é 44,0 anos – 42,4 anos para os homens e 45,5 anos para as mulheres –, sendo a terceira mais elevada da UE28 (42,3 anos), apenas ultrapassada pelas da Alemanha e da Itália (Figura 1.1.4 e Figura 1.1.5).

A população em idade ativa, entre os 15 e os 64 anos, representa 64,3% dos residentes em Portugal, menos 0,2 pp do que na UE28. O índice de renovação da população em idade ativa continua a descer em Portugal. Por cada 100 indivíduos que têm, potencialmente, idade para sair do mercado de trabalho (idades entre os 55 e os 64 anos), há 77,5 indivíduos que têm, potencialmente, idade para entrar no mercado de trabalho (idades entre os 20 e os 29 anos). Na UE28, o valor homólogo corresponde a 88,0 por cada 100 indivíduos.

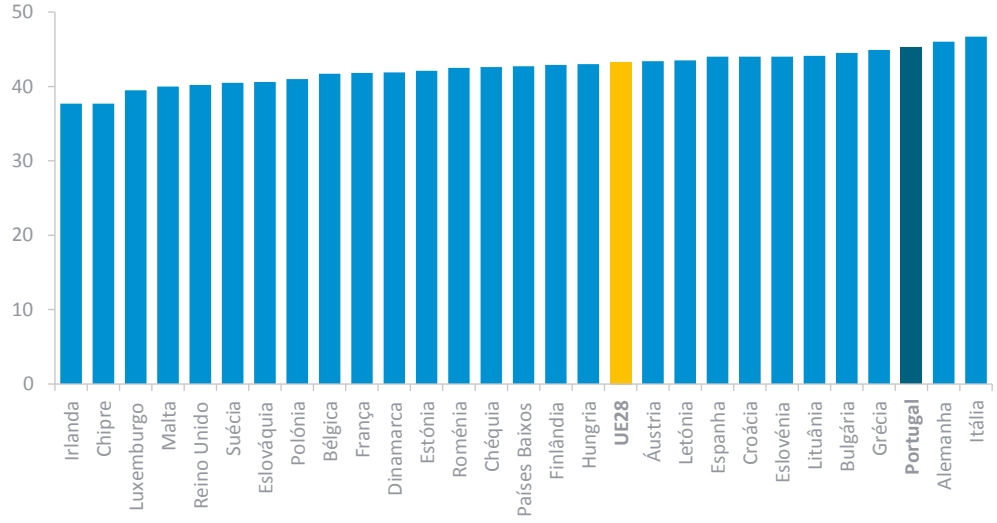
Ao comparar a população idosa a residir em Portugal – 65 ou mais anos – com a população jovem – menos de 15 anos –, verifica-se que continua a acentuar-se o índice de envelhecimento, com 163,2 idosos por cada 100 jovens, enquanto na UE28 este índice é de 128,9 idosos por cada 100 jovens. A população idosa em Portugal representa 22,2% da população residente, sendo a terceira maior proporção da UE28 (20,0%), somente superada pela da Alemanha e da Itália. Os grupos etários dos 50 aos 74 anos e dos 75 ou mais anos, designados, respetivamente, por «terceira idade» e «quarta idade», em consequência do aumento da esperança de vida registado nos últimos anos, atingem, em 2019, 32,5% e 10,7% da população residente em Portugal, e 31,0% e 9,5% na UE28.

Figura 1.1.4. Pirâmide etária (%). Portugal e UE28, 2019



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 15-06-2020, e Eurostat, atualização de 08-06-2020

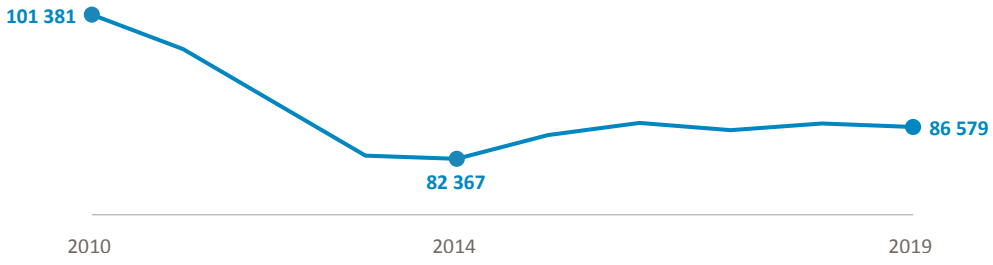
Figura 1.1.5. Idade média da população. UE28, 2019



Fonte: CNE, a partir de INE e Eurostat, atualização de 15-06-2020

Na Figura 1.1.6 observa-se um decréscimo de 441 nados-vivos em 2019 face ao ano anterior (-0,5%) e, comparativamente a 2010, uma redução de 14,6%. Durante a década em estudo, apenas em 2015, 2016 e 2018 se registou um aumento do número de nascimentos. A queda observada entre 2010 e 2014 perspetiva, a partir de 2016, uma redução média anual de mais de 3800 crianças no 1º CEB, realidade que se manterá até 2020.

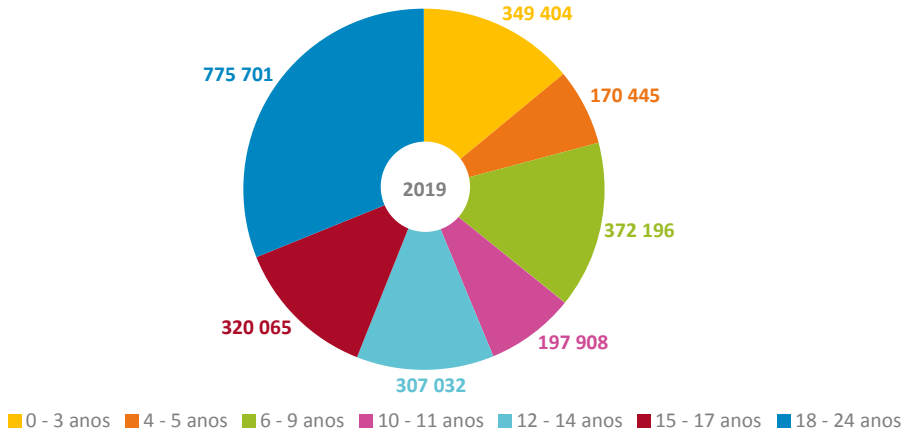
Figura 1.1.6. Evolução dos nados-vivos (Nº). Portugal



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 27-04-2020

Considerando a população residente em idade escolar (Figura 1.1.7), é no grupo etário com idade para frequentar o ensino superior que se registam mais jovens (31%), seguido do das crianças com idade para frequentar o 1º CEB (15%) e as Creches (14%).

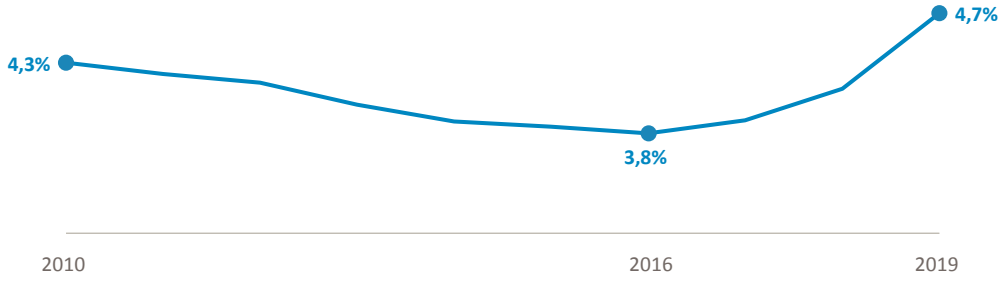
Figura 1.1.7. População residente dos 0 aos 24 anos (Nº), por grupo etário. Portugal



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 15-06-2020

A proporção de população estrangeira residente em Portugal (Figura 1.1.8), que diminuiu desde o início da década até 2016, tem vindo a aumentar nos últimos anos, atingindo 4,7% em 2019, mais 0,6 pp do que no ano anterior.

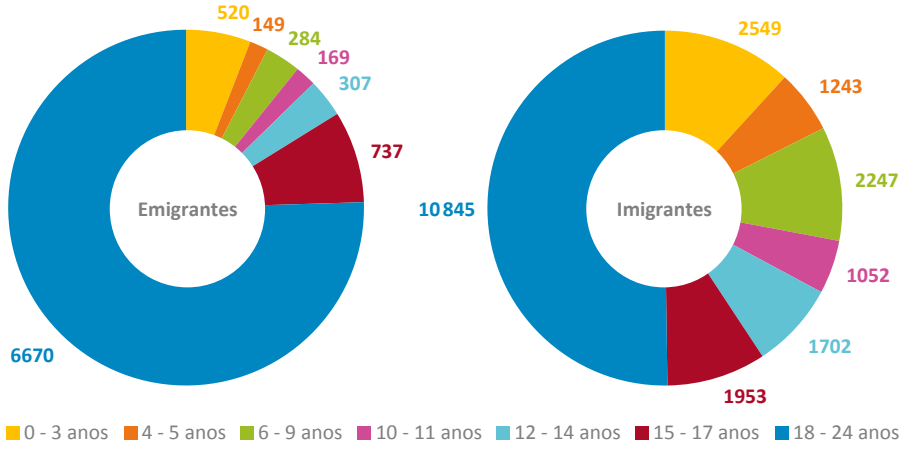
Figura 1.1.8. Evolução da população estrangeira em percentagem da população residente. Portugal



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 08-06-2020

Considerando a população residente em 2019 com menos de 25 anos, 8836 crianças e jovens portugueses saíram do país, enquanto 21 591 estrangeiros passaram a residir em Portugal (Figura 1.1.9). A faixa etária entre os 18-24 anos – a dos jovens com idade para frequentar os ensinos pós-secundário e superior – foi o segmento onde se verificou o número mais elevado quer de saída de jovens quer de entrada, embora estes últimos tenham sido mais 4175 do que aqueles que saíram do país. Também nos restantes grupos etários, o número de imigrantes superou o número de portugueses que optaram por residir no estrangeiro, contribuindo, assim, para o aumento de crianças e jovens com idade para frequentar o ensino não superior.

Figura 1.1.9. Emigrantes e imigrantes permanentes com menos de 25 anos (Nº), por grupo etário. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a parir de INE, atualização de 30-09-2020

1.2. Qualificação da população

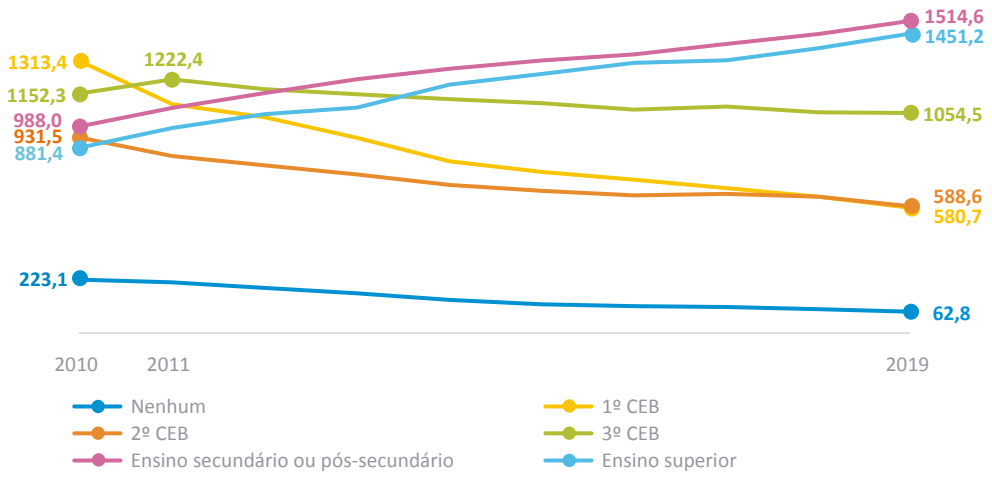
A qualificação da população ativa residente em Portugal tem vindo a aumentar ao longo da década em estudo (Figura 1.2.1). Entre 2010 e 2019, regista-se um decréscimo de 71,9% da população sem nível de escolaridade e de 34,5% da população que tinha, no máximo, o ensino básico – menos 55,8% com 1º CEB, menos 36,8% com 2º CEB e menos 8,5% com 3º CEB.

Em 2019, dos 62,8 mil indivíduos sem nível de escolaridade, 67,7% tinham 55 ou mais anos, 30,9% entre 35 e 54 anos e apenas 1,4% entre 15 e 34 anos. Dos 1054,5 milhares de indivíduos com apenas o ensino básico completo, 19,5% tinham 55 ou mais anos, 55,4% entre 35 e 54 anos, 17,4% entre 24 e 34 anos e 7,6% entre 15 e 24 anos.

Por outro lado, entre 2010 e 2019, observa-se um aumento da população com níveis mais elevados de educação – mais 53,3% com o ensino secundário ou pós-secundário e mais 64,6% com o ensino superior. Em 2019, dos 1514,6 milhares de indivíduos com os ensinos secundário ou pós-secundário completos, 39,3% tinham menos de 35 anos, 27,3% entre 35 e 44 anos, 33,4% tinham 45 ou mais anos. Dos 1451,2 milhares de indivíduos com o ensino superior completo, 31,3% tinham menos de 35 anos, 32,5% entre 35 e 44 anos, 36,1% tinham 45 ou mais anos.

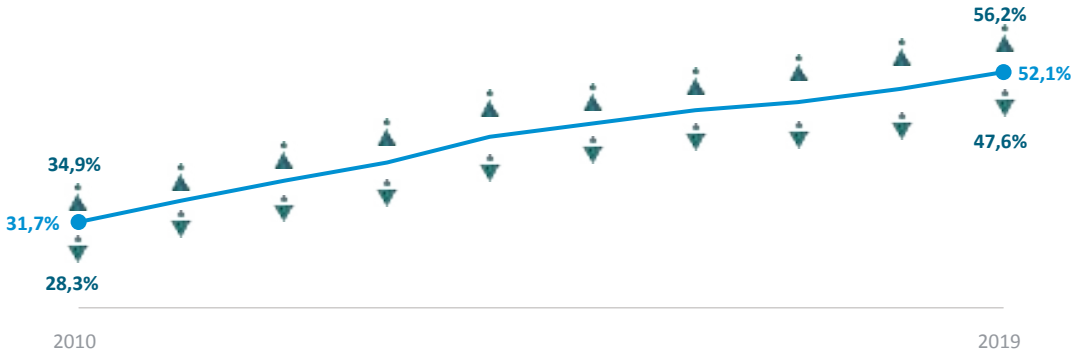
Assim, em 2019, 52,1% da população entre os 25 e 64 anos completou, pelo menos, o ensino secundário – mais 20,4 pp do que em 2010 (Figura 1.2.2). As mulheres, que apresentam sempre percentagens superiores, representam desde 2016 mais de metade dessa população, atingindo 56,2% em 2019, enquanto os homens correspondem a 47,6%.

Figura 1.2.1. Evolução da população ativa (milhares), por nível de escolaridade completo. Portugal



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 05-02-2020

Figura 1.2.2. Evolução da população entre os 25 e 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário (%), por sexo. Portugal



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 05-02-2020

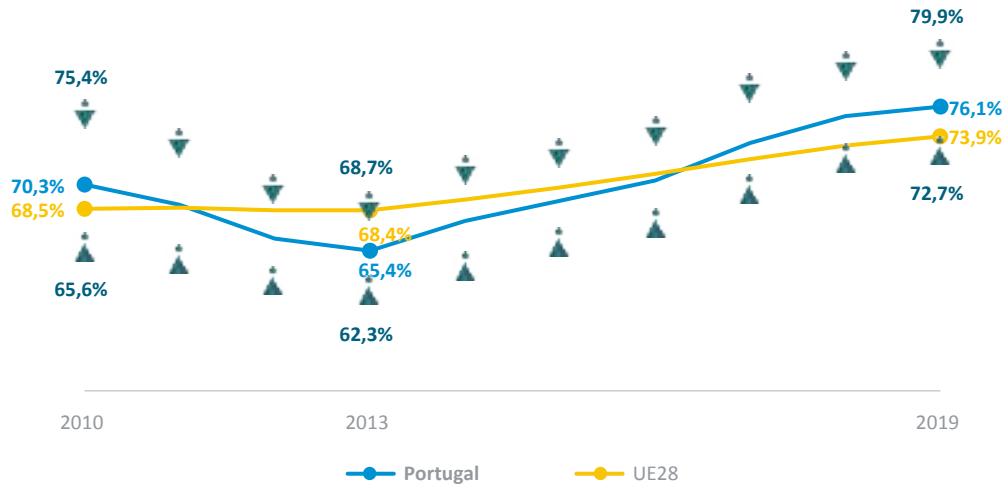
1.3. Relação entre a qualificação e o emprego

A taxa de emprego dos residentes com idade entre os 20 e os 64 anos (Figura 1.3.1), que em Portugal decresceu até 2013 (enquanto a média da UE28 se manteve estável), tem vindo a aumentar desde então. Assim, em 2019, atinge 76,1%, sendo superior à média da UE28 desde 2017. Considerando a distribuição por sexo, em toda a década em análise, a taxa de emprego é mais elevada para os homens – as diferenças oscilaram entre 9,8 pp, em 2010, e 6,4 pp, em 2013. Em 2019, a diferença é de 7,2 pp a favor dos homens.

Neste último ano, a taxa de emprego em Portugal é superior à média da UE28 em quase todas as faixas etárias (Figura 1.3.2), à exceção do grupo mais jovem (-5,4 pp) e do grupo entre os 55 e os 59 anos (-1,0 pp). Em Portugal, a taxa de emprego da população com idade compreendida entre os 25 e os 54 anos é superior a 80%, e cerca de 88% entre os 35 e os 44 anos. Já na UE28, a taxa é superior a 80% entre os 30 e os 54 anos, não ultrapassando os 84% na faixa etária entre 40 e 44 anos. Os grupos etários com menor taxa de emprego encontram-se nos extremos do conjunto da população ativa. Entre os mais jovens – 48,6% em Portugal e 56,8% na UE28 – e entre os mais velhos – 48,0% em Portugal e 46,0% na UE28.

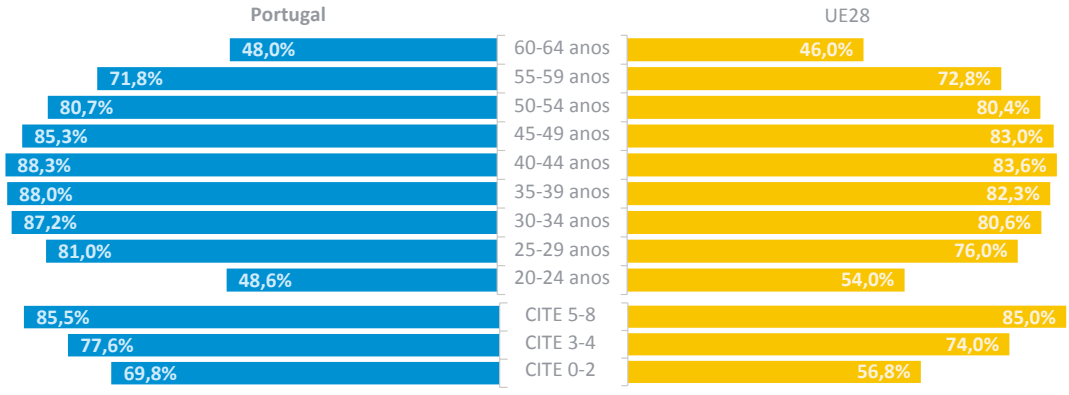
Verifica-se, ainda, uma associação positiva entre o nível de escolaridade completo e a taxa de emprego. Em Portugal, a taxa de emprego entre a população com formação superior é 15,7 pp acima da taxa de emprego dos que são detentores, no máximo, do ensino básico. Esta tendência é comum à UE28, embora com taxas superiores em Portugal, sendo a diferença mais expressiva no grupo CITE 0-2, com mais 13,0 pp.

Figura 1.3.1. Evolução da taxa de emprego dos 20 aos 64 anos (%), por sexo. Portugal e UE28



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 08-05-2020

Figura 1.3.2. Taxa de emprego entre os 20 e os 64 anos (%), por grupo etário e nível de educação mais elevado. Portugal e UE28, 2019



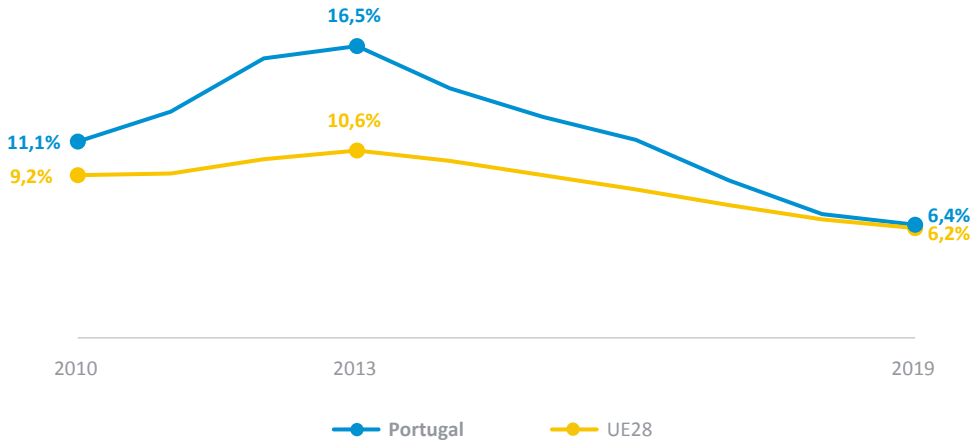
Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 06-05-2020, e Eurostat, atualização de 20-04-2020

Considerando a década em análise, a taxa de desemprego em Portugal no segmento 20-64 anos (Figura 1.3.3), foi sempre superior à média europeia, atingindo uma diferença máxima de +5,9 pp, em 2013. Desde então, assiste-se a um decréscimo da taxa de desemprego nacional, aproximando-se, em 2019, do valor médio da UE28, – o valor mais baixo da série em estudo. Em Portugal, a diferença da taxa de desemprego, em função do sexo, não foi relevante no decurso destes 10 anos, estando quase sempre abaixo de 1 pp, a favor dos homens.

Em 2019, as mais elevadas taxas de desemprego atingem sobretudo os mais jovens, que continuam a constituir um grupo etário vulnerável no mercado de trabalho (Figura 1.3.4). No segmento entre os 20 e os 24 anos, a taxa de desemprego foi de 16,4% em Portugal e de 13,2% na UE28. No grupo entre os 25 e os 29 anos foi de 8,3%.

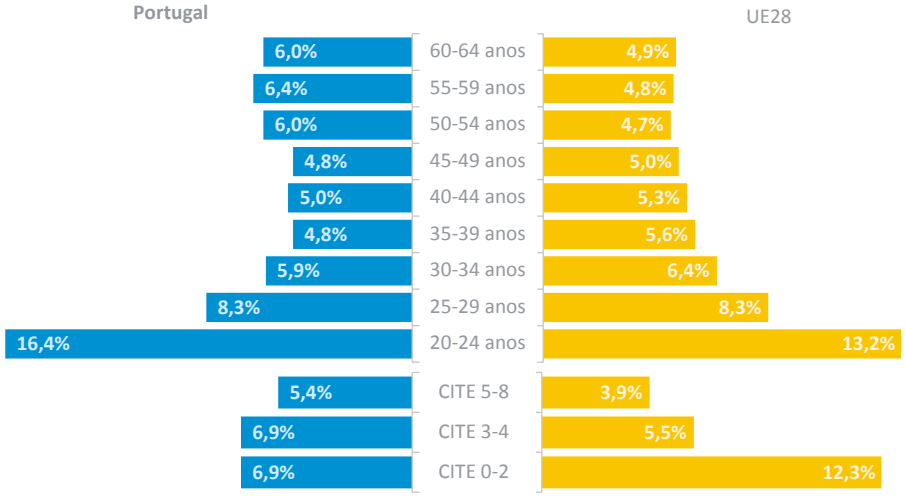
Verifica-se, ainda, que é entre a população com mais qualificação que se regista a menor taxa de desemprego – 5,4% em Portugal e 3,9% na UE28. Em Portugal, não se observam diferenças entre os grupos sem formação superior. No entanto, note-se que, no grupo com mais baixa qualificação, a taxa de desemprego (6,9%) é quase metade da taxa média europeia (12,3%).

Figura 1.3.3. Evolução da taxa de desemprego entre os 20 e os 64 anos (%). Portugal e UE28



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 11-06-2020

Figura 1.3.4. Taxa de desemprego entre os 20 e os 64 anos (%), por grupo etário e nível de educação mais elevado. Portugal e UE28, 2019

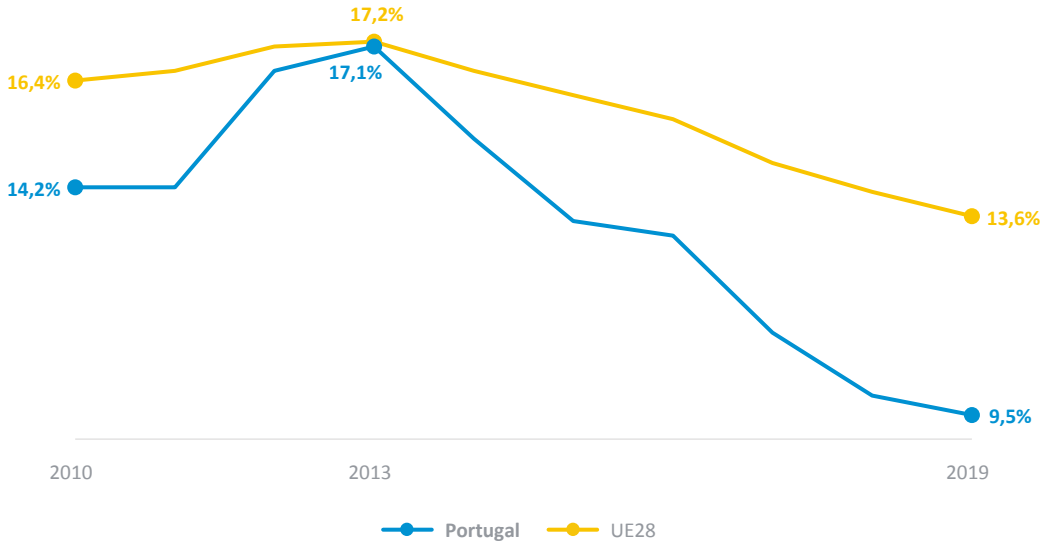


Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 06-05-2020, e de Eurostat, atualização de 25-06-2020

A Figura 1.3.5 representa a evolução da percentagem da população dos 15 aos 34 anos que nem estuda nem trabalha (NEET – *Neither in Employment nor in Education and Training*). Ao longo da década, em Portugal, a proporção de indivíduos nesta condição esteve sempre abaixo da média da UE28, tendo atingido o ponto mais elevado em 2013 com 17,1%. Em 2019, esta população atinge o valor mais baixo da década (9,5%) – 4,1 pp abaixo da média europeia.

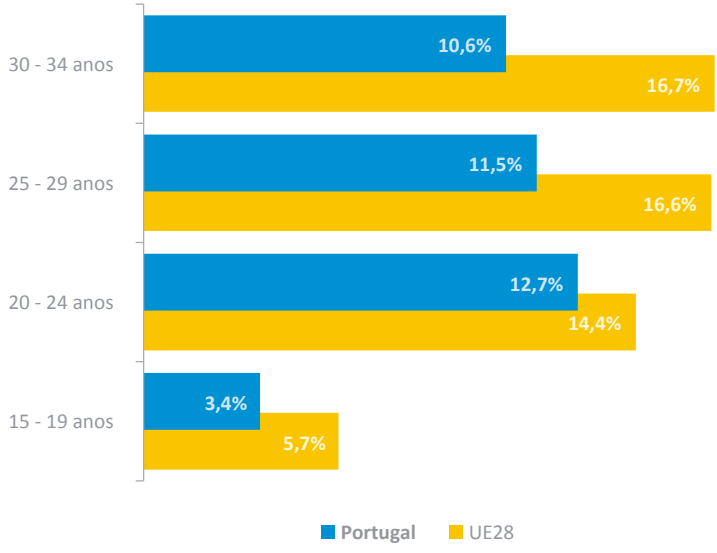
Tendo em conta a distribuição dos NEET por grupo etário em 2019 (Figura 1.3.6), verifica-se que, em Portugal, o valor mais baixo situa-se na faixa dos 15 aos 19 anos (3,4%), facto que pode dever-se ao alargamento da escolaridade obrigatória no início da década. O valor mais elevado situa-se na faixa etária dos 20 aos 24 anos (12,7%) no grupo com um número expressivo de jovens sem formação superior, e que se confronta com mais obstáculos à entrada no mercado de trabalho. A média europeia apresenta valores superiores aos nacionais e evolui de forma crescente entre 5,7%, na faixa etária mais jovem, e 16,7%, no grupo dos 30 aos 34 anos. Face a 2018, regista-se em Portugal uma redução de 0,4 pp nas duas faixas etárias mais jovens e de 0,6 pp no grupo dos 25 aos 29 anos, enquanto que entre os 30 e os 34 anos verifica-se um acréscimo de 0,1 pp (cf. *Estado da Educação 2018*).

Figura 1.3.5. Evolução da população entre os 15 e os 34 anos que nem estuda nem trabalha (%). Portugal e UE28



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020

Figura 1.3.6. População entre os 15 e 34 anos que nem estuda nem trabalha (%), por grupo etário. Portugal e UE28, 2019



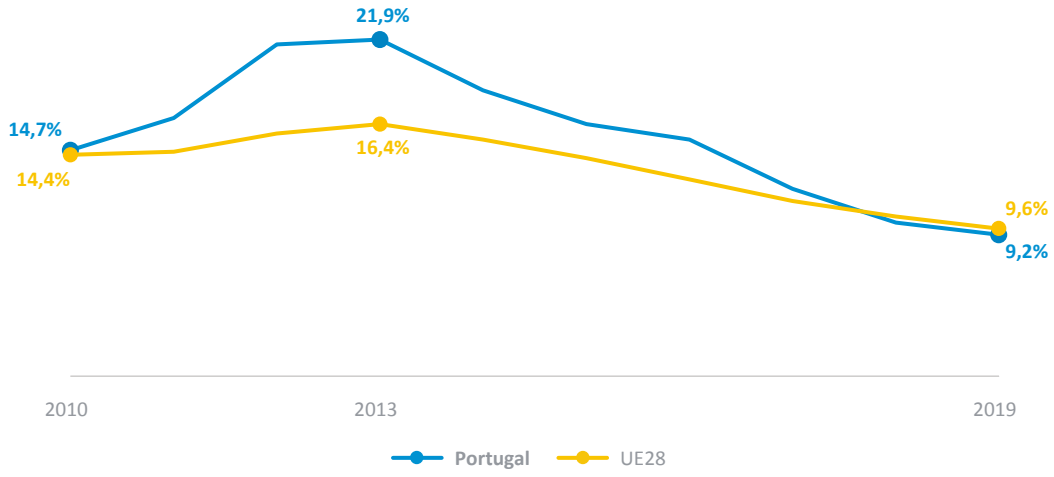
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020

Em Portugal, a taxa de desemprego jovem que, no início da década, se encontrava praticamente alinhada com a média europeia, com apenas mais 0,3 pp, cresceu até 2013 de forma mais acentuada, tendo atingido 21,9% (5,5 pp acima da UE28). Desde então decresceu e voltou a nivelar com a média europeia, ficando 0,4 pp abaixo da UE28, em 2018. Em 2019, atingiu o valor mais baixo da década (9,2%), mantendo a diferença de 0,4 pp relativamente à UE28 (Figura 1.3.7).

Em 2019, é no grupo de jovens cuja formação não ultrapassa o ensino básico (CITE 0-2) que se regista a maior taxa de desemprego (11,1%), embora Portugal tenha uma proporção de 8,8 pp abaixo da média europeia (Figura 1.3.8). Relativamente aos jovens com o ensino secundário ou o ensino pós-secundário completos (CITE 3-4), verifica-se que, para os que obtiveram dupla certificação, a taxa de desemprego é ligeiramente superior comparativamente aos que têm formação geral (+0,6 pp). Neste caso, constata-se uma situação contrária à da média da UE28, onde o grupo com formação vocacional regista uma taxa de menos 2,5 pp relativamente ao grupo com formação geral. No grupo de jovens com formação de nível superior (CITE 5-8), a taxa de desemprego em Portugal é de 8,4% – 2,4 pp acima da média europeia.

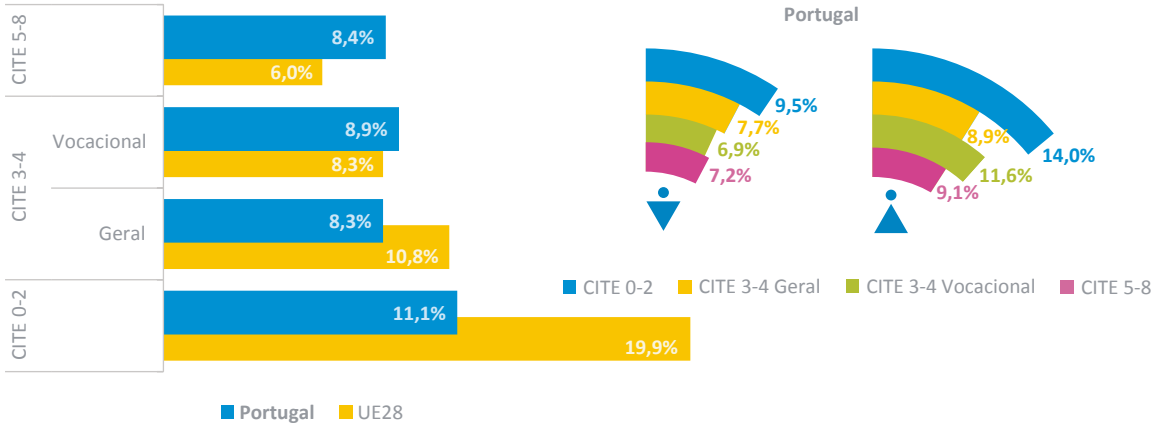
Independentemente do nível de formação, a taxa de desemprego jovem nas mulheres é sempre superior à dos homens, registando-se uma maior diferença nas que têm uma formação vocacional do ensino secundário ou do ensino pós-secundário completos (+4,7 pp) ou mais baixa formação (+4,5 pp).

Figura 1.3.7. Evolução da taxa de desemprego jovem (%), entre os 15 e os 34 anos. Portugal e UE28



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020

Figura 1.3.8. Taxa de desemprego jovem (%), entre os 15 e os 34 anos, por sexo e nível de educação mais elevado. Portugal e UE28, 2019



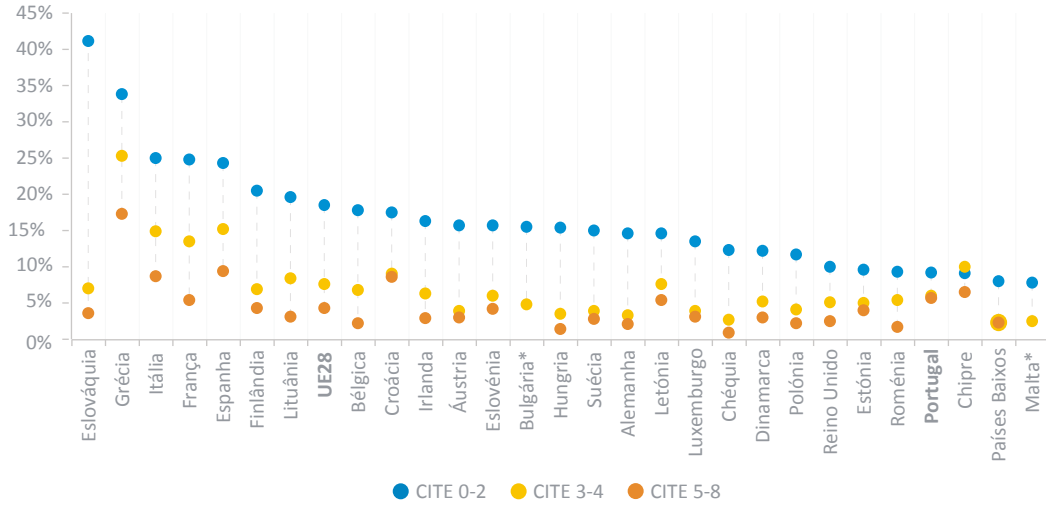
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 21-04-2020

Em 2019, em quase todos os países da União Europeia, quanto mais baixo é o nível de educação maior é a percentagem de jovens entre os 20 e os 34 anos que, durante mais de três anos, não consegue encontrar o primeiro emprego após concluir a sua formação (Figura 1.3.9). Portugal é o quarto país, para o grupo de mais baixa qualificação, em que essa proporção é menor (9,2%). A Eslováquia (41,7%), a Grécia (33,7%), a Itália (25,0%), a França (24,8%), a Espanha (24,3%), a Finlândia (20,5%) e a Lituânia (19,6%) integram o conjunto de países com percentagens superiores à média europeia (18,5%). No grupo com ensino secundário ou ensino pós-secundário não superior, Portugal é o 13º país em que a proporção é maior (6,0%), enquanto a Grécia (25,3%), a Espanha (15,2%), a Itália (14,9%), a França (13,5%), o Chipre (10,0%) e a Croácia (9,0%)

posicionam-se acima da média europeia (7,6%). Quanto ao grupo com formação superior, Portugal é o 6º país em que a percentagem (5,7%) se encontra acima da média europeia (4,3%), em conjunto com a Grécia (17,3%), a Espanha (9,4%), a Itália (8,7%), a Croácia (8,6%), o Chipre (6,5%), a França (5,4%) e a Letónia (5,4%).

Na desagregação por sexo (Figura 1.3.10), tanto em Portugal como na média europeia, a percentagem de mulheres entre os 20 e os 34 anos que, durante mais de três anos, não consegue encontrar o primeiro emprego é sempre superior à percentagem de homens. Todavia, em Portugal as diferenças são mais acentuadas do que na UE28. Nas CITE 0-2, a diferença é 5,5 pp em Portugal e 4,8 pp na média europeia, nas CITE 3-4, a diferença é 1,8 pp e 1,7 pp, respetivamente, e nas CITE 5-8, 5,2 pp e 0,8 pp. Saliente-se que, em Portugal, apenas a percentagem de mulheres com formação superior é mais elevada do que a percentagem da média europeia (+1,7 pp).

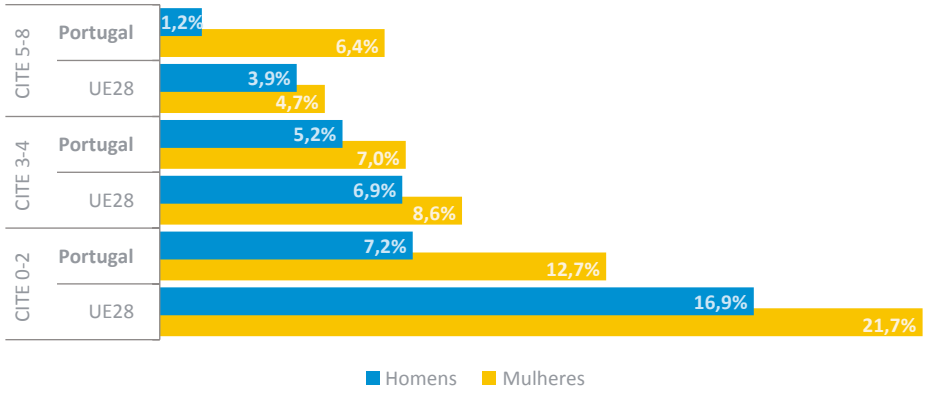
Figura 1.3.9. População entre os 20 e os 34 anos (%) que não consegue encontrar emprego durante mais de três anos desde a conclusão do nível mais elevado de educação. UE28, 2019



*Sem dados disponíveis para a categoria CITE 5-8.
Nota: Dados ordenados pela categoria CITE 0-2.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 06-08-2020

Figura 1.3.10. População entre os 20 e os 34 anos (%) que não consegue encontrar emprego durante mais de três anos desde a conclusão do nível mais elevado de educação, por sexo. Portugal e UE28, 2019



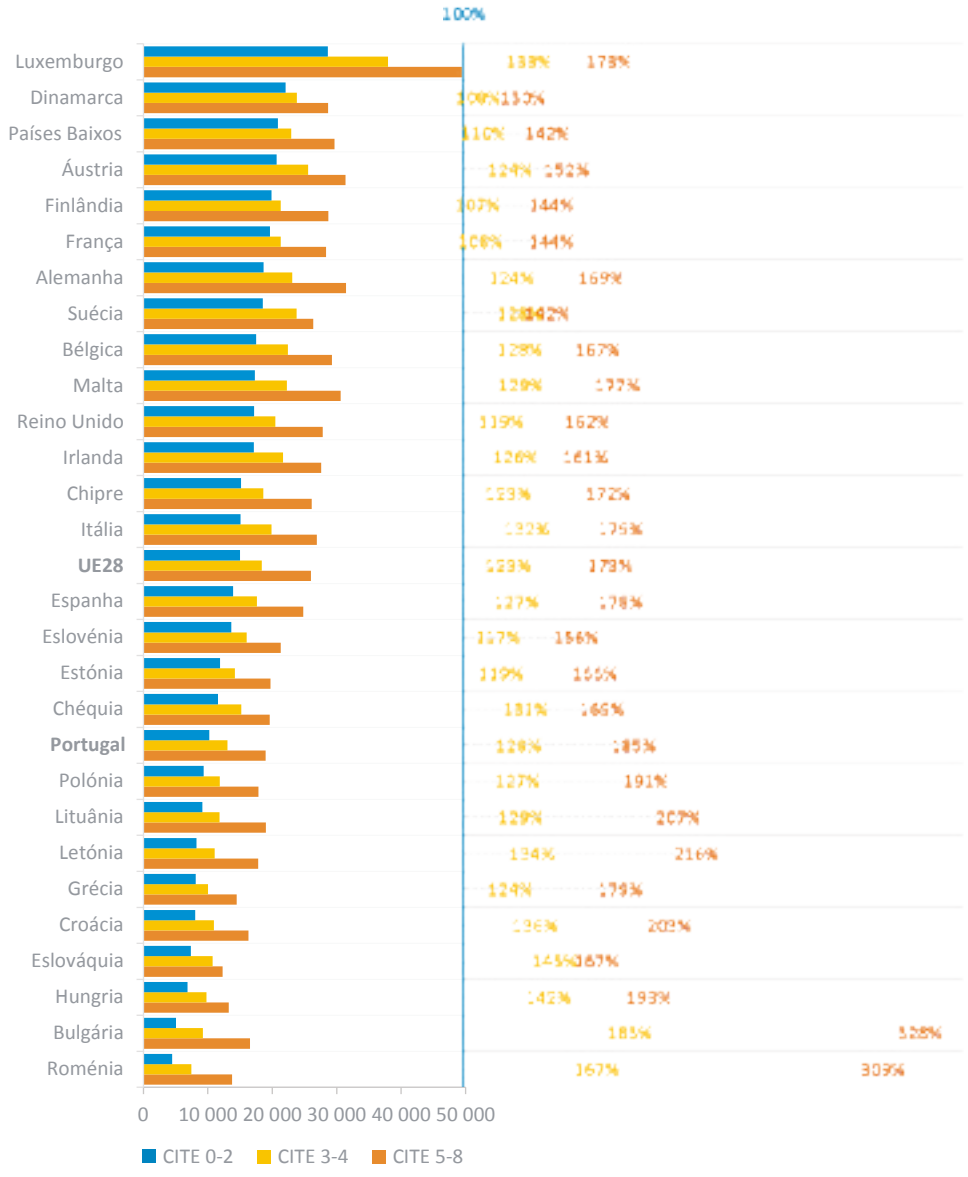
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 06-08-2020

Em 2018[1], em todos os países da União Europeia, quanto mais elevado for o nível de educação, maior é o rendimento líquido médio (Figura 1.3.11). Portugal foi o décimo país da UE28 com rendimento líquido médio mais baixo, nos três grupos considerados, com valores abaixo da média europeia. No entanto, comparativamente com o grupo de países com rendimento médio mais elevado, Portugal foi o país onde a diferença de rendimento líquido médio foi mais acentuada

[1] Último ano com dados disponíveis.

entre as pessoas com formação superior e as que não foram além do ensino básico. Efetivamente, o grupo mais qualificado teve um rendimento líquido médio 85% superior ao da população que estudou apenas até ao ensino básico, enquanto a média europeia situou-se em 73%.

Figura 1.3.11. Rendimento líquido médio dos indivíduos dos 18 aos 64 anos (PPS), por nível de educação e rendimento relativo (referência CITE 0-2 = 100%). UE28, 2018



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 26-08-2020

Salvo raras exceções, o rendimento líquido médio dos homens foi superior ao das mulheres, independentemente do país em que trabalhem e da qualificação que possuam.

Em Portugal, quanto maior é a qualificação, maior foi a disparidade observada. O grupo de homens com mais baixa qualificação (CITE 0-2) teve um rendimento líquido médio 3,3% superior ao do grupo homólogo de mulheres (5,0% na UE28). Com o ensino secundário ou o ensino pós-secundário não superior, os homens tiveram um rendimento 8,5% superior ao das mulheres (2,0% na UE28). A diferença de rendimento em função do sexo foi ainda mais elevada no grupo com formação superior – em Portugal, o rendimento dos homens foi 9,4% superior ao das mulheres e 8,2% na UE28.

Destaques

- A 31 de dezembro de 2019, a população residente em Portugal estava estimada em 10 295 909 indivíduos, dos quais 5 435 932 eram mulheres. Este número inverte, pela primeira vez, a tendência descendente da década, com um acréscimo de 0,19% relativamente ao ano anterior.

- O saldo populacional registou valores positivos (19 292), pela primeira vez, nos últimos dez anos, na sequência do progressivo aumento do saldo migratório desde 2017. Em 2019, este saldo atingiu o valor máximo observado na década (44 506). O saldo natural mantém-se negativo (-25 214), ainda que se verifique uma ligeira recuperação relativamente a 2018.

- A idade média da população residente em Portugal situa-se nos 44,0 anos (para os homens 42,4 anos e para as mulheres 45,5 anos), sendo a terceira mais elevada da UE28 (42,3 anos).

- A população em idade ativa, entre os 15 e os 64 anos, representa 64,3% dos residentes em Portugal, menos 0,2 pp do que na UE28.

- O índice de envelhecimento continua a acentuar-se, com 163,2 idosos por cada 100 jovens, enquanto na UE28 este índice é de 128,9. A população idosa em Portugal representa 22,2% da população residente, sendo a terceira maior proporção da UE28 (20,0%).

- Decréscimo de 441 nados-vivos, em 2019, face ao ano anterior (-0,5%) e de 14 802 relativamente a 2010 (14,6%). Durante a década em estudo, apenas se registou um aumento do número de nascimentos nos anos de 2015, 2016 e 2018.

- A proporção de população estrangeira residente em Portugal, que diminuiu desde o início da década até 2016, tem vindo a aumentar nos últimos anos, atingindo 4,7% em 2019, mais 0,6 pp do que no ano anterior.

- O número de portugueses com menos de 25 anos que saiu do país, em 2019, foi inferior ao número de estrangeiros que decidiram residir em Portugal.

- A qualificação da população ativa residente em Portugal tem vindo a aumentar ao longo da década em estudo. No último ano da série, 52,1% da população entre os 25 e 64 anos tinha completado, pelo menos, o ensino secundário, 20,4 pp acima do registado em 2010.

- A taxa de emprego dos residentes, com idade entre os 20 e os 64 anos, tem vindo a aumentar desde 2014. Em 2019, atingiu 76,1%, sendo superior à média da UE28 desde 2017.

- Em Portugal, a taxa de emprego, da população com formação superior está 15,7 pp acima da registada pelos que detêm, no máximo, o ensino básico. Esta tendência é comum à UE28.

- A taxa de desemprego nacional no segmento 20-64 anos tem vindo a decrescer desde 2014, atingindo, em 2019, o valor mais baixo da série em estudo (6,4 %) e aproximando-se da UE28 (6,2%).

- Em 2019, no grupo etário entre os 20 e os 24 anos, a taxa de desemprego foi de 16,4% em Portugal e de 13,2% na UE28.

- É entre a população com mais qualificação que se regista a menor taxa de desemprego – 5,4% em Portugal e 3,9% na UE28. No entanto, no grupo com mais baixa qualificação, a taxa de desemprego (6,9%) é quase metade da taxa média europeia (12,3%).

- Em 2019, a percentagem de indivíduos que não estuda nem trabalha atingiu o valor mais baixo dos últimos dez anos (9,5%), 4,1 pp abaixo da média europeia.

- Portugal foi o décimo país da UE28 com rendimento líquido médio mais baixo e valores inferiores à média europeia. O grupo com mais qualificação escolar registou um rendimento líquido médio 85% superior ao da população que estudou apenas até ao ensino básico, enquanto na UE esta diferença é de 73%.



2 Educação e formação de crianças, jovens e adultos

Este capítulo tem em vista analisar indicadores que permitam avaliar o desempenho do sistema educativo português, percorrendo os diferentes níveis de educação, tendo como foco as crianças e jovens desde a educação e cuidados para a primeira infância até ao ensino superior, e a educação e formação de adultos.

Pretende-se identificar quais as ofertas disponíveis, como se distribuem pelo território, quantos as frequentam e que resultados obtêm, bem como comparar o sistema educativo em Portugal com o de outros países europeus.

Rede de estabelecimentos

Em Portugal, no ano letivo 2018/2019, havia 8654 estabelecimentos de educação e ensino, 68,4% de natureza pública e 31,6% de natureza privada (Tabela 2.1). Existiam 8367 estabelecimentos de educação e ensino não superior tutelados pelo Ministério da Educação, dos quais 34,9% eram jardins de infância, 53,4% escolas básicas, 4,4% escolas básicas e secundárias, 4,0% escolas secundárias, 3,1% escolas profissionais e 0,1% escolas artísticas. Dos 287 estabelecimentos de ensino superior, 57,1% eram de ensino politécnico e 42,9% de ensino universitário.

A distribuição dos estabelecimentos pelo território não é uniforme – 32,6% encontram-se na região Norte do país, 27,5% na região Centro, 22,4% na Área Metropolitana de Lisboa, 8,8% no Alentejo, 4,0% no Algarve, 2,9% na Região Autónoma dos Açores e 1,8% na Região Autónoma da Madeira. Em cada região existiam todas as tipologias de estabelecimentos, exceto escolas artísticas que se distribuíam apenas por três regiões – seis na região Norte, três na região Centro e três na Área Metropolitana de Lisboa.

Tabela 2.1. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº), por natureza, tipologia e NUTS II. Portugal, 2018/2019

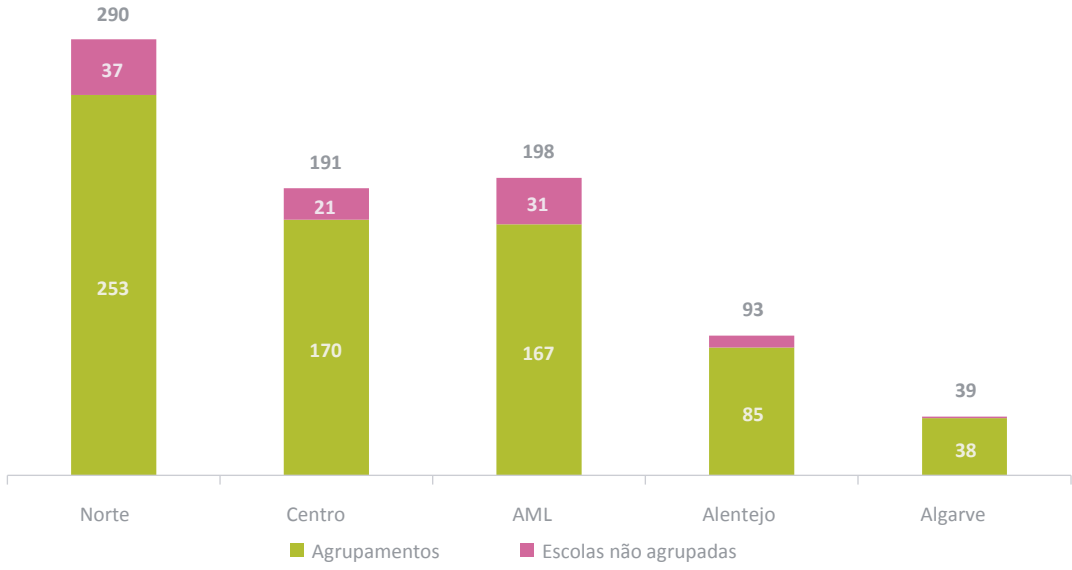
Natureza e tipologia	Portugal	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Total	**8654**	**2817**	**2380**	**1941**	**758**	**350**	**248**	**160**
Estabelecimento de educação e ensino não superior	**8367**	**2718**	**2327**	**1852**	**739**	**339**	**240**	**152**
Jardim de infância	2924	895	896	677	254	115	54	33
Escola básica	4467	1477	1194	947	412	194	146	97
Escola básica e secundária	369	150	80	86	20	7	14	12
Escola secundária	333	96	89	88	33	16	8	3
Escola profissional	262	94	65	51	20	7	18	7
Escola artística	12	6	3	3	-	-	-	-
Estabelecimento de ensino superior[2]	**287**	**99**	**53**	**89**	**19**	**11**	**8**	**8**
Politécnico	164	59	37	39	15	6	4	4
Universitário	123	40	16	50	4	5	4	4
Público	**5918**	**1983**	**1790**	**1031**	**601**	**242**	**173**	**98**
Estabelecimento de educação e ensino não superior[1]	**5735**	**1936**	**1746**	**980**	**583**	**233**	**165**	**92**
Jardim de infância	1123	355	469	134	128	34	3	-
Escola básica	4030	1384	1132	722	400	177	140	75
Escola básica e secundária	232	96	52	38	18	3	13	12
Escola secundária	309	87	85	78	33	16	8	2
Escola profissional	34	11	7	5	4	3	1	3
Escola artística	7	3	1	3	-	-	-	-
Estabelecimento de ensino superior[2]	**183**	**47**	**44**	**51**	**18**	**9**	**8**	**6**
Politécnico	101	28	32	16	14	5	4	2
Universitário	82	19	12	35	4	4	4	4
Privado	**2736**	**834**	**590**	**910**	**157**	**108**	**75**	**62**
Estabelecimento de educação e ensino não superior[1]	**2632**	**782**	**581**	**872**	**156**	**106**	**75**	**60**
Jardim de infância	1801	540	427	543	126	81	51	33
Escola básica	437	93	62	225	12	17	6	22
Escola básica e secundária	137	54	28	48	2	4	1	-
Escola secundária	24	9	4	10	-	-	-	1
Escola profissional	228	83	58	46	16	4	17	4
Escola artística	5	3	2	-	-	-	-	-
Estabelecimento de ensino superior[2]	**104**	**52**	**9**	**38**	**1**	**2**	**-**	**2**
Politécnico	63	31	5	23	1	1	-	2
Universitário	41	21	4	15	-	1	-	-

[1] Inclui apenas a informação estatística recolhida no âmbito do recenseamento escolar anual (estabelecimentos de educação e ensino tutelados pelo Ministério da Educação).
[2] Tipologia de estabelecimentos de ensino superior de acordo com a Lei nº 62/2007, de 10 de setembro.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Do último reordenamento dos estabelecimentos não superiores da rede pública, no Continente, resultaram 811 unidades orgânicas. A grande maioria dos estabelecimentos encontra-se distribuída por 713 agrupamentos de escolas, existindo apenas 98 escolas não agrupadas (Figura 2.1). Do conjunto de unidades orgânicas, 35,8% situam-se na região Norte, 23,6% na região Centro, 24,4% na Área Metropolitana de Lisboa, 11,5% no Alentejo e 4,8% no Algarve.

Figura 2.1. Unidades Orgânicas (Nº), por NUTS II. Continente, 2019



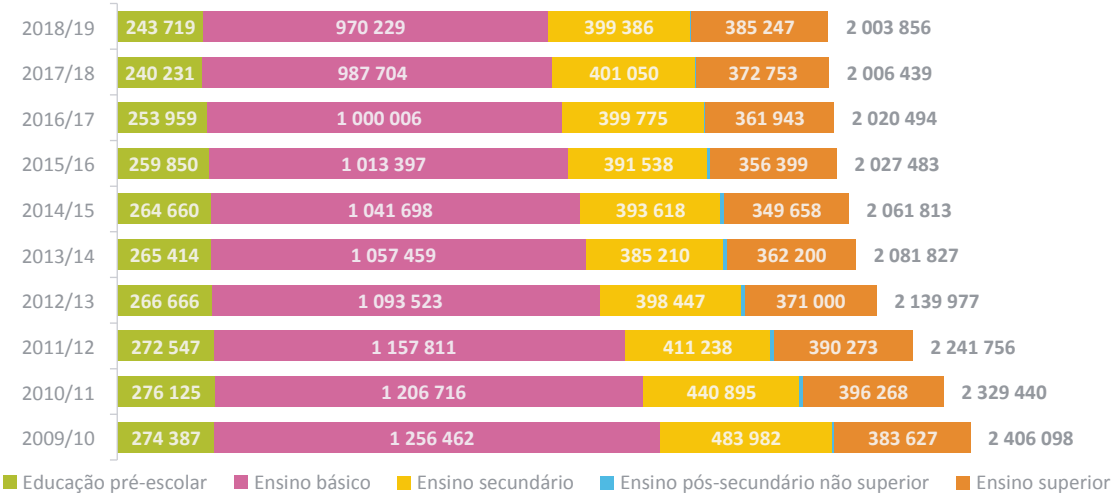
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Frequência de educação formal

O número de alunos, em Portugal, tem vindo a diminuir ao longo da década. Em 2018/2019 havia menos 0,1% que no ano letivo anterior e menos 16,7% que em 2009/2010 (Figura 2.2).

A frequência da educação pré-escolar, que tem vindo a decrescer desde 2011/2012, registou, pela primeira vez, um aumento de 1,5% em 2018/2019. O ensino básico, que perdeu uma média de 28 623 alunos por ano, em 2018/2019 teve menos 1,8% de alunos que no ano letivo anterior. O ensino secundário, onde se observou um decréscimo do número de alunos até 2013/2014 e em 2015/2016, voltou a diminuir 0,4% em 2018/2019, após um crescimento nos dois anos letivos anteriores. O ensino pós-secundário não superior, que tem um peso residual comparativamente aos outros níveis de ensino, viu o número de matrículas aumentar até 2014/2015, foi reduzido praticamente para metade no ano seguinte e só voltou a crescer 12,2% em 2018/2019. O ensino superior, onde o número de alunos diminui entre 2011/2012 e 2014/2015, tem vindo a crescer desde então e registou um acréscimo de 3,4% em 2018/2019.

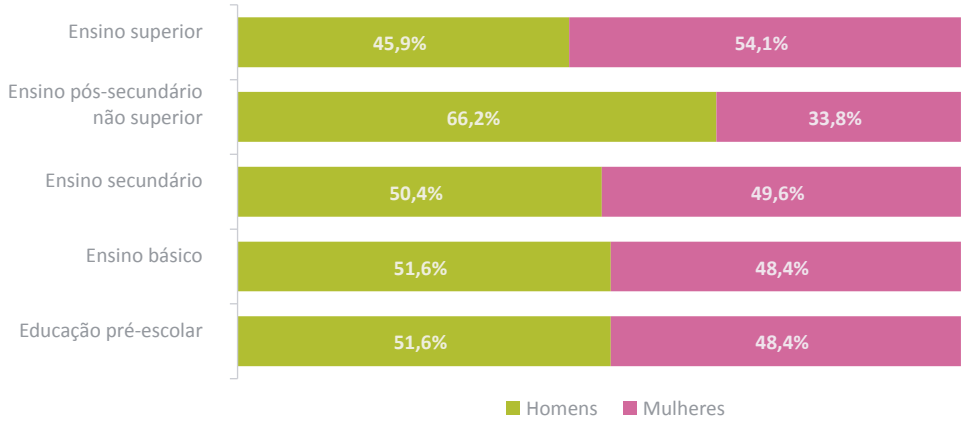
Figura 2.2. Evolução de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados (Nº), por nível de educação e ensino. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Na desagregação do número de alunos por sexo (Figura 2.3), observa-se um equilíbrio entre o número de rapazes e raparigas, nos três primeiros níveis de escolaridade. Apesar da predominância dos primeiros, a diferença percentual não ultrapassa 3,2 pp. No ensino pós-secundário não superior, predomina o número de homens (+32,4 pp) e no ensino superior o número de mulheres (+8,3 pp).

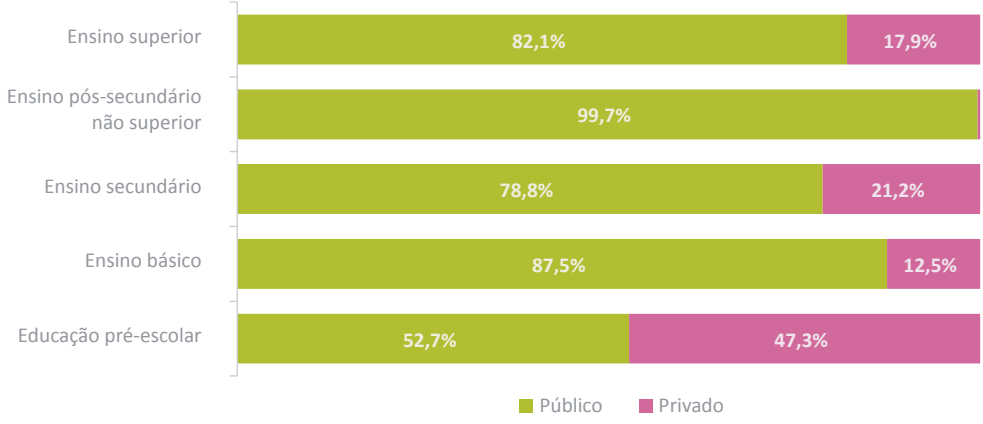
Figura 2.3. Crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados (%), por sexo e nível de educação e ensino. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Em todos os níveis de educação e ensino, a maioria dos alunos frequentou estabelecimentos públicos (Figura 2.4). Apenas na educação pré-escolar quase metade dos alunos estavam inscritos em estabelecimentos privados. No ensino básico, 12,5% dos alunos frequentaram estabelecimentos privados, no ensino secundário 21,2% e no ensino superior 17,9%, sendo residual a proporção no ensino pós-secundário não superior.

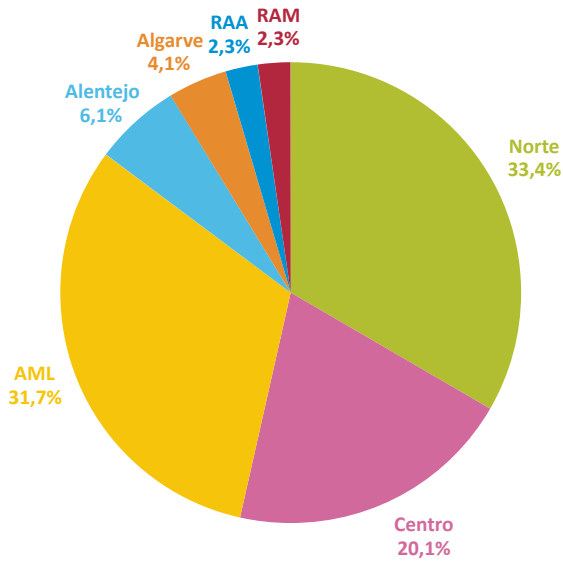
Figura 2.4. Crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados (%), por nível de educação e ensino e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Considerando a distribuição territorial (Figura 2.5), cerca de 85% dos alunos encontravam-se distribuídos pelas regiões do Norte, do Centro e da Área Metropolitana de Lisboa – 669 270, 403 336 e 634 963 alunos, respetivamente. A região do Alentejo integrava apenas 6,1% dos alunos, a do Algarve 4,1% e as Regiões Autónomas 2,3%.

Figura 2.5. Crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados (%), por NUTS II. Portugal, 2018/19



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Naturalmente, o ensino básico e o ensino secundário são frequentados maioritariamente por jovens (Figura 2.6). A redução do número de jovens, observada ao longo da década, acompanha a redução da população residente, nomeadamente em idade escolar, conforme se apresenta no Capítulo 1 deste relatório.

A população adulta que tem frequentado estes níveis de ensino, e que no início da década contava com 287 952 alunos, reduziu nos quatro anos seguintes 30,2%, 34,6%, 52,9% e 36,5%, respetivamente. Em 2014/2015 aumentou 50,1%, relativamente ao ano anterior. A tendência de crescimento manteve-se até 2018/2019, quando se registou um novo decréscimo de 7,6% relativamente ao ano letivo anterior. As variações observadas ao longo da década podem ser justificadas, entre outros fatores, pelo crescimento da qualificação da população ativa e pela aplicação de diferentes políticas educativas neste setor.

Figura 2.6. Evolução dos alunos matriculados (Nº), jovens e adultos, no ensino básico e no ensino secundário. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

2.1. Educação e cuidados para a primeira infância

A *educação e cuidados para a primeira infância* corresponde à fase anterior à CITE 1. Geralmente, esta fase abrange o período desde o nascimento até aos 6 anos de idade (ou a idade de início da CITE 1) e é classificado com o nível CITE 0[1]. É cada vez mais considerada como uma base para a educação e formação ao longo da vida e tem sido reconhecida como um suporte da equidade na educação[2].

O Conselho Nacional de Educação tem recomendado o alargamento da oferta e o investimento na qualidade da educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade e a promoção de uma responsabilidade social alargada no apoio ao seu desenvolvimento e proteção. Tem, igualmente, reconhecido, em diversos estudos, pareceres e recomendações[3], o valor dos programas e serviços de *educação e cuidados para a primeira infância* enquanto promotores do desenvolvimento das crianças, do seu efeito no desempenho escolar e em questões de inclusão social e de equidade.

O Pilar Europeu dos Direitos Sociais declara que "todas as crianças têm direito a serviços de educação e de acolhimento na primeira infância a preços comportáveis e de boa qualidade"[4]. Em maio de 2019, o Conselho da União Europeia adotou uma Recomendação sobre Sistemas de Educação e Acolhimento na Primeira Infância de Elevada Qualidade (EAPI)[5]. Esta recomendação reconhece os benefícios da participação nestes serviços para todas as crianças, especialmente aquelas provenientes de meios desfavorecidos. Constitui igualmente "uma ferramenta essencial para combater as desigualdades e a pobreza educacional" ao ajudar a prevenir o desenvolvimento de lacunas de competências no início da vida de uma criança.

Segundo a publicação *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* (Eurydice, 2019), em geral, as crianças iniciam a CITE 1 por volta dos 6 anos. Muitos países europeus ainda não apresentam programas de *educação e cuidados para a primeira infância* de qualidade até aos 3 anos. Os países de regiões nórdicas, bálticas e balcânicas dispõem destes serviços integrados para todas as crianças até iniciar a CITE 1, com conteúdos curriculares, ministrados por pessoal qualificado e apoiados por políticas coerentes. Contudo, alguns destes países denotam dificuldades em garantir o seu acesso universal e apresentam taxas de participação reduzidas.

Assim, nos últimos anos, em toda a Europa, tem-se procurado implementar políticas, de forma a garantir um melhor acesso a programas de elevada qualidade de *educação e cuidados para a primeira infância* (*Early Childhood Education and Care* – ECEC). De acordo com a publicação *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*[6], a maioria dos sistemas europeus implementou medidas específicas para a melhoria da acessibilidade (por exemplo, admissão prioritária) e viabilidade (como reduções de taxas) de serviços de ECEC.

Em Portugal, as tendências demográficas estão a exercer pressão sobre a educação e formação, em consequência da baixa taxa de fecundidade, pelo que, de acordo com as recomendações da Comissão Europeia, as medidas de apoio às famílias devem ser melhoradas, bem como a cobertura da educação e acolhimento na primeira infância[7].

---

[1] Os programas que oferecem sobretudo serviços de acolhimento (supervisão, alimentação e saúde) não estão abrangidos pela CITE. As creches enquadram-se no nível CITE 010. Já a educação pré-escolar equivale ao CITE 020 - Classificação Internacional Tipo da Educação (Eurydice, 2019). Disponível em: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf [acedido em 10/11/2020].

[2] *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu – Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação europeus*, COM/2006/481 final. Bruxelas: Comissão Europeia.

[3] Consultar em www.cnedu.pt.

[4] Publicado no *Jornal Oficial da União Europeia*, C428, de 13.12.2017, pp. 10-15. Assinado pelo Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão a 17 de novembro de 2017, em Gotemburgo, Suécia.

[5] *Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, relativa a Sistemas de Educação e Acolhimento na Primeira Infância de Elevada Qualidade* in *Jornal Oficial da União Europeia*, C 189, de 5 de junho de 2019, pp. 4-14. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ:C:2019:189:TOC [acedido a 10/11/2020].

[6] Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020.

[7] *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – Relatório relativo a Portugal de 2020* (SWD(2020) 521 final).

Dos 0 aos 3 anos

Os programas e serviços de *educação e cuidados para a primeira infância*, até aos 3 anos de idade, englobam a Ama, Creche familiar e Creche[8]. Estas respostas sociais, de base domiciliária ou em contexto institucional, inserem-se no âmbito das competências do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

> Os objetivos da resposta social Creche visam proporcionar o bem-estar e desenvolvimento das crianças dos 3 meses aos 3 anos, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças (Instituto da Segurança Social, 2010: 3).

Esta publicação, referente aos modelos, procura ser um referencial normativo num Sistema de Qualificação das Respostas Sociais, em articulação com os Manuais de Processos-Chave e os Questionários de avaliação da satisfação de clientes, colaboradores e parceiros. Segundo o *Modelo de Avaliação da Qualidade Creche*, "o investimento inicial na (re)organização dos processos permite ganhos em termos da eficiência, da eficácia e da racionalização dos serviços prestados" (*ibidem*: 1). De notar que, em Portugal, não há orientações curriculares específicas para as estruturas de *educação e cuidados para a primeira infância* para crianças com menos de 3 anos.

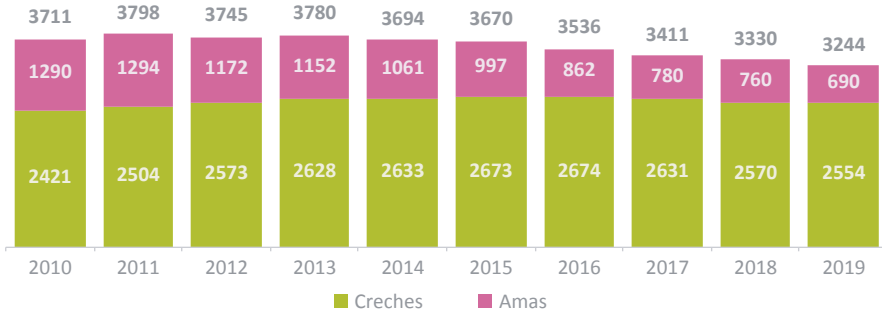
Na apresentação dos dados relativos às respostas sociais para as crianças dos 0 aos 3 anos, a informação é diferenciada para o Continente e para cada uma das Regiões Autónomas, dada a especificidade dos contextos considerados. Note-se que, para a Região Autónoma da Madeira, apenas se dispõe de dados respeitantes a creches.

Rede e acesso

No Continente, o número de respostas sociais para a primeira infância dos 0 aos 3 anos tem vindo a decrescer desde 2014 (Figura 2.1.1). Em 2019, regista-se o menor número de creches e amas dos últimos dez anos. Esta tendência poderá justificar-se pela evolução demográfica (cf. Capítulo 1) e, eventualmente, pelo maior rigor dos requisitos e burocracia associados à abertura de creches e pela maior exigência na qualificação e certificação de amas. De notar que o número de amas, em 2019, é um pouco mais de metade do valor observado no início da década. Com efeito,

> em Portugal, as amas devem obter uma dupla certificação, a qual combina a formação em contexto de trabalho com algumas unidades de formação de curta duração do Catálogo Nacional de Qualificações na área de serviços de apoio às crianças e jovens, ou devem ter concluído com sucesso todas as unidades de formação de curta duração do Catálogo Nacional de Qualificações na área de serviços de apoio a crianças e jovens (Eurydice, 2019: 79).

Figura 2.1.1. Evolução de respostas (Nº) para a primeira infância dos 0 aos 3 anos. Continente



Nota: Quebra de série a partir de 2017.

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social 2019*. GEP-MTSSS, 2020

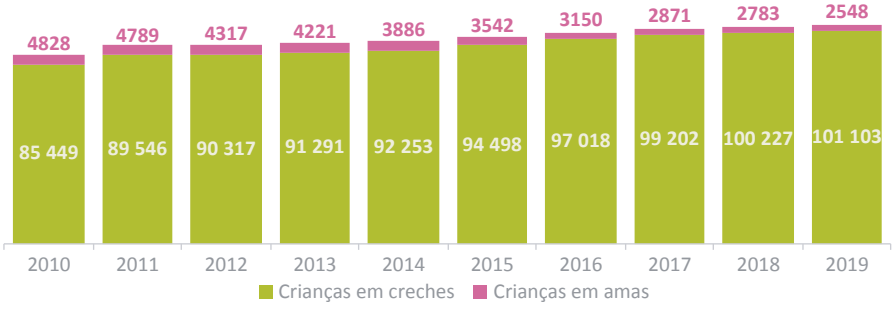
A Figura 2.1.2 mostra que, entre 2010 e 2019, se tem assistido a um decréscimo de crianças em amas, acompanhando a redução da oferta destes serviços. Paralelamente, verificou-se um aumento do número de crianças em creches. A maior

[8] Ama – resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no 2º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais. Creche familiar – resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), que residam na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas, técnica e financeiramente, pelos Centros Distritais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social, com atividades no âmbito das 1ª e 2ª infâncias. Creche – resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionada para o apoio à criança e à família (*Carta Social*, Segurança Social in http://www.cartasocial.pt/acessibilidade.php?opc=3 [acedido a 10/11/2020]).

sensibilização das famílias para a importância da frequência de creches, a necessidade de conciliar trabalho e vida familiar, assim como a progressiva qualidade destes serviços, poderão ser fatores que explicam esse crescimento.

Desde o início da década, registou-se um acréscimo de 13 374 no número total de crianças a frequentar estas respostas sociais, resultante do incremento de 15 654 em creches e da redução de 2280 em amas. Face a 2018, houve um aumento de 876 crianças em creches e uma diminuição de 235 em amas, em 2019.

Figura 2.1.2. Evolução de crianças (Nº) dos 0 aos 3 anos em creches e em amas. Continente

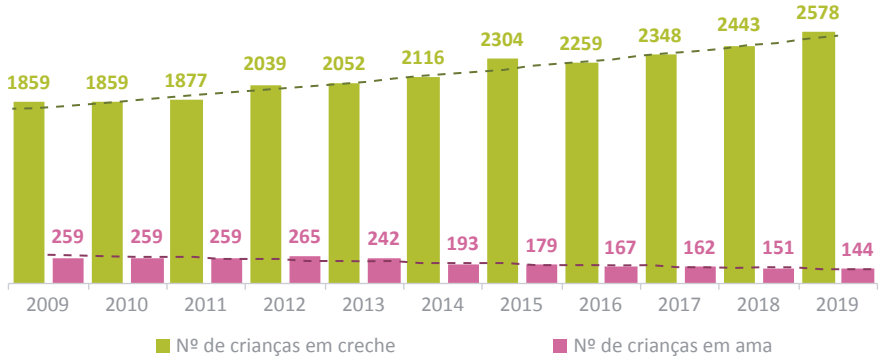


Nota: Quebra de série a partir de 2017.

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social 2019*. GEP-MTSSS, 2020

A mesma tendência se pode observar na Região Autónoma dos Açores (Figura 2.1.3). Em 2019, registou-se um aumento de 719 crianças em creches e uma redução de 115 em amas, comparativamente com o início da década.

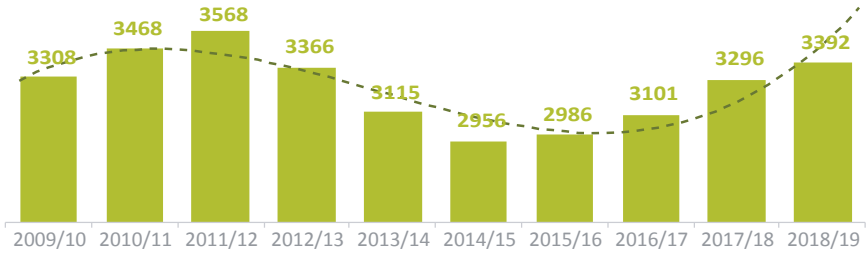
Figura 2.1.3. Evolução de crianças (Nº) dos 0 aos 3 anos em creches e em amas. RAA



Fonte: CNE, a partir de *Carta Social - Relatórios Anuais*, DRSS; ISSA

A Região Autónoma da Madeira não segue a mesma tendência do Continente e da RAA (Figura 2.1.4). O número de crianças em creche aumentou nos três primeiros anos da série, diminuiu nos três anos seguintes e voltou a crescer a partir de 2015/2016. Em 2018/2019, de um total de 3392 crianças, 22,8% estavam a frequentar creches de natureza pública e as restantes encontravam-se em creches de natureza privada, 41,2% em entidades lucrativas e 36,0% em entidades não lucrativas.

Figura 2.1.4. Evolução de crianças (Nº) dos 0 aos 3 anos em creches. RAM

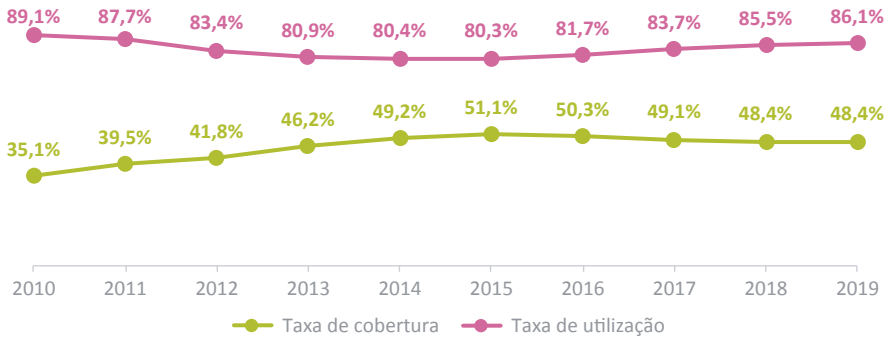


Nota: Inclui apenas as crianças a frequentar as creches.

Fonte: CNE, a partir de OERAM

A evolução das taxas de cobertura e de utilização no Continente, reflete as tendências observadas no número de respostas sociais disponíveis e o número de crianças nestes serviços (Figura 2.1.5). Assim, até 2015, a taxa de cobertura aumentou, atingindo 51,1%, o que significa que os lugares disponíveis abarcaram mais de metade da população até aos três anos. Paralelamente, a taxa de utilização diminuiu, chegando ao valor mais baixo observado na década (80,3%). Entre 2015 e 2019, as taxas de cobertura e de utilização evoluem em sentidos contrários. Os valores apresentados sugerem a possibilidade de existirem fortes assimetrias territoriais, relativamente à distribuição das respostas sociais e às necessidade efetivas destes serviços.

Figura 2.1.5. Evolução da taxa de cobertura[1] e da taxa de utilização[2] (%) das respostas sociais em creches e amas. Continente

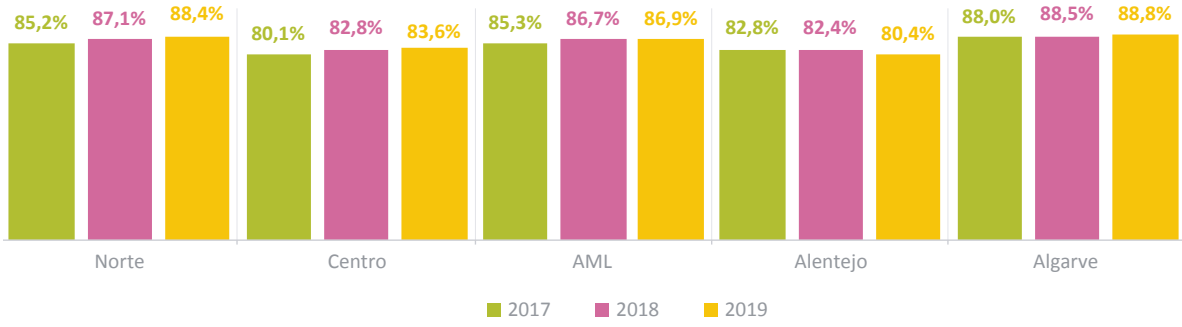


Nota: Quebra de série a partir de 2017.
[1] Mede a capacidade existente de respostas sociais, face à população residente até aos 3 anos de idade.
[2] Mede a capacidade instalada de respostas sociais, face ao número de crianças colocadas.

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social 2019*. GEP-MTSSS, 2020; *Estimativas da População Residente*. INE, 2020

A Figura 2.1.6 mostra a taxa de utilização das respostas sociais para a primeira infância de creches e de amas, por NUTS II. Comparando os valores dos últimos três anos, observa-se que, à exceção do Alentejo, todas as outras NUTS registaram um aumento gradual. Em 2019, assinala-se a maior taxa de utilização no Algarve e no Norte, perto dos 90%, e a menor no Alentejo, passando pouco dos 80%.

Figura 2.1.6. Evolução da taxa de utilização (%) das respostas sociais para a primeira infância de creches e de amas, por NUTS II. Continente

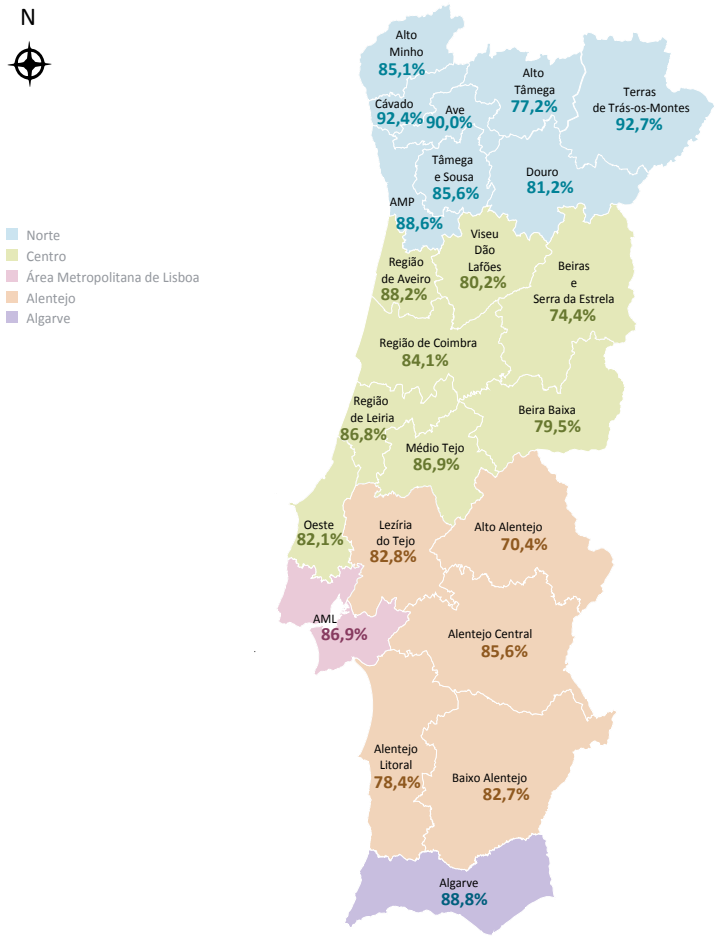


Nota: Quebra de série a partir de 2017.

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social 2019*. GEP-MTSSS, 2020

A distribuição geográfica da taxa de utilização evidencia uma maior pressão da procura de respostas na faixa litoral e nas áreas metropolitanas, por oposição ao interior do país (Figura 2.1.7). Considerando a região Norte e a distribuição da taxa de utilização por NUTS III, destacam-se as regiões do Ave, Cávado e Terras de Trás-os-Montes, com 90%, ou mais. O Alto Tâmega, o centro interior (Beiras e Serra da Estrela e Beira Baixa), o Alto Alentejo e o Alentejo Litoral foram as regiões com mais baixas taxas de utilização (abaixo dos 80%).

Figura 2.1.7. Taxa de utilização (%) das respostas sociais para a primeira infância de creches e de amas, por NUTS III. Continente, 2019

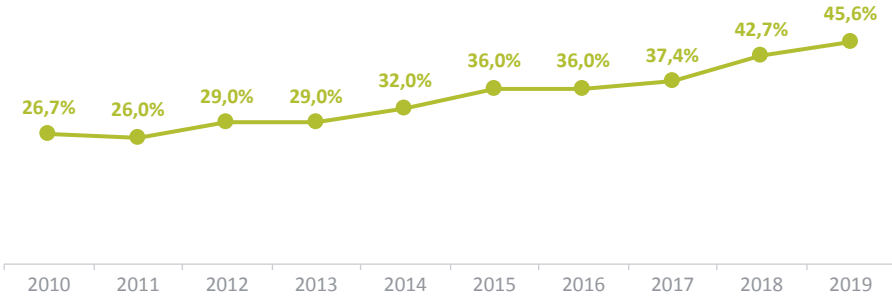


Fonte: CNE, a partir de *Carta Social 2019*. GEP-MTSSS, 2020

Relativamente à taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, na Região Autónoma dos Açores, (Figura 2.1.8), observa-se um aumento gradual desde 2012, registando 45,6%, em 2019, e um acréscimo de 18,9 pp, comparativamente com o início da década. A distribuição da taxa de cobertura pelas nove ilhas destaca o Corvo, a Terceira, São Jorge, Faial e Flores, com taxas superiores à do arquipélago, em 2019. São Jorge foi a ilha com maior aumento da taxa de cobertura, relativamente a 2010 (37,4 pp).

O *Plano de Ação de Combate à Pobreza 2018-2019* operacionaliza, para este biénio, a *Estratégia Regional de Combate à Pobreza e Exclusão Social 2018-2028*, que procura aumentar a taxa de cobertura das respostas sociais na área da infância e corrigir a menor acessibilidade a este tipo de resposta por famílias mais desfavorecidas. Paralelamente, também se reforçou o número de vagas disponíveis, ao abrigo de contratos de cooperação com o Instituto de Segurança Social dos Açores, IPRA.

Figura 2.1.8. Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância. RAA



Ilhas	2010	2019
Santa Maria	n.a	36,1%
São Miguel	22,8%	44,3%
Terceira	39,1%	51,5%
Graciosa	20,0%	34,5%
São Jorge	20,8%	58,2%
Pico	26,5%	27,0%
Faial	34,5%	58,0%
Flores	38,3%	45,8%
Corvo	68,8%	100%

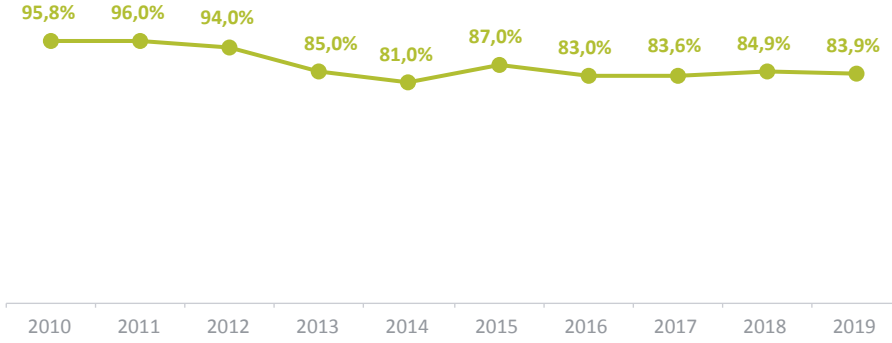
n.a: não se aplica (não dispunha de creches).
Nota: Os dados até ao ano 2017 correspondem apenas às creches e amas com contratos de cooperação com a Segurança Social (de cariz privado, sem fins lucrativos). A partir de 2018, incluíram-se, para efeitos de taxa de cobertura, as creches privadas com fins lucrativos (3,8%, em 2018, e 4,2%, em 2019), sendo que estas funcionaram apenas nas ilhas de São Miguel (4,2%, em 2018, e 4,8%, em 2019) e Terceira (6,2%, em 2018, e 6,4%, em 2019).

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social - Relatórios Anuais*, DRSS; ISSA

A taxa de utilização das respostas sociais na Região Autónoma dos Açores segue a mesma tendência observada no Continente (Figura 2.1.9), tendo-se registado a maior taxa em 2010 (95,8%) e a menor em 2014 (81,0%). Em 2019, era de 83,9%, diminuindo 11,9 pp, face a 2010. Santa Maria registou a maior taxa, em 2019, e o Corvo a maior diferença verificada na década (41,7 pp).

O decréscimo notado na primeira metade da década poderá dever-se, entre outros fatores, ao aumento do número de lugares disponíveis e também a alguma retração do poder económico das famílias.

Figura 2.1.9. Evolução da taxa de utilização das respostas sociais, creches e amas, para a primeira infância. RAA



Ilhas	2010	2019
Santa Maria	n.a.	91,4%
São Miguel	97,5%	87,0%
Terceira	95,0%	78,4%
Graciosa	96,0%	76,9%
São Jorge	100%	82,4%
Pico	82,2%	77,2%
Faial	100%	87,5%
Flores	65,5%	69,1%
Corvo	91,7%	50,0%

n.a: não se aplica (não dispunha de creches).

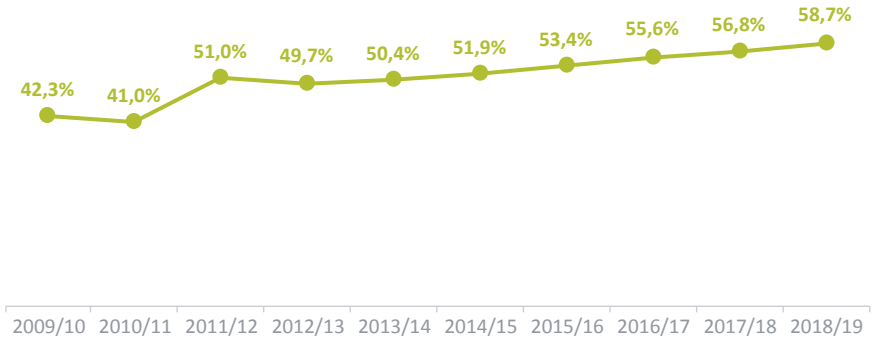
Fonte: CNE, a partir de *Carta Social - Relatórios Anuais*, DRSS; ISSA

Na Região Autónoma da Madeira, a taxa de cobertura de creches foi de 58,7%, em 2018/2019, depois de um crescimento progressivo a partir de 2013/2014, tendo aumentado 16,4 pp desde o início da década (Figura 2.1.10). Os concelhos do Funchal e de São Vicente destacam-se com taxas superiores às dos restantes concelhos do arquipélago. Não foi disponibilizada informação relativa à taxa de utilização.

Note-se que a RAM, contrariamente ao verificado no Continente e na RAA, integrou a valência de creche na tipologia de escolas da rede pública. Esta iniciativa decorre da necessidade de criar esta valência em escolas de zonas geográficas de baixa densidade populacional, onde não se justificava o investimento em infraestruturas de infância[9].

[9] In http://www02.madeira-edu.pt/drpri/main/rede/tabid/188/ctl/Read/mid/742/InformacaoId/1878/UnidadeOrganicaId/3/Default.aspx [acedido a 12/11/2020].

Figura 2.1.10. Evolução da taxa de cobertura de creches. RAM



Concelho	2009/10	2018/19
Calheta	19,2%	54,3%
Câmara de Lobos	25,5%	42,3%
Funchal	61,5%	81,7%
Machico	41,3%	56,7%
Ponta do Sol	39,8%	51,6%
Porto Moniz	48,0%	50,0%
Porto Santo	52,0%	37,0%
Ribeira Brava	26,6%	36,7%
Santa Cruz	29,5%	34,0%
Santana	33,3%	55,2%
São Vicente	44,0%	60,0%

Fonte: CNE, a partir de OERAM

Natureza jurídica da entidade proprietária

Considerando a natureza jurídica da entidade proprietária[10], no Continente, a maioria dos lugares em creches foi assegurada por entidades não lucrativas, rondando os 80% ao longo da década (Figura 2.1.11). Do mesmo modo, mais de 80% das crianças encontravam-se a frequentar creches de entidades não lucrativas (Figura 2.1.12).

Figura 2.1.11. Evolução de lugares em creches (%), por natureza jurídica da entidade proprietária. Continente



Nota: Quebra de série a partir de 2017.

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social 2019*. GEP-MTSSS, 2020

Figura 2.1.12. Evolução de crianças em creches (%), por natureza jurídica da entidade proprietária. Continente



Nota: Quebra de série a partir de 2017.

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social 2019*. GEP-MTSSS, 2020

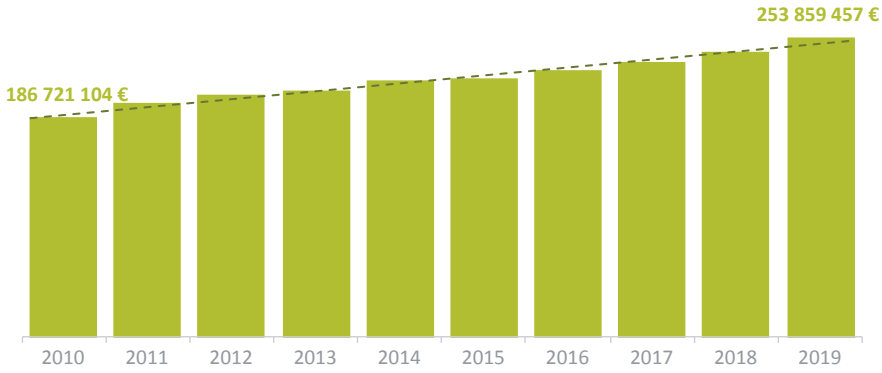
Alguns países oferecem uma compensação parcial pelos encargos das famílias quando estas têm de recorrer a respostas sociais de natureza privada, sempre que as respostas de natureza pública não cobrem a procura[11]. Em Portugal, no âmbito do *Compromisso de Cooperação para a Solidariedade Social*, a evolução da despesa de funcionamento com acordos de

[10] De acordo com a *Carta Social*, as entidades não lucrativas compreendem as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), outras entidades sem fins lucrativos (entidades equiparadas a IPSS e outras organizações particulares sem fins lucrativos), as Entidades Oficiais, que prosseguem fins de ação social, os Serviços Sociais de Empresas e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML); as entidades lucrativas congregam as entidades particulares com fins lucrativos.

[11] *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* (Eurydice, 2019).

cooperação para crianças dos 0 aos 3 anos, tem tido um aumento gradual ao longo da década. No Continente, em 2019, o valor atingido ultrapassou em 67 138 353€ a despesa de 2010 (Figura 2.1.13).

Figura 2.1.13. Evolução da despesa de funcionamento com acordos de cooperação para crianças dos 0 aos 3 anos. Continente



Fonte: CNE, a partir de GPE do ISS, I.P., 2020

A Tabela 2.1.1 apresenta a comparticipação da Segurança Social, por tipologia de resposta, com base nos acordos de cooperação que, tal como referido, tem vindo a aumentar ao longo da década.

Tabela 2.1.1. Evolução da comparticipação da Segurança Social (em euros), por resposta social "creche" e "creche familiar" e utente, com base nos acordos de cooperação. Continente

Ano	Creche Familiar				Creche		
	1ª e 2ª criança em ama	3ª e 4ª criança em ama	Apenas 1 criança com deficiência em ama	Mais de 1 criança em ama sendo uma delas com deficiência	Creche	Isolada*	Acoplada*
2010	179,94	201,54	359,88	403,07	239,85	211,54	174,73
2011	180,66	202,35	361,32	404,68	240,81	212,39	175,43
2012	182,28	204,16	364,56	408,31	242,97	214,29	177,00
2013	183,92	206,00	367,84	411,98	245,16	216,22	178,59
2014	185,76	208,06	371,52	416,10	247,61	218,38	180,38
2015	187,80	210,35	375,61	420,68	250,33	220,78	182,36
2016	190,24	213,08	380,49	426,15	253,58	223,65	184,73
2017	194,24	217,55	388,48	435,10	258,91	228,35	188,61
2018	198,51	222,34	397,03	444,67	264,61	233,37	192,76
2019	236,28	264,64	472,56	529,27	273,87	241,54	199,51

* Isolada: só creche; Acoplada: creche associada a outro serviço. Respeitante a acordos de cooperação celebrados, ao abrigo do princípio da diferenciação positiva. O princípio da diferenciação positiva consiste na flexibilização e modulação das prestações em função dos rendimentos, das eventualidades sociais e de outros fatores, nomeadamente de natureza familiar, social, laboral e demográfica (art. 11º da Lei n.º 32/2002, de 20 de dezembro, que aprova as Bases da Segurança Social).

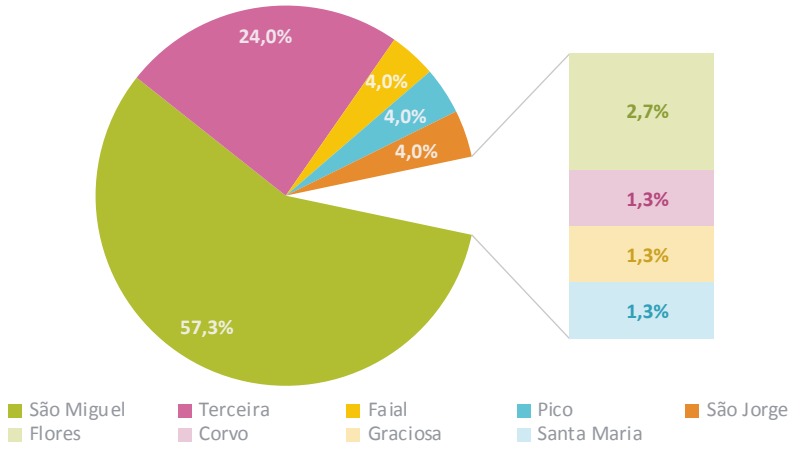
Fonte: CNE, a partir de *Compromissos de Cooperação para o Setor Social e Solidário*. GPE do ISS, I.P., 2020

Na Região Autónoma dos Açores, as creches estão integradas exclusivamente na rede privada[12]. A Figura 2.1.14 apresenta a distribuição percentual, por ilha, do número de respostas de creche, em 2019. São Miguel concentra mais de metade da oferta, seguida da Terceira, sendo as ilhas com maior densidade populacional.

De um total de 75 creches privadas, 92,0% são de entidades não lucrativas, localizadas sobretudo em São Miguel e na Terceira. Das seis creches de entidades lucrativas, metade situa-se em cada uma daquelas ilhas.

[12] Consultar *Estatísticas da Educação 2018/2019* (SREC – RAA, 2020) Disponível em: https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/Publicacao-2018_2019.pdf [acedido a 16/11/2020].

Figura 2.1.14. Creches de cariz privado[1], por ilha. RAA, 2019



[1] As creches com contratos de cooperação com a Segurança Social são todas de cariz privado sem fins lucrativos.
Nota: Não inclui o número de Amas com acordo com a Segurança Social.

Fonte: CNE, a partir de *Carta Social*, DRSS; ISSA

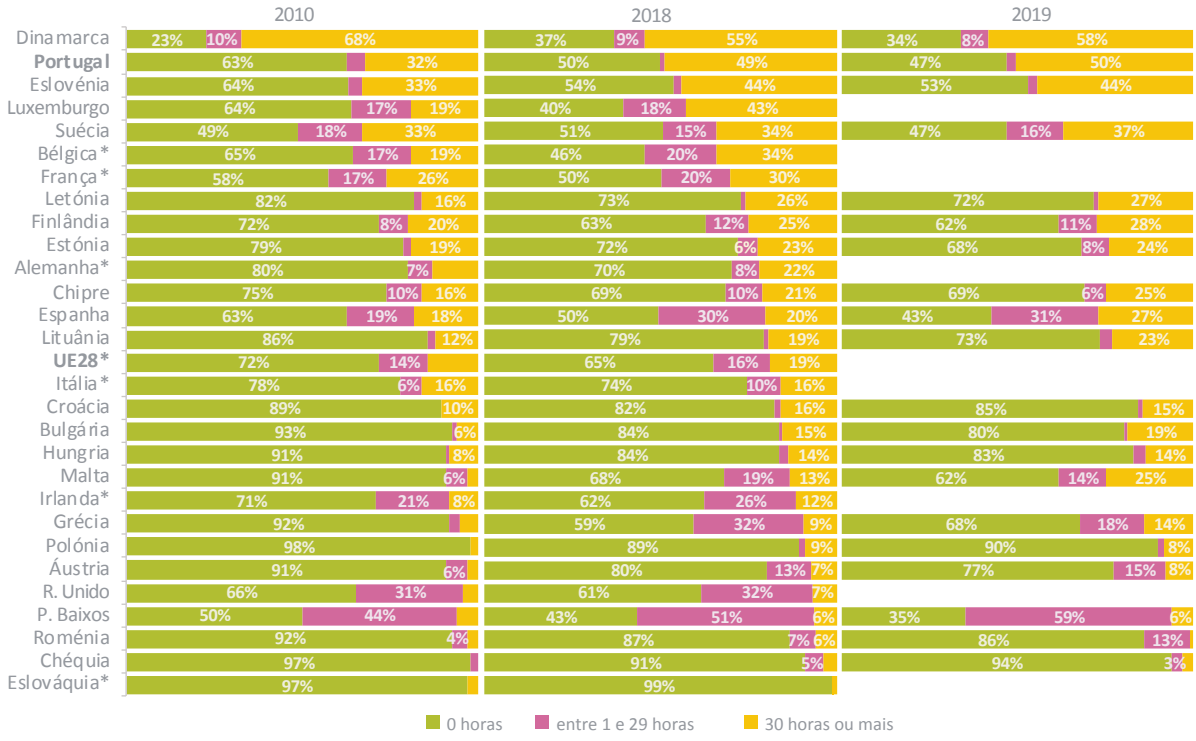
Frequência em programas de *educação e cuidados para a primeira infância*

A Figura 2.1.15 apresenta a percentagem de crianças, entre os 0 e os 3 anos de idade, em função do número de horas semanais de frequência em programas de *educação e cuidados para a primeira infância*, nos países da UE28. Sempre que possível, procedeu-se à comparação de dados entre 2010 e 2019, sendo utilizados os de 2018, quando não existe informação disponível para o último ano analisado.

Grande parte das crianças não participou naqueles programas, em quase todos os países da UE28, embora a proporção tenha reduzido na década em estudo. A Eslováquia, a Chéquia, a Roménia, a Hungria, a Bulgária e a Croácia continuavam a ser os países em que esta proporção era de, pelo menos, 80%. Portugal, juntamente com a Dinamarca, os Países Baixos, o Luxemburgo, a Espanha, a Bélgica e a Suécia, encontravam-se no grupo em que mais crianças participaram em programas de *educação e cuidados para a primeira infância*.

Em 2018 ou 2019, apenas em Portugal e na Dinamarca, a maioria das crianças permaneceu 30 horas, ou mais, naqueles programas e, nos Países Baixos, entre uma e 29 horas.

Figura 2.1.15. Horas semanais em educação e cuidados para crianças dos 0 aos 3 anos de idade. UE28



*Dados não diponíveis para 2019.
Nota: Dados ordenados pela categoria «30 horas ou mais» de 2018.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

Dos 3 aos 6 anos

A educação pré-escolar reporta-se às crianças dos 3 aos 6 anos, idade de ingresso na CITE 1. De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), "é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família" (Artº 2º). É facultativa, reconhecendo à família o papel principal na educação dos filhos, e ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar, sendo a tutela pedagógica[13] da competência do Ministério da Educação[14].

Portugal ainda se encontra em processo de implementação da reforma, iniciada em 2015, no estabelecimento de uma educação pré-escolar universal. Atualmente, essa universalidade inicia-se aos 4 anos de idade, conforme determinado na Lei nº 65/2015, de 3 de julho.

O Ministério da Educação apoia as famílias, em particular as menos favorecidas do ponto de vista económico, que optam pela frequência em estabelecimentos do ensino particular e cooperativo. O Despacho nº 17472/2001, de 20 de agosto, e a Portaria nº 64/2018, de 23 de janeiro, regulamentam os contratos de desenvolvimento da educação pré-escolar, na modalidade de apoio à família.

A educação pré-escolar está organizada numa Rede Nacional constituída pelas redes pública e privada. Da primeira, fazem parte os jardins de infância dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas. A segunda integra os estabelecimentos com ou sem fins lucrativos (no primeiro caso, os estabelecimentos do ensino particular e cooperativo e, no segundo, as instituições particulares de solidariedade social – IPSS, misericórdias e mutualidades[15]). Existe, ainda, uma modalidade de educação pré-escolar itinerante, destinada a crianças dos 3 aos 5 anos que vivem em zonas rurais.

[13] A tutela técnica é da competência conjunta do Ministro da Educação e do Ministro do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e consiste no acompanhamento e avaliação do funcionamento e da organização dos estabelecimentos da educação pré-escolar. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faq [acedido em 14-11-2020].
[14] Lei-Quadro e Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho.
[15] Artigo 3º do Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho. Para saber mais: https://www.dge.mec.pt/perguntas-frequentes-faq [acedido a 14/11/2020].

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), revistas em 2016[16], são dirigidas a estruturas que acolhem crianças a partir dos 3 anos. Salientam a importância de adotar abordagens e princípios pedagógicos comuns para a fase antes de a criança iniciar a escolaridade obrigatória. "Não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às caraterísticas das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo" (OCEPE, 2016). Nestas orientações, o currículo é entendido como o "conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças" e a estrutura das áreas de conteúdo, domínios e subdomínios está alinhada com os temas do currículo do 1º CEB.

A qualidade dos serviços prestados neste nível de educação é monitorizada pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência, através de auditoria, acompanhamento e avaliação do seu funcionamento.

Rede e acesso

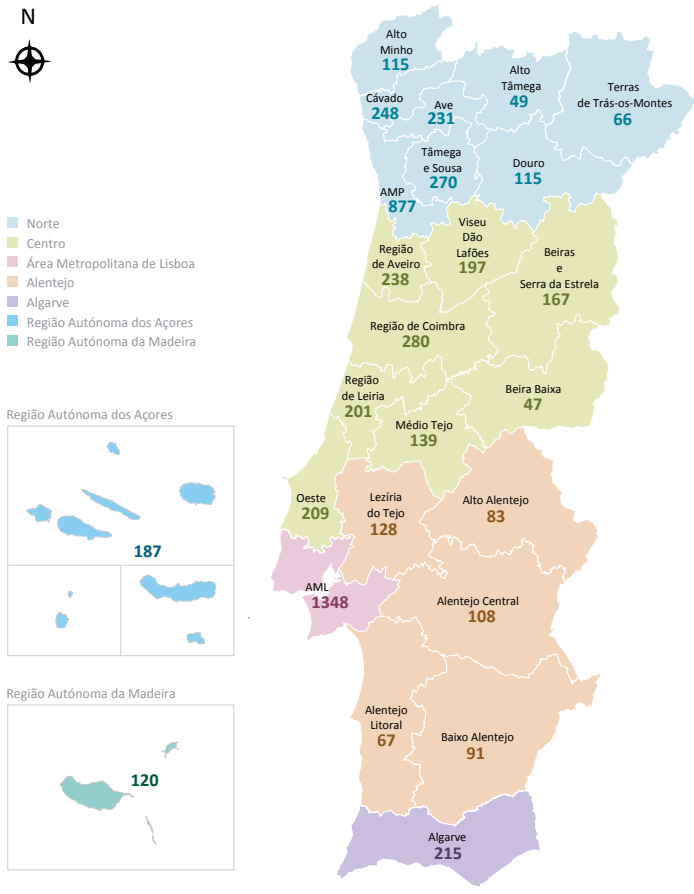
Em 2018/2019, havia 5796 ofertas para a educação pré-escolar – 3545 (61,2%) em estabelecimentos públicos e 2251 (38,8%) em estabelecimentos de natureza privada –, cuja distribuição territorial se apresenta na Figura 2.1.16. A maior concentração registou-se nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, com 1348 e 877 ofertas, respetivamente, seguidas das regiões de Coimbra (280 ofertas), do Tâmega e Sousa, do Cávado, de Aveiro e do Ave e da região do Algarve. Três regiões do Alentejo, Terras de Trás-os-Montes, Alto Tâmega e Beira Baixa eram as que dispunham de menos oferta.

A Região Autónoma dos Açores tinha oferta para a educação pré-escolar em todas as ilhas do arquipélago, 51 em jardins-de-infância e 136 em estabelecimentos com diferentes níveis de educação e ensino, 133 em estabelecimentos de natureza pública e 54 privada. É de destacar que na ilha do Corvo apenas existia oferta privada de educação pré-escolar.

A Região Autónoma da Madeira tinha oferta para a educação pré-escolar em 33 jardins-de-infância de natureza privada e 87 em estabelecimentos com diferentes níveis de educação e ensino (67 públicos e 20 privados). O maior número de estabelecimentos concentrava-se no Funchal e os concelhos de Porto Moniz e São Vicente não registavam ofertas na rede privada.

[16] Despacho nº 9180/2016, de 19 de julho.

Figura 2.1.16. Oferta educativa e formativa de educação pré-escolar (Nº), por NUTS III. Portugal, 2018/2019

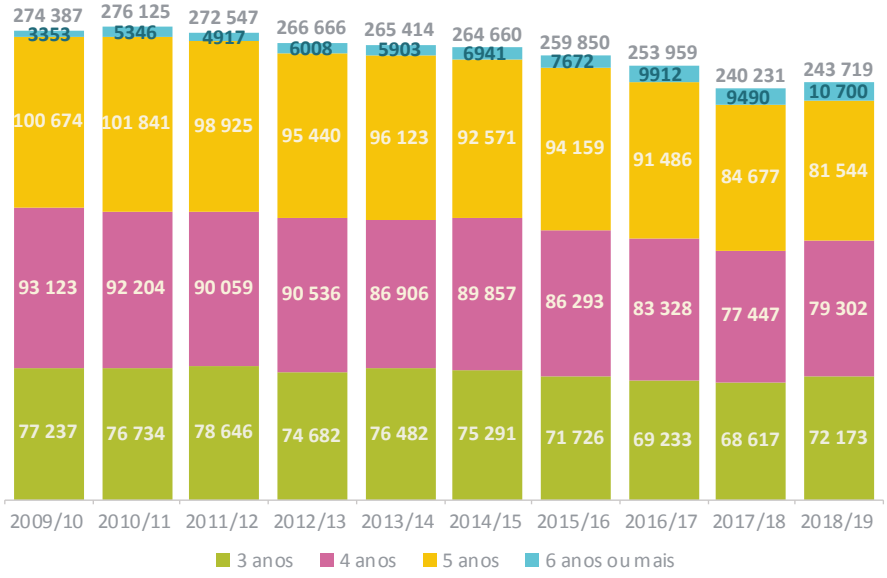


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

O número de crianças inscritas (Figura 2.1.17), que tem vindo a diminuir desde 2011/2012, cresceu em 2018/2019, acompanhando a evolução da população residente. Portugal, em 2018/2019, tinha mais 3488 crianças a frequentar a educação pré-escolar do que no ano letivo anterior, mas menos 30 668 do que no início da década.

A distribuição percentual por idades das 243 719 crianças inscritas em 2018/2019, aponta para a existência de 29,6% com 3 anos, 32,5% com 4 anos, 33,5% com 5 anos e 4,4% com 6 anos ou mais. Destaca-se, nos últimos cinco anos, o aumento do número de crianças com 6 anos ou mais a frequentar a educação pré-escolar, que poderá ser justificado pelo número crescente de famílias que optam por adiar a entrada dos seus educandos no 1º CEB.

Figura 2.1.17. Evolução de crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº), por idade. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Tabela 2.1.2 apresenta a distribuição das crianças inscritas em educação pré-escolar por idade e NUTS II. A maioria das crianças tem 4 ou 5 anos de idade, estando de acordo com a idade prevista para a universalidade da educação pré-escolar. Nesta faixa etária, a Área Metropolitana de Lisboa e a Região Autónoma dos Açores estão sobrerrepresentadas, face à média nacional (66,0%).

No que diz respeito às crianças com 3 anos, as inscrições estão sobrerrepresentadas no Norte, no Centro, no Alentejo e na Região Autónoma da Madeira, em comparação com a média nacional. Muito provavelmente, estas áreas geográficas, ao contrário da AML, são menos pressionadas pela procura, dispondo de vagas para crianças abaixo dos 4 anos.

Na Região Autónoma dos Açores, foi em São Miguel que se registou o maior número de crianças inscritas e, na ilha do Corvo, o menor. Na Região Autónoma da Madeira, foi no concelho do Funchal que se verificou o maior número de inscrições e, em Porto Moniz, o menor.

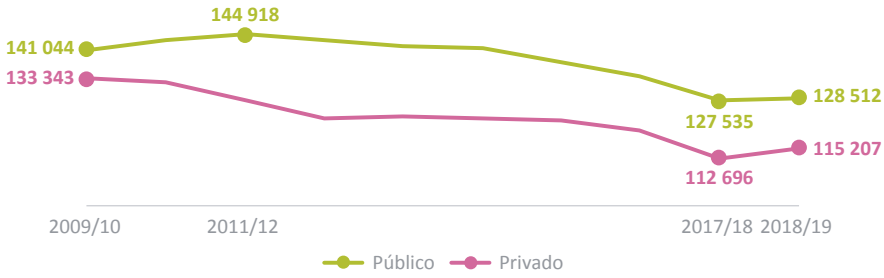
Tabela 2.1.2. Crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº e %), por idade e NUTS II. Portugal, 2018/2019

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos ou mais	Total
Norte	30,9%	32,6%	33,5%	2,9%	79 812
Centro	31,3%	32,4%	32,7%	3,6%	48 574
AML	27,2%	32,8%	34,1%	5,9%	74 641
Alentejo	30,1%	31,8%	32,0%	6,0%	16 592
Algarve	28,2%	32,4%	33,1%	6,3%	11 708
RAA	26,8%	32,9%	34,5%	5,8%	6 706
RAM	33,3%	31,3%	33,5%	1,9%	5 686
Portugal	**29,6%**	**32,5%**	**33,5%**	**4,4%**	**243 719**

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Na análise do número de crianças, por natureza do estabelecimento (Figura 2.1.18), observa-se um equilíbrio entre o número das que frequentaram a educação pré-escolar em estabelecimentos de educação e ensino públicos e as inscritas em estabelecimentos de natureza privada. Apesar da predominância dos primeiros, a diferença percentual, ao longo da década, não ultrapassou 7,7 pp, tendo sido de 5,5 pp, em 2018/2019.

Figura 2.1.18. Evolução de crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº), por natureza do estabelecimento. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

De acordo com a distribuição territorial, a Área Metropolitana de Lisboa é a única região onde a maioria das crianças esteve inscrita em estabelecimentos de natureza privada (Tabela 2.1.3). Na região do Alentejo e na Região Autónoma dos Açores, mais de 60% das crianças estiveram inscritas em estabelecimentos públicos. Na desagregação do número de crianças por sexo, observa-se um equilíbrio entre o número de rapazes e raparigas, nas sete regiões do território. Apesar da predominância dos primeiros, com exceção da Região Autónoma da Madeira, a diferença percentual não ultrapassou 4 pp.

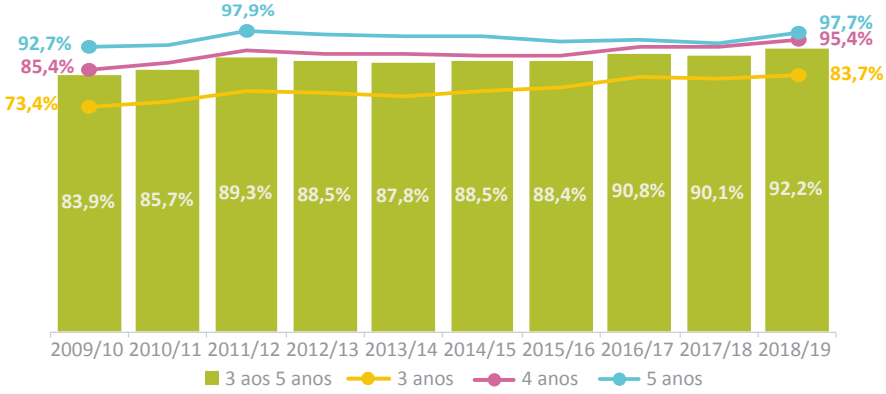
Tabela 2.1.3. Crianças inscritas na educação pré-escolar (%), por natureza do estabelecimento, sexo e NUTS II. Portugal, 2018/19

	Público	Privado	Rapazes	Raparigas
Norte	56,6%	43,4%	51,6%	48,4%
Centro	56,2%	43,8%	51,5%	48,5%
AML	42,9%	57,1%	51,7%	48,3%
Alentejo	61,1%	38,9%	51,8%	48,2%
Algarve	56,5%	43,5%	51,6%	48,4%
RAA	62,5%	37,5%	52,0%	48,0%
RAM	53,4%	46,6%	49,8%	50,2%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A taxa real de pré-escolarização é a percentagem de alunos inscritos na educação pré-escolar, em idade ideal de frequência, face à população do mesmo nível etário. Ao longo da década em estudo, esta taxa sofreu diversas oscilações (Figura 2.1.19). A taxa subiu em 2018/2019, face ao ano anterior, atingindo o valor mais elevado da década – mais 8,3 pp do que o valor mínimo, que ocorreu em 2009/2010. É de destacar o crescimento de 10,4 pp, aos 3 anos, e de 10,0 pp, aos 4 anos, entre os dois extremos da década, bem como o facto de, em 2018/2019, aos 5 anos, a taxa real de pré-escolarização se encontrar a 2,3 pp dos 100%.

Figura 2.1.19. Evolução da taxa de pré-escolarização (%), por idade. Portugal

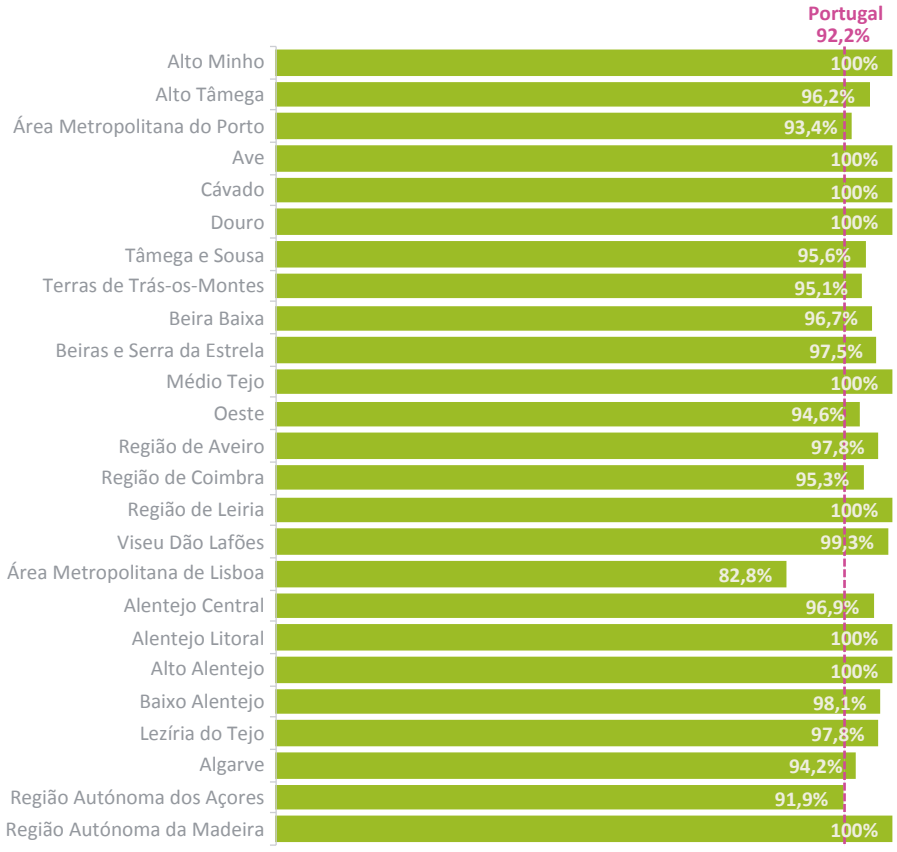


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A taxa real de pré-escolarização não é uniforme, nas diferentes regiões do país (Figura 2.1.20). Nove regiões tinham uma taxa real de pré-escolarização de 100% e apenas duas tinham uma taxa inferior ao valor nacional. A Área Metropolitana de Lisboa apresentou a menor taxa de pré-escolarização (-9,4 pp), facto que não deverá ser alheio à reduzida oferta de respostas na rede pública, face à procura. Perante a necessidade de garantir a inscrição de crianças a partir dos 4 anos, os lugares disponíveis para as crianças abaixo dessa idade não são suficientes.

Nas Regiões Autónomas, enquanto o arquipélago da Madeira já atingiu uma taxa real de pré-escolarização de 100%, em todas as idades, no arquipélago dos Açores essa taxa foi atingida apenas aos 5 anos, sendo de 80,2% aos 3 anos e 96,7% aos 4 anos.

Figura 2.1.20. Taxa real de pré-escolarização (%), por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Nos dez anos em estudo, a duração média da permanência em educação pré-escolar cresceu cerca de cinco meses (Figura 2.1.21). Em 2019, uma criança que tenha frequentado a educação pré-escolar, fê-lo, em média, durante quase três anos.

Figura 2.1.21. Evolução da duração média da pré-escolarização (anos). Portugal



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 03-08-2020

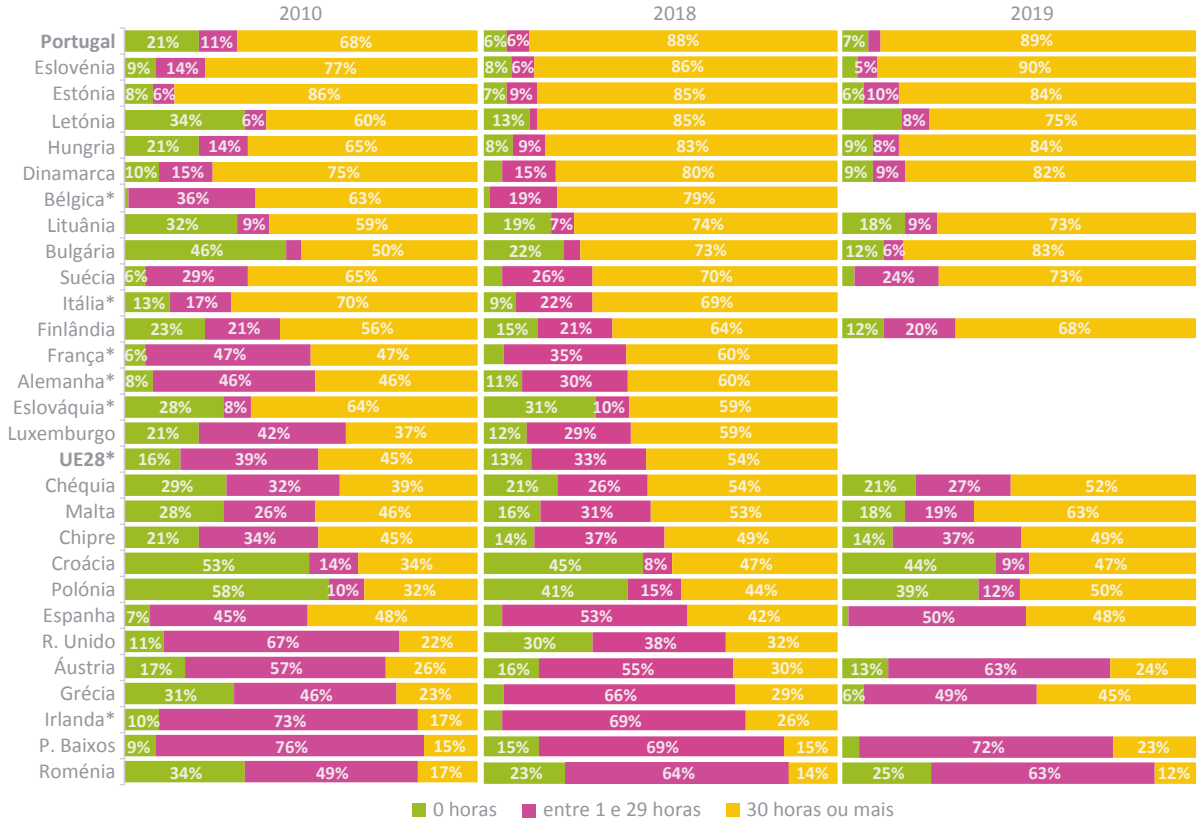
Frequência em programas de *educação e cuidados para a primeira infância*

A Figura 2.1.22. apresenta a percentagem de crianças, entre os 3 anos de idade e o início da escolaridade obrigatória, em função do número de horas semanais de frequência em programas de *educação e cuidados para a primeira infância*, nos países da UE28. Sempre que possível, procedeu-se à comparação de dados entre 2010 e 2019, tendo sido utilizados os de 2018 quando não existia informação disponível para o último ano analisado.

Na década em análise, a proporção de crianças que não participou naqueles programas diminuiu na maioria dos países da UE28, com exceção do Reino Unido, Eslováquia, Alemanha e Bélgica. A Croácia, a Polónia, a Eslováquia e o Reino Unido continuavam a ser os países em que esta proporção era maior. Portugal, juntamente com a Estónia, a Grécia, a Suécia e a Espanha, encontravam-se no grupo em que mais crianças participaram em programas de *educação e cuidados para a primeira infância*.

Na maioria dos países, em 2018 ou 2019, mais de metade das crianças permaneceram 30 horas ou mais naqueles programas, sendo Portugal um dos que apresentou maior proporção (89%). Apenas em Espanha, Áustria, Grécia, Irlanda, Países Baixos e Roménia, a maioria das crianças permaneceu entre uma e 29 horas.

Figura 2.1.22 Horas semanais em educação e cuidados para crianças dos 3 anos de idade até ao início da escolaridade obrigatória. UE28



*Dados não disponíveis para 2019.
Nota: Dados ordenados pela categoria «30 horas ou mais» de 2018.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 09-09-2020

Organização das respostas para a primeira infância no contexto internacional

Na *educação e cuidados para a primeira infância*[17] distinguem-se dois modelos de oferta em contexto institucional:

1) Estruturas separadas para grupos etários diferenciados e com foco no acolhimento ou na educação. Estas estruturas subdividem-se em estruturas de tipo acolhimento[18] para crianças mais novas, geralmente até aos 3 anos, e em estruturas de tipo educativo para crianças mais velhas, na maior parte dos casos a partir dos 3 anos até ao início da CITE 1.

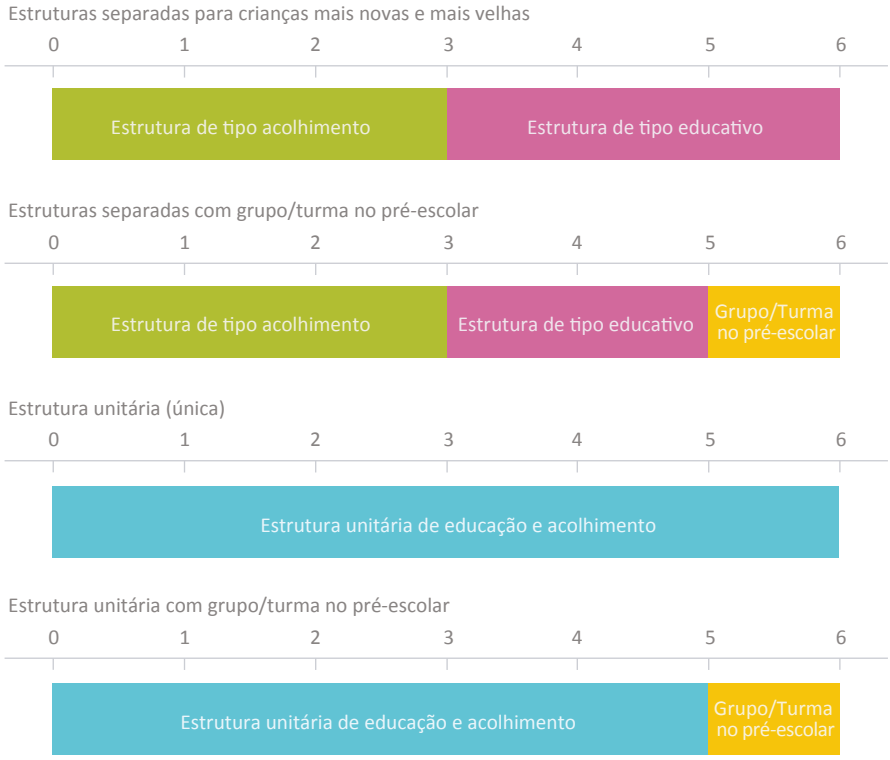
2) Estruturas unitárias para determinada faixa etária, em geral, crianças a partir de 1 ano, ou logo após o fim da licença para assistência aos filhos até ao início da CITE 1 (Figura 2.1.23).

Numa estrutura separada, as crianças que iniciam a oferta antes dos 3 anos são integradas numa estrutura de tipo acolhimento (como a creche), antes de transitarem para uma estrutura de tipo educativo (jardim de infância ou estabelecimento de educação pré-escolar ou pré-primária). A passagem de uma estrutura para a outra acontece por volta dos 3 anos mas, em alguns países, também pode ocorrer aos 2 ou 4 anos.

Numa estrutura unitária, que reúne toda a oferta de *educação e cuidados para a primeira infância*, as crianças ficam no mesmo estabelecimento até atingirem a idade de ingresso na CITE 1 (em certos sistemas, até ingressarem num grupo/turma de educação pré-escolar). Estes programas oferecem uma componente educativa e uma abordagem holística, que apoia o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança desde o nascimento. Deste modo, é integrada num tipo de ensino organizado fora do contexto familiar.

Independentemente do tipo de estrutura em que a *educação e cuidados para a primeira infância* está organizada – estruturas unitárias ou separadas –, em alguns países, as crianças devem frequentar um programa específico obrigatório com a duração de um ou dois anos num grupo/turma de educação pré-escolar, que serve de preparação para a etapa seguinte.

Figura 2.1.23. Tipos de estruturas de *educação e cuidados para a primeira infância* em contexto institucional na Europa. 2018/2019



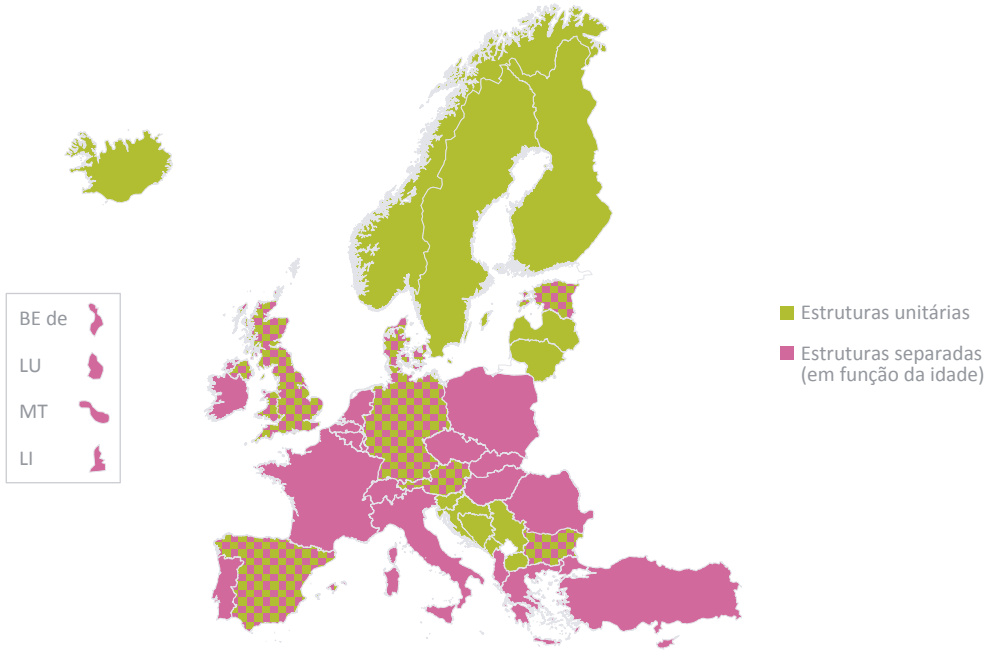
Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

[17] Outra designação para esta fase é Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI).
[18] Os programas que oferecem sobretudo serviços de acolhimento (supervisão, alimentação e saúde) não estão abrangidos pela CITE. A estrutura de tipo educativo, de educação pré-escolar, é nomeada de CITE 020. Em Portugal, prevê-se uma atualização no sentido de classificar como CITE 010 os programas para menores de 3 anos (Eurydice, 2019).

A Figura 2.1.24 mostra os modelos de *educação e cuidados para a primeira infância* em contexto institucional, em vigor no ano letivo de 2018/2019. Na maioria dos países europeus[19], esta fase foi providenciada em estruturas separadas, para grupos etários diferenciados, e com foco no acolhimento ou na educação. Quase um terço dos países europeus providenciou-a em estruturas unitárias para determinada faixa etária[20].

Em sete países, coexistiam estruturas unitárias e separadas (Bulgária, Dinamarca, Alemanha, Estónia, Espanha, Áustria e Reino Unido). Na maioria destes sistemas "mistos", todos os tipos de estruturas providenciaram programas de tipo educativo classificados como CITE 0.

Figura 2.1.24. Organização de estruturas de *educação e cuidados para a primeira infância* em contexto institucional, na Europa. 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

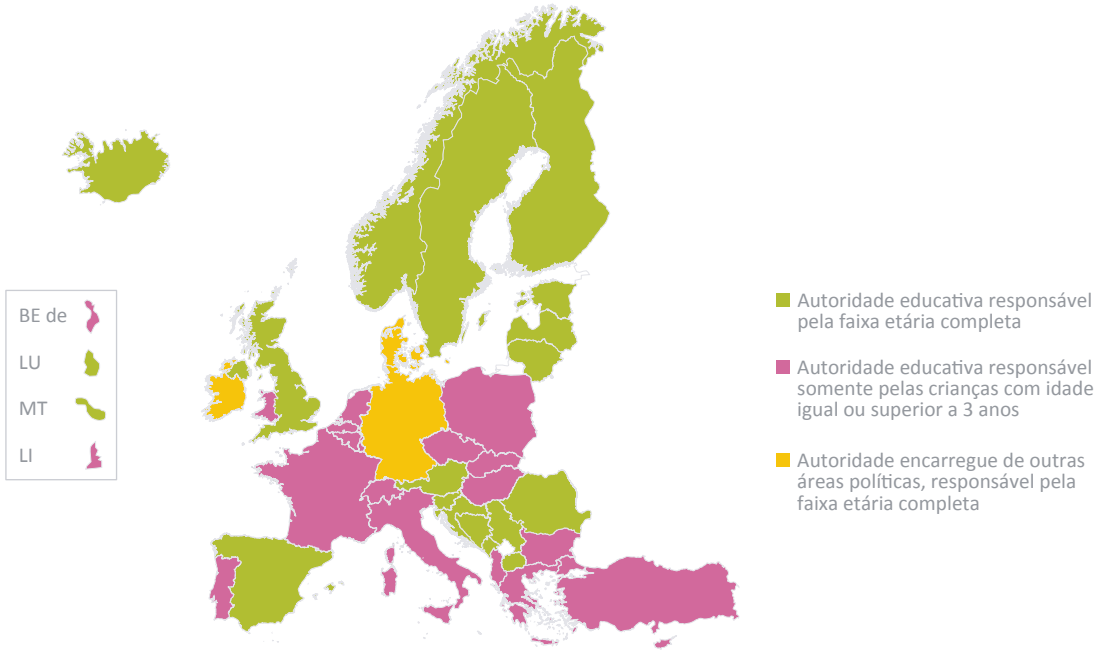
A Figura 2.1.25 mostra que, em 21 sistemas educativos, a autoridade educativa é responsável por toda a gestão da oferta de *educação e cuidados para a primeira infância* em contexto institucional. Em 18 sistemas, esta oferta é organizada exclusivamente em estruturas unitárias ou em sistemas "mistos", onde coexistem estruturas unitárias e separadas de acordo com a idade das crianças[21].

Entre os países onde a *educação e cuidados para a primeira infância* é providenciada em estruturas separadas para grupos etários diferenciados, só o Luxemburgo, Malta e a Roménia apresentam a autoridade educativa responsável pela faixa etária completa.

Em quase metade dos sistemas educativos, a autoridade que tutela a educação é somente responsável pela oferta de *educação e cuidados para a primeira infância* para crianças com idade igual ou superior a três anos. No caso de crianças mais novas, a responsabilidade incide sobre uma autoridade diferente, geralmente a que tutela os assuntos sociais. Este padrão é o mais comum na Bélgica (nas três comunidades), Chéquia, Grécia, França, Chipre, Hungria, Países Baixos, Polónia, Portugal, Eslováquia, Albânia, Suíça, Listenstaine e Turquia. Nestes países, as crianças que iniciam esta oferta transitam, por volta dos 3 anos, para uma estrutura diferente. Também na Bulgária e no Reino Unido (País de Gales), que apresentam sistemas "mistos", se verifica esta transição.

[19] Bélgica, Chéquia, Irlanda, Grécia, França, Itália, Chipre, Luxemburgo, Hungria, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Eslováquia, Albânia, Suíça, Listenstaine e Turquia.
[20] Prevalecem os países nórdicos e vários países do Báltico e dos Balcãs. Croácia, Letónia, Lituânia, Eslovénia, Finlândia, Suécia, Bósnia-Herzegovina, Islândia, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega e Sérvia.
[21] Na Estónia, Espanha, Croácia, Letónia, Lituânia, Áustria, Eslovénia, Finlândia, Suécia, Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte e Escócia), Bósnia-Herzegovina, Islândia, Montenegro, Macedónia do Norte, Noruega e Sérvia.

Figura 2.1.25. Autoridades responsáveis pela gestão da oferta de *educação e cuidados para a primeira infância* em contexto institucional, na Europa. 2018/2019



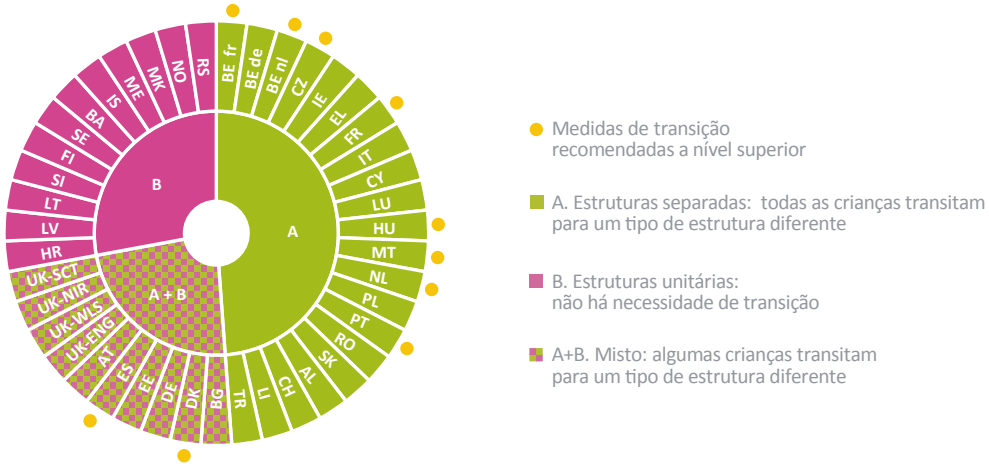
Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

A transição entre estruturas ocorre em três quartos dos sistemas educativos, geralmente por volta dos 3 anos, e em 21 sistemas, incluindo Portugal (Figura 2.1.26), todas as crianças transitam para uma estrutura diferente.

Em outros 10 sistemas "mistos" onde coexistem estruturas unitárias e separadas de acordo com a idade das crianças, só algumas transitam para um tipo de estrutura diferente.

Apenas na Bélgica (nas três comunidades), na Chéquia, na Dinamarca, em Espanha, em França, na Hungria, em Malta, nos Países Baixos e em Portugal são emitidas recomendações superiores sobre a transição estrutural que ocorre nestes sistemas educativos.

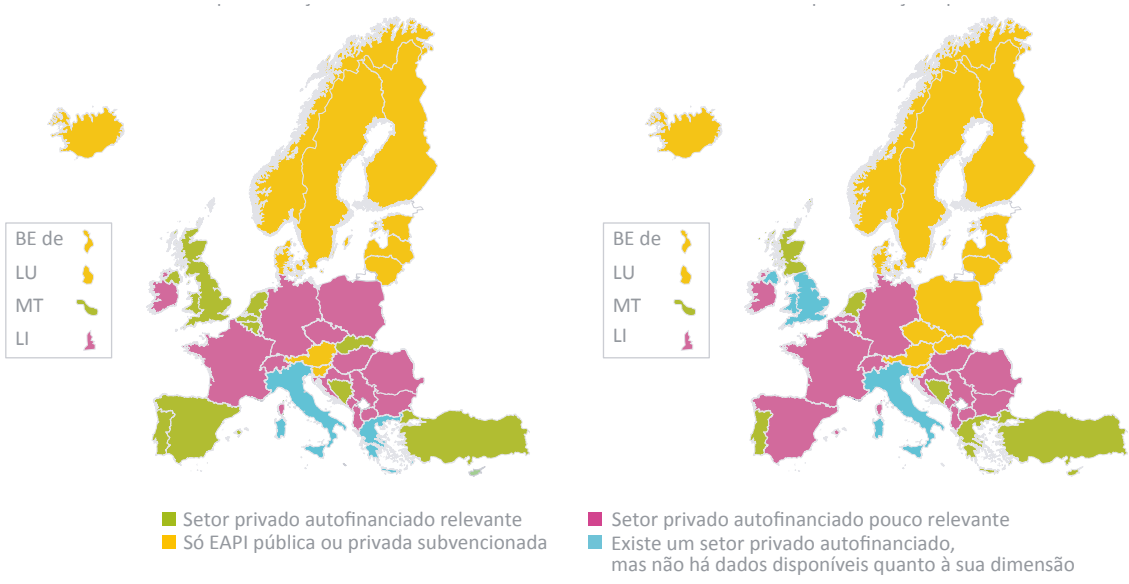
Figura 2.1.26. Medidas a nível superior, recomendadas para facilitar a transição da criança entre diferentes tipos de estruturas de *educação e cuidados para a primeira infância*, em contexto institucional por volta dos 3 anos. 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

De acordo com a Figura 2.1.27, no ano letivo de 2018/2019, predominou a oferta privada autofinanciada (sem subvenção pública) da *educação e cuidados para a primeira infância*. Contudo, observa-se que este setor é pouco relevante em vários países, contrariamente a Portugal, onde o setor privado autofinanciado representa uma proporção expressiva desta oferta em estruturas para crianças com menos de 3 anos ou a partir dessa idade.

Figura 2.1.27. Relevância da oferta de *educação e cuidados para a primeira infância* em contexto institucional de natureza privada autofinanciada. 2018/2019



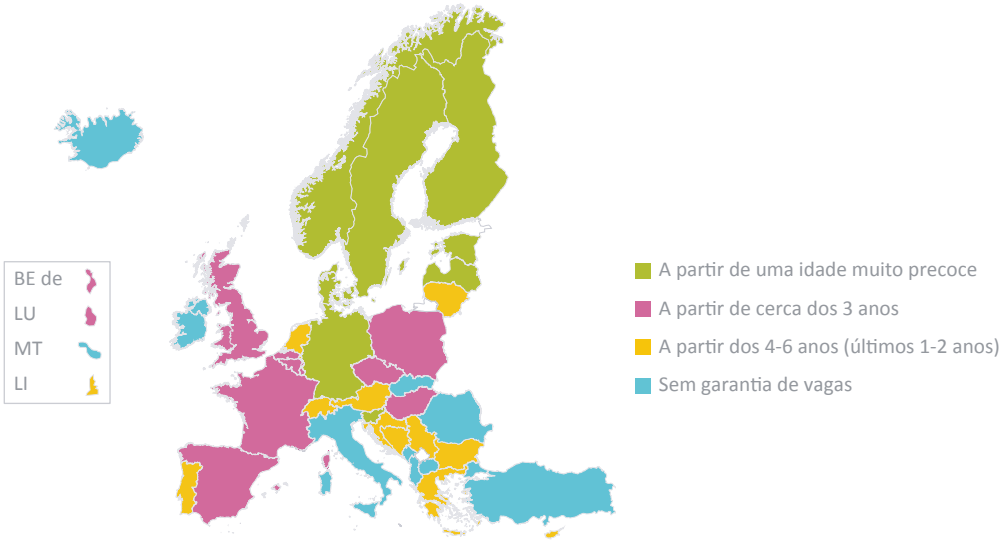
Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

A Figura 2.1.28 mostra que a maioria dos países europeus garantiu uma vaga de *educação e cuidados para a primeira infância* para todas as crianças, por ter estabelecido um direito legal ou por ter tornado obrigatória a sua participação. A Dinamarca, a Alemanha, a Estónia, a Letónia, a Eslovénia, a Finlândia, a Suécia e a Noruega garantiram uma vaga para todas as crianças após o nascimento, muitas vezes depois do término da licença para assistência aos filhos.

Cerca de um quarto dos sistemas educativos europeus garantiu vaga a partir dos 4, 5 ou 6 anos de idade, para os últimos um a dois anos de *educação e cuidados para a primeira infância*. Destes sistemas, a Bulgária, a Grécia, a Croácia, o Chipre, a Lituânia, os Países Baixos, a Áustria, a Bósnia-Herzegovina, a Suíça e a Sérvia decretaram obrigatória a frequência desta fase. Portugal[22] e Listenstaine foram os dois únicos países europeus que concederam um direito legal de acesso, a partir dos 4 anos, aos dois últimos anos de *educação e cuidados para a primeira infância*, mas sem obrigatoriedade de frequência. Em Portugal, a transição de uma creche para um jardim de infância gratuito ocorre aos 3 anos.

[22] Em Portugal, o direito legal apenas é iniciado aos 4 anos, de acordo com a Lei nº 65/2015, de 3 de julho, primeira alteração à Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que estabeleceu a universalidade da educação pré-escolar.

Figura 2.1.28. Idade a partir da qual é garantida uma vaga em *educação e cuidados para a primeira infância*. 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

A Figura 2.1.29 ilustra a diferença entre o fim da licença máxima para assistência aos filhos "devidamente compensada"[23] e a data de início da garantia de acesso universal à *educação e cuidados para a primeira infância*. Os países foram ordenados de acordo com a extensão desse intervalo de tempo (*childcare gap*).

A Dinamarca, a Alemanha, a Estónia, a Eslovénia, a Finlândia, a Suécia e a Noruega não apresentam qualquer *childcare gap*, denotando uma política para a primeira infância coordenada entre a licença para assistência aos filhos e esta fase. Estes países, com sistemas unitários, concedem licenças com um mínimo de 10 meses e conferem o direito legal a uma vaga subvencionada, mas não gratuita. Assim, revelam, inclusive, alguma sobreposição, quando os pais ainda dispõem de algumas semanas de licença no momento em que obtêm vaga nesta oferta publicamente subvencionada. Em Portugal, a licença parental inicial pode durar de 120 a 150 dias[24].

Nos restantes países, o *childcare gap* pode durar entre um e seis anos. Hungria, Letónia, Chéquia e Polónia apresentam uma extensão de um a dois anos. Excetuando a Letónia, estes países concedem licenças com um a dois anos e garantem uma vaga nesta oferta a partir dos 3 anos de idade. Na Bélgica, em Espanha, em França, no Luxemburgo e grande parte do Reino Unido, o *childcare gap* é de dois a três anos. À exceção do Luxemburgo, que atribui 38 semanas, estes países concedem licenças entre seis e 22 semanas. Os restantes países apresentam um período superior a três anos sem licença para assistência aos filhos devidamente compensada e sem direito à *educação e cuidados para a primeira infância* (*childcare gap*).

A Irlanda, a Itália, a Lituânia, a Roménia, a Albânia, a Islândia, Montenegro, a Macedónia do Norte e a Turquia apresentam um *childcare gap* de cinco a seis anos. A maior parte destes países com um longo *childcare gap,* ou não, garante o direito legal ou só apresenta frequência obrigatória desta oferta um a dois anos antes da CITE 1.

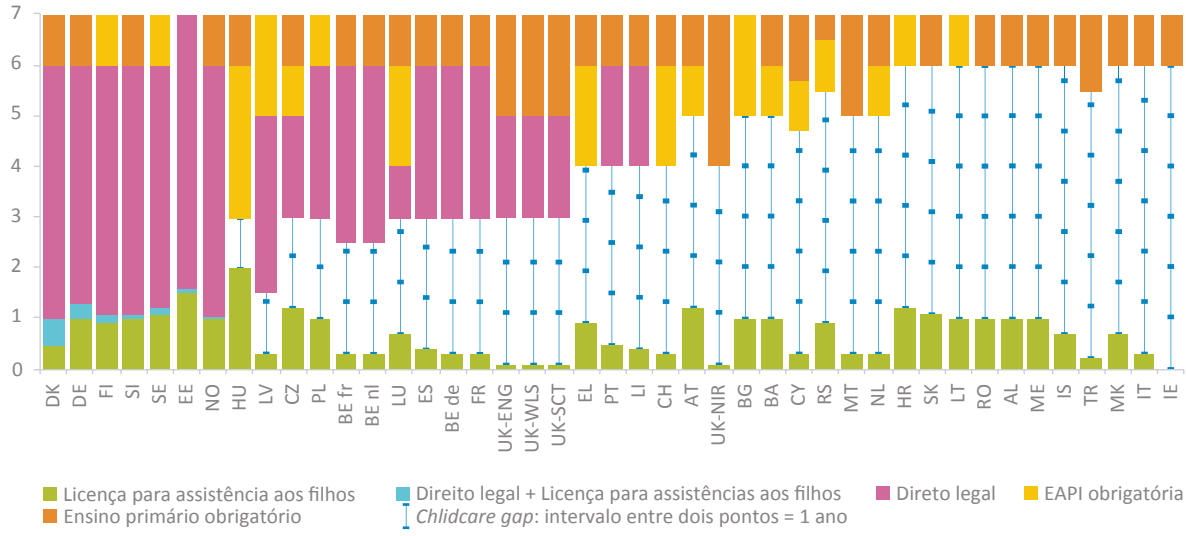
Também se comprova que o direito legal à vaga, reconhecido por 21 sistemas educativos europeus, é mais comum do que a frequência obrigatória decretada por 17 sistemas educativos. Neste conjunto, a Hungria apresenta a fase mais longa com uma duração de três anos.

A Chéquia, a Letónia, o Luxemburgo, a Polónia, a Finlândia e a Suécia garantem quer o direito legal a uma vaga em *educação e cuidados para a primeira infância* a partir dos 3 anos ou mais cedo, quer a frequência obrigatória para todas as crianças nos últimos um a dois anos, antes do início da CITE 1.

[23] Implica que os pais recebam parte substancial do salário prévio durante a licença e, por isso, não enfrentem dificuldades financeiras enquanto cuidam dos filhos. A licença considera-se devidamente compensada se os pais receberem, pelo menos, 65% da sua remuneração prévia durante este período. A duração total da licença para assistência aos filhos (maternidade, paternidade e parental) foi calculada desde o nascimento da criança até ao regresso de ambos os progenitores ao trabalho.

[24] Para saber mais: http://www.seg-social.pt/documents/10152/23362/3010_subsidio_parental/0bd0fafb-9e8d-4613-8bb4-e9bf3ac7e5f1 [acedido a 17/11/2020].

Figura 2.1.29. *Childcare gap*[25]. 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

A Figura 2.1.30 apresenta a relação entre a oferta e a procura de lugares em *educação e cuidados para a primeira infância* para crianças «antes dos 3 anos», com «cerca de 3 anos» e no «último ano desta fase». Estão presentes todos os tipos daquela oferta pública ou publicamente subvencionada, como a oferta de base domiciliar que, em vários países, é essencial para responder à procura.

A procura de vagas «antes dos 3 anos» só é satisfeita na Dinamarca, na Estónia, na Finlândia, na Suécia, na Noruega, em Malta e nos Países Baixos. Os cinco primeiros países garantem o direito legal a todas as crianças naquela idade. Malta atribui disposições com maior benefício para pais trabalhadores e estudantes. Os Países Baixos dependem de um sistema orientado para o mercado.

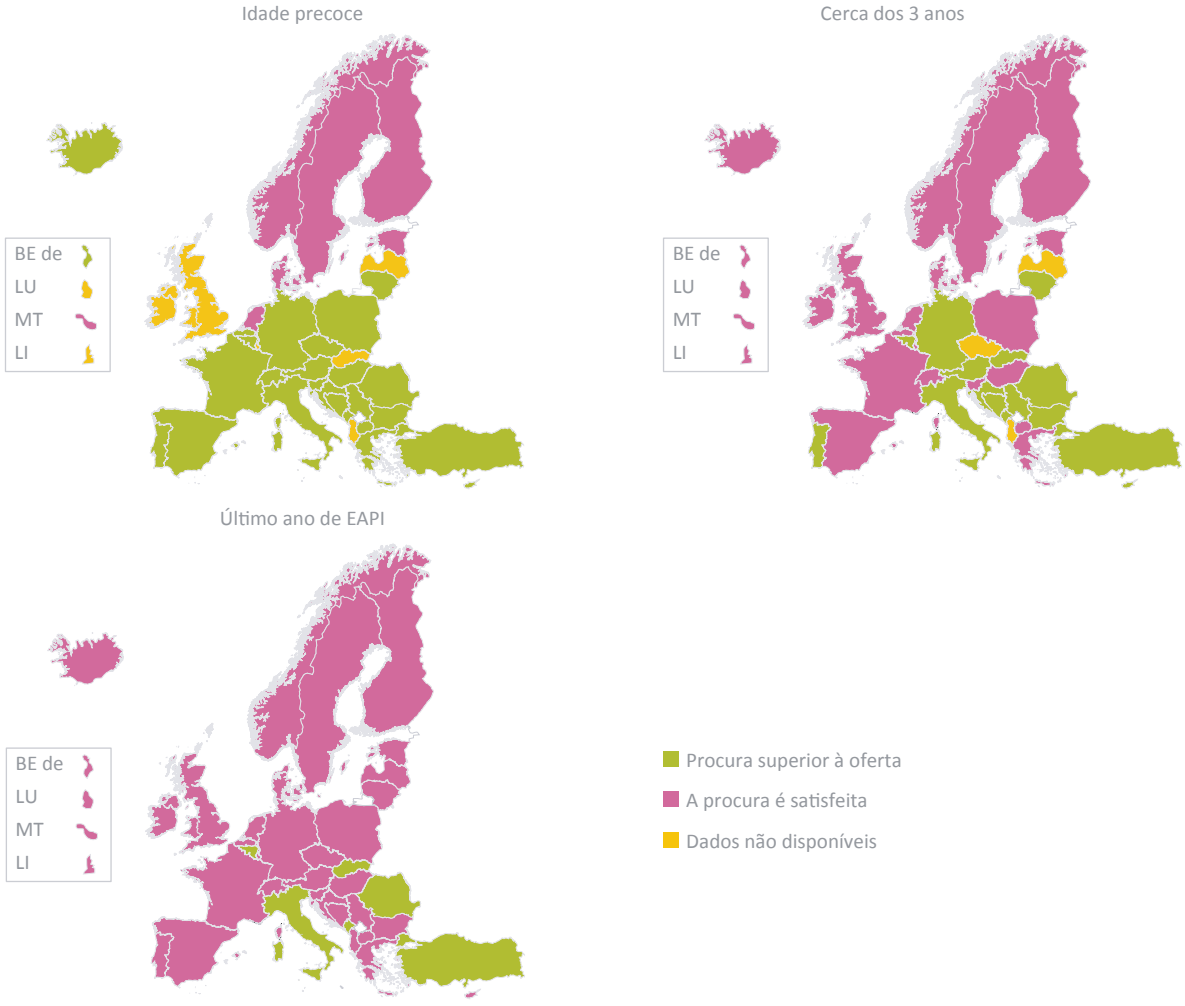
Considerando as crianças com «cerca de 3 anos», observa-se um equilíbrio entre a oferta e a procura em metade dos sistemas educativos. Geralmente, a procura é satisfeita a partir da idade em que se aplica o direito legal ou quando a *educação e cuidados para a primeira infância* se torna parte integrante do sistema educativo.

Num conjunto de países[26], a oferta e a procura só são satisfeitas durante o «último ano desta fase». Em Portugal, embora as crianças possam transitar para uma estrutura de acesso gratuito aos 3 anos, a oferta ainda não é suficiente. Conforme anteriormente mencionado, o direito legal só está disponível para crianças a partir dos 4 anos. Mais de um terço dos sistemas educativos menciona que algumas áreas geográficas enfrentam mais problemas na satisfação da procura do que outras. Além da idade e do local de residência, são consideradas outras razões que justificam a variação na oferta e na procura destes lugares.

Em determinados países, as estruturas privadas autofinanciadas têm um papel relevante na satisfação da procura. Na comunidade francófona da Bélgica, em Itália, na Roménia, na Eslováquia, em Montenegro, na Macedónia do Norte e na Turquia, a procura é sempre superior à oferta.

[25] "Nota explicativa: *Childcare gap* consiste na diferença entre a extensão máxima da licença pós-natal para assistência aos filhos devidamente compensada e a data de início de uma garantia universal de vaga em EAPI (direito legal ou frequência obrigatória). Quando não há garantia de vaga, o intervalo é calculado até ao início do ensino primário obrigatório. A licença para assistência aos filhos foi convertida em meses, dividindo-se o número de semanas por 52,1" (Eurydice, 2019).
[26] Portugal, Alemanha, Áustria, Croácia, Bósnia-Herzegovina, Sérvia, Macedónia do Norte, Bulgária e Lituânia.

Figura 2.1.30. Oferta e procura de lugares em *educação e cuidados para a primeira infância*. 2018/2019



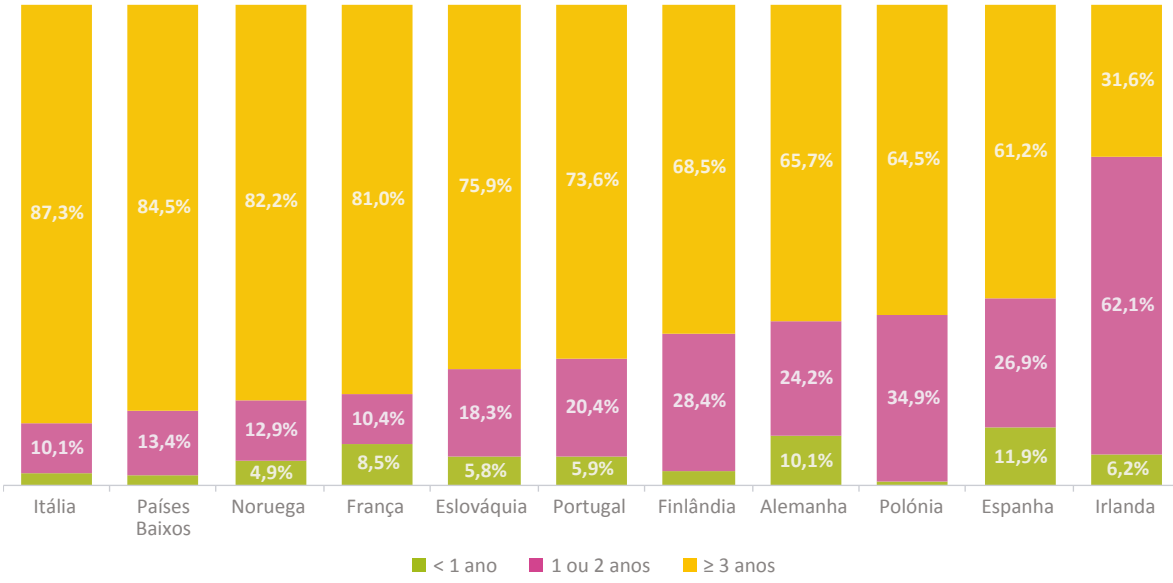
Fonte: CNE, a partir de *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa* – Eurydice, 2019

Efeito da frequência de programas de *educação e cuidados para a primeira infância* no desempenho dos alunos

Os estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos apresentam a relação entre a duração da frequência da educação pré-escolar e o seu desempenho escolar. Os resultados apontam para um impacto positivo entre a mais longa frequência e os melhores desempenhos alcançados.

Nos estudos dirigidos a alunos do 4º ano de escolaridade, que avaliam a Leitura, a Matemática e as Ciências (PIRLS e TIMSS), os resultados evidenciaram um efeito positivo da frequência destes programas no desempenho dos alunos. No conjunto dos países analisados no estudo sobre Desempenho e Equidade (CNE, 2020), mais de metade dos alunos frequentou estes programas durante três ou mais anos (crianças dos 0 aos 6 anos). A maioria frequentou, pelo menos, um ano antes de iniciar a escolaridade básica. Na Irlanda, dos 62% que frequentaram «1 ou 2 anos», 22% dos alunos frequentaram apenas um ano e 40% dois anos, configurando uma exceção no contexto dos 11 países (Figura 2.1.31). Portugal integra o grupo de países em que mais de 70% dos alunos frequentaram durante três ou mais anos estes programas.

Figura 2.1.31. Duração da frequência de programas de *educação e cuidados para a primeira infância*. PIRLS, 2016

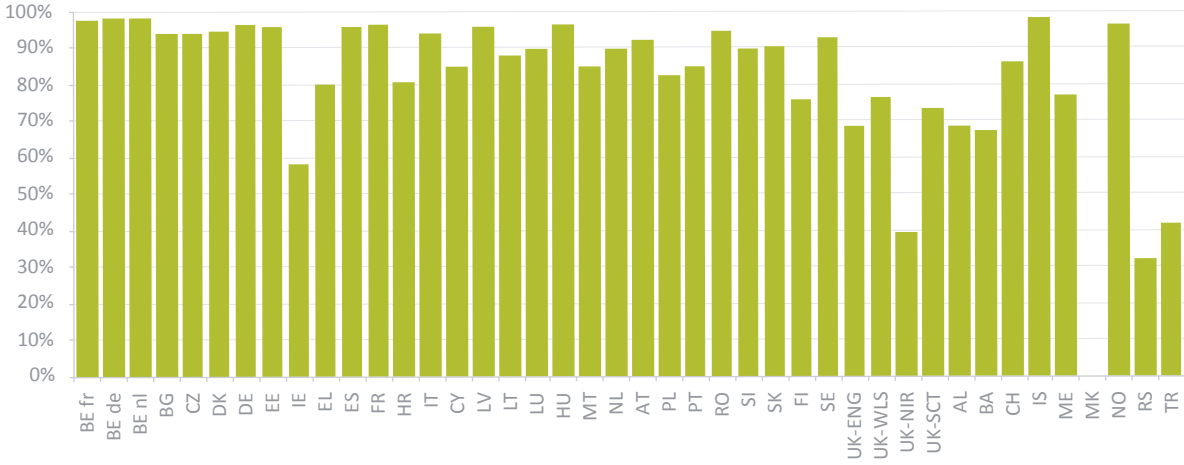


Nota: Dados ordenados pela categoria ≥ 3 anos.

Fonte: *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. CNE, 2020

Noutra faixa etária, e de acordo com o PISA, a Figura 2.1.32 apresenta a percentagem de alunos com 15 anos que relataram ter frequentado mais de um ano programas de *educação e cuidados para a primeira infância*. A figura mostra que uma maioria expressiva de alunos frequentou este tipo de programas por mais de um ano em 25 estados membros da UE. Destaca-se, nestes países, a menor participação registada na Irlanda (58,1%) e na Finlândia (75,9%), bem como em alguns outros países europeus. Mais de metade dos jovens de 15 anos na Irlanda do Norte (Reino Unido), na Sérvia e na Turquia relataram que participaram menos de um ano ou que não frequentaram estes programas. Em Portugal, mais de 85% dos jovens frequentaram mais de um ano programas de *educação e cuidados para a primeira infância*.

Figura 2.1.32. Alunos com 15 anos (%) que frequentaram mais de um ano programas de *educação e cuidados para a primeira infância*. 2018



Nota: Sem dados disponíveis para Macedónia do Norte (MK).

Fonte: *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance* - Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2020, p. 65.

O PISA 2018 e outros estudos internacionais (OCDE, 2014; Flisi & Blasko, 2019) assinalam que alunos com origem em meios socioeconómicos desfavorecidos têm menos probabilidade de participar em programas de *educação e cuidados na primeira infância* por mais de um ano. Em contraste, os alunos de origens socioeconómicas elevadas tendem a participar mais e durante um período de tempo mais longo.

A Figura 2.1.33 apresenta a relação entre a duração da frequência em programas de *educação e cuidados para a primeira infância* no desempenho de alunos de 4º ano em leitura, matemática e ciências. Em quase todos os países se verifica que há um efeito positivo e significativo entre a mais longa frequência destes programas e os melhores desempenhos alcançados. Em Portugal, a frequência de três ou mais anos em programas de educação e cuidados para a primeira infância e educação pré-escolar traduziu-se num aumento de 25,6 pontos no desempenho em leitura, num aumento de 46,0 pontos no desempenho em matemática e num aumento de 34,2 pontos no desempenho em ciências.

Figura 2.1.33. Efeito da duração de três ou mais anos de frequência em programas de *educação e cuidados para a primeira infância* no desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências (coeficientes de regressão)

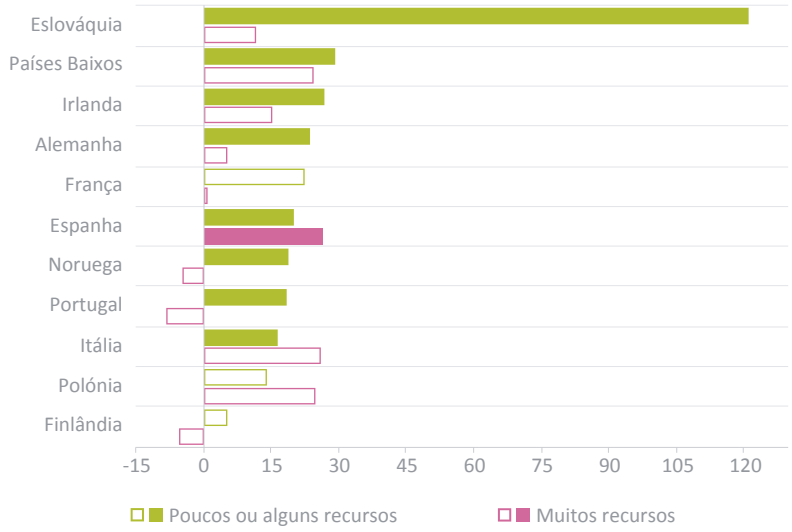
Países	Leitura	Matemática	Ciências
Finlândia	10,9 (7,3)	3,5 (10,2)	-8,7 (10,9)
França	25,3 (5,7)	24,3 (8,4)	23,2 (9,9)
Alemanha	31,6 (5,4)	23,7 (5,5)	31,4 (6,0)
Irlanda	35,2 (7,0)	32,8 (7,2)	43,1 (6,9)
Itália	18,6 (7,6)	30,6 (9,9)	32,4 (10,6)
Países Baixos	37,4 (11,3)	-17,3 (24,3)	27,7 (38,0)
Noruega	20,4 (6,2)	63,8 (21,6)	63,6 (20,7)
Polónia	33,5 (21,0)	33,3 (22,2)	44,3 (19,1)
Portugal	**25,6 (5,3)**	**46,0 (6,5)**	**34,2 (5,3)**
Eslováquia	121,4 (24,0)	90,7 (9,0)	110,2 (10,9)
Espanha	25,4 (3,0)	35,1 (4,8)	31,9 (5,0)

Nota: A categoria de referência é a frequência de «Menos de um ano» em programas de *educação e cuidados para a primeira infância* e educação pré-escolar. Erro-padrão (SE) entre parêntesis. Coeficientes significativos p ≤ 0,05. As barras a cheio mostram coeficientes significativos.

Fonte: *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. CNE, 2020

A frequência destes programas não tem o mesmo impacto no desempenho dos alunos, quando se trata de famílias com mais ou menos recursos para a aprendizagem. A Figura 2.1.34 mostra que uma duração mais prolongada da frequência de programas de *educação e cuidados para a primeira infância* é sobretudo mais relevante para os alunos de famílias com menos recursos. Em Portugal, a frequência de três ou mais anos representa um aumento significativo de 18 pontos no desempenho em leitura para os alunos com «Poucos ou alguns recursos», mas não tem um resultado estatisticamente significativo para o grupo de alunos com «Muito recursos».

Figura 2.1.34. Efeito da frequência de três ou mais anos de programas de *educação e cuidados para a primeira infância* no desempenho dos alunos em Leitura, de acordo com o Capital familiar (coeficientes de regressão)



Nota: Os coeficientes são estatisticamente significativos quando p ≤ 0,05. As barras a cheio mostram coeficientes significativos; as barras com contornos mostram coeficientes não significativos.

Fonte: *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*. CNE, 2020

Refira-se, ainda, que o impacto da participação nestes programas no desempenho dos alunos é maior para os provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos. Esse impacto diminui à medida que os alunos avançam na sua escolaridade (Comissão Europeia/Eurydice, 2014).

2.2 Ensino básico | Crianças e jovens

O ensino básico, de carácter universal, obrigatório e gratuito, tem como principal finalidade assegurar aos alunos uma formação geral comum, que lhes faculte o desenvolvimento de competências e de aprendizagens necessárias para prosseguir estudos de nível secundário, tendo como meta o cumprimento da escolaridade obrigatória. O ensino básico tem a duração de nove anos e compreende três ciclos sequenciais, frequentados por crianças e jovens entre os 6 e os 15 anos (idade ideal dos jovens que terminam o ensino básico).

No 1º CEB, as componentes de currículo, que devem ser trabalhadas de um modo articulado e globalizante, são asseguradas em monodocência, prevendo-se a lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica e o desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos.

No 1º CEB, a matriz curricular prevê, ainda, as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como domínios de integração curricular transversal. A primeira componente destina-se a desenvolver valores democráticos, competências e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual e nos relacionamentos interpessoal, social e intercultural, e a segunda, dada a sua natureza instrumental, configura-se como uma área de suporte às aprendizagens a desenvolver.

Nos 2º e 3º CEB, as matrizes curriculares são organizadas por áreas disciplinares, integram também a componente de Cidadania e Desenvolvimento e, em regra, a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação.

O ensino básico contempla igualmente a Oferta Complementar, cuja escolha é da responsabilidade de cada unidade orgânica, e Atividades de Enriquecimento Curricular, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

Em qualquer ano ou nível de escolaridade, está previsto o acesso à oferta de Português Língua Não Materna para alunos cuja língua materna não é o português. De igual modo, no sistema educativo português são garantidas as ofertas de Língua Gestual Portuguesa (uma das três línguas oficiais em Portugal) e de Português Língua Segunda destinadas a alunos surdos.

De acordo com a Direção-Geral de Educação, incluem-se, ainda, como modalidades de ensino, o ensino a distância, o ensino para a itinerância, o ensino individual e o ensino doméstico[1].

O ensino a distância (ED) configura-se como uma oferta educativa e formativa para os 2º e 3º CEB, complementar das outras ofertas curriculares existentes para o ensino básico. O ED funciona através de uma plataforma digital, que integra salas de aula virtuais, organizadas por público-alvo, ano e ciclo de escolaridade, com recurso a formas de trabalho que preveem sessões síncronas e sessões assíncronas. Tem como destinatários crianças e jovens do ensino básico geral que, comprovadamente, se encontrem impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola. Os alunos têm de manter-se nesta modalidade até ao final do ano letivo, independentemente de eventual mudança da situação invocada para a escolha desta oferta.

O ensino para a itinerância apresenta-se como uma alternativa para os alunos do ensino básico cuja vida familiar é caracterizada pela itinerância, pelo que nestes casos as crianças e jovens têm a possibilidade de ser integrados em diversas escolas no mesmo ano letivo ou ao longo do seu percurso escolar. Neste âmbito, foi criada a Base de Dados dos Alunos Filhos de Profissionais Itinerantes com a finalidade de combater a exclusão social e o insucesso escolar.

O ensino doméstico e o ensino individual têm como principal finalidade dar resposta às famílias que, por razões de mobilidade profissional ou de natureza estritamente pessoal, pretendem assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos em idade escolar, optando pelo ensino fora do contexto escolar. O ensino individual e o ensino doméstico, enquanto modalidades educativas do ensino básico, encontram-se regulamentados de forma a salvaguardar o processo de acompanhamento e a certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Considera-se ensino individual, o que é assegurado por um docente habilitado a um aluno fora do estabelecimento de ensino, enquanto o ensino doméstico prevê a lecionação, no domicílio da criança ou jovem, por uma pessoa da família ou por quem com ele habite.

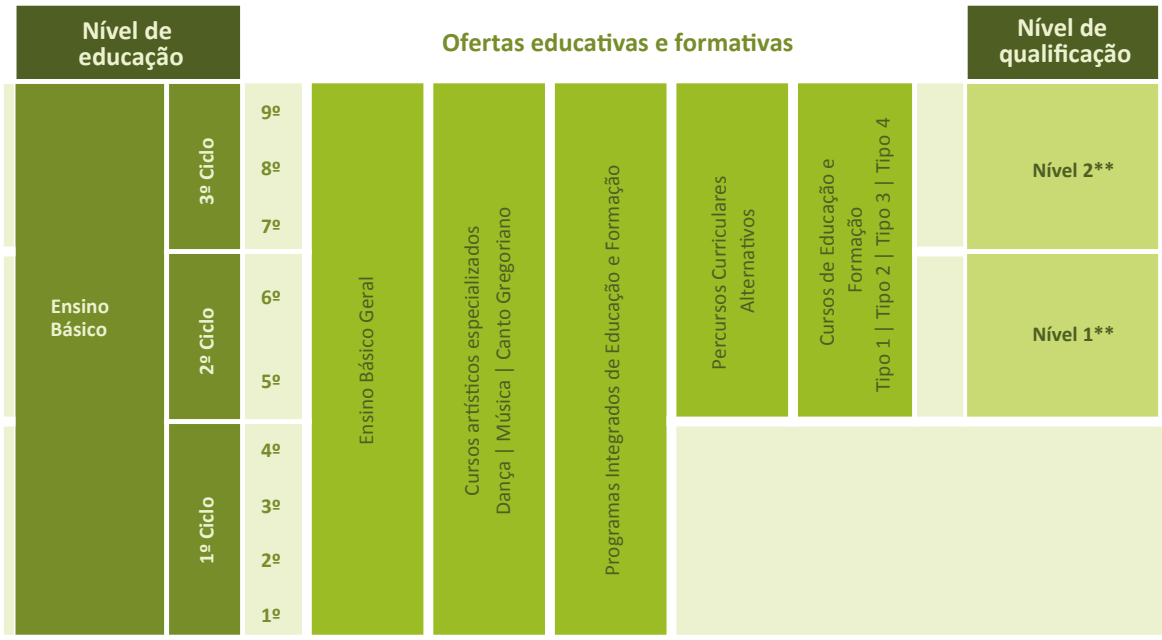
[1] Para saber mais, ver https://www.dge.mec.pt/outras-modalidades.

Oferta educativa e formativa

As ofertas educativas e formativas do ensino básico têm como finalidade garantir aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências, no quadro da autonomia das escolas e tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Tabela 2.2.1.).

As ofertas educativas e formativas do ensino básico integram o ensino básico geral, os cursos artísticos especializados, os programas integrados de educação e formação (PIEF), os cursos de educação e formação (CEF) e os percursos curriculares alternativos (PCA).

Tabela 2.2.1. Ofertas educativas e formativas do ensino básico*. Portugal



*Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.
** PCA e CEF

Fonte: CNE, a partir de DGE, ANQEP

Ensino básico geral

O ensino básico geral, também designado por regular, é frequentado por mais de 90% das crianças e jovens, proporcionando uma base comum de conhecimentos basilares e assegurando o desenvolvimento de competências necessárias para o prosseguimento de estudos.

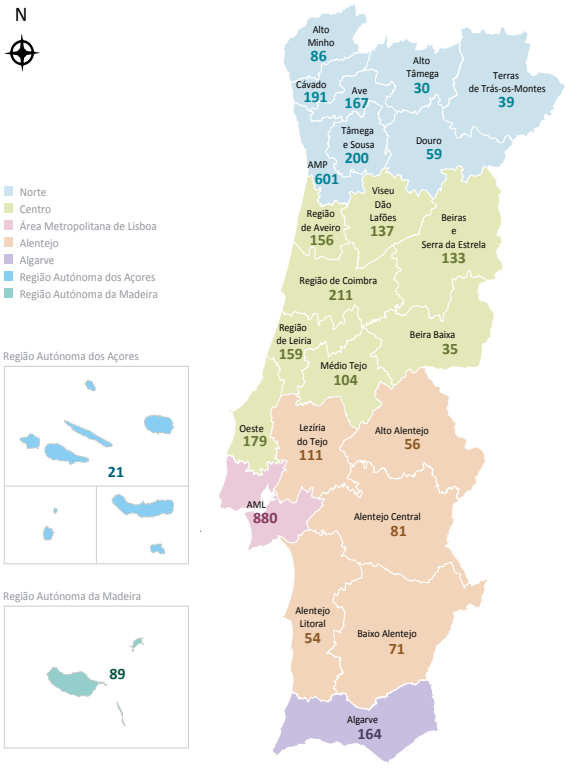
Além das áreas curriculares atrás referidas, as matrizes curriculares-base contemplam a componente de Apoio ao Estudo. No ensino básico geral, as práticas de coadjuvação docente privilegiam preferencialmente as áreas da Educação Artística e da Educação Física, no 1º CEB, e a área de Complemento à Educação Artística, nos 2º e 3º CEB, através da mobilização de docentes de outros ciclos que pertençam aos grupos de recrutamento das áreas acima mencionadas.

Em 2018/2019, no Continente, para o ensino geral, existiam 3904 ofertas de 1º CEB, 1106 de 2º CEB e 1253 de 3º CEB, cuja distribuição pelas diferentes regiões se encontram, respetivamente, na Figura 2.2.1, na Figura 2.2.2 e na Figura 2.2.3. Quanto à natureza dos estabelecimentos, havia 3417 ofertas de 1º CEB (88%) em estabelecimentos de educação e ensino públicos, 856 de 2º CEB (77%) e 1050 de 3º CEB (84%), sendo as restantes 488 ofertas de 1º CEB, 250 de 2º CEB e 203 de 3º CEB em estabelecimentos de natureza privada.

Na Região Autónoma da Madeira havia 89 ofertas de 1º CEB – 67 das quais em estabelecimentos de ensino público (75%) –, 30 ofertas de 2º CEB e 30 de 3º CEB – 25 das quais em estabelecimentos de ensino público (83%).

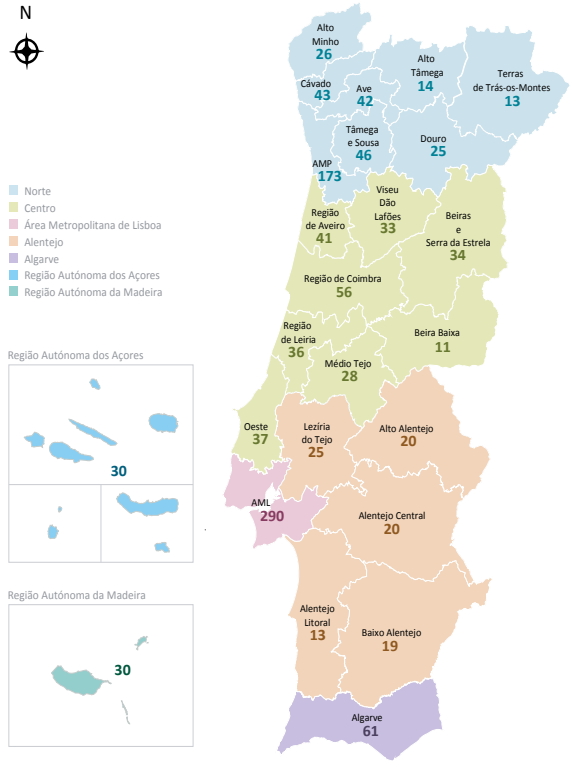
Na Região Autónoma dos Açores existiam 21 ofertas de 1º CEB, 30 de 2º CEB e 33 de 3º CEB, todas em estabelecimentos públicos.

Figura 2.2.1. Oferta educativa e formativa (Nº) de 1º CEB geral, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



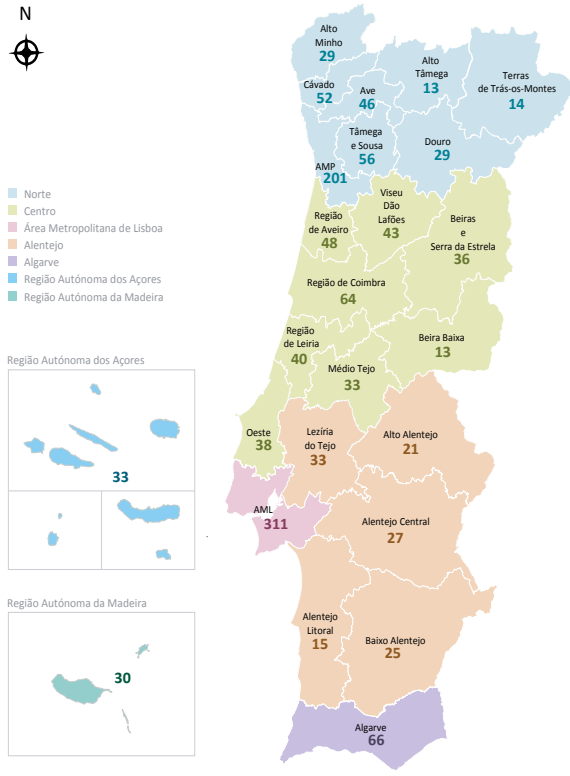
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

Figura 2.2.2. Oferta educativa e formativa (Nº) de 2º CEB geral, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

Figura 2.2.3. Oferta educativa e formativa (Nº) de 3º CEB geral, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

Cursos artísticos especializados

Estes cursos constituem uma oferta destinada a alunos que frequentam os cursos básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano. Podem funcionar em regime integrado, nos casos em que as crianças e os jovens acedem a todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, nas situações em que as disciplinas da componente de ensino artístico especializado são asseguradas por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes do currículo por uma escola de ensino geral. Esta oferta pode ainda ser garantida em regime supletivo, o que implica a frequência restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de Música (enquadrada pela Portaria nº 225/2012, de 30 de julho).

No Continente, em 2018/2019, havia 20 ofertas para cursos artísticos especializados em regime integrado de 2º CEB – nove em estabelecimentos de educação e ensino públicos (45,0%) e 11 em estabelecimentos de natureza privada – e 16 ofertas de 3º CEB – oito em estabelecimentos de educação e ensino públicos (50,0%) e oito em estabelecimentos de natureza privada. Estas ofertas encontravam-se distribuídas apenas por cinco regiões do país.

No 2º CEB, existiam sete ofertas na Área Metropolitana do Porto – cinco de Música, uma de Dança e outra de Canto Gregoriano –, seis na Área Metropolitana de Lisboa – cinco de Música e uma de Dança –, três na região do Cávado e duas na Região de Coimbra e no Algarve, unicamente de Música.

No 3º CEB, havia cinco ofertas na Área Metropolitana do Porto – quatro de Música e uma de Dança –, cinco na Área Metropolitana de Lisboa – três de Música, uma de Dança e outra de Canto Gregoriano –, três na região do Cávado, duas na Região de Coimbra e uma no Algarve, apenas de Música.

Na Região Autónoma dos Açores havia seis ofertas de cursos de iniciação, sete de Música, uma de Dança e quatro de cursos livres. Na Região Autónoma da Madeira não existiam ofertas de cursos artísticos especializados.

Programas Integrados de Educação e Formação

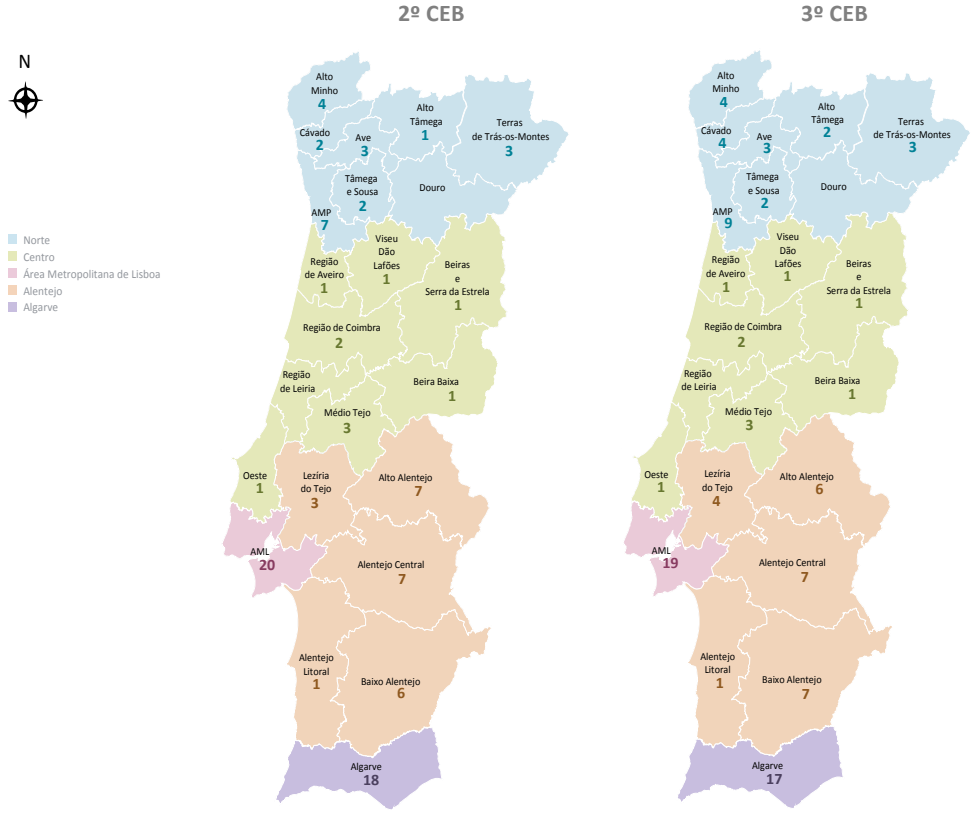
No ensino básico, funcionam Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF), que visam favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2º ou 3º CEB. Trata-se de uma medida de carácter excecional, acionada após terem sido esgotadas outras medidas de integração escolar e inclusão social. São destinatários desta medida os jovens que tenham processo de promoção e proteção, processo tutelar educativo ou processo penal em curso, mediante análise casuística e autorização extraordinária da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, ou com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, com um desfasamento etário igual ou superior a três anos face ao nível de ensino frequentado, tendo por referência um percurso escolar iniciado aos 6 anos de idade. A título excecional, e depois de esgotadas todas as outras possibilidades, os alunos com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham concluído o 1º CEB e que se encontrem em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar, podem, mediante autorização dos respetivos encarregados de educação, frequentar uma turma mista (PIEF de transição do 1º para o 2º CEB), desde que no agrupamento funcione uma turma PIEF de 2º CEB.

Em 2018/2019, no Continente, todas as ofertas de PIEF eram de estabelecimentos de ensino públicos. Para alunos que não concluíram o 1º CEB existiam 17 ofertas em oito regiões do território – cinco na Área Metropolitana de Lisboa, três no Alentejo Central, duas na Lezíria do Tejo, Baixo Alentejo e Algarve e uma na Área Metropolitana do Porto, Beira Baixa e Alto Alentejo.

Para alunos que não concluíram o 2º CEB e o 3º CEB havia, respetivamente, 94 e 98 ofertas, cuja distribuição pelas diferentes regiões se encontra na Figura 2.2.4.

Nas Regiões Autónomas não existiram ofertas de PIEF.

Figura 2.2.4. Oferta educativa e formativa (Nº) de PIEF para alunos que não concluíram os 2º ou 3º CEB, por NUTS III. Continente, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Percursos Curriculares Alternativos

Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) constituem uma medida de promoção do sucesso educativo de carácter excecional, transitório e com a duração de um ano letivo. Trata-se de uma oferta específica de natureza complementar a outras existentes, visando a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória. Esta medida é somente adotada para os casos de grupos específicos de alunos que, frequentando o ensino básico, apresentam desfasamentos significativos face aos resultados esperados para a sua faixa etária.

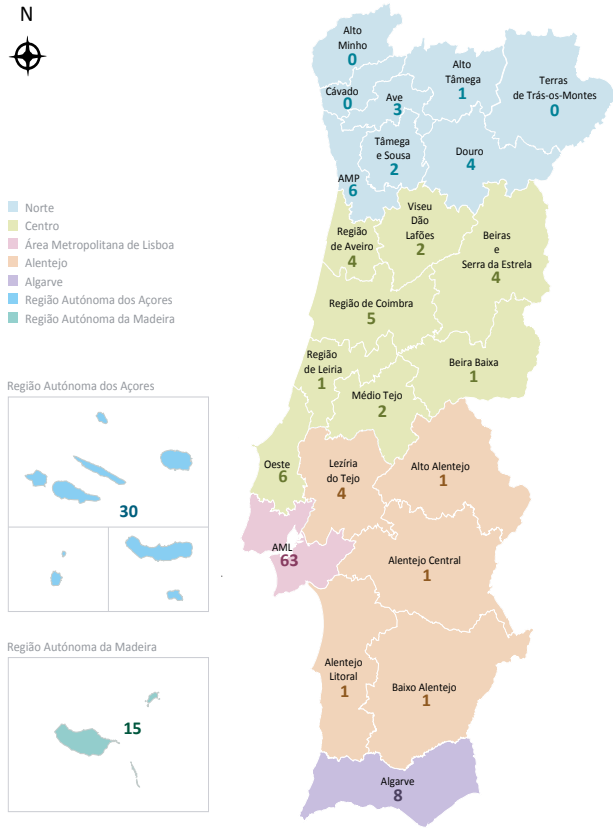
Em 2018/2019, no Continente, apenas havia uma oferta de Percurso Curricular Alternativo no 1º CEB, num estabelecimento de natureza privada da Área Metropolitana de Lisboa. No 2º CEB existiam 38 ofertas – 36 em estabelecimentos de ensino público (95%) e duas em estabelecimentos de natureza privada – em oito das 25 regiões do território – 25 na Área Metropolitana de Lisboa, três no Baixo Alentejo e Algarve, duas na Lezíria do Tejo e Alentejo Central e uma na Área Metropolitana do Porto e nas regiões do Ave e do Oeste.

No 3º CEB, havia 120 ofertas – 116 em estabelecimentos de ensino público (97%) e quatro em estabelecimentos de natureza privada –, cuja distribuição pelas diferentes regiões se encontra na Figura 2.2.5.

Na Região Autónoma da Madeira, existiam 16 ofertas de Percursos Curriculares Alternativos no 2º CEB e 15 no 3º CEB, todas em estabelecimentos de educação e ensino públicos.

Na Região Autónoma dos Açores, dentro dos Cursos de Formação Vocacional[2], regulamentados pelo Despacho Normativo nº 12/2014, de 5 de maio, existiam três ofertas de 2º CEB e 30 de 3º CEB, todas em estabelecimentos de educação e ensino públicos.

Figura 2.2.5. Oferta educativa e formativa (Nº) de percursos curriculares alternativos de 3º CEB, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

[2] Para saber mais, ver https://edu.azores.gov.pt/seccoes/cursos-de-formacao-vocacional-2/ e https://edu.azores.gov.pt/seccoes/cursos-de-formacao-vocacional-3/.

Cursos de Educação e Formação

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) têm a duração de dois anos e destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, tendo em vista o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa. Trata-se de cursos criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da formação profissional. Os cursos que dão equivalência aos 6º ou 9º anos de escolaridade conferem uma qualificação de nível 1 ou 2, do Quadro Nacional de Qualificações.

No ensino básico, existem três percursos de formação:

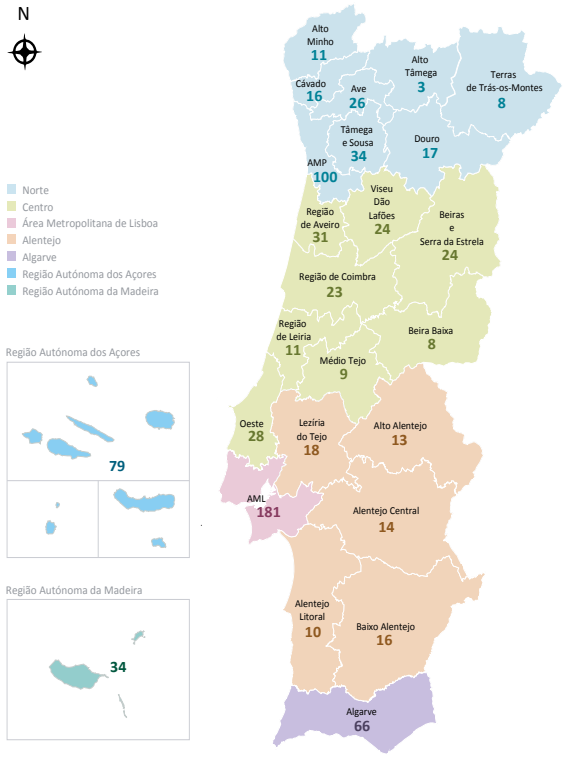
- Tipo 1, destinados a alunos com habilitações inferiores ao 6º ano, que dá equivalência ao 6º ano e qualificação de nível 1.
- Tipo 2, destinados a alunos com o 6º ano, o 7º ano ou frequência, sem aprovação, do 8º ano, que dá equivalência ao 9º ano e qualificação de nível 2.
- Tipo 3, destinados a alunos com o 8º ano ou frequência, sem aprovação, do 9º ano, que dá equivalência ao 9º ano e qualificação de nível 2.

No Continente, em 2018/2019, apenas existiram cursos de equivalência ao 9º ano, num total de 691 ofertas – 477 em estabelecimentos de educação e ensino público (69%) e 214 em estabelecimentos de natureza privada –, 545 de Tipo 2 e 146 de Tipo 3. A distribuição pelas diferentes regiões do território encontra-se na Figura 2.2.6.

Na Região Autónoma da Madeira havia 34 ofertas de cursos de equivalência ao 9º ano, 31 do tipo 2 e três do tipo 3, todas em estabelecimentos de educação e ensino público.

Na Região Autónoma dos Açores, no âmbito do Programa Formativo de Inserção de Jovens[3] (PROFIJ), havia 79 ofertas de cursos de equivalência ao 9º ano, em estabelecimentos de educação e ensino público – 64 de Tipo 2, sete de Tipo 3 e oito de Tipo 2 ou 3.

Figura 2.2.6. Oferta educativa e formativa (Nº) de cursos de educação e formação, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

[3] Para saber mais, ver https://edu.azores.gov.pt/seccoes/cursos-de-formacao-profissional-do-profij/.

Outras ofertas

Região Autónoma dos Açores

No âmbito do Programa Oportunidade[4], ao abrigo da Portaria nº 60/2013, de 1 de agosto, em 2018/2019, a Região Autónoma dos Açores dispunha de 11 ofertas, uma para o 1º CEB – Programa Oportunidade I –, seis para 2º CEB – Programa Oportunidade II – e quatro para o 3º CEB – duas para o Oportunidade III e duas para o Programa Oportunidade Profissionalizante.

Dentro dos Programas Específicos do Regime Educativo Especial[5], existiam 32 ofertas no 1º CEB – Programa Despiste e Orientação Vocacional –, 26 de 2º CEB – Programa Pré-Profissionalização – e 14 de 3º CEB – Programa de Formação Profissionalizante.

A Região Autónoma dos Açores dispõe da oferta de ensino especializado de desporto[6], regulamentada pelo Despacho Normativo nº 32/2016, de 11 de agosto. Em 2018/2019, num total de 11 modalidades para alunos dos 2º e 3º CEB, as ofertas existentes distribuíam-se pelos diferentes anos de escolaridade conforme se apresenta na Tabela 2.2.2.

Tabela 2.2.2. Oferta de ensino especializado em desporto (Nº). RAA, 2018/2019

	Desporto natureza	Futebol	Badminton	Basquetebol	Ginástica	Atletismo	Voleibol	Judo	Futsal	Ténis de Mesa	Natação
5º Ano	1	1	1	1	1	1	5	1			
6º Ano		1		2			2				
7º Ano		1	1				3	1		1	
8º Ano				1			3		1		1
9º Ano						1	1				1

Fonte: CNE, a partir de SREC-RAA, 2020

Ensino das línguas estrangeiras e regionais

Em Portugal, na rede pública existe a oferta das seguintes línguas estrangeiras: inglês, francês, espanhol e alemão. Há ainda a referir o mandarim, como língua estrangeira, e o mirandês, como língua regional, lecionados nos concelhos de São João da Madeira e de Miranda do Douro, respetivamente.

Na escola pública, as crianças iniciam por volta dos 8 ou 9 anos a aprendizagem do Inglês, primeira língua estrangeira, que constitui disciplina obrigatória no ensino básico. Em 2015/2016, o seu ensino passou a ser incluído no currículo do 3º ano, que abrangeu 95 488 crianças no Continente. A partir de 2016/2017, o inglês passou igualmente a ser assegurado no 4º ano, passando a abranger 191 066 alunos.

Regista-se também a oferta deste idioma na educação pré-escolar, nomeadamente nos estabelecimentos abrangidos pelo Programa Escolas Bilingues (*Bilingual Schools Program*). O primeiro projeto do ensino bilingue no 1º CEB desenvolveu-se no período compreendido entre 2011 e 2015. O segundo programa, designado *Content and Language Integrated Learning*, Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua, em português, foi implementado no ano de 2016/2017. Decorrente de uma parceria com o *British Council* em Portugal, no Continente, começou por funcionar na educação pré-escolar e nos 1º e 2º CEB e, a partir de 2017/2018, estendeu-se ao 3º CEB. Naquele ano letivo, segundo os dados da DGE, abarcou 19 agrupamentos de escolas e, em 2018/2019, foi alargado a 25 agrupamentos – 13 agrupamentos na região Norte (sete ofertas para a educação pré-escolar, oito para o 1º CEB, três para o 2º CEB e uma para o 3º CEB), quatro agrupamentos na região Centro (duas ofertas para a educação pré-escolar, para o 1º CEB e para o 2º CEB), sete na Área Metropolitana de Lisboa (sete ofertas de educação pré-escolar e uma para o 1º CEB e para o 2º CEB) e um agrupamento na região do Algarve (oferta para a educação pré-escolar e para o 1º CEB).

No concelho de S. João da Madeira, existe igualmente o mandarim como língua estrangeira do ensino básico. Trata-se de uma exceção que está circunscrita a este concelho, onde, em 2012/2013, surgiu o projeto piloto, em parceria com a Universidade de Aveiro. Nesse ano, de acordo com dados desta instituição, a língua, assegurada por dois docentes

[4] Para saber mais, ver https://edu.azores.gov.pt/seccoes/programa-oportunidade-2/, https://edu.azores.gov.pt/seccoes/programa-oportunidade-ii/, https://edu.azores.gov.pt/seccoes/programa-oportunidade/ e https://edu.azores.gov.pt/seccoes/programa-oportunidade-profissionalizante/.
[5] Para saber mais, ver https://edu.azores.gov.pt/seccoes/educacao-especial/.
[6] Para saber mais, ver https://edu.azores.gov.pt/seccoes/2-o-e-3-o-ciclo-ensino-especializado-em-desporto/.

portugueses e três chineses, integrou o currículo do 3º ano, tendo abrangido 15 turmas e 293 alunos. No ano seguinte, o programa foi estendido aos 3º e 4º anos, tendo abarcado cerca de 600 crianças e, em 2014/2015, o projeto estendeu-se ao 2º CEB, envolvendo 670 alunos e 17 professores (oito portugueses e nove chineses). Segundo dados da DGEEC, em 2018/2019, aprendiam mandarim 276 alunos no 2º CEB e 352 no 3º CEB.

O mirandês, embora seja reconhecida como uma das línguas minoritárias europeias, não consta no currículo, trata-se apenas de uma língua opcional oferecida como atividade extracurricular, "vertente de enriquecimento do currículo" (Despacho Normativo nº 35/99, de 20 de julho). O reconhecimento oficial da língua mirandesa está relacionado com a Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias, do Conselho da Europa, que entrou em vigor em 1998.

No 7º ano de escolaridade, a oferta da segunda língua estrangeira inclui o francês, o espanhol, o alemão e o mandarim. Destas a mais escolhida é o francês, seguida do espanhol. Ao longo do ensino básico, a maioria das crianças e jovens aprende apenas duas língua estrangeiras.

No âmbito do Acordo de Cooperação Cultural, Científica e Técnica entre Portugal e França, que remonta a junho de 1970, e mais recentemente do Protocolo de Cooperação Educativa de abril de 2006, são colocados anualmente assistentes de francês em estabelecimentos da rede pública dos ensinos básico e secundário do Continente. No ano letivo de 2018/2019, o programa abrangeu 13 assistentes franceses, distribuídos por escolas ou agrupamentos de escolas das regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve.

Através deste programa bilateral, por um lado, pretende-se contribuir para a mobilidade de estudantes do ensino superior, oferecendo-lhes a oportunidade de melhorar os seus conhecimentos linguísticos e culturais e de desenvolver competências no domínio do ensino do seu idioma. Por outro lado, a sua intervenção nas escolas portuguesas tem como finalidade sensibilizar os alunos para o conhecimento da língua francesa e das culturas francófonas e concorrer para a melhoria das suas capacidades linguísticas, particularmente ao nível da oralidade. Tendo como função apoiar os professores de Francês, a presença dos assistentes nos estabelecimentos de acolhimento promove a autenticidade, a riqueza cultural e favorece a abertura internacional. Em colaboração com os professores-tutores de cada agrupamento/escola, desenvolvem um Projeto de Intervenção, que contempla tarefas comunicativas realizadas em sala de aula e atividades temáticas culturais no âmbito de Clubes de Francês.

As Secções Europeias de Língua Francesa, constituem, de acordo com o Decreto nº 9/2019, de 26 de março, um dispositivo de ensino bilingue caracterizado por um horário que integra o ensino reforçado do francês, visando o desenvolvimento de conteúdos socioculturais, históricos e literários, e a aprendizagem de conteúdos de uma ou duas disciplinas não linguísticas nessa língua. Este programa assegura o cumprimento dos programas curriculares do sistema educativo português, bem como a validação do reforço da carga horária de Francês com um certificado anexo ao diploma de fim de estudos do ensino básico. Com efeito, no final do 9º ano, há a possibilidade de realizar um exame de língua francesa que confere o *Diplôme d'Études en Langue Française* – DELF escolar.

Segundo os dados da DGE, este programa começou por abranger sete escolas públicas e 227 alunos no primeiro ano da fase experimental (que decorreu entre 2006/2007 e 2008/2009). A partir de 2009/2010, foi implementado em 22 unidades orgânicas e, em 2011/2012, em 27 estabelecimentos de ensino. No ano letivo de 2016/2017, as Secções de Língua Francesa funcionavam em 30 escolas do Continente, envolvendo 1394 alunos.

Comparações internacionais

O estudo *Números-Chave sobre o Ensino das Línguas nas Escolas da Europa* da rede Eurydice, edição de 2017, refere que os alunos europeus começavam cada vez mais cedo a aprender uma língua estrangeira. Em 2015/2016, a maioria encetava a sua aprendizagem de carácter obrigatório entre os seis e os oito anos. Na Polónia, em Chipre e na comunidade germanófona da Bélgica, esta aprendizagem já se encontrava generalizada na educação pré-escolar. Portugal encontrava-se no grupo de países cujos alunos iniciavam o estudo de uma língua estrangeira somente aos 8 ou 9 anos. Noutros casos, a idade para iniciar a língua estrangeira variava ligeiramente, dependendo da região ou da área administrativa (comunidade francófona da Bélgica, Alemanha, Espanha e Suíça) ou ainda das escolas, que detinham flexibilidade nesta matéria (Suécia, Estónia e Finlândia). Em geral, na União Europeia, acediam pelo menos a uma língua estrangeira 83,8% dos alunos até aos 4º ou 5º anos, conforme os sistemas educativos.

De acordo com este estudo, em 18 sistemas educativos, no âmbito da escolaridade obrigatória, todos os alunos aprendiam inglês como língua estrangeira, sendo a mais estudada (abrangendo 97,3% dos alunos europeus), seguida do francês (33,3%), do alemão (23,1%) e do espanhol (13,1%).

Relativamente à inclusão de uma segunda língua estrangeira, no Luxemburgo, as crianças começavam aos 7 anos a aprendizagem do alemão (uma das três línguas nacionais), enquanto a Grécia, a Suíça, a Islândia e a Sérvia propiciavam

a aprendizagem simultânea de dois idomas desde os 10 anos e, na Dinamarca, em Itália e em Malta, a partir dos 11 anos. A obrigatoriedade da aprendizagem de uma segunda língua prende-se em muitos casos com o facto de ser um dos idiomas oficiais do Estado.

Tal como em Portugal, em diversos países europeus, algumas escolas têm vindo a desenvolver diferentes tipos de programas bilingues ou em imersão linguística, que consistem no ensino de disciplinas não linguísticas em língua estrangeira. Segundo o estudo de Eurydice 2017, apenas Itália, Chipre, Luxemburgo, Áustria, Malta e Listenstaine proporcionavam a todos os alunos, num determinado momento da sua escolaridade, esta experiência de teor linguístico.

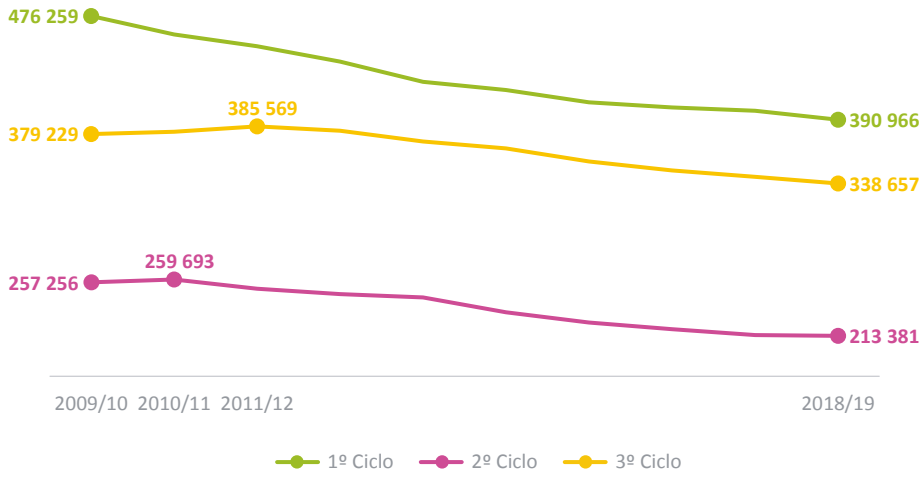
Nalguns países, observa-se a oferta de um leque alargado de línguas (sete a dez), incluindo as que são consideradas regionais ou minoritárias e que podem constar como línguas estrangeiras num programa escolar. Encontra-se neste caso a França, que incluiu nesse conjunto o basco e o bretão. O relatório Eurydice de 2019 sobre as línguas regionais ou minoritárias indica que um programa de estudos ou um programa educativo consagrado a um ou mais desses idiomas pode ser de carácter obrigatório para as crianças e jovens pertencentes a uma minoria ou residindo numa determinada região. A par dos Países Baixos e da Letónia, Portugal tem apenas uma língua regional oficial mas, ao contrário dos referidos Estados, não integrou o mirandês no currículo oficial. Outros países europeus que declaram ter diversas línguas regionais ou minoritárias – com destaque para a Croácia, que concedeu estatuto oficial a 21 línguas regionais – têm vindo a adotar medidas e estratégias no sentido de assegurar e promover o seu ensino, por vezes mediante a participação em projetos europeus.

Acesso e frequência do ensino básico

No ano letivo de 2018/2019, o ensino básico totalizava 943 004 crianças e jovens matriculados (Figura 2.2.7). A maior percentagem de alunos encontrava-se a frequentar o 1º CEB (41,5%), 22,6% estavam matriculados no 2º CEB e 35,9% no 3º CEB. Comparativamente ao ano letivo anterior, o ensino básico perdeu 13 242 alunos (1,4%) – 1,9% no 1º CEB, 0,2% no 2º CEB e 1,6% no 3º CEB. Perdeu igualmente 169 740 alunos (18,0%) relativamente ao início da década – 21,8% no 1º CEB, 20,6% no 2º CEB e 12,0% no 3º CEB.

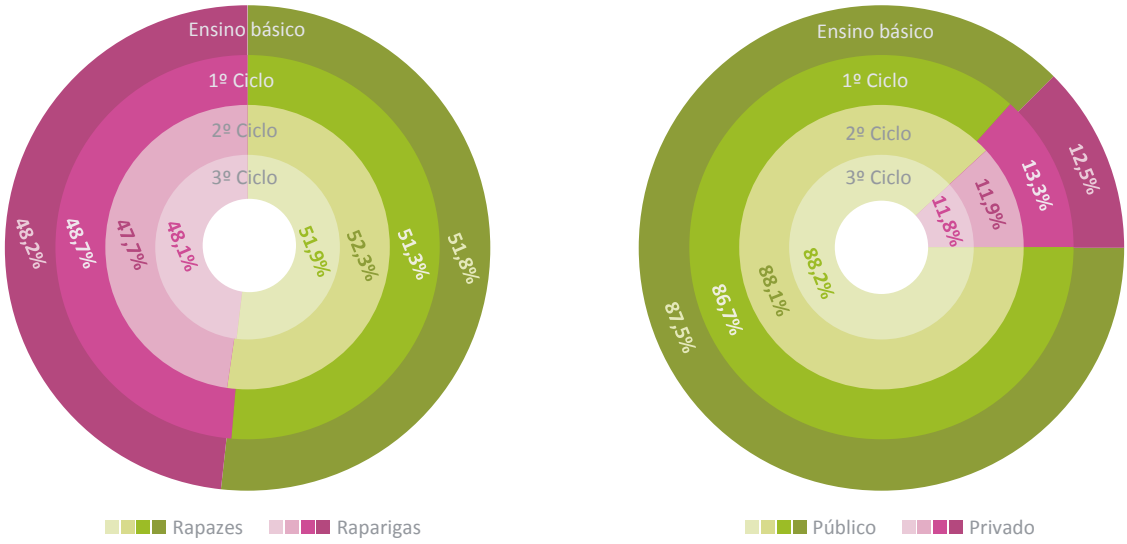
Do conjunto de crianças e jovens a frequentar o ensino básico no ano letivo de 2018/2019, 51,8% eram rapazes e 48,2% raparigas, 87,5% estudavam em estabelecimentos públicos e 12,5% em estabelecimentos privados (Figura 2.2.8).

Figura 2.2.7. Evolução de crianças e jovens matriculados no ensino básico (Nº), por ciclo de estudo. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2011-2020

Figura 2.2.8. Crianças e jovens matriculados no ensino básico (%), por sexo, natureza do estabelecimento e ciclo de estudo. Portugal, 2018/2019



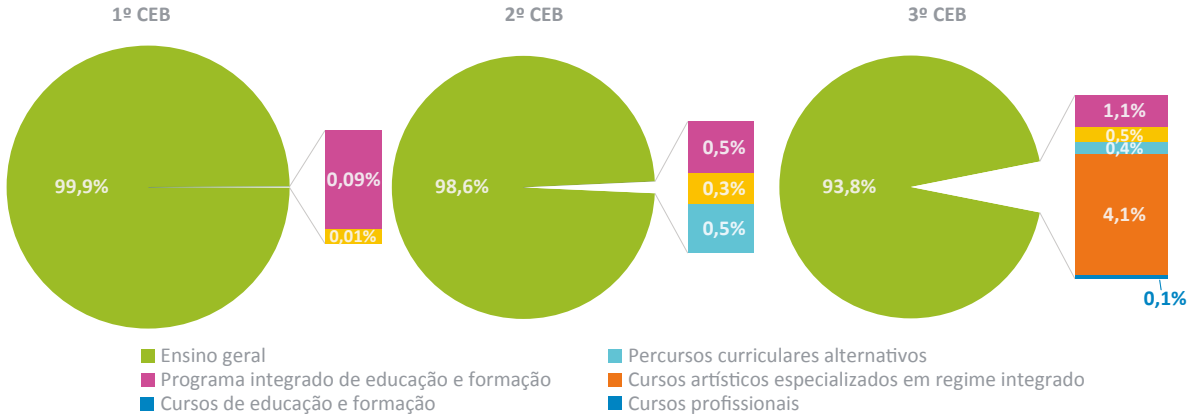
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A maioria dos alunos frequentava o ensino geral (918 534), estando apenas 2,6% matriculados em outras ofertas – 401 no 1º CEB, 2973 no 2º CEB e 21 096 no 3º CEB (Figura 2.2.9).

Os cursos artísticos especializados em regime integrado abrangiam 1103 alunos do 2º CEB e 1412 do 3º CEB, 54,2% dos quais frequentavam escolas privadas.

Os cursos de educação e formação (CEF) acolheram 13 928 jovens do 3º CEB – 9169 na rede pública e 4759 em estabelecimentos privados, o que corresponde a 34,2%. Na escola pública, 0,3% dos alunos do ensino básico frequentavam PIEF – 52 alunos no 1º CEB, 699 no 2º CEB e 1683 no 3º CEB – e 0,6% foram encaminhados para PCA – 343 alunos no 1º CEB, 1143 no 2º CEB e 3518 no 3º CEB. No ensino privado, não existiam alunos matriculados em PIEF e 4,6% dos alunos frequentavam PCA – seis no 1º CEB, 28 no 2º CEB e 205 no 3º CEB.

Figura 2.2.9. Crianças e jovens matriculados no ensino básico (%), por oferta de educação e formação e ciclo de estudo. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Em Portugal, a maioria dos alunos que em 2018/2019 se encontrava a frequentar o ensino básico geral ou os cursos artísticos especializados em regime integrado estava na idade expectável (Figura 2.2.10). No entanto, o efeito que advém das taxas de retenção resulta num número considerável de alunos que apresenta um desvio etário de dois ou mais anos já no 1º CEB (9650 alunos, cerca de 2,5%) e que aumenta nos ciclos seguintes – 16 404 no 2º CEB (7,8%) e 33 354 no 3º CEB (10,5%). Dos 21 955 que frequentavam outras ofertas para jovens, 6384 tinham 17 anos ou mais (29,1%).

Figura 2.2.10. Crianças e jovens matriculados no ensino básico (Nº), por idade e oferta de educação e formação. Portugal, 2018/19



*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.
Nota: PCA – Percursos curriculares alternativos; PIEF – Programas integrados de educação e formação; CEF – Cursos de educação e formação; CP – Cursos Profissionais.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Relativamente aos alunos do ensino geral ou dos cursos artísticos especializados em regime integrado, na desagregação por NUTS II, na Tabela 2.2.3 pode observar-se que o Norte e o Centro são as regiões em que a percentagem de alunos na idade ideal está acima da percentagem nacional, em todos os anos de escolaridade. Na Região Autónoma da Madeira, o mesmo acontece relativamente ao 1º CEB, sendo esta a região que teve a percentagem mais próxima da percentagem nacional, nos restantes anos de escolaridade. A Região Autónoma dos Açores apresenta a percentagem mais baixa de alunos na idade ideal, em todos os anos de escolaridade, e a mais elevada com dois anos ou mais de desvio.

Tabela 2.2.3. Distribuição dos alunos matriculados no ensino básico geral* (%), por NUTS II, ano de escolaridade, ciclo de estudos, idade ideal de frequência e com desvio etário. Portugal, 2016/2017

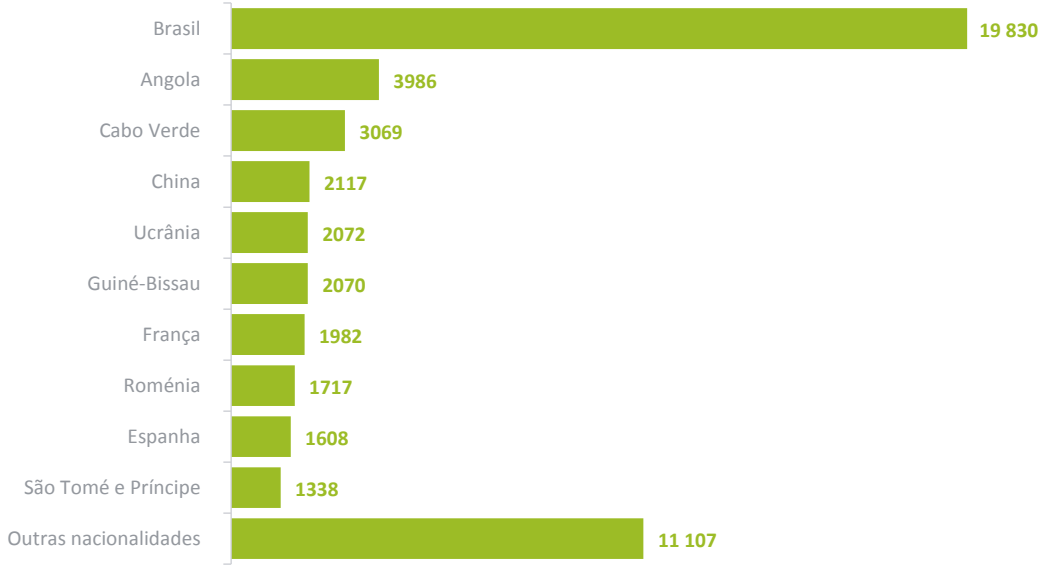
		Ensino geral*	1º CEB	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	2º CEB	5º Ano	6º Ano	3º CEB	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Portugal	Idade ideal	76,7%	81,9%	86,5%	81,1%	81,2%	79,1%	75,2%	76,3%	74,0%	71,4%	70,8%	71,9%	71,4%
	1 ano de desvio	16,9%	15,7%	12,8%	16,7%	15,9%	17,0%	17,1%	16,7%	17,5%	18,2%	18,1%	18,1%	18,3%
	2 anos ou mais de desvio	6,5%	2,5%	0,7%	2,2%	2,9%	3,8%	7,8%	7,0%	8,5%	10,5%	11,1%	10,0%	10,3%
Norte	Idade ideal	82,4%	87,8%	91,4%	87,7%	87,3%	85,2%	81,3%	82,9%	79,7%	76,8%	76,7%	77,0%	76,7%
	1 ano de desvio	13,1%	11,0%	8,3%	11,3%	11,3%	12,7%	13,6%	12,8%	14,4%	15,1%	14,8%	15,0%	15,5%
	2 anos ou mais de desvio	4,5%	1,2%	0,3%	1,0%	1,4%	2,0%	5,1%	4,3%	5,8%	8,1%	8,5%	7,9%	7,8%
Centro	Idade ideal	78,3%	83,7%	88,8%	83,1%	82,9%	80,7%	77,0%	78,5%	75,6%	72,7%	72,3%	73,0%	72,7%
	1 ano de desvio	16,0%	14,2%	10,8%	15,2%	14,5%	16,1%	16,6%	15,9%	17,2%	17,8%	17,9%	18,0%	17,6%
	2 anos ou mais de desvio	5,7%	2,0%	0,4%	1,8%	2,6%	3,2%	6,4%	5,6%	7,2%	9,5%	9,8%	9,0%	9,7%
AML	Idade ideal	73,3%	78,2%	82,8%	77,4%	77,4%	75,7%	71,5%	72,4%	70,6%	68,2%	67,8%	69,0%	67,8%
	1 ano de desvio	19,1%	18,8%	16,2%	20,2%	19,1%	19,5%	18,9%	18,7%	19,1%	19,5%	19,3%	19,1%	20,1%
	2 anos ou mais de desvio	7,6%	3,0%	0,9%	2,4%	3,5%	4,8%	9,6%	8,9%	10,3%	12,3%	12,9%	12,0%	12,0%
Alentejo	Idade ideal	70,8%	74,9%	79,9%	73,0%	74,4%	72,7%	69,0%	69,4%	68,6%	67,0%	66,2%	67,6%	67,2%
	1 ano de desvio	20,1%	20,3%	17,9%	21,9%	19,9%	21,3%	19,6%	19,7%	19,4%	20,3%	19,6%	21,0%	20,3%
	2 anos ou mais de desvio	9,0%	4,8%	2,2%	5,1%	5,7%	6,0%	11,4%	10,8%	12,0%	12,8%	14,2%	11,5%	12,6%
Algarve	Idade ideal	69,8%	75,1%	81,5%	73,8%	74,2%	71,5%	66,6%	66,9%	66,2%	64,9%	63,5%	65,6%	65,8%
	1 ano de desvio	22,2%	21,4%	17,9%	23,1%	21,6%	22,7%	22,4%	23,0%	21,8%	23,1%	23,3%	23,0%	22,9%
	2 anos ou mais de desvio	8,1%	3,5%	0,6%	3,1%	4,2%	5,9%	11,1%	10,1%	12,0%	12,0%	13,2%	11,4%	11,3%
RAA	Idade ideal	57,6%	64,9%	72,8%	62,6%	63,7%	61,6%	58,0%	59,2%	56,9%	47,3%	45,7%	49,0%	47,3%
	1 ano de desvio	29,6%	27,5%	24,6%	29,3%	27,3%	28,4%	27,9%	27,9%	27,8%	33,6%	34,8%	34,0%	31,8%
	2 anos ou mais de desvio	12,8%	7,5%	2,6%	8,1%	9,0%	10,0%	14,1%	13,0%	15,3%	19,1%	19,5%	17,0%	20,9%
RAM	Idade ideal	77,2%	85,6%	92,9%	87,3%	83,6%	79,5%	73,6%	75,4%	71,8%	70,1%	69,1%	70,1%	71,2%
	1 ano de desvio	15,5%	12,0%	6,8%	11,3%	13,5%	15,7%	17,3%	16,5%	18,1%	18,4%	18,0%	19,3%	17,9%
	2 anos ou mais de desvio	7,3%	2,4%	0,3%	1,4%	2,9%	4,8%	9,1%	8,1%	10,2%	11,5%	12,9%	10,6%	11,0%

*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

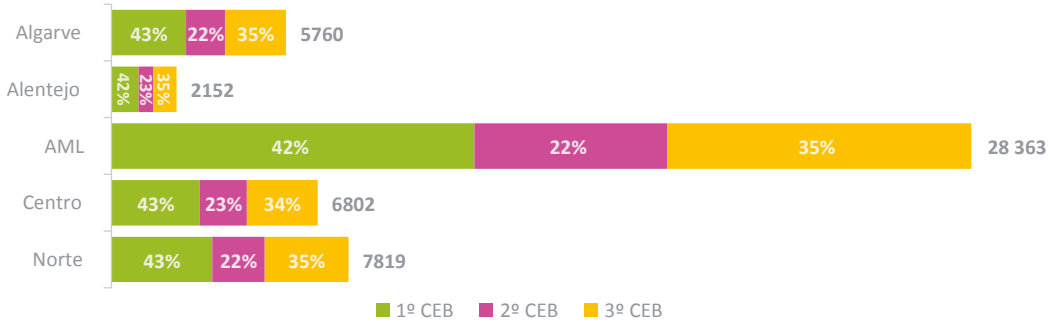
Em 2018/2019, 50 896 alunos estrangeiros de, pelo menos, 178 nacionalidades diferentes frequentaram o ensino básico em Portugal – 21 582 no 1º CEB, 11 410 no 2º CEB e 17 904 no 3º CEB –, representando 5,7% da população estudantil (Figura 2.2.11). A maior comunidade era a brasileira (39,0%), seguida pela angolana (7,8%) e pela cabo verdiana (6,0%). Os alunos das dez nacionalidades mais frequentes representavam 78,2% dos alunos estrangeiros e os 20 mais frequentes ascendiam a 90,7%. Mais de metade destes encontravam-se matriculados na Área Metropolitana de Lisboa, 15,4% no Norte, 13,4% no Centro, 11,3% no Algarve e 4,2% no Alentejo (Figura 2.2.12).

Figura 2.2.11. Crianças e jovens estrangeiros matriculados no ensino básico (Nº), por nacionalidade. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 2.2.12. Crianças e jovens com nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico (Nº), por NUTS II e ciclos de ensino. Continente, 2018/2019

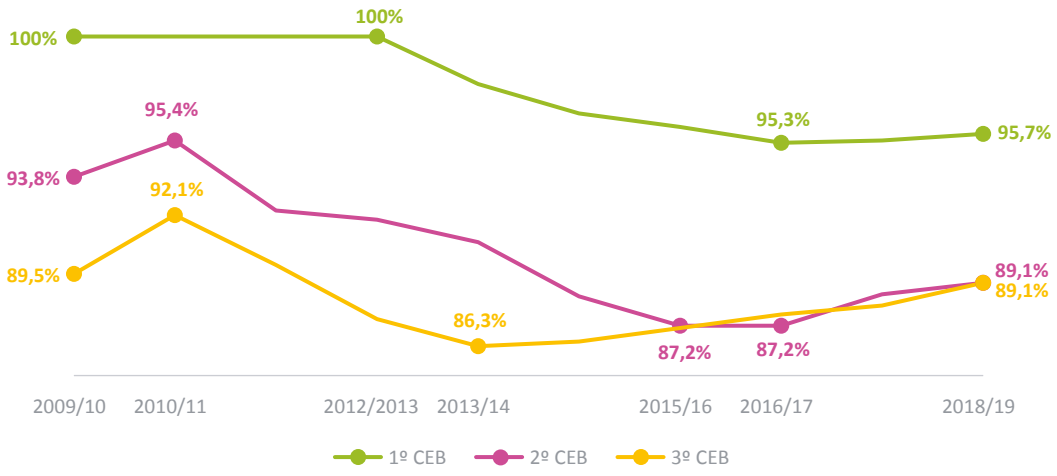


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A taxa real de escolarização em cada ciclo do ensino básico é a percentagem de alunos matriculados na idade normal de frequência desse ciclo, face à população dos mesmos níveis etários. O cálculo deste indicador implica a utilização da estimativa da população residente, elaborada anualmente pelo INE, e o recenseamento anual dos alunos, efetuado pela DGEEC. Se, por um lado, o ajuste das duas fontes utilizadas se tem revelado complexo, podendo resultar, por exemplo, em taxas de escolarização inferiores a 100% aos 6 anos de idade, por outro lado, o aumento de crianças de 6 anos na educação pré-escolar, por opção dos pais, e as taxas de retenção ao longo da escolaridade, alteram as idades de ingresso no 1º ano do ensino básico e condicionam as idades de frequência dos anos subsequentes.

Assim, como se pode observar na Figura 2.2.13, no 1º CEB, esta taxa, que foi de 100% até 2012/2013, decresceu até 2016/2017 e cresceu nos últimos dois anos, atingindo 95,7% em 2018/2019. As taxas reais de escolarização que vêm a aumentar desde 2016/2017, no 2º CEB, e desde 2013/2014, no 3º CEB, alcançaram o mesmo valor em 2018/2019. Estas evoluções podem ser justificadas pelo consistente decréscimo da retenção que tem vindo a ocorrer ao longo dos últimos anos.

Figura 2.2.13. Evolução da taxa real de escolarização no ensino básico (%). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Na distribuição por NUTS II, a Tabela 2.2.4 mostra que a taxa real de escolarização, no 1º CEB, nas regiões Norte, Centro e Algarve foi superior à taxa nacional, observando-se o mesmo comportamento no 2º CEB e no 3º CEB, nas regiões Norte e Centro. As menores taxas ocorrem na Região Autónoma dos Açores, nos três ciclos. A taxa real de escolarização foi superior no que diz respeito às raparigas, comparativamente com os rapazes, em quase todas as regiões. São exceção o Norte, no 1º CEB e no 2º CEB, onde foi menor, e o Algarve e a Região Autónoma da Madeira, no 1º CEB, onde foram iguais.

Tabela 2.2.4. Taxa real de escolarização no ensino básico (%), por NUTS II, ciclos de escolaridade e sexo. Portugal, 2018/2019

	Portugal	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
1º CEB	95,7%	98,8%	97,5%	91,3%	96,4%	99,0%	88,5%	100%
Rapazes	95,5%	99,1%	96,9%	91,0%	95,6%	99,0%	87,9%	100%
Raparigas	95,9%	98,6%	98,0%	91,6%	97,2%	99,0%	89,2%	100%
2º CEB	89,1%	94,0%	91,3%	84,9%	88,2%	85,3%	71,5%	88,5%
Rapazes	88,3%	94,3%	89,7%	83,7%	86,8%	84,5%	68,3%	87,4%
Raparigas	90,0%	93,8%	92,9%	86,2%	89,7%	86,2%	74,8%	89,7%
3.º CEB	89,1%	92,5%	90,4%	87,2%	87,1%	87,6%	70,5%	83,8%
Rapazes	87,3%	91,6%	88,3%	85,1%	84,4%	84,7%	66,6%	81,1%
Raparigas	91,0%	93,5%	92,5%	89,4%	90,0%	90,6%	74,5%	86,8%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Avaliação e resultados

Retenção e conclusão

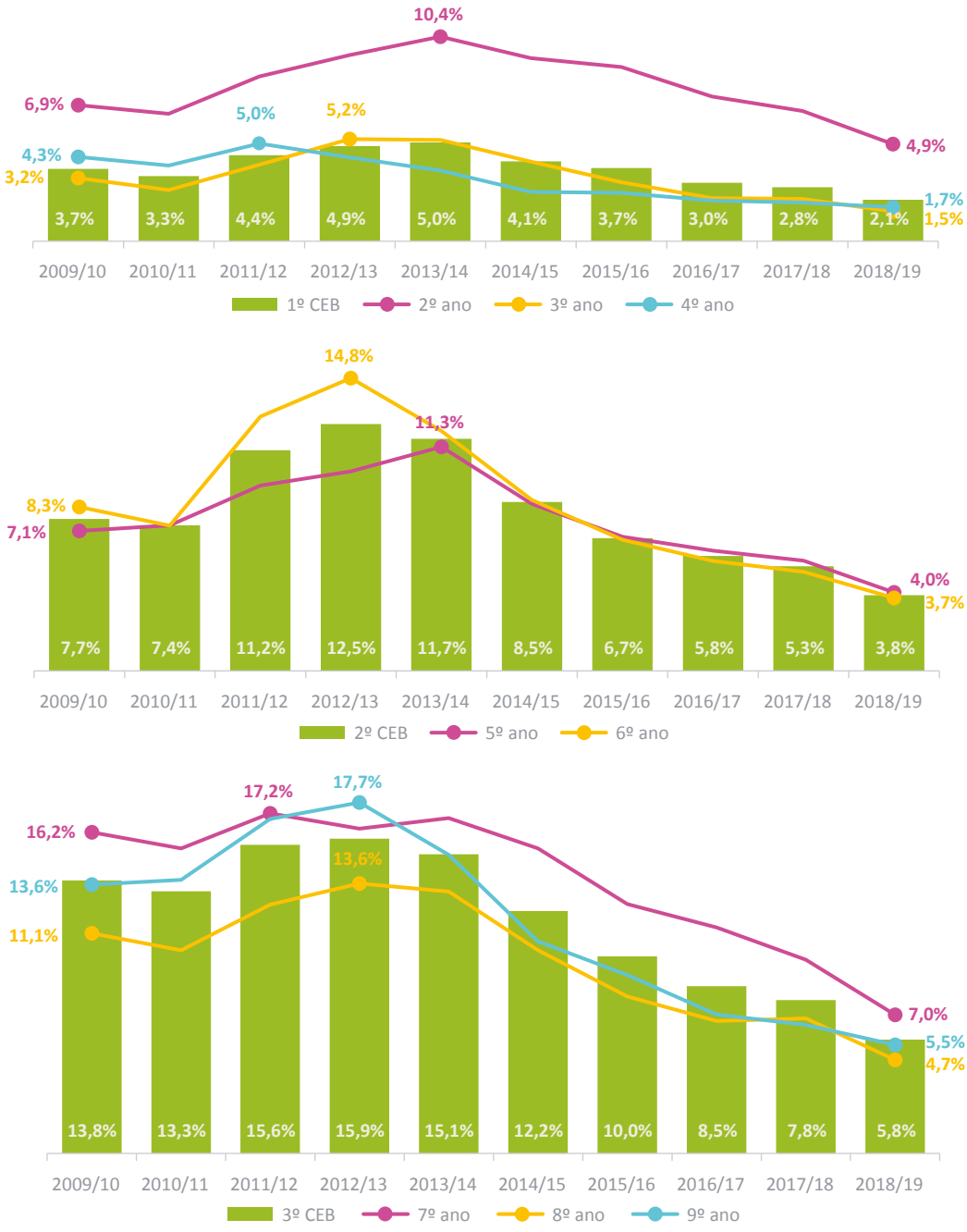
A taxa de retenção e desistência, no grupo de alunos que frequentou o ensino básico geral ou os cursos artísticos especializados em regime integrado, manteve a tendência descendente dos últimos anos, assumindo no ano letivo de 2018/2019 os valores mais baixos da década em todos os anos de escolaridade (Figura 2.2.14).

No 1º CEB, em 2019, a taxa diminuiu 0,7 pp relativamente ao ano anterior e 2,9 pp, se se tomar em conta o valor máximo da série, atingido em 2013/2014, representando uma redução de cerca de 58,0%. O 2º ano de escolaridade, ano em que pela primeira vez é permitida a retenção, continuou a ser o que apresentava a percentagem mais elevada de alunos naquele ciclo que não transita para o ano de escolaridade seguinte (4,9%), sendo um dos valores mais altos do ensino básico. O 3º ano e o 4º ano apresentaram valores similares.

A taxa de retenção e desistência no 2º CEB, em 2019, comparativamente com o ano anterior, reduziu 1,5 pp e 8,7 pp em relação ao valor máximo da década, atingido em 2012/2013, revelando um decréscimo de perto de 69%. A taxa no 5º ano encontra-se 0,3 pp acima da taxa no 6º ano, sendo essa diferença residual. No entanto, observa-se no início do ciclo um acréscimo relevante em comparação com o último ano do ciclo anterior (2,3 pp).

No 3º CEB, a taxa de retenção e desistência diminuiu 2,0 pp, relativamente ao ano anterior, e 10,2 pp, ao valor máximo da série, atingido em 2012/2013, mostrando uma redução de quase 64%. O 7º ano continuou a ser o ano de escolaridade com maior taxa de retenção e desistência do ensino básico, com um acréscimo de 3,3 pp em relação ao último ano de escolaridade do ciclo anterior. O 8º ano voltou a ser o ano de escolaridade com menor taxa de retenção no 3º CEB.

Figura 2.2.14. Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino básico geral* (%), por ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal



*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2011-2020

A distribuição dos alunos do ensino básico geral ou de cursos artísticos especializados em regime integrado, por sexo e por natureza do estabelecimento (Tabela 2.2.5), permite verificar que, em 2019, se manteve a tendência de anos anteriores, isto é, em todos os anos de escolaridade registou-se maior taxa de retenção e desistência no grupo dos rapazes, relativamente ao das raparigas, e no conjunto de alunos que frequentava estabelecimentos públicos, comparativamente com os que frequentavam estabelecimento privados, sendo essa diferença mais expressiva no início de cada ciclo de estudos.

Na análise do número de alunos por idade e ano de escolaridade, pode observar-se que é na idade expectável para a frequência de cada ano que se regista a menor taxa de retenção e desistência (Tabela 2.2.6). É de assinalar, também, que o grupo de alunos que inicia a escolaridade um ano antes da idade ideal apresenta uma taxa mais elevada no segundo ano do 1º CEB e na mudança de ciclos.

Por outro lado, a retenção agrava o insucesso dos alunos e torna-se cumulativa. Observam-se também taxas de retenção superiores a 10% no grupo de alunos cujo desvio relativamente à idade ideal é superior a dois anos nos 3º e 4º anos, um ano nos 2º, 5º, 6º, 8º e 9º anos, e imediatamente após a idade ideal no 7º ano.

Assim, as taxas mais elevadas de retenção registaram-se tanto no grupo de alunos que iniciou a escolaridade um ano antes da idade ideal, como no grupo de alunos com desvios etários superiores a dois anos.

Tabela 2.2.5. Taxa de retenção e desistência no ensino básico geral* (%), por sexo, natureza do estabelecimento, ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal, 2018/2019

	Rapazes	Raparigas	Público	Privado
1º CEB	**2,3%**	**1,9%**	**2,3%**	**0,7%**
2º ano	5,4%	4,4%	5,5%	1,2%
3º ano	1,7%	1,4%	1,7%	0,6%
4º ano	1,9%	1,5%	1,9%	0,9%
2º CEB	**4,8%**	**2,8%**	**4,2%**	**1,0%**
5º ano	5,1%	2,7%	4,4%	0,9%
6º ano	4,5%	2,8%	4,0%	1,2%
3º CEB	**7,0%**	**4,5%**	**6,3%**	**1,5%**
7º ano	8,6%	5,4%	7,6%	1,6%
8º ano	5,7%	3,7%	5,2%	1,1%
9º ano	6,5%	4,4%	6,0%	1,7%

*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Tabela 2.2.6. Taxa de retenção e desistência no ensino básico geral* (%), por idade** e ano de escolaridade. Portugal, 2018/2019

	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
2º Ano	16,1%	4,3%	6,1%	11,7%	19,8%	35,2%	35,2%	47,4%	65,0%	92,5%			
3º Ano		10,8%	1,0%	2,5%	6,5%	12,3%	24,0%	29,7%	48,5%	41,7%	70,6%		
4º Ano			12,1%	1,0%	3,0%	5,6%	12,0%	20,9%	32,6%	61,4%	73,7%	72,7%	
5º Ano				12,6%	1,5%	6,4%	13,9%	28,4%	44,6%	59,6%	70,1%	87,3%	95,9%
6º Ano					11,4%	1,3%	6,0%	12,0%	20,1%	34,6%	56,0%	74,0%	86,2%
7º Ano						13,6%	2,5%	11,2%	22,7%	32,2%	48,5%	73,0%	88,1%
8º Ano							10,9%	1,9%	8,3%	13,8%	20,8%	44,2%	60,5%
9º Ano								12,8%	2,6%	9,7%	14,6%	23,6%	40,6%

*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.
**Idade a 31 de dezembro de 2018.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A taxa de retenção e desistência nas diferentes regiões do território não foi uniforme (Tabela 2.2.7). Foi nas regiões do Alto Minho, Ave, Cávado, Tâmega e Sousa, Região de Aveiro e na Área Metropolitana do Porto que se observaram as taxas mais baixas, em todos os anos de escolaridade, na Região de Coimbra, nos anos de escolaridade dos 1º e 3º CEB, na Região de Leiria, nos dos 1º e 2º CEB e, em Viseu Dão Lafões, nos do 2º CEB. Por outro lado, foi no Baixo Alentejo e na Região Autónoma dos Açores que se registaram as taxas mais elevadas, em todos os anos de escolaridade, no Alto Alentejo, nos dos 1º e 2º CEB, e na Área Metropolitana de Lisboa, nos do 2º CEB.

Em cada região, a menor taxa de retenção e desistência verificou-se, predominantemente, no 3º ano, com exceção das regiões do Douro, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes, Oeste, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo, onde surgiu no 4º ano e, no Alto Tâmega, no 6º ano. A taxa mais elevada registou-se maioritariamente no 7º ano, exceto no Alto Minho, que foi no 8º ano, e nas regiões do Cávado, Douro, Lezíria do Tejo e Região de Leiria, que foi no 9º ano.

Tabela 2.2.7. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico regular*, por NUTS III e ano de escolaridade. Portugal, 2018/2019

	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Alto Minho	1,8%	0,4%	0,5%	1,4%	0,9%	1,9%	2,2%	2,1%
Cávado	1,8%	0,5%	0,5%	1,3%	1,2%	1,9%	1,9%	2,3%
Tâmega e Sousa	2,9%	0,7%	0,3%	1,1%	1,1%	3,1%	1,9%	2,4%
Ave	3,1%	0,5%	0,8%	0,8%	1,0%	3,8%	1,9%	2,5%
Região de Aveiro	3,2%	0,7%	1,4%	1,9%	2,6%	5,1%	2,9%	4,9%
Área Metropolitana do Porto	3,3%	0,9%	1,2%	2,6%	2,9%	6,1%	4,4%	5,1%
Região de Coimbra	3,5%	0,8%	1,0%	2,6%	2,3%	3,7%	2,8%	3,2%
Região de Leiria	3,6%	0,7%	0,5%	2,1%	1,8%	3,0%	3,0%	4,2%
Terras de Trás-os-Montes	3,8%	2,2%	1,4%	3,7%	2,5%	8,6%	3,5%	5,7%
Douro	3,9%	1,1%	0,5%	4,0%	2,8%	4,2%	3,3%	6,1%
Viseu Dão Lafões	4,0%	1,2%	0,9%	1,8%	2,1%	4,6%	3,5%	3,7%
Médio Tejo	4,7%	0,8%	1,5%	3,2%	2,6%	5,0%	3,2%	3,8%
Alentejo Litoral	5,2%	0,4%	0,8%	3,6%	2,7%	11,1%	5,2%	6,7%
Área Metropolitana de Lisboa	5,4%	2,0%	2,4%	5,9%	5,5%	9,2%	6,3%	7,1%
Beiras e Serra da Estrela	6,1%	1,4%	1,5%	4,9%	3,9%	5,9%	3,6%	3,1%
Alto Tâmega	6,2%	2,0%	1,8%	2,3%	1,2%	6,8%	3,1%	6,5%
Alto Alentejo	6,2%	3,1%	3,3%	8,5%	4,9%	7,2%	4,4%	5,1%
Beira Baixa	6,3%	2,1%	2,5%	8,4%	5,0%	5,0%	4,6%	7,5%
Lezíria do Tejo	6,4%	1,9%	1,3%	4,7%	4,7%	6,9%	4,4%	7,8%
Alentejo Central	6,7%	1,4%	1,6%	5,8%	4,3%	8,2%	6,9%	6,6%
Região Autónoma da Madeira	6,8%	1,7%	1,7%	3,0%	3,1%	8,2%	4,6%	4,9%
Oeste	7,1%	1,7%	1,5%	4,1%	4,0%	8,3%	6,0%	5,0%
Algarve	7,1%	1,7%	2,1%	5,3%	4,8%	10,5%	6,3%	7,3%
Região Autónoma dos Açores	12,2%	5,4%	6,9%	6,4%	6,8%	15,1%	9,7%	10,7%
Baixo Alentejo	12,6%	4,7%	2,9%	8,4%	6,1%	12,0%	8,9%	9,4%
Portugal	**4,9%**	**1,5%**	**1,7%**	**4,0%**	**3,7%**	**7,0%**	**4,7%**	**5,5%**

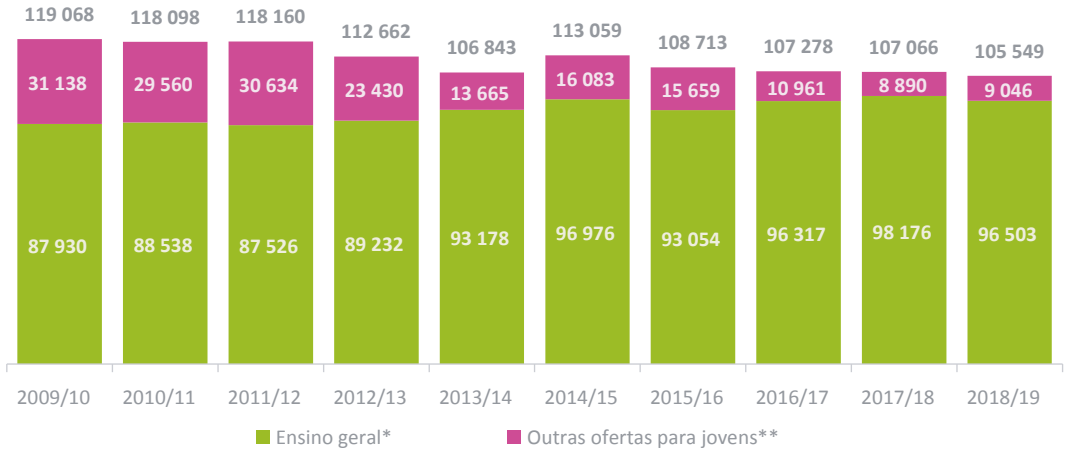
*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

No ano letivo de 2018/2019, concluíram o ensino básico 105 549 jovens, 91,4% no ensino geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado e 8,6% em outras ofertas (Figura 2.2.15). O facto de ter sido o ano com menor número de conclusões da década não se deveu a um maior número de retenções, uma vez que a taxa de retenção e desistência tem vindo a diminuir, mas ao efeito do decréscimo da população residente que se tem verificado desde 2010 e que se reflete na redução da população escolar.

É nas outras ofertas para jovens que mais se observa essa descida, uma vez que, em 2018/2019, o número de conclusões neste grupo é o segundo mais baixo da série estudada, enquanto no ensino geral é o segundo mais elevado.

Figura 2.2.15. Evolução de jovens que concluíram o ensino básico (Nº), por oferta de educação e formação. Portugal

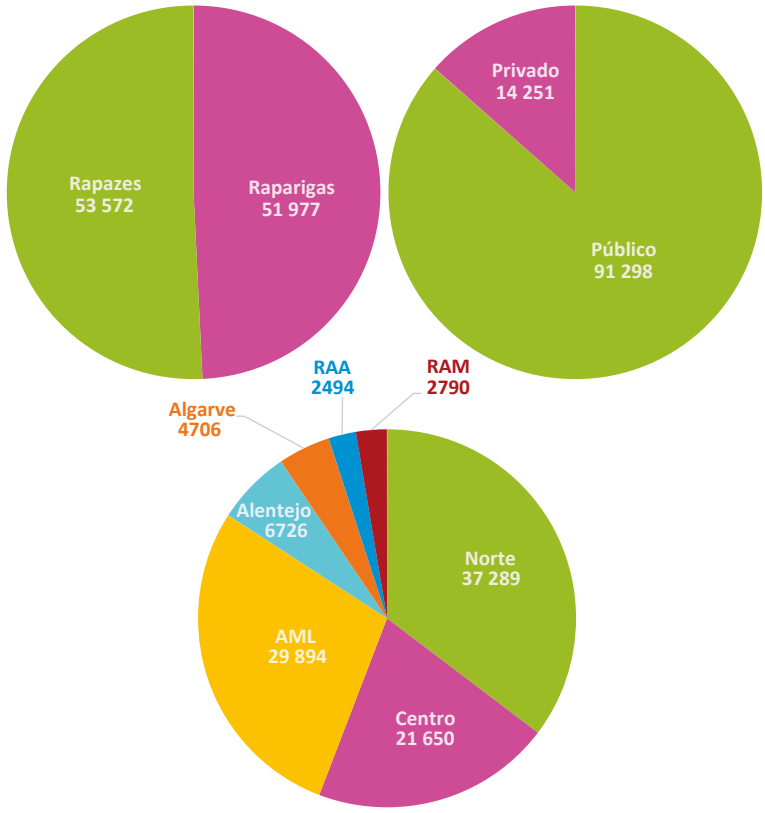


*Inclui os curso artísticos especializados em regime integrado.
**Cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos de educação e formação, percursos curriculares alternativos e programa integrado de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2011-2020

Dos 105 549 jovens que concluíram o ensino básico, 50,8% eram rapazes e 86,5% frequentaram escolas públicas (Figura 2.2.16). Em termos de distribuição territorial, a região Norte registou o maior número de conclusões, seguida da Área Metropolitana de Lisboa. Os números mais baixos de conclusões assinalaram-se nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

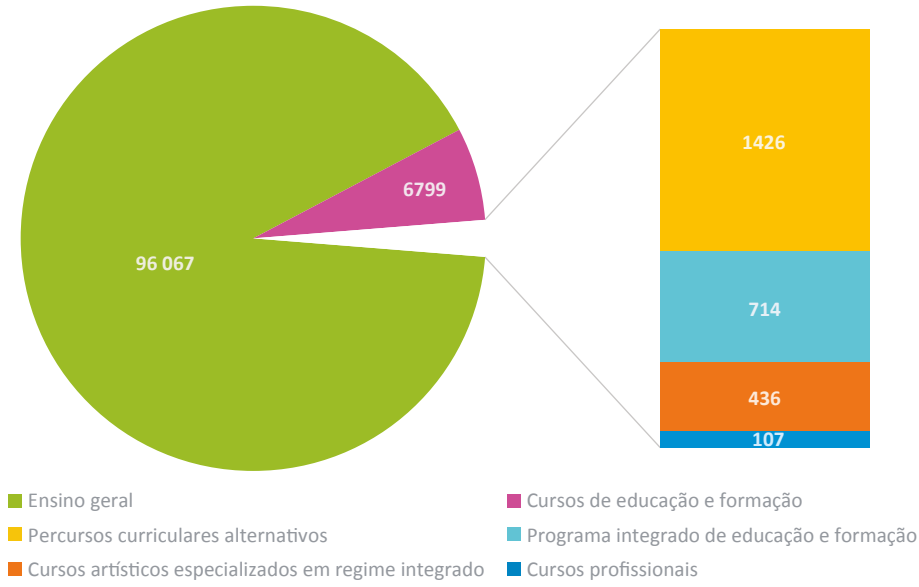
Figura 2.2.16. Jovens que concluíram o ensino básico (Nº), por sexo, natureza do estabelecimento e NUTS II. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A análise por oferta formativa permite constatar que 91,0% dos alunos que concluíram o ensino básico frequentavam o ensino geral, 6,4% cursos de educação e formação, 1,4% percursos curriculares alternativos, 0,7% programas integrados de educação e formação, 0,4% cursos artísticos especializados em regime integrado e 0,1% cursos profissionais (Figura 2.2.17).

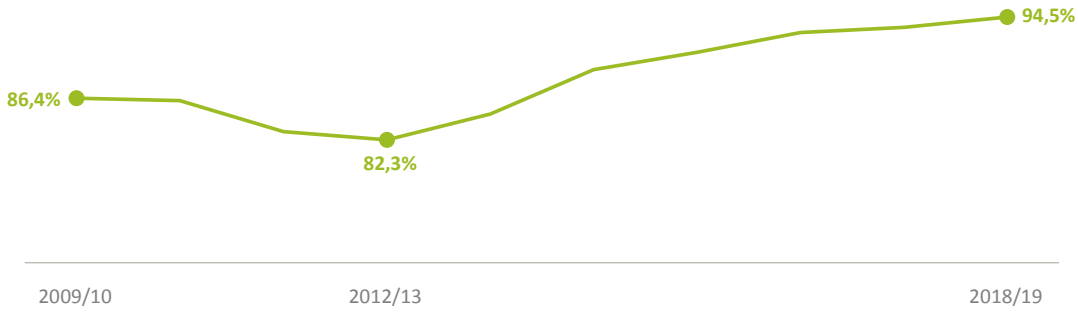
Figura 2.2.17. Jovens que concluíram o ensino básico (Nº), por oferta de educação e formação. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A taxa de conclusão no grupo de alunos que frequentou o ensino básico geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado (Figura 2.2.18), que decresceu nos três primeiros anos da década, tem vindo a aumentar desde 2012/2013, tendo atingido o maior valor (94,5%) no ano letivo de 2018/2019. Tal como se tem verificado em anos anteriores, esta taxa, no grupo das raparigas, foi 2,1 pp superior à dos rapazes e, no grupo de alunos que frequentou estabelecimentos privados, foi 4,3 pp superior à do grupo de alunos de estabelecimentos públicos (Figura 2.2.19).

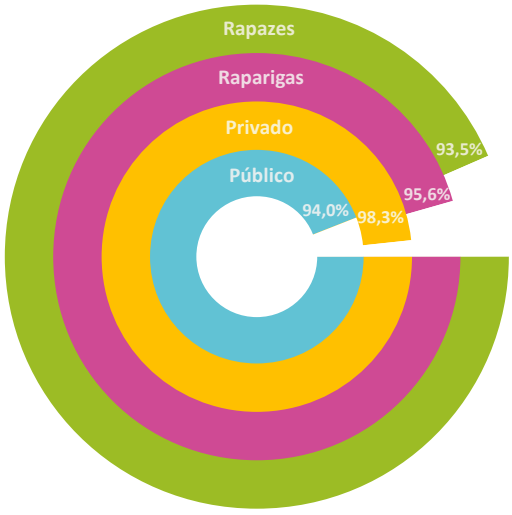
Figura 2.2.18. Evolução da taxa de conclusão do ensino básico geral* (%). Portugal



*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2011-2020

Figura 2.2.19. Taxa de conclusão do ensino básico geral* (%), por sexo e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017



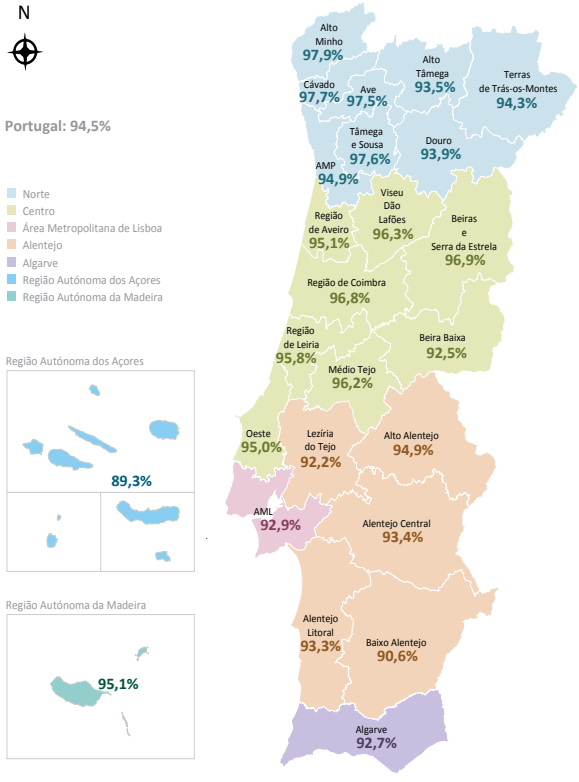
*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Figura 2.2.20 apresenta a taxa de conclusão do grupo de alunos que frequentou o ensino básico geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado, em 2018/2019, desagregada por regiões.

Existem 14 regiões em que a taxa de conclusão foi superior à taxa nacional e 11 regiões abaixo desse valor, oscilando entre 89,3% e 97,9%. Das 25 áreas assinaladas, o Alto Minho, o Cávado, o Tâmega e Sousa e o Ave foram as regiões onde se registaram as taxas mais elevadas, com desvio de 3 pp ou mais (relativamente à média nacional), e a Região Autónoma dos Açores, o Baixo Alentejo, a Lezíria do Tejo e a Beira Baixa as mais baixas, com um desvio de 2 pp ou mais.

Figura 2.2.20. Taxa de conclusão do ensino básico geral* (%), por NUTS III. Portugal, 2018/2019



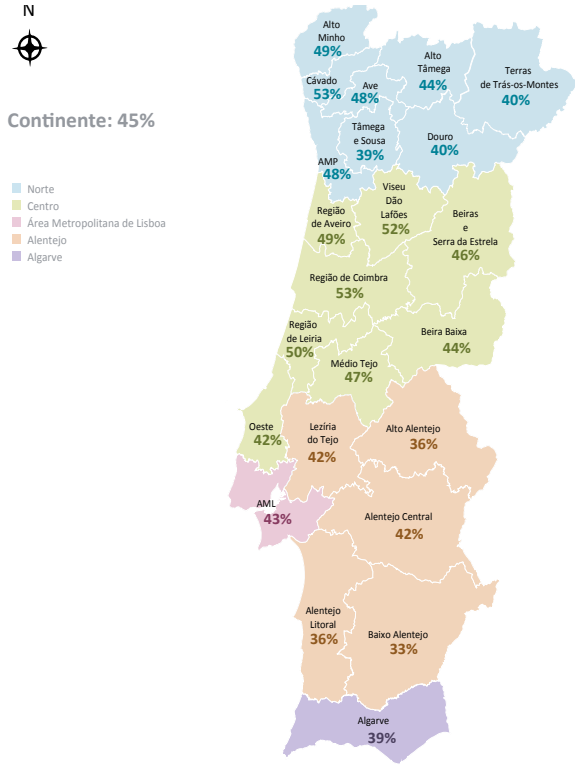
*Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Figura 2.2.21 representa a percentagem de alunos de cada região do Continente que obteve classificação positiva nas duas provas finais do 9º ano, após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos de escolaridade, sendo considerados percursos diretos de sucesso no 3º CEB.

Existem 10 regiões em que a proporção de percursos diretos de sucesso foi superior à do Continente e 13 regiões com uma proporção abaixo desse valor. É no Norte e no Centro que se encontram os melhores resultados e no Alentejo e no Algarve que se observam os valores mais baixos. Das 23 áreas assinaladas, o Cávado, a Região de Coimbra e Viseu Dão Lafões são as regiões onde se registam mais de metade de percursos diretos de sucesso e no Douro, Terras de Trás-os-Montes, Tâmega e Sousa, Algarve, Alto Alentejo, Alentejo Litoral e Baixo Alentejo, onde a percentagem de alunos nessa situação não ultrapassa os 40%.

Figura 2.2.21. Percusos diretos de sucesso no 3º CEB regular* (%), por NUTS III. Continente, 2019



*Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado.

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Avaliação interna e avalição externa das aprendizagens

No final do ensino básico, continuam a realizar-se provas finais de Português e Matemática, no regime vigente desde 2005, com vista a avaliar o desempenho dos alunos e a certificar a conclusão deste nível de ensino.

A classificação final dos alunos internos nas disciplinas de Português e Matemática resulta de uma média ponderada da classificação interna (70%), atribuída pelo conselho de turma, e da classificação externa (30%), obtida na prova final de cada disciplina. A conclusão do ensino básico fica assegurada desde que os alunos não apresentem classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de Português e Matemática ou, em alternativa, em três ou mais disciplinas.

Na Figura 2.2.22 e na Figura 2.2.23 é possível comparar a distribuição da classificação de frequência, da classificação da prova final e da classificação interna final das disciplinas de Português e de Matemática em 2019.

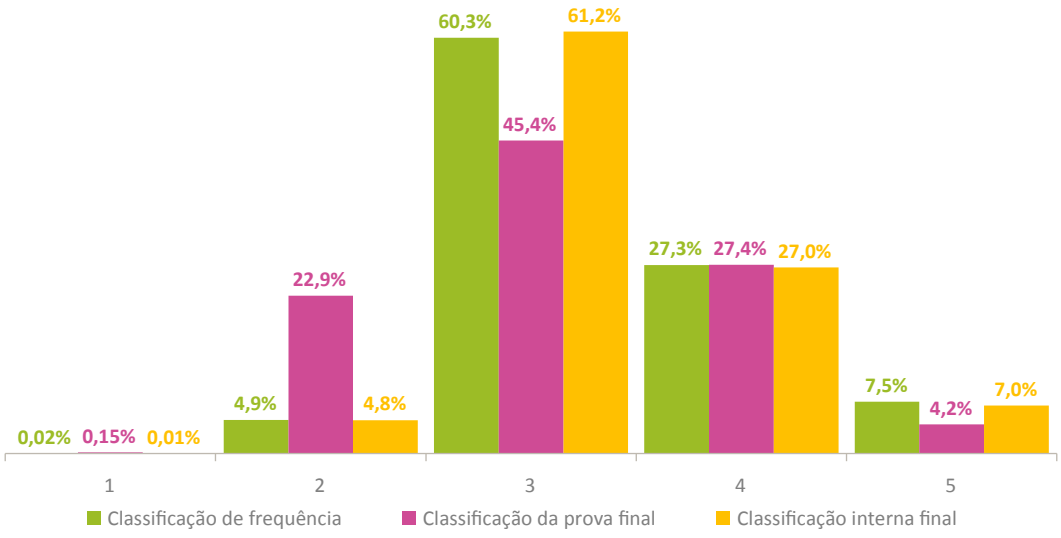
Na disciplina de Português, o nível 3 foi a classificação mais frequente e os níveis 1 e 4 apresentaram menor variação entre a classificação de frequência e da prova final.

Na disciplina de Matemática, na prova final, o nível 2 foi a classificação mais frequente, enquanto que na classificação de frequência foi o nível 3. Existiu uma maior percentagem de alunos com nível 1 ou 4 na prova final, comparativamente

com a classificação de frequência, e os níveis 2 e 5 apresentaram menor variação entre a classificação de frequência e da prova final.

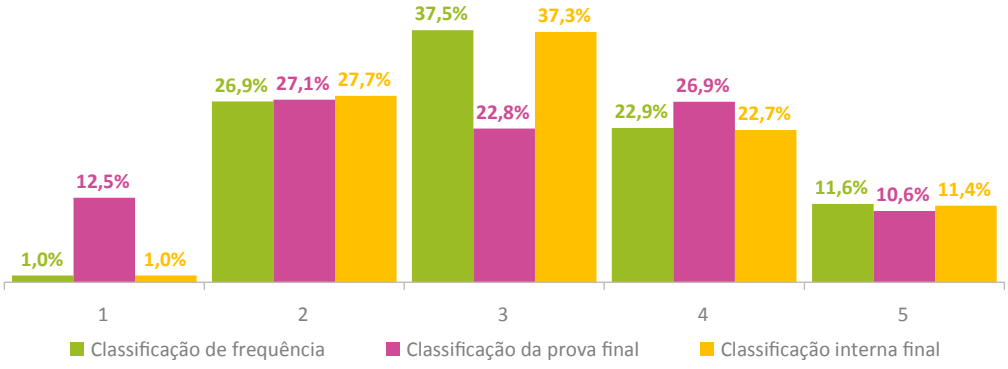
A distribuição da classificação de frequência e da classificação interna final foram similares, apesar das diferenças observadas relativamente à distribuição da classificação da prova final, podendo antever que esta tem pouco impacto nos resultados finais dos alunos.

Figura 2.2.22. Distribuição da classificação de frequência, da classificação da prova final e da classificação interna final (%) em Português (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Figura 2.2.23. Distribuição da classificação de frequência, da classificação da prova final e da classificação interna final (%) em Matemática (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Na Figura 2.2.24 estão representadas a classificação média de frequência, a classificação média da prova final e a classificação média interna final nas disciplinas de Português e de Matemática, em 2019.

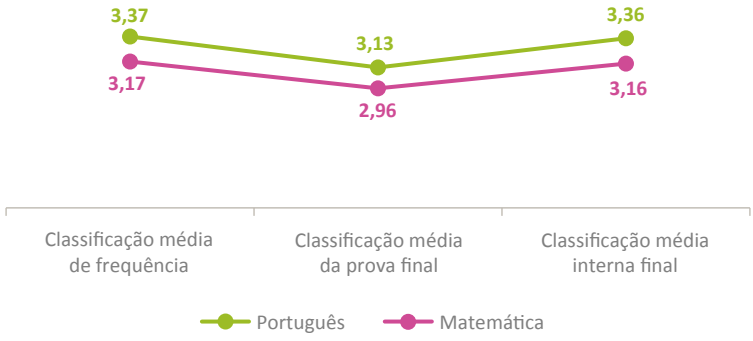
Após calculada a dimensão do efeito das diferenças[7] entre a classificação média de frequência e da prova final, é possível verificar que na disciplina de Português essa diferença é relevante, apesar de baixa (0,329), e que na disciplina de Matemática é residual (0,195).

Tendo em conta que a classificação interna final é uma média ponderada da classificação de frequência e da prova final, em que o peso desta parece ter pouco impacto nos resultados finais dos alunos, é expectável que a dimensão do efeito

[7] *d-Cohen* mede a dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão. Se $d < 0,2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0,2 \leq d < 0,5$, média se $0,5 \leq d < 0,8$ e grande se $d \geq 0,8$.

das diferenças entre a classificação média de frequência e a classificação média interna final seja residual nas duas disciplinas – 0,021 em Português e 0,016 em Matemática – e entre a classificação média da prova final e a interna final seja relevante, apesar de baixa, em Português (0,313) e residual em Matemática (0,181).

Figura 2.2.24. Desempenho médio dos alunos em Português e Matemática (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019



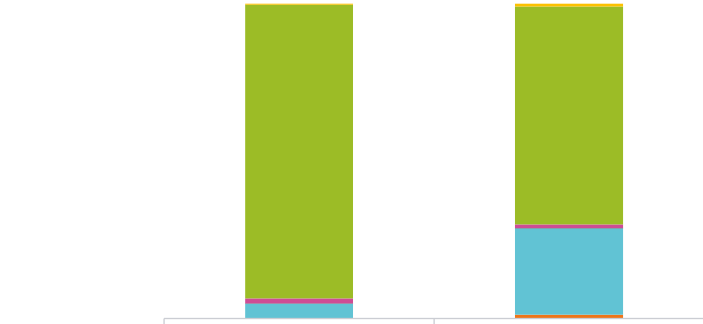
Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

A análise do efeito da classificação das provas finais das disciplinas de Português e Matemática na respetiva classificação interna final (CIF) dos alunos internos do ensino básico, que realizaram provas na 1ª fase de 2019, permite concluir que para a quase totalidade não existiu impacto da avaliação externa na classificação interna final de cada disciplina (Figura 2.2.25). De facto, 98,5% dos alunos que realizaram a prova final da disciplina de Português ficaram com classificação interna final igual à que lhes foi atribuída na classificação de frequência (CF). O mesmo sucedeu a 96,7% dos alunos na disciplina de Matemática.

Os resultados obtidos nas provas que levaram a classificações internas finais que, embora superiores a nível 2, foram inferiores às respetivas classificações de frequência, abrangeram 1,6% dos alunos em Português e 1,2% em Matemática. Por outro lado, 0,3% dos alunos, em Português, e 0,8%, em Matemática, melhoraram a classificação interna final, relativamente à classificação de frequência, pelo bom desempenho na prova final.

Em Português, apenas 0,1% dos alunos com nível 3 (escala 1-5) na classificação de frequência passaram para nível 2 na classificação interna final, por terem obtido entre 0 pp e 19 pp na prova final (nível 1), podendo ter corrido o risco de não concluir o ciclo. Em Matemática, encontravam-se nesta situação 1,2% dos alunos.

Figura 2.2.25. Efeito da classificação da prova final na classificação interna final (%) em Português e Matemática. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



	Português	Matemática
CIF≥3 e CIF>CF	0,3%	0,8%
CIF≥3 e CIF=CF	93,3%	69,2%
CIF≥3 e CIF<CF	1,6%	1,2%
CIF<3 e CIF>CF	0,003%	0,004%
CIF<3 e CIF=CF	4,8%	27,5%
CIF<3 e CIF<CF	0,1%	1,2%

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Na análise das classificações de frequência e das respetivas classificações obtidas nas provas finais de Português e de Matemática, desagregadas por sexo, pode observar-se que, em média, os resultados obtidos pelas raparigas foram

superiores aos resultados conseguidos pelos rapazes, sendo essas diferenças[8] relevantes em Português, apesar de baixas ($0,2 \leq d < 0,5$), e residuais em Matemática ($d < 0,2$). Em ambos os sexos, a classificação média de frequência foi superior à respetiva classificação média da prova final, sendo as diferenças relevantes, embora baixas, exceto nos rapazes, em Matemática, onde a diferença foi residual (Tabela 2.2.8).

Na distribuição por idades, verifica-se que, na avaliação externa, os resultados obtidos em Português e em Matemática não melhoram com o aumento da idade. Tendo em conta a idade expectável no momento da realização das provas (14 anos), verifica-se que foi grande ($d \geq 0,8$) a diferença de classificação média da prova final dos alunos de 14 anos e a classificação homóloga dos que tinham idade superior.

A classificação média de frequência foi sempre superior à classificação média da prova final, em qualquer idade analisada. No grupo de alunos com mais de 14 anos as diferenças entre as duas classificações são relevantes em ambas as disciplinas ($d > 0,5$).

Tabela 2.2.8. Média da classificação de frequência e da classificação da prova final (escala 1 a 5), por sexo e idade* em Português e Matemática.Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019

			Classificação média de frequência	Classificação média da prova final
Português	Sexo	F	3,5	3,2
		M	3,2	3,0
	Idade	13	3,6	3,4
		14	3,5	3,3
		15	3,0	2,7
		16	2,9	2,5
		17	3,0	2,4
		18	3,0	2,3
	Média nacional		3,4	3,1
Matemática	Sexo	F	3,3	3,0
		M	3,1	2,9
	Idade	13	3,4	3,3
		14	3,4	3,2
		15	2,6	2,1
		16	2,4	1,8
		17	2,3	1,5
		18	2,4	1,5
	Média nacional		3,2	3,0

*A 31 de dezembro de 2018 (foram considerados todos os alunos desde menos um ano até mais quatro anos que a idade ideal expectável para frequência do 9º ano).

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Provas de aferição e provas finais nacionais

No ano letivo de 2015/2016, foram introduzidas provas de aferição nos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, com carácter obrigatório e universal a partir de 2016/2017. Os resultados nacionais de 2018/2019 são apresentados por ano de escolaridade, por área disciplinar/disciplina (Tabela 2.2.9) e por domínio, e os dados organizados de acordo com quatro categorias: C - Conseguiram responder de acordo com o esperado; CM - Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar; RD - Revelaram dificuldade na resposta; e NC/NR - Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam.

[8] *d-Cohen* mede a dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão. Se $d < 0,2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0,2 \leq d < 0,5$, média se $0,5 \leq d < 0,8$ e grande se $d \geq 0,8$.

Tabela 2.2.9. Provas de aferição realizadas (Nº). Portugal, 2019

Ano de escolaridade	Área disciplinar/Disciplina	Provas realizadas
2º	Português e Estudo do Meio	93 216
2º	Matemática e Estudo do Meio	93 303
2º	Expressões Artísticas	96 287
2º	Expressões Físico-Motoras	95 714
5º	História e Geografia de Portugal	99 317
5º	Matemática e Ciências Naturais	99 820
5º	Educação Física	98 860
8º	Português	100 868
8º	História e Geografia	100 070

Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2020

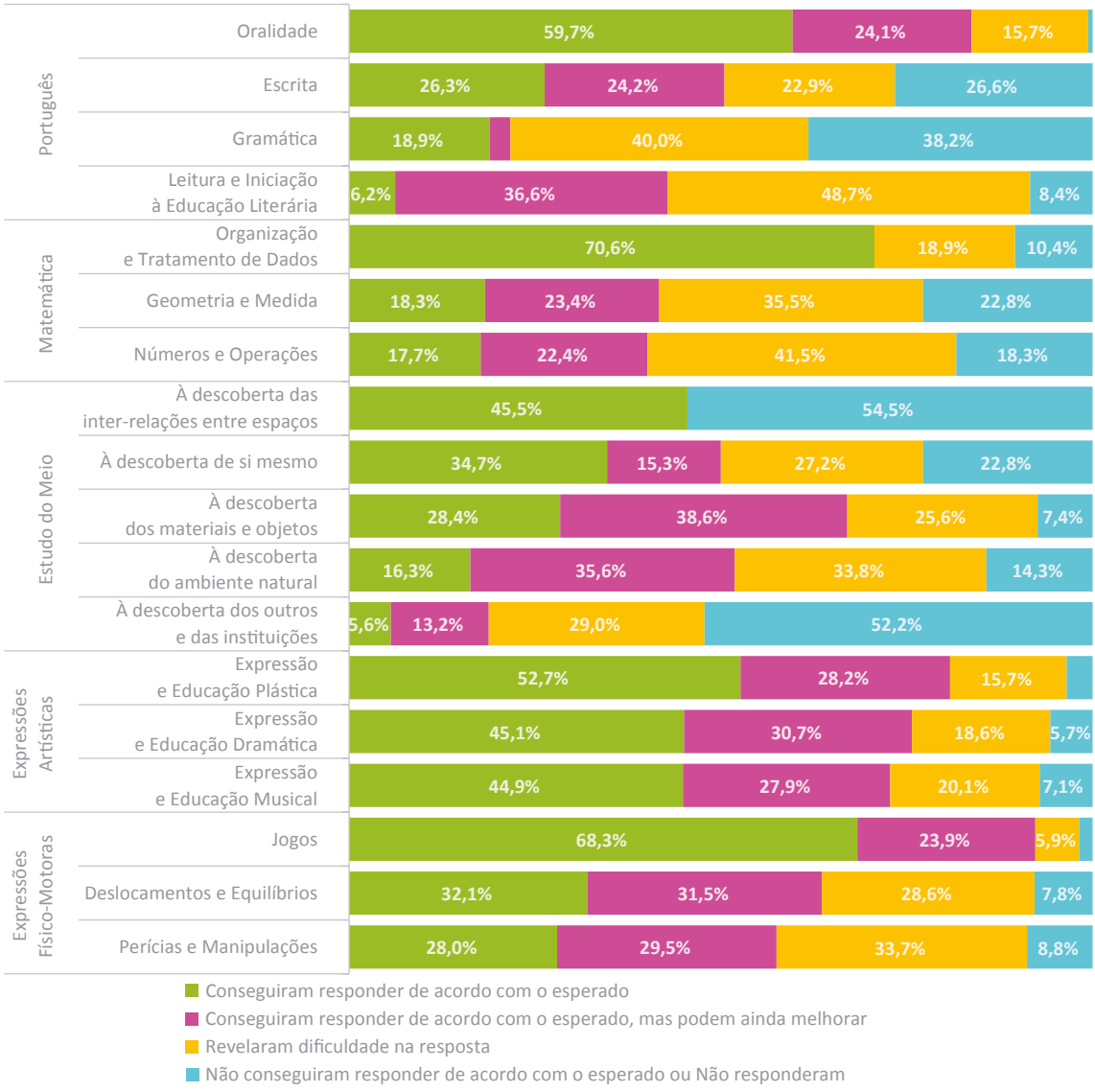
Nas provas de aferição do 2º ano de escolaridade, em 2018/2019, foram avaliadas todas as áreas disciplinares (Figura 2.2.26). Nas provas do 5º ano de escolaridade, foram avaliados conteúdos das disciplinas de Matemática e Ciências Naturais, em prova conjunta, de História e Geografia de Portugal e de Educação Física (Figura 2.2.27) e nas do 8º ano foram objeto de avaliação os conteúdos de Português, História e Geografia (Figura 2.2.28).

No 2º ano de escolaridade, em Português, verifica-se que foi no domínio da *Oralidade* que se observou o melhor desempenho e no da *Gramática* que mais alunos revelaram dificuldades ou não conseguiram responder. Em Matemática, a maior percentagem de alunos conseguiu responder no domínio da *Organização e Tratamento de Dados*, enquanto que *Números e Operações* e *Geometria e Medida* foram os domínios em que mais crianças revelaram dificuldade. Em Estudo do Meio, foi no domínio *À descoberta das inter-relações entre espaços* que mais alunos mostraram um bom desempenho. As maiores dificuldades encontraram-se no domínio *À descoberta dos outros e das instituições.* Em Expressões Artísticas, os alunos revelaram melhor desempenho em *Expressão e Educação Plástica*, seguida de *Expressão e Educação Dramática* e de *Expressão e Educação Musical*. Em Expressões Físico-Motoras, tiveram melhor desempenho em *Jogos* seguido de *Deslocamentos e Equilíbrios* e *Perícias e Manipulações*.

No 5º ano, na prova conjunta de Matemática e Ciências Naturais, os alunos revelaram melhor desempenho em *Álgebra*, no caso da Matemática, e em *A água, o ar, as rochas e o solo – Materiais terrestres*, em Ciências Naturais, enquanto uma maior percentagem mostrou dificuldades em *Número e Operações*, em Matemática. Em História e Geografia de Portugal, foi no domínio *A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal* que se observou melhor desempenho e em *Portugal do século XIII ao século XVII* onde mais alunos revelaram dificuldades. Em Educação Física, os alunos apresentaram melhor desempenho em *Jogos,* enquanto em *Patinagem* e *Jogos Desportivos Coletivos*, mais alunos mostraram dificuldades.

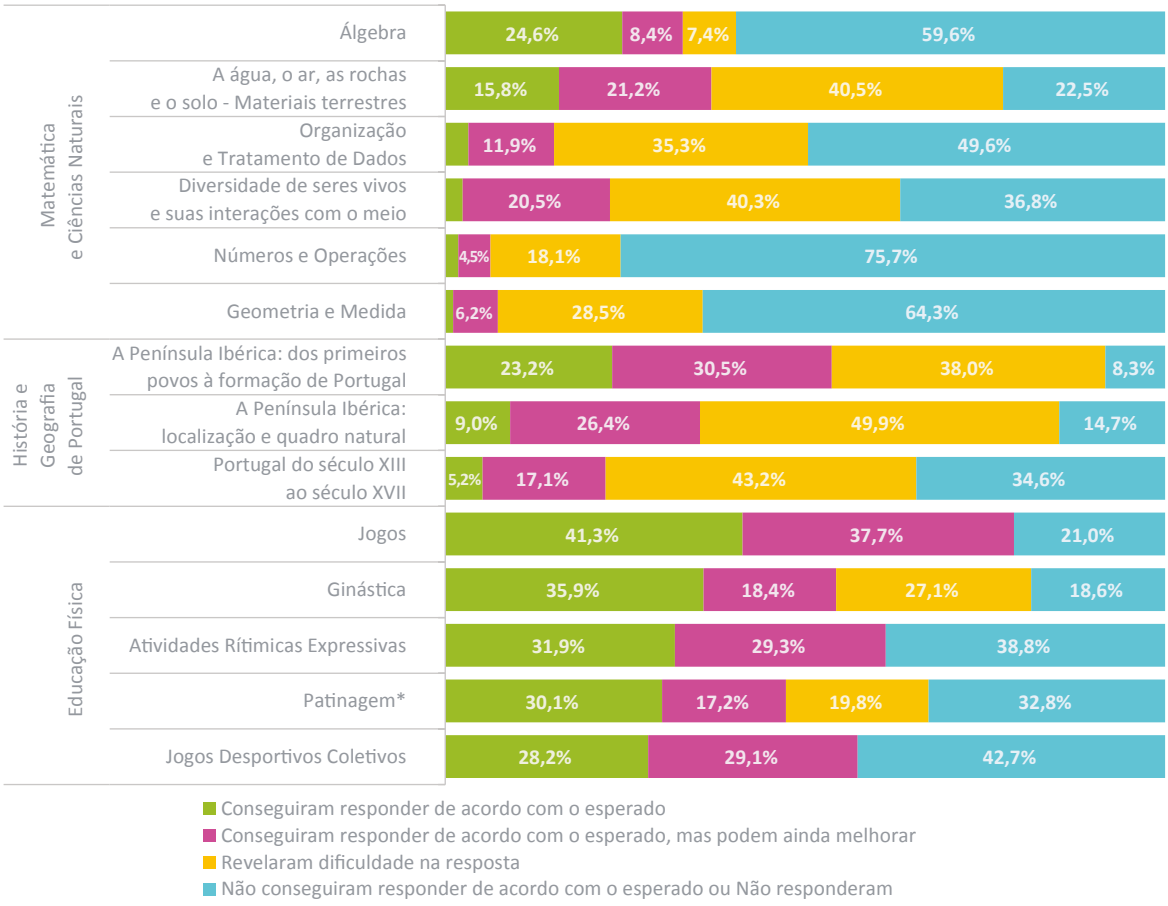
No 8º ano, em Português, os alunos revelaram melhor desempenho nos domínios *Oralidade* e *Escrita* e mais dificuldade em *Gramática* e em *Leitura e Educação Literária*. Em História foi no domínio *O Arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores* que se observou melhor desempenho e em *Expansão e mudanças nos séculos XV e XVI* onde mais alunos mostraram dificuldades. Em Geografia, os alunos revelaram melhor desempenho em *Atividades económicas* e mais dificuldade em *Meio natural*.

Figura 2.2.26. Alunos (%), por categoria de desempenho. Provas de aferição do 2º ano de escolaridade. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2020

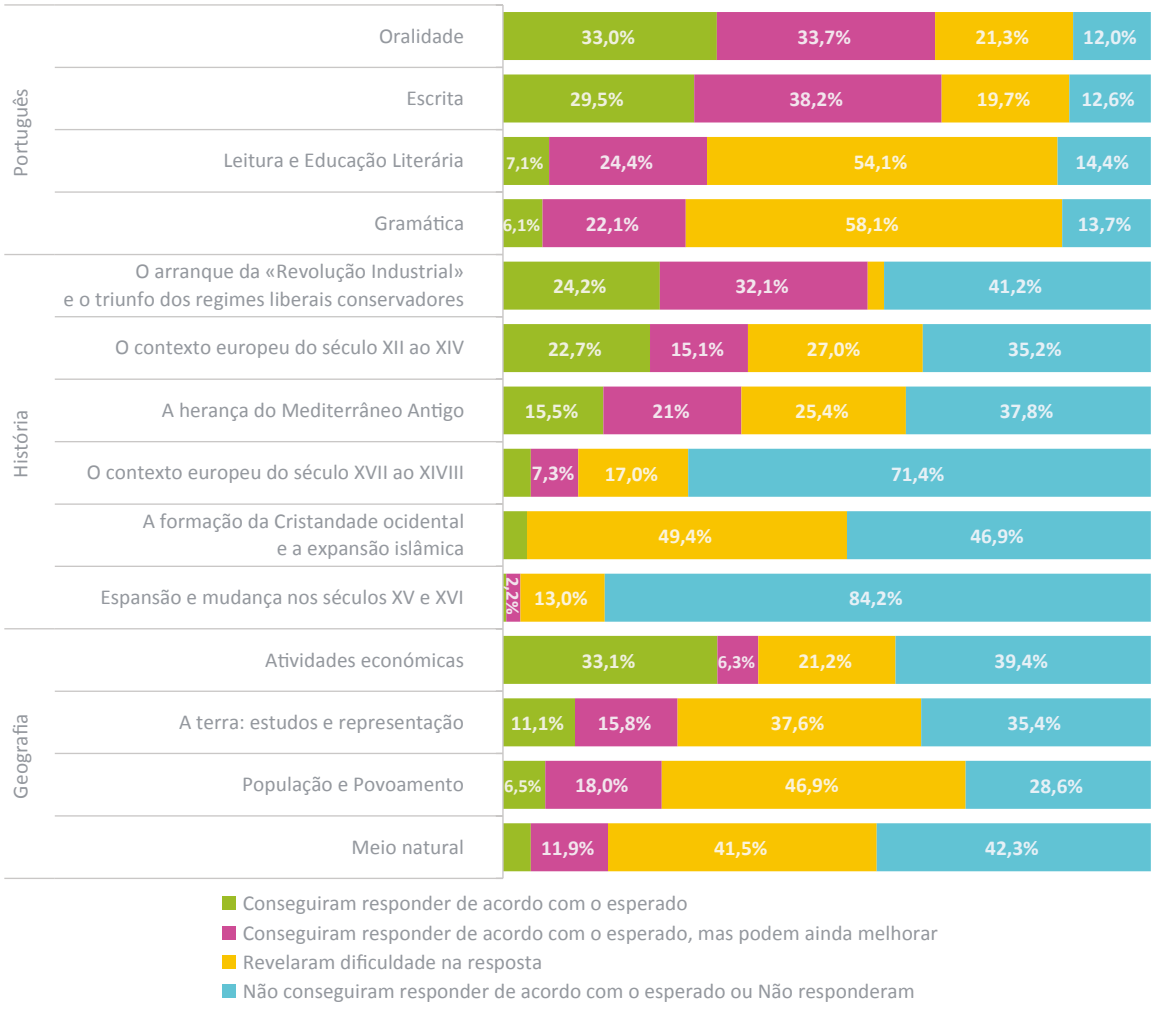
Figura 2.2.27. Alunos (%), por categoria de desempenho. Provas de aferição do 5º ano de escolaridade. Portugal, 2019



*Conteúdo avaliado apenas em 24445 alunos.

Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2020

Figura 2.2.28. Alunos (%), por categoria de desempenho. Provas de aferição do 8º ano de escolaridade. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2020

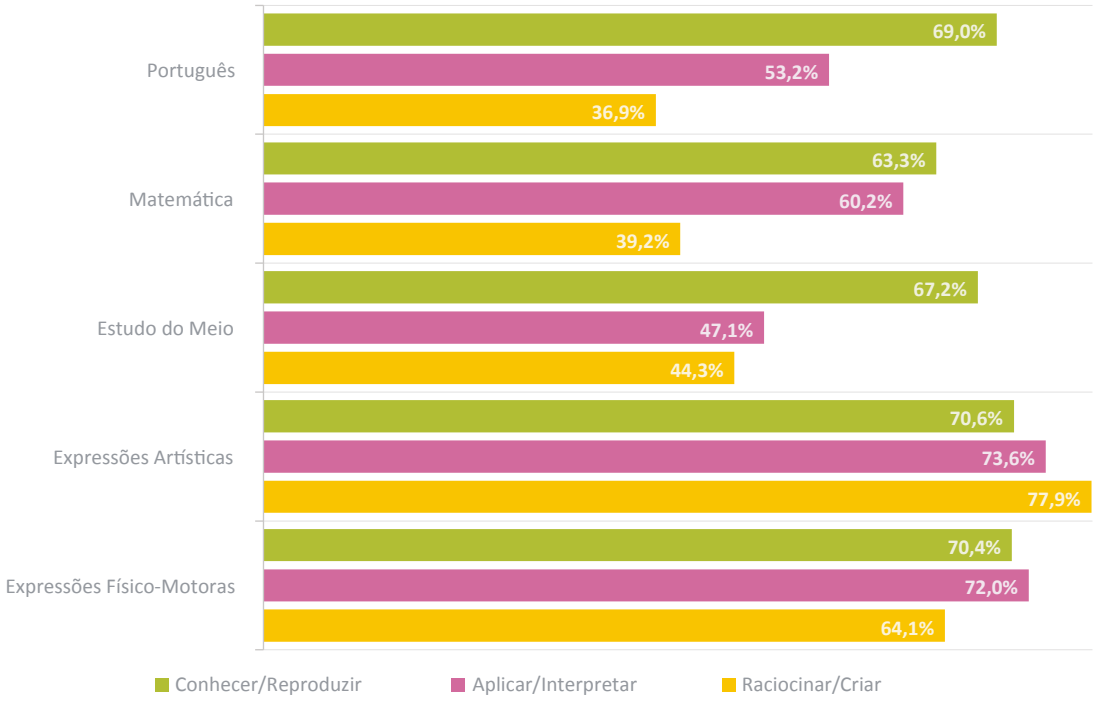
A Figura 2.2.29, a Figura 2.2.30 e a Figura 2.2.31 representam a percentagem de acerto em cada domínio cognitivo avaliado nas provas de aferição dos três anos de escolaridade.

No 2º ano, em Português, Matemática e Estudo do Meio é no domínio cognitivo *Conhecer/Reproduzir* onde se encontra maior percentagem média de acerto, seguido do domínio *Aplicar/Interpretar* e, por último, *Raciocinar/Criar*, abaixo de 45%. Em Expressões Artísticas, a maior percentagem média de acerto regista-se no domínio cognitivo *Raciocinar/Criar* e é no domínio *Conhecer/Reproduzir* que essa percentagem é menor, mas todas acima de 70% de acerto. Em Expressões Físico-Motoras, o domínio cognitivo com maior percentagem média de acerto é *Aplicar/Interpretar* e *Raciocinar/Criar* o com menor, todas acima de 60%.

No 5º ano, na prova conjunta de Matemática e Ciências Naturais, a maior percentagem média de acerto regista-se no domínio cognitivo *Raciocinar/Criar* e a menor em *Conhecer/Reproduzir*, sendo que todas se encontram abaixo de 40%. Em História e Geografia de Portugal, é no domínio *Aplicar/Interpretar* onde se encontra maior percentagem média de acerto, seguido de *Conhecer/Reproduzir* e de *Raciocinar/Criar*, abaixo de 50%. Em Educação Física, a maior percentagem média de acerto regista-se no domínio cognitivo *Conhecer/Reproduzir* e a menor em *Aplicar/Interpretar*, abaixo de 50%.

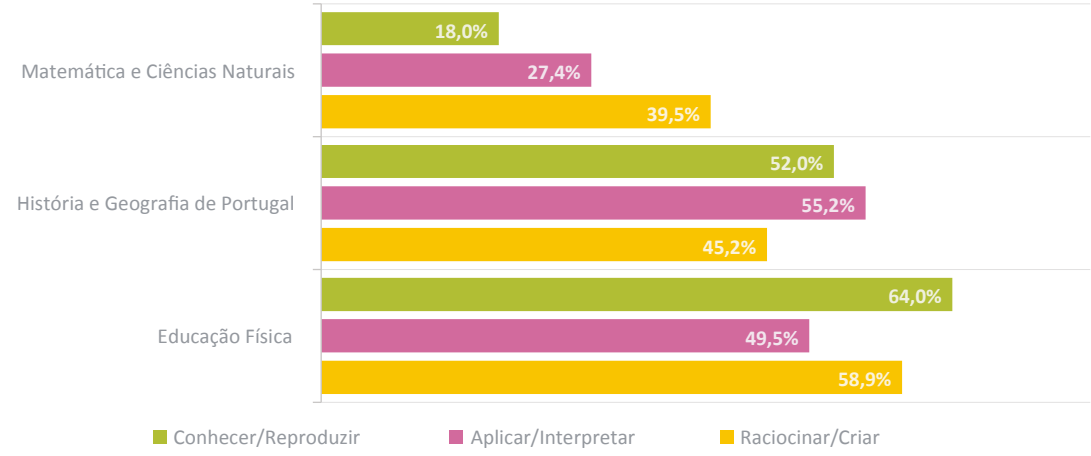
No 8º ano, em Português, é no domínio cognitivo *Aplicar/Interpretar* que ocorre a maior percentagem média de acerto e *Raciocinar/Criar* a menor, encontrando-se abaixo de 40%. Em História, é no domínio cognitivo *Conhecer/Reproduzir* onde se encontra maior percentagem média de acerto, seguido de *Raciocinar/Criar* e de *Aplicar/Interpretar*, todas abaixo de 50%. Em Geografia, a maior percentagem média de acerto regista-se no domínio cognitivo *Conhecer/Reproduzir* e a menor em *Raciocinar/Criar*, também todas abaixo de 50%.

Figura 2.2.29. Percentagem média de acerto, por domínio cognitivo. Provas de aferição do 2º ano de escolaridade. Portugal, 2019



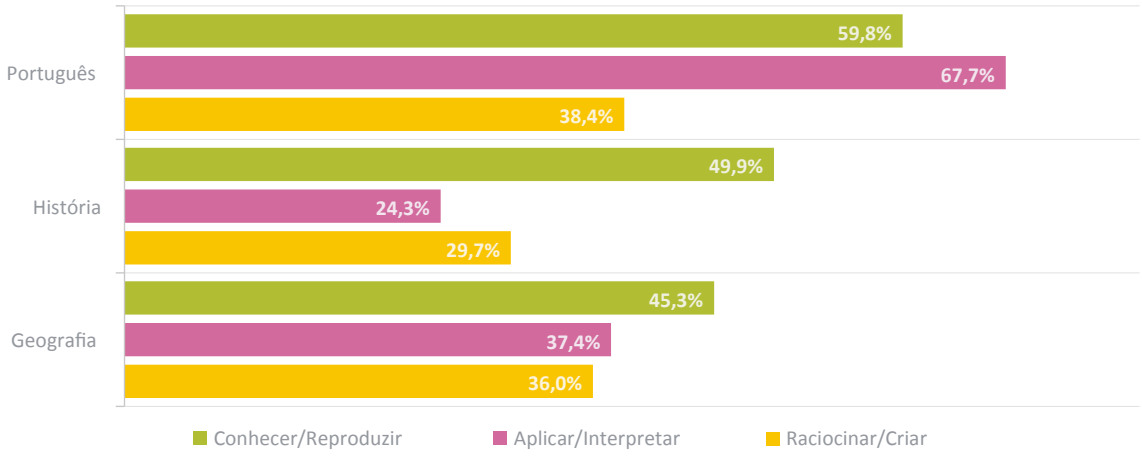
Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2020

Figura 2.2.30. Percentagem média de acerto, por domínio cognitivo. Provas de aferição do 5º ano de escolaridade. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2020

Figura 2.2.31. Percentagem média de acerto, por domínio cognitivo. Provas de aferição do 8º ano de escolaridade. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2020

As provas finais nacionais do ensino básico realizam-se no 9º ano de escolaridade em duas fases. A 1ª fase tem carácter obrigatório, exceto para os alunos que fiquem retidos por faltas ou para os que tenham classificações na avaliação sumativa interna que, independentemente dos resultados obtidos nas provas, não lhes permitem obter a menção de Aprovado. A 2ª fase destina-se aos alunos que obtêm classificação interna final inferior ao nível 3 (escala 1-5) após as provas realizadas na 1ª fase, ou àqueles que, por motivos excecionais devidamente comprovados, não se apresentam à prova final na 1ª fase, ou àqueles que ficam impedidos de realizar as provas na 1ª fase.

Em 2019, na 1ª fase, 89 274 alunos internos realizaram a prova de Português e 90 105 a de Matemática (Tabela 2.2.10), dos quais 50,3% eram raparigas e 88,1% frequentavam estabelecimentos públicos.

Tabela 2.2.10. Provas finais realizadas (Nº). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019

Ano de escolaridade	Código e Disciplina	Provas realizadas
9º	91 Português	89 274
9º	92 Matemática	90 105

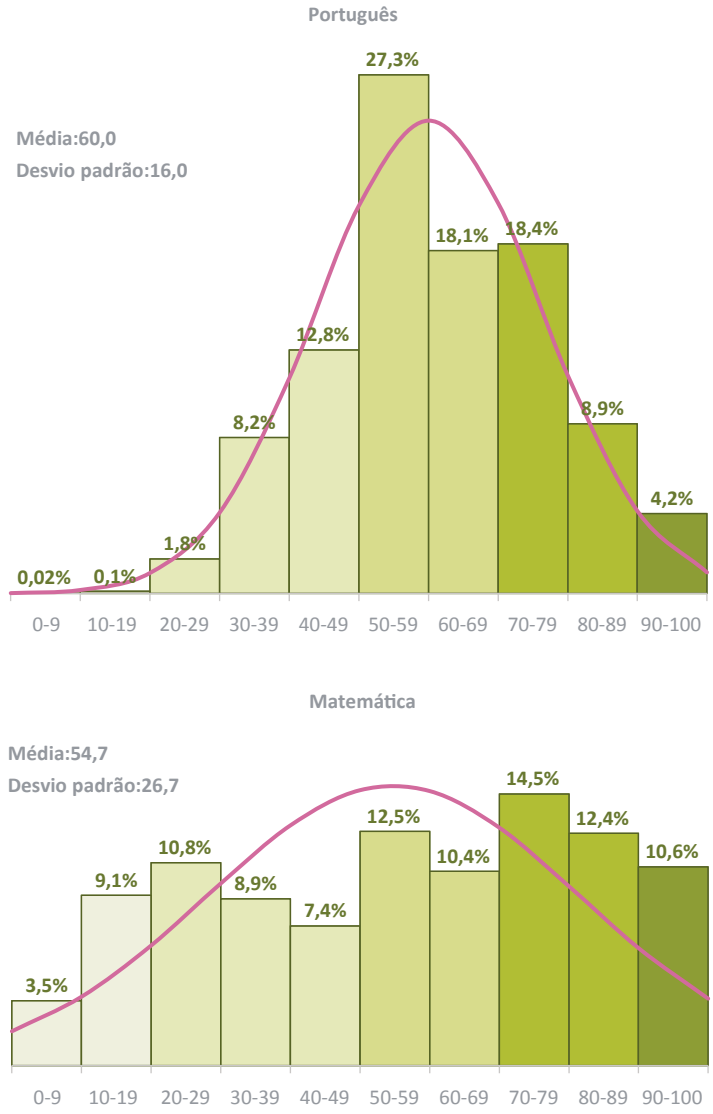
Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

A prova de Português gerou uma classificação média de 60,0 pp, com um desvio padrão de 16,0 pp, e a de Matemática uma classificação média de 54,7 pp, com um desvio padrão de 26,7 pp. Os resultados em Português aproximam-se mais de um modelo normal associado à sua média e respetivo desvio padrão do que em Matemática (Figura 2.2.32).

Na disciplina de Português, 45,4% das classificações concentraram-se entre 50 e 69 pp (nível 3, na escala 1-5), sendo visível, por um lado, uma sobrerrepresentação do intervalo 50-59 e, por outro, uma sub-representação dos intervalos que lhe são contíguos (40-49 e 60-69). Verifica-se que 4,2% dos resultados revelaram desempenhos correspondentes a uma proficiência de excelência, com valores iguais ou superiores a 90 pp. Destaca-se, ainda, os 8,9% de alunos que apresentaram desempenhos classificados no intervalo 80-89. Por outro lado, 23,0% dos alunos não atingiram nível positivo.

A percentagem de alunos que não atingiu nível positivo ganha expressão na disciplina de Matemática, com 12,6% com resultados abaixo dos 20 pp (nível 1) e 27,1% com classificações de nível 2. No entanto, 10,6% dos jovens revelaram desempenhos correspondentes a uma proficiência de excelência e, se se considerar as classificações iguais ou superiores a 80 pp como reveladoras de boa proficiência, os valores atingem 23,0%.

Figura 2.2.32. Distribuição (%) dos resultados em Português e Matemática, por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019

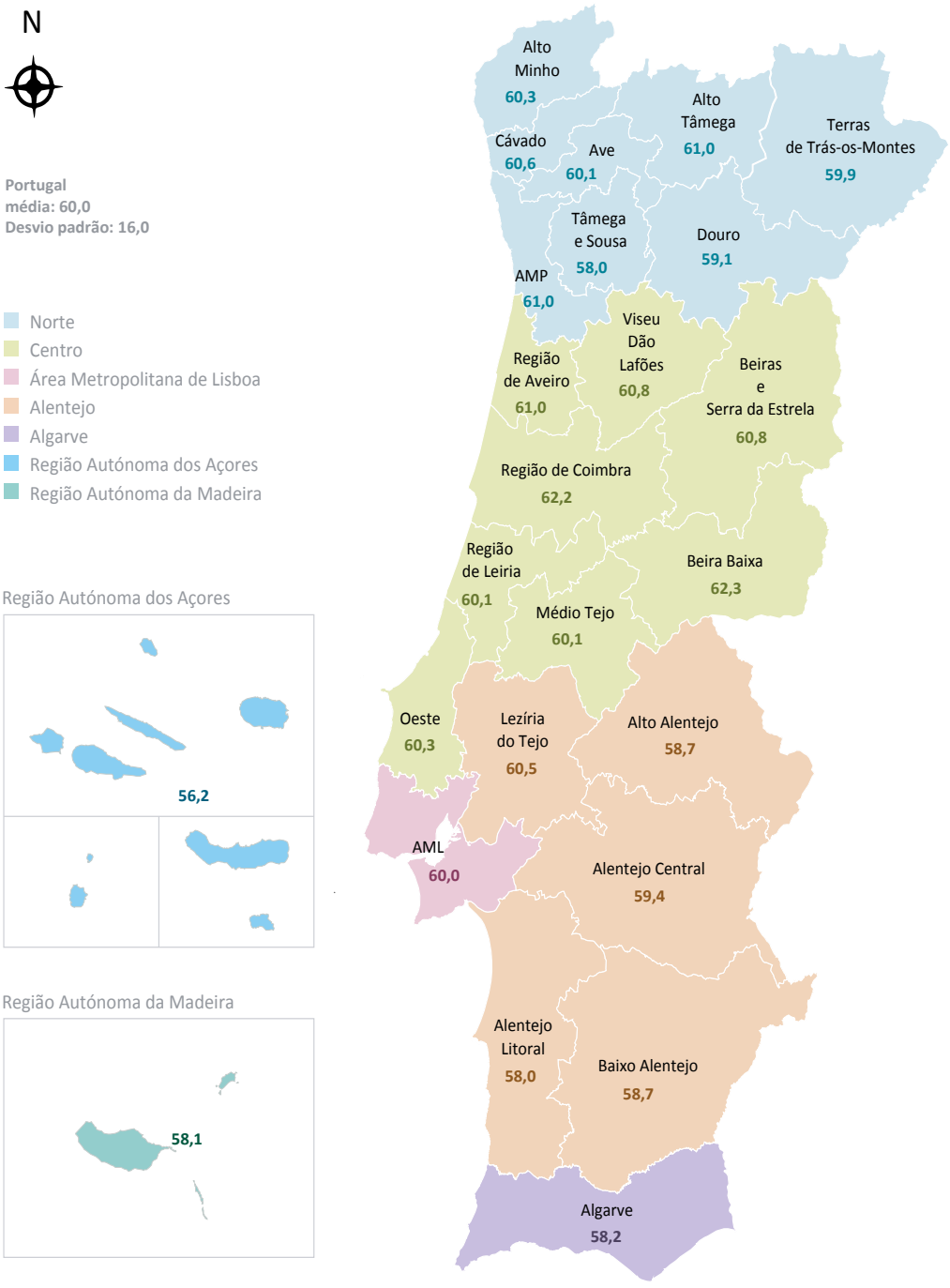


Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

A análise dos resultados médios da prova final de Português realizada na 1ª fase pelos alunos internos (Figura 2.2.33), desagregada por NUTS III, permite verificar que os resultados de 14 regiões encontram-se acima da média nacional, 10 abaixo dessa média e a AML registou a mesma média, sendo a região da Beira Baixa a que regista a melhor média e a Região Autónoma dos Açores a média mais baixa. No entanto, a dimensão do efeito das diferenças[9] entre a média nacional e a média em cada região é residual, exceto na Região Autónoma dos Açores, em que é relevante, apesar de baixa.

[9] *d-Cohen* mede a dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão. Se $d < 0,2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0,2 \leq d < 0,5$, média se $0,5 \leq d < 0,8$ e grande se $d \geq 0,8$.

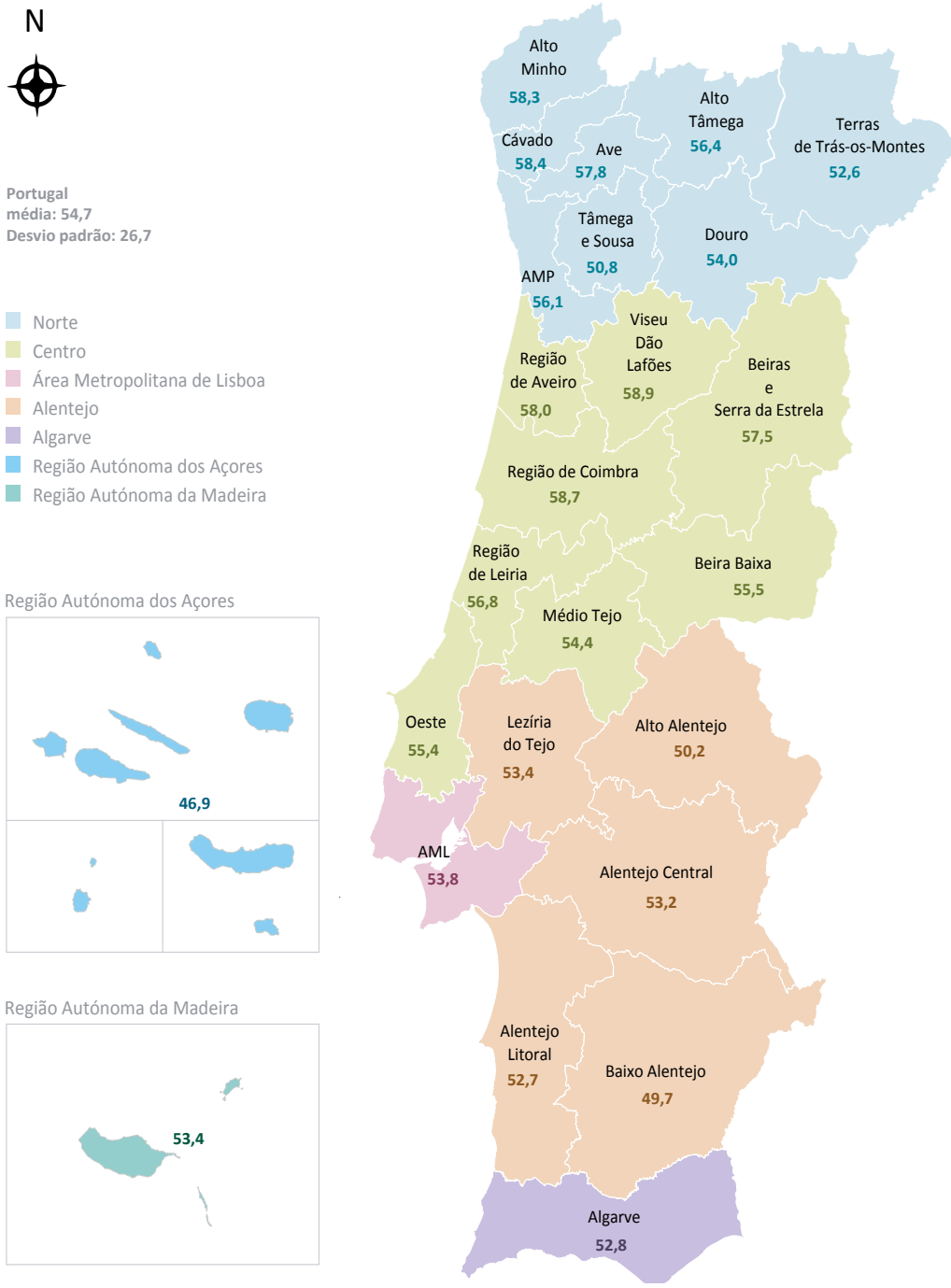
Figura 2.2.33. Média da classificação da prova final (escala 0 a 100), por NUTS III. Português, alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Relativamente à prova final de Matemática (Figura 2.2.34), os resultados de 12 regiões ficaram acima da média nacional e de 13 abaixo dessa média, sendo a região de Viseu Dão Lafões a que registou a melhor média, seguida da Região de Coimbra. As regiões do Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Região Autónoma dos Açores foram as que apresentaram as médias mais baixas. Contudo, a dimensão do efeito das diferenças entre a média nacional e a média em cada região é residual, exceto em Viseu Dão Lafões, Região de Coimbra, Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Região Autónoma dos Açores, em que são relevantes, embora baixas.

Figura 2.2.34. Média da classificação da prova final (escala 0 a 100), por NUTS III. Matemática, alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

2.3. Ensino secundário | Jovens

O ensino secundário configura-se, desde 2009, como a última etapa da escolaridade, na sequência do alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). Este nível de ensino tem a duração de três anos curriculares (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) que, no caso das ofertas educativas e formativas com referência a ciclos de formação, correspondem aos 1º, 2º e 3º ciclos de formação.

Também no ensino secundário é assumido o compromisso de assegurar uma educação inclusiva, mediante a adequação dos processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, tendo em consideração as suas necessidades. Nesse sentido, o currículo prevê o acesso às ofertas destinadas a alunos surdos – língua gestual portuguesa como primeira língua (substituindo a disciplina de Português) e português língua segunda. Há também a oferta de português língua não materna, para alunos cuja língua materna não é o português ou 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 considere ser a oferta curricular mais adequada.

Aos alunos do ensino secundário é-lhes facultada a possibilidade de adotarem um percurso formativo próprio mediante a permuta e a substituição de disciplinas, no respeito pelas componentes específica e científica de cada curso (Decreto-Lei nº 55/2018, de 16 de julho).

Outras modalidades de ensino

Tal como para o ensino básico, as ofertas formativas do ensino secundário compreendem igualmente as seguintes modalidades: i) o ensino a distância; ii) o ensino para a itinerância; iii) o ensino individual; iv) o ensino doméstico. Estas modalidades educativas podem aplicar-se a alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, pois salvaguardam o processo de acompanhamento e a certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro, Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e Portaria n.º 69/2019, de 26 de fevereiro).

Alicerçado na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem, de forma a que todos tenham acesso à educação, o ensino a distância (ED) constitui uma oferta educativa e formativa que funciona em ambientes virtuais de aprendizagem. Esta modalidade está direcionada não só a alunos dos cursos científico-humanísticos, mas também aos dos cursos profissionais do ensino secundário que se encontrem impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola (Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro).

No que diz respeito ao ensino para a itinerância, trata-se de uma alternativa para os alunos cuja vida familiar está ligada à itinerância. Os jovens que se encontram nesta situação podem ser integrados em várias escolas no mesmo ano letivo ou ao longo do seu percurso escolar. A fim de garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação, bem como de prevenir e combater a exclusão social e o insucesso escolar, existe uma Base de Dados dos Alunos Filhos de Profissionais Itinerantes, contendo informação relevante para o ensino e formação destes alunos.

Quanto ao ensino doméstico e ao ensino individual, destinam-se a dar resposta às famílias que, por motivos profissionais ou pessoais, pretendem optar pelo ensino fora do contexto escolar, assumindo, assim, uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos em idade escolar (ver informação no subcapítulo 2.2 deste relatório).

Este subcapítulo apresenta, num primeiro ponto, a organização da oferta educativa e formativa disponível para os alunos do ensino secundário. Inclui-se, pela primeira vez, uma descrição da oferta e do ensino das línguas estrangeiras. A distribuição dos alunos matriculados nos cursos disponíveis, assim como a informação relacionada com as dinâmicas do sistema de ensino através da evolução de indicadores relativos à taxa de escolarização, taxa de retenção e desistência, ou taxa de conclusão deste ciclo de estudos, constituem outros aspetos abordados. Este subcapítulo integra também informação sobre os resultados da avaliação interna e externa das aprendizagens, a par dos resultados globais alcançados pelos alunos nos exames nacionais. Termina com a apresentação de alguns apontamentos relativos às diferenças de género, no que respeita às profissões que rapazes e raparigas que frequentam o ensino secundário aspiram ter no futuro.

Oferta

As ofertas educativas e formativas do ensino secundário têm como finalidade proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, partindo do pressuposto de que todos os jovens são detentores de capacidades, podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, tendo em vista o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado do trabalho.

As ofertas educativas e formativas do ensino secundário integram os cursos científico-humanísticos, os cursos artísticos especializados, os cursos profissionais, os cursos de educação e formação (CEF), os cursos com planos próprios e os cursos de aprendizagem (Tabela 2.3.1). A Parte III deste relatório, dedicada ao ensino profissional, trata de forma mais aprofundada as várias dimensões das ofertas de educação e formação neste âmbito. Há, ainda, a referir as Escolas de Segunda Oportunidade (*Second Chance Schools*). Da oferta faziam parte igualmente os cursos tecnológicos, profissionalmente qualificantes, que foram descontinuados, pelo que já não constam neste subcapítulo.

Tabela 2.3.1. Ofertas educativas e formativas no ensino secundário

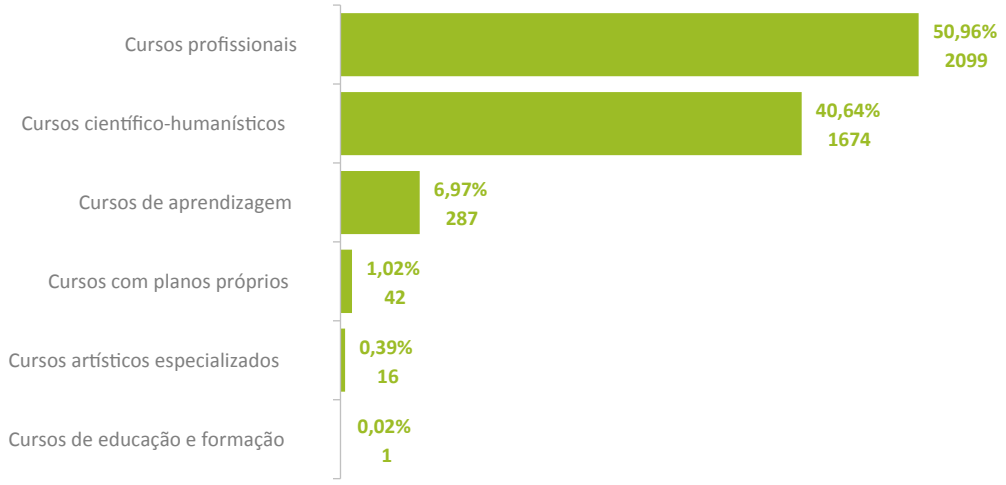
	Cursos		Áreas/Tipos	Níveis de qualificação (QNQ)
Ensino secundário	Cursos científico-humanísticos		**Ciências e tecnologias** **Ciências socioeconómicas** **Línguas e humanidades** **Artes visuais**	**3**
	Cursos de dupla certificação	**Cursos artísticos especializados ***	**Dança, Artes, Audiovisuais**	**4**
		Cursos profissionais	**Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, agricultura, ambiente, entre outros****	**4**
		Cursos de educação e formação (CEF)	**Tipos 5, 6 e 7** Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, agricultura, ambiente, entre outros**	**4**
		Cursos com planos próprios	**Percursos próprios propostos por cada estabelecimento de ensino**	**4**
		Cursos de aprendizagem	**Cursos da responsabilidade do IEFP** Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, entre outros**	**4**

*Na área da Música (nível básico e nível secundário), os cursos artísticos especializados podem ser frequentados em regime integrado, articulado e supletivo. Na área da Dança, em regime integrado e articulado. Os cursos secundários artísticos nas áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, bem como da Dança, conferem o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificação (QNQ). Os cursos de Música conferem o nível 3 do QNQ, não sendo entendidos como cursos de dupla certificação.
**Oferta de cursos nas diferentes áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (Portaria nº 256/2005 de 16 de março)

Fonte. CNE, a partir de DGE, ANQEP

A Figura 2.3.1 considera a diversidade de cursos distintos disponíveis à entrada do 10º ano de escolaridade. Em 2019, mais de metade da oferta pública e privada de cursos orientados para jovens no ensino secundário foi constituída por cursos profissionais. A oferta de cursos científico-humanísticos representou perto de 41% da oferta total e os restantes cursos de dupla certificação, que permitem o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado do trabalho, não ultrapassaram os 10%. Apesar da elevada diversidade de cursos profissionais disponíveis, a maior proporção de alunos matriculados concentrou-se em cursos científico-humanísticos, como se verificará mais adiante.

Figura 2.3.1 Ofertas educativas e formativas no ensino secundário (Nº e %). Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

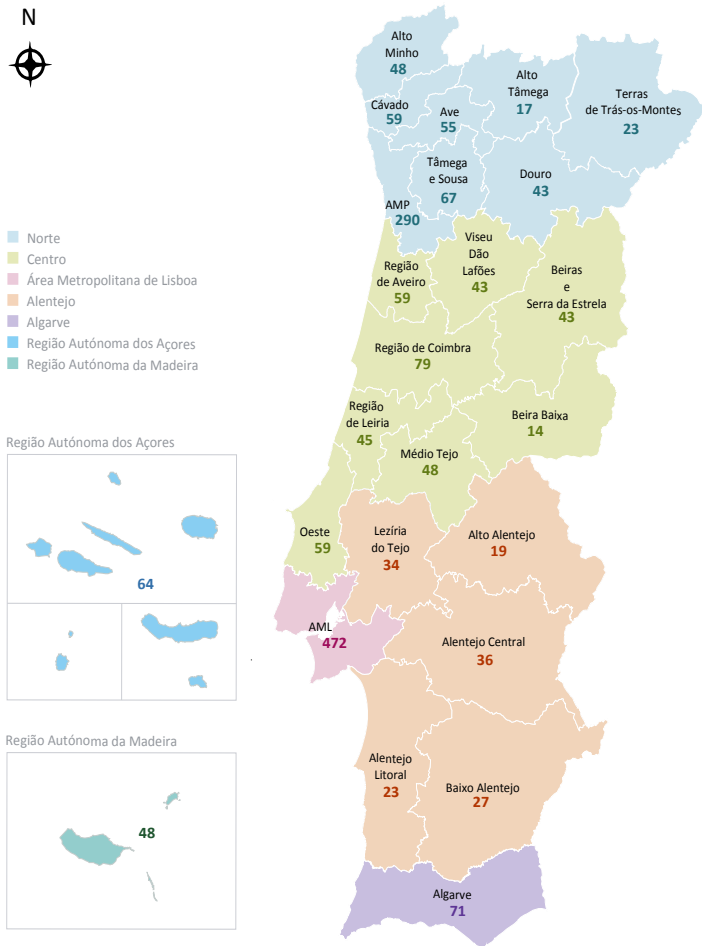
Cursos científico-humanísticos

Os cursos científico-humanísticos estão vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior universitário ou politécnico. Têm a duração de três anos letivos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e conferem diploma de conclusão do ensino secundário, bem como o nível três de qualificação no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Os cursos científico-humanísticos estão organizados em quatro grandes áreas de conhecimento: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais. Os planos de estudo compreendem uma componente de formação geral, que é comum aos quatro cursos, e uma componente de formação específica relacionada com o domínio escolhido.

A oferta de cursos científico-humanísticos esteve maioritariamente concentrada nas duas áreas metropolitanas do país, sobretudo na AML – 472 cursos (Figura 2.3.2). A uma larga distância, encontra-se a oferta proporcionada pela Região de Coimbra (79 cursos), ou em regiões situadas na continuidade das grande áreas metropolitanas como, por exemplo, a região do Tâmega e Sousa (67 cursos) ou no Cávado (59 cursos).

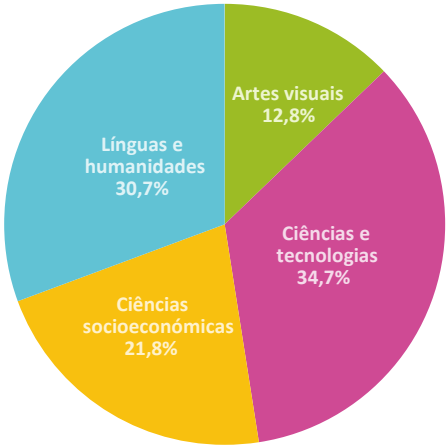
Em 2018/2019, à semelhança da distribuição da oferta em anos anteriores, o curso de ciências e tecnologias foi o que apresentou maior número de ofertas (34,7%), seguido do curso de línguas e humanidades (30,7%), concentrando-se sobretudo na região Norte e na AML (Figura 2.3.3). O curso de artes visuais é, em regra, o que apresenta menor número de ofertas no país (12,8%), seguido do cursos de ciências socioeconómicas (21,8%). Em 2019, estes dois cursos estiveram sobrerrepresentados na região Norte e na Área Metropolitana de Lisboa. O Alentejo e o Algarve, assim como as Regiões Autónomas, apresentaram, naturalmente, uma menor oferta de cursos mas relativamente equilibrada entre as quatro áreas de conhecimento.

Figura 2.3.2. Oferta educativa e formativa de cursos científico-humanísticos à entrada no 10º ano de escolaridade, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

Figura 2.3.3. Oferta educativa e formativa de cursos científico-humanísticos (% em coluna), por cursos e NUTS II. Portugal, 2018/2019



NUTS II	Artes visuais	Ciências e tecnologias	Ciências socioeconómicas	Línguas e humanidades	*Total*
Norte	29,2%	35,3%	32,7%	34,9%	597
Centro	19,5%	24,7%	19,0%	22,4%	389
AML	31,4%	23,0%	30,6%	24,2%	461
Alentejo	8,0%	7,8%	7,3%	8,3%	139
Algarve	6,2%	3,1%	4,4%	3,3%	68
RAA	3,1%	3,6%	3,4%	4,1%	64
RAM	2,7%	2,5%	2,6%	2,8%	46
Total	12,8%	34,7%	21,8%	30,7%	1764

Nota: Não estão contemplados os cursos com planos de estudo estrangeiros. A oferta destes cursos concentra-se maioritariamente na Área Metropolitana de Lisboa (15 de uma oferta de 20).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

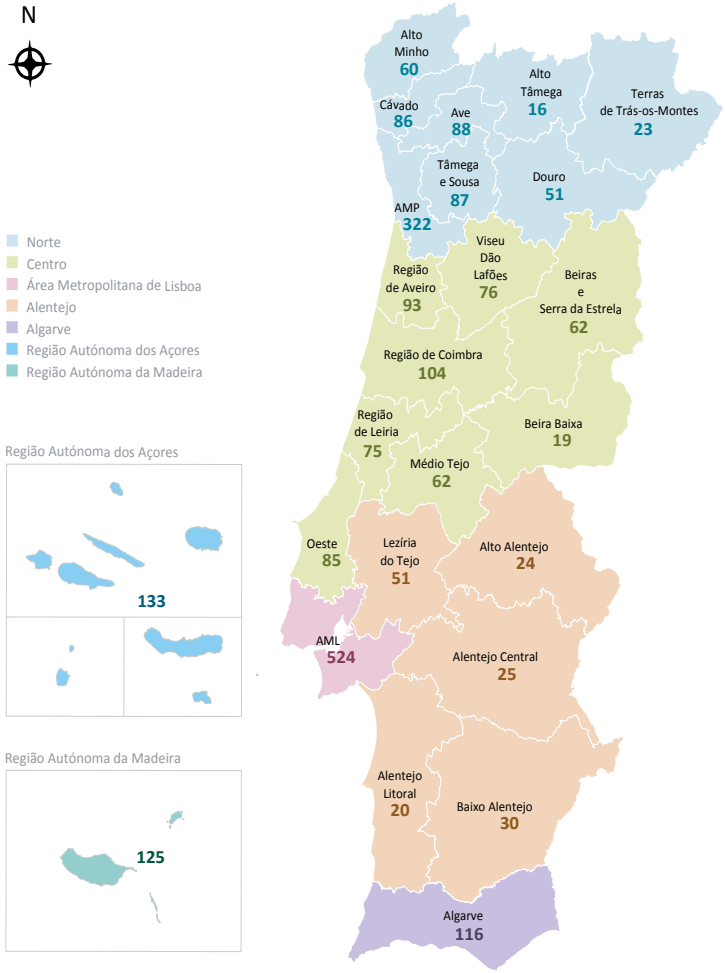
Cursos profissionais

Os cursos profissionais constituem uma oferta educativa direcionada para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho, permitindo igualmente o prosseguimento de estudos, se assim o pretenderem (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Trata-se de cursos de dupla certificação, pois conferem diploma de conclusão do ensino secundário, a par de certificação profissional e de nível 4 de qualificação (QNQ). As áreas de educação e formação dos cursos profissionais são vastas, incluindo áreas como a agricultura, silvicultura e pescas, artes, ciências empresariais, engenharia e técnicas afins, indústrias transformadoras, informática, protecção do ambiente, saúde, serviços pessoais (cf. Parte III dedicada ao ensino profissional).

Os cursos profissionais representaram a maior oferta educativa e formativa do ensino secundário em 2018/2019 (Figura 2.3.4). Esteve maioritariamente concentrada nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto (46%), sendo que a AML reúne 28% da oferta de cursos profissionais no país. De acordo com as NUTS II, a região Norte apresentou o número mais elevado de cursos disponíveis – cerca de 36% do total de cursos profissionais que fizeram parte da oferta educativa do ensino secundário no ano letivo de 2018/2019.

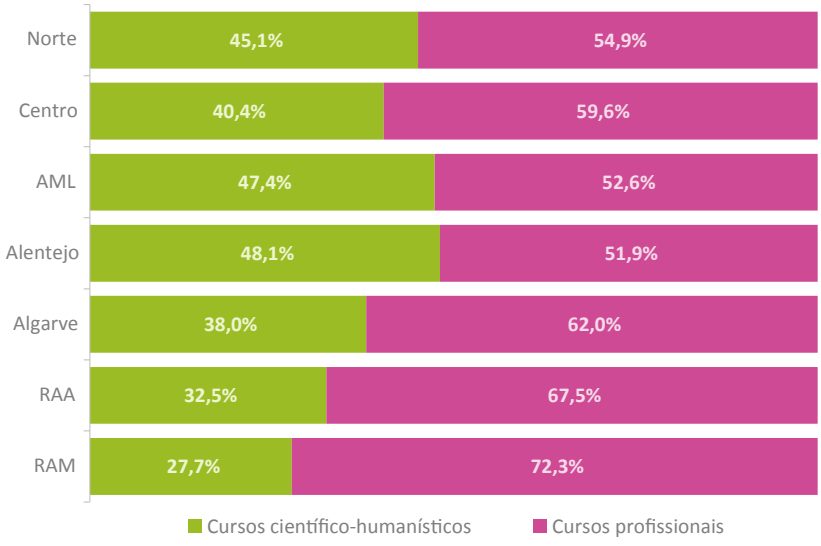
A oferta educativa no ensino secundário está fortemente polarizada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. O Alentejo e a Área Metropolitana de Lisboa foram as regiões que mostraram um maior equilíbrio entre estas duas ofertas (Figura 2.3.5). As restantes regiões disponibilizaram, globalmente, mais cursos profissionais, sendo a diferença mais expressiva no Algarve e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

Figura 2.3.4. Oferta educativa e formativa de cursos profissionais à entrada no 10º ano de escolaridade, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

Figura 2.3.5. Oferta de cursos científico-humanísticos e cursos profissionais (%), por NUTS II. Portugal, 2018/2019



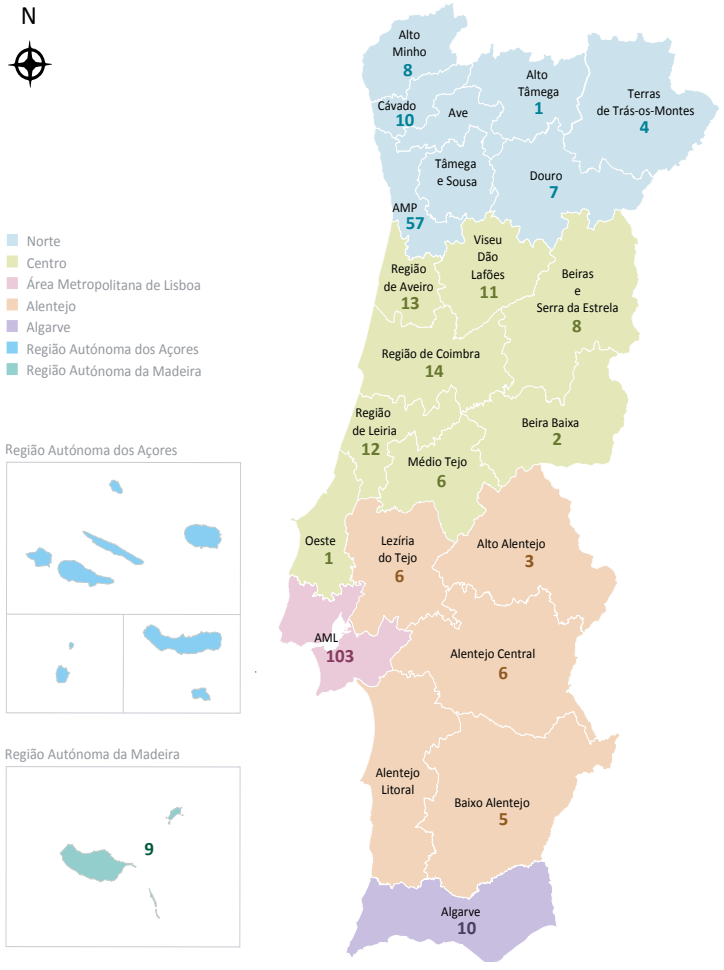
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

Cursos de aprendizagem

Estes cursos, da responsabilidade do IEFP, permitem obter uma certificação escolar e profissional, com especial enfoque na componente prática e na formação em contexto de trabalho. Destinam-se a jovens que pretendem adquirir competências para o desempenho de uma profissão através de uma qualificação profissional de nível 4 e, simultaneamente, garantir a obtenção de diploma do 12º ano de escolaridade. Podem aceder a estes cursos todos aqueles que têm menos de 25 anos, já concluíram o 9º ano e ainda não tenham concluído o ensino secundário. Os cursos têm uma duração de 3700 horas (cerca de dois anos e meio) e integram uma preparação para o desempenho de uma profissão, pelo que 40% da formação se realiza numa empresa (cerca de nove meses). Os cursos permitem o prosseguimento de estudos no ensino superior.

Estes cursos constituíram a terceira maior oferta no ensino secundário em 2018/2019, a seguir à oferta de cursos profissionais e de cursos científico-humanísticos (Figura 2.3.6). Concentraram-se prioritariamente nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto.

Figura 2.3.6. Oferta educativa e formativa de cursos de aprendizagem à entrada no 1º ano, por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2020

Cursos artísticos especializados

Os cursos artísticos especializados em regime integrado possibilitam a escolha de uma das seguintes áreas: música, dança, artes visuais e audiovisuais (ANQEP)[1]. O curso artístico especializado de música, com a duração de três anos curriculares, confere o diploma de conclusão do ensino secundário e o nível 3 de qualificação. Os cursos de dança e de artes visuais e audiovisuais, também com três anos, são cursos de dupla certificação, conferindo diploma de conclusão do ensino secundário, certificação profissional e nível 4 de qualificação. A oferta de cursos artísticos especializados, sobretudo na área da música, dança e artes visuais e audiovisuais é reduzida (16 cursos) e, em 2018/2019, concentrou-se sobretudo na AML e na AMP.

Na área das artes, as ofertas de educação e formação têm vindo a ganhar expressão no leque de ofertas dos cursos profissionais. A título exemplificativo, refiram-se alguns cursos disponibilizados em 2018/2019: cursos de artes do espetáculo – (i) cenografia, figurinos e adereços; (ii) interpretação e animação circenses; (iii) luz, som e efeitos cénicos – ou outros, tais como curso profissional de instrumentista de sopro e de percussão; curso profissional de instrumentista de jazz; curso de intérprete de dança contemporânea. Em 2018/2019, a formação nas áreas das artes do espetáculo, da dança e da música foram ministradas em estabelecimentos de natureza pública e privada.

[1] Consultar em: www.anqep.gov.pt

Cursos de educação e formação

Os cursos de educação e formação (CEF) visam o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa através de uma entrada qualificada, permitindo, ainda, o prosseguimento de estudos. Destinam-se sobretudo a alunos em risco de abandono escolar, pois proporcionam um ensino profissional inicial e destacam-se por um percurso flexível, «mais ajustado aos interesses dos alunos» (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Independentemente da tipologia, todos os cursos integram quatro componentes de formação (sociocultural, científica, tecnológica e prática) e conferem dupla certificação (escolar e profissional). Criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da formação profissional, estes cursos são tutelados pela ANQEP. A oferta de cursos de educação e formação esteve maioritariamente concentrada na RAA e na RAM.

Cursos com planos próprios

Os cursos com planos próprios são, na sua maioria, ofertas de dupla certificação com componente científica e tecnológica. Os cursos da via científica são orientados para o prosseguimento de estudos e têm também uma componente de formação tecnológica. Os programas das disciplinas da componente de formação tecnológica são elaborados pelos estabelecimentos de ensino e por estes propostos à Direção-Geral da Educação (DGE) para apreciação pedagógica e aprovação, mediante parecer da ANQEP.

Os cursos com planos de estudo próprios são o resultado de uma longa experiência de ofertas neste domínio no ensino particular e cooperativo e têm sido objeto de processos de avaliação e de subsequentes reajustamentos. Em 2013, procedeu-se à sua avaliação e atualização, no respeito pelos princípios orientadores do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. Este normativo consagrou a oferta de cursos com planos próprios, a par das restantes ofertas formativas para o ensino secundário, e abriu a possibilidade do seu alargamento quer a mais estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, quer às escolas públicas. Atualmente, esta oferta encontra-se consignada no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Em 2019, estiveram disponíveis 42 cursos distribuídos, sobretudo, pelas regiões Norte e Centro do país, sendo maioritariamente uma oferta do ensino privado.

Escolas de Segunda Oportunidade

Escolas de Segunda Oportunidade (*Second Chance Schools*) é um programa de intervenção junto de jovens que abandonaram o sistema educativo e em risco de exclusão social, com idade superior a 15 anos, sem qualificação profissional e sem emprego, em situação de abandono há pelo menos um ano. No âmbito da escola pública, esta resposta socioeducativa, abreviadamente designada por Programa 2O, visa a reintegração escolar e socioprofissional destes jovens, através da adoção de um modelo pedagógico próprio e em articulação com a Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade (*European Association of Cities*, *Institutions and Second Chance Schools*). De acordo com o Despacho nº 6954/2019, de 6 de agosto, proporciona a este público-alvo formação qualificada, em alinhamento com o mercado laboral local, dando-lhe a possibilidade de frequentar um programa integrado de educação e formação (PIEF) ou um curso de educação e formação para adultos (Curso EFA), existindo «[…] a possibilidade de gradualmente o jovem poder reintegrar uma das ofertas educativas e formativas previstas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho».

A oferta e o ensino das línguas estrangeiras e clássicas

Definida no Pilar Europeu dos Direitos Sociais como «a capacidade de utilizar difererentes línguas de uma forma adequada e eficaz para comunicar», a competência multilingue integra o conjunto das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Recomendação do Conselho da Europa[2]). Reconhece-se, neste âmbito, que se trata de uma competência que pode promover a empregabilidade, a realização pessoal, a cidadania ativa, a compreensão intercultural e a inclusão social. Na Recomendação do Conselho da Europa, de 22 de maio de 2019, sublinha-se o seu contributo para uma melhor compreensão de outras culturas, o desenvolvimento de competências democráticas e de cidadania[3].

Em Portugal, na escola pública existe a oferta das seguintes línguas estrangeiras: inglês, francês, espanhol, alemão e mandarim. Incluem-se igualmente o latim e o grego antigo, cuja importância é amplamente reconhecida pelo Conselho

[2] Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018/C 189/01). *Jornal Oficial da União Europeia*, nº 189 de 4.06.2018, p. 1. Nota do Conselho: Os documentos oficiais da União Europeia empregam o termo «multilinguismo» para descrever tanto as competências individuais como situações da vida social. Esta variação deve-se, em parte, à dificuldade de distinguir entre «plurilingue» e «multilingue» em línguas que não o inglês e o francês.

[3] Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas (2019/C 189/03). *Jornal Oficial da União Europeia*, nº 189 de 5.06.2019, p. 15.

da Europa, o que é reforçado através da sua Recomendação, em 2019, considerando que as línguas clássicas podem fazer parte do reportório linguístico do aprendente[4].

Na rede pública, o inglês, primeira língua estrangeira para a larga maioria dos alunos da rede pública, perfila-se frequentemente como fazendo parte das disciplinas de formação específica nos 10º e 11º anos do ensino secundário. Com efeito, no ano de 2018/2019, mais de 90% dos diplomados dos cursos científico-humanísticos tiveram esta disciplina (dados DGEEC, 2020). Este idioma faz parte ainda das opções no 12º ano, tendo sido escolhido, em 2016/2017, por 28% dos alunos do curso de Línguas e humanidades, por 15% e 14% dos de ciências e tecnologias e dos de ciências socioeconómicas, respetivamente. Apenas 4% dos diplomados de artes visuais optaram por Inglês naquele ano de escolaridade[5].

A oferta da segunda e terceira línguas estrangeiras inclui as disciplinas de Francês, Espanhol, Alemão e Mandarim. Esta última, enquanto Língua Estrangeira III, foi introduzida, em 2015/2016, no currículo dos cursos científico-humanísticos em 12 escolas do ensino público do concelho de S. João da Madeira (Despacho nº 7031-A/2015, de 24 de junho).

Segundo a DGEEC (julho de 2020), entre as disciplinas de línguas estrangeiras, no ano letivo de 2018/2019, o Espanhol foi a segunda língua mais escolhida, seguida do Francês – os dois idiomas tiveram 20 288 e 11 909 alunos, respetivamente. No mesmo ano letivo, o Alemão foi disciplina de opção de 3114 jovens. O Mandarim apresenta ainda valores residuais a nível nacional (322 alunos). Saliente-se que os alunos do curso de línguas e humanidades são os que mais concluem disciplinas de línguas estrangeiras diferentes do Inglês[6].

Cada uma das línguas compreende o nível *Iniciação* e o nível *Continuação*, que correspondem ao nível de domínio linguístico que o aluno detém no momento em que ingressa no ensino secundário. Geralmente, estes níveis derivam das disciplinas de língua estrangeira que o jovem já frequentou no ensino básico, por exemplo, se iniciou o estudo do Espanhol no 3º CEB, poderá frequentar o nível *Continuação* no ensino secundário.

Nos cursos científico-humanísticos, cursos artísticos especializados em regime integrado e cursos profissionais, se o aluno tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, deverá obrigatoriamente iniciar uma segunda no ensino secundário (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Neste caso, e tendo em conta as disponibilidades da escola, o aluno poderá cumulativamente dar continuidade à primeira língua como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de horas na carga horária.

As disciplinas de línguas estrangeiras que são bienais (10º e 11º anos) devem ser oferecidas por todas as escolas, desde que exista a procura por parte de um número mínimo de alunos para abertura de turma(s). No entanto, nem todos os estabelecimentos oferecem todos os níveis, de todas as línguas. Com efeito, Alemão – nível *Continuação* – e Mandarim constituem opções disponíveis apenas numa pequena minoria. As disciplinas opcionais, anuais (do 12º ano), não funcionam todas simultaneamente no mesmo estabelecimento de ensino, ou porque não têm procura suficiente, ou porque houve a decisão, de acordo com o projeto educativo da escola, de não as oferecer.

O Latim integra o currículo dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário como disciplina bienal ou anual, no 12º ano. No Continente, esta disciplina faz parte da oferta formativa numa pequena minoria de estabelecimentos de ensino. Note-se que, em 2016/2017, nenhum dos alunos diplomados do curso de línguas e humanidades tinha escolhido esta língua no 12º ano. Nesse mesmo ano letivo, do conjunto das disciplinas que têm anualmente um exame nacional, Latim A foi a que registou menor taxa de preferências, uma vez que tinha sido escolhida por 0,3% dos diplomados do curso de línguas e humanidades do ensino secundário[7]. Em 2017, foram realizadas 68 provas nacionais de Latim A, no ano seguinte, o número foi de 62 e, em 2019, registaram-se 61 provas. Apesar deste número residual, verificou-se um ligeiro acréscimo face a 2015 e 2016, em que houve apenas 35 e 26 provas, respetivamente (JNE, 2020).

O Grego é uma das duas línguas clássicas que faz parte das disciplinas opcionais que constam no currículo que, em 2016/2017, foi escolhida apenas por 0,6% dos alunos do curso de línguas e humanidades e por 0,1% dos diplomados de ciências socioeconómicas.

Em quase todos os países europeus, o inglês é a língua estudada pela maioria dos alunos nos ensinos básico e secundário. Aliás, como revela o estudo da rede Eurydice (edição de 2017), trata-se de uma disciplina obrigatória em quase todos os sistemas educativos que preveem uma língua estrangeira específica para todos os alunos. Esta obrigatoriedade ocorre

[4] Embora não se trate de uma língua estrangeira, é de referir o mirandês, como uma das três línguas oficiais, e língua regional e minoritária europeia. É lecionada como vertente de enriquecimento do currículo aos alunos dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário do concelho de Miranda do Douro (Despacho Normativo n.º 35/99, de 20 de julho).

[5] Pereira, P. & Oliveira Baptista, J. (2018). *Disciplinas escolhidas e concluídas pelos alunos diplomados nos Cursos Científico-Humanísticos – ano letivo 2016/17.* Lisboa: DGEEC.

[6] *Idem, ibidem*.

[7] *Idem, Ibidem*.

em cerca de metade dos países europeus considerados no estudo. Já em 2014, à escala da União Europeia, calculava-se que 85,2% era a percentagem de jovens do ensino secundário que aprendiam inglês.

Relativamente ao tempo de duração dessa aprendizagem, de acordo com os dados de Eurydice, em 2015/2016, na maior parte dos países europeus, os alunos aprendiam uma língua como disciplina obrigatória durante 10 a 12 anos. Essa aprendizagem estendia-se até aos 13 anos nos casos de Itália, Luxemburgo, Polónia, Roménia, Macedónia, e até aos 15 na comunidade germanófona da Bélgica e em Chipre. Um pequeno conjunto de países, entre eles os Países Baixos, a Bélgica, mais precisamente a comunidade francesa (exceto Bruxelas), o Reino Unido (Inglaterra) e a Hungria tinham adotado regulamentação para tornar obrigatória a aprendizagem de línguas no decurso de sete e nove anos. Portugal fazia parte deste grupo, ao optar pelo ensino de, pelo menos, uma língua, por um período de nove anos. Somente duas partes do Reino Unido – País de Gales e Irlanda do Norte – constituíam exceção, com o ensino obrigatório de línguas por apenas três anos. Saliente-se que a obrigatoriedade de estudar uma língua estrangeira ocorre até ao final do ensino secundário em todos os países, excluindo Malta, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e Portugal, onde a disciplina de língua estrangeira é obrigatória até ao 11º ano, e de carácter opcional no 12º ano.

No ensino secundário, muitos países apresentavam um conjunto alargado de línguas estrangeiras proposto pelos estabelecimentos escolares. Na oferta que engloba os cursos científico-humanísticos, o francês é a segunda língua mais estudada nos países europeus (a percentagem é de 33% dos alunos no ensino secundário), seguida do espanhol (escolhida por 19,1% dos alunos) e o alemão (18,9%).

A aprendizagem de duas línguas estrangeiras em simultâneo num dado momento da escolaridade configura-se como uma realidade em mais de metade dos sistemas educativos europeus, destacando-se o do Luxemburgo, que integra a lecionação de dois idiomas durante 12 anos, e os casos de países como a Roménia, a Suíça, a Islândia, a Macedónia e a Sérvia, com oito anos. Pelo contrário, os alunos devem estudar simultaneamente duas línguas no decurso de três anos em Itália, no Listenstaine e em Portugal e apenas um na Noruega.

O ensino de uma ou mais disciplinas (não linguísticas) numa língua estrangeira constitui uma abordagem que visa o reforço do ensino das línguas estrangeiras, sem aumentar a carga horária e sem suprimir outras áreas curriculares. Embora quase todos os países incluam a oferta de programas bilingues, somente alguns preveem disponibilizar esta abordagem em todas as escolas. Encontram-se neste caso o Luxemburgo e Malta, que oferecem programas bilingues no início dos ensinos básico e secundário, enquanto a Itália integra esta metodologia no último ano do secundário. Em Portugal, as Secções Europeias de Língua Francesa possibilitam o ensino reforçado do francês no ensino secundário apenas nalgumas escolas do Continente.

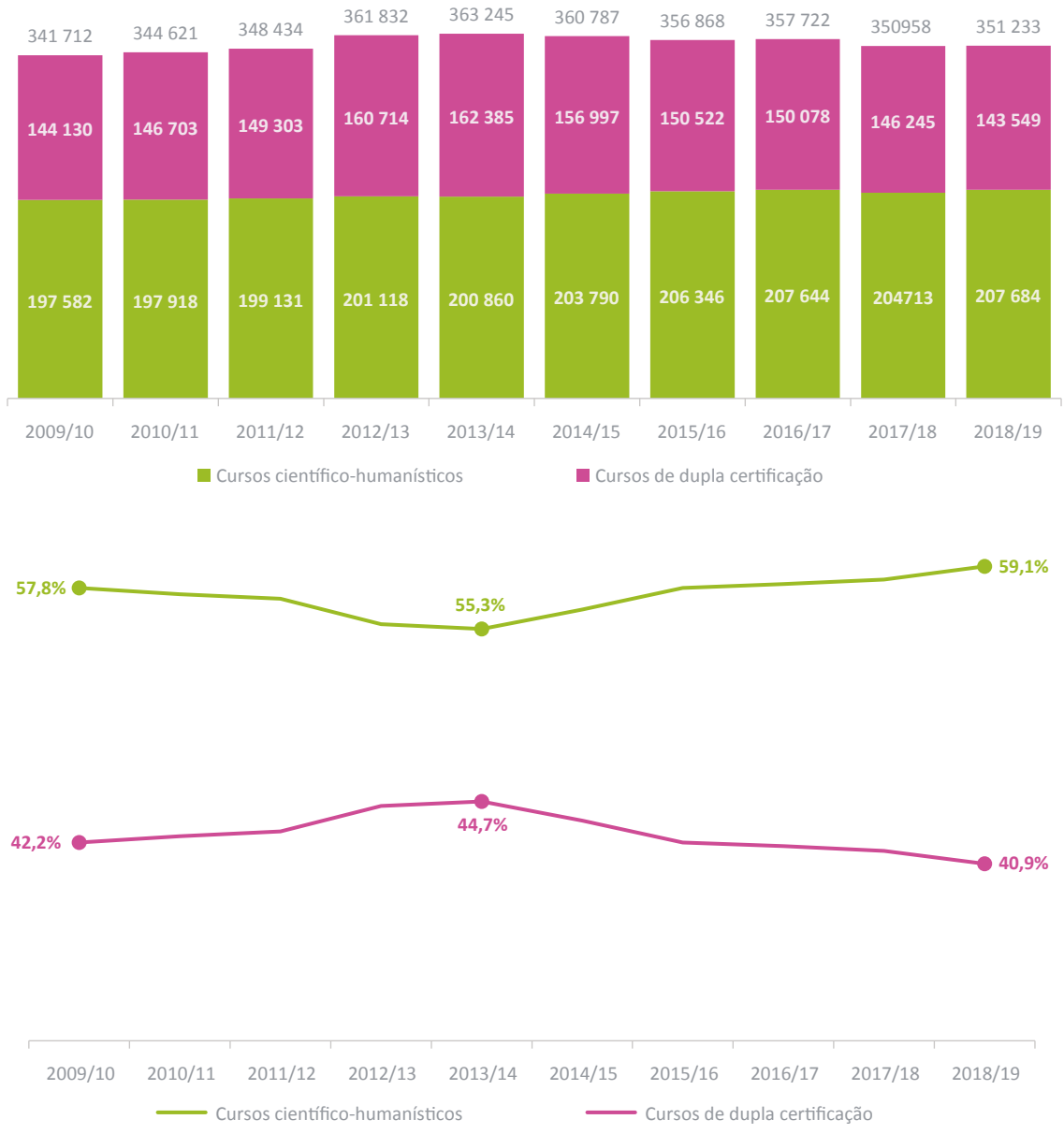
Acesso e frequência do ensino secundário

Entre o ano letivo de 2009/2010 e o ano letivo de 2018/2019, o número de alunos matriculados no ensino secundário teve uma evolução positiva, com uma taxa de variação anual de 2,7% (Figura 2.3.7). O número de jovens a frequentar este ciclo de ensino cresceu de forma contínua entre 2009/2010 e 2013/2014, ano letivo em que foi atingido o valor máximo de alunos matriculados na década em análise (363 245). Desde então, o número decresceu gradualmente até 2017/2018 para, no ano seguinte, último ano da série, se assistir a uma muito ligeira recuperação.

Esta recuperação deve-se, especialmente, ao aumento do número de alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos que, nesta década, teve uma evolução positiva de 4,9%. Paralelamente à tendência de crescimento observada nesses cursos, assiste-se a uma quebra global do número de alunos matriculados em cursos de dupla certificação. Nos dez anos considerados, a variação é negativa (-0,4%). O número de alunos matriculados no ensino secundário em cursos que conferem a possibilidade de integração no mercado de trabalho teve um crescimento gradual até 2013/2014. No ano letivo seguinte, iniciaram uma redução progressiva do número de alunos, sem alteração da tendência até 2018/2019.

Continua a observar-se a preferência pela oferta vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário ou politécnico. Considerando a década em análise, no ano letivo de 2013/2014, a distribuição de alunos matriculados no ensino secundário foi quase equilibrada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, embora seja notória a preferência pelos científico-humanísticos. Depois desse ano, as trajetórias das linhas evolutivas afastam-se de forma pronunciada, atingindo o desequilíbrio máximo da década no último ano da série. No ano letivo de 2018/2019, 59,1% dos jovens do ensino secundário frequentavam os cursos científico-humanísticos, os restantes 40,9% tinham optado por cursos de dupla certificação.

Figura 2.3.7. Evolução dos alunos matriculados no ensino secundário (Nº e %), por modalidade de ensino. Portugal



Nota: Alunos matriculados no ensino secundário em cursos orientados para jovens.

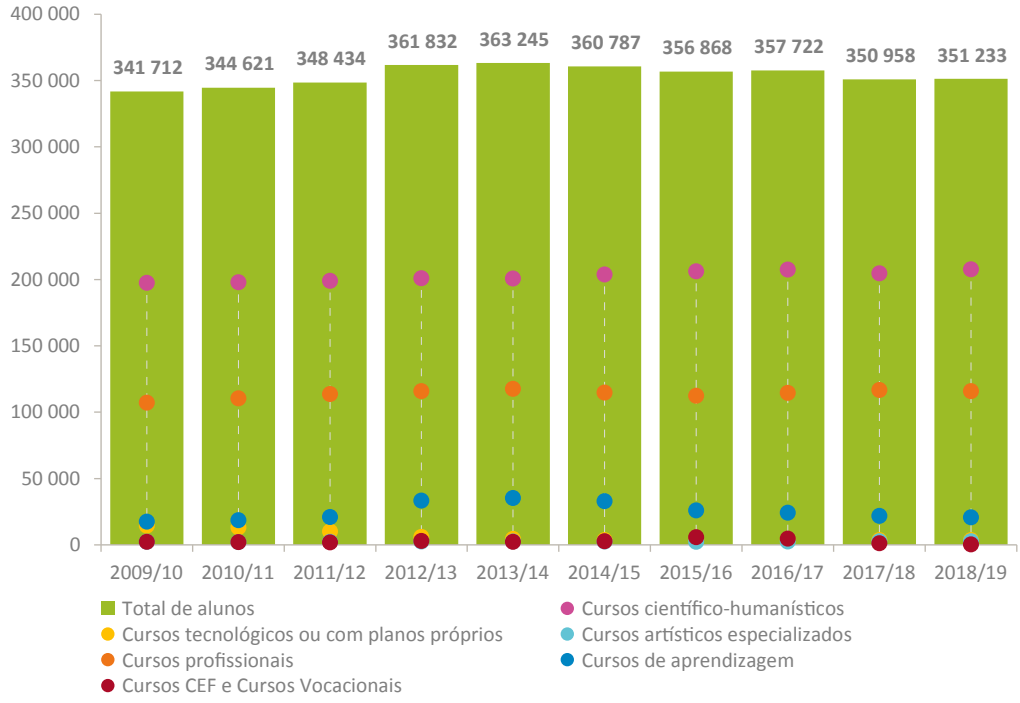
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Figura 2.3.8 apresenta a evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário por tipo de oferta educativa, considerando a disponibilidade de cursos científico-humanísticos e de outros cursos. De uma forma geral, a evolução do número de alunos matriculados manteve-se positiva em quase todos os cursos, apesar de se registarem algumas oscilações. Entre 2009/2010 e 2013/2014, o número de alunos matriculados em cursos de aprendizagem duplicou, representando, na altura, perto de 10% do total de alunos matriculados no ensino secundário. Depois desse ano, porém, a procura por essa oferta tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social tem vindo a decrescer, embora a variação ainda se mantenha positiva considerando os dez anos analisados.

Dos cursos de dupla certificação ganham especial relevo os cursos profissionais. No ano de 2016/2017, os alunos dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais já representavam cerca de 90% dos que frequentavam o ensino secundário. A polarização da oferta entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, como se viu, tem reflexo e resulta, naturalmente, da procura por determinado tipo de cursos. Na década em análise, os cursos com mais alunos foram claramente os três que apresentaram uma maior oferta – os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem. No entanto, a oferta de cursos profissionais, que foi claramente superior à

observada para os cursos científicos-humanísticos, não teve uma correspondência equivalente no que respeita ao número de alunos matriculados. Em 2018/19, a percentagem de alunos em cursos científico-humanísticos foi perto de 60%, face a 33%, que frequentaram cursos profissionais, no total de alunos que frequentaram o ensino secundário (Figura 2.3.9).

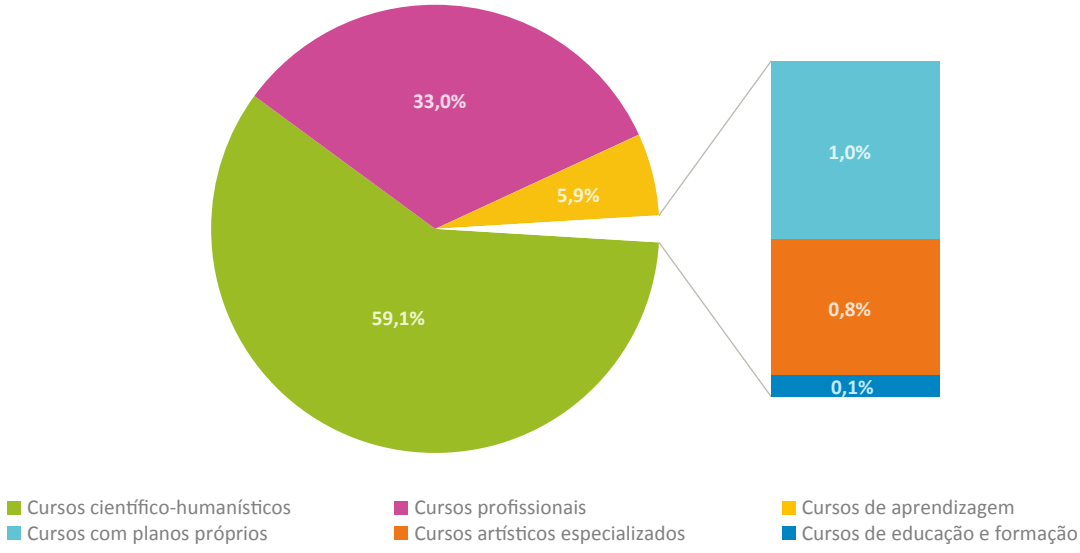
Figura 2.3.8. Evolução do número de alunos matriculados por oferta educativa e formativa. Portugal



Nota: Os cursos científico-humanísticos incluem os planos de estudos estrangeiros

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 2.3.9 Alunos matriculados (%) por oferta educativa e formativa. Portugal, 2018/2019



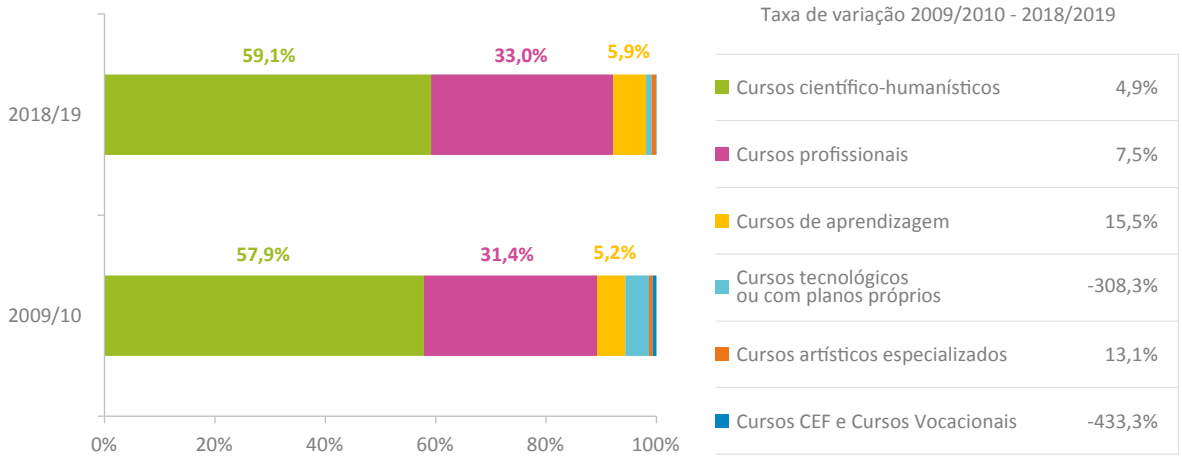
Nota: Os cursos científico-humanísticos incluem os planos de estudos estrangeiros.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

À exceção dos cursos tecnológicos e dos CEF, a evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário manteve-se positiva na década em análise (Figura 2.3.10). Os cursos artísticos especializados e os cursos de aprendizagem

registaram uma taxa de variação média superior a 10% (13,1% e 15,5%, respetivamente). Os cursos profissionais também registaram uma taxa de variação positiva ao longo do período em análise, embora apresentassem, globalmente, menos alunos matriculados (7,5%). Os cursos científico-humanísticos foram os que apresentaram sempre mais alunos inscritos, registando poucas oscilações ao longo deste período, com uma taxa de variação positiva de 4,9%. As três ofertas com mais alunos aumentaram o seu peso relativo, entre 2009/2010 e 2018/2019, no total de alunos matriculados no ensino secundário.

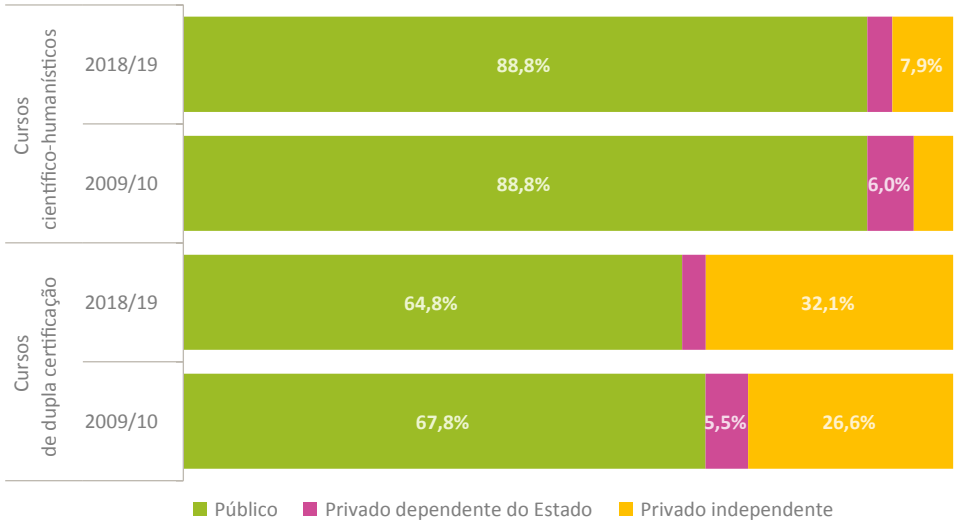
Figura 2.3.10. Alunos matriculados no ensino secundário (%) por oferta educativa. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGE EC 2020

Considerando a natureza institucional da oferta educativa e formativa no ensino secundário, assiste-se sobretudo a uma retração de alunos matriculados em estabelecimentos de natureza privada dependentes do Estado, quer no que respeita aos cursos científico-humanísticos, quer no que respeita aos cursos de dupla certificação (Figura 2.3.11). Destaque-se igualmente o aumento expressivo alunos matriculados em nos estabelecimentos de ensino de natureza privada independente, nos dois tipos de oferta, sobressaindo, contudo, os cursos de dupla certificação – entre 2009/2010 e 2018/2019, aumentaram 5,5 pp. A tendência contrária pode observar-se no número de alunos em cursos de dupla certificação em estabelecimentos de natureza pública, que diminui nesse período (menos 3,0 pp). Entre os anos que delimitam a série em análise, os cursos científico-humanísticos mantiveram a mesma percentagem de alunos matriculados em estabelecimentos públicos (88,8%).

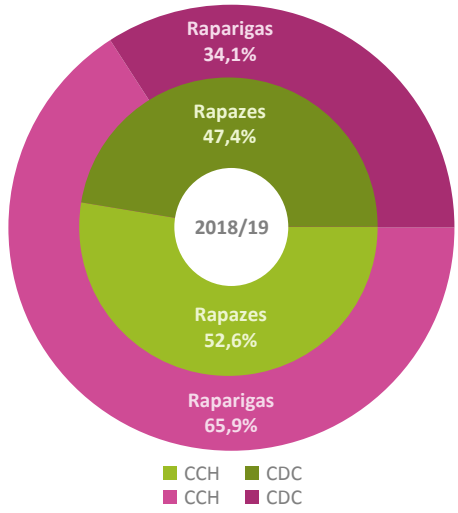
Figura 2.3.11. Alunos matriculados (%) por oferta de ensino e natureza institucional. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Tal como tem vindo a destacar-se, o número de alunos que, na década em análise, frequentava cursos de dupla certificação diminuiu, assistindo-se, simultaneamente, a um aumento do número de alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos. Esta tendência é comum tanto para as raparigas como para os rapazes, mas a variação é mais expressiva no grupo das raparigas. As alunas matriculadas nos cursos científico-humanísticos aumentaram 2,2 pp e reduziram 2,2 pp nos cursos de dupla certificação. Seguindo a mesma linha, a percentagem de rapazes só variou 0,8 pp. Em 2018/2019, 2/3 das raparigas e pouco mais de metade dos rapazes (53%) frequentaram cursos científico-humanísticos (Figura 2.3.12).

Figura 2.3.12. Jovens matriculados no ensino secundário (%) por sexo e oferta de ensino. Portugal, 2018/2019

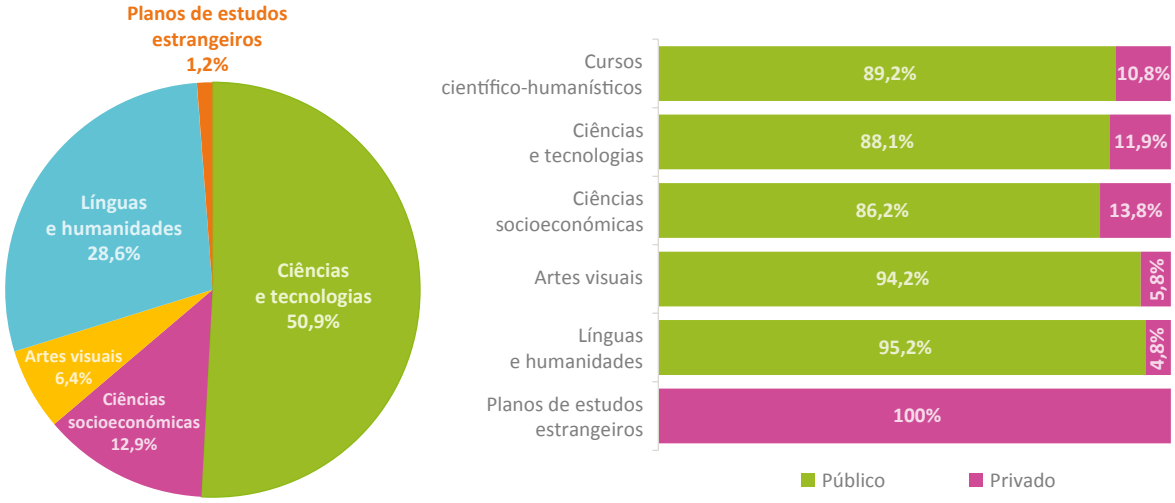


Nota: CDC – Cursos de Dupla Certificação; CCH – Cursos Científico-Humanísticos.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC 2020

A distribuição dos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos pelas diferentes áreas de estudos mostra uma maior prevalência de alunos no curso de ciências e tecnologias (50,9%), seguido do curso de línguas e humanidades (28,6%) (Figura 2.3.13). Os alunos matriculados no curso de ciências socieconómicas não chegaram a 15%, mas é sobretudo nesta área de estudos que se concentram mais alunos nos estabelecimentos de natureza privada. Os planos de estudos estrangeiros foram uma oferta exclusiva do ensino privado. Em Portugal, a maioria dos alunos matriculados no ensino secundário (89,2%) frequentava o ensino público.

Figura 2.3.13. Alunos matriculados (%) por natureza do estabelecimento de ensino, cursos científico-humanísticos e planos de estudo estrangeiros. Portugal, 2018/2019

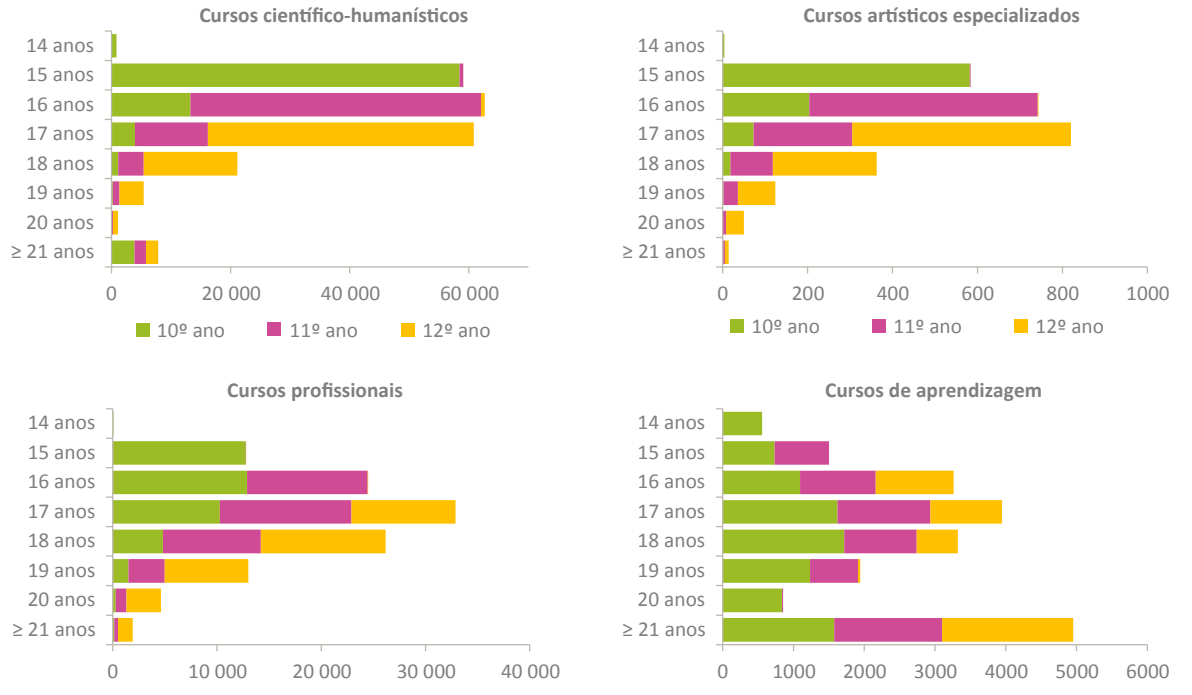


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Figura 2.3.14 apresenta a distribuição de alunos matriculados em função da idade e da oferta formativa que frequentaram em 2018/2019. Nos cursos científico-humanísticos, assim como nos cursos artísticos especializados, observou-se a maior proporção de alunos com a idade expectável, por ano de escolaridade. A maioria dos alunos com 15 anos frequentava o 10º ano, assim como a maioria dos alunos com 16 anos frequentava o 11º ano e, no grupo de alunos do 12º ano, a maioria tinha 17 anos. Nos cursos profissionais e nos cursos de aprendizagem, a distribuição de idades foi mais eclética. Note-se, contudo, que em 2018/2019 os alunos que frequentaram cursos profissionais com 15 anos estavam sobretudo no 10º ano. Metade dos alunos com 16 anos, e cerca de um terço dos alunos com 17 anos frequentavam o 10º ano de escolaridade. Nos cursos de aprendizagem, as idades dos alunos que frequentavam o 10º ano variaram entre os 14 anos e os que tinham 21 anos ou mais.

Nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados, observam-se as percentagens mais baixas de alunos com desvios etários iguais ou superiores a dois anos, relativamente à idade esperada em cada ano de escolaridade – variaram entre os 10% de alunos no 12º ano dos cursos científico-humanísticos e os 16% de alunos no 11º ano nos cursos artísticos especializados. Nos cursos profissionais, foram cerca de 40% os alunos que, em cada ano de escolaridade, apresentaram dois ou mais anos de desvio etário, revelando mais de uma retenção no seu percurso escolar. Mas é no primeiro ano dos cursos de aprendizagem em que uma maior percentagem de alunos (cerca de 75%) apresentou dois ou mais anos do que a idade esperada para os alunos que iniciaram o ensino secundário, sendo uma alternativa ao ensino regular.

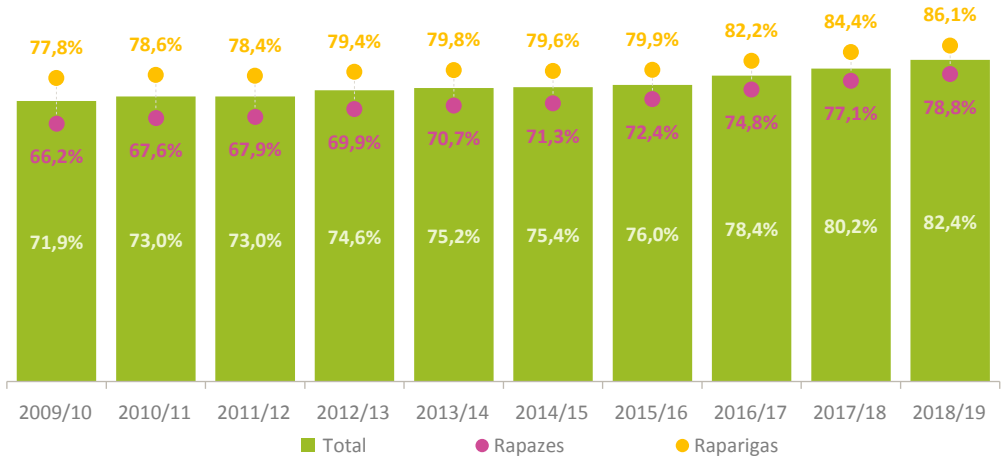
Figura 2.3.14. Alunos matriculados no ensino secundário, por idade e oferta de ensino. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A taxa real de escolarização mede a percentagem de população que frequenta a escola em idade expectável face à população nos mesmos grupos etários. De acordo com a Figura 2.3.15, a taxa real de escolarização tem aumentado progressivamente, entre 2009/2010 e 2018/2019, cifrando-se num aumento global de 10,5 pp naquele período. As raparigas evidenciaram um valor superior ao verificado para os rapazes (7,3 pp) em 2018/19, embora a da taxa de escolarização dos rapazes tenha aumentado mais no período considerado – 12,6 pp face aos 8,3 pp observado para as raparigas.

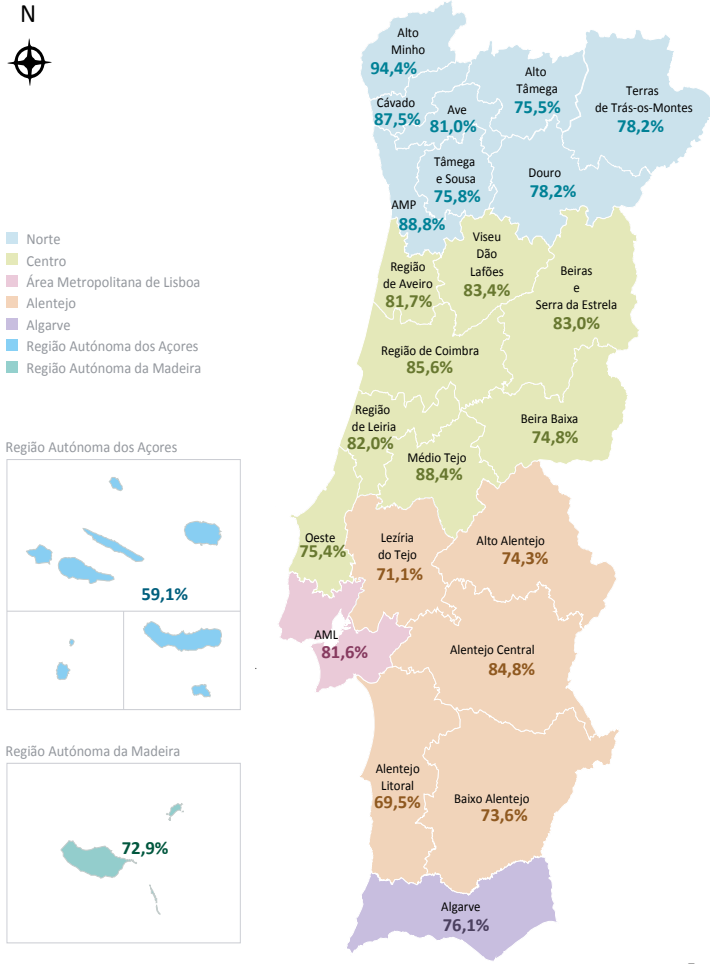
Figura 2.3.15. Evolução da taxa real de escolarização (%) no ensino secundário, por sexo. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Foi no Alto Minho (94,4%), na Área Metropolitana do Porto (88,8%), no Médio Tejo (88,4%) e no Cávado (87,5%) onde se registaram taxas de escolarização mais elevadas em 2018/2019, embora outras regiões tenham igualmente evidenciado taxas acima dos 80% (Figura 2.3.16). No outro extremo, a Região Autónoma dos Açores (59,1%) e a região do Alentejo Litoral (69,5%) foram as que assinalaram taxas de escolarização mais baixas.

Figura 2.3.16. Taxa real de escolarização (%) por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

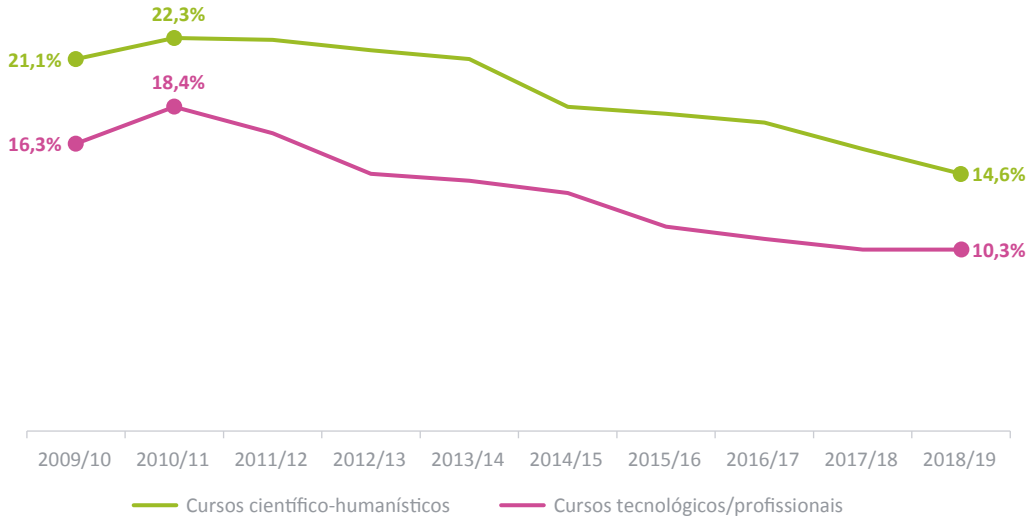
Avaliação e resultados

Retenção e conclusão

A taxa de retenção e desistência mede a percentagem de alunos que ficam retidos num determinado ano de escolaridade por «não terem reunido as condições que lhes permitam transitar para o ano seguinte», nos termos do art.º 30º da Portaria nº 226-A/2018, de 7 de agosto. Portugal é um dos poucos países europeus com elevadas taxas de retenção, tal como se verificou na Parte I deste volume do *Estado da Educação*, através de informação do PISA 2018 (cf. Parte I, capítulo 1.2). Desde 2011/2012 que se assiste a uma redução expressiva do número de alunos que não transitaram de ano de escolaridade (Figura 2.3.17). Os cursos tecnológicos/profissionais evidenciaram, globalmente, uma menor taxa de retenção em todo o período analisado mas, nos últimos dois anos letivos, estes cursos mantiveram uma taxa de 10,3% de retenções.

A análise da evolução da taxa de retenção tendo em conta as NUTS II mostra, claramente, uma redução geral em todas as regiões do país, considerando a década em análise (Figura 2.3.18). Apesar da tendência geral descrescente, a Região Autónoma dos Açores foi a que manteve uma taxa de retenção mais elevada (19,9%), seguida da Área Metropolitana de Lisboa (17,9%) e da região do Algarve (16,8%). Em 2011/2012, a RAA registou uma taxa de retenção superior a 30%, a mais elevada em todo o período. A RAM apresenta a redução mais acentuada entre 2010/2011 e 2014/2015, mas foi a Região Norte que registou, em toda a década, a taxa mais baixa de retenção de alunos no ensino secundário.

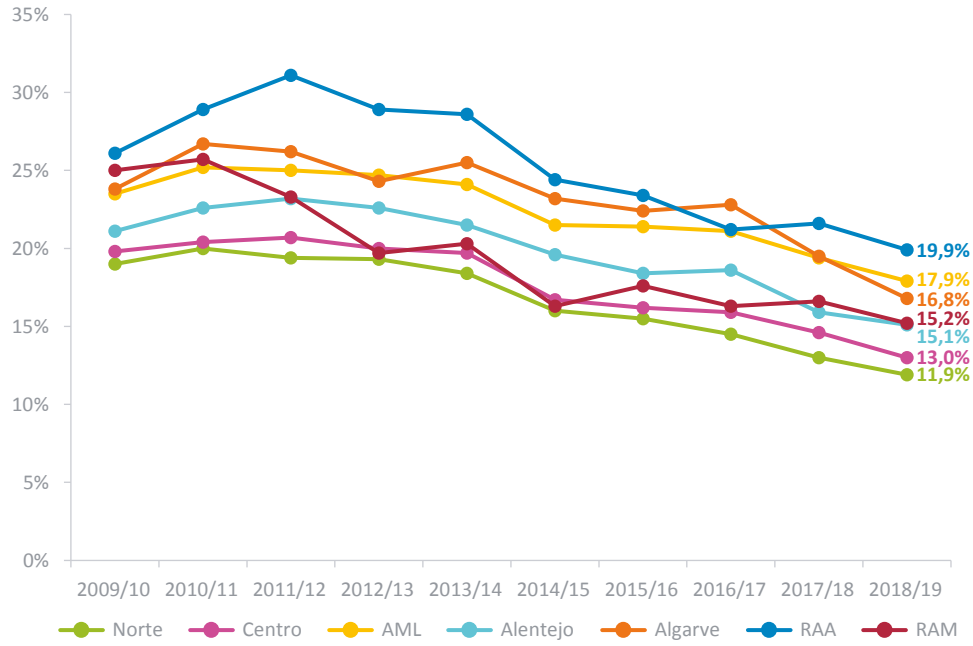
Figura 2.3.17. Evolução da taxa de retenção e desistência (%), por oferta de educação e formação. Portugal



Nota: A designação tecnológicos/profissionais refere-se aos cursos que, no período em análise, reuniam um maior número de alunos em cursos de dupla certificação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

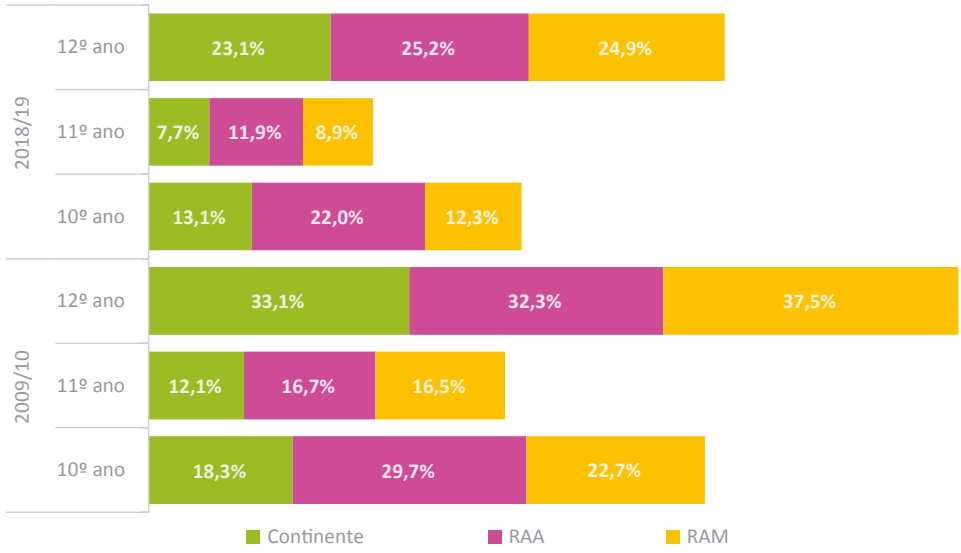
Figura 2.3.18. Evolução da taxa de retenção e desistência (%) nos cursos científico-humanísticos por NUTS II. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Considerando os três anos de escolaridade dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, o 12º ano foi o que apresentou uma percentagem mais elevada de retenções (Figura 2.3.19). No entanto, seguindo a tendência global, entre 2009/2010 e 2018/2019, a retenção decresceu em todos os anos de escolaridade, quer no Continente, quer nas Regiões Autónomas. Foi também no 12º ano de escolaridade que se assistiu à maior redução do número de retenções, na década em análise. Na RAM, esta redução foi perto de 13 pp e, no Continente, foi de 10 pp. Saliente-se, porém, que, quer no Continente, quer nas Regiões Autónomas, a taxa de retenções no 12º ano de escolaridade foi perto de 25%, um número consideravelmente superior aos observados nos restantes anos de escolaridade deste ciclo de ensino.

Figura 2.3.19. Taxa de retenção e desistência (%) nos cursos científico-humanísticos, por ano de escolaridade e NUTS I. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Tabela 2.3.2 apresenta a idade média de conclusão do ciclo de estudos pelo tipo de oferta de educação e formação. Os cursos científico-humanísticos registaram uma idade média de conclusão inferior aos restantes cursos, sendo, globalmente, a idade média expectável para concluir o ensino secundário. Refira-se, todavia, que, à exceção dos cursos de aprendizagem, em que este indicador ultrapassa os 21 anos, todos os restantes cursos que conferem o ensino secundário não registaram elevados desvios etários relativamente à idade expectável para a conclusão deste nível, ou registarem desvios muito pouco acentuados.

Tabela 2.3.2. Conclusões (Nº e %) e idade média de conclusão, por oferta de educação e formação. Portugal, 2018/2019

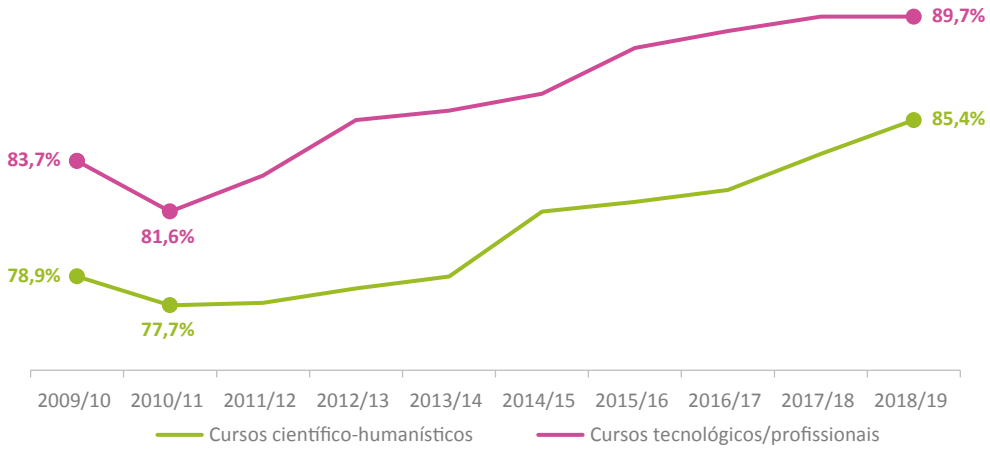
Oferta de educação e formação	Conclusões		Idade média
	Nº	%	
Cursos científico-humanísticos	49 781	62,0	17,9
Cursos com planos próprios	1164	1,4	18,2
Cursos artísticos especializados	730	0,9	18,4
Cursos profissionais	27 030	33,6	18,8
Cursos de aprendizagem	1345	1,7	21,1
Cursos de educação e formação	289	0,4	19,4

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A evolução da taxa de conclusão mostra um aumento gradual do número de alunos que, em cada ano, concluiu o ensino secundário. Em 2009/2010, representavam 83,7% nos cursos tecnológicos/profissionais e 78,9% nos cursos científico-humanísticos (Figura 2.3.20). Dez anos passados, e após uma ligeira redução em 2010/2011, o número de alunos que concluem o ensino secundário tem aumentado progressivamente. Tanto nos cursos profissionais/tecnológicos como nos cursos científico-humanísticos, o aumento foi de cerca de 8 pp.

Em qualquer das ofertas, as taxas de conclusão são superiores nos estabelecimentos de ensino privados e no grupo das raparigas (Figura 2.3.21). A diferença entre rapazes e raparigas é especialmente acentuada no que respeita à taxa de conclusões em cursos profissionais. Em 2018/2019, a taxa foi claramente superior no grupo das raparigas – 83,4%, face a 73,7% de rapazes.

Figura 2.3.20. Evolução da taxa de conclusões (%), por oferta de educação e formação. Portugal



Nota: A designação tecnológicos/profissionais refere-se aos cursos que, no período em análise, reuniam um maior número de alunos em cursos de dupla certificação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 2.3.21. Taxa de conclusão (%) por oferta de educação e formação, sexo e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Avaliação interna e avaliação externa das aprendizagens

No ensino secundário, a avaliação compreende a avaliação interna e a avaliação externa. A avalição interna integra as modalidades de avaliação formativa e sumativa. Esta última consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens realizadas e traduz uma tomada de decisão sobre o percurso escolar dos alunos. A avaliação externa contempla a realização de exames nacionais nalgumas disciplinas, sendo os resultados considerados para as classificações finais dessas disciplinas.

Nos cursos científico-humanísticos, dependendo do curso que os alunos frequentam, as disciplinas que requerem a realização de um exame nacional vão variando. Assim, por exemplo, no 11º ano de escolaridade, um aluno que frequente um curso de ciências e tecnologias deverá realizar exames a duas disciplinas bienais da componente de formação

específica, de acordo com o seu percurso formativo – Biologia e Geologia, Geometria Descritiva A e Física e Química A. Em alternativa, pode realizar provas a uma disciplina bienal da componente de formação específica e à disciplina de Filosofia (componente de formação geral). No 12º ano, deverá realizar exames das disciplinas trienais – Português (componente da formação geral) e Matemática (componente da formação específica).

A Tabela 2.3.3 apresenta o número de alunos que realizou cada uma das provas nacionais de exame como alunos internos na 1ª fase da avaliação externa, em 2018/2019, e as classificações médias obtidas na Classificação Interna de Frequência (CIF), na Classificação de Exame (CE) e na Classificação Final da Disciplina (CFD). A CFD resulta de uma média ponderada, arredondada às unidades, da classificação interna final e da classificação em exame (CE), de acordo com a fórmula «CFD = 0,7 × CIF + 0,3 × CE».

Considerando as classificações de exame, as disciplinas de Português Língua Não Materna (PLNM), Desenho A e Geometria Descritiva A foram as que tiveram médias mais elevadas no ano em análise (entre 14 e 15 valores). No outro extremo, a classificação média em Filosofia foi de 9,8 valores.

À exceção da média observada em PLNM, a média da classificação interna de frequência em todas as restantes disciplinas foi sempre superior à classificação média obtida em exame. Nesse sentido, de acordo com a regra para o cálculo da classificação final, a média baixou ligeiramente para a generalidade das disciplinas, relativamente à classificação interna.

Tabela 2.3.3. Classificação interna final, classificação em exame e classificação final da disciplina por código de exame. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2018/2019

Código de Exame	Disciplina de exame	Número de alunos	CIF		CE		CFD	
			média	*desvio padrão*	*média*	*desvio padrão*	*média*	*desvio padrão*
639	Português	55 232	13,5	2,4	11,8	3,1	13,1	2,4
635	Matemática A	33 244	14,0	3,0	11,5	4,5	13,4	3,3
715	Física e Química A	26 477	14,3	2,8	10,0	4,4	13,1	3,1
702	Biologia e Geologia	25 900	14,2	2,5	10,7	3,6	13,3	2,7
719	Geografia A	19 342	13,4	2,3	10,3	2,9	12,5	2,3
623	História A	16 134	13,0	2,4	10,4	3,7	12,3	2,5
714	Filosofia	12 579	14,0	2,4	9,8	3,5	12,8	2,5
835	MACS*	8115	13,8	2,6	11,0	3,8	13,1	2,7
712	Economia A	7441	14,4	2,6	12,0	3,6	13,7	2,6
708	Geometria Descritiva A	6141	15,6	3,2	13,5	5,8	15,0	3,7
706	Desenho A	3294	15,4	2,1	13,9	2,9	15,0	2,1
724	História da Cultura e das Artes	2681	13,6	2,5	11,9	3,5	13,1	2,5
547	Espanhol	2101	15,5	2,1	13,6	2,4	15,0	2,0
734	Literatura Portuguesa	1489	13,4	2,4	10,8	3,3	12,7	2,4
517	Francês	914	13,6	2,5	11,3	3,2	13,0	2,5
501	Alemão	771	14,6	2,6	12,6	3,4	14,0	2,7
723	História B	688	14,7	2,6	12,5	3,4	14,1	2,6
735	Matemática B	549	13,6	2,8	14,6	3,6	14,0	2,8
839	Português Língua Não Materna	145	14,9	2,3	15,3	3,0	15,1	2,2
732	Latim A	57	14,5	2,9	10,7	3,3	13,5	2,8
138	Português Língua Segunda	15	14,1	2,4	12,8	4,5	13,7	2,4
550	Inglês	8	14,3	2,3	11,8	2,2	13,4	2,2

Nota: Código de exames ordenado por ordem descrescente do número de alunos que realizaram exames às disciplinas.
CIF – Classificação Interna de Frequência; CE – Classificação em Exame; CFD – Classificação Final da Disciplina;
MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

A Tabela 2.3.4 apresenta, para os 10 exames nacionais com mais alunos, as diferenças entre as classificações médias e o seu significado estatístico. De uma forma geral, as diferença são superiores entre a CIF e a CE, sendo diferenças relevantes em todas as provas de exame (*d-Cohen* ≥ 0,5). Já no que respeita às diferenças de classificação média entre a CIF e a CFD, são maioritariamente residuais.

Tabela 2.3.4. Diferença de médias nas classificações interna, de exame e final nos 10 exames nacionais com mais alunos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2018/2019

Código de Exame	Disciplina de exame	CIF-CE	*d-cohen*	CIF-CFD	*d-cohen*
639	Português	1,6	0,6	0,4	0,2
635	Matemática A	2,5	0,7	0,7	0,2
715	Física e Química A	4,2	1,2	1,2	0,4
702	Biologia e Geologia	3,6	1,1	1,0	0,4
719	Geografia A	3,1	1,2	0,8	0,4
623	História A	2,6	0,9	0,7	0,3
714	Filosofia	4,2	1,4	1,2	0,5
835	MACS	2,9	0,9	0,8	0,3
712	Economia A	2,4	0,8	0,7	0,3
708	Geometria Descritiva A	2,0	0,5	0,5	0,2

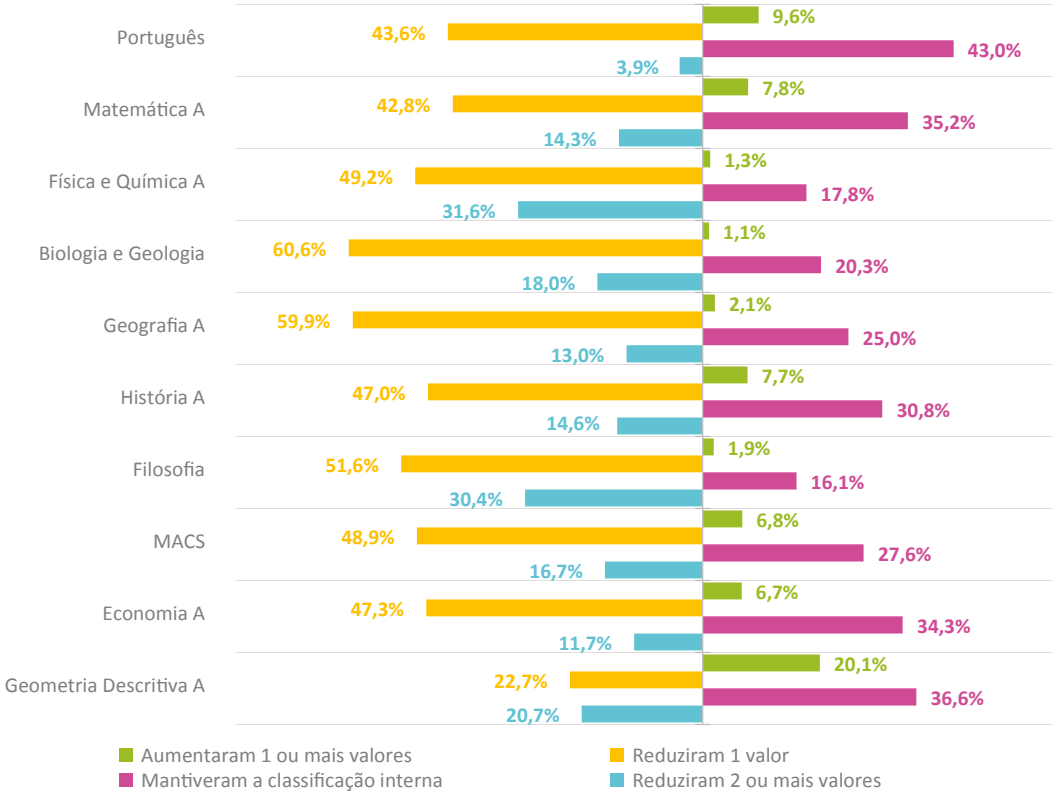
Nota: *d-Cohen* mede a dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão. Se d < 0,2 a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se 0,2 ≤ d < 0,5 , média se 0,5 ≤ d < 0,8 e grande se d ≥ 0,8.

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Embora as diferenças possam ser residuais entre as médias da classificação interna de frequência e da classificação final da disciplina, quando se analisa a percentagem de alunos que alteraram a sua classificação, verifica-se que a avaliação externa pode ter influência na classificação final de cada aluno.

Com efeito, uma elevada percentagem de alunos que realizou os exames nacionais em 2018/2019, baixou um valor na sua classificação final, comparativamente à classificação interna (Figura 2.3.22). As disciplinas de Biologia e Geologia e Geografia A foram as que mais evidenciaram essa descida – cerca de 60% dos alunos que realizaram estas provas de exame desceram um valor. Refira-se que, em alguns casos, mas em muito menor percentagem, a classificação obtida em exame permite melhorar a classificação final. Em 2018/2019, 20,1% dos alunos que realizaram o exame nacional de Geometria A melhoraram a sua classificação final, seguidos de 9,6% dos alunos em Português.

Figura 2.3.22. Diferença entre CIF e CFD nas 10 provas com mais alunos (% de alunos). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2018/2019

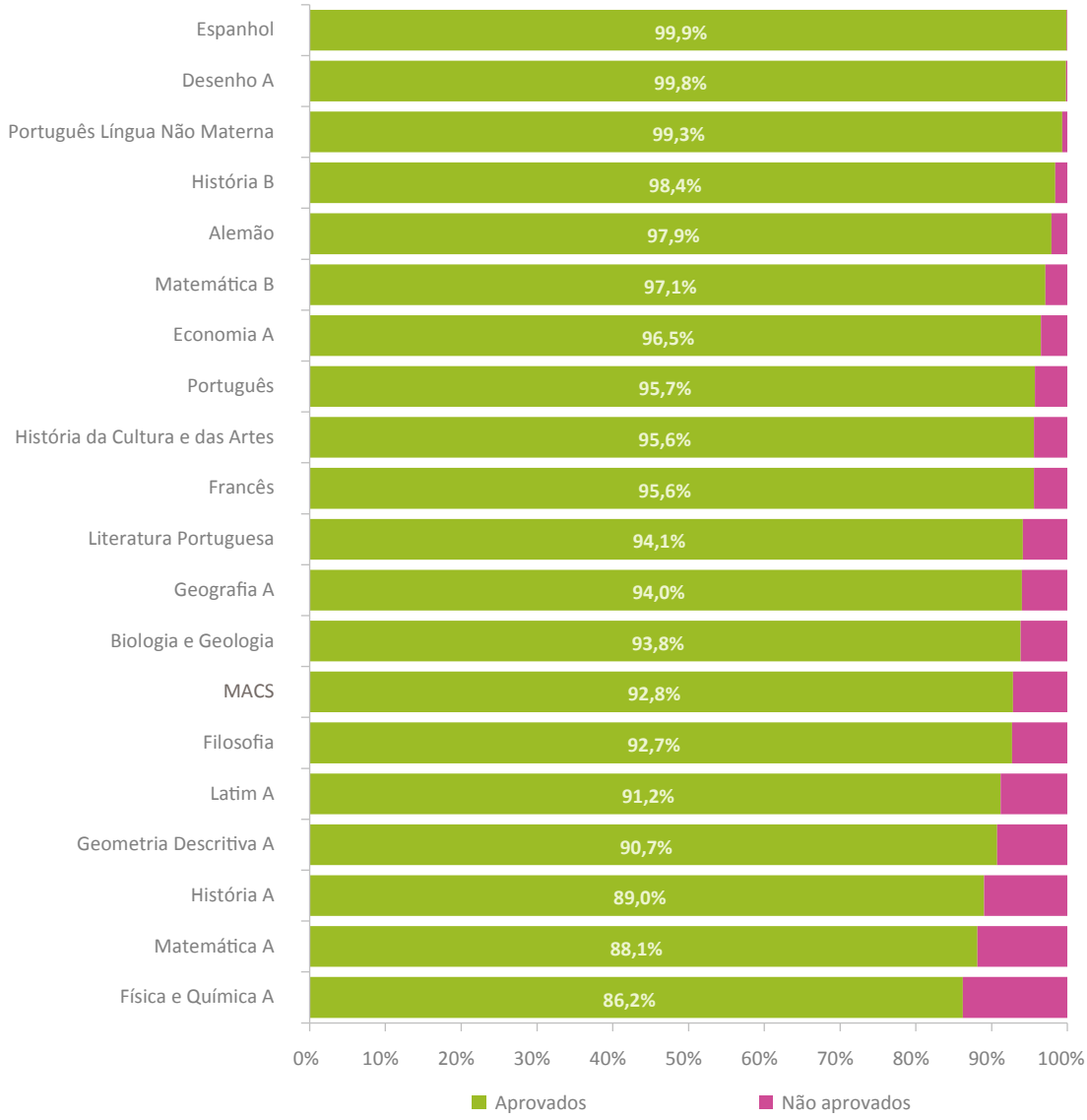


Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Física e Química A e Filosofia foram as provas de exame com percentagens mais elevadas de alunos que baixaram a sua classificação final em dois ou mais valores, relativamente à classificação interna.

De uma forma geral, as percentagens de alunos aprovados às disciplinas de exame foram muito elevadas. A Figura 2.3.23 apresenta a percentagem de alunos Aprovados e Não Aprovados por prova de exame. Apenas Física e Química A, Matemática A e História A tiveram aprovações abaixo dos 90%, no ano letivo de 2018/2019.

Figura 2.3.23. Alunos Aprovados e Não aprovados (%), por disciplina de exame. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2018/2019

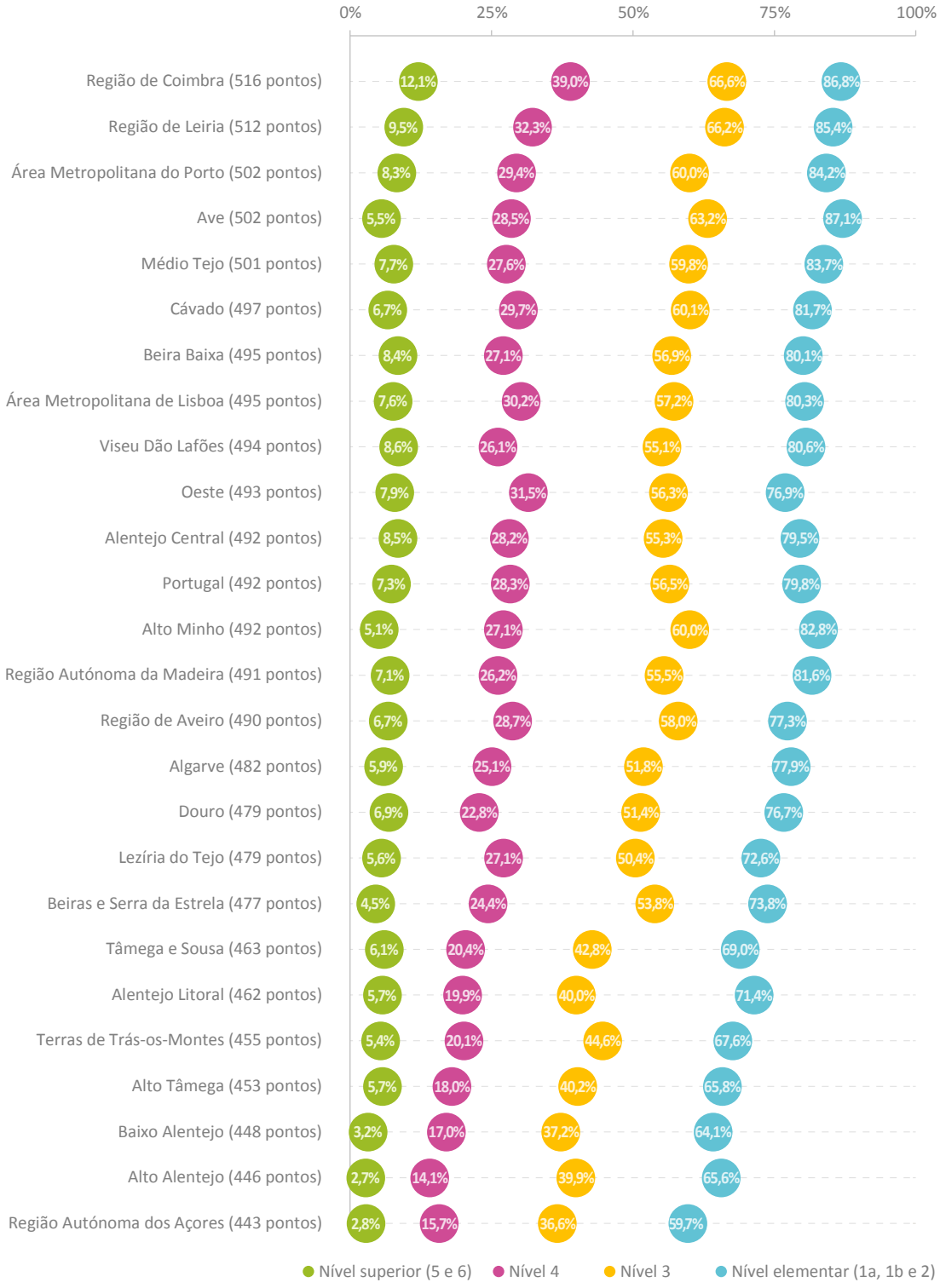


Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Considerando os resultados dos alunos portugueses no ensino secundário de acordo com uma avaliação externa internacional do PISA 2018, a Figura 2.3.24 apresenta a percentagem de alunos em cada nível de proficiência em Leitura, por NUTS III. Os níveis de proficiência em Leitura descrevem o que os alunos conseguem e sabem fazer no que respeita ao domínio da língua e à sua utilização em cada um desses níveis (cf. Parte I).

Em Portugal, 79,8% dos alunos atingiram pelo menos o nível elementar de proficiência em Leitura, 56,5% pelo menos o nível três, 28,3% pelo menos o nível quatro e 7,3% o nível superior. A região do Ave foi onde a maior proporção de alunos conseguiu atingir o nível elementar (87,1%%) e a Região Autónoma dos Açores onde foi menor (59,7%). Foi na Região de Coimbra que maior percentagem de alunos alcançou o nível mais elevado de proficiência em Leitura. No Alto Alentejo somente 2,7% conseguiram alcançar aquele nível. Portugal obteve uma pontuação média de 492 pontos em Leitura. Considerando a distribuição da pontuação por NUTS III, destacou-se a Região de Coimbra com a melhor pontuação média (516) – 24 pontos, significativamente acima da média nacional.

Figura 2.3.24. Pontuação média em Leitura (escala 0 a 1000) e percentagem acumulada de alunos segundo os níveis de desempenho no PISA 2018, por NUTS III. Portugal



Nota: Entre parêntesis a média alcançada em cada região na avaliação da Leitura no PISA 2018. A média nacional foi de 492 pontos na escala do PISA, que varia entre 0 e 1000 pontos (cf. Parte I).

Fonte: CNE, a partir das bases dados do PISA 2018 e *Relatório Nacional PISA 2018*, IAVE 2019

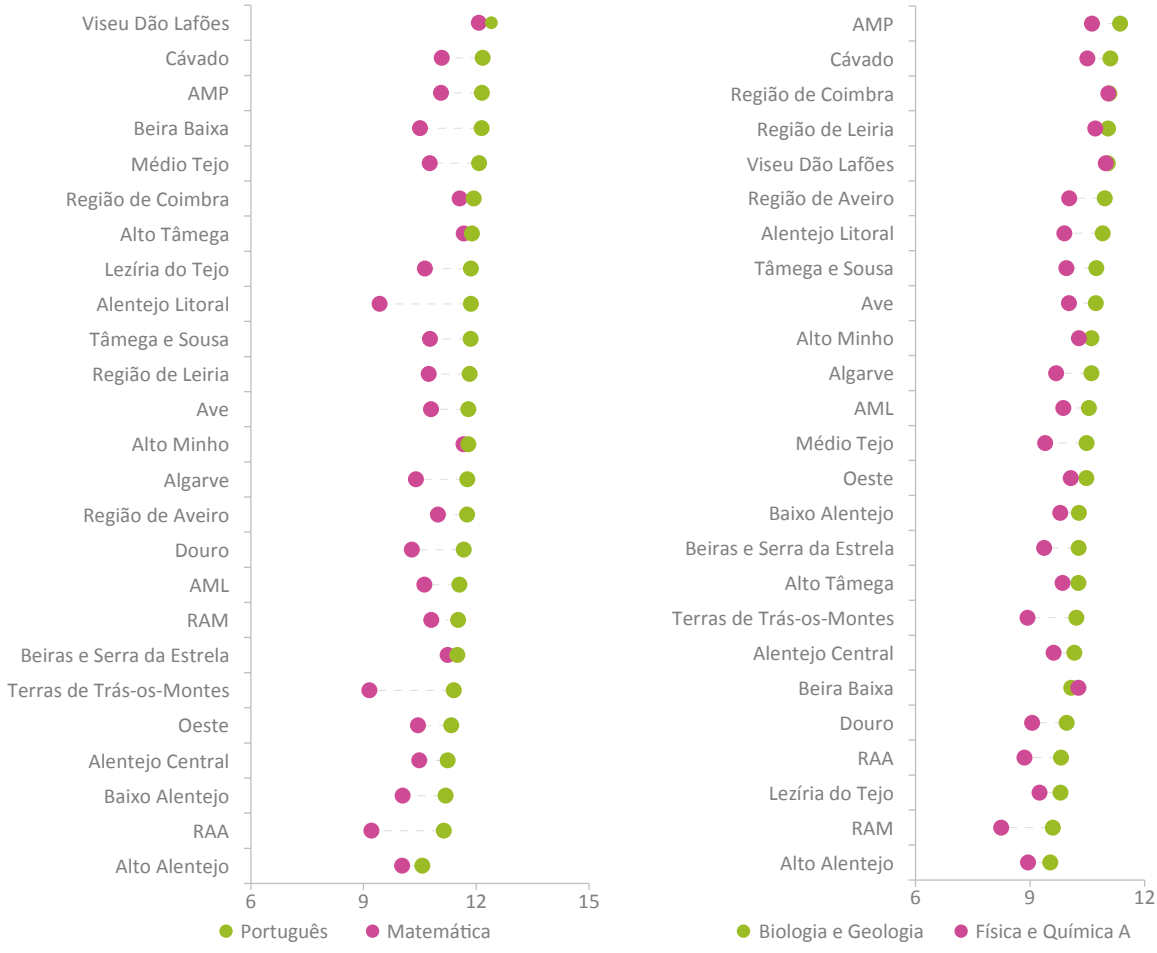
Exames nacionais

A Figura 2.3.25 apresenta a classificação média alcançada em cada região NUTS III nas quatro disciplinas de exame com mais alunos a realizar exame nacional – Português e Matemática, disciplinas trienais, cujos exames são realizados no 12º ano de escolaridade, e as disciplinas de Biologia e Geologia e de Física e Química A, disciplinas bienais, cujos exames são realizados no 11º ano de escolaridade.

Estabelecendo uma comparação entre a classificação de exame nas duas disciplinas trienais aqui consideradas, verifica-se que a classificação média no exame de Português foi de 11,8 valores, sendo superior à média de 11,5 valores alcançada no exame de Matemática A (cf. Tabela 2.3.3). Todas as regiões registaram valores médios superiores no exame de Português, embora em algumas se tenham alcançado médias muito equilibradas entre as duas disciplinas. Encontram-se neste caso a região de Viseu Dão Lafões, que obteve a melhor média nacional a Português e também a Matemática A – 12,4 e 12,1, respetivamente –, a do Alto Tâmega (11,7 e 11,9), a do Alto Minho (11,7 e 11,8) e a das Beiras e Serra da Estrela (11,2 e 11,5). O Alentejo Litoral apresentou a maior diferença da classificação média entre os dois exames, tendo sido de 9,4 a classificação média no exame de Matemática A e de 11,4 no exame de Português. A Região Autónoma dos Açores e a região Terras de Trás-os-Montes também apresentaram uma grande diferença entre as classificações médias obtidas nos dois exames, tendo sido as duas regiões com as mais baixas classificações médias a Matemática A (9,2 valores).

No exame de Biologia e Geologia, a classificação média nacional foi de 10,7 valores, ligeiramente superior à verificada no exame de Física e Química A (10,0). A maioria das regiões NUTS III apresenta a mesma tendência, com exceção da Beira Baixa, em que se obteve melhor classificação média em Física e Química A (10,3) do que em Biologia e Geologia (10,1). Na Região de Coimbra, verificou-se a mesma classificação média nos dois exames (11,1), tendo sido a região com melhor média nacional no exame de Física e Química A. A Área Metropolitana do Porto alcançou a melhor classificação média no exame de Biologia e Geologia, com de 11,4 valores, e a Região Autónoma da Madeira, a classificação média mais baixa no exame de Física e Química A (8,2).

Figura 2.3.25. Classificação em exame nas disciplinas de Português, Matemática A, Biologia e Geologia e Física e Química A (Média), por NUTS III. Portugal, 2018/2019.

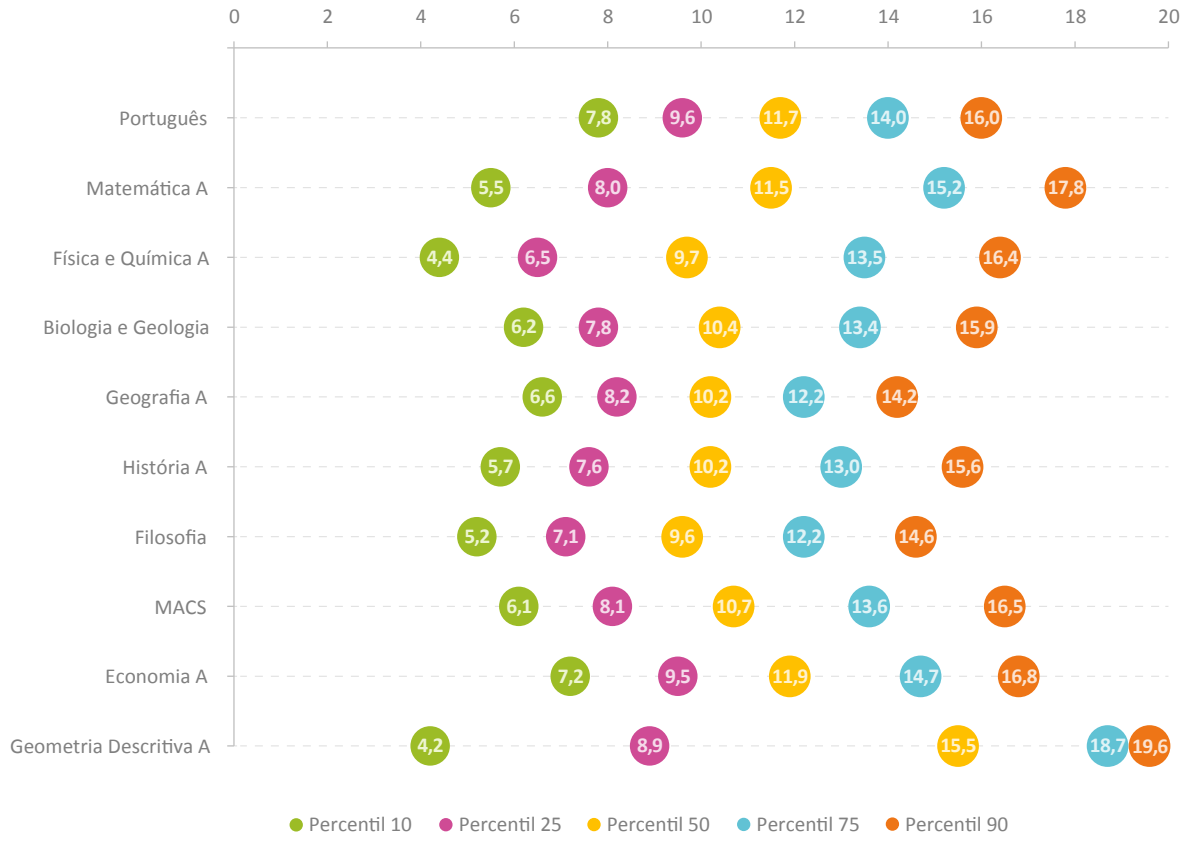


Nota: Classificações médias das NUTS III ordenadas pela média alcançada na disciplina de Português e na disciplina de Biologia e Geologia.

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

A Figura 2.3.26 mostra a distribuição em percentis das classificações alcançadas em cada exame. A disciplina de Geometria Descritiva A foi a que apresentou a maior variação de resultados – 10% dos alunos não alcançaram mais do que 4,2 valores (percentil 10) e, no outro extremo (percentil 90), 10% alcançaram 19,6 valores ou mais. Menos extremados, mas ainda assim revelando uma elevada variação, os resultados da disciplina de Física e Química A mostram que 10% dos alunos não tiveram mais do que 4,4 valores e 75% tiveram um máximo de 13,5 valores (percentil 75). Em Matemática A metade dos alunos teve até 11,5 valores (percentil 50) e 10% tiveram 17,8 valores ou mais (percentil 90).

Figura 2.3.26. Classificação média em exame das 10 provas com mais alunos (percentis). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de JNE, 2020

Comparações internacionais

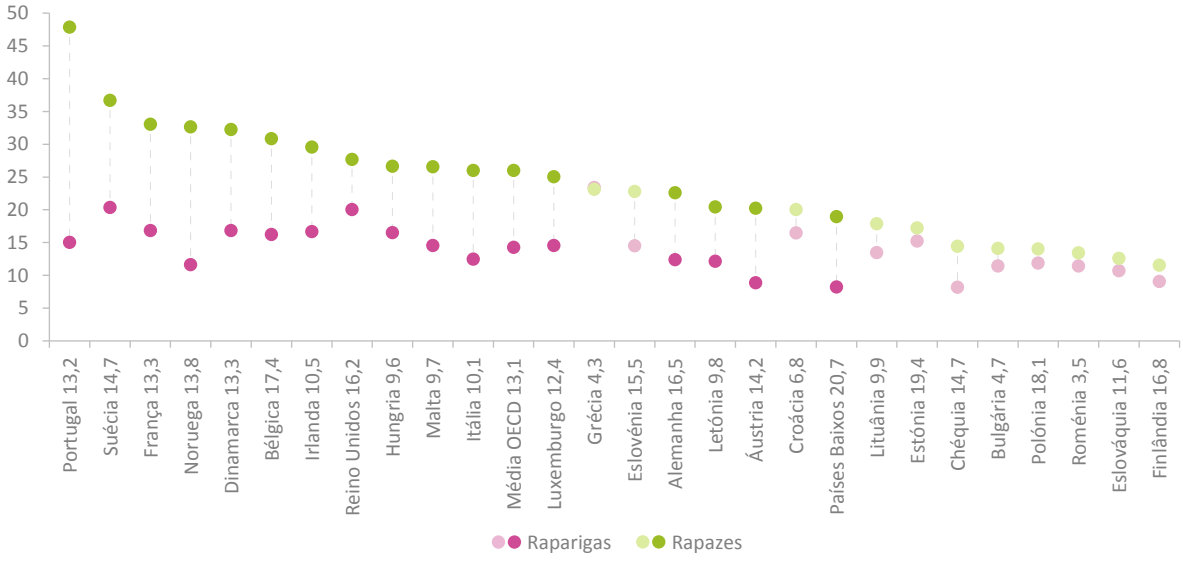
Uma informação relevante associada aos jovens que frequentam o ensino secundário diz respeito às suas expectativas no que respeita à profissão que desejam ter no futuro. O PISA 2018 recolheu alguma informação sobre essas mesmas expectativas, sendo interessante verificar que, em alguns países, existem profissões que são opções maioritariamente femininas e opções claramente masculinas.

Com efeito, muitos jovens vivem em contextos onde existem estereótipos no que respeita aos papéis sociais que são assumidos por mulheres e homens no seio familiar, no trabalho ou mesmo na escola. Muitos desses estereótipos são, por vezes, difundidos e reproduzidos através dos meios de comunicação social. Os homens estão sub-representados em tarefas relacionadas com os cuidados de saúde, na educação, ou em tarefas domésticas, e as mulheres em setores associados às engenharias, tecnologias, matemática e ciências, assim como em cargos de direção. Em países onde é visível a manutenção e reprodução destes papéis sociais, é também expectável que as aspirações dos jovens de 15 anos, no que respeita à sua profissão no futuro, estejam condicionadas por essas representações sociais.

Foram analisadas as opções dos alunos que obtiveram elevadas pontuações médias em ciências e em matemática (*top performers*). Neste grupo de alunos, considerando a média dos países da OCDE, por um lado, somente 14% das raparigas de 15 anos afirmaram querer desenvolver no futuro uma atividade profissional relacionada com as ciências ou com as engenharias, comparativamente com 26% dos rapazes. Por outro lado, 30% das raparigas e apenas 12% dos rapazes afirmaram que gostariam de desenvolver uma atividade relacionada com saúde (Figura 2.3.27 e Figura 2.3.28).

No conjunto de países da UE28 que participaram no PISA 2018, Portugal foi o que evidenciou uma maior diferença no que respeita à opções profissionais de rapazes e de raparigas – 15% das raparigas e 48% dos rapazes optam por profissões relacionadas com as engenharias, enquanto 47% das raparigas e apenas 15% dos rapazes escolhem profissões associadas à saúde. Em alguns países como, por exemplo, Estónia, Finlândia, Polónia ou Eslovénia não são visíveis diferenças em função do sexo nas escolhas dos jovens de 15 anos, sobretudo no que respeita a profissões relacionadas com ciências ou engenharia. A Grécia e a Bulgária foram os únicos países que não mostraram diferenças significativas entre rapazes e raparigas nas duas áreas.

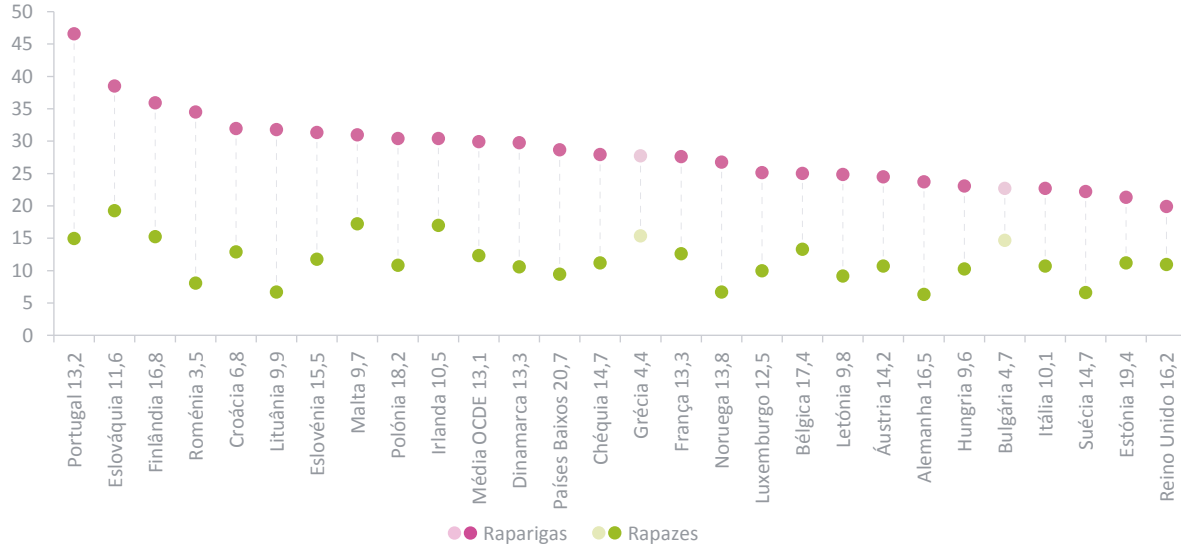
Figura 2.3.27. Alunos *top performer* (%) que esperam ter uma profissão relacionada com ciências ou engenharia, por sexo. PISA 2018



Nota: Os tons mais claros assinalam diferença que não são estatisticamente significativas. Os valores junto ao nome dos países correspondem à percentagem de alunos *top performer* em matemática e em ciências, em cada país.

Fonte: CNE, a partir de PISA 2018

Figura 2.3.28. Alunos *top performer* (%)que esperam ter uma profissão relacionada com saúde, por sexo. PISA 2018



Nota: Os tons mais claros assinalam diferença que não são estatisticamente significativas. Os valores junto ao nome dos países correspondem à percentagem de alunos *top performer* em matemática e em ciências, em cada país.

Fonte: CNE, a partir de PISA 2018

2.4. Ensino pós-secundário e ensino superior

A frequência do ensino pós-secundário ou do ensino superior tem um papel essencial na aquisição de competências dos jovens adultos para que possam contribuir para o desenvolvimento das sociedades. No entanto, os seus perfis e aptidões académicas podem ser muito diversos.

Nem todos os alunos desenvolvem aptidões ao mesmo ritmo e o percurso tradicional de ingresso no ensino superior tem vindo a sofrer transformações. Muitos alunos adiam essa entrada no ensino superior, tiram um ano sabático ou alternam períodos de emprego com períodos de estudo (*Education at a Glance*, 2020).

Oferta de educação e formação

A oferta de ensino pós-secundário e ensino superior existente em Portugal está sintetizada na Tabela 2.4.1.

Tabela 2.4.1. Ofertas de ensino pós-secundário e ensino superior. Portugal

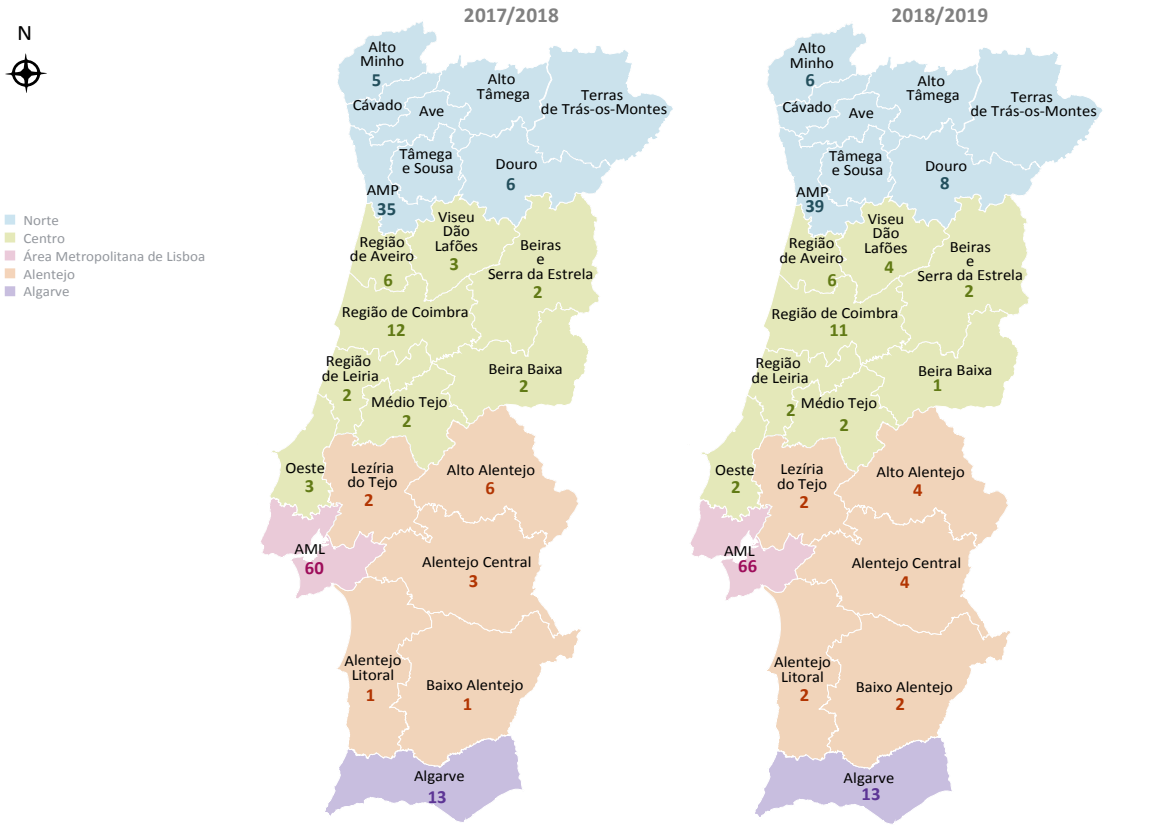
Oferta	Tipo de ensino	Nível de qualificação	Confere Grau
CET	Pós-secundário	5	não
CTeSP	Superior	5	não
Licenciatura 1º ciclo	Superior	6	sim
Mestrado	Superior	7	sim
Mestrado Integrado	Superior	7	sim
Doutoramento	Superior	8	sim

Ensino pós-secundário

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são uma formação pós-secundária não superior que confere uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e têm a duração aproximada de um ano (1200 horas a 1560 horas). Estes cursos foram criados em 2006, ao abrigo do Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, e o seu funcionamento, acompanhamento e avaliação estão a cargo da Comissão Técnica para a Formação Tecnológica.

Até 2016, foram ministrados em instituições de ensino superior e não superior e atualmente são ministrados apenas nestas últimas. Funcionam em estabelecimentos de ensino público e particular e cooperativo, com autonomia ou paralelismo pedagógico, que ministram cursos de nível secundário, centros de formação profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, de gestão direta ou participada, escolas tecnológicas, criadas ao abrigo do despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e da Segurança Social, e outras instituições de formação acreditadas pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Em 2017/2018, existiam, no Continente, 164 ofertas e, em 2018/2019, 176 ofertas. A sua distribuição pelo território nacional pode ser observada na Figura 2.4.1. Verifica-se que a prevalência desta oferta se regista na Área Metropolitana de Lisboa (AML), seguida da Área Metropolitana do Porto (AMP). Juntas representam mais de 50% do total de ofertas. Estas são maioritariamente públicas (apenas duas ofertas num estabelecimento de natureza privada independente), funcionam essencialmente em escolas profissionais de hotelaria e turismo e centros de emprego e formação profissional.

Figura 2.4.1. Oferta de CET (Nº), por NUTS III. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC

A discriminação de cursos no âmbito da oferta de Especialização Tecnológica, desde o ano letivo de 2013/2014 até 2018/2019, pode ser observada na Tabela 2.4.2, verificando-se que o maior número de ofertas diz respeito aos cursos de Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos e da área de Hotelaria, Cozinha e Pastelaria.

Tabela 2.4.2. Evolução da oferta (Nº) de CET em funcionamento. Continente

Cursos	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Ofertas não especificadas	8					
Técnico/a de Aquacultura e Pescas		1				
Técnico/a Especialista de Auditoria a Sistemas de Gestão		1	1	1	2	2
Técnico/a Especialista de Gestão de Turismo	4	2	4	4	7	6
Técnico/a Especialista de Turismo Ambiental		1				
Técnico/a Especialista em Aplicações Informáticas de Gestão		1				1
Técnico/a Especialista em Automação, Robótica e Controlo Industrial		3	3	4	8	10
Técnico/a Especialista em Comércio Internacional			2	4	7	8
Técnico/a Especialista em Condução de Obra		2	2	2	2	2

(Continuação)

Cursos	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Técnico/a Especialista em Conservação e Restauro de Madeira (Escultura e Talha)		1	1	1	1	1
Técnico/a Especialista em Contabilidade e Fiscalidade		1	2	4	5	5
Técnico/a Especialista em Desenvolvimento de Produtos Multimédia		2	5	5	9	10
Técnico/a Especialista em Design de Calçado		1	1	1	2	2
Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Estamparia		1	1	1	1	
Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Malhas			1	1	1	1
Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Tecelagem		1	1	1	1	1
Técnico/a Especialista em Exercício Físico				1	1	1
Técnico/a Especialista em Gestão da Produção (Supervisor de Produção) - Indústria metalúrgica e metalomecânica		3	3	2	4	3
Técnico/a Especialista em Gestão da Qualidade, Ambiente e Segurança				1	3	6
Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos		14	15	18	28	29
Técnico/a Especialista em Gestão e Controlo de Energia		1				1
Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Cozinha	8	10	11	10	16	16
Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Pastelaria	4	5	6	5	8	9
Técnico/a Especialista em Gestão Hoteleira de Restauração e Bebidas	10	10	10	10	13	15
Técnico/a Especialista em Gestão Hoteleira e Alojamento	7	6	7	7	10	12
Técnico/a Especialista em Industrialização de Produto Moda				1	1	
Técnico/a Especialista em Mecatrónica Automóvel, Planeamento e Controlo de Processos		2	2	2	3	2
Técnico/a Especialista em Ofícios de Arte – Cerâmica e Vidro		1	2	2	3	1
Técnico/a Especialista em Reabilitação Energética e Conservação de Infraestruturas - Edificações		1	2	2	2	2
Técnico/a Especialista em Tecnologia de Materiais – Metalurgia e Metalomecânica		1		2	1	2
Técnico/a Especialista em Tecnologia Mecânica		1	1	1	2	2
Técnico/a Especialista em Tecnologia Mecatrónica		3	5	4	6	7
Técnico/a Especialista em Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação		3	7	5	8	9
Técnico/a Especialista em Telecomunicações e Redes		1	1	1	2	2
Técnico/a Especialista em Turismo Cultural e do Património					3	5
Técnico/a Especialista em Turismo de Ar Livre		3	3	3	4	3

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Ensino superior

O ensino superior é ministrado em instituições de natureza pública e privada e organiza-se em dois subsistemas, o universitário e o politécnico.

Com a implementação do processo de Bolonha (em 2005) foi introduzido o *European Credit Transfer System* (ECTS) nos ciclos de estudos e mecanismos de mobilidade.

A nova estrutura do ensino superior, organizada em três ciclos de estudo conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor, introduzida em 2006, foi totalmente implementada a partir do ano letivo de 2009/2010.

Os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), criados em 2014, correspondem a um ciclo de estudos superior não conferente de grau académico, com uma duração de dois anos, cuja conclusão com aproveitamento conduz à atribuição do diploma de técnico superior profissional.

Cursos técnicos superiores profissionais

Os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) são ministrados apenas em escolas do ensino politécnico e têm índole regional. As áreas de formação são definidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em conta as necessidades de formação da região onde se inserem.

Em 2017/2018, existiam 428 ofertas com estudantes matriculados, 325 de natureza pública e 103 de natureza privada, distribuídas por nove áreas de educação e formação. Em 2018/2019, registaram-se 465 ofertas com estudantes matriculados, 339 de natureza pública e 126 de natureza privada, distribuídas por dez áreas de educação e formação. A área de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* foi a que apresentou a maior parte das ofertas, sobretudo em estabelecimentos de natureza pública, seguida da área de *Ciências empresariais, administração e direito.* A formação na área da *Educação*, ausente no ano anterior, registou, em 2018/2019, uma única oferta no ensino privado (Tabela 2.4.3). Os cursos na área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* existiam apenas em ofertas de natureza pública.

A taxa de crescimento da oferta de CTeSP tem registado um valor positivo, ainda que menos acentuado no último ano.

Tabela 2.4.3. Oferta de CTeSP (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal

Área de Educação e Formação	Estabelecimento de ensino público		Estabelecimento de ensino privado	
	2017/2018	2018/2019	2017/2018	2018/2019
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	29	29	0	0
Artes e humanidades	28	30	10	10
Ciências empresariais, administração e direito	54	58	34	45
Ciências naturais, matemática e estatística	7	6	2	2
Ciências sociais, jornalismo e informação	1	1	0	1
Educação	0	0	0	1
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	98	101	4	8
Saúde e proteção social	25	26	18	19
Serviços	35	38	23	27
Tecnologias da informação e comunicação	48	50	12	13

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Na Tabela 2.4.4 é possível observar a oferta de cursos (denominação por área detalhada) nos anos letivos em análise.

Tabela 2.4.4. Oferta de CTeSP (Nº) em funcionamento. Portugal

Curso - Denominação por área detalhada	2017/2018	2018/2019
Ambientes naturais e vida selvagem	1	0
Arquitetura e urbanismo	2	3
Artesanato	1	0
Biologia	2	2
Bioquímica	2	2
Ciências da educação	0	1
Ciências veterinárias	5	5
Comércio (por grosso e a retalho)	22	28
Competências laborais	4	4
Construção civil e engenharia civil	9	10
Contabilidade e fiscalidade	18	18
Desenvolvimento e análise de software e aplicações informáticas	23	27
Design de moda, de interiores e industrial	5	5
Design e administração de bases de dados e de redes informáticas	37	36
Desporto	14	14
Direito	5	6
Eletricidade e energia	19	20
Eletrónica e automação	18	19
Engenharia química e de processos	5	6
Gestão e administração	26	32
Hotelaria, restauração e catering	14	19
Indústrias alimentares	9	8
Marketing e publicidade	7	9
Materiais (vidro, papel, plástico e madeira)	1	1
Metalurgia e metalomecânica	19	21
Música e artes do espetáculo	2	4
Pescas	1	1
Produção agrícola e animal	22	20
Programas de Ciências empresariais e administração não classificados noutras áreas	1	1
Programas de Engenharia e tecnologias afins não classificados noutras áreas	1	1
Programas de Saúde não classificados noutras áreas	4	4
Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem a Engenharia, indústrias transformadoras e construção	3	3
Programas e qualificações interdisciplinares que envolvem as Artes e humanidades	1	1
Proteção de pessoas e bens	7	7
Psicologia	1	2
Química	4	4
Saúde e segurança no trabalho	0	1
Secretariado e trabalho administrativo	5	5

(Continuação)

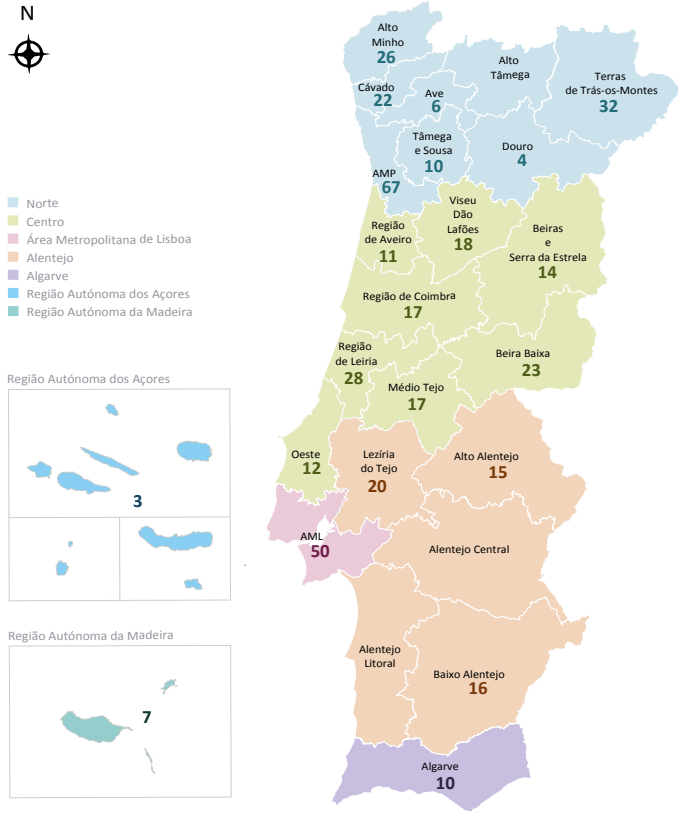
Curso - Denominação por área detalhada	2017/2018	2018/2019
Serviços de apoio a crianças e jovens	15	16
Silvicultura	1	3
Técnicas audiovisuais e produção dos media	29	30
Tecnologia de proteção do ambiente	6	6
Terapia e reabilitação	0	1
Têxteis (vestuário, calçado e couro)	1	0
Trabalho social e aconselhamento	24	24
Veículos a motor, navios e aviões	9	11
Viagens, turismo e lazer	23	24

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

As ofertas de CTeSP distribuem-se pelo território nacional, existindo algumas sem inscritos do sexo masculino (11 em 2017/2018 e 18 em 2018/2019) e outras sem inscritos do sexo feminino (52 e 53, respetivamente).

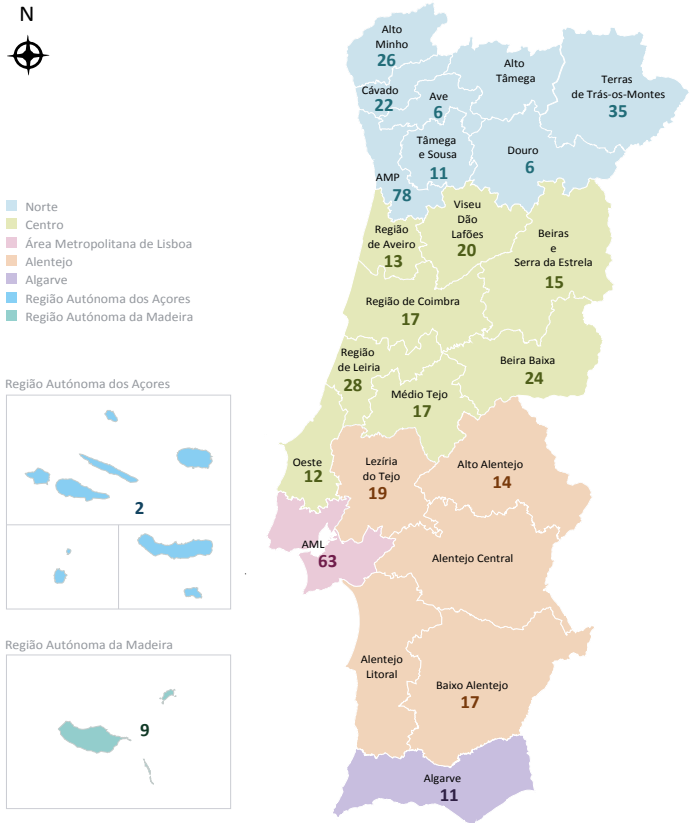
Nas Figuras 2.4.2 e 2.4.3 é possível observar o número de ofertas de cursos técnicos superiores profissionais (nos anos letivos de 2017/2018 e 2018/2019, respetivamente), por NUTS III. Verifica-se que a oferta não existe nas NUTS de Alto Tâmega, Alentejo Central e Alentejo Litoral.

Figura 2.4.2. Oferta de CTeSP (Nº), por NUTS III. Portugal, 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Figura 2.4.3. Oferta de CTeSP (Nº), por NUTS III. Portugal, 2018/2019

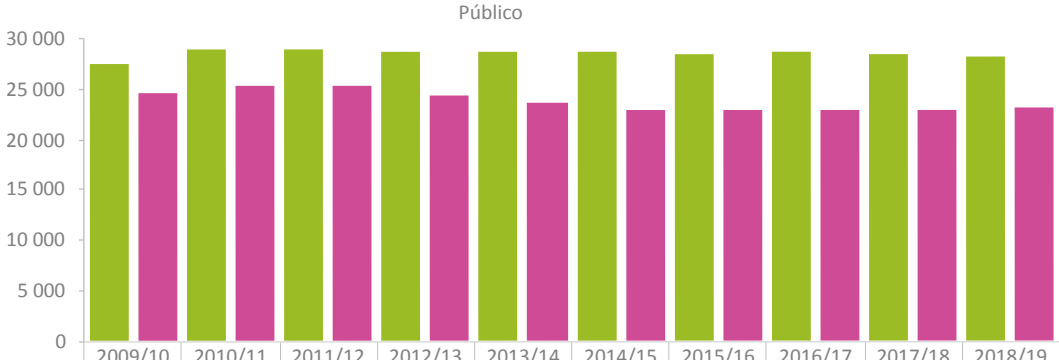


Fonte: CNE, a partir de DGEEC

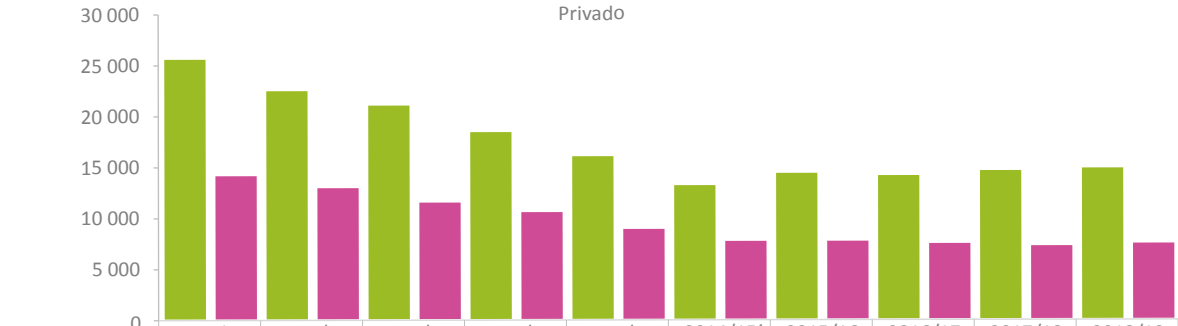
Ciclos de estudos conferentes de grau

Entre 2009/2010 e 2018/2019, o número de vagas para cursos de formação inicial no ensino superior apresenta um decréscimo de 17 985 (-19,6%), essencialmente devido à quebra verificada no ensino privado. Em 2018/2019, existiam 73 916 vagas para cursos de formação inicial do ensino superior, o que corresponde a um aumento de 579 vagas (0,8%) relativamente ao ano letivo anterior. Esse aumento ocorreu sobretudo no ensino superior privado (513), já que o ensino superior universitário público registou um ligeiro decréscimo (Figura 2.4.4).

Figura 2.4.4. Evolução das vagas (Nº) para cursos de formação inicial do ensino superior, por subsistema de ensino e natureza do estabelecimento Portugal[1]



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Universitário[2]	27 609	28 914	29 041	28 838	28 724	28 631	28 529	28 625	28 518	28 284
Politécnico[3]	24 600	25 370	25 270	24 270	23 547	23 008	22 833	22 944	22 976	23 276



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15[4]	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Universitário[2]	25 451	22 553	20 939	18 460	15 941	13 106	14 406	14 231	14 544	14 952
Politécnico[3]	14 241	12 976	11 633	10 530	8807	7775	7679	7495	7299	7404

Notas:
[1]Não inclui as formações ministradas na Universidade Aberta.
[2]Inclui estabelecimentos não inte grados em universidades.
[3]Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.
[4]Não inclui as vagas da Universidade Católica Portuguesa (que no ano letivo 2013/2014, tinha 2083 vagas e, no seguinte, 2075).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Licenciatura 1º ciclo

Em 2018/2019, existiam em Portugal 1852 ofertas de cursos de licenciatura de 1º ciclo com estudantes matriculados, 1374 de natureza pública e 478 de natureza privada. Verifica-se uma diminuição de 59 ofertas (menos 50 de natureza pública e menos nove de natureza privada), comparativamente ao ano letivo anterior.

A distribuição da oferta por áreas de educação e formação (Tabela 2.4.5) permite constatar que, tal como acontecia em 2017/2018, foi na área de *Ciências empresariais, administração e direito* que existiu a maior oferta (357), seguida da de *Artes e humanidades* (316) e *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (290). A menor oferta foi na área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* (45).

Quando comparada com a do ano anterior, a oferta diminuiu em todas as áreas, exceto na de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias*, que apresenta mais três. O decréscimo mais significativo foi na área de *Educação* (-12).

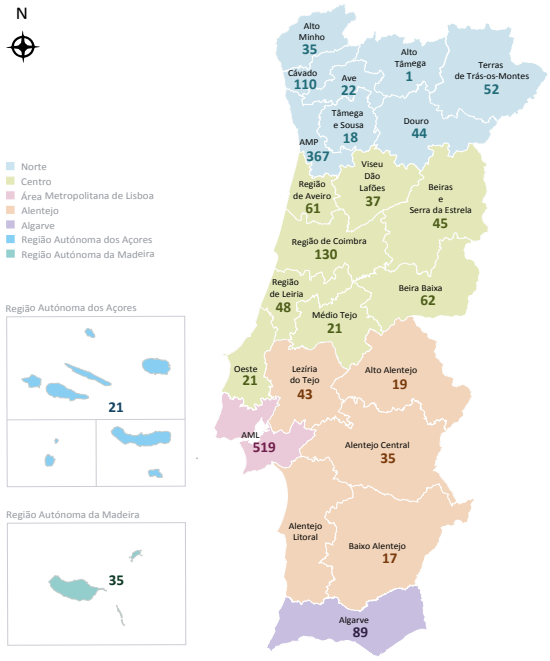
Tabela 2.4.5. Oferta de cursos de licenciatura 1º ciclo (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	44	1
Artes e humanidades	250	66
Ciências empresariais, administração e direito	231	126
Ciências naturais, matemática e estatística	139	12
Ciências sociais, jornalismo e informação	117	64
Educação	52	11
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	247	43
Saúde e proteção social	151	79
Serviços	97	51
Tecnologias da informação e comunicação	42	23
Área desconhecida	4	2

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

É possível observar na Figura 2.4.5 que a oferta existe em todas as NUTS III, exceto no Alentejo Litoral, e é mais elevada nas NUTS AML e AMP.

Figura 2.4.5. Oferta de licenciaturas 1º ciclo (Nº), por NUTS III. Portugal, 2018/2019

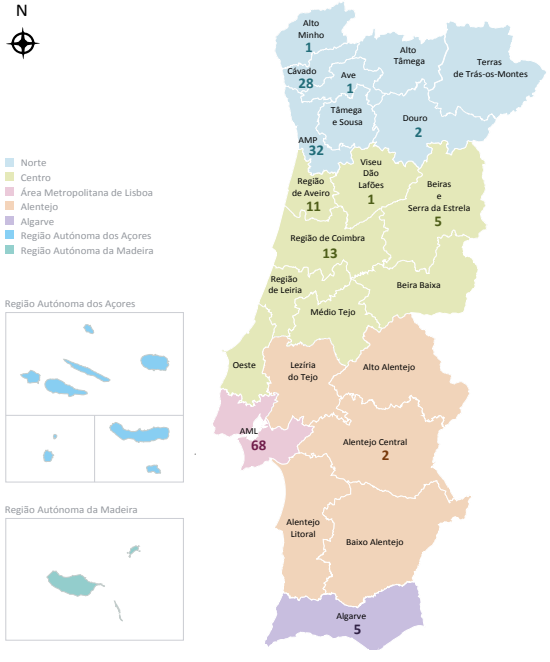


Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Mestrado integrado

A oferta de cursos de mestrado integrado (Figura 2.4.6) existe apenas em 12 das 25 NUTS III. Em 2018/2019 registaram-se 169 ofertas, mais 12 do que no ano anterior, predominantemente na AML (68), seguida da AMP (32).

Figura 2.4.6. Oferta de mestrado integrado (Nº), por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC

A oferta de mestrado integrado é maioritariamente de natureza pública (85,8%) e distribui-se por oito das dez áreas de educação e formação (Tabela 2.4.6). Mais de metade da oferta é na área de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (52,1%).

Tabela 2.4.6. Oferta de cursos de mestrado integrado (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	4	2
Artes e humanidades	0	3
Ciências naturais, matemática e estatística	11	0
Ciências sociais, jornalismo e informação	7	1
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	78	10
Saúde e proteção social	18	8
Serviços	24	0
Tecnologias da informação e comunicação	3	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Mestrado 2º ciclo

Em 2018/2019 funcionaram 1871 ofertas de mestrado de 2º ciclo, menos 13 do que no ano anterior, distribuídas por todas as áreas de educação e formação (Tabela 2.4.7). Destas ofertas, 1566 são de natureza pública e 305 de natureza privada. A área de educação e formação com maior oferta é a de *Ciências empresariais, administração e direito* (298), seguida de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (262) e *Educação* (250).

Tabela 2.4.7. Oferta de cursos de mestrado 2º ciclo (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	43	0
Artes e humanidades	214	35
Ciências empresariais, administração e direito	219	79
Ciências naturais, matemática e estatística	199	5
Ciências sociais, jornalismo e informação	166	68
Educação	206	44
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	244	18
Saúde e proteção social	146	33
Serviços	76	22
Tecnologias da informação e comunicação	51	1
Área desconhecida	2	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Doutoramento

A oferta de cursos de doutoramento diminuiu ligeiramente (-10) relativamente ao ano anterior. Das 790 ofertas existentes em 2018/2019, 725 eram de natureza pública e 65 de natureza privada e estavam distribuídas pelas diferentes áreas de educação e formação (Tabela 2.4.8).

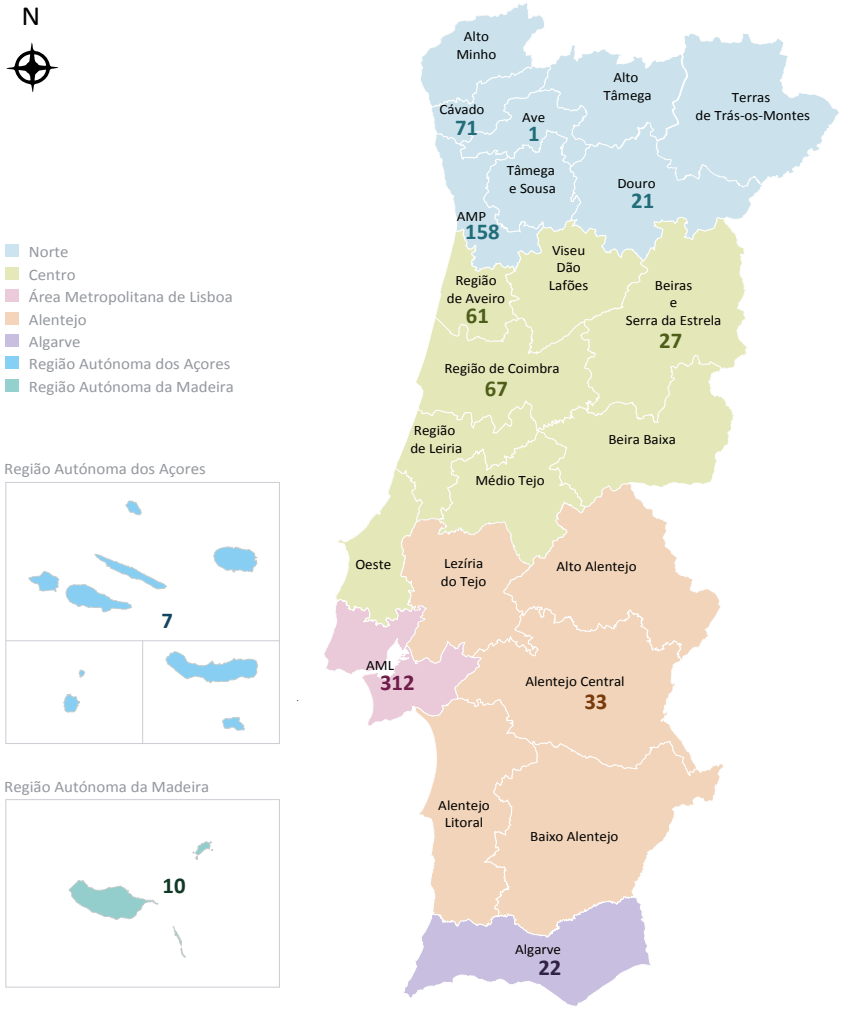
Tabela 2.4.8. Oferta de cursos de doutoramento (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	23	0
Artes e humanidades	120	14
Ciências empresariais, administração e direito	34	9
Ciências naturais, matemática e estatística	155	4
Ciências sociais, jornalismo e informação	104	14
Educação	30	5
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	153	9
Saúde e proteção social	64	6
Serviços	20	3
Tecnologias da informação e comunicação	20	1
Área desconhecida	2	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

O maior número de ofertas encontrava-se na AML (312), seguida da AMP (158), tal como se pode verificar na Figura 2.4.7.

Figura 2.4.7. Oferta de cursos de doutoramento (Nº), por NUTS III. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Outras ofertas

Em 2018/2019 existiam ainda outras ofertas (189), nomeadamente especializações pós-licenciatura e cursos preparatórios de mestrado integrado, 166 das quais eram de natureza pública e 23 de natureza privada, presentes em todas as NUTS II. Tal como se pode verificar na Tabela 2.4.9, as ofertas distribuíam-se por todas as áreas de educação e formação na rede pública e apenas por duas na rede privada.

Tabela 2.4.9. Oferta de outras formações (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	3	0
Artes e humanidades	14	0
Ciências empresariais, administração e direito	39	1
Ciências naturais, matemática e estatística	9	0
Ciências sociais, jornalismo e informação	16	0
Educação	4	0
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	10	0
Saúde e proteção social	54	22
Serviços	10	0
Tecnologias da informação e comunicação (TICs)	7	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

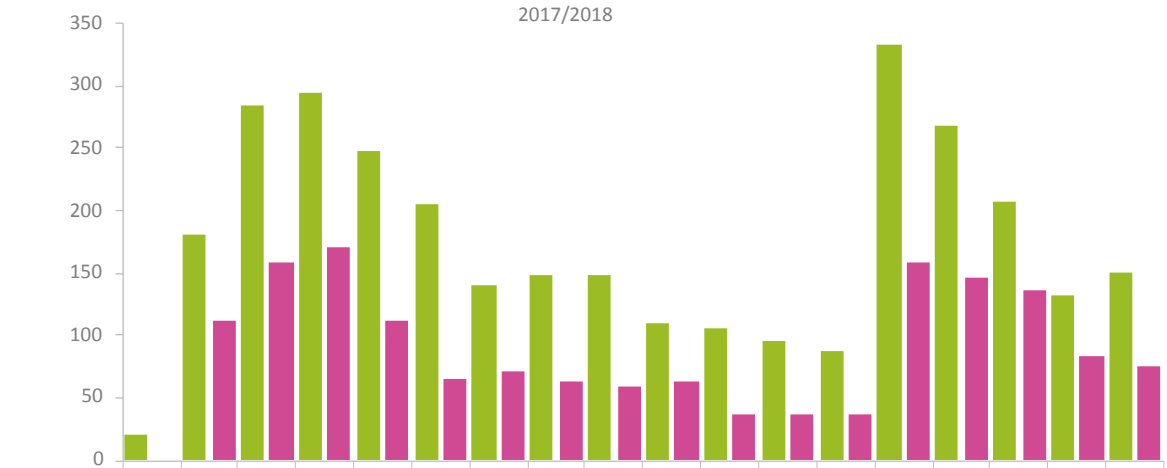
Acesso e frequência

Ensino pós-secundário

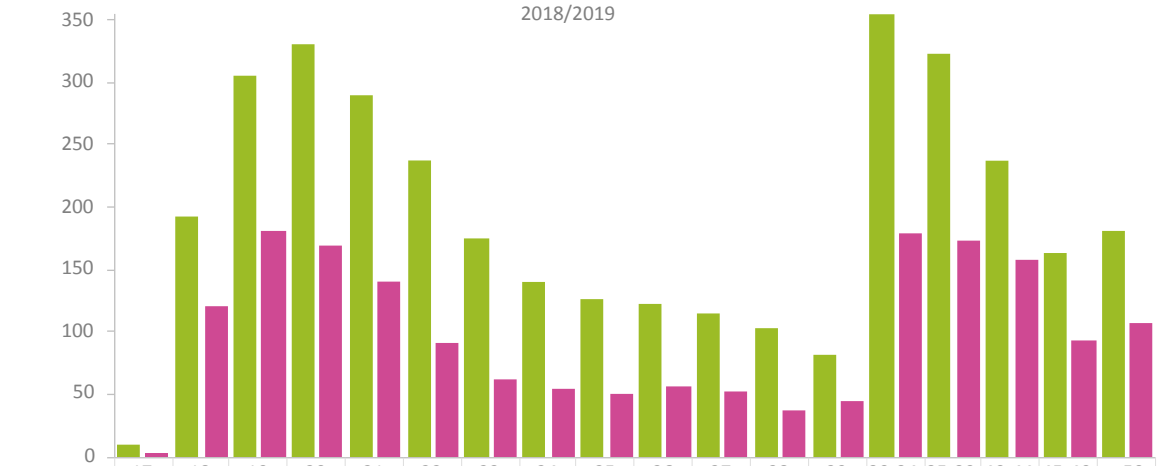
Em 2017/2018 estavam matriculados em CET, no Continente e RAM, 4741 alunos, maioritariamente do sexo masculino (66,6%). Já em 2018/2019 o número de matriculados era de 5275 (66,2% homens). Em ambos os anos letivos todos os matriculados frequentavam estabelecimentos de natureza pública.

Na Figura 2.4.8 é possível observar a distribuição dos matriculados em Cursos de Especialização Tecnológica no Continente, por idade e sexo, nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019. Verifica-se que do total de alunos matriculados nestes dois anos letivos, 48% tinham entre 17 e 24 anos, enquanto que em 2016/2017 esta faixa etária correspondia a 52% dos matriculados na modalidade.

Figura 2.4.8. Alunos matriculados (Nº) em CET por sexo e idade. Continente



	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	≥ 50 anos
Homens	20	181	285	294	248	205	141	148	149	109	105	96	87	332	268	207	132	150
Mulheres	0	111	158	170	111	65	72	63	60	63	37	36	36	159	146	137	84	76

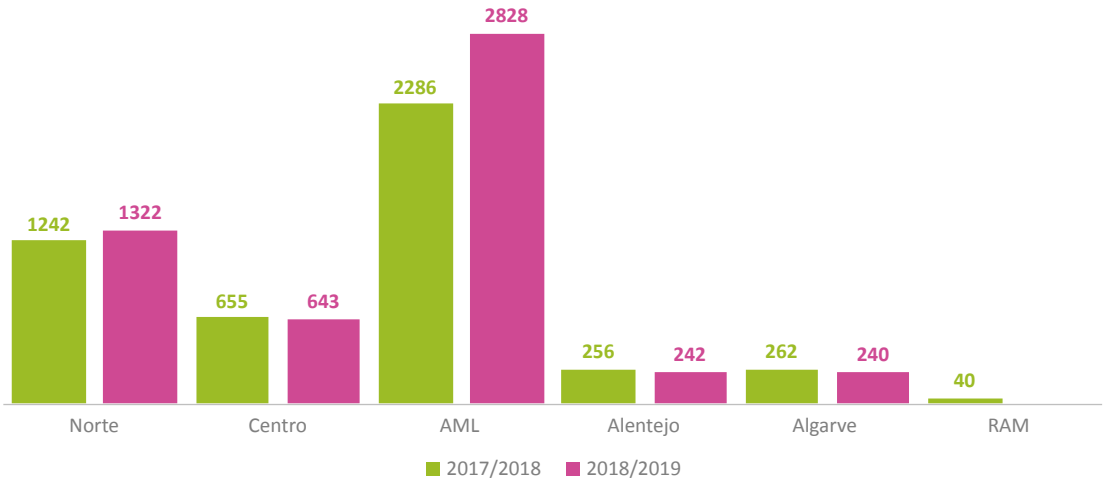


	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	≥ 50 anos
Homens	10	192	306	330	289	238	176	140	127	123	116	104	82	354	323	238	163	182
Mulheres	2	121	181	170	140	92	63	56	51	58	53	38	46	179	173	158	94	107

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

A Área Metropolitana de Lisboa era a região com mais alunos inscritos nesta modalidade, 2286 em 2017/2018, e 2828 em 2018/2019, seguida da região Norte com 1242 e 1322 alunos, respetivamente. A RAM é a região com menor número de inscritos em CET (Figura 2.4.9), sendo que não existiam alunos inscritos nesta modalidade na RAA.

Figura 2.4.9. Alunos matriculados em CET (Nº), por NUTS II. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC

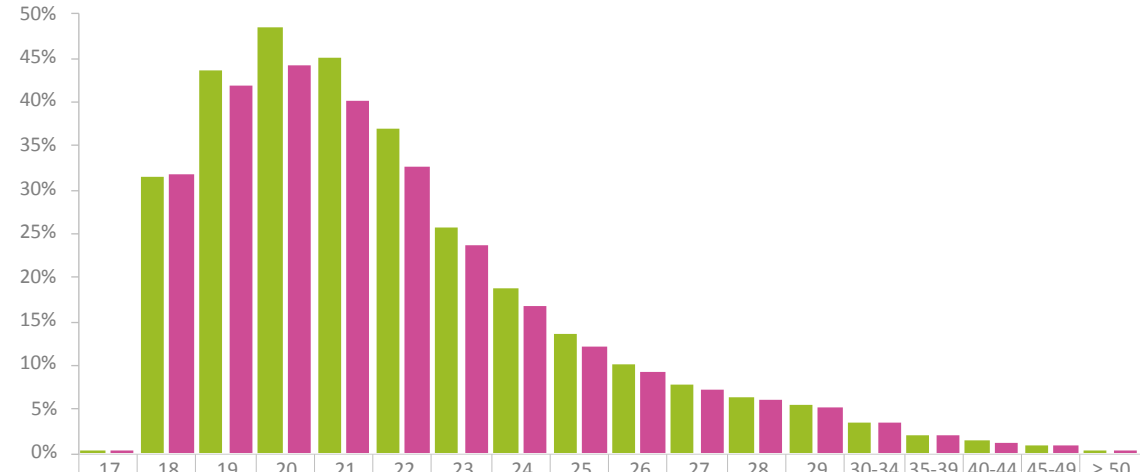
Ensino superior

Estima-se que, nos países da OCDE, em média, 49% dos jovens adultos (excluindo os programas de mobilidade) entrem no ensino superior pela primeira vez, antes dos 25 anos de idade em cursos de licenciatura ou equivalente. (OCDE, 2020)

A análise da Figura 2.4.10 permite verificar uma variação positiva na taxa de escolarização em praticamente todas as idades consideradas. As diferenças mais expressivas ocorrem entre os 19 e os 24 anos, sendo de realçar a variação positiva de 5 pp aos 21 anos.

Em 2018/2019, a participação dos jovens com 20 e 21 anos foi a mais representativa, com 48,4% e 45,0%, respetivamente.

Figura 2.4.10. Taxa de escolarização (%) no ensino superior, por idades. Portugal*



	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	≥ 50 anos
2018/19	0,4%	31,3%	43,5%	48,4%	45,0%	36,9%	25,8%	18,8%	13,6%	10,0%	7,9%	6,4%	5,4%	3,6%	2,2%	1,4%	0,9%	0,4%
2017/18	0,5%	31,6%	41,7%	44,2%	40,0%	32,5%	23,6%	16,9%	12,2%	9,3%	7,4%	6,1%	5,3%	3,4%	2,1%	1,3%	0,9%	0,4%

*Exclui os inscritos em programas de mobilidade internacional.

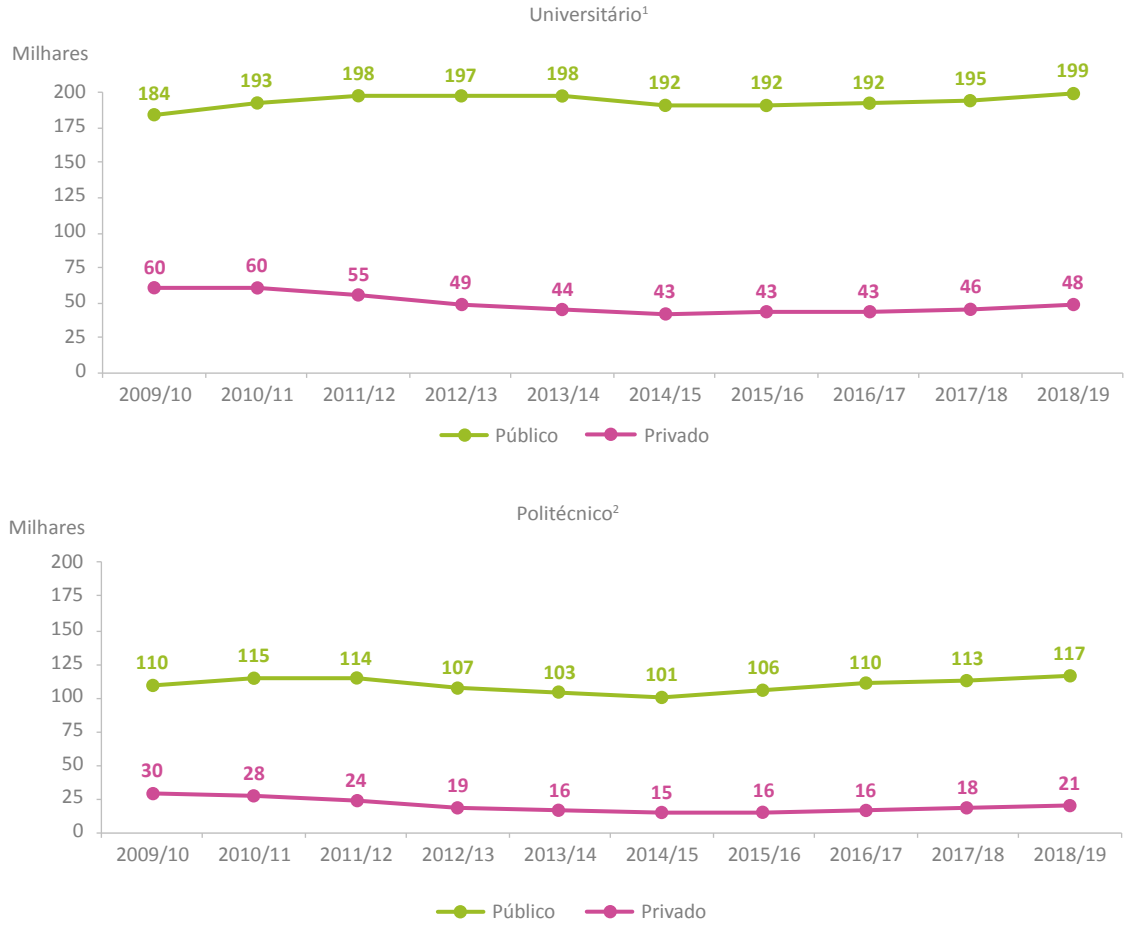
Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Constata-se pela análise da Figura 2.4.11 que nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019 houve uma evolução positiva no número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior nos dois subsistemas de ensino.

Entre 2010 e 2019, o número de estudantes no ensino universitário público cresceu 8,5%, correspondendo a mais 15 582 alunos inscritos. O ensino universitário privado, com menos 11 685 alunos, revela uma quebra de 19,4%. No mesmo período, o ensino superior politécnico público cresceu 6,2% (6779 estudantes), enquanto que o politécnico privado perdeu 30,5% dos seus estudantes (-9046).

Em 2018/2019, inscreveram-se 385 247 alunos, dos quais 82,1% no ensino superior público e 17,9% no ensino superior privado. As mulheres representam 54,1% dos estudantes inscritos no ensino superior. Relativamente a 2017/2018, verifica-se um ligeiro crescimento no subsistema universitário público (2,1%) e privado (5,3%), representando um aumento de 6632 alunos. No subsistema politécnico, regista-se um crescimento global de 5862 alunos: 3511 no ensino público e 2351 no privado.

Figura 2.4.11. Evolução dos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal



Notas:
[1] Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.
[2] Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

O número de inscritos em cursos de ensino superior, conferentes ou não de grau, aumentou em 2018/2019, quando comparado com o ano letivo anterior (Tabela 2.4.10), exceto no que diz respeito ao número de outras formações (especialização pós-licenciatura e preparatórios de mestrado integrado). Quando se analisam os inscritos por área de educação e formação, a área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* é a que regista um menor número de inscritos.

Os alunos de nacionalidade portuguesa continuam a representar a maioria dos alunos inscritos no ensino superior.

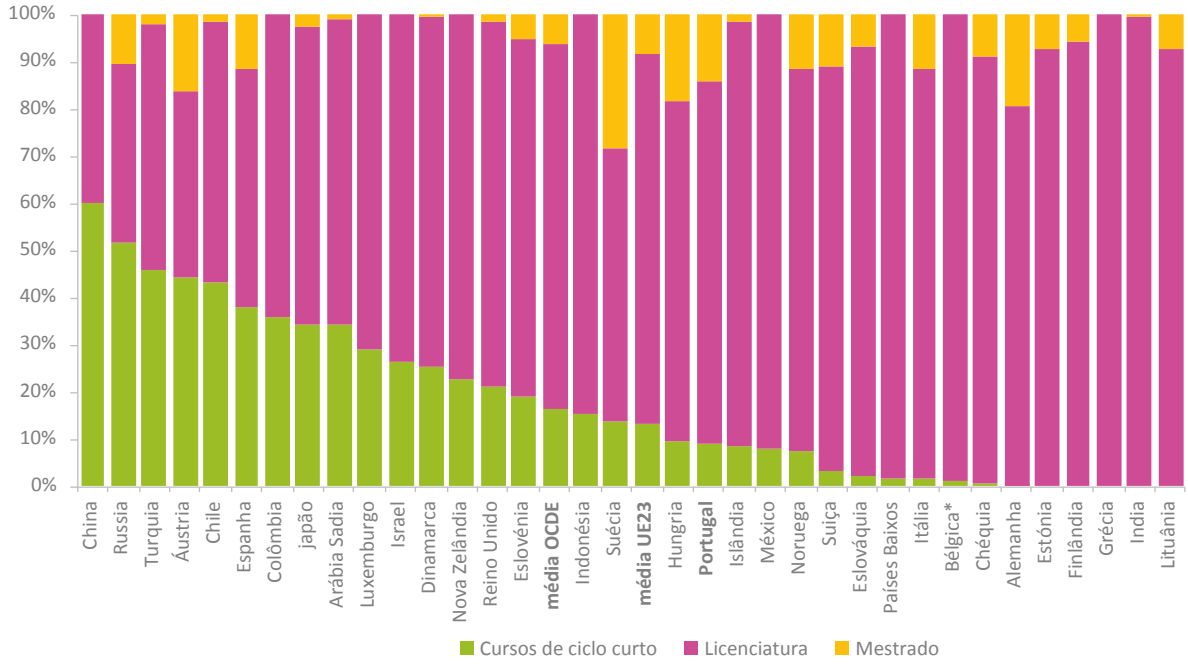
Tabela 2.4.10. Inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação e ciclo de estudos. Portugal

Área de Educação e Formação	CTeSP		Licenciatura		Mestrado Integrado		Mestrado		Doutoramento		Outras formações	
	2017/18	2018/19	2017/18	2018/19	2017/18	2018/19	2017/18	2018/19	2017/18	2018/19	2017/18	2018/19
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	934	1090	3071	3000	2853	2842	986	1074	360	354	32	62
Artes e humanidades	1160	1404	28 512	28 818	338	334	5842	6425	2954	3176	189	189
Ciências empresariais, administração e direito	2464	3230	59 703	61 159	0	0	15 331	17 334	2066	2281	904	1004
Ciências naturais, matemática e estatística	176	208	13 235	13 445	1770	1842	4043	4184	2973	2930	114	93
Ciências sociais, jornalismo e informação	34	53	25 099	25 660	4242	4342	7579	8167	2993	3067	333	240
Educação	0	9	5056	4901	0	0	6309	6261	1623	1465	96	49
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	2910	3352	30 318	30 448	31 556	32 795	10 299	10 695	3597	3684	150	163
Saúde e proteção social	1186	1424	29 773	30 166	18 030	18 352	4357	4766	2481	2641	1497	1440
Serviços	1603	1941	16 605	17 177	992	1032	2688	2700	909	914	193	237
Tecnologias da informação e comunicação (TICs)	2313	2712	4782	4602	677	764	1194	1360	495	560	247	166
Área desconhecida	0	0	317	239	0	0	15	10	1	18	0	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

De acordo com os dados da OCDE (*Education at a Glance*, 2019), em média, mais de 75% dos inscritos pela primeira vez no ensino superior estão matriculados em cursos de licenciatura (Figura 2.4.12).

Figura 2.4.12. Distribuição dos inscritos (%) pela primeira vez no ensino superior, por nível de ensino. OCDE, 2018

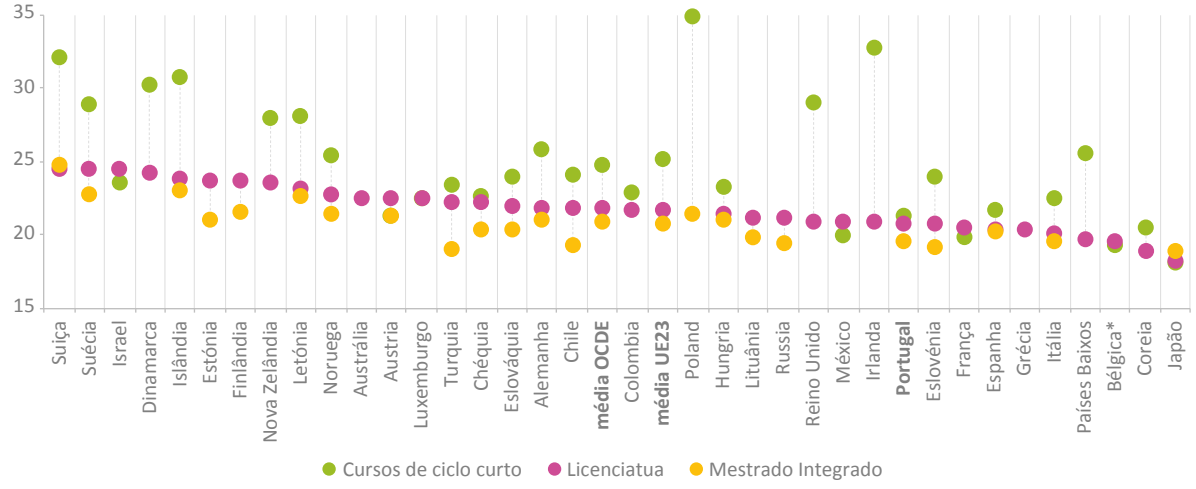


*Ensino superior de ciclo curto: os dados referem-se apenas à Comunidade Flamenga da Bélgica.
Nota: Os países são classificados em ordem decrescente de percentagem de inscritos pela primeira vez em programas de ensino superior de ciclo curto.

Fonte:CNE, a partir de *Education at a Glance, 2019*, OCDE

Enquanto os cursos de licenciatura e de mestrado integrado são tendencialmente escolhidos pelos estudantes que terminam o ensino secundário, os cursos de ensino superior de ciclo curto tendem a atrair adultos mais velhos e, eventualmente, já com alguma experiência profissional. Tal como é possível verificar na Figura 2.4.13, nos países da OCDE, a média de idade dos inscritos pela primeira vez no ensino superior é de 25 anos nestes cursos de ciclo curto, de 22 anos nos cursos de licenciatura e de 21 anos nos cursos de mestrado integrado.

Figura 2.4.13. Idade média (anos) dos inscritos pela primeira vez no ensino superior, por ciclos de estudos. OCDE, 2017



*Os dados de Ensino Superior de ciclo curto referem-se apenas à Comunidade Flamenga da Bélgica.
Nota: Os dados de mestrado integrado podem refletir amostras pequenas.

Fonte:CNE, a partir de *Education at a Glance, 2019*, OCDE

Cursos técnicos superiores profissionais

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

Em 2017/2018 e 2018/2019, aproximadamente 95% dos alunos que acederam aos CTeSP eram detentores de ensino secundário ou equivalente, sendo mais de metade titulares de ensino secundário profissional (*Cursos Técnicos Superiores Profissionais, um retrato de uma nova oferta formativa de Ensino Superior*, DGES).

No ano letivo de 2018/2019, estavam inscritos nestes cursos 15 423 estudantes, o que evidencia um aumento de 2643 estudantes, quando comparado com o número do ano letivo anterior. Existiam mais inscritos na região Norte, seguida da região Centro. É na Região Autónoma dos Açores que se registavam menos inscritos (Tabela 2.4.11). Assinala-se também que o número de estudantes do sexo masculino inscritos nestes cursos foi superior ao do sexo feminino, sendo a região do Alentejo a que apresenta números mais equilibrados entre homens e mulheres.

Tabela 2.4.11. Alunos inscritos em CTeSP (Nº), por sexo e NUTS II. Portugal

		Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
2017/2018	Homens	2955	2900	1145	705	188	24	107
	Mulheres	1852	1508	620	595	111	9	61
2018/2019	Homens	3688	3213	1444	894	201	20	167
	Mulheres	2350	1738	826	702	106	6	68

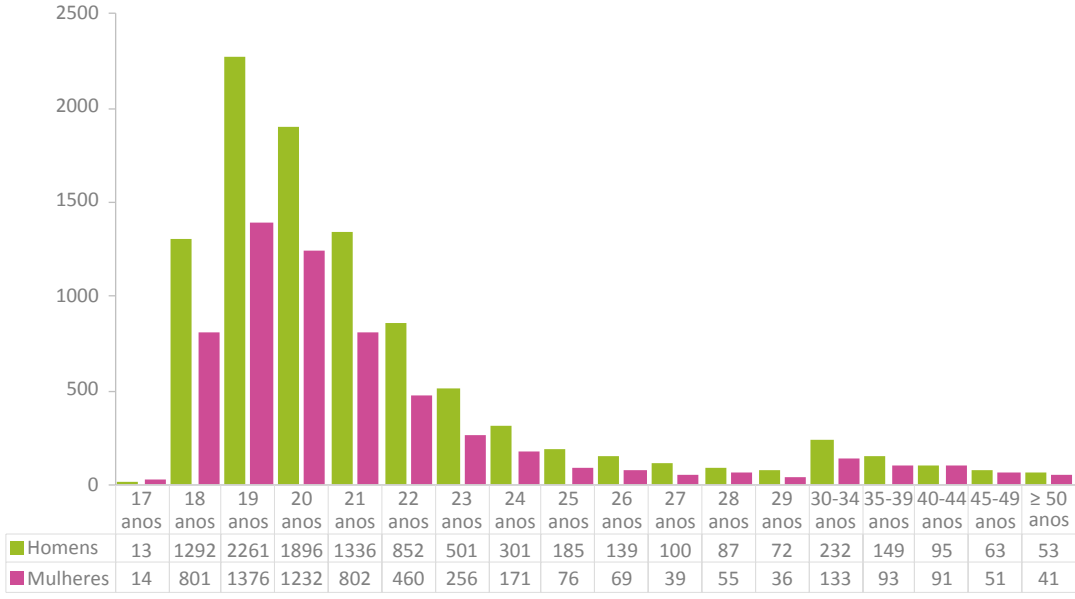
Fonte: CNE, a partir de DGEEC

As mulheres inscreveram-se maioritariamente em cursos das áreas de *Educação*, *Saúde e proteção social* e *Ciências sociais, comércio e direito*. Já os homens optaram maioritariamente pelos cursos nas áreas de *Tecnologias de informação e comunicação* e de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção*.

Na Figura 2.4.14 é possível observar que, em 2018/2019, 87,9% dos alunos inscritos nesta oferta (13 564) tinham idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos.

Os alunos de nacionalidade estrangeira representavam 6% dos inscritos nesta oferta, destacando-se, em 2018/2019, o contingente de alunos originários de países da CPLP, designadamente Guiné-Bissau (317), Cabo Verde (269), Brasil (211), São Tomé e Príncipe (160) e Angola (76) (DGES, 2019).

Figura 2.4.14. Inscritos (Nº) em CTeSP, por sexo e idade. Portugal, 2018/2019



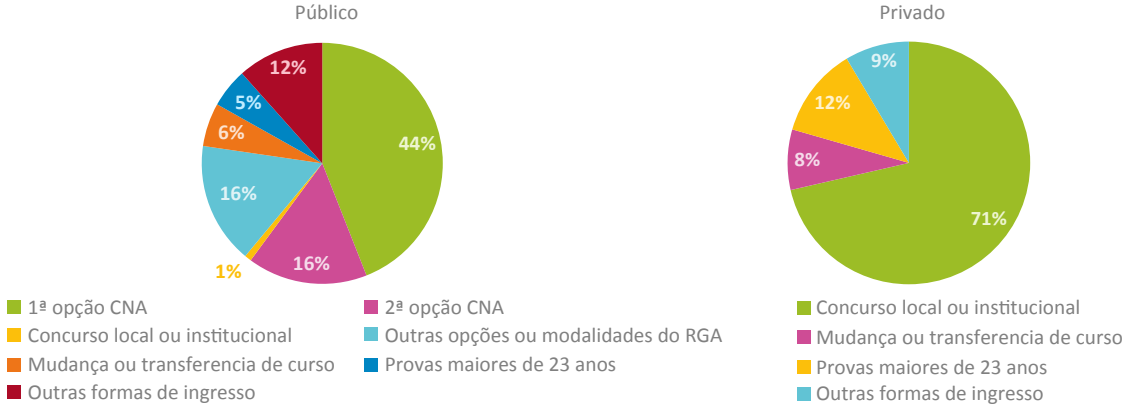
	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	≥ 50 anos
Homens	13	1292	2261	1896	1336	852	501	301	185	139	100	87	72	232	149	95	63	53
Mulheres	14	801	1376	1232	802	460	256	171	76	69	39	55	36	133	93	91	51	41

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Ciclos de estudos conferentes de grau

À semelhança do que aconteceu em anos anteriores, em 2017/2018 e 2018/2019, o ingresso de estudantes, no 1º ano, pela primeira vez, em cursos de formação inicial no ensino superior ocorreu maioritariamente através do Concurso Nacional de Acesso (CNA) em instituições de natureza pública (44,0%) e através de Concurso local ou institucional em instituições de natureza privada (71,4%). Nesses anos, 5,8% dos inscritos (6609 estudantes) ingressaram no ensino superior público por mudança ou transferência de curso e 5,3% (5962 estudantes) através de provas para maiores de 23 anos (Figura 2.4.15). No ensino superior privado as transferências ou mudança de curso representaram 8,0% (2217 estudantes) e o ingresso através das provas para maiores de 23 anos registou 12,0% (3302 estudantes).

Figura 2.4.15. Formas de ingresso dos inscritos (%) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano pela primeira vez, em licenciaturas e mestrados integrados, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de *Infocursos,* DGEEC (consultado em julho 2020)

Em 2018/2019, nas 73 916 vagas fixadas para o regime geral de acesso ao ensino superior inscreveram-se no 1º ano, pela primeira vez, 53 911 alunos, menos 1543 do que no ano anterior, tendo sido preenchidas 73,9% do total das vagas (Tabela 2.4.12), das quais 85,1% no público e 44,8% no privado. Estas percentagens representam um decréscimo relativamente ao ano anterior, dado que, em 2017/2018, foram preenchidas 87% e 48% das vagas, respetivamente no público e no privado.

Tabela 2.4.12. Vagas e inscritos pela primeira vez (Nº) em cursos de formação inicial no ensino superior, por natureza do estabelecimento e subsistema de ensino. Portugal[1], 2018/2019

Natureza e subsistema		Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas[4]	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1ª vez através de todos os regimes
Público	Universitário[2]	28 284	26 553	93,88%	32 220	34 156
	Politécnico[3]	23 276	17 344	74,51%	24 011	25 773
	Subtotal	**51 560**	**43 897**	**85,14%**	**56 231**	**59 929**
Privado	Universitário[2]	14 952	7756	51,87%	10 490	11 951
	Politécnico[3]	7404	2258	30,50%	4104	4908
	Subtotal	**22 356**	**10 014**	**44,79%**	**14 594**	**16 859**
Total		**73 916**	**53 911**	**72,94%**	**70 825**	**76 788**

Notas:
[1] Consideram-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela primeira vez, num determinado estabelecimento. Exclui os inscritos pela primeira vez em mobilidade internacional, os inscritos em CTeSP, no ensino militar e policial e na Universidade Aberta;
[2] Inclui estabelecimentos não integrados em universidades;
[3] Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades;
[4] Inscritos no 1º ano, pela primeira vez, através do regime geral de acesso/Vagas (cálculo do CNE, a partir dos dados da fonte).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Analisando a distribuição das vagas fixadas em 2018/2019, por área de educação e formação (Tabela 2.4.13), constata-se que as áreas de *Ciências empresariais, administração e direito* (22,1%), *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (18,6%) e *Saúde e proteção social* (15,8%) foram as que apresentaram maior número de vagas. À semelhança do que aconteceu em anos anteriores, as áreas com menor número de vagas atribuídas (2,0%) foram *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* e *Educação* (2,3%). A área das *Ciências naturais, matemática e estatística* foi a que apresentou, em 2018/2019, a maior percentagem de vagas preenchidas (84,3%). Excetuando as ofertas em área desconhecida, a área de *Educação* foi a que registou a menor percentagem de vagas preenchidas.

Tabela 2.4.13. Vagas e inscritos pela primeira vez (Nº) em cursos de formação inicial no ensino superior, por área de educação e formação. Portugal[1], 2018/2019

Área de educação e formação	Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas[2]	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1ª vez através de todos os regimes
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	1508	818	54,24%	1252	1416
Artes e humanidades	8687	6895	79,37%	8680	9143
Ciências empresariais, administração e direito	16 358	12 034	73,57%	16 614	17 897
Ciências naturais, matemática e estatística	4582	3862	84,29%	4405	4586
Ciências sociais, jornalismo e informação	7942	6232	78,47%	7998	8444
Educação	1674	775	46,30%	1107	1172
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	13 745	9876	71,85%	13 312	14 936

(Continuação)

Área de educação e formação	Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas[2]	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1ª vez através de todos os regimes
Saúde e proteção social	11 674	8630	73,92%	10 914	12 152
Serviços	5582	3871	69,35%	5127	5394
Tecnologias da informação e comunicação (TICs)	1854	859	46,33%	1345	1574
Área desconhecida	310	59	19,03%	71	74
Total	**73 916**	**53 911**	**72,94%**	**70 825**	**76 788**

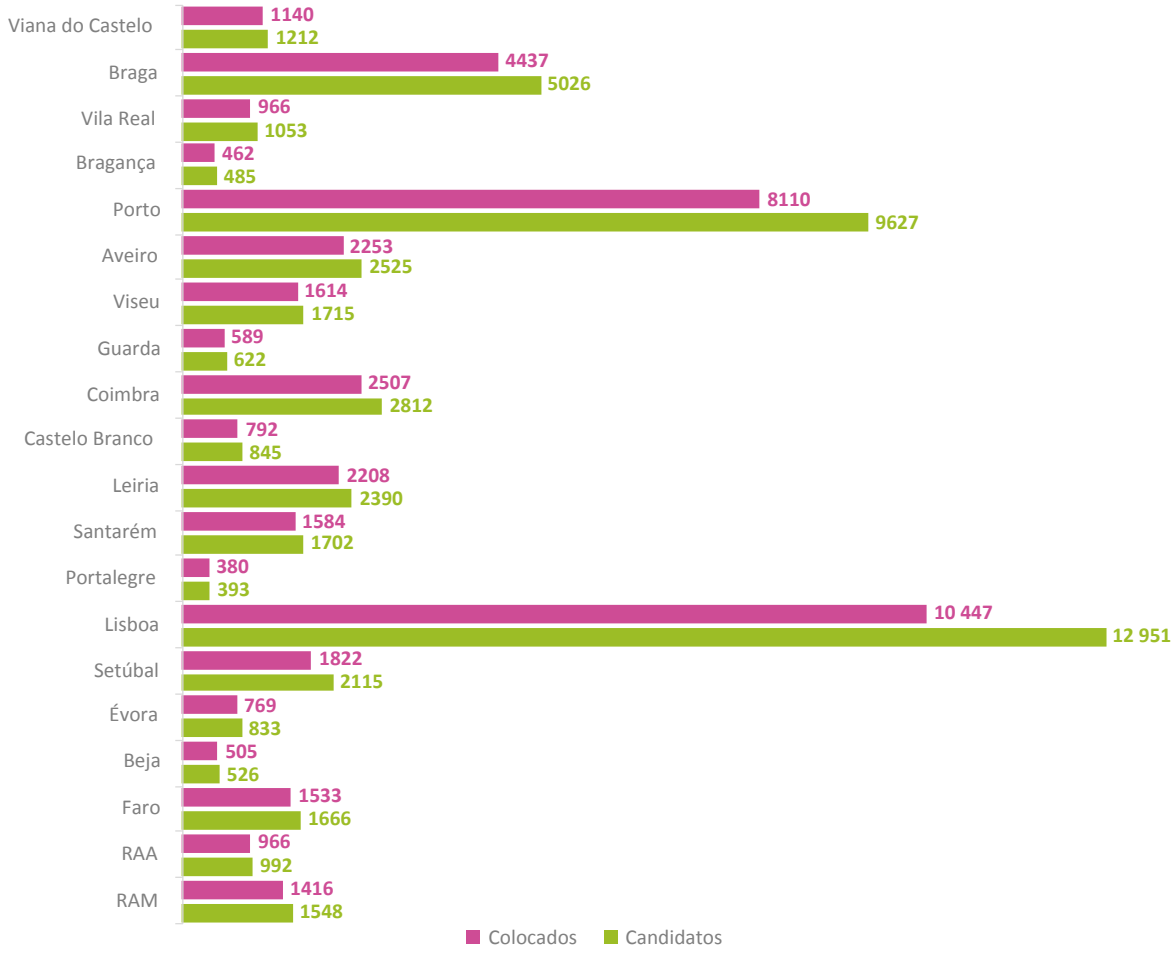
Notas:
[1] Consideram-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela primeira vez, num determinado estabelecimento. Exclui os inscritos pela primeira vez em mobilidade internacional e os inscritos em cursos técnicos superiores profissionais, no ensino militar e policial e na Universidade Aberta;
[2] Inscritos no 1º ano, pela primeira vez, através do regime geral de acesso/vagas (cálculo do CNE, a partir dos dados da fonte)

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Tendo em conta a primeira Fase do Concurso Nacional de Acesso de 2019, 53,1% dos candidatos foram colocados na 1ª opção, 21,9% na 2ª opção, 12% na 3ª opção, 6,6% na 4ª opção, 4% na 5ª opção e 2,4% na 6ª opção (*Estatísticas do Concurso Nacional de Acesso de 2019 - Resumo da colocação 1ª fase*, DGES).

Da análise da Figura 2.4.16 constata-se que, em 2019, a maior percentagem de candidatos colocados por distrito/GAES de candidatura ocorre na Região Autónoma dos Açores (97,4%), seguida dos distritos de Portalegre (96,7%) e Beja (96,0%). A menor percentagem verifica-se nos distritos de Lisboa (80,7%), Porto (84,2%) e Setúbal (86,1%).

Figura 2.4.16. Candidatos e colocados (Nº), por distrito/GAES de candidatura. Portugal, 2019



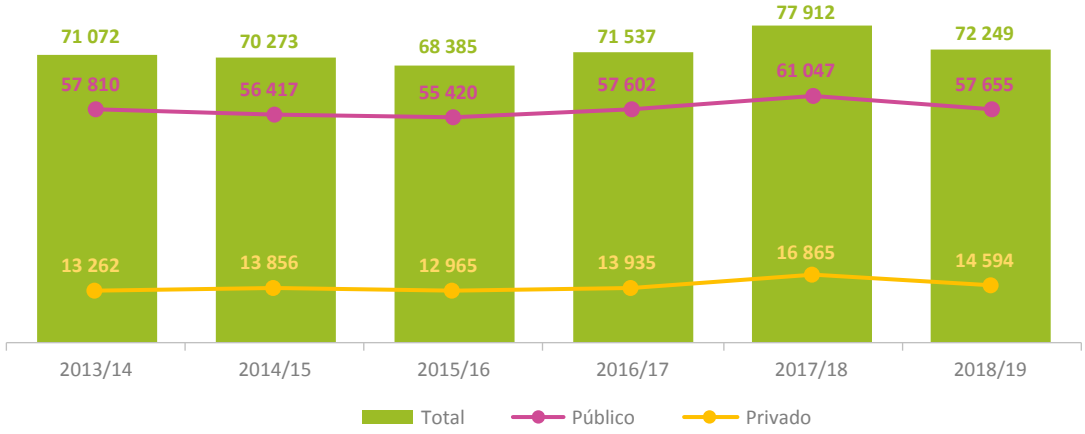
Fonte: CNE, a partir de DGES

No período em análise, o ano de 2018 foi o que registou o valor mais elevado de estudantes inscritos no ensino superior, no 1º ano, pela primeira vez (77 912). Em 2019, o número de inscritos baixou para 72 249 (Figura 2.4.17). Apesar do decréscimo de inscritos no ensino superior no último ano (7,3%), entre 2014 e 2019 verificou-se um aumento de 1332 no ensino privado (10,0%) e uma diminuição de 155 estudantes no ensino público (0,3%).

Em 2018/2019, dos 72 249 alunos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, 57 655 fizeram-no no ensino público (79,8%) e 14 594 no ensino privado (20,2%). De referir ainda que, do total de inscritos, 61,1%, pertencem ao subsistema universitário e 38,9% ao politécnico.

Mantendo a tendência referida em anteriores relatórios do Estado da Educação, as mulheres inscritas em 2018/2019 no 1º ano, pela primeira vez, representaram 55,5% do total de inscritos.

Figura 2.4.17. Evolução de inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, por natureza institucional*. Portugal

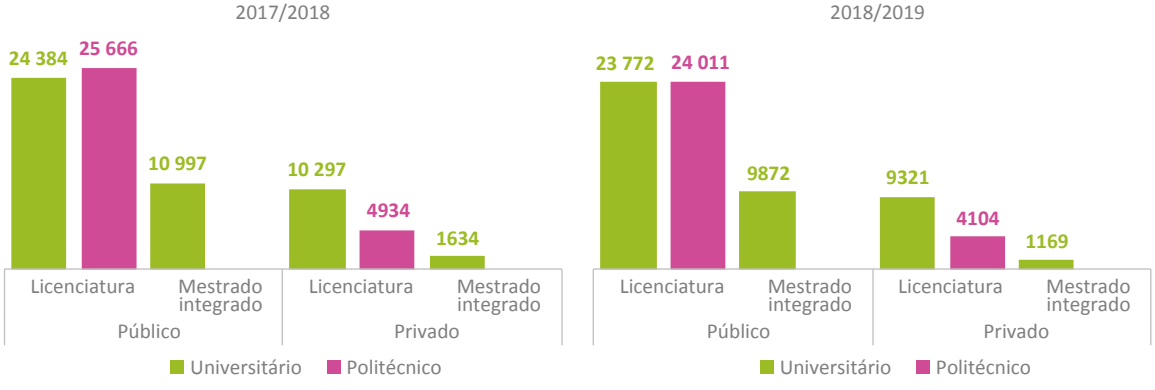


*Consideram-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela primeira vez, num determinado curso de um estabelecimento. Exclui estudantes em mobilidade internacional e CTeSP.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Em 2018/2019, os inscritos em cursos de licenciatura 1º ciclo constituíam a maioria (84,7%) dos que frequentavam o 1º ano, pela primeira vez, o que representa um acréscimo de 0,9 pp face ao ano anterior (Figura 2.4.18).

Figura 2.4.18. Inscritos (Nº) no 1º ano, pela primeira vez, em licenciatura 1º ciclo e mestrado integrado, em estabelecimentos de ensino superior, por natureza dos estabelecimento e subsistema de ensino. Portugal



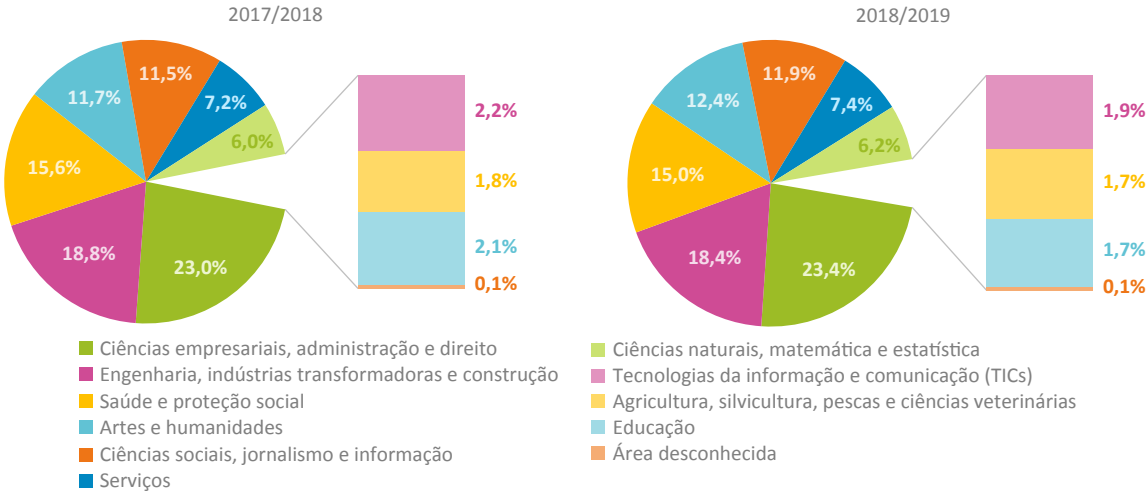
Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Relativamente à distribuição por áreas de educação e formação dos inscritos no 1º ano pela primeira vez em cursos de licenciatura 1º ciclo e de mestrado integrado (Figura 2.4.19), as áreas de *Ciências empresariais, administração e direito*, *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* e *Saúde e proteção social* foram as que apresentaram maior expressão em 2018/2019 com, respetivamente, 23,4%, 18,4% e 15,0% dos alunos inscritos, mantendo-se a tendência

observada em anos anteriores, ainda que na de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* ocorresse um decréscimo de 0,4 pp face ao ano anterior.

As áreas de *Educação* e *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* foram as menos escolhidas, com 1233 e 1237 estudantes inscritos, o que correspondeu, a um decréscimo de 0,4 pp e de 0,1 pp, respetivamente, relativamente a 2017/2018.

Figura 2.4.19. Inscritos (%) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, por área de educação e formação. Portugal



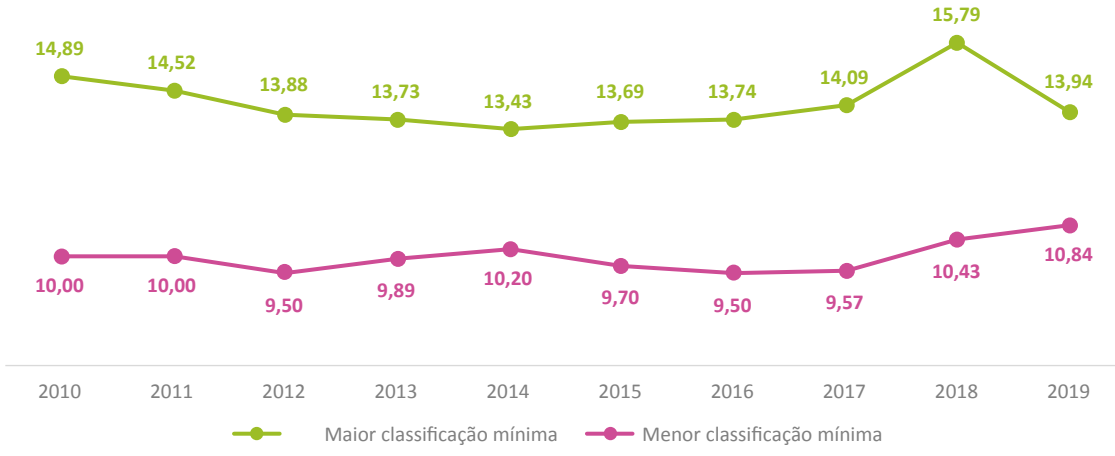
Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Analisando especificamente as classificações mínimas de entrada no Curso de Educação Básica, na última década (Figura 2.4.20) é possível observar que há diferenças significativas entre essas classificações e que há anos em que existem classificações mínimas de 9,5 valores.

Em 2019 verifica-se que existiam 739 vagas iniciais para o curso de Educação Básica e que nas três fases do concurso nacional de acesso foram colocados 599 estudantes (421, 158 e 20 respetivamente na 1ª, 2ª e 3ª fases).

Na 1ª fase não houve qualquer colocado neste curso no Instituto Politécnico da Guarda e no Instituto Politécnico de Portalegre. Quando se analisam as classificações dos últimos colocados, nesta fase, nas diferentes instituições observa-se que a mais elevada é de 13,94 valores e a mais baixa é de 10,84 valores.

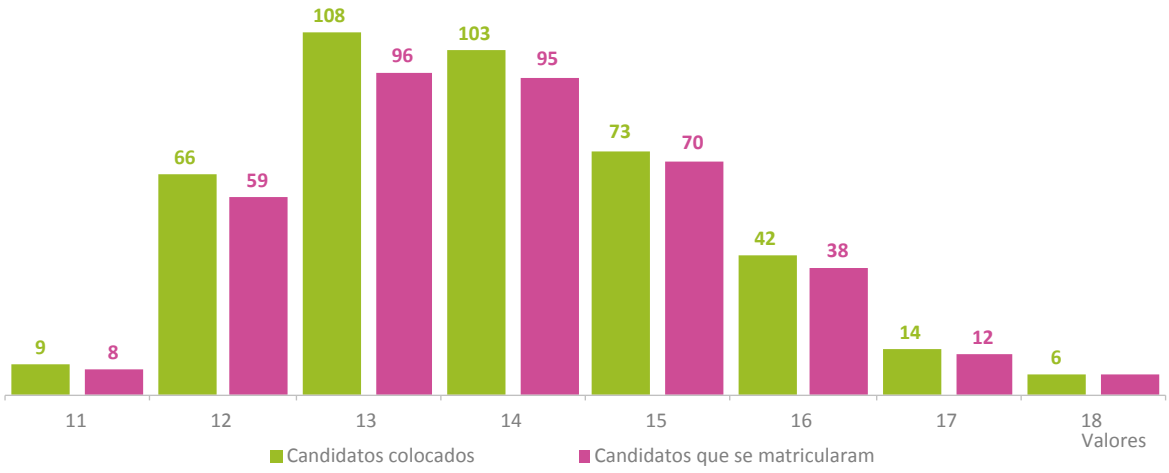
Figura 2.4.20. Evolução da variação das classificações mínimas de entrada (valores) no Curso de Educação Básica. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGES

Na 1ª fase do concurso nacional de acesso de 2019, dos 421 colocados, matricularam-se 384 estudantes (Figura 2.4.21), 90,9% frequentaram cursos científico-humanísticos no ensino secundário (54,7% línguas e humanidades, 28,9% ciências e tecnologias, 5,2% ciências socioeconómicas e 2,1% artes visuais) e 9,1% frequentaram outros percursos no ensino secundário. Os 37 candidatos que acabaram por não se matricular apresentavam notas de candidatura entre os 11 e os 17 valores e todos tinham frequentado, no ensino secundário, cursos científico-humanísticos. Salienta-se que os seis candidatos colocados com nota de 18 valores se matricularam no curso.

Figura 2.4.21. Candidatos colocados e matriculados (Nº) nos cursos de Educação Básica na 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso, por nota de candidatura ao ensino superior (escala 0-20 valores). Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de DGES

No ano letivo de 2018/2019, estavam matriculados em cursos de licenciatura 1º ciclo 219 615 estudantes, mais 3144 do que no ano anterior, dos quais 55,4% eram mulheres. Já nos cursos de mestrado integrado encontravam-se matriculados 62 303 estudantes, mais 1845 face ao ano anterior, sendo muito equitativa a percentagem de homens (50,2%) e de mulheres (49,8%).

Em 2019, os cursos de mestrado de 2º ciclo tinham 62 976 estudantes matriculados (dos quais 58,1% eram mulheres), registando-se um acréscimo global de 4333 estudantes face a 2018.

Quando se analisam os dados dos estudantes matriculados em cursos de doutoramento, verifica-se que eram 21 090, em 2019, mais 638 do que no ano anterior, 47,9% homens e 52,1% mulheres.

Por último, nas outras formações, em que se incluem as especializações pós-licenciatura e os cursos preparatórios de mestrado integrado, estavam matriculados 3643 estudantes, menos 112 comparativamente com o ano anterior.

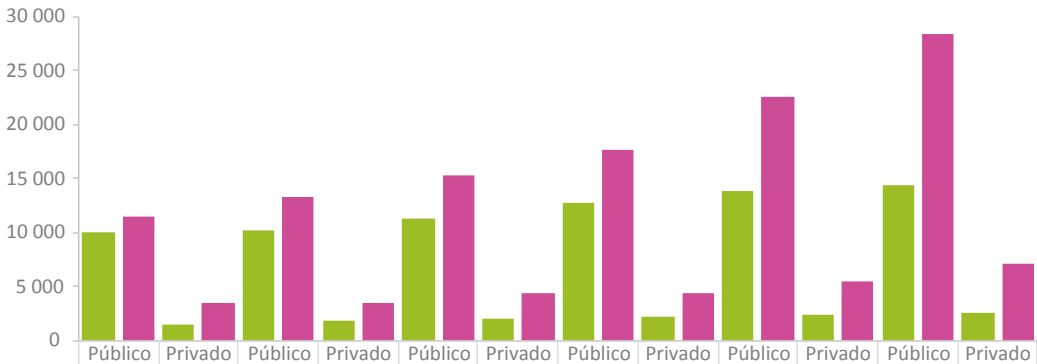
Programas de mobilidade internacional

De 2013/2014 para 2018/2019 registou-se um aumento de 98,8% de estudantes inscritos em estabelecimentos de ensino superior em programas de mobilidade internacional[1] (Figura 2.4.22), esse aumento foi de 140,2% no caso dos programas de mobilidade de grau.

Em 2018/2019, inscreveram-se 52 821 estudantes: 17 066 em mobilidade de crédito e 35 755 em mobilidade de grau e a grande maioria (81,3%) frequentava estabelecimentos de ensino superior público.

[1] A mobilidade de grau refere-se aos estudantes que estão matriculados num estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro, e que têm como finalidade a obtenção de um diploma. A mobilidade de crédito diz respeito aos estudantes inscritos num estabelecimento de ensino superior português, na modalidade de estudo ou de estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos, posteriormente reconhecidos pela instituição de origem a que pertencem.

Figura 2.4.22. Evolução dos inscritos (Nº) em programas de mobilidade internacional, por natureza do estabelecimento. Portugal



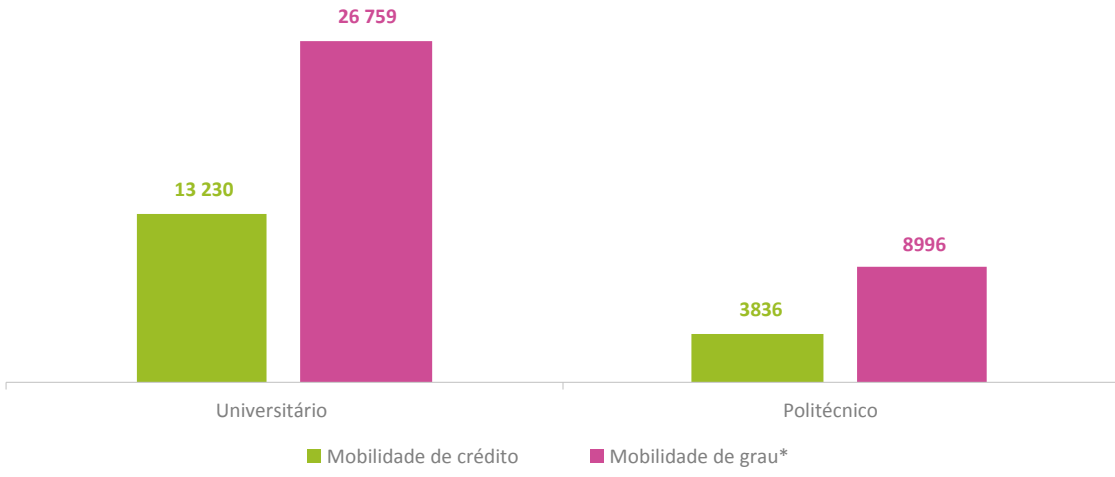
	Público 2013/14	Privado 2013/14	Público 2014/15	Privado 2014/15	Público 2015/16	Privado 2015/16	Público 2016/17	Privado 2016/17	Público 2017/18	Privado 2017/18	Público 2018/19	Privado 2018/19
Mobilidade de crédito	10 082	1605	10 329	1822	11 293	1989	12 781	2199	13 949	2414	14 442	2624
Mobilidade de grau*	11 440	3443	13 354	3534	15 304	4511	17 716	4478	22 614	5508	28 513	7242

*Não inclui inscritos na Universidade Aberta.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

A Figura 2.4.23 mostra que os estudantes em programas de mobilidade de crédito e de grau se inscrevem, maioritariamente, em estabelecimentos de ensino superior universitário (75,7%).

Figura 2.4.23. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino. Portugal, 2018/2019



*Não inclui inscritos na Universidade Aberta.

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

Em ambos os programas de mobilidade (grau e crédito), as áreas de *Ciências empresariais, administração e direito* e *Engenharia, indústrias transformadoras e construção*, com 25,5% e 21,3% de inscritos, respetivamente, foram as que atraíram maior número de estudantes, notando-se, no entanto, diferenças assinaláveis no que respeita à distribuição por sexo (Tabela 2.4.14).

Tabela 2.4.14. Inscritos (Nº) em programas de mobilidade internacional, por área de educação e formação e sexo. Portugal, 2018/2019

	Mobilidade de grau		Mobilidade de crédito	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	249	326	87	135
Artes e humanidades	1817	2428	691	1769
Ciências empresariais, administração e direito	4209	4719	1780	2738
Ciências naturais, matemática e estatística	909	887	353	470
Ciências sociais, jornalismo e informação	1797	2700	613	1459
Educação	493	1048	98	455
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	4719	2691	2062	1766
Saúde e proteção social	1445	2983	369	1239
Serviços	849	701	348	452
Tecnologias da informação e comunicação (TICs)	591	184	95	43
Área desconhecida	1	9	14	30
Total	**17 079**	**18 676**	**6510**	**10 556**

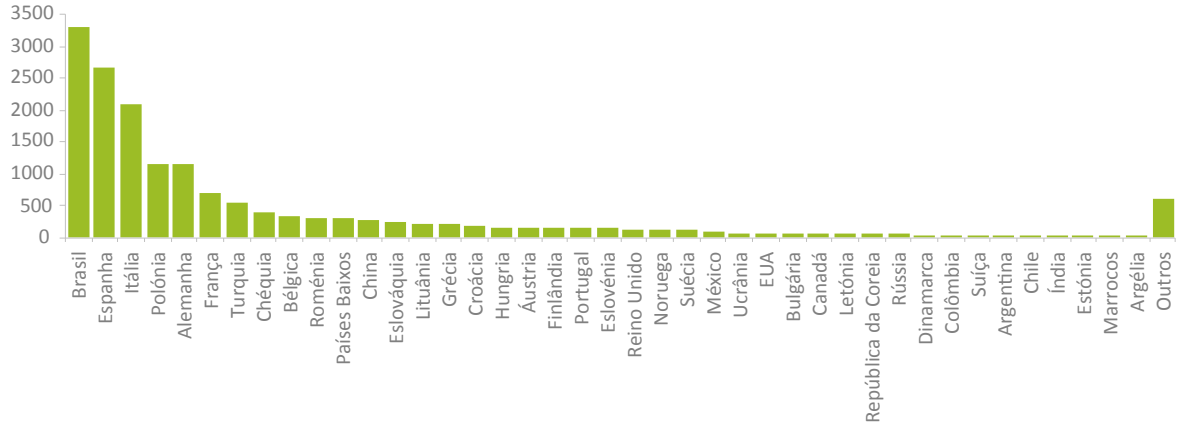
Fonte: CNE, a partir de DGEEC

No que diz respeito à mobilidade de crédito, a maioria dos estudantes frequentava cursos de licenciatura de 1º ciclo (66,4%). Os restantes frequentavam cursos de mestrado de 2º ciclo (19,4%), de mestrado integrado (12,8%), cursos de doutoramento (1,3%) e CTeSP (0,01%).

Em 2018/2019, dos 17 066 alunos inscritos em mobilidade de crédito, 3299 tinham nacionalidade brasileira (19,3%) e 11 459 eram provenientes de países da União Europeia (67,1%), mantendo-se a tendência observada em anos anteriores (Figura 2.4.24).

De acordo com os resultados do *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*, publicados pela DGEEC, cerca de 62% dos inscritos em mobilidade de crédito, no ano letivo em análise, eram do sexo feminino e 58% tinham idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos.

Figura 2.4.24. Inscritos (Nº) em situação de mobilidade de crédito e país de nacionalidade com, pelo menos, 30 alunos. 2018/2019



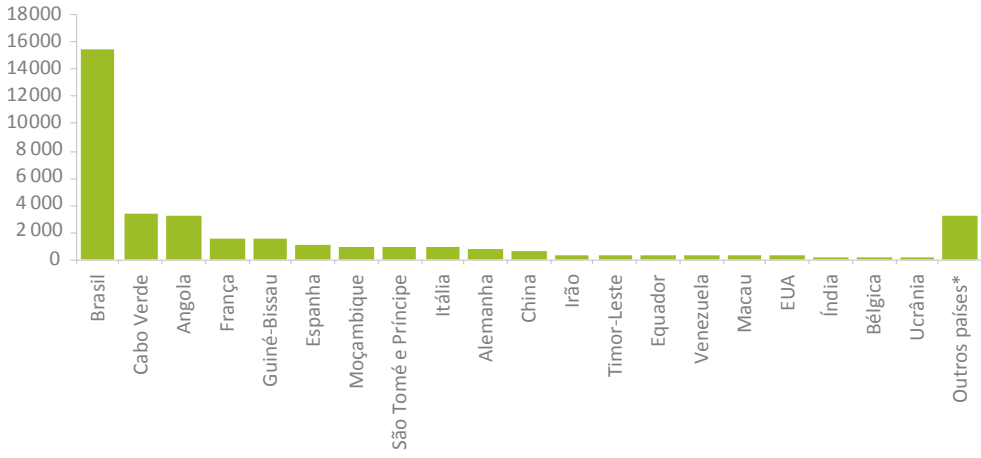
Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Em 2018/2019, inscreveram-se em estabelecimentos portugueses de ensino superior 35 755 estudantes que tinham completado o ensino secundário no estrangeiro (mobilidade de grau). Estes alunos representaram 9,3% do total de inscritos naquele ano letivo.

Da leitura da Figura 2.4.25, salienta-se que a maioria destes alunos (71,9%) concluiu o ensino secundário em países da CPLP, com destaque para o Brasil com 15 373 inscritos, Cabo Verde com 3338 e Angola com 3246. Fora da CPLP, é de referir a França e a Espanha com 4,2% e 2,8% dos inscritos, respetivamente.

De acordo com a fonte citada anteriormente (DGEEC), 52% dos inscritos em mobilidade de grau eram do sexo feminino e cerca de 33% tinham idades compreendidas entre os 23 e os 29 anos.

Figura 2.4.25. Inscritos (Nº) em situação de mobilidade de grau por país de obtenção do diploma de ensino secundário (os 20 mais frequentes). 2018/2019



*Inclui outros países de obtenção do diploma de ensino secundário menos frequentes.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Resultados

Ensino pós-secundário

Desde 2016/2017 que todos os diplomados em Cursos de Especialização Tecnológica realizam a sua formação no ensino não superior. No ano de 2018/2019, diplomaram-se 1776 estudantes, um acréscimo de 263 relativamente ao ano anterior (Tabela 2.4.15).

Tabela 2.4.15. Diplomados em CET (Nº), por NUTS II. Portugal

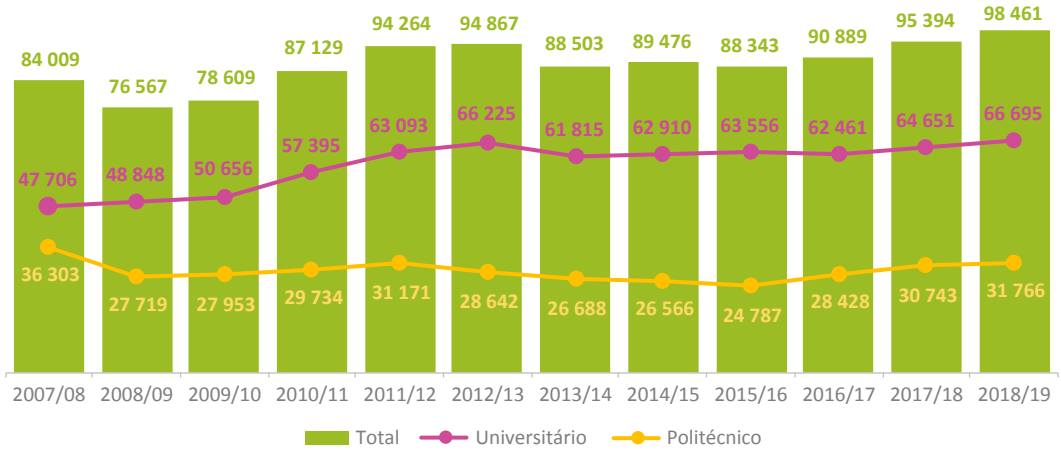
	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
2018/19	481	160	979	64	92	0	0
2017/18	474	132	747	58	102	0	0
2016/17	289	189	397	48	125	0	0
2015/16	873	1230	823	139	298	16	4
2014/15	1867	1783	681	526	122	42	40

Fonte: CNE, a partir de *Estatísticas da Educação*,DGEEC

Ensino Superior

O número de diplomados em todos os graus e diplomas conferidos por estabelecimentos de ensino superior aumentou (Figura 2.4.26), tendo passado de um total de 95 394, em 2017/2018, para 98 461, no último ano em análise, dos quais 76 957 com diploma conferente de grau.

Figura 2.4.26. Evolução dos diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal

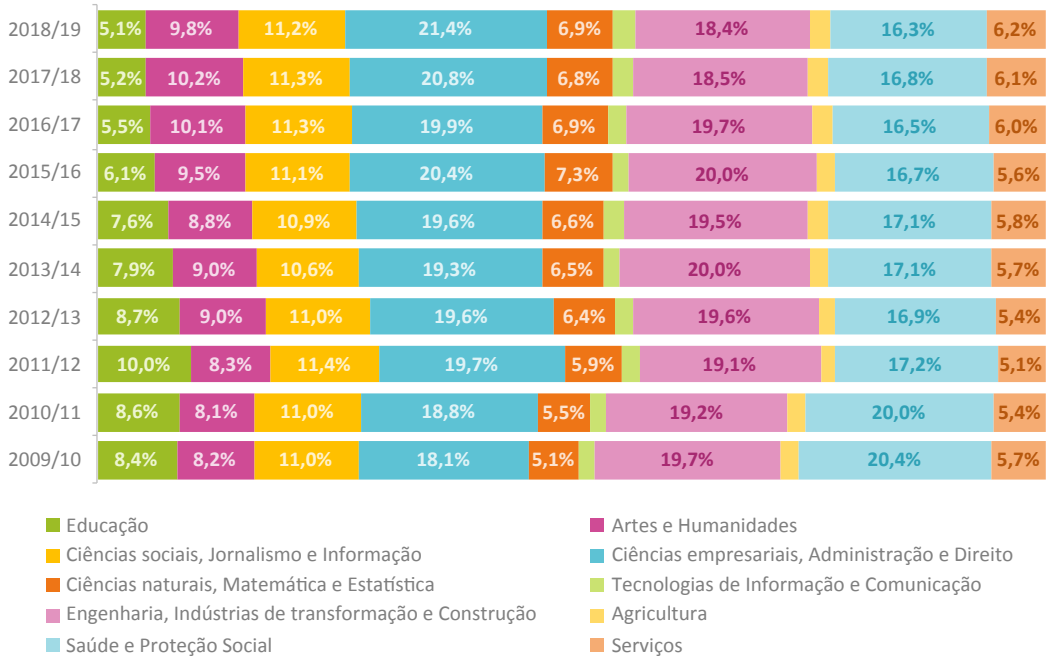


Fonte: CNE, a partir de *Estatísticas - Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2017/18*, DGEEC

Entre 2009/2010 e 2018/2019 é possível constatar alguma estabilidade na proporção de diplomados, por área de educação e formação (Figura 2.4.27). Neste último ano, as áreas que apresentam uma maior proporção de diplomados continuam a ser as de *Ciências empresariais, Administração e Direito* (21,4%), *Engenharia, Indústrias de transformação e Construção* (18,4%), *Saúde e Proteção Social* (16,3%) e *Ciências sociais, Jornalismo e Informação* (11,2%). A área de *Agricultura*, com um aumento de diplomados de 0,5 pp face ao ano letivo de 2015/2016, continua a ser, a par da área de *Tecnologias de Informação e Comunicação,* das que apresenta baixa proporção de diplomados (2,3%).

De salientar, desde 2011/2012, a redução do número de diplomados na área da *Educação*. No ano letivo de 2018/2019, diminuiu 0,1 pp face ao ano letivo anterior.

Figura 2.4.27. Evolução dos diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação. Portugal

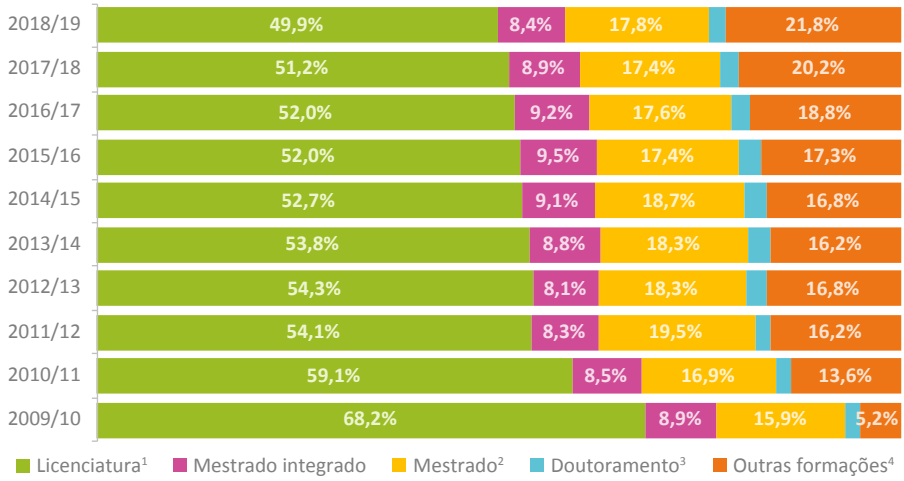


Nota: Foram retirados do total de alunos diplomados em 2016/2017 e em 2018/19 os alunos que aparecem como sendo diplomados em área desconhecida.

Fonte: CNE, a partir de *Estatísticas - Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2017/18*, DGEEC

A maioria dos diplomados continua a ser proveniente de cursos de licenciatura (Figura 2.4.28), embora se tenha assistido a uma diminuição da proporção de graduados neste nível de formação ao longo da série. Em 2018/2019, face ao ano anterior, as proporções de diplomados com mestrado integrado e com doutoramente registaram uma variação negativa (respetivamente, 0,5 pp e 0,3 pp). A percentagem de graduados com mestrado aumentou 0,4 pp.

Figura 2.4.28. Evolução dos diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por nível de formação. Portugal



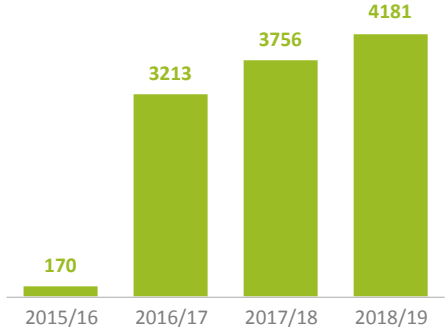
Nota:
[1] Inclui bacharelato em ensino+ licenciatura em ensino, bacharelato/licenciatura, licenciatura - 1º ciclo, licenciatura bietápica (1º ciclo), licenciatura bietápica (2º ciclo), licenciatura e licenciatura (parte terminal);
[2] Inclui mestrado - 2º ciclo e mestrado;
[3] Inclui doutoramento - 3º ciclo e doutoramento;
[4] Inclui bacharelato, Curso técnico superior profissional, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação, Especializações, Diploma de Especialização – Curso de mestrado e Diploma de Especialização – Curso de doutoramento.

Fonte: CNE, a partir de *Estatísticas - Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2017/18*, DGEEC

Na Figura 2.4.29 é possível observar a evolução do número de diplomados em CTeSP desde que existe registo nesta oferta. Em 2018/2019 registam-se mais 425 diplomados face ao ano letivo anterior. De acordo com o Raides 19, a maioria dos diplomas foram concedidos no ensino público (77,2%).

De acordo com o documento *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de Cursos de Técnico Superior Profissional* (DGEEC, 2019), verifica-se que a maioria dos alunos que conclui estes cursos prossegue os seus estudos superiores no ano letivo seguinte, ainda que 42% dos diplomados, em 2017/2018, tivessem optado por não continuar a estudar. A continuação do percurso académico é realizada quase exclusivamente em cursos de licenciatura e a maioria permanece no mesmo subsistema de ensino em que se diplomou. A taxa de transição para a licenciatura é ligeiramente superior junto dos que concluíram o CTeSP no ensino politécnico privado, quando comparada com o ensino politécnico público. A área CNAEF dos diplomados com maior percentagem de prosseguimento de estudos foi a de *Ciências sociais, jornalismo e informação* (93%), seguida da de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências* veterinárias (72%), sendo que esta foi também aquela que mais alunos prosseguiram para licenciatura na mesma área (96%).

Figura 2.4.29. Diplomados (Nº), em curso técnico superior profissional (Nº). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

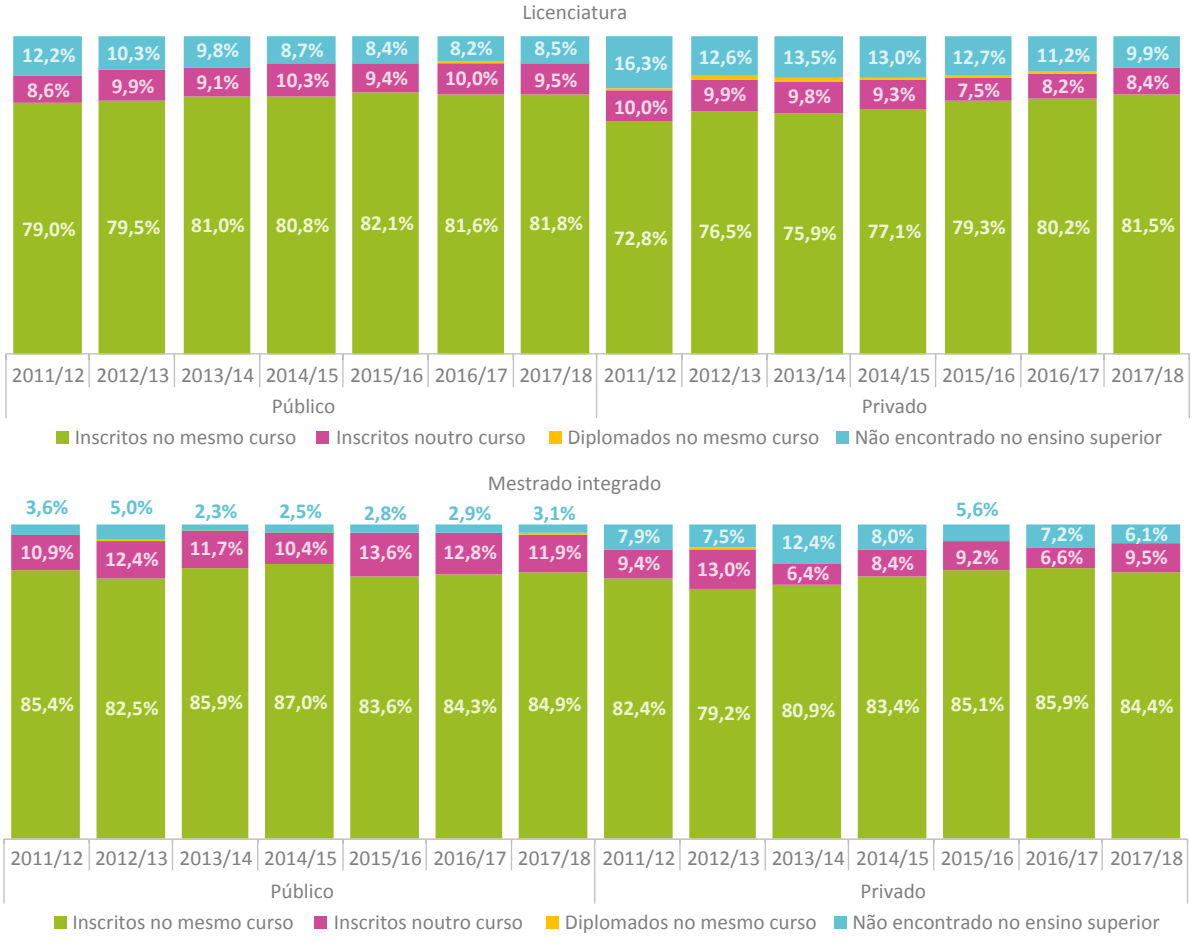
Já a área de *Tecnologias de Informação e Comunicação* foi aquela que teve o menor número de diplomados que prosseguiram estudos na mesma área (37%), para além das áreas de formação com poucos diplomados. Os alunos diplomados em 2017/2018, provenientes desta área, prosseguiram os seus estudos preferencialmente na área de *Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção.*

No portal *Infocursos - Estatísticas de Cursos Superiores*, a DGEEC divulga, desde 2011/2012, a situação de todos os inscritos no 1º ano, pela primeira vez, um ano após iniciarem o seu curso. Essa situação pode corresponder a uma de quatro categorias possíveis: continuam inscritos no mesmo curso; aparecem inscritos noutro curso (do mesmo estabelecimento de ensino ou de outro estabelecimento); aparecem como diplomados do curso; ou não foram encontrados no ensino superior português. A última categoria foi considerada como abandono do ensino superior português.

Analisando os dados do *Infocursos* dos alunos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, em 2016/2017, em cursos de licenciatura e mestrado integrado da rede pública, observa-se que, em 2017/2018, a propoção que abandonou o ensino superior aumentou 0,3 pp e 0,2 pp, respetivamente, enquanto que na rede privada diminui 1,3 pp e 1,1 pp (Figura 2.4.30).

Fazendo uma análise dos alunos inscritos, por sexo, no ano letivo de 2017/2018, verifca-se que, tal como em anos anteriores, apenas nos cursos de mestrado integrado do ensino superior público os homens estavam em maior número.

Figura 2.4.30. Situação dos alunos inscritos no ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, em licenciaturas e em mestrados integrados um ano após iniciarem o seu curso, por natureza institucional. Portugal

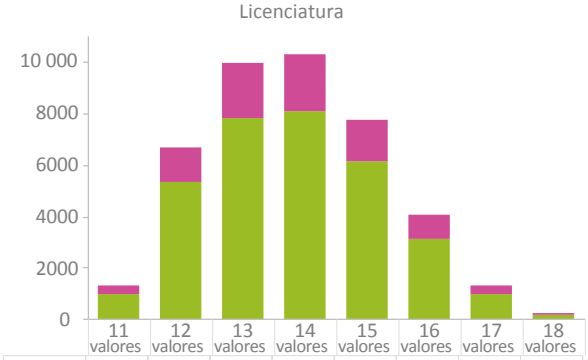


Nota: Não foram incluídos os alunos registados em mobilidade internacional.

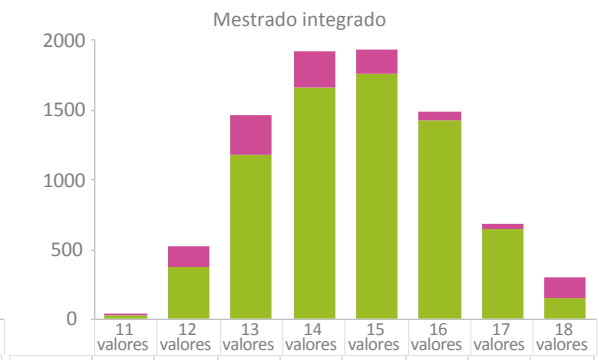
Fonte: CNE, a partir de *Infocursos*, consultado em 21-07-2020

A classificação final mais frequente atribuída, em 2017/2018, aos diplomados em cursos de licenciatura, foi de 14 valores, tanto no ensino superior público como no ensino superior privado, seguida da classificação de 13 valores. Nos mestrados integrados, as classificações mais frequentes foram de 14 e 15 valores no ensino superior público e 13 e 14 valores no privado (Figura 2.4.31). A classificação mínima atribuída aos diplomados foi de 11 valores e a classificação máxima de 18 valores.

Figura 2.4.31. Distribuição das classificações (Nº) em licenciaturas e em mestrados integrados, por natureza institucional. Portugal, 2017/2018



	11 valores	12 valores	13 valores	14 valores	15 valores	16 valores	17 valores	18 valores
Total	1352	6647	9962	10 296	7737	4087	1302	227
Privado	332	1291	2170	2220	1622	952	291	55
Público	1020	5356	7792	8076	6115	3135	1011	172



	11 valores	12 valores	13 valores	14 valores	15 valores	16 valores	17 valores	18 valores
Total	42	527	1470	1924	1935	1495	683	298
Privado	15	145	289	258	177	69	29	148
Público	27	382	1181	1666	1758	1426	654	150

Fonte: CNE, a partir de *Infocursos*, consultado em 21-07-2020

Tendo como referência os diplomados em 2016/2017, verificou-se que o número médio de inscrições anuais para a obtenção de um diploma foi de 3,75 para licenciatura, 5,82 para mestrado integrado, 2,39 para mestrado de 2º ciclo e de 5,30 para doutoramento.

As taxas de conclusão[2] do ensino superior podem indicar a eficiência dos sistemas de ensino, pois mostram qual a proporção de estudantes que ingressam num programa de ensino superior e que nele se graduam. No entanto, as baixas taxas de conclusão não implicam necessariamente um sistema terciário inadequado, pois os alunos podem abandonar o programa por vários motivos, tais como a perceção de que fizeram uma escolha inadequada ou o surgimento de oportunidades de emprego atrativas antes da conclusão do programa. Existe, ainda, uma variedade de fatores que podem influenciar as taxas de conclusão, tais como a formação anterior e as características sociais e económicas dos estudantes.

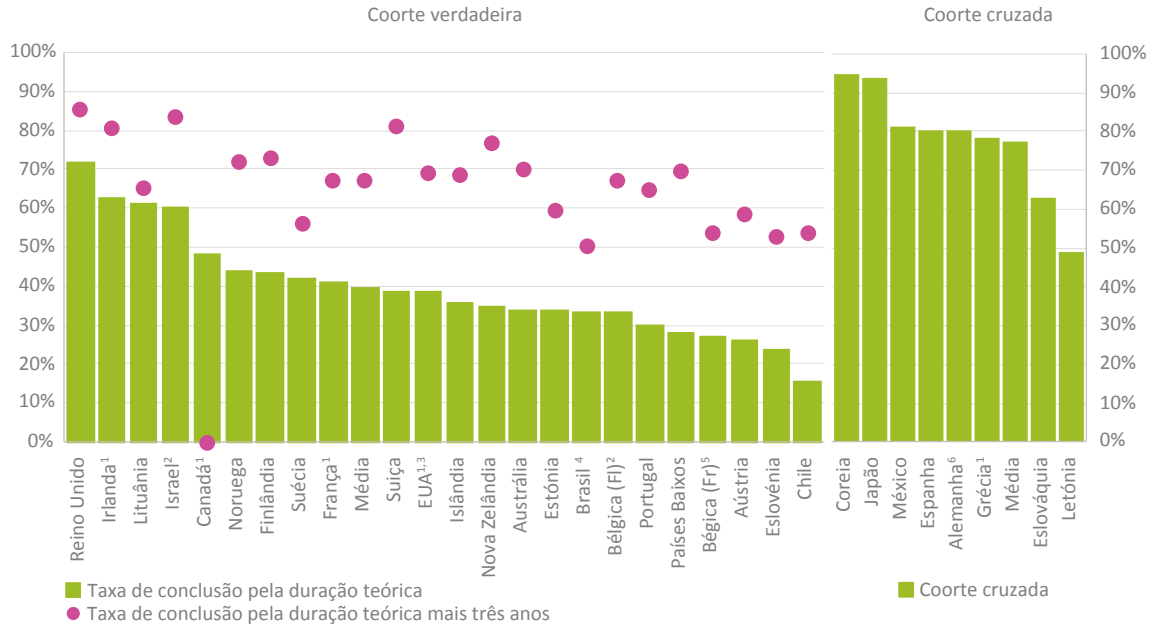
Os dados apresentados (Figura 2.4.32) referem-se a estudantes a tempo integral em países da OCDE e contemplam apenas dois prazos específicos: estudantes que concluem o curso dentro da sua duração teórica e estudantes que o concluem dentro de três anos para além dessa duração.

Em média, 39,3% dos estudantes a tempo integral concluem a sua licenciatura dentro da duração prevista para a mesma. Este valor aumenta para 67,1% quando são adicionados três anos à duração inicial do programa (*Education at a Glance*, 2019). Contudo, de acordo com a mesma publicação, em média, nos países da OCDE, a taxa de conclusão (dentro da duração teórica do programa acrescida de três anos) é mais elevada no ensino médio geral (70%) do que no ensino médio superior profissional (58%).

Antes de iniciar o segundo ano do ciclo de estudos, em média, 12% dos estudantes abandonam as licenciaturas em que tinham ingressado. Esta percentagem aumenta para 20% até ao final da duração do ciclo teórico e para 24% se adicionados três anos.

[2] Descrevem a percentagem de estudantes que ingressam num programa de ensino superior e que se diplomam num determinado número de anos.

Figura 2.4.32. Taxa de conclusão (%) de estudantes em tempo integral que ingressaram em programas de licenciatura ou equivalente. 2017



Notas:
Para países com dados reais de coorte, a conclusão inclui estudantes que se transferiram e se formaram noutro nível superior.
[1] O ano de referência difere de 2017. Consulte a Tabela de fontes para obter detalhes;
[2] A taxa de conclusão de estudantes que ingressaram num programa de licenciatura não inclui estudantes que se transferiram e se formaram em programas de ciclo curto;
[3] A duração teórica mais 3 anos refere-se à duração teórica mais 2 anos;
[4] Os dados não incluem participantes em programas de licenciatura de 6 anos, que correspondem a cerca de 2% do total de participantes nesse nível;
[5] Os dados referem-se apenas às grandes escolas (HE) e às *écoles des arts* (ESA), representando cerca de 60% dos participantes de programas de licenciatura ou equivalente;
[6] Os dados referem-se às taxas de conclusão estimadas com base numa relação modelar entre futuros graduados e alunos ainda matriculados;
Os países e economias são classificados por ordem decrescente de taxa de conclusão por duração teórica (coorte verdadeiro) ou coorte cruzado.

Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance, 2019*, OCDE

De acordo com a publicação *Education at a Glance, 2020,* a taxa de graduação no ensino superior[3] em Portugal, em cursos de ciclo curto (3%) e doutoramento (0,6%), apresenta valores abaixo da média da OCDE (8% e 0,7%, respetivamente) e da média da UE23 (6% e 0,8%). Já nos cursos de licenciatura e mestrado, a taxa de graduação é de 34% e 18%, respetivamente, valores acima das médias da OCDE (31% e 13%) e das médias da UE23 (30% e 15%).

O estudo *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de licenciaturas* (DGEEC, 2019) refere que os recém licenciados prosseguem estudos quase exclusivamente em cursos de mestrado. Os dados dos diplomados com licenciatura em 2016/2017 mostram que 62% optam por não prosseguir os seus estudos no ano seguinte. Os que continuaram o seu percurso académico em 2017/2018 tendem a manter-se no mesmo subsistema de ensino que lhes conferiu o grau de licenciado. Quando ocorrem mudanças, estas têm como destino preferencial o ensino superior universitário público.

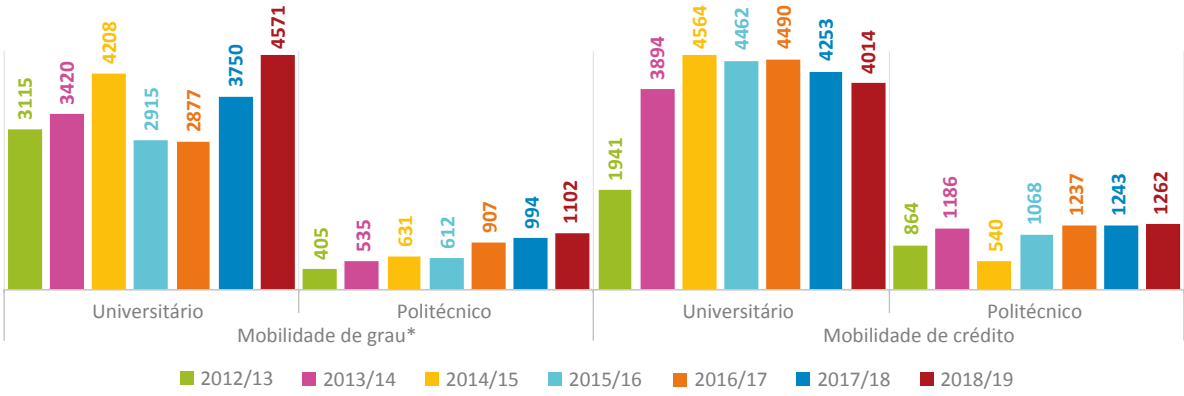
O mesmo estudo refere que as taxas de prosseguimento de estudos são maiores entre os alunos que obtêm classificações finais mais elevadas na licenciatura. É na área da *Educação* que esta taxa é mais elevada (76%), o que estará relacionado com a exigência do grau de Mestre como habilitação para a docência nos ensinos básico e secundário.

Os estudantes em mobilidade têm impacto nos sistemas educativos e nas instituições de ensino superior. Desde o ano letivo de 2012/2013, a DGEEC disponibiliza dados relativos a diplomados com mobilidade de crédito no seu percurso académico e a diplomados em situação de mobilidade de grau. Na Figura 2.4.33, é possível observar o número de diplomados no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino e, na Figura 2.4.34, o número destes diplomados, por nível de formação.

[3] Os valores referem-se a alunos com menos de 30 anos para cursos de ciclo curto e licenciatura e a alunos com menos de 35 anos para mestrados e doutoramentos.

Em 2018/2019, verifica-se um aumento dos diplomados em mobilidade de grau e dos diplomados em mobilidade de crédito no ensino politécnico. O número de diplomados em programas de mobilidade de mestrado Integrado tem vindo a diminuir desde 2016/2017.

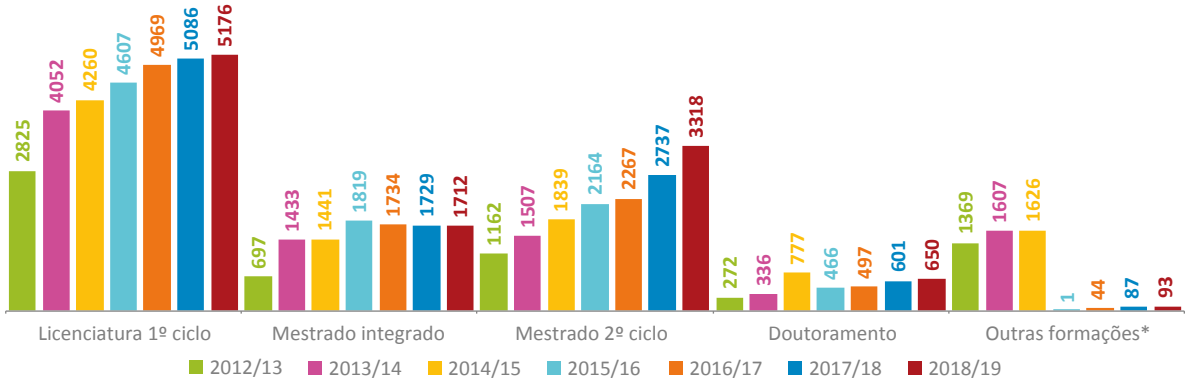
Figura 2.4.33. Evolução dos diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino. Portugal



*Não inclui diplomados da Universidade Aberta.
Nota: Os dados dos anos 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019 não incluem diplomados em cursos de especialização e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Figura 2.4.34. Evolução dos diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação[1]. Portugal



[1] Não inclui diplomados da Universidade Aberta. Os dados de 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019 não incluem diplomados em especializações e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.
* Em 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019 são CTeSP

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

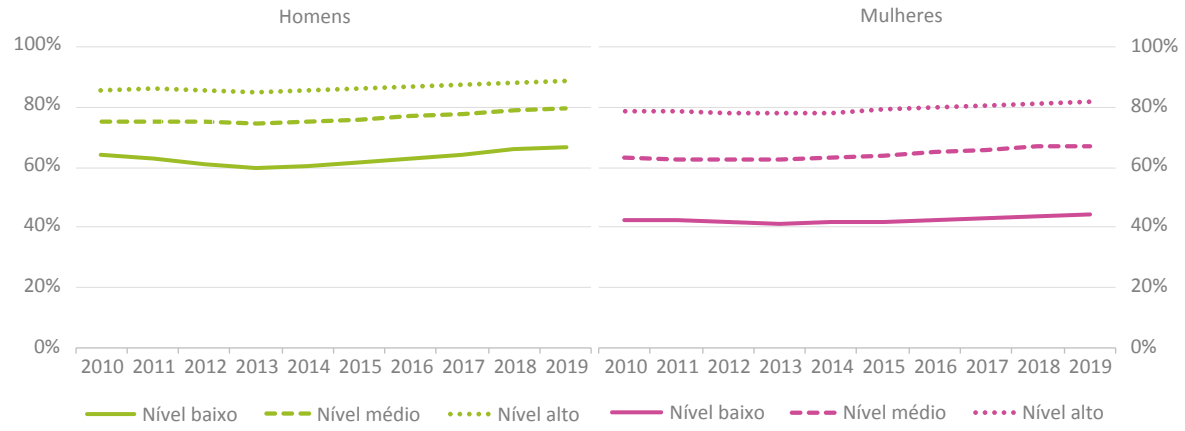
Em 2019, a percentagem de recém-diplomados registados no IEFP como desempregados cifra-se em 3,3% nos cursos de licenciatura de 1º ciclo e de mestrado integrado do ensino superior público e em 3,9% nos respetivos cursos do ensino superior privado.

Observa-se que as qualificações mais elevadas se traduzem em maior empregabilidade. A comparação entre 2010 e 2019 da taxa de emprego por nível de ensino, a nível da UE27, mostra um aumento da taxa de emprego para homens e mulheres (dos 20 aos 64 anos) com nível médio e alto de escolaridade (Figura 2.4.35).

As mulheres e os homens com nível médio apresentam na taxa de emprego um acréscimo de 4,2 pp, no período em análise. As mulheres com nível superior apresentam um aumento de 3,1 pp e os homens de 2,6 pp. A taxa de emprego para mulheres com baixa escolaridade cresceu 1,8 pp e a dos homens 2,5 pp.

A taxa de emprego das pessoas com um nível de escolaridade elevado é sempre mais alta no período análise, com uma taxa de emprego em 2019, de 81,8% para as mulheres e de 88,2% para os homens.

Figura 2.4.35. Evolução da taxa de emprego (%) por sexo e nível de escolaridade, 20-64 anos. UE27



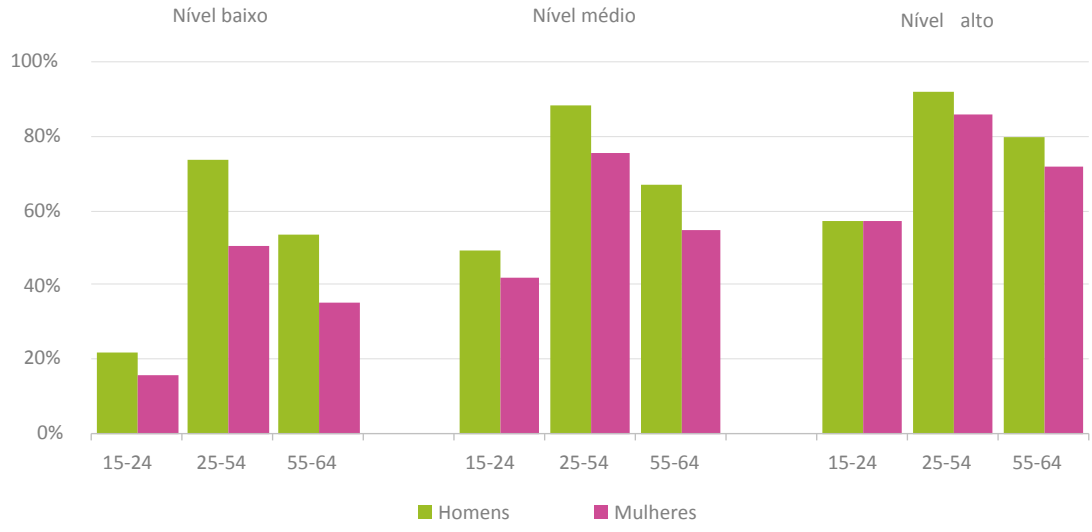
Nota: Nível alto de escolaridade corresponde a licenciatura, mestrado ou doutoramento (CITE 5-8); Nível médio de escolaridade corresponde a ter concluído o ensino secundário ou pós-secundário não superior (CITE 3-4); Nível baixo de escolaridade refere-se a ter atingido apenas o ensino fundamental ou médio (CITE 0-2).

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020

A taxa de emprego dos homens é mais elevada ou igual à das mulheres, independentemente do nível de escolaridade e da faixa etária (Figura 2.4.36). No entanto, a diferença da percentagem de emprego em cada um dos sexos diminui com o aumento do nível de educação. As diferenças na taxa de emprego de homens e de mulheres com alta escolaridade é inexistente nos jovens com menos de 25 anos e 6,6 pp na faixa de 25 a 54 anos e de 7,7 pp na faixa de 55 a 64 anos.

A maior diferença de taxas de emprego entre homens e mulheres ocorre entre as pessoas com baixa escolaridade e idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos (23,4 pp). Esta diferença é igualmente elevada no grupo de pessoas com baixa escolaridade e idades compreendidas entre os 55 e os 64 anos (17,9 pp).

Figura 2.4.36. Taxa de emprego (%), por sexo, faixa etária e nível de escolaridade. UE27, 2019



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2020

2.5. Educação e formação de adultos

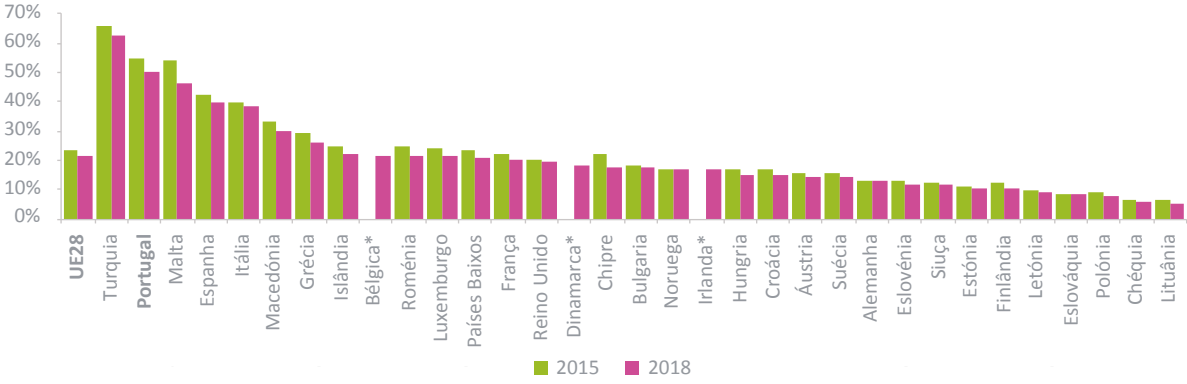
As rápidas mudanças na economia mundial e a diferença, cada vez mais acentuada, entre países ricos e pobres levam a que nem todos possam resolver os mesmos problemas do mesmo modo. Se a inovação e o conhecimento são cada vez mais fontes de riqueza e crescimento, são igualmente uma das principais causas de desigualdade entre países, entre territórios do mesmo país e entre pessoas.

Em 2018, na UE28, cerca de 22% dos adultos entre os 25 e os 64 anos tinha o ensino básico como nível de escolaridade máximo, sendo Portugal o país que atingia a percentagem mais elevada (50,2%), logo seguido de Malta (46,7%).

Do conjunto dos países constantes da Figura 2.5.1, a Turquia, com 62,6%, é o país com a percentagem mais elevada de adultos com baixas qualificações. As percentagens mais reduzidas, entre todos os países da UE28, registam-se a leste, com a Letónia, a Eslováquia, a Polónia, a Chéquia e a Lituânia com valores inferiores a 10%.

Entre 2015 e 2018 apenas na Alemanha se verificou um pequeno acréscimo da proporção de adultos naquelas idades com, no máximo, o ensino básico (+ 0,2 pp).

Figura 2.5.1. Adultos (%) entre os 25 e os 64 anos com, no máximo, o ensino básico (CITE 2)



*Quebra de série em 2015.

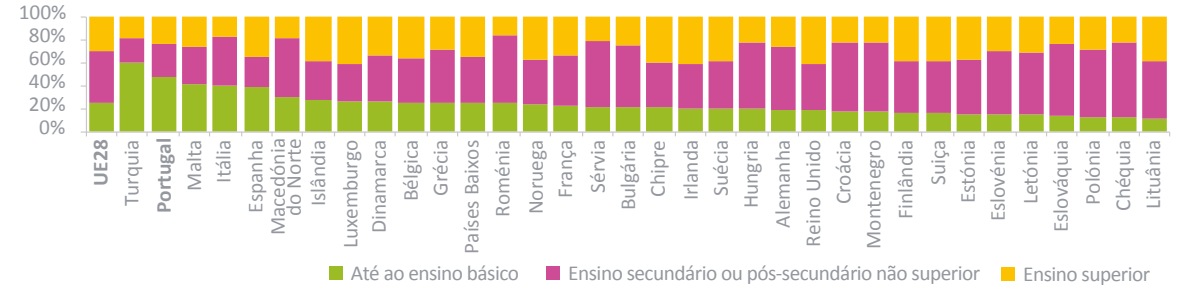
Fonte: CNE, a partir de *Eurostat EU Labour Force Survey*

A distribuição da população ativa – dos 15 aos 64 anos – por níveis de escolaridade em 2019 (Figura 2.5.2) indica que a posição de Portugal era idêntica à de 2018, no que diz respeito aos que possuíam no máximo o ensino básico.

Com mais 7,6 pp do que a Turquia e 3,4 pp do que a Espanha, e a 16,9 pp da média da UE28, Portugal regista uma das percentagens mais baixas (28,7%), relativamente aos detentores do ensino secundário ou pós-secundário não superior.

Quanto aos que tinham completado o ensino superior, Portugal apresenta uma percentagem de 23,8% da população com este nível de ensino, o que o coloca a menos 5,7 pp da média dos países da UE28. Apenas dez países, quase todos pertencentes à Europa de Leste, (exceto a Itália), registam percentagens inferiores à de Portugal. O Luxemburgo é o país que, em 2019, apresenta a percentagem mais elevada, com uma diferença de mais 17,2 pp, relativamente a Portugal.

Figura 2.5.2. População (%) entre os 15 e os 64 anos, por nível de escolaridade. 2019



Fonte: CNE, a partir de Eurostat 2020, acedido em 14-05-2020

A este propósito, na Recomendação nº 2/2019, *Para uma política pública de Educação e Formação de Adultos*, o Conselho Nacional de Educação referia o seguinte:

> Portugal apresenta, do ponto de vista das qualificações e saberes da população adulta, uma fragilidade estrutural relacionada com a tardia escolarização de massas e que se traduz num baixo nível de qualificações, aliado a uma fraca valorização da aprendizagem na idade adulta, sobretudo em relação a quem é menos escolarizado.
>
> Uma dimensão extremamente importante da fragilidade estrutural aqui referida está relacionada com a anacrónica existência, hoje, em Portugal, de cerca de meio milhão de analfabetos, sobre representados nas regiões marcadas pela interioridade.

Rede

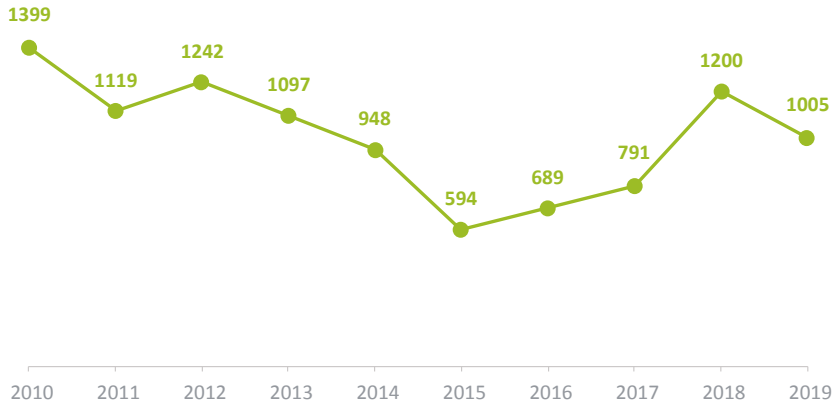
Como tem sido mencionado em anteriores relatórios do Estado da Educação, todas as instituições que integram a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações podem ter ofertas educativas e formativas para adultos, designadamente os estabelecimentos de ensino básico e secundário, os centros de formação profissional e de reabilitação, de gestão direta ou protocolar, no âmbito dos ministérios responsáveis pelas áreas da formação profissional e da educação, as entidades formadoras integradas noutros ministérios ou noutras pessoas coletivas de direito público, bem como os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico ou reconhecimento de interesse público, as escolas profissionais e as entidades com estruturas formativas certificadas do setor privado.

Não se incluem as entidades que, desenvolvendo igualmente atividades de educação formal ou não formal destinadas a adultos, integram, por exemplo, a rede de estabelecimentos de ensino superior, as que promovem ações que não carecem de reconhecimento formal dos órgãos da administração central, ou as que não visam atribuir uma qualificação certificada. Do mesmo modo, não se incluem os Centros Qualifica, entidades que desenvolvem os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de adultos.

Como se observa na Figura 2.5.3, após o decréscimo verificado entre 2010 e 2015 (-58%) inicia-se novamente, a partir de 2016, um período de crescimento deste setor educativo, com mais entidades a registarem-se no Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO), como entidades promotoras de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), formações modulares certificadas (FM), Formação em Competências Básicas (FCB) ou Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

Em 2018, atingem-se as 1200 entidades formadoras (+102% do que em 2015), verificando-se uma diminuição de cerca de 16% no ano seguinte. De salientar que, em alguns casos, a mesma entidade pode ser contabilizada mais do que uma vez, se registar atividade em mais do que uma NUTS II.

Figura 2.5.3. Evolução do número de entidades formadoras* com ofertas educativas e formativas para adultos. Portugal

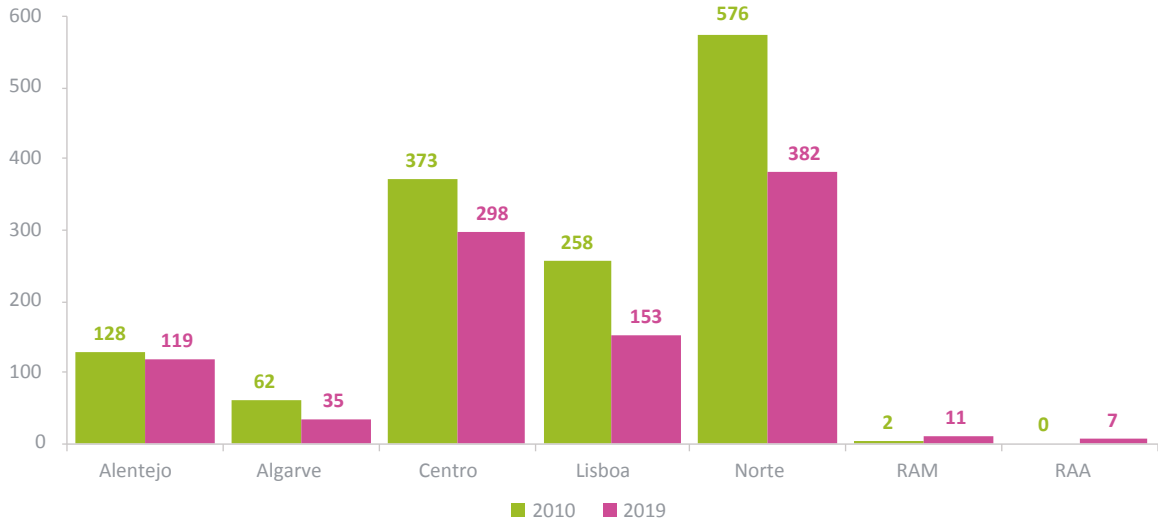


*O apuramento das entidades formadoras tem por base as ações formativas registadas no SIGO, no estado «Concluída» ou «Em funcionamento», segundo o ano de início.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Na década, houve uma diminuição do número de entidades formadoras (394 no total), que é visível em todas as NUTS II do Continente (Figura 2.5.4), embora de forma menos expressiva no Alentejo e no Centro. Estas duas regiões contavam, em 2019, com menos 7% e 20%, respetivamente, das entidades que nelas existiam em 2010, sendo que as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores contrariaram a tendência nacional.

Figura 2.5.4. Entidades formadoras (Nº) com ofertas educativas e formativas para adultos, por NUTS II.

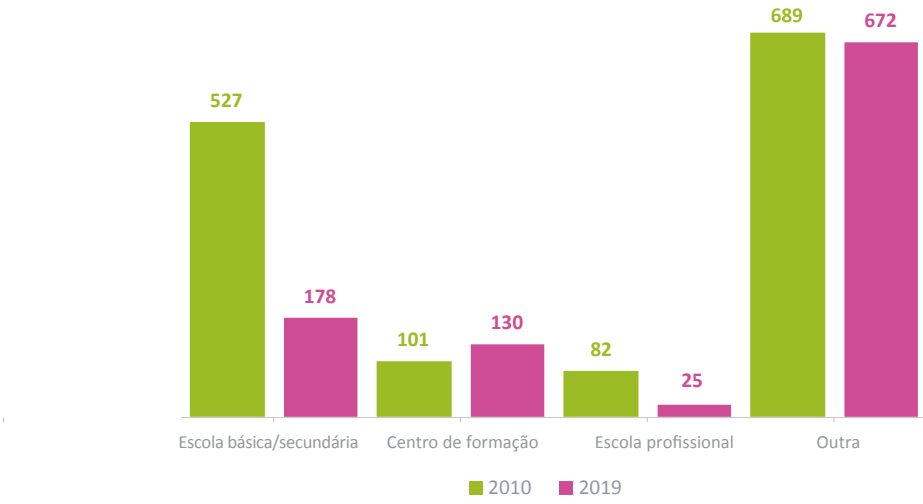


Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisorios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020).

No que se refere à tipologia, as entidades que, em 2019, promoviam ofertas para adultos (Figura 2.5.5) são maioritariamente (67%) identificadas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) – entidade responsável pela supervisão e gestão destas ofertas – numa categoria que designam como «Outras» e que pode integrar Autarquias, Empresas Municipais ou Associações de Municípios, Associações de Desenvolvimento Local, Associações Empresariais, Associações Socioprofissionais, Empresas de Formação, Escolas tuteladas pelo Turismo de Portugal, Instituições de Solidariedade Social/Reabilitação.

As escolas dos ensinos básico ou secundário e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo representavam, em 2019, 18% do total de entidades com este tipo de ofertas para adultos e os centros de formação profissional de gestão direta ou de gestão participada do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.), 13%.

Figura 2.5.5. Entidades formadoras (Nº) com ofertas educativas e formativas para adultos, por tipologia. Portugal



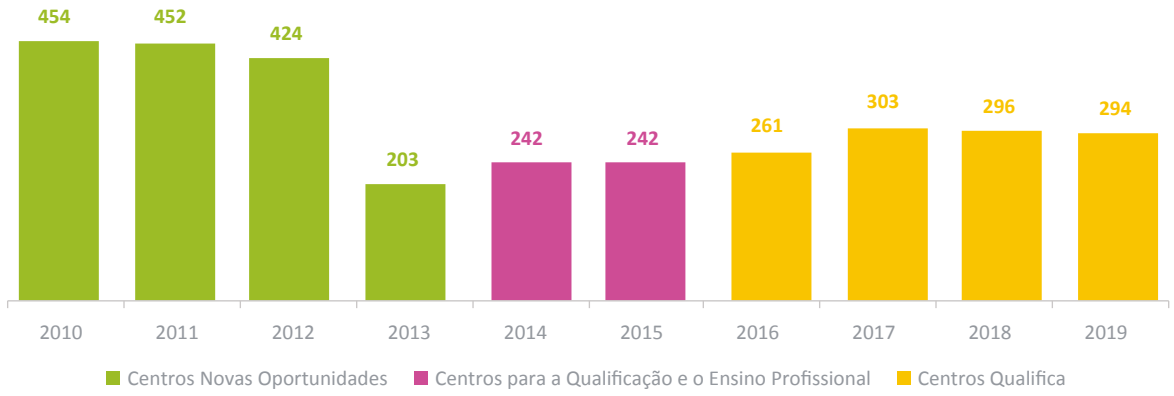
Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Os Centros Qualifica (CQ) são estruturas especializadas, vocacionadas para a informação, o aconselhamento e o encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional de adultos com idade igual ou superior a 18 anos que procuram uma qualificação. São também as únicas entidades acreditadas para o desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos, no âmbito do sistema nacional de qualificações, sendo a sua criação, monitorização, acompanhamento e extinção da responsabilidade da ANQEP, I.P.

Estes Centros, assim designados a partir de 2016 com o lançamento do Programa Qualifica, constituiam em 2019 uma rede com 294 entidades (Figura 2.5.6) e pretendem, entre outros aspetos, contribuir para aumentar os níveis de qualificação e melhorar a empregabilidade dos ativos, dotando-os de competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho, bem como promover um maior investimento dos jovens adultos em percursos de educação e formação.

Com um forte decréscimo entre 2010 e 2013 (251 CNO), o número destas estruturas foi aumentando progressivamente depois deste ano (mais 91 centros em 2019 relativamente a 2013), embora represente em 2019 cerca de 65% da rede que existia em 2010.

Figura 2.5.6. Evolução (Nº) dos Centros Novas Oportunidades, para a Qualificação e o Ensino Profissional e Qualifica. Portugal



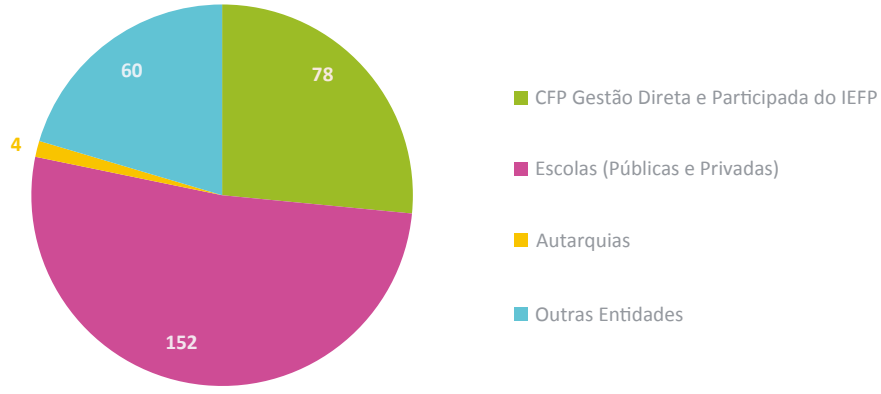
Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P., 2020

Na distribuição dos centros por NUTS II em 2019, a região Norte destaca-se com o maior número (113), seguida das regiões Centro (81), Lisboa (49), Alentejo (37), Algarve (11) e RAM (3).

Os CQ podem ser criados por entidades públicas ou privadas, nomeadamente agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dos ensinos básico e secundário, centros de formação profissional de gestão direta ou participada do IEFP, I.P., empresas e associações ou outras entidades com significativa expressão territorial ou setorial e capacidade técnica instalada, nomeadamente por fazerem parte da rede pública contratualizada há pelo menos cinco anos (Portaria nº 232/2016, de 20 de agosto).

A Figura 2.5.7 mostra que, em 2019, as escolas públicas e privadas detinham, no seu conjunto, a maior proporção de Centros Qualifica, com 51,7% do total da rede.

Figura 2.5.7. Centros Qualifica (Nº) por tipologia da entidade. Continente e RAM, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P., 2020

Para além dos objetivos atrás enunciados, o Programa Qualifica e a Rede de Centros Qualifica pretendem ainda valorizar o sistema, promovendo um maior investimento dos jovens adultos em percursos de educação e formação, corrigir o atraso

estrutural do país em matéria de escolarização, no sentido de uma maior convergência com a realidade europeia, e adequar a oferta e a rede formativa às necessidades do mercado de trabalho e aos modelos de desenvolvimento nacionais e regionais. Estes aspetos serão abordados com maior profundidade no capítulo relativo ao ensino profissional, pois é relativamente a este segmento da população estudantil que se tornam mais evidentes as formas de operacionalização destes desígnios.

Não existem Centros Qualifica na Região Autónoma dos Açores. Os objetivos a eles associados são garantidos pela Rede Valorizar, um serviço do Governo Regional dos Açores (Resolução do Conselho do Governo nº 86/2009, de 21 de maio) vocacionado para a informação, aconselhamento e encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional e processos de RVCC de adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que procuram uma qualificação. A Rede Valorizar possui três polos (São Miguel, Terceira e Faial), cujas equipas asseguram o trabalho em todo o arquipélago, de forma itinerante.

Acesso e frequência

Os cerca de 82 500 adultos inscritos nas diversas modalidades educativas que proporcionam algum nível de qualificação, em 2018/2019, representam 71,4% dos que se encontravam matriculados nas mesmas tipologias de ofertas em 2009/2010 (Figura 2.5.8).

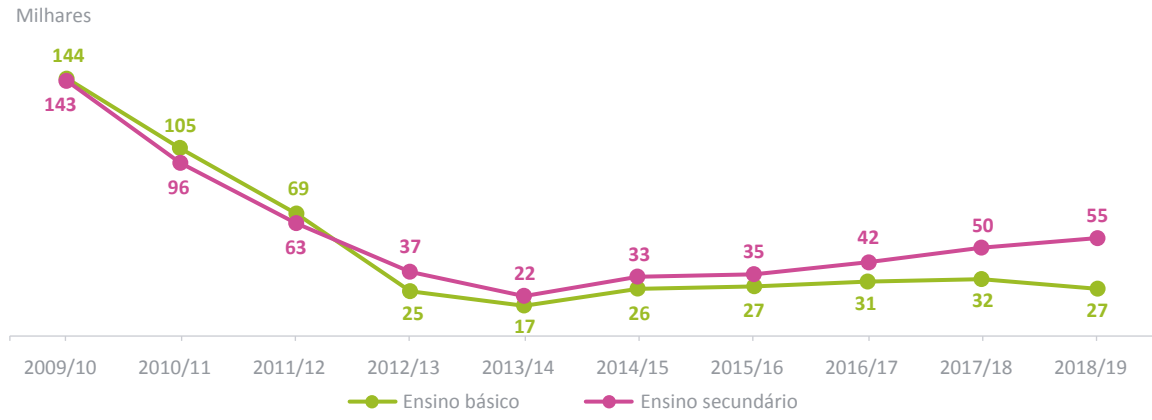
À semelhança do que se verificou para as entidades formadoras ou os Centros Qualifica, o decréscimo mais acentuado de adultos matriculados nestas ofertas aconteceu em 2012/2013, sendo que

> a partir de 2016, o lançamento do Programa Qualifica constituiu um sinal de retoma de um investimento público na EFA que conheceu [...] um notório desinvestimento, bem documentado em termos estatísticos, traduzido numa acentuada queda do número de pessoas adultas inscritas em ofertas públicas de EFA (CNE, 2019).

É de salientar, no entanto, que o decréscimo atrás referido não atinge do mesmo modo a frequência nos níveis de ensino básico e secundário. Enquanto o número dos que se inscrevem no ensino secundário diminuiu 61,4% ao longo da década, no ensino básico registou-se menos 81,2% de adultos matriculados, no mesmo período.

Esta discrepância poderá dever-se à maior dificuldade de mobilização dos públicos menos escolarizados para iniciarem novas atividades de aprendizagem. Enquanto entre 2010 e 2014 a redução dos inscritos é sensivelmente idêntica nos dois níveis de ensino, a partir daí, a ligeira recuperação que se constata é mais notória no ensino secundário, indiciando que, com o abrandamento das políticas públicas de EFA, uma parte do público, que inicialmente se sentiu motivado para participar, foi desistindo de se envolver em novas ofertas formativas.

Figura 2.5.8. Evolução do número (milhares) de adultos matriculados em ofertas formativas, por nível de ensino. Portugal



Nota: Matriculados em cursos de educação e formação de adultos, no ensino recorrente, em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e em formações modulares.

Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2020

No que diz respeito à evolução da frequência das diferentes ofertas destinadas à população adulta, verifica-se que, no ensino básico (Tabela 2.5.1), o peso relativo de cada uma registou alterações, tendo os processos de RVCC passado de maioritários em 2009/2010, com 72,7%, para 37% em 2018/2019, o que corresponde a um decréscimo de

94 433 inscritos. Evolução contrária tiveram os cursos EFA que, com uma percentagem de 26,2%, em 2009/2010, assumem a maioria no último ano (58,4%).

O ensino recorrente e as formações modulares registaram o menor peso relativo de matriculados em 2018/2019, com 3,2% e 1,4%, respetivamente. Na década, apenas o ensino recorrente aumentou o número de participantes, embora de forma pouco expressiva (+ 38).

Tabela 2.5.1. Evolução dos adultos (Nº) matriculados em ofertas formativas de nível básico, por tipo de oferta. Portugal

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Cursos EFA	37 595	31 293	20 374	14 323	14 554	20 596	20 385	21 395	18 276	15 886
Ensino recorrente	846	587	561	456	769	822	831	788	834	884
Processos RVCC	104 501	71 987	46 455	9930	1933	4668	6008	8513	12 114	10 068
Formações modulares	776	926	1327	616	81	56	151	231	234	386

Fonte: DGEEC

No ensino secundário, todas as ofertas diminuíram o número de participantes nos dez anos representados na Tabela 2.5.2. Os processos de RVCC foram os que mais adultos perderam (- 67 970) e os que mais reduziram o seu peso relativo, passando de 61%, em 2009/2010, para 39,4% em 2018/2019.

Os cursos EFA, apesar de terem menos 20 282 matriculados, registaram um aumento da proporção relativamente ao total do ensino secundário, passando de 29,3%, em 2009/2010, para 44,6% dez anos depois.

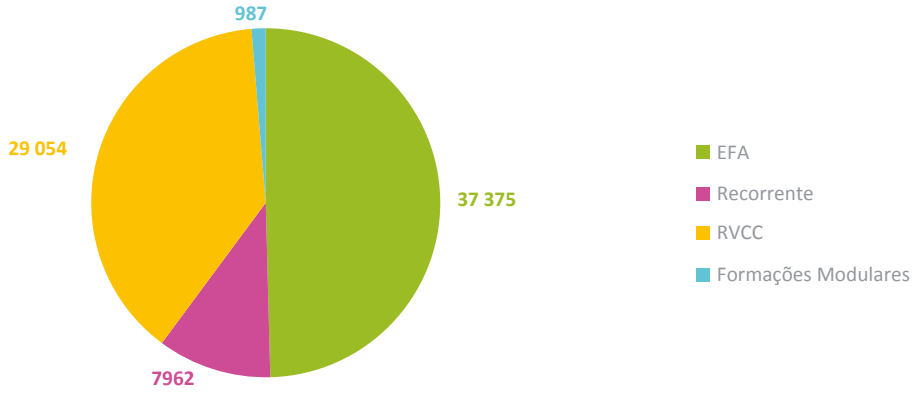
Tabela 2.5.2. Evolução dos adultos (Nº) a frequentar o ensino secundário, por tipo de oferta. Portugal

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Cursos EFA	41 773	39 467	28 005	18 386	12 735	19 830	19 612	22 097	23 113	21 491
Ensino recorrente	12 831	8466	6058	6970	8792	9807	8530	8059	7589	7077
Processos RVCC	86 956	47 945	28 269	10 833	350	2902	6280	11 585	18 998	18 986
Formações modulares	963	396	472	426	88	292	248	312	392	600

Fonte: DGEEC

No ano letivo de 2018/2019, as ofertas com maior percentagem de inscritos são os cursos EFA (49,6%), seguidos dos processos de RVCC (38,5%), Figura 2.5.9, embora, como se verá adiante, estas proporções tenham variado ao longo da década.

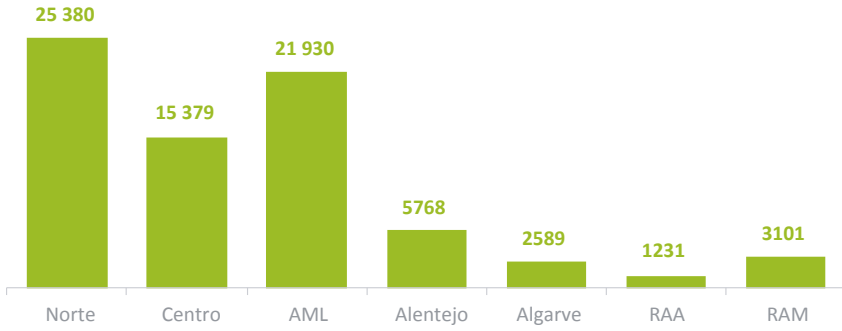
Figura 2.5.9. Adultos (Nº) matriculados, por oferta de educação e formação. Portugal, 2018/2019



Fonte:CNE, a partir de DGEEC, 2020

A distribuição dos matriculados por NUTS II (Figura 2.5.10) apresenta um quadro idêntico ao de anos anteriores, ou seja, a região Norte surge com a maior proporção de adultos a frequentarem ofertas educativas (33,7%), seguida da Área Metropolitana de Lisboa (29,1%) e da região Centro (20,4%).

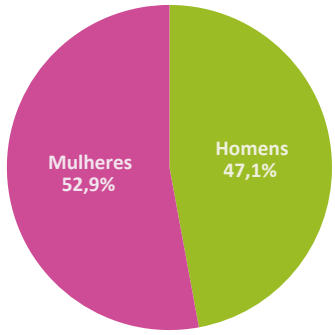
Figura 2.5.10. Adultos (Nº) matriculados em ofertas educativas e formativas, por NUTS II. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

As mulheres representam a maioria dos inscritos, tal como tem acontecido em anos precedentes e tem sido referido em anteriores relatórios sobre o Estado da Educação. Em 2018/2019, há menos 4374 homens do que mulheres a frequentar ofertas educativas e formativas (Figura 2.5.11).

Figura 2.5.11. Adultos (%) matriculados, por sexo. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Em 2018/2019, a maior parte dos adultos (79,8%) estava inscrita em entidades de natureza pública (Figura 2.5.12), no conjunto dos dois níveis de escolaridade. As entidades privadas envolviam 12,5% dos inscritos em atividades de nível básico e 21,2% do total dos matriculados no ensino secundário.

Figura 2.5.12. Adultos (Nº) matriculados, por nível de ensino e natureza da entidade. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Cursos de educação e formação de adultos

Os cursos EFA são as ofertas com o maior número de adultos a frequentar atividades que conferem certificação com equivalência escolar ou que atribuem um nível de qualificação, no âmbito do QNQ.

Maioritariamente, em 2018/2019, os adultos estavam inscritos em entidades de natureza pública (98,0%) e frequentavam atividades de nível secundário (57,5%) (Tabela 2.5.3).

Tabela 2.5.3. Adultos (Nº) matriculados em cursos EFA, por natureza do estabelecimento de ensino e nível de ensino. Portugal, 2018/2019

	Total	Público	Privado
Ensino básico	15 886	15 665	221
Ensino Secundário	21 491	20 951	540
Total	**37 377**	**36 616**	**761**

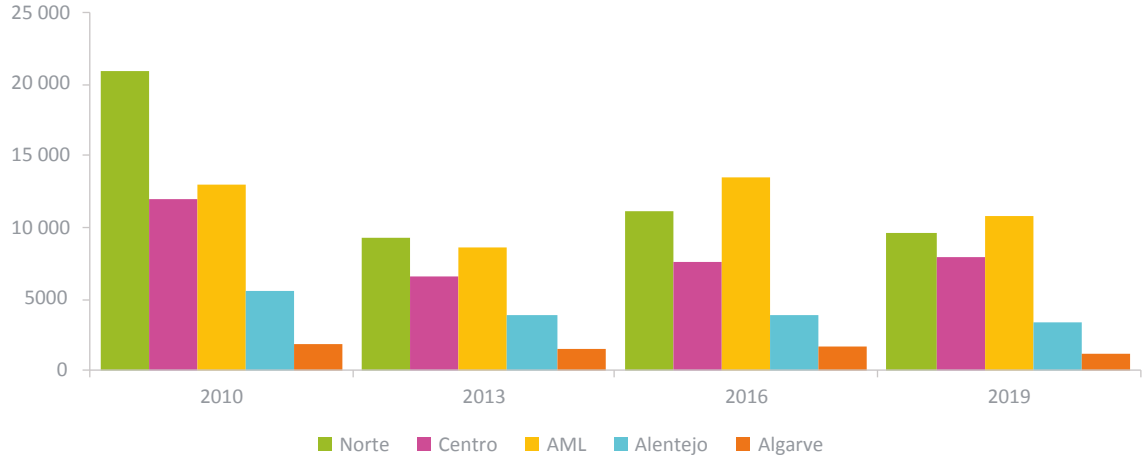
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Ao longo da década, para além do decréscimo global do número de participantes, verifica-se uma alteração no peso relativo das regiões Norte e de Lisboa (Figura 2.5.13).

Em dez anos, a região Norte perdeu 11 291 participantes, o que corresponde a uma diminuição de 44,4 pp, relativamente aos que estavam inscritos em 2010, a região de Lisboa registou menos 2160, a região Centro menos 3957, o Alentejo menos 2241 e o Algarve menos 674.

A região Norte abrangia 39,5% do total dos que frequentavam cursos EFA em 2010, no Continente, passando para 29,4% em 2019. A região de Lisboa assumiu em 2019 o maior peso, com 32,8% dos participantes, enquanto em 2010 envolvia 24,3% dos matriculados nesta oferta educativa e formativa.

Figura 2.5.13. Evolução dos adultos (Nº) inscritos em cursos EFA, por NUTS II. Continente



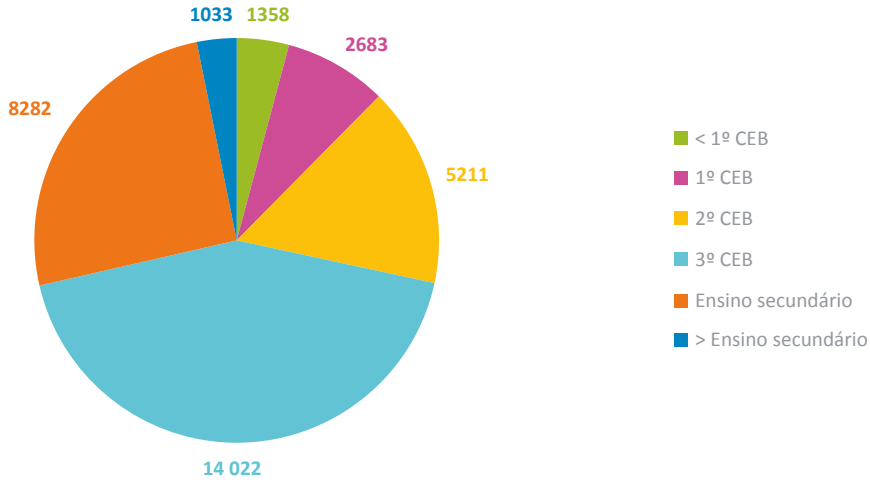
Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisorios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Os cursos EFA podem estruturar-se segundo uma geometria variável de unidades de formação, de modo a adequar-se às necessidades específicas dos grupos de formandos. Assim, para além de percursos formativos distintos por nível de escolaridade a atingir, é possível organizar outros que confiram dupla certificação, escolar e profissional, nos três ciclos do ensino básico e no ensino secundário, bem como os que apenas certificam com equivalência escolar ou com certificação profissional. Neste último caso, destinam-se a adultos que já possuem o nível básico ou secundário de escolaridade.

Não é por isso estranho, que a distribuição dos adultos inscritos por níveis de escolaridade e competências anteriores ao início da frequência desta oferta, varie entre os que não têm o 1º CEB, podendo neste caso não possuir sequer competências básicas ou apenas saber ler e escrever, e os que têm o ensino secundário ou mais (Figura 2.5.14).

Conforme se apresenta na mesma figura, em 2019, a maior proporção (43,0%) é constituída pelos que são detentores de diploma do ensino básico, o que está em linha com o facto de os cursos EFA se situarem maioritariamente ao nível do ensino secundário. Os cerca de 29% de adultos com, pelo menos, o ensino secundário estarão, possivelmente, a frequentar cursos de dupla certificação ou apenas a componente de formação profissional.

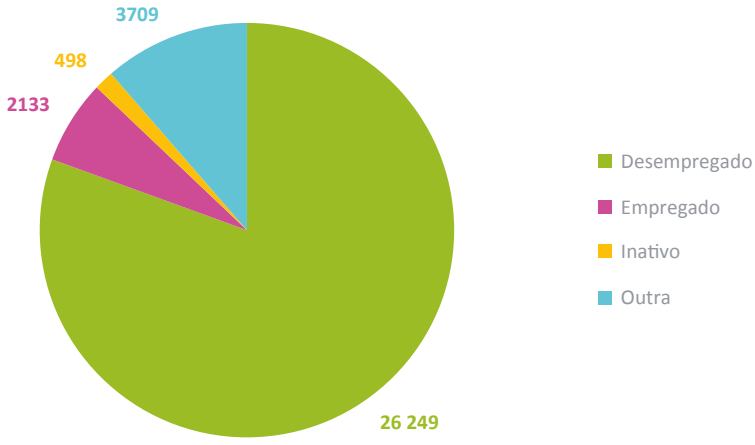
Figura 2.5.14. Adultos (Nº) inscritos em cursos EFA, por nível de escolaridade de partida. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisorios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

A afirmação de que quem possui o ensino secundário ou mais estará, provavelmente, matriculado num curso EFA de dupla certificação ou apenas na vertente profissional, prende-se com o facto de 80,5% do total de adultos desta oferta estar desempregado em 2019, conforme se pode observar na Figura 2.5.15. Por um lado, caso estes desempregados estejam inscritos em Centros de Emprego do IEFP, I.P. terão, na sua maioria, de provar que procuram ativamente emprego ou que estão a frequentar uma ação de formação. Por outro lado, é também relevante o facto de os cursos EFA de dupla certificação terem durações prolongadas e exigirem, por isso, grande disponibilidade de tempo para a sua frequência.

Figura 2.5.15. Adultos (Nº) inscritos em cursos EFA, por situação face ao emprego. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisorios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

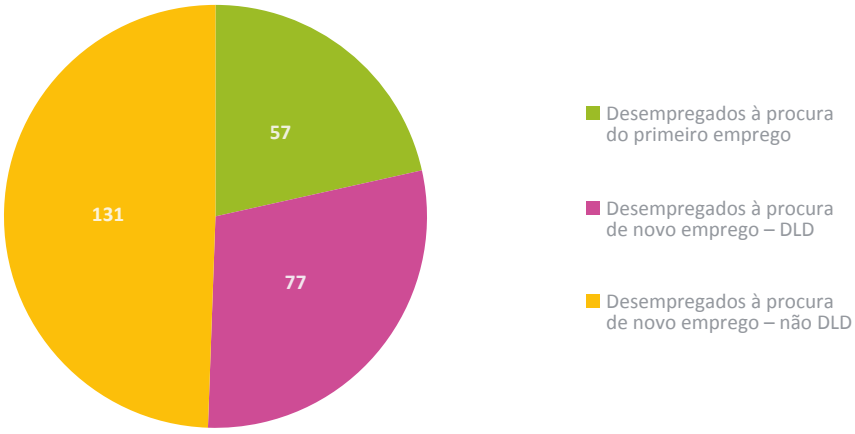
Na Região Autónoma dos Açores, o Programa REATIVAR[1] visa qualificar adultos e desenvolve-se, preferencialmente, segundo percursos de dupla certificação, destinados à promoção de uma escolarização de segunda oportunidade, em contextos não formais de educação de adultos e estão estruturados em conformidade com os correspondentes cursos EFA.

[1] criado pela Portaria nº 82/2003, de 16 de outubro, revogada pela Portaria nº107/2009, de 28 de dezembro, regulamentado pelo Despacho Normativo nº 37/2010, de 2 de junho.

Nos anos de 2018 e de 2019 desenvolveram-se os cursos Reativar tecnológicos frequentados, fundamentalmente, por adultos encaminhados pelos Centros de Emprego da Região, e que incluíram sobretudo os módulos formativos correspondentes à componente tecnológica do CNQ, de modo a proporcionar melhores condições de empregabilidade aos formandos.

Não é alheio ao atrás referido o facto de não haver, em 2019, nesta tipologia de oferta, formandos com um nível educativo inferior ao 3º CEB, pois 46,4% eram detentores do ensino secundário. No que diz respeito à situação face ao emprego (Figura 2.5.16), sendo todos desempregados, 49,4% procuravam novo emprego, não sendo desempregados de longa duração, e 21,5% procuravam o primeiro emprego.

Figura 2.5.16. Participantes (Nº) na Rede Reativar Tecnológica, por situação face ao emprego. RAA, 2019



Fonte: CNE, a partir de DREQP/RAA

Relativamente à componente de formação geral, nesta Região Autónoma, ela é desenvolvida por estabelecimentos de ensino público e, em 2019, segundo a Direção Regional de Educação e Cultura (DREC) realizaram-se 13 cursos, que envolveram 198 participantes.

Cursos do ensino recorrente

O número de adultos a frequentar as ofertas de ensino recorrente tem vindo a diminuir significativamente ao longo dos anos (ver anteriores relatórios sobre o Estado da Educação), quer no ensino básico, quer no ensino secundário.

Em 2018/2019, as ofertas de ensino recorrente representaram 10,6% do total dos inscritos em modalidades de educação e formação de adultos, sendo que no ensino básico abrangiam apenas 3,2%.

A distribuição, por natureza institucional da entidade formadora (Tabela 2.5.4), apresenta pesos relativos diferentes consoante se trate de ofertas de nível básico ou de nível secundário. Assim, enquanto no nível básico as entidades públicas envolvem 80,0% dos matriculados, no ensino secundário os públicos estão distribuídos de forma mais equitativa, com as entidades de natureza privada a abrangerem 44,2% do total. De salientar que, segundo os dados da DGEEC, estas ofertas apenas existem no ensino privado em entidades independentes do Estado.

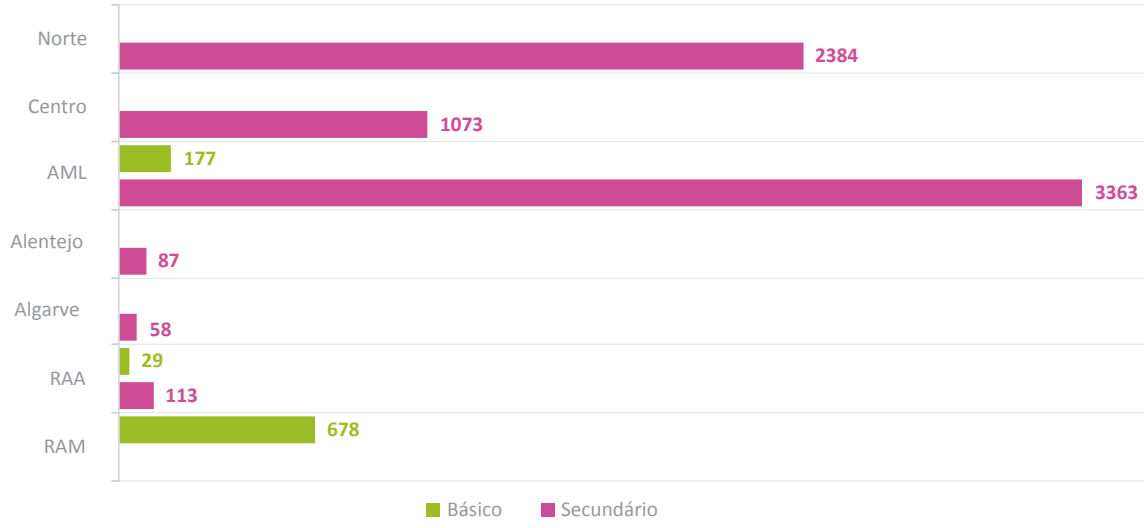
Tabela 2.5.4. Adultos (Nº) matriculados no ensino recorrente, por nível de ensino e natureza do estabelecimento. Portugal, 2018/2019

	Total	Público	Privado
Ensino básico	884	707	177
Ensino secundário	7077	3951	3126
Total	**7961**	**4658**	**3303**

Fonte: DGEEC, 2020

A análise da Figura 2.5.17 permite observar que, para o ensino básico, apenas subsistem algumas ofertas na Área Metropolitana de Lisboa e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira e que, nesta última, não existem ofertas de ensino recorrente de nível secundário.

Figura 2.5.17. Adultos (Nº) matriculados no ensino recorrente, por nível de ensino e NUTS II, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Embora os homens constituam a maioria (53,5%) no conjunto dos matriculados nos dois níveis de escolaridade, as mulheres representam 64,3% nos cursos de ensino básico e apenas 44,3% nos de ensino secundário (Figura 2.5.18). De salientar que, segundo os dados da DGEEC, em 2018/2019 as ofertas de nível secundário do ensino recorrente dizem respeito apenas a cursos científico-humanísticos.

Figura 2.5.18. Adultos (Nº) matriculados no ensino recorrente, por sexo e nível de ensino. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências

Conforme atrás referido, os processos de RVCC são desenvolvidos apenas pelos Centros Qualifica (CQ), assim designados a partir de 2016. Até então, era possível a alguns adultos, que demonstrassem deter as competências necessárias através destes processos, obter a sua certificação (de nível básico ou secundário, de nível 2 ou 4 de qualificação) na sequência imediata da deliberação do júri de certificação. Atualmente, para além da demonstração de competências perante o júri de certificação, todos os adultos têm de frequentar no mínimo 50h de formação complementar.

Segundo a portaria Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto, que cria os CQ

> O reconhecimento de competências consiste na identificação das competências desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, através do desenvolvimento de atividades específicas e da aplicação de um conjunto de instrumentos de avaliação adequados, por meio dos quais o candidato evidencia as aprendizagens previamente efetuadas, designadamente através da construção de um portefólio de caráter reflexivo e documental.

Estes processos podem ser desenvolvidos para a demonstração de competências de âmbito escolar ou profissional, sendo as orientações metodológicas relativamente às regras de reconhecimento e validação de competências elaboradas e divulgadas pela ANQEP, I. P.

A distribuição dos públicos que participam em processos de RVCC, por natureza da entidade que acolhe o Centro Qualifica, não difere substancialmente consoante se trate de processos de nível básico ou de nível secundário (Tabela 2.5.5). No nível básico, as entidades públicas acolhem 64,7% dos adultos, enquanto no nível secundário abrangem 60,9%.

Tabela 2.5.5. Adultos matriculados (Nº) em processos de RVCC, por natureza da entidade e nível de ensino. Portugal, 2018/2019

	Total	Público	Privado
Ensino básico	10 068	6509	3559
Ensino secundário	18 986	11 570	7416
Total	**29 054**	**18 079**	**10 975**

Fonte: DGEEC, 2020

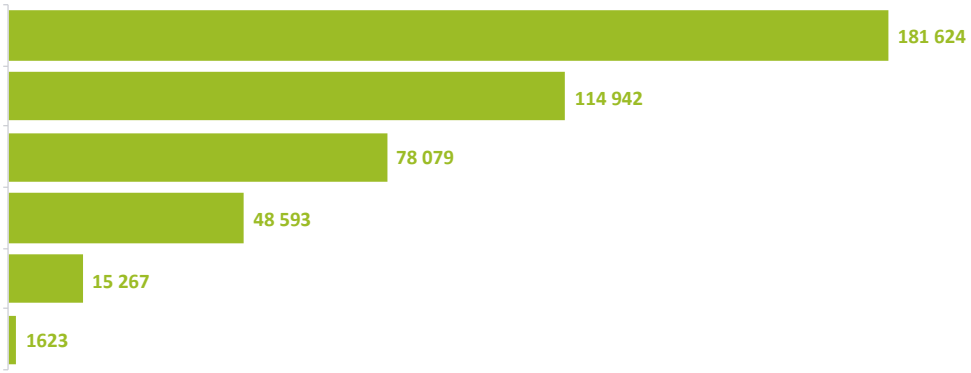
A Figura 2.5.19 identifica o número de inscritos nos Centros Qualifica, independentemente da modalidade para que foram encaminhados (formação ou processo de RVCC), no sentido de obterem a certificação desejada. Este facto justifica a diferença entre os dados disponibilizados pela DGEEC (adultos em processo de RVCC, por ano letivo) e os que são fornecidos pela ANQEP, I.P. (adultos inscritos em CQ, por ano civil), entidade que tutela estas ofertas e que tem gerido o Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO), onde são registados todos os dados relativos a estes Centros.

Para além de serem responsáveis pelo desenvolvimento dos processos de RVCC, os Centros Qualifica têm também como atribuições

> A informação, a orientação e o encaminhamento dos candidatos, designadamente para ofertas de ensino e formação profissionais, tendo por base as diferentes modalidades de qualificação e procurando adequar as ofertas existentes aos perfis, necessidades, motivações e expectativas dos candidatos e às dinâmicas do mercado de trabalho (alínea a), do nº1, do art.º 2, da referida Portaria).

A análise por NUTS II revela que 41,3% estavam inscritos em Centros Qualifica na região Norte, 26,1% na região Centro, 17,7% na Área Metropolitana de Lisboa e 11% no Alentejo, em 2019.

Figura 2.5.19. Inscritos (Nº) em CQ, por NUTS II. Continente e RAM, 2019



Notas:

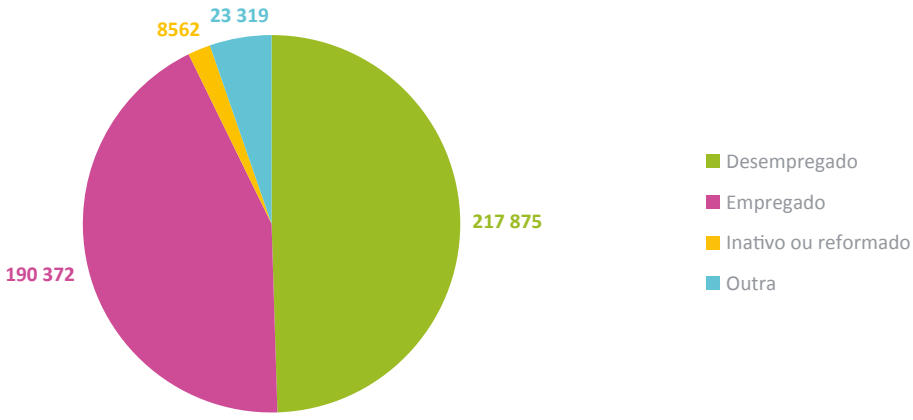
Inclui todas as inscrições registadas nos Centros, no período indicado, independentemente da modalidade do encaminhamento (Ofertas/PRVCC).

Os dados de 2019 correspondem ao número acumulado de inscrições entre 01 de janeiro de 2017 e 31 de dezembro de 2019.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO Relatório mensal de 31 de dezembro de 2019)

Quase metade (49,5%) dos inscritos em CQ, em 2019, estavam desempregados e 43,3% empregados (Figura 2.5.20). De salientar a diferença existente na proporção de desempregados que se inscrevem nestes Centros e os que frequentam cursos EFA (80,5%). Como se referiu anteriormente, a exigência de disponibilidade de tempo para frequentar aqueles cursos pode prejudicar a sua atratividade para quem está empregado, pelo que os que procuram os Centros Qualifica estarão, provavelmente, na expectativa de serem encaminhados para os processos de RVCC e não para percursos formativos.

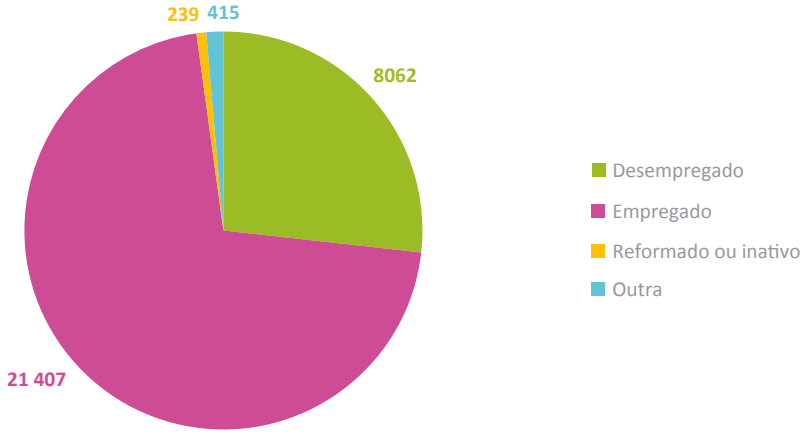
Figura 2.5.20. Inscritos (Nº) em Centros Qualifica, por situação face ao emprego. Continente e RAM, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO Relatório mensal de 31 de dezembro de 2019)

No entanto, e conforme se pode observar na Figura 2.5.21, ao considerar apenas os adultos que, após inscrição num CQ, entraram efetivamente num processo de RVCC em 2019, constata-se que a grande maioria está empregada (71,1%), ao invés do que se verificou para as inscrições nos Centros Qualifica.

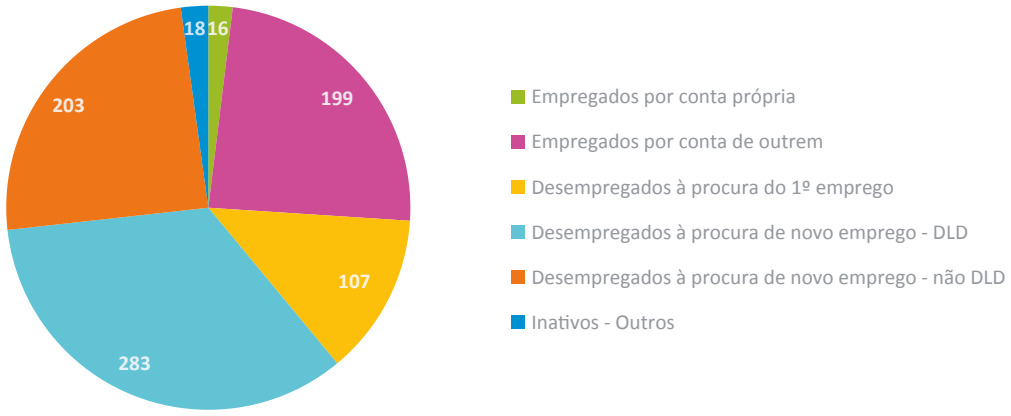
Figura 2.5.21. Entradas em processos RVCC (Nº), por situação face ao emprego. Continente e RAM, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO Relatório mensal de 31 de dezembro de 2019)

Na RAA, os inscritos na Rede Valorizar (aquela que pode desenvolver processos de RVCC nesta região autónoma), em 2019, diminuiram cerca de 40% face ao ano anterior e a sua distribuição, relativamente à situação face ao emprego, é a que se apresenta na Figura 2.5.22, em que cerca de 59% estão à procura de novo emprego, 13% à procura do primeiro emprego e 26% estão empregados.

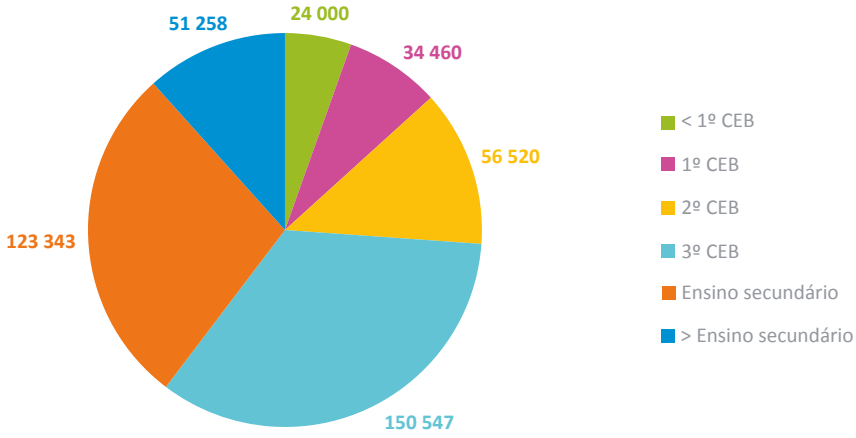
Figura 2.5.22. Inscritos (Nº) na Rede Valorizar, por situação face ao emprego. RAA, 2019



Fonte: CNE, a partir de DREQP/RAA

Identicamente ao que se verificou para os cursos EFA, a proporção mais expressiva de adultos que procuraram estes Centros Qualifica, no período a que a Figura 2.5.23 diz respeito, possuía, no máximo, o 3º CEB (34,2%). É também expressivo o peso dos que têm o ensino secundário ou dos que têm mais do que aquele nível de escolaridade (39,7%). Também neste caso, se supõe que sejam adultos que procuram certificar ou adquirir competências de índole profissional.

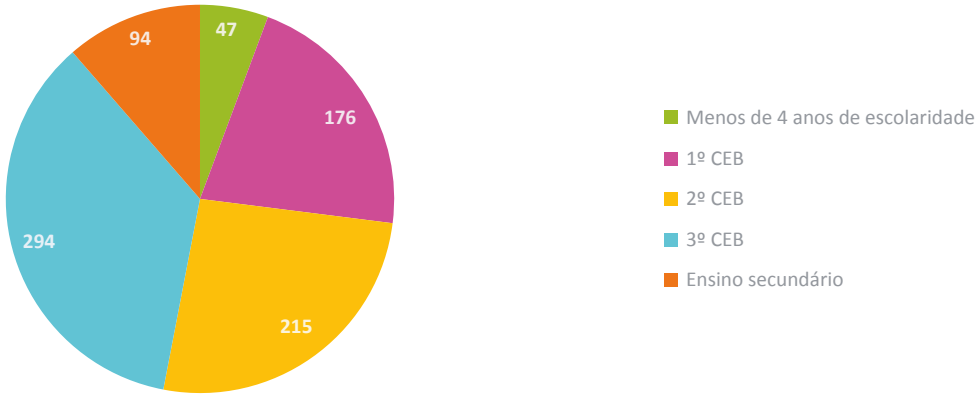
Figura 2.5.23. Inscritos (Nº) em Centros Qualifica, por nível de escolaridade de partida. Continente e RAM, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO Relatório mensal de 31 de dezembro de 2019)

À semelhança do que acontece no Continente, na RAA são os adultos que possuem o 3º CEB que representam a maior proporção (35,6%) dos que se inscreveram, em 2019, na Rede Valorizar (Figura 2.5.24), sendo que os 11,4% detentores do ensino secundário irão ser encaminhados para formações modulares tecnológicas, uma vez que nesta Região não se desenvolvem processos de RVCC profissional.

Figura 2.5.24. Inscritos (Nº) na Rede Valorizar, por nível de escolaridade de partida. RAA, 2019



Fonte: CNE, a partir de DREQP/RAA

Como referido anteriormente, a chegada de um adulto ao Centro Qualifica implica o desenvolvimento de uma sequência de etapas de trabalho que vão desde o seu acolhimento, inscrição no SIGO, informação sobre a forma de funcionamento do próprio CQ e do leque de ofertas disponível, diagnóstico e encaminhamento mais adequado a cada adulto e, sendo esse o caso, início do processo de RVCC de nível básico ou secundário, de âmbito escolar ou profissional.

No caso dos processos de reconhecimento de competências escolares, o número de dias entre a inscrição no Centro e o início do processo de RVCC variou, em média, entre os 47,5 para o nível básico e quase 52 dias para o ensino secundário, em 2019 (Figura 2.5.25).

Comparativamente com o que ocorria em 2018, verifica-se uma diminuição destes períodos em cerca de 19 dias para o nível básico e 21 dias para o nível secundário.

Figura 2.5.25. Número médio de dias entre a inscrição em CQ e a entrada em processo de RVCC escolar, por nível de escolaridade. Continente

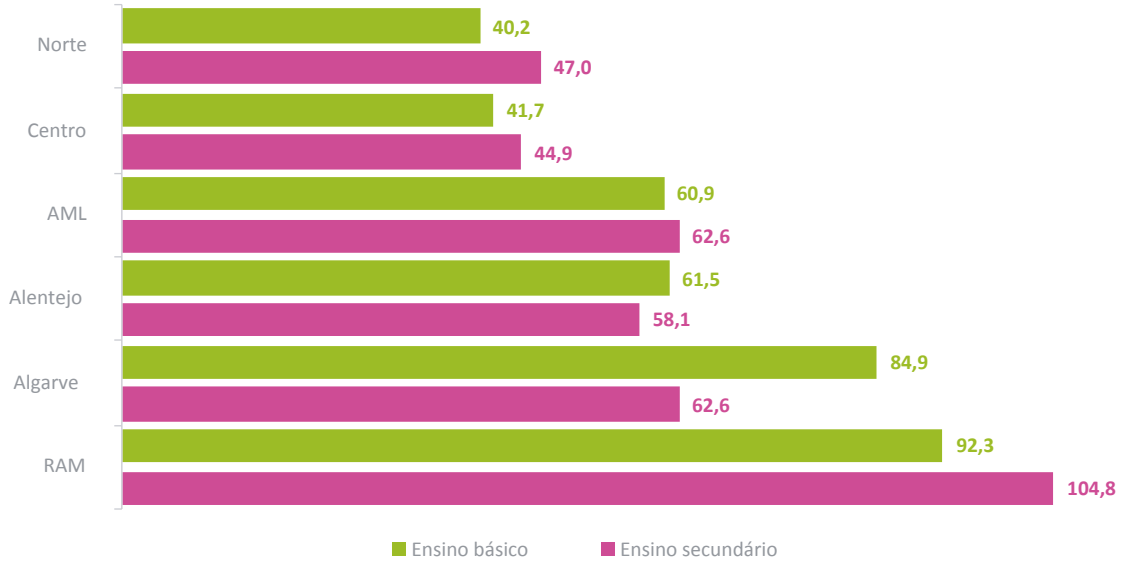


Notas: inclui as inscrições com data de inscrição em 2018 e 2019, com registo de ação de entrada em processo RVCC escolar, independentemente da data de entrada. O nível básico inclui as certificações B1, B2 e B3. Não inclui as inscrições registadas no tipo de centro CQ com cód. CQEP, nem inscrições transferidas.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

Por NUTS II (Figura 2.5.26), os tempos médios, em 2019, indicam que apenas no Algarve o período que medeia entre a inscrição e o início do processo no ensino básico é superior ao que se verifica no ensino secundário. As regiões Norte e Centro são as que mais rapidamente conseguem começar o RVCC e a Região Autónoma da Madeira necessita de cerca do dobro do número de dias da média do Continente para iniciar os processos, em ambos os níveis de escolaridade – nível básico: 47,5 dias no Continente e 92,3 dias na RAM; nível secundário: 51,7 dias no Continente e 104,8 dias na RAM.

Figura 2.5.26. Número médio de dias entre a inscrição em CQ e a entrada em processo de RVCC escolar, por NUTS II. Continente e RAM, 2019

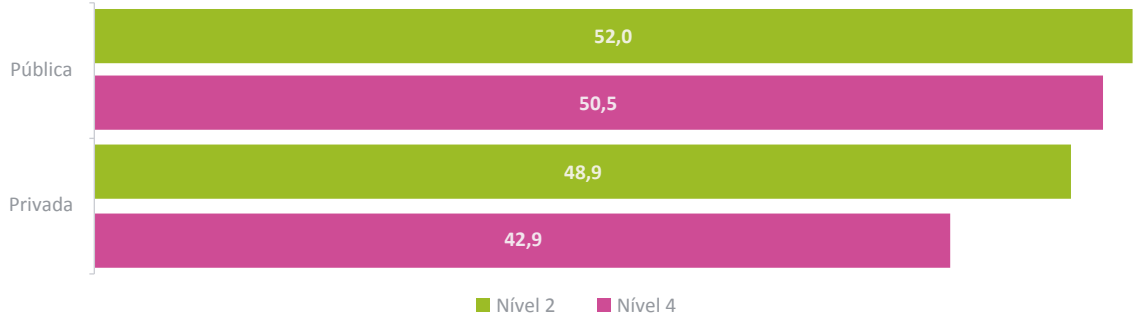


Nota: Vide nota da Figura 2.5.25.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

Do mesmo modo, também no caso do RVCC profissional, as entidades de natureza privada demoram menos dias entre a inscrição e o início dos processos (Figura 2.5.27), do que as entidades públicas, embora todas necessitem de mais tempo para os processos de nível 2 do que para os de nível 4 de qualificação.

Figura 2.5.27. Número médio de dias entre a data da inscrição e a entrada em processo de RVCC profissional, por natureza da entidade, segundo o nível de qualificação. Continente e RAM 2019



Nota: Vide nota da Figura 2.5.25.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

Formações modulares certificadas

As formações modulares (FM) correspondem às unidades de formação de curta duração (25h ou 50h), que permitem adquirir as competências definidas nos referenciais de competências-chave dos níveis básico ou secundário, ou dos referenciais de competências profissionais, constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

Em 2018/2019, tal como em anos letivos anteriores[2], inscreveram-se mais adultos em formações modulares de nível secundário do que de nível básico (Tabela 2.5.6).

[2] Ver relatórios anteriores sobre o Estado da Educação

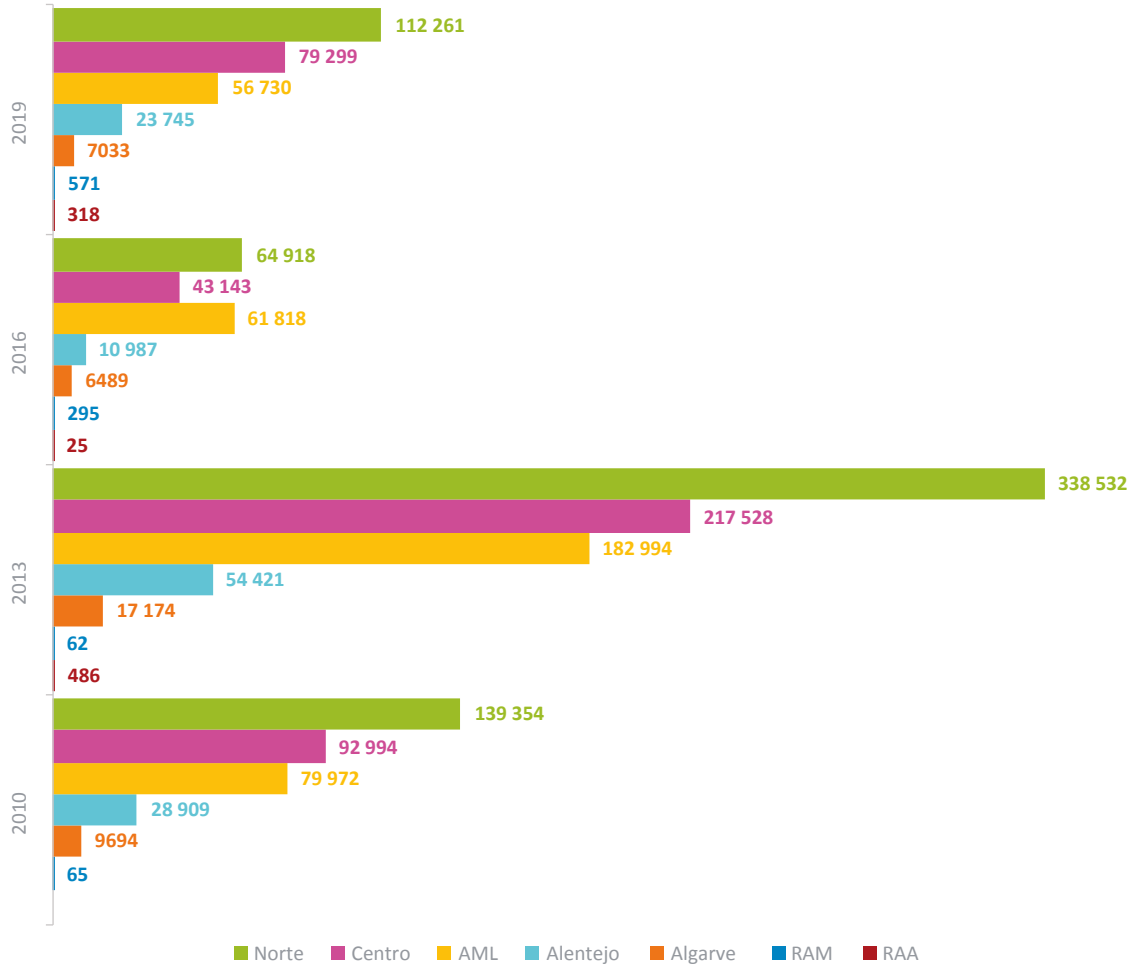
Tabela 2.5.6. Matriculados (Nº) em formações modulares, por nível de escolaridade. Portugal, 2018/2019

	Matriculados
Ensino básico	386
Ensino secundário	600

Fonte: DGEEC, 2020

A Figura 2.5.28 apresenta a evolução, ao longo da década, da frequência desta oferta por NUTS II. Constata-se que, até 2013, houve um aumento para mais do dobro (+460 209 adultos matriculados) sendo que, posteriormente, até 2019, se registou um decréscimo de 65,5% na frequência desta tipologia de oferta, em termos globais. A Região Autónoma da Madeira foi a única onde se verificou um aumento do número de inscritos neste último período (+509 matriculados).

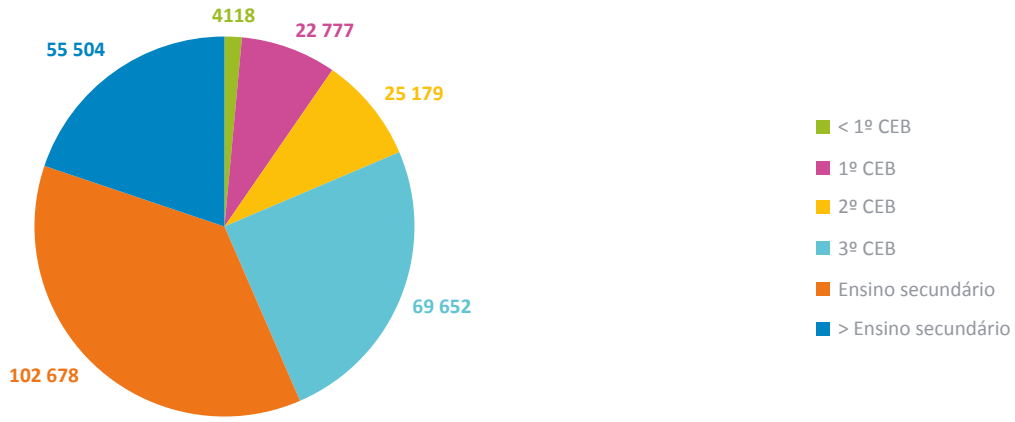
Figura 2.5.28. Evolução dos inscritos em formações modulares (Nº), por NUTS II. Portugal



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisorios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Contrariamente ao que acontece relativamente aos matriculados em cursos EFA e processos de RVCC, em 2019, a maioria dos adultos (56,5%) a frequentar as formações modulares possuem, no momento da inscrição, o ensino secundário ou mais, 24,9% são detentores do ensino básico e 9,6% do 1º CEB ou menos. Este facto poderá ser consequência de, maioritariamente, estes adultos procurarem adquirir competências ou certificação de âmbito profissional (Figura 2.5.29).

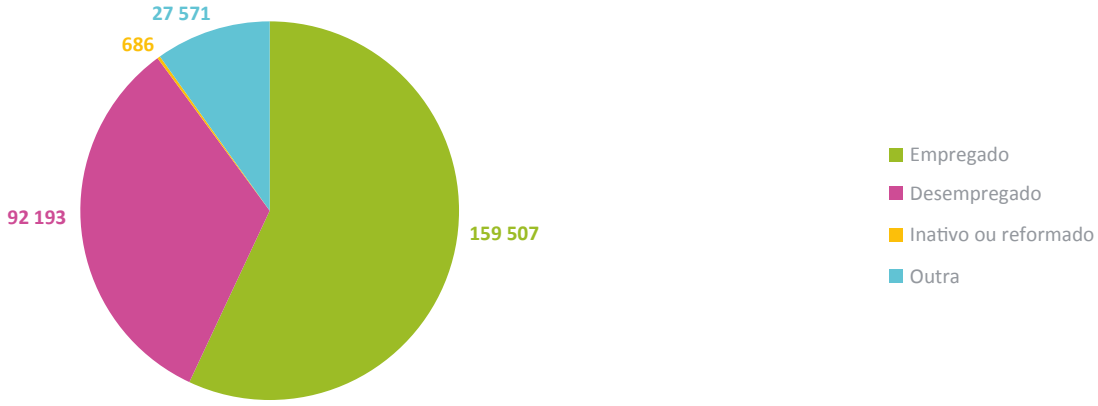
Figura 2.5.29. Inscritos (Nº) em formações modulares, por nível de escolaridade de partida. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Também no que diz respeito à situação face ao emprego, estes adultos apresentam um perfil diferente dos que frequentam as ofertas anteriormente analisadas, uma vez que a maioria (57%) está empregada e apenas 32,9% se encontra em situação de desemprego (Figura 2.5.30).

Figura 2.5.30. Inscritos (Nº) em formações modulares, por situação face ao emprego. Portugal, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

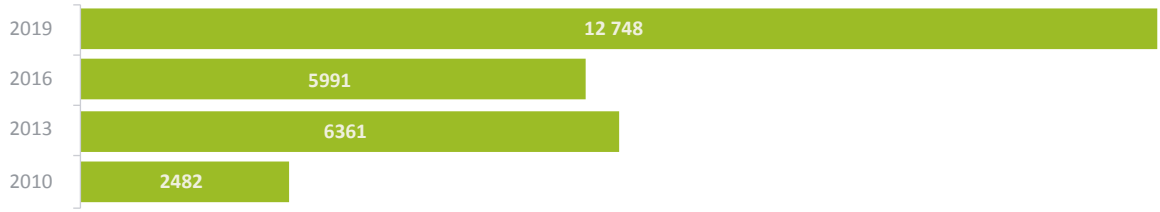
Português para falantes de outras línguas

Tal como tinha sido explicitado no relatório *Estado da Educação 2017*, os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)[3] têm como objetivo dar resposta ao requisito de conhecimento da língua portuguesa previsto nos regimes jurídicos para aquisição de nacionalidade portuguesa, concessão de autorização de residência permanente e estatuto de residência de longa duração, bem como à promoção do domínio da língua portuguesa, no âmbito da leitura, escrita e oralidade e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, necessários à integração dos públicos imigrantes na sociedade portuguesa.

Na década representada na Figura 2.5.31, o número de inscritos nestas ofertas aumentou cerca de cinco vezes (+ 10 266), embora este crescimento não tenha decorrido de forma constante ao longo dos anos. O *Estado da Educação 2017* já dava conta do acréscimo entre 2010 e 2012, seguido de um período de forte redução até 2015 e, por fim, um novo aumento a partir de 2016.

[3] Portaria nº 216-B/2012, que altera a Portaria nº 1262/2009, de 15 de outubro.

Figura 2.5.31. Evolução das inscrições (Nº) em português para falantes de outras línguas. Continente

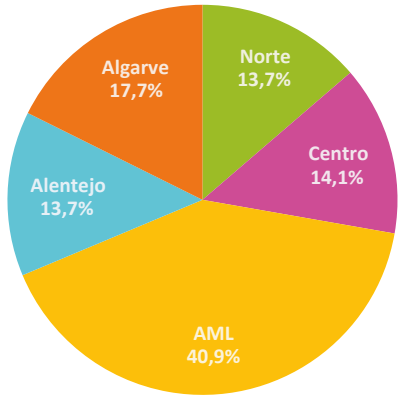


Nota: O apuramento contempla as inscrições em ações formativas registadas no SIGO, no estado «Concluída» ou «Em funcionamento», em entidades de natureza pública (escolas públicas e CFP do), segundo o ano de início (2019).

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

A Área Metropolitana de Lisboa, com 5217 adultos a frequentar esta oferta, era a que tinha maior peso nesta modalidade, em 2019, o que poderá ser explicado pelo facto de ser a zona do país com mais imigrantes e estrangeiros à procura do estatuto de refugiado (Figura 2.5.32).

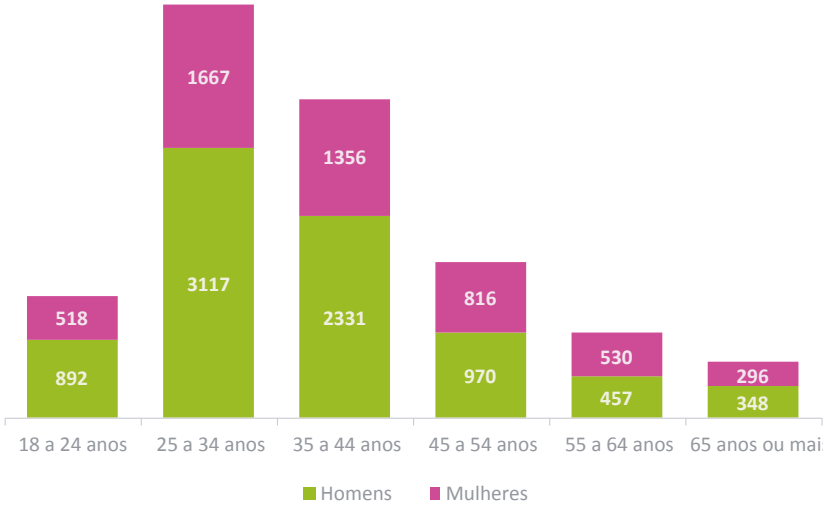
Figura 2.5.32. Inscritos (%) em português para falantes de outras línguas, por NUTS II. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

A distribuição por grupos etários e sexo (Figura 2.5.33) revela que a maioria dos matriculados, em 2019, tinha entre os 25 e os 54 anos, com especial relevância do grupo etário 25-34 anos, representando as mulheres uma proporção menor em quase todas as classes etárias, à exceção dos que tinham entre 55 e 64 anos.

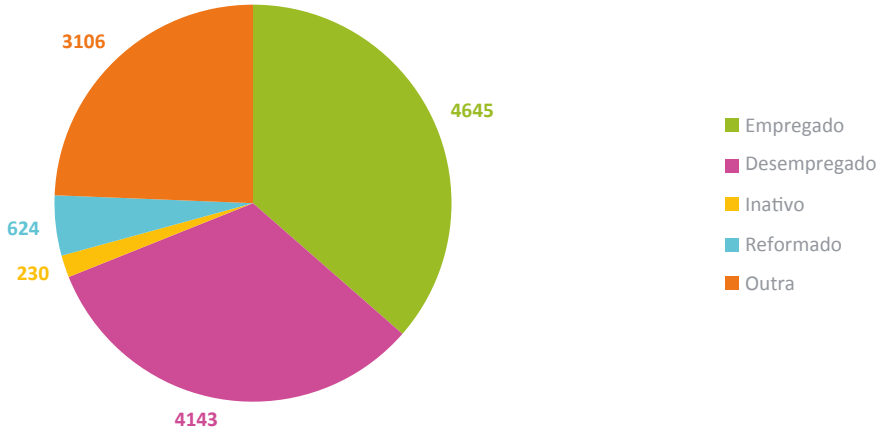
Figura 2.5.33. Inscritos (Nº) em PFOL, por sexo e grupo etário. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Em 2019, no Continente, 36,4% dos inscritos em PFOL (Figura 2.5.34) tinham emprego e 32,5% estavam desempregados. De acordo com a informação disponibilizada pela ANQEP, I.P., as regiões autónomas não inscreveram esta oferta formativa no SIGO.

Figura 2.5.34. Inscritos (Nº) em português para falantes de outras línguas, por situação face ao emprego. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Na Região Autónoma dos Açores, segundo a Direção Regional de Educação e Cultura, em 2019 organizaram-se duas turmas de PFOL, que envolveram 40 adultos.

Formação em competências básicas

O Programa de formação em competências básicas[4] (FCB) permite obter competências de leitura, escrita, cálculo e tecnologias de informação e comunicação necessárias para aceder a um curso de educação e formação de adultos (EFA), ou ser encaminhado para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de nível básico.

Destina-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos que não tenham conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, independentemente de terem concluído ou frequentado o 1º ciclo do ensino básico.

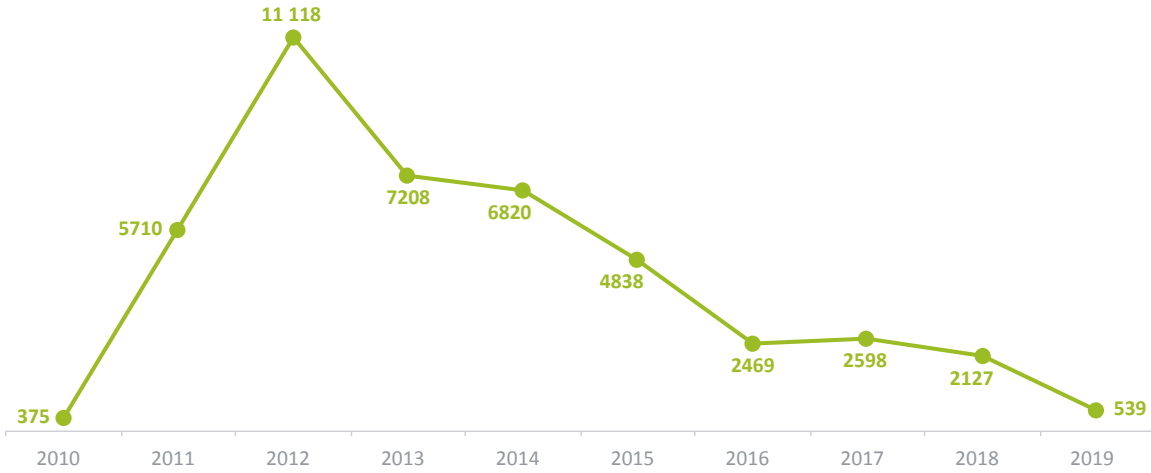
Segundo um estudo recente da OCDE[5], que envolveu seis países, entre os quais Portugal,

> As pessoas podem não investir no desenvolvimento das suas competências, se a educação entrar em competição com as necessidades de curto prazo do mercado de trabalho. Esta situação é particularmente importante no caso da educação de adultos, que continua um setor institucionalmente mais fraco no âmbito dos sistemas de educação e formação em muitos países da OCDE.

A Figura 2.5.35 mostra a redução acentuada desde 2013 dos inscritos neste Programa. Por um lado, os públicos menos escolarizados são, normalmente, os mais difíceis de mobilizar para novas atividades de aprendizagem e, por outro, os atores empresariais têm tendência para investir no desenvolvimento de áreas específicas que tragam benefícios imediatos em termos de produtividade. Poderá também existir alguma desadequação desta oferta formativa às disponibilidades e expectativas do público que delas mais necessita.

[4] Portaria nº 216-C/2012, de 18 de julho, que altera a Portaria nº 1100/2010, de 22 de outubro.
[5] Adaptado de *Strengthening the governance of skills system: lessons from Six OECD Countries, OECD Skills Studies*. OECD, 2020.

Figura 2.5.35. Evolução dos inscritos (Nº) no Programa de FCB. Continente

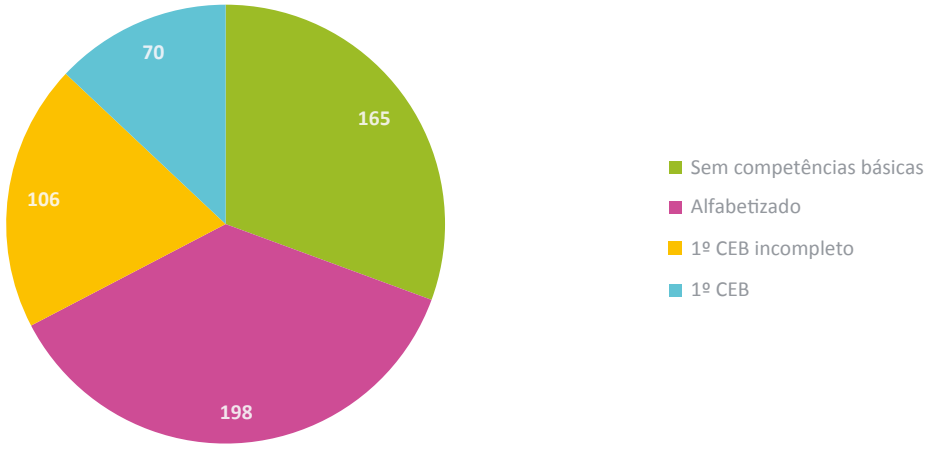


Nota: O apuramento contempla as inscrições em ações formativas registadas no SIGO, no estado «Concluída» ou «Em funcionamento», em entidades de natureza pública (escolas públicas e CFP do), segundo o ano de início (2019).

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

A Figura 2.5.36 indica que 67,3% dos que frequentavam FCB, em 2019, não tinham competências básicas ou eram apenas alfabetizados e quase 20% tinham o 1º CEB incompleto.

Figura 2.5.36. Inscritos (Nº) em FCB, por escolaridade/nível de competências de partida. Continente, 2019

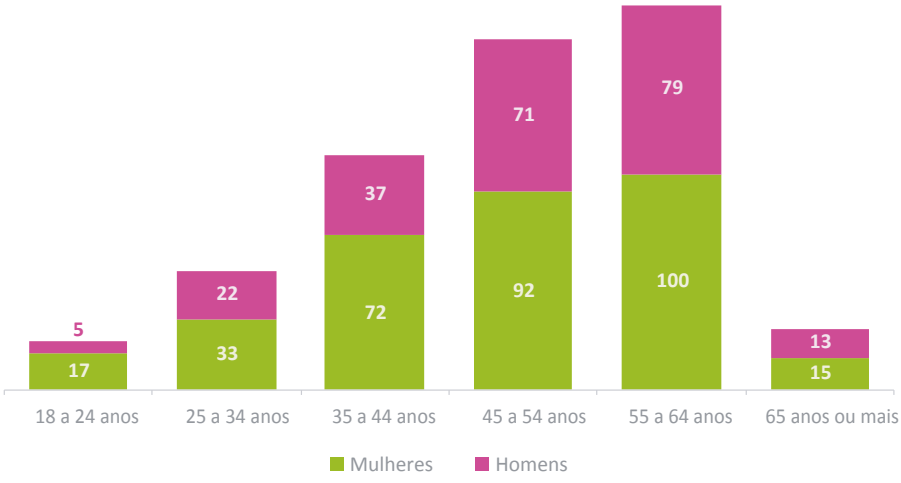


Nota: Idem

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Do total dos matriculados, 59,2% eram mulheres e 81,1% tinham entre 35 e 64 anos (Figura 2.5.37). No entanto, não é irrelevante que quase 14% dos inscritos, numa oferta que se destina a desenvolver competências consideradas básicas para a entrada no mercado de trabalho, tivesse entre 18 e 34 anos.

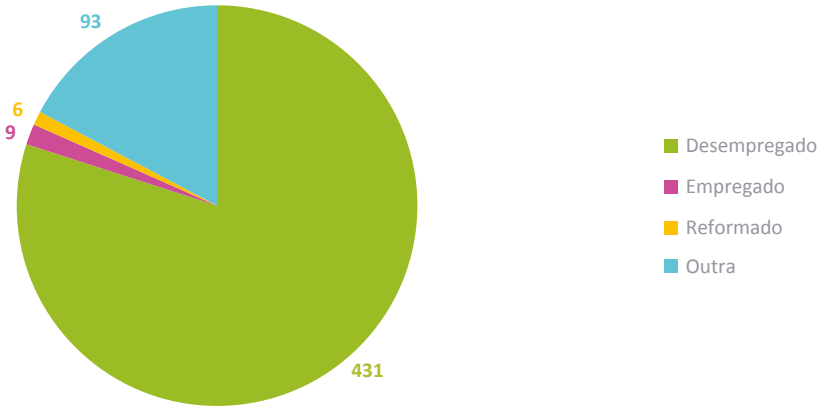
Figura 2.5.37. Inscritos (Nº) em FCB, por sexo e grupo etário. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

De salientar, igualmente, que 80,0% deste público estava desempregado (Figura 2.5.38).

Figura 2.5.38. Inscritos (Nº) em FCB, por situação face ao emprego. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 20 de junho de 2018 e de 6 de maio de 2020)

Resultados

Os resultados no ensino básico, por oferta formativa, no que às certificações diz respeito, não seguem a mesma tendência identificada para as inscrições nos últimos anos. Enquanto os cursos EFA tinham a maioria dos adultos matriculados, os certificados representavam apenas 32,2% neste nível (Tabela 2.5.7). Em 2018/2019, os adultos que desenvolveram processos de RVCC representaram 64,9% das conclusões.

Recorda-se que, no que se refere aos cursos EFA e aos processos de RVCC, desde o momento da inscrição até à certificação pode decorrer mais do que um ano, uma vez que estas modalidades se desenvolvem em função das unidades de competência/unidades de formação definidas nos Referenciais de âmbito escolar e profissional/Catálogo Nacional de Qualificações, podendo os percursos ser interrompidos, sem a certificação completa, e retomados mais tarde a partir da certificação parcial que se obteve anteriormente. Neste sentido, não é possível calcular taxas de conclusão ou de transição para estas modalidades.

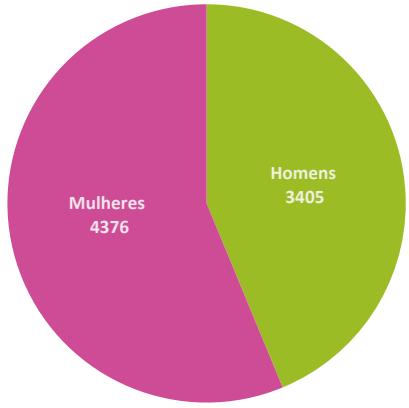
Tabela 2.5.7. Adultos (Nº) que concluíram o ensino básico, por oferta formativa. NUTS II, 2018/2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	873	514	697	184	40	76	120
Ensino Recorrente			75				
Proc. RVCC	2102	1065	977	272	194	402	39
Formações Modulares	3	2	25	8			113

Fonte: DGEEC, 2020

Relativamente à distribuição das certificações no ensino básico, por sexo, verifica-se que, tal como nas matrículas, são as mulheres que representam a maioria com 56,2% no ano letivo de 2018/2019 (Figura 2.5.39).

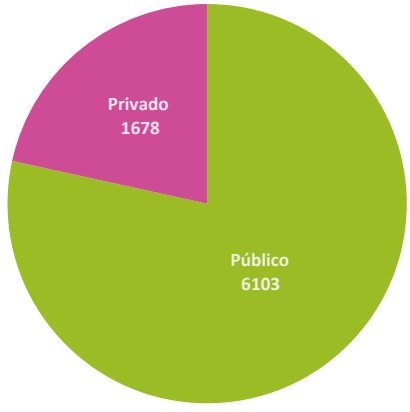
Figura 2.5.39. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino básico, por sexo. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Quando se considera o número de adultos certificados, por natureza da entidade, é claro que, em 2018/2019, a larga maioria (78,4%) foi certificada por entidades públicas, o que está em linha com o destaque que assumem no respeitante às inscrições (Figura 2.5.40).

Figura 2.5.40. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino básico, por natureza da entidade. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A situação relativamente ao ensino secundário segue o mesmo padrão do ensino básico no que diz respeito ao peso das certificações, por tipo de oferta formativa. Os processos de RVCC certificaram 45,3% dos adultos, em 2018/2019, enquanto os cursos EFA certificaram 36,2% (Tabela 2.5.8).

A Tabela indica igualmente que o peso relativo de cada NUTS II, no número de adultos certificados, é idêntico ao que se regista nas matrículas, com a região Norte a destacar-se, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e da região Centro.

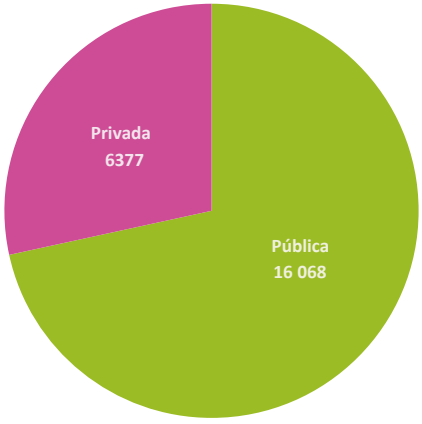
Tabela 2.5.8. Adultos (Nº) que concluíram o ensino secundário, por oferta. NUTS II. 2018/19

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	2087	1954	2381	638	446	147	466
Recorrente	1554	656	1536	41	35	14	
RVCC	4112	2228	2501	727	330	229	31
Formações modulares	16	22	63	7	5		219

Fonte: DGEEC, 2020

Também no ensino secundário se verifica que a maioria dos adultos (71,6%) obtém a sua certificação em entidades públicas (Figura 2.5.41).

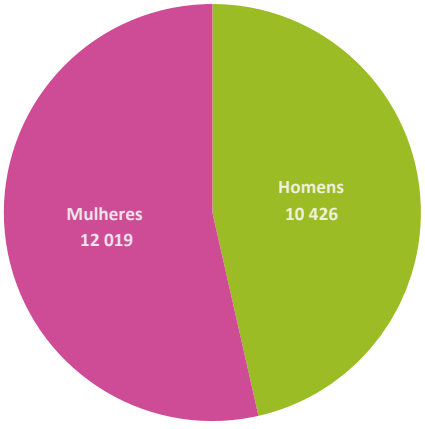
Figura 2.5.41. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino secundário, por natureza da entidade. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Quanto à distribuição por sexo, 53,5% dos adultos que concluíram ofertas de ensino secundário são mulheres, conforme se constata na Figura 2.5.42.

Figura 2.5.42. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino secundário, por sexo. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Para alcançar a certificação escolar num Centro Qualifica (de nível básico ou secundário) ou profissional (nível 2 ou 4 do QNQ), os candidatos têm de se apresentar perante um júri de certificação, na sequência do desenvolvimento dos processos de reconhecimento e validação de competências, bem como da formação complementar obrigatória.

De acordo com a Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto

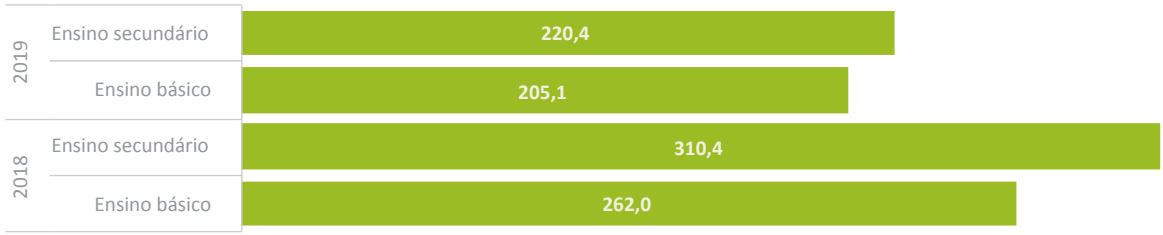
> Na certificação de competências escolares, a prova de certificação consiste na apresentação, perante o júri, de uma exposição e reflexão subordinada a uma temática integradora trabalhada no âmbito do portefólio que evidencie saberes e competências das diferentes áreas de competências-chave do respetivo referencial (nº 3 do artº 18).

O júri é constituído por

> Um formador ou professor de cada uma das áreas de competências-chave e o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências que acompanhou o processo do candidato, quando se trate de certificação escolar (alínea a, nº 1, artº 19).

Entre o momento da inscrição do adulto num CQ e a sua certificação escolar podem decorrer entre 6,5 e 7,5 meses, consoante se trate de alcançar o nível básico ou o nível secundário (Figura 2.5.43). Estes períodos registaram uma diminuição de cerca de 2 meses e 2,5 meses, respetivamente para o ensino básico e secundário, em 2019, relativamente ao ano anterior.

Figura 2.5.43. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação escolar total, segundo o nível de escolaridade. Continente, 2018 e 2019

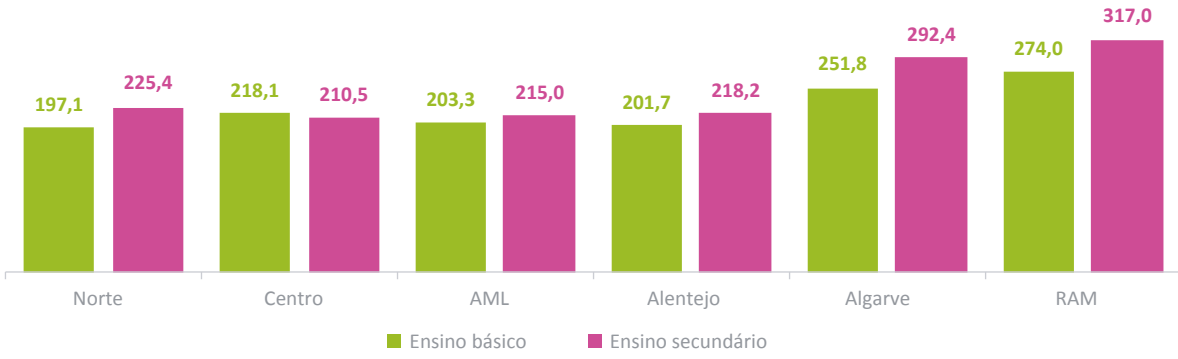


Nota: Inclui as inscrições no estado de certificado total, com data de inscrição em 2018 e 2019. O nível básico inclui as certificações B1, B2 e B3. Não inclui as inscrições registadas no tipo de centro CQ com cód. CQEP, nem inscrições transferidas.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

A região Centro é a única em que se alcança a certificação de nível secundário em menos tempo do que a de nível básico (Figura 2.5.44), sendo nas regiões do Algarve e Autónoma da Madeira onde decorrem mais dias entre a inscrição e a certificação, em qualquer dos níveis.

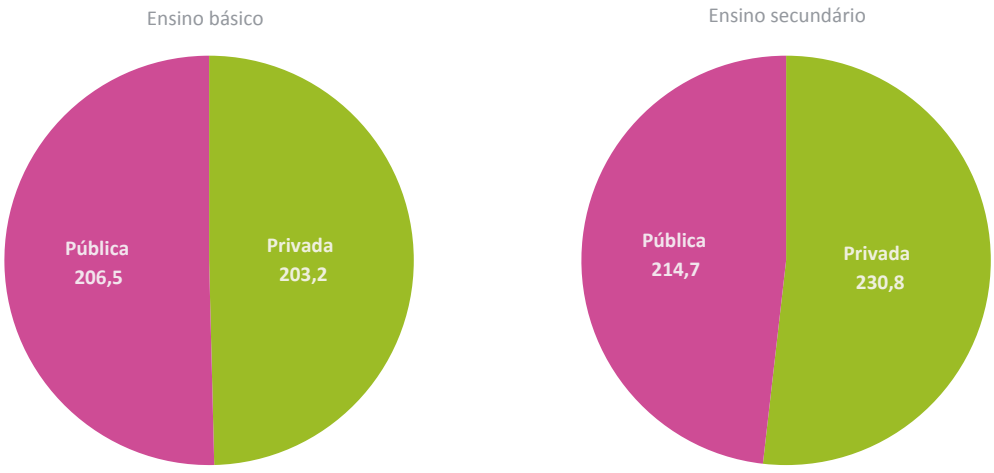
Figura 2.5.44. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação escolar total, segundo o nível de escolaridade, por NUTS II. Continente e RAM, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

A Figura 2.5.45 mostra a diferença entre os tempos necessários para alcançar a certificação em entidades públicas e privadas. A diferença mais significativa regista-se no ensino secundário, em que nas entidades privadas esse tempo é superior (16 dias).

Figura 2.5.45. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação escolar total, segundo o nível de escolaridade, por natureza da entidade. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

A legislação de enquadramento (Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto) refere que

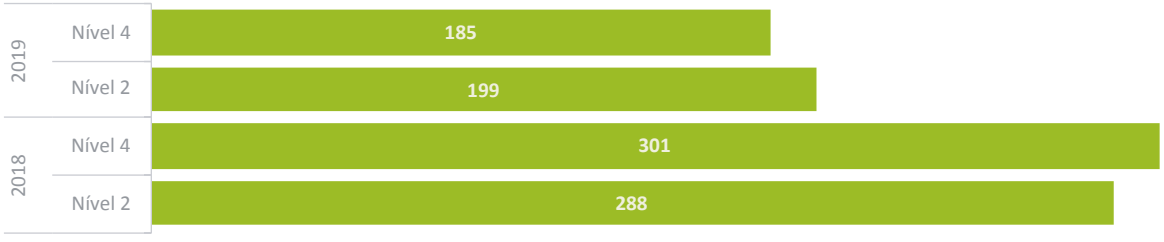
> Na certificação de competências profissionais, a prova de certificação consiste numa demonstração eminentemente prática, perante o júri, das competências detidas no âmbito do referencial de competências profissionais (nº 4, artº 18).

O júri é constituído por

> Dois formadores com qualificação técnica adequada na área de educação e formação do referencial visado e, pelo menos, cinco anos de experiência profissional, o formador que acompanhou o processo do candidato, um representante das associações empresariais ou de entidades empregadoras e um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica daquela área (alínea b, nº 1, artº 19).

Em 2019, registou-se um decréscimo acentuado do tempo necessário para alcançar a certificação profissional em ambos os níveis, relativamente ao ano anterior (Figura 2.5.46). Para o nível 4 houve uma redução de cerca de quatro meses e para o nível 2 de três meses.

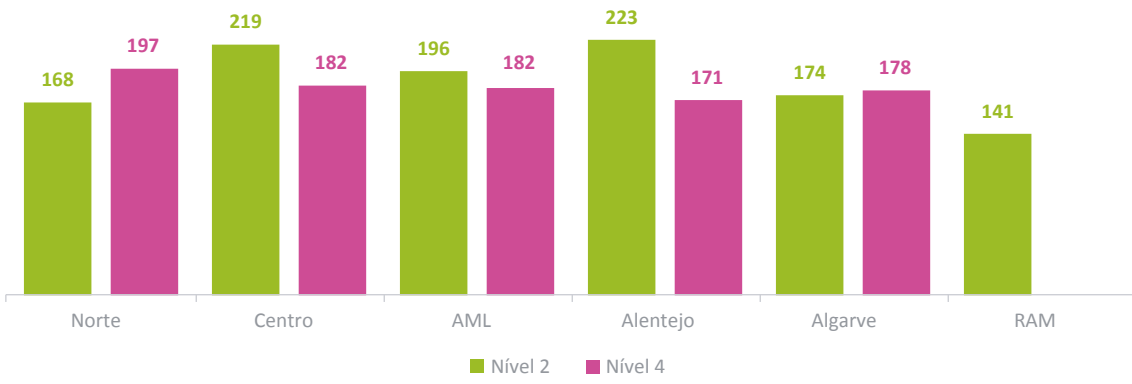
Figura 2.5.46. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação profissional total, segundo o nível de qualificação. Continente, 2018 e 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

Segundo a informação disponibilizada pela ANQEP, I.P., em 2019, a RAM não procedeu a certificações de âmbito profissional de nível 4. No Continente, apenas a região do Algarve e a região Norte necessitaram de mais dias para a certificação de nível 4 do que para a de nível 2 (Figura 2.5.47).

Figura 2.5.47. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação profissional total, segundo o nível de qualificação, por NUTS II. Continente e RAM, 2019



Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

Relativamente à diferença entre entidades públicas e privadas, observa-se, através da Figura 2.5.48, que para atingir o nível 2 de certificação os CQ pertencentes a entidades privadas careceram de cerca de dois meses menos do que os Centros de entidades públicas, enquanto para alcançar o nível 4 aconteceu o inverso, ou seja, os CQ públicos demoraram menos 19 dias do que os privados.

Figura 2.5.48. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação profissional total, segundo o nível de qualificação, por natureza da entidade. Continente, 2019



Nota: Idem

Fonte: CNE, a partir de ANQEP, I.P. (SIGO, dados provisórios de 12 de maio de 2020)

Aprendizagem ao longo da vida

Nas duas últimas décadas, Portugal alcançou grandes progressos no que respeita ao desenvolvimento dos níveis de competências e qualificações da sua população, apesar de ter sido fortemente afetado pela crise económica e financeira que o atingiu.

O subcapítulo 1.2 do presente relatório refere, claramente, como entre 2010 e 2019 se observou um aumento da população com níveis habilitacionais mais elevados: +53% com o ensino secundário ou pós-secundário e +65% com o ensino superior (Figura 1.2.1).

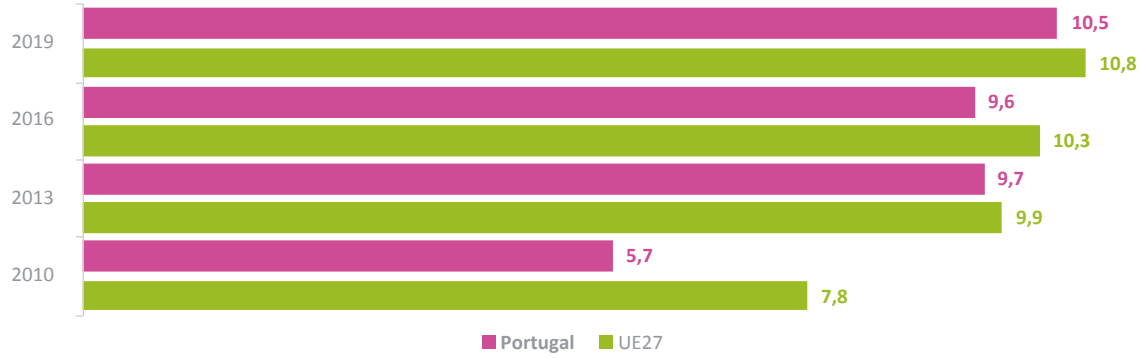
Apesar destes progressos, o país ainda enfrenta desafios importantes: o sucesso escolar depende da condição socioeconómica de proveniência dos alunos; o desemprego de longa duração é elevado; e as taxas de escolarização estão ainda abaixo das médias da OCDE, particularmente no que diz respeito à população adulta.

Quanto às políticas públicas de EFA postas em prática nos últimos anos, as principais medidas tenderam a privilegiar determinados segmentos populacionais, como os desempregados e a população ativa, e a impor regras para o apoio às iniciativas locais neste domínio (nº de formandos por grupo, conteúdos, limites mínimos e máximos de horas de

formação, ofertas certificantes) que nem sempre se adequaram às necessidades concretas dos adultos e à diversidade que caracteriza o país neste domínio [6].

Também em matéria de ALV, Portugal tem evoluído positivamente, aproximando-se da média dos países da UE27. Na década, o país aumentou em 4,8 pp a percentagem da população entre os 25 e os 64 anos (Figura 2.5.49) que participa em atividades formais ou não formais de aprendizagem, estando a 0,3 pp daquela média, em 2019.

Figura 2.5.49. Evolução da participação da população (%) entre os 25 e os 64 anos em atividades de aprendizagem, nas quatro semanas anteriores ao inquérito LFS. Portugal e UE27



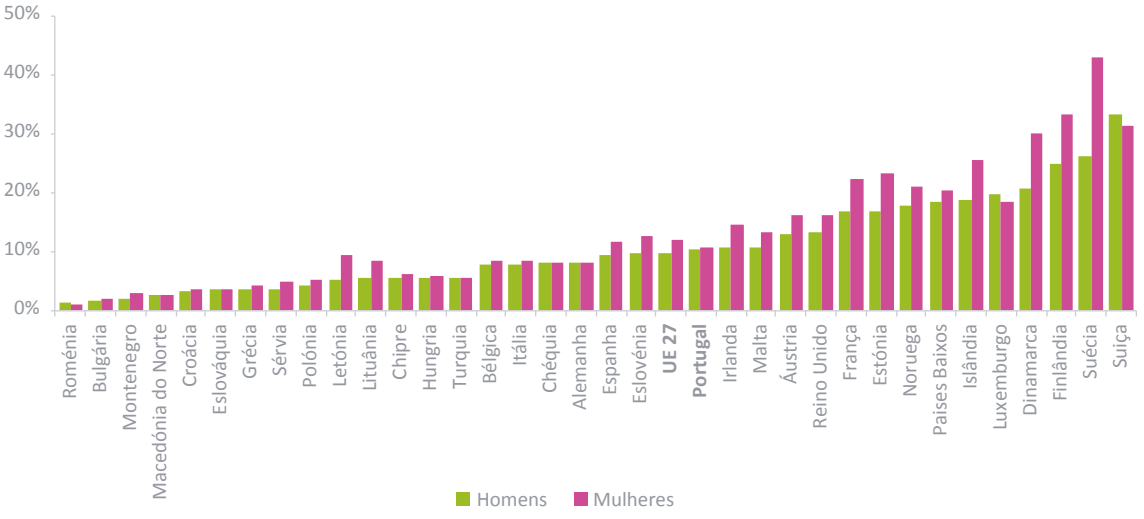
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, *EU Labour Force Survey* (acedido em 27 abril 2020)

Em 2019, as mulheres registaram taxas de participação em atividades de aprendizagem, mais altas do que os homens em quase todos os Estados-Membros da UE, exceto na Roménia, Alemanha e Luxemburgo, enquanto a Chéquia e a Eslováquia apresentaram a mesma taxa para ambos os sexos (Figura 2.5.50).

Portugal assinalou uma diferença de 0,4 pp entre homens e mulheres, com vantagem para a participação feminina. A maior diferença, em pontos percentuais, registou-se na Suécia, onde a taxa de participação das mulheres foi 16,8 pp mais elevada do que a dos homens.

A Dinamarca, a Finlândia e a Suécia destacaram-se dos outros Estados-Membros ao apresentarem proporções consideravelmente mais altas de participação da sua população adulta em atividades de aprendizagem ao longo da vida, nas quatro semanas anteriores à realização do inquérito ao emprego *Labour Force Survey* (LFS), variando entre 25,3% e 34,3%.

Figura 2.5.50. Participação dos adultos (%) entre os 25 e os 64 anos em atividades de aprendizagem, por sexo. 2019



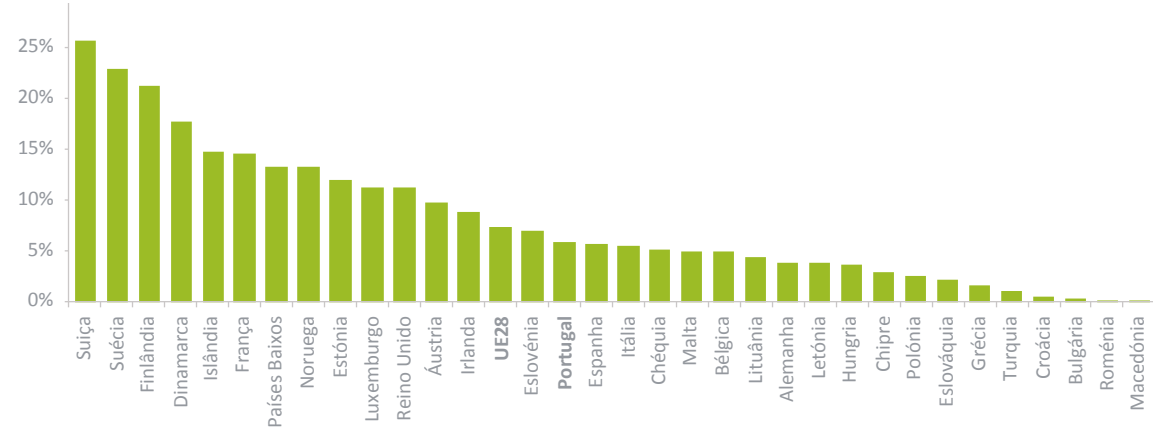
Fonte: CNE, a partir de Eurostat (online data code: trng_lfse_01)

[6] Vide Relatório técnico *Educação e formação de adultos*. CNE, 2019.

Segundo o referido inquérito realizado anualmente em todos os Estados-Membros, por iniciativa da Comissão Europeia, a taxa de participação dos adultos entre os 50 e os 64 anos em atividades de ALV, em 2018, nos países da UE28, foi em média 7,3%, o que representa -3,8 pp do que a taxa de participação registada para os adultos de todas as idades (Figura 2.5.51).

Também relativamente a este indicador, os países que mais se destacam são a Suíça (25,8%), a Suécia (22,9%) e a Finlândia (21,2%), apresentando, em contrapartida, a Croácia, a Bulgária, a Roménia e a Macedónia valores inferiores a 1%. Portugal, com 5,9%, regista menos 1,4 pp do que a média da UE28.

Figura 2.5.51. Taxas de participação dos adultos entre os 50 e os 64 anos na ALV. 2018

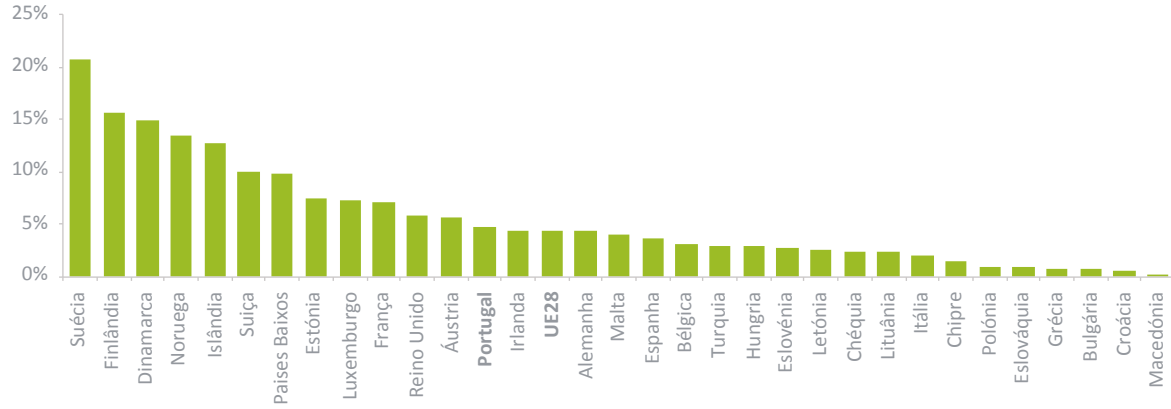


Fonte: CNE, a partir de cálculos do CEDEFOP baseados em Eurostat, *EU Labour Force Survey*

Quanto à participação em atividades de ALV dos adultos com menores qualificações, isto é, no máximo com o 9º ano de escolaridade (Figura 2.5.52), a diferença para a taxa de participação do conjunto dos adultos, em 2018, é de menos 6,8 pp, para a média da UE28 (11,1%) e de menos 5,6 pp para Portugal, que registou uma taxa de participação de 10,3% no total dos adultos. Portugal com 4,7% apresenta um valor ligeiramente superior à média dos países da UE28 (4,3%).

Os países com melhores resultados e os que têm piores desempenhos, no que diz respeito à participação dos adultos de baixa escolaridade em ALV, são sensivelmente os mesmos identificados para o conjunto de todos os adultos.

Figura 2.5.52. Participação dos adultos com baixas qualificações (até ao ensino básico) em ALV. 2018



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, *EU Labour Force Survey*

Segundo o relatório da OCDE *Education at a Glance* 2020, a participação dos adultos na aprendizagem é frequentemente motivada pelo contexto social em que se inserem, optando as pessoas por investir no que mais valorizam e podendo as razões ser de ordem intelectual ou da utilidade prática do que aprendem.

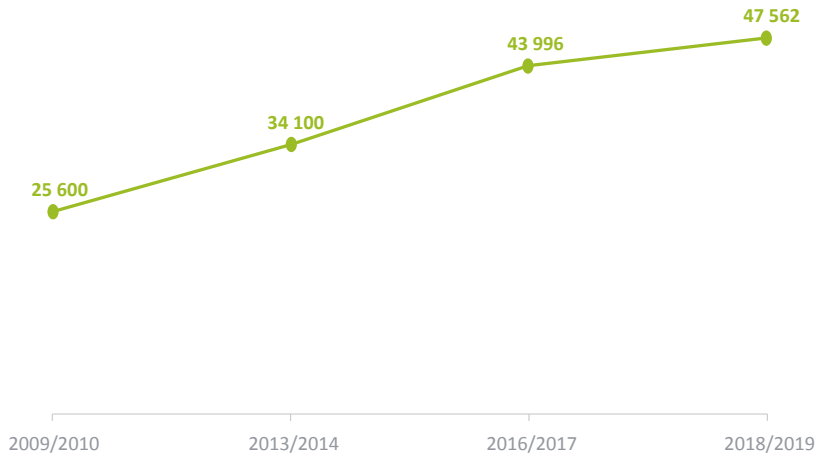
As primeiras incluem o desejo de manter o cérebro ativo, o prazer em aprender coisas novas e o interesse em adquirir mais conhecimentos, enquanto as segundas estão mais relacionadas com a melhoria das perspetivas de emprego e a vontade de se manter competitivo no mercado de trabalho.

Embora com base em dados estatísticos de 2016 [*Adult Education Survey* (AES) e *Survey of Adult Skills* (PIAAC)], afirma-se no mesmo relatório, que a maior parte da participação em atividades de educação não formal está diretamente relacionada com o trabalho e é financiada pela entidade empregadora. Salienta-se ainda que, embora haja menor número de participantes em ações de educação e formação formal do que não formal, o número de horas que lhe é dedicado (406 horas por ano) supera largamente as que são investidas na educação não formal (73 horas por ano) em média, nos países da OCDE participantes no AES.

Em Portugal, as academias e universidades, associadas na Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), têm-se constituído importantes parceiros na mobilização da população adulta para a participação em novas atividades de aprendizagem formal ou informal.

A Figura 2.5.53 monstra o crescimento que se tem verificado na adesão a estas atividades, ao longo da década. Em 2018/2019, houve um aumento de 85,8% no número de adultos participantes, relativamente a 2009/2010.

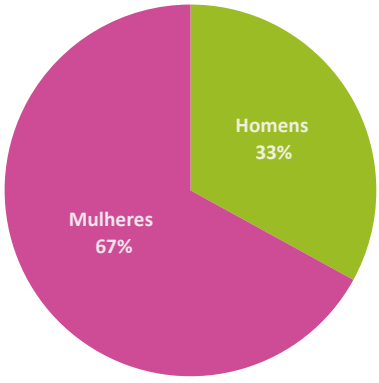
Figura 2.5.53. Evolução dos participantes (Nº) nas entidades associadas na RUTIS. Portugal



Fonte: CNE, a partir de Rutis, 2020

Como se tem afirmado noutras edições do Estado da Educação, as mulheres continuam a representar a maioria dos participantes nas atividades deste tipo de instituições. Em 2018/2019, a percentagem de mulheres era superior em 34 pp à dos homens (Figura 2.5.54).

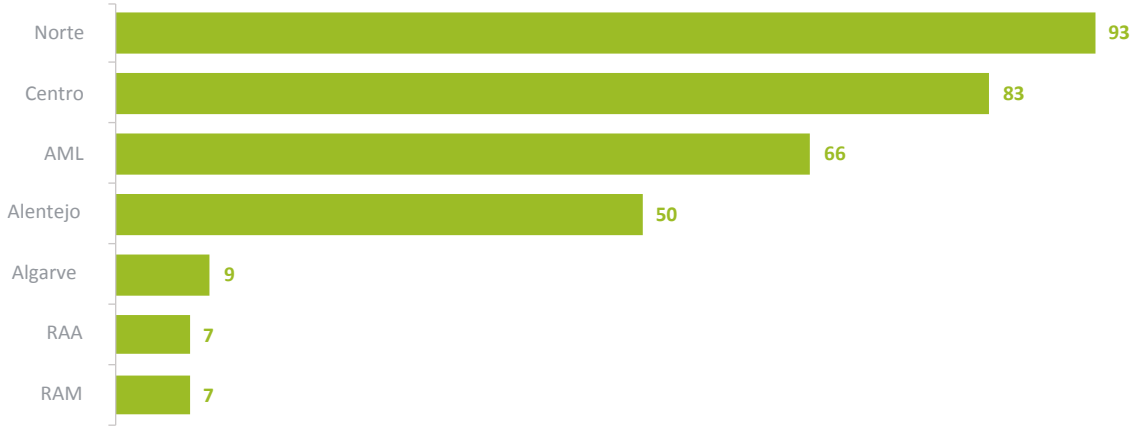
Figura 2.5.54. Participantes (%) nas universidades associadas na RUTIS, por sexo. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de Rutis, 2020

A maioria dos associados na RUTIS, em território nacional, situa-se na região Norte, com uma percentagem de 29,5% do total de entidades. Seguem-se a região Centro, a Área Metropolitana de Lisboa e a região do Alentejo com 26,3%, 21,0% e 15,9%, respetivamente (Figura 2.5.55).

Figura 2.5.55. Universidades associadas na RUTIS (Nº), por NUTS II. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de Rutis, 2020

Destaques

- Na linha da tendência de decréscimo verificada desde 2014, o número total de creches e de amas (3244), registado em 2019, no Continente, foi o menor dos últimos dez anos.
- Verifica-se uma diminuição do número de crianças em amas a par do aumento da frequência de creches, entre 2010 e 2019, no Continente e na RAA.
- A taxa de utilização das respostas sociais para a primeira infância em creches e amas aumentou, desde 2016, atingindo os 86,1%, em 2019, no Continente.
- A taxa de cobertura das respostas sociais, no Continente, diminuiu desde 2016, situando-se em 48,4%, desde 2018.
- Diminuição da taxa de utilização das respostas sociais para a primeira infância na RAA, menos 11,9 pp face ao início da década, situando-se em 83,9%, em 2019. A taxa de cobertura das referidas respostas regista um aumento de 18,9 pp, desde 2010, atingindo os 45,6%, no último ano.
- Crescimento da taxa de cobertura de creches na RAM, região em que esta valência está integrada na tipologia de estabelecimentos da rede pública, situando-se em 58,7%, em 2019, mais 16,4 pp do que no início da década.
- Das 5796 ofertas para a educação pré-escolar existentes em Portugal, em 2018/2019, a maior parte situava-se em estabelecimentos públicos (61,2%).
- Portugal, em 2018/2019, tinha mais 3488 crianças a frequentar a educação pré-escolar do que no ano letivo anterior, mas menos 30 668 do que no início da década.
- Ao longo da década em estudo, a taxa real de pré-escolarização sofreu diversas oscilações, atingindo o valor mais elevado (92,2%), em 2018/2019, em Portugal.
- O tempo médio de frequência da educação pré-escolar registou um aumento de cerca de cinco meses nos últimos dez anos, sendo de quase três anos, em 2019. Em Portugal, regista-se um efeito positivo da mais longa frequência destes programas nos desempenhos alcançados.
- Dos 943 004 alunos matriculados no ensino básico, mais de 90% frequentou o ensino geral e mais de 85% estudou em estabelecimentos de educação e ensino públicos.
- No número total de matrículas no ensino básico, registou-se uma diminuição de 158 919 alunos relativamente ao início da década e de 13 242 alunos face ao ano anterior.
- Relativamente à idade ideal de frequência, embora se verifiquem melhorias, subsiste um desfasamento que vai tomando maiores proporções à medida que se avança na escolaridade:: 2,5% no 1º CEB; 7,8% no 2º CEB; 10,5% no 3º CEB.
- Matricularam-se no ensino básico 50 896 crianças e jovens estrangeiros de, pelo menos, 178 nacionalidades, representando 5,4% do total de alunos, mais de metade dos quais em estabelecimentos da Área Metropolitana de Lisboa.
- Crescimento da taxa real de escolarização no ensino básico, situando-se em 95,7% no 1º CEB e em 89,1% nos 2º e 3º CEB, em 2019.
- A taxa de retenção e desistência diminuiu em todos os anos de escolaridade do ensino básico geral. Em 2019, registaram-se as taxas mais baixas da década: 2,1% no 1º CEB; 3,8% no 2º CEB; 5,8% no 3º CEB. As mais elevadas observaram-se no grupo dos rapazes e no dos alunos que frequentam estabelecimentos de ensino públicos.
- Em 2019, a taxa de conclusão do ensino básico geral atingiu o valor mais elevado da década (94,5%).
- No Continente, 45% dos alunos obtiveram classificação positiva nas duas provas finais do 9º ano, após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos de escolaridade.
- Nas provas de aferição de Português, de Matemática e de Estudo do Meio (2º ano), de Educação Física (5º ano), de Geografia e de História (8º ano), os alunos obtiveram maior percentagem de acerto no domínio cognitivo Conhecer/Reproduzir.

- A maior percentagem de acerto no domínio cognitivo Aplicar/Interpretar foi obtida nas provas de aferição de Expressões Físico-Motoras (2º ano), de História e Geografia de Portugal (5º ano), e de Português (8º ano).

- Nas provas de aferição de Expressões Artísticas (2º ano) e de Matemática e Ciências Naturais (5º ano), os alunos obtiveram maior percentagem de acerto no domínio cognitivo Raciocinar/Criar.

- No final do ensino básico, a classificação média de frequência foi superior à classificação média da prova final de 9º ano, tanto em Português como em Matemática. Em média, os resultados obtidos pelas raparigas foram superiores aos dos rapazes.

- A avaliação externa em Português não teve impacto na classificação final de 96,7% dos alunos. Na prova final de 9º ano, 0,2% dos alunos mostraram baixo nível de competência (nível 1), 8,9% tiveram um desempenho revelador de boa proficiência e 4,2% uma proficiência de excelência (nível 5), tendo a maioria obtido um nível intermédio.

- A avaliação externa em Matemática não teve impacto na classificação final de 98,5% dos alunos. Na prova final de 9º ano, 12,5% dos alunos mostraram baixo nível de competência (nível 1), 23,0% tiveram um desempenho revelador de boa proficiência e 10,6% uma proficiência de excelência (nível 5), tendo a maioria obtido um nível intermédio.

- Considerando a diversidade de cursos disponibilizados por diferentes entidades, à entrada no primeiro ano do ensino secundário, mais de metade da oferta (51,0%) foi de cursos profissionais, seguida dos cursos científico-humanísticos (40,6%). As restantes ofertas não ultrapassaram os 10% (Portugal, 2018/2019).

- Dos cursos científico-humanísticos, os que registaram maior número de ofertas foram os de ciências e tecnologias (34,7%) e de línguas e humanidades (30,7%), sendo também os que integram maior número de alunos: ciências e tecnologias (50,9%); línguas e humanidades (28,6%).

- Mais de 90% dos diplomados dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário frequentaram a disciplina de Inglês. O Espanhol foi a segunda língua mais escolhida, seguida do Francês.

- O número de alunos matriculados no ensino secundário apresenta uma tendência de diminuição, a partir de 2013/2014. Em 2018/2019, regista-se um aumento do número de alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos relativamente ao ano anterior.

- Diminuição da oferta de cursos científico-humanísticos e de dupla certificação, nos estabelecimentos de natureza privada dependentes do Estado, a par de um aumento expressivo, especialmente dos cursos de dupla certificação, nos estabelecimentos privados independentes do Estado.

- Nos cursos científico-humanísticos e artísticos-especializados observa-se uma maior proporção de alunos na idade expectável, por ano de escolaridade, do que nos cursos profissionais e de aprendizagem.

- A taxa real de escolarização no ensino secundário registou um aumento progressivo (+11 pp), entre 2009 e 2019, com maior expressão no diz respeito ao sexo masculino (+13 pp), do que no sexo feminino (+8 pp), embora, no período em análise, seja sempre o grupo das raparigas que detém o valor superior (+7 pp, em 2019).

- As taxas de escolarização mais elevadas registaram-se no Alto Minho (94,4%), na Área Metropolitana do Porto (88,8%), no Médio Tejo (88,4%) e no Cávado (87,5%), enquanto as mais baixas se observaram na Região Autónoma dos Açores (59,1%) e no Alentejo Litoral (69,5%) (2018/2019).

- As taxas de retenção mais elevadas observam-se na Região Autónoma dos Açores, na Área Metropolitana de Lisboa e na região do Algarve, apesar da tendência geral de decréscimo verificada na última década.

- Ainda que a taxa de retenção no 12º ano registe uma diminuição, na última década (-7 pp na RAA e -10 pp no Continente), esta rondou os 25%, quer no Continente, quer nas regiões autónomas, sendo consideravelmente superior à dos restantes anos de escolaridade do ensino secundário, em 2019.

- Elevada percentagem de alunos obteve um valor abaixo da sua classificação interna nos exames finais nacionais, sobretudo nas disciplinas de Biologia e Geologia e de Geografia (cerca de 60% dos alunos que realizaram provas destas disciplinas), em 2019.

- Percentagens de aprovação acima dos 90% nas disciplinas com exame, em 2019, exceto em Física e Química A, Matemática A e História A.

- Entre 2010 e 2019, o número de vagas para cursos de formação inicial no ensino superior apresenta um decréscimo de 19,6%. Esta variação deve-se, essencialmente, à quebra verificada no ensino privado.

- Evolução positiva da taxa de escolarização no ensino superior, em quase todas as idades, em 2019, relativamente ao ano anterior. As diferenças mais expressivas ocorrem entre os 19 e os 24 anos, sendo de realçar o acréscimo de 5 pp aos 21 anos.

- O número de estudantes no ensino universitário público cresceu 8,5%, na década, correspondendo a mais 15 582 alunos inscritos. O ensino universitário privado, com menos 11 685 alunos, revela uma quebra de 19,4%. No mesmo período, o ensino superior politécnico público cresceu 6,2%, enquanto o privado perdeu 30,5% dos seus estudantes.

- O curso de Educação Básica, que permite aceder ao mestrado que habilita para a docência (educação pré-escolar e 1º e 2º CEB), apresentou 739 vagas na 1ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior de 2019, recebeu apenas 421 candidatos, dos quais só 384 se matricularam, e algumas instituições não tiveram qualquer colocado no referido curso.

- O número de estudantes inscritos em estabelecimentos de ensino superior em programas de mobilidade internacional aumentou 98,8% entre 2013/2014 e 2018/2019.

- Aumento de 3067 diplomados em todos os graus e diplomas conferidos por estabelecimentos de ensino superior em 2019, relativamente ao ano anterior.

- A percentagem de diplomados no ensino superior, na área da *Educação*, registou uma quebra de 3,3 pp na última década.

- Em 2018, a percentagem de adultos entre os 25 e os 64 anos, cujo nível de escolaridade máximo era o ensino básico, foi de cerca de 22% na UE28 e em Portugal, o país com a percentagem mais elevada (50,2%), logo seguido de Malta (46,7%).

- Decréscimo de cerca de 16% do total de entidades com ofertas educativas e formativas para adultos, em 2019, relativamente ao ano anterior, em que se contabilizavam 1200 (+102% do que em 2015).

- Em 2019, as escolas do ensino básico ou secundário e os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo representavam 18% do total de entidades com ofertas formativas para adultos e os centros de formação profissional de gestão direta ou de gestão participada do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP) 13%.

- Os cerca de 82 500 adultos inscritos nas diversas modalidades educativas que conferem nível de qualificação, em 2018/2019, representavam 71,4% do número de matriculados nas mesmas ofertas dez anos antes.

- O número de adultos inscritos em instituições de educação e formação diminuiu 61,4% no ensino secundário e 81,2% no ensino básico, entre 2010 e 2019.

- A distribuição dos matriculados por NUTS II, em 2018/2019, mostra que a maior proporção de adultos a frequentar ofertas educativas se encontra na região Norte (33,7%), seguida da Área Metropolitana de Lisboa (29,1%) e da região Centro (20,4%).

- Em 2018/2019, há menos 4374 homens do que mulheres a frequentar ofertas educativas e formativas para adultos, mantendo-se a tendência verificada desde 2010.

- A maior percentagem de adultos frequentava, os cursos EFA (49,6%), seguindo-se os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), com 38,5%, no ano letivo 2018/2019.

- Quase metade dos inscritos nos Centros Qualifica (CQ), em 2019, estava desempregada (49,5%), embora a maioria dos que entraram efetivamente em processo de RVCC estivesse empregada (71,1%).

- Os adultos desempregados são encaminhados, sobretudo, para outras ofertas formativas que não os processos de RVCC. Dos alunos que frequentavam cursos EFA, em 2019, 80,5% estavam desempregados.

- Entre 2010 e 2019, a percentagem da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos que participou em atividades formais ou não formais de aprendizagem aumentou 4,8 pp, estando neste último ano a 0,3 pp da média da UE (10,8%).



3 Recursos humanos

O relatório técnico *A condição docente: contributos para uma reflexão* apresenta os docentes como "um grupo social identificado por uma missão, deveres, funções e papéis estatutariamente definidos consoante os níveis de ensino, com perfis académicos e identidades profissionais específicos" (Ramos, 2016: 6).

O objetivo de melhoria da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, mas também ambientes escolares seguros, inclusivos, que contam igualmente com a participação de um conjunto de outros profissionais, cujo papel é essencial no cumprimento de uma missão cada vez mais complexa, face às múltiplas funções que são exigidas à escola.

Os dados disponíveis até ao ano letivo de 2018/2019, que serão analisados neste capítulo, mostram quantos são, que idade têm, que habilitações académicas detêm, em que escalão se encontram os docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e permitem fazer, igualmente, uma caraterização geral dos professores do ensino superior.

Alguns dos resultados do TALIS 2018 poderão permitir perceber até que ponto os docentes estariam preparados para enfrentar as práticas de ensino a distância, nomeadamente o que pensavam das suas competências no uso das TIC, se as ferramentas e suportes digitais já eram utilizados nas aulas presenciais e com que frequência, necessidades de formação, bem como a sua perceção sobre o reconhecimento da sociedade, relativamente ao papel que desempenham.

Os dados que se apresentam até 2018/2019 sobre os assistentes e técnicos especializados, amiúde englobados sob a designação «pessoal não docente», possibilitam caracterizar de forma genérica um grupo muito alargado de profissionais, evidenciando competências diferenciadas bem como habilitações académicas e profissionais diversas.

Relatórios da OCDE de 2018 e de 2019 revelam as perceções de diretores de escolas e de outros intervenientes da comunidade educativa no que diz respeito aos contributos dos assistentes no sucesso das crianças e jovens. Por seu lado, o TALIS 2018 apresenta a perspetiva dos professores quanto à importância do apoio dado por estes profissionais. A partir dos dados PISA 2018, tendo em vista a sua relação com o desempenho dos alunos, apresenta-se informação obtida junto de diretores sobre a necessidade de assistentes nos estabelecimentos de ensino e a qualificação dos que integram essa categoria.

3.1. Docentes

Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Na última década, em Portugal, o número de docentes diminuiu em todos os níveis e ciclos de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3º CEB e ensino secundário (Tabela 3.1.1). Apesar de se notar uma ligeira subida no ano letivo de 2018/2019, relativamente ao ano anterior, exceto no 2º CEB, a redução significativa entre 2011/2012 e 2013/2014 sustenta esse decréscimo. Como foi referido em anteriores relatórios *Estado da Educação*, esta diminuição pode ser explicada por diversos fatores, entre os quais se referem: a quebra do número de alunos, a reorganização dos agrupamentos de escolas, algumas alterações curriculares, a redução dos horários zero, o número de aposentações e medidas financeiras mais restritivas.

De referir que, no caso do 3º CEB e secundário, o ano letivo de 2018/2019, em relação ao ano de início da série, apresenta menos 14 640 professores, seguido do 2º CEB, com menos 11 827.

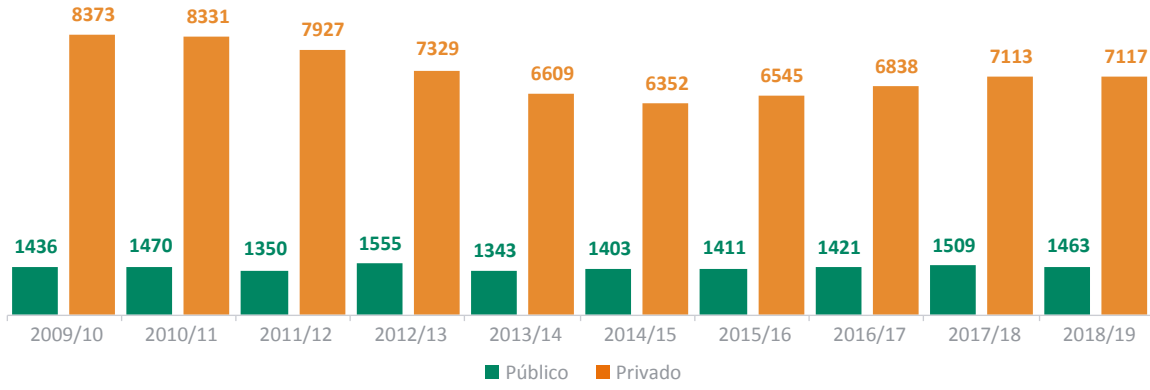
É também notório um decréscimo no total de professores das escolas profissionais. Em 2018/2019, estas escolas tinham menos 1229 professores do que em 2009/2010. No entanto, essa diminuição ocorre sobretudo no ensino privado, uma vez que o ensino público apresenta um ligeiro acréscimo (27 professores). Saliente-se igualmente o aumento que se tem verificado desde 2015/2016, embora se registe uma ligeira diminuição em 2018/2019, relativamente ao ano letivo anterior (Figura 3.1.1).

Tabela 3.1.1. Evolução da distribuição dos docentes (Nº), por nível de educação e ensino e natureza do estabelecimento. Portugal

	Educação Pré-Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo e Secundário	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2009/10	10 368	8012	31 293	3279	32 285	3344	82 582	8793
2010/11	10 303	7981	29 604	3440	31 062	3024	80 786	8753
2011/12	9765	7863	27 264	3428	28 419	2911	75 453	8072
2012/13	9545	7594	26 789	3411	24 149	2722	68 448	7653
2013/14	9006	7137	25 201	3013	21 503	2881	65 074	7435
2014/15	8987	7092	25 084	3011	20 927	2820	65 949	7404
2015/16	8941	7061	25 706	3100	20 946	2811	66 859	7489
2016/17	9107	7041	26 725	3136	21 288	2685	68 373	7194
2017/18	9099	6966	26 675	3304	21 434	2630	69 714	7008
2018/19	9243	7034	26 768	3410	21 279	2523	69 868	6867

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 3.1.1. Evolução da distribuição dos docentes (Nº) das escolas profissionais, por natureza do estabelecimento. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A análise por NUTS I e II (Tabela 3.1.2) permite constatar que a região Norte apresenta o maior número de docentes em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, em 2018/2019, seguida pela Área Metropolitana de Lisboa e a região Centro, quando se considera o total público e privado.

No caso do ensino público, esta afirmação continua a ser válida, exceto na educação pré-escolar, enquanto no ensino privado o maior número de docentes se encontra na Área Metropolitana de Lisboa, seguida do Norte e do Centro.

Tabela 3.1.2. Docentes (Nº) em exercício, por natureza do estabelecimento, nível de educação e ensino e NUTS I e II. Portugal, 2018/2019

	Público				Privado			
	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Ensino secundário	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Ensino secundário
Portugal	9243	26 768	21 279	69 868	7034	3410	2523	6867
Continente	8354	24 540	19 545	65 039	6653	3129	2449	6688
Norte	3273	9118	7342	23792	2039	872	696	2556
Centro	2144	5744	4315	14584	1236	323	403	1228
AML	1805	6342	5106	17934	2714	1756	1232	2638
Alentejo	776	2078	1654	5128	375	54	50	105
Algarve	356	1258	1128	3601	289	124	68	161
RAA	383	987	1061	2172	121	56	33	19
RAM	506	1241	673	2657	260	225	41	160

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Conforme se comprova na Figura 3.1.2, em 2018/2019, os docentes em exercício de funções na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário integravam, na sua maioria, a faixa etária dos 50 ou mais anos de idade, no ensino público. O ensino privado regista a maior percentagem (36,6%) nos que têm 40-49 anos. Verifica-se igualmente que as percentagens dos que têm idade inferior a 30 anos são quase residuais, sobretudo no ensino público (0,6%), apresentando o ensino privado uma percentagem superior (6,9%).

Esta realidade mostra que não tem ocorrido um rejuvenescimento na profissão docente e que, nos próximos anos, muitos docentes poderão sair do sistema de educação e ensino por motivo de aposentação. De recordar que o CNE tem chamado a atenção para este facto em diversas ocasiões, nomeadamente na Recomendação nº 1/2016, na qual se questionava «Como renovar o corpo docente e assegurar a passagem de conhecimento e experiência entre gerações?». Posteriormente, na Recomendação nº 3/2019, insistia-se na adoção de medidas prementes «como a integração urgente de mais professores no sistema para obviar a falta que já se faz sentir, possibilitando ao mesmo tempo o rejuvenescimento dos quadros e o aumento da estabilidade dos docentes nas escolas».

Num estudo recente do CNE, *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*, elaborado a pedido da Assembleia da República, apresentava-se uma estimativa do número de aposentações de docentes do quadro nos próximos anos, a partir dos dados que resultaram da aplicação de um modelo simplificado, desenvolvido pela DGEEC:

> […] até 2030 mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderá aposentar-se. Dos 89 925 docentes dos QA/QE e QZP, que em 1 de setembro de 2019 terão 45 anos e mais de idade, 51 983 (57,8%) poderão aposentar-se num prazo de 11 anos: 17 830, nos primeiros cinco anos, 24 343 nos cinco anos seguintes e 9810 entre 2029 e 2030. Entre os grupos de recrutamento mais afetados por esta saída por aposentação destacam-se a Educação Pré-Escolar (73%); no 2º CEB – Português e Estudos Sociais/História (80%), Português e Francês (67%) e Matemática e Ciências Naturais (62%); no 3º CEB e ensino secundário - Educação Tecnológica (96%), Economia e Contabilidade (86%), Filosofia (71%), História (68%) e Geografia (66%) (Rodrigues *et al*, 2019).

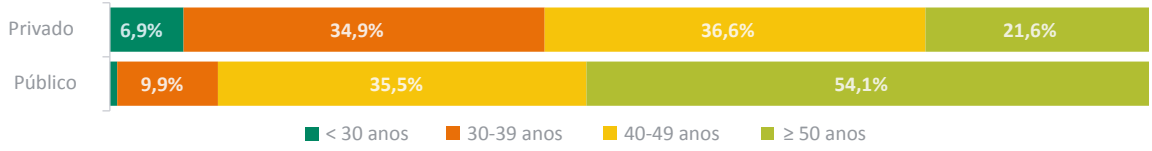
Se é possível prever a saída de muitos docentes nos próximos anos, o subcapítulo 2.4 do presente relatório mostra a diminuição da procura dos cursos da área da educação, com o consequente decréscimo da oferta, sem que sejam preenchidas, mesmo assim, todas as vagas a concurso. As notas de ingresso nesses cursos são também das mais baixas, sobretudo quando se analisa a evolução das classificações mínimas mais baixas de ingresso, ao longo da década.

Importa, no entanto, referir que a habilitação profissional para a docência depende da titularidade do grau de mestre em certas especialidades e que a licenciatura em educação não é a única que lhe dá acesso, com exceção das formações específicas para a Educação Pré-Escolar e para o 1º CEB.

Ainda assim, e a propósito da diminuição da atratividade da profissão docente que se tem vindo a registar, o estudo do CNE, atrás referido, realçava o seguinte:

> Após a subida registada entre 2008/2009 e 2011/2012, em termos de oferta e procura de cursos de mestrado nas áreas de formação para a docência, que parece dever-se aos primeiros anos de implementação dos cursos pós Bolonha, assinala-se uma descida progressiva. Em termos de alunos inscritos, registou-se uma diminuição de cerca de 50% entre 2011/2012 e 2017/2018. Quanto ao número de diplomados, observa-se igualmente um decréscimo em 2016/2017, relativamente a 2012/2013, exceto nos cursos de Ensino dos 1º e 2º CEB, de Ensino da Música, de Ensino do Inglês e de Ensino de Economia e Contabilidade.

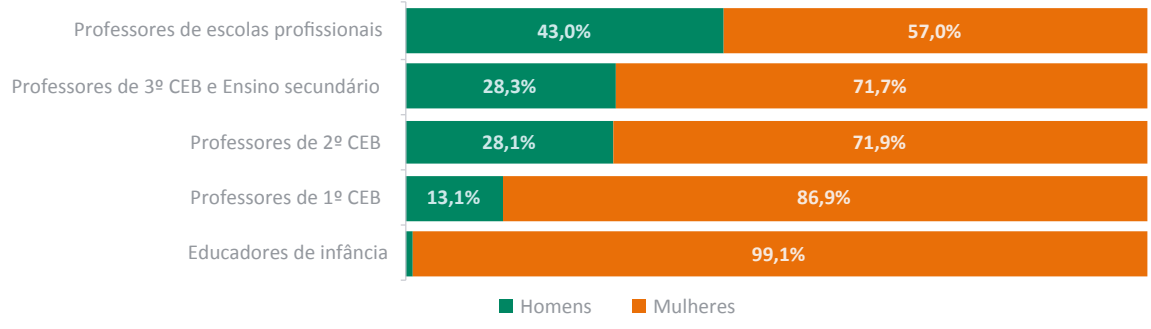
Figura 3.1.2. Distribuição dos docentes (%), por grupo etário e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Continente, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

O corpo docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, em Portugal, é maioritariamente do sexo feminino (Figura 3.1.3). No caso da educação pré-escolar, as mulheres representam 99,1% do total de docentes daquele nível de educação, em 2018/2019. À medida que se sobe nos níveis e ciclos de educação e ensino, a percentagem de homens aumenta e atinge os 43,0% nas escolas profissionais.

Figura 3.1.3. Distribuição dos docentes (%), por sexo e nível de educação e ensino. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Os dados do Recenseamento de Docentes 2019, promovido pela Direção-Geral da Administração Escolar, que abrange os docentes do ensino público do Continente, revelam que os profissionais integrados no 1º escalão de vencimentos têm, em média, 43,6 anos de idade e 14,5 anos de tempo de serviço, enquanto os que se encontram no topo da carreira têm 38 anos de tempo de serviço e 60,5 anos de idade (Tabela 3.1.3).

Mostram, igualmente, que a maior percentagem de docentes está no 4º escalão (22,6%), seguida da dos que integram o 3º escalão (18,0%) e os do 6º escalão (14,1%). Estes escalões agregam 54,7% dos docentes. De salientar que 0,6% estão no 1º escalão e 8,7% atingiram o topo da carreira (Figura 3.1.4), apesar de, como já foi referido, Portugal ter um corpo docente envelhecido e, consequentemente, com um número elevado de anos de serviço.

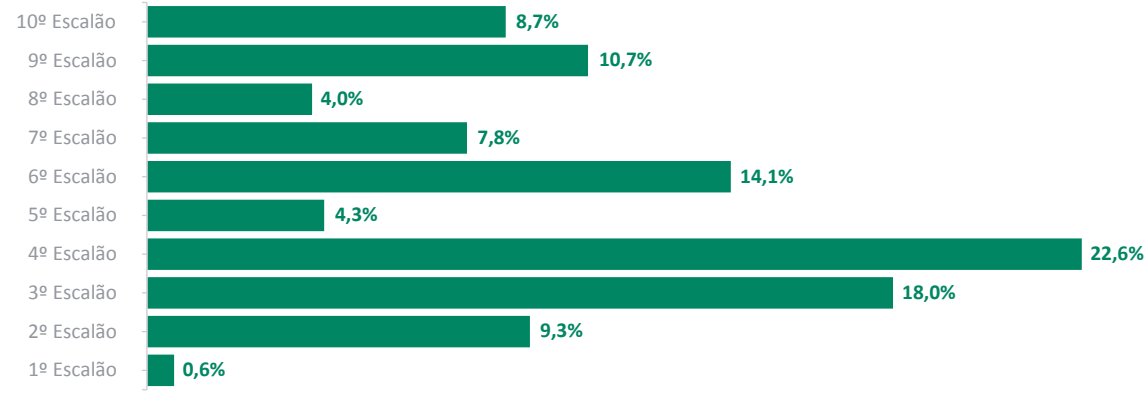
Tabela 3.1.3. Média de idade e de tempo de serviço de docentes de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário do quadro, por escalão. Continente, 2018/2019

Escalão	Anos previstos no escalão	Nível remuneratório[1]	Idade[2]		Anos completos de serviço[3]	
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
1	4	167	43,6	7,53	14,5	6,16
2	4	188	42,8	5,08	16,8	3,44
3	4	205	45,5	4,64	20,3	2,94
4[4]	4	218	49,7	4,42	24,7	2,89
5	2	235	52,0	3,61	27,3	2,18
6[4]	4	245	54,5	3,55	30,1	2,39
7	4	272	56,1	3,32	32,2	2,47
8	4	299	56,7	3,07	32,8	2,43
9	4	340	59,3	2,67	36,0	2,37
10	–	370	60,5	2,63	38,0	3,00

Notas: [1] Valor base €909,36/100; [2] Em 31/12/2018; [3] Em 31/08/2018; [4] Sujeito a quota para aceder ao escalão seguinte.

Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2020

Figura 3.1.4. Proporção de docentes de educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário do quadro, por escalão. Continente, 2018/2019

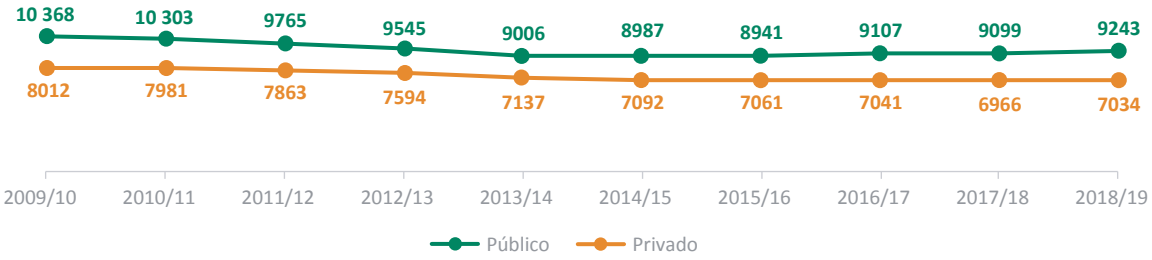


Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2020

Educadores de infância

O número de educadores de infância em Portugal diminuiu entre 2009/2010 e 2015/2016, notando-se uma ligeira subida, a partir de então, no ensino público. No ensino privado, só é visível um aumento em 2018/2019. A Figura 3.1.5 revela igualmente que, na década, ambos os subsistemas, público e privado, perderam docentes. O ano letivo de 2018/2019 regista menos 1125 educadores de infância no ensino público e menos 978 no privado, relativamente ao ano letivo de 2009/2010.

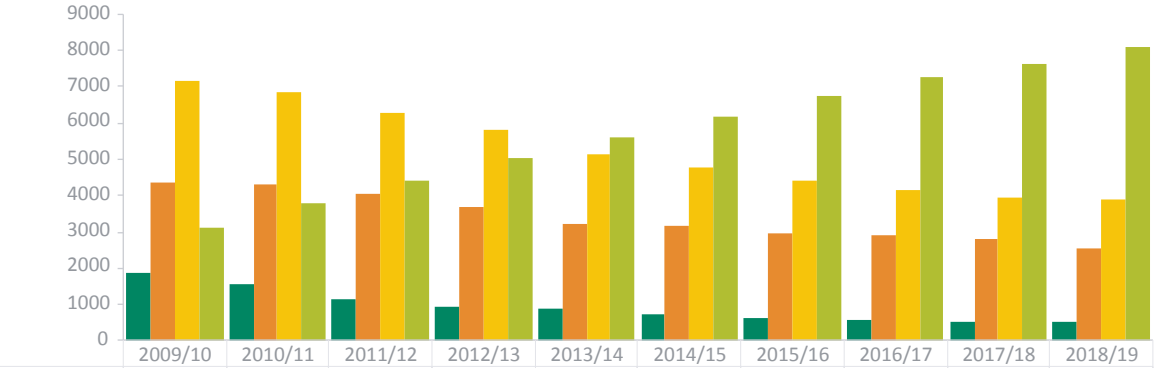
Figura 3.1.5. Evolução dos educadores de infância (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Numa análise por grupo etário, é visível na Figura 3.1.6 e na Figura 3.1.7 o envelhecimento acentuado e progressivo dos docentes deste nível de educação. Ao longo dos anos letivos em análise, o número de docentes foi diminuindo progressivamente em todas as faixas etárias, com exceção da dos que tinham 50 ou mais anos de idade. Em 2018/2019, este grupo etário contava com 8068 educadores de infância, o que corresponde a 53,8% do total e 485 tinham menos de 30 anos (3,2%). Quando comparado com o ano letivo de 2009/2010, verifica-se um aumento de 34,9 pp no caso dos docentes com 50 ou mais anos e uma diminuição de 8,0 pp dos que tinham menos de 30 anos.

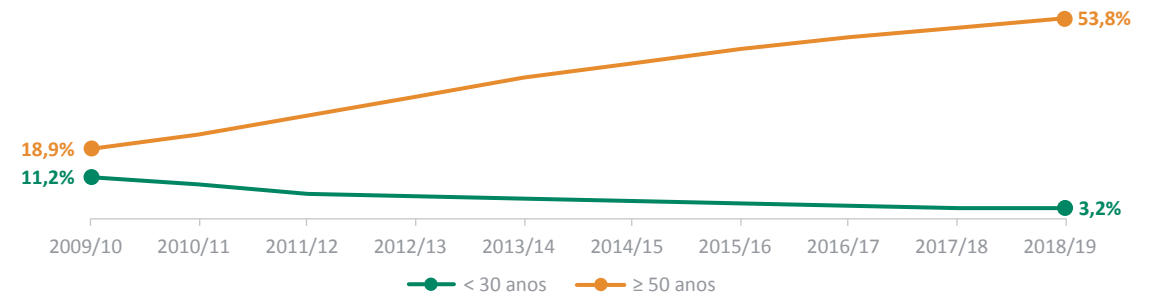
Figura 3.1.6. Educadores de infância (Nº), por grupo etário. Continente



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
< 30 anos	1842	1563	1142	937	879	715	632	536	486	485
30-39 anos	4364	4308	4041	3672	3220	3144	2968	2906	2767	2550
40-49 anos	7168	6821	6285	5777	5139	4759	4402	4163	3941	3904
≥ 50 anos	3107	3803	4408	5044	5589	6145	6720	7256	7608	8068

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

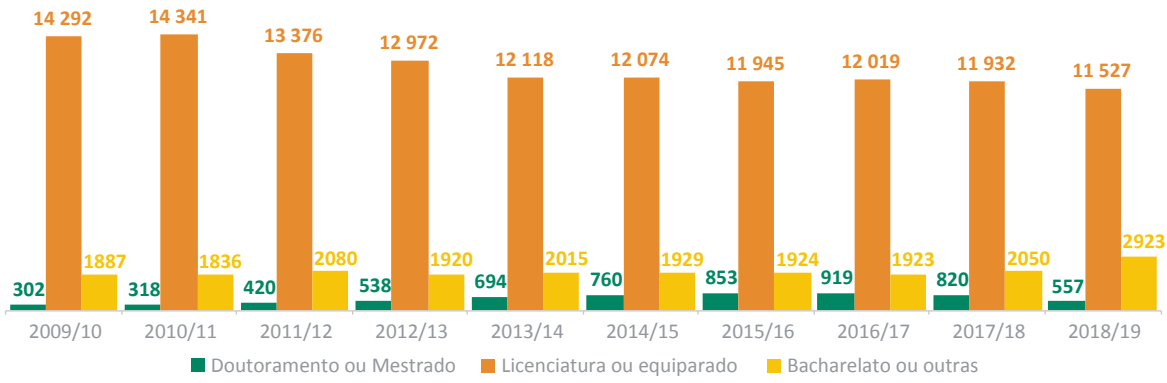
Figura 3.1.7. Evolução percentual dos educadores de infância com menos de 30 e com 50 ou mais anos. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Em termos de habilitação académica, os docentes da educação pré-escolar do Continente detêm, na grande maioria, uma licenciatura ou equiparado. Em 2018/2019, a percentagem de licenciados ou equiparados era de 76,8%, a de doutores ou mestres de 3,7% e a de bacharéis ou outras de 19,5% (Figura 3.1.8).

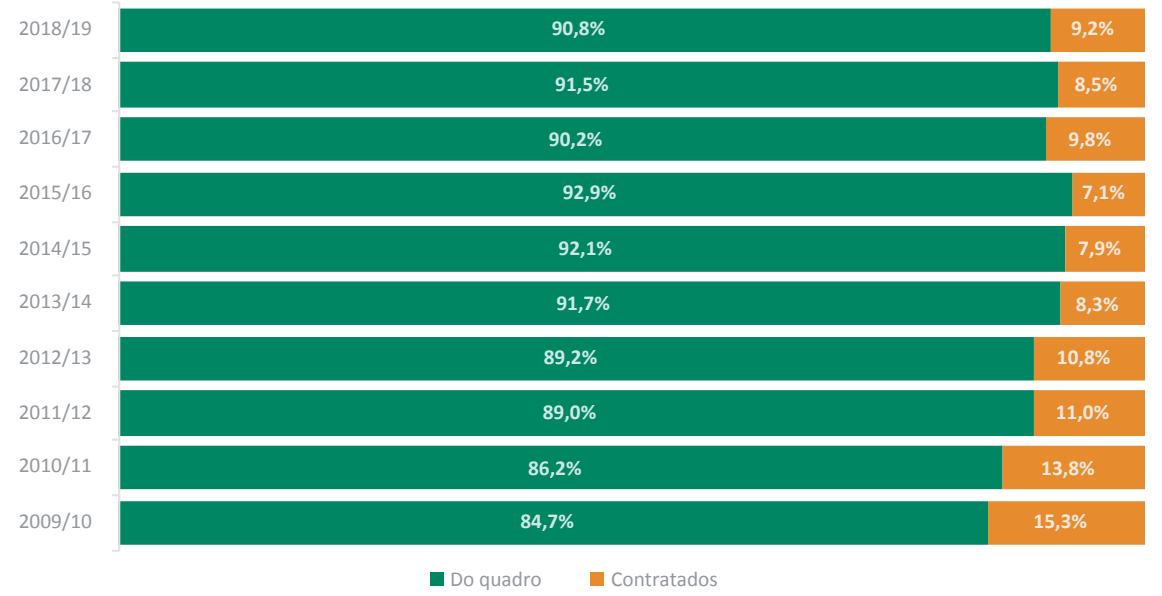
Figura 3.1.8. Educadores de infância (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Embora a maioria dos educadores de infância da rede do Ministério da Educação, no Continente, pertença ao quadro, a Figura 3.1.9 mostra alguma oscilação dessa percentagem ao longo da década em análise. O ano letivo de 2009/2010 registou a menor percentagem (84,7%) e 2015/2016 a maior (92,9%). Quanto aos contratados, o ano letivo de 2018/2019 revela uma diminuição de 6,1 pp, relativamente a 2009/2010.

Figura 3.1.9. Evolução dos educadores de infância do ensino público (%), por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente

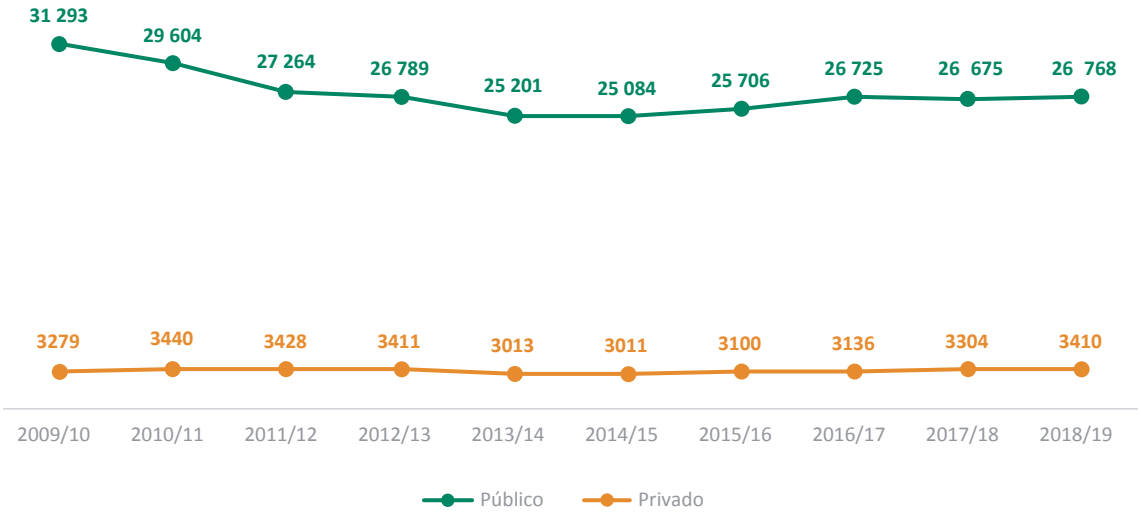


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Professores do 1º ciclo do ensino básico

No 1º CEB, o número de docentes diminuiu no ensino público (-4525), quando comparados os anos de início e fim da série, embora a descida seja mais acentuada até 2015/2016. No ensino privado, os números revelam alguma estabilidade, ao longo da década, e evidenciam um ligeiro acréscimo de 131 docentes em 2018/2019, relativamente a 2009/2010 (Figura 3.1.10).

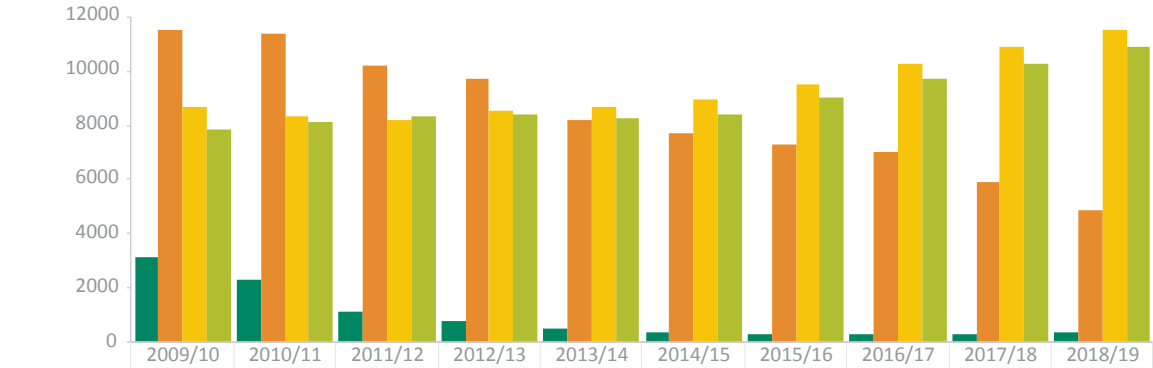
Figura 3.1.10. Evolução dos professores do 1º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A análise por grupo etário (Figura 3.1.11) permite concluir que, em 2018/2019, no 1º CEB, o maior número de docentes (11 508) tinha entre 40 e 49 anos de idade e 10 927 tinham 50 ou mais anos, o que corresponde a uma percentagem de 81,1%, no conjunto destas faixas etárias. De notar que o número de docentes da faixa etária com menos de 30 anos subiu ligeiramente a partir de 2017/2018. Apesar disso, a Figura 3.1.12 mostra o envelhecimento progressivo dos docentes deste ciclo de ensino ao longo da década, devido à diminuição em 8,9 pp dos que tinham menos de 30 anos de idade e ao aumento em 14,4 pp dos de 50 ou mais anos.

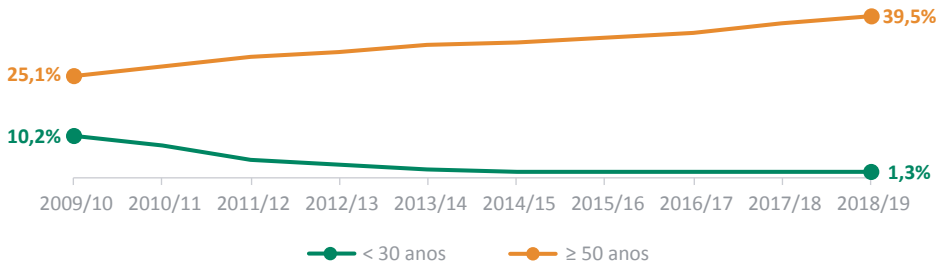
Figura 3.1.11. Docentes (Nº) do 1º CEB em exercício, por grupo etário. Continente



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
< 30 anos	3177	2322	1167	781	490	350	331	305	311	361
30-39 anos	11 550	11 370	10 212	9737	8186	7732	7328	7003	5897	4873
40-49 anos	8695	8317	8220	8570	8681	8968	9511	10 258	10 897	11 508
≥ 50 anos	7850	8122	8334	8424	8263	8421	9031	9716	10 325	10 927

Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2020

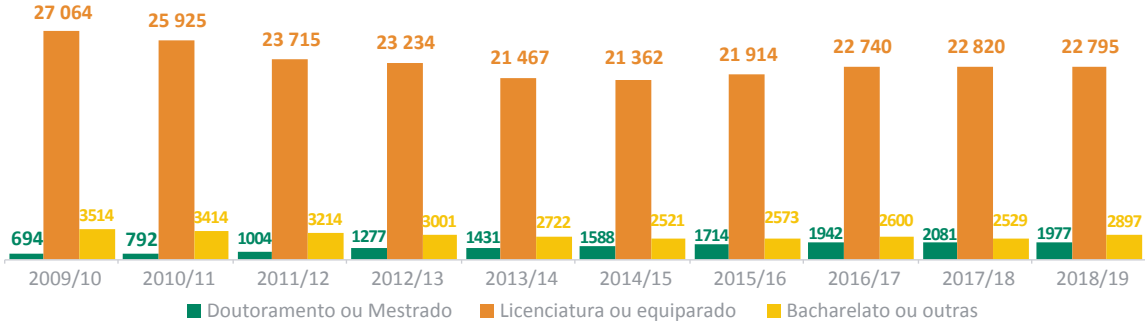
Figura 3.1.12. Evolução percentual dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e com 50 ou mais anos. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2020

Em 2018/2019, a grande maioria dos docentes do 1º CEB (82,4%) era detentora de uma licenciatura ou equiparado (Figura 3.1.13). Verifica-se, ao longo da década, o aumento dos detentores de doutoramento/mestrado e uma diminuição dos bacharéis/outras, embora se note uma inversão da tendência nestes níveis habilitacionais no último ano, em relação ao ano letivo imediatamente anterior.

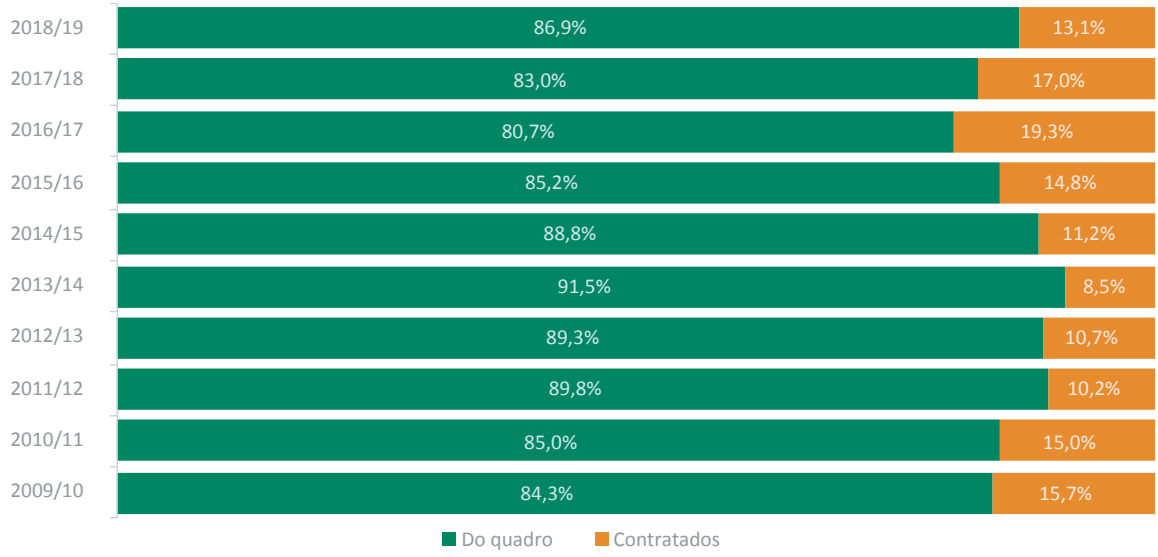
Figura 3.1.13. Docentes do 1º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2020

Quanto ao vínculo contratual (Figura 3.1.14), constata-se que, nos anos em análise, mais de 80% dos docentes do 1º CEB pertenciam ao quadro, apresentando o ano letivo de 2013/2014 a percentagem mais elevada (91,5%). No caso dos contratados, o ano de 2016/2017 registou a maior percentagem (19,3%).

Figura 3.1.14. Evolução dos docentes do 1º CEB do ensino público (%), por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente

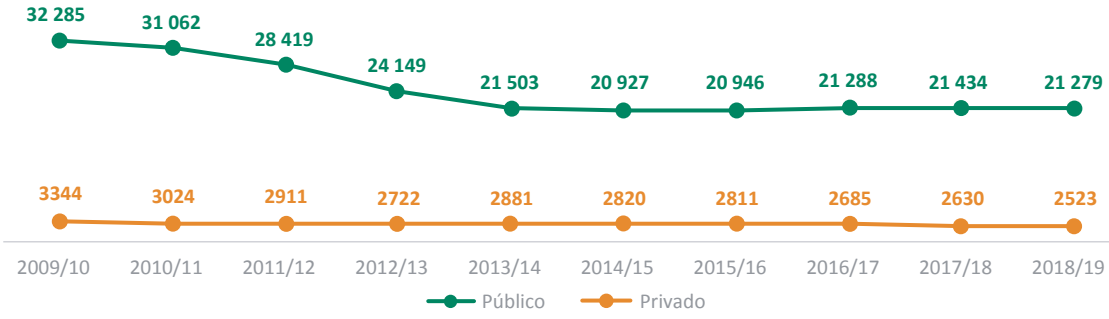


Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2020

Professores do 2º ciclo do ensino básico

Em 2018/2019, o 2º CEB registou uma diminuição de 11 006 professores no ensino público e 821 no ensino privado, quando comparado com o ano letivo de 2009/2010. Este decréscimo tem sido progressivo ao longo da década no ensino privado, enquanto no ensino público o ano letivo de 2017/2018 mostra uma ligeira recuperação, relativamente ao ano anterior, mas volta a perder professores no ano seguinte (Figura 3.1.15).

Figura 3.1.15. Evolução dos professores do 2º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

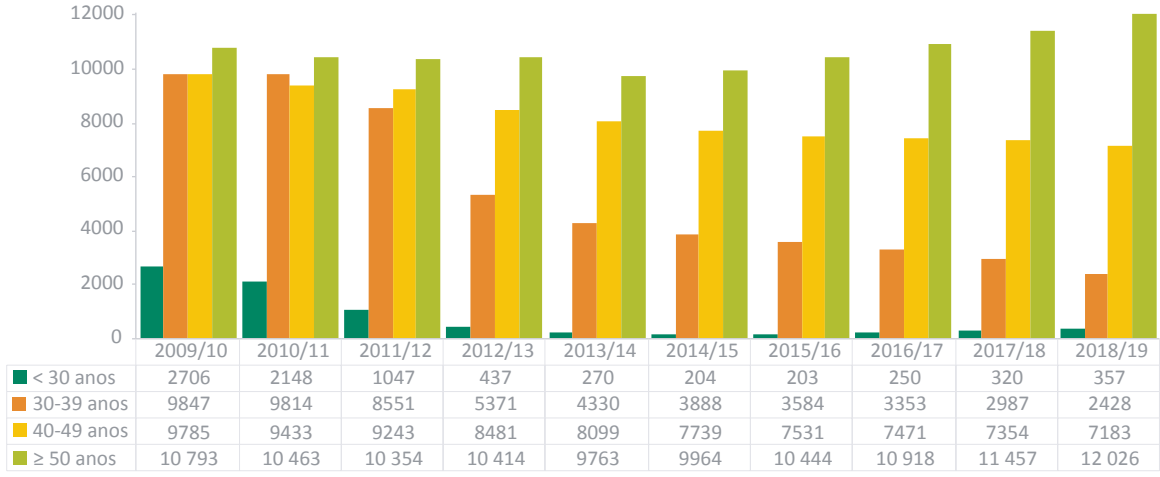


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Neste ciclo de ensino, com exceção da faixa etária dos docentes com 50 ou mais anos, o número de professores tem vindo a baixar em todas as restantes idades, embora seja de registar um ligeiro aumento no grupo etário dos menores de 30 anos, a partir de 2016/2017 (Figura 3.1.16).

No entanto, quando se comparam os anos de início e fim da série (Figura 3.1.17), assinala-se uma diminuição da percentagem de docentes com menos de 30 anos de idade (-6,6 pp) e um aumento significativo da que reporta os de 50 ou mais anos (+ 22,1 pp).

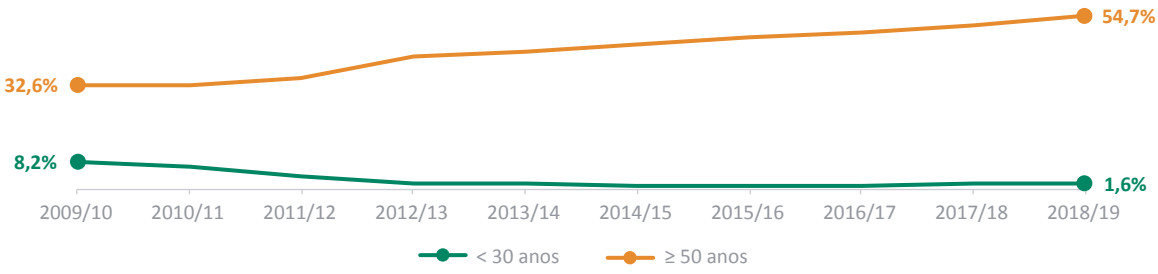
Figura 3.1.16. Evolução dos docentes (Nº) do 2º CEB, em exercício, por grupo etário. Continente



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
< 30 anos	2706	2148	1047	437	270	204	203	250	320	357
30-39 anos	9847	9814	8551	5371	4330	3888	3584	3353	2987	2428
40-49 anos	9785	9433	9243	8481	8099	7739	7531	7471	7354	7183
≥ 50 anos	10 793	10 463	10 354	10 414	9763	9964	10 444	10 918	11 457	12 026

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 3.1.17. Evolução percentual dos docentes do 2º CEB com menos de 30 e com 50 ou mais anos. Continente

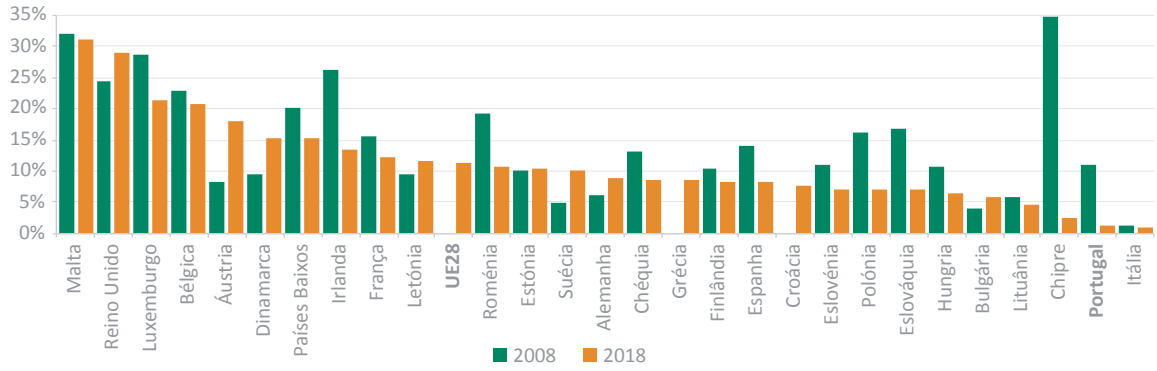


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Na UE28, assiste-se igualmente a uma diminuição da proporção de docentes da CITE 1 (1º e 2º CEB) com menos de 30 anos, entre 2008 e 2018, com exceção de oito países – Alemanha, Áustria, Bulgária, Dinamarca, Estónia, Letónia, Suécia e Reino Unido (Figura 3.1.18). É particularmente relevante a quebra no Chipre (-32,4 pp), Irlanda (-12,6 pp), Eslováquia (-10,0 pp) e Portugal (-9,7 pp). De notar, as subidas da Áustria (9,8 pp) e Dinamarca (5,9 pp), sendo de registar que a Itália e Portugal apresentam as menores percentagens em 2018, respetivamente 1,0% e 1,3%.

No caso dos docentes de 50 ou mais anos de idade (Figura 3.1.19), a média da UE28 situa-se nos 33,3% em 2018, com a maioria dos países a mostrar uma subida da proporção de docentes desta faixa etária na década. Salientam-se a Bulgária, Chéquia, Estónia, Grécia, Hungria, Itália, Lituânia e Portugal com valores acima dos 40% e o Chipre com a menor percentagem (9,6%), em 2018.

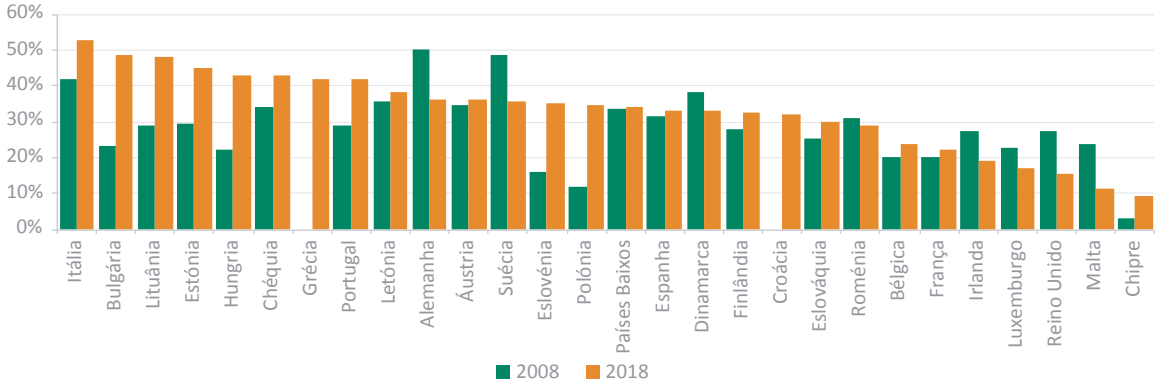
Figura 3.1.18. Docentes (%) com funções letivas (CITE 1), com idade inferior a 30 anos. UE28



Nota: Dados ordenados pela categoria 2018. A Dinamarca apresenta uma quebra de série em 2018

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 09-10-2020

Figura 3.1.19. Docentes (%) com funções letivas (CITE 1), com 50 ou mais anos. UE28

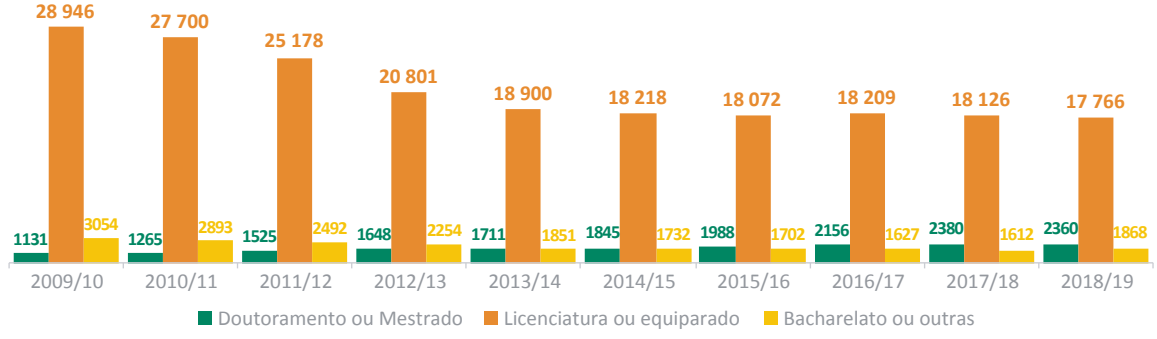


Nota: Dados ordenados pela categoria 2018. A Dinamarca apresenta uma quebra de série em 2018

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 09-10-2020

Relativamente à habilitação académica, a Figura 3.1.20 mostra uma duplicação do número de docentes com doutoramento/mestrado em 2018/2019, relativamente a 2009/2010. Embora o número de professores com licenciatura ou equiparado tenha diminuído ao longo da década, o que poderá estar relacionado com o decréscimo do total de docentes deste nível de ensino, este continua a ser o grupo maioritário.

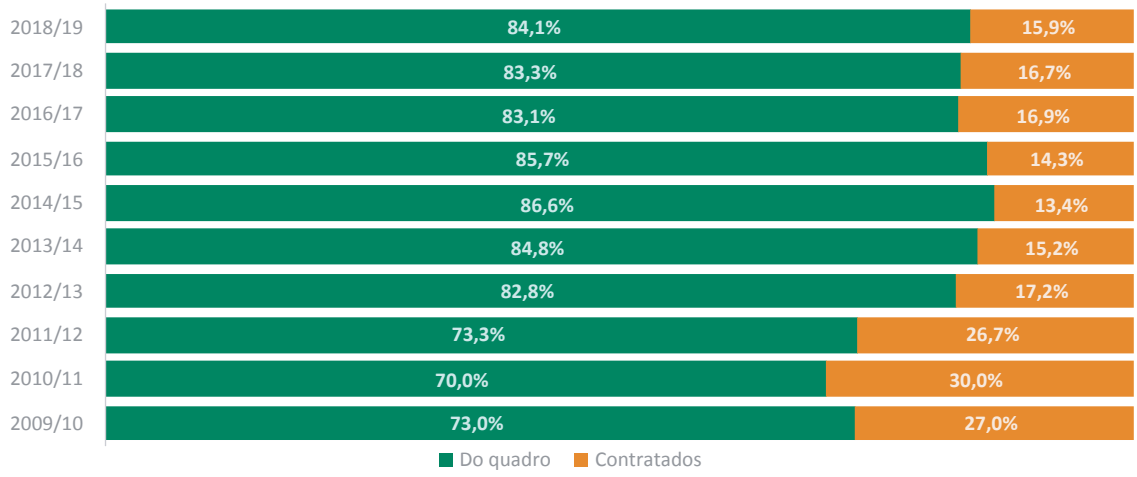
Figura 3.1.20. Docentes do 2º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Em todos os anos letivos em análise, a grande maioria dos docentes do 2º CEB a exercer funções no ensino público pertencia ao quadro (Figura 3.1.21). Observa-se, ao longo da década, alguma oscilação das percentagens de professores do quadro e dos contratados. Neste ciclo de ensino, a percentagem mais elevada (86,6%) de docentes integrados nos quadros registou-se em 2014/2015, enquanto a de contratados (30,0%) observou-se em 2010/2011.

Figura 3.1.21. Docentes do 2º CEB (Nº) do ensino público, por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente

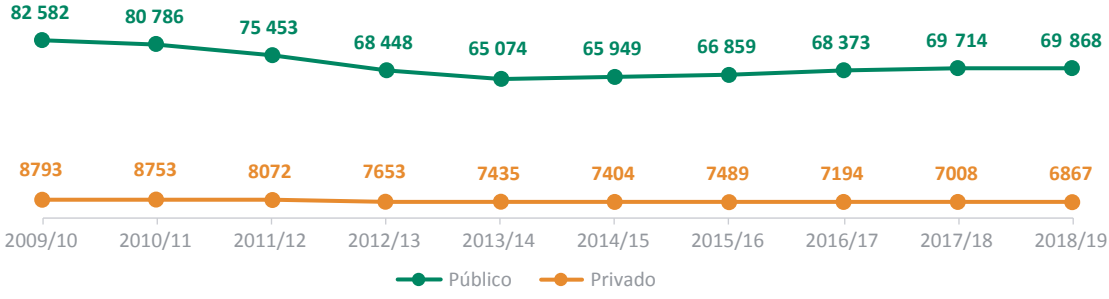


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário

Tal como foi assinalado para os anteriores níveis e ciclos de educação e ensino, assistiu-se a uma diminuição progressiva do número de docentes do 3º CEB e ensino secundário ao longo da década, que foi interrompida, no ensino público, a partir de 2014/2015, ano em que se inicia uma tendência de aumento progressivo (Figura 3.1.22). No entanto, em 2018/2019 os números indicam menos 12 714 docentes do que em 2009/2010 no ensino público e menos 1926 no ensino privado. Este decréscimo no ensino público ocorreu na primeira metade da década, período que regista uma diminuição de 17 508 professores.

Figura 3.1.22. Evolução dos professores do 3º CEB e secundário (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

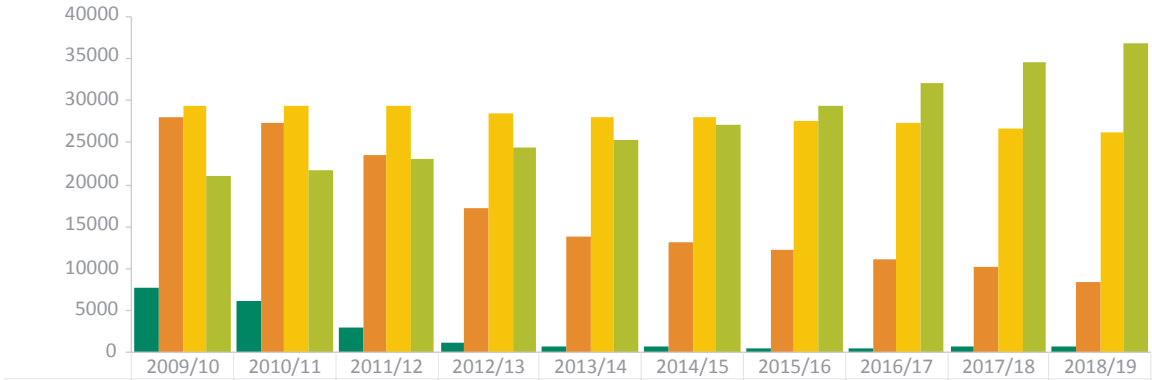


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Nestes ciclo e nível de ensino, o maior número de docentes encontra-se no grupo etário dos 50 ou mais anos de idade, que subiu consistentemente ao longo da década. Em sentido contrário evoluiu o número de docentes das restantes faixas etárias, embora seja observável uma ligeira subida dos que têm idade inferior a 30 anos, em 2018/2019, relativamente ao ano anterior (Figura 3.1.23).

A Figura 3.1.24 mostra o envelhecimento acentuado que também é visível nos docentes destes ciclo e nível de ensino. Em 2018/2019, a maioria (51,0%) tinha 50 ou mais anos de idade, enquanto em 2009/2010 essa percentagem era de 24,3%. No caso dos docentes com idade inferior a 30 anos, a percentagem de 8,9% registada em 2009/2010 passou para 1,0% em 2018/2019.

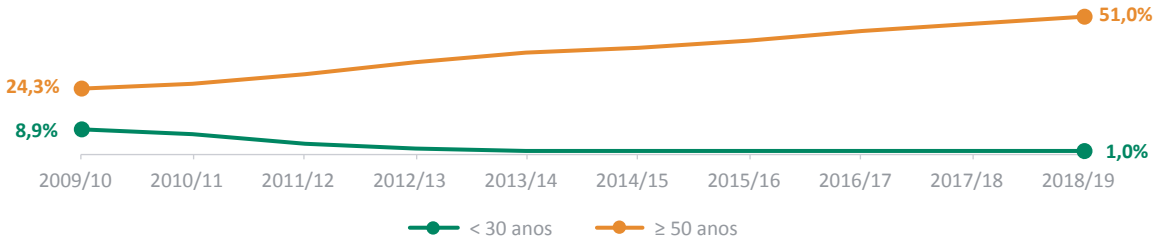
Figura 3.1.23. Evolução dos docentes (Nº) do 3º CEB e ensino secundário em exercício, por grupo etário. Continente



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
< 30 anos	7573	6039	2910	1181	746	595	516	531	640	727
30-39 anos	27 824	27 201	23 301	17 162	13 705	12 925	12 044	10 997	10 027	8423
40-49 anos	29 268	29 326	29 315	28 401	27 873	27 795	27 473	27 131	26 545	25 992
≥ 50 anos	20 809	21 692	22 858	24 214	25 134	26 937	29 253	31 832	34 359	36 585

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 3.1.24. Evolução percentual dos docentes do 3º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 ou mais anos. Continente

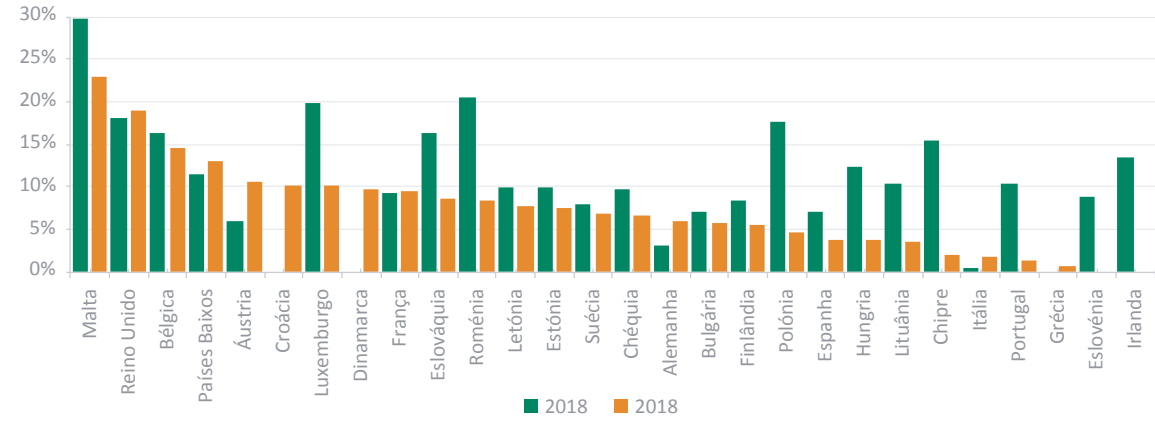


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Figura 3.1.25 revela que, com exceção de seis países (Alemanha, Áustria, França, Itália ,Países Baixos e Reino Unido), os restantes membros da UE28 viram diminuir as percentagens de docentes das CITE 2-3 com menos de 30 anos de idade, entre 2008 e 2018. A proporção de docentes desta faixa etária é baixa, como demonstra a média de 7,7% da UE28, em 2018. De salientar, neste mesmo ano, as percentagens mais elevadas registadas em Malta (22,9%), Reino Unido (19,1%) e Bélgica (14,5%) e as mais baixas assinaladas na Grécia (0,8%), em Portugal (1,3%), na Itália (1,9%) e no Chipre (2,0%).

Quando se analisam as proporções de docentes com 50 ou mais anos (Figura 3.1.26), tendo em conta a média de 39,2% da UE28, constata-se o envelhecimento dos docentes destes níveis de ensino, mais notório em países como a Estónia, a Grécia, a Itália, a Letónia e a Lituânia, que ultrapassam os 50% em 2018. Os países que apresentam as percentagens mais baixas são o Luxemburgo (27,2%), Reino Unido (23,8%) e Malta (15,6%). De notar que 11 países registaram um decréscimo nas percentagens de docentes deste grupo etário, entre 2008 e 2018.

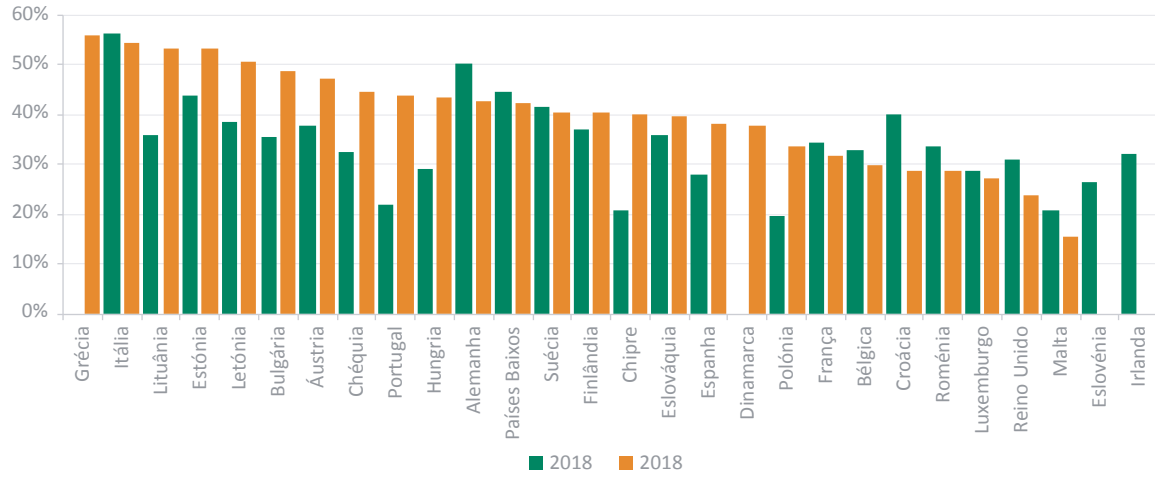
Figura 3.1.25. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com menos de 30 anos. UE28



Nota: Dados ordenados pela categoria 2018.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 09-10-2020

Figura 3.1.26. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com 50 ou mais anos. UE28

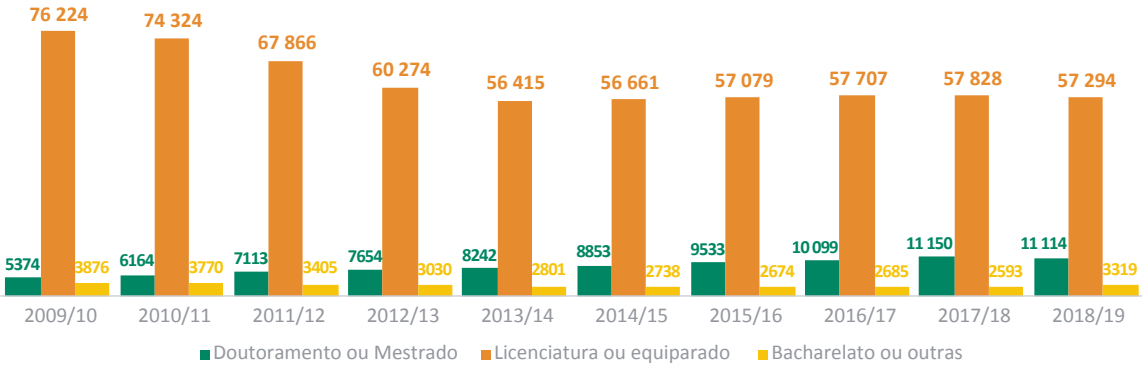


Nota: Dados ordenados pela categoria 2018.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 09-10-2020

A maioria dos docentes do 3º CEB e ensino secundário é detentora de uma licenciatura ou equiparado. A Figura 3.1.27 revela igualmente que o número de professores com doutoramento ou mestrado aumentou consideravelmente ao longo dos anos em análise.

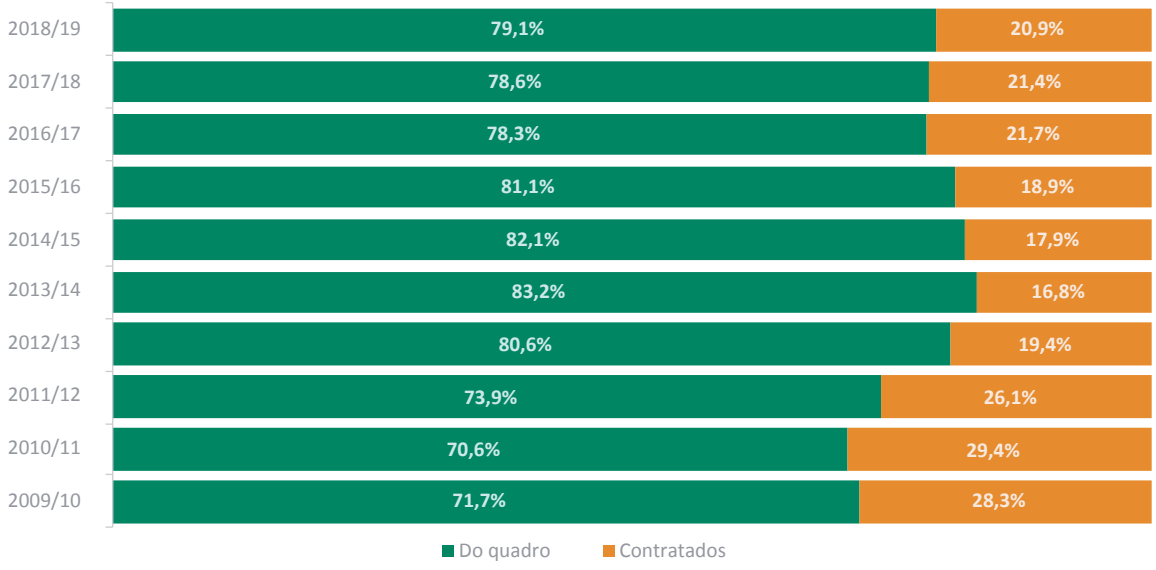
Figura 3.1.27. Docentes do 3º CEB e ensino secundário (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Tal como se verificou nos outros níveis e ciclos de educação e ensino, as percentagens de professores do quadro e de contratados do 3º CEB e secundário foram oscilando ao longo da década, embora os docentes do quadro constituam a maioria, em todos os anos letivos em análise (Figura 3.1.28).

Figura 3.1.28. Dstribuição dos docentes do 3º CEB e ensino secundário (%) do ensino público, por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Talis 2018

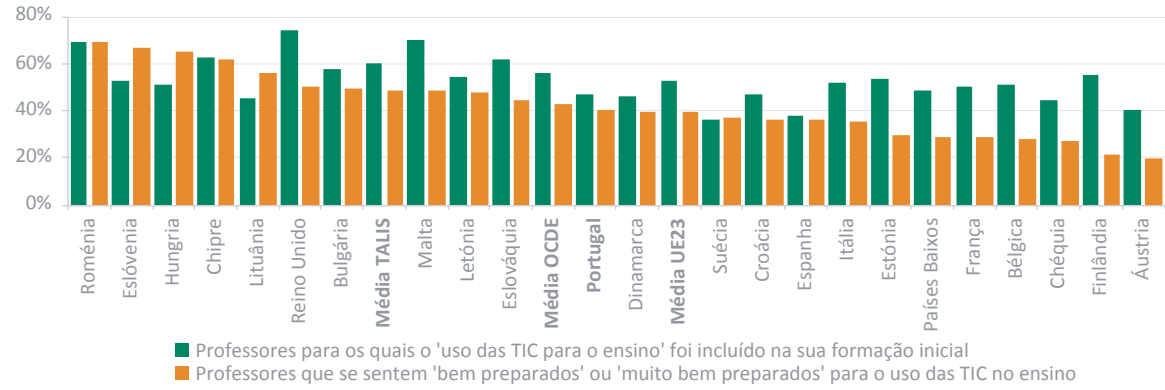
O TALIS 2018 é o terceiro inquérito da OCDE sobre ensino e aprendizagem, refletindo principalmente sobre os ambientes de aprendizagem nas escolas e as condições de trabalho dos docentes, e é direcionado a docentes do 3º ciclo do ensino básico e a diretores de escolas que ministram este ciclo de ensino.

Embora os dados tenham sido recolhidos em 2018, este inquérito, cujos resultados foram apresentados em 2019 (Volume I) e 2020 (Volume II), pode dar alguma informação sobre a preparação dos professores e o apetrechamento das escolas para as práticas de ensino a distância, a que foi necessário recorrer com o encerramento das escolas, em 2020.

Em Portugal, 46,9% dos docentes declararam que o uso das TIC no ensino foi incluído na sua formação inicial e 40,2% sentiam-se bem ou muito bem preparados para a sua utilização. Na média da UE23, essas percentagens são de 52,9% e 39,4%, respetivamente. Com exceção da Hungria, Lituânia, Eslovénia e Suécia, nos restantes países as percentagens dos

que indicaram que o uso das TIC no ensino estava incluído na sua formação inicial é quase sempre superior às dos que consideraram estar bem ou muito bem preparados para esse uso (Figura 3.1.29).

Figura 3.1.29. Uso das TIC no ensino. TALIS, 2018



Nota: Dados ordenados pela categoria Professores que se sentem 'bem preparados' ou 'muito bem preparados' para o uso das TIC no ensino.

Fonte: CNE, a partir de OECD, TALIS 2018 Database, acedido em 07-10-2020

O uso das TIC para o ensino é a segunda maior área de desenvolvimento profissional que os professores indicaram como uma grande necessidade, sendo a principal a formação para ensinar alunos com necessidades específicas, de acordo com a média TALIS. No entanto, quando interrogados sobre as necessidades de formação, a Tabela 3.1.4 mostra que as grandes áreas assinaladas pelos docentes portugueses relacionam-se com o ensino de alunos com necessidades educativas especiais (27,0%, face à média TALIS de 23,9%), o ensino em ambientes multiculturais e multilingues (21,6% vs 16,4%), o comportamento dos alunos e gestão da sala de aula (17,8% vs 16,2%) e as competências em TIC para apoio à aprendizagem (12,0% vs 20,0%).
Refira-se ainda que, de acordo com os resultados do TALIS 2018, entre as menores necessidades de formação sentidas pelos docentes em Portugal encontram-se o conhecimento do currículo (2,9% vs 10,8%), os conhecimentos científicos da disciplina lecionada (5,5% vs 11,8%) e a cooperação com os pais ou encarregados de educação (6,1% vs 12,6%).

Tabela 3.1.4. Percentagem de professores que indicaram necessidades de formação em diversos domínios. TALIS, 2018

	Comportamentos dos alunos e gestão da sala de aula	Abordagens para aprendizagem individualizada	Ensinar alunos com necessidades especiais	Ensinar em ambientes multiculturais ou multilíngues	Competências em TIC para apoio à aprendizagem
Áustria	16,8	14,4	16,0	13,8	15,5
Bélgica	9,7	12,5	18,3	9,3	17,6
Bulgária	21,8	15,2	27,2	21,2	22,6
Chéquia	16,7	10,0	14,6	6,5	13,0
Chipre	10,9	9,7	27,4	19,6	10,8
Croácia	22,9	26,7	36,3	14,3	26,2
Dinamarca	5,6	6,9	18,7	10,7	11,2
Eslováquia	19,1	14,5	26,5	9,3	16,6
Eslovénia	15,8	8,6	23,2	14,3	8,5
Espanha	13,5	13,1	28,2	17,6	15,0
Estónia	16,7	10,6	26,5	10,5	19,2
Finlândia	8,6	7,3	12,4	6,9	19,0
França	12,7	23,7	33,7	16,7	22,9
Hungria	13,1	11,1	22,0	12,6	20,5
Itália	15,8	9,6	14,9	14,4	16,6
Letónia	19,7	20,8	19,6	11,1	22,6
Lituânia	20,9	18,5	20,8	9,5	23,6

(Continuação)

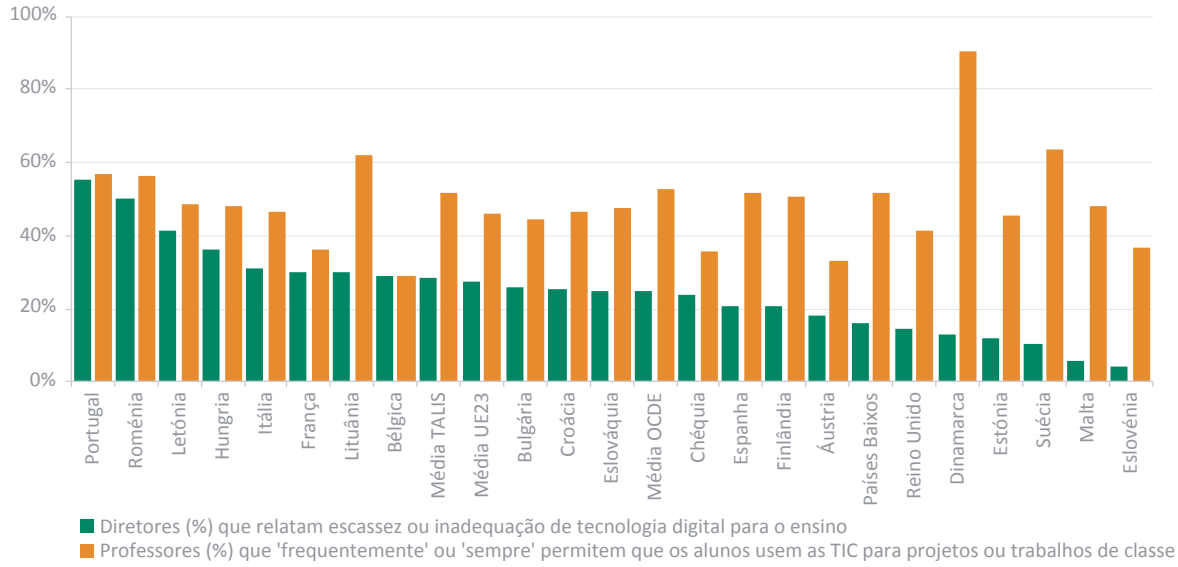
	Comportamentos dos alunos e gestão da sala de aula	Abordagens para aprendizagem individualizada	Ensinar alunos com necessidades especiais	Ensinar em ambientes multiculturais ou multilíngues	Competências em TIC para apoio à aprendizagem
Malta	11,4	10,2	20,4	20,4	14,0
Países Baixos	8,8	18,7	11,7	3,6	16,0
Portugal	17,8	11,3	27,0	21,6	12,0
Reino Unido	2,9	2,5	5,9	4,9	5,3
Roménia	17,2	21,5	35,1	27,1	21,2
Suécia	7,6	11,3	18,0	14,8	22,2
Média OCDE	14,2	13,6	22,2	15,0	17,7
Média UE23	12,5	13,2	21,0	13,4	16,1
Média TALIS	16,2	15,1	23,9	16,4	20,0

Fonte: CNE, a partir de OECD, TALIS 2018 Database, acedido em 07-10-2020

A falta ou insuficiência de equipamento digital para o ensino foi mencionada por 55,4% dos diretores portugueses – para uma média do TALIS de 28,1% – como uma das principais carências sentidas e que dificulta a capacidade da escola para proporcionar um ensino de qualidade, somente superada pela escassez de pessoal de apoio (Portugal 73,2% e média TALIS 30,8%). Apesar de ter sido identificada pelos diretores como uma das principais faltas ou insuficiências, o investimento em TIC apenas é considerado prioritário por 38,2% dos docentes portugueses, para uma média TALIS de 39,7% (TALIS, 2020).

Em média, na UE23, apenas 46,1% dos professores permitem que os seus alunos usem frequentemente ou sempre as TIC para projetos ou trabalhos na sala de aula. No entanto, na Dinamarca e na Suécia a percentagem é de 90,4% e 63,3%, respetivamente e, em Portugal, essa percentagem situa-se nos 56,8% (Figura 3.1.30).

Figura 3.1.30. Recursos TIC no ensino. TALIS, 2018



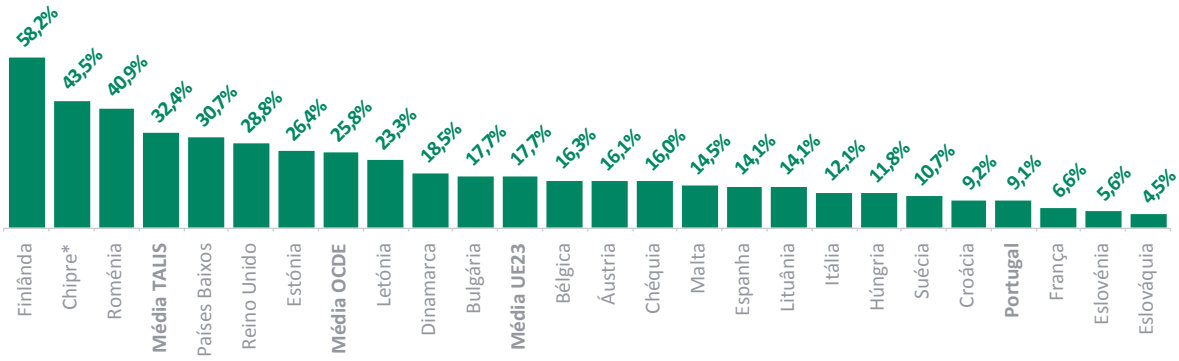
Nota: Dados ordenados pela categoria Diretores que relatam escassez ou inadequação de tecnologia digital para o ensino.

Fonte: CNE, a partir de OECD, TALIS 2018 Database, acedido em 07-10-2020

Relativamente aos níveis de satisfação no exercício da profissão docente, o TALIS sublinha que 63,3% dos docentes portugueses (75,1%, valor médio TALIS) afirmaram que as vantagens de ser professor ultrapassavam claramente as desvantagens. Consistentemente, 64,8% declararam que, se voltassem atrás, optariam pela mesma profissão e 21,9% referiram lamentar a decisão que tomaram, embora quase metade tenha mencionado ter dúvidas sobre se fizeram a melhor opção (OCDE, 2020).

De notar, ainda (Figura 3.1.31), a percentagem relativamente baixa (9,1%) de docentes portugueses que considerava que a profissão docente era valorizada pela sociedade, valor inferior aos 32,4% registados pela média dos países participantes no TALIS 2018. Apenas três países, a França, a Eslováquia e a Eslovénia, apresentam percentagens mais baixas, sendo de realçar a Finlândia com a percentagem mais elevada (58,2%).

Figura 3.1.31. Professores (%) que «concordam» ou «concordam totalmente» que a profissão docente é valorizada na sociedade. TALIS, 2018



*As informações com referência a «Chipre» referem-se à parte sul da Ilha

Fonte CNE, a partir de OECD, TALIS 2018 Database, acedido em 07-10-2020

Quando questionados sobre as atitudes dos colegas em relação à inovação, as respostas dos docentes portugueses levam a concluir que estes consideraram que ainda existe muito caminho a percorrer, já que, em todas as opções, os valores para Portugal são inferiores às médias do TALIS. A procura de novas formas de resolver problemas pela maioria dos docentes (66,4% face a 79,1% da média TALIS) e o apoio mútuo entre a maioria dos colegas na implementação de novas ideias (65,5% para 80,0%) aparecem como as mais representadas, e mais de 59,3% dos docentes em Portugal afirmaram ser recetivos à mudança (média TALIS de 76,4%).

Em média, no inquérito TALIS, quatro em cada cinco docentes disseram que a maioria dos professores da escola se esforçava para implementar novas ideias para o ensino e a aprendizagem, e ainda três quartos indicaram que a maioria dos professores estava aberta a mudanças (Tabela 3.1.5).

Tabela 3.1.5. Professores (%) que «concordam» ou «concordam totalmente» com as seguintes afirmações. TALIS, 2018

	A maioria dos professores da escola esforça-se para desenvolver novas ideias para o ensino e aprendizagem	A maioria dos professores da escola está aberta a mudanças	A maioria dos professores da escola procura novas maneiras de resolver problemas	A maioria dos professores da escola apoia-se mutuamente para a aplicação de novas ideias
Áustria	82,0%	71,1%	71,2%	77,4%
Bélgica	68,1%	61,1%	65,9%	64,7%
Bulgária	86,2%	88,0%	83,7%	86,3%
Chéquia	67,6%	68,3%	71,7%	76,7%
Chipre	64,0%	65,6%	69,9%	73,0%
Croácia	73,7%	70,8%	71,4%	72,4%
Dinamarca	82,0%	77,6%	77,3%	86,5%
Eslováquia	82,2%	80,7%	78,8%	83,3%
Eslóvenia	85,2%	79,8%	80,6%	81,2%
Espanha	75,9%	68,7%	73,0%	71,4%
Estónia	74,0%	82,1%	79,3%	78,1%
Finlândia	79,1%	68,7%	74,4%	74,9%
França	76,7%	69,1%	67,7%	73,5%
Húngria	86,0%	80,4%	82,5%	81,0%
Itália	73,4%	69,9%	72,6%	74,4%

(Continuação)

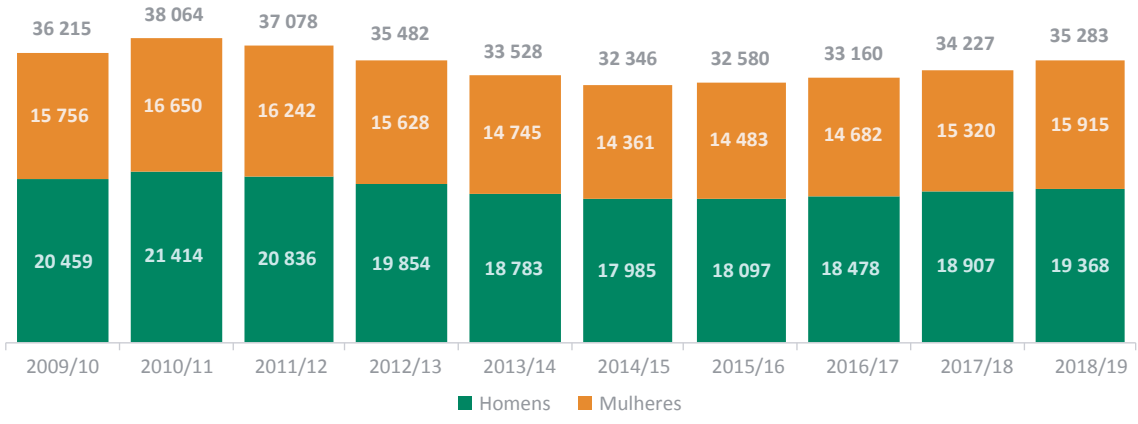
	A maioria dos professores da escola esforça-se para desenvolver novas ideias para o ensino e aprendizagem	A maioria dos professores da escola está aberta a mudanças	A maioria dos professores da escola procura novas maneiras de resolver problemas	A maioria dos professores da escola apoia-se mutuamente para a aplicação de novas ideias
Letónia	89,4%	86,1%	86,8%	85,3%
Lituânia	88,8%	86,1%	87,7%	83,8%
Malta	78,2%	67,1%	77,8%	79,8%
Países Baixos	64,0%	67,4%	64,6%	71,4%
Portugal	64,8%	59,3%	66,4%	65,5%
Reino Unido	82,1%	76,0%	76,6%	84,2%
Roménia	86,9%	85,5%	85,7%	83,2%
Suécia	74,5%	74,9%	75,8%	78,5%
Média OCDE	79,0%	74,1%	76,8%	77,9%
Média UE23	77,0%	72,2%	73,6%	76,4%
Média TALIS	80,2%	76,4%	79,1%	80,0%

Fonte CNE, a partir de OECD, TALIS 2018 Database, acedido em 07-10-2020.

Docentes do ensino superior

No ensino superior, o número de professores diminuiu entre 2011/2012 e 2014/2015, sendo visível uma subida a partir de então (Figura 3.1.32). Em relação ao ano de início da série, o ano letivo de 2018/2019 mostra uma redução de 932 docentes. O número de mulheres acompanha esta evolução, embora se note um acréscimo de docentes do sexo feminino (159) no último ano, em relação a 2009/2010.

Figura 3.1.32. Evolução dos docentes do ensino superior (Nº), por sexo.Portugal

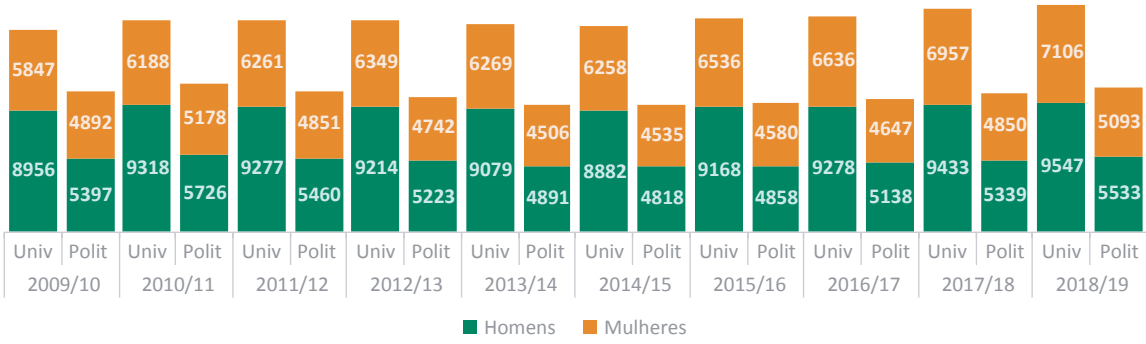


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Quando se analisa a evolução do ensino superior público e privado, por subsistema de ensino, verifica-se que, no caso do ensino superior público, ocorreu um acréscimo de 1850 professores (dos quais, 1259 mulheres) no ensino universitário e 337 (dos quais, 201 mulheres) no ensino politécnico, entre 2009/2010 e 2018/2019 (Figura 3.1.33).

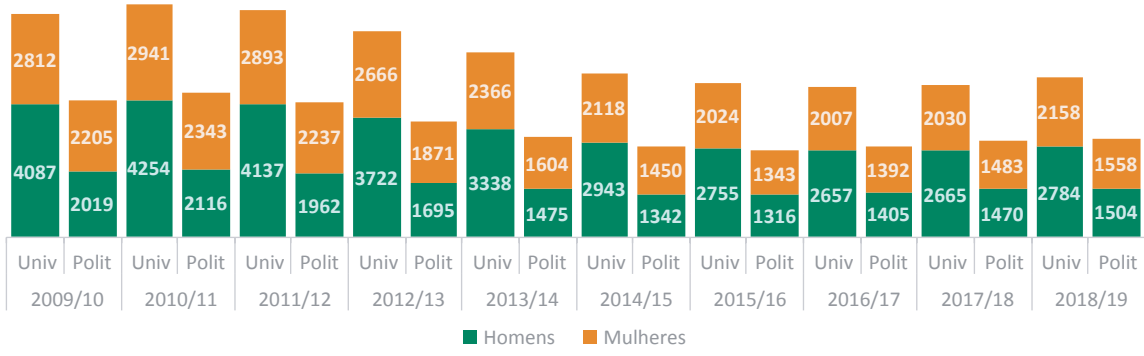
Relativamente ao ensino superior privado, a Figura 3.1.34 mostra uma diminuição de 1957 docentes no ensino universitário, dos quais 1303 eram homens, e de 1162 (dos quais, 515 homens) no ensino politécnico, em 2018/2019, quando comparado com 2009/2010.

Figura 3.1.33. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, por subsistema de ensino e sexo. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 3.1.34. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, por subsistema de ensino e sexo. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A Área Metropolitana de Lisboa integra o maior número de docentes do ensino superior público, seguida das regiões Norte e Centro (Tabela 3.1.6). Quando comparado com 2009/2010, o ano letivo de 2018/2019 registou um acréscimo do número de docentes em todas as regiões, com exceção da Região Autónoma dos Açores, que perdeu 37 professores. O maior aumento foi assinalado no Norte, com mais 1106 docentes, seguido da AML (538) e do Centro (410). De notar que a Região Autónoma da Madeira soma mais 86 professores, superando o Algarve (51) e o Alentejo (33).

No ensino superior privado, todas as regiões perderam docentes entre 2009/2010 e 2018/2019 (Tabela 3.1.7). A quebra foi particularmente sentida nas regiões do Alentejo e Algarve, com uma diminuição de mais de 60%, e no Centro, com pouco mais de 50%. A menor redução foi registada na região Norte (19,5%).

Tabela 3.1.6. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, universitário e politécnico, por NUTS II

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Norte	6901	7362	7077	7087	7024	6894	7307	7307	7670	8007
Centro	6384	6679	6629	6614	6327	6323	6332	6482	6669	6794
AML	8945	9367	9304	9074	8742	8547	8783	9002	9384	9483
Alentejo	1478	1508	1448	1427	1384	1384	1344	1347	1407	1511
Algarve	805	876	811	767	759	795	809	834	856	856
RAA	350	374	359	331	276	304	321	281	303	313
RAM	229	244	221	228	233	246	246	280	290	315

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Tabela 3.1.7. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, universitário e politécnico, por NUTS II

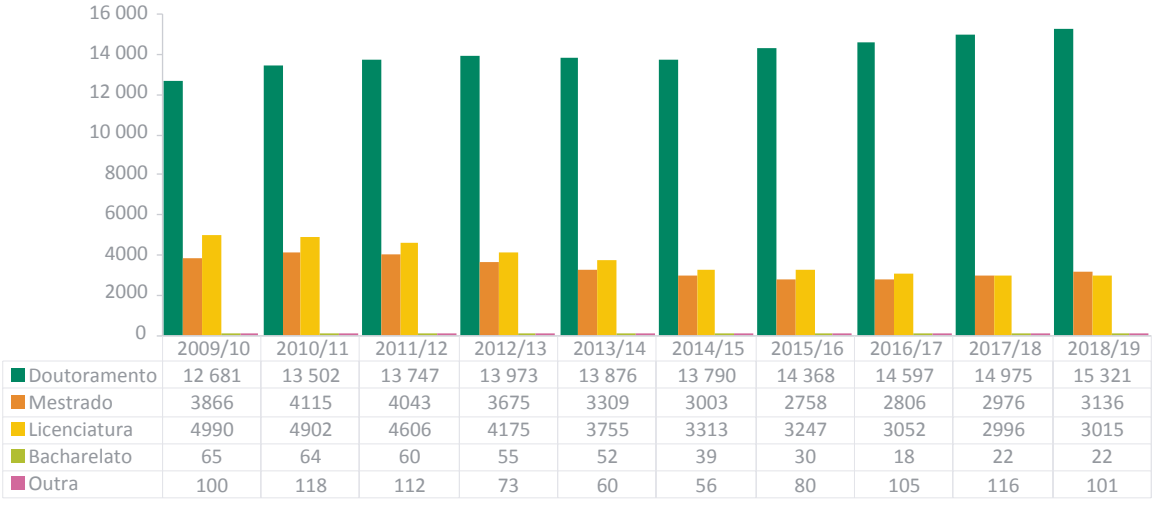
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Norte	4488	4767	4532	3939	3517	3210	3055	3315	3401	3615
Centro	947	932	820	711	623	507	443	396	387	417
AML	5152	5449	5368	4899	4265	3855	3684	3513	3628	3735
Alentejo	129	88	106	78	70	60	46	54	58	47
Algarve	314	333	327	268	260	170	148	123	115	119
RAA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RAM	93	85	76	59	48	51	62	60	59	71

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Saliente-se, no ensino superior universitário, o aumento do número de doutorados e a diminuição dos mestres, licenciados e bacharéis, entre 2009/2010 e 2018/2019 (Figura 3.1.35). Neste último ano, registou-se mais 2640 docentes com doutoramento, relativamente a 2009/2010. A diminuição mais significativa foi assinalada nos detentores de licenciatura (-1975 docentes).

No ensino superior politécnico (Figura 3.1.36), a evolução foi semelhante. Em 2018/2019, havia mais 3113 professores com doutoramento do que em 2009/2010 e menos 1366 com mestrado. Os licenciados (-2369) e os bacharéis (-91) registaram igualmente um decréscimo relevante em termos percentuais, menos 41,3% e 61,5%, respetivamente.

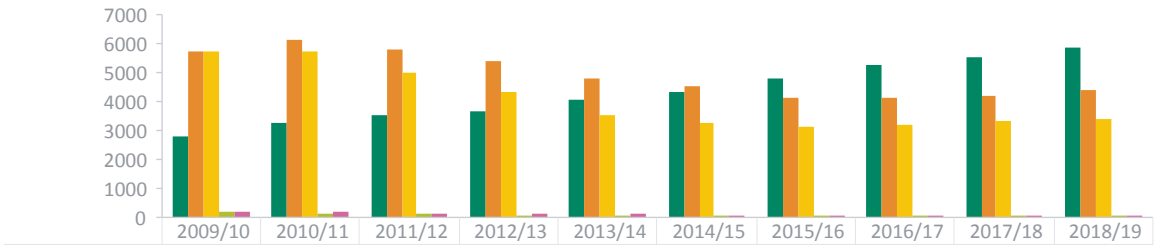
Figura 3.1.35. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior universitário, por habilitação académica. Portugal



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Doutoramento	12 681	13 502	13 747	13 973	13 876	13 790	14 368	14 597	14 975	15 321
Mestrado	3866	4115	4043	3675	3309	3003	2758	2806	2976	3136
Licenciatura	4990	4902	4606	4175	3755	3313	3247	3052	2996	3015
Bacharelato	65	64	60	55	52	39	30	18	22	22
Outra	100	118	112	73	60	56	80	105	116	101

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 3.1.36. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico, por habilitação académica. Portugal



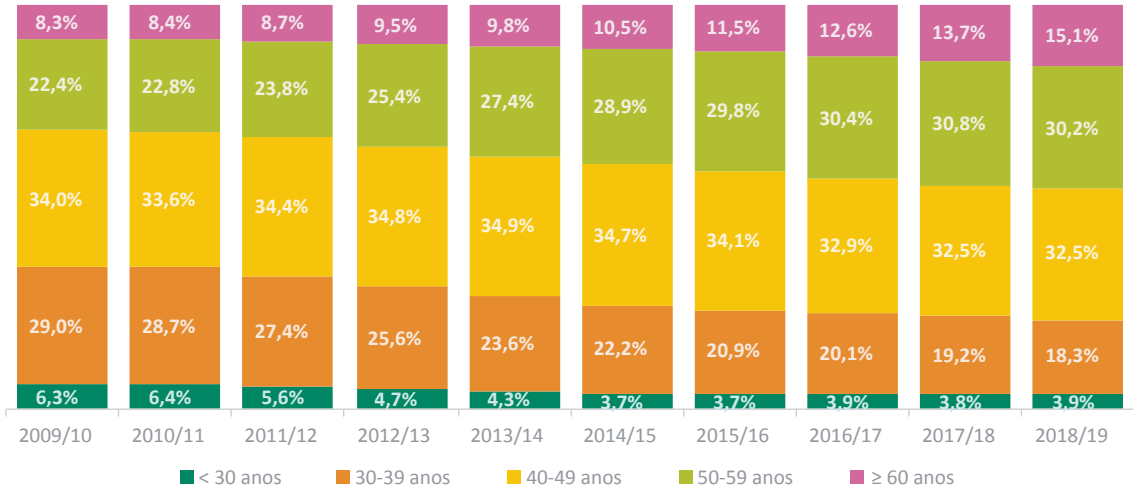
	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Doutoramento	2742	3269	3500	3657	4008	4283	4795	5240	5527	5855
Mestrado	5738	6090	5806	5368	4803	4489	4088	4078	4207	4372
Licenciatura	5733	5735	4981	4333	3519	3259	3109	3147	3299	3364
Bacharelato	148	125	91	71	67	44	44	47	55	57
Outro	152	144	132	102	79	70	61	70	54	40

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

As percentagens mais elevadas de docentes do ensino superior registam-se na faixa etária dos 40-49 anos de idade. No entanto, a Figura 3.1.37 mostra que essa percentagem foi decrescendo entre o ínicio e o fim da década, bem como as referentes aos grupos etários dos de menos de 30 anos e dos de 30-39 anos. Em sentido contrário, evoluiram as percentagens dos de 50-59 anos e dos de 60 e mais anos.

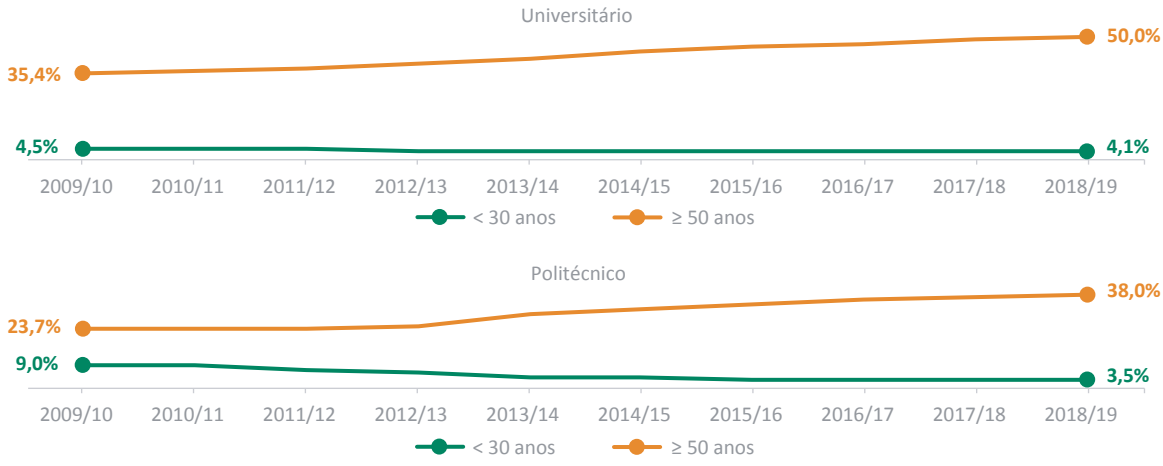
Estes dados, bem como as evoluções registadas na Figura 3.1.38, revelam o envelhecimento progressivo dos docentes do ensino superior, à semelhança do que acontece na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este envelhecimento é mais notório no ensino universitário, em que 50,0% dos professores tinham 50 ou mais anos de idade, do que no politécnico, que mostra uma percentagem de 38,0% de docentes nesta faixa etária, em 2018/2019. A percentagem de docentes com menos de 30 anos tem vindo a diminuir nos dois subsistemas, embora essa descida seja mais acentuada no ensino superior politécnico.

Figura 3.1.37. Evolução da distribuição dos docentes (%) no ensino superior, por grupo etário. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 3.1.38. Evolução dos docentes (%) no ensino superior universitário e politécnico com idade inferior a 30 anos e com 50 ou mais anos. Portugal

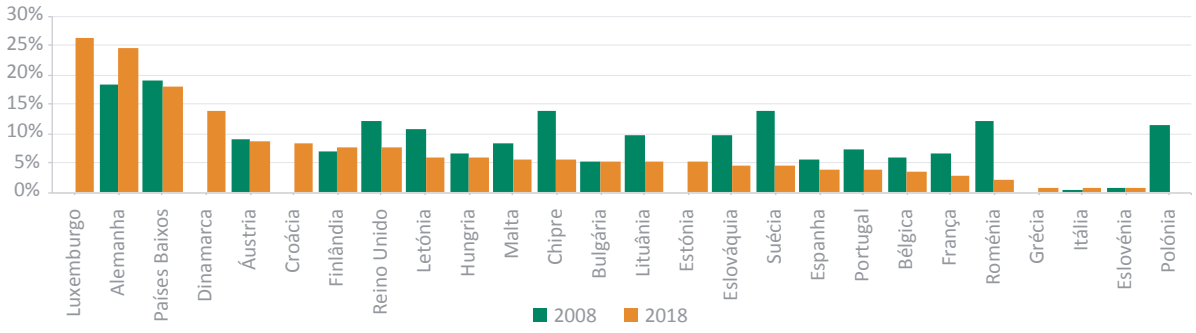


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Esta tendência de envelhecimento da população docente do ensino superior é igualmente visível na maioria dos países europeus. Com exceção da Alemanha, com um aumento de 6,1 pp, a Bulgária, Finlândia e Itália, com acréscimos ligeiros, e a Eslovénia, que mantém a percentagem, entre 2008 e 2018, os restantes países registaram uma diminuição da percentagem de docentes com menos de 30 anos de idade. O Luxemburgo destaca-se com a maior percentagem (26,4%) de professores nesta faixa etária, seguido da Alemanha (24,5%) e dos Países Baixos (17,9%), em 2018 (Figura 3.1.39).

No que diz respeito aos docentes com 50 ou mais anos (Figura 3.1.40), 12 países apresentam percentagens acima de 40% e três destes, acima de 50%, em 2018. No entanto, entre 2008 e 2018, dez países diminuiram a percentagem de docentes desta faixa etária, verificando-se os decréscimos mais significativos em França (-9,0 pp), na Bélgica (-5,7 pp) e na Hungria (-4,7 pp). Os restantes países aumentaram essa percentagem e Portugal apresenta o acréscimo mais significativo (16,6 pp), seguido da Espanha (10,4 pp) e da Áustria (8,8 pp).

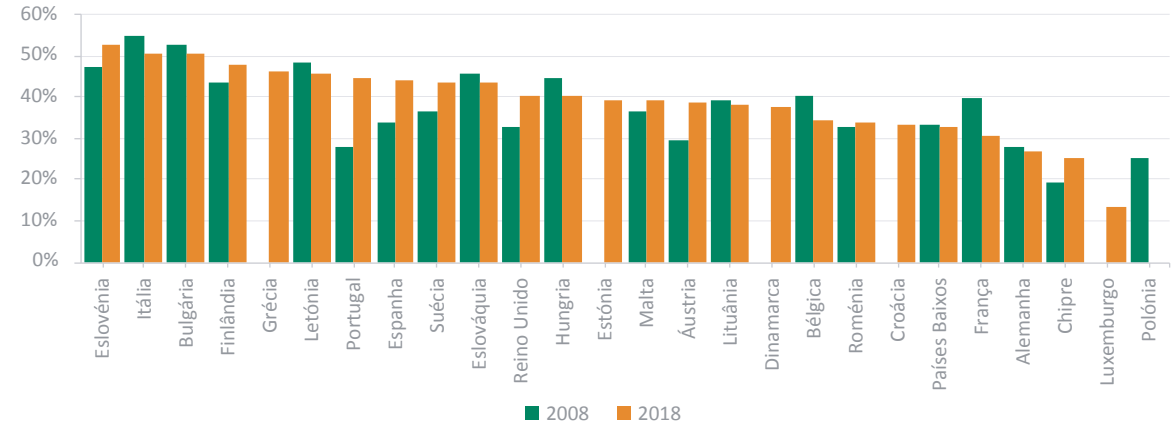
Figura 3.1.39. Docentes (%) do ensino superior (CITE 5-8) com idade inferior a 30 anos. UE28



Nota: Dados ordenados pela categoria 2018. Não há registo de dados para a Irlanda e para a Chéquia, nos dois anos em análise.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 09-10-2020

Figura 3.1.40. Docentes (%) do ensino superior (CITE 5-8) com 50 ou mais anos. UE28



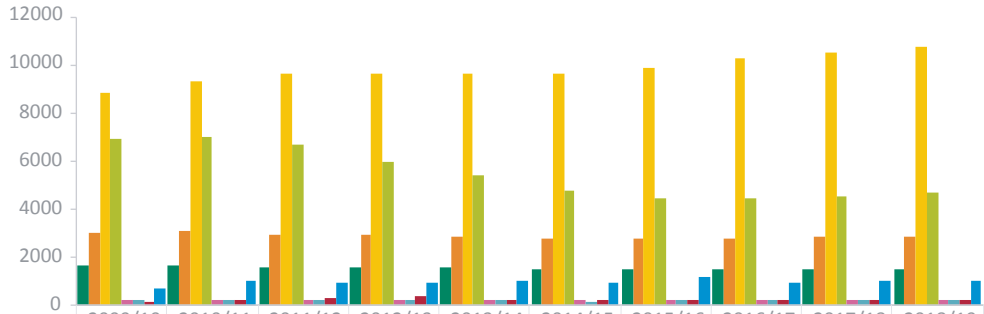
Nota: Dados ordenados pela categoria 2018. Não há registo de dados para a Irlanda e para a Chéquia, nos dois anos em análise.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 09-10-2020

No que se refere às categorias do ensino superior universitário, pode observar-se na Figura 3.1.41 a diminuição do número de professores catedráticos (-143), dos associados (-108), dos assistentes (-2195) e dos monitores (-39), entre 2009/2010 e 2018/2019. Os acréscimos mais significativos registam-se na carreira de investigação (56,4%), outras categorias (43,1%) e professores auxiliares (22,1%).

Quanto ao ensino superior politécnico, realça-se o aumento do número de professores na categoria de coordenador principal (62), de professor adjunto (1615) e de monitor (26), a par da diminuição do de assistentes (-1395), entre os anos letivos de início e fim da série em análise (Figura 3.1.42).

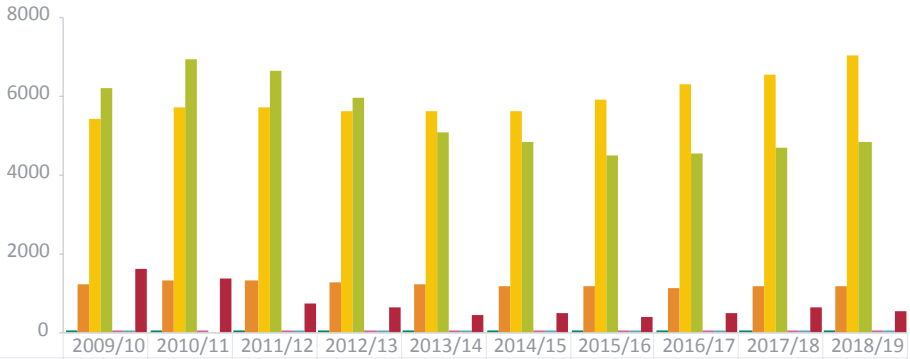
Figura 3.1.41. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior universitário, por categoria profissional. Portugal



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Professor Catedrático	1670	1666	1586	1593	1541	1502	1513	1519	1504	1527
Professor Associado	2990	3050	2959	2914	2814	2775	2784	2757	2824	2882
Professor Auxiliar	8827	9322	9623	9658	9594	9594	9901	10 235	10 516	10 779
Assistente	6908	6971	6702	5977	5385	4777	4452	4464	4530	4713
Leitor	200	210	211	232	217	222	210	231	238	232
Monitor	236	252	231	254	249	164	225	227	215	197
Carreira de investigação	140	252	287	364	232	231	246	198	205	219
Outras categorias	731	978	969	959	1020	936	1152	947	1053	1046

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Figura 3.1.42. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico, por categoria profissional. Portugal



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Professor Coordenador Principal	2	6	16	25	33	34	32	44	52	64
Professor Coordenador	1222	1303	1317	1269	1229	1159	1190	1151	1167	1187
Professor Adjunto	5427	5727	5726	5599	5623	5613	5903	6273	6546	7042
Assistente	6221	6934	6657	5974	5086	4823	4505	4559	4707	4826
Monitor	8	41	57	43	40	38	42	40	36	34
Carreira de Investigação	1	0	2	3	3	4	4	2	3	2
Outras categorias	1632	1352	735	618	462	474	421	513	631	533

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

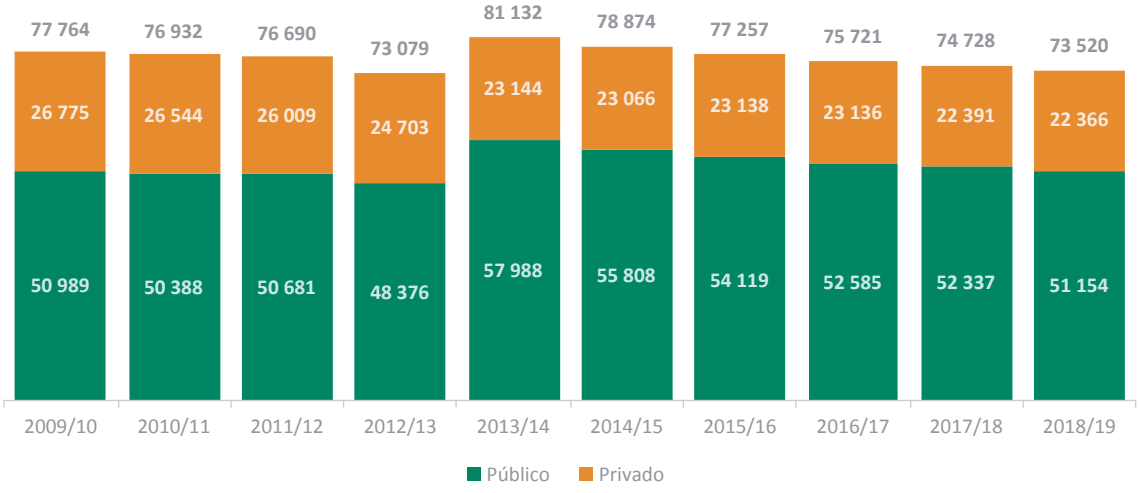
3.2. Não docentes

A designação de pessoal não docente engloba todos os funcionários e agentes cuja atividade, quer no ensino público, quer no ensino privado, tem correspondência direta e específica com a missão da escola, nos domínios da gestão, organização e funcionamento dos estabelecimentos escolares. Neste âmbito, salienta-se o seu papel no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, em articulação com os docentes, bem como com os pais e encarregados de educação (Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro). Os profissionais que exercem funções no ensino público encontram-se integrados nas categorias de técnico especializado, assistente técnico e assistente operacional.

De acordo com a Figura 3.2.1, o número de pessoal não docente do Continente apresenta algumas oscilações, ao longo da série, com um registo máximo de 57 988 no ensino público, em 2013/2014. O número de 51 154 profissionais, contabilizado em 2018/2019, está próximo do registado no ano letivo de 2009/2010, mas bastante aquém (menos 6834) do valor de 2013/2014. A partir desse ano letivo, o número tem vindo sempre a decrescer.

No setor privado, regista-se uma diminuição progressiva do número de pessoal não docente, menos 4409 profissionais no último ano, relativamente ao início da série.

Figura 3.2.1. Evolução do pessoal não docente (Nº), por natureza do estabelecimento. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2011-2020

Em 2018/2019, em Portugal, exerciam funções em estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 80 854 profissionais não docentes, a maioria dos quais (70,1%) no ensino público (Tabela 3.2.1). Este grupo é constituído maioritariamente por mulheres (87,0%). No ensino público, a região Norte destaca-se com o maior número de profissionais, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e da região Centro. No setor privado, foi na Área Metropolitana de Lisboa que se registou o maior número destes profissionais.

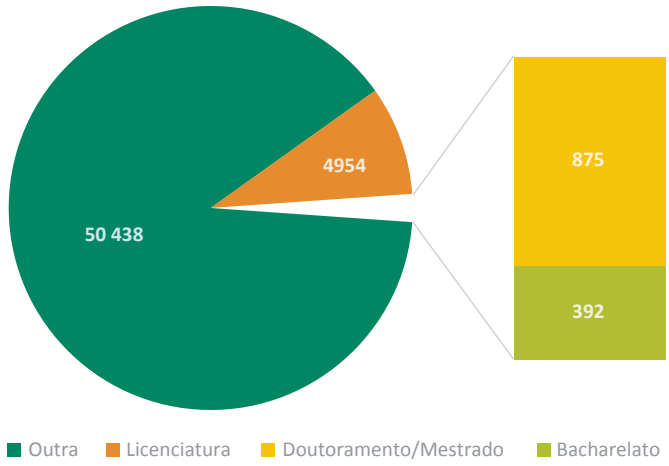
Tabela 3.2.1. Pessoal não docente (Nº), por NUTS I e II e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2018/2019

	Portugal	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Mulheres	70 310	22 142	14 239	19 010	4901	3632	2972	3414
Homens	10 544	3964	2182	2342	724	384	537	411
Público	56 659	19 216	12 138	12 188	4529	3083	2693	2812
Privado	24 195	6890	4283	9164	1096	933	816	1013

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Este conjunto alargado de profissionais detém habilitações académicas ou profissionais muito diversas. A grande maioria (89,0%), que não detém formação de nível superior, deverá corresponder à categoria de assistente operacional. Dos que têm habilitação superior, destacam-se os licenciados ou equiparados (8,7%), sendo residual a percentagem de mestres e doutores, bem como a de bacharéis, 1,5% e 0,7%, respetivamente (Figura 3.2.2).

Figura 3.2.2. Pessoal não docente (Nº) em exercício de funções na educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, por habilitação académica. Público, Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

A categoria de técnicos especializados, que são colocados nas escolas públicas pela Direção-Geral da Administração Escolar, ao abrigo do Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 de junho, integra diferentes tipos de profissionais, num total de 3605, em 2018/2019 (Tabela 3.2.2). Todavia, este valor não contempla os profissionais que exercem funções nos centros de recursos para a inclusão (CRI), nem aqueles que são contratados pelas autarquias.

Tabela 3.2.2. Técnicos especializados (Nº) em estabelecimentos públicos, por tipologia. Continente, 2018/2019

Tipologia	Número
Psicólogos	908
Animadores Cultural/Social	36
Mediadores	67
Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	117
Educadores Sociais	59
Terapeutas da Fala	140
Formadores	1815
Técnicos Serviço Social	136
Outros (Técnicos de serviço social, Técnicos de intervenção local, Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de competências, entre outros)	327
Total	3605

Fonte: CNE, a partir de Secretaria de Estado Adjunta e da Educação, 2019

De acordo com os dados da DGEEC, no âmbito do Questionário «Necessidades Especiais de Educação 2017/2018», no referido ano diminuiu o número de técnicos especializados das escolas públicas a apoiarem os alunos com necessidades específicas, registando-se um decréscimo de 11,0% face ao ano anterior (passaram a ser 1016 técnicos, isto é, menos 125). Segundo a DGEEC, simultaneamente deu-se um aumento (25,5%) do número de horas mensais disponibilizadas por esses técnicos no exercício das suas funções (de 51 333 horas mensais, em 2016/2017, passaram a 64 418 horas, no ano seguinte).

Uma rede de 93 CRI e 25 centros de recursos das TIC para a educação especial, por todo o país, complementa o apoio especializado nas escolas a alunos com necessidades específicas. Em 2017/2018, agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, num total de 588, receberam apoio dos CRI, que disponibilizaram 2263 técnicos especializados (um aumento de 0,5%, face ao ano letivo anterior), entre terapeutas ocupacionais, terapeutas de fala, fisioterapeutas ou psicólogos, que trabalharam mensalmente 65 837 horas (DGEEC, 2018). Não são reportados os dados relativos a 2018/2019, visto que não foi feita essa recolha, devido à necessidade de mudança dos instrumentos de recolha, em função da alteração legislativa entretanto ocorrida.

O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho (alterado, por apreciação parlamentar, pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro), veio propor a criação de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva, que «são efetivamente o órgão de coordenação de todas as iniciativas e trabalho inclusivo na escola. Compete a estas equipas […] caracterizar as dificuldades que os alunos possam apresentar, delinear as respostas necessárias e acompanhar e apoiar a execução destes planos» (Rodrigues, 2019[1]).

De acordo com a legislação referida, dessas equipas fazem parte docentes (incluindo docentes de educação especial) e psicólogos. O papel destes profissionais surge assim reforçado no contexto escolar, cuja importância já tinha sido reconhecida na publicação do *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares* (DGE, 2016), onde se menciona que a atividade dos psicólogos é desenvolvida em três grandes domínios: apoio psicológico e psicopedagógico a alunos e professores; apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa e orientação da carreira.

No âmbito da educação inclusiva, é reconhecida a necessidade de um maior número de assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica, para apoio aos alunos com necessidades específicas.

No conteúdo funcional da carreira de assistente operacional, incluem-se funções de natureza executiva e de carácter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis; execução de tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico; responsabilidade pelos equipamentos sob a sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo, quando necessário, à manutenção e reparação dos mesmos (Lei nº 12-A/2008, de 27 de fevereiro).

As mudanças profundas ocorridas na escola, nomeadamente a organização dos currículos escolares, a reconfiguração dos atores, o papel na gestão da vida das escolas e os processos de planificação, orientação e gestão educacional implicam tarefas acrescidas para os assistentes operacionais que, cada vez mais, se configuram como uma mais-valia ao serviço da comunidade.

Existem, na legislação, fórmulas de cálculo para regulamentar os critérios de afetação dos assistentes técnicos e dos assistentes operacionais dos agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas. No entanto, muitos dos intervenientes da comunidade educativa receiam que o seu número seja insuficiente face às necessidades. Entre outros aspetos, é amiúde referido o facto de os agrupamentos congregarem várias escolas, distribuídas por diversos edifícios ou pavilhões, o que implica a necessidade de um maior número de profissionais por cada agrupamento, o que nem sempre está acautelado no cálculo previsto nos diplomas legais. Embora não dispondo de uma contabilização fiável dos rácios de técnicos e assistentes em funções no sistema educativo, existem estudos que fornecem um retrato da situação.

Com vista ao cumprimento e garantia de serviços mínimos de qualidade, na Recomendação, de 2020, sobre a condição dos assistentes e dos técnicos especializados (a aguardar publicação em *Diário da República*), o CNE alerta para a necessidade de uma definição de «[…] princípios e critérios relativos à dotação de pessoal por grupos profissionais e também a fixação de dotações mínimas, hoje inexistentes, de assistentes operacionais e outros […]». Neste âmbito, chama a atenção para que essas dotações tenham em conta diversos aspetos, do número rigoroso de alunos matriculados nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e os vários níveis de educação e ensino ao número de salas, pisos, edifícios e espaços exteriores de cada escola, bem como a outras características relevantes dos espaços. Além disso, a Recomendação propõe que o número de profissionais seja ainda reforçado nos estabelecimentos em que se verifique a existência de crianças da educação pré-escolar e do 1º CEB, bem como de alunos a precisarem de cuidados específicos[2].

Comparações internacionais

Os estudos internacionais têm vindo a reconhecer a importância dos trabalhadores que exercem funções nas escolas, para além dos professores e diretores, para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

De acordo com o relatório da OCDE de 2019[3], em metade dos 48 países envolvidos no estudo do TALIS 2018, os professores consideraram o recrutamento de pessoal de apoio, para a redução das suas tarefas administrativas, como uma das principais prioridades. Nesta perspetiva, a colaboração entre diferentes categorias de profissionais parece ser a resposta mais adequada. Nos países da OCDE havia, em média, um assistente administrativo para

[1] Rodrigues, D. (2019). Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva In CNE. *Estado da Educação 2018*, pp. 290 – 295. Lisboa: CNE.
[2] CNE. (2020). Recomendação sobre «A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas».
[3] OECD (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en [acedido a 22.02.2020].

cada sete professores, podendo variar entre 3,5 (Reino Unido) e 12,3 (Finlândia). Em Portugal, a média era de um assistente para 9,3 professores.

Alguns países, como a Islândia e a Suécia, compensam a falta de pessoal administrativo com a colocação de pessoal de apoio pedagógico (assessores de professores ou pessoal especializado de apoio). Outra das estratégias utilizadas consiste na organização de equipas de pessoal que apoiam um conjunto de escolas, de modo a que os docentes se centrem nas tarefas fundamentais, ligadas ao processo de ensino e aprendizagem.

No referido relatório da OCDE, que assenta na recolha de informações e opiniões sobre os recursos existentes nas escolas e como podem ser geridos para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação escolar, refere-se que os assistentes operacionais têm um conjunto diversificado de responsabilidades, que vão desde a supervisão de alunos durante períodos não letivos na cafeteria, recreios e corredores, à intervenção junto de alunos disruptivos ou ao apoio a experiências de laboratório.

Relativamente a Portugal, este estudo menciona, como dificuldades na gestão desses recursos, a situação dos assistentes operacionais contratados pelos municípios, referindo o facto de alguns deles terem de passar parte do tempo de trabalho a realizar tarefas fora da escola, nos serviços municipais. Outros dos problemas identificados apontam para a morosidade na contratação de assistentes operacionais, quando são abertas vagas, ou a não substituição dos funcionários que ficam em baixa médica prolongada (por mais de 30 dias). Sobre esta matéria, o CNE considera que deve ser criado «[…] um mecanismo de substituição de assistentes operacionais e de assistentes técnicos em situações de ausência prolongada, à semelhança do que acontece com o pessoal docente»[4].

A necessidade de mais pessoal nas escolas portuguesas, referida pelos diretores, pode, segundo a OCDE, estar associada às necessidades de apoio a alunos com distúrbios comportamentais ou necessidades específicas. Neste âmbito, é recomendado que se proceda a uma avaliação e considera-se mais vantajoso o investimento na formação destes profissionais.

O estudo PISA 2018 refere que, no conjunto dos países da União Europeia, Portugal e a Grécia foram os que apresentaram percentagens mais elevadas de diretores de escolas que afirmaram que o ensino tinha sido «Muito afetado» pela *Falta de pessoal auxiliar*[5] (Tabela 3.2.3). No caso de Portugal, cerca de 68% dos alunos que realizaram os testes PISA frequentavam estabelecimentos cujos diretores afirmaram que o ensino era «Muito afetado» ou afetado «Em certa medida» pela falta de pessoal auxiliar. De uma forma geral, em quase todos os países, a pontuação média dos alunos foi superior em escolas onde não se verificava ou quase não se verificava *Falta de pessoal auxiliar.*

Tabela 3.2.3. Alunos (%) cujo ensino escolar é mais ou menos afetado pela falta de pessoal auxiliar, de acordo com os diretores da escola. UE28. PISA 2018

Países	Nada	Muito pouco	Em certa medida	Muito
Áustria	18,5 (2,1)	15,5 (2,8)	38,6 (3,2)	27,4 (3,0)
Bélgica	32,7 (2,4)	34,5 (2,9)	27,3 (2,9)	5,5 (1,5)
Bulgária	90,6 (1,8)	5,1 (1,4)	3,1 (1,3)	1,2 (0,8)
Croácia	33,2 (3,2)	21,7 (2,8)	31,5 (3,3)	13,6 (2,5)
Chéquia	36,2 (3,1)	30,5 (3,1)	24,2 (2,4)	9,2 (1,6)
Dinamarca	63,2 (3,2)	23,6 (3,1)	10,9 (1,9)	2,2 (1,0)
Estónia	33,5 (1,9)	29,2 (1,8)	31,5 (2,0)	5,7 (1,0)
Finlândia	20,3 (2,7)	41,7 (3,3)	33,1 (3,1)	4,9 (1,6)
França	41,1 (3,6)	27,2 (3,6)	28,4 (3,5)	3,4 (1,2)
Alemanha	24,5 (2,7)	26,7 (3,2)	36,1 (3,8)	12,7 (2,2)
Grécia	18,3 (2,3)	17,3 (2,7)	31,0 (3,3)	33,4 (3,3)
Hungria	22,2 (3,4)	33,4 (3,0)	37,6 (3,8)	6,7 (2,1)
Irlanda	36,0 (4,2)	38,0 (4,2)	23,7 (3,4)	2,3 (1,3)
Itália	18,2 (2,7)	33,1 (3,3)	36,7 (3,3)	12,0 (2,2)

[4] CNE (2020). Recomendação sobre «A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas».
[5] Estes dados decorrem da informação obtida através do questionário dirigido aos diretores das escolas (ou dos agrupamentos de escolas, no caso de Portugal), que participaram no PISA 2018.

(Continuação)

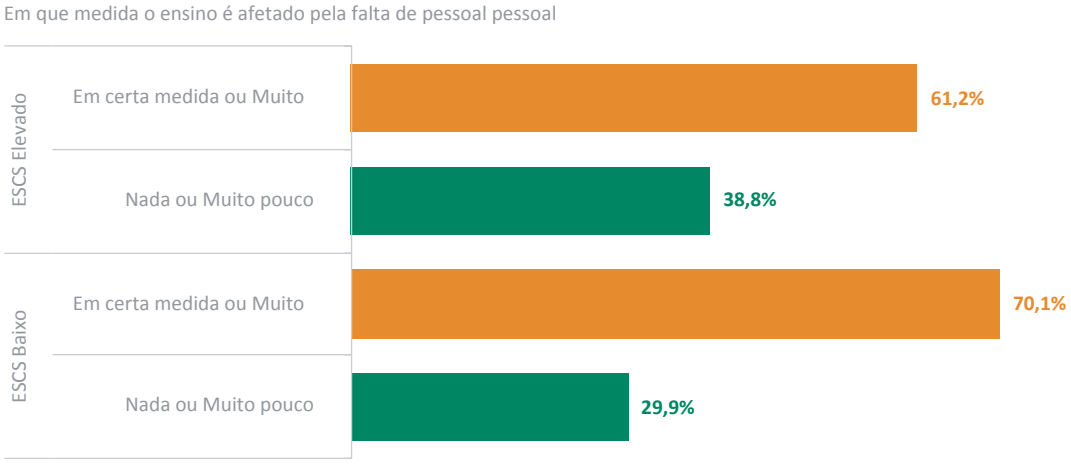
Países	Nada	Muito pouco	Em certa medida	Muito
Letónia	56,2 (2,1)	26,5 (2,2)	12,8 (1,6)	4,4 (1,1)
Lituânia	65,7 (1,7)	27,6 (1,6)	5,4 (0,9)	1,2 (0,4)
Luxemburgo	15,0 (0,1)	30,0 (0,1)	46,3 (0,1)	8,7 (0,1)
Malta	46,9 (0,2)	28,9 (0,1)	22,3 (0,1)	1,9 (0,0)
Países Baixos	58,3 (4,0)	31,7 (4,1)	9,9 (2,7)	–
Polónia	81,9 (2,5)	9,4 (1,9)	7,3 (1,7)	1,4 (0,8)
Portugal	**12,9 (2,3)**	**19,4 (2,5)**	**34,6 (2,8)**	**33,0 (3,3)**
Roménia	57,4 (3,9)	22,4 (3,2)	17,3 (3,2)	2,8 (1,4)
Eslováquia	59,6 (2,4)	11,3 (1,5)	18,9 (2,1)	10,2 (1,3)
Eslovénia	42,8 (0,7)	31,7 (0,6)	22,4 (0,5)	3,1 (0,1)
Suécia	32,5 (3,3)	38,3 (3,1)	25,2 (3,7)	4,0 (1,4)
Reino Unido	41,0 (3,1)	37,5 (3,3)	20,0 (2,6)	1,5 (0,6)

Nota: Os números entre parêntesis correspondem ao erro-padrão. Não foi disponibilizada informação para o Chipre e para a Espanha.

Fonte: CNE, a partir de Bases de Dados do PISA 2018, OCDE (2019)

A Figura 3.2.3 apresenta a relação entre a *Falta de pessoal auxiliar* e o *Estatuto socioeconómico e cultural das famílias* (ESCS). No estudo PISA 2018, considerando exclusivamente a informação para Portugal, observa-se que a escassez de pessoal auxiliar afetava mais as escolas com alunos de meios maioritariamente desfavorecidos – mais 8,9 pp do que as dos alunos de origem social e económica mais favorecida.

Figura 3.2.3. Falta de Pessoal Auxiliar e Estatuto Socioeconómico e Cultural das Famílias. Portugal. PISA 2018



Nota: ESCS – *Economic, Social and Cultural Status*.

Fonte: CNE, a partir da Bases de Dados do PISA 2018, OCDE (2019)

Portugal foi o país que apresentou a mais elevada percentagem de alunos em escolas onde o ensino era afetado em «Muito» ou «Em certa medida» pela existência de pessoal não docente pouco qualificado ou inadequado para o exercício das funções. As duas categorias juntas representavam 57,4% dos alunos portugueses (Tabela 3.2.4).

Tabela 3.2.4. Alunos (%) cujo ensino é afetado pela baixa ou inadequada formação do *Pessoal Auxiliar,* na opinião do diretor da escola (ou AE). UE28. PISA 2018

Países	Nada	Muito pouco	Em certa medida	Muito
Áustria	54,3 (3,3)	17,5 (2,7)	18,5 (3,0)	9,7 (2,1)
Bélgica	39,7 (3,0)	43,3 (2,8)	14,70’2,3)	2,2 (1,0)
Bulgária	89,5 (2,3)	7,5 (2,1)	3,0 (1,3)	–
Croácia	55,8 (3,9)	26,0 (3,5)	17,0 (2,7)	1,2 (0,8)
Chéquia	52,9 (2,8)	32,0 (2,7)	12,4 (2,1)	2,6 (0,9)
Dinamarca	71,6 (3,2)	22,4 (3,0)	5,4 (1,6)	0,6 (0,6)
Estónia	49,3 (2,0)	31,0 (1,9)	16,8 (1,3)	2,9 (1,0)
Finlândia	33,9 (3,2)	44,2 (3,5)	18,2 (2,6)	3,7 (1,6)
França	45,4 (4,1)	41,6 (4,0)	12,4 (2,0)	0,6 (0,6)
Alemanha	47,1 (3,3)	34,7 (3,4)	17,0 (3,1)	1,2 (0,8)
Grécia	53,5 (3,8)	19,5 (2,9)	11,5 (2,2)	15,5 (2,5)
Hungria	72,8 (3,5)	17,6 (2,7)	7,3 (1,9)	2,3 (1,2)
Irlanda	45,6 (4,4)	38,8 (4,3)	14,5 (3,0)	1,1 (0,9)
Itália	30,2 (3,0)	37,7 (3,1)	22,0 (2,6)	10,0 (2,2)
Letónia	66,2 (2,1)	24,0 (1,9)	7,7 (1,2)	2,1 (0,8)
Lituânia	70,5 (1,7)	24,9 (1,6)	4,3 (0,8)	0,3 (0,3)
Luxemburgo	42,7 (0,1)	46,0 (0,1)	6,0 (0,0)	5,3 (0,0)
Malta	47,7 (0,2)	36,6 (0,2)	13,8 (0,1)	1,9 (0,0)
Países Baixos	54,3 (4,5)	37,2 (4,3)	8,2 (2,4)0,3	0,3
Polónia	85,5 (2,4)	8,8 (1,9)	5,0 (1,5)	0,6 (0,5)
Portugal	**11,6 (2,2)**	**30,9 (3,1)**	**46,4 (3,6)**	**11,0 (2,3)**
Roménia	58,5 (4,0)	23,5 (3,1)	13,8 (2,5)	4,1 (1,3)
Eslováquia	78,7 (2,0)	10,6 (1,6)	7,8 (1,4)	2,9 (0,8)
Eslovénia	58,7 (0,5)	33,4 (0,5)	7,9 (0,1)	0,0 (0,0)
Suécia	32,5 (3,7)	28,9 (3,3)	34,2 (4,1)	4,5 (1,7)
Reino Unido	59,9 (3,1)	32,3 (2,9)	7,6 (1,7)	0,2 (0,1)

Nota: Os números entre parêntesis correspondem ao erro-padrão. Não foi disponibilizada informação para o Chipre e para a Espanha.

Fonte: CNE, a partir das Bases de Dados do PISA 2018, OCDE (2019)

O CNE tem vindo a chamar a atenção para a necessidade de criar oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional destes profissionais, nomeadamente na Recomendação atrás referida sobre a condição dos assistentes e dos técnicos especializados (2020), onde se sugere que sejam acionados mecanismos que possibilitem o acesso a ações de formação contínua de inequívoca relevância profissional, incluindo dimensões de desenvolvimento pessoal que garantam o bem-estar físico e psicológico dos profissionais, de carácter obrigatório e com efeitos para a progressão nas respetivas carreiras.

Destaques

- Diminuição do número de docentes, da educação pré-escolar ao ensino secundário, entre 2010 e 2019, apesar de se notar uma ligeira subida no ano letivo de 2018/2019, relativamente ao ano anterior, exceto no 2º CEB (Portugal).

- Em 2018/2019, as escolas profissionais do ensino privado tinham menos 1229 professores do que em 2009/2010, enquanto as do ensino público apresentavam um ligeiro acréscimo (+27 professores).

- Entre 2010 e 2019 o número de docentes do ensino superior regista um aumento no ensino público (+2187) a par de uma diminuição no setor privado (-3119).

- O número de mulheres na docência do ensino superior politécnico privado superou o número de homens em 2018 e voltou a aumentar em 2019, ano em que se registaram 1558 mulheres e 1504 homens nesse setor.

- A maioria dos docentes em exercício de funções no ensino público, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (54,1%), integra a faixa etária dos 50 ou mais anos de idade, enquanto no ensino privado, a percentagem mais elevada destes profissionais (36,6%) se encontra na faixa dos 40-49 anos. A proporção dos que têm idade inferior a 30 anos é de 6,9% no ensino privado e quase residual (0,6%) no ensino público (Portugal, 2018/2019).

- Subida ligeira, em 2018/2019, da percentagem de docentes com idade inferior a 30 anos, em relação ao ano letivo anterior, nos ensinos básico e secundário: mais 0,2 pp no 1º CEB, mais 0,2 pp no 2º CEB e mais 0,1 pp no 3º CEB e secundário.

- A maior parte dos docentes do ensino público encontrava-se nos seguintes escalões de vencimento: 22,6% no 4º escalão, 18,0% no 3º escalão e 14,1% no 6º escalão. Nas restantes posições remuneratórias, destacam-se 0,6% dos docentes no 1º escalão e apenas 8,7% no topo da carreira (Continente, 2018/2019).

- Das grandes áreas de desenvolvimento profissional, identificadas pelo TALIS 2018, destacam-se as que foram priorizadas pelos docentes portugueses, relativamente à média dos países envolvidos neste estudo: ensino de alunos com necessidades educativas especiais (27,0% contra 23,9%); ensino em ambientes multiculturais e multilingues (21,6% contra 16,4%); comportamento dos alunos e gestão da sala de aula (17,8% contra 16,2%).

- O estudo TALIS 2018 revela que, na UE23, em média, 46,1% dos professores permitem que os seus alunos usem frequentemente ou sempre as TIC para projetos ou trabalhos na sala de aula. Em Portugal, essa percentagem situa-se nos 56,8%, enquanto na Dinamarca e na Suécia é de 90,4% e 63,3%, respetivamente.

- A "abertura das escolas a mudanças" e a "ajuda entre professores para aplicação de novas ideias" é validada por uma percentagem de professores portugueses consideravelmente inferior à média dos países que participaram no estudo TALIS 2018: 59,3% contra 76,4%, na primeira questão, e 65,5% contra 80%, na segunda.

- Apenas 9,1% dos docentes portugueses considerou que a profissão docente era valorizada pela sociedade, percentagem muito inferior à da Finlândia (58,2%) e à média de 32,4% dos países participantes no TALIS 2018.

- Envelhecimento progressivo dos docentes do ensino superior, mais evidente no ensino universitário: no grupo etário dos 50 ou mais anos de idade encontram-se 50,0% dos professores do ensino universitário e 38,0% dos docentes do ensino politécnico (Portugal, 2018/2019).

- Aumento do número de doutorados no ensino superior a par da diminuição dos mestres, licenciados e bacharéis. No ano de 2019, registaram-se mais 2640 docentes com doutoramento no ensino universitário e 3113 no ensino politécnico, relativamente a 2010.

- Em 2018/2019, em Portugal, exerciam funções, em estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, 80 854 profissionais não docentes (assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos especializados), na sua maioria mulheres (87%), dos quais 70% estavam colocados em estabelecimentos do ensino público.

- Nas escolas da rede pública do Continente, em 2018/2019, exerciam funções 51 154 profissionais, menos 6834 do que em 2013/2014, ano em que se registou o valor máximo da série e a partir do qual se observa um decréscimo do número de pessoal não docente.

- Também no ensino privado houve, no Continente, uma diminuição progressiva do número de pessoal não docente. Em 2018/2019, este grupo era constituído por 22 366 trabalhadores, isto é, menos 4409 relativamente ao início da série.

- Este conjunto de profissionais é detentor de habilitações académicas ou profissionais muito diversas. A maioria (89%) não possui formação de nível superior. Os licenciados ou equiparados constituem 8,7% do pessoal, sendo residual a percentagem de mestres e doutores, bem como a de bacharéis.

- A categoria dos técnicos especializados abrange diferentes tipos de profissionais, colocados pela Direção-Geral da Administração Escolar que, em 2018/2019, totalizava 3605. Para além destes, as redes de Centros de Recursos para a Inclusão e Centros de Recursos das TIC para educação especial disponibilizaram técnicos especializados para apoio a alunos com necessidades específicas.

- Os estudos internacionais têm vindo a reconhecer a importância dos funcionários que trabalham nas escolas para a melhoria das aprendizagens dos alunos. A OCDE aponta para a importância do investimento na formação dos profissionais e refere que, segundo os diretores das escolas portuguesas, há necessidade de reforçar o número destes profissionais (OCDE, 2019).



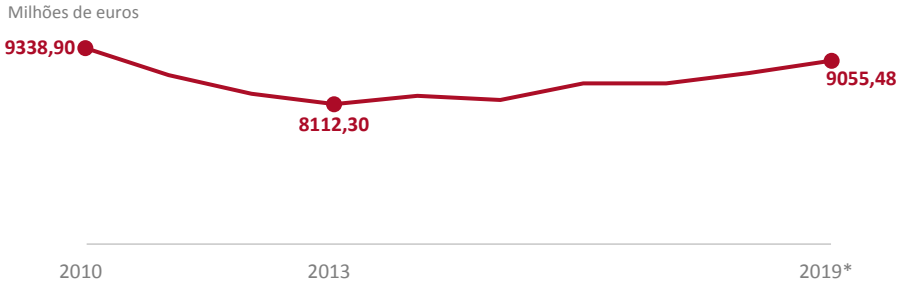
4 Recursos financeiros

4.1. Despesas do Estado em educação

Em Portugal, em 2019 (Figura 4.1.1), a despesa do Estado em educação registou um aumento de 264,79 milhões de euros, relativamente ao ano anterior, mas quando comparado com o ano de início da década, houve um decréscimo de 283,42 milhões de euros. No período em análise, os anos de 2010 e 2019 assinalam valores acima dos nove mil milhões de euros (9338,90 e 9055,48, respetivamente), enquanto o de 2013 evidencia o valor mais baixo (8112,30 milhões de euros).

De acordo com o Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Europeia – Relatório relativo a Portugal em 2020, "O investimento público na educação tem aumentado, mas está ainda longe dos níveis observados antes da crise económica"[1].

Figura 4.1.1. Evolução da despesa do Estado em educação. Portugal



*Valor preliminar

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

[1] Comissão Europeia (2020). *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Europeia – Relatório relativo a Portugal em 2020*. SWD (2020) 521 final, p. 56. Bruxelas: Autor.

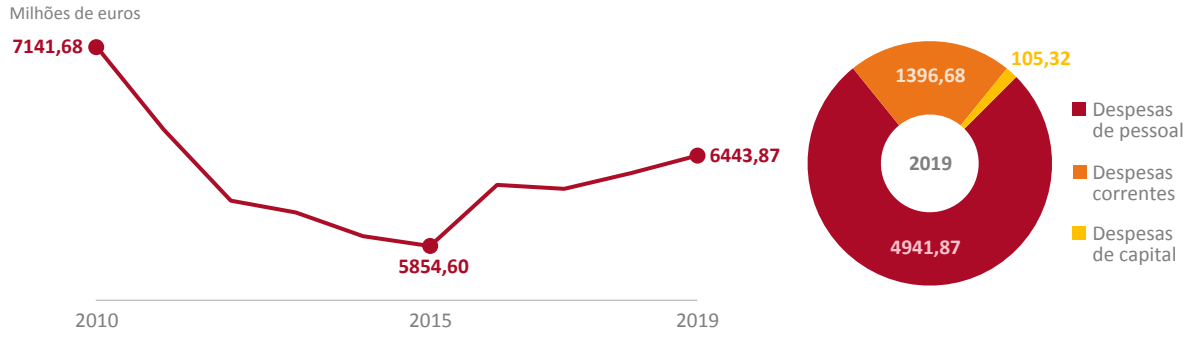
4.2. Despesas do Estado com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário

A Figura 4.2.1 mostra a evolução da despesa com a educação e o ensino não superior[2], público e privado, no Continente, que representou 71,2% do total da despesa do Estado em educação, em 2019.

Na década, esta despesa assinala uma diminuição sucessiva até 2015, com aumentos em 2016 e a partir de 2018. Em 2019, registou o terceiro valor mais alto da série. Apenas nos anos iniciais (2010 e 2011), os valores foram mais elevados.

Quanto à natureza da despesa, 76,7% corresponde a despesas de pessoal, 21,7% a despesas correntes e 1,6% a despesas de capital.

Figura 4.2.1. Despesa em educação e ensino não superior. Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

A Tabela 4.2.1 apresenta a despesa em educação não superior por subsetores da Administração Central (AC): o subsetor Estado ou dos Serviços Integrados (serviços da administração direta do Estado, dotados de autonomia administrativa) e o subsetor dos Serviços e Fundos Autónomos (serviços da administração indireta do Estado, dotados de autonomia administrativa e financeira). O subsetor do Estado acompanhou esta tendência de decréscimo até 2015 com aumento a partir de 2016 e registou, em 2019, o terceiro valor mais alto da série, apenas superado pelo dos anos de 2010 e 2011. Os fundos autónomos atingiram, em 2012, o valor mais elevado (626,33 milhões de euros), seguido do registado em 2019. As operações intra-instituições do PO (AC) sinalizam o valor mais elevado em 2019, sendo mais do dobro do inscrito em 2010. Quando se comparam os anos de início e de fim da série, o subsetor do Estado foi o único que registou um valor inferior em 2019, relativamente a 2010. Este facto é igualmente visível na análise da evolução do total da despesa.

[2] Os valores incluem as despesas com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, a educação inclusiva, a educação e formação de jovens (considera as verbas consignadas ao Ensino Profissional), a educação e formação de adultos, a ação social escolar (considera os manuais escolares para alunos subsidiados e as verbas consignadas ao ensino particular e cooperativo, que estão também inscritas neste ponto), complementos educativos, juventude e desporto, administração e serviços tutelados e reserva orçamental.
A despesa com o ensino profissional contempla as áreas de: 1) ensino público – Cursos de Educação e Formação (CEF), Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e Cursos Profissionais e 2) ensino privado – Formação e qualificação de jovens, Escolas Profissionais e Cursos de Educação e Formação (CEF).
A área de despesa respeitante à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário engloba o ensino público (a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário e também considera o encargo com a gratuitidade dos manuais escolares), o ensino particular e cooperativo, a difusão da cultura e ensino da língua portuguesa no estrangeiro e as receitas próprias das Unidades Orgânicas, que deixaram de pertencer ao perímetro da Administração Central a partir de 2019. O ensino particular e cooperativo contempla atividades na área de contratos com os estabelecimentos particulares e cooperativos – Contratos de Associação, Contratos Simples e Contratos de Patrocínio (Ensino Artístico) (cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*).

Tabela 4.2.1. Evolução da despesa em educação e ensino não superior (milhões de euros), por subsetores da Administração Central. Continente

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Subsetor do Estado	7120,92	6581,58	5589,81	5932,71	5777,61	5592,13	5992,78	6072,11	6163,47	6271,26
Fundos autónomos	204,03	148,80	626,33	139,56	154,57	329,15	471,05	392,51	409,41	475,14
Operações intra-instituições do PO (AC)	183,27	129,48	71,49	7,94	11,72	66,68	209,96	242,59	242,81	302,53
Total	**7141,68**	**6600,90**	**6144,65**	**6064,33**	**5920,46**	**5854,60**	**6253,87**	**6222,03**	**6330,07**	**6443,87**

Nota: O total apresentado foi consolidado pelo IGeFE e enviado para o CNE em agosto de 2020.
(Total = Subsetor do Estado + Fundos autónomos – Operações intra-instituições).

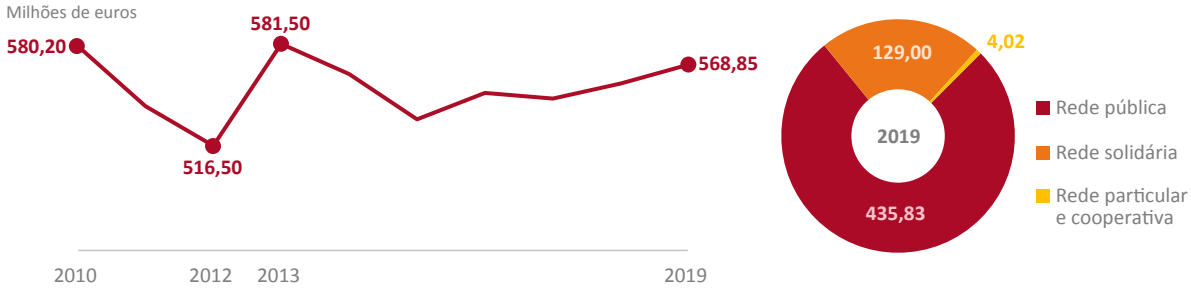
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Educação pré-escolar da rede pública, solidária e privada

A despesa com a educação pré-escolar[3] tem aumentado desde 2018. "A dotação orçamental tem crescido gradualmente ao longo dos últimos orçamentos. Este crescimento resulta do aumento das dotações orçamentais para as salas do pré-escolar da rede pública, incluindo a componente educativa e as atividades de animação e apoio à família que alargam o horário diário de funcionamento promovendo a conciliação entre trabalho e família" (cf. *Orçamento do Estado 2019*[4]).

Em 2019, a despesa cresceu 52,35 milhões de euros, relativamente a 2012, ano que registou o valor mais baixo da série. Os valores relativos aos anos de 2010 e 2013 foram os mais elevados da série, com mais 11,35 e 12,64 milhões de euros, respetivamente, comparativamente ao de 2019. Cerca de três quartos do valor de 2019 foram aplicados na rede pública, 22,7% na rede solidária e 0,7% na rede particular e cooperativa (Figura 4.2.2).

Figura 4.2.2. Despesa com a educação pré-escolar, redes pública, solidária e privada. Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Ensino básico e secundário público e privado

Em 2019, na rede pública, a despesa com os ensinos básico e secundário[5] foi superior em 978,97 milhões de euros, face a 2012, que apresentou o valor mais baixo da série (Figura 4.2.3). Quando comparada com os anos de 2010 e 2018, a despesa em 2019 foi inferior em 224,03 e 181,31 milhões de euros, respetivamente. A análise por níveis e ciclos de ensino permite verificar que 19,5% desta despesa, em 2019, foi executada no 1º CEB e a restante nos outros níveis e ciclos de ensino.

[3] A área de despesa respeitante à educação pré-escolar engloba as atividades com: 1) rede pública (componente educativa e atividades de animação e apoio às famílias); 2) rede solidária (instituições particulares de solidariedade social/IPSS e componente educativa); 3) rede privada (estabelecimentos particulares e cooperativos, contratos de desenvolvimento e contratos programa); 4) alargamento da rede da educação pré-escolar (cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*).

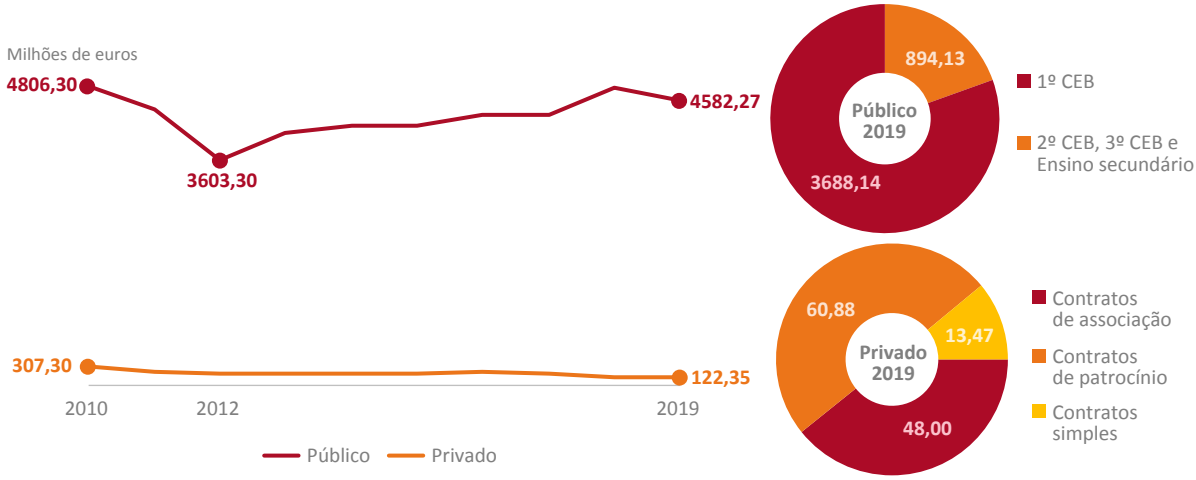
[4] *Orçamento do Estado 2019*. Prioridades políticas educativas do Programa Orçamental "Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar" (PO 11), p. 2.

[5] Os ensinos básico e secundário agregam atividades e projetos, dos quais: Parque Escolar, EPE. As áreas que contemplam as atividades são: 1) ensinos básico e secundário (1º ciclo do ensino básico e 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário); 2) Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; 3) programa de tutorias no ensino básico; 4) gratuitidade dos manuais escolares; 5) equipa de missão para a segurança escolar (não inclui os encargos suportados pelo Ministério da Administração Interna); 6) serviços de psicologia e orientação; 7) desporto escolar; 8) Rede das Bibliotecas Escolares e Plano Nacional de Leitura; 9) serviços de tecnologia para as escolas; e 10) modernização das escolas com ensino secundário.
Por sua vez, as áreas que contemplam os projetos são: 1) estabelecimentos dos ensinos básico e secundário (considera as instalações para os agrupamentos e escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, apetrechamento das instalações, conservação e remodelação da rede escolar); 2) projetos de investimento nas escolas (inclui: "Centro de processamento de dados da Educação", "Passaporte Qualifica", "Alargamento do escola 360", "Capacitação da administração pública – DGEEC e DGAE no caminho da excelência" e "Disaster recovery e360"); 3) modernização das escolas com ensino secundário; 4) requalificação/construção de escolas (cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*).

No caso da rede privada, a despesa com os ensinos básico e secundário tem vindo a decrescer desde 2010, registando aumentos ligeiros em 2015 e 2016 e um decréscimo gradual a partir desse ano. Em 2019, a despesa reduziu 184,95 milhões de euros, em comparação com o ano de 2010, que registou o valor mais alto da série, e 86,58 milhões de euros, face ao valor de 2016. Do valor executado em 2019, 39,2% correspondeu a despesa com contratos de associação, 49,8% com contratos de patrocínio e 11,0% com contratos simples. As despesas com contratos de associação e com contratos simples registaram, em 2019, os valores mais baixos da série. Este decréscimo pode encontrar explicação no Orçamento de Estado de 2019, quando refere o seguinte:

> […] a promoção do rigor da despesa pública no financiamento privado permitiu alocar a disponibilidade orçamental para áreas em que o setor privado ocupa um lugar de complementaridade e serviço público. Assim sendo, em 2019, a despesa com os contratos de associação tornará a decrescer, fruto do resultado do estudo de rede que é feito anualmente para identificação das áreas geográficas onde efetivamente não há oferta de rede pública. No que se refere ao financiamento do ensino artístico especializado, reconhecendo a insuficiência da oferta pública, haverá um reforço do investimento, que acontece no seguimento do desenvolvimento de um novo modelo de financiamento que garante mais previsibilidade aos agentes desta área educativa (*Ibidem*: 6).

Figura 4.2.3. Despesa com os ensinos básico e secundário, por natureza do estabelecimento. Continente



Nota: Para as turmas com contrato de associação, foi ainda transferido o valor de 1,53 M€, para manuais escolares.

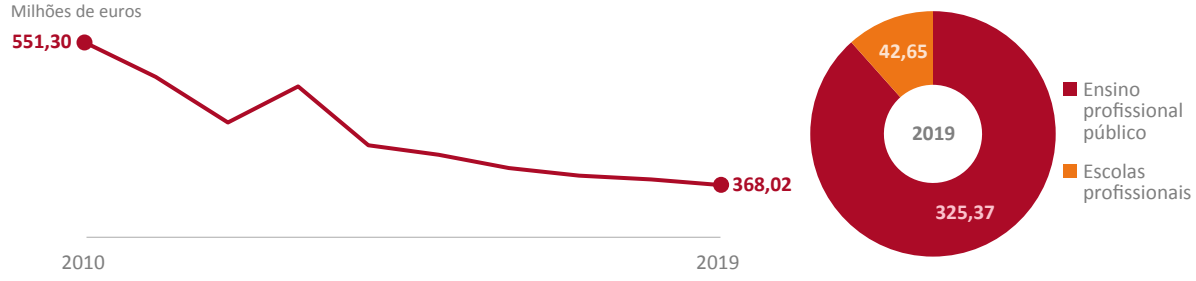
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Ensino profissional público e privado

A Figura 4.2.4 mostra o decréscimo gradual da despesa com o ensino profissional público e privado, no Continente, a partir do ano de 2014, reduzindo 127,75 milhões de euros até 2019. Quando comparado com 2010, o ano de 2019 apresenta uma diminuição de 183,28 milhões de euros.

Em 2019, registou-se o valor mais baixo da série no ensino profissional público, ainda que mais de 88% da despesa (325,37 milhões de euros) seja aí aplicada. Os restantes 42,65 milhões de euros foram gastos com as escolas profissionais. Esta despesa com as escolas profissionais registou um decréscimo de 5,38 milhões de euros, face a 2016, e um aumento gradual a partir de 2017.

Figura 4.2.4. Despesa com o ensino profissional. Continente



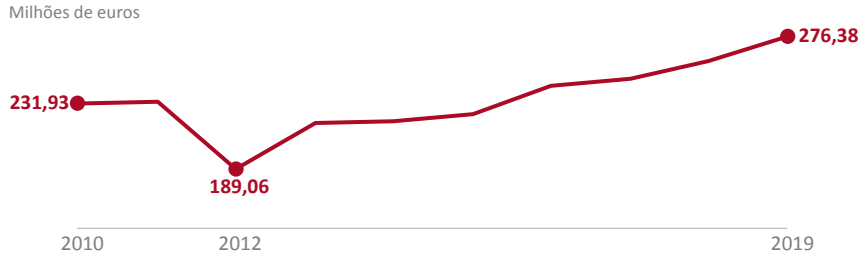
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Educação inclusiva

A Figura 4.2.5 revela que a despesa com a educação inclusiva[6] tem vindo a crescer desde 2012, ano de menor investimento, registando, em 2019, um acréscimo de 87,32 milhões de euros, em relação àquele ano. De acordo com as prioridades políticas educativas do Programa Orçamental de 2019, este crescimento visou, sobretudo, o reforço dos recursos humanos dos serviços especializados das escolas, conforme se pode inferir do que a seguir se transcreve:

> A Educação Inclusiva surge como uma resposta que visa garantir a todos os alunos melhores aprendizagens, contribuindo para a democratização da escola e para que a escola pública seja cada vez mais um fator de mobilidade social para todos. […] Este modelo surge no culminar de vários anos de reforço dos recursos dedicados aos serviços especializados das escolas, incluindo o aumento do número de psicólogos e de outros profissionais. A dotação prevista para 2019 cresce – à semelhança do verificado nos últimos orçamentos –, garantindo uma colocação mais alargada de docentes de educação especial em mobilidade em diferentes tipos de serviços, com vista ao apoio em parceria com os docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no trabalho com os alunos (*Ibidem*: 4).

Figura 4.2.5. Evolução da despesa com a educação inclusiva. Continente



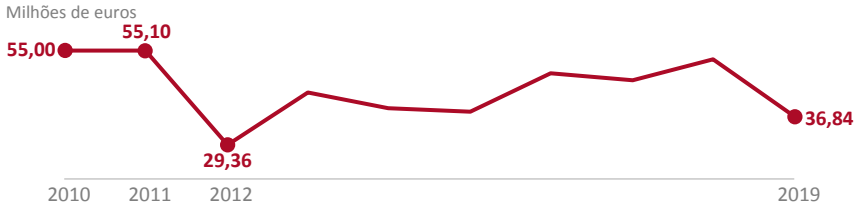
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Educação e formação de adultos

O investimento, na educação de adultos e na formação ao longo da vida, procura cumprir o desígnio constitucional da igualdade de oportunidades no acesso a uma educação de qualidade (cf. *Relatório OE2019 – Orçamento do Estado 2019*, do Ministério das Finanças, p. 21). Através do Programa Qualifica, procura-se investir numa "estratégia nacional de competências integrada e de longo alcance que possa dar resposta ao enorme défice de qualificações da população adulta, bem como às crescentes exigências de um mercado de trabalho em rápida transformação" (*Orçamento do Estado 2019*, p. 1)[7].

A Figura 4.2.6 apresenta a despesa com a educação e formação de adultos[8]. Em 2019, esta despesa teve o segundo valor mais baixo da série. Em comparação com 2011, houve um decréscimo de 18,26 milhões de euros. De registar, igualmente, a redução de 15,94 milhões de euros, face a 2018.

Figura 4.2.6. Evolução da despesa com educação e formação de adultos. Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

[6] A área de Educação inclusiva inclui verbas para a aquisição de equipamentos específicos para as Escolas de Referência de Educação Inclusiva. As atividades estão integradas nas seguintes áreas: 1) instituições de Educação Inclusiva (Escolas Particulares, Associações e Cooperativas, Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS); 2) apoios à educação inclusiva (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Especiais – AEDENE, Adaptação e transcrição de manuais escolares em braille, Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio à Educação Inclusiva, Acompanhamento e Monitorização das medidas de Política para a Educação Inclusiva, MENTOR – Formação Apoio Tutorial Específico, e outros apoios à educação inclusiva); 3) apoios à educação inclusiva (docentes colocados no Grupo de Recrutamento da Educação Inclusiva e destacados em: Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS, outras instituições de Intervenção Precoce – cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*).

[7] *Orçamento do Estado 2019* – Prioridades políticas educativas do Programa Orçamental "Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar" (PO 11), p. 1.

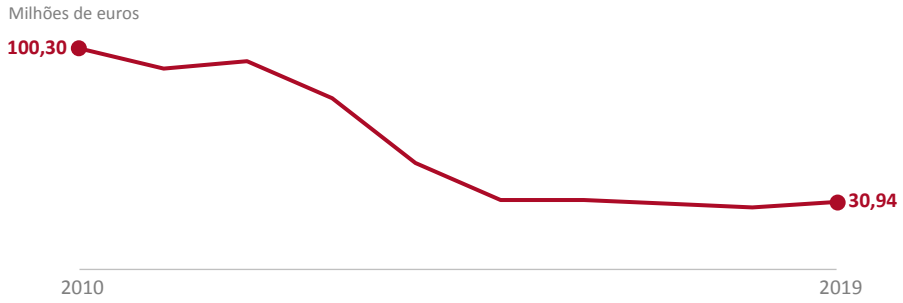
[8] As atividades integram a área de Sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) – Centros Qualifica, Ensino Recorrente, Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Educação e Formação Profissional de Dupla Certificação, Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento (cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*).

Complementos educativos

Os complementos educativos integram atividades nas áreas de projetos cofinanciados de inovação educativa; Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do ensino básico (Entidades Promotoras: autarquias locais, IPSS e Associações de Pais – os encargos das escolas públicas como entidades Promotoras estão considerados nos "Ensinos Básico e Secundário"); cooperação multilateral e bilateral e assuntos comunitários; Conselho Científico-Pedagógico de Formação Científica e – Associação de Música Educação e Cultura (AMEC) (cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*).

Nos últimos três anos, a despesa em complementos educativos registou os valores mais baixos da série (Figura 4.2.7). Face a 2010, houve um decréscimo de 69,36 milhões de euros, em 2019.

Figura 4.2.7. Evolução da despesa com complementos educativos. Continente



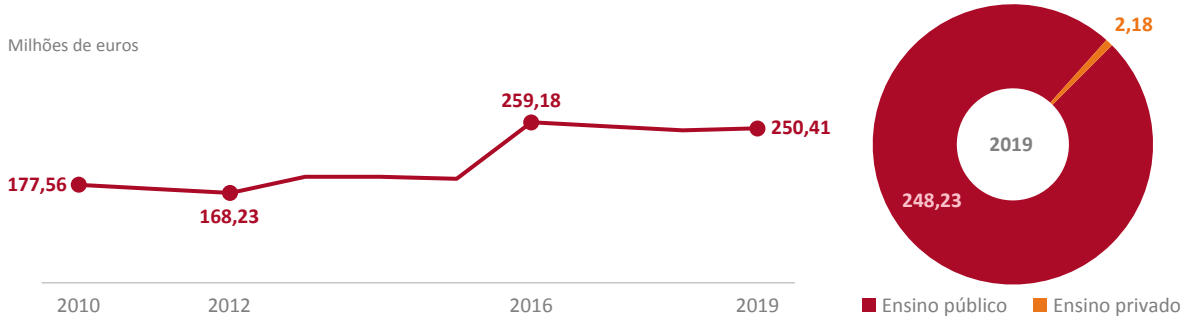
Nota: A despesa executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Ação social escolar

Em 2019, a maior parte da despesa com a ação social escolar[9], no ensino não superior, foi executada no ensino público (99,1%). Este ano registou o terceiro valor mais alto da série, valor esse que revela um aumento de 1,97 milhões de euros, face ao ano anterior, e um acréscimo de 82,18 milhões de euros, em relação a 2012 (Figura 4.2.8). De notar, igualmente, a diminuição da despesa, em mais de 8 milhões de euros, entre 2016 e 2019, embora, quando se comparam os anos de início e de fim da série, o valor da despesa é superior no último ano em análise.

Figura 4.2.8. Despesa com ação social escolar, por natureza do estabelecimento. Continente



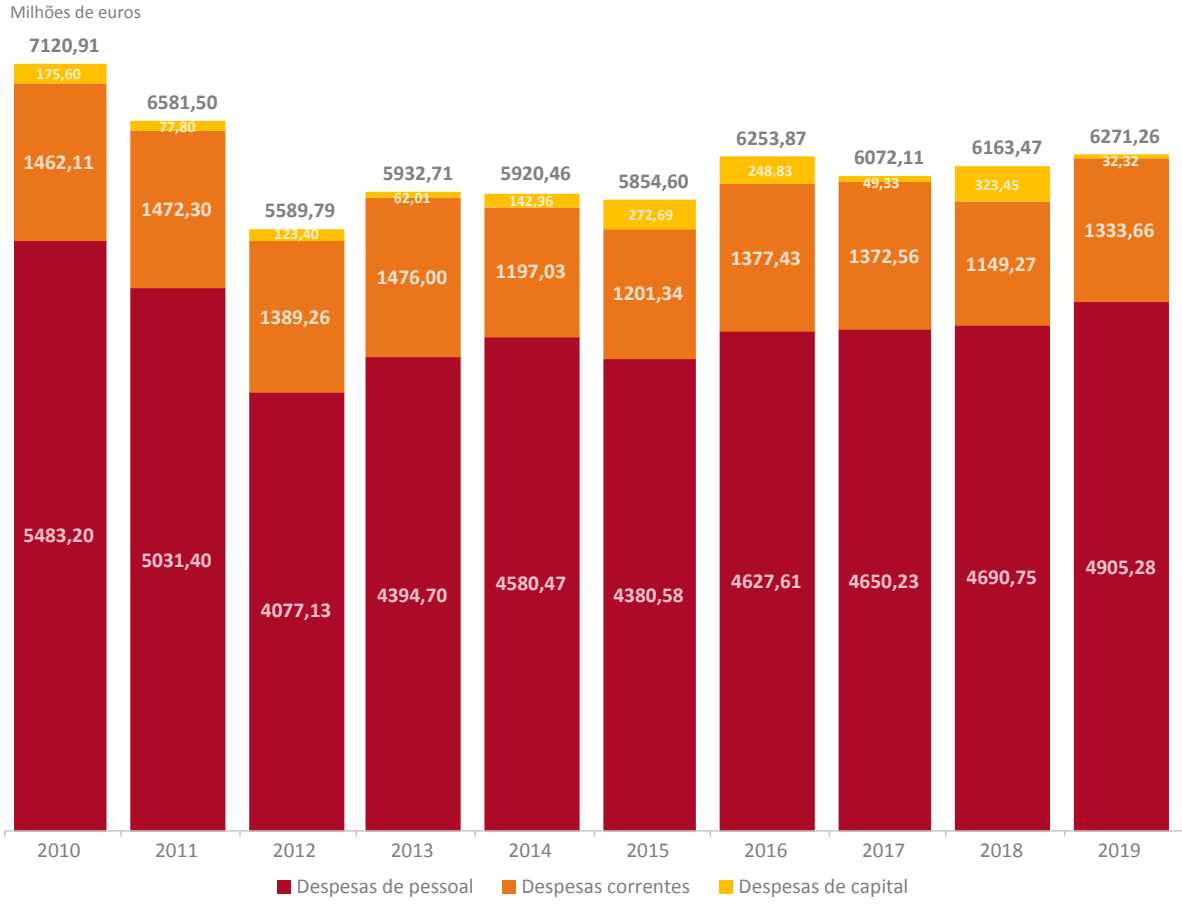
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

[9] A ação social escolar integra atividades nas áreas de: 1) Alimentação e nutrição (Leite Escolar, Refeitórios escolares dos ensinos oficial e particular); 2) Residências para estudantes (Organização e gestão); 3) Apoio socioeconómico (Refeições, considera também encargos com as refeições servidas aos alunos subsidiados, Material escolar, e outros apoios nos ensinos oficial e particular); 4) Bolsas a alunos do ensino secundário (Bolsas de Mérito e Bolsas de Estudo); 5) Seguro escolar e indemnizações por acidentes escolares; e os manuais escolares a alunos subsidiados (cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*). No capítulo *Equidade* analisa-se o número de alunos beneficiados, por escalões.

Despesa do Ministério da Educação por natureza

A Figura 4.2.9 mostra a despesa do Ministério da Educação por natureza, no Continente. Em 2019, a despesa total aproxima-se do valor de 2016 e aumentou 107,79 milhões de euros, face a 2018. Assinala-se uma redução expressiva de 291,13 milhões de euros nas despesas de capital, comparativamente a 2018. As despesas de pessoal registaram o terceiro valor mais alto da série em 2019, aproximando-se dos valores dos anos de 2010 e 2011. As despesas correntes[10] registam um aumento de 184,39 milhões de euros em 2019, face ao ano anterior.

Figura 4.2.9. Evolução da despesa do Ministério da Educação, por natureza. Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Administração e serviços tutelados

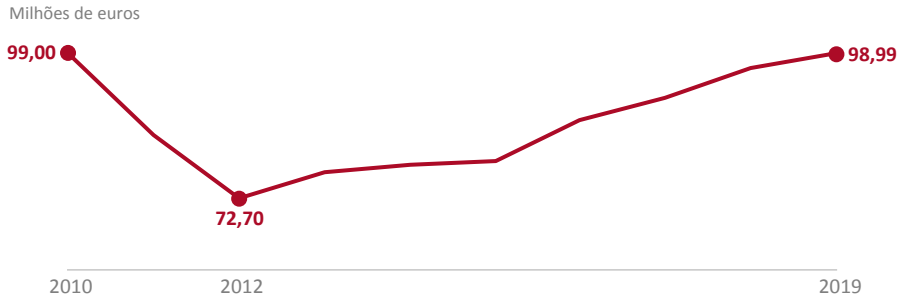
A Figura 4.2.10 evidencia o aumento gradual da despesa com a administração e serviços tutelados[11] desde 2012. Em 2019, esta despesa atinge 98,99 milhões de euros, um valor muito próximo do de 2010, ano que registou a maior despesa da série.

[10] A despesa corrente engloba aquisição de bens e serviços, juros e outros encargos, transferências correntes, subsídios e outras despesas correntes. A despesa de capital agrega aquisição de bens de capital, transferências de capital, ativos financeiros, passivos financeiros e outras despesas de capital. Disponível em: https://www.dgo.pt/politicaorcamental/OrcamentodeEstado/2019/Proposta%20do%20Or%C3%A7amento/Documentos%20do%20OE/Rel-2019.pdf

[11] Esta rubrica abrange as despesas com: 1) Gabinetes dos membros do Governo; 2) Secretaria-Geral; 3) Secretaria-Geral – POCH; 4) Inspeção-Geral da Educação e Ciência; 5) Direção-Geral da Educação; 6) Direção-Geral da Administração Escolar; 7) Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; 8) Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; 9) Conselho Nacional de Educação; 10) Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.; 11) Instituto de Avaliação Educativa, I.P.; 12) Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.; 13) Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.; 14) Autoridade para Prevenção e Combate à Violência no Desporto; 15) Editorial do Ministério da Educação e Ciência (verba respeitante a receitas próprias); e 16) Despesas com o Pessoal dos Quadros dos Serviços Integrados. Os encargos com o pessoal dos quadros dos Serviços Integrados, com exceção do pessoal inspetivo da IGEC e da Autoridade para a Prevenção e Combate à Violência no Desporto, estão considerados no ponto "Despesas com o pessoal dos quadros dos serviços integrados" (cf. *Orçamento do Estado 2019 – Nota explicativa do Ministério da Educação*).

Quando se compara o ano de 2019, com o ano anterior, verifica-se um aumento de 2,80 milhões de euros e, face a 2012, houve um acréscimo de 26,29 milhões de euros.

Figura 4.2.10. Evolução da despesa com administração e serviços tutelados. Continente



Nota: Inclui as despesas com os gabinetes dos membros do Governo na área da Educação e Ciência, com os serviços centrais e regionais, exceto a DGES, com a ANQEP (com exclusão das transferências de receitas próprias entre organismos – MSSS/IGFSS – e do financiamento da UE) e com o CNE.

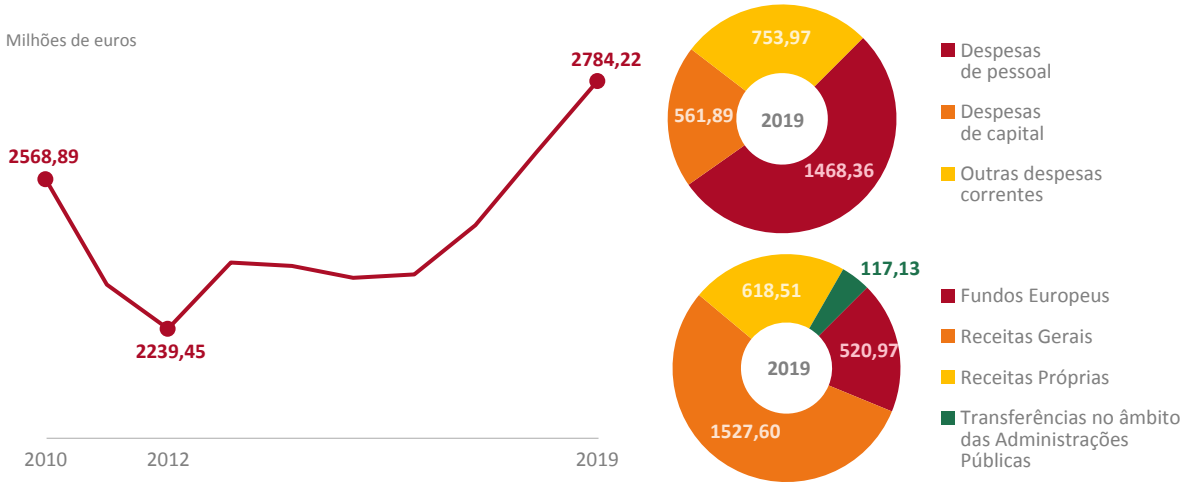
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

4.3. Despesa do Estado com o ensino superior

Na década em análise, a despesa com o ensino superior e ciência tem crescido desde 2016 e apresenta um aumento de 157,00 milhões de euros, em 2019, relativamente ao ano anterior (Figura 4.3.1). Em 2019, mais de metade da despesa foi executada com pessoal, 20,2% em despesas de capital e 27,1% em outras despesas correntes. Quanto às fontes de financiamento desta despesa, mais de metade corresponde a receitas gerais, 22,2% a receitas próprias, 18,7% a fundos europeus e 4,2% a transferências no âmbito das Administrações Públicas. Os dados em análise mostram uma diminuição acentuada da despesa com o ensino superior e ciência entre 2010 e 2012, iniciando uma recuperação a partir daí, embora com algumas oscilações até 2016, ano em que o crescimento passa a ser constante. A este propósito, o Relatório relativo a Portugal 2020, já referido anteriormente neste capítulo, diz o seguinte:

> O corte orçamental no ensino superior entre 2010 e 2016 (OCDE, 2019), estimado em 20%, foi compensado por uma redução de 15% do número inscrições de estudantes. Serão necessários grandes investimentos num futuro próximo para modernizar e renovar a infraestrutura escolar existente (Comissão Europeia, 2020: 56).

Figura 4.3.1. Despesa com o ensino superior e ciência. Portugal

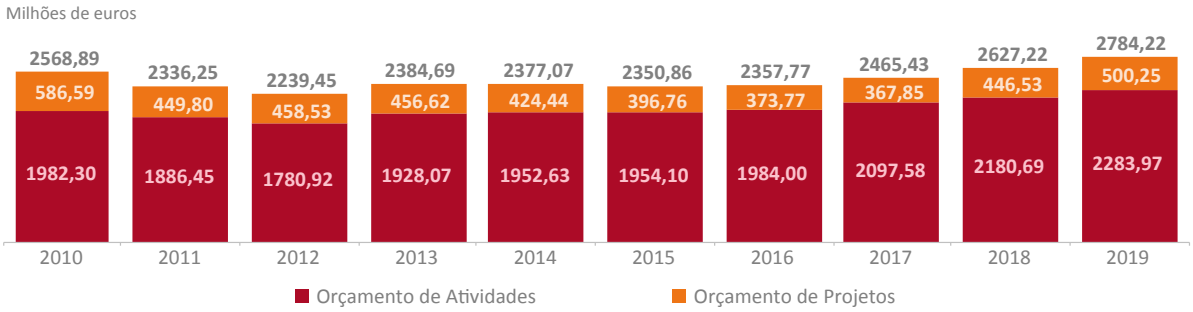


Nota: Até dezembro de 2011, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão considerados naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

O valor da despesa integrado no orçamento de atividades tem vindo a aumentar desde 2012 (Figura 4.3.2), ano que registou o menor valor (1780,92 milhões de euros). Em sentido inverso evoluiu o valor da despesa com o orçamento de projetos, que diminuiu entre 2012 e 2017 e aumentou nos últimos dois anos da série, atingindo 500,25 milhões de euros em 2019. De 2018 para 2019, o total da despesa em orçamento de atividades teve um crescimento de 103,28 milhões de euros e em orçamento de projetos de 53,72 milhões de euros. Em termos percentuais, o orçamento de atividades representou, em 2019, um peso relativo de 82,0%.

Figura 4.3.2. Evolução da despesa com o ensino superior e ciência, por tipo de orçamento. Portugal



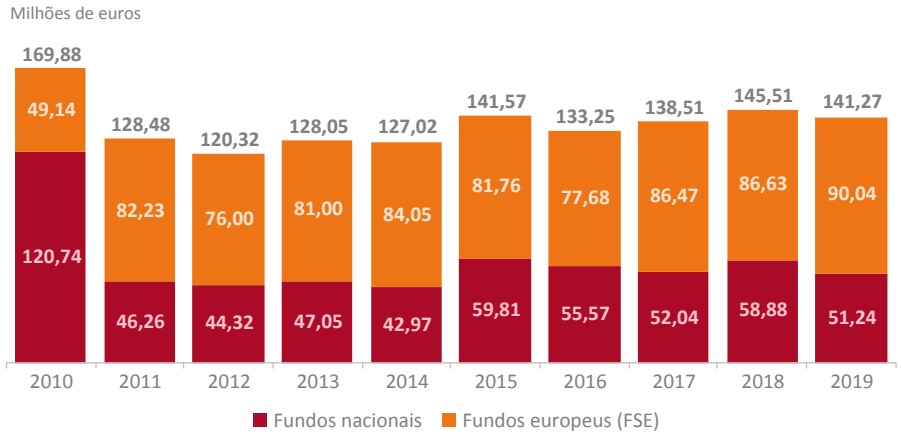
Nota: Até dezembro de 2011, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão considerados naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Segundo o Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Europeia – *Relatório relativo a Portugal de 2020* (SWD(2020) 521 final, o financiamento[12] no âmbito da política de coesão da UE tem permitido o desenvolvimento e modernização de Portugal em diversas áreas. Estes fundos contribuíram, nomeadamente, para a modernização das escolas, beneficiando mais de 34 000 alunos. O Fundo Social Europeu (FSE) apoiou a integração de 84 000 jovens no mercado de trabalho e contribuiu para a redução do abandono escolar precoce, prestando apoio a mais de 36 000 estudantes e a 55 000 professores e outros profissionais da educação. Ajudou a contratar mais de 200 psicólogos para melhorar a qualidade do ensino e 174 000 estudantes participaram em cursos de ensino e formação profissional apoiados pelo FSE, melhorando assim as suas competências e a empregabilidade.

A Figura 4.3.3 mostra o predomínio dos fundos europeus (FSE) na despesa com a ação social direta, em Portugal, desde 2011. Em 2019, a percentagem dos montantes disponíveis relativos a fundos europeus foi de 63,7%. Em 2010, a proporção era de 28,9%.

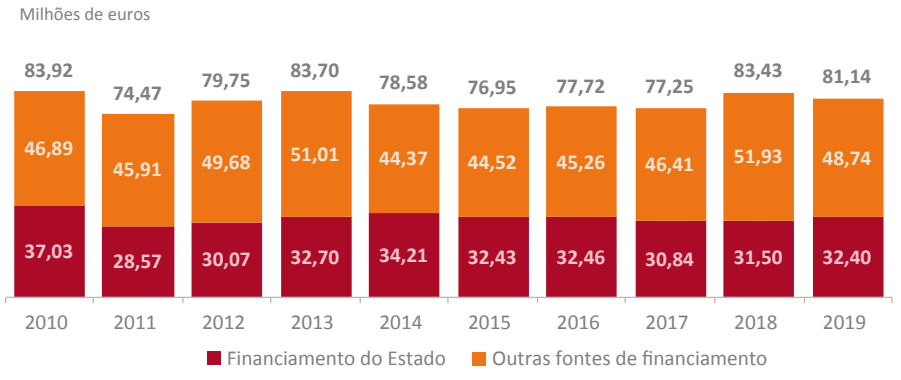
Figura 4.3.3. Despesa com ação social direta. Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

Na ação social indireta (Figura 4.3.4), as outras fontes de financiamento representaram 55,9% da despesa, em 2010, e 62,3%, em 2012. Em 2019, essa percentagem foi de 60,1%.

Figura 4.3.4. Evolução da despesa com ação social indireta. Portugal



Nota: Até dezembro de 2011, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão considerados naquele período.

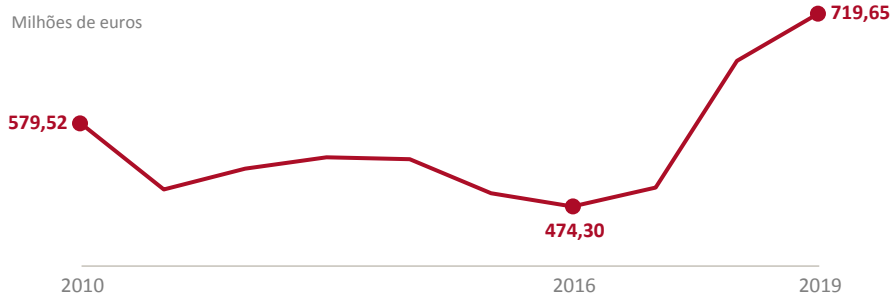
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

A despesa em investigação cresceu, no último ano, perto de 60,69 milhões de euros, relativamente ao ano anterior, tendo atingido o valor mais elevado da década (Figura 4.3.5). Face a 2016 (valor menor da série), aumentou 245,35 milhões de euros. Mais uma vez, o Orçamento de Estado de 2019, identifica as razões do investimento nesta área:

[12] Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, Fundo de Coesão, Fundo Social Europeu, Iniciativa para o Emprego dos Jovens, incluindo o cofinanciamento nacional.

Pretende-se consolidar, reforçar e alargar a atual estrutura institucional de unidades de I&D, públicas e privadas, estimulando a sua qualidade, reconhecendo e valorizando a sua diversidade e garantindo o acesso aberto ao conhecimento científico, incluindo a valorização de uma estratégia clara de Ciência Aberta. […] Consagra, ainda, o trabalho colaborativo entre os atores do sistema de ciência, tecnologia e ensino superior e os diversos parceiros sociais, no contexto nacional e regional, nomeadamente ao nível do tecido empresarial, económico, social e cultural, estimulando a promoção e valorização do ensino superior e da ciência no plano nacional e internacional, de forma a continuar a distinguir e afirmar a identidade nacional pelo conhecimento e inovação (Ministério das Finanças, 2018: 131[13]).

Figura 4.3.5. Evolução da despesa do ME/MCTES em investigação. Portugal



Nota: Até dezembro de 2011, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão considerados naquele período.

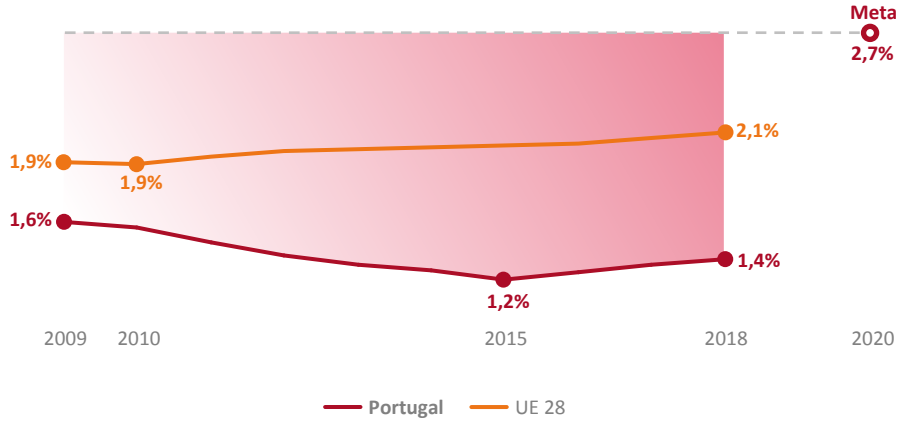
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

A Figura 4.3.6 mostra que Portugal, com um investimento em I&D de 1,36% do PIB, em 2018, precisa de duplicar este valor, para atingir a meta 2020, enquanto a média europeia está a 0,59 pp desse objetivo.

De referir que esta questão, investimento em I&D, está igualmente analisada no presente relatório, no capítulo *Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais*, no âmbito dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Também aí, é referido o seguinte:

Alcançar as metas de investimento em investigação e desenvolvimento e na conclusão do ensino superior continua a ser um desafio. A despesa interna bruta em I&D aumentou para 1,36% em 2018, ainda abaixo do nível pré-crise, de 1,58% do PIB e da média da UE e distante do objetivo do país de 3% para 2030.

Figura 4.3.6. Meta do investimento em I&D "até 2020, pelo menos 2,7% do PIB deverá ser investido em investigação e desenvolvimento."



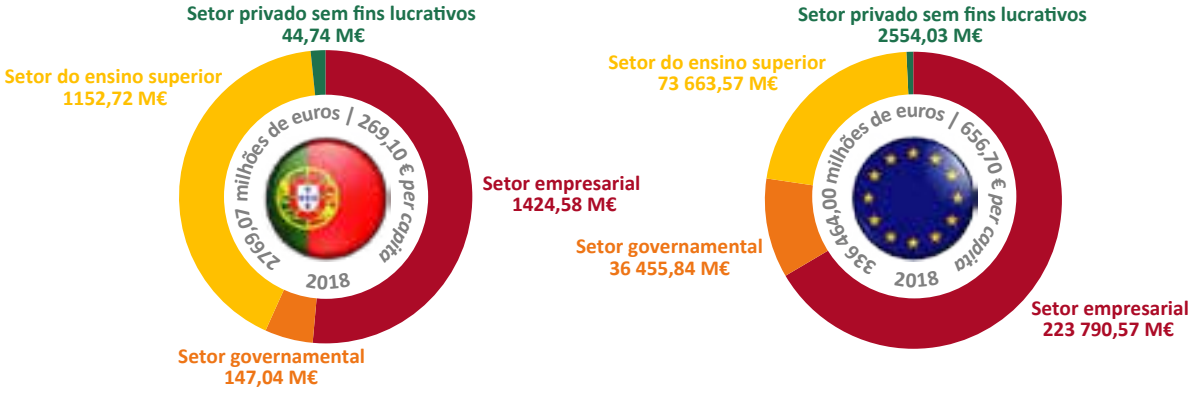
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 24-09-2020

Na UE28, cerca de dois terços do investimento em I&D vem do setor empresarial, enquanto, em Portugal, esse setor representa apenas metade desse investimento (Figura 4.3.7). Relativamente aos setores do ensino superior e do privado sem fins lucrativos, Portugal apresenta o dobro dos valores percentuais da média da UE28. Efetivamente, o setor do

[13] Ministério das Finanças (2018). *Orçamento do Estado 2019 – Relatório.* Outubro de 2018. Lisboa: Autor.

ensino superior representa 21,9% do investimento na UE28 e, em Portugal, 41,6%. Quanto ao setor governamental, Portugal surge com uma percentagem de investimento de 5,3% e a UE28 com cerca do dobro (10,8%).

Figura 4.3.7. Investimento em I&D por setor. Portugal e União Europeia, 2018

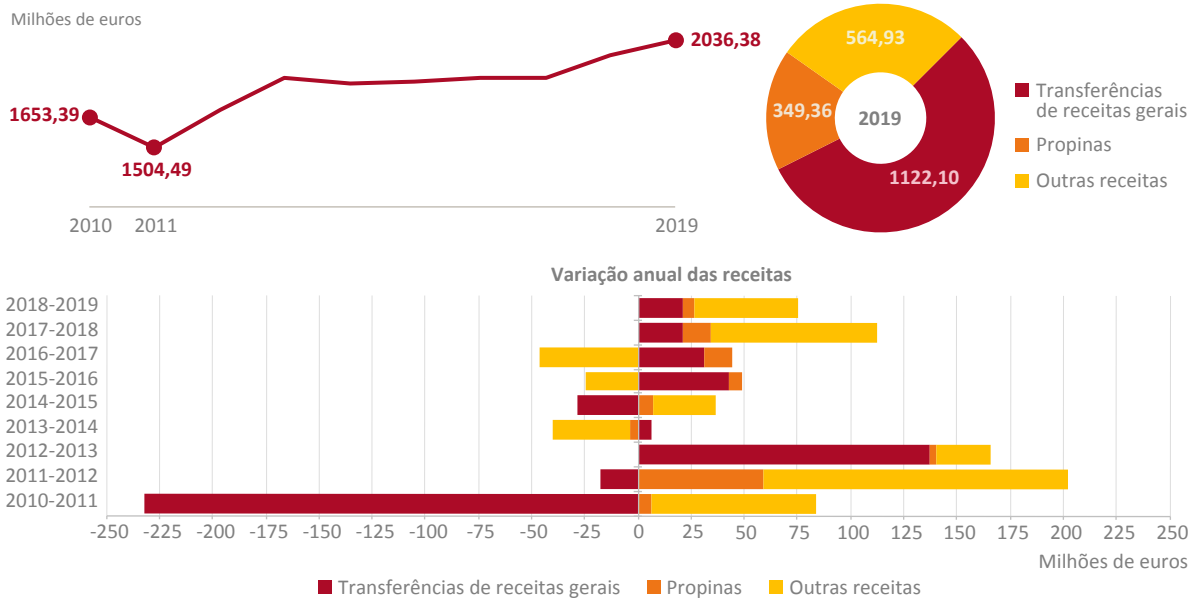


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 24-09-2020

O ano de 2019 registou o valor mais alto da receita das instituições de ensino superior, na série em análise (Figura 4.3.8), tendo aumentado 75,09 milhões de euros, em relação ao ano anterior. Face a 2011, ano com menor receita, houve um acréscimo de 531,90 milhões de euros. Mais de metade da receita de 2019 proveio de transferências de receitas gerais, 17,2% de propinas e 27,7% de outras receitas.

O decréscimo da receita das instituições de ensino superior, em 2011, deveu-se a uma significativa redução de *Transferências de receitas gerais*, enquanto a subida, em 2012, teve origem num aumento de *Outras receitas* e de *Propinas*. O crescimento nos últimos dois anos resultou, sobretudo, de um acréscimo de *Outras receitas.*

Figura 4.3.8. Receita[1] das instituições de ensino superior[2]. Portugal



Notas:
[1] Não estão incluídos saldos de gerência.
[2] Até dezembro de 2011, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão considerados naquele período.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2020

4.4. Comparações internacionais

A publicação anual *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/2019* mostra uma visão geral comparativa sobre os sistemas de propinas e de bolsas em 38 países, incluindo os 28 Estados-Membros da UE, bem como a Albânia, Bósnia e Herzegovina, Suíça, Islândia, Listenstaine, Montenegro, Noruega, Sérvia, Antiga República Jugoslava da Macedónia e Turquia.

A Figura 4.4.1 analisa o valor de propina mais comum, entendido como o valor pago pelo maior número de alunos, no sistema[14]. Este valor varia muito entre os países.

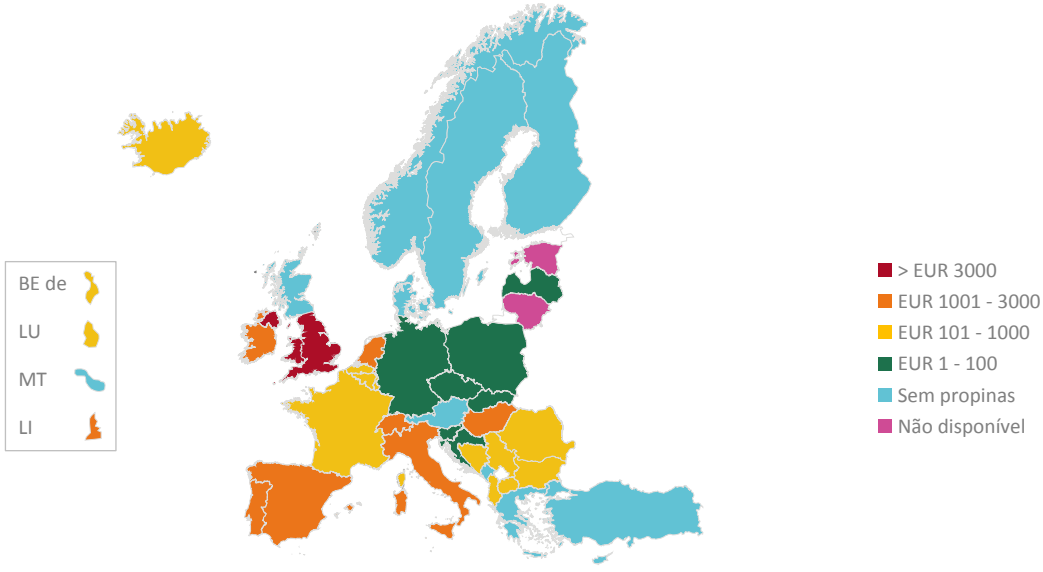
Foram apenas consideradas as propinas cobradas a alunos que progridem normalmente nos estudos, ou seja, propinas por número insuficiente de créditos ECTS ou por duração prolongada de estudos não estão incluídas.

Conforme se pode observar, nove países têm uma política de gratuitidade no primeiro ciclo (às vezes também no segundo ciclo, dependendo do país). Por exemplo, na Áustria em universidades e colégios universitários de formação de professores e em Montenegro, desde 2017/2018, não são cobradas propinas aos alunos do primeiro ciclo, que progridem normalmente nos seus estudos. Também a Estónia utiliza a mesma abordagem, embora com a ressalva de que podem ser cobradas taxas para quem estuda em outras línguas, que não o estoniano.

Em sete países – Chéquia, Alemanha (a maioria dos Länder), Croácia, Letónia, Polónia, Eslovénia e Eslováquia –, os estudantes que progridem normalmente nos estudos pagam, geralmente, pequenos encargos administrativos até 100€.

Registam-se propinas anuais superiores a 100€ em pouco mais de metade dos sistemas de ensino superior estudados. Em 12 países, o valor de propina mais comum situa-se entre 101€ e 1000€, enquanto em oito esse valor é mais elevado, variando entre 1001€ e 3000€. Este último grupo inclui países onde todos ou a maioria dos alunos pagam propinas, nomeadamente Irlanda, Espanha, Itália, Países Baixos, Portugal, Suíça e Listenstaine. A Hungria é outro, dos países deste grupo, em que são cobradas propinas a cerca de um terço dos alunos do primeiro ciclo (principalmente àqueles que, com base no seu desempenho nos estudos, não obtiveram uma vaga financiada pelo Estado). Os valores anuais de propinas mais elevados – correspondendo a cerca de 10 000€ – registam-se em Inglaterra e no País de Gales (os estudantes na Irlanda do Norte pagam, genericamente, cerca de metade do valor acima mencionado).

Figura 4.4.1. Propinas anuais mais comuns no primeiro ciclo do ensino superior, entre estudantes a tempo inteiro que pagam propinas e que progridem normalmente nos seus estudos. 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de Eurydice, 2018

[14] Em Portugal, as propinas anuais para programas de primeiro ciclo, programas integrados de segundo ciclo (mestrados integrados) e para programas de segundo ciclo (mestrados), que são legalmente exigidos após um grau de primeiro ciclo para a prática de uma profissão específica, são fixados pelas instituições de ensino superior, dentro dos valores mínimo e máximo estabelecidos por lei. Variam entre 656,50€ e 1063,47€, sendo este o valor mais comum.

Em Portugal, o apoio financeiro aos estudantes, através de bolsas de estudo, pode ser atribuído por razões sociais ou por mérito. A elegibilidade para as bolsas concedidas por razões sociais assenta no rendimento do estudante e da sua família.

Em 2017/2018, 23,7% dos alunos do primeiro ciclo e 17,3% dos do segundo ciclo usufruíram de bolsas por razões sociais, em Portugal. Em 2018/2019, o montante dessas bolsas variou entre 1063,47€ e 5675€, por ano.

As bolsas por mérito são concedidas a estudantes com aproveitamento excecional, independentemente dos seus rendimentos, pelos estabelecimentos de ensino superior público e privado. Com um montante anual igual a cinco vezes o valor da retribuição mensal mínima garantida (RMMG), em vigor no início do ano letivo em que são atribuídas, o número máximo de bolsas a conceder por instituição é-lhe comunicado anualmente pela Direção-Geral do Ensino Superior, e resulta da divisão por 500 do número de estudantes inscritos nos cursos abrangidos por esta medida. Em 2017/2018, esse valor foi de 2785€.

Neste ano letivo, foram ainda atribuídas bolsas adicionais a estudantes, que optaram por frequentar instituições situadas em regiões do interior de Portugal, com um montante anual de 1500€.

Para além destas bolsas, foram concedidos outros subsídios a estudantes economicamente necessitados e bolsas especialmente destinadas a estudantes em mobilidade no estrangeiro. Algumas instituições de ensino superior estabeleceram apoios especiais para alunos com dificuldades financeiras, decorrentes de alterações da situação socioeconómica do agregado familiar, no decorrer do ano académico[15].

O sistema de garantias de empréstimos para estudantes do ensino superior, previsto no Decreto-Lei nº 309-A/2007, de 7 de setembro, foi revitalizado com o objetivo de orientar o financiamento para o apoio às pós-graduações, ou seja, para quem pretendesse fazer mestrados ou doutoramentos.

A Figura 4.4.2 apresenta os valores de bolsas anuais mais comuns[16], no primeiro ciclo do ensino superior, entre estudantes a tempo inteiro. Observa-se que, em 14 sistemas de ensino superior, o montante anual variou entre 1001€ e 3000€. Em vários destes sistemas, no entanto, o montante comunicado não excedeu 1300€ (Bélgica francófona, França, Polónia, Portugal, Eslováquia e Turquia). Em três países, o montante anual é ainda mais baixo, entre 100€ e 1000€ (Estónia, Hungria e Antiga República Jugoslava da Macedónia).

No outro extremo da escala, situam-se cinco países (Dinamarca, Alemanha, Áustria, Finlândia e Suíça), que atribuem bolsas anuais superiores a 5000€, para a maioria dos alunos, e seis com bolsas entre os 3001€ e 5000€ (Irlanda, Grécia, Itália, Países Baixos, Suécia e Noruega). A percentagem de beneficiários varia entre mais de 50% na Dinamarca, Finlândia e Suécia e cerca de 1% na Grécia.

Figura 4.4.2. Bolsas anuais mais comuns, universais ou atribuídas por razões sociais, no primeiro ciclo do ensino superior, entre estudantes a tempo inteiro. 2017/2018



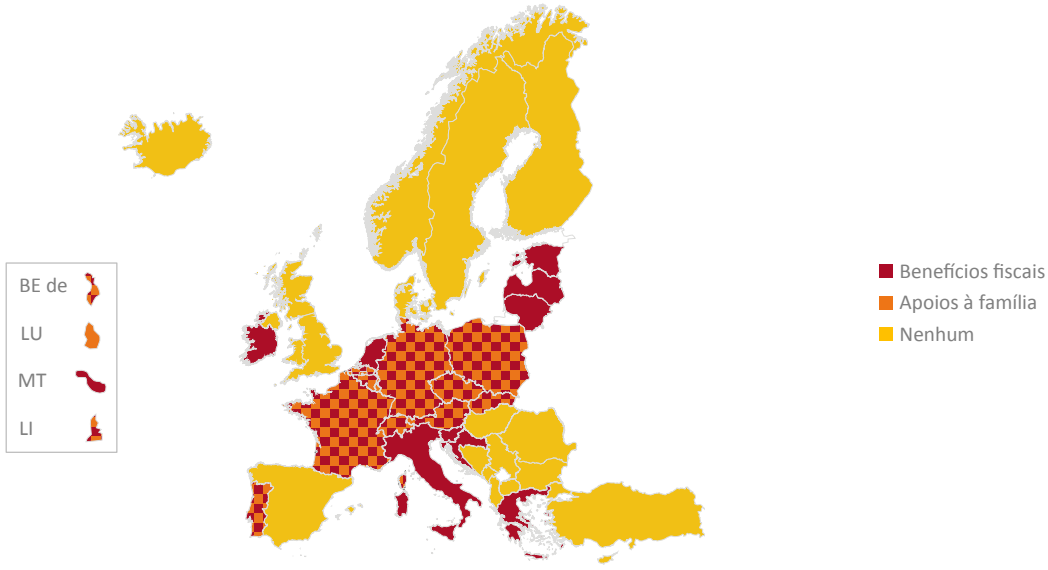
Fonte: CNE, a partir de Eurydice, 2018

[15] Informação disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-60_pt-pt-.
[16] A informação sobre o número de alunos com bolsas por natureza do estabelecimento é tratada no Capítulo 6.

A Figura 4.4.3 mostra o apoio disponível para as famílias dos estudantes, seja através de benefícios fiscais, seja através de apoios à família. Os benefícios fiscais existem em 22 sistemas europeus de ensino superior. Este instrumento financeiro permite que os pais, que tenham os filhos a cargo, usufruam de uma dedução fiscal em sede de imposto sobre o rendimento. A dedução fiscal pode assumir várias formas: montantes fixos anuais dedutíveis por cada filho (por exemplo, na Chéquia, Alemanha, Letónia, Áustria, Polónia, Eslováquia, Suíça e Listenstaine), como rendimento isento de impostos até um determinado limite (por exemplo, Bélgica), ou com uma percentagem do montante das propinas dedutível no imposto sobre o rendimento dos pais (30% em Portugal, 19% em Itália e 15% na Lituânia). Normalmente, o valor da dedução fiscal tem em consideração o rendimento do agregado familiar e/ou o número de filhos dependentes.

Em Portugal, o benefício fiscal está relacionado com o rendimento familiar e é concedido através de deduções fiscais relativas às despesas com a educação. O montante da dedução é de 30% do total das despesas de educação, até ao limite de 800€. O abono de família é atribuído a estudantes matriculados no ensino superior, com menos de 24 anos, se o rendimento familiar anual não for superior a 8847,72€ e a família não tiver bens superiores a 101 116,80€[17].

Figura 4.4.3. Apoio indireto aos estudantes do ensino superior, 2018/2019



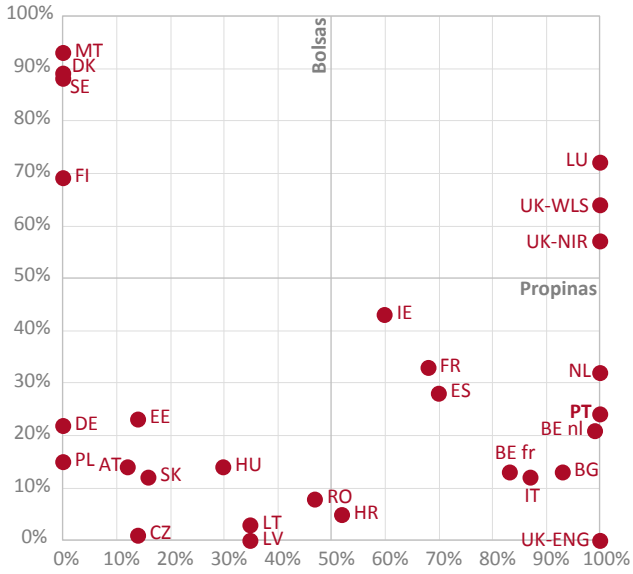
Fonte: CNE, a partir de Eurydice, 2018

De acordo com a Figura 4.4.4, Portugal encontra-se no quadrante dos países que combinam uma alta percentagem de estudantes que pagam propinas (100%) e uma baixa percentagem dos que recebem bolsas (24%). A Irlanda do Norte, o País de Gales e o Luxemburgo apresentam igualmente uma percentagem de 100% de estudantes que pagam propinas, mas registam valores de 57%, 64% e 72%, respetivamente, na atribuição de bolsas.

Malta, Dinamarca e Suécia são países que adotam políticas de pagamento integral de propinas pelo orçamento público e em que cerca de 90% dos estudantes recebem bolsas.

[17] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-60_pt-pt

Figura 4.4.4. Estudantes (%) que pagam propinas anuais acima de 100€ e beneficiários de bolsas (%) entre os estudantes do primeiro ciclo a tempo inteiro. UE28, 2017/2018



Nota: Apenas foram consideradas bolsas universais e atribuídas por razões sociais. As bolsas por mérito não estão contempladas.
As percentagens podem diferir ligeiramente das percentagens indicadas nas informações nacionais. Isso ocorre porque as informações nacionais referem-se a todos os contribuintes, enquanto os dados desta figura abrangem apenas os alunos que pagam propinas acima de 100 euros. Além disso, todos os dados nacionais apresentados na figura foram arredondados.

Fonte: CNE, a partir de Eurydice, 2018

4.5. Programa Operacional Capital Humano

O Programa Operacional Capital Humano (POCH) é o principal instrumento de financiamento do Portugal 2020, no domínio temático do Capital Humano. Atua em linha com as prioridades da *Estratégia Europeia para 2020* (Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo) e do *Programa Nacional de Reformas,* definido pelo Governo português, tendo como principal missão "contribuir para o reforço da qualificação e da empregabilidade dos portugueses", através do cofinanciamento do Fundo Social Europeu (FSE) e da Contrapartida Pública Nacional (CPN). Abrange os níveis dos ensinos básico, secundário e superior, intervindo nas regiões de Portugal Continental que apresentam um menor nível de desenvolvimento (Norte, Centro e Alentejo).

O POCH engloba cinco eixos prioritários: 1. Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade; 2. Reforço do ensino superior e da formação avançada; 3. Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade; 4. Qualidade e inovação do sistema de educação e formação; 5. Assistência técnica.

O *Boletim Informativo 8 do Programa Operacional Capital Humano* (POCH)[18], fonte de dados do presente subcapítulo, dá a conhecer o ponto de situação dos níveis de implementação e execução do Programa até 31 de dezembro de 2019.

Na Tabela 4.5.1 são apresentados os eixos prioritários por tipologia de operação, bem como a síntese dos Indicadores específicos de realização e de resultado. São de realçar os indicadores que mostram uma execução acima da pretendida, considerando a meta para 2023:

- No Eixo 1
  - Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível CITE 2 (+1,1 pp).
  - Empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos seis meses seguintes à conclusão dos cursos profissionais (+22,4 pp).

  Os outros indicadores encontram-se com valores abaixo das metas estipuladas para 2023. De notar que o número de jovens apoiados nos cursos de dupla certificação de nível CITE 3 situa-se acima da meta para 2018, mas abaixo da meta para 2023 (-111 227 jovens).

  Para os diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível CITE 2, a taxa de conclusão foi de 81,1%, sendo de 82,6% no universo das mulheres e de 80,4% no dos homens. No caso dos diplomados nos cursos de dupla certificação de nível CITE 3, essa taxa foi de 66,1%, 73,4% para as mulheres e 61,2% para os homens. Quanto ao indicador "alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos vocacionais de nível CITE 2", a percentagem dos que transitaram foi de 84,8%, sendo de 85,2% para as mulheres e 84,6% para os homens. Dos que terminaram os cursos profissionais, 72,4% estavam empregados ou prosseguiram estudos nos seis meses seguintes à conclusão dos cursos, registando-se uma proporção superior no universo dos homens, relativamente ao das mulheres, com 73,6% e 70,9%, respetivamente.

- No Eixo 2
  - Estudantes apoiados pela ação social no ensino superior, nos níveis CITE 5, 6 e 7 (+15 543).
  - Bolseiros de doutoramento apoiados (+732).

  Os outros indicadores encontram-se com valores abaixo das metas estipuladas para 2023. Por exemplo, dos estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis CITE 5, 6 e 7, a percentagem dos que concluíram o curso foi de 51,3% (56,1% no universo das mulheres e 43,4% no dos homens), o que a coloca a 13,7 pp da meta para 2023.

  No caso dos estudantes certificados nos cursos técnicos superiores profissionais de nível CITE 5, ou que prosseguiram estudos, a taxa foi de 59%, situando-se em 69,4% no caso das mulheres e em 51,7% no dos homens, sendo a meta para 2023 de 65%.

- No Eixo 3
  - Adultos certificados em cursos de formação com certificação escolar e/ou profissional (+6,5 pp).

  Os outros indicadores registam valores abaixo das metas estipuladas para 2023.

  Relativamente aos adultos certificados em cursos de formação com certificação escolar e/ou profissional, a taxa de conclusão foi de 66,5%, com uma proporção de 68,4% no caso das mulheres e de 63,4% no dos homens. Quanto aos diplomados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível CITE 3, essa taxa situou-se nos 56,8% (59,1% no universo das mulheres e 52,4% no dos homens).

[18] Disponível em: https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Candidaturas/Documents/POCH_BOLETIM_8_NovaPaginac%CC%A7a%CC%83o_v4_FINAL.pdf.

- No Eixo 4
  - Dos participantes em ações de formação contínua, dirigidas a docentes e a outros agentes de educação e formação, 95,6% concluíram essa formação, 96,2% no caso das mulheres e 93,4% no universo dos homens. Esta taxa de conclusão ultrapassou a meta para 2023 em 0,6 pp.
  - O indicador de alunos por psicólogo, em equivalente a tempo integral, ao atingir o rácio de 995,6 alunos/psicólogo, superou a meta para 2023, em 144,4.

- No Eixo 5
  Todos os indicadores ficaram aquém das metas estipuladas para 2023.

Tabela 4.5.1. POCH por tipologia de operação com síntese dos Indicadores específicos de realização e de resultado. Portugal, 2019

POCH total	Tipologia de Operação	Indicadores	Execução	Meta 2018	Meta 2023
1	• Cursos Educação e Formação de Jovens • Ensino Artístico Especializado • Cursos Vocacionais • Cursos Profissionais	Jovens apoiados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível CITE 2	38 421	n.a.	44 650
		Jovens apoiados nos cursos de dupla certificação de nível CITE 3*	188 773	160 000	300 000
		Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível CITE 2	81,1%**	n.a.	80%
		Alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos vocacionais de nível CITE 2	84,8%	n.a.	85%
		Diplomados nos cursos de dupla certificação de nível CITE 3	66,1%**	n.a.	70%
		Empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos 6 meses seguintes à conclusão dos Cursos Profissionais	72,4%**	n.a.	50%
		Despesa certificada*	1 127 181 638 €	800 880 000€	2 004 705 882€**
2	• Cursos técnicos Superiores Profissionais (TeSP) • Bolsas do Ensino Superior para Alunos Carenciados • Programas de Doutoramento • Bolsas Individuais de Doutoramento e Pós-doutoramento • Qualidade das ofertas e igualdade no acesso ao ensino superior – Instrumentos Financeiros	Estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis CITE 5, 6 e 7*	115 543	100 000	100 000
		Estudantes apoiados nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais de nível CITE 5	5172	n.a.	6500
		Bolseiros de doutoramento apoiados*	4232	3500	3500
		Estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis CITE 5, 6 e 7 que concluíram o grau de ensino	51,3%**	n.a.	65%
		Estudantes certificados nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais CITE 5 ou que prosseguiram estudos	59%**	n.a.	65%
		Doutoramentos concluídos	n.a.	n.a.	75%
		Despesa certificada*	435 896 313 €	358 494 194,73€	614 117 647€**

(Continuação)

POCH total	Tipologia de Operação	Indicadores	Execução	Meta 2018	Meta 2023
3	• CQEP/Centros Qualifica • Cursos de Aprendizagem • Cursos de Educação e Formação de Adultos	Adultos apoiados em cursos de formação de certificação escolar e/ou profissional*	26 853	25 000	50 000
		Pessoas apoiadas nos cursos de aprendizagem de dupla certificação do nível CITE 3*	24 866	25 000	57 800
		Adultos certificados em cursos de formação com certificação escolar e/ou profissional	66,5%**	n.a.	60%
		Diplomados nos Cursos de Aprendizagem de dupla certificação de nível CITE 3	56,8%**	n.a.	61%
		Despesa certificada*	148 530 702 €	136 610 000€	845 882 353€**
4	• PNPSE • Parcerias para a melhoria da qualidade • EQAVET • Catálogo Nacional de Qualificações • Coordenação Ciência Viva • Clubes Ciência Viva na Escola • Campeonato das Profissões • Formação de docentes e outros agentes de educação e formação • Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) – Rede • Acções de Inovação social para experimentação e teste de novas respostas na área educativa • Cooperação Transnacional	Participantes apoiados em ações de formação de docentes ou outros agentes de educação e formação*	63 383	60 000	115 000
		Novos psicólogos em equivalente a tempo integral apoiados	204	200	300
		Participantes que concluíram ações de formação contínua dirigidas a docentes e outros agentes de educação e formação	95,6%**	n.a.	95%
		Alunos por psicólogo ou técnico de psicologia em equivalente a tempo integral	995,6**	n.a.	1140
		Despesa certificada*	14 131 973€**	19 000 000€	117 647 059€**
5	• Assistência técnica	Ações de acompanhamento *on spot*	58	n.a.	280
		Avaliações produzidas	1	n.a.	4
		Despesa coberta pelas ações de acompanhamento *on spot*	3,7%	n.a.	6%
		Despesa certificada*	14 131 973 €	n.a.	50 832 100€

* Indicadores, objetivos intermédios e metas fixadas no Quadro de Desempenho.
** Valores enviados, posteriormente, pelo POCH (2020). De acordo com o *Relatório de Execução Anual de 2019* do POCH.
Notas:
No eixo 1, o POCH deixou de financiar os cursos do ensino artístico especializado a partir do ano letivo 2015/2016, que passaram, desde então, a ser financiados apenas com verbas do Orçamento de Estado, bem como os cursos vocacionais, neste caso, decorrente da decisão de descontinuar esta modalidade formativa. Em contrapartida, foi retomada a elegibilidade dos Cursos de Educação e Formação de Jovens que, na programação inicial do PO, se previa virem a ser substituídos pelos cursos vocacionais.
No eixo 2, os TeSP, os Programas de Doutoramento e as Bolsas individuais de doutoramento e pós-doutoramento, bem como as bolsas de ensino superior para alunos carenciados, deixaram de ser financiados por este PO, devido à aprovação da reprogramação do POCH pela Comissão Europeia no final de 2018. Esse financiamento passou a ser assegurado por outros Programas do Portugal 2020 – PO Regional do Norte, Centro e Alentejo para os cursos TeSP e Programas de Doutoramento e PO Inclusão Social e Emprego para as bolsas de ensino superior.

Fonte: CNE, a partir de *Boletim Informativo 8 do Programa Operacional Capital Humano*, 2019. POCH, 2020

Conforme se pode observar na Tabela 4.5.2, em dezembro de 2019, o financiamento total do POCH, para os cinco eixos, era de 3642,155 M€, tendo um investimento total elegível aprovado de 3392,469 M€, uma despesa total validada de 2279,751 M€ e um pagamento de 2374,139 M€.

Relativamente ao financiamento total do POCH, 55% desse valor corresponde ao Eixo 1, 17% ao Eixo 2, 23% ao Eixo 3, 3% ao Eixo 4 e 2% ao Eixo 5.

Quanto ao investimento total elegível aprovado, a maior parcela está registada no Eixo 1, com 2153,292 M€, representando 63% do valor total do POCH. Este eixo assinala 61% da despesa total validada e 63% do pagamento. O Eixo 2 apresenta 20% do investimento total elegível aprovado e 25%, quer da despesa total validada, quer do pagamento. O Eixo 3 representa um pouco mais de uma décima dos valores totais do POCH, tendo 13% do investimento total elegível aprovado, 11% da despesa total validada e 10% do pagamento. Os Eixos 4 e 5 registam as proporções menores dos valores totais do POCH. O Eixo 4 representa 3% do investimento total elegível aprovado e 2%, quer da despesa total validada, quer do pagamento. O Eixo 5 apenas assinala 1% em todas as rubricas, registando os menores valores, abaixo dos 20 M€, na despesa total validada e no pagamento.

Tabela 4.5.2. Financiamento total, investimento total elegível aprovado, despesa total validada, pagamento (M€), por eixo. Portugal, 2019

Eixo	Designação do Eixo Prioritário	Financiamento total (M€)	Investimento total elegível aprovado (M€)	Despesa total validada (M€)	Pagamento (M€)
1	Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade	2004,706	2153,292	1392,757	1486,164
2	Reforço do ensino superior e da formação avançada	614,118	668,633	570,301	582,986
3	Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade	845,882	448,058	250,723	232,219
4	Qualidade e inovação do sistema de educação e formação	117,647	89,973	47,759	53,439
5	Assistência Técnica	59,802	32,514	18,210	19,331

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020

Até 31 de dezembro de 2019, foram aprovadas 4988 operações, o que revela uma taxa de compromisso de 93% (Figura 4.5.1), taxa superior à média do PT 2020 (90%).

As taxas de execução e pagamento foram significativamente superiores à média do PT 2020 e do FSE.

As maiores taxas de compromisso, execução e pagamento concentraram-se no Eixo 2 – "Reforço do ensino superior e da formação avançada", e no Eixo 1 – "Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade". As menores taxas verificaram-se no Eixo 3 – "Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade". Relativamente à taxa de execução, o Eixo 5 obteve o mesmo valor do Eixo 3 (30%).

O fundo executado, traduzido numa taxa de execução de 63% (relação entre a despesa programada e validada pela Autoridade de Gestão), situou-se acima da média do PT 2020 (45%). Esta taxa corresponde ao maior nível de execução dos Programas do Portugal 2020 financiados pelos fundos da política de coesão da União Europeia (FEDER, FSE e Fundo de Coesão). Refira-se que o POCH é o Programa Operacional Temático com o segundo maior volume de pagamentos no conjunto do PT2020.

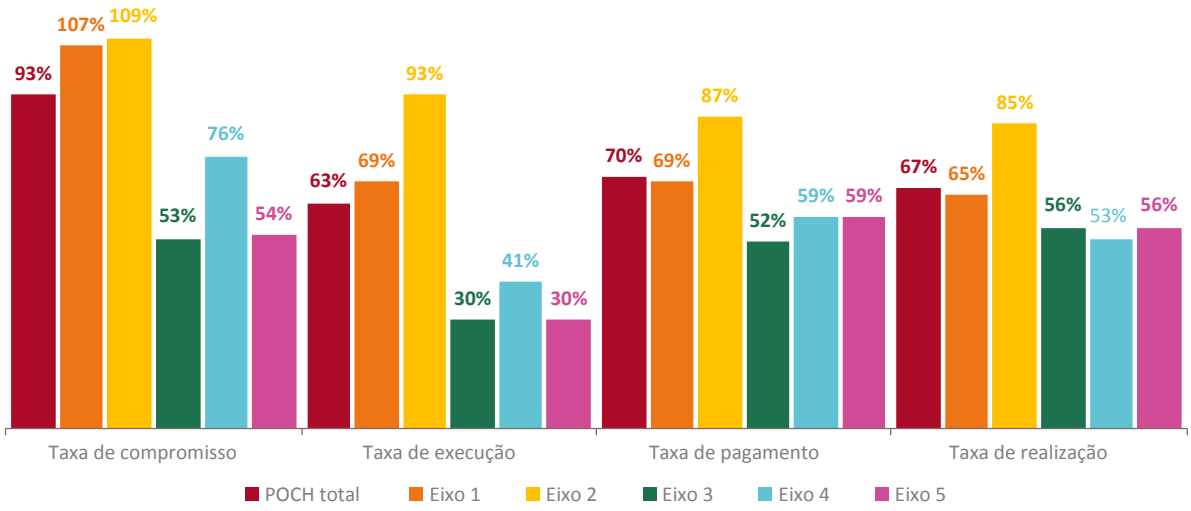
Do total das operações aprovadas do POCH, 67% (3364) integravam o Eixo 1 (qualificação e empregabilidade de jovens) e traduziram-se numa taxa de compromisso de 107% do fundo disponível para ser aplicado nesse eixo. Desse fundo programado, 69% já foi executado e 69% foi pago aos beneficiários.

O Eixo 2 (reforço do ensino superior e da formação avançada) assinalou a maior taxa de pagamento aos beneficiários (87%) e o Eixo 3 (aprendizagem ao longo da vida e empregabilidade dos adultos) registou 52%.

No Eixo 4 (qualidade e inovação do sistema de educação e formação), já foi pago 59% do fundo aprovado.

A taxa de realização foi mais elevada no Eixo 2 (85%) e menor no Eixo 4 (53%).

Figura 4.5.1. Taxa de compromisso, taxa de execução, taxa de pagamento e taxa de realização (%), por eixo POCH. Portugal, 2019



Nota: Para os seguintes cálculos aceder à Tabela 4.5.2.
Taxa de compromisso = investimento total elegível aprovado/financiamento total
Taxa de execução = despesa total validada/financiamento total
Taxa de pagamento = pagamento/investimento total elegível aprovado
Taxa de realização = despesa total validada/investimento total elegível aprovado

Fonte: CNE, a partir de *Boletim Informativo 8 do Programa Operacional Capital Humano*, 2019. POCH, 2020

A Tabela 4.5.3 apresenta o investimento total elegível aprovado, despesa total validada e pagamentos, por Eixo e Tipologia de Operação (TO).

No Eixo 1, os valores mais elevados foram atribuídos à Tipologia de Operação «Cursos profissionais» e os menores aos «Cursos vocacionais». A TO «Cursos profissionais» registou 1959,821 M€ de investimento total elegível aprovado e a «Cursos vocacionais» 41,053 M€. Os valores para a despesa total validada foram de 1278,032 M€ e 26,056 M€, respetivamente. Quanto aos pagamentos, a TO «Cursos profissionais» assinalou 1362,175 M€ e a «Cursos vocacionais» 28,720 M€. A TO «Ensino artístico especializado» obteve um investimento total elegível aprovado aproximado ao da Operação «Cursos vocacionais», porém, os valores para a despesa total validada e para os pagamentos foram muito superiores, cerca de 40 M€, o que se refletiu em taxas de pagamento e de realização mais elevadas (Figura 4.5.2).

No Eixo 2, os valores mais altos verificaram-se em «Bolsas do ensino superior para alunos carenciados» e os inferiores em «Instrumentos financeiros». Os «Cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP)» registaram os segundos valores mais baixos, sendo o investimento total elegível aprovado de 42,380 M€, a despesa total validada de 13,629 M€ e os pagamentos de 18,905 M€.

No Eixo 3, os valores superiores inscreveram-se em «Cursos de aprendizagem» e os menores em «CQEP/CQ». Para as tipologias de operação deste eixo, os valores referenciados para o investimento total elegível aprovado situaram-se acima dos 125 M€ e abaixo dos 200 M€.

Por último, no Eixo 4, observam-se os valores mais altos em «Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar» e os mais baixos em «Redes de cooperação nacional e transnacional». Observam-se valores abaixo dos 20 M€ no investimento total elegível aprovado em todas as tipologias de operação deste eixo, exceto em «Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar».

No cômputo geral de todos os eixos, destaca-se a TO «Cursos profissionais», com valores acima do 1000 M€ no investimento total elegível aprovado, na despesa total validada e nos pagamentos.

Tabela 4.5.3. Investimento total elegível aprovado, Despesa total validada e Pagamentos (%), por Eixo e Tipologia de Operação. Portugal, 2019

Eixo	Tipologia de Operação	Investimento total elegível aprovado (M€)	Despesa total validada (M€)	Pagamentos (M€)
1	Ensino artístico especializado	42,119	40,343	39,975
	Cursos vocacionais	41,053	26,056	28,720
	Cursos de educação e formação de jovens	110,299	48,326	55,295
	Cursos profissionais	1959,821	1278,032	1362,175
2	Bolsas do ensino superior para alunos carenciados	427,135	388,468	392,478
	Bolsas de doutoramento e pós-doutoramento	187,353	165,264	168,662
	Cursos técnicos superiores profissionais (TESP)	42,380	13,629	18,905
	Instrumentos financeiros	11,765	2,941	2,941
3	Cursos de educação e formação de adultos	149,359	96,177	92,127
	Cursos de aprendizagem	173,495	135,338	101,373
	CQEP/CQ	125,204	19,207	38,719
4	Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar	51,719	34 439	38 357
	Formação de docentes e outros agentes de educação e formação	14,362	4,281	4,880
	Serviços de psicologia e orientação (SPO)	17,762	8,272	9,127
	Rede e Ações de inovação social	5,696	0,767	1,032
	Redes de cooperação nacional e transnacional	0,435	0	0,043

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020

A Figura 4.5.2 apresenta a taxa de realização e a taxa de pagamento, por Tipologia de Operação.

Quanto ao Eixo 1, as maiores taxas de realização e de pagamento corresponderam à TO «Ensino artístico especializado» (96% e 95%) e as menores a «Cursos de educação e formação de jovens» (44% e 50%).

No Eixo 2, as «Bolsas de ensino superior para alunos carenciados» apresentaram as taxas de realização e de pagamento mais elevadas, comparativamente a outras tipologias de operação, com uma taxa de realização de 91% do fundo aprovado e 92% de taxa de pagamento.

A TO «Cursos de aprendizagem» assinalou a taxa de realização mais elevada no Eixo 3 (78%), enquanto a «cursos EFA» registou a maior taxa de pagamento (62%). A menor taxa de realização verificou-se em «CQEP/CQ», pela disponibilização mais tardia, em 2018, das funcionalidades do Sistema de Informação que possibilitam a execução física.

No Eixo 4, a tipologia de operação «Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar» inscreveu as taxas de realização (67%) e de pagamento (74%) mais elevadas. Para estes valores alcançados, importa destacar o apoio ao Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE).

Figura 4.5.2. Taxa de realização e taxa de pagamento (%), por Tipologia de Operação. Portugal, 2019



Notas:
Para os seguintes cálculos aceder à Tabela 4.5.3.
Taxa de realização = despesa total validada/ investimento total elegível aprovado
Taxa de pagamento = pagamento/ investimento total elegível aprovado

Fonte: CNE, a partir de *Boletim Informativo 8 do Programa Operacional Capital Humano*, 2019. POCH, 2020

A região Norte recebeu mais de 50% de investimento total elegível aprovado, despesa total validada e pagamentos (Tabela 4.5.4). A região Centro beneficiou de mais de 30% do total dos valores observados. Por sua vez, o investimento na região do Alentejo não chegou a 10%.

Tabela 4.5.4. Investimento total elegível aprovado, despesa total validada e pagamentos (%), por NUTS II. Portugal, 2019

	Investimento total elegível aprovado (M€)	Despesa total validada (M€)	Pagamentos (M€)
Norte	1783,734	1188,441	1198,110
Centro	1142,562	785,006	768,175
Alentejo	336,627	212,194	193,337
Multi-regiões	129,546	94,109	214,517
Total	**3392,469**	**2279,751**	**2374,139**

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020

Destaques

- Em 2019, a despesa do Estado em educação, em Portugal, foi de 9055,48 milhões de euros. Registou um aumento de 264,79 milhões de euros, relativamente ao ano anterior e um decréscimo de 283,42 milhões de euros, face a 2010.

- A despesa com a educação e o ensino não superior foi de 6443,87 milhões de euros, correspondendo ao terceiro valor mais alto da série.

- A despesa de 568,65 milhões de euros com a educação pré-escolar, em 2019, foi superior à do ano anterior, tendo aumentado 52,35 milhões de euros, relativamente a 2012 (valor mais baixo da série).

- Relativamente aos ensinos básico e secundário assinala-se uma despesa de 4582,27 milhões de euros, na rede pública e de 122,35 milhões de euros, na rede privada, menos 224,03 milhões de euros no primeiro caso e menos 184,95 milhões de euros no segundo, face a 2010.

- Com o ensino profissional, a despesa foi de 368,02 milhões de euros. Tendo decrescido gradualmente desde 2014, situou-se 127,75 milhões de euros abaixo do valor de 2010.

- A despesa com a educação inclusiva, 276,38 milhões de euros (valor mais alto da série), tem vindo a crescer desde 2012, ano de menor investimento.

- Com a educação e formação de adultos, a despesa foi de 36,84 milhões de euros, o segundo valor mais baixo da série.

- Em 2019, a despesa com a ação social escolar registou o terceiro valor mais alto da série, 250,41 milhões de euros, com um acréscimo de 82,18 milhões de euros, em relação a 2012 (valor mais baixo da série).

- Com o ensino superior e ciência registou-se uma despesa de 2784,22 milhões de euros (valor mais alto da série) que tem vindo a crescer desde 2016.

- Desde 2011 assinala-se o predomínio dos fundos europeus (FSE) na despesa com a ação social direta que, em 2019, registou o valor mais alto da série.

- A despesa em investigação tem vindo a crescer desde 2017, atingindo o valor de 719,65 milhões de euros (o mais alto da série), em 2019.

- Portugal, com um investimento em I&D de 1,36% do PIB, em 2018, precisa de duplicar este valor para atingir a meta 2020 (2,7%). Cerca de metade do investimento vem do setor empresarial, 42% do setor do ensino superior, 5% do setor governamental e 2% do setor privado sem fins lucrativos.

- Na última década, o ano de 2019 registou o valor mais alto da receita das instituições de ensino superior, 2036,38 milhões de euros. Mais de metade deste montante proveio de transferências de receitas gerais, 17% de propinas e 28% de outras receitas.

- Relativamente à UE28, Portugal encontra-se no quadrante dos países que combinam uma alta percentagem de estudantes que pagam propinas e uma baixa percentagem dos que recebem bolsas.

- Quanto ao investimento total elegível aprovado do Programa Operacional Capital Humano, a maior parcela, com 2153,292 milhões de euros, está registada no Eixo 1 – "Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade", representando 63% do valor total do POCH.

- Até 31 de dezembro de 2019, foram aprovadas 4988 operações, o que revela uma taxa de compromisso de 93%, superior à média do PT 2020 (90%). A taxa de execução foi de 63%, a taxa de pagamento 70% e a taxa de realização 67%.

- No cômputo geral de todos os eixos, destaca-se a tipologia de operação «Cursos profissionais», com 1959,821 milhões de euros no investimento total elegível aprovado, 1278,032 milhões de euros na despesa total validada e 1362,175 milhões de euros nos pagamentos.

- A região Norte recebeu mais de 50% do investimento total elegível aprovado, despesa total validada e pagamentos. A região Centro beneficiou de mais de 30% do total dos valores observados. Por sua vez, o investimento na região do Alentejo não chegou a 10%.



5 Recursos para a aprendizagem

Neste capítulo consideram-se apenas alguns dos recursos a que as escolas e os professores podem recorrer para motivar, facilitar ou enriquecer a aprendizagem de crianças e jovens, da educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário.

Estes recursos são de ordem diversa (tecnológicos e outros), mas têm em comum o facto de poderem ser adotados pelas escolas e pelos professores de qualquer ponto do território, em função do projeto educativo da escola e dos planos curriculares das turmas.

Não podendo dar conta de todos os recursos disponíveis, apresentam-se apenas alguns, tendo como critério a abrangência e a diversidade de abordagens que permitem enriquecer a cultura escolar e estabelecer pontes com a comunidade, nomeadamente no que se refere às diferentes literacias e às artes.

Nesta linha encontram-se outros recursos que merecem igual atenção, dos quais se destacam o Plano Nacional das Artes (2019-2024), que tem como objetivo tornar as artes mais acessíveis aos cidadãos, em particular às crianças e aos jovens, através da comunidade educativa, promovendo a participação, fruição e criação cultural.

5.1. TIC e recursos digitais

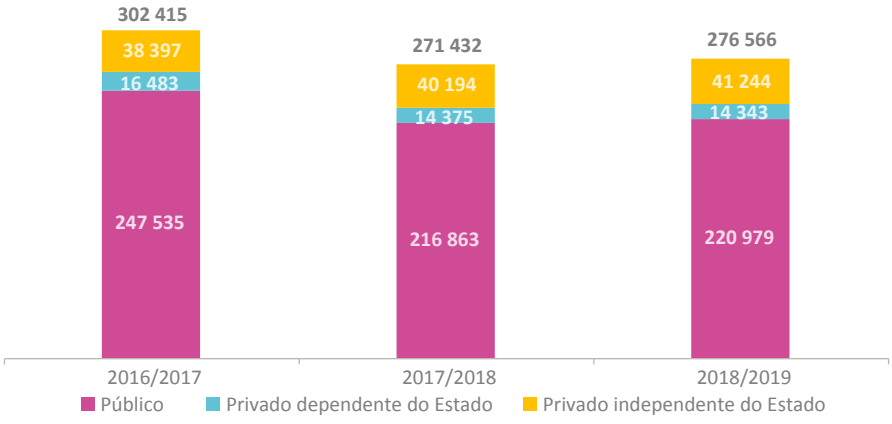
Infraestrutura tecnológica

A presença das tecnologias digitais em todos os domínios da sociedade, já classificada como a quarta revolução industrial, é uma realidade à qual a escola não pode escapar. Por um lado, pela influência que estas tecnologias têm no modo de ensinar e de aprender e, por outro, porque é suposto a escola preparar os jovens para a vida no mundo digital e para a inserção no mercado de trabalho, de modo a evitar a exclusão social dos que não detêm competências neste domínio.

Nesta perspectiva, importa perceber não só os equipamentos de que as escolas dispõem, mas também o tipo de uso que lhes é dado.

Da análise da evolução do número de computadores existentes nos estabelecimentos de ensino nos últimos anos, destaca-se a quebra de 30 983 unidades em 2017/2018, seguida de um aumento de 5134 em 2018/2019, ano em que são recenseados 276 566 dispositivos. Estas flutuações ficam a dever-se essencialmente ao setor público, uma vez que o ensino privado independente do Estado registou um aumento do número de computadores, no mesmo período, ainda que pouco expressivo (Figura 5.1.1).

Figura 5.1.1. Computadores (Nº) por natureza do estabelecimento de ensino. Continente



Fonte: CNE, a partir de *Recursos Tecnológicos das Escolas*, DGEEC

O parque informático das escolas (Figura 5.1.2) acusa algum desgaste já que, em 2018/2019, a percentagem de computadores com mais de três anos, apesar de inferior à do ano anterior (-1,4 pp), é ainda muito significativa (83,7%).

Como se observa na Figura 5.1.3, dos computadores existentes em 2018/2019, a maior parte tem ligação à internet (92,5%). Depois do aumento de 3,8 pp do número desses dispositivos, registado em 2017/2018, o acréscimo verificado no último ano em análise é pouco significativo (0,4 pp).

Figura 5.1.2. Computadores (%) por antiguidade. Continente

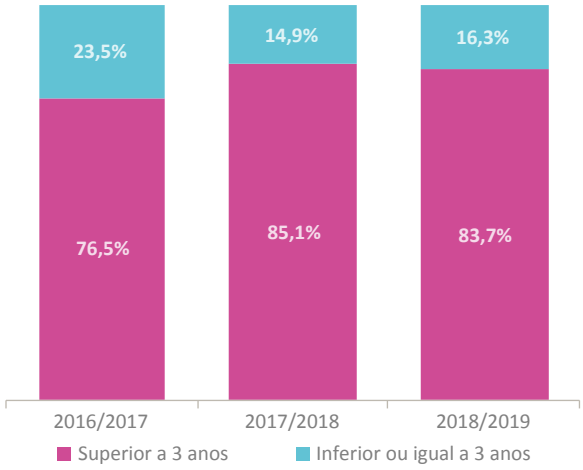
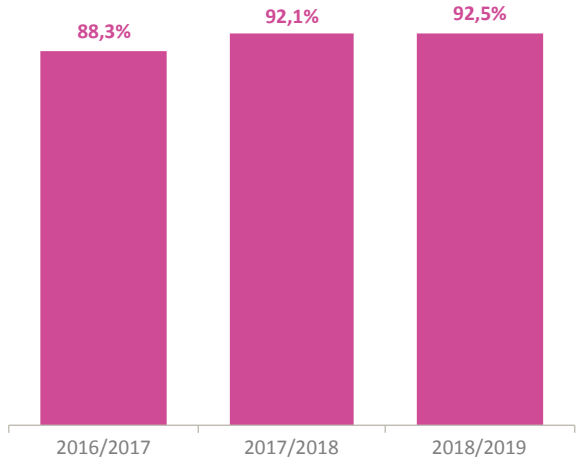


Figura 5.1.3. Computadores (%) com ligação à internet. Continente



Fonte: CNE, a partir de *Recursos Tecnológicos das Escolas*, DGEEC

Importa igualmente relacionar o número de computadores com o dos seus potenciais utilizadores. Esta relação mostra que, em 2018/2019, o número médio de alunos por computador era de 4,5, valor superior ao registado em 2016/2017. Nesta matéria, os ensinos público e privado evoluíram de modo distinto. Enquanto no ensino público o número médio de alunos por computador, em 2018/2019, aumentou 0,5, relativamente ao primeiro ano em análise, no ensino privado esse número baixou 0,5, situando-se em 4,7 alunos por computador, no ensino público, e em 4,0 no privado.

Também no que se refere ao número médio de alunos por computador com ligação à internet, em 2018/2019, se assinala um valor globalmente mais elevado no ensino público (5,0), do que no privado (4,3).

Figura 5.1.4. Evolução do número médio de alunos por computador, por natureza do estabelecimento de ensino. Ensino geral, Continente

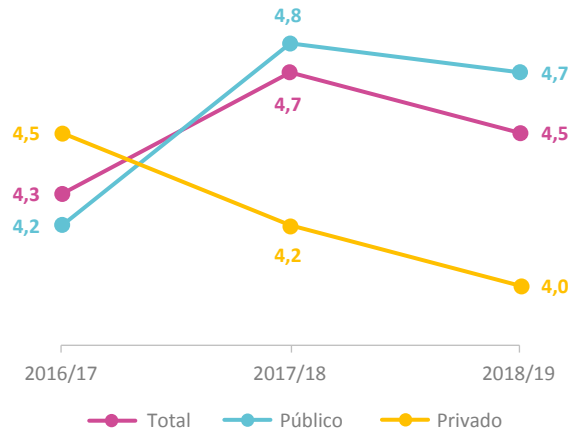
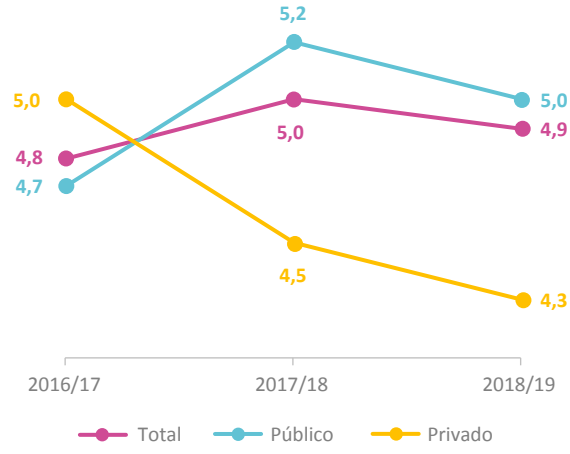


Figura 5.1.5. Evolução do número médio de alunos por computador com ligação à internet, por natureza do estabelecimento de ensino. Ensino geral, Continente



Fonte: CNE, a partir de *Recursos Tecnológicos das Escolas*, DGEEC

De referir ainda que, em 2018/2019, no ensino público, o número mais elevado de alunos por computador (6) se regista no 1º CEB, enquanto no ensino privado o valor mais elevado (5,1) se encontra no 2º CEB. Os valores mais baixos são os do ensino secundário, situando-se em 4,1 no ensino público e em 3,1 no ensino privado, no último ano em análise.

Figura 5.1.6. Evolução do número médio de alunos por computador, por nível de ensino e ciclo de estudos. Ensino público (geral), Continente

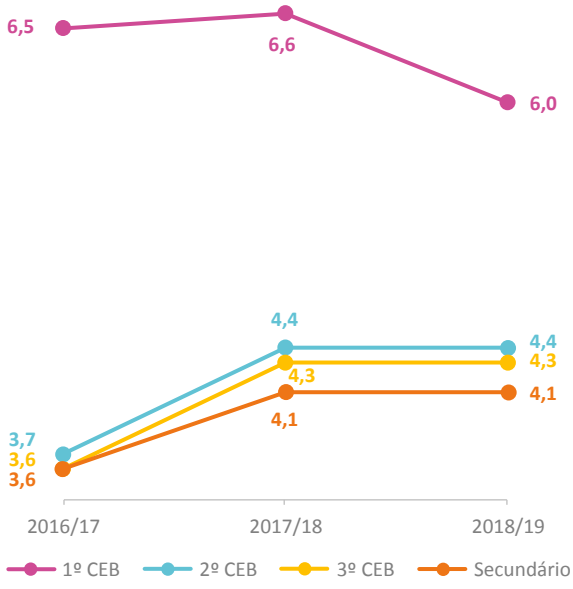
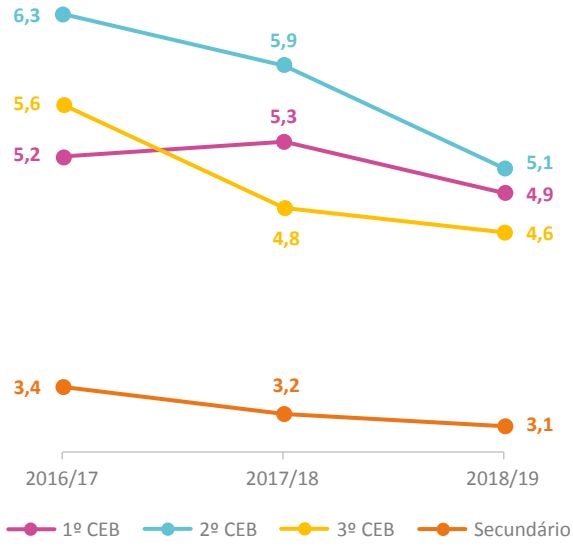


Figura 5.1.7. Evolução do número médio de alunos por computador, por nível de ensino e ciclo de estudos. Ensino privado (geral), Continente



Fonte: CNE, a partir de *Recursos Tecnológicos das Escolas*, DGEEC

Numa análise por ciclos de ensino, apesar das diferenças entre os ensinos público e privado, os valores médios mais elevados de alunos por computador com ligação à internet situam-se nos 1º e 2º CEB, e os mais baixos no ensino secundário, em ambos os setores. Refira-se, no entanto, que o número médio de alunos por computador com ligação à internet no ensino privado é superior ao do público no 2º CEB (5,4 *versus* 4,7) e no 3º CEB (4,9 *versus* 4,5).

Figura 5.1.8. Evolução do número médio de alunos por computador com ligação à internet, por nível de ensino e ciclo de estudos. Ensino público (geral), Continente

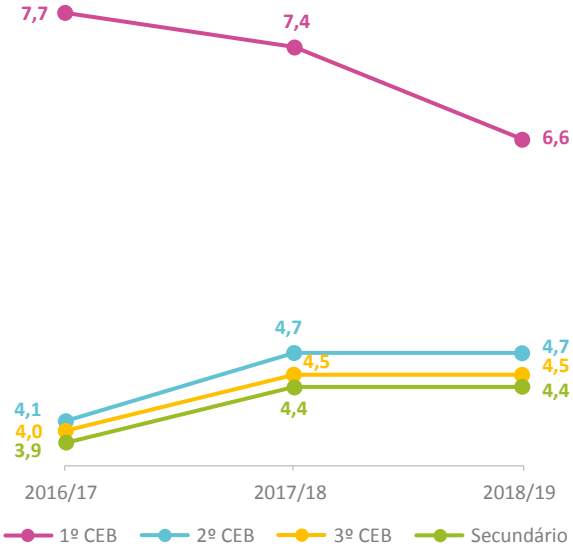
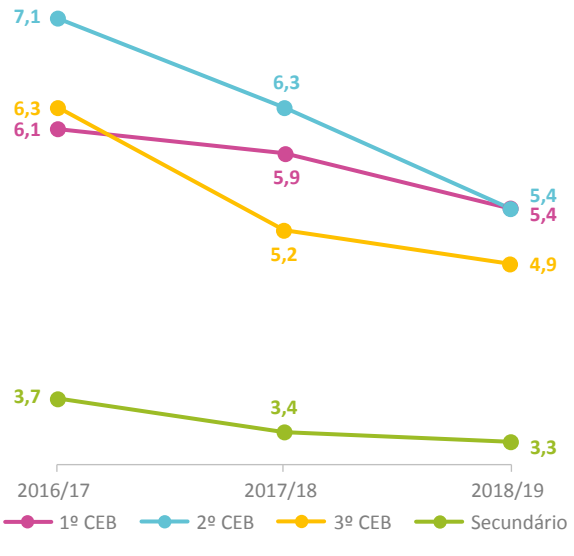


Figura 5.1.9. Evolução do número médio de alunos por computador com ligação à internet, por nível de ensino e ciclo de estudos. Ensino privado (geral), Continente



Fonte: CNE, a partir de *Recursos Tecnológicos das Escolas*, DGEEC

Recursos digitais

A designação de Recursos Educativos Abertos (REA) foi cunhada pela UNESCO há mais de uma década, definindo-os como documentos digitais, no domínio público ou licenciados de forma aberta, propostos gratuitamente aos professores, alunos e outros utilizadores para serem usados, reutilizados ou adaptados para fins de ensino, de aprendizagem e de investigação.

Os recursos digitais podem ser partilhados através de portais, que funcionam como repositórios e que podem também disponibilizar ferramentas para os professores desenvolverem os seus próprios materiais ou possibilitar a formação em linha. Para garantir a qualidade dos materiais a disponibilizar, os prestadores devem adoptar critérios específicos para a sua elaboração.

Existe uma lista muito variada de plataformas nacionais e internacionais que disponibilizam recursos digitais, como por exemplo o Arquivo RTP ou a Khan Academy.

Dos vários repositórios criados no âmbito do sistema educativo português destaca-se, a título de exemplo, a plataforma REDA (Recursos Educativos Digitais e Abertos). Concebida inicialmente com o intuito de servir como fonte de recursos para a comunidade educativa dos Açores, esta iniciativa da Direção Regional da Educação da RAA tem, pelo seu carácter, uma abrangência nacional.

A Tabela 5.1.1 mostra a quantidade de recursos disponibilizados para um leque de disciplinas ou áreas temáticas, desde 2016. Verifica-se que o número de disciplinas abrangidas é bastante considerável (27), embora o número de recursos por disciplina seja muito variável. Das que dispõem de mais recursos destacam-se o Português (375), a Cidadania (341), a Matemática (334) e as Ciências Naturais (145). Em contrapartida, entre as disciplinas que apenas apresentam um recurso encontram-se, por exemplo, a Filosofia e a Química.

Tabela 5.1.1. Recursos (Nº) disponibilizados na REDA, por disciplina ou área temática

	2016	2017	2018	2019	Total
Cidadania	77	99	73	92	**341**
Ciências Naturais	32	28	4	81	**145**
Desenho			4	1	**5**
Educação Física		33		6	**39**
Educação Musical		1	11	4	**16**
Educação Tecnológica		12	2	2	**16**
Educação Visual		16	17	2	**35**
Estudo do Meio	32	12	12	18	**74**
Filosofia				1	**1**
Física e Química A		5	15	5	**25**
Físico-Química	126	42	48	18	**234**
Francês		2	10	6	**18**
Geografia	1	30	9	21	**61**
Geometria Descritiva			1	1	**2**
História		8	8	7	**23**
Inglês	17	22	11	19	**69**
MACS	1	1	3	8	**13**
Matemática	103	119	87	25	**334**
Matemática A	2		32	7	**41**
Matemática B	2		9	3	**14**
Materiais e Tecnologias				1	**1**
Oficina de Artes			1		**1**
Oficina de Multimédia			1		**1**
Português	96	102	129	48	**375**

(Continuação)

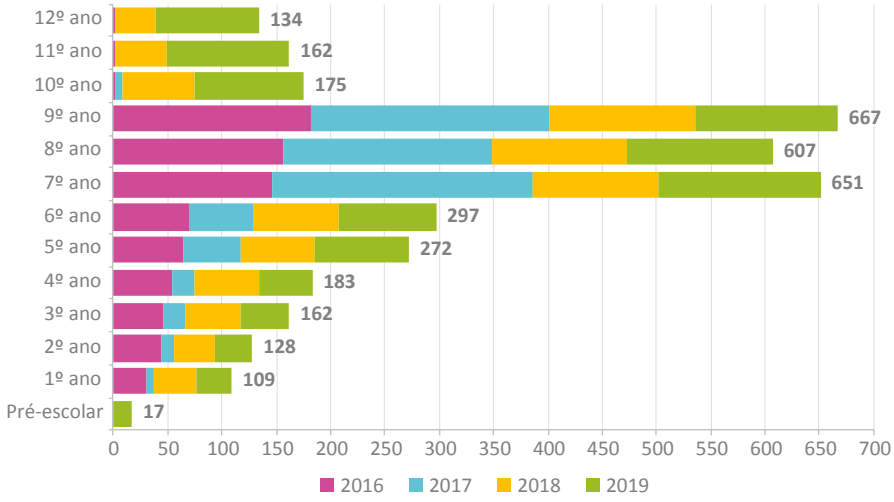
	2016	2017	2018	2019	Total
Programação e Robótica			2	2	**4**
Química			1		**1**
TIC	10	5	7	16	**38**
Outras	26	13	13	37	**89**
Total	**525**	**550**	**510**	**431**	**2016**

Fonte: CNE, a partir de Direção Regional de Educação da RAA

Numa análise por ano de escolaridade, destacam-se o 9º, o 7º e o 8º anos como os que têm mais recursos disponíveis, 667, 651 e 607, respetivamente. Entre os que dispõem de menos recursos encontram-se a educação pré-escolar (17) e os dois primeiros anos de escolaridade, com 109 recursos no primeiro e 128 no segundo (Figura 5.1.10).

Salienta-se ainda que alguns dos recursos disponibilizados abarcam conteúdos relativos a mais do que uma disciplina ou a diferentes anos de escolaridade.

Figura 5.1.10. Recursos (Nº) disponibilizados por ano de escolaridade na plataforma REDA



Fonte: CNE, a patir de Direção Regional de Educação da RAA

Estratégia em curso

A Comissão Europeia tem acompanhado os progressos digitais dos Estados-Membros, através dos relatórios do Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES), um indicador composto que sumariza outros indicadores relevantes para o desempenho digital da Europa e inclui seis dimensões: conectividade, capital humano, utilização de serviços de internet, integração da tecnologia digital, serviços públicos digitais e investigação e desenvolvimento no domínio das TIC.

Tabela 5.1.2. Evolução do IDES em Portugal e na União Europeia

	Portugal		UE
	Classificação	Pontuação	Pontuação
IDES 2020	19	49,6	52,6
IDES 2019	19	47,0	49,4
IDES 2018	18	44,8	46,5

Fonte: CNE, a partir de *Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) de 2020 Portugal*, União Europeia

Portugal tem vindo a aumentar a sua pontuação nos últimos anos, mas ainda se encontra no 19º lugar do IDES entre os 28 Estados-Membros da UE. Relativamente ao ano anterior, regista-se um progresso na dimensão do capital humano, graças a uma maior percentagem de licenciados em TIC e a uma melhoria no nível básico de competências digitais, embora

permanecendo reduzido. Apesar disso, quando comparado com os padrões europeus, o país continua a ter de melhorar o seu desempenho, sobretudo em matéria de utilização de serviços de internet e de capital humano. Cerca de metade da população (48%) não possui competências digitais básicas.

Para ultrapassar esta desvantagem, Portugal está a implementar uma estratégia designada *INcoDe 2030 – Iniciativa Nacional Competências Digitais*, a aplicar no período temporal 2018-2030, que tem como objetivo assegurar o acesso às tecnologias digitais e a aquisição de competências digitais, bem como a especialização e a produção de novos conhecimentos no domínio destas tecnologias. Neste âmbito, estabeleceu um conjunto de metas a atingir nos próximos dez anos, que têm como objetivo aumentar progressivamente o acesso e o número de indivíduos que utilizam a internet.

Tabela 5.1.3. Metas INCoDe 2030

	2020	2025	2030
Habitações com acesso à internet	80%	90%	100%
Indivíduos que nunca utilizaram a internet	20%	10%	5%
Indivíduos que utilizam diariamente a internet	70%	80%	90%

Fonte: CNE, a partir de http://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/incode2030_en.pdf

A estratégia foca-se em cinco eixos (inclusão, educação, qualificação, especialização e investigação).

O eixo da Educação tem como objetivo educar as camadas mais jovens da população, através do estímulo e reforço nos domínios da literacia digital e das competências digitais, em todos os ciclos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida.

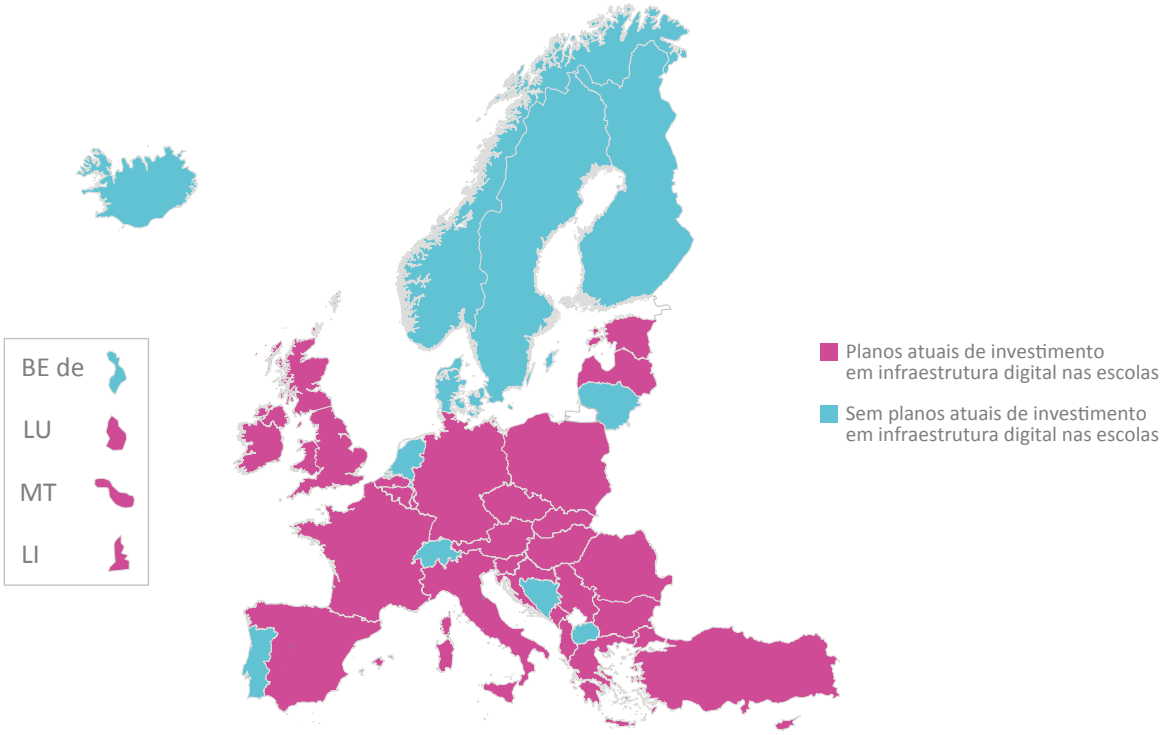
Para atingir este objetivo é essencial assegurar a existência de uma infraestrutura tecnológica adequada e os recursos digitais necessários.

Comparações internacionais

Infraestruturas tecnológicas e recursos digitais

Sendo certo que o investimento em infraestruras digitais não garante, por si só, a aquisição de competências digitais por parte dos alunos, ele é um pré-requisito para o uso das TIC em educação. Como se pode verificar na Figura 5.1.11, em 2019, Portugal não apresentava planos de investimento em infraestrutura digital nas escolas, ao invés da maioria dos países da UE.

Figura 5.1.11. Planos a nível superior para investir em infraestrutura digital nas escolas dos ensinos primário e secundário geral (CITE 1-3), 2018/2019

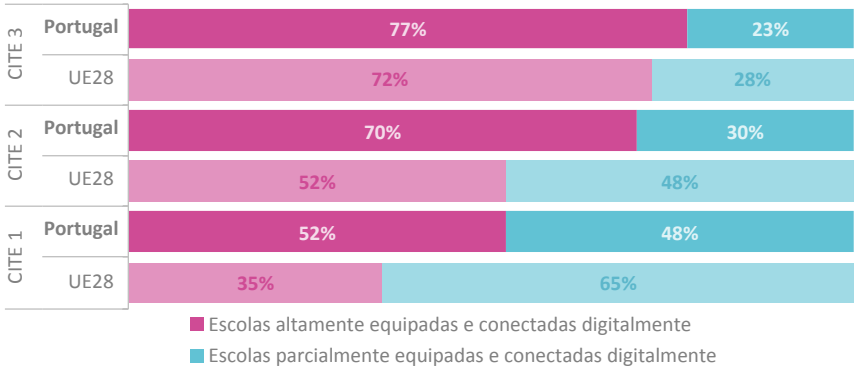


Nota:
A infraestrutura digital inclui *hardware*, *software*, conectividade da escola, ambientes de aprendizagem digital, ferramentas e dispositivos digitais.
Notas específicas por país:
Croácia: O programa *e*-Escolas (2015-2022), que arrancou com um projeto-piloto (2015-2018), inclui um investimento geral na infraestrutura informática das escolas em paralelo com o investimento na implementação da disciplina obrigatória de informática no 5º e do 6º anos das escolas primárias.
Suécia: A estratégia nacional sobre a educação digital define objetivos principais e secundários, mas não fornece recursos ou medidas definidas para apoiar as escolas.
Suíça: A infraestrutura informática da escola é da responsabilidade dos Cantões. A nível cantonal, há planos para investir na infraestrutura digital das escolas.
Turquia: Apesar de não existir uma estratégia atual a nível superior que aborde a educação digital nas escolas, são feitos investimentos na infraestrutura informática, de modo a garantir a utilização efetiva das tecnologias digitais nas escolas.

Fonte: CNE, a partir de *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. Relatório Eurydice, 2019, p. 91

O 2º Inquérito às Escolas sobre TIC na Educação, realizado pela União Europeia, fornece um retrato comparativo da situação de Portugal, relativamente à média dos países da UE. No que se refere à existência de equipamentos (*laptops*, computadores, câmaras, quadros brancos) e à velocidade da banda larga, os dados apresentados mostram que as escolas portuguesas estão mais equipadas e conectadas digitalmente, em todos os níveis da CITE (do 1º CEB ao ensino secundário), do que a média dos países da UE, com particular destaque nas CITE 1 e 2 (Figura 5.1.12).

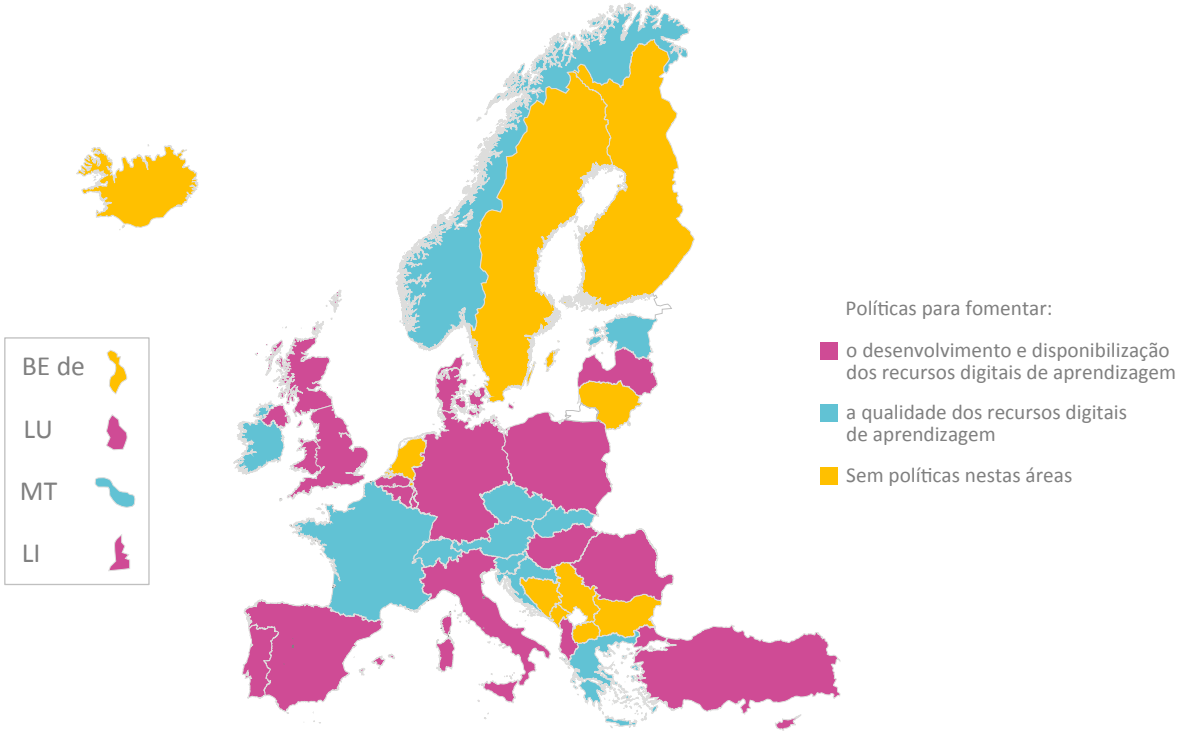
Figura 5.1.12. Escolas digitalmente equipadas e conectadas (% de alunos), 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de *2nd Survey of Schools: ICT in Education. Portugal Country Report*. European Union, 2019

A Figura 5.1.13 mostra que a maior parte dos sistemas educativos europeus, incluindo o português, tem políticas que promovem o desenvolvimento e a disponibilização de recursos digitais para a aprendizagem, incluindo os recursos educativos abertos (REA), 12 dos quais (Irlanda, França, Grécia, entre outros) adotaram medidas para garantir a qualidade desses recursos.

Figura 5.1.13. Políticas para fomentar o desenvolvimento, disponibilização e qualidade dos recursos digitais de aprendizagem, ensinos primário e secundário geral (CITE 1-3), 2018/2019

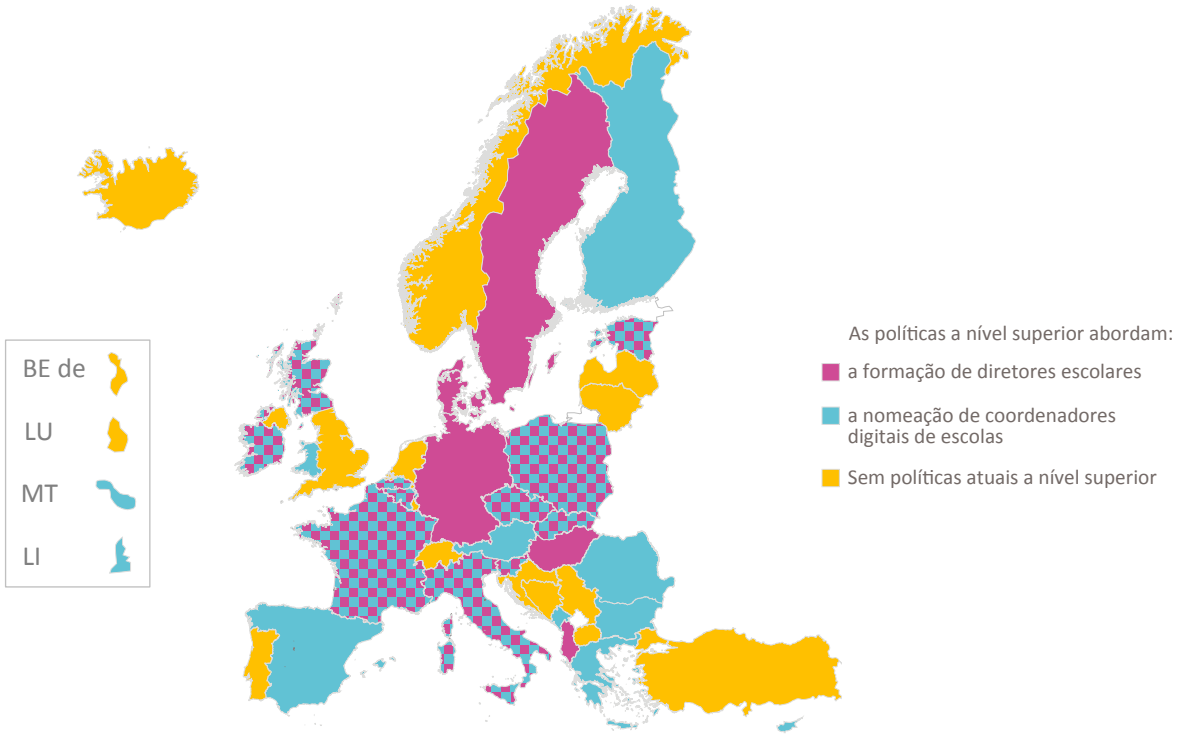


Fonte: CNE, a partir de *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. Relatório Eurydice, 2019, p. 100

Os diretores das escolas e os coordenadores digitais podem ter uma ação relevante na mudança ao nível das infraestruturas digitais e do seu uso para o ensino e aprendizagem. Daí a importância de promover a formação dos primeiros e de providenciar a nomeação dos segundos. O coordenador digital, que em regra é professor de TIC ou especializado em educação digital, tem como função apoiar os professores e a escola na utilização das tecnologias no processo educativo, abrangendo aspetos técnicos e pedagógicos.

Como se pode verificar pela Figura 5.1.14, cerca de metade dos sistemas educativos europeus têm políticas que promovem a existência de um coordenador digital nas escolas, mas Portugal não se encontra nesse grupo.

Figura 5.1.14. Liderança digital nas escolas: formação para diretores escolares e nomeação de coordenadores digitais, ensinos básico e secundário (CITE 1-3), 2018/2019



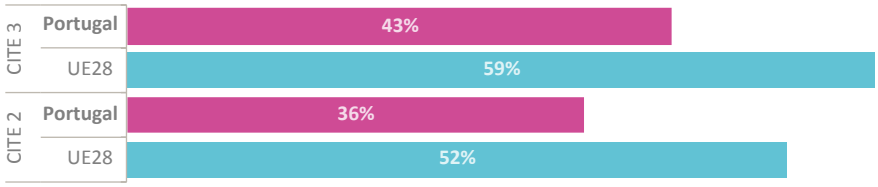
Notas específicas por país:
Croácia: O projeto-piloto e-Escolas incluiu a formação de diretores escolares. Tratou-se da primeira fase do programa mais alargado de e-Escolas (2015-2022) que, na fase seguinte, incluirá todas as escolas.
Luxemburgo: Apesar da ausência de regulamentações a nível superior, todas as escolas integram coordenadores digitais.
Polónia: Ao abrigo do programa do Governo «Quadro Ativo» (para o desenvolvimento de infraestruturas escolares e das competências digitais de alunos e professores, 2017-2019), o Ministério da Educação tornou obrigatório para todas as escolas primárias a nomeação de um coordenador digital.
Portugal: Não obstante, o Ministério da Educação apoia o projeto europeu «Learning Leadership for Change» que irá avaliar o impacto das práticas de liderança partilhada aplicadas às políticas de educação STEM, uso inovador de TIC no ensino e cidadania digital.
Suécia: A estratégia nacional para a educação digital estabelece objetivos principais e secundários, mas não fornece recursos ou ações práticas para apoiar as escolas. Porém, foi apresentado um plano de ação e um dos objetivos fixados determina que os diretores escolares devem ter competência para liderar estrategicamente o trabalho de desenvolvimento digital nas escolas.

Fonte: CNE, a partir de *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. Relatório Eurydice, 2019, p.95

Utilização de computadores e de dispositivos móveis

Apesar do equipamento existente nas escolas, a percentagem de alunos portugueses que usa o computador para a aprendizagem, nos níveis da CITE 2 e 3, está 16 pp abaixo da média europeia.

Figura 5.1.15. Alunos (%) que usam computador na escola para fins de aprendizagem, pelo menos uma vez por semana, 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de *2nd Survey of Schools: ICT in Education. Portugal Country Report*. European Union, 2019, p. 11

Os dispositivos móveis (*smartphone*, *tablet*, etc.) têm sido progressivamente integrados nos sistemas formais de ensino. Os modelos mais correntes de aprendizagem móvel são 1:1 (um computador por aluno) e o designado «traga o seu próprio dispositivo», numa tradução literal da expressão inglesa «BYOD-bring your own device». No primeiro caso, cada aluno recebe um dispositivo sem custos. No segundo modelo, parte-se do princípio de que a maioria dos alunos já são detentores dos seus próprios dispositivos, restando às escolas fornecer ou financiar a aquisição de dispositivos para os

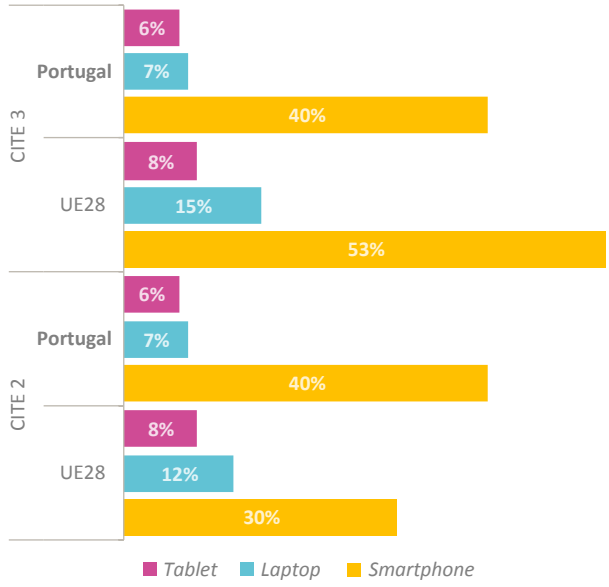
alunos que não tenham possibilidade de os adquirir. Tendo em consideração a rápida evolução das tecnologias digitais, e a consequente necessidade da sua renovação nas escolas, alguns países têm vindo a optar por uma estratégia que privilegia o uso de equipamentos pessoais dos alunos.

Nesta perspetiva, o primeiro modelo tende a ser adotado em comunidades mais pobres e o segundo em países com um nível de vida mais elevado.

O modelo de um computador por aluno tem como inconveniente os custos elevados da aquisição e manutenção do material. O uso do seu próprio dispositivo coloca também alguns desafios, como, por exemplo, a necessidade de assegurar banda larga na infraestrutura e o eventual fosso entre os alunos com dispositivos mais ou menos avançados.

Apontado como um novo paradigma de aprendizagem, a taxa de utilização de dispositivos digitais dos próprios alunos (*tablet, laptop, smartphone*) indica uma grande variação entre países. As taxas de uso destes dispositivos em Portugal, apresentam-se abaixo da média europeia, excepto no caso da CITE 2, em que 40% dos alunos usam *smartphones* pessoais (10 pp acima da média da UE) para a aprendizagem durante as aulas, pelo menos uma vez por semana (Figura 5.1.16).

Figura 5.1.16. Alunos (%) que usam o seu próprio equipamento para a aprendizagem nas aulas, pelo menos uma vez por semana, 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de *2nd Survey of Schools: ICT in Education. Portugal Country Report*. European Union, 2019, p. 12

Literacia em Computadores e Informação

A avaliação da Literacia em Computadores e Informação (CIL – *Computer and Information Literacy*) feita em 2018 pelo *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS), envolvendo 14 países, incluindo Portugal, permite retirar algumas conclusões.

A evidência de que o estatuto socioeconómico das famílias influencia os resultados em CIL, e que nem todos os alunos têm computador em casa, reforça a necessidade de equipar adequadamente as escolas com este material e de o utilizar para fins pedagógicos.

De acordo com o referido estudo, 71% dos alunos portugueses (semelhante à média internacional) usam as TIC essencialmente fora da escola, para atividades que não estão relacionadas com a atividade escolar. Apenas 7% indicaram utilizar essas tecnologias para realizar atividades escolares no espaço da escola (11 pp significativamente abaixo da média internacional). A maior parte desses alunos (73%) utilizam-nas para fazer pesquisas na internet, pelo menos uma vez por semana.

Se considerarmos que a Literacia em Computadores e Informação se refere à capacidade de um indivíduo utilizar computadores para investigar, criar e comunicar, podemos admitir que, nas escolas portuguesas, o uso das TIC com a finalidade de criar e comunicar é pouco frequente, o que poderá dever-se à falta de recursos tecnológicos ou à incapacidade de os usar como recursos para a aprendizagem.

Neste estudo, os problemas associados à insuficiência de recursos informáticos, com repercussões no ensino e na aprendizagem de TIC, mais assinalados pelos professores coordenadores de TIC, foram a «falta de computadores eficientes» (77% – 30 pp acima da média internacional) e a «largura de banda ou velocidade de internet insuficiente» (76% – 25 pp acima da média internacional).

Para além disso, quando comparados com os professores de outros países, os professores portugueses indicaram ter participado em poucas ações de formação na área das TIC.

Efeitos do uso da tecnologia digital

A Direção Geral para a Educação e a Cultura, da Comissão Europeia, criou uma rede consultiva de peritos que trabalham sobre a dimensão social da educação e da formação (NESET), que avaliou os efeitos da tecnologia digital na empatia e na capacidade de atenção das crianças (Flecha et al, 2020). Esses efeitos podem ser benéficos ou prejudiciais, dependendo do contexto e do modo como a tecnologia é usada.

O relatório da referida rede constata que o uso da tecnologia faz diminuir a empatia das crianças quando usada de forma antissocial, quando o tempo passado em frente a um ecrã reduz as interações face a face, e quando o seu conteúdo (filmes, jogos) é violento ou existe o perigo de *cyberbullying*.

Contudo, o uso da tecnologia pode potenciar o aumento da empatia se forem criados ambientes de aprendizagem interativos, que favoreçam a colaboração e o diálogo entre as crianças e jovens, e se houver uma educação para os *media* e para o pensamento crítico.

O mau uso das tecnologias também pode afetar a capacidade de atenção e potenciar problemas de hiperatividade, o que pode ser acautelado, desde que o uso fora do contexto educativo não ultrapasse as duas horas diárias e se encontrem estratégias que promovam a colaboração entre os alunos.

Embora os jovens já tenham nascido num contexto digital, o uso que fazem das tecnologias é essencialmente de caráter lúdico. O desafio está em tirar partido do uso das tecnologias acautelando os seus eventuais efeitos nefastos, como a *cyber*-dependência, o *cyberbullying* (o uso de comunicação eletrónica para atemorizar uma pessoa com mensagens de natureza intimidante ou ameaçadora), ou a invasão da vida privada.

5.2. Rede de Bibliotecas Escolares

Criado em 1996, o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) teve como objetivo instalar bibliotecas nas escolas dos ensinos básico e secundário, com profissionais qualificados, de modo a disponibilizar aos seus utilizadores os recursos necessários à leitura, ao uso e à produção de informação.

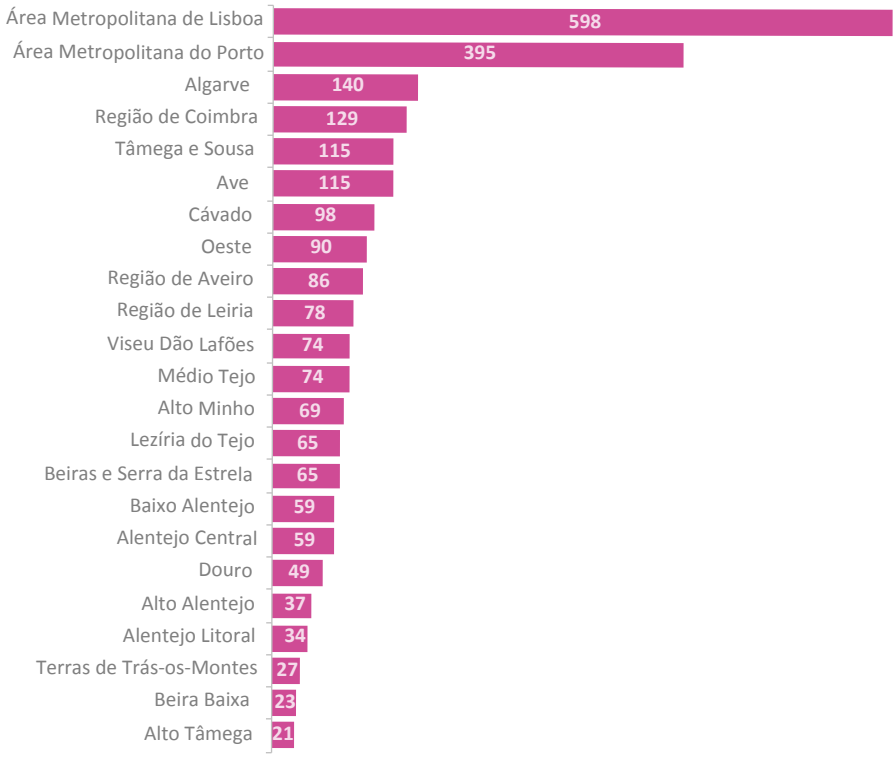
As bibliotecas escolares têm-se afirmado como um recurso de apoio às aprendizagens para a melhoria dos resultados escolares, promovendo o desenvolvimento de competências nas áreas da leitura, dos *media* e da informação.

Apesar de a rede já ter atingido alguma estabilidade, nos últimos três anos (2017-2019) registou-se um aumento do número de novas bibliotecas: mais 37, 29 e 26, em cada um dos anos, atingindo as 2500 unidades, em 2019. A maior parte destas bibliotecas encontram-se em estabelecimentos da rede pública, de diferentes tipologias (jardins de infância, escolas básicas e secundárias, artísticas e profissionais).

Ao analisar a dispersão territorial da RBE, verifica-se que, para além das Áreas Metropolitanas de Lisboa (598) e do Porto (395), as NUTS III que detêm mais bibliotecas são as do Algarve (140) e da Região de Coimbra (129).

As regiões com menos bibliotecas encontram-se no interior do país: Terras de Trás-os-Montes (27); Beira Baixa (23) e Alto Tâmega (21) (Figura 5.2.1).

Figura 5.2.1. Bibliotecas (Nº) por NUTS III. Continente, 2019



Fonte: CNE, a partir da RBE

Os espaços das bibliotecas da rede são adaptados às exigências tecnológicas atuais, com diversos equipamentos eletrónicos. Todos registaram um crescimento quantitativo em 2019, em linha com o aumento do número de bibliotecas. A subida mais significativa é a do número de dispositivos multifunções (impressoras, *scanners*, etc.) que cresceu 80%, relativamente a 2017 (Tabela 5.2.1).

Tabela 5.2.1. Equipamentos (Nº) afetos às Bibliotecas

	2017	2018	2019
Computadores de secretária	17 513	17 560	17 811
Computadores portáteis	3977	3870	4139
Dispositivos de leitura	739	785	820
Dispositivos multifunções	4441	5978	7992

Fonte: CNE, a partir de RBE

A RBE dipõe de um instrumento orientador da sua intervenção que explora novas práticas, recursos e tecnologias na perspetiva da inclusão no currículo das literacias da leitura, dos *media* e da informação, e da consequente melhoria dos desempenhos dos alunos nessas áreas.

O *Referencial Aprender com a Biblioteca*, adotado desde 2012 na educação pré-escolar e no ensino básico, foi alargado ao ensino secundário, entre 2017 e 2019, numa experiência-piloto que envolveu 47 escolas de todo o país. O balanço desta experiência aponta para uma aplicação generalizada do Referencial, cujos impactos a RBE pretende continuar a acompanhar e a avaliar.

5.3. Plano Nacional de Leitura

Lançado em 2006, como resposta à preocupação com os baixos níveis de literacia dos portugueses, o Plano Nacional de Leitura (PNL) teve como objetivo desenvolver as competências e os hábitos de leitura da população, essencialmente junto do público escolar.

Nesta nova etapa do Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL 2027), pretende-se reforçar o trabalho já realizado e alargar o âmbito da sua intervenção, com vista à qualificação da sociedade portuguesa e à elevação dos seus níveis de literacia. O Quadro Estratégico (QE), definido pelo PNL 2027, foca-se em dez princípios orientadores e em diversas áreas de intervenção, que se concretizam num conjunto de ações de âmbito nacional, regional e local.

De acordo com o relatório de 2018, nesse ano participaram nas ações do PNL 2027, 5437 estabelecimentos de ensino, 19 996 alunos, 1424 docentes, bibliotecários e outros responsáveis, 50 Centros Qualifica, 789 entidades/parceiros, tendo sido realizadas 789 iniciativas e ações de formação.

A Tabela 5.3.1 fornece um panorama global das ações desenvolvidas em 2018 e 2019, ainda que em 2019 se assinalem apenas as que surgem na continuidade das realizadas no ano anterior. Do amplo leque de ações destacam-se as mais emblemáticas como, o concurso nacional de leitura, o catálogo de livros recomendados e a conferência anual do PNL.

Tabela 5.3.1. Participação nas ações PNL 2027

1. Alargamento dos públicos alvo

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
1ª Infância	Leitura em vai e vem	605 JI	89 JI registados
			241 salas
			2694 crianças
			3762 familiares
			38 JI apoiados
	Já sei ler	474 EB1	73 EB1 registadas
			217 turmas
			3154 alunos
			2764 familiares
			51 EB1 apoiados
	Ler no jardim	14 JI da SCML	14 JI da SCML
Adolescência	Ler+ jovem	18 ES	18 ES
		2013 alunos	2013 alunos
		101 docentes	101 docentes
	Movimento 14-20 a ler	7 AE	8 AE/1ES apoiados
		2 ES	46 entidades parceiras
		40 entidades	750 alunos
		221 alunos monitores	57 docentes e outros responsáveis
		42 docentes e outros responsáveis	
Adultos	Ler+ qualifica	50 Centros Qualifica	85 Centros Qualifica integrados
			66 Centros Qualifica apoiados
Leitura inclusiva	Todos juntos podemos ler	14 AE	11 AE integrados
		1 Escola profissional	650 alunos
		750 alunos	65 docentes
		75 docentes	

2. Incentivo à prática da escrita

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Actividades de leitura e de escrita	Território leitor I	84 docentes – 4 ações de formação	6 mediadores de Leitura
	Faça lá um poema	142 AE	151 AE/Escolas participantes
		Ca. 650 alunos	5 AE apoiados
		142 docentes	1500 alunos
			6 alunos premiados

3. Valorização de todas as lieracia

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Literacia mediática	Conta-nos uma história!	276 escolas	315 trabalhos submetidos
		346 turmas	24 alunos premiados
		6887 alunos	
	Media@ção	130 alunos	120 trabalhos submetidos
		60 docentes – 2 ações de formação	
	Operação 7 dias com os media	72 iniciativas	72 iniciativas
		30 entidades	30 entidades
Literacia científica	Ler+ mar	10 AE	10 AE apoiados
		144 turmas	144 turmas
		2962 alunos	2962 alunos
		10 docentes	10 docentes
	Ler+ espaço	10 AE	10 AE apoiados
		10 docentes	24 docentes
			152 alunos
Literacia digital	Roteiros digitais de leitura	125 docentes – 4 ações de formação	12 roteiros
	Leitura, escrita, tecnologias digitais/codeweek	15 iniciativas	
Literacia em saúde	Sobe+	2701 JI e EB1	
Literacia financeira	O risco e o seguro	10AE	

4. Reforço da leitura por prazer

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Incentivo ao gosto e aos hábitos de leitura	Semana da leitura	442 entidades	404 iniciativas
		539 iniciativas	
	Concurso Nacional de leitura	Ca. 5000 alunos	3500 alunos
		1000 escolas	2000 escolas
		800 obras lidas	1000 obras lidas
		135 bibliotecas municipais	200 alunos na final
			20 vencedores
	Livros recomendados 2027	15 especialistas	14 especialistas
		1653 títulos analisados	2016 títulos apreciados
		Títulos recomendados:	Títulos recomendados:
		1º semestre – 349	1º semestre – 408
		2º semestre – 391	2º semestre – 464
	Prémio ler+	64 candidaturas	

5. Estímulo à consolidação do trabalho colaborativo com as bibliotecas

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Diversificação de espaços e ambientes de leitura	Ler+2027	121 AE/Escolas	122 AE/Escolas integrados
			48 AE apoiados
	Planos locais de leitura	11 Acordos de parceria	30 Acordos de parceria

6. Aproximação à literatura, ciências, artes e tecnologiais

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Divulgação de livros autores e iniciativas de leitura	Rádio	41 rubricas À volta dos livros, Antena 1	Participação regular na rubrica À volta dos livros, Antena 1
	Imprensa	Ca. 30 artigos, notícias e recensões em 12 meios de comunicação	- 2 artigos em revista
	RTP		-Recomendações mensais de leitura em revista
			- artigos, notícias e entrevistas em diversos meios de comunicação
			- 2 edições de Jogo da língua Antena 1
			- Rádio Zigzag (participação na semana da leitura)
Mediadores de leitura	Território leitor II	25 docentes – 1 ação de formação	
		7 turmas e 11 docentes – 40 sessões	
		4 mediadores	
Articulação entre a literatura, a ciência e a arte	Encontros literatura e ciência	150 participantes	
	Leituras d'Oriente e d'Ocidente	10 AE	10 AE
		1081 alunos	296 alunos
		30 docentes	25 docentes
	Inês de Castro	22 AE/Escolas	10 AE apoiados
		127 alunos	34 alunos
		22 docentes	10 docentes
	Ler+ciência/Ler+ no superior	Sem informação	6 sessões – Encontros
			Literatura e ciência
			150 participantes
			13 oradores

7. Colocação da leitura e da escrita no centro da escola

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Aprendizagem da leitura e escrita	LER	11 especialistas	9 especialistas
	Leitura e escrita – Recursos		
Plataforma digital de recursos	PICCLE	6 especialistas	5 especialistas
	Plano de intervenção cidadãos competentes em leitura e escrita		

8. Mobilização de pessoas qualificadas experientes, criativas e inovadoras

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Conferências, visitas e encontros internacionais		10 participações	5 participações
Cooperação com países da CPLP		10 visitas, reuniões e contactos com Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor	Colaboração na implementação do PNL de Cabo Verde
Conferência anual PNL2027		Ca. 500 participantes	Ca. 650 participantes

9. Levantamento, realização e disseminação de estudos científicos

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Estudos	Os estudantes e a leitura	5 especialistas	

10. Exploração da web como espaço de partilha, difusão e comunicação

Área de intervenção	Ações	Intervenientes em 2018	Intervenientes em 2019
Espaços de partilha, difusão e trabalho em ambiente digital	Portal e redes sociais	Instagram:	Instagram:
		- 300 publicações	- 867 publicações
		- 1548 seguidores	- 3376 seguidores
		Facebook:	Facebook:
		- 1061 876 utilizadores	- 12 946 seguidores
		- 6625 seguidores	-46 600 visualizações
		- 6675 gostos	- 10 963 gostos
		Portal:	Portal:
		- Ca. De 20 000 acessos/mês	- 119 301 utilizadores
		Vídeos:	-666 042 visualizações
		- 24 589 visualizações	Youtube:
			- 26 685 visualizações

Fonte: CNE, a partir de Relatórios PNL, 2018 e 2019

5.4. Plano Nacional de Cinema

O Plano Nacional do Cinema (PNC) decorre de um protocolo de colaboração institucional, celebrado entre a Direção Geral da Educação (DGE), o Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e a Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema.

Esta colaboração tem como objetivo a valorização da literacia dos *media* e a promoção do conhecimento de obras cinematográficas e audiovisuais, enquanto instrumentos de expressão e diversidade culturais, e promoção da língua e da cultura portuguesas.

Sem descartar as vantagens em articular o currículo com as experiências realizadas em torno do cinema, as iniciativas do PNC, em contexto escolar, pretendem essencialmente valorizar os processos criativos próprios do cinema e a reflexão que ele estabelece entre as artes, a cultura e as grandes questões civilizacionais.

A adesão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas ao projeto é voluntária e decorre de uma candidatura prévia. O PNC foi lançado em 2014/2015, em 68 escolas e, desde então, tem alargado a sua abrangência, tendo atingido as duas centenas de escolas em 2017/2018 (Tabela 5.4.1). Apesar da oscilação do número de escolas envolvidas em cada ano letivo, os distritos que registam mais escolas, no último ano em apreço, são Porto (36), Lisboa (34), Braga e Setúbal, ambos com 17 escolas.

Tabela 5.4.1. Escolas (Nº) participantes no PNC por distritos, Regiões Autónomas, Escolas Portuguesas no Estrangeiro e por ano letivo

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Viana do Castelo		2	5	5	5
Braga	9	13	18	16	17
Porto	7	27	23	30	36
Vila Real	1	1	1	4	4
Bragança	1	3	2	2	3
Aveiro	9	13	16	15	16
Viseu	5	9	11	9	8
Guarda	1	2	3	3	3
Castelo Branco	1	2	3	3	2
Coimbra	6	9	11	13	11
Leiria	6	10	19	13	11
Santarém	1	4	3	5	8
Lisboa	10	30	35	40	34
Setúbal	2	12	16	21	17
Portalegre	1	2	4	6	5
Évora		2	2	1	3
Beja	4	7	6	4	5
Faro	2	5	5	5	6
RA Açores	1	7	5	3	2
RA Madeira				3	4
EP Moçambique - Maputo			1	1	1
EP Timor – Ruy Cinatti	1	1	1	1	1

(Continuação)

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
EP São Tomé e Príncipe				1	
EP Mindelo, Cabo Verde				1	
Colégio Inglês de Luanda				1	
Externato Camilo C. Branco Luanda				1	
EP Lubango, Angola				1	
H. Valée School – Reino Unido				1	
Totais	**68**	**161**	**190**	**209**	**202**

Fonte: CNE, a partir de PNC

No último ano letivo, participaram no PNC mais de 870 professores, cerca de 60 000 alunos de todo o país, incluindo as Regiões Autónomas e as Escolas Portuguesas no Estrangeiro (EPE), e foram mobilizadas mais de 60 salas (cineclubes/ /auditórios/cineteatros) para visionamento de filmes.

A equipa de trabalho, que operacionaliza o Plano, disponibiliza uma lista de filmes recomendados em cada ano letivo, elaborada de modo a garantir a relevância das obras no contexto da produção cinematográfica e da História do Cinema e a diversidade de formatos e géneros, bem como a divulgação de obras da produção nacional.

Para além das atividades a desenvolver nas escolas, o plano tem um eixo de intervenção no âmbito da formação de professores na área da Literacia Fílmica, a nível nacional. Os cursos realizam-se por área geográfica, são de frequência gratuita e conferem créditos.

Destaques

- Apesar do ligeiro aumento do número de computadores nas escolas do Continente (mais 5134 que no ano anterior), em 2019, a percentagem de equipamentos com mais de três anos, é ainda muito significativa (83,7%).

- Em 2019, a maior parte dos computadores das escolas tinha ligação à internet (92,5%) e o número médio de alunos por computador era de 5 no ensino público e de 4,3 no privado.

- No que se refere à existência de equipamentos (*laptops*, computadores, câmaras, quadros brancos) e à velocidade da banda larga, um inquérito da UE, relativo a 2017-2018, concluiu que as escolas portuguesas estavam mais equipadas e conectadas digitalmente, em todos os níveis e ciclos de ensino (do 1º CEB ao ensino secundário), do que a média dos países da UE, com particular destaque para o ensino básico.

- Apesar do equipamento existente nas escolas, de acordo com o estudo ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*), realizado em 2018, apenas 7% dos alunos portugueses indicaram utilizar essas tecnologias para realizar atividades escolares (11 pp abaixo da média internacional).

- Os problemas associados à insuficiência de recursos informáticos, com repercussões no ensino e na aprendizagem de TIC, mais assinalados pelos professores coordenadores de TIC no estudo ICILS, foram a «falta de computadores eficientes» e a «largura de banda ou velocidade de internet insuficiente».

- No estudo ICILS, quando comparados com os docentes de outros países, os professores portugueses indicaram ter participado em poucas ações de formação na área das TIC.

- A Rede de Bibliotecas Escolares registou mais 26 novas bibliotecas, no último ano, atingindo as 2500 unidades, em 2019.

- Do leque de ações desenvolvidas, em 2019, no âmbito do Plano Nacional de Leitura, destaca-se o concurso nacional de leitura (2000 escolas envolvidas e 1000 obras lidas) e a atualização do catálogo de livros recomendados (2016 livros apreciados e 872 títulos recomendados).

- A cobertura do Plano Nacional do Cinema atingiu as duas centenas de escolas em 2018/2019, envolvendo mais de 870 professores, cerca de 60 000 alunos (do Continente, Regiões Autónomas e Escolas Portuguesas no Estrangeiro), e mais de 60 salas (cineclubes, auditórios, cineteatros) para visionamento de filmes.



6 Equidade

As medidas de equidade na educação visam atenuar e, em certa medida, compensar a influência do meio onde os alunos estão inseridos, isto é, a influência de condições económicas e sociais, de fatores ligados à migração, de circunstâncias pessoais e da vulnerabilidade a que as crianças e os jovens podem estar sujeitos e que podem influenciar o seu desempenho escolar. A coexistência de determinadas circunstâncias torna complexas e multidimensionais as situações de vulnerabilidade e de desigualdade, com efeitos na mobilidade social e no progresso social a longo prazo (PNUD, 2019).

Um estudo recente do CNE, *Desempenho e Equidade: Uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS,* permitiu identificar um conjunto de fatores que poderão contribuir para explicar o desempenho dos alunos e perceber em que medida esses mesmos fatores podem ser promotores de igualdade de oportunidades no acesso à educação. Os dois estudos internacionais analisados abrangem alunos do 4º ano de escolaridade.

Embora o estudo evidencie a existência de uma forte influência do *Capital familiar* no desempenho dos alunos, o que reflete a desigualdade no acesso à educação, constata igualmente que a frequência da educação pré-escolar, associada à aquisição de competências de literacia e de numeracia antes da escolaridade, revelam ter um impacto expressivo nesse desempenho, e que podem ser entendidos como promotores de equidade na educação.

De referir que o indicador de *Capital familiar* para a aprendizagem reúne um conjunto de variáveis relacionadas com os recursos sociais e económicos das famílias, nomeadamente no que respeita ao nível de escolaridade e qualificação profissional dos encarregados de educação, ao número de livros existentes em casa, em particular livros infantis, e aos materiais de apoio ao estudo.

Ao nível das escolas, variáveis como segurança, organização, disciplina e ênfase no sucesso escolar são importantes na explicação dos desempenhos dos alunos, assumindo "um papel relevante na atenuação do efeito do estatuto socioeconómico das famílias no acesso à educação".

A Tabela 6.1, a Tabela 6.2 e a Tabela 6.3, retiradas do referido estudo, apresentam o impacto de fatores associados ao contexto familiar no desempenho dos alunos portugueses nos domínios da Leitura, da Matemática e das Ciências. Esses elementos revelaram ter uma influência positiva e significativa no desempenho dos alunos quando analisados isoladamente, mas o estudo procurou também saber como se comportam quando se conjugam num modelo comum e quais os que mais contribuem para explicar a variação dos resultados dos alunos. Nesse sentido, foi aplicado pelo estudo um modelo de regressão linear múltipla considerando os resultados de Portugal.

Os desempenhos em Leitura e em Matemática são principalmente explicados pela *Confiança dos alunos* no seu desempenho e pelo *Capital familiar*. A maior ou menor *Confiança dos alunos* no seu desempenho estará relacionada com características, quer do contexto familiar, quer do contexto escolar. De acordo com o estudo, os alunos com mais confiança no seu desempenho pertencem maioritariamente a famílias com mais recursos para a aprendizagem, o que poderá significar não só um apoio dos pais no acompanhamento das atividades escolares, mas também um maior suporte emocional. O *Capital familiar* foi o segundo fator com maior efeito na explicação da variação dos resultados naqueles dois domínios, mas o mais relevante na explicação do desempenho em Ciências. Outros fatores, tais como as competências em literacia e em numeracia adquiridas pelos alunos antes do início da escolaridade ou a frequência mais prolongada de programas de educação e cuidados para a primeira infância, revelaram ter, igualmente, um efeito significativo no desempenho, embora de menor magnitude.

Tabela 6.1. Impacto dos fatores do contexto familiar nos desempenhos dos alunos portugueses em Leitura

Fatores	*b*	*β*	b.t	p
Constante	259,0 (13,06)	–	19,8	–
Confiança dos alunos no desempenho em Leitura	11,2 (0,63)	0,31 (0,016)	17,7	< 0,001
Capital familiar	11,6 (0,95)	0,29 (0,021)	12,2	< 0,001
Competências dos alunos em literacia antes do início da escolaridade	3,3 (0,56)	0,09 (0,015)	5,8	< 0,001
Frequência de um ou dois anos em programas de educação e de cuidados para a primeira infância*	9,7 (4,86)	0,06 (0,031)	2,0	0,024
Frequência de três ou mais anos em programas de educação e de cuidados para a primeira infância*	6,2 (4,97)	0,04 (0,034)	1,2	0,109
Estímulo dos pais para a realização de atividades de literacia e de numeracia na primeira infância	0,7 (0,69)	0,02 (0,018)	0,9	0,171

*Categoria de referência: frequência de "menos de um ano" em Programas *de educação e cuidados para a primeira infância*
Nota: Os fatores estão ordenados pelo maior valor de *β*. $r^2_{ajustado}$ = 0,25 . Os coeficientes são estatisticamente significativos quando $p \leq 0,05$.
Erro-padrão (SE) entre parêntesis.

Fonte: CNE, 2020

Tabela 6.2. Impacto dos fatores do contexto familiar nos desempenhos dos alunos portugueses em Matemática

Fatores	*b*	*β*	*b.t*	*p*
Constante	222,6 (14,28)	–	15,6	–
Confiança dos alunos no desempenho em Matemática	15,5 (0,62)	0,42 (0,015)	24,9	< 0,001
Capital familiar	11,9 (0,72)	0,29 (0,016)	16,6	< 0,001
Competências dos alunos em literacia e em numeracia antes do início da escolaridade	5,5 (0,98)	0,12 (0,022)	5,6	< 0,001
Frequência de três ou mais anos de programas de educação e de cuidados para a primeira infância*	17,8 (5,29)	0,11 (0,032)	3,4	< 0,001
Frequência de um ou dois anos de programas de educação e de cuidados para a primeira infância*	10,6 (5,77)	0,06 (0,032)	1,8	0,032
Estímulo dos pais para a realização de atividades de literacia e de numeracia na primeira infância	-1,3 (0,84)	-0,03 (0,021)	-1,5	0,062

*Categoria de referência: frequência de "menos de um ano" em Programas *de educação e cuidados para a primeira infância*
Nota: Os fatores estão ordenados pelo maior valor de *β*. $r^2_{ajustado}$ = 0,36 . Os coeficientes são estatisticamente significativos quando $p \leq 0,05$.
Erro-padrão (SE) entre parêntesis.

Fonte: CNE, 2020

Tabela 6.3. Impacto dos fatores do contexto familiar nos desempenhos dos alunos portugueses em Ciências

Fatores	*b*	*β*	*b.t*	*p*
Constante	284,8 (13,07)	–	21,8	–
Capital familiar	11,3 (0,72)	0,34 (0,022)	15,6	< 0,001
Competências dos alunos em literacia e em numeracia antes do início da escolaridade	4,5 (0,96)	0,12 (0,025)	4,7	< 0,001
Confiança dos alunos no desempenho em Ciências	4,0 (0,59)	0,12 (0,017)	6,9	< 0,001
Frequência de três ou mais anos em programas de educação e de cuidados para a primeira infância*	14,7 (5,02)	0,11 (0,037)	2,9	0,002
Frequência de um ou dois anos em programas de educação e de cuidados para a primeira infância*	11,5 (5,19)	0,08 (0,035)	2,2	0,013
Estímulo dos pais para a realização de atividades de literacia e de numeracia na primeira infância	1,1 (0,83)	0,03 (0,025)	1,4	0,086

*Categoria de referência: frequência de "menos de um ano" em Programas *de educação e cuidados para a primeira infância*
Nota: Os fatores estão ordenados pelo maior valor de β. $r^2_{ajustado}$ = 0,18 . Os coeficientes são estatisticamente significativos quando $p \leq 0,05$.
Erro-padrão (SE) entre parêntesis.

Fonte: CNE, 2020

O estudo PISA recolhe informação, no que diz respeito à contextualização dos resultados de desempenho de alunos com 15 anos de idade, relacionada com a equidade em educação, tendo em conta o acesso à escolaridade, os resultados dos alunos, as suas atitudes e opiniões, bem como as suas perspetivas para o futuro.

No contexto do PISA 2018, Portugal encontra-se entre os países com mais disparidade económica, social e cultural, ao nível da distribuição do índice do Estatuto Económico, Social e Cultural (ESCS), e este índice pode explicar a diferença entre os resultados dos alunos mais favorecidos e dos menos favorecidos.

Tal como muitos outros estudos anteriores, o PISA tem vindo a destacar, ao longo dos vários ciclos de avaliação das aprendizagens dos alunos, e nomeadamente no último, em 2018, que existe uma relação expressiva entre o desempenho dos alunos e o seu contexto socioeconómico. Os alunos com elevado estatuto económico, social e cultural (ESCS) têm, em média, melhor desempenho do que aqueles com origem em contextos mais desfavorecidos (cf. *Parte I – Portugal nos estudos internacionais*). Em Portugal, os alunos com ESCS elevado obtiveram mais 95 pontos do que os com ESCS baixo. A tendência é comum à maioria dos países participantes no estudo, embora alguns apresentem diferenças menores entre os dois grupos, o que poderá ser indiciador de sistemas mais equitativos. A diferença média no conjunto de países da OCDE foi de 88 pontos.

Garantir a todas as crianças e jovens o direito a uma educação de qualidade, que combata as desigualdades, que promova a inclusão e a justiça, é o desafio do sistema educativo, nomeadamente o de consolidar a escola como um lugar que proporciona a todos e a todas, sem exceção, oportunidades para aprender, a integração plena no meio escolar e a criação de condições para a sua realização pessoal.

Estes desafios, designadamente de inclusão e equidade, colocam-se também no ensino superior, o que demonstra a sua transversalidade e a necessidade de adoção de medidas neste âmbito, na aprendizagem ao longo da vida. As condições socioeconómicas, culturais e pessoais, não podem ser impeditivas do acesso à educação e à qualificação.

Os *Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Agenda 2030 da ONU* apelam também ao acesso de todos a uma educação de qualidade, reconhecendo a importância da equidade e inclusão na educação, nomeadamente no *ODS 4 – Educação de Qualidade – Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Este prover da educação inclusiva e equitativa, ao criar igualdade de oportunidades de aprendizagem, é uma das condições fundamentais para o desenvolvimento individual e social mais amplo de todos os seres humanos.

A implementação de medidas de equidade torna-se cada vez mais premente, face ao alargamento da escolaridade obrigatória, a novas e mais acentuadas desigualdades, aos movimentos migratórios constantes e à vulnerabilidade de alguns grupos, à exposição a novos riscos e aos desafios que se colocam a uma cidadania ativa e participada, sem discriminação ou exclusão, de modo a assegurar o acesso à educação e ao ensino para todos.

Num relatório sobre *A Missão da Escola, Estudo exploratório, de 2019*, uma iniciativa da Escola Amiga da Criança, da Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), em parceria com a Universidade Católica do Porto e com a Leya constata-se que, face à questão "Perante o insucesso de um aluno, procuro formas de ele(a) receber apoio específico e adaptado às suas dificuldades (ex.: horários de atendimentos a alunos ou partilha de saberes entre alunos)", 44% dos professores concordaram e 42% concordaram totalmente (3284 respondentes). Por outro lado, os pais e encarregados de educação, quando inquiridos sobre se o(s) seu(s) educando(s) têm aulas/explicações fora de casa, 64,2% responderam não (3286 respondentes). Numa análise por nível e ciclo de ensino, os dados revelaram, todavia, que, por exemplo, cerca de 50% dos alunos do 3º CEB recorre a explicações e que, no ensino secundário, a percentagem aumenta para cerca de 60%.

O referido estudo concluiu, no entanto, que o recurso a explicações para os seus educandos, nem sempre parece estar relacionado com o mau desempenho dos alunos (acima ou abaixo da média da turma). Ao cruzar estas duas variáveis, as amostras de alunos que os pais consideram classificados muito abaixo da média ou abaixo da média são pequenas, o que leva os autores a questionar: "Um teste estatístico demonstra que as duas variáveis estão relacionadas, mas não é fácil aferir a relação de causalidade entre ambas. Os alunos estão acima da média porque têm explicações, ou as explicações são procuradas especialmente pelos bons alunos?"

As estratégias de equidade implicam medidas eficazes aos primeiros sinais de dificuldade, que proporcionem oportunidades de sucesso a todos, criando um clima escolar propício ao bem-estar dos alunos e às aprendizagens e que apoie o esforço, a entreajuda e a resiliência dos alunos.

A apresentação das medidas de equidade, que neste capítulo aparecem distribuídas em dois grupos – as referentes à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e as direcionadas para o ensino superior –, não pretende ser exaustiva. Tem apenas como objetivo descrever alguns dos planos, programas e projetos que concorrem para um sistema mais equitativo e inclusivo.

6.1. Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário

Ação Social Escolar (ASE)

A Ação Social Escolar (ASE) é uma medida de apoio de comparticipação nas despesas escolares destinada a crianças e jovens, cujos agregados familiares se encontram numa situação socioeconómica desfavorecida. Visa minimizar os riscos de exclusão e de abandono escolar, que essa situação poderia implicar, e promover a equidade no que diz respeito ao acesso a material escolar, alimentação, participação nas visitas de estudo e alojamento, entre outros.

A atribuição destes auxílios decorre da integração dos alunos em escalões da ASE (A, B ou C), em função dos níveis de rendimento definidos para a concessão de abono de família. Assim, o escalão A destina-se a alunos oriundos de famílias mais carenciadas, a quem é concedido um apoio maior do que aos que são posicionados nos escalões B e C.[1]

Os critérios de aplicação das diversas medidas no âmbito da ASE são fixados por lei e o escalão no qual se integram os alunos é determinado anualmente. Os apoios previstos, no âmbito da ASE, podem ser complementados por iniciativa dos estabelecimentos de ensino, no quadro da sua autonomia, existindo casos em que são atribuídas bolsas de estudo, entre outros benefícios possíveis.

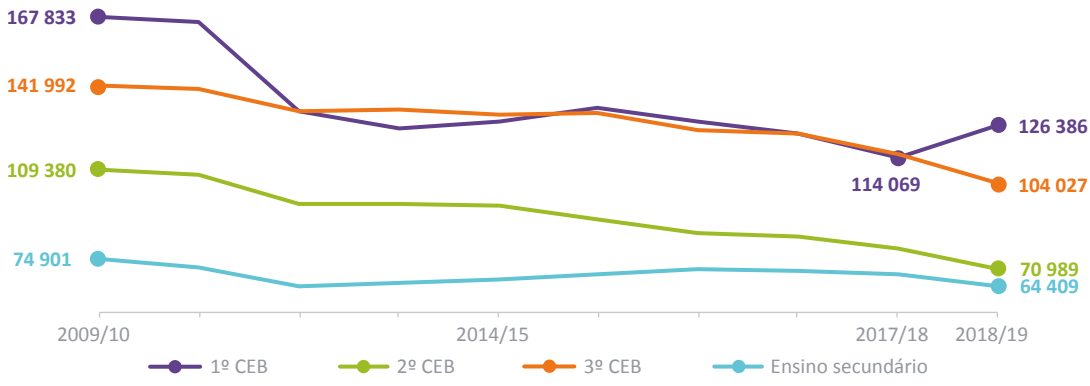
Em 2017, foi criado um terceiro escalão (Despacho nº 5296/2017, de 16 de junho), para aquisição de manuais escolares. O escalão C correspondeu então a 25% do escalão A da ASE e destinava-se aos alunos do escalão 3 do abono de família.

Através do Despacho nº 7255/2018, de 31 de julho, diploma regulamentador da aplicação das medidas da ASE, foram introduzidas as seguintes alterações: a generalização do regime de distribuição gratuita de fruta escolar a todas as crianças que frequentam a educação pré-escolar; a oferta de leite sem lactose e disponibilização de uma quota de bebida vegetal, como alternativas, e a oferta das refeições escolares, destinada aos alunos beneficiários da ASE, durante as interrupções escolares do Natal e da Páscoa, em todos os estabelecimentos de ensino públicos.

Em 2019, deu-se o alargamento da medida de gratuitidade dos manuais escolares a todos os alunos da rede pública, dentro da escolaridade obrigatória, incentivando a devolução para reutilização dos mesmos, mantendo-se, no entanto, o escalão C como mais um escalão de apoio às famílias para outras despesas com educação.

Ao longo dos últimos dez anos, observa-se que o número de alunos que são apoiados pela ASE apresenta uma tendência de decréscimo (Figura 6.1.1), com exceção do ano de 2018/2019 que, face ao ano anterior, apresenta um aumento no que diz respeito aos alunos apoiados, do 1º CEB. Neste caso, deu-se um acréscimo de 12 317 alunos, enquanto nos outros dois ciclos do ensino básico e no ensino secundário teve lugar uma descida face ao ano anterior, menos 8025 alunos no 2º CEB, menos 11 211, no 3º CEB e menos 5038 no ensino secundário. Em todos os níveis e ciclos, o valor máximo de alunos apoiados nesta década ocorreu no seu início e o valor mínimo no ano letivo 2018/2019, com exceção, novamente, do 1º CEB, em que o valor mínimo se registou em 2017/2018.

Figura 6.1.1. Alunos (Nº) abrangidos pela ação social escolar, por nível e ciclo de ensino. Continente

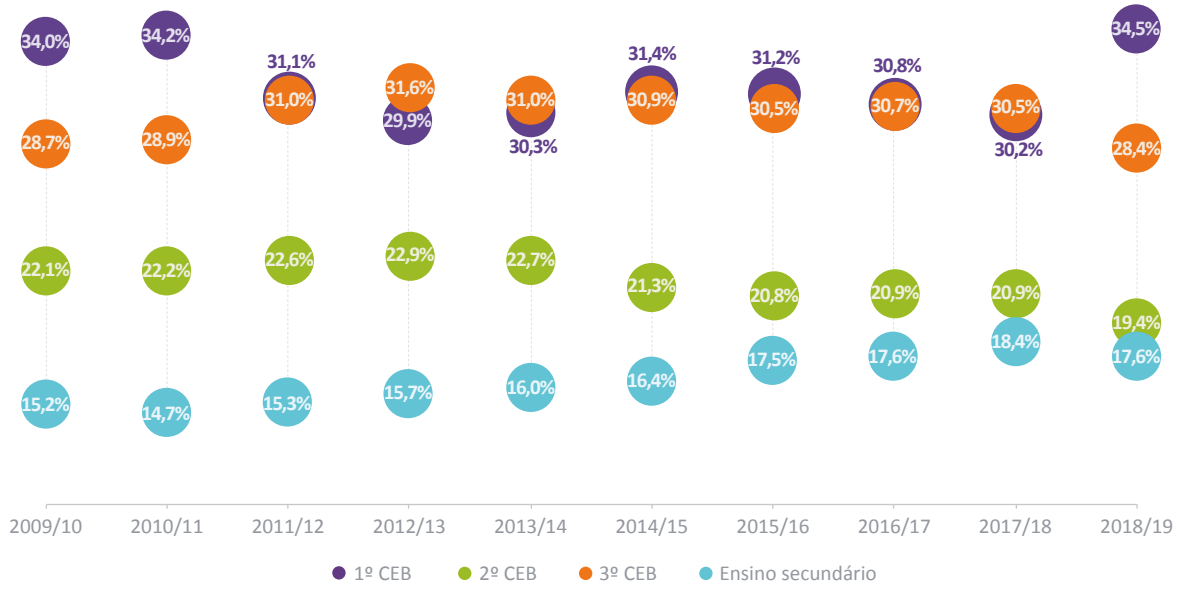


Fonte: CNE, a partir de IGeFE, I.P., 2020

[1] Sobre despesas do Estado com a ASE, consultar o capítulo *Recursos Financeiros*.

No conjunto dos alunos apoiados pela ASE, a maior percentagem concentra-se no 1º CEB, em quase todos os anos letivos em análise (Figura 6.1.2), e a menor no ensino secundário. Entre 2011/2012 e 2017/2018, a percentagem de apoiados do 1º CEB e do 3º CEB é muito próxima. No mesmo período cresce a proporção de apoiados do ensino secundário, talvez em consequência do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos de escolaridade ou até aos 18 anos de idade. Em 2018/2019, o 1º CEB distancia-se, como o ciclo com maior percentagem de alunos beneficiários, ultrapassando o valor máximo registado no ano de 2010/2011.

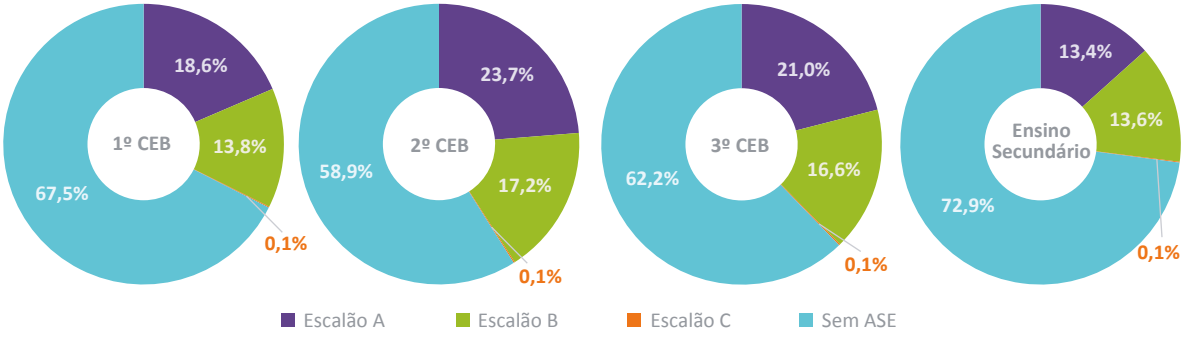
Figura 6.1.2. Distribuição (%) por nível e ciclo de ensino dos alunos abrangidos pela ação social escolar. Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, I.P., 2020

A Figura 6.1.3 mostra que, no ensino público, o 2º CEB é o ciclo de ensino com maior percentagem de alunos com ASE (41,0%), em 2018/2019, seguido pelo 3º CEB (37,7%), pelo 1º CEB (32,4%) e, finalmente, pelo ensino secundário (27,1%). Observa-se igualmente que, no ensino básico, o escalão A concentrava a maior percentagem de alunos apoiados, enquanto no ensino secundário, a maioria estava no escalão B, ainda que com uma ligeira diferença de 0,2 pp, relativamente à percentagem de alunos com o escalão A. O escalão C tem uma expressão residual em todos os ciclos e níveis de ensino.

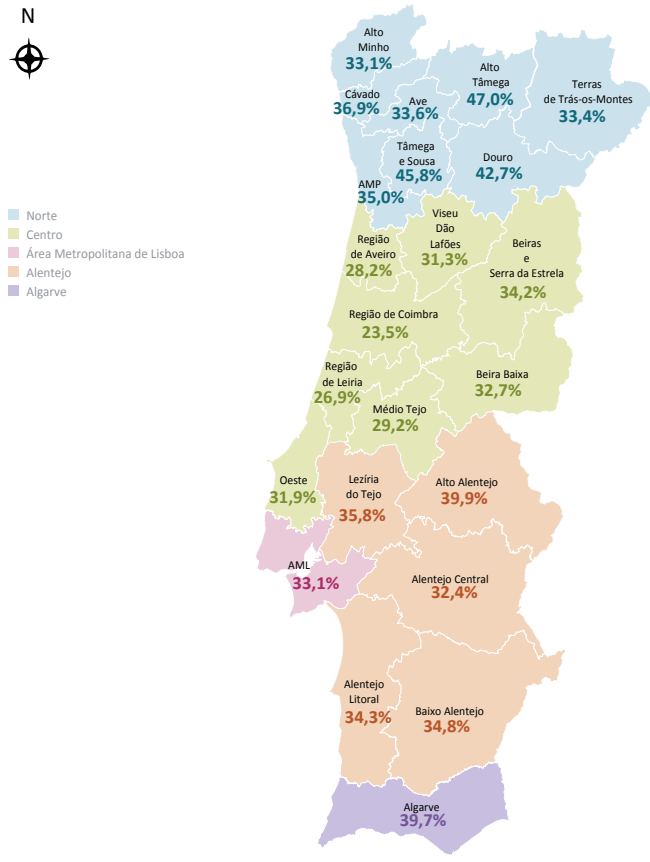
Figura 6.1.3. Alunos (%) abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de ensino e por escalão, rede pública ME. Continente, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir DGEEC, 2020

Uma análise por NUTS III permite verificar que, em 2018/2019, as regiões em que se registaram as maiores percentagens de alunos, com apoio ASE, a frequentar estabelecimentos de ensino da rede pública do Ministério da Educação se situavam no Norte e eram o Alto Tâmega, o Tâmega e Sousa e o Douro, com 47,0%, 45,8% e 42,7%, respetivamente, o que contrasta com as Regiões de Coimbra (23,5%), Leiria (26,9%), e Aveiro (28,2%). A Figura 6.1.4 mostra igualmente que as regiões do Alto Alentejo e do Algarve apresentaram valores próximos dos da região Norte.

Figura 6.1.4. Alunos (%) com ASE, ensinos básico e secundário, escalões A, B e C, por NUTS III, rede pública ME. Continente, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Considerando a evolução da percentagem de alunos com ASE, nos ensinos básico e secundário, observa-se que, em termos globais, no Continente, houve uma descida em 2018/2019, face aos outros dois anos letivos retratados na Figura 6.1.5, o que acontece em todas as NUTS III. Quando se comparam as percentagens de alunos com ASE, registadas em 2018/2019 e em 2014/2015, verifica-se que a região em que o decréscimo teve mais expressão foi o Ave (-11,8 pp), seguida das regiões do Tâmega e Sousa e do Alto Tâmega (-9,8 pp e -8,1 pp, respetivamente), e as regiões em que se deu a menor diminuição foram a AML (-3,6 pp), a Beira Baixa e o Alentejo Litoral (-3,8 pp e -4,0 pp, respetivamente). Esta diminuição poderá encontrar explicação no aumento da taxa de emprego, verificado a partir de 2013 (*vd.* Capítulo 1 deste relatório), e consequente melhoria das condições económicas das famílias.

No ano letivo de 2018/2019, é visível em todas as regiões, que as maiores percentagens de alunos com ASE se encontravam no 2º CEB, seguido pelo 3º CEB, exceto nas regiões da Beira Baixa, AML e Algarve, em que a segunda maior percentagem de alunos com ASE registou-se no 1º CEB.

De salientar que as regiões onde se assinalaram maiores percentagens de alunos com ASE, em 2018/2019, são também as que concentram as maiores percentagens de alunos apoiados nos 2º e 3º CEB.

Figura 6.1.5. Alunos (%) com ASE, por NUTS III, rede pública ME. Continente

NUTS III	2009/10	2014/15	2018/19	Alunos com ASE por ciclo e nível de ensino 2018/19
Tâmega e Sousa	61,3%	55,7%	45,8%	33,8% 43,4% 54,4% 56,9%
Alto Tâmega	59,1%	55,2%	47,0%	43,8% 41,8% 51,6% 52,4%
Douro	47,4%	47,3%	42,7%	31,0% 41,3% 50,8% 51,8%
Alto Alentejo	45,2%	45,9%	39,9%	28,0% 42,7% 43,0% 46,2%
Terras de Trás-os-Montes	44,9%	37,7%	33,4%	24,6% 29,1% 39,3% 44,7%
Algarve	43,5%	44,1%	39,7%	31,2% 39,9% 44,6% 43,0%
Baixo Alentejo	37,7%	39,1%	34,8%	23,6% 35,2% 37,1% 43,8%
Beiras e Serra da Estrela	42,9%	39,9%	34,2%	25,5% 30,5% 41,2% 43,5%
Cávado	48,9%	44,2%	36,9%	31,2% 34,7% 41,0% 42,6%
AMP	45,5%	42,2%	35,0%	29,8% 30,0% 40,2% 42,5%
Lezíria do Tejo	36,9%	40,4%	35,8%	24,9% 36,9% 38,7% 42,0%
Continente	**42,7%**	**40,1%**	**34,1%**	27,1% 32,4% 37,7% 41,0%
Alentejo Central	37,7%	38,8%	32,4%	20,8% 34,3% 35,5% 40,9%
Oeste	41,5%	38,5%	31,9%	26,0% 27,5% 37,5% 40,7%
Alto Minho	50,6%	38,2%	33,1%	23,7% 31,5% 40,4% 40,7%
Viseu Dão Lafões	42,8%	38,4%	31,3%	24,4% 26,7% 37,9% 40,1%
Beira Baixa	32,8%	36,6%	32,7%	21,0% 35,5% 36,2% 38,7%
AML	37,1%	36,7%	33,1%	22,7% 33,1% 38,7% 37,8%
Alentejo Litoral	40,6%	38,3%	34,3%	22,8% 36,8% 36,7% 38,3%
Ave	51,9%	45,4%	33,6%	28,4% 31,8% 38,5% 38,0%
Médio Tejo	37,2%	35,0%	29,2%	23,1% 23,9% 35,6% 37,9%
Região de Aveiro	38,3%	32,6%	28,2%	21,8% 24,5% 33,9% 35,7%
Região de Coimbra	36,2%	30,5%	23,5%	17,1% 17,6% 30,4% 33,0%
Região de Leiria	33,3%	33,0%	26,9%	18,9% 26,2% 31,4% 32,9%



Notas: Quadro e gráfico ordenados pela NUTS III com o maior valor percentual no 2º ciclo. Os dados deverão ser lidos como grandes tendências, face à dificuldade de validação da informação menos recente, sobretudo os relativos ao ano de 2009/2010. Os dados de 2018/2019 consideram também os alunos abrangidos pelo escalão C.

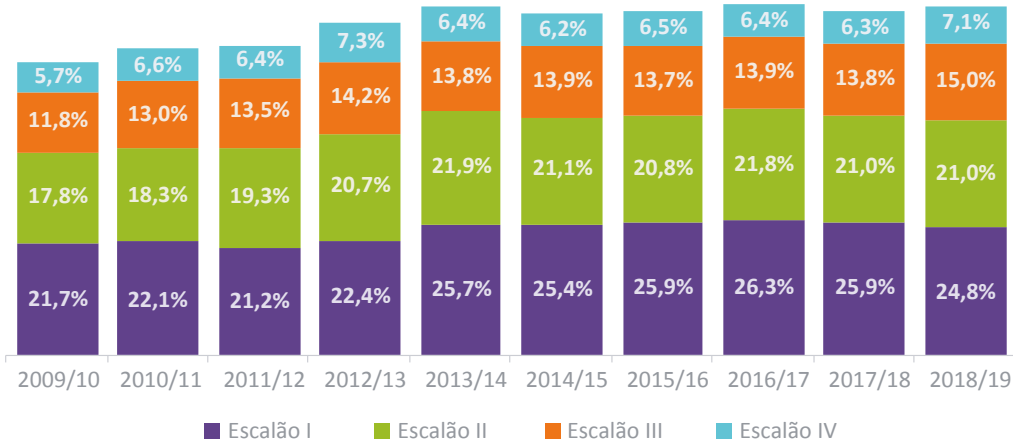
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Na Região Autónoma dos Açores (RAA), os apoios no âmbito da ASE estão distribuídos por cinco escalões (I a V). De acordo com a legislação em vigor, a atribuição do respetivo escalão está relacionada com o rendimento das famílias, a composição do agregado familiar e a existência de encargos especiais. No escalão I estão os alunos que usufruem de maior apoio, os mais carenciados; os escalões seguintes abrangem os alunos que necessitam de menos apoio. No escalão V os alunos não têm apoio direto, apenas poderão ter apoios específicos, nomeadamente a nível da alimentação e dos transportes (Decreto Legislativo Regional nº 18/2007/A, de 19 de julho, mantido em vigor pelo nº 2, do artº 2º, do Decreto Legislativo Regional nº 12/2013/A, de 23 de agosto).

Quando comparados os anos de início e fim da década em estudo, a percentagem de alunos abrangidos pela ASE aumentou em todos os escalões de atribuição de apoio, com destaque para os escalões II e III (Figura 6.1.6).

Em 2018/2019, a percentagem de alunos com o escalão I diminuiu (-1,1 pp), em relação ao ano letivo anterior. De referir também o aumento da percentagem nos escalões III e IV, mais 1,2 pp e 0,9 pp, respetivamente, e a manutenção da proporção de alunos no escalão II. A percentagem global de alunos abrangidos pela ASE (67,9%), no ano letivo em análise, aproxima-se da registada em 2016/2017, a maior percentagem observada na década (68,4%).

Figura 6.1.6. Alunos (%) abrangidos pela Ação Social Escolar, por escalão. Público. RAA



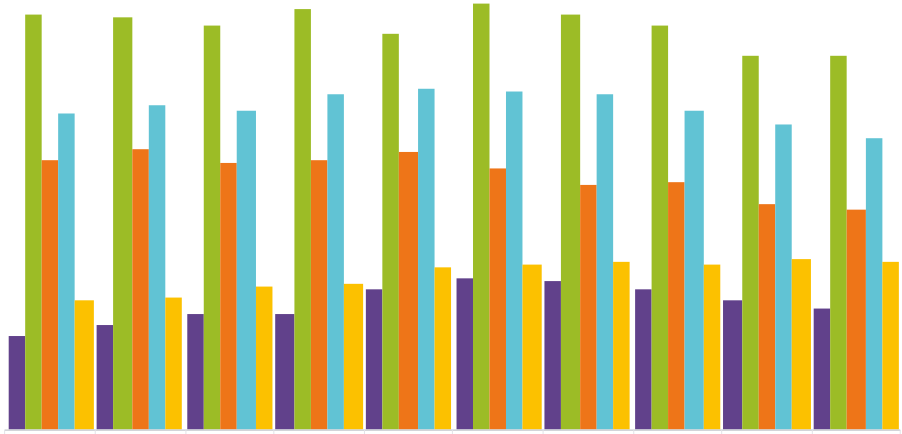
Notas: Dados atualizados em 2020.
Na totalidade dos alunos não foram contabilizados os matriculados no currículo PEREE.

Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA, 2020

Numa análise dos dados por nível e ciclo de educação e ensino, observa-se uma diminuição do número de alunos abrangidos pela ASE no ensino básico em 2018/2019, relativamente a 2009/2010, e um aumento no que diz respeito à educação pré-escolar e ao ensino secundário (Figura 6.1.7). Face ao ano anterior, 2018/2019 apresenta menos alunos abrangidos em todos os níveis e ciclos de ensino, seguindo a tendência da segunda metade da década, exceto no ensino secundário, em que se regista um acréscimo desde 2009/2010, apenas com quebras em 2016/2017 e em 2018/2019.

Em todos os anos da série, o 1º CEB é o que reúne o maior número de alunos apoiados pela ASE, seguido do 3º CEB, enquanto a educação pré-escolar apresenta o menor.

Figura 6.1.7. Alunos (Nº) abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de ensino. Público. RAA



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Pré-escolar	1835	2095	2285	2296	2756	3014	2937	2797	2547	2412
1º CEB	8215	8131	7986	8303	7794	8434	8202	7980	7382	7358
2º CEB	5312	5518	5266	5315	5492	5181	4835	4883	4459	4320
3º CEB	6244	6420	6312	6642	6741	6696	6614	6272	6039	5751
Secundário	2554	2614	2819	2890	3217	3290	3301	3279	3391	3334

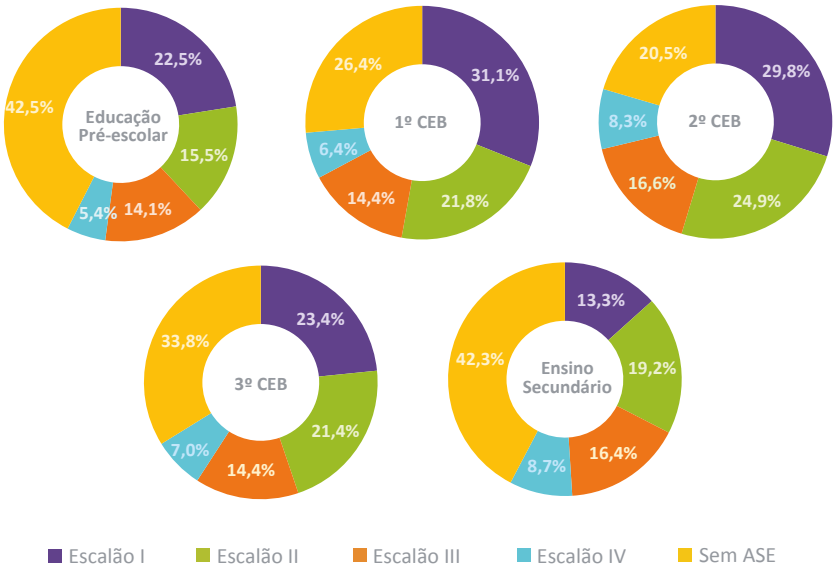
Nota: Dados atualizados em 2020.

Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA, 2020

Em 2018/2019, no que diz respeito à distribuição percentual dos alunos pelos diversos escalões da ASE (Figura 6.1.8) observa-se que na educação pré-escolar e nos três ciclos do ensino básico existe maior percentagem de alunos integrados no escalão I. O ensino secundário concentra a maior percentagem no escalão II, seguido pelo escalão III e pelos escalões I e IV.

As maiores percentagens de alunos com apoio neste âmbito assinalam-se no 1º CEB no escalão I (31,1%); no 2º CEB no escalão I (29,8%) e no escalão II (24,9%) e as menores, no escalão IV, na educação pré-escolar (5,4%) e no 1º CEB (6,4%). Globalmente, o ciclo de ensino com maior percentagem de alunos apoiados é o 2º CEB (79,5%).

Figura 6.1.8. Alunos (%) abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de ensino e por escalão. Público. RAA, 2018/2019



Nota: Na totalidade dos alunos não foram contabilizados os matriculados no currículo PEREE.

Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA, 2020

Na Região Autónoma da Madeira, o sistema de Ação Social Educativa integra quatro escalões (I a IV), sendo o posicionamento calculado anualmente, com base no nível de abono de família atribuído.

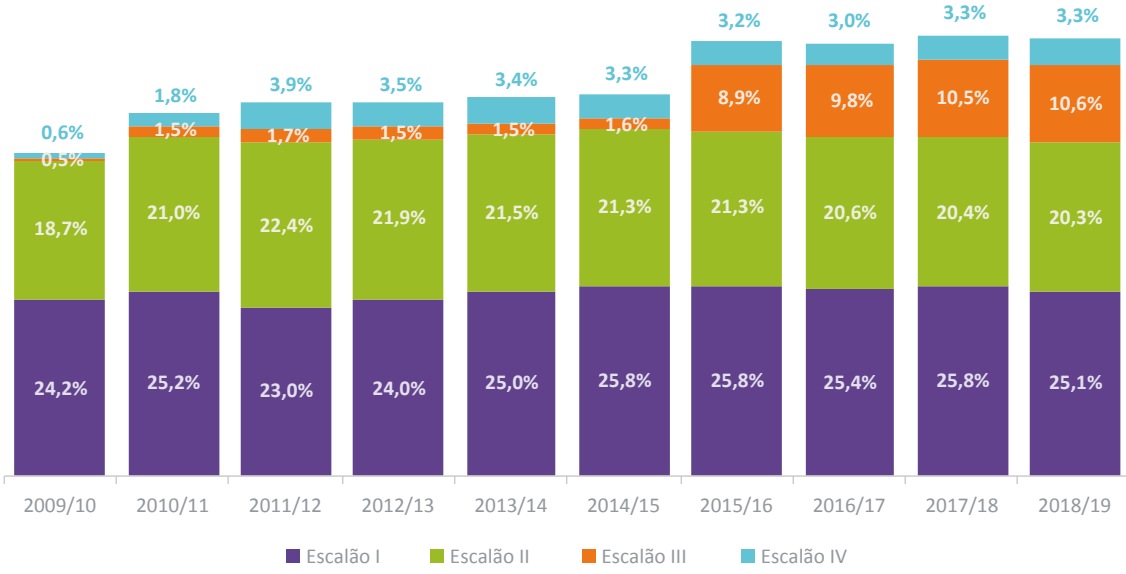
As crianças, no último ano de frequência na educação pré-escolar e os alunos dos ensinos básico e secundário, pertencentes a agregados familiares integrados nos 1º, 2º e 3º escalões de rendimentos para a atribuição daquele abono, têm direito aos apoios e benefícios da ASE. Para as crianças que frequentam os restantes anos da educação pré-escolar e estabelecimentos de infância são considerados, para efeitos de apoio da ASE, os quatro escalões de rendimentos determinados para atribuição do abono de família (Portaria nº 53/2009, de 4 de junho de 2009, na sua redação actual, republicada pela Portaria nº 202/2018, de 28 de junho).

Quando comparados os anos de início e fim da série, a percentagem global de alunos abrangidos pela ASE, na Região Autónoma da Madeira, aumentou 15,5 pp (Figura 6.1.9). É também observável um acréscimo da percentagem em todos os escalões, com destaque para os III e IV.

Os acréscimos que se verificam ao longo da série, designadamente no escalão IV, em 2011/2012 e no escalão III, em 2015/2016, podem estar relacionadas com a publicação da legislação que trouxe alterações ao Regulamento da Ação Social Educativa, ao escalonamento no processo de atribuição de abono de família e ao reforço da componente de apoio social (Portaria nº 202/2018, de 28 de junho).

Em 2018/2019, a percentagem de alunos com os escalões I e II diminuiu em relação ao ano letivo anterior (-0,7 pp e -0,1 pp, respetivamente). De referir, também, o ligeiro aumento da percentagem no escalão III (+0,1 pp), e a manutenção da proporção de apoiados no escalão IV. A percentagem global de alunos com ASE (59,4%), no ano letivo em análise, está próxima da registada no ano anterior, a maior percentagem observada na década (60,0%).

Figura 6.1.9. Alunos (%) abrangidos pela ASE, por escalão. RAM



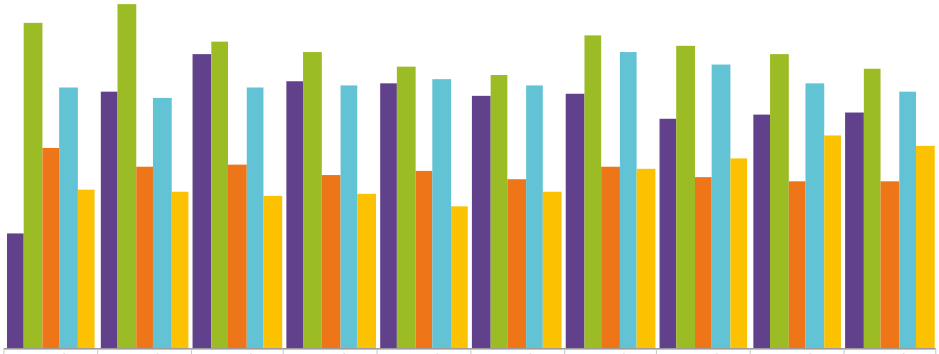
Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2020

Ao analisar o número de alunos abrangidos pela ASE por nível e ciclo de educação e ensino (Figura 6.1.10**)**, constata-se um aumento global em 2018/2019, relativamente ao início da série, que resulta dos acréscimos verificados na educação pré-escolar e no ensino secundário, uma vez que existe uma diminuição em todo o ensino básico.

Em todos os anos da série, o 1º CEB tem o maior número de alunos apoiados pela ASE e o menor, a educação pré-escolar em 2009/2010, o ensino secundário entre 2010/2011 e 2015/2016, e o 2º CEB desde 2016/2017.

O ano de 2018/2019 apresenta menos alunos abrangidos pela ASE, em comparação com o ano anterior, seguindo a tendência dos últimos dois anos, com a exceção da educação pré-escolar, o único nível em que aumentou.

Figura 6.1.10. Alunos (Nº) abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de ensino. RAM



	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
Pré-escolar	2356	5274	6060	5515	5443	5212	5247	4716	4810	4860
1º CEB	6681	7085	6305	6096	5779	5633	6453	6217	6073	5755
2º CEB	4123	3721	3795	3571	3646	3492	3721	3541	3453	3451
3º CEB	5383	5156	5353	5412	5524	5390	6078	5853	5446	5270
Secundário	3274	3223	3154	3156	2922	3219	3712	3920	4364	4162

Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2020

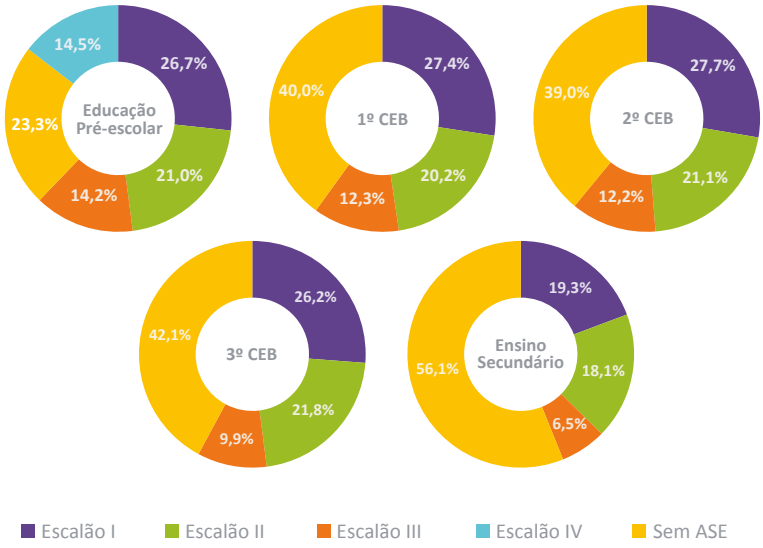
Na distribuição da percentagem de alunos que beneficiam de ASE na RAM, em 2018/2019 (Figura 6.1.11), a educação pré-escolar apresentava a maior percentagem global e o ensino secundário a menor.

Em termos de comparação, relativamente aos escalões, observa-se que em todos os níveis e ciclos de educação e ensino a maior percentagem de alunos situa-se no escalão I. O escalão II abrange a maior percentagem de alunos no 3º CEB, logo seguido do 2º CEB e da educação pré-escolar.

A educação pré-escolar é o único nível de educação que apresenta crianças abrangidas pelo escalão IV e o que regista a menor percentagem sem ASE. Pelo contrário, o ensino secundário é o que apresenta a maior percentagem de alunos não abrangidos pela ASE.

As maiores percentagens de alunos com apoios no âmbito da ASE, por escalão, são as indicadas no 2º CEB no escalão I (27,7%), no 3º CEB no escalão II (21,8%), e na educação pré-escolar nos escalões III e IV (14,2% e 14,5%, respetivamente).

Figura 6.1.11. Alunos (%) abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de ensino e por escalão. RAM, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2020

Educação Inclusiva

Na *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020*, a Comissão Europeia identifica oito grandes áreas de ação no que diz respeito à eliminação das barreiras que se colocam às pessoas com deficiência: acessibilidade, participação, igualdade, emprego, educação e formação, proteção social, saúde e ação externa. Define como grande objetivo para a área da educação e formação o seguinte: promover a educação inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para os alunos e os estudantes com deficiências (Comissão Europeia, 2010).

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, estabelece os princípios e as normas da educação inclusiva, com o propósito de assegurar a escolarização para todos, tendo em conta as singularidades e as necessidades educativas particulares, bem como as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Este diploma distingue-se da legislação anterior por apresentar um novo desenho da educação inclusiva, ao considerar que todos os alunos têm necessidades, embora diferentes, esbatendo fronteiras entre os que têm e os que não têm necessidades especiais e propondo uma tipologia diferenciada de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. De igual modo, estabelece a criação de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva e de Centros de Apoio à Aprendizagem (Rodrigues, 2019).

Com o intuito de promover uma escola inclusiva, na qual todos tenham lugar e que respeite as características, a diversidade de necessidades e de expectativas dos alunos, são definidas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três níveis de intervenção: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

As medidas universais estão disponíveis para todos os alunos e visam promover a participação e a melhoria das aprendizagens; as seletivas têm o propósito de apoiar alunos que precisam de suporte complementar e cujas necessidades não foram suprimidas pela aplicação das medidas universais; as adicionais propõem-se responder a dificuldades acentuadas e persistentes, ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados à aprendizagem e à inclusão.

O referido diploma introduz mudanças a nível da terminologia, ao abandonar algumas conceções restritas, assumindo a escola como um todo, o que reflete a multiplicidade das suas dimensões e a interação entre as mesmas, e pressupondo que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de apoio à aprendizagem (DGE, 2018).

A perspetiva de implementação de uma visão mais ampla dos apoios a garantir pela escola inclusiva, obstou à aplicação do questionário às «Necessidades Especiais de Educação», no ano 2018/2019, que, dessa forma, deixou de fazer parte da lista de operações estatísticas oficiais registadas no Sistema Estatístico Nacional.

Na sequência da entrada em vigor deste diploma, a DGEEC aplicou, pela primeira vez, no ano letivo de 2019/2020, o «Questionário à Educação Inclusiva», em escolas públicas da rede do Ministério da Educação, não existindo ainda resultados. Assim, os dados que se apresentam são os reportados até ao ano letivo de 2017/2018.

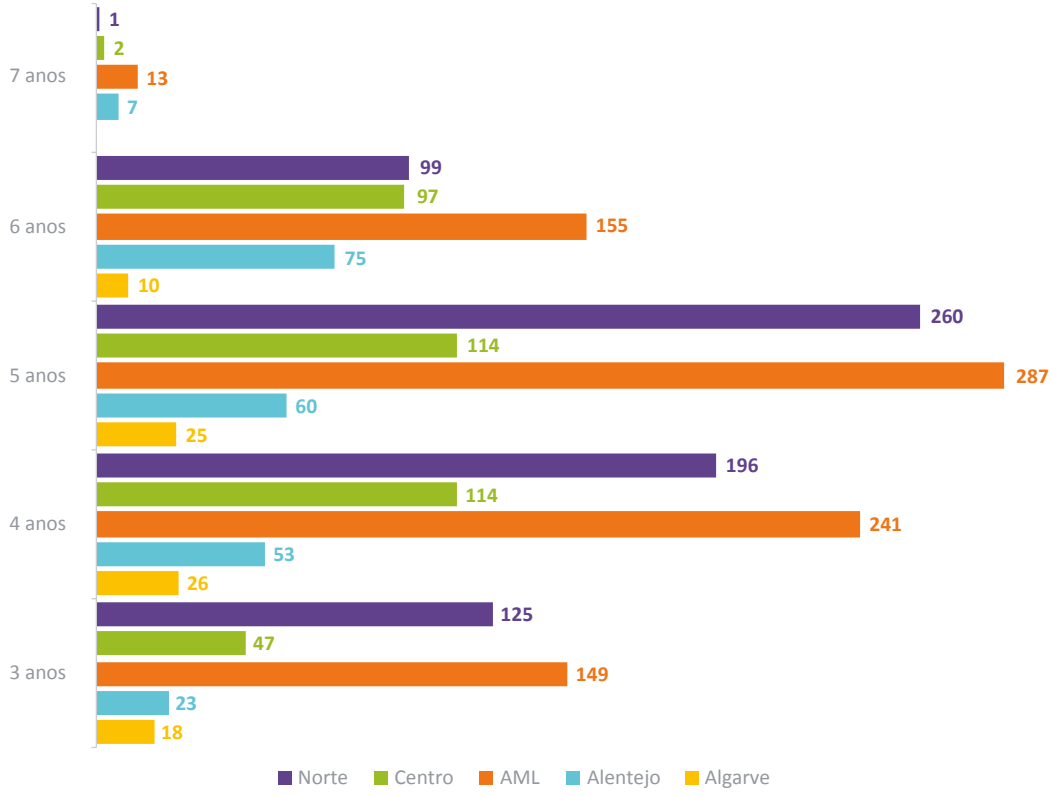
O âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI), como tem sido mencionado em anteriores relatórios do Estado da Educação, refere-se à adoção de medidas de apoio integrado centrado nas crianças e nas famílias, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no espaço da educação, da saúde e da ação social, cujo principal objetivo é garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, dos zero aos seis anos, com limites no seu crescimento pessoal, social e/ou dificuldades de participação nas atividades próprias para a sua idade.

A intervenção Precoce na Infância é assegurada por equipas multidisciplinares, constituídas por educadores de infância, professores, enfermeiros, médicos de família/pediatras, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas e outros profissionais.

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) é desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social , da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade.

A Figura 6.1.12 mostra o número de crianças apoiadas, em simultâneo, através das medidas estabelecidas no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, então em vigor, e pelo SNIPI, em 2017/2018. Em termos globais, o nível etário com mais crianças apoiadas foi o dos 5 anos (34,0%), a que se seguiu o dos 4 anos (28,7%), registando o dos 7 anos a menor proporção (1,0%). As regiões com mais crianças apoiadas foram a AML, com 845 crianças, seguida da Região Norte (681), e a que registou o menor número foi a do Algarve, com apenas 79 crianças.

Figura 6.1.12. Crianças apoiadas (Nº), simultaneamente, pelo Decreto-Lei nº 3/2008 e pelo SNIPI, por idade e NUTS II. Continente, 2017/2018



CNE, a partir de DGEEC, 2020

Em 2017/2018, foram identificados 145 agrupamentos de referência para a intervenção precoce na infância (Tabela 6.1.1), que se situavam em maior número na região Centro, apesar de não ser das regiões com mais alunos apoiados. O menor número de agrupamentos de referência registou-se no Algarve.

Relativamente aos docentes de IPI, a região que contabilizou mais educadores de Infância com especialização em educação especial foi a do Norte, seguida da região Centro, e a que teve menos foi a do Algarve. A região Norte, no entanto, contou com menos professores dos ensinos básico ou secundário com especialização, o que pode encontrar explicação no facto de esta região ter menos crianças apoiadas com 6 e 7 anos.

Quanto aos docentes sem especialização em educação especial, as regiões com mais educadores de infância foram as do Centro e do Norte e com mais professores dos ensinos básico ou secundário as do Algarve e do Centro, embora, neste último caso, os números sejam muito reduzidos e as diferenças pouco expressivas.

Tabela 6.1.1. Agrupamentos de referência e docentes (Nº) afetos à IPI, por nível de ensino, especialização e NUTS II. Continente, 2017/2018

NUTS II	Agrupamentos de referência para a intervenção precoce na infância	Docentes de Intervenção precoce para a infância			
		Com especialização em educação especial		Sem especialização em educação especial	
		Educadores de infância	Professores do ensino básico ou secundário	Educadores de infância	Professores do ensino básico ou secundário
Norte	28	109	3	23	–
Centro	51	92	26	32	2
AML	21	49	54	9	–
Alentejo	36	41	30	18	1
Algarve	9	22	12	3	3
Total	**145**	**313**	**125**	**85**	**6**

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

O número de crianças e jovens que frequentam instituições de educação especial tem vindo a baixar, globalmente, registando-se, em 2017/2018, menos 36,7% do que no início da série (Tabela 6.1.2). Também no que diz respeito às NUTS II do Continente, este número baixou em todas as regiões, com maior expressão nas regiões Norte e Alentejo. A AML, em que se observa um aumento dos inscritos em instituições de educação especial, até 2013/2014, baixou esse número desde então, em todos os anos letivos. Estes dados podem indiciar uma maior inclusão dos alunos com necessidades específicas e, simultaneamente, a melhoria de condições para a integração de todos. No entanto, é de salientar que, em 2017/2018, houve um aumento do número de crianças e jovens em instituições de educação especial, face ao ano anterior, nas regiões Norte e do Alentejo.

Tabela 6.1.2. Crianças e jovens (Nº) com necessidades específicas a frequentar instituições de educação especial, por NUTS II. Continente

Regiões	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Norte	303	s.d.	189	108	47	25	20	55
Centro	259	s.d.	198	166	144	155	147	137
AML	818	s.d.	855	986	928	797	782	739
Alentejo	139	s.d.	88	76	52	51	46	53
Algarve	36	s.d.	14	7	0	0	0	0
Total	**1555**	**s.d.**	**1344**	**1343**	**1171**	**1028**	**995**	**984**

Nota: s.d. dados não disponíveis

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Como se pode ver na Tabela 6.1.3, registou-se um aumento global da inclusão de crianças e jovens nas escolas de ensino regular entre 2010/2011 e 2017/2018 (+5367), apesar do decréscimo ocorrido em 2012/2013. Em 2017/2018, é no 3º CEB que o número de jovens com necessidades específicas é maior, seguindo-se o 1º CEB. O nível de educação que contabilizou menos crianças sinalizadas e integradas foi a educação pré-escolar.

Tabela 6.1.3. Crianças e Jovens (Nº) com necessidades específicas a frequentar escolas de ensino regular, por nível e ciclo de ensino. Continente

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Educação pré-escolar	3463	s.d.	2679	2450	3975	3573	3463	3559
1º CEB	21 214	s.d.	19 476	19 335	22 716	21 759	21 214	21 426
2º CEB	17 816	s.d.	14 673	15 657	17 463	17 509	17 816	18 757
3º CEB	26 102	s.d.	18 502	19 504	21 981	24 272	26 102	28 282
Ensino secundário	13 077	s.d.	5 426	6 711	9 058	11 062	13 077	15 015
Total	**81 672**	**s.d.**	**60 756**	**63 657**	**75 193**	**78 175**	**81 672**	**87 039**

Nota: s.d. dados não disponíveis

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

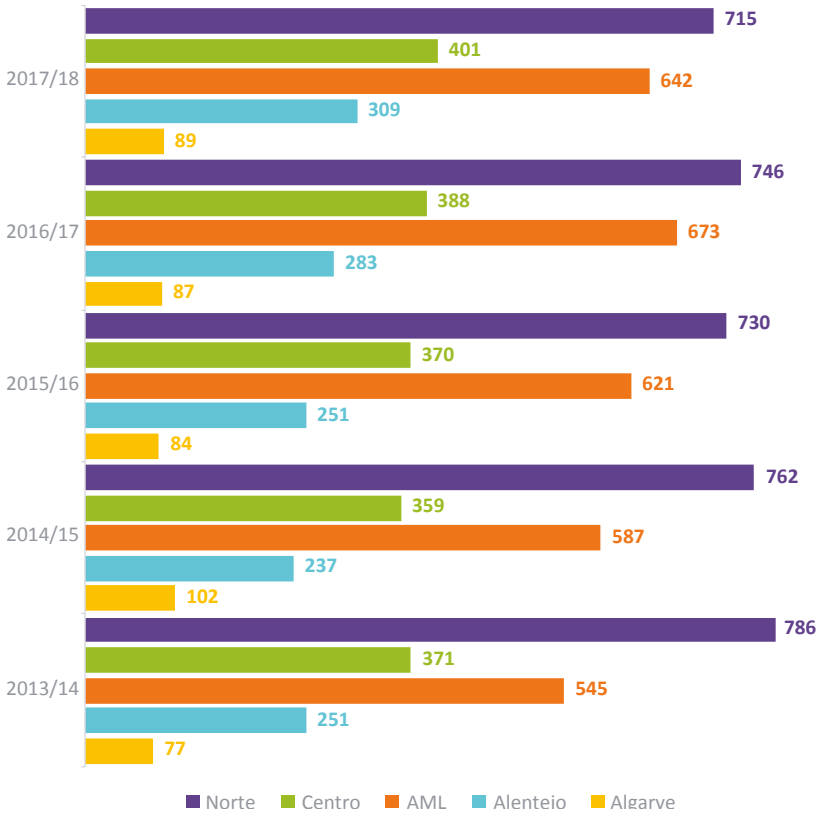
Até 2017/2018, existiram unidades especializadas, integradas nos estabelecimentos de ensino de referência, que disponibilizaram, em complemento da educação escolar, medidas de suporte para a aprendizagem e a inclusão, abrangendo metodologias adaptadas e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares, destinadas a públicos específicos.

De acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, as unidades de apoio especializado foram integradas nos Centros de apoio à aprendizagem, que funcionam como novas estruturas de apoio à aprendizagem e à inclusão, agregadoras dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

Em 2017/2018, as unidades de apoio especializado em multideficiência e surdocegueira congénita (UAE), tinham no total 2156 alunos, menos 21 do que no ano anterior (Figura 6.1.13). Neste mesmo ano, deu-se um aumento do número de unidades no Centro, no Alentejo e no Algarve, e um decréscimo nas restantes regiões.

Ao longo dos cinco anos representados, a região Norte apresenta sempre o maior número de alunos a frequentar estas unidades e a do Algarve o menor.

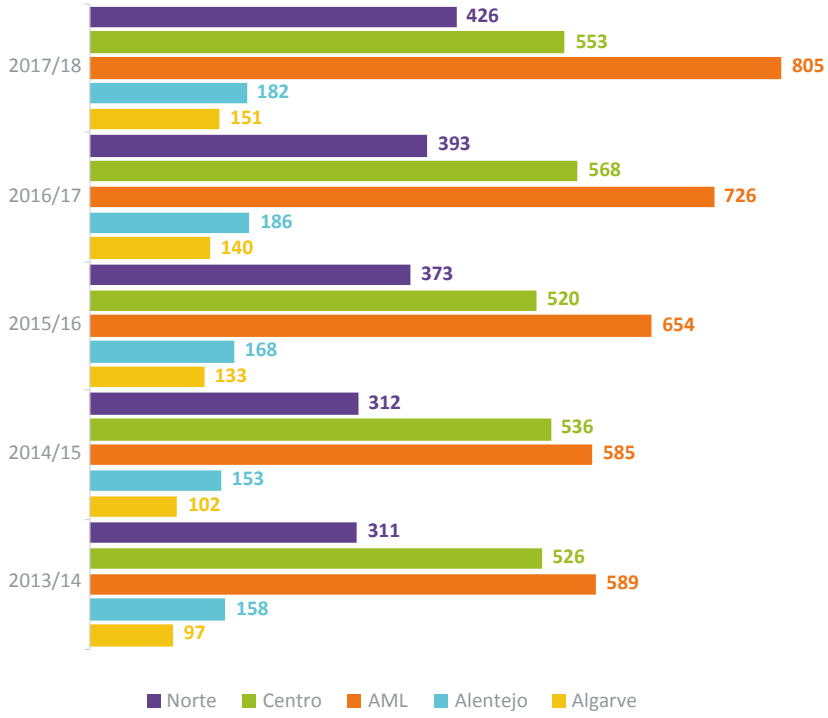
Figura 6.1.13. Alunos (Nº) que recebem apoio nas UAE, por NUTS II. Público. Continente



Fonte:CNE, a partir de DGEEC, 2020

O número global de alunos que, em 2017/2018, frequentaram unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE) foi de 2117, mais 496 do que em 2013/2014 e mais 104 do que no ano anterior (Figura 6.1.14). Este acréscimo aconteceu nas regiões Norte, AML e Algarve, sendo a AML a região com o maior número de alunos a frequentar UEE, ao longo dos cinco anos. O Algarve foi a região com menos alunos neste tipo de unidades de apoio.

Figura 6.1.14 Alunos (Nº) que recebem apoio nas UEE, por NUTS II. Público. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores

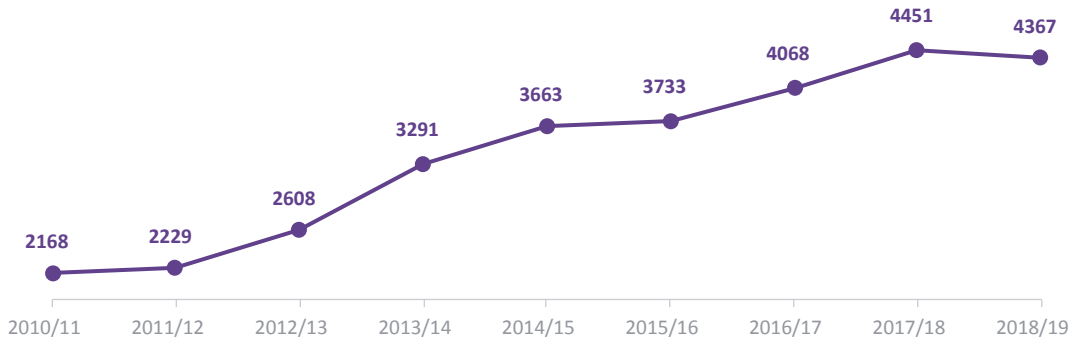
Em 2018, na Região Autónoma dos Açores, desenvolveu-se um projeto-piloto[2] de inovação pedagógica, no âmbito da educação inclusiva, para implementar a abordagem multinível de acesso ao currículo, na senda do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Concluída a experiência e feita a sua avaliação, o projeto teve continuidade no ano letivo de 2019/2020, com o propósito de alargar um modelo que tenha por base a adoção de respostas a todos os alunos, adequando os processos de ensino às características e condições individuais[3].

Os dados relativos à evolução do número de crianças e jovens com necessidades específicas na RAA (disponíveis a partir do ano letivo 2010/2011) mostram um aumento até 2017/2018 (mais do dobro), registando-se, porém, uma ligeira descida em 2018/2019, com menos 84 alunos do que no ano precedente (Figura 6.1.15).

[2] Despacho nº 1811/2018, de 12 de outubro. O projeto-piloto foi desenvolvido na Escola Básica Integrada Francisco Ferreira Drummond.
[3] O projeto foi alargado, no âmbito do Despacho nº 1187/2019, de 8 de agosto às seguintes unidades orgânicas do sistema educativo regional: EBI de Rabo de Peixe; EBI dos Arrifes; EBS Tomás de Borba; ES Ribeira Grande.

Figura 6.1.15. Alunos (Nº) com necessidades específicas na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Público. RAA

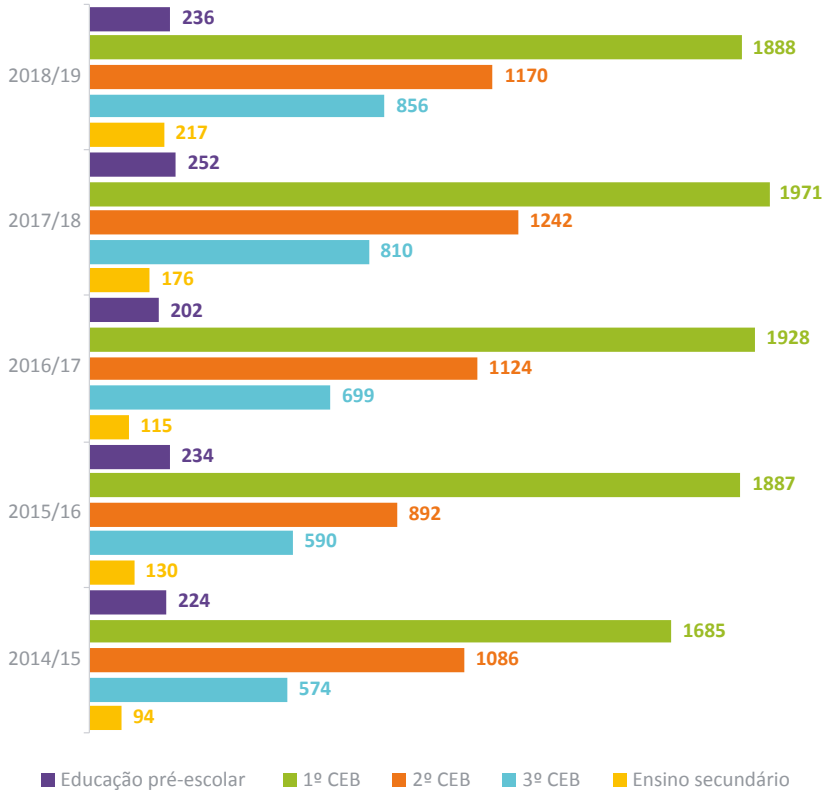


Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA, 2020

No que diz respeito à distribuição dos alunos que usufruem de apoio especializado, pelos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, nos últimos cinco anos letivos (Figura 6.1.16), os dados mostram um aumento do número de crianças e jovens no ensino básico, exceto em 2015/2016, ano em que se registou uma diminuição no 2º CEB (-194 alunos), e em 2018/2019, que apresentou um decréscimo no 1º CEB (-83) e no 2º CEB (-72). Quanto à educação pré-escolar, assinala-se uma diminuição de crianças com necessidades específicas, em 2016/2017 (-32), e um acréscimo no ano seguinte (+50), voltando a diminuir em 2018/2019 (-16 crianças).

O ensino secundário registou um aumento em todos os anos da série, exceto em 2016/2017 (-15 jovens), o que pode significar uma maior integração aliada ao facto de um maior número de alunos, num contexto de inclusão, atingir este nível de ensino.

Figura 6.1.16. Alunos (Nº) com necessidades específicas, por nível de educação e ensino. Público. RAA



Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA, 2020

Na distribuição das crianças e jovens, pelas diversas ofertas formativas, observam-se algumas variações nos últimos três anos letivos (Tabela 6.1.4), destacando-se o ano de 2017/2018 com os totais mais elevados, exceto no ensino geral e no Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ).

Na educação pré-escolar, a quase totalidade das crianças (com exceção de 22, no ano letivo de 2017/2018) não esteve integrada em nenhum regime de educação especial.

No 1º CEB, os alunos distribuem-se maioritariamente pelo ensino geral, embora seja significativo o número dos integrados no regime educativo especial. No 2º CEB, é neste regime que estão mais alunos, com destaque para o Programa Específico do Regime Educativo Especial (PEREE). No 3º CEB, o número de alunos a frequentar o ensino geral é menor do que o número dos que estão no regime educativo especial e em outros programas.

No ensino secundário, existe uma distribuição mais equitativa entre os cursos científico-humanísticos e as restantes ofertas: PROFIJ e Profissional.

Tabela 6.1.4. Alunos (Nº) com necessidades específicas, por oferta formativa. Público. RAA

	Ensino geral			Regime educativo especial						Outros programas					
				PEREE			PCA			PROFIJ			Profissional		
	2016/17	2017/18	2018/19	2016/17	2017/18	2018/19	2016/17	2017/18	2018/19	2016/17	2017/18	2018/19	2016/17	2017/18	2018/19
EPE	202	230	236	–	22	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
1º CEB	1081	1128	1104	540	531	526	307	312	258	–	–	–	–	–	–
2º CEB	341	363	374	534	605	532	249	274	264	–	–	–	–	–	–
3º CEB	341	405	408	193	150	172	131	191	188	34	64	88	–	–	–
Secundário	61	77	98	–	–	–	–	–	–	28	60	93	26	39	26
Total	**2026**	**2203**	**2220**	**1267**	**1308**	**1230**	**687**	**777**	**710**	**62**	**124**	**181**	**26**	**39**	**26**

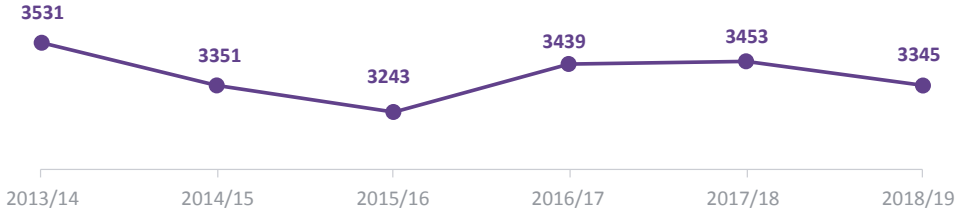
Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA, 2020

Educação Inclusiva na Região Autónoma da Madeira

O número global de alunos com necessidades específicas, na RAM (Figura 6.1.17), diminuiu em 2018/2019 face ao ano anterior (-3,1%), mantendo a tendência que se observava desde 2013/2014, apenas com duas exceções, nos anos letivos de 2016/2017 e de 2017/2018, em que se registaram ligeiras subidas.

O decréscimo global de alunos, que integram o sistema e necessitam de medidas especiais de educação, foi de 5,3% (-186) no ano de 2018/2019, face a 2013/2014, ano que registou o maior número de alunos nestas condições.

Figura 6.1.17. Alunos (Nº) com necessidades específicas na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. RAM

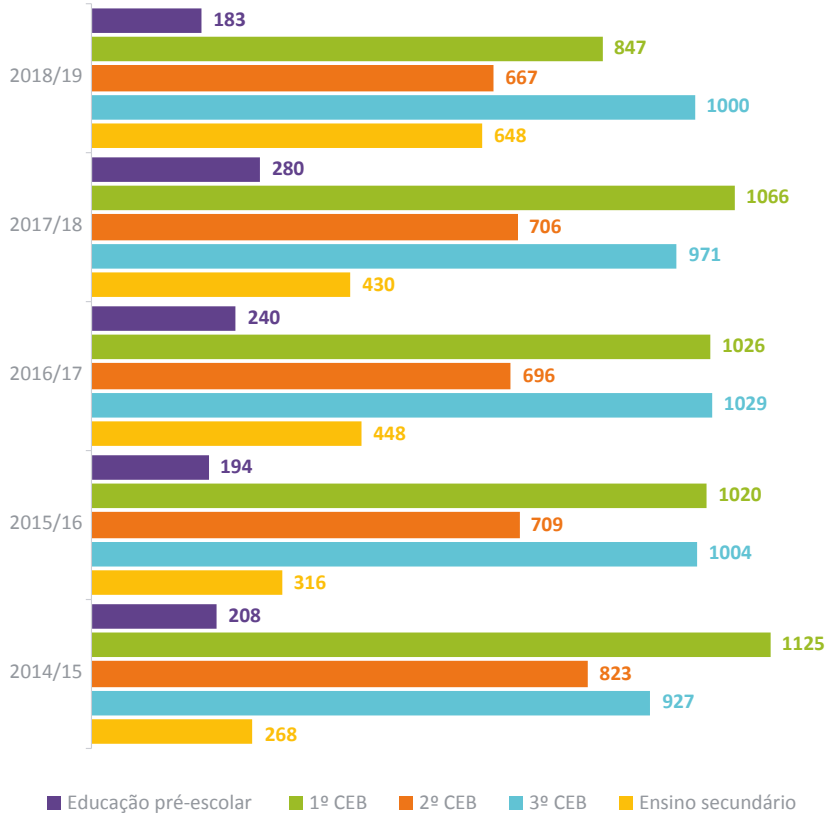


Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2020

Relativamente aos níveis e ciclos de ensino frequentados por estes alunos, considerando os últimos cinco anos letivos (Figura 6.1.18), observa-se que, neste período, apesar de algumas oscilações, o número de alunos com necessidades específicas diminuiu na educação pré-escolar e nos 1º e 2º CEB. Pelo contrário, o 3º CEB (+73) e o ensino secundário (+380) registaram um acréscimo em todos os anos letivos, com exceção de 2017/2018.

Face ao ano anterior, em 2018/2019, manteve-se a tendência já assinalada no que diz respeito aos últimos cinco anos, com uma diminuição de 34,6% na educação pré-escolar, 20,5% no 1º CEB e 5,5% no 2º CEB e aumentos de 3,0% no 3º CEB e, com maior expressão, no ensino secundário (50,7%).

Figura 6.1.18. Alunos (Nº) com necessidades específicas, por nível de educação e ensino. RAM



Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2020

A Tabela 6.1.5 mostra o número de alunos em contexto de inclusão por oferta formativa, nos 2º e 3º CEB e no ensino secundário, incluindo as ofertas para adultos.

Dos dados constantes na tabela pode inferir-se que a maioria dos alunos frequentava o ensino geral, seguido dos PCA, nos 2º e 3º CEB, enquanto no ensino secundário, a maioria integrava outras ofertas formativas.

Em 2018/2019, no 2º CEB, o número de alunos decresceu em todas as ofertas formativas. No 3º CEB, aumentou apenas no ensino geral e no ensino secundário, em todas as ofertas.

Tabela 6.1.5. Alunos (Nº) com necessidades específicas, 2º e 3º CEB e ensino secundário, por oferta formativa. RAM

Ofertas Formativas	2º CEB			3º CEB			Secundário		
	2016/17	2017/18	2018/19	2016/17	2017/18	2018/19	2016/17	2017/18	2018/19
Geral	580	671	656	657	654	737	131	134	181
CEF	4	–	–	138	99	84	51	29	37
Curso Vocacional	–	–	–	14	–	–	–	–	–
PCA	112	35	11	218	218	176	–	–	–
Profissional	–	–	–	–	–	–	263	260	395
Aprendizagem	–	–	–	–	–	–	3	7	16
EFA	–	–	–	2	–	2	–	–	19
Formação Modular	–	–	–	–	–	1	–	–	–
Total	**696**	**706**	**667**	**1029**	**971**	**1000**	**448**	**430**	**648**

Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2020

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)

O PNPSE, criado em 2016, pela Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março, para um horizonte de três anos letivos, com a finalidade de promover o sucesso escolar e combater o abandono, num quadro de promoção de um ensino de qualidade para todos e de valorização da igualdade de oportunidades, foi prorrogado por mais dois anos, a partir de 2019/2020. O PNPSE é desenvolvido em 663 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do Continente, cobrindo assim 82% das UO existentes, e, em 2016-2018, abrangeu 1 241 351 alunos.

Com o lema «A condição natural da escola é o sucesso» e com o princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas vulnerabilidades e potencialidades, desempenhando um papel ativo na construção de respostas para os desafios da aprendizagem, o programa apoia as escolas na conceção e implementação de planos de ação estratégica (PAE), como um instrumento que vise os problemas educativos concretos e permita, de facto, melhorar as aprendizagens dos alunos. Os PAE conduzem também à reflexão sobre as práticas inovadoras e colaborativas e à sua integração na prática educativa, para reduzir a taxa de retenção e abandono e, principalmente, contribuir para o sucesso dos alunos.

No âmbito dos PAE, definidos pelo programa como uma política educativa de *bottom-up* e de partilha de dinâmicas educativas, são determinadas as medidas específicas a aplicar nos anos de escolaridade que apresentam desafios, com vista a reduzir a retenção, a aumentar a percentagem de alunos com sucesso em todas as disciplinas e a responder aos problemas educativos sinalizados. As medidas de intervenção educativa inscritas nos PAE distribuem-se por diversas áreas: curriculares, organizacionais, pedagógico-didáticas, regulação colaborativa e sociocomportais.

A implementação das medidas identificadas nos PAE pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tem lugar através de ações desenvolvidas aos níveis local, regional e nacional e são objeto de um acompanhamento de proximidade por parte da Equipa de Missão do PNPSE.

No *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências,* são destacados, em termos de resultados, a melhoria do sucesso escolar, da equidade educativa, como consequência da redução das disparidades dos resultados entre escolas e dos ganhos de eficiência, bem como a diminuição das taxas de retenção no ensino básico e a redução das assimetrias territoriais no que diz respeito a estas taxas.

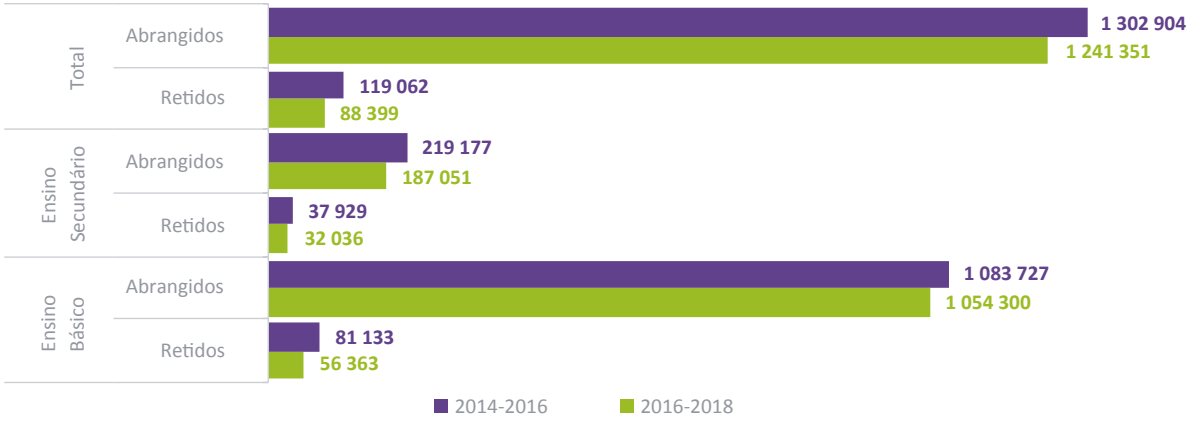
O trabalho desenvolvido no quadro das ações de formação contínua de docentes, frequentadas por mais de 70 000 professores, entre 2016 e 2018, segundo dados do PNPSE, conduziu à elaboração de PAE e à reflexão sobre as fragilidades educativas detetadas.

De acordo com dados divulgados, no já referido Relatório, durante o biénio realizaram-se 864 ações de formação de curta duração e 3469 cursos, oficinas de formação e círculos de estudos, tendo concluído a formação contínua 74 911 docentes, numa taxa de execução de 83%.

No âmbito do Programa, tiveram ainda lugar uma série de conferências, encontros e reuniões, com o foco em temáticas relativas à promoção do sucesso escolar, tais como abordagens curriculares, monitorização, prevenção, flexibilização, entre outras. Em 2017 e 2018 realizaram-se dois ciclos de seminários regionais, o primeiro com 14 sessões e 2269 participantes e o segundo com 36 sessões e 3095 participantes. Foram também organizados dois seminários nacionais com o tema «A Vez e a Voz das Comunidades Educativas».

A Figura 6.1.19 mostra o número de alunos abrangidos por medidas PAE e o número de alunos retidos nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas integrados no PNPSE, no biénio 2016-2018, face ao biénio anterior. Na comparação entre os dois períodos, no que diz respeito ao total dos alunos dos ensinos básico e secundário, regista-se uma diminuição do número de retidos, menos 30 663, com uma taxa de variação de -25,8%. Quanto ao ensino básico, verifica-se uma redução de 24 770 alunos retidos, isto é, -30,5%, enquanto no ensino secundário, ficaram retidos menos 5 863, ou seja, -15,5% do que em 2014-2016.

Figura 6.1.19 Total de alunos e alunos retidos (Nº), na rede do PNPSE, antes e depois dos PAE



Fonte: CNE, a partir de DGEEC | PNPSE

Apoio Tutorial Específico

O Apoio Tutorial Específico é uma medida de combate ao insucesso e abandono escolares, que visa a diminuição das retenções e a promoção do sucesso escolar. Implementada a partir do ano letivo de 2016/2017[4], destina-se a alunos dos 2º e 3º CEB que acumulem duas ou mais retenções, ao longo do seu percurso escolar, e abrange todas as ofertas educativas.

Em 2018, foi decidida a continuidade do Apoio Tutorial Específico[5] como uma das medidas de promoção do sucesso escolar, que pode ser acrescida a outras medidas, já implementadas pelas escolas, que visem possibilitar a melhoria das aprendizagens dos alunos, garantindo que as competências inscritas no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória* sejam alcançadas por todos. A implementação desta medida deve ser proposta no âmbito do funcionamento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.[6]

Cada professor tutor acompanha grupos de dez alunos, que podem ser de turmas distintas, tendo até quatro horas semanais para o efeito. A título excecional, e sob proposta fundamentada do/a director/a do estabelecimento de ensino, após ser autorizada pelos serviços do Ministério da Educação, podem funcionar grupos com um número inferior a este limite.

Esta é uma medida de proximidade, com o objetivo de fomentar o envolvimento dos alunos nas atividades educativas, nomeadamente, através do planeamento e da monitorização do seu próprio processo de aprendizagem, promovendo a autorregulação das aprendizagens, a integração na turma e na escola, a orientação educativa a nível pessoal, escolar e individual e o envolvimento das famílias no processo educativo.

No contexto do acompanhamento da implementação desta medida, por parte da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), foram publicados dois relatórios anuais (IGEC, 2018 e Aldeias, 2019).

A Tabela 6.1.6 mostra os dados globais, em termos de escolas, de alunos em condição de usufruírem do Apoio Tutorial Específico, dos alunos que integraram efetivamente a medida e dos professores tutores mobilizados. Em termos comparativos, a descida do número de escolas com Apoio Tutorial Específico deveu-se, segundo o referido relatório final, ao facto de, em alguns casos, terem deixado de ter alunos elegíveis, existindo, no entanto, 53 estabelecimentos de ensino que o fizeram pela primeira vez em 2017/2018. A diminuição do número de alunos elegíveis para esta medida, neste triénio, conduziu também ao decréscimo do número de alunos nela integrados, bem como à diminuição de professores tutores. Ao longo dos três anos, a percentagem de jovens com duas ou mais retenções integrados nesta medida foi sempre superior a 70%. A variação do número de escolas com Apoio Tutorial Específico relaciona-se com dois fatores: por um lado, a não existência de população alvo desta medida e por outro, terem já sido instituídos outros modelos de tutorias.

[4] Despacho Normativo nº 4-A/2016, de 16 de junho.
[5] Despacho Normativo nº 10-B/2018, de 6 de julho.
[6] Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Tabela 6.1.6. Escolas, alunos e docentes (Nº) envolvidos no Apoio Tutorial Específico

	Escolas com Apoio Tutorial Específico	Alunos dos 2º e 3º CEB com duas ou mais retenções	Alunos integrados no Apoio Tutorial Específico	Professores tutores
2016/17	554	32 420	24 788	2728
2017/18	542	31 534	23 296	2537
2018/19	541	29 910	21 784	2305

Fonte: CNE, a partir de IGEC

Escolas de Segunda Oportunidade

As Escolas de Segunda Oportunidade (E2O) têm como objetivo a promoção do regresso à formação de jovens em abandono escolar, em risco de exclusão social, permitindo-lhes encetar percursos educativos para que possam, simultaneamente, completar a sua formação e permitir o acesso ao emprego, respondendo aos seus interesses e expectativas. Ao dar a jovens e a adultos uma hipótese motivadora de completar a sua escolaridade, as escolas de segunda oportunidade almejam também a definição de percursos de integração social, abrindo aos mais vulneráveis perspetivas de emprego e de mudança de vida.

Aos jovens que frequentam as E2O é dada a possibilidade de se envolverem ativamente na descoberta dos seus vários interesses, capacidades e potenciais, para a construção do próprio percurso. Esta não é uma alternativa a outros sistemas de formação existentes, ao invés, é uma resposta de transição entre o abandono escolar e novos percursos de formação e emprego.

Recorde-se, a propósito, que, tal como é referido no *Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais*, deste relatório, Portugal tem feito progressos significativos na redução da percentagem de população entre os 18 e 24 anos que abandona a educação e a formação. Em 2019, essa taxa situava-se nos 10,6%, o que corresponde ainda a um número relevante de alunos que desiste da escola sem concluir a escolaridade obrigatória e, consequentemente, com dificuldades acrescidas de encontrar emprego.

Em Portugal, os projetos de escolas de segunda oportunidade tiveram o seu início com a criação da Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, em 2008, que, desde então, se constituiu como uma resposta socioeducativa integrada, procurando intervir nos vários fatores que influenciam o percurso dos seus formandos (Mesquita & Hardalova, 2019). Desde então foram criadas mais três escolas de segunda oportunidade, duas na região Norte e uma na AML, existindo, contudo, outras experiências idênticas.

No entanto, apenas em 2019, com a publicação do Despacho nº 6954/2019, de 6 de agosto, foram estabelecidas as linhas orientadoras deste programa de intervenção, denominado «Segunda Oportunidade». No seu preâmbulo, pode ler-se que:

> Reconhecendo que há entidades e instituições de natureza pública, privada, cooperativa e solidária em Portugal, que se têm vindo a mobilizar para promover a reintegração destes jovens, o Ministério da Educação está empenhado em assegurar que, para além de outros programas e respostas existentes, há a possibilidade, no âmbito da escola pública, de acolher e de construir respostas ajustadas para este público, para quem as vivências em grupo ou turma se revelam propiciadoras de maior eficácia na sua formação escolar e socioprofissional.

No ano de 2019, estavam inscritos 170 jovens, no conjunto das escolas de segunda oportunidade atrás mencionadas, dos quais 68,8% do sexo masculino e 31,2% do sexo feminino. Dos inscritos, 126 frequentavam o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e 44 frequentavam um curso de Educação e Formação de Adultos (EFA). Ao nível dos escalões etários, 114 dos jovens eram menores de 18 anos, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, e 56 tinham 18 ou mais anos, entre os 18 e os 26, com exceção de um elemento com 36 anos.

ProSucesso – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar na RAA

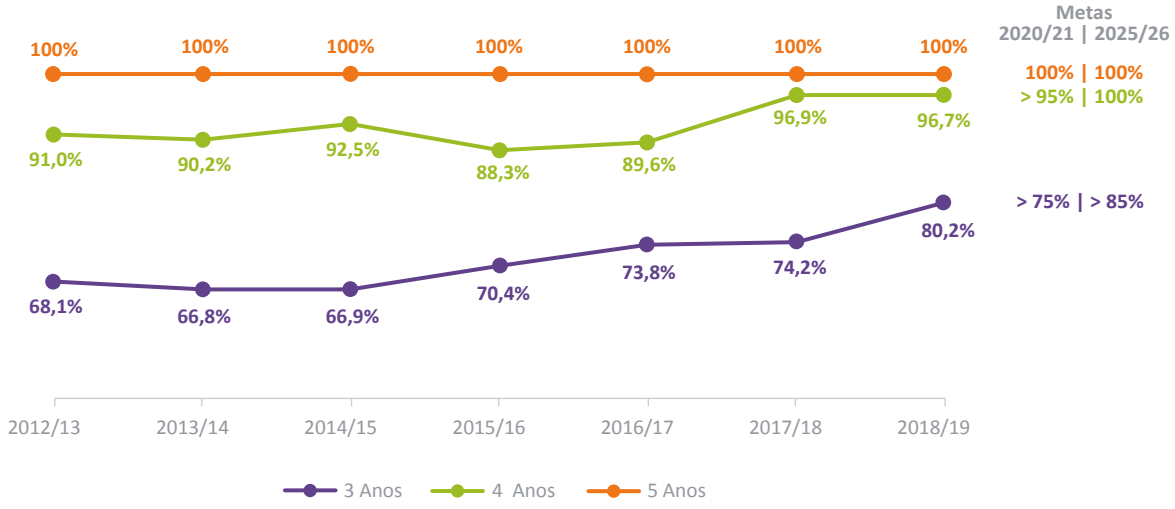
O ProSucesso – Plano integrado de Promoção do Sucesso Escolar – é, desde 2015, o programa de promoção de sucesso escolar na Região Autónoma dos Açores. Com o principal objetivo de impulsionar o sucesso escolar e reduzir a taxa de abandono precoce da educação e formação, o ProSucesso promove a mobilização de parcerias, com as famílias, com a ação social, as autarquias, entre outras instituições da comunidade.

As medidas e projetos transversais, através dos quais se concretiza o plano, distribuem-se por três eixos de ação: i) foco na qualidade das aprendizagens dos alunos; ii) promoção do desenvolvimento profissional dos docentes; iii) mobilização da comunidade educativa e dos parceiros sociais.

No contexto do ProSucesso, foi definido um conjunto de metas a atingir até 2025/2026, bem como para a avaliação intermédia, prevista para 2020/2021, relativamente à frequência da educação pré-escolar e às taxas de transição e de conclusão dos ensinos básico e secundário.

A Figura 6.1.20 mostra a evolução da taxa de frequência da educação pré-escolar, na RAA, desde 2012/2013, bem como as metas definidas no âmbito do ProSucesso. Relativamente à taxa de frequência das crianças com 3 anos, constata-se que o aumento de 6,0 pp que se registou no último ano conduziu a que se chegasse ao valor definido como meta para 2020/2021. Quanto às crianças com 4 anos, deu-se também um acréscimo da taxa de frequência da educação pré-escolar face ao início da implementação do ProSucesso e, ainda que com uma ligeira diminuição de 0,2 pp, no ano letivo de 2018/2019, manteve-se na meta definida para o ano da avaliação do Plano, que foi alcançada em 2017/2018. A taxa de frequência das crianças com 5 anos permaneceu nos 100%, ao longo deste período.

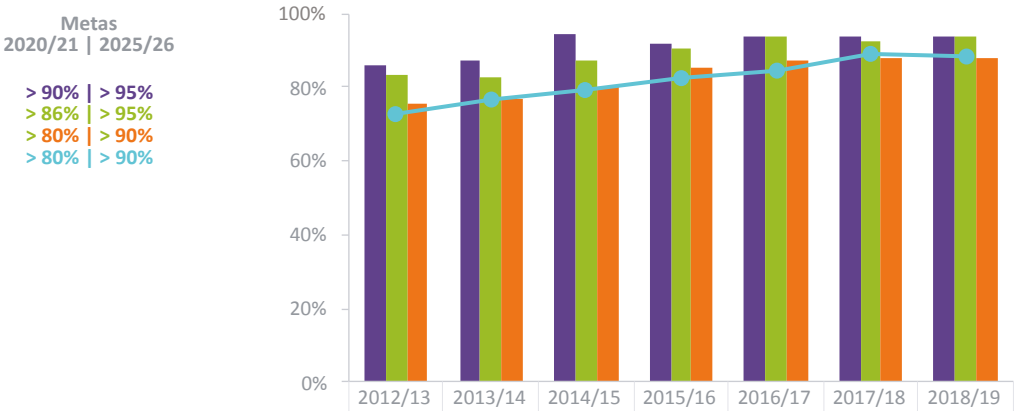
Figura 6.1.20 Evolução da taxa de frequência (%) da educação pré-escolar, por idades e metas no âmbito do Plano ProSucesso



Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA | ProSucesso, 2020

A taxa de transição nos 1º, 2º e 3º CEB (Figura 6.1.21) aumentou em 2018/2019, comparativamente com o ano de início do projeto (2012/2013) e face ao ano em que o ProSucesso foi estabelecido (2015/2016), ainda que, ao longo do percurso, os 1º e 2º CEB apresentem algumas oscilações. Em 2018/2019, em todos os casos, a meta prevista para 2020/2021 foi alcançada. Quanto à taxa de conclusão do ensino básico, esta mantém-se acima do valor definido para 2020/2021, apesar da descida registada no último ano (-1,0 pp). Todos os valores estão próximos do horizonte definido para 2025/2026.

Figura 6.1.21. Evolução das taxas (%) de transição nos 1º, 2º e 3º CEB e de conclusão do Ensino Básico e metas no âmbito do Plano ProSucesso. RAA



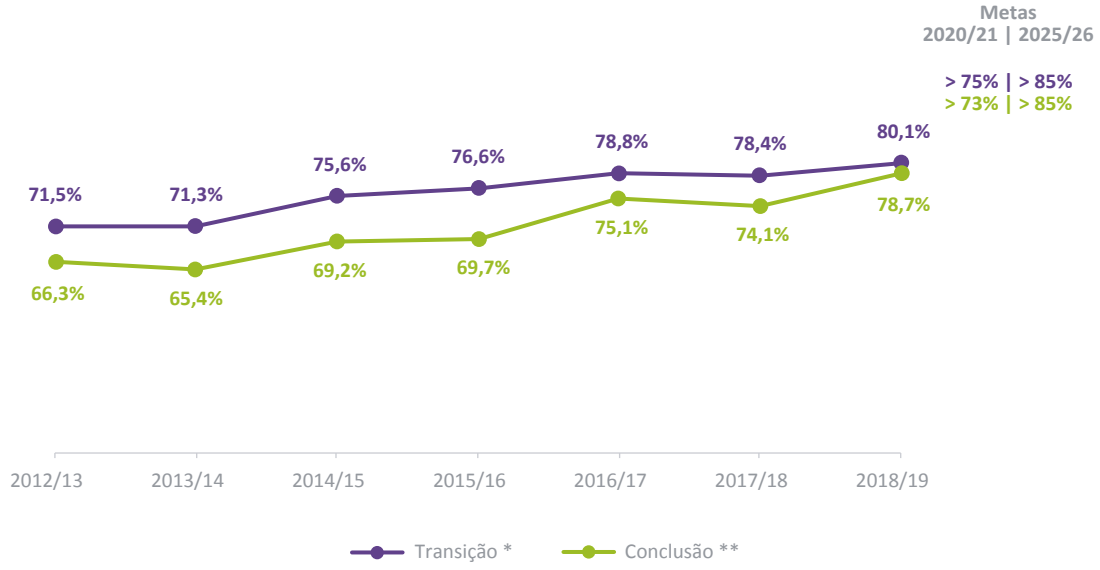
	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19
1º CEB *	86,1%	87,1%	94,2%	91,5%	93,8%	93,3%	93,5%
2º CEB *	83,0%	82,4%	87,0%	90,4%	93,4%	92,6%	93,4%
3º CEB *	75,1%	76,8%	80,2%	85,1%	87,1%	87,5%	88,0%
Conclusão do Ensino Básico **	73,0%	76,4%	79,2%	82,4%	84,7%	89,3%	88,3%

* Ensino geral
** Inclui a formação vocacional/profissionalizante

Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA | ProSucesso, 2020

A Figura 6.1.22**,** que indica as taxas de transição e de conclusão do ensino secundário, bem como as metas definidas no âmbito do ProSucesso, permite observar um aumento das taxas em todos os anos, exceto em 2013/2014 e 2017/2018, anos em que se registaram ligeiras descidas. Quer no caso da transição, quer no da conclusão, foram alcançadas as metas definidas para 2020/2021, a primeira a partir de 2014/2016 e a segunda desde 2016/2017.

Figura 6.1.22. Evolução das taxas de transição e de conclusão (%) no Ensino Secundário e metas no âmbito do Plano ProSucesso. RAA



* Cursos científico-humanísticos
** Cursos científico-humanísticos, profissionais e profissionalizantes

Fonte: CNE, a partir de SREC da RAA | ProSucesso, 2020

Os programas, projetos e medidas que integram o ProSucesso estão alinhados com as prioridades definidas para cada eixo do programa, embora a sua abrangência seja transversal e dinâmica. A Tabela 6.1.7 sintetiza a diversidade dos projetos, as múltiplas vertentes de intervenção na deteção e resolução das dificuldades e desafios, o número de UO que os integram, as atividades existentes, o número de professores e de alunos envolvidos e as parcerias estabelecidas.

Tabela 6.1.7. Abrangência dos programas, projetos e medidas em curso no âmbito do ProSucesso. RAA, 2018/2019

Eixos	Programas/projetos/ /medidas	Abrangência
I- Foco na Qualidade das aprendizagens dos alunos	Ensino especializado em Desporto	Oferta em 14 UO (Santa Maria, São Miguel, Terceira, São Jorge, Flores e Corvo) 463 alunos (237 do 2º CEB e 226 do 3º CEB) 36 turmas nas modalidades de futebol, futsal, basquetebol, badminton, voleib ol, natação, atletismo, desportos da natureza, ginástica, ténis de mesa e judo
	Eu Aprendo	Todas as turmas de 1º e 2º anos de escolaridade da EBI de Velas- S. Jorge 51 alunos
	Mediadores para o Sucesso Escolar	372 alunos, 305 dos quais em continuidade e os restantes 67, novos alunos
	Novas Rotas*	O ProSucesso integra a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do projeto EBI de Capelas 38 alunos da EPE e dos 1º e 2º CEB A comunidade de aprendizagem teve continuidade em 2019/2020
	Prof DA - Professores qualificados na resolução de dificuldades de aprendizagem – Português – 1.º ciclo	Desenvolvido a nível experimental em todas as turmas dos 1º e 2º anos de escolaridade de 14 UO (Faial, Pico, São Jorge, São Miguel e Terceira), desde 2017/18 Cerca de 240 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os respetivos alunos: cerca de 1040 alunos (1º ano), 48% dos alunos do 1º ano de escolaridade e cerca de 1280 alunos do 2º ano, 47% dos alunos do 2º ano de escolaridade das escolas públicas Duas oficinas de formação para cada grupo de professores titulares dos 1º e 2º anos de escolaridade das diferentes escolas participantes (1º ano - «A decifração no contexto das metodologias de ensino» e «Rotinas em sala de aula: práticas de gestão em prol da decifração» e 2º ano - «Rotinas em sala de aula: práticas de gestão em prol da decifração» e «A didática da escrita compositiva: tipologias, itens e critérios de classificação»
	Prof- DA -Professores qualificados na resolução de dificuldades de aprendizagem – Matemática – 1º e 2º ciclos	Todas as UO com 1º CEB e dois estabelecimentos de ensino particulares 58 docentes Ano de incidência - 4º ano de escolaridade, com acompanhamento dos 1º, 2º e 3º anos A partir de 2017/18 o projeto foi alargado ao 2º CEB Oficinas de formação «Matemática Passo a Passo: Estratégias de Superação de dificuldades para o 1º Ciclo do Ensino Básico» e «Matemática Passo a Passo: Estratégias de Superação de Dificuldades para o 2º Ciclo do Ensino Básico» (39 formandos) Guias de Apoio à Ação do Docente de Matemática, do 1º ao 4º anos (no Moodle da DRE) Cadernos do Aluno para os quatro anos de escolaridade «Guia de Apoio para o 6º ano» (GDMat-6ano, disponível na plataforma Moodle da DRE), à semelhança do já existente para o 5º ano, de 2017/18
II- Promoção do Desenvolvimento Profissional dos Docentes	PACIS XXI – Projetar a Área Curricular de Inglês para o século XXI	Projeto para otimizar a qualidade das aprendizagens na disciplina de Inglês nos 1º e 2º CEB Atividades realizadas com as componentes teórica e prática
	Programa de Formação e Acompanhamento Pedagógico de Docentes da Educação Básica	1º e 2º CEB - Português «Oficina de Escrita: um percurso de ensino-aprendizagem», «Tipologias textuais e prática de classificação», «Do texto à gramática – revisão de conhecimentos e alargamento de abordagens metodológica» e «Leitura e Educação Literária – alargamento de Práticas» 3º CEB – Matemática Oficina de formação «O ensino e a aprendizagem da Matemática numa escola para todos» - 85 docentes
	Recursos Educativos Digitais Abertos (REDA)	Mais de 1000 recursos educativos em diversos formatos (vídeo, texto, jogos, imagem e áudio) 373 validações científicas e linguísticas Mais de 300 sugestões de sítios de interesse na internet sobre arte, curiosidades, formação, literacia, literatura, fundações, museus e repositórios, entre outros Cerca de 240 aplicações e mais de 120 dicas e utilidades 2 Encontros REDA «Con(re)curso REDA» - 66 recursos validados
III- Mobilização da comunidade Educativa	Parceria de Intervenção Comunitária para o Sucesso Educativo – «Escola, Comunidade, Família»	Parceria já existente nos Municípios de Lagoa e Vila Franca do Campo Implementação em mais dois Concelhos - Nordeste e Povoação Famílias de 7 UO

* O projeto Novas Rotas foi um dos casos em análise no relatório *Estado da Educação 2018*

Fonte: CNE, a partir de ProSucesso 2020

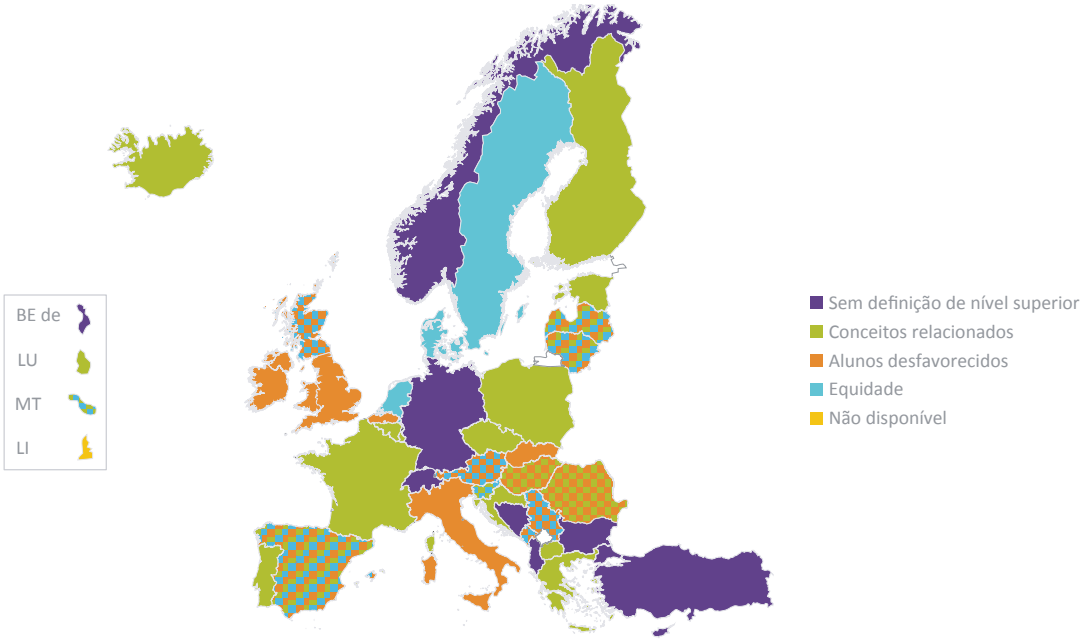
Um dos objetivos do ProSucesso é conseguir que os vários projetos, através dos quais se concretiza, tenham coerência entre si e sejam capazes de provocar as mudanças necessárias, tanto nas práticas dos docentes, das lideranças e dos assistentes e técnicos especializados, como na própria organização escolar e na forma como é mobilizada a comunidade educativa, nomeadamente os encarregados de educação e a comunidade local, com o objetivo de atingir as metas definidas para 2020 e para 2025.

Comparações internacionais

Segundo o relatório *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report. 2020*, Portugal é um dos países da Europa cujo sistema educativo definia ou referia as questões da equidade, utilizando conceitos relacionados com esta problemática, tal como a França, a Finlândia e a Grécia, entre outros (Figura 6.1.23). Existe uma grande variedade na forma como as autoridades europeias abordam estas questões nos seus documentos oficiais. Além de equidade, os termos usados incluem justiça, igualdade de oportunidades, igualdade/desigualdade, desvantagem, não discriminação, grupos vulneráveis, grupos de risco e abandono escolar precoce.

Neste relatório, é referido que cinco sistemas educativos – Dinamarca, Malta, Países Baixos, Eslovénia e Suécia – aludiam à equidade, mas não à desvantagem educativa, enquanto outros mencionavam a desvantagem, mas não equidade, como, por exemplo, a Bélgica-Comunidade Flamenga, a Irlanda e a Itália. Outros países definiram ambos os conceitos. Também existem países sem definição ou referência a conceitos relacionados com a equidade, como são os casos da Bulgária, da Alemanha e da Noruega.

Figura 6.1.23. Sistemas educativos que definem ou se referem à equidade, alunos desfavorecidos ou conceitos relacionados. Europa, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de Eurydice, 2020

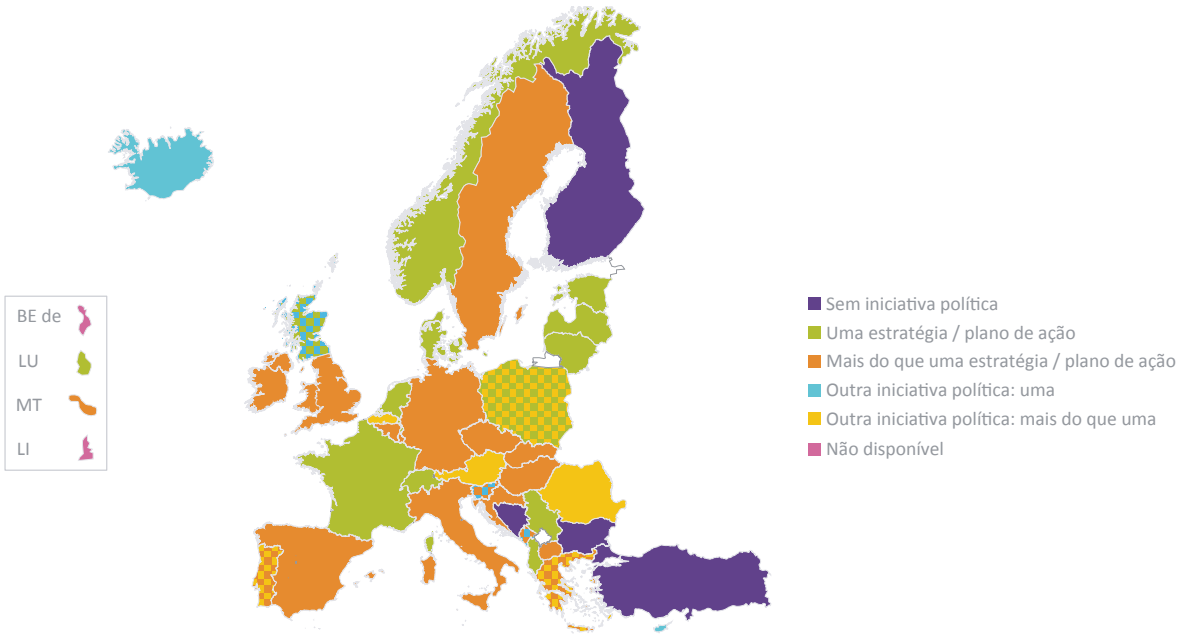
No que diz respeito às iniciativas para promover a equidade na educação, a Figura 6.1.24 mostra que Portugal teve mais do que uma estratégia/plano de ação, em simultâneo com outras iniciativas políticas, relativas à promoção de equidade.

Como forma de garantir a comparabilidade internacional, no referido relatório da Eurydice, foram analisadas apenas as principais iniciativas de política de nível superior, como estratégias e planos de ação em vigor no ano letivo de 2018/2019. A grande maioria dos países europeus informou ter, pelo menos, uma iniciativa política a nível nacional que se ocupa com questões relacionadas com a equidade na educação e, em muitos outros países (sistemas educativos), existia mais de uma iniciativa, entre os quais Portugal.

É de salientar que as iniciativas políticas relacionadas com as questões de equidade na educação não significam necessariamente uma prioridade política nalguns países, uma vez que a equidade é transversal no contexto da prática educativa e, como tal, pode constituir uma dimensão de uma estratégia mais abrangente. Acresce que muitos dos países, que fazem parte do estudo, apresentaram metas específicas, como é o caso de Portugal, que, no âmbito do Programa

Nacional para a Promoção do Sucesso Escolar, desde 2016, se propôs reduzir as taxas de retenção e abandono escolar para metade.

Figura 6.1.24. Estratégias políticas de nível superior e iniciativas que abordam a equidade na educação. Europa, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de Eurydice, 2020

Tal como já foi referido anteriormente, neste subcapítulo, é reforçada no relatório a constatação que o enquadramento socioeconómico dos alunos continua a determinar o seu aproveitamento, sendo evidente o seu reflexo no baixo desempenho, no abandono escolar e na exclusão social.

Ao analisar uma série de políticas e estruturas educativas essenciais, e ao avaliar como estas afetam os níveis de equidade nos sistemas educativos, o relatório apresenta conclusões relevantes no que diz respeito a esta temática. Destacam-se alguns fatores que podem conduzir à diminuição da equidade, como é o caso da diversidade de tipos de escolas, que pode aumentar a segregação educativa, da seleção precoce para percursos formativos diferenciados e da prática generalizada da retenção, como resposta ao baixo desempenho dos alunos.

De igual modo, o relatório realça que as políticas que visam compensar a estratificação e igualar as oportunidades para todos, tais como o apoio financeiro e pedagógico para escolas desfavorecidas ou o apoio para alunos com baixo desempenho, o desenvolvimento de oportunidades adicionais e medidas de suporte à aprendizagem, podem não ter repercussões imediatas significativas, no entanto, reduzem a discriminação, aumentam o nível de equidade e têm, a prazo, um potencial impacto duradouro (Eurydice, 2020).

6.2. Medidas de equidade para o ensino superior

No quadro do princípio da igualdade de oportunidades, o Sistema de Ação Social Escolar no Ensino Superior proporciona apoios a estudantes de estratos socioeconómicos desfavorecidos, possibilitando o ingresso e promovendo a frequência com sucesso. O objetivo é garantir que nenhum estudante seja excluído por incapacidade financeira ou por qualquer outra situação de vulnerabilidade, como nos casos em que os estudantes têm de se deslocar ou de necessidades específicas devido a incapacidade. Com o propósito de proporcionar a todos, sem exceção, melhores condições para estudar, são disponibilizados serviços, atribuídos benefícios sociais e concedidos diversos apoios, como garante de equidade, entre os quais bolsas de estudo e concessão de empréstimos; acesso à alimentação e ao alojamento; fornecimento de serviços de informação, de reprografia, de apoio bibliográfico e de material escolar; acesso a serviços de saúde, a auxílios de emergência, a benefício anual de transporte e a apoio a atividades culturais e desportivas.

Para além das medidas de equidade que se inscrevem no Sistema de Ação Social Escolar no Ensino Superior, os estudantes podem também beneficiar de diferentes apoios a nível regional e local, ou outros, incluindo o apoio a estudantes oriundos das Regiões Autónomas.

Bolsas de Estudo

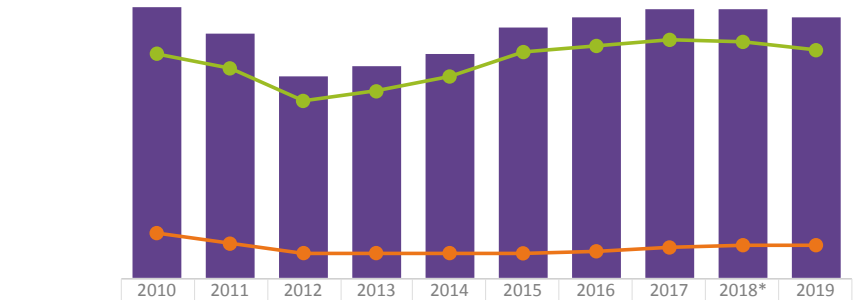
No âmbito do sistema de apoios sociais a estudantes do ensino superior são atribuídas bolsas de estudo para a frequência de cursos ministrados em Instituições do Ensino Superior (IES), em ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciatura ou de mestre, ou para a frequência de um estágio profissional de carácter obrigatório. As bolsas de estudo consistem numa prestação pecuniária, atribuída para um ano letivo completo (salvo as exceções previstas), para comparticipação nos encargos financeiros, sempre que os estudantes se insiram num agregado familiar sem o mínimo de recursos. As condições de atribuição encontram-se definidas no Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior (Despacho nº 5404/2017, de 21 de junho). Esta medida pode ser complementada com outro tipo de apoios sociais.[1]

Na Figura 6.2.1, pode observar-se que, em 2019, o número global de bolsas de estudo no ensino superior superou em 16 344 o de 2012, ano em que se atingiu o valor mais baixo da década. Apesar da diminuição do número total de bolseiros nos últimos dois anos, o número de bolsas aumentou desde 2012 (+14 040) no ensino público e, desde 2014, no ensino privado (+2601).

Comparativamente aos números de bolsas atribuídas no início da década, verificou-se uma diminuição inicial e uma posterior tendência de subida. Em 2019, o número de bolsas nas IES públicas tinha superado o número registado em 2010 (+845, isto é, 1,4%), ao passo que no ensino privado, não se igualaram os valores iniciais da série.

No referido ano, face ao ano anterior, é visível o decréscimo do número global de bolseiros (-2,7%), do número de bolseiros no ensino público (-3,3%) e um acréscimo no número de bolseiros no ensino privado (1,9%).

Figura 6.2.1. Bolseiros (Nº) do ensino superior por natureza institucional. Portugal



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018*	2019
Total	74 935	67 850	56 017	58 818	62 312	69 611	72 261	74 586	74 363	72 361
Público	62 304	58 089	49 109	52 116	55 701	62 560	64 563	65 967	65 322	63 149
Privado	12 631	9761	6908	6702	6611	7051	7698	8619	9041	9212

* Dados retificados pela entidade responsável.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 06-08-2020

[1] Sobre o valor das bolsas ou sobre os quadrantes que combinam os valores das propinas e das bolsas, consultar o capítulo *Recursos Financeiros*.

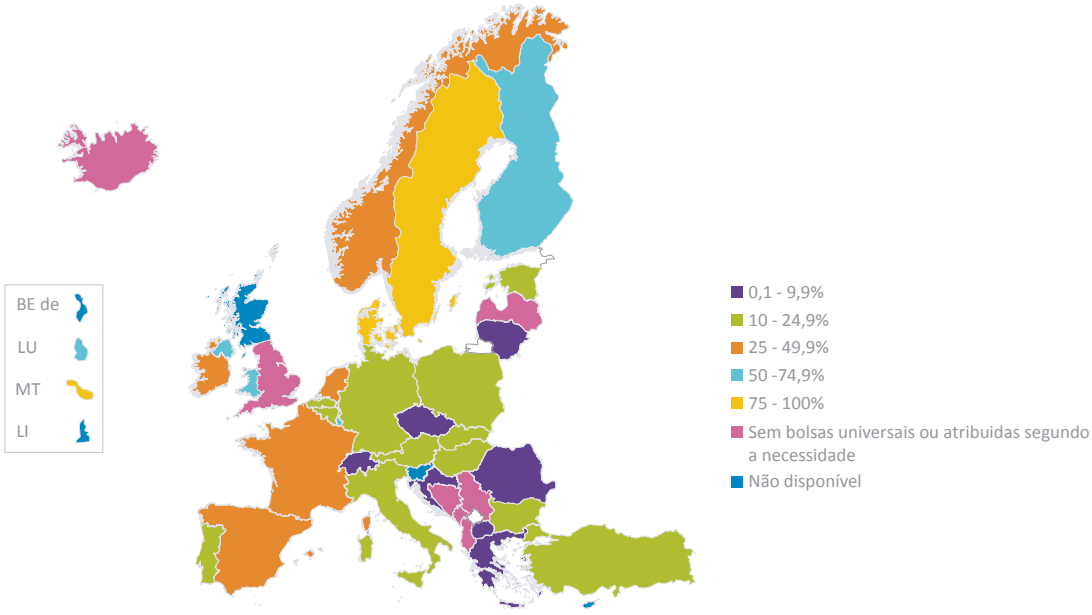
Na maioria dos sistemas de ensino europeus, os estudantes do ensino superior podem receber bolsas de estudo. A distribuição da percentagem de estudantes que beneficiam de bolsa de estudo, na Europa, varia sensivelmente de país para país. A Figura 6.2.2 mostra a proporção de bolseiros do primeiro ciclo de estudos a tempo inteiro, nos diferentes países europeus, em 2017/2018. Estão contabilizadas as bolsas universais, não dirigidas a nenhuma categoria particular de estudantes, e bolsas atribuídas em função das dificuldades financeiras dos estudantes, considerando o meio socioeconómico a que pertencem. No caso de Portugal, não existem bolsas universais.

Os países com maior percentagem de bolseiros no ensino superior são Malta, Dinamarca e Suécia, a que se seguem o Luxemburgo, o País de Gales e a Irlanda do Norte, no Reino Unido. Os países em que a percentagem de estudantes que beneficiam de uma bolsa é menor que 10,0% são a Croácia, a Grécia, a Lituânia, a Chéquia, a Roménia, a Suíça e a Macedónia do Norte.

Em Portugal, a percentagem de bolseiros, no ano em análise, situou-se entre os 10,0% e os 24,9%, tal como em mais dez países, entre os quais se contam a Alemanha, a Áustria e a Itália.

Nos sistemas de ensino superior que propõem bolsas fundadas na necessidade, a proporção de bolseiros é, na maior parte dos casos, inferior a 50,0% (*National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/2019* – Eurydice, 2018).

Figura 6.2.2. Estudantes nacionais (%) a tempo inteiro no 1º ciclo que recebem bolsa de estudo. Europa, 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/2019* – Eurydice, 2018

A Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) concede bolsas de estudo para doutoramento a candidatos que pretendam desenvolver trabalhos de investigação conducentes à sua obtenção, apoiando, assim, os discentes da formação avançada.

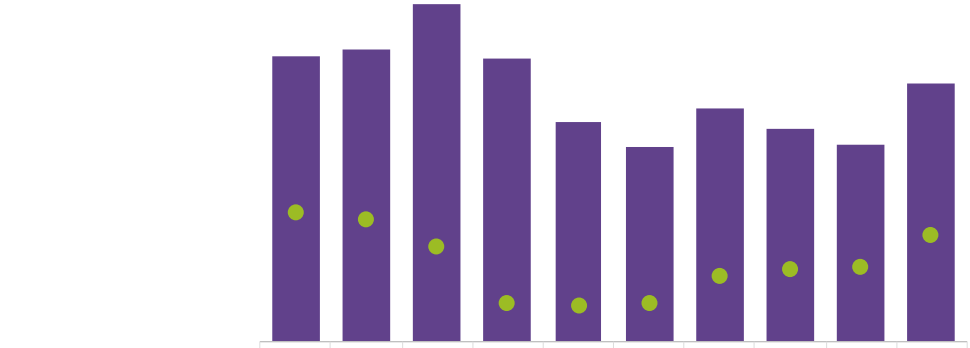
A Figura 6.2.3 mostra a evolução do número de candidaturas e aprovações das bolsas de doutoramento nos últimos dez anos. Observa-se que o número de candidaturas aumentou até 2012 (+665 do que em 2010), diminuindo a partir daí, exceto em 2016, ano em que se registaram mais 499 candidaturas face ao ano anterior, e em 2019, com um aumento de 793 candidatos, relativamente a 2018, sem chegar, no entanto, ao valor registado em 2010.

Quanto às candidaturas aprovadas, desde 2010 até 2014, verifica-se um decréscimo (-1187 que no início da série), que é mais acentuado no ano de 2013, face ao ano anterior (-732 aprovações) e, posteriormente, observa-se um aumento do número de candidaturas aprovadas até 2019. Nesta sequência, no ano de 2019, são apontadas mais 416 aprovações do que em 2018, porém, sem igualar ainda o número de candidaturas aprovadas em 2010.

Na relação entre as candidaturas submetidas e aprovadas, verifica-se que, em 2010, foram aprovadas 44,3% das candidaturas submetidas, ao passo que em 2019 a percentagem foi de 41,0%, no entanto, registam-se mais 3,6 pp do que no ano anterior. É de referir que, ao longo da série, o ano de 2013 é o que que apresenta menor percentagem

de candidaturas aprovadas relativamente às submetidas (12,7%), e regista simultaneamente um dos maiores números de candidaturas, verificando-se a partir de então uma subida anual desta proporção.

Figura 6.2.3. Candidaturas e aprovações (Nº) de bolsas de doutoramento da FCT em concursos individuais. Portugal



	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Candidaturas submetidas	3702	3775	4367	3673	2836	2505	3004	2763	2540	3333
Candidaturas aprovadas	1640	1548	1198	466	453	472	824	915	950	1366

Fonte: CNE, a partir da FCT, 2020

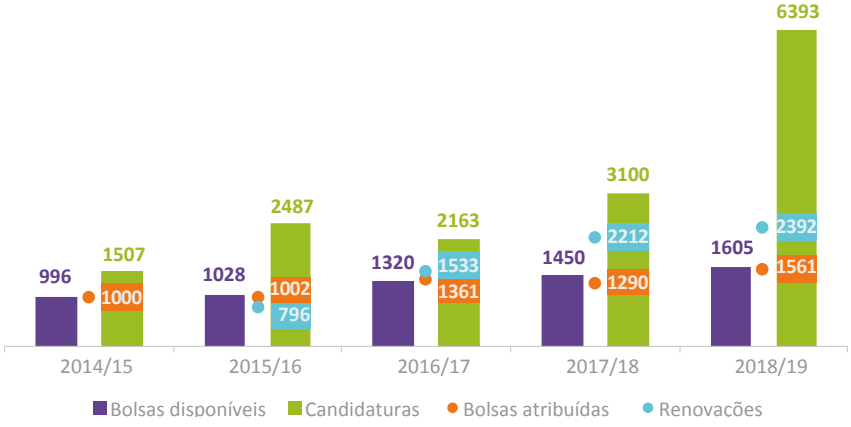
Programa +Superior

As bolsas de mobilidade, atribuídas no âmbito do Programa +Superior, visam apoiar estudantes economicamente carenciados, que pretendam ingressar no ensino superior e frequentar IES localizadas em regiões onde se verifica uma baixa pressão demográfica, nas quais a procura tende a ser menor, deslocando-se, assim, do seu local de residência. Neste contexto podem ser abrangidos estudantes que pretendem frequentar cursos de formação inicial, designadamente cursos técnicos superiores profissionais, ciclos de estudos de licenciatura e ciclos de estudo integrados de mestrado, desde que residam em região diferente daquela em que se situa a Instituição de Ensino Superior Pública abrangida pelo Programa +Superior.

Para além de apoiar financeiramente os estudantes, o Programa +Superior tem ainda como objetivos promover a coesão territorial, motivar a fixação de jovens em territórios com menos população e contribuir para as metas Portugal 2020, no que concerne ao número de jovens com o ensino superior.

Em 2018/2019, o Programa +Superior disponibilizou 1605 novas bolsas de estudo, o que representa um aumento significativo em relação ao número de novas bolsas disponíveis em 2014/2015, ano inicial do programa (Figura 6.2.4). Face ao ano letivo anterior, teve lugar um aumento de 10,7%. O número de candidaturas aumentou em todos os anos letivos, com exceção de 2016/2017, em que se registou uma ligeira diminuição (-13,0%), subindo nos dois anos seguintes, principalmente em 2018/2019. Quanto ao número de bolsas atribuídas neste último ano, regista-se um aumento de mais 56,1% relativamente ao primeiro ano do Programa +Superior e um acréscimo de 21,0%, face a 2017/2018. De ano para ano, foi maior a quantidade de renovações de bolsas, registando-se em 2018/2019 mais do triplo das renovações atribuídas em 2015/2016, o segundo ano do programa.

Figura 6.2.4. Evolução das bolsas de mobilidade (Nº) no âmbito do Programa +Superior. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGES

O Programa +Superior, regulamentado anualmente, foi redefinido em 2016, passando a abranger apenas estudantes com necessidade de apoio económico e a incluir os casos de interrupção de estudos e reingresso no mesmo curso, bem como as mudanças de curso ou de instituição, e passando a contemplar as seguintes regiões: Algarve, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira. No ano letivo de 2018/2019, para as referidas regiões as bolsas foram financiadas exclusivamente com recurso aos fundos nacionais, ao passo que nas regiões do Norte, Centro e Alentejo foram cofinanciadas por fundos europeus (Despacho nº 7103/2018, de 26 de julho).

Medidas para estudantes com necessidades especiais

As medidas destinadas a estudantes com necessidades especiais no ensino superior, visando a equidade no acesso e promovendo a frequência deste nível de ensino em condições de igualdade, concretizam-se na criação de condições especiais para ingressar no ensino superior, na concessão de apoio financeiro e na produção de recursos educativos e outros dispositivos apropriados para estes estudantes.

Neste âmbito, com o objetivo de retratar as medidas específicas de apoio e o acompanhamento aos estudantes do ensino superior com necessidades especiais, a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) aplicou um inquérito a todas as instituições de ensino superior público e privado[2], o qual se encontrava organizado em duas partes: caracterização da Instituição do Ensino Superior e caracterização da(s) Unidade(s) Orgânica(s). Relativamente aos resultados, de 112 IES foram obtidas respostas de 111 (99,1%), uma vez que uma delas se encontrava em processo de encerramento, e de 285 Unidades Orgânicas (inclui as 83 instituições de ensino superior que não estão organizadas em unidades e preenchem as respostas como unidades orgânicas) foram submetidas 284 respostas (99,6%), por não estar incluída a IES já referida.

A Tabela 6.2.1 mostra que, em 2018/2019, estavam inscritos em estabelecimentos de ensino superior 1978 estudantes com necessidades especiais de educação, 85,9% no ensino público e 14,1% no ensino privado. Comparativamente ao ano letivo anterior, observa-se um aumento global de 20,3%, o que corresponde a um acréscimo de 13,0% no ensino público e a uma quase duplicação no ensino privado.

Em 2018/2019, as NUTS II nas quais se regista um maior número de estudantes, em ambos os subsistemas, são a região Norte e a Área Metropolitana de Lisboa, mantendo-se a tendência do ano anterior. É de salientar que estas são as regiões onde existem mais IES.

Tabela 6.2.1. Estudantes inscritos com necessidades especiais de educação (Nº), por NUTS II e por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

	2017/18			2018/19		
	Alunos inscritos	Público	Privado	Alunos inscritos	Público	Privado
Norte	509	473	36	636	553	83
Centro	364	358	6	344	338	6
AML	537	442	95	725	539	186
Alentejo	113	111	2	129	127	2
Algarve	79	78	1	101	100	1
RAA	24	24	–	19	19	–
RAM	18	18	–	24	24	–
Total	**1644**	**1504**	**140**	**1978**	**1700**	**278**

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Relativamente a 2018/2019, no *Inquérito às Necessidades Especiais nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2019/2020*, são indicados 406 diplomados com necessidades especiais de educação em estabelecimentos de ensino superior (Tabela 6.2.2), dos quais 78,3% no ensino público e 21,7% no ensino privado. Em comparação com o ano anterior, regista-se um decréscimo global de 22,8%, o que ocorreu devido a uma diminuição destes diplomados no ensino público (-133 alunos), uma vez que se verifica um aumento no ensino privado (13 alunos).

[2] A edição de 2018/2019 – *Inquérito às necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2018/2019* – está, pela primeira vez, registada no Sistema Estatístico Nacional (Lei nº22/2008, de 13 de maio), sendo os dados apresentados como estatísticas oficiais na área da educação. A edição realizada em 2017/2018 foi um inquérito piloto de resposta facultativa que teve uma taxa de resposta de 98,3% para as IES e 92,3% para as UO (https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/).

Segundo os dados divulgados, 73 estudantes (18,0%) diplomaram-se em cursos técnicos superiores profissionais, 243 (59,9%) em ciclos de estudos de licenciatura, 65 (16,0%) em ciclos de estudos de mestrado, 22 (5,4%) em ciclos de estudo de mestrado integrado e 3 (0,7%) em programas de doutoramento.

Tabela 6.2.2. Alunos diplomados com necessidades especiais de educação (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

	2017/18	2018/19
Público	451	318
Privado	75	88
Total	**526**	**406**

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

No que diz respeito a medidas promotoras de inclusão, de acordo com dados da DGEEC, das 111 IES que responderam, em 2018/2019, ao referido inquérito, 65 indicaram ter regulamentação específica para estudantes com necessidades especiais de educação. Em 42 IES (37,8%) existe regulamento ou estatuto específico para alunos com NEE, 25 (22,5%) afirmaram possuir disposições específicas para estes estudantes no regulamento geral e 15 responderam ainda ter outro tipo de regulamentação. Refira-se que foi dada a oportunidade de resposta múltipla.

Nas instituições de ensino superior existem serviços de apoio a estudantes com deficiência física, sensorial, ou outra, que são assegurados no acolhimento e no acompanhamento dos estudantes, com várias valências, tais como proceder ao levantamento de necessidades relativas a esses estudantes; encontrar soluções para os problemas identificados e para os apoios solicitados; facilitar a comunicação e garantir produtos de apoio adaptados para a boa concretização do processo de ensino e aprendizagem. Em 2018/2019, funcionaram serviços de apoio em 54 instituições (48,6% da totalidade). Considerando as NUTS II, nas regiões Norte e Centro, metade das IES possuíam serviços de apoio a estes estudantes; na AML, eram 41,5%; no Alentejo, das cinco IES, todas tinham serviços de apoio; o mesmo acontecia na RAA. Na região do Algarve e na RAM, 33,3% afirmaram ter serviços para apoiar os estudantes NEE.

Quanto ao trabalho desenvolvido nas UO, na área da inclusão da diversidade e do desenho universal, destaca-se a existência de ações de formação e de investigação para docentes, investigadores, estudantes e não docentes. Em 2018/2019, foram 24 as UO (8,5% das 284 abrangidas pelo Inquérito da DGEEC) que afirmaram organizar regularmente ações de formação neste domínio. Com ações de formação organizadas esporadicamente contam-se 132 UO (46,5%), enquanto 128 UO (45,1%) não as disponibilizaram.

Considerando a oferta formativa das unidades orgânicas, e respetivas áreas científicas, no domínio da inclusão da diversidade e do desenho universal, em 77 UO (21,1%) existe oferta neste domínio, predominando nas unidades curriculares (65), em ciclos de estudos de licenciatura (37) e em ciclos de estudos de mestrado (34). Refira-se também que, a nível da investigação na área da deficiência, existem linhas de investigação em 82 UO (28,9%) e é desenvolvida investigação em outras 20 (7,0%).

Contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial

Existem vários contingentes especiais relativamente ao acesso ao ensino superior (candidatos oriundos das regiões autónomas, candidatos emigrantes portugueses e familiares que com eles residam, candidatos militares, …), entre os quais se encontra o contingente especial para candidatos com deficiência física ou sensorial.

No âmbito do concurso nacional de acesso (CNA) ao ensino superior de 2018/2019, foram fixadas para este contingente especial as seguintes vagas: 4,0% das vagas fixadas para a 1ª fase ou duas vagas e 2,0% das vagas fixadas para a 2ª fase, ou uma vaga, optando-se pelo maior valor. É de referir que pela primeira vez a 2ª fase do CNA contemplou também este contingente especial. Os estudantes que se candidataram às vagas deste contingente podiam, se reunissem as condições exigidas, concorrer simultaneamente às vagas de um dos outros contingentes especiais.

A Tabela 6.2.3 indica quantos estudantes ingressaram no ensino superior no âmbito deste contingente. Em 2019, no global, acederam ao ensino superior, através deste contingente, 277 estudantes, dos quais 198 em Universidades e 79 no Ensino Politécnico.

Considerando a distribuição geográfica por NUTS II, a região com mais estudantes colocados neste contingente foi a Área Metropolitana de Lisboa, com 110 estudantes, seguida pela região Norte, com 91, e pelo Centro, com 66. As regiões do Alentejo e do Algarve e a Região Autónoma da Madeira foram as que tiveram menos candidatos, com cinco, quatro e um,

respetivamente. A Região Autónoma dos Açores não teve nenhum estudante que tivesse acedido ao ensino superior, através desta medida.

Tabela 6.2.3. Estudantes colocados (Nº) pelo contingente especial para candidatos com deficiência, por IES. Portugal, 2019

Instituições	Nº de alunos	Instituições	Nº de alunos
Universidade de Lisboa	46	Instituto Politécnico de Santarém	4
Universidade do Porto	35	Instituto Politécnico de Viseu	4
Universidade Nova de Lisboa	26	Universidade da Beira Interior	4
Universidade de Coimbra	22	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	3
Instituto Politécnico do Porto	22	Instituto Politécnico da Guarda	3
Universidade do Minho	20	Escola Superior de Enfermagem do Porto	3
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	15	Instituto Politécnico de Setúbal	2
Instituto Politécnico de Lisboa	14	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	2
Universidade de Aveiro	11	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	2
Instituto Politécnico de Coimbra	9	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	2
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	6	Universidade da Madeira	1
Instituto Politécnico de Leiria	6	Instituto Politécnico de Beja	1
Universidade do Algarve	4	Instituto Politécnico de Castelo Branco	1
Universidade de Aveiro	4	Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	1
Universidade de Évora	4		

Fonte: CNE, a partir de DGES, 2020

Bolsas de frequência para estudantes com incapacidade

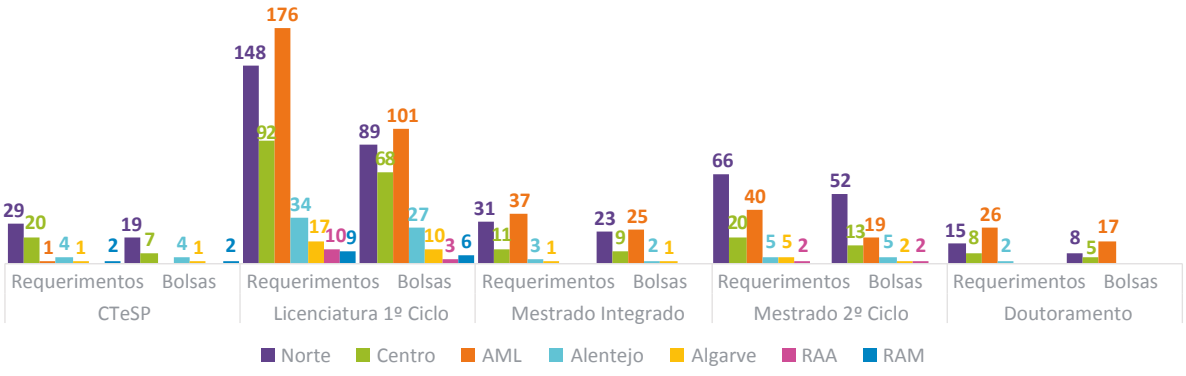
Estas bolsas de estudo correspondem ao valor da propina, são atribuídas anualmente desde o ano de 2017/2018 e destinam-se a possibilitar o acesso e a frequência do ensino superior a estudantes com incapacidade igual ou superior a 60,0%, contribuindo para a continuação dos seus percursos académicos e a sua integração social, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades (Despacho nº 8584/2017, de 29 de setembro).

A Figura 6.2.5 e a Figura 6.2.6 apresentam o número de requerimentos para bolsa de frequência para estudantes com incapacidade e o número de bolsas atribuídas, em 2017/2018 e em 2018/2019, respetivamente, tendo em conta a sua distribuição por NUTS II. No primeiro ano, foram submetidos 815 requerimentos e atribuídas 520 bolsas, ou seja, 63,8% dos requerimentos e, em 2018/2019, relativamente a 855 requerimentos, as bolsas atribuídas foram 812, o que corresponde a 95,0%, isto é, mais 292 bolsas que no ano anterior.

No que diz respeito à distribuição de bolsas por ciclo de estudos, observa-se que a licenciatura é o ciclo com mais requerimentos e mais bolsas atribuídas, 304 em 2017/2018 e 465 em 2018/2019, seguido pelo Mestrado 2º ciclo, com 93 bolsas, no primeiro ano em análise, e 148 bolsas, no segundo. O ciclo de estudos com menos requerimentos e menos bolsas atribuídas, nos dois anos, é o doutoramento, com 30 bolseiros, em 2017/2018, e 46, no ano seguinte. Para além dos dados apresentados, refira-se ainda que, em ambos os anos, existiu na RAA um requerimento e uma bolsa atribuída para o Preparatório, que consiste na realização de quatro semestres de um plano de estudos, cujo prosseguimento tem lugar noutra IES, com a qual foi estabelecido um convénio.

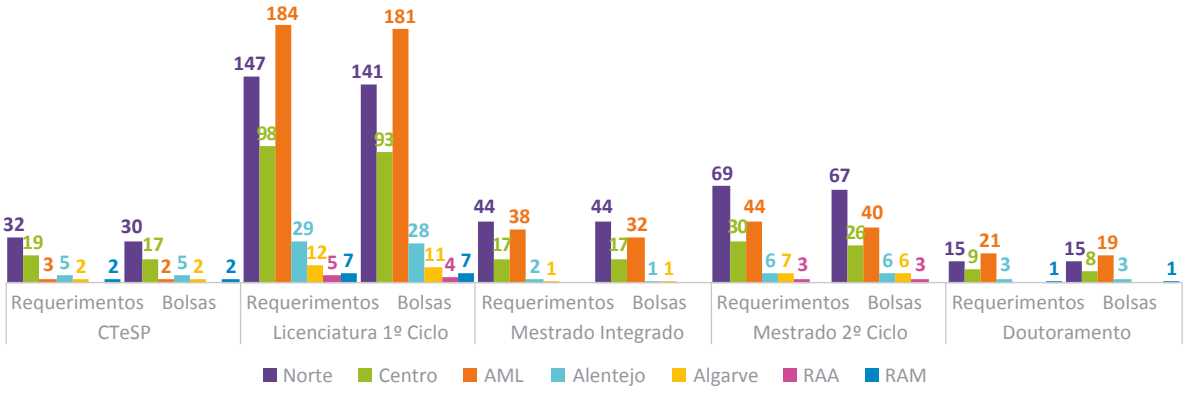
Quanto à distribuição geográfica, considerando as NUTS II, a região Norte é aquela onde foram atribuídas mais bolsas de estudo, 191, em 2017/2018, e 297, no ano subsequente, seguida pela AML, com 162 bolsas e 274, respetivamente, nos dois anos em análise. A região que apresenta um número mais baixo de bolsas atribuídas, bem como de requerimentos submetidos, é a RAA, onde se registam seis bolsas, em 2017/2018, e oito, em 2018/2019, tendo em consideração a já mencionada bolsa para o Preparatório, nos dois anos.

Figura 6.2.5. Requerimentos de bolsas de estudo de frequência de estudantes com incapacidade e bolsas atribuídas (Nº), por NUTS II. Portugal, 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de DGES

Figura 6.2.6. Requerimentos de bolsas de estudo de frequência de estudantes com incapacidade e bolsas atribuídas (Nº), por NUTS II. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGES

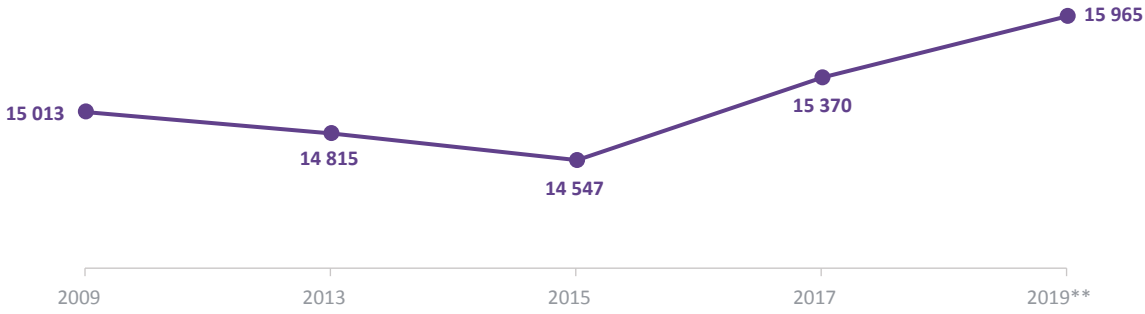
Plano Nacional de Alojamento do Ensino Superior

Com o propósito de responder de forma integrada e mais imediata às necessidades de alojamento para os estudantes do ensino superior, que se encontram deslocados do local da sua residência, de forma condigna e a custos acessíveis, foi apresentado, em 2018, o Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior (PNAES, 2018).

O PNAES, enquanto estratégia a longo prazo, tem como objetivo duplicar a oferta de camas para estudantes do ensino superior e atingir um total de 30 000 camas até 2030, mobilizando e desenvolvendo esforços conjuntos das instituições de ensino superior, das autarquias e do Estado, designadamente através da disponibilização de novas instalações para residências de estudantes, envolvendo também pousadas da juventude, infraestruturas militares, dioceses e misericórdias, entre outros parceiros.

Entre 2009 e 2019, relativamente ao número de camas disponibilizadas para estudantes do ensino superior, observa-se um aumento de 6,3% (Figura 6.2.7). Em 2019, após a implementação do PNAES em 2018, registou-se um acréscimo de 595 camas (3,9%), face ao número existente em 2017, mantendo-se a tendência de subida desde 2015 e invertendo-se a anterior descida, verificada até esse ano.

Figura 6.2.7. Evolução do número de camas disponibilizadas para estudantes do ensino superior*. Portugal

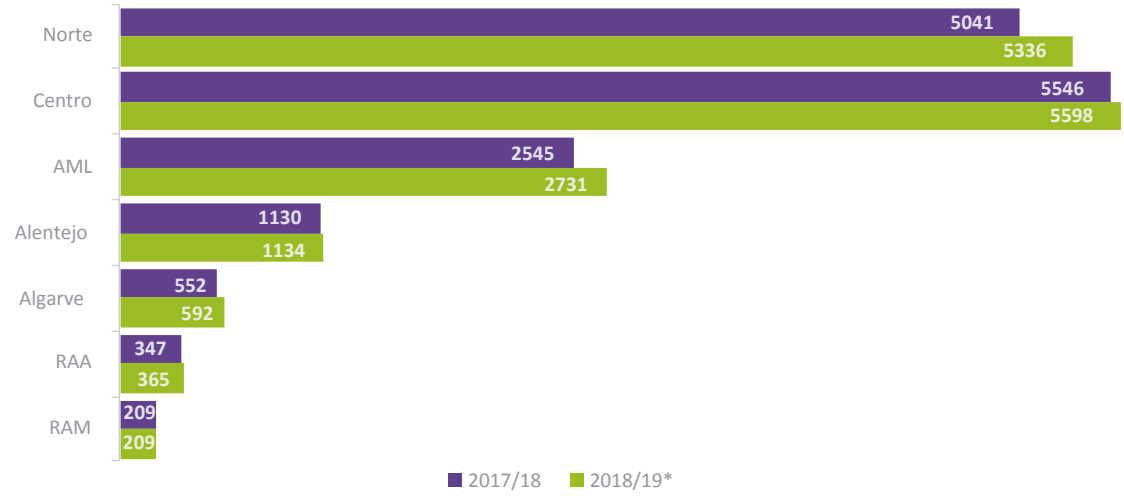


* 2011 – sem dados.
** Valores de 2019 disponíveis no início de setembro 2019.

Fonte: CNE, a partir de DGES

Na Figura 6.2.8 apresenta-se a comparação entre o número de camas disponibilizadas para estudantes do ensino superior em 2019 e o do ano letivo anterior (2017/2018) na sua distribuição por NUTS II. A comparação entre os dois anos permite verificar que se deu um aumento da oferta total de camas em todas as regiões, exceto na RAM, em que a oferta se manteve. As duas regiões nas quais se observa um maior aumento do número de camas são o Norte e a AML, com mais 295 camas (5,9%) e mais 186 camas (7,3%), respetivamente. Seguem-se a região Centro, que tinha a maior oferta em 2017/2018, e que mantém este lugar, com um aumento de 52 camas (0,9%) em 2019, o Algarve, em que a oferta contou com mais 40 camas (7,2%), a RAA com mais 18 (5,2%) possibilidades de alojamento e o Alentejo, com mais quatro camas (0,4%).

Figura 6.2.8. Oferta total de camas (Nº) a preços regulados, por NUTS II. Portugal



*Valores de 2019 disponíveis no início de setembro 2019.

Fonte: CNE, a partir de DGES

Integração da diversidade

O Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE) tem como finalidade apoiar o ingresso e a permanência no ensino superior de estudantes provenientes das comunidades ciganas. Do projeto "Opré Chavalé" (*Erguei-vos, jovens ciganos!*, na língua romani), criado em 2014, que esteve na génese do OPRE, este assumiu os pilares fundamentais – a mediação, a igualdade de género e o programa de capacitação.

Este programa, lançado pelo Governo em 2016, tem sido desenvolvido conjuntamente pelo Alto Comissariado para as Migrações, através do Programa Escolhas, pela Associação Letras Nómadas e pela Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. Esta medida visa atenuar as barreiras existentes entre as comunidades e o sistema de ensino formal, promover a igualdade de género, dando as mesmas oportunidades a todos, sem exceção, evitando o abandono no ensino superior e promovendo o aumento da qualificação dos jovens das comunidades ciganas.

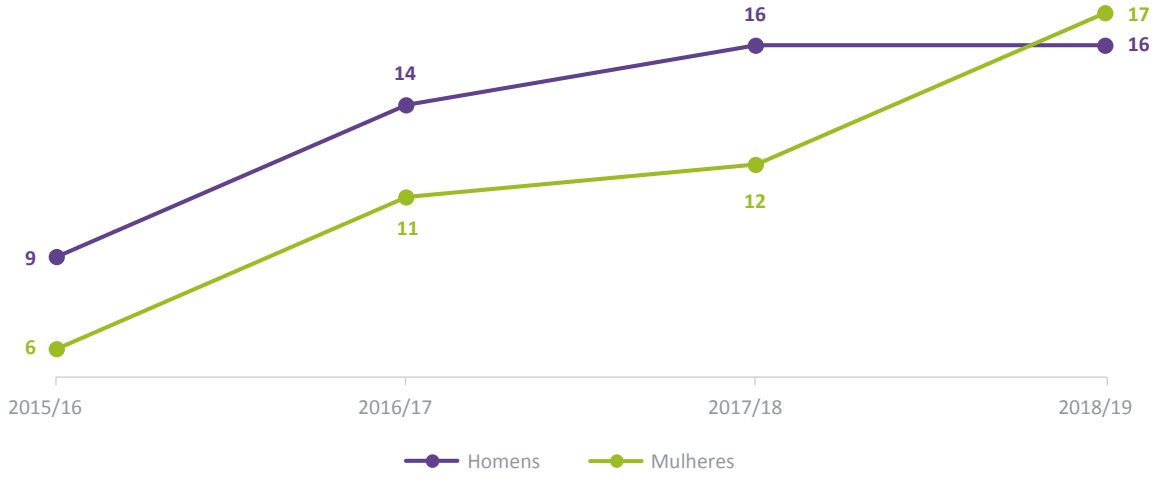
O OPRE é dirigido a estudantes oriundos destas comunidades, residentes no território nacional, carenciados economicamente e que se matriculem num estabelecimento de ensino superior, que estejam a frequentar qualquer ano no ciclo de licenciatura, de mestrado, de cursos técnicos superiores ou profissionais inscritos num mínimo de três unidades curriculares, com aproveitamento em, pelo menos, metade das disciplinas/unidades curriculares do ano curricular antecedente.

Aos estudantes é atribuída uma bolsa de estudo que se destina à comparticipação nos encargos implícitos na frequência do ensino superior – propinas, material escolar e deslocações.

A Figura 6.2.9 mostra o número de bolsas atribuídas desde o início do programa, revelando um acréscimo ao longo do seu desenvolvimento. Em 2018/2019, foi ultrapassada a duplicação do número de bolsas atribuídas no ano inicial do OPRE. Relativamente ao ano anterior, o número global de estudantes apoiados pelo programa passou de 28 para 33, confirmando a tendência dos anos anteriores.

Relativamente à diferença entre homens e mulheres, em 2015/2016, a percentagem de mulheres com bolsa foi de 40,0% e em 2018/2019, foi de 51,5%. Destaca-se o aumento no que respeita às bolsas atribuídas às estudantes universitárias, mais 11 do que em 2015/2016, enquanto aos jovens do sexo masculino foram atribuídas mais sete. Neste âmbito, observa-se ainda que, em 2018/2019, e face ao ano anterior, se manteve o número de homens que beneficiou de bolsas, ao passo que o número de mulheres regista um aumento de cinco (41,7%).

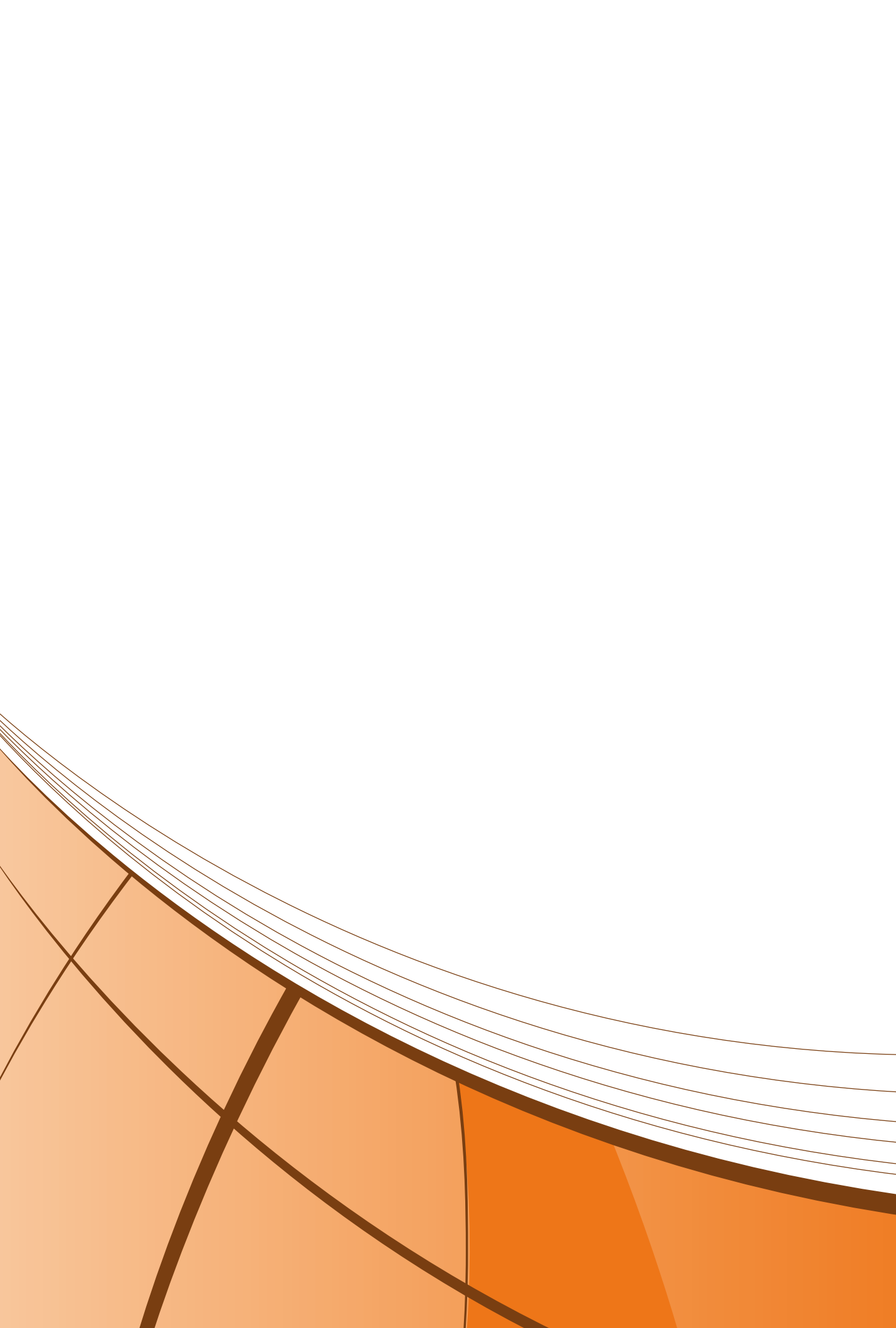
Figura 6.2.9. Evolução do número de bolsas no âmbito do OPRE, por sexo. Portugal



Fonte: CNE, a partir de ACM, 2018 e 2020

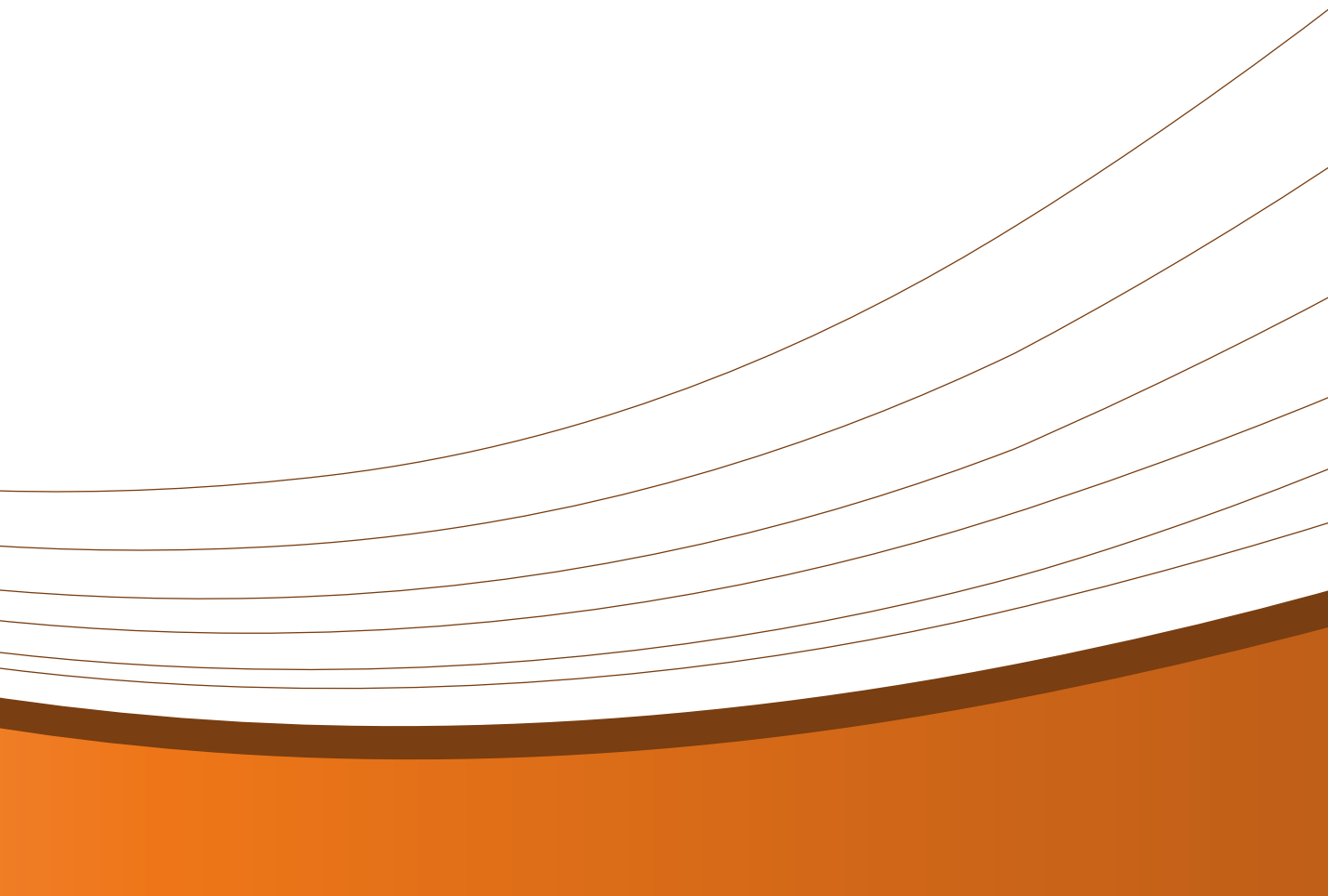
Destaques

- Tendência de decréscimo do número global de alunos apoiados pela Ação Social Escolar (ASE), no Continente, entre 2010 e 2019.
- No ensino básico, a maior parte dos alunos apoiados pela ASE encontrava-se no escalão A, enquanto no ensino secundário a maior percentagem se situava no escalão B (Continente, 2018/2019).
- Decréscimo das percentagens de alunos apoiados pela ASE, em todas as NUTS III do Continente, em 2018/2019 face a 2014/2015.
- Aumento da percentagem de alunos com ASE em todos os escalões, na Região Autónoma dos Açores, no ano letivo 2018/2019, face ao início da década, tendo, no entanto, diminuído o número de alunos apoiados no ensino básico.
- Aumento global da percentagem de alunos com ASE, entre 2010 e 2019, na Região Autónoma da Madeira apresentando, no entanto, uma redução de 0,6 pp, em 2018/2019, face ao ano anterior.
- Em 2017/2018, o nível etário com mais crianças apoiadas pelo Serviço Nacional de Intervenção Precoce foi o dos 5 anos, com 746 crianças. A região que se destacou com o maior número de crianças apoiadas foi a Área Metropolitana de Lisboa (845).
- Diminuição do número de crianças e jovens que frequenta instituições de educação especial, no Continente, entre 2010 e 2018 (-571), enquanto o número dos que têm necessidades específicas aumentou (+5367) nas escolas de ensino regular.
- Ligeira descida do número de crianças e jovens com necessidades específicas, na Região Autónoma dos Açores, no ano letivo de 2018/2019 (-84).
- Decréscimo do número de alunos que necessitam de medidas específicas, na Região Autónoma da Madeira, no ano letivo de 2018/2019, face ao ano letivo anterior (-108), mantendo a tendência dos últimos cinco anos.
- O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, em 2016-2018, abrangeu 1 241 351 alunos, de 663 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas do continente.
- Em 2018/2019, o Apoio Tutorial Específico, destinado a alunos com mais de duas retenções no seu percurso, abrangeu 21 784 alunos dos 2º e 3º CEB, de 541 escolas do Continente.
- As metas definidas no contexto do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (ProSucesso), da Região Autónoma dos Açores, previstas para 2020/2021, relativamente à taxa de frequência da educação pré-escolar e às taxas de transição e de conclusão dos ensinos básico e secundário, já foram alcançadas.
- Em 2019, o número de bolsas de estudo atribuídas (72 361) a estudantes do ensino superior diminuiu, mantendo a tendência do ano anterior, embora tenha registado mais 16 344 do que em 2012, ano em que se atingiu o valor mais baixo da última década.
- O número de candidaturas a bolsas de doutoramento da FCT aprovadas tem vindo a aumentar, desde 2014.
- Em 2018/2019, o Programa +Superior disponibilizou 1605 novas bolsas de estudo.
- Em 2018/2019, estavam inscritos em estabelecimentos de ensino superior 1978 estudantes com necessidades especiais de educação, 85,9% no ensino público e 14,1% no ensino privado.
- No âmbito do Plano Nacional de Alojamento do Ensino Superior, em 2019, registou-se um acréscimo de 595 camas, face ao número existente em 2017, totalizando 15 965.
- O Programa Operacional para a Promoção da Educação (OPRE), destinado a apoiar estudantes provenientes das comunidades ciganas no ensino superior, atribuiu, em 2018/2019, 33 bolsas, a 16 homens e 17 mulheres, duplicando o número das atribuídas no seu ano inicial (2015/2016).



III

Ensino Profissional



Introdução

O presente capítulo debruça-se sobre as ofertas educativas de formação inicial destinadas a jovens, que certificam com o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), ou seja com o ensino secundário obtido por percurso de dupla certificação ou ensino secundário geral, acrescido de estágio profissional com uma duração mínima de seis meses.

A temática do ensino e formação profissional envolve inúmeras dimensões de análise que não poderiam caber num capítulo do relatório da natureza do *Estado da Educação*, como por exemplo a formação profissional de adultos, quer na perspetiva da reconversão de empregados, quer da sua requalificação ou especialização. Também o ensino e a formação de nível pós-secundário e superior, como preparação para fazer face às necessidades, sempre em mudança, das sociedades e do mercado de trabalho constituem uma dimensão importante de reflexão. Os estágios profissionais, a formação em exercício, a formação de gestores e empregadores representam outros aspetos que valerá a pena estudar.

Neste sentido, o capítulo seguinte inclui artigos de especialistas que aprofundaram algumas das dimensões de análise acima referidas e que partilham com o CNE as suas perspetivas.

Segundo o estudo do Cedefop, de 2020, *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*[1], Portugal, tal como a Grécia, Chipre e Espanha, pode ser considerado um país de tradição generalista (liceal), no que ao sistema educativo diz respeito, em virtude do nível baixo de participação dos jovens em ofertas profissionalizantes no ensino secundário.

Segundo a UNESCO-UIS/OECD/EUROSTAT[2], os programas de educação geral destinam-se a desenvolver os conhecimentos e competências gerais dos alunos e, frequentemente, a prepará-los para prosseguirem estudos num nível de ensino subsequente. A educação geral não prepara para uma ocupação profissional específica.

Os programas de educação e formação capacitam os participantes para determinadas ocupações específicas, sem necessidade de formação adicional. A conclusão bem sucedida destas ofertas dá origem a uma qualificação técnica relevante para o mercado de trabalho. As ofertas de ensino profissional organizam-se em duas categorias, com base no número de horas de formação ministradas em sala de aula e no local de trabalho: ofertas centradas em ambiente escolar e ofertas combinadas entre ambiente escolar e contexto de trabalho.

Nas ofertas combinadas entre escola e trabalho, é lecionado entre 10% e 75% do currículo em ambiente escolar ou através da ensino a distância, enquanto a componente ministrada em contexto de trabalho representa os restantes 25% a 90% do currículo.

[1] Cedefop, Luxembourg: *Publications Office of the European Union. Cedefop reference series*; nº 114.
[2] Adaptado de *UOE data collection on formal education Manual on concepts, definitions and classifications 2019*. UNESCO-UIS / OECD / EUROSTAT.

De acordo com os dados apresentados no subcapítulo 3, do capítulo 2, desde o início da década até 2013/2014, foi-se registando uma aproximação na proporção dos alunos matriculados nos cursos de dupla certificação dos que frequentavam os cursos científico-humanísticos (CCH) uma vez que, naquela data, representavam 44,7% do total dos jovens do ensino secundário. Posteriormente, até 2018/2019, volta a registar-se um distanciamento entre os matriculados nas duas tipologias de ofertas deste nível de ensino, envolvendo os cursos do ensino profissional, ou de dupla certificação, 40,9% do total de alunos.

O atual sistema de ensino profissional (EP) em Portugal resulta, sobretudo, da reforma adotada em dezembro de 2007 e implementada a partir de 2008 (Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, com a redação dada pelo Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de janeiro). Anteriormente, apesar de já existirem todas as ofertas que serão analisadas no presente capítulo, a sua organização e gestão não possuíam um fio condutor comum, nem proporcionavam certificações à saída dos respetivos percursos que garantissem padrões de desempenho facilmente reconhecidos pelo mercado de trabalho ou por instituições de outros níveis de ensino.

Acresce que, após o estabelecimento do regime democrático no país, a 25 de abril de 1974,

> o meio quase exclusivo de prosseguir estudos para além do 9º ano era o ensino secundário geral, de tradição liceal [...], fortemente seletivo, tinha adiado e desvalorizado a possibilidade e a necessidade de criação de qualquer outra maneira de prosseguir estudos no nível secundário de ensino e formação (Azevedo, 2019, p. 317).

> Entre 1987 e 1989, na sequência da publicação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) [criam-se as escolas profissionais e o ensino profissional e] ficou clarificado que após a conclusão do ensino básico (9º ano) era imprescindível, em nome da equidade, da igualdade de oportunidades e da justiça, diversificar as oportunidades de educação e formação dos jovens (idem).

Pouco tempo antes, aproveitando as iniciativas que davam os primeiros passos impulsionadas pelos fundos provenientes dos acordos de pré-adesão de Portugal à, então, CEE, mas que não permitiam apoiar financeiramente percursos formativos no âmbito do sistema educativo, desenharam-se e organizaram-se, sob a tutela do Ministério do Trabalho e da Segurança Social/IEFP (embora regulamentados por diplomas conjuntos com o Ministério da Educação), os cursos de aprendizagem, destinados ao mesmo público-alvo dos cursos profissionais, ou seja, jovens com o 9º ano de escolaridade.

Segundo o estudo do Cedefop, atrás referido, a mudança mais acentuada no que diz respeito à proporção dos jovens que frequentam cursos de ensino secundário de dupla certificação, no país, regista-se entre 2008 e 2009, refletindo a alteração das prioridades políticas então definidas.

O relatório do CNE *Estado da Educação 2017* que apresenta os dados sobre a evolução dos alunos matriculados no ensino secundário por modalidade (p. 124) mostra como entre os anos letivos de 2007/2008 e 2008/2009 se deu início a uma profunda alteração no panorama dessas matrículas, com um decréscimo de 6 pp na percentagem de matriculados nos cursos científico-humanísticos e o correspondente aumento na proporção dos que frequentam os cursos de dupla certificação, que passaram a representar 41% do total deste nível.

Com a reforma iniciada em 2007, pretendeu-se articular as diferentes ofertas de ensino profissional sob um único quadro nacional, com supervisão conjunta do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e do Ministério da Economia.

Esta reforma criou objetivos, instrumentos e estruturas comuns de modo a garantir que as qualificações proporcionadas pelo EP atendessem melhor às necessidades do mercado de trabalho e dessem garantias de qualidade, independentemente do operador que as pusesse em prática.

Esta estratégia implicou a construção de um Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) que criasse padrões comuns para todos os cursos de EP, independentemente do respetivo promotor. O SNQ inclui, entre outros, os seguintes instrumentos:

- Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), desenvolvido em conformidade com o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – criado para responder à necessidade de integrar e articular num quadro único as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação (educação, formação profissional, ensino superior); de valorizar e reconhecer as competências adquiridas em contextos não formais e informais; melhorar a elegibilidade, transparência e a comparabilidade das qualificações; valorizar a formação de dupla certificação associada sobretudo às qualificações de nível secundário; garantir a articulação com QEQ, designadamente na utilização deste último

como instrumento de referência para a comparação dos níveis de qualificações dos diferentes sistemas, na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida.

• Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) que visa regular e estruturar as ofertas educativas e formativas de dupla certificação, tornando-as relevantes e ajustadas às exigências das empresas e do mercado de trabalho, tendo por base necessidades atuais e emergentes – que se constitui como um instrumento de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior; de regulação da oferta formativa de dupla certificação cujo financiamento público é sujeito à conformidade face aos referenciais nele contidos; que integra referenciais de qualificação únicos para a formação de dupla certificação e para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de adultos.

• Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ) - é um sistema dinâmico, de classificação da perspetiva de necessidade futura das qualificações profissionais por territórios, que atualiza a informação de forma contínua e que permite o apoio à tomada de decisão dos vários *stakeholders* do SNQ.

• Sistema Nacional de Créditos para o EP[3] - é o sistema que permite a atribuição e a acumulação de pontos de crédito às aprendizagens certificadas no âmbito do SNQ, bem como a transferência dos pontos de crédito obtidos no âmbito de percursos formativos. Incorpora os princípios do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET).

A atualização regular do CNQ é levada a cabo pelos Conselhos Setoriais para a Qualificação[4]. Vários atores, tais como empresas, associações de empregadores, sindicatos e entidades formadoras colaboram com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) nos trabalhos conducentes a essa atualização e desenvolvimento.

Segundo o estudo *Vocational education and training in Europe, 1995 - 2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*, apesar das diferenças profundas que podem existir entre os países do norte e do sul, do leste e do oeste da Europa, algumas tendências na evolução que a educação e formação profissionalizantes têm sofrido apresentam semelhanças: a alteração dos referenciais de formação, que passaram a identificar os resultados da aprendizagem; a introdução dos Quadros Nacionais de Qualificações e, mais recentemente, a revitalização dos sistemas de formação em alternância (Cedefop, 2020).

Os mecanismos de antecipação de qualificações e competências, que se desenvolvem e se consolidam em vários países, têm vindo a ganhar uma importância acrescida no planeamento da oferta educativa e formativa, na medida em que conferem aos vários atores envolvidos maior capacidade e rapidez na análise e na tomada de decisão.

A definição e o desenvolvimento de um modelo de antecipação de necessidades de qualificações em Portugal constituiu um importante passo na consolidação de uma intervenção mais informada e sustentada no domínio dos processos de planeamento e concertação das redes de oferta formativa.

O modelo do SANQ estrutura-se em torno de três módulos (módulo de diagnóstico de base, módulo de planeamento e módulo de aprofundamento regional) que se articulam de forma encadeada e assenta num conjunto de instrumentos metodológicos quantitativos e qualitativos que, de forma combinada, permitem uma leitura prospetiva da evolução do emprego e das necessidades de qualificações.

Assim, para além da identificação de potenciais qualificações futuras e de necessidades de ajustamento nas existentes, o que contribui para a atualização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), aquele instrumento possibilita a identificação de áreas e saídas profissionais prioritárias à escala do Continente que permitem sustentar o processo de planeamento das redes de ofertas de educação e formação.

Partindo de um diagnóstico de necessidades de qualificações para o território continental ao nível das NUTS II (diagnóstico de base), o modelo SANQ prevê, desde a sua criação, a existência de um "Módulo de Aprofundamento Regional" que contribui para a definição de diagnósticos de necessidades de qualificações à escala regional [desenvolvidos e coordenados pelas Comunidades Intermunicipais (CIM) ou Áreas Metropolitanas], conferindo assim uma dimensão regional à definição de prioridades na organização das ofertas de educação e formação de jovens.

Com base nos resultados do SANQ, a ANQEP, I.P. define anualmente critérios de ordenamento da rede de ofertas de dupla certificação de jovens (cursos profissionais e cursos de educação e formação) que servem de suporte ao processo de planeamento e concertação dessas redes no Continente.

[3] Criado ao abrigo da Portaria nº 47/2017, de 1 de fevereiro.

[4] Os Conselhos Setoriais para a Qualificação são grupos de trabalho técnico-consultivos, criados pela então designada Agência Nacional para a Qualificação I.P. (ANQ), de acordo com o artigo 17º, do Decreto-Lei nº 396/2007, e constituem estruturas do Sistema Nacional de Qualificações.

O Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.) define igualmente prioridades para as áreas de educação e formação (AEF)[5], explicitando qual o nível de prioridade (alto, médio ou baixo) que cada saída profissional assume nas regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, e que permitem planear a rede de cursos de aprendizagem, entre outras ofertas dos Centros de Emprego e Formação Profissional.

De salientar que, neste caso, o número de ações/formandos deve ser proporcional ao nível de prioridade das respetivas saídas profissionais, isto é, quanto mais elevada for a prioridade maior deve ser esse número, sendo que as saídas profissionais prioritárias definidas em articulação com as Delegações Regionais deviam corresponder, em 2018/2019, a 85% da oferta de formação dos centros de emprego e formação profissional, ficando os restantes 15% para o ajustamento a necessidades de formação identificadas a nível regional ou local[6].

Ofertas educativas e formativas

O sistema de EP abrange diferentes ofertas formativas, quase todas construídas de acordo com as qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, com exceção dos cursos artísticos especializados e dos cursos com planos próprios. Estes últimos tiveram como referência na sua origem os cursos tecnológicos[7], sendo criados através de Portaria para cada estabelecimento de ensino, com as respetivas matrizes dos cursos e o regime de funcionamento. Na Tabela 1 é possível identificar as diversas ofertas formativas que certificam com o nível 4 de qualificação do QNQ.

Tabela 1. Ofertas de ensino profissional – nível 4 de qualificação do QNQ

Tipologia	Condições de ingresso	Matriz curricular e carga horária	Entidades promotoras	Prosseguimento de estudos
CEF 5	≥ 15 anos de idade; 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar	Componentes de formação: - Sociocultural - 450h; - Científica - 384h; - Tecnológica - 1232h; - Prática - 210h Total - 2276 horas	Estabelecimentos de ensino público; Estabelecimentos de ensino particular e cooperativo; Centros de Formação Profissional do IEFP; Outras entidades formadoras acreditadas	– num Curso de Especialização numa área de estudos afim; – num Curso de nível superior desde que se cumpram os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior
CEF 6	≥ 15 Anos de idade; 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento	Componentes de formação: - Sociocultural - 195h; - Científica - 180h; - Tecnológica 840h; - Prática - 210h Total - 1425 horas	Estabelecimentos do ensino público; Estabelecimentos do ensino particular e cooperativo; Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP); Outras entidades formadoras acreditadas	– num Curso de Especialização Tecnológica, numa área de estudos afim; – num curso de nível superior, desde que se cumpram os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior
CEF 7	12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim	Componentes de formação: - Sociocultural - 105h; - Científica/Tecnológica - 840h; - Prática - 210h Total - 1155 horas	Estabelecimentos do ensino público; Estabelecimentos do ensino particular e cooperativo; Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP); Outras entidades formadoras acreditadas	– num Curso de Especialização Tecnológica, numa área de estudos afim; – num curso de nível superior, desde que se cumpram os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior

[5] Áreas de Educação e Formação classificadas nos termos da Portaria nº 256/2005, de 16 de março.
[6] https://www.iefp.pt/areas-e-saidas-profissionais-prioritarias
[7] Criados ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março e pela Portaria nº 550-A/2004, de 21 de maio.

(Continuação)

Tipologia	Condições de ingresso	Matriz curricular e carga horária	Entidades promotoras	Prosseguimento de estudos
Cursos Profissionais	9º ano de escolaridade ou formação equivalente	Componentes de formação: - Sociocultural - 1000h; - Científica - 500h; - Tecnológica - 1000h a 1300h FCT - 600h a 840h Prova de Aptidão Profissional Total - 3100h a 3440h Organização por módulos	Escolas profissionais, públicas ou privadas; Escolas secundárias da rede pública	Para concorrer ao Ensino Superior (CNA) é necessário: – Realizar, ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer; – Realizar os pré-requisitos se forem exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer; – Não estar abrangido pelo estatuto do estudante internacional regulado pelo DL nº 36/2014, de 10 de março, alterado e republicado pelo DL nº 62/2018, de 6 agosto
Cursos Artísticos Especializados	9º ano de escolaridade ou formação equivalente O ingresso no curso secundário de dança, faz-se mediante a realização de uma prova de acesso com caráter eliminatório	*Componentes de formação: - Geral - 886h; - Científica - 347h a 990h; - Técnica Artística - 371h a 1881h Prova de Aptidão Artística Total - 2030h a 3515h Pode integrar, consoante a área artística, FCT	Estabelecimentos do ensino público; Estabelecimentos do ensino particular e cooperativo	Para concorrer ao Ensino Superior (CNA) é necessário: – Realizar, ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer; – Realizar os pré-requisitos exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer; – Não estar abrangido pelo estatuto do estudante internacional, regulado pelo DL nº 36/2014, de 10 de março, alterado e republicado pelo DL nº 62/2018, de 6 agosto
Cursos com Planos Próprios	9º ano de escolaridade ou formação equivalente	Componentes de formação: - Geral; - Científica; - Tecnológica; - FCT Prova de Aptidão Profissional A carga horária tem como referência os Cursos Profissionais, variando consoante a natureza dos cursos, de acordo com a respectiva Portaria de criação.	Estabelecimentos do ensino público; Estabelecimentos do ensino particular e cooperativo	Para concorrer ao Ensino Superior (CNA) é necessário: – Realizar, ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer; – Realizar os pré-requisitos se forem exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer; – Não estar abrangido pelo estatuto do estudante internacional regulado pelo DL nº 36/2014, de 10 de março, alterado e republicado pelo DL nº 62/2018, de 6 agosto
Cursos de Aprendizagem	Jovens até aos 25 anos 9º ano de escolaridade ou equivalente	Componentes de formação: - Sociocultural 700h a 800h; - Científica 200h a 400h; - Tecnológica 800h a 1000h. - Prática em contexto de trabalho 1100h a 1500h Prova de Avaliação Final Total - 2800h a 3700h Organização por módulos	Centros de formação profissional, outras entidades tuteladas pelo MTSS e outras entidades públicas e privadas certificadas	Para concorrer ao Ensino Superior (CNA) é necessário: – Realizar, ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer; – Realizar os pré-requisitos se forem exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer; – Não estar abrangido pelo estatuto do estudante internacional regulado pelo DL nº 36/2014, de 10 de março

* O cálculo da carga horária teve por base a carga horária semanal, tomando como padrão um ano letivo com 33 semanas.

Fonte: CNE

No âmbito do ensino profissional, a maioria dos estudantes frequenta cursos profissionais ou cursos de aprendizagem, como se verá mais adiante, tendo os primeiros uma duração média de três anos e os segundos entre dois anos e meio e três anos. Estas ofertas diferem, sobretudo, no tipo de entidade que as promove e no número de horas de formação realizado em contexto real de trabalho.

Os cursos de aprendizagem são promovidos pelos centros de formação de gestão direta do Instituto de Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.), por centros de formação de gestão participada com os parceiros sociais ou por centros de formação privados com fins lucrativos, devidamente acreditados, sendo esta oferta tutelada pelo IEFP, I.P. Nela os alunos passam cerca de 40% do tempo que dura o percurso em formação em contexto real de trabalho.

Nos cursos profissionais, entre 19% a 27% do total das horas letivas são desenvolvidas em formação em contexto de trabalho. Os promotores são principalmente as escolas públicas ou privadas sob a supervisão do Ministério da Educação. As escolas estabelecem parcerias com entidades e empresas locais no sentido de poderem proporcionar aos seus alunos os estágios ou seja, a formação em contexto de trabalho (FCT), devidamente acompanhada por profissionais/tutores.

As outras ofertas incluem os cursos do ensino artístico especializado, os cursos de educação e formação de jovens e os cursos com planos próprios, que envolvem no seu conjunto um número reduzido de participantes, comparativamente com os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem.

A reorientação dos percursos formativos está prevista para todas as ofertas do ensino secundário, exceto para os cursos de aprendizagem, no âmbito do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Assim, é assegurada a possibilidade de mudança do percurso, através da permeabilidade entre cursos com afinidade de planos curriculares e do regime de equivalências, de forma a possibilitar o prosseguimento de estudos noutro curso da mesma oferta ou de outra. Os alunos do ensino secundário têm ainda a possibilidade de adotar um percurso formativo próprio, através da permuta e substituição de disciplinas.

Cursos de Educação e Formação (CEF)

Os cursos de educação e formação tipos 5, 6 e 7 (CEF 5, 6 e 7), criados em 2004[8], têm como objetivo primordial o cumprimento da escolaridade obrigatória, através de uma via flexível e ajustada aos interesses dos jovens, proporcionando-lhes competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, assim como formação profissional qualificante. Têm em vista a prática de uma profissão específica e, portanto, o acesso ao mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos. A tipologia dos CEF varia consoante a duração do percurso formativo e as competências pessoais e técnicas exigíveis para acesso à respetiva qualificação, tendo em conta o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado pelos formandos em outros percursos anteriores ao seu ingresso. As componentes de formação dos CEF tipos 5, 6 e 7, são as mesmas, variando apenas a sua duração.

Os cursos de educação e formação destinam-se preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram, antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho.

Os cursos de tipo 5, com a duração de dois anos, podem ser frequentados por jovens titulares de um CEF tipo 4 bem como por jovens com aproveitamento no 10º ano de escolaridade ou com frequência sem aproveitamento do 11º ano, e que pretendam retomar um percurso formativo após interrupção não inferior a um ano letivo.

Os cursos de tipo 6, com a duração de um ano ou mais, destinam-se a jovens com o 11º ano de escolaridade com aproveitamento ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.

Os cursos de tipo 7, com a duração de um ano, dirigem-se a jovens titulares de um curso científico-humanístico, ou equivalente, do nível secundário, que pertença à mesma área ou a área de formação afim daquela em que se integra a qualificação visada pelo curso a frequentar.

[8] Despacho conjunto nº 453/2004, de 27 de julho.

A oferta de CEF no Continente tem vindo a diminuir ao longo da última década (Tabela 2) provavelmente devido ao incremento da oferta de cursos profissionais.

Tabela 2. Cursos (Nº) por tipo de Curso de Educação e Formação (CEF 5, CEF 6 e CEF 7). Continente

	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
CEF 5	10	2	3	4	3	1	1	0	1	2
CEF 6	21	24	23	13	3	0	0	0	0	0
CEF 7	8	17	17	22	18	23	0	0	0	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados 2009/2010 a 2018/2019*

Em 2018/2019 existiam, no Continente, apenas duas ofertas de CEF 5, uma numa escola pública do ensino secundário no Algarve (curso de Técnico de restaurante/bar, do primeiro ano) e outra numa escola privada, dependente do Estado, na AML (curso de Técnico de Informática – Sistemas, do segundo ano). Na Região Autónoma da Madeira existiam ofertas de CEF tipo 5, 6 e 7.

Cursos Profissionais (CP)

Criados em 1989[9], os cursos profissionais integram uma componente prática de formação e visam capacitar os alunos para uma determinada profissão, possibilitando também o prosseguimento de estudos. Os cursos profissionais têm, entre outros, os seguintes objetivos: desenvolver competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão e preparar os alunos para o acesso a formações pós-secundárias ou ao ensino superior. Como já foi mencionado, esta oferta formativa tem uma forte ligação ao mundo empresarial.

Com uma estrutura modular, os planos de estudo de cada curso organizam-se segundo os diversos módulos e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) na componente de formação tecnológica. Os cursos profissionais têm, independentemente da área de formação, as mesmas componentes - geral, científica e tecnológica - e integram obrigatoriamente a formação em contexto de trabalho nesta última. A avaliação dos alunos inclui uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), na qual é apresentado um projeto que dê conta das competências e dos saberes desenvolvidos ao longo da formação.

Os cursos profissionais organizam-se de acordo com os perfis profissionais e os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações, sendo todos os cursos criados através de Portaria.

Na última década verificou-se um aumento do número destes cursos, ainda que a oferta, no 10º ano, tenha diminuído em 2018/2019 quando comparada com a do ano letivo anterior (Figura 1).

O salto exponencial do número de ofertas dos cursos profissionais, visível entre 2012/2013 e 2013/2014 dever-se-á, certamente, ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos de idade, estabelecido pela Lei nº 85/2009, de 27 de agosto e regulamentado pelo Decreto-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto.

Esta alteração poderá ter induzido a criação e a abertura de mais turmas, uma vez que o artº 5º do referido Decreto-Lei estabelece como medidas para o ensino secundário:

1 - Sempre que forem detetadas dificuldades na aprendizagem do aluno, são obrigatoriamente tomadas medidas que permitam prevenir o insucesso e o abandono escolares, designadamente, através de:

a) Encaminhamento para uma oferta educativa adaptada ao perfil do aluno, após redefinição do seu percurso escolar, resultante do parecer das equipas de acompanhamento e orientação;

b) Implementação de um sistema modular, como via alternativa ao currículo do ensino regular, para os alunos maiores de 16 anos;

c) Incentivo, tanto ao aluno como ao seu encarregado de educação, à frequência da escola cujo projeto educativo melhor responda ao percurso e às motivações de aprendizagem do aluno.

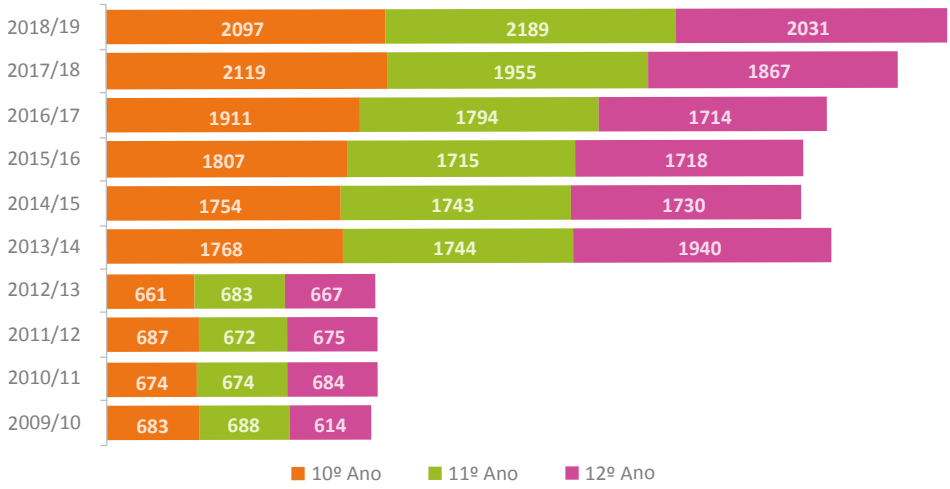
2 - É permitida a reorientação do percurso formativo do aluno, através dos regimes de permeabilidade ou de equivalências, em termos a regulamentar por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

Esta situação é igualmente visível noutras ofertas de dupla certificação.

[9] O Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, estabeleceu a criação das escolas profissionais e posteriormente o Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, veio estabelecer o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas. Atualmente, os cursos profissionais estão consignados no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e são regulamentados pela Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto.

No ano letivo de 2018/2019 existiam 6317 ofertas de cursos profissionais no Continente, distribuídas pelos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Destas, 33,2% funcionavam no 10º ano, 34,7% no 11º ano e os restantes 32,2% no 12º ano.

Figura 1. Evolução dos cursos profissionais (Nº) por ano de escolaridade. Continente



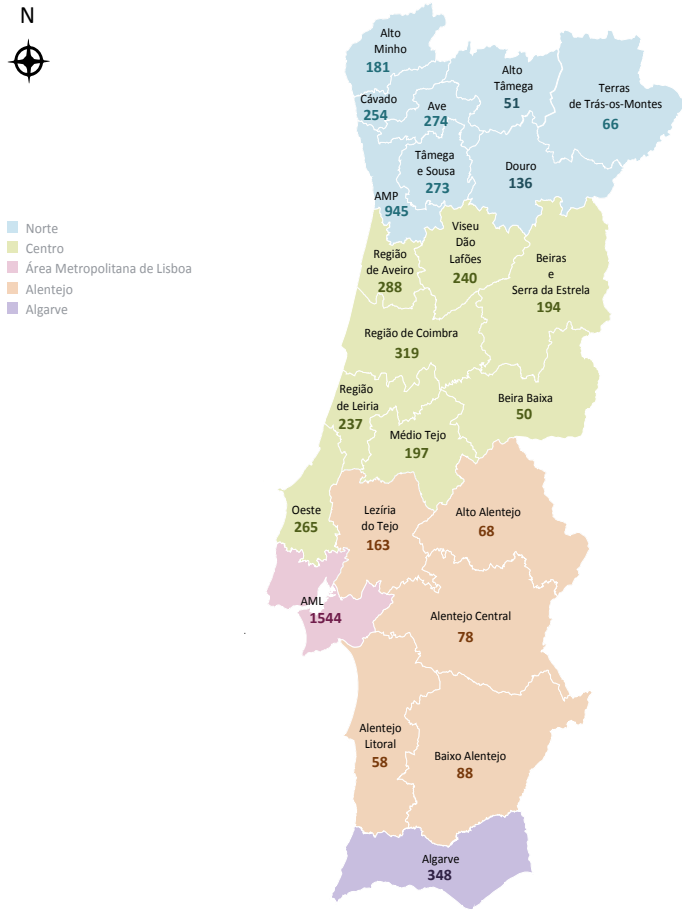
Fonte: CNE, a partir de DGEEC – *Alunos matriculados 2009/2010 a 2018/2019*

No que diz respeito à distribuição da oferta de cursos profissionais no Continente, por NUTS III, no ano letivo de 2018/2019, a Figura 2 permite observar que existe mais oferta de CP no litoral e nas zonas urbanas, com mais população, com destaque para a Área Metropolitana de Lisboa, seguida da Área Metropolitana do Porto e da região de Coimbra, embora esta última com menor número de cursos. Assinala-se como exceção o Alentejo, em que se contabilizam menos cursos na região do Alentejo Litoral do que nas regiões do Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo devido, provavelmente, ao facto de existir uma maior concentração urbana nestas três últimas regiões, mais estabelecimentos de ensino e, portanto, mais procura.

De salientar que na figura se contabilizam todos os cursos em funcionamento, em cada um dos anos de formação.

A distribuição da oferta estará também relacionada com as características e as necessidades das regiões, como se verifica nalgumas regiões afastadas do litoral, como é o caso de Viseu, Dão e Lafões ou das Beiras e Serra da Estrela, onde a oferta se destaca face a outras regiões igualmente menos próximas do litoral. As estatísticas da DGEEC não disponibilizam informação sobre cursos profissionais nas Regiões Autónomas, por NUTS III.

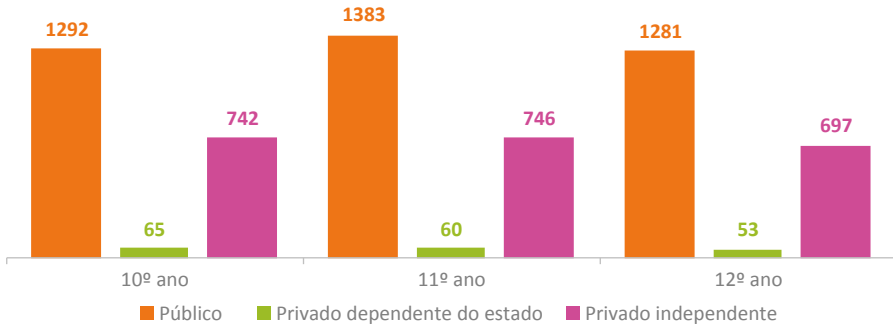
Figura 2. Oferta de cursos profissionais (Nº) por NUTS III. Continente, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados Continente 2018/2019*

Estes cursos são ministrados em estabelecimentos de natureza pública, privada dependente do Estado e privada independente do Estado, sendo que a maioria destas ofertas se inscreve na área de educação e formação dos *Serviços pessoais*. Existiam 119 cursos diferentes em escolas públicas, 47 em escolas de natureza privada dependente do Estado e 115 em estabelecimentos de ensino privado independente do Estado, que se multiplicam em diferentes turmas de 10º, 11º e 12º anos, de acordo com o que se pode observar na Figura 3.

Figura 3. Oferta de cursos profissionais (Nº) por ano de escolaridade e natureza institucional. Continente, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados Continente 2018/2019*

A maioria dos cursos funciona nos diferentes tipos de entidades, contudo, alguns apenas são ministrados em estabelecimentos públicos e outros apenas em estabelecimentos privados. Em 2018/2019, no 10º ano, ou seja enquanto

nova oferta, existiam 19 tipos de cursos só em estabelecimentos públicos e 25 exclusivamente em estabelecimentos privados (Tabela 3).

Tabela 3. Cursos profissionais exclusivamente a funcionar em estabelecimentos de natureza pública ou privada, no 10º ano. Continente, 2018/2019

Público	Privado
Assistente de Arqueólogo/a	Técnico/a de Produção e Montagem de Moldes
Operações Turísticas e Hoteleiras	Artes do Espectáculo - Cenografia, Figurinos e Adereços
Técnicas de Cozinha/Pastelaria	Artes do Espectáculo - Interpretação e Animação Circense
Técnicas de Serviço de Restauração e Bebidas	Artes do Espectáculo - Luz, Som e Efeitos Cénicos
Técnico/a da Qualidade	Assistente de Conservação e Restauro
Técnico/a de Electrónica Médica	Contramestre (Marinha Mercante)
Técnico/a de Energias Renováveis	Técnico/a de Animação 2D e 3D
Técnico/a de Fabrico de Componentes de Construção Metálica	Técnico/a de Artes Gráficas
Técnico/a de Gestão Equina	Técnico/a de Banca e Seguros
Técnico/a de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente	Técnico/a de Construção Civil
Técnico/a de Indústrias Alimentares	Técnico/a de Coordenação e Produção de Moda
Técnico/a de Manutenção de Aeronaves	Técnico/a de Desenho da Construção Civil
Técnico/a de Manutenção Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	Técnico/a de Desenho de Calçado e Marroquinaria
Técnico/a de Ourivesaria	Técnico/a de Desenho de Construções Mecânicas
Técnico/a de Planeamento Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	Técnico/a de Mecânica Naval
Técnico/a de Produção em Metalomecânica - Controle de Qualidade	Técnico/a de Óptica Ocular
Técnico/a de Recursos Florestais e Ambientais	Técnico/a de Produção Automóvel
Técnico/a de Redes Elétricas	Técnico/a de Produção e Tecnologias da Música
Técnico/a de Relojoaria	Técnico/a de Química Industrial
	Técnico/a de Segurança no Trabalho
	Técnico/a de Som
	Técnico/a de Tráfego de Assistência em Escala
	Técnico/a de Transformação de Polímeros - Processos de Produção
	Técnico/a de Transportes
	Técnico/a de Video

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados Continente 2018/2019*

Cursos Artísticos Especializados (CAE)

Os cursos artísticos especializados (CAE) de dupla certificação do ensino secundário consistem numa oferta formativa destinada a alunos interessados na via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes. Visam proporcionar formação técnica artística que, a par da formação geral e da formação científica, vá ao encontro dos seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior e/ou de inserção no mercado de trabalho no âmbito das áreas de Artes visuais, de Audiovisuais e de Dança[10]. A sua criação data de 2004[11] e desde então os CAE têm integrado a oferta do ensino secundário.

[10] Refira-se que os CAE na área da música conferem o nível 3 do QNQ.

[11] Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março e Portaria nº 550-B/2004, de 21 de maio. Atualmente são estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e regulamentados pela Portaria nº232-A/2018, de 20 de agosto, para os cursos das áreas de Artes Visuais e de Audiovisuais e pela Portaria nº 229-A, de 14 de agosto, no que se refere ao Curso secundário de Dança.

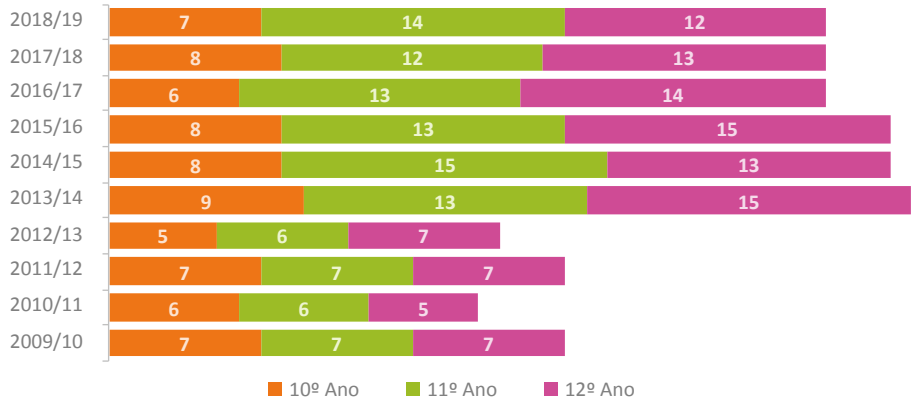
O CAE de Dança, no ensino secundário, pode funcionar em regime integrado, em que os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino ou em regime articulado, no qual as disciplinas da componente artística são asseguradas por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes do curriculo por uma escola de ensino geral.

Da avaliação destes alunos consta a Prova de Aptidão Artística (PAA) em todos os cursos, integrando a componente técnico-artística da formação em contexto de trabalho nos cursos de Artes visuais, de Audiovisuais e de Dança.

Embora com algumas intermitências, verificou-se um aumento do número dos cursos artísticos especializados ao longo da década, mantendo-se a oferta estável nos três últimos anos (Figura 4). Tal como nos cursos profissionais, também nesta oferta se registou um acréscimo muito significativo entre os anos letivos de 2012/2013 e 2013/2014, provavelmente pelas mesmas razões, atrás indicadas.

Em 2018/2019, existiam 33 ofertas de cursos artísticos especializados no Continente, das quais 21,2 % no 10º ano, 42,2% no 11ª ano e 36,4% no 12º ano.

Figura 4. Evolução dos cursos do ensino artístico especializado (Nº). Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados 2009/2010 a 2018/2019*

De acordo com os dados da DGEEC, esta oferta formativa é ministrada em estabelecimentos da rede pública e em estabelecimentos de ensino da rede privada independente do Estado, estando a maioria da oferta concentrada nas escolas públicas. Em 2018/2019 existiram 29 CAE no ensino público, distribuídos da seguinte forma: seis no 10º ano, 12 no 11º ano e 11 no 12º ano; e quatro cursos em escolas privadas, um no 10º ano, dois no 11º ano e um no 12º ano.

Em 2018/2019, no 10º ano existiram oito cursos como oferta de CAE, dos quais dois funcionaram em estabelecimentos de ensino privado (Tabela 4), sendo que um deles (Imagem Interativa) se organizou também no ensino público e o outro (Desenho de Arquitetura) exclusivamente num estabelecimento de natureza privada. Estiveram em funcionamento, unicamente no ensino público, cinco cursos.

Tabela 4. Cursos do ensino artístico especializado de 10º ano, por natureza institucional. Continente, 2018/19

Público	Privado
Comunicação Audiovisual	
	Desenho de Arquitectura
Design de Comunicação	
Design de Produto	
Imagem Interativa	Imagem Interativa
Produção Artística	
Secundário de Dança	

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados Continente 2018/2019*

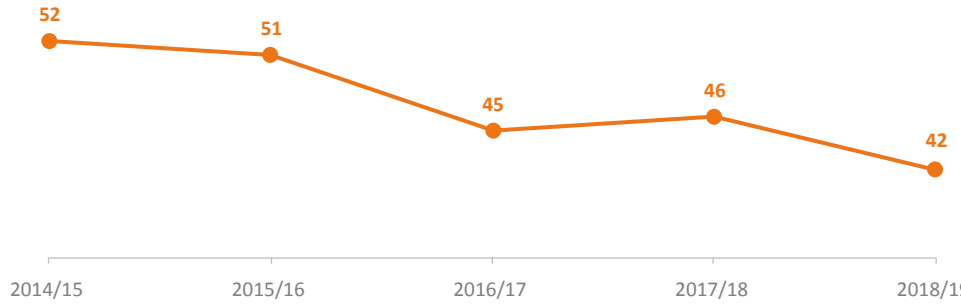
Cursos com Planos Próprios (CPP)

Os cursos com planos próprios são uma oferta educativa e formativa existente sobretudo em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que, atualmente, só inclui cursos de dupla certificação e existe apenas nas NUTS II do Norte e Centro. Esta oferta advém da possibilidade que é dada às escolas para criarem percursos próprios e caracteriza-se por envolver a comunidade e os agentes educativos, a nível local e regional, o tecido empresarial, a comunidade científica, as autarquias e as famílias, visando dar resposta a um público circunscrito e às necessidades locais.

Os planos de estudo têm como referência, por um lado, os cursos científico-humanísticos (componentes de formação geral e científica) e, por outro, os perfís profissionais e os referenciais do CNQ (componente tecnológica). Os programas das disciplinas da componente tecnológica são elaborados pelos estabelecimentos de ensino e por estes propostos à Direcção-Geral da Educação (DGE) para apreciação pedagógica e aprovação, mediante parecer favorável da ANQEP, I.P., relativo à componente tecnológica[12]. Esta oferta integra formação em contexto de trabalho, na sua componente de formação tecnológica e inclui uma Prova de Aptidão Tecnológica (PAT).

Os cursos com planos próprios são criados através de Portaria, publicada para cada estabelecimento de ensino, onde constam as respetivas matrizes dos cursos e é definido o seu regime de organização e funcionamento. Sendo uma via profissionalizante de formação tem em vista o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado de trabalho. Na Figura 5 é possível observar a variação desta oferta nos últimos cinco anos letivos.

Figura 5. Oferta de cursos de Planos Próprios (Nº). Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Cursos de Aprendizagem (CA)

Os cursos de aprendizagem destinam-se a jovens de idade inferior a 25 anos e permitem obter uma dupla certificação relacionada com a forte componente de formação realizada em contexto de empresa, visando a inserção no mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior. A sua organização tem por base os referenciais de competências e de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações e, como atrás se referiu, podem ser desenvolvidos pelos centros de formação de gestão direta ou participada do IEFP, I.P., por outras entidades tuteladas pelo ministério responsável pela respetiva área de formação profissional, bem como por outras entidades públicas ou privadas, certificadas como entidades formadoras.

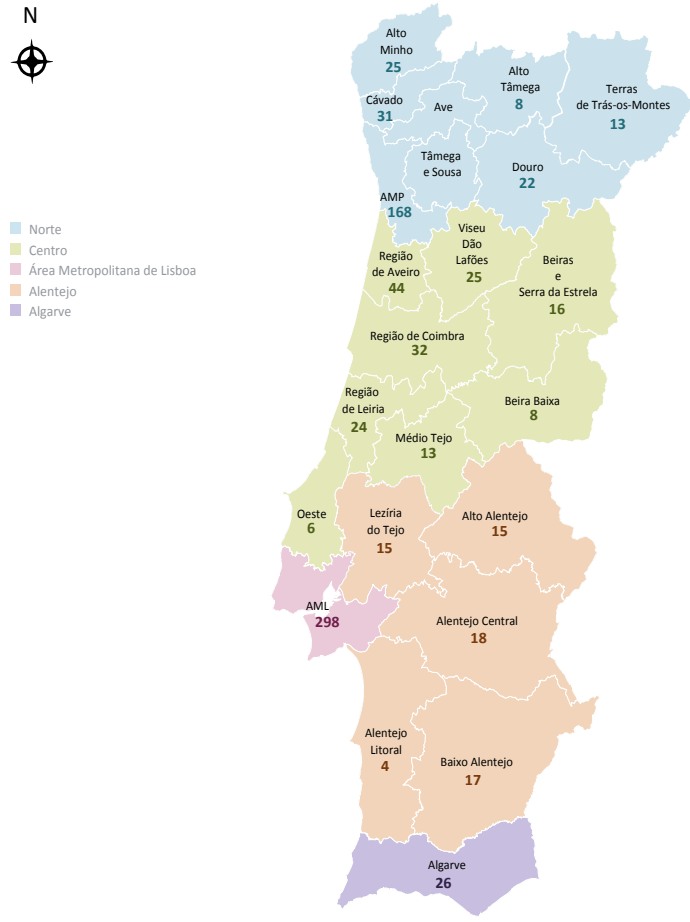
No ano letivo em análise existiam 828 ofertas de cursos de aprendizagem no Continente distribuídas pelos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Destas, 287 funcionavam no 10º ano, 271 no 11º ano e 270 no 12º ano. As ofertas funcionaram todas em estabelecimentos de natureza pública, com exceção de uma no 10º ano, duas no 11º e uma no 12º, que existiam em dois estabelecimentos de natureza privada independente do Estado, na AMP. De salientar que na Figura 6 se contabilizam todos os cursos em funcionamento em cada um dos anos de formação.

A Área Metropolitana de Lisboa e a região Norte eram as que concentravam o maior número destas ofertas, com 298 e 168 cursos de aprendizagem, respetivamente, ou seja 56,3% do total de CA a funcionar no Continente, em 2018/2019.

Tal como nos cursos profissionais, as estatísticas da DGEEC não disponibilizam informação sobre cursos de aprendizagem nas Regiões Autónomas, por NUTS III.

[12] Cf. https://www.dge.mec.pt/cursos-c-planos-proprios .

Figura 6. Oferta de cursos de aprendizagem (Nº), por NUTS III. Continente, 2018/2019



Fonte: CNE a partir de DGEEC - *Alunos matriculados Continente 2018/2019*

Em 2018/2019, encontravam-se em funcionamento apenas no 1º ano de formação, correspondente ao 10º ano de escolaridade (as novas ofertas), os cursos constantes da Tabela 5.

Tabela 5. Ofertas de cursos de aprendizagem em funcionamento apenas no 10º ano (novas ofertas). Continente, 2018/2019

Curso
Cabeleireiro/a
Técnico/a de Comunicação - Marketing, Relações Públicas e Publicidade
Técnico/a de Comunicação e Serviço Digital
Técnico/a de Desenho de Mobiliário
Técnico/a de Design de Moda
Técnico/a de Geriatria
Técnico/a de Higiene e Segurança do Trabalho e Ambiente
Técnico/a de Marketing
Técnico/a de Medições e Orçamentos
Técnico/a de Organização de Eventos
Técnico/a de Secretariado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC – *Alunos matriculados Continente 2018/2019*

Outras ofertas

Na RAA existe o Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ)[13], que visa a qualificação de jovens e a sua inserção no mercado de trabalho e que, no que concerne ao ensino secundário, é destinado a jovens até aos 22 anos de idade. Esta oferta pretende também proporcionar a diversificação curricular e combater o insucesso educativo. O PROFIJ integra um conjunto de cursos do ensino secundário, de carácter profissional, que têm por base os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, conferem o 12º ano de escolaridade e o nível 4 de qualificação do QNQ.

Os cursos de formação do ensino secundário, no âmbito do PROFIJ, contemplam duas vias (tipo 4 e tipo 6), consoante as condições de acesso dos alunos, no caso do tipo 4, o 9º ano ou equivalente e do tipo 6, a frequência do 12º ano ou equivalente (máximo de três disciplinas em atraso).

Esta oferta existe nas nove ilhas que constituem o Arquipélago. Em 2018/2019 encontravam-se matriculados em cursos PROFIJ (nível 4) 1196 alunos (622 homens e 574 mulheres). A taxa de transição/conclusão foi de 76,3% (69,8% dos homens e 83,3% das mulheres), correspondente a 912 alunos.

Prioridades de formação e planeamento das ofertas

O estudo do Cedefop sobre as competências e os empregos[14] na Europa, embora tenha sido realizado a partir de informação recolhida em 2014, revela a existência de um problema complexo de compatibilização das competências e da formação de quem procura emprego com as necessidades do mercado de trabalho, problema que parece subsistir nos dias de hoje.

Esta é uma questão que não se coloca apenas como um fator determinante para o desenvolvimento da economia e o crescimento da riqueza de um país, mas diz profundamente respeito às medidas de política adotadas nos sistemas de educação e formação inicial e contínua, bem como à construção das redes de ofertas em cada país.

A compatibilização entre a(s) procura(s) e a(s) oferta(s) formativa(s) obedece a um conjunto complexo de fatores que procuram dar resposta aos anseios e expectativas dos jovens e das suas famílias, não só às necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho, às estratégias de coesão territorial e de igualdade de oportunidades, mas também às condições financeiras, humanas, materiais e de equipamentos existentes ou que possam ser rentabilizados no planeamento e operacionalização das redes de ofertas educativas e formativas.

Já anteriormente se referiu que as ofertas de cursos de educação e formação, de cursos profissionais e de cursos de aprendizagem obedecem, no seu planeamento anual, a prioridades definidas de acordo com o sistema de antecipação de necessidades de formação (SANQ), no caso dos CEF e dos CP, e das áreas prioritárias de formação estabelecidas pelo IEFP, I.P., no caso dos CA.

Em ambos os casos, as prioridades são estipuladas em termos das NUTS II do Continente, o que pressupõe que haja um trabalho posterior de aprofundamento e adequação às especificidades e necessidades dos territórios locais.

O SANQ[15] desenvolve-se segundo três eixos estruturantes:

O eixo 1 foca-se na análise das dinâmicas recentes do mercado de trabalho, centrada, nomeadamente, na análise do volume e dinâmicas do emprego por profissão, escalão etário e nível de habilitação.

O eixo 2 visa a análise prospetiva da evolução da procura de qualificações (2013-2020), apoiada na exploração de dados sobre as tendências do emprego para Portugal do modelo de previsão do Cedefop e na aplicação de inquéritos às empresas, orientados para explorar as tendências do emprego e as necessidades de qualificações.

O eixo 3 desenvolve uma análise qualitativa das dinâmicas de evolução na procura de qualificações, visando uma análise mais fina de dinâmicas e necessidades de âmbito regional e setorial, assim como a análise de apostas estratégicas para a competitividade.

[13] O PROFIJ foi instituído pela Resolução nº 216/97, de 13 de novembro e é regulamentado pela Portaria nº 52/2016, de 16 de Junho, na sua redacção atual.
[14] In: *Matching skills and jobs in Europe, Insights from Cedefop's European skills and jobs survey.* Cedefop, 2015.
[15] Adaptado de: http://sanq.anqep.gov.pt/?page_id=27.

O resultado prático alcançado, em 2018/2019, para a abertura de novos cursos do 10º ano, por exemplo na região Norte (a que tem maior quantidade e diversidade de ofertas formativas) foi que apenas uma das áreas (Eletrónica e automação), com maior número de cursos profissionais de 10º ano, é coincidente com as (seis) estabelecidas como mais prioritárias (prioridades 10 e 9) para esta região (Tabela 6).

Tabela 6. Prioridades de formação e rede de cursos profissionais de 10º ano. Norte, 2018/2019

Total CP 10º ano	Áreas de educação e formação prioritárias (prioridades 10 e 9) e número de cursos		Áreas de educação e formação mais representadas (55 cursos ou mais) e número de cursos	
716	Construção e reparação de veículos a motor Eletricidade e energia Eletrónica e automação Enquadramento na organização/empresa Indústria do textil calçado, vestuário e couro Metalurgia e metalomecânica	136	Audiovisuais e produção dos média Ciências informáticas Comércio Eletrónica e automação Hotelaria e restauração Saúde Turismo e lazer	483

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

No caso das áreas de formação prioritárias para os cursos de aprendizagem[16]

> identificou-se um conjunto de áreas e saídas profissionais que se encontram em linha com as prioridades da economia, na perspetiva de qualificar profissionais, com vista à promoção do aumento da competitividade das empresas, potenciando, por esta via, a criação de emprego qualificado;
>
> definem-se as prioridades no plano regional, sendo que os diferentes níveis estabelecidos para cada saída profissional devem constituir uma referência para a atividade dos Centros de Emprego e Formação Profissional do IEFP, admitindo-se, contudo, que pontual e fundamentadamente, atentas as necessidades do mercado de emprego local e regional, possam sofrer algum ajustamento.

No caso da rede dos cursos de aprendizagem, em 2018/2019, para além das áreas de educação e formação com o maior número de cursos na região Norte, todos os 53 novos cursos (primeiro ano de formação) que funcionaram neste ano letivo pertencem a uma das 22 áreas consideradas de maior grau de prioridade (prioridade A) nesta região (Tabela 7).

[16] Adaptado de: https://www.iefp.pt/areas-e-saidas-profissionais-prioritarias

Tabela 7. Prioridades de formação e rede de cursos de aprendizagem de 10º ano. Norte, 2018/2019

Total CA 10º ano	Áreas de educação e formação prioritárias (prioridade A) e número de cursos		Áreas de educação e formação mais representadas (com mais de cinco cursos) e número de cursos	
53	Artesanato (ourivesaria) Audiovisuais e produção dos média Ciências dentárias Ciências informáticas Comércio Construção civil e engenharia civil Construção e reparação de veículos a motor Contabilidade e fiscalidade Cuidados de beleza Eletricidade e energia Eletrónica e automação Floricultura e jardinagem Hotelaria e restauração Indústria do têxtil, calçado, vestuário e couro Materiais (Indústrias da madeira, cortiça, papel, plástico, vidro e outros) Metalurgia e metalomecânica Produção agrícola e animal Saúde – programas não classificados noutra área de formação Secretariado e trabalho administrativo Serviço de transporte Serviços de apoio a crianças e jovens Trabalho social e orientação	48	Construção e reparação de veículos a motor Comércio Cuidados de beleza Hotelaria e restauração	29

Fonte: CNE, a partir de IEFP, I.P. e DGEEC

Acesso e frequência

Após a conclusão do ensino básico os estudantes podem prosseguir os seus estudos no ensino secundário frequentando, para além de cursos científico-humanísticos, vias de dupla certificação que conferem qualificação de nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações.

Para o acesso a estas ofertas formativas, no caso dos CEF tipo 5 e tipo 6, a idade mínima é de 15 anos e, no que diz respeito às habilitações, para o primeiro tipo, os alunos têm de ser detentores do 10º ano de um curso do ensino secundário (ou equivalente) ou terem frequentado o 11º ano, sem aproveitamento, serem titulares de um percurso tipo 4 ou do 10º ano profissionalizante ou de um curso inicial de nível 2 com formação complementar.

Para iniciar um CEF 6, os candidatos devem ter o 11º ano de escolaridade ou equivalente ou ter frequentado o 12º ano, sem aproveitamento. A frequência de um CEF tipo 7 é destinada a alunos titulares do 12º ano de um CCH ou equivalente, que pertença à mesma área de formação ou a uma área afim.

No caso dos cursos artísticos especializados de Dança, além do 9º ano de escolaridade ou equivalente, o ingresso faz-se mediante a realização de uma prova de acesso com carácter eliminatório, sendo este o único caso em que tal acontece.

As demais ofertas de dupla certificação, que conferem o nível 4 do QNQ, têm como condição de acesso ser titular do 9º ano de escolaridade ou equivalente.

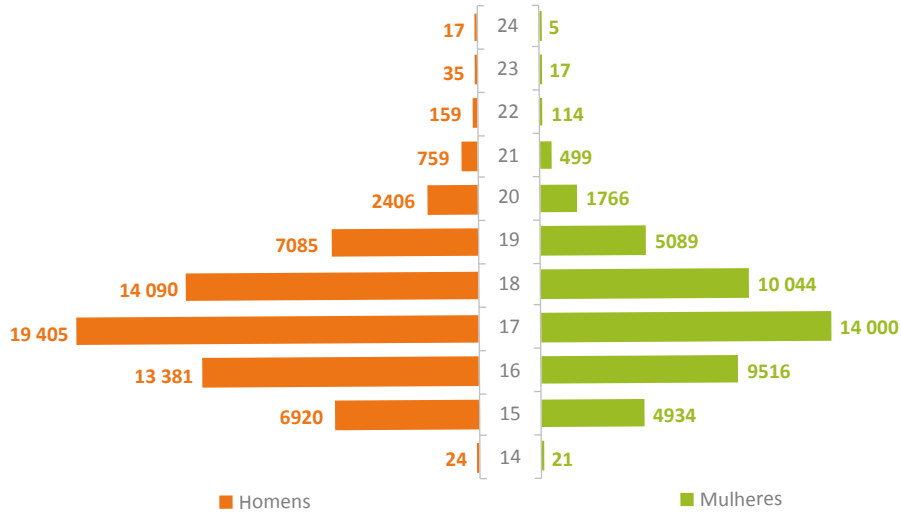
Cursos de Educação e Formação

Em 2018/2019 estavam matriculados em CEF tipo 5, no Continente, 14 alunos (três do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 25 anos) e 127 na RAM, dos quais 59 eram mulheres do grupo etário dos 16 aos 24 anos. Nesta Região Autónoma existiam ainda 217 alunos em CEF tipo 6, sendo 112 do sexo feminino e com idades entre os 16 e os 22 anos. Não houve inscritos nesta oferta na Região Autónoma dos Açores.

Cursos Profissionais

Em 2017/2018, estavam matriculados em cursos profissionais no Continente 110 311 alunos (Figura 7), 58,3% do sexo masculino e 41,7% do sexo feminino. Em todas as idades existiam mais homens do que mulheres. Verifica-se que a idade com maior peso relativo é os 17 anos (30,3%), seguida do grupo de alunos com 18 anos (21,9%) e dos que tinham 16 anos (20,8%). De salientar que a idade considerada ideal de frequência do ensino secundário se situa entre os 15 e os 17 anos, o que indicia que 38,2% destes alunos estão já para além da idade ideal de frequência deste nível de ensino.

Figura 7. Alunos matriculados (Nº) nos cursos profissionais do ensino secundário, por sexo e idade. Continente, 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de *Perfil do aluno 2017/2018.* DGEEC, 2020

Em 2018/2019 estavam inscritos, em Portugal, nesta oferta 115 981 alunos (68 094 do sexo masculino e 47 887 do sexo feminino), 59% no ensino público, 37% no privado independente do Estado e 4% no privado dependente do Estado. A região Norte concentra a maioria dos matriculados (41 363), seguida da AML (29 211). Na RAA regista-se o menor número de inscritos nesta oferta que, de acordo com o relatório *Estatísticas da Educação 2018/2019*, existe apenas nas ilhas de S. Miguel e da Terceira (Tabela 8).

Tabela 8. Alunos inscritos (Nº) em cursos profissionais, por NUTS II e sexo. Portugal, 2018/2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Homens	24 255	16 310	16 677	4366	3174	1461	1851
Mulheres	17 108	10 559	12 534	3020	2181	1258	1227

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação 2018/2019*

Na Tabela 9 observa-se a evolução do número de inscritos na última década no Continente e verifica-se que os alunos que frequentavam os cursos profissionais, em 2018/2019, eram em maior número do que no início da década. Ao longo da série, os matriculados do sexo masculino são sempre mais que os do sexo feminino. A proporção de mulheres tem variado entre os 39,8% e os 45,5%, sendo que no último ano o peso relativo dos homens diminui ao longo do percurso formativo em que se organiza esta oferta.

De acordo com os dados disponibilizados pela DGEEC referentes a 2018/2019 e relativos à Ação Social Escolar no ensino público, no Continente, em cursos profissionais, 17,6% dos alunos beneficiam do escalão A, 15,6% do escalão B, 0,1% do escalão C e 66,7% não beneficiam de ASE.

Tabela 9. Alunos inscritos (Nº) nos cursos profissionais, por sexo. Continente

	10º Ano		11º Ano		12º Ano	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
2009/10	24 375	17 644	18 677	15 516	14 806	12 232
2010/11	23 941	17 064	18 387	14 766	17 552	14 671
2011/12	26 522	18 374	18 095	14 126	17 937	14 206
2012/13	26 163	18 010	20 521	15 167	17 436	13 453
2013/14	24 576	17 516	20 332	14 997	19 597	14 572
2014/15	23 791	16 714	19 602	14 964	18 762	14 132
2015/16	24 071	16 841	18 887	14 107	17 922	13 826
2016/17	24 742	17 034	20 153	14 830	17 898	13 431
2017/18	25 221	17 244	20 356	14 831	18 719	13 940
2018/19	24 460	16 189	21 356	15 241	18 966	13 972

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados 2009/2010 a 2018/2019*

Em 2018/2019, a maioria dos alunos frequentava os cursos profissionais nas áreas de *Serviços pessoais* (35 580), de *Engenharias e técnicas afins* (16 112) e de *Informática* (16 039). Por outro lado, os cursos nas áreas de *Informação e jornalismo* (27 alunos na RAA) e de *Arquitetura e construção* (76 alunos nas regiões Norte, Centro, AML e RAA) são os que envolveram o menor número de participantes (Tabela 10).

De referir que nem todas as áreas de educação e formação têm cursos em todas as NUTS II, sendo de salientar, para além das já mencionadas, a área de *Humanidades* com alunos matriculados apenas nas regiões Norte, AML e Região Autónoma dos Açores, a dos *Serviços de transporte* com cursos a funcionar na Área Metropolitana de Lisboa e na região do Alentejo, a de *Direito*, sem representação nas regiões do Alentejo, Algarve e Região Autónoma da Madeira, a da *Proteção do ambiente* sem alunos matriculados na região do Algarve e a dos *Serviços de segurança* sem cursos nas Regiões Autónomas.

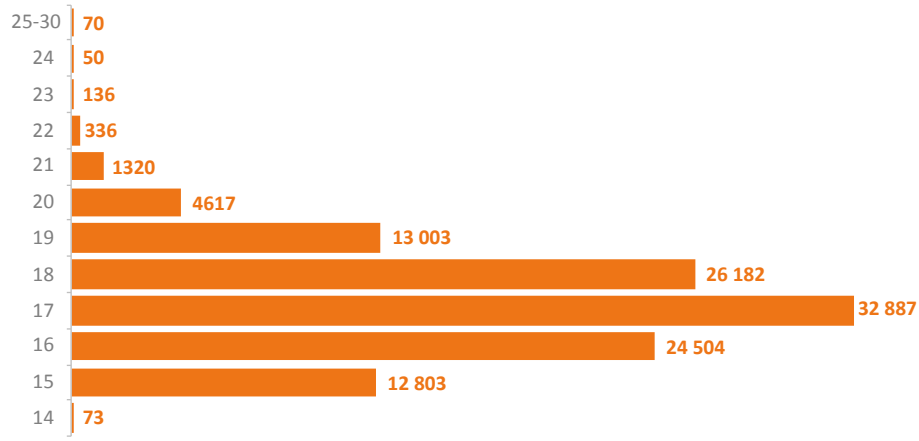
Tabela 10. Alunos matriculados em cursos profissionais (Nº), por NUTS II e área de educação e formação. Portugal, 2018/2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Artes	5743	3129	4094	610	671	80	339
Humanidades	42	-	65	-	-	14	-
Informação e jornalismo	-	-	-	-	-	27	-
Ciências empresariais	5845	2773	3662	757	429	429	311
Direito	121	195	75	-	-	25	-
Informática	5447	3566	4858	792	664	278	434
Engenharias e técnicas afins	6740	4998	2450	1025	402	273	224
Indústrias transformadoras	972	231	267	52	44	101	5
Arquitetura e construção	12	19	25	-	-	20	-
Agricultura, silvicultura e pescas	575	601	192	570	18	95	9
Saúde	3242	1600	1242	441	205	132	136
Serviços sociais	1642	1506	2610	652	476	160	86
Serviços pessoais	10 886	8105	9336	2384	2326	1033	1510
Serviços de transporte	-	-	127	18	-	-	-
Proteção do ambiente	24	47	89	32	-	52	24
Serviços de segurança	72	99	119	53	120	-	-

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação 2018/2019*

Em 2018/2019 a maioria dos estudantes (83,1%) que frequentava os cursos profissionais tinha idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos (Figura 8). Do total de alunos desta oferta, 104 114 eram de nacionalidade portuguesa e os restantes (11 867) de nacionalidades muito diversificadas, quer em termos de países, quer em termos de continentes.

Figura 8. Alunos matriculados (Nº) em cursos profissionais, por idade/grupo etário (anos). Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Cursos Artísticos Especializados

Em 2018/2019, o número de alunos matriculados em cursos artísticos especializados, em regime integrado, foi de 2449 (2413 em Artes visuais e audiovisuais e 36 em Dança), sendo 72,4% do sexo feminino. A AML abrange a maioria dos matriculados nesta oferta (1436), seguida da região Norte (990). Em conjunto, as duas regiões concentram 99% dos alunos que frequentam esta oferta. De salientar que a Tabela 11 apenas diz respeito aos cursos artísticos especializados desenvolvidos em regime integrado o que não exclui a possibilidade da existência de cursos artísticos especializados de outros regimes nas diversas NUTS II.

Tabela 11. Alunos inscritos (Nº) em cursos artísticos especializados*, por NUTS II e sexo. Portugal, 2018/2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Homens	284	-	384	-	9	-	-
Mulheres	706	-	1052	-	14	-	-

* Regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação 2018/2019*

A Tabela 12 apresenta a evolução dos inscritos nos CAE, no Continente, ao longo da última década, verificando-se que o número global de alunos em 2018/2019 (2449) é maior do que no início da série (2022), sendo, contudo, ligeiramente menor do que o do ano anterior, em que se atingiu o máximo de alunos nesta oferta formativa (2481). Ao longo dos dez anos letivos, as alunas são sempre em maior número do que os inscritos do sexo masculino, em todos os anos de escolaridade.

Em 2009/2010, a percentagem de mulheres era de 65,4% e, no último ano da série, o sexo feminino representava 72,4% dos inscritos. Este valor percentual aumentou sempre, exceto em 2018/2019, em que decresceu 0,4 pp relativamente ao ano anterior, uma vez que o número de mulheres diminuiu (-32) e o número de homens se manteve (677).

Tabela 12. Alunos inscritos (Nº) no ensino artístico especializado, por sexo e por ano de escolaridade. Continente

	10º Ano		11º Ano		12º Ano	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
2009/10	220	472	267	459	212	392
2010/11	205	421	234	506	235	423
2011/12	269	477	236	500	219	502
2012/13	200	526	273	537	256	493
2013/14	237	524	232	547	261	506
2014/15	243	550	228	484	212	533
2015/16	217	593	223	511	189	458
2016/17	216	575	199	559	197	492
2017/18	245	605	220	615	212	584
2018/19	235	586	253	594	189	592

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Alunos matriculados 2009/2010 a 2018/2019*

Cursos com Planos Próprios

Em 2018/2019, os cursos com planos próprios tinham 3570 alunos matriculados, 3218 na Região Norte e 352 na região Centro, e apenas 50 destes estudantes tinham nacionalidade estrangeira. As suas idades variavam entre os 14 anos (13 alunos) e os 21 anos (três) e 88,8% tinham entre 15 e 17 anos.

Cursos de Aprendizagem

Os inscritos em cursos de aprendizagem têm vindo a diminuir ao longo dos últimos anos estando, em 2018/2019, matriculados 20 860 alunos. A maioria dos jovens frequentou esta oferta na AML (7940) e na região Norte (7554) que, como se assinalou anteriormente, eram também as regiões que concentravam a maioria da oferta. Os homens representavam 64,8% do total dos inscritos no ano em análise (Tabela 13).

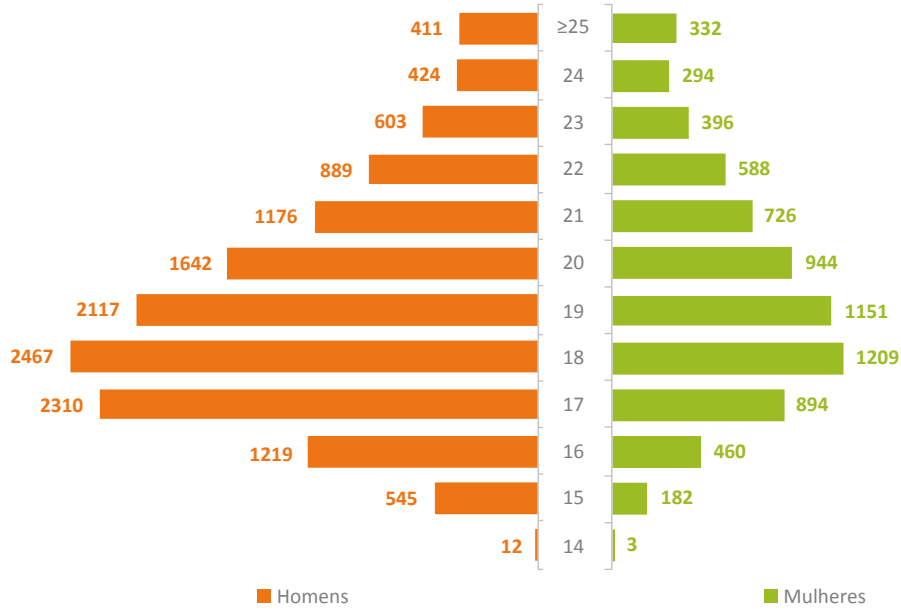
Tabela 13. Alunos inscritos (Nº) em cursos de aprendizagem, por NUTS II e sexo. Portugal, 2018/2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Homens	4776	1533	5756	551	232	622	46
Mulheres	2778	1196	2184	340	196	574	76

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação 2018/2019*

A distribuição etária dos alunos no Continente, em 2017/2018, encontra-se representada na Figura 9, verificando-se que a idade com maior peso relativo é a dos 18 anos (17,5%), seguindo-se o grupo de alunos com 19 anos (15,6%) e o dos 17 anos (15,3%). Tal como acontece com os cursos profissionais, também no caso desta oferta, a maioria dos que a frequentam tem 18 anos ou mais (73,2%).

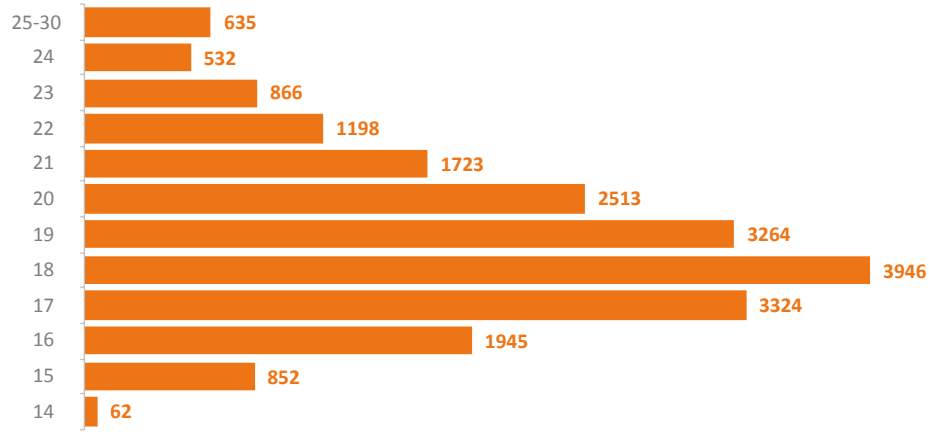
Figura 9. Alunos matriculados (Nº) nos cursos de aprendizagem, por sexo e idade/grupo etário. Continente, 2017/2018



Fonte: CNE, a partir de *Perfil do aluno 2017/2018*. DGEEC, 2020

Em 2018/2019, a distribuição etária dos alunos que frequentavam esta oferta formativa (Figura 10) era semelhante à registada no ano anterior (73,2%), representada na figura acima, ainda que a percentagem dos que tinham 18 e mais anos tenha diminuído 2,8 pp. A maioria dos alunos (87,8%) era de nacionalidade portuguesa.

Figura 10. Alunos matriculados (Nº) em cursos de aprendizagem, por idade/grupo etário (anos). Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Em 2019 encontravam-se inscritos em cursos de aprendizagem, no Continente, 23 875 alunos, com maior incidência na AML, 42,6%, seguida da região Norte com 38,1% (Tabela 14).

Tabela 14. Alunos inscritos (Nº) em cursos de aprendizagem, por NUTS II. Continente, 2019

Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
9102	2972	10 159	1077	565

Fonte: CNE, a partir de IEFP, I.P.

Quando se analisa o número de alunos inscritos por áreas de estudo (Tabela 15) verifica-se que, em determinadas regiões, algumas não tiveram candidatos. A área de estudo com maior número de matriculados é a de *Engenharia e técnicas afins* (7764), seguida dos *Serviços pessoais* (6739). Com o menor número de inscritos, e apenas existindo na região Norte, encontravam-se as áreas de *Arquitetura e construção* (21) e *Serviços de transporte* (25).

Tabela 15. Alunos inscritos (Nº) em cursos de aprendizagem, por NUT II e área de estudo. Continente, 2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
Artes	277	80	514	42	
Ciências empresariais	1660	311	1225	165	57
Informática	877	382	1180	167	17
Engenharias e técnicas afins	2574	725	4197	268	
Indústrias transformadoras	325	25	15		1
Arquitetura e construção	21				
Agricultura, silvicultura e pescas	29			97	
Saúde	434	385	142	61	31
Serviços sociais	188	57	416	14	
Serviços pessoais	2692	895	2445	248	459
Serviços de transporte	25				
Serviços de segurança		112	25	15	

Fonte: CNE, a partir de IEFP, I.P.

Resultados alcançados e perspetivas de futuro

A avaliação dos alunos, no ensino secundário conduz à eventual aprovação em cada disciplina, módulo ou UFCD, à progressão nas disciplinas não terminais, à transição/progressão para o ano de escolaridade subsequente, bem como à conclusão do nível secundário de educação.

Com incidência sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, a avaliação tem como referência os documentos curriculares e, quando aplicável, as aprendizagens essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, bem como nos conhecimentos, aptidões, atitudes e competências identificadas no perfil profissional associado à respetiva qualificação, no caso destas ofertas formativas.

Os cursos de dupla certificação, orientados nas perspetivas de prosseguimento de estudos e de integração no mercado de trabalho, integram um processo de avaliação essencialmente formativo, que tem como intervenientes todos os atores envolvidos no ensino e na formação - docentes, formadores, orientadores ou tutores da formação em contexto de trabalho e representantes dos pais e encarregados de educação, quando aplicável.

Tal como acontece noutras ofertas formativas do ensino secundário, a avaliação é contínua e reveste-se de carácter regulador, possibilitando, no caso dos CEF, um reajustamento do processo de ensino-aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação pelos alunos/formandos de métodos de estudo e de trabalho, com o objetivo de desenvolver atitudes e capacidades que conduzam a uma maior autonomia na realização das aprendizagens.

A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos nas diferentes disciplinas, módulos, UFCD e na formação em contexto de trabalho.

No que diz respeito aos CEF, o acompanhamento técnico-pedagógico, bem como a avaliação do formando durante a formação em contexto de trabalho, devem ser assegurados pelo acompanhante de estágio, nomeado de entre os professores da componente tecnológica, em estreita articulação com o monitor da entidade enquadradora da FCT, nos estabelecimentos de ensino tutelados pelo ME e pelo coordenador de curso, em estreita articulação com o tutor da entidade enquadradora, nos centros de formação profissional de gestão direta e participada e em entidades formadoras externas acreditadas.

Nos cursos profissionais, nos cursos artísticos especializados, nos cursos com planos próprios e nos cursos de aprendizagem, a avaliação formativa, enquanto principal modalidade de avaliação, integra o processo de ensino e de aprendizagem fundamentando o seu desenvolvimento e proporcionando a adoção de medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver, visando o desenvolvimento de capacidades e o incremento de autonomia do aluno/formando.

A avaliação sumativa da FCT, nestas ofertas, é da responsabilidade conjunta do orientador e do tutor da entidade de acolhimento, sendo que essa proposta é colocada à consideração do conselho de turma de avaliação, tal como as propostas de classificação a atribuir em cada disciplina, módulo e UFCD.

A avaliação externa das aprendizagens, nos cursos profissionais e nos cursos com planos próprios, concretiza-se na avaliação da capacidade de mobilização e de integração de todos os conhecimentos, aptidões, atitudes e competências profissionais, sendo realizada, em complemento da avaliação interna das aprendizagens, através da prova de aptidão profissional (PAP). Este instrumento de avaliação externo consubstancia-se através da apresentação e defesa de um projeto, que se corporiza num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante a natureza dos cursos, bem como da elaboração de um relatório final. A PAP é avaliada por um júri, que integra personalidades externas da área da formação profissional ou dos setores de atividade afins ao curso.

Tal como nas ofertas referidas anteriormente, nos cursos artísticos especializados, de nível 4, a avaliação interna é completada através da avaliação externa das aprendizagens, a qual contempla a apreciação das capacidades e a mobilização de conhecimentos, de competências técnicas, artísticas e relacionais, concretizada através de uma prova de aptidão artística (PAA), no 12º ano, também apresentada perante um júri que integra personalidades externas da área artística e outros representantes do setor do respetivo curso.

Os cursos artísticos especializados na área da Dança podem incluir a realização de provas globais nas disciplinas das componentes de formação científica e técnica-artística, bem como a realização de provas para transição de ano/grau.

Nos cursos de aprendizagem, a avaliação contempla uma prova de avaliação final (PAF), com carácter de prova de desempenho profissional e que consiste na realização de um ou mais trabalhos práticos, perante um júri e permite avaliar os conhecimentos e competências mais significativos no âmbito do perfil definido para o curso. Este júri é constituído pelo diretor do curso/coordenador de ação, um docente/formador, um representante das associações empresariais, um representante das associações sindicais e uma personalidade de reconhecido mérito na área da formação profissional, entre outros. A progressão do formando depende da obtenção, na avaliação sumativa no final de cada período de formação, de uma classificação mínima de 10 valores.

A avaliação sumativa, nos cursos de dupla certificação do ensino secundário, corresponde à verificação das aprendizagens realizadas, com base numa escala quantitativa de 0 a 20 valores. A aprovação do aluno em cada disciplina, módulo e UFCD, na FCT e na respetiva prova de aptidão, depende da obtenção de uma classificação final igual ou superior a 10 valores. Os estudantes que obtêm aprovação em todas as disciplinas, módulos e UFCD, do plano de estudos, bem como na FCT e respetiva prova de aptidão ou prova de avaliação final (cursos de aprendizagem), concluem o nível secundário.

Cursos de Educação e Formação

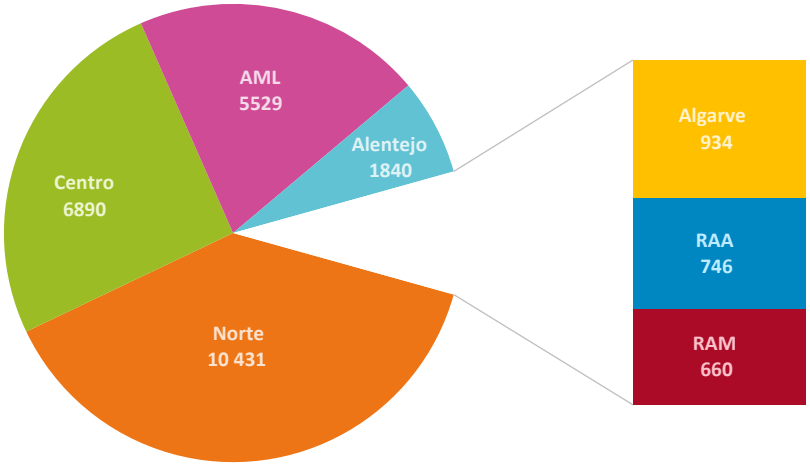
Em 2018/2019, houve 289 jovens a concluir o seu percurso de formação em cursos de educação e formação (tipo 5 e 6), entre os quais 146 eram mulheres (50,5%). A média etária destes alunos era de 19,4 anos.

Cursos Profissionais

No ano letivo em análise, 27 030 jovens concluíram o ensino secundário através dos cursos profissionais, com uma média de idades de 18,8 anos, dos quais 43,1% eram mulheres. Tal como acontece com os matriculados, o maior número de conclusões ocorre no ensino público (15 368), seguido do ensino privado independente do Estado (10 685) e do privado dependente do Estado, com 977 conclusões.

No que diz respeito à distribuição regional (Figura 11), à semelhança do que se verificou quanto às matrículas, a região Norte (10 431) é a que apresenta o maior peso relativo em matéria de finalização de percursos bem sucedidos, seguida da região Centro (6890) e da AML (5529). Das Regiões Autónomas é na dos Açores que se observa o maior número de conclusões (746).

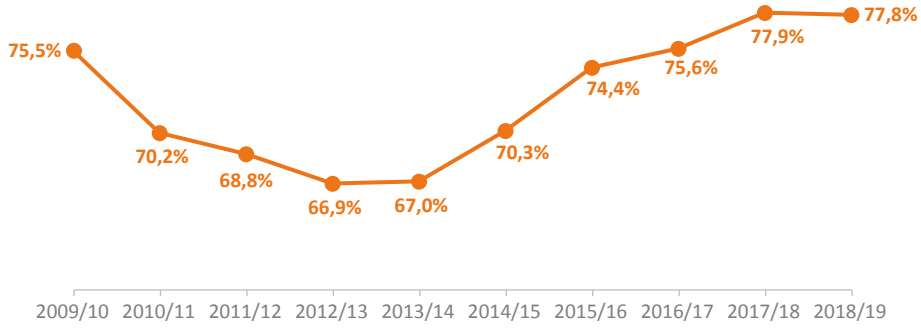
Figura 11. Alunos que concluíram cursos profissionais (Nº) por NUTS II. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação 2018/2019*

A taxa de conclusão dos cursos profissionais (Figura 12) tem vindo a aumentar desde 2013/2014 (+10,9 pp até 2018/2019), ainda que neste último ano o seu valor seja 0,1 pp abaixo do registado no ano anterior (77,8%). Na década em análise esta taxa apresenta uma melhoria de 2,3 pp.

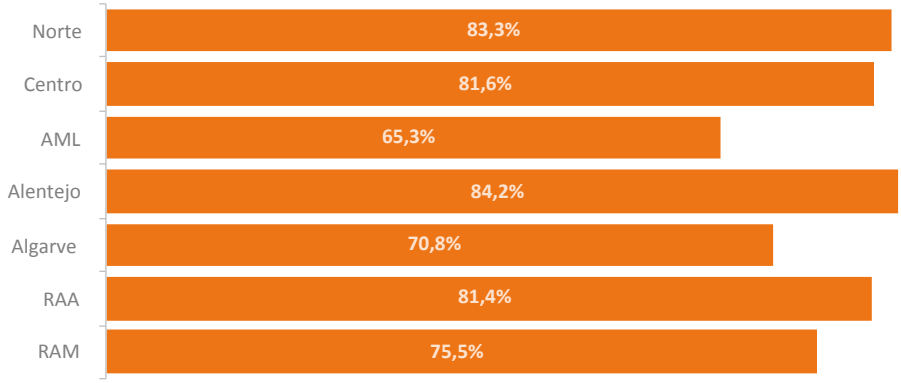
Figura 12. Evolução da taxa de conclusão (%) dos cursos profissionais. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação*

Quando se analisam os dados por NUTS II (Figura 13), verifica-se que a taxa de conclusão atinge o valor máximo no Alentejo (84,2%), seguindo-se o Norte (83,3%), embora esta última região abranja o maior número de alunos com um percurso terminado com sucesso (10 431). É na AML que a taxa de conclusão apresenta o valor mais reduzido (65,3%).

Figura 13. Taxa de conclusão (%) dos cursos profissionais por NUTS II. Portugal, 2018/2019



Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação 2018/2019*

No que diz respeito à distribuição dos alunos por natureza do estabelecimento, a taxa de conclusão é superior no ensino privado quando comparada com a do ensino público (82% e 75%, respetivamente). Neste indicador as mulheres, com 83,4% de conclusões, apresentam melhores resultados do que os homens, que atingem 73,7%.

Por área de educação e formação (Tabela 16) e em linha com o observado nas inscrições, a área de *Serviços pessoais* é a que regista mais conclusões (7763), seguida das áreas de *Engenharias e técnicas afins* (3733) e de *Informática* (3637). São as áreas de *Arquitetura e construção* e de *Humanidades* as que apresentam o menor número de conclusões em 2018/2019, respetivamente com sete e nove alunos. A área de *Informação e jornalismo* apenas tem representação, neste indicador, na RAA e a área de *Arquitetura e construção* apenas na região Centro.

Tabela 16 Alunos (Nº) que concluíram cursos profissionais, por área de educação e formação, por NUTS II. Portugal, 2018/2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Artes	1524	829	833	183	112	12	79
Humanidades	8	-	1	-	-	-	-
Informação e jornalismo	-	-	-	-	-	16	-
Ciências empresariais	1534	786	740	196	75	97	85
Direito	13	72	8	-	-	25	-
Informática	1324	968	890	171	127	85	72
Engenharias e técnicas afins	1647	1255	436	230	66	72	27
Indústrias transformadoras	360	48	67	17	13	32	-
Arquitetura e construção	-	7	-	-	-	-	-
Agricultura, silvicultura e pescas	139	169	45	185	-	-	5
Saúde	896	402	274	103	34	37	37
Serviços sociais	352	357	578	110	120	50	21
Serviços pessoais	2584	1964	1608	606	373	303	325
Serviços de transporte	-	-	23	8	-	-	-
Protecção do ambiente	23	14	12	31	-	17	9
Serviços de segurança	27	19	14	-	14	-	-

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - *Estatísticas da Educação 2018/2019*

O Portal *Infocursos* disponibiliza dados, relativos a 2017/2018, que permitem conhecer a percentagem de alunos, por distrito, que concluíram o ensino profissional em três anos (Tabela 17). O distrito que apresenta maior percentagem destas conclusões é o da Guarda (76,8%), seguido de Viana do Castelo (73,1%), Braga (71,3%), Aveiro (71,0%) e Castelo Branco (70,6%). As percentagens inferiores a 50% apenas se registaram em Setúbal e Faro.

Bragança (7,4%), Lisboa (7,1%) e Setúbal (7,1%) são os distritos onde mais alunos que, não tendo concluído esta oferta em três anos, optaram por se inscrever noutra oferta.

Tabela 17. Alunos (%) que concluem o ensino profissional em três anos e percursos subsequentes dos que não concluem em três anos, por distrito. Continente, 2017/2018

	Concluiram o ensino profissional em 3 anos	Não concluiram em 3 anos mas continuam inscritos no ensino profissional	Não concluiram em 3 anos e estão inscritos noutra modalidade de ensino secundário	Não concluiram em 3 anos nem estão inscritos no ensino secundário
Aveiro	71,0%	15,5%	3,8%	9,7%
Beja	63,8%	20,7%	4,3%	11,1%
Braga	71,3%	13,7%	2,7%	12,3%
Bragança	55,6%	18,5%	7,4%	18,5%
Castelo Branco	70,6%	18,3%	3,6%	7,5%
Coimbra	65,6%	20,3%	4,0%	10,1%

(Continuação)

	Concluiram o ensino profissional em 3 anos	Não concluiram em 3 anos mas continuam inscritos no ensino profissional	Não concluiram em 3 anos e estão inscritos noutra modalidade de ensino secundário	Não concluiram em 3 anos nem estão inscritos no ensino secundário
Évora	68,2%	18,1%	5,1%	8,6%
Faro	47,4%	28,3%	5,3%	19,0%
Guarda	76,8%	13,4%	2,5%	7,3%
Leiria	69,7%	17,3%	2,7%	10,4%
Lisboa	50,4%	29,5%	7,1%	13,0%
Portalegre	60,8%	22,7%	6,2%	10,4%
Porto	67,7%	17,7%	4,4%	10,2%
Santarém	67,0%	19,4%	2,7%	11,0%
Setúbal	48,3%	28,1%	7,1%	16,5%
Viana do Castelo	73,1%	16,1%	2,0%	8,8%
Vila Real	67,2%	15,0%	3,0%	14,8%
Viseu	67,5%	16,7%	2,7%	13,1%

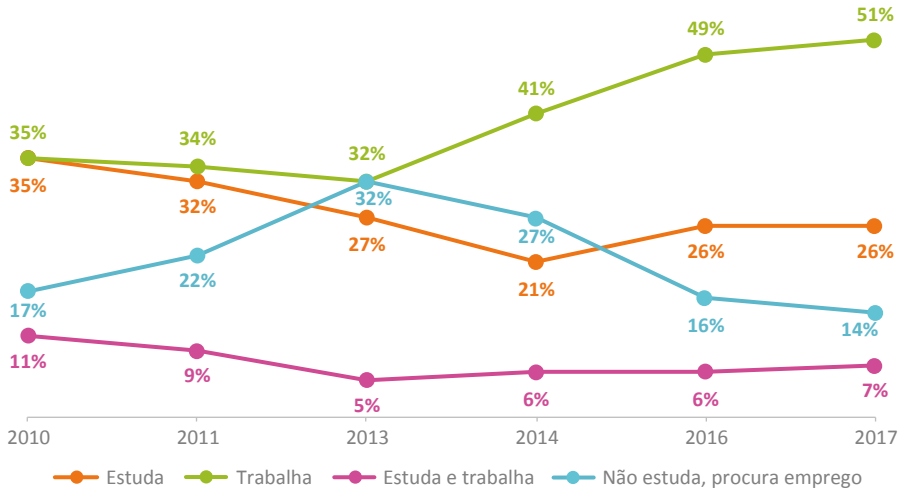
Nota: O indicador mostra a percentagem de alunos da região que concluíram o ensino profissional dentro do tempo normal, ou seja, até três anos depois de terem ingressado nesta modalidade de ensino, oriundos do 3º ciclo.

Fonte: CNE, a partir de *Infocursos*

Ainda que os cursos profissionais estejam direcionados primordialmente para a integração no mercado de trabalho após a conclusão do ensino secundário, este não é o único trajeto possível para os jovens que concluem esta oferta de educação e formação, podendo nomeadamente prosseguir os seus estudos em níveis subsequentes.

De acordo com o estudo da DGEEC, publicado em julho de 2020, *Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017 – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais*, em 2017 a maioria dos jovens que concluiu um curso profissional do ensino secundário estava a trabalhar 14 meses após ter terminado a sua formação (51%, mais 16 pp do que em 2010). Dos restantes, 26% estudavam em exclusividade (-9 pp que em 2010), 14% não estudavam, mas procuravam emprego (-3 pp face a 2010) e 7% estudavam e trabalhavam (-4 pp que em 2010) (Figura 14).

Figura 14. Jovens (%) que concluíram o ensino secundário via cursos profissionais, por atividade realizada no pós-secundário. Continente

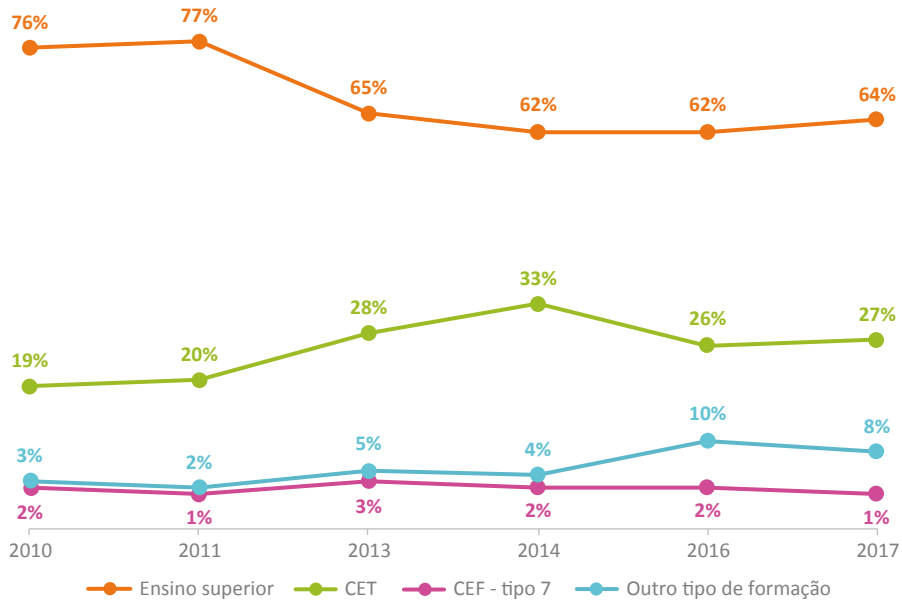


Fonte: *Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017*, DGEEC

Entre os jovens que concluíram um curso profissional e se encontravam exclusivamente a estudar observa-se uma dispersão na oferta formativa frequentada (Figura 15). A maioria frequentava o ensino superior (64%) e 27% frequentava cursos de especialização tecnológica (CET).

Segundo o mesmo estudo, entre os que prosseguiram estudos no ensino superior 34% estavam no ensino universitário, 33% numa licenciatura no ensino politécnico e 33% num curso técnico superior profissional (CTeSP).

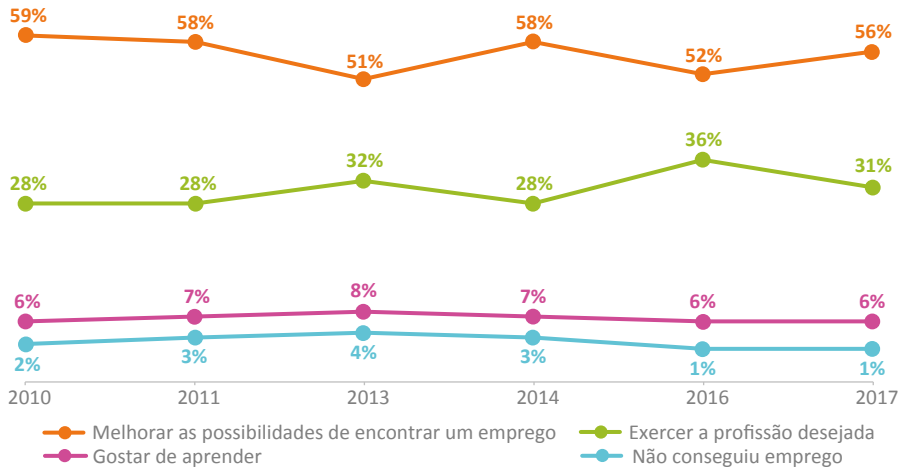
Figura 15. Jovens (%) que concluíram o ensino secundário via cursos profissionais, que se encontravam exclusivamente a estudar, por formação frequentada. Continente



Fonte: *Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017*, DGEEC

Através da Figura 16 é possível conhecer a evolução das razões indicadas pelos jovens para prosseguirem os estudos. Em 2017, a possibilidade de melhorar as hipóteses de encontrar um emprego (56%) foi a mais referida, seguida da perspetiva de exercer a profissão desejada (31%) e do gosto pelo estudo (6%), mantendo-se, neste caso, a tendência verificada nos anos anteriores.

Figura 16. Jovens (%) que concluíram o ensino secundário via cursos profissionais, que se encontravam exclusivamente a estudar, por razão para o prosseguimento de estudos. Continente



Fonte: *Jovens no Pós-Secundário 2010 a 2017*, DGEEC

As razões apontadas pelos jovens para continuar a estudar são da mesma natureza das que indicaram para a escolha dos cursos, ou seja, a possibilidade de um curso permitir exercer a profissão desejada (39%) e a melhoria das oportunidades de encontrar emprego (39%) foram as mais referidas, a par do gosto em aprender (31%) e da qualidade do curso (21%). A maioria dos jovens (84%) sentia-se satisfeita com o seu trajeto escolar, apenas 4% referiram estar insatisfeitos.

A maioria destes jovens frequentava cursos que foram a sua primeira opção (82%). As áreas mais escolhidas foram as das *Ciências sociais, comércio e direito* (22%), *Serviços* (18%), *Artes e humanidades* e *Ciências, matemática e informática*, ambas com 16%. A área de *Serviços* apresentou o maior aumento (+7 pp) face a 2014 (DGEEC,2020).

No grupo de jovens que se encontrava exclusivamente a trabalhar, no momento do inquérito, verificou-se uma integração relativamente rápida no mercado de trabalho, uma vez que 53% encontraram emprego imediatamente após o final do curso profissional, 37% tiveram uma integração laboral seis meses ou mais após a conclusão do curso e 11% encontraram trabalho ainda antes de terminar o curso do ensino secundário. Estes resultados estão em linha com os dados que serão apresentados mais adiante sobre a comparação entre as taxas de emprego, na UE28, em 2018, dos jovens que frequentaram modalidades de ensino profissional e dos que fizeram os seus percursos no ensino secundário geral.

Os jovens inquiridos no estudo da DGEEC apontaram como principal motivo para começarem a trabalhar a necessidade de independência financeira (70%), seguida de não quererem continuar a estudar (26%), bem como o aparecimento de uma oportunidade de trabalho (23%). As dificuldades económicas foram referidas por 18% dos inquiridos como motivo para começarem a trabalhar. Quando questionados sobre o grau de satisfação com o trabalho que se encontravam a realizar, 77% dos jovens diziam-se satisfeitos e apenas 7% referiram estar insatisfeitos.

Entre os trabalhadores estudantes, 57% frequentavam o ensino superior, 22% CET, 3% CEF tipo 7 e 19% outro tipo de formações.

Relativamente ao trajeto profissional dos jovens trabalhadores estudantes, considerando o momento de inserção profissional, 37% integraram o mercado de trabalho antes ou imediatamente a seguir à conclusão do curso profissional e 26%, seis meses ou mais após a conclusão da formação. Face a 2010 existe um aumento de 9 pp em relação aos que começaram a trabalhar antes de concluírem o curso profissional (DGEEC, 2020).

As questões económicas são as que mais justificam a integração no mercado de emprego dos jovens trabalhadores estudantes, destacando-se a necessidade de adquirirem independência financeira (62%) e as dificuldades económicas (31%), embora esta última tenha sofrido um decréscimo face a 2010.

Cursos Artísticos Especializados

No ano letivo de 2018/2019, concluíram os cursos do ensino artístico especializado 730 alunos (706 em escolas públicas e 24 em estabelecimentos privados independentes do Estado), dos quais 75% eram mulheres e a média de idades era de 18,4 anos.

Os cursos de Artes visuais e audiovisuais assumem o maior número de conclusões (625) e os cursos de Dança o menor (cinco). A taxa de conclusão dos cursos artísticos especializados foi de 81,0%. Em estabelecimentos de natureza pública 80,7% e em estabelecimentos de natureza privada 92,3%.

Cursos com Planos Próprios

No ano letivo em análise, foram 1164 os alunos que concluíram cursos com planos próprios com uma média de idades de 18,2 anos. Das duas regiões em que existiu esta oferta, foi na região Norte que ocorreu o maior número de conclusões, 1053 (90,4%). Na região Centro concluíram o curso 111 alunos.

Cursos de Aprendizagem

Em 2019 terminaram com sucesso os seus cursos de aprendizagem 4902 alunos, dos quais 2215 na região Norte e 1888 na AML (Tabela 18), as regiões com mais matriculados.

Tabela 18. Alunos aprovados (Nº) em cursos de aprendizagem, por NUTS II. Continente, 2019

Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
2215	462	1888	267	70

Fonte: CNE, a partir de IEFP, I.P.

As áreas de estudo de *Engenharias e técnicas afins* (1769) e de *Serviços pessoais* (1192) foram as que apresentaram o maior número de aprovações (Tabela 19), pois são também as que registaram mais alunos matriculados.

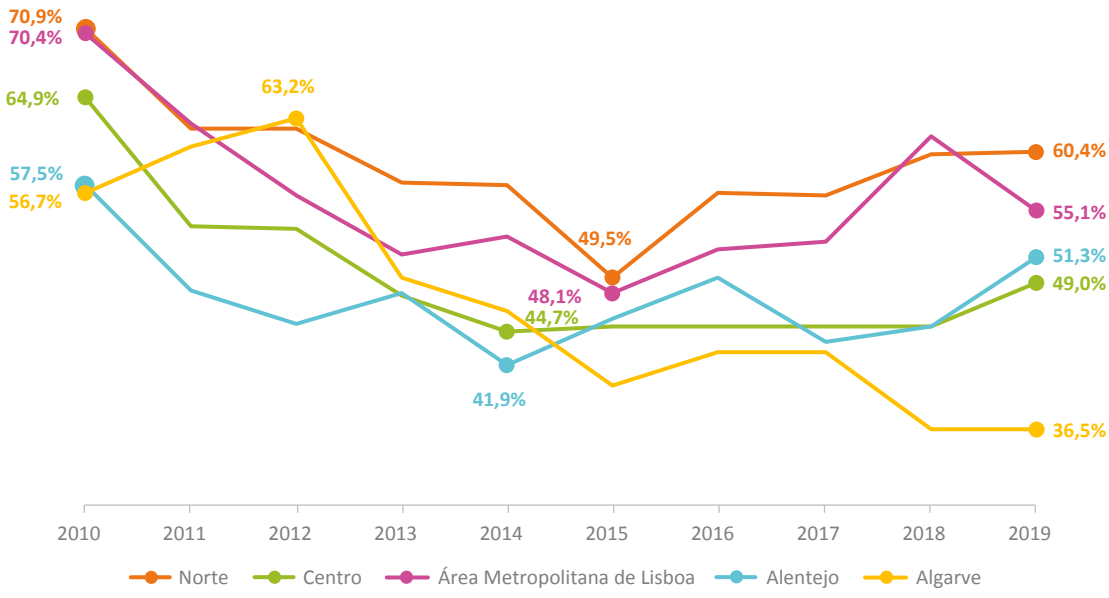
Tabela 19. Alunos aprovados (Nº) em cursos de aprendizagem, por NUTS II e Área de estudo. Continente, 2019

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
Artes	97	26	109	7	
Ciências empresariais	392	40	174	31	
Informática	212	59	253	47	
Engenharias e técnicas afins	671	120	905	73	
Indústrias transformadoras	148	7	2		
Agricultura, silvicultura e pescas				17	
Saúde	73	70	22	9	19
Serviços sociais	62	10	30	14	
Serviços pessoais	549	130	393	69	51
Serviços de transporte	11				

Fonte: CNE, a partir de IEFP, I.P.

Em 2019 a taxa de aprovação nos cursos de aprendizagem foi de 56,0%, tendo-se registado na última década um decréscimo de 12,1 pp. Verifica-se, igualmente, que esta taxa nos dez anos aqui considerados apresenta variações regionais (Figura 17). A região Norte mantém, ao longo de quase todo o tempo considerado, a melhor taxa de aprovação desta oferta, seguida da AML. As regiões Centro e Alentejo trocam as suas posições neste indicador, sendo que a região do Algarve sofre o maior decréscimo (-20,2 pp) e o Alentejo o menor (-6,1 pp).

Figura 17. Evolução da taxa (%) de aprovação nos cursos de aprendizagem, por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de IEFP, I.P.

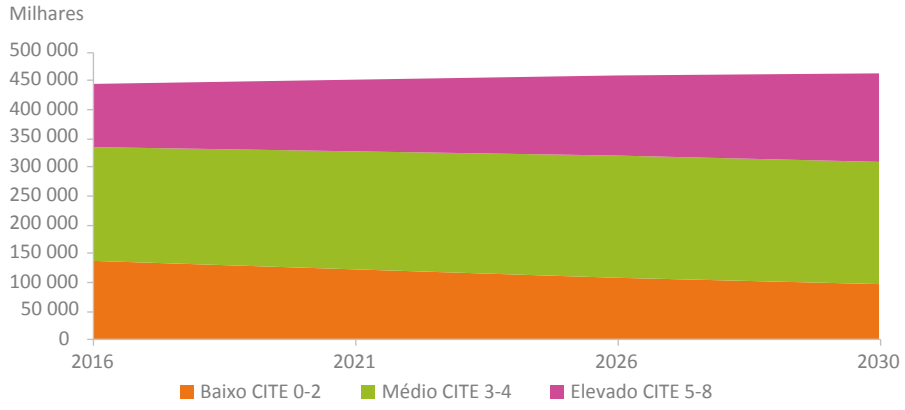
Projeções internacionais

As pesquisas levadas a cabo pelo Cedefop e pelo *Eurofound*, de projeção para o futuro das tendências de oferta e procura de competências e da estrutura do mercado de trabalho[17], antecipam a forma como se distribuirá, em 2030, a população em termos dos níveis de qualificação CITE e como será a procura de mão-de-obra, também relativamente aos mesmos níveis de qualificação.

Debruçando-se o presente capítulo sobre o nível médio das qualificações (CITE 3-4), interessa perceber como evoluirá a população portuguesa e a europeia nos domínios acima referidos, cujas tendências são condicionadas, segundo o Cedefop por um lado, pelo envelhecimento da população e, por outro, pela previsão de um aumento das taxas globais de atividade nos países envolvidos na referida pesquisa.

Nesta perspetiva, prevê-se que a população da UE28 com 15 ou mais anos, com níveis de qualificação elevados (CITE 5 a 8) venha a aumentar entre 2016 e 2030 cerca de 43 milhões, passando de 24% para 33%. Também os que possuem, no máximo, qualificações de nível médio deverão registar um aumento, embora menos expressivo, de cerca de 11 milhões, passando de 45% para 46%. Em claro contraste, os que possuem apenas qualificações de nível baixo, ou mesmo nenhuma qualificação, continuarão a sua curva descendente, prevendo-se que o seu número diminua cerca de 37 milhões no mesmo período, passando de 30% para 21% (Figura 18).

Figura 18. Tendência estimada de evolução da população (Nº) com 15 ou mais anos, por níveis de qualificação. UE 28+3



Fonte: CNE, a partir de Cedefop – *Skills forecast*

No que diz respeito à evolução prevista para a procura de mão-de-obra por níveis de qualificação, a expectativa é que a procura de competências, normalmente medidas pelas qualificações formais, tenha tendência para continuar a subir, pois as mudanças na estrutura industrial, associadas à evolução tecnológica, incrementam a procura de funções que anteriormente requeriam níveis intermédios ou elevados de habilitações académicas.

Assim, a empregabilidade da população com níveis elevados de qualificação aumentará como consequência da evolução quer da procura, quer da oferta, enquanto os níveis de empregabilidade dos menos qualificados decrescem.

Portugal, Espanha e Roménia são as únicas exceções no que diz respeito à antecipação para 2030 das necessidades do mercado de trabalho em termos de qualificações, que prevê que na União Europeia 85,8% do emprego seja ocupado por indivíduos com níveis médios ou elevados de qualificação, enquanto em Portugal essa percentagem será de 58,4% (Tabela 20).

[17] *Cedefop, Eurofound (2018), Skills forecast: trends and chanllenges to 2030. Luxembourg: Publication office. Cedefop reference series; nº 108.*

Tabela 20. Emprego estimado (%) em 2030, por níveis de qualificação. UE28, Portugal, Espanha e Roménia

	Médio + Eevado	Elevado	Médio	Baixo
UE28	85,8%	40,8%	45,0%	14,2%
Portugal	58,4%	32,2%	26,2%	41,6%
Espanha	71,2%	39,0%	32,2%	28,8%
Roménia	74,2%	35,2%	39,1%	25,8%

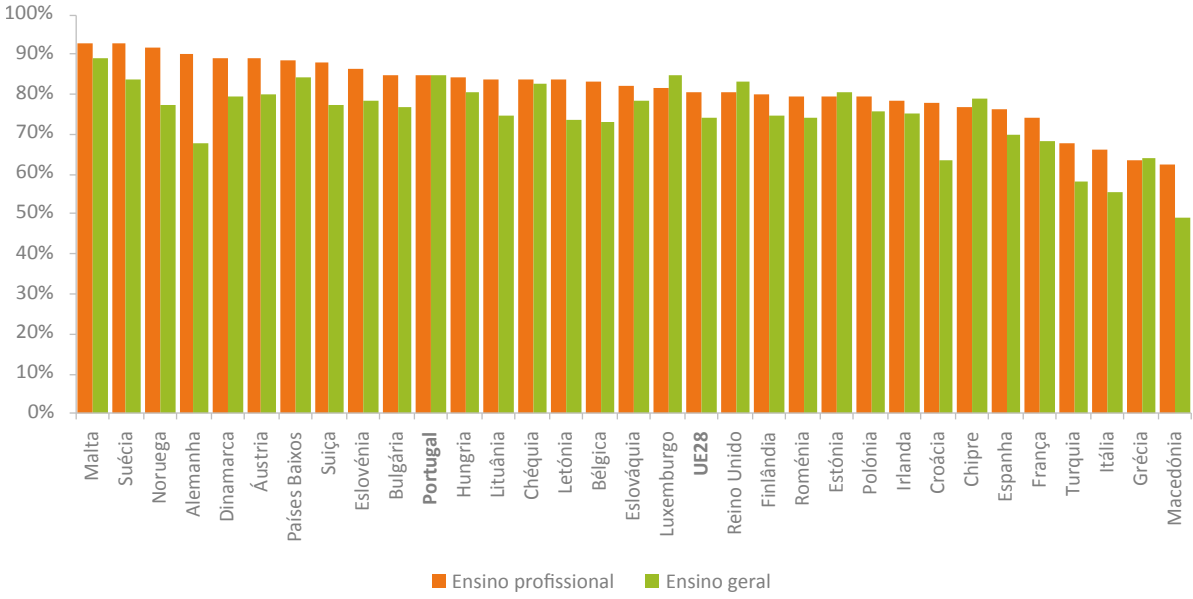
Nota: antecipação efetuada em 2018

Fonte: CNE, a partir de Cedefop – *Skills forecast*

O retorno do investimento no ensino profissional inicial (CITE 3 e 4) é de grande importância, uma vez que esta oferta é concebida principalmente, embora não exclusivamente, para que os jovens adquiram as competências práticas e os conhecimentos necessários para a inserção no mercado de trabalho.

Em 2018, na UE28, a taxa média de emprego dos diplomados do ensino profissional, que já não frequentavam qualquer modalidade de formação (formal ou não formal), foi de 80,5% (Figura 19), sendo as taxas mais elevadas observadas em Malta (92,3%) e na Suécia (92,3%) e as menores registadas na Itália (66%) e na Grécia (63,1%).

Figura 19. Taxa de emprego dos diplomados, entre os 20 e os 34 anos, do ensino profissional e do ensino secundário geral. UE28+4, 2018



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, *EU labour force survey*

A taxa de emprego dos diplomados pelas vias do ensino profissional (80,5%) foi superior à dos graduados pelo ensino secundário geral (73,9%) na média da UE28. Os países que registaram as maiores diferenças entre as duas vias foram a Alemanha (22,3 pp), a Noruega (14,8 pp), a Croácia (14,2 pp), a Macedónia (13,4 pp), a Suíça (10,9 pp), a Itália (10,5 pp) e a Bélgica (10,3 pp). Em Portugal as duas taxas são praticamente idênticas, com 84,6% e 84,5%, respetivamente. Do conjunto dos países constantes da figura acima referida, apenas cinco apresentam taxas de emprego mais elevadas para os diplomados do ensino secundário geral, sendo o Luxemburgo o que regista a maior diferença com +3,2 pp.

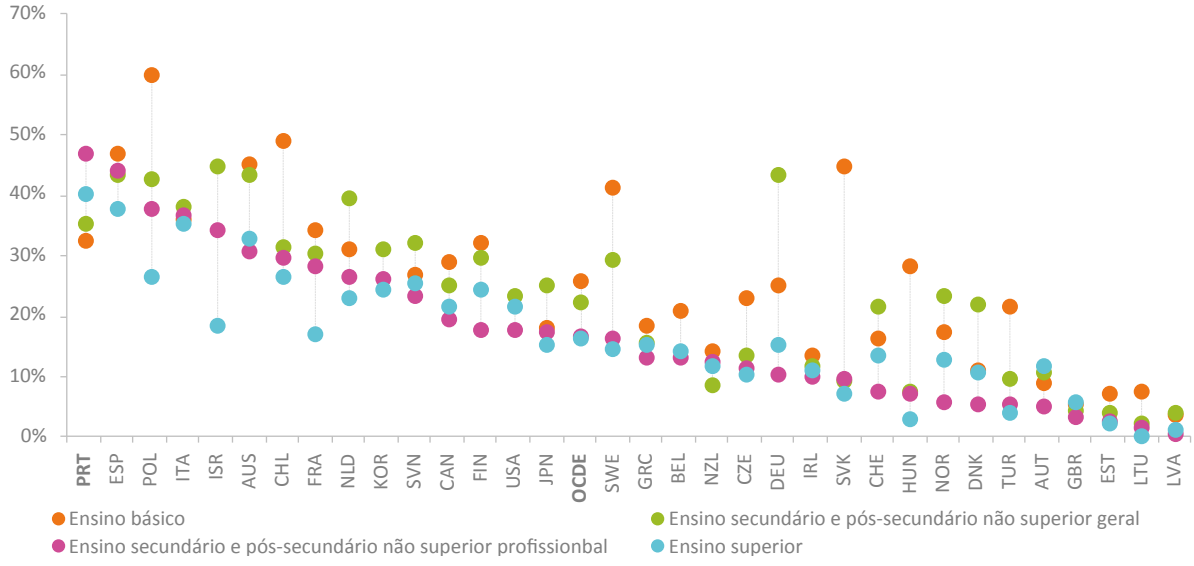
No entanto, não basta assegurar que se obtém uma colocação no mercado de trabalho com alguma rapidez após a frequência da formação, parece importante, no mundo em mudança acelerada em que se vive, poder contar com um contrato que proporcione alguma perspetiva de futuro.

O estudo do Cedefop *European Skills ans Jobs Survey* (ESJ), já mencionado no ponto relativo ao planeamento das redes de ofertas, realça igualmente a importância da estabilidade do emprego como fator de promoção do investimento no desenvolvimento ou aquisição de novas competências, uma vez que permite aos trabalhadores enfrentarem com mais confiança as mudanças complexas que venham a verificar-se nos seus locais de trabalho.

Conforme se observa na Figura 20, Portugal é não só o país com a mais elevada percentagem de diplomados dos ensinos secundário e pós-secundário não superior profissional com contratos temporários, como também o que apresenta a maior diferença entre os diplomados daquela via e os do ensino secundário geral (11,5 pp).

A média dos países da OCDE para este indicador revela que os diplomados do ensino profissional estão em vantagem relativamente aos do ensino secundário geral em 5,7 pp, ou seja há uma maior proporção destes últimos com contratos de trabalho temporários.

Figura 20. Diplomados (%) do ensino geral e profissional empregados com contratos temporários (15 a 34 anos), por nível de ensino. OCDE, 2018



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, *EU labour force survey*

Em 2018, na UE28, 33,0% dos diplomados em ofertas do ensino profissional, com idades entre os 18 e os 24 anos, declararam ter participado em novos percursos formativos nas quatro semanas anteriores à pesquisa *Labour force survey* (LFS), enquanto 79,1% dos diplomados nos cursos científico-humanísticos de ensino secundário, da mesma faixa etária, afirmaram ter prosseguido os seus estudos *(On the way to 2020*[18]*, Cedefop 2020).*

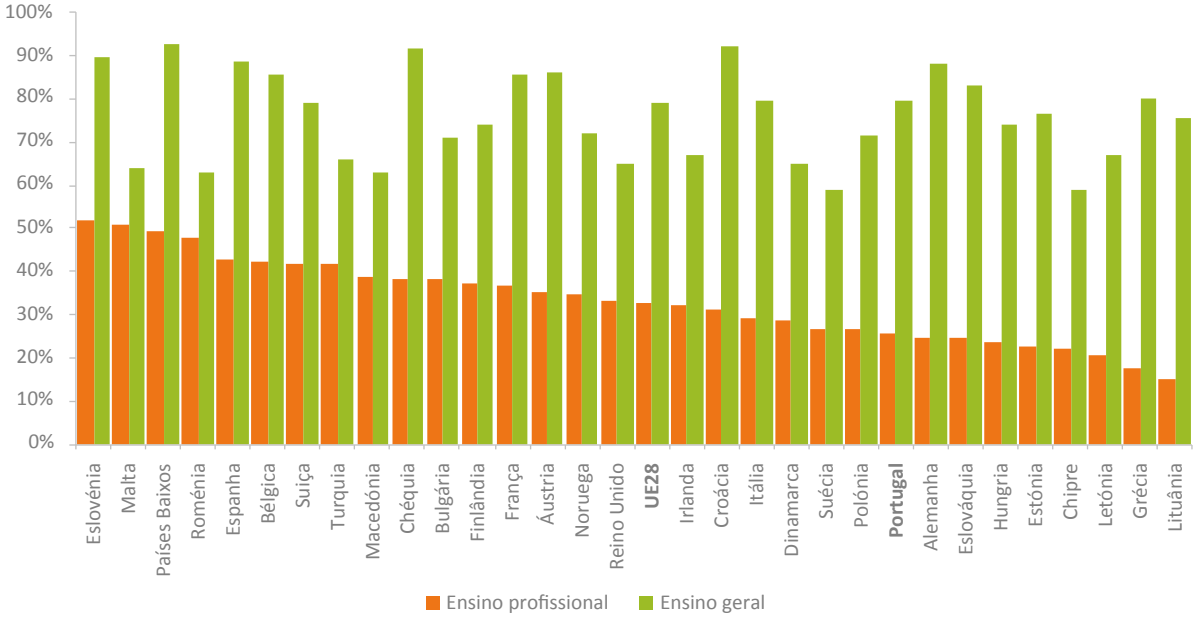
As taxas de participação dos alunos diplomados em ofertas de dupla certificação, em percursos formativos subsequentes, variou significativamente entre países (Figura 21). As taxas mais elevadas observaram-se na Eslovénia (52,0%), Malta (50,9%) e Países Baixos (49,6%), enquanto a Lituânia (15,4%), a Grécia (17,9%) e a Letónia (20,6%) registaram as menores.

Portugal, com 25,7% dos alunos do ensino profissional a prosseguirem estudos em 2018, apresentava uma taxa 7,3 pp abaixo da média da UE28, sendo que oito dos países constantes da figura seguinte registaram taxas ainda inferiores.

A participação nos países fora da União Europeia foi relativamente superior à média da UE28 – na Noruega (34,7%), na Macedónia (39,0%), na Suíça (42,1%) e na Turquia (41,9%) para a participação dos diplomados pelo ensino profissional em estudos pós-secundários.

[18] Cedefop (2020*). On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update. Luxembourg: Publications Office of the European Union, Cedefop research paper; nº 76.*

Figura 21. Percentagem de alunos entre os 18 e os 24 anos, do ensino profissional e dos cursos científico-humanísticos que prosseguem estudos pós-secundários. UE28+4, 2018



Fonte: CNE, a partir de Cedefop baseado em Eurostat, *EU labour force survey*

Estes dados refletem diferenças estruturais entre as duas vias formativas, com os CCH a preparar os jovens principalmente para o ensino superior e o ensino profissional para o mercado de trabalho. No entanto, o facto de cerca de um terço dos diplomados deste tipo de oferta continuarem a sua formação demonstra que estes percursos não são uma via de saída única.

Como se verificou anteriormente, os níveis mais elevados de qualificação serão particularmente importantes no futuro próximo, prevendo a OCDE[19] que 14% dos postos de trabalho estejam em risco elevado de serem automatizados e 32% sofrerão, provavelmente, grandes transformações nos próximos anos (OCDE, 2019). Reconhecendo a importância de construir oportunidades de aprendizagem adicional, muitos países criaram (ou estão a criar) formas de acesso a níveis mais elevados de qualificação para os diplomados do ensino secundário profissional.

No entanto, estas oportunidades são mais limitadas para estes jovens do que as oferecidas aos alunos do ensino secundário geral, em mais de dois terços dos países da OCDE com dados disponíveis.

Em Portugal, as duas opções mais comuns para a continuação de estudos destes alunos são os programas de ensino pós-secundário não superior e os de ciclo curto do ensino superior, ou seja os CET e os CTeSP, embora estes programas de estudo também possam ser frequentados por alunos provenientes dos CCH.

A este propósito, o parecer do CNE nº3/2019, de 21 de junho, sobre o concurso especial para o acesso ao ensino superior dos titulares de cursos profissionais e cursos artísticos especializados, considerando que o prosseguimento de estudos é igualmente uma opção para estes alunos, salientava que "o sistema de acesso ao ensino superior deveria ser repensado de forma a ter em conta a diversidade de formações oferecidas no ensino secundário e não como um sistema de acesso para os habilitados com os cursos científico-humanísticos a que os demais se devem adaptar."

Ainda segundo os estudos levados a cabo pela OCDE, em alguns países o ensino profissional ou profissionalizante tem sido marginalizado nas discussões sobre as políticas educativas. No entanto, alguns alteraram recentemente as suas políticas e implementaram reformas significativas a partir de 2013 que têm, sobretudo, como objetivos:

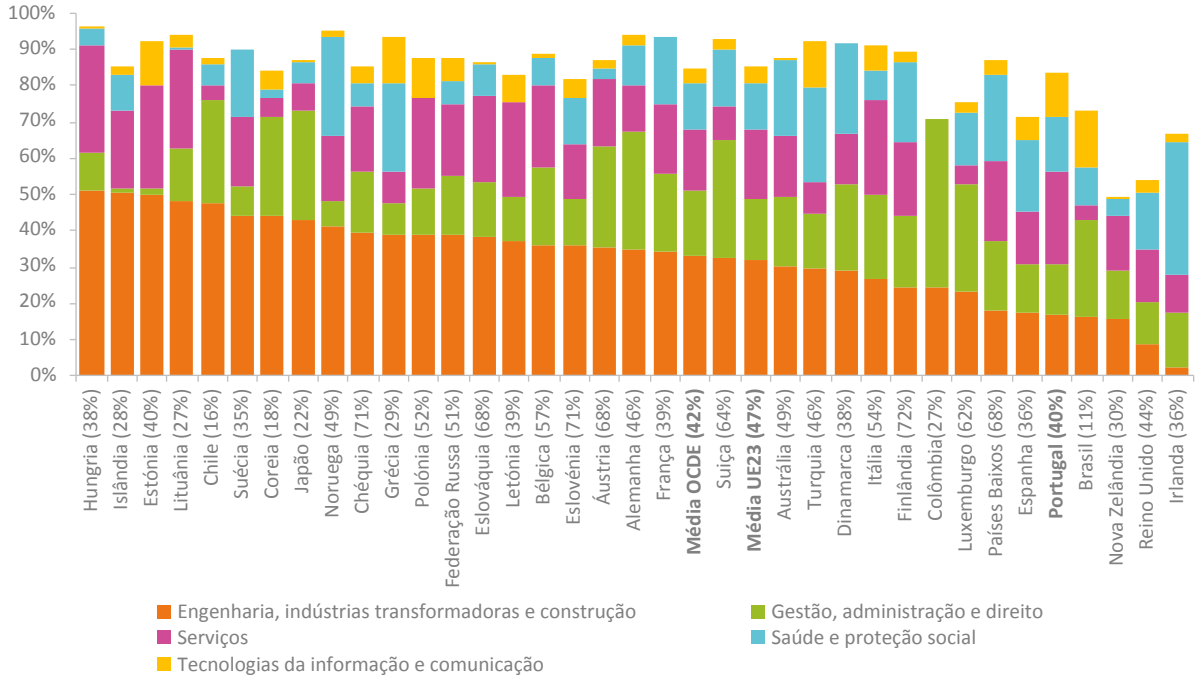
- melhorar a qualidade geral dos programas de EF, atualizando os currículos e melhorando a qualidade dos formadores;
- apoiar as transições dos alunos após conclusão do ensino secundário para o pós-secundário não superior ou superior ou o mercado de trabalho;
- melhorar o acesso ao ensino profissional e sua atratividade para estudantes e empregadores;

[19] In: OECD, *Education at a Glance*, OECD indicators. Paris, 2019.

- reforçar os sistemas de aprendizagem, aumentando o número de vagas disponíveis, melhorando a formação no local de trabalho e incentivando um maior envolvimento dos empregadores.

O ensino profissional constitui uma parte importante do ensino secundário em muitos países da OCDE, sendo certas áreas de estudo mais escolhidas pelos estudantes. Em média, nos países da OCDE, 32,8% dos que concluíram estas ofertas em 2018, fizeram-no na área de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção*, seguida de 18,4% em *Gestão, administração e direito*, 16,8% em *Serviços*, 12,6% em *Saúde e proteção social* e 4,0% em *Tecnologias da informação e comunicação* (Figura 22). No entanto, este padrão de distribuição por áreas varia consoante os países, sendo a área dos *Serviços* a que tem maior peso relativo em Portugal (25,2%).

Figura 22. Percentagem de alunos do ensino secundário profissional diplomados por grandes áreas de educação e formação. OCDE, 2018



Nota: Os números entre parênteses representam a percentagem de estudantes do ensino profissional, no total de estudantes do ensino secundário

Fonte: CNE, a partir de OECD/UIS/Eurostat, 2020

Como foi referido anteriormente a propósito dos alunos que frequentam os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem, a proporção dos que são mais velhos face à idade considerada ideal para a frequência do ensino secundário tende a ser mais elevada no ensino profissional do que no ensino geral. Em 2018, esta situação verificou-se em vários níveis de escolaridade e em numerosos países da OCDE, como se pode observar na Figura 23.

Relativamente à frequência do ensino profissional de nível secundário, as percentagens de estudantes com 20 ou mais anos registadas na UE23 e na OCDE situam-se perto dos 30%, enquanto em Portugal eram apenas 18,0%. Esta situação resultou, por um lado, deste indicador incluir alunos que frequentaram estas ofertas a tempo inteiro e a meio tempo, como é o caso dos trabalhadores estudantes, normalmente com mais idade, o que não se verifica em Portugal. Por outro lado, pelo facto de, provavelmente, as médias etárias destas ofertas, no país, se estarem a aproximar da idade considerada ideal de frequência deste nível de escolaridade, ou seja, entre os 15 e os 17 anos.

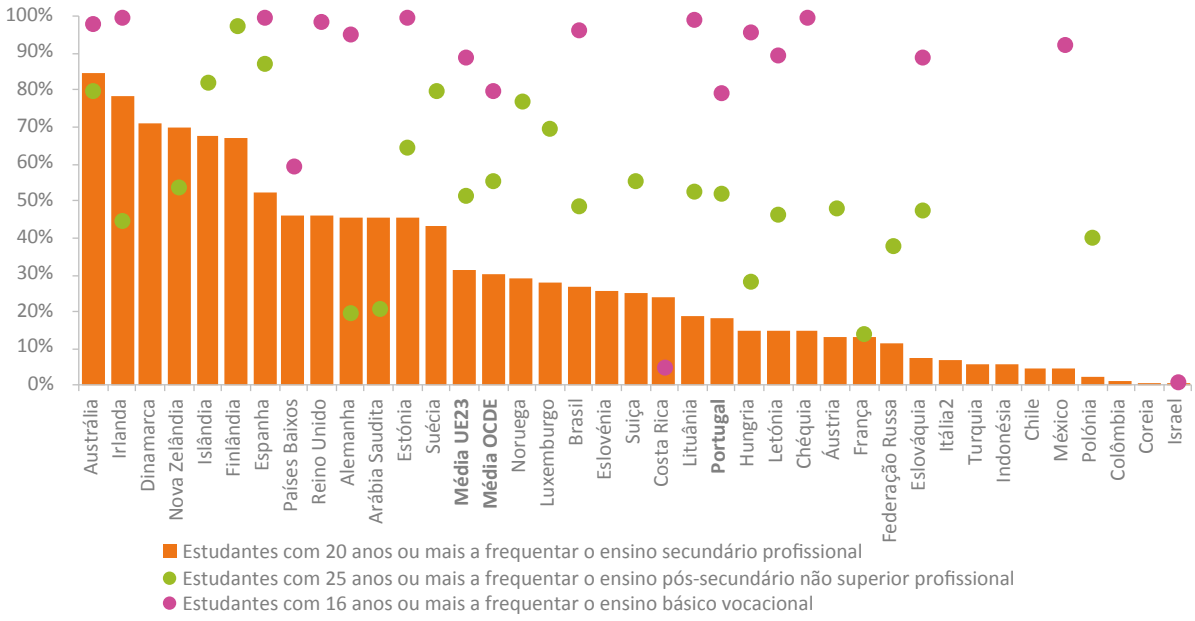
No que diz respeito à frequência de ofertas de ensino vocacional de nível básico, a proporção dos alunos com 16 ou mais anos foi, em Portugal (79,4%), muito próxima da média dos países da OCDE (80,1%) e inferior 9,4 pp à média da UE23 (88,8%). As razões que, possivelmente, explicam estas situações, são da mesma natureza das que acima se identificaram para o nível secundário.

Segundo a OCDE, no relatório *Education at a Glance*, existem duas razões que podem explicar a maior média etária dos alunos nestas ofertas formativas. Em primeiro lugar, os sistemas vocacionais costumam ser suficientemente flexíveis para permitir que os alunos que deixaram o sistema educativo ou formativo nele possam voltar a ingressar mais tarde.

Este argumento pode explicar que, do ensino básico ao pós-secundário existam, frequentemente, programas de segunda oportunidade para alguns alunos adquirirem competências essenciais e para outros regressarem a um ambiente de aprendizagem, aumentando assim a sua empregabilidade.

Uma segunda razão para essas diferenças prende-se com o facto de estas ofertas tenderem a envolver alunos com algumas repetências verificadas, em níveis educativos anteriores.

Figura 23. Percentagem de estudantes do ensino profissional com idades acima da idade ideal de frequência, por nível de estudo. OCDE, 2018



Nota: A ausência de um símbolo num nível educativo significa que não existem programas de ensino profissional nesse nível, nesse país.

Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance. OECD*, 2020

Destaques

- A definição e o desenvolvimento de modelos de antecipação de necessidades de qualificações, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, constituiu um importante passo para uma intervenção mais informada e sustentada no domínio do planeamento e concertação das redes de ofertas formativas, nomeadamente, no que diz respeito aos cursos profissionais e aos cursos de aprendizagem.

- No âmbito do ensino profissional, as ofertas que existem em maior número são os cursos profissionais, promovidos principalmente por escolas públicas ou privadas sob a supervisão do Ministério da Educação, e os cursos de aprendizagem promovidos, sobretudo, pelos centros de formação de gestão direta ou participada do Instituto de Emprego e Formação Profissional, I. P.

- Aumento da oferta de cursos profissionais, na última década, sendo 6317 os cursos no Continente, no ano letivo de 2018/2019, distribuídos pelos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

- Crescimento da oferta de cursos artísticos especializados ao longo da década (2009-2019), mantendo-se estável nos três últimos anos. Em 2018/2019, registaram-se 33 ofertas de CAE no Continente, 7 no 10º ano, 14 no 11º ano e 12 no 12º ano.

- Em 2018/2019, na região Norte, as áreas de educação e formação com mais oferta de novos cursos profissionais foram: Audiovisuais e produção dos *media*; Ciências informáticas; Comércio; Eletrónica e automação; Hotelaria e restauração; Saúde; Turismo e lazer.

- As áreas com mais oferta de novos cursos de aprendizagem, em 2018/2019, na região Norte, foram: Construção e reparação de veículos a motor; Comércio; Cuidados de beleza; Hotelaria e restauração.

- Em 2013/2014, o número de alunos matriculados nos cursos de dupla certificação aproximou-se do número de alunos que frequentavam os cursos científico-humanísticos, representando 44,7% do total dos jovens do ensino secundário. Em 2018/2019, essa percentagem situou-se em 40,9%.

- Os inscritos em cursos de dupla certificação frequentavam as seguintes ofertas: 115 981 jovens em cursos profissionais, 20 860 em cursos de aprendizagem e 6377 no conjunto dos cursos artísticos especializados, cursos de educação e formação e cursos com planos próprios (Continente, 2018/2019).

- A proporção dos alunos que são mais velhos face à idade considerada ideal para a frequência do ensino secundário tende a ser mais elevada no ensino profissional do que no ensino geral, tanto em Portugal como em numerosos países da OCDE. Para a OCDE os sistemas vocacionais têm tendência a ser suficientemente flexíveis de modo a envolver alunos com algumas repetências, o que pode explicar a referida diferença etária.

- As áreas de *Artes, Ciências empresariais, Informática, Engenharia e técnicas afins* e *Serviços pessoais* registaram mais de 10 000 matriculados nos cursos profissionais. Nos cursos de aprendizagem, as áreas que tiveram uma frequência de mais 3000 jovens foram as de *Ciências empresariais, Engenharia e técnicas afins* e *Serviços pessoais* (Continente, 2018/2019).

- Os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem são frequentados maioritariamente por homens, ao invés do que acontece nos cursos artísticos especializados.

- Em 2018, na UE28, a taxa de emprego dos diplomados pelas vias do ensino profissional (80,5%) foi superior à dos graduados pelo ensino secundário geral (73,9%), mas em Portugal as duas taxas são praticamente idênticas, com 84,6% e 84,5%, respetivamente.

- Relativamente à evolução prevista, até 2030, para a procura de mão-de-obra por níveis de qualificação, a expectativa do Cedefop é que a procura de competências tenha tendência para continuar a subir, pelo que a empregabilidade da população com níveis elevados de qualificação tenderá a aumentar e a dos menos qualificados a decrescer.



IV

Educação e Formação Profissional: reflexões e perspetivas

O relatório Estado da Educação 2018, publicado em 2019, integrou um texto de Joaquim Azevedo que, através de uma abordagem histórica do caso das escolas profissionais e do ensino profissional, descreve a retoma do ensino profissional em Portugal, no final da década de 80, e dá relevo a uma política pública promotora do bem comum. Contudo, após descrição e análise do caminho percorrido, dos compromissos, do impacto e do êxito reconhecidos, traz ao debate a necessidade de mudança e apresenta um verdadeiro programa para a guiar.

O presente relatório elege o ensino e formação profissional como tema central e dedica-lhe a totalidade da parte III na qual se discutem, com algum detalhe, as ofertas educativas destinadas a jovens que podem concluir o ensino secundário em cursos de dupla certificação – escolar e profissional.

Apesar da diversidade de aspetos ali tratados, não seria possível esgotar num capítulo a multiplicidade de temas e problemas relacionados com o ensino profissional. Por esse facto, a quase totalidade dos textos que integram a parte IV do "Estado da Educação 2019" tem como foco primordial a educação e formação profissional, permitindo assim alargar o âmbito e as perspetivas sobre a temática.

Os artigos que constituem este capítulo foram solicitados a diferentes especialistas portugueses, alguns deles anteriores e atuais membros do Conselho Nacional de Educação, outros académicos, professores, formadores e dirigentes escolares e da Administração Pública.

Para Rui Canário "O objetivo máximo da educação deverá ser a promoção da autonomia humana, entendida como as capacidades de cuidar de si e de apropriar-se do tempo de viver bem". E acrescenta que o ser humano está "condenado a aprender em todos os contextos e em todas as etapas da vida". Na sua reflexão sobre o ensino obrigatório e o ensino profissional defende que "A unidade e coerência do conjunto dos atuais 12 anos de escolaridade obrigatória decorrerá de um referencial comum que terá de ser o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*", e é nesta perspetiva que analisa a existência, a nível do ensino secundário, de uma via diferente para inserção direta no mercado de trabalho, embora entenda que "a orientação para formações altamente especializadas terá de ser uma preocupação permanente de todos os estabelecimentos do Ensino Superior."

O artigo de Filipa de Jesus enquadra a criação do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ) e caracteriza-o, analisando o seu papel no processo de planeamento da rede de curso profissionais. Expõe os critérios de ordenamento de cursos profissionais, anualmente definidos pela ANQEP, o papel do SANQ no reforço de parcerias locais, apontando os desafios futuros de desenvolvimento deste sistema de antecipação de necessidades.

Gonçalo Xufre apresenta seis propostas para que o Ensino Profissional seja a primeira escolha dos jovens: 1) Criar a via única de educação e formação da dupla certificação para jovens; 2) Clarificar o papel dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET); 3) Implementar a estratégia de relançamento do Catálogo Nacional de Qualificações; 4) Tornar o SANQ no instrumento base de apoio ao planeamento da rede de ofertas de todas as modalidades de dupla certificação – jovens e adultos; 5) Criar um sistema único de Orientação Escolar e Profissional, assegurando a informação e orientação escolar e profissional e a articulação e gestão partilhada dos respetivos recursos e instrumentos; 6) Desenvolver mecanismos de

acompanhamento, promoção e certificação das aprendizagens realizadas em contexto de trabalho, com a correspondente atribuição de pontos de crédito.

Paulo Feliciano remete para a discussão sobre como territorializar as políticas de educação e formação, de modo a ajustar a oferta à procura do mercado e antecipar as futuras necessidades. E acrescenta "A questão-chave para resolver esta equação remete para a necessidade de estabelecer canais de transmissão eficazes entre o espaço do diagnóstico e o campo da organização da oferta". Defende a territorialização como forma de correção das assimetrias, tendo em conta que as taxas de retenção e abandono diferem de concelho para concelho. E sublinha alguns progressos, resultantes do percurso já efetuado, de que destaca "O principal é, sobretudo, o contributo que a diversificação da oferta deu para responder ao desafio do sucesso educativo e como esse desiderato teve uma expressão territorial não negligenciável".

No seu artigo, Luís Capucha fundamenta, no quadro da educação para o futuro, a primazia dos cursos profissionais, por razões de justiça social e equidade educativa, de qualidade das aprendizagens e de resposta às necessidades da sociedade, do mercado de trabalho e às aspirações dos jovens. A atribuição de uma maior importância a esta oferta educativa e formativa implica, segundo o autor, um reforço do investimento em recursos (humanos e financeiros) e equipamentos, tendo em conta as debilidades atualmente diagnosticadas.

O texto de Matias Alves aborda alguns dilemas que têm marcado o ensino profissional e procura identificar caminhos para a sua valorização. De entre os dilemas apresentados, destacam-se a título de exemplo: Um ensino valorizado pela escola, pelos professores, pelas famílias, pelos empregadores ou tendencialmente desvalorizado e de segunda (ou última) oportunidade destinado aos outros; um ensino que integra de forma tendencialmente harmoniosa todos os saberes necessários à vida social e profissional ou um ensino que estratifica, separa e exclui saberes essenciais; um ensino que tem a possibilidade de formar elites profissionais intermédias altamente qualificadas ou condenado a formar pessoal menor e subordinado. Exemplos dos caminhos para o desenvolvimento do ensino profissional: um projeto formativo que ganhe a confiança dos empregadores; que abra as suas portas aos empresários para que vejam os saber-fazer em ação, que diagnostique as necessidades de qualificação, que valorize os contextos de trabalho, que se credibilize aos olhos das famílias, dos poderes públicos, das empresas e seus mediadores; um projeto educativo e formativo que incorpore, em todos os ciclos de estudo e a começar pelo 1º ciclo, a dimensão tecnológica e prática do conhecimento; um projeto formativo fundado numa correspondência crítica (e criativa) entre o mundo, a educação e o mundo do trabalho.

Alda Leonor Rocha e Maria Clara Correia optam por um texto baseado nas reflexões, impressões e angústias partilhadas pelas autoras, decorrentes da realização e participação em projetos e estudos sobre ensino profissional na última década, de norte a sul do país, sinalizando "dimensões de trabalho que permitem afirmar e desenvolver a qualidade dos percursos de ensino profissional nos diferentes territórios, que são significativas na vida dos alunos, nas suas competências e condições de empregabilidade, que se enquadram em orientações de política educativa e que estão ao alcance das escolas em cooperação com outros atores locais e regionais". A reflexão sobre a experiência de observação, de estudo, de consultoria, de formação, de avaliação e de partilha de conhecimento em múltiplos contextos territoriais, escolas profissionais e escolas públicas, permitiu a identificação de um conjunto de desafios que se colocam à valorização do ensino profissional.

No seu texto, Regina Matos de Almeida analisa o ensino profissional e, principalmente, os cursos profissionais, desde a sua conceção até à sua implementação, numa perspetiva da administração educativa, nos seus vários níveis de intervenção. Como refere a autora, "É um olhar-testemunho de avanços, mas também de alguns recuos, de coerências, mas também de contradições". Concluindo que os cursos profissionais foram "uma aposta ganha", Regina Matos de Almeida considera que é importante apostar na sua qualidade, dado que é evidente a sua heterogeneidade. Os cursos profissionais já são a primeira opção para muitos jovens, mas ainda permanece a ideia de que o ensino profissional é um caminho facilitado "para os menos dotados". Nessa medida, elenca um conjunto de desafios para a melhoria da qualidade, dos quais se destacam a criação de "dinâmicas de estímulo de Redes de Cooperação e Colaboração entre escolas, professores, por áreas geográficas, cursos, etc." e "a reflexão sobre o sentido da existência, na atualidade, de cada uma das diferentes ofertas de ensino profissional".

O artigo de Luísa Orvalho inicia-se com uma breve retrospetiva do ensino profissional em Portugal e centra-se nas aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e artísticos especializados e nas oportunidades de acesso ao ensino superior para diplomados de vias profissionalizantes (CTeSP e o novo concurso especial de acesso para detentores de cursos de dupla certificação). A autora identifica algumas das iniciativas nacionais que, nos últimos anos, têm valorizado e dado visibilidade ao ensino profissional em Portugal e procura projetar o futuro do ensino profissional para se afirmar num mundo incerto, complexo e de mudança acelerada.

Alexandre Oliveira traça um retrato do ensino profissional em Portugal, ao longo dos últimos 30 anos, para, decorrente da sua vivência e envolvimento profissionais, apresentar o caso da Escola Técnica Profissional da Moita. Neste âmbito, dá-nos conta de um percurso no seio do ensino profissional, feito de escolhas e da aposta da comunidade educativa em mudanças pedagógicas e organizacionais, geradoras de dinâmicas inovadoras e de sucesso, envolvendo os alunos enquanto coconstrutores de projetos de vida.

O artigo de Sandra Pratas Rodrigues analisa as virtualidades e constrangimentos das práticas de formação inscritas no contexto de trabalho, considerando, entre outros aspetos, que "A função socializadora da formação nas empresas tem um papel preponderante no equilíbrio de forças entre a mudança e a estabilidade, que permanentemente se exige às organizações orientadas para o seu desenvolvimento e consolidação no mercado". Apresenta uma resenha de um estudo empírico para a observação e análise das oportunidades de formação interna, a cargo de uma estrutura designada por Centro de Treino de Produção. O estudo orientou-se como uma contribuição para melhor entender as lógicas e finalidades da formação contínua integrada no funcionamento de uma grande empresa.

José Manuel Castro problematiza questões sobre os percursos profissionalizantes vivenciados pelos adultos, especificamente orientados para a sua qualificação, reconversão e reinserção profissional. Interroga-se sobre a pouca informação existente relativamente aos dados (e resultados) da formação realizada por este grupo. Chama a atenção para a relevância social do(s) projeto(s) de vida das pessoas que investem com convicção na melhoria das suas competências e qualificações profissionais, sublinhando neste âmbito o papel da orientação. Considera que as ações de formação propostas por uma enorme diversidade de entidades constituem um preditor relevante das expectativas de sucesso e de desempenho conseguido pelos formandos, contribuindo decisivamente para que os adultos se constituam como agentes ativos na determinação do seu destino.

O artigo de Liliana Rodrigues incide sobre as perspetivas futuras do ensino e formação profissionais (EFP) na Europa, sustentadas num estudo publicado em 2020 pelo Cedefop. De acordo com as tendências inferidas, são três os domínios de intervenção imediata: foco no processo de aprendizagem do estudante, melhoria de aspetos curriculares e crescimento deste tipo de educação e formação em níveis superiores. O estudo europeu sublinha que são os fatores externos, que diretamente comunicam com o EFP, que têm definido a sua identidade e, até mesmo, a sua orientação do ponto de vista da política curricular. Neste âmbito, partindo do pressuposto que é difícil encontrar pontos comuns para o EFP nos diferentes países europeus, a União Europeia apresentou três cenários passíveis de ocorrer num futuro próximo (até 2035). No cenário 1, concebe-se um ensino e formação profissionais orientado para as competências gerais e transferíveis, cuja base assenta na aprendizagem ao longo da vida. O cenário 2 caracteriza-se por definir as competências profissionais e ocupacionais como prioridades da política curricular do EFP, tendo em conta que todo o desenho curricular e a sua filosofia política orientadora devem estar centrados na formação para a profissão. O último cenário, cenário 3, assenta na formação para o trabalho e para a empregabilidade, ou seja, atende às necessidades do mercado de trabalho e aos trabalhadores.

Ana Teresa Penim considera que o desenvolvimento pessoal tem de ser assumido, e trabalhado, no ensino e na formação ao longo da vida, como base de sustentação para o crescimento profissional e refere "Mais do que pensar em carreira, urge reforçar na escola, na empresa e na sociedade em geral o conceito de empregabilidade ao longo da vida. […] Um conceito que exige que nos emancipemos das fronteiras que colocamos à mobilidade para novas atividades profissionais". De acordo com a autora, para ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, há que abandonar preconceitos e estereótipos relativos ao ensino profissional, com a contribuição de projetos educativos de ensino e formação profissional abertos, inclusivos e interativos, que mostram evidências (nos estágios e na inserção profissional), do excelente trabalho em termos de formação de pessoas, que o ensino profissional faz desde há 30 anos. Além disso, apresenta o *coaching* como parceria para a cocriação de novas possibilidades e como um processo com potencial de desenvolvimento pessoal e profissional, através do qual o formando pode definir metas e desfrutar da sua concretização.

O último texto foi escrito pelo conselheiro João Cravinho. Embora esta Parte IV, do relatório, seja constituída por contributos que focam, sobretudo, temáticas relacionadas com o ensino profissional, não é de todo despiciendo abordar a questão das desigualdades, que tem assumido, ao longo dos anos, uma centralidade relevante nas atividades do CNE, e que atravessa a generalidade do sistema educativo. Através da análise de dados do PISA 2018 e de dois estudos da DGEEC, da autoria de Celine Mestre e João Oliveira Baptista, João Cravinho conclui que "as diferenças de resultados escolares entre regiões e entre escolas atingem dimensões muito preocupantes", e considera que o impacto negativo nos resultados, do estatuto socioeconómico e cultural de origem familiar dos alunos, não explica essas diferenças. E defende que é urgente que o país adote políticas educativas, que sejam promotoras da igualdade de oportunidades, tal como está consagrado na Constituição da República Portuguesa, "se quisermos vir a ter um sistema de ensino público de qualidade, à altura do que devemos às novas gerações".

1 Educação e trabalho: que futuro?

Rui Canário[1]

Aprender é trabalhar

A educação é uma dimensão transversal a toda a realidade social. Por isso, o ser humano está condenado a aprender em todos os contextos e em todas as etapas da vida. A relação pedagógica, que em regra só associamos à escola, está presente tanto na relação particular entre indivíduos, como no conjunto da sociedade. Num mundo comum, todos aprendem a conhecer, a intervir e a expressar-se.

Na escola, professores e alunos *trabalham*. Toda a aprendizagem, dentro e fora da escola, implica um trabalho. A relação entre a aprendizagem e o trabalho está presente desde a fabricação das primeiras ferramentas pelos humanos e supõe uma retroação circular entre a mão e o cérebro. Todo o conhecimento supõe uma ação. No mundo artesanal dos "ofícios", antes da Revolução Industrial, verifica-se uma unidade entre o aprender, o trabalhar e o viver. Pelo contrário, nas sociedades industriais modernas esta relação é diferente: *aprende-se para trabalhar* e *trabalha-se para sobreviver*. Numa sociedade orientada para a produção de mercadorias e a acumulação de riqueza, o que se entende por trabalho tende a ser reduzido à categoria de *trabalho assalariado*. Por outro lado, a "mercadorização" tende a subestimar drasticamente o *valor de uso* daquilo que se produz. Trabalhar passa a significar, então, a produção de bens destinados a trocar no mercado por intermédio da moeda.

A história do capitalismo industrial corresponde a subordinar progressivamente o trabalho humano a uma racionalidade instrumental. O conceito de "progresso", confundido com um processo de acumulação, só pode ser medido através do aumento da produtividade do trabalho humano. É isto que o economista Celso Furtado (1978) designa por "insanidade mental inerente à nossa civilização".

Paradoxalmente, foi por razões de natureza histórica que a escola se construiu contra o trabalho: "Fechada num edifício próprio e num currículo rígido, a escola provocou uma desvalorização dos saberes informais e de modos alternativos de aprendizagem" (Rodrigues e Nóvoa, 2005: 7). Não admira que, desde cedo, pedagogos e movimentos sociais de emancipação do trabalho se tenham manifestado a favor de uma "escola do trabalho" e, ou, a favor de uma educação *pelo* trabalho. Nas suas "Memórias", o militante anarco-sindicalista Emídio Santana (sd, 20 e 21) descreve-nos a escola que a família escolheu e que ele frequentou em Lisboa, no primeiro quartel do século XX – a Escola-Oficina nº 1, no Largo da Graça, criada por iniciativa de professores anarquistas e liberais empenhados na renovação da educação escolar:

[1] Membro do Conselho Nacional de Educação

> Além das aulas teóricas e práticas todos passavam pelas oficinas onde se exercitavam especialmente na aptidão do domínio dos materiais e na criação de utilidades. Rapazes e raparigas frequentavam do mesmo modo a marcenaria, a talha em madeira, a latoaria, a cerâmica de barro, estofos e costura. Havia também aulas de canto coral, música e bailado e de manhã, ginástica. O teatro escolar era participado pelos alunos e ensaiado para as festas escolares, tratando habitualmente cenas da vida escolar com um sentido crítico e analítico.

Trabalho manual e intelectual

Van Gogh foi um trabalhador manual ou intelectual? Foi evidentemente, como todas as pessoas, as duas coisas, dado que, como argumentou Gramsci (1957: 121), não é possível estabelecer entre elas uma fronteira. Neste sentido, todos os trabalhadores são intelectuais: "(…) não há nenhuma atividade da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*". Todos os humanos são potencialmente filósofos, artistas, cientistas ou governantes.

No período da ditadura, as crianças que completavam com êxito o ensino primário maioritariamente não prosseguiam estudos. Caso o pretendessem fazer, confrontavam-se com a necessidade de se candidatarem a exames de admissão, fortemente seletivos, ao Liceu ou ao Ensino Técnico. Esta divisão socialmente discriminatória reservava a uma elite uma via de estudos longos (o Liceu), conduzindo eventualmente à Universidade, e aos restantes (muito poucos) uma via de estudos mais curta e conducente a uma inserção direta no mercado de trabalho.

Esta bifurcação socialmente discriminatória entre a via "nobre" e a via "profissional" condicionou (e ainda condiciona) todos os debates e tomadas de decisão relativos ao ensino secundário. Depois da rejeição política das medidas tomadas no período da Revolução, aquilo que efetivamente prevaleceu foi, paradoxalmente, uma "licealização" do Ensino Secundário Unificado, anulando as propostas feitas por Rui Grácio, que davam sequência à unificação do ensino secundário preconizado na Reforma Veiga Simão, cujo primeiro ano entrou em funcionamento no início do ano escolar de 1975/1976. Do currículo, como nos informa Steve Stoer numa obra de referência (1986), fazia parte uma nova disciplina de Educação Cívica Politécnica. Era uma área interdisciplinar sem programa, ocupando uma manhã ou uma tarde do horário semanal, mas com sugestões de atividades para tornar possível a inserção das atividades escolares no contexto e promover a união entre o estudo e o trabalho produtivo. Segundo as palavras do seu autor e promotor, Rui Grácio (citado por Stoer, 1986: 193), a nova disciplina tinha duas preocupações principais: por um lado, contribuir para uma dimensão cívica da educação escolar da juventude e, por outro lado:

> (…) contribuir para a superação da antinomia entre um saber alienado do seu investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um fazer alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos) e contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social, designadamente o trabalho da produção (dimensão politécnica).

A metodologia e o planeamento das atividades, no quadro desta disciplina, monitorizados por uma equipa docente pluridisciplinar, eram deixados à liberdade das escolas.

Escolarização e ensino profissional

Sabemos que no fim dos 12 anos de escolaridade obrigatória, os "melhores" alunos do Ensino Secundário manifestam as suas preferências por cursos de elevado prestígio social, que permitem formar uma elite de "analistas simbólicos" e que desembocam em profissões de há muito estabelecidas e representadas por Ordens Profissionais: estou a pensar nos cursos que formam, por exemplo, Médicos, Engenheiros, Economistas, Juristas. Trata-se claramente de percursos que, apesar de "profissionais", não associamos à escolha de vias "profissionalizantes". Paralelamente, as escolas do Ensino Secundário (privadas ou públicas), disputando os melhores lugares dos "rankings", também adotam estratégias para recrutar os "melhores" alunos e segregar os "piores" para os cursos "profissionais". É a esse propósito que Joaquim Azevedo (2019: 325) refere a necessidade de corrigir a trajetória do Ensino Profissional nas escolas secundárias que, ainda hoje, conservam a matriz liceal, em nome "da dignidade dos jovens que são atirados para estes cursos, de forma desumana e discriminatória, porventura bem pior do que a que existia antes de 1974". Neste caso, o epíteto "profissional" torna-se sinónimo de "problema" quando aplicado às opções "profissionalizantes" nos Ensinos Básico e Secundário. Estas, em contraposição com o chamado "ensino regular", adquirem contornos de uma "segunda escolha" e, portanto, são encaradas como opções marcadas por critérios de seletividade social e por uma orientação pelo insucesso.

Acresce que a bifurcação entre Universidades e Politécnicos obriga a "escolhas", no final do Secundário, entre uma via "nobre", a Universidade e uma via "profissionalizante", o Ensino Politécnico, sendo que recrutam em campos sociais

distintos. No caso dos candidatos a medicina e a enfermagem, há uma escolha entre duas vias igualmente conduzindo a duas realidades profissionais no mesmo campo do Ensino Superior. O critério de escolha entre a via "nobre" (Universidade) ou o Ensino Politécnico é pautado pelas aspirações sociais e de estatuto social, que estão ligadas a cada uma das opções. A origem social dos alunos, numa sociedade marcada pelas desigualdades de todo o tipo, condiciona fortemente as "escolhas", os percursos educativos e os destinos sociais.

No caso de Portugal, o Ensino Secundário tem vindo a democratizar-se no sentido de se tornar universal, sobretudo a partir do momento em que a fronteira da escolaridade obrigatória se alargou aos 12 anos. Verifica-se, no entanto, que ao longo da última década, os jovens continuam a optar maioritariamente pela frequência dos cursos científico-humanísticos (58,3% em 2018, face a 59,3% em 2009), oferta vocacionada para o Ensino Superior Universitário (Estado da Educação 2018). Por outro lado, a mesma fonte informa-nos que, em 2017/2018, "a maioria dos jovens que frequentam o ensino secundário regular se enquadram no que se considera ser a idade ideal de frequência deste nível de ensino" e que "no caso dos jovens dos cursos profissionais essa proporção é de 28,3%" (CNE, Estado da Educação 2018: 53). A "velha" opção de escolha (para os poucos que estavam em condições de escolher) entre o Liceu e a Escola Técnica no fim da escola primária volta a colocar-se, agora, no final do 9º ano.

A visão de conjunto daquilo que se passa ao nível dos países da OCDE, que nos é dada por dois peritos dessa organização (Charbonnier e Jamet, 2016), pode ajudar-nos a interrogar a situação portuguesa e a melhor equacionar o que está efetivamente em causa, no debate das políticas públicas de democratização e nas opções pelas fileiras de Ensino Profissional. Segundo estes autores, o resultado dos estudos dirigidos pela organização conduz a identificar como imperativos principais de um sistema de Ensino e de Formação Profissional (EFP) de qualidade: por um lado, dotar os estudantes de um conjunto de "competências muito concretas e alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho, "tornando-os empregáveis e produtivos" (p. 8). Por outro lado, a importância de em muitos países se afirmarem programas de EFP que permitam, pela sua qualidade, "contrariar a imagem negativa que veiculam e criar mais possibilidades para o prosseguimento de estudos, nomeadamente associando-lhes a dupla vantagem de "favorecer as transições para o emprego" e, ao mesmo tempo, conseguir manter no sistema escolar "os alunos com dificuldades" (p. 2). Os problemas maiores, concentrados nas fileiras de EFP, são, por um lado, o facto de frequentemente não desembocarem em "empregos qualificados" e, por outro lado, oferecerem aos diplomados "oportunidades limitadas de prosseguimento de estudos" (p. 3).

Num artigo recente (2019) de um balanço de quatro décadas de ensino secundário em democracia, Fátima Antunes retoma como lema a interrogação que foi colocada em meados dos anos 80 por Steve Stoer e que, segundo esta investigadora, continua atual: "Formar uma elite ou educar um povo?" (Stoer, 1986).

Verificando a ausência, até tempos muito recentes, de decisões do Ministério da Educação para universalizar o Ensino Secundário, não dando respostas adequadas à procura educativa de muitos jovens, Fátima Antunes afirma

> Durante os quarenta anos de democracia, o ensino secundário foi quase sempre tratado pelas políticas públicas, prioritariamente como ensino preparatório de elites e/ou para o ensino superior, e só muito residualmente como educação de massas para todos. (Antunes, 2019: 54).

Esta situação é complementada por uma orientação política que, a partir de 2011, permite canalizar jovens económica e socialmente desfavorecidos e academicamente mais frágeis "para uma via de educação mínima e tendencialmente fora da escola – os Cursos de Aprendizagem".

Ensino e Formação profissional: as boas experiências

O estigma que pesa sobre o ensino e a formação profissional não significa a ausência de "boas práticas" neste domínio particular do nosso sistema educativo. Uma, bem evidente, é a inovação que correspondeu a colocar no terreno, desde 1989, uma rede de Escolas Profissionais que no prazo de cinco anos viria a integrar 170 estabelecimentos de ensino, cobrindo o território de Portugal continental (Azevedo, 1994). Num contexto em que este mesmo autor reconhece que o Ensino Secundário representava "um corredor asfixiante e culturalmente seletivo de acesso ao Ensino Superior".

As Escolas Profissionais constituíram uma inovação do ponto de vista da metodologia da sua criação, a qual contrastou com o estilo "*top-down*" da Reforma do Sistema Educativo iniciada na mesma época. Também correspondeu a uma estratégia de inscrição territorial que contrasta com a tradição portuguesa extremamente centralizadora. A estratégia *partenarial* inscreve-se, por outro lado, numa perspetiva de investimento no espaço local, proporcionando a ação de uma diversidade de parceiros, mas garantindo a coerência do conjunto (Canário, 1997: 152). Este projeto propunha uma organização pedagógica baseada num projeto educativo, objeto de negociação com o Estado, e, por outro lado, em práticas de formação em alternância. A proposta curricular apresentava como dimensão inovadora a organização modular.

As características do projeto das Escolas Profissionais foram objeto no "Estado da Educação 2018" de um balanço atualizado por Joaquim Azevedo (2019), talvez o seu principal responsável. O desenvolvimento das Escolas Profissionais seria feito em cooperação com o Estado sob a modalidade de contrato-programa, contando com fundos nacionais e comunitários, e gozariam de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Nestas escolas, combinando uma componente sociocultural com uma formação científica e técnica, os cursos seriam concluídos com "provas de aptidão", que constituíam "verdadeiros projetos desenvolvidos pelos alunos em articulação com as suas comunidades" (p. 320). Registe-se ainda a importância, na realidade atual, de uma abordagem "profissional" no que concerne à formação de jovens artistas, nos campos da música, dança, teatro, artes visuais e decorativas.

Uma outra iniciativa reformista com alcance estrutural e histórico consistiu na unificação, antes do 25 de abril, dos primeiros ciclos do Ensino Técnico e do Ensino Liceal. Criou-se assim o Ciclo Preparatório, tendo como base e referência as Escolas Técnicas Elementares e não os Liceus, que ficaram à margem. As Escolas Preparatórias gozaram de um justo prestígio antes e depois do 25 de abril, de que é exemplo a Escola Preparatória de Francisco Arruda, em Lisboa, dirigida pelo reconhecido pedagogo, Professor Calvet de Magalhães.

A criação do Ciclo Preparatório, com a posterior unificação dos 7º e 8º anos de escolaridade, permitiu adiar novamente a idade em que os alunos teriam de fazer uma escolha. A experiência pedagógica decorrente da Reforma Veiga Simão implicou criar programas para uma escola unificada que se desejava que "não fosse nem estritamente liceal nem técnica, mas que desse uma preparação polivalente aos alunos" no mesmo espírito que animou a criação da área interdisciplinar "Educação cívica e politécnica" (Brederode Santos, 2000: 57).

O ensino obrigatório e o ensino profissional

Ao nível dos ensinos Básico e Secundário julgo ser consensual a ideia de promover uma formação que valorize competências de "banda larga**"**, em vez de escolhas muito segmentadas e especializadas, direcionadas para o exercício de uma função específica no mercado de trabalho. Arriscaria acrescentar que será também relativamente consensual a ideia de que são de excluir liminarmente, no ensino Básico, as orientações vocacionais que seriam, nesta etapa do nosso sistema de ensino, necessariamente precoces. No ensino secundário, cujo acesso e sucesso deverão ser garantidos, é admissível uma pluralidade de ofertas (curriculares) que confiram certificação do mesmo nível, para todos os estudantes que concluam a escolaridade obrigatória, ficando sempre em aberto a possibilidade de prosseguir estudos no Ensino Superior, em situação de igualdade de oportunidades, ou a de interromper temporariamente o prosseguimento de estudos que, desejavelmente, poderão ser retomados no âmbito das várias trajetórias profissionais possíveis, ao longo de toda a vida que deve ser "ativa" em todas as etapas.

A unidade e coerência do conjunto dos atuais 12 anos de escolaridade obrigatória decorrerá de um referencial comum que terá de ser "O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória", normativamente estabelecido pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Este documento aponta para a prossecução de uma cultura "científica e artística de base humanista" que tem de propiciar uma formação humana global, em todas suas dimensões.

O "Perfil do Aluno" tem em vista a preparação de todos para que, à saída da escolaridade obrigatória, sejam capazes de "mobilizar valores e competências, que lhes permitam "(…) intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável" (p. 10). A coerência assegurada pelo referencial é compatível com uma diversificação de percursos, dado que o currículo será sempre "flexível" e o perfil do aluno assume um caráter "abrangente, transversal e recursivo".

As aprendizagens (conteúdo e forma) devem ter sempre, em todo o ensino Básico e Secundário, uma relação forte e significativa com o trabalho. Admito, sem problemas, que possam existir, ao nível do Secundário, caminhos diferentes que abram a porta para inserções diretas no mercado de trabalho. Mas a orientação para formações altamente especializadas terá de ser uma preocupação permanente de todos os estabelecimentos do Ensino Superior.

O Ensino Superior será também, e necessariamente, um caminho aberto às "massas" e, desejavelmente, acolherá números cada vez mais elevados de estudantes, recrutados quer à saída do Ensino Secundário, quer ao longo da sua vida cívica e profissional. O que se pretende é diferir ao máximo no tempo as escolhas decisivas que no passado eram feitas no fim do Ensino Primário, ou mais recentemente no final do 9º ano. O dilema entre "estudar" ou "trabalhar" não tem sentido numa conceção de "formação ao longo da vida", em que o trabalho e o estudo são inerentes à condição humana. É nesta perspetiva que, no futuro, fará cada vez menos sentido distinguir entre percursos diferentes na escolaridade obrigatória com base no adjetivo "profissional".

Mutações sociais e futuro do trabalho

E se acabasse o trabalho? A pergunta pode parecer deslocada, mas foi precisamente o "fim do trabalho" que o autor americano Jeremy Rifkin (1996) anunciou ao mundo com a publicação, em meados da década de 90, de uma obra que rapidamente se transformou numa referência à escala global. Depois de os critérios de produção capitalista se terem alargado à agricultura, fazendo "desaparecer" os camponeses, foi a vez de o mundo industrial dizer "Adeus ao proletariado!" e no fim do milénio começaram a ser eliminados empregos no setor terciário. Como escreveu Michel Rocard, no prefácio da edição francesa da obra de Rifkin, nunca esteve tão próximo o velho sonho socialista de ver as máquinas abolirem o trabalho penoso e inaugurarem uma nova era para a humanidade.

Não é uma novidade histórica. A evolução do capitalismo tem propiciado, através do uso de máquinas, um aumento constante da produtividade humana, que permite a produção de volumes cada vez maiores de bens e serviços, recorrendo a cada vez menos mão-de-obra. No entanto, a redução drástica da mão-de-obra poderá conduzir a um "pesadelo" profetizado por Hannah Arendt (1983) que seria o advento de uma "sociedade de trabalhadores sem trabalho". Neste contexto, Rifkin propõe-nos duas orientações centrais: a primeira, a absoluta necessidade de reduzir o tempo de trabalho; a segunda, uma superação de uma sociedade de produção de mercadorias para uma humanidade cujas atividades deverão comportar uma parte crescente de valores não mercantis".

A tendencial redução do tempo de trabalho consagrado à produção de riqueza é um fenómeno historicamente observável a olho nu. Desde o século XIX temos assistido, mercê dos movimentos de emancipação do trabalho, a uma redução da jornada semanal e da jornada diária. Agora, os que têm emprego trabalham horas a mais e há cada vez mais gente que não consegue emprego. A situação de quase pleno emprego, atingido nas sociedades industrializadas do norte, revelou-se transitória e o último quartel do século XX trouxe de regresso o desemprego estrutural de massas.

Paralelamente, o mundo do trabalho conhece um fenómeno de institucionalização da *precariedade* que é hoje a regra no nosso mundo global. O trabalho precário afeta massas populacionais cada vez mais vastas em todo o mundo e começa a atingir setores altamente qualificados, nomeadamente em Portugal (Carmo e Matias, 2019). Por todo o imenso "Terceiro Mundo" a conjugação da urbanização com o alargamento do "mercado" global aos antigos "indígenas" e os problemas relacionados com a guerra e as migrações traduziram-se na formação de grandes agregados populacionais que vivem, na órbita das grandes metrópoles, de expedientes e de programas de assistência. No mundo ocidental, o prolongamento da esperança de vida para além da chamada "idade ativa" faz crescer a fração da população adulta que "não trabalha", mas conta do ponto de vista social e democrático.

Nas quatro últimas décadas tem-se acentuado uma tendência para que a relação entre o mundo do trabalho e a formação passe de *previsível a incerta*. Esta relação de *incerteza* afeta dois pilares que outrora funcionaram de modo virtuoso. O primeiro elemento corresponde a pensar a relação entre formação e mercado de trabalho de acordo com um modelo de *adequação*. O segundo corresponde a ler a relação entre formação e desempenho profissional como um modelo de *adaptação* funcional.

O primeiro modelo remete para a crença de que, através do planeamento e regulação centrais, se adequa a produção de diplomados às necessidades em mão-de-obra do mercado de trabalho. O segundo modelo supõe a possibilidade de transferir de forma quase automática as aquisições realizadas durante a formação para a sua aplicação no "posto de trabalho". Deste ponto de vista, a formação é encarada como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma função meramente *instrumental* e funcional. A impossibilidade de cumprir este desígnio decorre, por um lado, da rápida obsolescência da formação e da informação, por outro lado, da crescente mobilidade profissional: hoje, em vez de se afirmar que as pessoas devem ser formadas para uma profissão, é pertinente pensar nas múltiplas atividades em que cada um aprenderá e desenvolverá um percurso variado e personalizado. Reside aqui a justificação do caráter estratégico da educação permanente que se materializa em atribuir à formação contínua prioridade estratégica em relação à formação inicial.

Numa sociedade à escala planetária que aposta na Robótica, na Inteligência Artificial, na Revolução Digital, no primado da Ciência e da Tecnologia e numa Economia do Conhecimento, é imperioso reequacionar a centralidade e a glorificação do trabalho assalariado, bem como os meios e finalidades de uma educação humana que não poderá orientar-se exclusivamente, nem principalmente, para a produção de "recursos humanos" ao serviço do "crescimento", como tem sido dominante na modernidade.

Educar para a autonomia: o tempo "libertado"

Do período que sucedeu aos "30 Gloriosos" herdámos uma herança pesada. A reconversão "neoliberal" do último quartel do milénio deu-nos um "crescimento" que trouxe consigo o desemprego estrutural de massas e a precariedade, a vulnerabilidade de massas, o aumento brutal das desigualdades, o aumento do sofrimento no trabalho, a transformação

da pobreza em "miséria", o desastre ambiental. As primeiras décadas do século XXI têm sido um tempo de crises sucessivas, sociais, económicas e ambientais a que se veio juntar uma crise sanitária à escala global. A economia do "crescimento" entrou em colapso e tornou-se insustentável (Cunha, 2011), e o entusiasmo com o "desenvolvimentismo" dá lugar à triste sensatez dos que se tornaram "objetores do crescimento" como passou a identificar-se Isabelle Stenghers (2009).

Entre os futuros possíveis é incontornável reequacionar as articulações entre trabalho, educação e lazer que se impõem numa perspetiva de "sair da sociedade salarial" como nos indicou André Gorz (1997). Numa situação em que o trabalho se torna raro, é necessário proceder à sua diminuição sistemática e repartir de forma equitativa as riquezas que conseguimos produzir. Numa sociedade liberta da atual racionalidade económica "o tempo de trabalho deixará de ser o tempo social dominante. Na perspetiva de uma sociedade marcada pela multiatividade, esta tem de ser entendida como um desafio social, o que significa: "(…) deslocar o eixo de gravidade da vida de todos de forma a que a empresa e o trabalho com finalidade económica não ocupem senão um trabalho subordinado", como nos propõe Gorz (1997,126).

Numa sociedade liberta da lógica do valor, da produção para o lucro e do trabalho para sobreviver:

> Trabalhador, trabalho e força de trabalho tendem a unificar-se nas pessoas que se produzem. E esta produção tem lugar, além dos lugares do trabalho, nas escolas, nos cafés, nos estádios, nas viagens, nos teatros, nos concertos, nos jornais, nos livros, nos bairros, nos grupos de discussão, em síntese, por todo o lado onde os indivíduos entram em relação e produzem o universo das relações sociais. (Gorz, 1997, 144)

Trata-se de reequacionar o objetivo estratégico de aprender sempre, redirecionando-o para alargar o tempo disponível à livre determinação de cada um de acordo com as suas inclinações pessoais e interpessoais. O objetivo máximo da educação deverá ser a promoção da autonomia humana, entendida como as capacidades de cuidar de si e de apropriar-se do tempo de "viver bem". São capacidades que não podem ser ensinadas, mas que terão de ser *aprendidas*.

Referências bibliográficas

Antunes, Fátima (2019). Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 89, 53-77

Azevedo, Joaquim (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa

Azevedo, Joaquim (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – o caso das escolas profissionais e do ensino profissional, *Estado da Educação 2018*, 316 – 325. Lisboa: CNE

Bettencourt, Ana Maria (2002). As Escolas Superiores de Educação em Portugal: missões e desafios. *Teias*, ano 3, nº6, 3

Brederode Santos, Maria Emília (2000). Educação para a cidadania em Portugal: os vinte e cinco anos de democracia. *Nação e Defesa* 93, 53 – 62

Canário, Beatriz e **Canário**, Rui (1997). Écoles Professionnelles au Portugal: une expérience de partenariat. *Education Permanente*, 131, 151 – 159

Carmo, Miguel e **Matias**, Ana Rita (2019). *Retratos da precariedade. Quotidianos e aspirações dos trabalhadores jovens*. Lisboa: Tinta da China.

Charbonnier, Eric e **Jamet**, Stéphanie (2016). Formation et employabilité dans les pays de l'OCDE: promesses et défis. *Revue Internationale d'Education*, 71

CNE (2019). *Estado da Educação 2018* (edição de 2019). Lisboa: Autor

Cunha, Teresa, org. (2011). *Ensaios pela democracia, justiça, dignidade e bem viver*. Porto: Afrontamento

Furtado, Celso (1978). *Criatividade e dependência na civilização industrial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Gorz, André (1980). *Adieux au prolétariat. Au delà du socialisme*. Paris: Galilée

Gorz, André (1997). *Misères du présent. Richesses du possible*. Paris: Galilée

Gramsci, Antonio (1957). The formation of intellectuals" In *The modern Prince and Other Writings*. Londres, 121

Hannah, Arendt (1983). *Condition de l`homme moderne*. Paris: Calmann Levy

Rifkin, Jeremy (1996). *La fin du travail*. Paris; La Découverte

Santana, Emídio (sd). *Memórias de um militante anarco-sindicalista*. Lisboa: Perspetivas &: Realidades

Stenghers, Isabelle (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. Paris: La Découverte.

Stoer, Steve (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Stoer, Steve (1986). *Formar uma elite ou educar um povo*. Jornal de Educação, 91

2 O papel do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações no Sistema Nacional de Qualificações

Filipa Henriques de Jesus[1]

1. Enquadramento

A capacidade de assegurar o ajustamento das qualificações e competências produzidas, às necessidades do tecido económico e social, numa lógica de desenvolvimento e de competitividade, constitui um elemento central das políticas europeia e nacional em matéria de educação e formação.

No plano europeu, a relevância desta articulação está bem expressa em diversos documentos estratégicos. Veja-se, a título de exemplo, a *Agenda Estratégica da UE para o período de 2019 a 2024*, adotada pelo Conselho Europeu, que define o desenvolvimento de uma base económica forte e dinâmica como uma das prioridades, e destaca o papel da educação nesse âmbito[2], a recém-lançada *Agenda de Competências para a Europa* relativa ao reforço das competências já existentes e à requalificação profissional a atingir nos próximos cinco anos[3], ou ainda a também recente proposta da Comissão de Recomendação do Conselho sobre o ensino e a formação profissionais, visando assegurar que o ensino e formação profissionais permitem aos trabalhadores jovens e mais velhos, adquirir as competências necessárias para apoiar a recuperação da crise provocada pela COVID-19, bem como as transições ecológica e digital[4].

No plano nacional, refira-se o *Plano de Recuperação e Resiliência* – que enquadra um conjunto de investimentos e reformas para o período de 2021 a 2026, em resultado do agravamento das condições sociais e económicas decorrentes da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 – e que identifica como uma reforma prioritária a

> Modernização do Ensino e Formação Profissional, através da melhoria da oferta formativa, adequada às necessidades dos territórios, do apetrechamento tecnológico dos estabelecimentos de ensino profissional, do incentivo e apoio aos jovens das vias profissionalizantes e aos adultos para a prossecução dos estudos, promovendo igualmente uma articulação robusta com o ensino superior politécnico e universitário[5].

[1] Presidente do Conselho Diretivo da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I. P.).
[2] *Uma Nova Agenda Estratégica para 2019-2024;* Conselho Europeu (2019).
[3] *European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience;* European Commission (2020).
[4] *Proposal for a Council Recommendation on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience; European Commission* (2020).
[5] *Plano de Recuperação e Resiliência para o período 2021-2026* (versão preliminar de 15 de outubro de 2020).

Do reconhecimento da importância do ajustamento das qualificações e competências às necessidades territoriais decorre a importância conferida pela generalidade dos países à criação de mecanismos de antecipação de necessidades de qualificações e de competências, com vista à sua utilização na definição de políticas.

Portugal inscreve-se nesta tendência e é nesse contexto que deve ser vista a criação do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ), enquanto instrumento estratégico do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ).

De forma muito concreta, o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações refere a necessidade de definição de critérios de ordenamento da rede de oferta de formação inicial, sendo possível afirmar que, em grande medida, a criação do SANQ decorre dessa disposição[6].

À Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP) coube o papel de criação do SANQ, atenta a sua missão de coordenação da execução das políticas de educação e formação profissional visando melhorar a relevância e a qualidade da educação e da formação profissional e, nesse contexto, as suas responsabilidades na definição dos referidos critérios de ordenamento da rede de formação inicial.

2. Principais características do SANQ

O SANQ é um sistema de identificação de necessidades de qualificações, que produz informação de apoio ao processo de planeamento da rede de ofertas formativas. Este sistema começou a ser concebido em 2014, visando os seguintes objetivos operacionais:

- Produção de um diagnóstico macro de base com informação crítica sobre as dinâmicas económicas e do mercado de trabalho que influenciam a procura de qualificações numa perspetiva de curto e médio prazo e uma leitura ao nível das NUTS II;

- Aprofundamento do diagnóstico ao nível das NUTS III, no quadro das Comunidades Intermunicipais (CIM), e articulação com estas na concertação dos atores regionais para a apresentação de uma proposta conjunta de rede local de oferta educativa e formativa;

- Atribuição de níveis de relevância para as qualificações que, no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações, constituem a oferta de formação nos níveis 2, 4 e 5 do Quadro Nacional de Qualificações;

- Identificação de potenciais qualificações futuras e de necessidades de ajustamento nas existentes, que permitirão uma atualização mais dinâmica do Catálogo Nacional de Qualificações.

Assim, o SANQ contempla uma dimensão retrospetiva e prospetiva, cruza um número significativo de variáveis quantitativas e qualitativas e, ao prever a possibilidade de complementar a análise a nível das NUTS II realizada pela ANQEP com uma análise a nível das NUTS III feita pelas Comunidades Intermunicipais/Áreas Metropolitanas (CIM/AM), promove a articulação das tendências de evolução de âmbito nacional com as especificidades territoriais à escala sub-regional.

Os resultados do SANQ são expressos em termos de níveis de relevância (escala de 1 – pouco relevante a 10 – muito relevante) atribuídos a cada uma das qualificações de nível 2, 4 e 5 que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

3. O papel do SANQ no processo de planeamento e concertação da rede de cursos profissionais[7]

O processo de planeamento e concertação da rede de ofertas é um elemento fundamental no âmbito da intervenção nos sistemas de educação e formação. No contexto português, é dada grande centralidade ao planeamento da rede de

[6] Artigo 11º do Decreto -Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, republicado pelo Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de janeiro.

[7] O processo de planeamento e concertação da rede abrange também a oferta de cursos de educação e formação (CEF), porém, atendendo às características dos CEF, a prioridade que preside às propostas de cursos apresentadas é a prevenção do insucesso e abandono escolar e menos as dinâmicas locais do mercado de trabalho e desenvolvimento do território. Em consequência – embora os níveis de relevância do SANQ, associados às qualificações de nível 2 que configuram a oferta de CEF, sejam objeto de publicação e divulgação para que as escolas os tenham como referência no âmbito da apresentação de propostas de cursos – o papel regulador do SANQ relativamente à oferta de CEF não é tão acentuado como no caso dos cursos profissionais. Por essa razão, o foco deste ponto é a aplicação do SANQ no que respeita ao processo de planeamento e concertação dos cursos profissionais.

cursos profissionais, já que estes cursos representam a principal oferta de educação e formação de jovens, em termos de número de alunos, cursos e escolas abrangidos.

Em conformidade com o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, a portaria que procede à regulamentação dos cursos profissionais determina que a autorização é decidida na sequência de procedimento de planeamento e concertação da rede, e que a apreciação das propostas das escolas deve tomar como referência os critérios de ordenamento da rede de oferta formativa definidos pela ANQEP[8].

Neste âmbito, os resultados produzidos pelo SANQ vieram conferir uma significativa objetividade ao processo de planeamento e concertação da rede de cursos profissionais que é desenvolvido anualmente, com o objetivo de definir a rede de cursos que tem início no ano letivo subsequente[9].

Esta objetividade é tanto mais relevante quanto este é um processo de grande magnitude, já que envolve cerca de 700 escolas que dispõem de oferta de cursos profissionais, distribuídas por 23 CIM/AM, e mais de 230 qualificações de nível 4/cursos profissionais.

A centralidade do SANQ neste processo é claramente assumida e toma expressão a dois níveis distintos: (i) na definição dos critérios de ordenamento da rede e (ii) enquanto critério aplicado à seleção de propostas de cursos apresentadas pelas escolas.

(i) Definição dos critérios de ordenamento da rede

A Tabela 1 ilustra em que consistem os critérios de ordenamento da rede de cursos profissionais anualmente definidos pela ANQEP, para cada NUTS III:

Tabela 1. Critérios de ordenamento aplicados aos cursos profissionais (excerto)

Código AEF	Cursos profissionais	Referencial/ Programa	Relevância SANQ	N.º de turmas	
				Mínimo	Máximo
521	Técnico/a de Fabrico de Componentes de Construção Metálica	CNQ	7	0	1
521	Técnico/a de Fabrico e Manutenção de Cunhos e Cortantes	CNQ	8	0	1
521	Técnico/a de Laboratório - Fundição	CNQ	5	0	1
521	Técnico/a de Manutenção Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	CNQ	7	0	1
521	Técnico/a de Maquinação e Programação CNC	CNQ	7	0	1
521	Técnico/a de Planeamento Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	CNQ	5	0	1
521	Técnico/a de Produção Aeronáutica - Maquinação CNC	CNQ	7	0	1
521	Técnico/a de Produção Aeronáutica - Processos Especiais	CNQ	8	0	1
521	Técnico/a de Produção Aeronáutica - Produção e Transformação de Compósitos	CNQ	5	0	1
521	Técnico/a de Produção Aeronáutica - Qualidade e Controlo Industrial	CNQ	7	0	1
521	Técnico/a de Produção e Montagem de Moldes	CNQ	5	0	1
521	Técnico/a de Projeto Aeronáutico	CNQ	4	0	0
521	Técnico/a de Projeto de Montagem de Moldes - Fundição	CNQ	5	0	1
521	Técnico/a de Soldadura	CNQ	5	0	1
522	Desenhador/a de Sistemas de Refrigeração e Climatização	CNQ	5	0	1

Fonte: Circular nº 2/ANQEP/2019 – Planeamento e concertação das redes de ofertas profissionalizantes para o ano letivo de 2019/2020

[8] Artigo 42º da Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto.
[9] A definição de critérios de ordenamento da rede de cursos profissionais por parte da ANQEP dá início ao processo de planeamento e concertação da rede, que decorre nos primeiros meses de cada ano civil, com o objetivo de definir a oferta de cursos a começar, em cada escola, em cada NUTS III, no ano letivo seguinte.

De referir que as relevâncias SANQ, associadas a estes critérios, correspondem aos níveis de relevância definidos à escala das NUTS III, sempre que tenham sido desenvolvidos aprofundamentos regionais pelas CIM/AM, ou à escala das NUTS II, nos restantes casos.

Como se constata, a unidade considerada nestes critérios e, de resto, em todo o processo de planeamento e concertação, é o número de turmas correspondentes a cada qualificação/curso.

Assim, os critérios de ordenamento consistem na definição, para todas as qualificações de nível 4/cursos profissionais que constituem a oferta disponível, em cada NUTS III, do intervalo de turmas de referência a considerar. Este intervalo de turmas varia em função, quer da relevância das qualificações atribuída pelo SANQ, quer da rede de cursos profissionais em funcionamento, em cada território, medida em termos de número de turmas iniciadas no ano letivo anterior.

Deste modo, pretende-se induzir a evolução da rede no sentido de promover um ajustamento às necessidades de qualificações identificadas através do SANQ e, simultaneamente, acautela-se que esse ajustamento é concretizado de forma progressiva, sem criar ruturas relativamente à capacidade formativa instalada.

A Tabela 2 mostra, a título de exemplo, a forma como foram definidos pela ANQEP os intervalos de turma/critérios de ordenamento para a definição da rede, para o ano letivo de 2019/2020.

Tabela 2. Critérios considerados na definição do intervalo de turmas associadas a cada qualificação/curso, em cada NUTS III, no âmbito do planeamento e concertação da rede de cursos profissionais para o ano letivo de 2019/20

	Critério de intervalo		
Níveis de relevância SANQ	**O nº de turmas em funcionamento em 2018/2019 respeita o intervalo de turmas definido pela ANQEP para esse ano letivo**	**O nº de turmas em funcionamento em 2018/2019 ultrapassa o nº máximo de turmas definido pela ANQEP para esse ano letivo**	**O nº de turmas em funcionamento em 2018/2019 fica aquém do nº mínimo de turmas definido pela ANQEP para esse ano letivo**
1 – 2	[0; nº de turmas em funcionamento]	[0; limite máximo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]	[0; nº de turmas em funcionamento
3 – 4 – 5	[0; nº de turmas em funcionamento]	[0; limite máximo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]	[0; nº de turmas em funcionamento
6	[mantém-se o intervalo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]	[mantém-se o intervalo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]	[limite mínimo – 1 de turmas definido na Circular nº 4/2018; limite máximo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]
7 – 8	[nº de turmas em funcionamento; nº de turmas em funcionamento +1]	[mantém-se o intervalo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]	[mantém-se o intervalo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]
9 – 10	[nº de turmas em funcionamento; nº de turmas em funcionamento +2]	[nº de turmas em funcionamento; nº de turmas em funcionamento +1]	[mantém-se o intervalo de turmas definido para o ano letivo de 2018/2019]

Fonte: Circular nº 2/ANQEP/2019 – Planeamento e concertação das redes de ofertas profissionalizantes para o ano letivo de 2019/2020

Como se observa, no caso dos níveis de relevância SANQ mais elevados, procura-se estimular o crescimento da oferta de cursos, embora de forma controlada, tendo em conta o histórico de turmas iniciadas no ano letivo em curso, à data de divulgação dos critérios de ordenamento. Inversamente, procura-se limitar o número de cursos no caso das relevâncias mais baixas.

(ii) Critério de relevância

Para além do intervalo de turmas de referência para cada curso, a proposta de definição da rede de cursos profissionais, em cada NUTS III, obedece à aplicação de outros critérios quantitativos, como é o caso da proporção de cursos/turmas atribuídos a escolas públicas e a escolas privadas, da relevância, que toma como referência de priorização os níveis de relevância do SANQ e ainda do desempenho das escolas, medido por indicadores relacionados com a existência de sistemas de garantia da qualidade alinhados com o EQAVET, taxa de conclusão dos cursos e taxa de empregabilidade/prosseguimento de estudos.

A estes critérios acresce o da sustentabilidade e coesão, que se baseia em informação de natureza qualitativa, que pode ser analisada e valorizada em sede de concertação da proposta de rede de cursos profissionais, de modo a garantir a eficácia da oferta (não redundância), a sustentabilidade da rede, a inclusão e a coesão territorial.

O critério da relevância considera os níveis de relevância atribuídos pelo SANQ às diferentes qualificações/cursos. Este critério estabelece que pelo menos 60% dos cursos/turmas que configuram a oferta formativa a iniciar no ano letivo seguinte, devem ter uma relevância considerada alta, isto é, igual ou superior a seis. A Tabela 3 explicita o modo como é feita a sua aplicação.

Tabela 3. Operacionalização do critério de relevância

Níveis de relevância no SANQ	Percentagem do total de cursos/turmas a atribuir
6 a 10	≥ 60%
3 a 5	≤ 30%
1 a 2	≤ 10%

O critério acautela a possibilidade de existir oferta de cursos com níveis de relevância baixos, quando tal se justifique, de modo a garantir, p.e., a diversidade e a disponibilidade de oferta em áreas artísticas e culturais, bem como a preservação de aspetos identitários e/ou a salvaguarda de especificidades territoriais.

Assim, por via da aplicação dos critérios de ordenamento e do critério de relevância, é dado grande peso ao papel regulador do SANQ, no âmbito do processo de planeamento e concertação da rede de cursos profissionais.

4. O papel do SANQ no reforço da mobilização dos parceiros locais

O objetivo de garantir a produção de informação relevante para a definição da rede regionalizada de ofertas formativas determinou que, desde raiz, estivesse previsto, no âmbito do SANQ, um envolvimento direto das CIM/AM na produção de resultados. O módulo de aprofundamento regional foi criado precisamente com esse intuito.

Esta metodologia aposta grandemente na auscultação dos atores socioeconómicos locais dos diversos municípios que integram as diferentes CIM/AM. Deste modo, pretende-se que os resultados do SANQ reflitam as tendências de evolução de âmbito nacional sem deixar de ter em conta as especificidades de cada território, e que reflitam um processo participado à escala local.

Para além disso, considera-se que o protagonismo dado às CIM/AM na implementação do módulo de aprofundamento regional e o envolvimento dos municípios por essa via, é facilitador da sua maior participação no processo de planeamento e concertação da rede de ofertas profissionalizantes para os seus territórios.

Fruto deste entendimento, a metodologia associada a esse processo evoluiu, no sentido de prever, a partir de 2017, o envolvimento das CIM/AM, a par da DGEstE, na sua coordenação, desta forma dando significativa expressão ao disposto no artigo 81º da Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, na sua redação atual, que determina o papel dessas estruturas na articulação entre os municípios e os serviços da administração central no âmbito da rede educativa e de formação profissional.

Atualmente, intervêm no planeamento e concertação da rede de cursos profissionais:

- A ANQEP que assegura, em articulação com a DGEstE e as CIM/AM, o ordenamento das redes de ofertas profissionalizantes[10], definindo e divulgando os critérios de ordenamento e restantes critérios a considerar na sua estruturação e monitorizando a sua aplicação;

- A DGEstE e as CIM/AM que assumem a coordenação conjunta do processo, para o efeito sendo coadjuvadas pelas respetivas direções de serviços regionais da DGEstE; mediante as propostas apresentadas pelas escolas, a DGEstE e as CIM/AM analisam-nas e gerem o processo de concertação, tendo em consideração os critérios definidos.

Atendendo ao caráter voluntário da participação das CIM/AM neste processo, prevê-se que, quando estas não queiram aderir, a coordenação seja assegurada apenas pela DGEstE e respetivas estruturas regionais.

[10] As ofertas em causa respeitam aos cursos profissionais e aos cursos de educação e formação (CEF).

A Tabela 4 é bem ilustrativa da evolução da adesão das CIM/AM, quer no âmbito do SANQ, quer no âmbito do processo de planeamento e concertação da rede de cursos profissionais relativo aos últimos anos letivos.

Tabela 4. Participação das CIM/AM no SANQ e no planeamento e concertação da rede de ofertas profissionalizantes

Anos letivos	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Nº de CIM/AM que desenvolvem o módulo de aprofundamento regional do SANQ	3	10	11	13	16	19
Nº de CIM/AM que participam no processo de planeamento e concertação da rede	n.a. (*)	n.a. (*)	17	16 + 2 como observadora	21 + 1 como observadora	(**)

(*) Não aplicável uma vez que o envolvimento direto das CIM/AM no processo teve início em 2017, no âmbito do planeamento e concertação da rede de cursos a iniciar-se no ano letivo de 2017/2018.
(**) O contexto de pandemia implicou alterações no planeamento relativo ao ano letivo de 2020/2021, não se tendo realizado, em 2020, o habitual processo de concertação local das ofertas propostas pelas escolas.

Neste momento, considerando o universo de 23 CIM/AM, 19 estão a desenvolver o aprofundamento regional SANQ e apenas uma não participa no processo de planeamento e concertação da rede.

A evolução verificada é muito interessante, desde logo porque reflete a adesão crescente das CIM/AM aos dois processos, particularmente expressiva no caso do SANQ, tanto mais de destacar, quanto o desenvolvimento do módulo de aprofundamento regional é exigente do ponto de vista da capacidade técnica e financeira.

Mas mais do que isso, a comparação entre a evolução da participação em cada um dos processos reflete a constatação empírica de que a adesão ao SANQ beneficia da inclusão das CIM/AM no planeamento e concertação da rede.

Esta constatação, sendo fácil de compreender, joga a favor da importância do SANQ enquanto instrumento regulador da rede de ofertas formativas, e do reconhecimento dessa importância: a negociação das propostas de cursos/turmas com as escolas é facilitada quando está ancorada num processo de identificação de prioridades bem sustentado do ponto de vista das opções estratégicas e fortemente assente numa participação alargada dos atores locais, neles incluindo as próprias escolas.

5. Desafios futuros

Passados cinco anos sobre a sua criação, é possível afirmar-se, em forma de balanço, que o SANQ tem permitido uma melhoria da qualidade do processo de planeamento e concertação com progressivo ajustamento da oferta de qualificações/cursos às necessidades regionais do mercado de trabalho e dos territórios. A forma como tem sido apropriado pelas CIM/AM e mesmo pelos municípios, mostra também o acerto da política que tem sido promovida, de articulação entre atores locais/regionais e organismos da administração central com competência no âmbito da educação e formação.

No entanto, há ainda uma grande margem de melhoria deste instrumento e de maximização dos seus contributos no contexto do Sistema Nacional de Qualificações.

Em termos de melhoria, importa prosseguir com a identificação de variáveis e de indicadores que robusteçam a qualidade e consistência dos resultados produzidos em termos de relevâncias, quer no âmbito do SANQ central, quer ao nível do aprofundamento regional.

Exemplo recente de uma melhoria, que está neste momento a ser trabalhada, é a incorporação, no SANQ, dos resultados do "Inquérito à Identificação das Necessidades de Qualificações nas Empresas 2020" (IINQE) que o INE, em parceria com a ANQEP e com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), promoveu entre março e junho de 2020. Trata-se de um inquérito que surge diretamente da importância que é atribuída à atualização do SANQ e que inclui informação relativa a: número de trabalhadores a recrutar nos próximos dois anos, por qualificação não superior e localização geográfica dos postos de trabalho (NUTS II); qualificações em que há dificuldades de recrutamento de trabalhadores; profissões em que as empresas preveem redução do número de trabalhadores nos próximos dois anos.

A inclusão de indicadores relativos aos percursos pós-formação dos alunos, escola a escola, curso a curso, é também um aspeto importante que justifica maiores desenvolvimentos, em articulação com a DGEEC.

A necessidade de alargar a utilização do SANQ às restantes ofertas profissionalizantes de jovens, do IEFP e do Turismo de Portugal, é um dos grandes desafios que se colocam, sem o qual fica incompleto o caminho já feito de regulação da rede de ofertas de qualificações a partir da priorização de qualificações/cursos. A bem-sucedida mobilização das CIM/AM e dos

municípios enfatiza esta necessidade porquanto estas entidades têm uma lógica de intervenção territorializada, contrária à segmentação das diferentes ofertas formativas.

E, naturalmente que o alargamento da utilização do SANQ pode ser estendido às ofertas de adultos tal como a OCDE, no *Guia da Implementação para a Estratégia de Competências para Portugal*, recomenda: a expansão da utilização do SANQ para planear a oferta local de educação para adultos, para o efeito envolvendo nesse trabalho as redes locais existentes ao nível municipal/local[11].

Um maior aproveitamento das potencialidades do SANQ passa também pela utilização dos seus resultados nos processos de orientação escolar e profissional, ao nível dos serviços escolares, dos Centros Qualifica e dos serviços de emprego, incluindo profissionais da orientação, docentes, alunos e famílias.

A experiência acumulada relativamente à regulação da rede de cursos profissionais é bem reveladora do papel crucial que a orientação joga nesse campo. A oferta de cursos é, em grande medida, determinada pela procura, pelo que a não aposta em processos de orientação alinhados com as prioridades identificadas em cada território, pode comprometer o esforço de ajustamento das propostas apresentadas pelas escolas em função dos resultados SANQ.

Na prática, há diferenças entre a rede de cursos que é aprovada e a rede de cursos que entra em funcionamento porque entre a aprovação e o início dos cursos decorre a procura e inscrição por parte dos alunos, cujos interesses e expetativas nem sempre estão alinhados com a oferta disponibilizada, levando à alteração dessa oferta. Este risco pode ser minimizado se houver um bom trabalho de informação e de orientação, valorizador de opções para as quais se sensibilizem os alunos e as famílias, no caso dos jovens. Daí que faça sentido falar-se na tríade SANQ-rede-orientação.

Finalmente, é necessário explorar mais o SANQ na dimensão da identificação de potenciais qualificações futuras e de ajustamento das existentes. Por necessidade de responder de forma imediata aos imperativos do planeamento anual da rede de cursos profissionais, essa dimensão não tem sido priorizada.

No entanto, tanto pelas fontes de dados utilizadas, como pelas dimensões de análise contempladas, como ainda pelos intervenientes no processo de implementação do SANQ, as condições existentes são muito favoráveis ao seu desenvolvimento, que deverá passar, em primeiro lugar, pela definição da abordagem metodológica a adotar, quer no âmbito do trabalho da ANQEP relativamente ao SANQ a nível central, quer no âmbito do trabalho de aprofundamento regional desenvolvido pelas CIM/AM, em ambos os casos em estreita articulação com a atualização do Catálogo Nacional de Qualificações, promovida pela ANQEP, e com o apoio dos Conselhos Setoriais para a Qualificação.

[11] *Guia da Implementação para a Estratégia de Competências para Portugal* – Fortalecimento do sistema de educação e formação de adultos – Sumário Executivo, OCDE, 2018.

3 Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens

Gonçalo Xufre Silva[1]

Criada em 2012, a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) trazia consigo o pronúncio de uma aposta reforçada no Ensino Profissional. Entre outras medidas esta agência deveria contribuir para intensificar a procura do Ensino Profissional por pelo menos 50% dos jovens em idade de frequência do Ensino Secundário, até 2020. Contrariamente ao esperado, e apesar de todo o esforço desenvolvido, entre 2013 e 2018, de promoção e valorização do Ensino Profissional, os resultados pretendidos não foram ainda alcançados. Existem razões externas e internas ao Sistema Nacional de Qualificações que mantêm a representação social do Ensino Profissional como uma modalidade de Ensino de segunda escolha. Acreditamos que o Ensino Profissional, na forma original como foi concebido e criado através dos Cursos Profissionais – a modalidade de maior expressão no âmbito do Ensino Profissional – contém todos os ingredientes que permitem o desenvolvimento integrado dos nossos jovens abrindo-lhes portas de evolução pessoal, social e profissional, e não fechando portas como muitas vezes se acredita. Neste sentido e na procura de desenvolver o Ensino Superior como uma primeira opção para os jovens que iniciam o percurso de Ensino Secundário, apresentamos neste texto seis propostas de atuação que ainda se mantêm como necessárias na continuidade do trabalho que se vem desenvolvendo desde a criação do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) em dezembro de 2007.

1. As modalidades de Ensino Profissional em Portugal

Publicada em 2012, a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) trouxe a público uma nova designação para esta agência que continha uma particularidade: acrescentava, face à entidade que a antecedeu – a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) –, a expressão "ensino profissional". Para muitos, este acrescento na designação foi considerado uma redundância, já que o ensino profissional é, ele próprio, um dos caminhos que permite chegar à qualificação. Esta ideia ficou reforçada pelo facto de a ANQEP ter exatamente a mesma missão da ANQ: "coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências". A equipa da ANQ que transitou para a ANQEP considerou esta situação apenas como um sinal da vontade política de, entre todas as modalidades que levam à qualificação, reforçar a aposta no ensino profissional.

Na aceção utilizada e defendida pela ANQEP, o ensino profissional corresponde a todas as formações que conferem aos jovens uma dupla certificação – escolar e profissional de nível secundário –, estando presente na esmagadora maioria das

[1] Professor | Instituto Politécnico de Lisboa

escolas secundárias (públicas, privadas ou profissionais), nos centros de formação, nas escolas do Turismo de Portugal e nas escolas artísticas especializadas, abrangendo mais de 150 cursos em áreas de educação e formação distintas.

A adoção desta leitura fazia sentido para a agência, pois a sua missão é, em muito, caracterizada por promover a qualificação da população portuguesa através da dupla certificação, numa procura constante de ligação entre a qualificação escolar e as competências profissionais que capacitam para uma vida ativa e inclusiva.

O ensino profissional representa assim a integração da educação e da formação profissional num único sistema, traduzida, de forma evidente, na incorporação de momentos próprios de formação em contexto de trabalho e numa forte ligação às empresas (não só devido a estes momentos, mas também pelo facto de contar com o contributo das empresas para a sua estruturação curricular e organizativa).

No entanto, em Portugal, as modalidades de ensino profissional são diversas, gerando, muitas vezes, confusão no público-alvo. Percorramos parte da sua evolução para entendermos de onde partimos e como aqui chegámos:

- através do Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro, o IX Governo Constitucional procurou recuperar para o sistema educativo a componente de formação técnica que tinha sido abandonada após a revolução de 25 de abril de 1974. Concretizava-se, nesta altura, a primeira tentativa, no pós 25 de abril, de institucionalizar uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário com a criação dos cursos técnico-profissionais. Este diploma criou também os cursos profissionais. Estes cursos, com a duração de um ano, mais seis meses de estágio, atribuindo apenas um diploma profissional, dificilmente podem ser considerados os precursores dos atuais cursos profissionais;
- no ano seguinte, em 1984, surge, fora do sistema educativo, o Sistema de Aprendizagem (Decreto-Lei nº 102/84, de 29 de março) inspirado no modelo de formação inicial de outros países europeus, como por exemplo o alemão. O mesmo IX Governo Constitucional pretendia criar um modelo de formação profissional inicial com o envolvimento direto e ativo das empresas, criando a figura dos "aprendizes" nas empresas e tendo como público-alvo os jovens com escolaridade obrigatória cumprida e idade entre os 14 e os 24 anos;
- em 1989, cinco anos depois da criação do Sistema de Aprendizagem, o XI Governo Constitucional, através do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, cria as Escolas Profissionais, procurando a conceção de uma rede de estruturas que aproveitasse de modo "articulado os vários rec ursos disponíveis nos vários departamentos do Estado". Pretendia-se o "relançamento do ensino profissional e o reforço das diversas modalidades de formação profissional", mediante uma "ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e Segurança Social, em estreita cooperação com outros ministérios e ainda várias entidades públicas ou privadas, tentando capitalizar estruturas e recursos disponíveis". A oferta ministrada nestas escolas era referida por cursos ministrados nas escolas profissionais. Posteriormente, através das portarias específicas de criação de cada um destes cursos, passam a ter a designação de cursos profissionais;
- em 2004, o XV Governo Constitucional, através da Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, definiu a possibilidade legal de oferta de cursos profissionais nas escolas da rede pública, tendo a sua abertura, em regime de experiência pedagógica, sido regulada pelo Despacho nº 14 758/2004, de 23 de julho, já pelo XVI Governo Constitucional;
- mas é em 2006 que se inicia o seu alargamento progressivo e a sua generalização através da rede pública de escolas secundárias, por orientação política do XVII Governo Constitucional e sem necessidade de qualquer diploma legal adicional;
- no ano seguinte, é criado o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), através do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro. O SNQ adotou os princípios consagrados no Acordo com os parceiros sociais para a Reforma da Formação Profissional e reestruturou a formação profissional inserida quer no sistema educativo, quer no mercado de trabalho, integrando as duas componentes com objetivos e instrumentos comuns e proporcionando-lhes um enquadramento renovado, criando, entre outros, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). O SNQ teve como estratégia fundamental assegurar a relevância da formação e das aprendizagens para o desenvolvimento pessoal e para a modernização das empresas e da economia, procurando que todo o esforço em formação fosse valorizado para efeitos de progressão escolar e profissional dos cidadãos (jovens e adultos), em particular através das qualificações de dupla certificação inseridas no CNQ.

Não obstante este ensino ser ainda percecionado publicamente de modo significativo como uma segunda escolha, os números revelam-nos que no primeiro ciclo do SNQ (de 2008 a 2011), alargou a sua abrangência de 36,84%, até alcançar 41,14% dos alunos matriculados no ensino secundário do sistema de educação e formação (ver Tabela 1), encontrando-se a maior fatia desta percentagem na modalidade dos cursos profissionais (82,7%), seguida pelos cursos de aprendizagem (14%), pelos cursos do ensino artístico especializado (1,7%) e, por fim, pelos cursos de educação e formação destinados a jovens (1,6%).

Tabela 1. Número de alunos matriculados nas várias modalidades de ensino profissional. Portugal, 2011/2012

Cursos profissionais		Cursos de Aprendizagem		Cursos do Ensino Artístico Especializado		Cursos de Educação e Formação	
113 749	82,7%	21 056	14,0%	2 341	1,7%	2 012	1,6%

Concluímos assim que, ao longo de um percurso com quase 30 anos (de 1983 a 2011), existiu uma constante convergência de posições políticas sobre a necessidade de Portugal ter uma oferta educativa de ensino profissional atrativa para os jovens e suas famílias, valorizada pelas empresas e capaz de associar a formação profissional relevante a um desenvolvimento pessoal e social que permita aos nossos jovens e futuros profissionais uma cidadania ativa.

O objetivo de ter 50% dos alunos do ensino secundário abrangidos pelas ofertas de ensino profissional (entendido como as ofertas de dupla certificação para jovens), definido no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades (INO) foi mantido pelo XIX Governo Constitucional. Esta percentagem foi entendida pela ANQEP como um valor de referência com um simbolismo associado: o dia em que, de forma natural, houver metade dos jovens em ofertas profissionalizantes de ensino secundário será o dia em que os dois caminhos alternativos (cursos de ensino profissional e cursos científico-humanísticos) serão igualmente valorizados perante a sociedade portuguesa.

No entanto, este objetivo ainda estava longe de se encontrar alcançado, pelo que a missão de valorizar o ensino profissional era, aquando da criação da ANQEP, uma tarefa estratégica. Mas, mais do que valorizar o ensino profissional através de uma expressão numérica, a valorização deste ensino deveria ser realizada pela relevância que este apresenta por ser, de facto, uma ferramenta de excelência na educação e formação dos nossos jovens. Associado ao facto de, na altura, os valores de desemprego jovem terem alcançado níveis alarmantes, esta ferramenta, se bem utilizada, apresentava-se, em 2012, como crucial para o combate ao flagelo social do desemprego jovem. Prova disso era o facto de a inquietação existente nas instâncias políticas nacionais ser acompanhada por uma preocupação cada vez mais profunda por parte das instituições europeias. A criação de medidas específicas, como por exemplo a "Garantia para a Juventude" (que incitava os Estados-Membros a darem resposta, num curto espaço de tempo, aos jovens que não estudam ou não trabalham, encaminhando-os para uma oferta de emprego ou de formação), demonstrava claramente que a valorização do ensino profissional deveria ser um desafio estratégico dos Estados-Membros da União Europeia.

No entanto, ao analisarmos na altura o contexto do desemprego jovem, encontrávamos o que caracterizámos por paradoxos que não poderiam ser esquecidos se quiséssemos, de facto, encontrar soluções eficazes:

1º paradoxo: "Desajuste entre a oferta e a procura" – tomando por referência os dados do Eurostat, de abril de 2013, tínhamos 26,5 milhões de desempregados, dos quais 19,3 na zona Euro e, paradoxalmente, existiam 1,7 milhões de vagas de empregos por preencher (dados do Observatório da Oferta de Emprego, de junho de 2013). Vários outros estudos que se seguiram, nomeadamente os desenvolvidos pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), na sequência da realização do European Skills and Jobs Survey [1] demonstraram este desajuste. Realizado em 2014, o inquérito abrangeu cerca de 40 mil trabalhadores europeus, com idades compreendidas entre os 24 e os 65 anos, e demonstrou uma realidade preocupante: 44% dos trabalhadores apresentavam competências inferiores às necessárias para uma produtividade em pleno.

2º paradoxo: "Os mais bem preparados são os que encontram mais dificuldades" – todos temos noção de que a última geração é a mais qualificada de todos os tempos. De um modo geral, os jovens adultos são muitíssimo mais qualificados do que os das gerações anteriores. No entanto, é nesta geração que o desemprego assume proporções verdadeiramente alarmantes. Um quarto dos jovens da União Europeia encontrava-se desempregado e, se recuássemos um pouco nos anos, verificávamos que este problema era já sistémico em 2013: em 11 dos últimos 20 anos, a percentagem de desemprego jovem era superior ou igual a 20%, tal como revela o estudo da consultora McKinsey, de 2013, intitulado "Education to Employment: Getting Europe's Youth into Work" [2].

3º paradoxo: "Sim, preparamos bem. Não, não preparam" – o inquérito realizado, na Europa, pela consultora McKinsey, entre agosto e setembro de 2012, revelou que apenas 35% dos empregadores considerou que os jovens se encontravam preparados para enfrentarem as situações do mercado de trabalho e que apenas 38% dos jovens consideraram estar aptos para o exercício da profissão para a qual se formaram. No entanto, quando questionados, 74% dos operadores de educação e formação consideravam que os jovens que preparam estão em condições de ingressar no setor de atividade para o qual tiveram formação.

4º paradoxo: "Não há maturidade" – Ainda ao nível das perceções, estas voltam a ser divergentes entre jovens e empregadores no que respeita ao domínio das competências transversais (sociais e relacionais). A este respeito, o estudo "Faz-te ao mercado" [3] divulgou a "existência de uma "sobrevalorização" generalizada por parte dos jovens

(que, na verdade, pode ser uma subvalorização por parte dos empregadores), que consideraram ter um elevado grau de desenvolvimento das competências pessoais e sociais em estudo, chocando com a perceção de que os empregadores têm de que esse desenvolvimento é apenas moderado".

Este quarto e último paradoxo dá-nos conta das discrepâncias ao nível da importância das competências transversais valorizadas pelo mercado de trabalho. De referir que estas competências estão hoje identificadas como sendo das mais relevantes para a manutenção da condição de empregabilidade. A este respeito o mesmo estudo "Faz-te ao mercado" dá-nos conta que as empresas valorizam bastante as competências associadas ao saber trabalhar em equipa e a resiliência. Já os jovens relegam-nas para um segundo plano. O ensino profissional, para além da dimensão de preparação técnica para o início da vida profissional ativa numa determinada ou em determinadas saídas profissionais, caracteriza-se por ser uma resposta muito eficiente no desenvolvimento destas competências cada vez mais necessárias para a capacitação dos nossos jovens para o início de uma vida ativa que se quer de sucesso profissional e de inclusão efetiva.

Aliás, no contexto das discussões mundiais que emergiram, nomeadamente a partir de 2016, não só no seio dos Fóruns Económicos Mundiais, mas também em toda a Europa, a propósito da emergência de uma nova era industrial, a chamada Indústria 4.0, tem sido notória a relevância dada a estas competências, assumindo-se que são as que mais facilmente irão perdurar e permitir que nos mantenhamos empregáveis, num cenário de absoluta incerteza quanto ao futuro dos empregos, com máquinas e robôs a desempenharem grande parte das tarefas rotineiras e especificas.

2. As vantagens e desafios do Ensino Profissional

Os paradoxos referidos anteriormente são, no fundo, o resultado da existência, não só em Portugal como por toda a Europa, de um desajuste entre as qualificações proporcionadas pelos sistemas de educação e formação e as competências requeridas pelo mercado de trabalho, o que pressupõe que todos os Estados-Membros intensifiquem uma aproximação entre estes dois domínios (educação/formação e emprego). E é aqui, na interseção destes domínios, que o ensino profissional adquire destaque.

Devido às suas especificidades, inerentes ao facto de conferir a dupla certificação, este ensino está mais bem posicionado para responder de modo adequado ao que o mercado de trabalho procura, potenciando, por essa via, a empregabilidade mais imediata ou expectável a curto prazo. Efetivamente, de acordo com dados divulgados pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) em 2015, "até 2025 a proporção da força de trabalho com um nível de qualificações mais elevado deverá aumentar para 39%, face aos 30% em 2010 e aos 23% em 2000. (…) Em contrapartida, a proporção da força de trabalho com um baixo nível de qualificações deverá diminuir drasticamente para 14% em 2025, face aos 24% em 2010 e aos 31% em 2000" [4].

Para além de conferir uma qualificação mais ajustada ao mundo empresarial, o ensino profissional tem ainda a grande vantagem de permitir dar resposta, em termos estratégicos, ao desenvolvimento da economia nacional em áreas já identificadas como prioritárias, como as associadas ao setor agrícola, à indústria, ao comércio e serviços, ao turismo, à energia e às infraestruturas e transportes.

Do ponto de vista das empresas, apresenta ainda como principais mais-valias o facto de poder favorecer a capacidade inovadora e competitiva das mesmas, de contribuir para a diminuição do tempo e esforço de aprendizagem que as empresas têm de despender com a contratação de novos técnicos (considerando que estas modalidades de educação e formação integram uma componente relevante desenvolvida nas empresas), de aumentar a estabilidade nos postos de trabalho e de garantir níveis mais baixos de absentismo por parte dos trabalhadores.

A respeito da competitividade, poder-se-á referenciar o estudo "*Macroeconomic benefits of vocational educational and training*" [5] que tece uma relação direta entre a produtividade alcançada pelos países e o seu investimento na formação contínua. De acordo com este estudo, é verificado que a média de produtividade laboral é superior nos países onde existe uma formação interligada com o tecido empresarial.

Do ponto de vista dos alunos são também facilmente identificáveis inúmeras vantagens, tais como a redução dos tempos de espera na obtenção do 1º emprego ou na transição da situação de desempregado para empregado e a expetativa de obtenção de um nível salarial mais elevado, pois os estudos demonstram que o ensino profissional permite distinções salariais, a médio/longo prazo, face a outros funcionários com o mesmo tempo de serviço e nível de escolaridade.

Acresce ainda referir a motivação para o prosseguimento de estudos, algo bastante relevante na atual sociedade do conhecimento, em que a aprendizagem acontece ao longo da vida, pressupondo uma predisposição constante para a mesma.

Apesar de o ensino secundário em Portugal se repartir entre cursos orientados para o prosseguimento de estudos (cursos científico-humanísticos) e cursos de preparação para uma profissão (cursos de ensino profissional), pelos motivos acima expostos, estes últimos são também, e cada vez mais, percursos intermédios de acesso a níveis subsequentes de qualificação. Se nos detivermos nos resultados apurados pelas estatísticas, apresentadas no estudo "Estudantes à entrada do secundário 2011/2012" [6], 40% dos estudantes do ensino secundário profissionalizante expressa interesse em prosseguir estudos, o que nos leva a crer que a opção por estes cursos, no final do 9º ano, está muito relacionada com a atratividade da sua componente mais prática e não só com a expetativa de vida profissional, após o 12º ano. Um outro estudo mais recente, "Jovens no pós-secundário em 2016: percursos de inserção escolar e profissional" [7], e desta vez focado nos percursos efetivamente realizados pelos jovens findo o ensino secundário e apurados 14 meses após a data prevista de conclusão deste nível de ensino, revela que parte destes jovens não altera os seus interesses, ainda que os concilie com uma atividade profissional. Neste estudo lê-se que "mais de metade dos jovens com um curso profissional (53,6%) encontrava-se a trabalhar (46,9 exclusivamente a trabalhar e 6,7% a trabalhar e estudar), seguindo-se aqueles que apenas estavam a estudar (27,4%). Além disso, o estudo acrescenta que "o percurso mais frequentado no pós-secundário pelos jovens trabalhadores estudantes oriundos dos cursos profissionais era o ensino superior (55%), seguindo-se os cursos de especialização tecnológica (20,9%) e outro tipo de formação".

Não é, por conseguinte, correto, ou até coerente, que o sistema de ensino não possibilite a estes jovens o acesso a níveis mais elevados de qualificação. Efetivamente, ao concluírem o 12º ano de escolaridade, os jovens provenientes do ensino profissional, tal como os restantes procedentes dos cursos científico-humanísticos, podem aceder ao ensino superior ou optar por outros modelos de formação, situados atualmente no nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações – os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) ou os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP). Estes últimos foram criados em 2014, pelo Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, e possibilitam o acesso ao ensino superior, mediante um concurso especial. São ainda caracterizados por respostas de especialização de cariz regional e dão a possibilidade de concretização de um novo percurso formativo de modo bastante flexível.

Por tudo isto, existem cada vez menos razões para que se olhe para o ensino profissional como uma segunda opção, ao dispor dos que fracassaram anteriormente no ensino secundário mais "tradicional". O ensino profissional encerra em si um valor adicional que, inclusive, é visível no nível de qualificação que confere: nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações, um nível acima ao dos cursos vocacionados exclusivamente para o prosseguimento de estudos.

No entanto, algumas questões estão em aberto:

1. As escolas da rede pública, que contribuíram decisivamente para o aumento da adesão a estas modalidades, oferecem, todas elas, cursos nas áreas de educação e formação adequados aos seus recursos humanos e materiais?

2. As saídas profissionais associadas a todas estas ofertas (independentemente das modalidades de educação e formação ou do respetivo operador) correspondem às necessidades de recursos humanos qualificados por parte das empresas?

3. A existência de várias modalidades que contribuíam para o mesmo resultado é a desejável para permitir um planeamento integrado das ofertas e uma informação objetiva para as famílias e jovens?

Na reflexão realizada na ANQEP em 2013 concluiu-se que era fundamental a existência de um processo sistemático de identificação de necessidades de qualificação, que alimentasse anualmente o sistema de indicação de áreas de educação e formação prioritárias, de forma a orientar os processos anuais de planeamento e constituição da rede de ofertas de todo o ensino profissional. Era também importante que tal processo contribuísse para a atualização eficaz do CNQ às necessidades locais e regionais e que este assumisse a referência de todas as modalidades de educação e formação de dupla certificação.

Concluiu-se que era igualmente muito importante que os operadores de educação e formação implementassem sistemas de garantia da qualidade e que estes estivessem alinhados com o mesmo referencial, de modo a alimentarem um conjunto de indicadores objetivos, transparentes e comparáveis. A palavra qualidade deveria ser entendida como sinónimo de reforço da confiança. A existência de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais (EQAVET) representava a oportunidade de Portugal adotar uma abordagem de construção de sistemas de garantia de qualidade que, mais do que monitorizar o que fizéssemos, promovesse uma mudança de cultura que nos levasse a fazer cada vez melhor.

Além disso, podemos ter um sistema de operadores de educação e formação com a melhor capacidade de resposta possível e uma rede de ofertas que vá ao encontro das necessidades das empresas, mas se não conseguirmos que os alunos conheçam esses operadores e essas ofertas nunca iremos conseguir dotar as empresas dos profissionais qualificados de que necessitam. Podemos ter alunos extremamente vocacionados para o ensino profissional e para uma área de educação e formação específica, mas se não efetuarmos esse diagnóstico e o respetivo encaminhamento,

esses alunos poderão não ver satisfeitas as suas expetativas. É assim importante divulgar, de forma sistemática, o ensino profissional, as suas características, as suas ofertas e as suas oportunidades e, ainda, assegurar que os vários sistemas de orientação (os serviços de psicologia e orientação das escolas, os serviços de orientação profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional e os Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional) articulem as suas atuações, de modo a conseguirmos que todos os alunos conheçam as opções ao seu dispor e que as características de cada um desses alunos possam ser potenciadas numa orientação e num encaminhamento cada vez mais satisfatórios.

Na procura de resposta aos paradoxos identificados e às questões em aberto, e com base nas reflexões produzidas, identificaram-se em 2014 os seguintes vetores estratégicos de atuação para responder aos desafios com que o ensino profissional se deparava, e em algumas áreas ainda se depara:

1º vetor estratégico de atuação: referenciar ao Catálogo Nacional de Qualificações todas as modalidades de dupla certificação de jovens;

2º vetor estratégico de atuação: criar um Sistema de Identificação de Necessidades de Qualificação e de Indicação de Áreas Prioritárias para a rede de educação e formação;

3º vetor estratégico de atuação: implementar Sistemas de Garantia da Qualidade alinhados com o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais (EQAVET);

4º vetor estratégico de atuação: articular os vários serviços de psicologia e orientação profissional, garantindo encaminhamentos exclusivamente com base no perfil, no interesse e na expetativa dos alunos.

3. Propostas de atuação

Os três primeiros vetores estratégicos foram consistentemente seguidos no período de 2014 a 2018 com a referênciação ao Catálogo Nacional de Qualificações das modalidades de educação e formação de jovens que se encontravam sob a tutela do Ministério da Educação: os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os Cursos Profissionais. A criação do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ) e o projeto "Garantia da Qualidade na Educação e Formação" representaram dois marcos fundamentais para o reforçar da ligação do Ensino Profissional às necessidades da sociedade, em particular na dimensão do desenvolvimento económico das empresas. O quarto vetor revelou-se aquele em que não foi possível alcançar os resultados desejados para aproximar as escolas dos jovens através das ofertas mais adequadas ao perfil individual de cada um. Trata-se de um vetor onde é necessário um investimento muito grande, de energia e planeamento, que permita a articulação entre serviços que ainda mantém lógicas de funcionamento muito distantes entre si. Este vetor consiste num dos grandes desafios que ainda se apresentam ao Ensino Profissional para que ele prossiga o seu caminho de se tornar a opção primeira nas escolhas dos alunos que iniciam os percursos de Ensino Secundário. Mas existem outros. Apresentamos de seguida algumas propostas de atuação para que o Ensino Profissional possa atingir este objetivo:

Proposta 1 – Uma via única de dupla certificação de nível secundário.

Criar a via única de educação e formação da dupla certificação para jovens. Com uma terminologia única esta via deverá integrar os vários percursos e modalidades de ensino profissional. As diferenças nos planos curriculares, seja em tempo de formação em contexto de trabalho, seja em cargas horárias dedicadas às diferentes componentes, devem ser permitidas e constituir uma característica de flexibilidade em função das estratégias de operacionalização. Os resultados de aprendizagem associados às operacionalizações é que têm de ser correspondentes para certificações do mesmo nível de qualificação. A criação desta via única é imprescindível para uma maior legibilidade e consolidação da imagem do Ensino Profissional em Portugal.

Proposta 2 – Clarificar o nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações.

Clarificar o papel dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET). Devem ser cursos de especialização de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações que apresentem uma resposta específica e direcionada exclusivamente para as necessidades do mercado de trabalho. A sua operacionalização deve ser efetuada pelos operadores com os recursos humanos e materiais adequados independentemente da sua natureza jurídica. É também necessário recolocar os Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) no quadro nacional de qualificações. Em setembro de 2016, o XXI Governo Constitucional efetuou a revisão do Decreto-Lei 64/2006, de 21 de março (Regime Jurídico de Graus e Diplomas do Ensino Superior), onde colocou a regulamentação dos Cursos TeSP e revogou o Decreto-Lei nº 43/2014, de 18 de março, tendo excluído a ANQEP e o IEFP como entidades a consultar no âmbito da articulação com o mercado de trabalho e da comissão

de acompanhamento destes cursos. No mesmo diploma foi retirada a referência de nível de qualificação relativamente aos Cursos TeSP. Estes cursos passaram assim a ser a única modalidade de Educação e Formação do Sistema Nacional de Qualificações sem qualquer nível de Qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). A recolocação destes cursos no QNQ é fundamental para a consistência de todo o Sistema e a mesma deve ser feita de modo a distinguir esta modalidade dos Cursos de Especialização Tecnológica. Propõe-se a criação de dois subníveis no nível 5 do QNQ que permita esta distinção e clarificação.

Proposta 3 – Um catálogo exclusivamente em Resultados de Aprendizagem.

Implementar a estratégia de relançamento do Catálogo Nacional de Qualificações, numa versão inteiramente renovada, com todas as qualificações atualizadas e descritas em Resultados de Aprendizagem inovando no desenho, mas também nas formas de operacionalização das ações de formação, ensino e aprendizagem. Para o efeito, é também necessário desenvolver e implementar a evolução tecnológica da plataforma do CNQ e realizar ações de divulgação e disseminação do novo CNQ e dos estudos de suporte que venham a ser realizados.

Proposta 4 – Um Sistema para o Sistema.

Tornar o SANQ no instrumento base de apoio ao planeamento da rede de ofertas de todas as modalidades de dupla certificação – jovens e adultos. É necessário corrigir o erro por omissão de na última revisão do Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de janeiro) não se ter criado formalmente o Sistema de Antecipação de Necessidades de qualificação como um dos seus instrumentos formais. É também necessário reforçar as dimensões do SANQ associadas à identificação de novas profissões, de novas competências (específicas e transversais) e dos desajustamentos entre a oferta e a procura promovendo também uma maior apropriação destes resultados na atualização do Catálogo Nacional de Qualificações. Estas medidas terão a sua eficácia exponencialmente aumentada se combinada com a proposta nº 1.

Proposta 5 – Orientar em alternativa a desorientar.

Criar um sistema único de Orientação Escolar e Profissional assegurando a informação e orientação escolar e profissional e a articulação e gestão partilhada dos respetivos recursos e instrumentos. Um sistema que informe os jovens das potencialidades do Ensino Profissional e que procure exclusivamente que este encontre o percurso que melhor se adequa ao seu perfil sem ser influenciado por fatores de interesse dos operadores de Educação e Formação.

Proposta 6 – Trazer as empresas para a Educação e Formação

Desenvolver mecanismos de acompanhamento, promoção e certificação das aprendizagens realizadas em contexto de trabalho, com a correspondente atribuição de pontos de crédito, tal como se prevê no Sistema Nacional de Créditos para o Ensino e Formação Profissionais. Tal deve ser complementado com a aposta no reforço da capacidade técnica e pedagógica dos profissionais com responsabilidade direta na Formação Prática em Contexto de Trabalho (tutores e coordenadores/responsáveis pedagógicos).

4. Conclusão

O Ensino Profissional em Portugal tem um percurso de quase 40 anos de existência. Um percurso onde procura encontrar o caminho que leve à sua valorização como modalidade de ensino igualmente válida para os nossos jovens. Caminho que ainda não foi encontrado. O percurso percorrido tem aproximado esse objetivo. No entanto, é necessário que passos concretos ainda sejam dados: clarificar, alinhar, informar, orientar e envolver. Clarificar o que é o ensino profissional e torná-lo numa via única e coerente. Alinhar as ofertas formativas com necessidades relevantes da nossa sociedade. Informar de forma transparente os jovens sobre as opções que envolvem o ensino profissional orientando-os tendo unicamente por objetivo o interesse exclusivo desses jovens. Envolver as empresas no processo de ensino-aprendizagem tornando a formação em contexto de trabalho parte integrante dos Resultados de Aprendizagem de competências que atualmente identificamos como criticas e fundamentais para o desenvolvimento integral dos nossos jovens.

Referências

[1] **CEDEFOP** (2015). *Skills, qualifications and Jobs in the EU: the making of a perfect match? Evidence from CEDEFOP's European skills and jobs survey*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

[2] *Education to Employment Getting Europe's Youth into Work*, disponível em https://www.mckinsey.de/files/a4e2_2014.pdf

[3] **Gata**, Helena (coord.) (2014). *Faz-te ao Mercado: Estudo sobre o (Des)Encontro entre a Procura e a Oferta de Competências no Mercado de Trabalho e a sua Relação com a Empregabilidade Jovem*. Lisboa: TESE Portugal

[4] **CEDEFOP** (2013). Nota informativa de junho de 2013, "Vias para a retoma: três cenários de competências e mercado de trabalho para 2015".

[5] **CEDEFOP** (2014), *Macroeconomics benefits of Vocational Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European union.

[6] **Centro de Investigação e Estudos em Sociologia** – Instituto Universitário de Lisboa (2011). *Estudantes à entrada do Secundário – 2010/2011*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação.

[7] **Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência** (2017). *Jovens no pós-secundário em 2016: Percursos de inserção escolar e profissional*, Lisboa: DGEEC.

4 Ensino profissional e territorialização

Paulo Feliciano[1]

Introdução

O tema que me foi proposto pelo Conselho Nacional de Educação, na oportunidade que me dá de colaborar nesta publicação, está resumido no título que adotei: Ensino Profissional e Territorialização. Este tema remete para a discussão sobre a forma como a territorialização tem sido um valor presente e influente no desenvolvimento do ensino profissional, sugerindo como breve guião para esta reflexão a identificação dos termos que podem dar expressão ao objetivo de territorializar as políticas de educação e formação, os progressos que o passado mais recente concretizou e os desafios que o futuro próximo poderá acolher.

Duas clarificações se impõem nesta etapa introdutória. Em primeiro lugar, delimitar o que entendemos por ensino profissional. A resposta que se afigura mais operativa para guiar a reflexão remete para a oferta de dupla certificação dirigida a jovens que permite a conclusão do ensino secundário, nomeadamente os Cursos Profissionais e os Cursos de Aprendizagem, ambos conferentes de nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações. A estas vias podemos associar os cursos profissionalizantes de nível pós-secundário, incluídos ou não no ensino superior: os Cursos de Especialização Tecnológica e os Cursos Técnicos Superiores Profissionais. É a este subconjunto da oferta de educação e formação profissional que nos referimos quando falamos de ensino profissional no âmbito deste texto.

Em segundo lugar, situar o que entendemos por territorialização. Esta interpelação subsume uma outra, saber que expressão assume uma abordagem política territorializada quando o que está em causa é a organização de respostas formativas no domínio do ensino profissional. A resposta a esta segunda questão exige uma explanação um pouco mais alongada. É o que tentaremos fazer de seguida.

Sobre a territorialização das políticas de educação e formação

Genericamente, podemos entender a territorialização como a capacidade de adequar respostas às necessidades dos territórios, podendo estas corresponder a exigências de curto prazo ou a desafios de desenvolvimento com perfil mais estratégico. No caso da formação de natureza profissionalizante, este entendimento corresponde à capacidade de promover a aquisição

[1] Grupo de Missão para a Instalação da Escola de Tecnologias Digitais ISCTE-Sintra | ISCTE-IUL
Ex-vice presidente do IEFP

de qualificações e competências que deem resposta às solicitações formadas no mercado de trabalho de um dado território. Estas podem ser mediadas por projetos de desenvolvimento de natureza coletiva, setorial e empresarial, por exemplo.

Como se dá forma a esta adequação de respostas em matéria de educação e formação profissional? Disponibilizando as qualificações e competências requeridas pelas oportunidades de trabalho geradas num dado mercado de trabalho ou, mesmo, induzindo pela qualificação da oferta a própria qualificação do perfil do emprego e da procura de qualificações. São várias as dimensões que podem ser consideradas.

Mais comumente, a dinâmica de ajustamento é projetada numa ótica de *stocks*, ou seja, da produção de qualificações que respondam ao perfil e volume da procura emergente num determinado território e àquela que se projeta vir a existir no futuro. Nesta equação, sobressai a necessidade de dispor de informação que procure quantificar que necessidades de qualificações se formam no mercado de trabalho. Trata-se de estudar e procurar antecipar os fluxos de procura para orientar a oferta. É, pois, uma abordagem com uma forte expressão quantitativa.

À abordagem mais quantitativa é frequente contrapor, ou conciliar, uma leitura de foro mais qualitativo, ou seja, a identificação de tendências de evolução no perfil da procura de qualificações sem, contudo, nele incluir um objetivo de quantificação. Essas tendências refletem dinâmicas de mudança do emprego, sinalizam o crescimento da procura para novas competências e qualificações, antecipam a regressão de outras, mas não ambicionam projetar de forma mais fina a sua expressão em termos de volume no mercado de trabalho.

A avaliação da dinâmica de procura pode assumir níveis de aferição mais imediatos, de curto prazo, ou mediados, prevalecendo neste caso uma ótica de antecipação de dinâmicas futuras mais longínquas no tempo. Do mesmo modo, o âmbito da análise pode ser mais genérico na caracterização da evolução projetada pelas áreas de formação ou mais específica, remetendo para um enunciado mais detalhado em termos de novas competências e qualificações.

A panóplia de metodologias mobilizadas para estes exercícios de análise varia consoante a abordagem escolhida ou, numa ótica reversa, o posicionamento que os exercícios de diagnóstico assumem depende de forma vincada do tipo de métodos que em cada circunstância se conseguem mobilizar. Se a projeção ambiciona a quantificação, a utilização de inquéritos dirigidos a amostras representativas, de bases de dados relativas ao mercado de trabalho e de métodos estimativos econométricos são frequentes e, mesmo, indispensáveis. Nestes exercícios, contudo, costuma faltar o detalhe das mudanças que se estudam (a missão e conteúdo dos empregos e as competências requeridas). Quando os exercícios ambicionam maior detalhe a este nível, impõem-se a mobilização de metodologias mais qualitativas (entrevistas, estudos de caso, análise documental, auscultação de peritos,…) que habilitem a caracterização dos conteúdos do trabalho no futuro. Conciliar de forma robusta e extensiva as duas dimensões é, naturalmente, de grande ambição e complexidade.

Em suma, a capacidade de adequar as respostas formativas está intrinsecamente ligada à produção de análises prospetivas. Fazê-lo num contexto territorial significa que às tendências mais genericamente percebidas, a da digitalização por exemplo, se associa a ponderação dos atributos económicos, sociais e institucionais de um dado território captando a especificidade que esses atributos dão à evolução da procura de qualificações. Esta tem uma tradução quantificada (número de empregos por tipo de profissão) e qualitativa (conteúdo do emprego), sendo comum que os exercícios se dirijam a captar mais uma ou outra destas dimensões.

Este é, porém, apenas um dos lados da equação.

Para que a territorialização das respostas de formação aconteça não bastará que se procure antecipar que dinâmicas existem e se projetam no futuro. A este passo importa associar o de ser capaz de organizar a oferta formativa para lhe dar resposta. Naturalmente, a natureza da resposta exigível à dinâmica da oferta por relação aos *inputs* da procura depende do tipo e grau de detalhe que estes apresentem. Quando os referenciais estratégicos são muito gerais, a capacidade de alinhar a resposta formativa traduzida em cursos e competências é mais difícil de conseguir. Em sentido contrário, quando o detalhe é muito grande e exprime a necessidade determinada por uma excessiva atomização dos contextos de mobilização (ao nível de procedimentos e tarefas muito específicas, por exemplo) a tarefa de promover o ajustamento desejado é igualmente difícil de conseguir porque se confronta com a rigidez própria dos instrumentos que regulam a organização da oferta e, talvez mais significativo, ao imperativo de não afunilar excessivamente o valor de uso das competências desenvolvidas.

A questão-chave para resolver esta equação remete para a necessidade de estabelecer canais de transmissão eficazes entre o espaço do diagnóstico e o campo da organização da oferta. Esses canais de transmissão pressupõem que, a leitura estratégica que resulta do espaço de diagnóstico é visível e clara para quem intervém na composição do perfil da oferta e, cumulativamente, que os instrumentos e mecanismos mobilizados na sua organização reúnem as necessárias condições

de flexibilidade para permitir alinhamentos territoriais mais especializados. Como adiante procuramos expor, este é um dos principais desafios que se colocam a uma mais assertiva ótica de territorialização das políticas.

A perspetiva de territorialização não se esgotará, porém, numa leitura da dinâmica de ajustamento totalmente subordinada à ótica do mercado de trabalho, ou seja, à formatação da oferta para responder a procuras orientadas pela atividade económica. Com efeito, mesmo na ótica do ensino de natureza profissionalizante, o contributo que a diversificação pedagógica encerra para a promoção do sucesso educativo e dos níveis de escolarização não permite que se afastem abordagens territorializadas de dinamização da oferta que tenham por principal fim criar melhores condições para promover o alargamento dos percursos de educação e formação e os níveis de qualificação da população. Dito de outro modo, importa priorizar o contributo do ensino profissional para que o sucesso educativo seja um bem com acesso o mais universal possível. Isto será válido para o ensino profissional de nível intermédio, mas terá igual oportunidade na formação de perfil profissionalizante de nível superior.

De resto, uma rápida análise de alguns indicadores de desempenho do sistema educativo situa com clareza a importância deste tópico para a ótica da territorialização das políticas de educação e formação e, neste caso em particular, para o ensino profissional. A análise da taxa de retenção e desistência no ensino secundário permite verificar que em 2019 ela foi em média de 13,1% para Portugal no seu conjunto, mas que esta média se constrói a partir de valores concelhios que oscilam entre a praticamente inexistência de retenção ou desistência e concelhos que apresentam valores superiores a 20%, de que constituem exemplo concelhos tão diferenciados como São Roque do Pico, Alenquer, Mora, Amadora, Odivelas ou Vinhais. O mesmo acontece se optarmos por mobilizar como indicador de análise a taxa de abandono escolar precoce.

Ora, esta perspetiva de análise impõe à territorialização do ensino profissional – medida de política cuja génese fundadora sublinha os valores da equidade e da igualdade de oportunidade – uma atenção particular ao modo como a estratégia de diversificação pedagógica deve servir a correção das fortes assimetrias territoriais que ainda subsistem.

Esta segunda ótica de análise introduz uma consideração adicional. Quando abordamos a questão da territorialização no contexto da educação e formação emerge a insuficiência de uma leitura baseada na dicotomia de territórios operadas através da densidade populacional, do grau de urbanização (por oposição à ruralidade) ou na oposição entre litoral e interior. Com efeito, as assimetrias também se constroem dentro de territórios aparentemente homogéneos, mas onde a significativa heterogeneidade no acesso à educação é ainda o reflexo de fortes desigualdades sociais. Talvez o caso mais evidente seja o da Área Metropolitana de Lisboa (AML) onde pontuam fortíssimas assimetrias guiadas, sobretudo, pelas diferenças no nível de rendimento e nas condições de vida a ele associadas.

A penosidade desta situação vai muito para além do insucesso medido no ensino secundário, estendendo-se ao acesso ao ensino superior e ao modo como as diferentes dinâmicas territoriais influenciam o perfil de participação neste nível de ensino. Com efeito, focando a análise na AML, verificamos que o rácio de participação no ensino superior (cálculos próprios) – medida pelo número total de estudantes por relação à população residente por concelho no grupo etário dos 15 aos 24 – evidencia assimetrias muito vincadas. Se para o concelho de Lisboa este valor correspondia a 66,8% no ano letivo 2018/2019, para a maioria dos concelhos das coroas norte e sul da AML não ultrapassou os 30%. O insucesso e as assimetrias no secundário, que as dinâmicas territoriais ajudam a contextualizar, não se extinguem aí, antes pelo contrário, prolongam-se e intensificam-se ao nível do ensino superior.

No caso da AML, esta situação é potenciada por dois fatores adicionais: a concentração da oferta de ensino superior no concelho de Lisboa, penalizando as condições de acessibilidade daqueles que já estão em situação de desfavor, e a fragilidade da diversificação da oferta por via de percursos de vocação mais profissionalizante nos concelhos da coroa norte. Um exercício bastará para ilustrar esta consideração: simular as taxas de acesso ao ensino superior retirando o contributo dado pelo Instituto Politécnico de Setúbal para promover o acesso dos jovens que vivem nos concelhos da margem sul do Tejo. O resultado seria um severo agravamento das desigualdades já de si pronunciadas.

Duas pistas de reflexão são suscitadas por esta breve análise, aqui alinhada por associação de ideias: a de que a diversificação pedagógica constitui uma importante chave para desbloquear as taxas de participação no ensino superior, sendo que a ótica profissionalizante representará uma aposta com analogia à protagonizada pelo ensino profissional no nível secundário; a de que a proximidade dos estabelecimentos de ensino superior às bacias de procura – podendo esta ser complementada por uma estratégia mais eficaz de oferta de residências para estudantes – constitui elemento relevante para promover a equidade no acesso ao ensino superior.

Em síntese, no que diz respeito à ótica da territorialização, duas abordagens nucleares emergem como relevantes: a de promover uma maior coesão no sucesso educativo e a de garantir quadros de reforçada articulação com as dinâmicas económicas e sociais dos territórios. Afigura-se de senso comum reconhecer que estas duas óticas de articulação territorial não se devem afastar, antes combinar, quando a equação é a territorialização das políticas de formação profissional.

Procuremos situar, de forma breve, as principais linhas de evolução verificadas nesta matéria num passado recente.

Os progressos realizados em linhas gerais

Os momentos da criação e expansão do ensino profissional foram sobretudo guiados pelo desígnio de construir o seu quadro regulador e a capacitação dos seus atores (escolas, centros de formação, equipas pedagógicas, formadores,…), permitindo que o subsistema se afirmasse e constituísse um segmento relevante para a diversificação da oferta, sobretudo ao nível do ensino secundário. Desta dinâmica resulta uma organização da oferta que, de forma expressiva, espelha a influência dos recursos institucionais e dos pressupostos estratégicos de partida na formatação da organização da oferta tendo em conta as áreas de formação. Não por acaso, o Sistema de Aprendizagem, institucionalizado em 1984 a partir do espaço de ação ministerial do trabalho, atribui maior expressão na sua oferta às áreas industriais, refletindo uma raiz programática alinhada com a formação de mão-de-obra para a indústria e a capacidade organizativa e de investimento possibilitada pela sua integração no leque de políticas ativas de formação coordenadas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Do mesmo modo, não surpreende que as áreas de especialização do Ensino Profissional (formalmente aprovado em 1989) através da rede de escolas profissionais assumissem um certo contraponto a este perfil de especialização dos Cursos de Aprendizagem, em grande parte pelo facto de a sua raiz programática ser mais permeável aos valores e recursos do sistema educativo: a diversificação pedagógica como recurso para promoção do sucesso educativo e uma capacidade de investimento na consolidação da rede muito indexada à mobilização de fundos comunitários. A promoção de oferta formativa relacionada com qualificações do setor dos serviços assume pronunciada relevância no ensino profissional, dando forma a uma relativa especialização da rede. O menor protagonismo das áreas de formação mais relacionadas com a indústria não será alheia à perspetiva que, de forma algo surpreendente, se mantém viva, de que o ensino de perfil técnico deixou de existir com a extinção do Ensino Técnico ou, como também é comum referir, das antigas escolas industriais. Esta não é uma questão negligenciável para o que possam ser os caminhos de afirmação do ensino profissional nem tema menor quando a abordagem que convocamos é a da territorialização. Adiante voltaremos a esta questão.

Nestas etapas de desenvolvimento, a especialização territorial da oferta não emerge como eixo relevante para a sua regulação. Os principais impulsos foram o da expansão e diversificação. Os territórios emergiram como contextos problema e de oportunidade para fazer crescer a oferta. Que contributos recebia a coordenação territorial da oferta? Sobretudo dois, com pouca articulação entre si.

Um, por via de uma abordagem enformada pela ambição de valorizar a ótica de planeamento estratégico. São diversos os exemplos de estudos, análises e reflexões que procuram diagnosticar e ponderar o perfil da procura de qualificações no mercado de trabalho. O modo como esta informação era incorporada no processo de definição da oferta é difícil de avaliar, mas não será arriscado considerar que só por via de dinâmicas avulsas isso acontecia. Com efeito, a dimensão estrutural do planeamento não sucedia à vertente voluntarista do diagnóstico.

Outro, por via do ajustamento apoiado pelas dinâmicas locais de interação entre empregadores e entidades formadoras que vão construindo mecanismos *ad hoc* de ajustamento, com maior preponderância no plano das áreas de formação do que no conteúdo abarcado. Esta é uma dinâmica com exemplos relevantes quanto à capacidade de influenciar a oferta e a adequar a projetos concretos de desenvolvimento e investimento. Contudo, é, por inerência do próprio tipo de regulação, menos sistemática e de menor alcance no tempo.

Mais tarde, com a criação da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), em 2007, e por via das competências que lhe foram atribuídas em matéria de gestão da rede de oferta de dupla certificação (se atendermos ao enunciado da sua primeira Lei Orgânica – Decreto-Lei nº 276-C/2007, de 31 de Julho), foram sendo desenvolvidos diversos trabalhos preparatórios visando a consolidação desta função de planeamento. Do mesmo modo, foram sendo desenhadas e colocadas em prática estratégias de coordenação da rede tendo em vista o objetivo de regular estrategicamente a resposta de ensino profissional, sobretudo a dirigida aos jovens. De forma incremental, os trabalhos desenvolvidos e as soluções organizativas implementadas conduziram à institucionalização de uma prática de planeamento para a oferta de formação inicial de jovens que incorpora uma leitura prospetiva das necessidades de qualificação e uma dimensão dirigida à organização da oferta para lhe dar resposta. Complementarmente, a consolidação desta ótica de planeamento consagra uma perspetiva territorializada da função de planeamento da oferta de dupla certificação inicial que constitui relevante elemento de inovação no percurso cumprido até então.

A influência desses trabalhos concentrou-se no plano da organização do ensino profissional, tutelado pelo Ministério da Educação, mas estendeu-se à área do Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social por via do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e do seu papel de coordenação ao nível do Sistema de Aprendizagem. Ao invés do que é percebido, é significativa a convergência de facto em matéria de definição de prioridades estratégicas entre os instrumentos de planeamento mobilizados pela ANQ (agora ANQEP) e IEFP.

Com efeito, as linhas orientadoras assumidas pelo IEFP para coordenar a sua oferta de formação profissional passaram a incorporar na sua definição as análise e prioridades estabelecidas no sistema de planeamento coordenado pela ANQ.

Complementarmente, a participação do IEFP nas redes locais de dinamização da oferta reúne diversos exemplos que denotam um quadro de relação entre os principais subsistemas de oferta de dupla certificação. Embora assim seja, no terreno prevalece uma ideia de desarticulação e, mesmo, de falta de disponibilidade para adotar contextos mais firmes e consequentes de cooperação. O esgotamento dos mecanismos de recrutamento de novos alunos em número proporcional à capacidade instalada e a competição que gera estará na linha da frente das hipóteses explicativas. Considerando as taxas de insucesso e abandono que ainda subsistem e o contingente de jovens que estão fora do sistema de educação e formação sem o secundário completo, parece de senso comum considerar que este é o lado pobre do debate. Formulamos adiante algumas considerações adicionais sobre este tópico.

Esta abordagem, de foro mais regulatório, foi complementada e tentativamente articulada com o impulso que o atual ciclo de programação dos Fundos Estruturais trouxe nesta matéria. Com efeito, a preocupação com a territorialização das políticas procura ser uma marca de água da lógica de programação do PT 2020. Nela se acolheram a malha de programas operacionais regionais multifundo, a definição de instrumentos de política vocacionados para dar expressão a abordagens territorialmente especificadas e a definição de estratégias regionais de especialização que constituíram a base para orientar a aprovação de projetos em diferentes domínios.

No que diz respeito ao ensino profissional (aqui se incluindo os Cursos de Aprendizagem enquanto via de dupla certificação para a conclusão do ensino secundário) a aprovação dos projetos – ou seja, a decisão sobre os cursos a oferecer – é, como não poderia deixar de ser, amplamente autónoma dos mecanismos de seleção de projetos operados pelo PT 2020. Com efeito, ainda que neles se inserindo, a seleção dos projetos e a definição da oferta formativa é fortemente determinada pela função reguladora das entidades públicas com competências de coordenação das redes em causa – ANQEP e IEFP – não se explicitando por esta via mecanismos operativos de transmissão de orientações estratégicas articuladas com a ótica de especialização regional vertida na programação do PT 2020. Onde é que ela pode surgir então? Sobretudo no plano da formatação de orientações sub-regionais que influenciem a definição da proposta de oferta configurada pelas redes regionais de operadores de dupla certificação.

Coloca-se a questão de saber que condições reúnem as Comunidades Intermunicipais (CIM) e as Áreas Metropolitanas (AM) para protagonizar este papel de regulação estratégica e de nela incorporarem as preocupações suscitadas pelo referencial estratégico do PT 2020. Além de um problema de formulação de referenciais e orientações estratégicas que, como já vimos, reúne vários impulsos, esta é uma questão, sobretudo, de governação. É na capacidade de fazer a tomada de decisão convergir com as opções estratégicas que se decide a eficácia do quadro global de planeamento definido. Um desafio para a governação multinível e um plano onde os progressos alcançados serão, até ver, mais frágeis.

Que impulsos se destacam, então, na dinâmica de territorialização da oferta?

Um que remete para a dependência sistémica dos subsistemas e instituições que operam a oferta e onde releva a missão, os recursos (técnicos e humanos) e os quadros próprios de regulação da oferta. Este é apoiado pelos esforços feitos na institucionalização de sistemas de antecipação de necessidades de qualificação articulados com a função reguladora dos Institutos que coordenam a rede de oferta.

Outro que resulta da interação das instituições de formação, no caso do IEFP com forte mediação da função de ajustamento no mercado de trabalho, com o tecido empregador em contextos locais de ação.

Alguns elementos de balanço e proposta

Globalmente, uma leitura qualitativa dos resultados alcançados com este percurso e dos desenvolvimentos que mais recentemente se consolidaram não ignora que subsistem várias limitações e desafios. Apesar disso, alguns progressos merecem sublinhado.

O principal é, sobretudo, o contributo que a diversificação da oferta deu para responder ao desafio do sucesso educativo e como esse desiderato teve uma expressão territorial não negligenciável. Evoco aqui o Estudo de Avaliação do Contributo do QREN para Redução do Abandono Escolar Precoce realizado para o Observatório do QREN em que participei tendo assumido a coordenação executiva do mesmo. O estudo centrou a sua análise no contributo das vias de dupla certificação para combater o abandono escolar, tendo realizado uma análise contrafactual entre as diferentes vias de ensino, incluindo ao nível do ensino secundário. O contributo do ensino profissional foi amplamente atestado e a sua interação com o território contribuiu para amenizar as desigualdades existentes ao nível da escolarização, contribuindo para promover trajetórias de convergência – longe de terem sido plenamente alcançadas – entre territórios. Ainda assim, um contributo assinalável.

Em segundo lugar, a construção de uma base para, de forma mais sistemática, construir e inovar a prática de planeamento neste domínio. Com efeito, a definição de uma proposta metodológica base para conduzir os exercícios prospetivos de

forma mais sistémica permite uma mais fácil apropriação do seu modo de fazer e contribui para estruturar o debate sobre os aperfeiçoamentos e evoluções a garantir. Essa apropriação é explícita em diferentes planos, mas era expectável que, passado algum tempo sobre as mais recentes incorporações metodológicas na dimensão de planeamento, fosse mais vivo o debate sobre as formas de o melhorar e de garantir uma intervenção mais consequente no alinhamento estratégico da oferta. Experiência consolidada e aprendizagem feita não faltarão, sendo de admitir que a explicitação desse debate permita avanços qualitativos no sentido desejado.

A especificação de dinâmicas territoriais do mercado de trabalho, não sendo nova – as redes regionais para o emprego, por exemplo, também o faziam – é filtrada por qualificações e aferida em função do volume de oferta e dos níveis potenciais de empregabilidade. Esta ótica introduz uma perceção diferente, mais concreta, para o mister de criar e organizar cursos de formação, reforçando a perceção da importância da sua ligação ao emprego. Este será um segundo progresso a sublinhar, até porque a recetividade para a função planeamento é, nessa medida, maior.

A expressão territorial da procura assume, também, uma valia incontornável. Em primeiro lugar, dá nota quantificada de um quadro de diferenciação que as estratégias de especialização regional procuram sublinhar numa leitura qualitativa. Ou seja, afirmam a ótica do território a confirmar a utilidade de planear e coordenar a oferta. A evidência das assimetrias no acesso ao sistema de educação e formação e no sucesso explicita a vantagem da territorialização das estratégias e a necessidade de integrar abordagens. Uma interessante linha de inovação que é possível identificar na ação das CIM neste domínio é, precisamente, a conciliação e articulação de abordagens orientadas para responder à problemática do insucesso com as abordagens que procuraram uma maior síntese com a vertente económica. Esta integração reflete uma visão mais holística do problema e evidencia as possibilidades que se colocam de as trabalhar articuladamente.

A paulatina construção de uma cultura de planeamento, que em vários contextos permitiu coordenar e negociar a organização da rede de oferta tendo em conta as prioridades identificadas, justifica um quarto sublinhado. Esta dinâmica fez emergir um mapa global de oferta substancialmente valorizado, incorporando no processo de tomada de decisão os contributos de foro mais estratégico e os que resultam da necessidade de concertar institucionalmente as opções. Não será possível reconhecer um extensivo e aprofundado impacto da vertente de planeamento da definição da oferta — é para isso que apontam as evidências recolhidas —, mas esse só pode ser o resultado de um caminho mais longo e aprofundado. Os passos dados representam um começo que importará não menosprezar.

Do exposto resulta a perceção de que o caminho percorrido fornece várias pistas para os investimentos futuros. Procuramos situar alguns que ganham maior evidência.

Talvez o principal continue a ser o de promover a diversificação e robustecimento da oferta de ensino profissional, ligando a sua génese às condições particulares de cada território, aqui considerando as necessidades e aspirações dos jovens, a articulação e cooperação do tecido institucional local, a diversificação pedagógica e a valorização dos atores envolvidos no projeto. A avaliação que possa ser feita do contributo dado pelos vários projetos dirigidos à promoção do sucesso educativo que foram dinamizados no atual ciclo de programação no contexto da CIM poderá dar importantes pistas para a valorização desta abordagem.

Situamos como segundo desafio o modo como é conseguida a transferência entre os processos de identificação de necessidades e prioridades em matéria de qualificações e a tomada de decisão na definição da rede. Os anos mais recentes foram pioneiros na forma como procuraram integrar estas duas vertentes, ou seja, como o mecanismo de decisão procurou fazer respeitar a vertente estratégica. Contudo, são vários os engulhos que subsistem.

No essencial, a tomada de decisão é tão mais consistente quanto mais participado, negociado e concertado for o processo. Este precisa de lideranças fortes no contexto territorial, de flexibilidade no processo de decisão e de abertura institucional para alargar a participação. Dito de outro modo, não bastará diagnosticar localmente, importará decidir em contexto de proximidade.

A incorporação de critérios relacionados com a leitura estratégica territorializada em processos de decisão centralmente definidos obriga a burocratizar mais o processo e a penalizar o seu conteúdo estratégico. Este desafio interpela o desenho do modelo de governação multinível. O papel das CIM precisa de ser robustecido para que possam exercer uma liderança consequente dos processos de planeamento e terão a sua legitimidade reforçada na justa medida em que consigam um posicionamento equidistante aos diferentes operadores e aos interesses que, naturalmente, cada um interpreta.

Enfatizar a perceção de competição e, como por vezes é referido, de canibalização da procura serve de pouco aos intentes de reforçar a ótica do planeamento. Não é desejável nem suposto que cada um dos operadores secundarize os seus objetivos e o propósito da sua ação. Esse caminho promove o bloqueio da construção de um referencial de cooperação que deveria orientar-se pela procura de estratégias de diversificação da oferta, de reforço da eficiência no recrutamento de potenciais formandos, de capacitação da procura para elevar as taxas de sucesso, de concertação da rede em função da especialização de recursos, entre outros. É mais viável que a cooperação se construa pela prossecução de objetivos que

ajudem a cumprir as missões institucionais do que a partir da expetativa de fazer ceder ou recuar os objetivos atribuídos aos diferentes atores. Há muito caminho que pode ser feito conjuntamente.

Complementarmente, importa sinalizar que, quando se procura uma resposta estratégica de médio prazo, o essencial é mesmo que essa leitura do ponto de vista do desenvolvimento exista, ou seja, que o território construa uma visão de suporte ao seu desenvolvimento. Implementá-la exige integração da ação dos diferentes setores e atores. A aposta de um dado território num determinado setor só ganha forma se os recursos (naturais, por exemplo) existirem, se os incentivos económicos lhe forem dirigidos e se a estratégia de inovação e qualificação estiverem articuladas com essa aposta. Em suma, importa integrar e combinar a ação conduzida pelos diferentes setores. É dos patamares de maior exigência para a política pública conseguir este alinhamento e interpela a capacitação do modelo de governação e dos atores que o servem.

Este objetivo, contudo, acarreta um desafio complementar, o quarto deste enunciado. Para que a oferta seja "maleável" em alinhamento com a evolução da procura, é necessário que a rede esteja capacitada para diversificar mais as suas áreas de intervenção. O investimento em instalações, equipamentos e formadores é uma condição *sine qua non* para que esse desiderato seja alcançável. Um investimento abrangente, com algum grau de coordenação e com alguma capacidade de projeção no futuro é algo que faz falta. O momento que vivemos configura uma oportunidade singular para contemplar este desafio no contexto das políticas públicas.

Um quinto desafio mobiliza a experiência do lado da formação profissional. Esta mostra que muita da capacidade de adequação das respostas é construída com base em dinâmicas de interação *bottom-up* e quase sempre estruturadas de forma mais *ad hoc* entre empresas e operadores de formação. Esta flexibilidade é mais própria da formação profissional, mas não deverá estar excluída da oferta de dupla certificação inicial. A capacidade de a promover resultará num contributo importante para sedimentar uma prática efetiva de planeamento.

O caso da dinâmica de regulação dos Cursos Profissionais Especializados do Ensino Superior (TESP) constitui um exemplo deste tipo de abordagem. A proposta de regulação destes cursos assenta na flexibilidade que é atribuída às instituições de ensino superior para definir a oferta formativa neste tipo de curso (que não existe em termos equivalentes para os cursos de licenciatura) e à sua capacidade de captar na procura empresarial as recomendações e orientações que permitam melhor alinhar os referenciais de formação. Esta dinâmica, aplicando-se até a um nível de formação de natureza profissionalizante não conferente de grau, pode ser incorporada nos processos de análise e reflexão que venham a ser promovidos. Nessa reflexão valerá a pena considerar o contraponto com os Cursos de Especialização Tecnológica (pós-secundários também) cuja capacidade de inovação e de resposta às necessidades emergentes é muito fortemente cerceada pelo percurso burocrático imposto na sua criação. É difícil valorizar os contributos que surjam dos espaços de diagnóstico quando a flexibilidade de gizar a resposta não existe.

Também neste plano, do nível pós-secundário de âmbito superior ou não, é evidente a relevância da capacidade de investir nas condições infraestruturais que permitam ambicionar uma oferta mais reativa à mudança e modernizada.

Em sexto lugar, é útil que a evolução metodológica permita que as vertentes económica e social implícitas à leitura territorializada das necessidades de resposta sejam conciliadas, ou seja, que os modelos de análise e prospeção incorporem esta dupla face: a da resposta às metas de escolarização e a da promoção do desenvolvimento económico. Neste plano, recuperamos o que atrás já se aflorou: fazer evoluir a capacidade de planeamento beneficia com a capacidade de amadurecer soluções técnicas e esta com um maior aprofundamento do debate.

Afigura-se também importante a capacidade de traduzir em mudanças qualitativas da oferta os resultados de processos de diagnóstico. Com efeito, muita da capacidade de adequação resultará na procura de inovação dos referenciais de qualificação, ou seja, das competências que por eles são visadas. A produção de inovação ao nível dos referenciais aproveita mal os planos e espaços de prospeção, entretanto desenvolvidos. Para que tal aconteça, importa que exista maior flexibilidade no modo como se organizam os referenciais de qualificação e como podem ser "especificados" a contextos territoriais particulares, por um lado, e que os interessados no processo de definição da oferta sejam capazes de traduzir em propostas operativas as solicitações que emergem do terreno. Neste plano, duas pistas de trabalho se afiguram uteis: a adoção de critérios de flexibilização da organização da oferta; a capacitação dos atores envolvidos nos processos de planeamento da oferta.

Por fim, referir que a estratégia de territorialização de uma política de qualificação não se esgota na capacidade de melhor operar a transferência de conhecimento entre a análise de necessidades e a configuração das respostas formativas. Ela depende, também, de melhorar a eficácia dos instrumentos que apoiam a transição, neste caso dos jovens diplomados, para o mercado de trabalho. Isto interpela os dispositivos de ajustamento — onde haverá muitas oportunidades para inovar com recurso às novas tecnologias digitais — e os instrumentos de apoio à contratação, reforçando os elos de coesão entre as estratégias de incentivo ao emprego e as estratégias de formação.

Referências Bibliográficas

Cardim, José Casqueiro (2005). *Do Ensino industrial à Formação Profissional. As políticas públicas de qualificação em Portugal.* Lisboa: ISCSP-UTL.

CNE (2018). *Estado da Educação 2018*. Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

Feliciano, Paulo (2010). Expansão da Oferta de Dupla Certificação: contributos para o desenvolvimento de um modelo de governação. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, *nº* 13. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/Gabinete de Estudos e Planeamento.

Feliciano, Paulo (2017). Valorizar o Sistema de Aprendizagem: contributos para uma agenda. *Revista Dirigir & Formar*, nº 15. Lisboa: IEFP.

Feliciano, Paulo (2019). Sistema Nacional de Qualificações: breve balanço de uma mudança. *Formação Profissional em Portugal – Percursos e Desafios*. Lisboa: IEFP

Quaternaire Portugal (2013). *Estudo de Avaliação da Estratégia de Combate ao Abandono Escolar Precoce*. Lisboa. Observatório do QREN.

Quaternaire Portugal (2015). *Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações*. ANQEP. Lisboa.

Quaternaire Portugal (2015). *Antecipação de Necessidades de Qualificações para a região do Médio Tejo*. CIMMT.

Quaternaire Portugal (2015). *Antecipação de Necessidades de Qualificações para a região Viseu Dão Lafões*. CIMVDL.

OECD (2015). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal*. Paris: OECD.

5 Educação profissional, educação para o futuro*

Luís Capucha[1]

Introdução

A *European Political Strategy Unit* da Comissão Europeia publicou, em 2017, o relatório *10 trends transforming education as we know it*[2]. Segundo esse relatório, a educação é hoje processada em estágios iniciais da vida, utiliza quadros negros, livros e papéis, promove a literacia académica, baseia-se em preleções teóricas e na aprendizagem passiva, funcionando os professores como preletores num modelo de ensino estandardizado e em massa, baseado em disciplinas e focado nos conteúdos disciplinares. A educação é promovida principalmente por um conjunto restrito de atores estatais, religiosos e privados, que certificam os graus de ensino possuídos. Pelo contrário, a educação que se pretende para o futuro promove a aprendizagem ao longo da vida, processa-se num quadro branco com suporte digital e capaz de utilizar as realidades virtuais, assume novas formas de literacia, incluindo a digital, promove a aprendizagem experimental, por imersão, interativa, com seminários e cursos participativos, laboratórios, jogos e simulações, na qual os professores são mentores e treinadores. É feita à medida de cada indivíduo, baseada em competências, multidisciplinar, usa a lógica de projeto como estratégia pedagógica preferencial, é habilitada por aprendizagens digitais, beneficia de parceiros diferenciados e de parcerias formativas. É uma educação orientada para a produção de capacidades, competências, talentos e para o potencial dos aprendentes.

Se concordarmos que esta mudança é necessária e tanto mais urgente quanto mais se processa a transição para a sociedade digital, olhando para o que se passa no ensino secundário (o que não significa desconsiderar a educação pré-escolar ou o ensino básico, mas apenas a escolha de um foco exemplar), **alguém acredita que a escola possa evoluir para um modelo de futuro sequer aproximado do apontado acima, se continuar a privilegiar os cursos científico-humanísticos,** e com eles os seus currículos, as suas pedagogias, os seus métodos de ensino e de avaliação, o seu modelo organizativo, as crenças arreigadas da maioria dos seus protagonistas (em especial, dirigentes políticos, investigadores, dirigentes escolares, pais e professores)?

Defendo neste artigo que se deveriam privilegiar, pelo contrário, os cursos profissionais, por razões de justiça social e equidade educativa, de qualidade das aprendizagens e de resposta às necessidades da sociedade, do mercado de trabalho e às aspirações dos jovens. O que implica um maior investimento naquilo que lhes falta: recursos (humanos e financeiros) e equipamentos.

* O autor agradece o apoio de Ana Rita Capucha na produção do presente texto.

[1] ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, membro do Conselho Nacional de Educação.

[2] Disponível em: https://ec.europa.eu/epsc/sites/files/epsc-10_trends_transforming_education_as_we_know_it.pdf52.

1. Duas evidências

Antecipando uma possível crítica, justifico à cabeça a afirmação de que os cursos científico-humanísticos são particularmente acarinhados pelo conservadorismo educativo amplamente dominante no nosso país. A crise pandémica provocada pelo Coronavírus SARS-2 teve um grande impacto na educação. No momento em que escrevo, não sabemos o que se passará nem sequer a breve ou a médio prazo, dada a ameaça à saúde pública, à economia e às instituições sociais que constitui a COVID-19. Mas sabemos como foi duro o período decorrido entre março e setembro de 2020, quando as escolas encerraram. Encerraram todas e para todos? Não. Abriram-se para que nelas se preparassem os estudantes do secundário para os exames que lhes permitissem candidatar-se ao ensino superior, e para que nelas se realizassem os referidos exames.

As famílias das crianças mais jovens ficaram sem o apoio de quem as cuidasse; os alunos de meios sociais mais pobres não puderam beneficiar da educação a distância a não ser assistindo ao regresso da telescola, nem do apoio dos professores, de que beneficiaram os que tinham equipamentos informáticos, acesso a WiFi e apoio para o estudo em casa; os estudantes das modalidades de educação que implicam uma maior componente prática, impossível de acontecer em casa, ficaram sem aprender; os professores que também não tinham equipamento informático (sim, existem e, se há casos em que a culpa é dos próprios, outros há em que não é) viram-se diminuídos no exercício das suas funções. A estes e a muitos outros problemas não se respondeu, e as preocupações limitaram-se a tímidos lamentos sobre o perigo de aumento das desigualdades escolares. Mas encontrou-se solução para a realização dos exames do ensino secundário. A modalidade mais pobre de avaliação, do ponto de vista educativo, que existe. Porquê, então, tanto cuidado com esse s exames? Só me ocorre uma resposta: a subordinação do ensino secundário às necessidades do ensino superior, por um lado, e a crença profunda de que os exames e o ensino obsoleto que eles avaliam são o que realmente conta, por outro lado. Por isso se pode prescindir de tudo, menos dos exames com que se concluem os cursos científico-humanísticos.

Segunda evidência: a educação em Portugal, atrasada e sem resultados razoáveis durante décadas, deu um salto qualitativo apenas comparável ao de meados dos anos '80 do século passado (por altura da aprovação da Lei de Bases), quando a Reforma do Secundário, desenhada quando era Ministro da Educação David Justino e executada quando o era Maria de Lurdes Rodrigues, permitiu que passassem a ser oferecidos nas escolas regulares Cursos Profissionais cujo modelo tinha sido testado e desenvolvido nas Escolas Profissionais. Vejamos um pouco melhor alguns indicadores dessa grande mudança.

2. Um salto em frente em meados da década de 2000

O sistema educativo português registou na última década e meia uma notável evolução do desempenho global. Rompeu então com uma situação que se prolongava desde os anos '90 até ao início do século XXI, quando as medidas de política educativa consistiam principalmente em pôr dinheiro em cima dos problemas, sem os atacar.

Tais problemas manifestavam-se de diversas formas, mas todos tendiam a convergir para o abandono escolar precoce, que teimosamente afastava mais de 40% dos nossos jovens do nível de habilitações considerado mínimo pelas autoridades internacionais e portuguesas para a participação na sociedade da informação e na economia do conhecimento, o ensino secundário. Isto é, embora sejam muitos os fatores de insucesso escolar, desde a escassez da oferta da educação pré-escolar até às dificuldades enfrentadas pelas crianças nas transições entre ciclos do ensino básico, todos acabam por convergir para o número de alunos que acabam por abandonar o sistema sem a conclusão do secundário. Por isso, o nosso país continua a mostrar algumas debilidades importantes no plano das qualificações e do desempenho escolar, tais como:

(1) Défice acentuado da escolaridade média da população portuguesa: cerca de 47% das pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade detinham apenas o ensino básico, em 2019, uma proporção bem maior do que os 25% de média europeia, para o mesmo ano (Eurostat- EDAT_LFSE_03, 2020). Por outro lado, apenas 52% da população entre os 25 e os 64 anos de idade tinham, em 2019, concluído o secundário, contra quase 80% de média na UE27. Isto mostra que políticas de qualificação da população adulta são essenciais não só para recuperar o *gap*, mas também que há necessidade de responder às franjas mais jovens que não concluem a escolaridade obrigatória, para estancar o fluxo.

(2) Taxas de retenção e desistência elevadas, particularmente no ensino secundário: em 2001, atingiam um valor muito próximo de 40%; em 2019, situavam-se perto de 13% (subindo para 22% no caso do 12º ano), o que justifica o reforço das políticas de promoção do sucesso escolar.

(3) Taxa de Abandono Escolar Precoce que, apesar da queda acentuada nos últimos 13 anos, ainda se situa acima dos 10%, objetivo estabelecido a nível europeu. Os progressos feitos justificam uma canalização de todos os esforços com vista a, tendencialmente, erradicar o fenómeno.

A maioria dos diagnósticos acerca do insucesso escolar e do abandono escolar precoce, que continua a alimentar os baixos níveis de qualificação média da população, coincide na identificação de três eixos explicativos relacionados entre si:

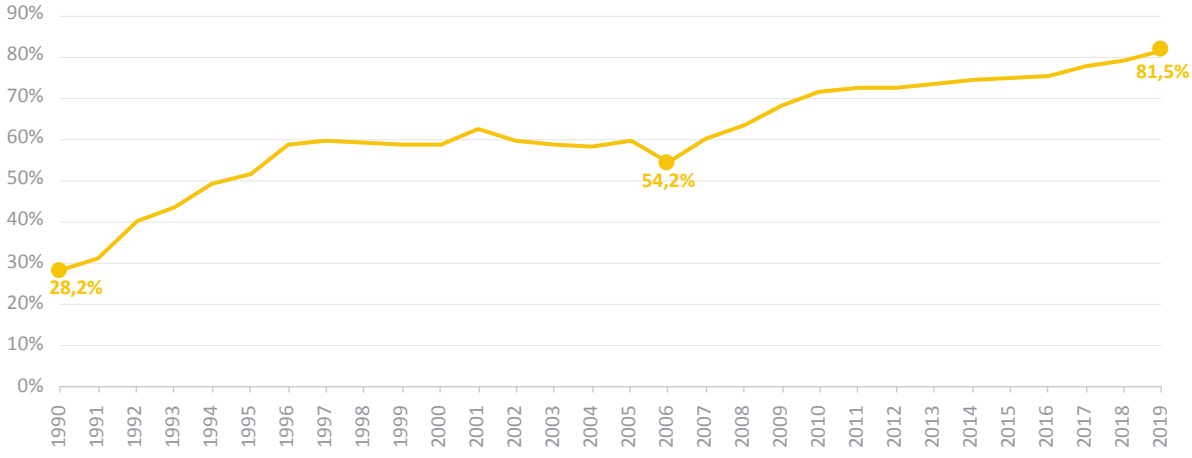
(1) um eixo relacionado com o modo como a escola reproduz as desigualdades sociais, como enfatizaram os estudos sociológicos clássicos sobre a relação entre a escola e a sociedade. Nesta perspetiva, sinteticamente, o insucesso é, primariamente, resultado do distanciamento entre as culturas das famílias de meios populares, transportadas pelos alunos, e a cultura dominante que a escola reproduz, tanto nos conteúdos, como nas formas de transmissão. Assim, ao colocar alunos diferentemente dotados de ferramentas para aprender as formas em que se transmitem os conteúdos escolares, uns na sua posse e outros não, a escola reproduz as desigualdades de partida, ao mesmo tempo que oculta os mecanismos discriminatórios, que aciona com base na uniformidade dos conteúdos e no discurso sobre os dotes pessoais, legitimando essa discriminação;

(2) um triângulo perverso que resulta da desarticulação entre escola, famílias e mercado de trabalho. O mercado vai absorvendo jovens pouco qualificados, o que gera a ilusão de alternativa ao prolongamento dos estudos, enquanto os jovens e as famílias, face às escassas probabilidades de sucesso escolar, podem julgar preferível a inserção precoce e com baixas qualificações no mercado de trabalho, encarregando-se a escola de confirmar essas mesmas probabilidades de sucesso;

(3) a escola pode atuar no sentido de corrigir as dinâmicas de reprodução das desigualdades sociais, mas a ineficácia dos modelos pedagógicos predominantes e dos currículos que se praticam (quase nunca os que estão formalmente estabelecidos), centrados na transmissão unilateral de conteúdos eminentemente disciplinarizados e desligados das utilizações práticas, impedem a diversificação das abordagens aos diferentes públicos escolares, durante anos recomendada a Portugal pelas instituições europeias. Um processo de ensino/aprendizagem de base tradicionalista, pouco focado na aprendizagem experimental, na autonomia, na inovação, na tecnologia, nos conteúdos e nas ações extracurriculares; currículos pouco equilibrados nas diferentes competências (básicas, cognitivas específicas, operativas, cívicas, expressivas, etc.); propensão para uma "cultura de retenção" no trabalho docente, a par da ausência de estratégias que permitam sinalizar casos de risco de insucesso e de abandono; pouco envolvimento dos pais e da comunidade na vida escolar e nas escolas; são realidades que se ligam ao modo como a escola produz o seu insucesso, arrastando consigo o insucesso dos alunos.

A situação tem vindo, porém, a melhorar significativamente. Isso tem-se refletido na Taxa Real de Escolarização do Ensino Secundário que, entre 1996 e 2007, oscilou entre 54,2% e 62,5%, tendo depois iniciado uma subida que a levou até aos 81,5% em 2019.

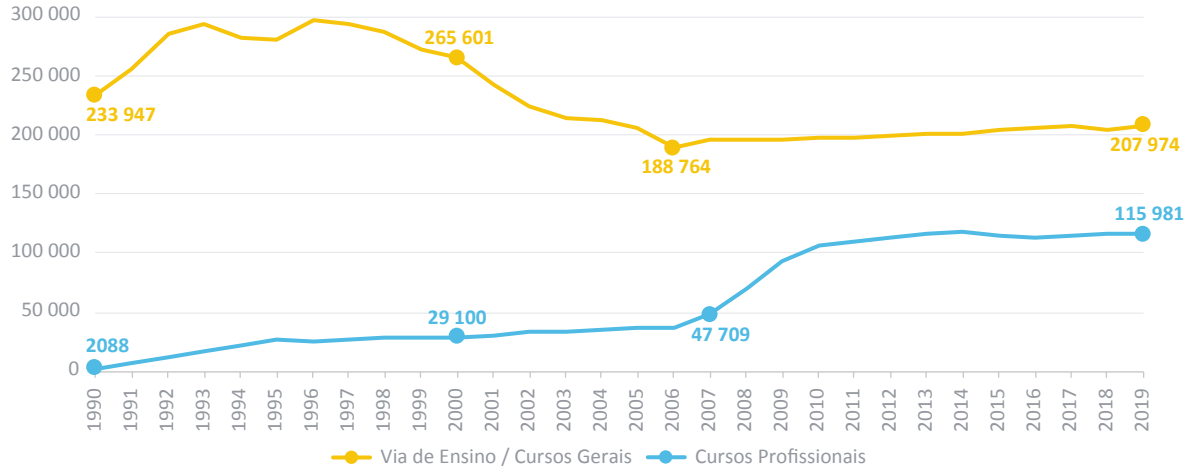
Figura 1. Taxa Real de Escolarização do Ensino Secundário – todas as vias. Portugal, 1990-2019



Fonte: PORDATA, atualização de 01-07-2020

Essa taxa reflete o aumento do número de alunos matriculados no ensino secundário, num quadro de diminuição acentuada da dimensão demográfica das gerações jovens. Se em 1990 estavam matriculados 236 035 alunos no ensino secundário, em 2019 o número tinha crescido para 372 722, passando por 339 539, em 2000/2001. Como se pode ver na Figura 2, foram as vias vocacionais as grandes responsáveis por este aumento.

Figura 2. Alunos matriculados no ensino secundário, por modalidade. Portugal, 1990-2019



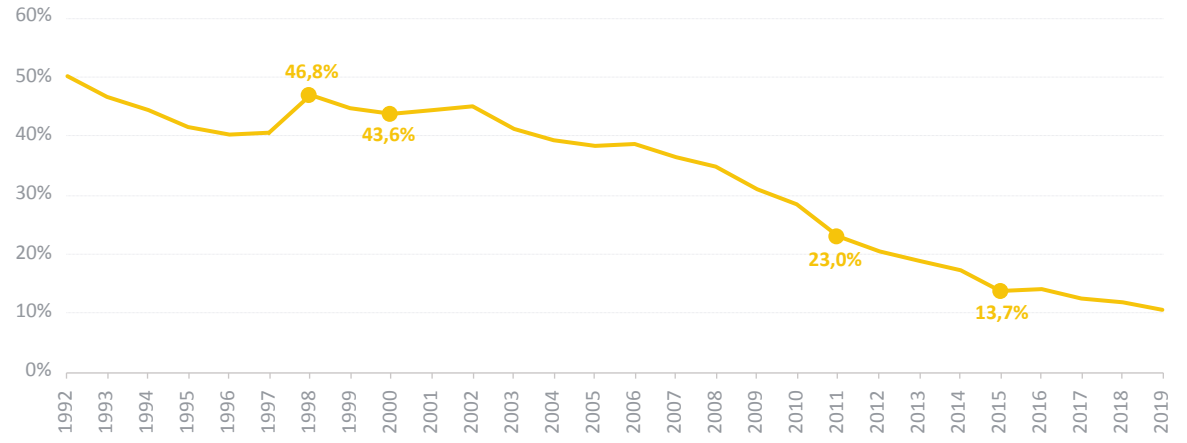
Fonte: PORDATA, atualização de 01-07-2020

Pode-se mesmo colocar a hipótese de que, em termos de saldos brutos (isto é, sem verificar a estrutura interna do grupo), os perto de 26 000 matriculados a menos nos chamados cursos gerais, correspondem aproximadamente às quebras demográficas, as quais foram largamente compensadas pelos estudantes que os Cursos Profissionais resgataram ao abandono escolar precoce.

Na verdade, muito pouco tempo após a legislação que permitiu a sua criação em 1989, as escolas profissionais rapidamente passaram do valor residual de 2 088 estudantes, em 1990, para perto de 30 000, a partir de 1995, valor que se manteve estável até 2006, período em que já declinava o número de matrículas nos cursos científico-humanísticos. Mas a partir de 2007 (outra vez esse ano), os valores dispararam, principalmente devido ao impacto da oferta de cursos profissionais nas escolas regulares, até atingir os 115 981 de 2019.

Como se pode verificar na Figura 3, de uma taxa de Abandono Escolar Precoce de 50%, em 1992, passou-se para valores que oscilaram em torno de 40% até 2002, descendo depois para 38,5% em 2006, ano em que se acentua a queda, com a única ligeira interrupção nos anos do conservadorismo retrógrado de Nuno Crato, até atingir 10,6% em 2019.

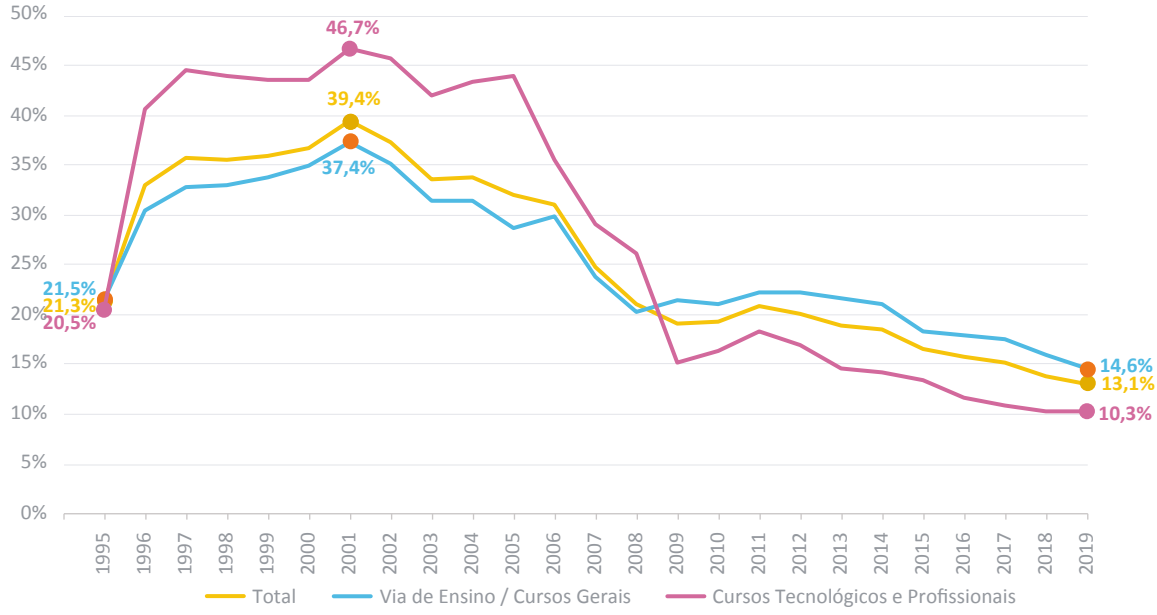
Figura 3. Taxa de Abandono Escolar Precoce. Portugal, 1992-2019



Fonte: PORDATA, atualização de 06-02-2020

Não sabemos se há uma relação causal entre a expansão dos cursos profissionais e a redução do abandono escolar precoce, mas a coincidência temporal dos dois fenómenos torna-a fortemente verosímil. Embora o assunto mereça uma investigação mais aprofundada, podemos concluir que foram os cursos profissionais os que mais contribuíram para essa redução, conseguindo atrair os segmentos dos estudantes que tendiam a abandonar precocemente, e obtendo com eles melhores resultados, como mostra a Figura 4.

Figura 4. Taxa de retenção escolar e desistência no ensino secundário, total e por modalidade. Portugal, 1995-2019



Fonte: PORDATA, atualização de 02-07-2020

A expansão das vias profissionais para as escolas secundárias públicas, legislada em 2004/2005 e concretizada a partir de 2007, representa um salto qualitativo no pensamento político, que tenta contrariar décadas de separação real e física entre as modalidades técnicas e profissionais e as modalidades liceais e académicas. Os cursos profissionais vinham ao encontro de um sistema, ele próprio em expansão, mas ainda claramente debilitado e afetado pelo insucesso escolar – em 2001, as taxas de retenção escolar e desistência chegavam perto dos 40% no ensino secundário, e a taxa de abandono escolar precoce rondava os 44%. E ofereceram soluções que os cursos científico-humanísticos, apesar de atraírem um público mais favorável, não podiam oferecer.

3. A superioridade do modelo educativo dos cursos profissionais

Ao contrário do modelo disciplinarizado, de aprendizagem passiva, "manualesco" e orientado para os conteúdos dos cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais orientam-se para as competências (cognitivas, atitudinais, profissionais), baseiam-se numa maior diversidade de recursos didáticos, com forte componente da aprendizagem através de projetos e atividades práticas, e realizam-se em alternância, obrigando assim a escola e os seus atores a abrir-se ao meio e a atores estratégicos, como as empresas e outras organizações de trabalho.

A pedagogia assente nas aprendizagens a partir das práticas é a que mais justifica a capacidade dos cursos profissionais para atrair estudantes, em particular aqueles que tendiam, na sua ausência, a abandonar os estudos antes ou durante o secundário. Não quero com isto dizer que estes cursos não sejam capazes de atrair alunos que seriam provavelmente excelentes em qualquer outra modalidade. Quero apenas sublinhar o contributo específico que dão para a equidade educativa em Portugal, permitindo que muitos jovens completem o ensino secundário, entrando mais qualificados no mercado de trabalho ou, em volumes consideráveis, prosseguindo mais tarde estudos de nível superior. Eles ficam porque os cursos profissionais permitem não apenas aprender matérias de carácter científico e humanístico, na componente geral da formação, mas também porque o processo educativo privilegia o trabalho de projeto e a experimentação, porque possuem uma componente profissional simulada que permite praticar os conhecimentos adquiridos teoricamente e aprender coisas novas relativas às atividades profissionais, e ainda porque a exigente componente de estágio em contexto real de trabalho os torna mais atraentes e ligados à terra. São cursos que exigem mais, são mais difíceis, complexos e exigentes, mas tornam a vida escolar de mais fácil digestão, conferindo-lhe um sentido de utilidade determinante.

Aquilo que distingue verdadeiramente a educação profissional está relacionado com a organização pedagógica e curricular. Trata-se sobretudo de um ensino que procura "educar" (não competindo com a família, mas também não estabelecendo uma fronteira funcional em reação a ela) e adaptar-se ao próprio processo de formação do aluno, e que visa torná-lo num individuo mais autónomo, mais criativo e mais capaz. A flexibilidade, introduzida pela organização modular dos programas, possibilita que as condições de aprendizagem sofram esta adaptação e que as necessidades

dos alunos sejam atendidas de forma mais individualizada. As recentes iniciativas introduzidas no sistema educativo de flexibilização curricular pretendem justamente alcançar lógicas de ensino/aprendizagem que desde sempre são trabalhadas em contexto do ensino profissional. Então, porque é vista tantas vezes, ainda hoje, a educação profissional como se fosse de segunda? Ela é de primeira.

Para além disso, os cursos profissionais têm a vantagem da diversidade. Oferecem uma grande gama de escolhas. Não são três ou quatro cursos iguais em todo o lado, mas duas centenas e meia, suficientemente flexíveis para se adaptarem a diferentes contextos (por exemplo, em termos de ritmos de alternância, incidência de conteúdos curriculares e práticas pedagógicas), capazes de agradar às preferências dos estudantes e ancorados nas realidades socioeconómicas em que estes estudam, nomeadamente quando se escolhem as áreas profissionais.

As vantagens dos cursos profissionais têm ainda uma outra dimensão, a das parcerias. Eles assentam numa articulação entre as escolas e o mercado de trabalho, fazendo com que as primeiras se abram ao meio, ao mesmo tempo que alargam o seu contributo para o desenvolvimento socioeconómico das comunidades, formando os quadros que o mesmo requer, nem sempre de forma coincidente com as expectativas (na verdade, frequentemente essas expectativas são de que a escola forme para o local de trabalho, o que não é verdadeiramente a sua missão), mas, de qualquer modo, afirmando a sua disponibilidade para contribuir de modo mais qualificado para a inovação e o bem-estar comum.

As escolas profissionais, por terem nascido e se terem especializado nessa função, tendem a ser mais eficazes em matéria de transição para o mercado de trabalho, mas as escolas regulares têm a vantagem de permitir que os estudantes permaneçam nas escolas, onde são conhecidos e onde têm grande parte dos seus amigos, partilhando corredores e serviços comuns, o que é decisivo para o prolongamento da escolarização. É certo que isso se fez à custa de alguns vícios que será necessário corrigir, como o que representa um maior peso do ensino "manualesco" na educação profissional em relação ao modelo original, dado que as editoras, face ao aumento do número de estudantes, passaram a aproveitar o que consideram um novo nicho de mercado, e os docentes das componentes gerais do currículo se sentem frequentemente cómodos com o recurso à didática do manual. Mas a correção é agora possível, nomeadamente à medida que se criam condições para a utilização sistemática das alternativas digitais e virtuais, permitindo levar mais longe a lógica de articulação entre os módulos científicos e humanísticos da componente geral do currículo e as componentes práticas.

Uma nota final para um outro plano das vantagens que apresentam os cursos profissionais, agora já não em relação aos cursos científico-humanísticos, mas ao sistema de aprendizagem. Este foca-se ainda mais na preparação para o mercado de trabalho e nas componentes práticas do processo de ensino-aprendizagem. O público que serve é ainda mais desfavorecido do que o dos cursos profissionais, recuperando amiúde jovens que já se encontravam fora do sistema de educação e formação sem ter concluído o ensino secundário. Mas a fragilidade da formação geral de carácter científico e humanístico não facilita a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente o prosseguimento de estudos, e tende a gerar menores níveis de literacia do que os cursos profissionais seus congéneres. Coisa que, na Alemanha, onde o modelo se desenvolveu mais, é cada vez mais reconhecida.

Por fim, um pequeno esclarecimento. Os cursos profissionais não representam, nem querem representar, o ensino que era ministrado nas antigas escolas técnicas, num sistema segregado em duas vias, uma escolar e outra profissionalizante, sem comunicação. Eles representavam, de facto, um destino precocemente traçado de entrada em posições sociais e profissionais subalternas, que criaram a ilusão de vantagem apenas porque o analfabetismo era a norma e porque o país rural e subdesenvolvido que os promovia ainda tinha uma ampla base social totalmente desprovida das qualificações típicas das sociedades modernas da mesma época. A tentativa de reintroduzir essa lógica ocorreu recentemente com os "cursos vocacionais" de nível básico, rapidamente rejeitados por quase toda a comunidade educativa.

4. Conclusão

A educação profissional, e em particular os cursos profissionais, funcionaram no nosso país, embora com algum atraso, como um instrumento poderoso de redução do Abandono Escolar Precoce e de qualificação das gerações jovens. Não o fizeram sozinhos. A expansão da educação pré-escolar, a política de agrupamentos verticais, os programas TEIP e de Promoção do Sucesso Escolar, entre outras medidas da mesma geração, são solidariamente responsáveis. Mas a diversificação da oferta curricular que representam e o modelo pedagógico em que se baseiam tiveram um impacto notável na aproximação ao objetivo de assegurar a todos os jovens a escolaridade mínima de nível secundário.

Eles merecem, por isso, um outro apoio e um reforço do investimento na sua qualificação. Preparar cidadãos para a aprendizagem ao longo da vida, a cidadania, a sociedade da informação e a economia do conhecimento, para o mundo digital que já está entre nós, e ao mesmo tempo para o exercício qualificado de uma profissão, não é tarefa fácil. Mas vale a pena. Para preparar a escola do futuro não é preciso reinventar todo o sistema. Não apenas isso não é necessário, como daria muito trabalho a troco de resultados incertos. Parece mais avisado investir naquilo que funciona. Basta para isso clarividência e alguma coragem.

Esse investimento permitiria melhorar a qualidade da oferta vocacional existente e superar algumas das suas debilidades, de que destaco a dificuldade de acesso de muitas escolas, de muitos jovens e de muitas famílias às tecnologias digitais, a necessidade de reforço da orientação vocacional, no sentido de ajudar todos os jovens e as suas famílias a escolher o percurso escolar no ensino secundário e a área profissional de referência, a relação com o mundo do trabalho e a qualificação dos equipamentos e instalações para o ensino experimental e prático, a necessidade de reforçar as competências dos docentes para uma modalidade de ensino que exige muito, mas compensa ainda mais.

Ganhariam com esse investimento não só o mercado de trabalho, as empresas e as instituições que carecem de profissionais de nível intermédio, os jovens e as suas famílias, mas também o sistema de ensino, não apenas devido à melhoria do seu desempenho, como pelo efeito de contágio que se pode gerar a partir desta modalidade da oferta educativa.

6 As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial

José Matias Alves[1]

> "A verdadeira esperança sabe que não tem certeza. É a esperança não no melhor dos mundos, mas em um mundo melhor. A origem está diante de nós, disse Heidegger. A metamorfose seria efetivamente uma nova origem".
> Edgar Morin, Le Monde, 9-01-2010.

Nos últimos 40 anos, o Ensino Profissional (EP) tem vindo a ser politicamente afirmado e promovido em diversos momentos históricos: com a reforma Seabra, em 1983 e o relançamento do ensino técnico-profissional, com a reforma Roberto Carneiro, em 1989 (incluindo aqui o lançamento das escolas profissionais em janeiro de 1989) e o lançamento do novo ensino secundário com os cursos predominantemente orientados para a vida ativa, vulgarmente designados como cursos tecnológicos, e com a reforma curricular do ensino secundário em 2004 com David Justino que decretou a generalização do ensino profissional a toda a rede de oferta de nível secundário.

Neste texto, pretendemos identificar os dilemas que têm marcado a evolução do ensino profissional no passado recente e explicitar os caminhos para sua possível revalorização pessoal, escolar e empresarial.

Dilemas do ensino profissional

1. Um ensino escolarmente equivalente ao ensino geral ou um ensino a ele hierarquicamente subordinado

Esta tem sido uma questão sempre presente, verificando-se algumas polarizações no decurso do tempo. Para o ilustrar, convoco dois exemplos: na reforma curricular de 1989, foi opção política determinar que os cursos *gerais*, científico-humanísticos, orientados para o prosseguimento de estudos, incorporassem obrigatoriamente uma componente técnica de seis horas semanais. Esta incorporação de um saber técnico, tecnológico e prático trazia para o currículo do *liceu* uma dimensão pragmática do conhecimento que se conjugava com o saber humanístico e científico. E, para além desta opção, assumia-se que as diferentes fileiras existentes no ensino secundário eram escolarmente equivalentes, isto é, tinham o mesmo valor escolar e educativo e todas permitiam concluir o secundário. Como alertava, já em 1991, Augusto Santos Silva, em prefácio à obra *Educação Tecnológica nos Anos 90:*

[1] Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

> O maior perigo não residirá na combinação perversa entre a hipervalorização discursiva e desvalorização efetiva da educação tecnológica? (…) Se não intervirmos no mesmo sentido no ensino secundário, mais uma vez perderemos a oportunidade de tocarmos a globalidade do sistema educativo e circunscreveremos a educação tecnológica aos "deserdados". Então, objetivamente, a criação das escolas profissionais e do secundário profissionalizante foi a mudança necessária para que o secundário nobre permanecesse "licealizado" e os "herdeiros" continuassem olimpicamente desligados do mundo do trabalho. (Silva: 1991, p. 17).

De facto, esta ameaça de "licealização" curricular foi sendo progressivamente concretizada através da redução das horas da componente técnica (de seis para três horas) até à completa extinção operada pela dita "reforma" ou "revisão curricular" do ensino secundário em 2004 que também impôs os programas do "liceu" para todos, retomando a velha ideia da unificação do ensino no 3º ciclo do ensino básico, segundo a ideologia do "melhor para todos". Para além desta opção ideológica, é de assinalar que o conceito de equivalência de percursos formativos de nível secundário é também abolido, criando-se, em alternativa, o eufemístico conceito de "permeabilidade". Isto é: os cursos deixaram de ser escolarmente equivalentes e passaram apenas a ser "permeáveis", retomando-se a hierarquia das excelências académicas.

Como última nota, refira-se que esta política pendular assumiu no ano 2019/2020 um registo no caminho positivo ao permitir que os alunos do ensino profissional acedessem ao ensino superior sem terem de se sujeitar aos exames pensados para os alunos dos cursos científico-humanísticos. Como refere o preâmbulo do Decreto-Lei nº 11/2020, de 2 de abril,

> Recomendou, assim, a OCDE que o sistema de acesso ao ensino superior fosse revisto no sentido de se adaptar à diversidade de estudantes provenientes do ensino secundário e de avaliar adequadamente o tipo de competências dos mesmos, eliminando a desigualdade que atualmente se verifica entre os estudantes que realizam o nível secundário na via científico -humanística e nas vias profissionalizantes.

De qualquer forma, esta ideologia do "ensino poderoso", teórico e abstrato continua a marcar muitas das agendas políticas.

2. Um ensino valorizado pela escola, pelos professores, pelas famílias, pelos empregadores ou tendencialmente desvalorizado e de segunda (ou última) oportunidade destinado aos outros

Este tem sido um longo dilema que tem marcado toda a nossa história educativa. É certo que há escolas e professores que valorizam o ensino profissional porque veem nele um operador de atração, de sucesso e até de percurso de vida (com destaque para as escolas profissionais, como não podia deixar de ser, dada a sua génese e identidade). Mas há ainda um certo estigma de classe social que só será progressivamente atenuado ou mesmo abolido se os diplomados pelo ensino profissional forem reconhecidos (e devidamente valorizados) pela organização de trabalho e a partir daqui, também valorizados pela cultura e pela prática escolar, pelos professores e pelas famílias. O ensino profissional ou profissionalizante não pode ser utilizado [ou não deveria ser…] como uma via destinada aos alunos segregados por um currículo elitista e segregador, mesmo que se considere como "poderoso". A questão do *valor* dos percursos escolares é uma construção social que tem muito a ver com as representações sobre o conhecimento, com a perceção do estatuto, do crédito e do uso dos diplomas. E, não raras vezes, a mais *valia dos percursos e dos diplomas* é uma construção retórica ao serviço das hierarquias sociais e não responde à pertinência, relevância e *empregabilidade* social dos conhecimentos.

3. Um ensino que integra de forma tendencialmente harmoniosa todos os saberes necessários à vida social e profissional ou um ensino que estratifica, separa e exclui saberes essenciais

Como se referiu acima, a história recente do ensino secundário involuiu de uma certa integração curricular para a exclusão dos saberes considerados desnecessários para a cultura científico-humanística vocacionada para gerar o acesso ao ensino superior. O aprender a conhecer, a fazer, a ser, a conviver deveria instituir-se como referência comum de qualquer percurso de formação de nível secundário. E é também por isso que o ensino profissional (pelo menos desde 1989) não alienou nenhuma destas componentes do conhecimento e da formação, ao contrário dos percursos orientados para o acesso ao ensino superior que foram limitando o currículo ao conhecimento supostamente "nobre" e "poderoso" das humanidades e das ciências. Importa, no entanto, considerar que este "conhecimento poderoso" (Young: 2014) entendido como o conhecimento científico universal, abstrato, supostamente capaz de facultar as chaves de leitura dos problemas do mundo e da humanidade e ser um operador crítico da libertação e da autonomia, também pode ser um instrumento de segregação e exclusão, como se observa em numerosas evidências empíricas.

4. Um ensino que valoriza as competências para a ação, a intervenção e a transformação (o saber fazer crítico e criativo) ou um ensino focado no exame, na nota e na obtenção de credenciais escolares que não raras vezes defraudam expetativas de mobilidade social

Esta parece ser uma das marcas maiores do sentido das práticas de escolarização. Veja-se como o legislador de 1918 escrevia no preâmbulo do Decreto 5:029, de 3 dezembro de 1918:

> O país carece essencialmente de técnicos e não de diplomados. É pela gente com cérebro e com cérebro capaz de ser praticamente utilizado, que uma nação demonstra o seu valor. A nossa instrução até hoje tem sido essencialmente destinada a produzir diplomados. Procura-se o diploma e não a competência; procura-se o lugar, a competência virá mais tarde. Os alunos saem das escolas sem nenhuma competência técnica, mas com profundos conhecimentos decorados, fixados de qualquer modo.

Vivemos ainda excessivamente presos ao paradigma das *credenciais escolares*, da *diplomocracia,* da classificação, do exame e da nota. A uma pedagogia da exposição e da explicação, que, muitas vezes, se contenta com a reprodução do que se decorou. António José Saraiva, bem denunciou esta marca estrutural que parece inscrita no ADN do sistema educativo:

> (...) É claro que em tais condições a matéria ministrada nas escolas não pode interessar o aluno normal. O estudo é um trabalho a que ele não vê finalidade: é como um burro a andar à nora. E o que é que nós inventamos para obviar a esta situação, para criar na escola um interesse e um objetivo visível a alcançar? Inventámos, como sabeis, o sistema do exame e da nota. A nota torna patente ao aluno o resultado do seu esforço. Se o aluno não pode interessar-se – a não ser que um jovem monstro – pelas declinações, interessa-se, em todo o caso por um catorze, um dezoito, ou simplesmente um dez, pelas consequências que o caso pode ter nos prémios e castigos da família, ou no simples amor próprio pessoal. (…)
>
> As nossas turmas tornam-se desta maneira ajuntamentos de fraudulentos inconscientes, fracassados e pequeninos sabichões inúteis e sem unhas para a vida. A Escola parece um asilo. (Saraiva: 1947)

O ensino profissional, pelo menos desde a criação das escolas profissionais, tem conseguido inscrever-se, de um modo geral, numa prática educativa que promove e valoriza as competências (os conhecimentos, as capacidades e atitudes), o saber agir responsável, o saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades. A lógica de organização do currículo, convocando os saberes humanísticos e científicos para iluminar os sentidos da ação e que encontra na Prova de Aptidão Profissional o seu principal dispositivo, é uma referência importante para pensar e praticar uma educação comprometida com as pessoas e os contextos. E aqui estará um dos seus segredos e esteios, como refere Azevedo (2019).

5. Um ensino que tem a possibilidade de formar elites profissionais intermédias altamente qualificadas ou condenado a formar pessoal menor e subordinado

Este é o dilema e o desafio maior. A escola bem pode decretar uma valorização do ensino técnico e conferir-lhe sentido através de uma outra organização dos saberes; no entanto, esta valorização só se realizará se for reconhecida na divisão do trabalho, isto é, se o ensino técnico e profissional participar efetivamente na produção das elites em concorrência com o ensino geral.

Ora, de que forma a organização do trabalho poderá reconhecer e valorizar os alunos saídos do ensino profissional? Em primeiro lugar, vendo que o conhecimento em ação [os conhecimentos, as capacidades e as atitudes] é a chave primordial da inovação, da produtividade, da competitividade e da internacionalização. E daí, interessando-se pelos programas formativos ministrados, acompanhando e influenciando a oferta formativa e as práticas pedagógicas, incentivando uma pedagogia da alternância formação-trabalho-formação, percecionando a formação como prática de identificação e resolução de problemas organizacionais e de produção. Numa palavra, a formação seria percecionada pelos empregadores como um elemento estratégico da organização do trabalho, capaz de fundar ou estimular processos de reconversão e de eficácia acional.

Não basta, contudo, este reconhecimento. O ensino profissional só será social e familiarmente reconhecido se o mundo do trabalho oferecer aos diplomados oportunidades de carreira e de salário que justifique o investimento realizado.

6. Um ensino que abre oportunidades atrativas de carreira profissional ou que fecha horizontes profissionais

Se as escolas e os alunos entenderem que as aprendizagens realizadas no âmbito do ensino profissional podem abrir portas para uma vida laboral digna, gratificante e estimulante, então será crível que um número crescente de pessoas comece a optar pelo ensino profissional e ele se afirme como uma etapa final ou intermédia de formação.

Esta abertura de portas e de oportunidades só existirá se houver um projeto educativo e formativo socialmente inscrito no tecido económico e laboral e se houver uma construção sistemática dessa possibilidade que só decorre do conhecimento e do reconhecimento mútuo. E é também por isto que as escolas profissionais focadas num propósito, inscritos nos territórios, com uma dimensão relativamente pequena têm condições mais favoráveis para operar esta possibilidade, se comparadas com as escolas secundárias de muito maior dimensão e como finalidades dispersas.

7. Um ensino procurado pelas famílias como primeira prioridade ou como última oportunidade

A afirmação dos polos positivos dos dilemas permitiria enfim sustentar o início de uma rutura de paradigma e ativaria a procura pessoal, familiar e social do ensino profissional. Pois, como se sabe, o Estado bem pode decretar sucessivas metas de frequência escolar dos cursos profissionais. Aliás, é o que tem feito desde há mais de 20 anos e sempre em vão. A procura social dos jovens e das famílias só será ativada e atingirá patamares superiores a 50% da frequência no ensino secundário se for possível concertar uma estratégia sistemática, regular e contínua de múltipla valorização e reconhecimento efetivo deste tipo de ensino. E isto para não chegarmos à radicalidade da tese sustentada por António Brotas, já em 1989:

> O ensino secundário deve ser orientado para preparar os jovens para não entrarem na Universidade. O ensino secundário deve fazer de conta que não existe ensino superior, e que todos os jovens têm de entrar de imediato na vida ativa. É este o grande e difícil desafio que pode transformar o ensino secundário. Se lhe conseguir responder validamente, os professores do secundário poderá também ter a certeza de que os jovens bem preparados para entrar na vida ativa serão, também, os mais bem preparados para entrar na Universidade.

Caminhos para o desenvolvimento do ensino profissional: a *soma positiva* argumentos

Como já se anotou, o ensino profissional sempre tem vivido num quadro de tensões e conflitos que têm marcado a sua afirmação e (sub)desenvolvimento. Nesta sequência, queremos enunciar os caminhos que podem contribuir para a valorização escolar, organizacional, familiar e empresarial. Sustenta-se a tese de que esta valorização só pode ser conseguida no âmbito de uma prática sistémica de articulação e conjugação de fatores e argumentos.

1. Um projeto educativo e formativo que valorize e promova, de forma articulada e integrada, as quatro aprendizagens essenciais para a vida: aprender a conhecer, **aprender a fazer**, aprender a viver (e a crescer) juntos, aprender a ser (UNESCO: 1996). O ensino profissional não pode abdicar de nenhuma destas áreas de conhecimento e competência, tendo de se afirmar, no plano escolar, o valor de um currículo capaz de compreender, de agir e de transformar o mundo. Ou no mínimo, como sustentava Agostinho da Silva "as escolas devem preparar os jovens para saberem estar ocupados", pois, só deste modo, se evita o tédio, o alheamento e o abandono. Como também sustentava Leonardo Coimbra, "o homem não é uma inutilidade no mundo feito, mas um obreiro no mundo a fazer". E é neste fazer e neste interagir que a essência do ser humano se concretiza, revelando, como também enunciava António Botto, que o "mais importante da vida é ser-se criador – criar beleza". E esta afirmação do saber fazer criativo terá de ser a imagem de marca de todo o ensino, e em especial de um ensino profissional liberto da tentação do funcionalismo que se limita a cumprir instruções ou ordens.

2. Um projeto educativo e formativo que incorpore, em todos os ciclos de estudo e a começar pelo 1º ciclo, a dimensão tecnológica e prática do conhecimento, pois, como reconhecia Augusto Santos Silva (Silva:1989), a valorização do ensino tecnológico, técnico e profissional passa muito pela sua incorporação transversal e vertical em todo o sistema educativo. Esta integração não deve fazer-se através da criação de novas disciplinas ou áreas, mas sim através de abordagens que aliem teoria e empiria, saber e saber fazer, saber ser e saber estar. Só deste modo se combaterá a proclamação retórica não conectada com a realidade.

Esta questão está enunciada na saborosa "estória" relatada por Philippe Meirieu:

> Um aluno que acaba a escolaridade primária completa – ou mesmo o ensino secundário geral – parece-se um pouco com um canalizador que chamamos a casa porque o lava-loiças está estragado. Ele chega com uma caixa de ferramentas extraordinária, formidável, do mais moderno que há.
> Abre a caixa de ferramentas, demora-se, manuseia algumas delas, mas ao receber a ordem para reparar o lava-loiças acaba por dizer:
> - "Pois, sim! Mas isso não posso fazer".
> E o dono da casa replica:
> - "Mas o senhor tem um martelo, uma chave de fendas, os diversos materiais tudo o que necessita...".
> -"Sim, é certo. Mas do martelo posso contar-lhe a história desde as origens aos nossos dias; a chave de fendas posso desenhar-lha na escala 1,7 em papel milimétrico... Tudo isso me ensinaram. Agora, utilizá-los para resolver o seu problema, *isso* nunca me ensinaram a fazer!"

> Parafraseando, Philippe Meirieu penso que *isto* é um exemplo de conhecimentos que não são transformados em competências. São os saberes a que chamamos na nossa gíria "saberes puramente declarativos", puramente escolares que servem para ter sucesso na escola, dos quais não vemos o sentido, que não conseguimos saber em que poderão ser-nos *úteis* fora da situação escolar.

Precisamos de pensar e praticar uma escolarização que não abdique de intervir na ação, na reparação e na transformação do mundo.

3. Um sistema educativo que valoriza (e trabalha) as questões relacionadas com a orientação escolar e profissional e que abra todas as portas para se viver uma vida congruente com as aspirações pessoais. Parece existir a convicção de que esta orientação já não é hoje necessária porque o "destino" de todos os jovens que frequentam o ensino obrigatório parece ser o do ingresso no ensino superior e da obtenção de uma credencial de nível terciário. Não estou certo de que esta opção seja salutar pela simples razão de que não é necessário frequentar a escola durante 15 a 20 anos. A indústria do ensino (e as políticas que a alimentam) deveria prescindir de uma "*prática prisional*" de obrigar toda a gente a andar na escola durante tanto tempo. Doze anos de ensino obrigatório é já suficiente. E as pessoas devem poder ter o direito de aprender (em todo o lado), de viver as vidas em diferentes registos de formação – trabalho – lazer – formação, numa alternância determinada pelas vontades e oportunidades. Neste quadro, ensinar as pessoas a ver, a analisar, a discutir, a optar pelas diversas hipóteses de vida é uma ação relevante para o desenvolvimento pessoal.

4. Um projeto formativo fundado numa correspondência crítica (e criativa) entre o mundo a educação e o mundo do trabalho. Há ainda a disseminada ideia de que o mundo do trabalho é um campo do domínio e da exploração da "mão-de-obra" e que o diferimento nesta entrada é benéfico para as pessoas. Não é certo que assim seja. De facto, o trabalho remunerado é um elemento imprescindível para a autonomia e para uma vida digna e decente. Precisamos que os jovens tenham experiências de trabalho durante o seu percurso formativo e que a escola ajude a compreender as lógicas de emancipação e ou servidão que aí podem existir. Neste quadro, é crucial que o projeto formativo ajude transformar o trabalho no sentido da competitividade, inovação, colegialidade e colaboração, da realização pessoal e da solidariedade. O trabalho não pode ser um bem escasso e simultaneamente um *calvário* para milhares de pessoas. A escola tem de contribuir para resgatar o trabalho da sua *maldição*.

5. Um projeto formativo fundado na alternância e na multiformatividade dos espaços sociais, institucionais, laborais. A *rede* de interações e aprendizagens é a metáfora mais que perfeita para desenhar e praticar o ensino profissional e simultaneamente potenciar o desenvolvimento dos seres humanos que querem e sabem "meter as mãos na massa". E é por isso que as escolas têm de ser plataformas abertas de confiança e de interação. O ensino profissional – e especialmente as escolas profissionais – tem sido um campo privilegiado deste interface de mútuo (re)conhecimento. Mas o caminho está longe de estar completamente percorrido, sendo relevante pensar em percursos muito mais modulares, ágeis, flexíveis, desformatados.

6. Um projeto formativo fundado na matriz da exigência, da flexibilidade curricular e pedagógica, da adequação às pessoas e aos contextos. É certo que o currículo e o contexto organizacional onde se concretiza e desenvolve têm de convocar todos os conhecimentos pessoal e socialmente relevantes, os recursos, os dispositivos metodológicos que ajudem os alunos a aprender. Mas só há currículo efetivo se ele for aprendido nas suas múltiplas dimensões. Por isso, de nada adianta um currículo perfeito e poderoso se os destinatários centrais a ele não aderirem e não realizarem o trabalho de o apre(e)nderem. De algum modo, as práticas curriculares têm de ser o contrário do *leito de Procusto.*

> Procusto era um bandido de Ática que tinha construído em sua casa um leito de ferro. Tinha por costume sair pelas ruas e deter os viajantes. Convidava-os para jantar em sua casa e quando terminava a refeição estendia-os sobre o leito de ferro. Ajustava a cabeça ao catre da cama de maneira que se sobressaíam pela outra parte as pernas ou os pés, cortava-os para que o corpo se acomodasse ao tamanho da cama. Se, ao estender uma pessoa na cama, não chegava à cabeceira ou aos pés, desconjuntava-os. Em vez de acomodar a cama ao tamanho das pessoas, fazia que estas se ajustassem às medidas da cama.
> A mitologia diz que Procusto morreu às mãos de Teseu, que lhe aplicou o mesmo castigo que ele infligia às suas vítimas.

Perguntei-me muitas vezes se a escola não será também um leito de Procusto.

Se, em vez de acomodar o currículo às características das pessoas, o que faz, como Procusto, é formatar as pessoas a um currículo único e homogeneizador. À custa de evidentes e inadmissíveis torturas.

A escola é o reino da diversidade. E só a diversidade emancipa e produz o sucesso educativo.

7. Um projeto formativo que ganhe a confiança dos empregadores: que abra as suas portas aos empresários para que vejam os saber-fazer em ação, que diagnostique as necessidades de qualificação, que valorize os contextos de trabalho, que se credibilize aos olhos das famílias, dos poderes públicos, das empresas e seus mediadores.

Para ganhar a confiança têm de se colocar em marcha um alargado conjunto de requisitos: i) interação regular e sistemática, ii) escuta continuada por parte de todos os elementos do sistema, iii) conhecimento mútuo, iv) reconhecimento das fraquezas e forças das partes, v) sistematização dos contributos das partes em benefício do bem coletivo, vi) reconhecimento das fronteiras interinstitucionais mas incentivo ao trânsito e ao diálogo, vii) celebração das vantagens da colaboração interinstitucional.

8. Um projeto que faça prova da sua mais valia pessoal, social e empresarial. Para fazer prova tem de mostrar o que os diplomados sabem fazer, tem de se abrir aos utilizadores da mão-de-obra, tem de incorporar a procura nos processos decisionais da oferta formativa.

Esta demonstração começa no desenho da oferta formativa que tem de incorporar um diagnóstico das necessidades de qualificação no território (alargado) onde a escola se insere, no debate e consensualização sobre os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a promover, na monitorização dos processos de formação e qualificação, na concetualização e construção de provas de aptidão profissional que possam ser alavancas de progresso organizacional, na visibilidade e disseminação destas provas.

9. Um projeto que una as várias gerações de alunos. Que incremente a comunicação dentro-dentro, dentro-fora, fora-dentro. Que incremente a lógica da aliança dos vários sub-sistemas sociais.

A força e a projeção do ensino profissional vive muito das trajetórias dos diplomados do ensino profissional pois são os que melhor o conhecem e podem valorizar e aperfeiçoar. Como algumas escolas referem, os diplomados são os embaixadores por excelência da divulgação e reconhecimento. E podem ser o *input* mais relevante para desenvolver as qualidades internas e ativar a procura por parte dos jovens e das famílias.

Em síntese, a credibilização do ensino profissional tem de começar dentro das portas do sistema educativo e das escolas. Tem de ser um ensino de qualidade, apostar na exigência ajustada, nas aprendizagens relevantes para a vida – viva-se onde se viver –, na implicação das pessoas na construção das melhores respostas para os diversos problemas pessoais, sociais e laborais.

Mas não pode ficar por aqui: tem de criar nos empregadores e nos decisores de recrutamento a imagem de credibilidade e de confiança no potencial do conhecimento que os nossos jovens detêm. Porque só o conhecimento nas suas múltiplas dimensões pode resgatar as empresas da ameaça de falência e criar expetativas de inovação que garanta a sobrevivência num mundo complexo e globalizado.

Referências bibliográficas

Alves, J. M. (1989). Escolas Profissionais. *Cadernos de Economia*, ano 2, jan-mar 1989, pp. 31-33

Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. *Estado da Educação 2018*. Lisboa: CNE, pp. 316-325

Brotas, A. (1989). Reestruturar o ensino superior. *Cadernos de Economia*. Jan/Março 1989, pp. 21-23

Meirieu, P. (2017). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF

Portugal (1918). Decreto nº 5:029, de 3 dezembro de 1918

Portugal (2020). Decreto-Lei nº 11/2020, de 2 de abril

Saraiva, A. J. (1947). *A Escola – problema central da nação*. Lisboa: autor (PP. 24-25)

Silva, A. S. (1989). Prefácio a *Educação Tecnológica anos 90*. Porto: Edições ASA

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir.* Porto: Edições ASA

Young, M. (2014) . Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso" Entrevista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

7 Reflexões críticas sobre os desafios e oportunidades do ensino profissional: do empoderamento dos alunos ao desenvolvimento do território

Alda Leonor Rocha[1] e Maria Clara Correia[2]

"É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança"
Provérbio africano

Nota introdutória

Este texto escrito a duas mãos, resulta das reflexões, impressões e angústias partilhadas entre duas amigas e colegas, decorrentes da realização e participação em projetos e estudos sobre Ensino Profissional na última década, de norte a sul do país.

A reflexão sobre a experiência de observação, de estudo, de consultoria, de formação, de avaliação e de partilha de conhecimento em múltiplos contextos territoriais, escolas profissionais e escolas públicas, conduz-nos à identificação de um conjunto de desafios, significativos, que se colocam à valorização do ensino profissional.

Observamos diferenças que fazem "a diferença" na vida das comunidades e na vida dos alunos e dos seus educadores, constatamos que as pessoas fazem a diferença ("um lugar comum") e que as suas intenções, vontade e circunstâncias criam oportunidades, conhecimento e competências. Verificamos que a partilha de informação e o cuidado com a comunicação são motores do trabalho em equipa e da cooperação entre escola e comunidade, nomeadamente com empregadores e municípios. Ouvimos famílias e alunos, professores, formadores, tutores, promotores de projetos, empregadores, técnicos e dirigentes municipais, políticos e responsáveis da administração central e regional. Avaliamos resultados de projetos e intervenções educativas e refletimos sobre fatores críticos de sucesso dos percursos educativos, nomeadamente no que se refere ao ensino profissional.

Neste contexto, este artigo com foco no ensino profissional, é sobretudo uma partilha de questões e aquisições, com a intenção de contribuir, ainda que de forma muito modesta e limitada, para afirmar e desenvolver a qualidade destes percursos educativos de dupla certificação.

Por opção, deixamos de lado nesta partilha a exploração dos desafios associados à política pública e ao quadro de financiamento e de recursos do ensino profissional, questões centrais relativas às práticas, às didáticas e aos modelos

[1] Doutoranda em Educação, formadora de professores e formadores e consultora-coordenadora da *Quaternaire* Portugal
[2] Formadora e consultora. Colaboração fidelizada, com a *Quaternaire* Portugal, na áreas das políticas de educação-formação-competências.

de organização escolar, bem como a discussão sobre os "mais" e os "menos" associados à crescente participação dos municípios e das Comunidade Intermunicipais, no planeamento e apoio à concertação da rede de cursos profissionais e na intervenção ao nível do sucesso educativo.

Optamos por sinalizar dimensões de trabalho que permitem afirmar e desenvolver a qualidade dos percursos de ensino profissional nos diferentes territórios, que são significativas na vida dos alunos, nas suas competências e condições de empregabilidade, que se enquadram em orientações de política educativa e que estão ao alcance das escolas em cooperação com outros atores locais e regionais.

Notas de um percurso a caminho da identidade e do reconhecimento

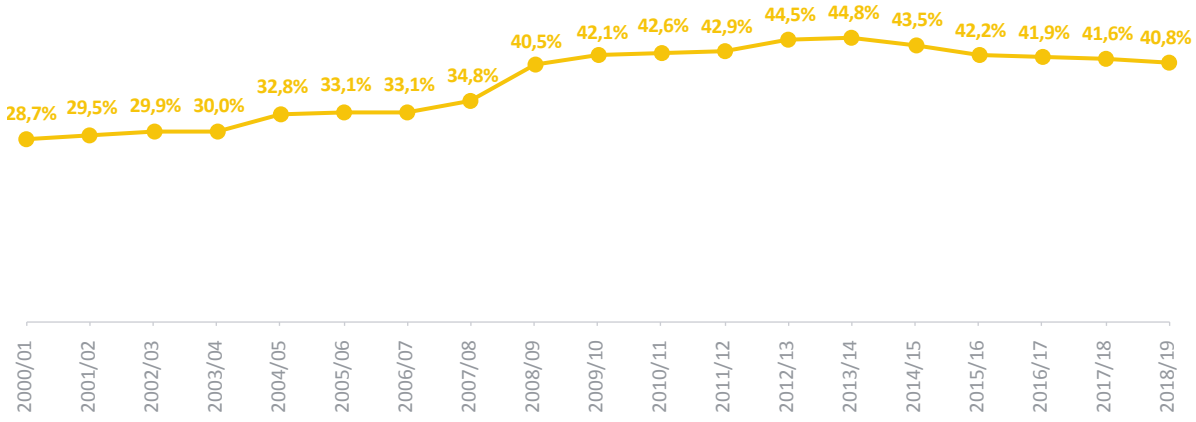
Com mais de três décadas de existência, o ensino profissional, teve, desde a sua génese, o intuito de se afirmar como uma oferta formativa diferenciada, com objetivos e características distintivas do ensino secundário geral; inicialmente, circunscrita à rede de escolas profissionais, vê a sua enorme expansão aquando do alargamento às rede de escolas pública, em meados da década de 2000.

De facto, a expansão do ensino profissional como oferta massificada, em paridade com o ensino secundário geral, acontece com a entrada das escolas públicas na rede: **entre 1991 e 2011 o número de cursos e de alunos cresce mais de 200%** passando de 33 620 alunos, em 2004/2005, dos quais 4% em escolas secundárias, para 89 499 alunos, em 2008/2009, dos quais 57,7% em escolas secundárias e para 109 260 alunos, em 2011/2012, dos quais 60,7% em escolas secundárias.

A entrada no século XXI marcou o reconhecimento e a relevância atribuída ao ensino profissional/vocacional para o alcance dos objetivos estratégicos de desenvolvimento económico e social da União Europeia e dos seus estados-membros. Recorde-se que, em 2009, o Conselho Europeu aprovou no "Quadro Estratégico de Cooperação Europeia" no domínio da educação e formação, "EF2020", a meta de 50% de alunos do ensino secundário a frequentar modalidades profissionalizantes até 2020.

Em 2018/2019, cerca de **48% dos jovens europeus frequentavam o ensino secundário em vias profissionalizantes**[3]. No mesmo ano, em Portugal, a taxa de participação dos alunos do ensino secundário em modalidades de dupla certificação era de 40,8%. Ou seja, ao longo destes mais de 30 anos de Ensino Profissional, Portugal tem vindo a fazer um caminho de convergência com a média europeia, apesar do decréscimo verificado nos últimos cinco anos. Registe-se, contudo, a expressão dos Cursos Profissionais nas modalidades de dupla certificação. Em 2018/19, os alunos do ensino profissional representavam 81,6%% do total de alunos em percursos de dupla certificação de nível secundário.

Figura 1. Taxa de participação em cursos de dupla certificação nas ofertas do ensino secundário orientadas para jovens. Continente



Fonte: DGEEC – Dados atualizados em setembro de 2020

[3] Fonte: Eurostat, 2020

Os **cursos profissionais têm vindo progressivamente a afirmar-se como a modalidade com maior peso nas ofertas de dupla certificação**, abrangendo em 2018/2019 mais de 110 000 jovens que frequentam cursos diversos, distribuídos por 39 áreas de educação e formação, desde a música, a dança, o teatro, as artes circenses, a informática, o design, o multimédia ou a mecatrónica, a eletrónica, o apoio psicossocial, o desporto e a saúde.

Tabela 1. Alunos matriculados em cursos de dupla certificação nas ofertas de educação e formação orientadas para jovens, por modalidade. Continente

Modalidades	2000/01	2008/09	2018/19
Cursos Tecnológicos	62 805	17 547	3570
Artístico especializado (regime integrado)	-	1880	2449
Cursos Profissionais	28 464	89 499	110 184
Sistema de Aprendizagem	-	13 584	19 542
Cursos de Educação e Formação	-	3391	14

Nota: No ensino artístico especializado em regime integrado só são considerados os cursos de artes visuais e audiovisuais e os cursos de dança.

Fonte: DGEEC – Dados atualizados em setembro de 2020

Os dados mais recentes sobre a situação dos alunos que ingressam no ensino profissional relativos ao período 2012/2013 a 2015/2016, permitem-nos concluir que **a percentagem de alunos que terminam os cursos profissionais em três anos tem vindo a aumentar gradualmente**. Entre os alunos que ingressaram nesta oferta de educação em 2012/2013, verifica-se que **53% concluíram o ensino secundário no tempo normal, ou seja, até ao final de 2014/2015**. Olhando para os seus colegas mais novos que ingressaram no ensino profissional em 2015/2016, a percentagem análoga de conclusão em três anos subiu para 63%.

De igual modo, a média de idades à entrada do ciclo de estudos tem vindo a diminuir, o que indicia que cada vez mais esta modalidade é encarada como uma **primeira opção** no percurso escolar, e não como uma segunda escolha ou como uma 'mera' alternativa aos cursos científico-humanísticos, ainda focada no cumprimento de programas de conteúdos para dar resposta às exigências dos exames nacionais.

É certo que persistem **visões e perceções dentro e fora da escola sobre o ensino profissional como sendo a opção ou o caminho para os menos capazes**, para os que "não têm cabeça para a escola", como a solução para os problemas dos alunos com insucesso escolar. Sabemos ainda, da experiência de terreno, que esta representação do ensino profissional como "parente pobre" do sistema educativo está ainda muito presente nas famílias que colocam no ensino superior as expectativas de sucesso profissional garantido ou de ascensão económica e social para os seus filhos. Encontramos também alguma desilusão por parte dos jovens que, após frequência de uma formação de dupla certificação, escolar e profissional, não veem reconhecidas as suas competências nem a sua mais-valia pelos empregadores, como se pode constatar pelos baixos salários praticados e as condições de trabalho pouco atrativas, em especial em fileiras de forte pressão e elevada rotatividade, como seja, a hotelaria, restauração, o comércio ou os serviços.

Contudo, na nossa perspetiva e experiência de terreno, é dentro da própria escola que subsiste, de forma velada e até talvez inconsciente, nos docentes e técnicos, a ideia de modalidade de qualidade inferior, menos exigente, destinada aos menos capazes, a que se contrapõe o ensino 'regular', exigente, rigoroso, destinado aos melhores alunos, àqueles que falam a linguagem e usam a gramática da escola 'normal'. É ainda dentro da escola que professores e técnicos de orientação vocacional, apontam o ensino profissional como percurso inevitável e único possível àqueles que apresentam resultados abaixo dos *rankings*.

Esta visão e perceção, na nossa perspetiva, não pode estar mais desfasada da realidade. Atualmente, encontram-se por todo o país experiências e práticas de inovação pedagógica no ensino profissional (e, naturalmente, no ensino secundário geral) que têm evidenciado como os alunos, **todos os alunos**, podem desenvolver as suas competências profissionais e, sobretudo, as sociais e pessoais, em ambientes de aprendizagem estimulantes, enriquecidos, alicerçados em contextos reais ou próximos do real, que lhes permitem atribuir significado ao que aprendem e a reconhecer-lhe valia para a sua vida, como profissionais e como pessoas. Estes são **ambientes de aprendizagem que marcam pela diferença, pela diferenciação positiva, de rigor e de exigência**. Exemplos disto são as participações de alunos do ensino profissional em projetos *Erasmus*, em conferências internacionais da OCDE[4],entre outras.

[4] https://forum.pt/anqep/representar-o-ensino-profissional-portugues-foi-uma-experiencia-inigualavel

É nisto que acreditamos. Num ensino profissional como modalidade de dupla certificação, com valor e identidade próprios, com significado crescente na resposta a necessidades de competências do país, e com um vasto campo de afirmação e desenvolvimento, quer enquanto percurso orientado para a entrada no mercado de trabalho, quer enquanto percurso para o prosseguimento de estudos.

Notas de reflexão sobre mudanças e desafios

Quando refletimos sobre o percurso do ensino profissional em diferentes territórios, avaliando os adquiridos e identificando as necessárias mudanças, e salvaguardando as questões que optamos por não tratar e referidas na nota introdutória, somos conduzidas a três questões centrais. São questões que têm permitido travar, afirmar ou reforçar o reconhecimento do ensino profissional como modalidade de educação-formação frequentada por um conjunto significativo de jovens:

- As aprendizagens que são feitas e as competências que são produzidas e reconhecidas, na relação com a capacidade de responder ao contexto e às necessidades, com o modelo de ensino e com a comunicação e reconhecimento dos perfis de saída, entre outros;
- O investimento em informação, comunicação e capacitação que possibilita a construção de visões e a partilha de perceções e, também, com a reflexão científica e a produção de conhecimento sobre o ensino profissional;
- A dotação, organização e forma de utilização dos recursos materiais e humanos, no quadro de lógicas de cooperação com, ainda, elevada margem de progressão.

Cremos e constatamos que existe um vasto campo de ação, nos diferentes territórios e contextos escolares, que pode fazer, e faz, a diferença na qualidade dos percursos educativos, no sucesso escolar, no sucesso educativo e na vida profissional dos jovens. Num sistema educativo que precisa de se reinventar, as modalidades do ensino profissional têm mostrado ao longo dos últimos anos uma capacidade assinalável para inovar e renovar, quando em ligação com os contextos, os atores económicos, sociais e culturais e a comunidade em geral.

No país e em diferentes contextos territoriais, persistem desafios significativos: o abandono e o insucesso escolar, a expressão de jovens NEET[5], o desfasamento entre o que a escola oferece e o que os jovens desejam; o desfasamento entre as necessidades dos empregadores e a oferta formativa da escola, as assimetrias territoriais e a sua relação com a produção e fixação de ativos qualificados. E, complementarmente, afirma-se a importância e a necessidade de resposta ao inesperado, ao incerto e ao complexo, as novas profissões e as novas competências; a centralidade das competências transversais, o risco da degradação das competências técnicas (*hard*).

> "Se a escola permanece igual perante uma pandemia, que mais será preciso para que a mudança aconteça?" (Neuza Pedro, 2020)"

> "A mudança que a Educação reclama em todo o mundo não é técnica, embora requeira alguma técnica. Não se conseguirá mudando leis, reforçando (apenas) os recursos materiais ou injetando tecnologias no sistema; a transformação educativa, que já está a acontecer em muitas escolas, só será possível com convicção e a participação de todos os atores que constituem a comunidade educativa: alunos, educadores, famílias e comunidade. De baixo para cima, mais do que de cima para baixo." (Xavier Aragay, 2017)

É com base neste pressuposto, que Xavier Aragay nos propõe, que desenvolvemos a nossa reflexão em dois tópicos: o envolvimento dos alunos e a escola e o território.

O envolvimento dos alunos

"As escolas serão tanto ou mais capazes de ensinarem e de ensinarem bem quanto mais forem capazes de provocar percursos de desenvolvimento pessoal, incrustados no esforço e na busca contínua de rendimento escolar, trabalhando cada aluno aquilo que mais se coaduna com as suas aptidões e expetativas, no quadro institucional escolar geral e dentro do projeto educativo de cada escola" (Azevedo, 2018)

A experiência de formação com professores e formadores e o contato com escolas no território, permitiu-nos conhecer um pouco a realidade destes educadores e dos contextos em que exercem as suas funções. Com as necessárias salvaguardas e exceções, estes profissionais são, na sua maioria, entusiastas, empenhados, interessados em fazer mais e melhor em prol dos seus alunos e do desenvolvimento das suas competências.

[5] O indicador dos jovens que não trabalham, não estudam nem seguem uma formação corresponde à percentagem da população com idade entre os 18 e os 24 anos que não trabalham nem estão envolvidos em ensino ou formação adicional. Fonte: Eurostat, 2020

Aliás, diríamos mesmo que estes profissionais vivem de forma intensa e ansiosa a sua missão de ensinar, numa espécie de hiperatividade individual de "fazer muito e depressa". Esta é uma função/missão levada a cabo em condições muitas vezes difíceis, de incerteza e inconstância profissional- por exemplo, os formadores das áreas técnicas do currículo dos cursos profissionais são maioritariamente técnicos contratados, sem qualquer tipo de vínculo, a que acrescem sucessivas reformas, alterações legislativas, mudanças curriculares, imperativos administrativos e burocráticos, numa organização-escola em que os seus atores nem sempre estão alinhados com os mesmos objetivos e estratégias.

É por isso fácil de compreender que a estes educadores, pese embora realizem '*coisas extraordinárias por simples razões de decência*', lhe falte muitas vezes foco e intencionalidade na ação; produzem impactos extraordinários nas vidas das pessoas, recuperam esperanças, promovem a autoestima e a consciência de si, despertam para o conhecimento e o saber, mas raras vezes são ações concertadas e intencionais, suportadas numa visão integrada dos contextos e realidades, que permitam verdadeiramente transformar, de forma duradoura e consistente, a Escola como ambiente de aprendizagem.

Na nossa perspetiva, buscamos soluções nas reformas dos currículos, nas mudanças de política ou na magia da tecnologia quando a solução pode ser "**só**" metodológica. A mudança profunda e transformadora do sistema poderá passar pelo aparentemente "pequeno": **as práticas de sala de aula, o envolvimento dos adultos e de toda a comunidade educativa.**

> "No es posible hacer una transformación en las aulas sin transformar toda la escuela. Estamos ante una verdadera revolución: un cambio sistémico. Algo tan pequeño inicialmente como es cambiar el modo de dar clase, se ha convertido en una ficha con capacidad para generar un efecto dominó" (Lourdes Barraza y Olga Casanova, 2019)

Assumimos e reafirmamos que, na nossa perspetiva, para mudar a escola devemos mudar a nossa visão enquanto educadores, implementar metodologias ativas, motivar e ativar a aprendizagem dos alunos, envolvê-los de forma efetiva, como agentes e não como meros objetos do ensino e da aprendizagem.

Nas ações de formação para docentes, quando indagamos acerca das suas expectativas e necessidades, é muito frequente a procura por aprender técnicas, estratégias, receitas, mais ou menos mágicas, que consigam resolver o problema da motivação, da indisciplina em sala, da atenção e concentração, **dos alunos**. Sim, o problema que se pretende resolver é sempre o dos alunos e a questão de partida é, "Como vamos conseguir mudar os alunos para eles corresponderem à nossa expectativa de educadores?".

Se em abono da verdade os alunos são frequentemente referidos como estando no centro da ação formativa, eles são-no sobretudo como objetos de ensino e aprendizagem, destinatários da ação, mas não como parte da solução. **Estar no centro do processo educativo e formativo** terá de ser mais do que o mero objeto do ensino e da aprendizagem; é preciso que os alunos tenham uma participação ativa na construção do seu próprio percurso de vida.

Neste sentido, deveremos ser nós, professores, educadores, dirigentes da escola, a iniciar um processo de questionamento, *quiçá* de transformação, através do confronto com as nossas convicções sobre o que é aprender e ensinar; sobre o nosso papel de educadores, o papel da educação, um olhar interior sobre o que é ser um educador.

Como refere Xavier Aragay, um dos pedagogos que está a influenciar de forma mais positiva a transformação da escola,

> já não podemos separar a nossa pessoa, as nossas emoções, as nossas preocupações, medos e ilusões da nossa prática educativa. A mudança impõe-se, pede-nos para caminhar e adotar formas de fazer as coisas que são diferentes, requer tempo, transformando quadros mentais... Nesta viagem sentimo-nos desafiados no centro da nossa vocação, do nosso sentido de ser educadores. Esta jornada de transformação educacional exige um crescimento profissional, mas, sem dúvida, também um crescimento interior que requer momentos de pausa e momentos de partilha. Pede-nos tempo, espaço e tempo para o fazermos individualmente e com os nossos companheiros (Aragay, 2017).

E o que os alunos pensam do seu envolvimento na escola?

O tema do envolvimento dos alunos na escola e sua relação com o sucesso escolar, entendido aqui como resultados escolares alcançados, tem sido alvo de estudos ao longo das últimas décadas. Vários autores apontam neste sentido, ou seja, apontam para o envolvimento dos alunos como um preditor do desempenho e do sucesso escolar do aluno (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Skinner, 1993; Wu, Hughes, & Kwok, 2010).

Não querendo entrar em detalhes excessivamente técnicos e teóricos, importa apenas clarificar o conceito de envolvimento dos alunos e as suas dimensões para que possamos explicitar algumas dessas dimensões e interações, e apresentar depoimentos de alunos sobre o tema.

O envolvimento dos alunos é entendido como um conceito multidimensional[6], que abrange várias dimensões que se inter-relacionam entre si: i) cognição, ii) emoções, iii) comportamentos.

Na relação professor/aluno**,** uma das dimensões mais óbvias do envolvimento dos alunos diz respeito à **atuação do professor em sala de aula**, através do apelo à participação, ao reconhecimento e *feedback* dados, e do **estabelecimento de relações interpessoais positivas**, dentro e fora da sala.

A participação ativa nas atividades de sala de aula e promoção do diálogo encoraja os alunos a refletirem de forma metacognitiva sobre a sua aprendizagem, diminuindo a frequência de comportamentos disruptivos. Os alunos que têm mais apoio gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da aula (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001).

De igual modo, o apoio dos professores e a sua expectativa acerca do comportamento dos alunos têm uma relação significativa com a competência percebida pelos alunos e com o envolvimento, beneficiando igualmente das atividades que compreendem a interação dos alunos.

Quisemos, por isso, trazer a este texto um conjunto de depoimentos de alunos e ex-alunos, recolhidos em publicações das escolas e em pesquisas relacionadas com o envolvimento dos alunos na escola. Eis alguns excertos dos alunos acerca da relação com os professores:

> "Uma vez estivemos à conversa com uma professora durante uma hora, nunca nos esquecemos dessa conversa. Ainda hoje nos lembramos do que aprendemos nessa aula. A professora, para dar a matéria, contava histórias da vida dela e eu, para me lembrar da matéria, lembrava-me das histórias. Os professores falarem connosco é sinal de que gostam de nós, são de confiança."

> "Aquele professor incentiva-nos a escolher um melhor estágio, ele estuda-nos, conhece-nos individualmente e sabe no que somos melhores! Fala connosco como se fossemos pessoas normais. Ele nos intervalos tira-nos dúvidas e tudo. Preocupa-se em ensinar-nos, mas também tira tempo para nos ouvir. Admite que erra. Ele tem o perfil de um professor com letras grandes."

> "Uma professora encorajar-nos a dizer que acredita em nós. A falar connosco, a querer saber os nossos sonhos e dizer-nos o que vamos fazer para conseguir isso."

A escola, como sabemos, é o **local por excelência para a socialização**, para o estabelecimento de laços de amizade, para o desenvolvimento e treino de competências comunicacionais, colaboração, respeito pela diversidade, entre outros; é também, na inversa proporção, na ausência de relação ou de relação disfuncional (caso do *bullying*, por exemplo), capaz de gerar sentimentos de profunda rejeição, frustração e afastamento da escola.

As experiências de terreno vividas permitiram-nos o conhecimento de excelentes práticas no que diz respeito à **participação ativa dos jovens na vida da escola**, como parte integrante da resolução dos problemas vividos, em especial, nos relacionados com o consumo de álcool e outras substâncias, prevenção do *bullying* e outras situações de assédio e agressividade. Dessas atividades, destacamos a realização de debates dentro do grupo-turma, estimulados pelo diretor de turma, mas liderados pelos alunos; criação de grupos de ajuda, constituídos por alunos de vários anos de escolaridade que se disponibilizam para falar com colegas, vítimas de situações de agressão, assédio, *bullying*, etc.; utilização das redes sociais da escola para divulgação de vídeos criados pelos alunos, visando a prevenção de situações disfuncionais e a divulgação de mecanismos de ajuda.

Eis alguns excertos dos alunos acerca da relação com os pares e participação ativa na vida da escola:

> "Ter amigos na escola é saber que há alguém à minha espera!"

> "Às vezes nem nos despedíamos, não tínhamos para onde ir todos juntos e não havia momentos de encontro. A escola devia criar espaços de encontro, devia cativar-nos a ficar na escola."

> "Eu já pratiquei *bullying*. Foi mau porque nessa altura eu andava desorientada; eu andava revoltada, mas não era com ela, era lá em casa. Mas ela nunca se afastava de mim. Dizia que tinha pena, insistia em falar comigo, mas não queria falar com ela. E acabei mesmo por ser violenta."

> "Poder falar, dizer alto o que se passa, ajuda-me imenso. Tem impacto nas aulas e na vida, porque eu penso "posso contar com esta pessoa".

[6] As dimensões apresentadas são as consensualizadas pelos vários autores que estudam o tema; existem autores que apontam outras dimensões e também diversos entendimentos acerca das interpretações das dimensões, mas que se consideram extemporâneas abordar neste artigo. Poderão ser consultados alguns autores de referência, como Veigas, F., 2012; SimonsMorton & Chen, 2009, Skinner & Belmont, 1993.

"Projetos entre turmas e entre escolas para promover o encontro é uma forma diferente de estar nas aulas. O "projeto Igualdade" põe-nos a lutar pela mesma causa."

"Atividades que englobam todos os alunos, onde eles dão todos a sua opinião. Por exemplo debates, ao fazer debates, damos a nossa opinião na escola e talvez nos conhecêssemos."

"O grupo de voluntariado é uma experiência enriquecedora, não só para nós como para as pessoas que estão connosco. Isso mudou muita coisa em mim!"

Um último aspeto que destacamos, é a **utilização das estratégias ativas em sala de aula** que atualmente é consensualmente considerada não só como vantajosa, como aquela que permite a obtenção de resultados escolares melhores e mais duradouros. O envolvimento dos alunos em situações de ensino-aprendizagem que lhes permitam ter um papel interventivo, que promovam a interação e a colaboração e, sobretudo que sejam para eles significantes, é fundamental para a realização de aprendizagens bem-sucedidas e desenvolvimento de competências. Neste sentido, são hoje já inúmeras as escolas que estão a implementar modelos de ensino-aprendizagem baseadas em projetos, em problemas, em desafios, e outros, que impliquem sempre e de forma sistemática os alunos. Inúmeras boas práticas se poderiam referir de escolas que envolvem os seus alunos em projetos de turma, Intra turmas, de escola, de nível municipal, desde a fase de planeamento, tomada de decisão, implementação, monitorização e avaliação. São projetos interdisciplinares, muitas vezes ancorados nos próprios projetos de escola e na estratégia municipal de educação, em que os alunos são verdadeiros atores da construção do seu percurso de vida, pessoal e profissional.

Terminamos com alguns excertos de depoimentos de alunos sobre este último tema:

"Gostei muito de uma aula onde desmontámos o computador. Se for só jogar, não vou aprender nada porque já sei jogar. Foi bom pôr mãos ao trabalho e conhecer as peças todas do PC – com todos os nomes. Eu aprendo melhor se fizer do que se o professor estiver a falar."

"Se formos nós a escolher sentimo-nos mais integrados na escola. Temos algum papel na escola."

"Usar mais desenhos, serem às vezes os alunos a dar aulas, ir mais ao quadro e ouvir música na sala de aula."

"Nós temos um *chat* de turma, no *facebook*. Tiramos dúvidas no *chat*. No *chat* é mais rápido, há mais opiniões, e diferentes formas de explicar. Às vezes percebo melhor quando é um colega a explicar. Simplifica, o vocabulário é outro. Ensinam-nos aqueles pequenos truques para decorar mais rápido."

"Às vezes os professores usam palavras que nós não conhecemos. Mas há colegas que perceberam. Eu acho que se esses colegas explicassem a matéria podíamos aprender melhor, é o nosso vocabulário. Se nós tivermos uma dúvida e o professor explicar da mesma maneira, nós não vamos aprender à mesma."

"Não ser só aquela coisa de decorar matéria, mas podermos discutir ideias. Imagino uma aula em que estamos assim todos à conversa, as pessoas discutem muito as coisas, conversamos, fazemos jogos, vemos filmes, discutimos sobre temas, aprendemos sobre o que os outros pensam, partilhamos muitas ideias, ficamos a conhecer melhor o outro. A parte do diálogo resultaria em todas as disciplinas… mesmo na matemática, podíamos conversar sobre os exercícios."

O ensino profissional e o território

A observação das realidades do ensino profissional em diferentes territórios, tem-nos conduzido à constatação da importância da partilha regular de visões educativas, de informação e de conhecimento, da mediação institucional, da qualidade da comunicação e da aprendizagem permanente suportada num leque de competências transversais sólidas e ancoradas nos contextos socioeconómicos dos alunos.

A centralidade destas dimensões, não exclusiva embora particularmente significativa no caso do ensino profissional, configura um **apelo sistemático à proximidade** do planeamento e da ação educativa, num enquadramento de políticas públicas e financiamento que têm tardado em afirmar-se como um referencial de orientação gerador de **confiança.** Um apelo às pessoas, às suas competências, à produção de conhecimento, às instituições e à governança dos territórios, com significado acrescido em tempos de incerteza e de riscos vários de exclusão social.

Educar para a vida e para o trabalho (um mundo ligado que alguns insistem em separar) exige atenção, proximidade e ligação entre educadores e educandos, professores e alunos, técnicos e professores, empregadores e educadores, bem como ação e decisão informadas por conhecimento sólido e por intenções transformadoras.

O sucesso escolar, medido pelos resultados escolares e do âmbito de responsabilidade das escolas, é condição necessária e não suficiente para responder às necessidades e às exigentes tarefas das escolas enquanto ambientes geradores de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Urge atenção redobrada ao sucesso educativo, que integra e não se esgota no sucesso escolar. A formação integral dos indivíduos, na qual as competências transversais, a educação não formal e as condições de exercício de uma cidadania ativa ponderam, o foco nas aprendizagens a partir dos contextos de vida e perfil dos alunos, o impacto da visão de futuros na motivação dos jovens, o foco nas condições de acesso às oportunidades, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ligação emocional à escola e aos contextos de aprendizagem, constituem dimensões educativas centrais; nomeadamente no ensino profissional que importa continuar a afirmar como contexto de aprendizagem com valor próprio.

Cremos que a escola é central, não substituível e não suficiente para responder a todos os desafios. As exigências de recursos materiais e humanos, de competências, de informação, de conhecimento e de cooperação que o sucesso educativo e a aprendizagem significativa colocam no contexto atual, são enormes. **Enormes porque diversas e enormes porque variáveis nos contextos sociais e territoriais.**

Como relembra frequentemente António Nóvoa, a escola assume um papel único no "aprender a pensar" e no "aprender a viver e a trabalhar com o outro". Papel único e insubstituível e não exclusivo, num mundo em que educação e profissão formam um conjunto articulado. A educação faz-se em diferentes locais: em espaços formais, não formais e informais de aprendizagem; na escola, na associação, na biblioteca, nas atividades não letivas, nas atividades de tempos livres, no clube desportivo, nos contextos de trabalho, nas atividades ocupacionais, nos espaços sociais e de convívio. **A formação de jovens faz-se na relação, nos contextos, nos territórios.**

É nesta capilaridade educativa que, no trabalho que temos desenvolvido para (e com) o ensino profissional, temos encontrado oportunidades, resultados e desafios à qualidade das vias e cursos profissionais.

Observamos diferenças consideráveis, entre regiões e territórios, no grau de conhecimento sobre os percursos do ensino profissional, no trabalho com o sistema de atores, nas políticas, nas intenções e na ação educativas, na capacidade de interlocução com a administração escolar, na forma e na regularidade de comunicação com a comunidade, entre outros. Tivemos também a oportunidade de constatar diferenças que fazem "a diferença" na gestão da rede escolar, e nomeadamente na gestão da rede de cursos profissionais. Monitorizamos projetos e intervenções e concluímos pelo significado e impacto de questões aqui já enunciadas.

Não temos conclusões cientificamente validadas. Reunimos e sistematizamos um conjunto vasto de testemunhos, recolhidos de forma estruturada e intencional; do Norte ao Algarve, em territórios do litoral e do interior, áreas metropolitanas e territórios de baixa densidade. Identificámos **territórios em que o trabalho em rede é um pilar**, entidades intermunicipais e municípios que acarinham e suportam o ensino profissional, **territórios com estratégias educativas que acrescentam valor ao trabalho das escolas e ao percurso dos alunos**, escolas abertas e recetivas à participação de outras entidades na valorização do trabalho que fazem. Constatámos que há ainda um **longo caminho a percorrer, em grande parte dos territórios, no que à afirmação e valorização do ensino profissional diz respeito**.

Estivemos em escolas profissionais e escolas públicas onde os alunos se sentem bem e aprendem, e escolas onde os alunos estão porque dali não tem possibilidade de sair. Observámos **diferenças significativas, entre territórios, no acesso às oportunidades de frequentar o curso profissional desejado**. Diferenças nas oportunidades de acesso, relacionadas quer com a qualidade e diversidade da oferta quer com a mobilidade, não necessariamente e apenas entre áreas metropolitanas e territórios mais interiores, mas sobretudo associadas às políticas e estratégias de planeamento e gestão da rede de ofertas e à cooperação entre escolas e entre escolas e outras entidades.

Neste contexto, partilhamos aqui algumas conclusões da análise e da recolha de testemunhos vários de alunos, de famílias, de professores e de formadores do ensino profissional e, também, de empregadores de jovens. Testemunhos sobre o que esperam dos "governantes" dos territórios e reflexões sobre o papel central que têm, ou poderiam ter, os municípios e as comunidades intermunicipais, em quatro principais áreas de gestão da "capilaridade educativa dos territórios" e na afirmação do valor e do espaço do ensino profissional:

- Posicionamento estratégico na criação, reforço e melhoria de condições de acesso dos jovens a oportunidades de educação-formação; nomeadamente, através da criação de condições de transporte e mobilidade geográfica e/ou do suporte à organização e disponibilização de ofertas educativas de qualidade.
  Estas referências, generalizadas e frequentes nos territórios do interior, mas também em franjas das áreas metropolitanas, foram associadas à necessidade de ultrapassar lógicas de retenção "forçada" de jovens, frequentemente desmotivados, em ofertas educativas ditadas pela dotação de recursos de uma determinada escola ou entidade ou pelas decisões da administração escolar.

- Apoio à criação de uma visão partilhada sobre o valor e o espaço do ensino profissional na formação de jovens, informando as partes interessadas, aproximando "linguagens" e vontades e criando espaços de cooperação na rede de ofertas.

  Num contexto de recessão demográfica, de riscos acrescidos no acesso às oportunidades educativas por parte de muitos jovens e de limitações no financiamento do ensino profissional, a coerência e qualidade da rede de ofertas de cursos assumem forte centralidade; quer enquanto elementos de comunicação com a comunidade, os empregadores e os jovens, quer enquanto oportunidades para a gestão mais eficiente e eficaz de competências e recursos e ainda como alavancas de percursos educativos diferenciados e significativos.

  Exige-se, neste contexto, maior capacidade de interlocução das equipas municipais, sobretudo com escolas e empregadores, reforçando o conhecimento que permite criar "linguagens comuns" e perceções de mundos e contextos diferentes.

  Requer-se também uma comunicação mais fluída e orientada, de escolas com empregadores, focada nas competências e no perfil dos jovens em detrimento de uma comunicação centrada em conteúdos e procedimentos.

  Sinaliza-se, por fim, a importância de as escolas utilizarem na comunicação com as famílias, referências às diferentes dimensões do sucesso educativo, à progressão das aprendizagens e aos interesses dos alunos, em detrimento de uma interlocução comummente assente nos resultados escolares.

- Mapeamento, organização e mobilização de recursos (informação, equipamentos, competências, materiais) que suportem, ou despoletem, projetos ou experiências inovadoras de estruturação de aprendizagens, oferta de cursos diferenciadores, possibilidades de inserção profissional e/ou de especialização e prosseguimento de estudos.

  Quantas vezes um determinado curso, que é procurado pelos alunos, identificado como necessário pelos empregadores e/ou com oportunidades de prosseguimento, não abre porque não tenho e/ou não consigo contratar um determinado profissional ou adquirir o material ou o equipamento necessário? E quantas dessas vezes os recursos humanos e/ou materiais existem numa entidade ou organização educativa ou empregadora próxima? E onde existe disponível a informação necessária e oportuna para despertar, identificar e construir soluções?

  Quantos projetos e modelos de ensino-aprendizagem existem que fazem a diferença na vida, nos percursos de formação e na qualidade do desempenho profissional dos jovens? E quantos destes projetos e modelos foram estudados, avaliados e partilhados no contexto académico e científico e dados a conhecer nos territórios? E quantas entidades municipais e intermunicipais acarinham, suportam e divulgam esses modelos e projetos, alavancando oportunidades de formação para os jovens?

- Criação e dinamização de redes de trabalho e de espaços de diálogo e cooperação geradores de confiança e de conhecimento – entre escolas, entre escolas e municípios, entre escolas e empregadores, entre escolas e instituições de ensino superior, entre famílias e escolas, entre alunos e empregadores. Criação de lógicas e espaços de desenvolvimento territorial.

  Neste âmbito, destacamos dois aspetos que têm funcionado como fatores de aproximação entre escolas, equipas técnicas (municipais ou outras) e empregadores na geração e desenvolvimento de aprendizagens e percursos educativos e formativos.

  Um dos aspetos relaciona-se com o currículo e com a intenção e capacidade de integrar, nos processos de aprendizagem, saberes disciplinares diversos, utilizando projetos culturais, sociais, artísticos, económicos em curso nos territórios e/ou a participação de profissionais de organizações empregadoras na formação. O outro aspeto, associa-se à capacidade de, através da ação das equipas dos municípios ou das comunidades intermunicipais, disponibilizar informação e conhecimento útil às escolas, no que respeita ao conhecimento do sistema de atores, dos recursos existentes, dos contextos sociais e familiares e das oportunidades de treino de competências adquiridas.

Neste conjunto de questões, destacamos a importância de **focar a ação educativa dos territórios na organização e produção de conhecimento como fonte de criação e reforço de relações de confiança** entre instituições, na criação de relações entre as escolas, as organizações empregadoras e as equipas técnicas e no suporte à **cooperação de recursos** necessários à qualidade da rede de ofertas e afirmação do valor do ensino profissional.

Em jeito de conclusão

Fazer da escola um lugar com sentido na vida dos jovens, é necessário e urgente. **Fazer do ensino profissional um lugar de aprendizagens significativas**, **com valor e contributo único** na formação integral dos jovens exige **intenção** de o fazer, exige **conhecer e "trabalhar" perceções sociais**, exige a**bertura**, **rigor** e **conhecimento.**

A criação de **novos ambientes educativos**, a transformação da ação educativa, a partilha de conhecimento, a **cooperação de recursos e de diferentes competências** e a **ligação emocional aos alunos e seus contextos de vida**, são pilares

de desenvolvimento e afirmação do ensino profissional que nos **territórios de proximidade** encontram espaço de concretização.

A participação das Comunidades Intermunicipais no planeamento e concertação das ofertas de dupla certificação de nível secundário, espaço aberto pelo enquadramento legal e em desenvolvimento crescente, constitui um espaço privilegiado para a produção e partilha de conhecimento e para a capacitação e a **cooperação de recursos, entidades e pessoas**; pessoas, entidades e recursos que assumem papel central na formação integral de jovens, na criação de **condições de empregabilidade**, na **geração de oportunidades** de prosseguimento de estudos e no **reforço da ligação dos jovens aos territórios**.

À governança dos territórios (ao corpo de políticos e de técnicos) coloca-se o desafio do investimento continuado e sustentado no futuro das suas populações jovens, da construção de **referenciais de ação educativa que suportem e acrescentem valor ao contributo único da escola e que interajam e influenciem a política pública.** É na resposta a estes desafios, e nomeadamente no contexto do ensino profissional, que a informação, a comunicação, a mediação institucional, a produção de conhecimento e a capacitação, técnica e metodológica, para o trabalho em rede, assumem centralidade e espaço privilegiado em cada região do país.

Referências bibliográficas

Aragay, Xavier (2017). Reimaginando la educación – 21 claves para transformar la escuela. Barcelona: PAIDÓS Educación

Azevedo, Joaquim (2019). "Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum O caso das escolas profissionais e do ensino profissional", in Estado da Educação 2018, Lisboa, CNE. Disponível em

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf, acedido a 02/11/2020

Bandura, A. (Ed) (2004). Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios da la sociedade atual. Bilbao: Desclée de Brouwer

Barraza, L & Casanova, O. (2016). La escuela ya no es un lugar. Madrid: Arcix Formación

COMPARTE (2017). Prós da Educação Inspiram". Lisboa: Fundação Maria Rosa. Disponível em

http://www.comparte.pt/wp-content/uploads/2018/07/caderno-pros-da-educacao-inspiram.pdf. Consultado a 2/11/2020

Connel, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. Child Development, 65, 493-506.

Guerreiro, H. *et al* (2014). "O envolvimento das/os estudantes na Escola como pilar para a gestão educativa autárquica – Odemira 2020, Odemira Território Educativo", in Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Leite, A. (2014). "Envolvimento dos alunos na escola: O papel do mediador" in Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Palmeirão, C. & Matias Alves, J. (2017). Construir a autonomia e a flexibilidade curricular. Porto: Universidade Católica. Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf. Consulta a 2/11/2020

Rola, A. & Viega, Feliciano. (2014) "Envolvimento afetivo e cognitivo dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano", in Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Sanjuán Roca, María del Mar (2011). Las competencias transversales en la formación profesional. Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 949-988

Silva, Filomena & Pratas, Helena (2014). "Envolver os alunos, envolvendo as famílias? Um estudo de caso, in Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. Estudos de Psicologia, 33(2), 187-197

Vicente, Mateo *et al* (2014). "Promotion of school engagement: Peer mediation and school violence", in Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

8 Cursos profissionais: um modelo de referência no ensino profissional

Regina Matos de Almeida[1]

Este olhar sobre os cursos profissionais, em particular, e sobre o ensino profissional, em geral, decorre do exercício profissional, ao longo de muitos anos, em diferentes níveis da administração educativa, com diferentes funções, desde gabinetes de membros de governos da área da educação, onde se definem as políticas públicas de educação, passando pelos organismos de conceção dos instrumentos para a prossecução dessas mesmas políticas, GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, DES – Departamento do Ensino Secundário, ANQEP I.P.– Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P., até aos serviços desconcentrados do Ministério da Educação, responsáveis pelo acompanhamento da sua execução nos territórios educativos, DREN – Direção-Regional de Educação do Norte e DSRN-DGEstE – Direção de Serviços da Região Norte da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

É, assim, uma visão geral, e ao mesmo tempo particular, – ou, singular, já que não se opõe a nenhuma outra – sobre o sistema, a partir dos seus "próprios interiores", nos seus vários níveis de intervenção, desde o da conceção das políticas públicas até ao local do seu desenvolvimento: as escolas, com contacto direto à realidade quotidiana destas e aos que nela trabalham, diretores, professores/formadores e alunos. É um olhar-testemunho de avanços, mas também de alguns recuos, de coerências, mas também de contradições. É, sobretudo, um olhar sentido de um longo tempo de comprometimento pessoal e profissional. Um olhar implicado e comprometido com uma educação de qualidade e equidade, sempre com a convicção de que, se cada um de nós, no seu nível de intervenção, fizer o que lhe compete, de modo colaborativo com os outros intervenientes, pensando sempre no bem comum, o resultado só pode ser bom.

É, em suma, um olhar de quem viveu, e vive, o ensino profissional não como uma "coisa", mas como uma "causa", desde antes de ser mãe, até já ser avó. Um longo e intenso tempo.

O que se entende por ensino profissional?

Quando nos pedem para falar de Ensino Profissional, a pergunta imediata é se nos referimos aos cursos profissionais ou a todas as ofertas de dupla certificação. Importa, pois, *ab initio*, clarificar. Assim, consideraremos Ensino Profissional todas as modalidades de dupla certificação, escolar e profissional, destinadas as jovens, que conferem nível 4, do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), a saber: Cursos Profissionais, Cursos do Ensino Artístico Especializado (Dança, Artes Visuais e Audiovisuais), Cursos com Planos Próprios, também, por vezes, designados "Científico-Tecnológicos" (Ensino Particular e Cooperativo), sob a tutela do Ministério da Educação (ME), Cursos de Aprendizagem, sob a tutela do Ministério

[1] Técnica Superior

do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), e ainda os Cursos de Hotelaria e Turismo, a funcionar nas Escolas do Turismo de Portugal, sob a tutela do Ministério da Economia. São várias as designações, Educação e Formação Profissional, Ensino e Formação Profissional, Formação Profissional, Ensino Profissional, Ensino Profissional Dual que, em concomitância, constam quer de normativos, documentos orientadores, comunicações, brochuras, bem como do discurso oral, o que não favorece a legibilidade das ofertas de educação e formação, quer por parte da sociedade em geral, quer dos seus principais interessados, os alunos e as suas famílias, bem como as empresas e outras organizações que compõem o mercado de trabalho.

Dito isto, focar-nos-emos, principalmente, nos Cursos Profissionais, por vários motivos, entre os quais, por ser a oferta de dupla certificação que melhor conhecemos, por ser a de maior dimensão quanto ao número de jovens que frequenta o ensino profissional e, sobretudo, por ser a que, de entre todas, do nosso ponto de vista, tem um currículo que mais potencialidades encerra para um verdadeiro sucesso educativo dos jovens, na contemporaneidade. Contudo, não poderemos prescindir de, ao longo deste texto, nos referirmos às outras ofertas, na medida em que há interdependências e, portanto, consequências em vários domínios da operacionalização dos cursos profissionais, já que todas elas fazem parte do Sistema.

Como nasceu e o que comporta hoje?

Os cursos profissionais tiveram início no ano letivo de 1989/1990 com a publicação do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, diploma que regulamentou a criação das escolas profissionais, uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, em parceria com diversos atores sociais, locais e regionais, como Empresas Privadas, Associações Industriais e Comerciais, Associações Patronais e Sindicais, Câmaras Municipais, Administração Pública. Pretendeu-se, deste modo, envolver os parceiros sociais, assegurando, assim, uma forte ligação aos tecidos económico, social e cultural, na qualificação de técnicos intermédios, promovendo uma estreita ligação com o mundo do trabalho, facilitadora da integração profissional dos jovens diplomados. Desta dinâmica, sem precedentes, resultou a criação de mais 160 escolas profissionais em apenas três anos.

Desde logo, às escolas profissionais foi atribuída autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

Nos primeiros diplomas que estabeleceram o Regime Jurídico das Escolas Profissionais, o já citado Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, ao qual se seguiu o Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março, em que a autorização de funcionamento dos cursos implicava, automaticamente, o seu financiamento, o que veio a ser alterado através do Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, passando a partir daqui a distinguir-se entre "autorização de funcionamento" e "financiamento", sendo processos distintos.

Em todos estes diplomas se focava a concertação da rede de oferta com outras modalidades tuteladas por outros ministérios.

Como se expandiu?

Entre 1989/1990 e 2003/2004, os cursos profissionais funcionaram exclusivamente em escolas profissionais – públicas e privadas – tendo, no ano letivo 2004/2005, sido alargada esta oferta à rede de escolas públicas, bem como aos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com contratos de associação com o Estado, nestes últimos em substituição de turmas de Cursos Científico Humanísticos com contratos.

Assim, com a publicação do Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, que *"estabelecia os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação*", os cursos profissionais passaram a ser uma oferta de nível secundário de educação, a par das restantes: cursos científico-humanísticos, cursos artísticos especializados e cursos tecnológicos, deixando de ser, como até então, uma modalidade especial de educação, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 19º, alínea b) "*a formação profissional*", com equivalência ao 12º ano de escolaridade.

Neste mesmo ano, na sequência da publicação do Decreto-Lei acabado de referir, e enquadrada pela Portaria nº 550C/2004, de 21 de maio, que regulamentava "*a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário*" e ainda pelo Despacho nº 14 758/2004, de 23 de julho, definiram-se as "condições essenciais" e as "regras" para o funcionamento nas escolas, ou agrupamentos de escolas, integrados na rede pública de estabelecimentos de educação e ensino, dos cursos profissionais de nível secundário, durante o ciclo de formação 2004-2007, em regime de experiência pedagógica.

Iniciou-se, deste modo, uma experiência-piloto num conjunto restrito de escolas secundárias públicas, todas com um historial de ensino técnico-profissional – grupo de escolas designado, à data, por "escolas de referência para o ensino profissional" – nomeadamente escolas envolvidas na experiência dos Cursos Técnico-Profissionais lançada em 1983, através do Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de outubro.

Esta experiência pedagógica foi, inicialmente, devidamente acompanhada por equipas, constituídas por técnicos dos serviços centrais e regionais, que promoveram oficinas de trabalho com todas as equipas pedagógicas dos cursos profissionais nas escolas da experiência, nomeadamente a abordagem ao desenvolvimento do currículo através da estrutura modular, uma novidade no sistema educativo português, capacitando os professores para este novo desafio pedagógico.

Porém, e como tantas vezes acontece no nosso país, com uma mudança de governo, e, por vezes, não necessariamente do partido que o sustenta, a experiência-piloto rapidamente se transformou num alargamento, sem precedentes, sem a devida avaliação e, em muitos casos, sem a aferição prévia das condições necessárias. Passou-se, assim, de 36 765 alunos a frequentar os cursos profissionais, no ano letivo de 2004/2005, para 107 266 no ano letivo de 2009/2010, num universo de cerca de 90% das escolas públicas.

Contudo, esta decisão, tem de ser vista à luz da instituição da escolaridade obrigatória de 12 anos, e até aos 18 anos de idade, no ano letivo de 2009/2010, através da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, facto que pressionou, certamente, a decisão duma tão grande expansão num tão curto espaço de tempo, a fim de se dar uma resposta, mais diversificada, ao elevado número de jovens que passaria obrigatoriamente a frequentar o ensino secundário.

Refira-se, ainda, que ao tempo, e concomitantemente, existia a oferta, nas escolas públicas, de cursos tecnológicos, também de dupla certificação, cujo modelo de organização e funcionamento, muito semelhante aos cursos científico-humanísticos, não se revelou promotor de sucesso, muito pelo contrário, facto pelo qual esta oferta foi progressivamente descontinuada e substituída por cursos profissionais nas escolas com essa oferta.

Que expressão tem hoje?

Atualmente, a oferta de cursos profissionais mantém-se em cerca de 90% dos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas, nas mais de 200 Escolas Profissionais Privadas e nas 18 Escolas Profissionais Públicas e, também, em Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, cujo número não podemos precisar, numa percentagem de cerca de 60% de oferta nas escolas públicas e 40% nas privadas.

Na totalidade do universo dos alunos que frequentam o ensino secundário, 41% frequentam-no em cursos de dupla certificação (DGEEC, 2018). Destes 41%, cerca de 75% fazem-no nos cursos profissionais, representando 33% do total de alunos que frequenta o ensino secundário.

Quantos aos números, e apesar da meta comummente evocada, de termos, em Portugal, 50% de jovens em percursos de dupla certificação no ensino secundário, pensamos que o desafio, hoje, não é já o da quantidade, mas sim o da qualidade, pois, do nosso ponto de vista, será esta que poderá contribuir, se esse for o interesse e a motivação de parceiros sociais, escolas, alunos e professores, para a eventual evolução crescente da quantidade.

Um modelo especial de política educacional nacional

Há uma especificidade deste tipo de ensino e desta medida de política educacional: o acompanhamento às escolas e a capacitação institucional das escolas e professores – como era e como tem sido?

Esta oferta educativa que, à data, foi muito inovadora: a criação das escolas, onde começou a funcionar, resultou da união de vontades de vários parceiros locais e regionais, e, portanto, de "um projeto", e como tudo que é verdadeiramente projeto tem a dimensão do "desejo", do querer, de um futuro melhor; o seu currículo foi desenhado na perspetiva da integração dos vários saberes disciplinares, rompendo-se com o "currículo de coleção", num equilíbrio, em termos de carga horária, entre as componentes de formação sociocultural e científica e a componente de formação técnica, tecnológica e prática, perspetivando já um determinado perfil de alunos à saída do ensino secundário, que não tivesse apenas em conta o estrito perfil profissional, mas também um perfil geral e humanista; atribuiu-se, por esse motivo, a devida importância à formação geral, consubstanciada na componente de formação sociocultural, com a inclusão de uma outra novidade, em coerência com os princípios assumidos, a "Área de Integração" – que, como o nome desde logo sugere, perspetiva a integração dos saberes e, por conseguinte, visa proporcionar aos jovens uma visão integrada do mundo – tornando-a comum para todas as saídas profissionais e, se não igual, de valor equivalente às restantes ofertas de ensino secundário.

Adotou-se o princípio da autonomia das escolas, atribuindo-lhes autonomia administrativa, pedagógica e financeira; considerou-se a duração dos cursos pelos ciclos de formação de três anos, possibilitando-se uma gestão, efetivamente, flexível da carga horária ao longo do ciclo de formação, bem como dos horários semanais e diários, fazendo a rotura, também, com os tempos letivos/semanais que vigoram até hoje no ensino geral.

Organizaram-se as disciplinas em módulos, de duração variável, combináveis entre si, autónomos *de per si*, mas integrando um todo coerente.

Introduziu-se a PAP – Prova de Aptidão Profissional – que foi, também, um marco de inovação, já que rompeu com as características de um "exame" de avaliação final, – que ainda perdura noutras modalidades de ensino profissional – e optou por propor aos alunos a conceção e desenvolvimento de um projeto, procurando dar respostas concretas a problemas suscitados no âmbito da Formação em Contexto de Trabalho, materializado num produto, físico ou não, consoante a Área de Educação e Formação a que o curso pertença, a realização do respetivo relatório crítico sobre o trabalho feito, o que pressupõe a convocação de todas as áreas do saber. Este trabalho é apresentado publicamente perante um júri, composto por entidades externas às escolas, sendo, sem dúvida, um processo de enorme aprendizagem, quando devidamente acompanhado. Além de capacitar os jovens para o "saber fazer" capacita-os, para o mais importante, para pensar e, por conseguinte, saber "porquê" e "para quê" fazer. Realça-se, aqui, a valorização da PAP, nomeadamente enquanto instrumento de avaliação externa, recentemente consagrada no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

Este sentido, de aprender contextualizadamente, de modo mais motivador e motivante, numa relação articulada entre "contexto de formação" e "contexto de trabalho", bem como a diversidade da oferta, face ao que até então existia, veio, em muito, contribuir para a melhoria das taxas de sucesso do ensino secundário.

Em síntese, o modelo inicial dos cursos profissionais partia do pressuposto de que cada aluno aprende ao seu ritmo, de modos distintos e, sobretudo, de que todos são capazes de aprender, pelo que o processo de aprendizagem deve ser organizado em função disso mesmo. Daí a importância da estrutura modular, permitindo a progressão a ritmo próprio, diferenciada, com a atribuição de tarefas de trabalho específicas a um aluno ou grupo de alunos, dando um *feedback* imediato ao aluno sobre o seu progresso, módulo a módulo, sem esperar pelo final do período letivo, sem que nenhum conteúdo de aprendizagem fique por aprender, assegurando que os alunos realizam com sucesso todas as aprendizagens previstas, pois a progressão implica o sucesso em cada um módulos/UFCD, de todas as disciplinas, de todas as componentes curriculares.

Esta oferta de educação e formação foi, como facilmente se comprova, extremamente inovadora, tanto que, passados mais de 30 anos da sua criação, os seus pressupostos e princípios são perfeitamente contemporâneos, pois cabem perfeitamente no espírito do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que recentemente veio

> estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Contudo, fomos percebendo, ao longo do tempo, através das múltiplas e diversificadas interações, decorrentes do exercício profissional, que o "espírito inicial" foi progressivamente ficando ausente de muitas das práticas, tendo a publicação do Decreto-Lei nº 55/2018 sido o motor do questionamento mais recente já que, para quem trabalha com cursos profissionais, o espírito deste novo diploma não deveria causar qualquer surpresa ou dificuldade de mudança, pois, como se disse, toda a filosofia dos cursos profissionais cabe e nalguns aspetos, até vai mais além – dos pressupostos concetuais deste Decreto.

Esta política educacional nacional (não de iniciativa local ou regional) inovadora desenvolveu-se, no terreno, de um modo especial, que terá contribuído para ao seu sucesso. Do nosso ponto de vista, vários fatores terão concorrido para tal, em simultâneo.

As escolas profissionais, sobretudo as primeiras a serem criadas, em 1989 e 1992, tiveram o acompanhamento do GETAP, através do NACEM – Núcleo de Apoio à Implementação da Estrutura Modular que trabalhou com as equipas pedagógicas das escolas capacitando-as para o desenvolvimento do currículo através da estrutura modular, cujo referencial se espelhou numa publicação do GETAP, em 1992, designada "Estrutura Modular nas Escolas Profissionais".

Além desta Equipa específica, houve sempre um acompanhamento regular das escolas por parte de técnicos do GETAP, inicialmente, depois pelos do organismo que o precedeu, o Departamento do Ensino Secundário e ainda pelas Direções Regionais de Educação, após 1998, data em que se transferiram competências dos serviços centrais para os serviços regionais, em matéria de ensino particular e cooperativo. Realça-se aqui que, no caso da Região do Norte, este acompanhamento se continuou a fazer muito pelo facto da transição dos técnicos – cuja maioria vinha do GETAP –

do Departamento do Ensino Secundário, sedeado no Porto até esse ano, transitaram para a DREN, continuando com a dinâmica do acompanhamento técnico-pedagógico às escolas.

É certo que, ao tempo, o número de escolas com cursos em funcionamento era muito menor do que atualmente e, por isso, era mais fácil um acompanhamento *in loco*, com reuniões de trabalho sistemático com as equipas pedagógicas das escolas.

Também, como já atrás se referiu, a experiência pedagógica de alargamento do funcionamento dos cursos profissionais às escolas públicas, no ano letivo 2004/2005, foi sistematicamente acompanhada por equipas constituídas por técnicos dos serviços centrais, com competências nesta matéria, e técnicos dos serviços regionais (Direções Regionais de Educação).

Porém, a partir deste alargamento, em massa, o acompanhamento deixou de ser sistemático, passando a ser muito pontual e, progressivamente, foi deixando de se fazer.

Não houve, na maioria das escolas que acolheram os cursos profissionais pela primeira vez, qualquer formação para os seus docentes nem outro tipo de ações de sensibilização para esta nova oferta nas escolas.

Acreditou-se que o modelo de organização e funcionamento dos cursos profissionais, bastante distinto do do ensino geral, com legislação específica, poderia contaminar positivamente, por influência, os modos de trabalho pedagógico das escolas no ensino geral. Esta legislação específica previa:

- a atribuição de horas letivas ao diretor de curso para a articulação das aprendizagens, entre as diferentes disciplinas e módulos das várias componentes de formação, bem como para todo o trabalho de coordenação da Formação em Contexto de Trabalho e das Provas de Aptidão Profissional;

- a atribuição de uma hora semanal no horário dos docentes das equipas pedagógicas para reuniões de planeamento curricular;

- a criação de um departamento curricular específico para os cursos profissionais ou para os cursos profissionalmente qualificantes;

- o horário letivo dos professores estabelecido anualmente, podendo ser gerido de forma flexível ao longo do ano;

- o número de alunos por turma entre 18 e 23, podendo, em casos excecionais e devidamente fundamentados ter um mínimo de 15 e máximo de 28;

- a possibilidade de contratação de formadores para a docência da componente de formação técnica, e para módulos específicos, com uma atividade profissional ou empresarial efetiva.

Um ímpeto inovador que se foi perdendo

A revogação desta legislação específica, em 2012, com a publicação do Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e despachos subsequentes, – em pleno Programa de Assistência Económica e Financeira (PAEF), durante o qual a pressão para a redução da despesa em educação foi enorme – muito ajudou a contribuir para que, paulatinamente, o modelo dos cursos profissionais, tenha, em larga medida, perdido a sua integridade e acabado por se assemelhar mais ao modo de funcionamento do ensino geral, sobretudo em escolas com reduzido número de turmas de cursos profissionais. Nestas, os mesmos professores "dividem-se" entre uma oferta e outra, acabando por não ser possível constituir equipas pedagógicas dedicadas aos cursos profissionais, o que dificulta muito o trabalho diário dos professores, sobretudo pela mudança de "registo" constante entre ofertas situadas, ainda, em paradigmas diferentes. Presentemente, não há orientações específicas para garantir que todas as escolas públicas tenham possibilidade de atribuir tempos letivos (ou não letivos) para a direção/coordenação de curso e para reuniões de planeamento e articulação da equipa pedagógica. Não menos importante a garantia, também, de horas e condições para o acompanhamento, por parte das escolas, da Formação em Contexto de Trabalho nas entidades enquadradoras, com reais visitas de acompanhamento e trabalho conjunto, entre os intervenientes de um e outro contexto, para o acompanhamento e avaliação do plano de trabalho dos alunos. Esta garantia torna-se ainda mais premente, se considerarmos o aumento da carga horária da Formação em Contexto de Trabalho, ocorrido em 2013, de 410 horas para entre 600-840 h, sem um programa efetivo de formação de tutores nas entidades enquadradoras da FCT.

As horas para trabalho pedagógico neste conjunto de funções são atribuídas a partir do crédito horário das escolas, que varia de umas para outras, ficando ao critério do diretor. Constatamos, com alguma frequência, que há direções de

curso que não têm horas atribuídas para a realização de todo o trabalho atrás referido, nem para as reuniões da equipa pedagógica. As perceções e as representações dominantes em cada escola sobre o lugar e papel dos cursos profissionais em muito vão determinar a criação, ou não, de condições para um melhor desenvolvimento dos cursos.

Aqui, cabe uma referência ao preconceito relativo às ofertas de dupla certificação que, infelizmente, ainda continua a existir e vai persistindo. Umas vezes explícito, outras implícito. Negá-lo e não falar dele será um contributo para que continue a progredir. Em nosso entender, falar dele abertamente, pondo-o à vista, é um contributo para a sua extinção. São diversos e mais frequentes que o desejável, ainda que não generalizados, os relatos de diretores de agrupamentos, diretores de curso, professores e alunos, que o sentem, no seio das suas próprias escolas. Alguns exemplos, ilustrativos, tais como: diretores que dizem ter alguns problemas com a atribuição de serviço letivo em cursos profissionais a alguns docentes porque estes consideram que é desprestigiante; haver quem considere que: "há professores bons de mais para lecionar num curso profissional"; haver professores e formadores dos cursos profissionais que dizem sentir discriminação dos próprios colegas que lecionam apenas nos Cursos Científico-Humanísticos, porque estes, na sua hierarquia de valor, estão num nível superior; há quem pense, e o diga, que os alunos dos cursos profissionais não precisam de aprender poesia; há alunos que querendo prosseguir estudos no secundário, num curso profissional, lhes é dito: "mas tu tens tão boas notas e vais para um curso profissional?"… Poderíamos relatar muitos mais exemplos, ainda que, estes, sejam uma minoria, face àqueles muitos diretores e professores que dão a mesma centralidade aos cursos profissionais que às outras ofertas e tudo fazem para garantir as melhores condições de funcionamento e equidade, ultrapassando constrangimentos com que se deparam. Bastava, porém, haver um caso, uma meia dúzia de casos, de preconceito, entre profissionais de educação, prestadores de serviço público, para nos preocuparmos.

São, ainda, frequentes os relatos de professores dos cursos profissionais em escolas públicas e também em escolas profissionais privadas, criadas mais recentemente, sobre a necessidade de formação específica para trabalhar nesta oferta de educação e formação. Quando se fala, por exemplo, em estrutura modular há muitos docentes que não sabem exatamente o que isto é. Aliás, deixou de constar nos normativos qualquer referência à estrutura modular. Neste aspeto, importa, também, refletir sobre a conciliação do conceito "módulo" com o conceito "UFCD", já que no mesmo currículo temos nas componentes sociocultural e científica módulos e na componente de formação tecnológica, UFCD, tendo os primeiros uma duração de referência e os segundos uma duração fixa de horas obrigatórias.

Ao longo do tempo, foi, também, deixando de haver uma articulação estreita entre os serviços centrais de conceção e os serviços regionais, com sobreposição, e até alguma indefinição, de competências no que respeita ao acompanhamento das medidas de política educativa nesta área.

Com a criação do Sistema Nacional de Qualificações, em 2007, assistimos à emergência de novos desafios ao futuro dos cursos profissionais e, também, do ensino profissional em geral, entre os quais se destaca o da coerência e articulação entre todas as ofertas promovidas sob a tutela de outros ministérios que não o da Educação, enquanto opção valorizada do ensino secundário, não as deixando cair, definitivamente, numa opção de segunda linha.

O facto de todas as ofertas de dupla certificação de nível 4 integrarem jovens em cumprimento da escolaridade obrigatória conduz a uma "obrigação" de articulação interinstitucional entre as várias ofertas, as que são e as que não são tuteladas pelo ME, e que se consideram fora do cumprimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e, também, das Aprendizagens Essenciais. Trata-se da população jovem dum mesmo país e não será justo nem equitativo que uns sejam abrangidos por este referencial nacional e outros não, já que o Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, que o homologa, determina que: "O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória se constitui como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória" e, por sua vez, se prevê, na Lei nº 85/2009, que instituiu a escolaridade obrigatória, e já antes mencionada, no nº 3, do artigo 2º, que:

> A escolaridade obrigatória implica, para o encarregado de educação, o dever de proceder à matrícula do seu educando em escolas da rede pública, da rede particular e cooperativa ou em instituições de educação e ou formação, reconhecidas pelas entidades competentes, determinando para o aluno o dever de frequência.

Do mesmo modo, a implementação de sistemas de garantia de qualidade, alinhados com os princípios do EQAVET (Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissionais), deveria ocorrer em todas as entidades de educação e formação, independentemente da tutela e da sua natureza jurídica. Neste aspeto, e na sequência da exigência da Comissão Europeia, enquanto condicionalidade *ex-ante* ao estabelecimento do Acordo de Parceria Portugal 2020, só ficaram obrigadas por Lei, a esta exigência, as Escolas Profissionais, conforme determinado no Decreto-Lei nº 92/2014, de 20 de junho, que estabelece o seu Regime Jurídico. Contudo, sendo um critério que intervém na seleção das candidaturas a financiamento dos cursos, muitas escolas e outras entidades formadoras aderiram à sua implementação, por esse facto.

Tornar universal a obrigatoriedade, das escolas (sob a tutela do ME) e de todas as entidades formadoras (sob a tutela do MTSSS) aderirem ao Projeto de Garantia da Qualidade na EFP, surge assim como outro importante repto de articulação de ofertas.

Neste contexto, um dos maiores desafios, face à possível perda de qualidade e coerência das políticas de educação e formação profissional inicial dos jovens, consiste na formação dos docentes, capacitando-os, em cada escola e em equipas de profissionais, para um desenvolvimento curricular adequado a este tipo de cursos, nomeadamente no domínio da estrutura modular, no caso dos cursos profissionais.

As redes que se sobrepõem e conflituam

Apesar de todos os diplomas legais, nomeadamente todos os regimes jurídicos das escolas profissionais, bem como restante legislação, fazerem referência a que a Rede de Ofertas de Dupla Certificação deve ser concertada entre os diversos operadores, facto é que, passados 30 anos, após melhorias e retrocessos, atualmente este ainda é um problema que está por resolver.

Apesar, também, da implementação do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificação (SANQ), e do respetivo Módulo de Aprofundamento Regional, coordenado pelas Comunidades Intermunicipais/Áreas Metropolitanas (CIM/AM), instrumento importante enquanto contribuidor, por excelência – em função da relevância das qualificações nos territórios, em conjugação com outros fatores – para estabelecer critérios, mais objetivos e transparentes, para a definição da rede de ofertas de dupla certificação. Na verdade, os critérios daí resultantes apenas se têm aplicado à rede de cursos profissionais, ao invés de contemplarem a totalidade de ofertas de dupla certificação, de nível 4, sendo, portanto, os critérios para o ordenamento da rede de cada oferta definidos consoante a tutela, não sendo comuns, até dentro da mesma tutela, continuando, assim, a verificar-se sobreposição de oferta no mesmo território.

Por esta razão, torna-se imperativo dar cumprimento ao previsto no Regime Jurídico do Sistema Nacional de Qualificações, Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de janeiro, no seu artigo 11º, definindo-se critérios de ordenamento da Rede de Oferta de Formação Inicial, de dupla certificação de nível 4, não só para os Cursos Profissionais, mas para todas as modalidades existentes, nomeadamente, Cursos de Aprendizagem, Cursos de Hotelaria e Turismo (tutela do Ministério da Economia), Cursos tecnológicos de planos próprios, de modo a que cada território possa efetivamente concertar uma Rede de Oferta – dando cabal sentido ao "Módulo de Planeamento" do SANQ. Só assim seria possível em termos de racionalidade, eficiência e eficácia, dar resposta às necessidades do mercado de trabalho, sem desperdício de recursos, que tão exíguos são.

Sobre esta matéria, justifica-se convocar o Relatório nº 8/2017 – 2ª S. maio 2017, do Tribunal de Contas, relativo à Auditoria "Utilização de dinheiros públicos (nacionais e comunitários) na formação e as necessidades do mercado de trabalho: Formação profissional secundária e pós-secundária não superior", do qual a seguir se cita uma das recomendações: "Com fundamento nas observações efetuadas, formulam-se recomendações que visam o ajustamento da oferta formativa de educação e formação às prioridades de qualificações definidas, a utilização do SANQ por todos os operadores, … e a disponibilização de informação financeira que permita apreciar a eficiência da despesa pública."

Também se mostra necessário reforçar, junto dos Institutos Politécnicos, através das CIM, a necessidade de articulação da oferta de nível superior, no âmbito dos cursos TeSP – Técnicos Superiores Profissionais, com a Rede de Oferta de Dupla Certificação de nível secundário, como previsto no Regime Jurídico daqueles cursos superiores, o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto, no seu artigo 40º -D "Redes":

> No quadro da ministração dos cursos técnicos superiores profissionais as instituições de ensino superior devem promover a sua articulação em redes regionais: a) Entre si; b) Com as escolas e outras entidades que ministrem cursos de formação profissional de nível secundário ou equivalente; c) Com empresas e outros empregadores, associações empresariais e socioprofissionais ou outras organizações relacionadas com as áreas de formação asseguradas.

A rede e a oferta de meias turmas

No que concerne à rede de oferta, concretamente à dos cursos profissionais, mas que também ocorre em outras ofertas, nomeadamente nos cursos de aprendizagem, constata-se uma concentração elevada de certas qualificações, em detrimento de outras com relevância alta no SANQ. Aproximadamente 50%, do volume da oferta total, concentra-se apenas em cerca de 10 qualificações, na generalidade dos territórios, ou seja, apesar do elevado número de qualificações disponíveis, a oferta não se diversifica proporcionalmente.

Outra questão que importa focar é o facto de, na rede de oferta de cursos profissionais, haver um número significativo de qualificações/cursos em meias turmas (as meias turmas de cursos distintos juntam-se nas componentes de formação sociocultural e/ou na científica, formando uma só turma, e separam-se na componente tecnológica em duas turmas).

A possibilidade da oferta de qualificações/cursos em meias turmas, não deve ser menosprezada, pois pode permitir maior diversidade de oferta em territórios de baixa densidade populacional, permitindo aos jovens maior leque de opções, e também garantir o funcionamento de qualificações/cursos que, apesar de muito relevantes, têm poucos alunos interessados na sua frequência. Contudo, o que, na generalidade, se constata é que o número de meias turmas existente não corresponde proporcionalmente a uma diversificação da oferta, tal como nem sempre recai sobre qualificações pouco escolhidas pelos alunos. O que se constata, muito frequentemente, é a repetição de qualificações/cursos em meias turmas no mesmo território e, por vezes, no mesmo município e até na mesma cidade ou vila.

Por outro lado, e tendo em conta o que acima se disse quanto ao modelo de desenvolvimento curricular dos cursos profissionais, esta pulverização da oferta em meias turmas também não contribui para o desenvolvimento curricular integrado preconizado, desde sempre, para os cursos profissionais e, agora, explícito no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, para o universo das ofertas de educação e formação, já que dificulta a constituição e coesão de equipas educativas, bem como não promove o aprofundamento da experiência e construção do saber inerente a cada área de educação e formação.

Seria importante analisar, com mais acuidade, as causas que contribuem para a concentração da oferta num conjunto restrito de qualificações, bem como a proliferação das meias turmas, sendo que, muito certamente, haverá fatores que, desde logo, podem identificar-se como influenciadores, tal como os espaços e equipamentos disponíveis, os recursos humanos afetos, a orientação vocacional praticada, a própria conceção do que é uma "rede de oferta territorial".

O ensino artístico e agrícola

Seria importante considerar a possibilidade de manter como permanentes as ofertas na AEF das Artes do Espetáculo (música, dança e teatro) – apenas nas escolas especializadas para o efeito (cf. Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro) – bem como para a Área Agrícola, nas respetivas escolas profissionais públicas, e ainda para a Arqueologia, já que estas escolas extravasam a dimensão do território da CIM/AM, sendo mesmo escolas de âmbito regional e até nacional, desde que, naturalmente, às respetivas escolas tenha sido atribuído o Selo EQAVET, em resultado da implementação de sistemas de garantia de qualidade.

As qualificações que estas escolas oferecem têm exigências muito específicas, quer quanto a espaços e equipamentos, quer quanto ao próprio contexto formativo. No caso das artes do espetáculo, por exemplo, ter capacidade de produção de espetáculos, uma vez que a Formação de Contexto de Trabalho nestas áreas assume características distintas das qualificações da generalidade das outras Áreas de Educação e Formação, nas quais ocorre, sobretudo, sob a forma de estágio numa entidade enquadradora. Do mesmo modo, na área agrícola, é determinante a existência das respetivas explorações, para a produção agrícola e respetivo desenvolvimento da componente de formação prática, em contexto quase real de trabalho. No caso da arqueologia, o respetivo campo arqueológico.

Considerando estas especificidades e respetivas exigências apostar-se-ía, assim, em escolas de referência nacional, altamente especializadas, para estas AEF, equilibradamente distribuídas pelo território nacional.

Os recursos humanos-formadores

A dotação das escolas públicas de mecanismos para a contratação de formadores especializados, vindos dos contextos de trabalho de setores de atividade relacionados com os cursos, para lecionar determinados módulos/UFCD de maior especialização, seria determinante para garantir uma ligação estreita e contemporânea com o mundo do trabalho.

O financiamento deveria permitir a celebração de protocolos entre as escolas e empresas/organizações, de modo a que a componente de formação técnica dos cursos pudesse ser desenvolvida nas empresas – com condições para tal, nomeadamente a capacidade de tutoria dos alunos – porque isso, poderia ajudar a colmatar a falta de espaços e equipamentos das escolas em áreas cujo investimento é muito elevado, por exemplo: Mecatrónica. Um outro exemplo, do que no passado se fazia, que agora não é possível devido ao modelo de financiamento das escolas públicas, é o caso do Curso de Termalismo, cuja componente de formação técnica se realizava numa estância termal, em contexto real de trabalho, tendo como formadores desta componente, os técnicos especializados da própria instituição, com certificação pedagógica, devidamente capacitados. Numa escola, por mais que se tente, não é possível reproduzir um contexto de Termas.

Refira-se que, apesar da realização da componente técnica nas empresas estar, na legislação atual, apenas, explicitamente, prevista para as escolas profissionais de referência empresarial (EPRE) no Regime Jurídico das Escolas Profissionais, acima citado, é possível para todo o universo de escolas.

Os recursos físicos

Os espaços, equipamentos e materiais necessários para o funcionamento dos cursos e, atendendo às novas qualificações, e às que vão sendo atualizadas, pela dinâmica inerente ao Catálogo Nacional de Qualificações, constituem, também, uma das matérias que importa rever e fazer evoluir.

Presentemente, recorre-se ao Despacho Normativo nº 27/99, de 25 de maio, que definiu a tipologia de instalações e equipamentos para as escolas profissionais – regulamentando o previsto na alínea f), do artigo 14º do Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, Regime Jurídico das Escolas Profissionais, que antecedeu o que atualmente está em vigor. Este Despacho Normativo, por ter já mais de 20 anos, encontra-se, naturalmente, desatualizado, (quer do ponto de vista formal, quer prático), não no que se refere à tipologia das instalações gerais, mas sim das específicas, bem como quanto a equipamentos e materiais, considerando, quer a evolução tecnológica em muitas das qualificações existentes, quer a introdução de novas qualificações no CNQ, como acima se disse.

Salienta-se que este Despacho Normativo só se aplica às Escolas Profissionais Privadas, sendo o quadro de referência para as vistorias que se realizam *in loco* para aferir da existência das condições exigidas quer aquando da criação de uma nova escola profissional, quer do pedido de aditamento dum novo curso.

Mais uma vez esta legislação não é de aplicação universal a todas os operadores de EFP, sendo que cada modalidade tem os seus próprios requisitos, uns mais exigentes do que outros, o que não nos parece adequado quanto se trata de requisitos para a oferta da mesma qualificação do CNQ, de entidades de educação e formação pertencentes a um mesmo Sistema.

Relembra-se, sobre este assunto, que em 2012 se elaborou uma espécie de "carta de equipamentos disponíveis nas escolas" para se verificar da capacidade que cada escola tinha para a oferta de Cursos Profissionais. No âmbito da Direção Regional de Educação do Norte, três equipas técnicas, durante duas semanas, fizeram o levantamento *in loco*, em toda a região, com o respetivo Guião, a todas as escolas públicas com Cursos Profissionais em funcionamento. Esta ação foi importante para inventariar as condições de qualidade da oferta dos cursos e para conhecer as necessidades e prioridades de investimento. Mas, serviu para aquele ano e para o seguinte, e não teve mais seguimento.

Verificou-se, à data, a existência de muitas deficiências a este nível, quer em espaços oficinais, quer laboratoriais e respetivos equipamentos, o que em nada contribui para a qualidade da educação.

Seria, também, importante recuperar e fomentar o estabelecimento de parcerias entre escolas e centros de formação, de gestão direta e de gestão protocolada, (IEFP) possibilitando a utilização de espaços, devidamente equipados, que muitos dos centros possuem.

Seria possível equacionar a hipótese de o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) ter indexado para cada AEF/Qualificação o respetivo Referencial de Espaços e Equipamentos, para garantia da qualidade das condições físicas das escolas/entidades formadoras para o funcionamento dos cursos a que se propõem, independentemente da sua natureza jurídica e tutela. Este referencial deveria ser concebido no âmbito dos Conselhos Setoriais para a Qualificação (CSQ).

Alguns desafios para a melhoria da qualidade

Não restam, pois, dúvidas de que os Cursos Profissionais foram uma aposta ganha. Porém, a heterogeneidade da sua qualidade é evidente, sem obviamente se cair na falsa dicotomia escolas públicas *versus* escolas privadas, pois existem nichos de elevada qualidade quer numas, quer noutras.

Apesar de, neste momento, ser já a primeira opção de muitos jovens, o facto é que ainda existe um universo assinalável de alunos que são encaminhados para a sua frequência, não por manifesta opção vocacional, mas por se considerar que é um caminho facilitado "para os menos dotados", fruto de um preconceito que perdura e que, acima, já se exemplificou.

Seria muito importante criar dinâmicas de estímulo de Redes de Cooperação e Colaboração entre escolas, professores, por áreas geográficas, cursos, etc. Hoje, estas redes criam-se e desenvolvem-se mais facilmente, com recurso às novas tecnologias, mas é preciso que haja efetivos projetos e apoio claro ao seu desenvolvimento. Relembrámos, a este propósito, a experiência, dos anos 90, das Redes de Cooperação, entre escolas profissionais, agrupadas por Área de Educação e Formação e mais recentemente, em 2015, a Rede Maior Empregabilidade – Ensino Profissional (http://redemaiorempregabilidade.forum.pt/), que, pela primeira vez, integrou entidades de educação e formação de todo o universo do ensino profissional, independentemente da tutela e natureza jurídica, escolas, públicas e privadas, centros de formação profissional e outras entidades formadoras certificadas, mas que, entretanto, deixou de estar ativa.

Também se deveriam potenciar os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) como *pivots* da formação contínua de docentes, no seu território de influência, envolvendo as escolas que os integram, com base na identificação de necessidades e na promoção da formação entre pares e com recurso a apoio externo.

Outra articulação, mais próxima, com sentido estratégico, entre os serviços centrais, com a tutela do Ensino Profissional, com os serviços regionais, para promover, nomeadamente, o acompanhamento técnico-pedagógico de proximidade, a produção de referenciais de ação nas várias dimensões do ensino profissional, o acompanhamento das redes acima referidas.

Seria pertinente ainda a redefinição e clarificação das competências de cada organismo da Administração Pública, envolvido nas questões do ensino profissional, no espírito e cumprimento do previsto no Sistema Nacional de Qualificações.

No mesmo sentido, seria urgente a revisão de alguns normativos, orientações, relativos a cada uma das modalidades de ensino profissional, no sentido de criar um referencial comum, coerente, com as mesmas exigências, nomeadamente, requisitos para a abertura de escolas/certificação de entidades formadoras, autorização de funcionamento de cursos, regras de constituição de turmas, bolsas para os alunos, etc.

Seria oportuna também a reflexão sobre o sentido da existência, na atualidade, de cada uma das diferentes ofertas de ensino profissional, tendo presente que a diversidade da oferta de qualificações não implica, necessariamente, a existência de tantas modalidades.

Enfim, seria adequado promover uma gestão mais racional dos recursos, através da ação concertada entre todos os que têm intervenção em matéria de ensino profissional, numa perspetiva "ecológica", criando as sinergias necessárias à melhoria contínua da sua qualidade, em todos os domínios, de modo a afirmar um Sistema Nacional de Qualificações coeso, coerente e eficaz.

9 Ensino profissional em Portugal: aprendizagens essenciais dos cursos profissionais e artísticos especializados e acesso ao ensino superior para diplomados de vias profissionalizantes

Luísa Orvalho[1]

Introdução

A iniciativa de explorar novos modelos de ensino profissional, mais inclusivos, disruptivos e tecnológicos, que pudessem responder ao movimento de implantação das escolas profissionais em Portugal[2], no contexto da integração europeia, levou à conceção de um modelo pedagógico e organizacional potencial mente inovador.

As escolas profissionais foram criadas através da ação conjunta dos Ministérios da Educação e do Emprego e da Segurança Social, em estreita cooperação com outros ministérios e ainda com várias entidades públicas ou privadas, numa perspetiva efetiva de partilha nacional, capaz de se mobilizar para responder ao grande desafio da Educação e Formação Profissional (EFP), de formar técnicos intermédios, altamente qualificados, com uma formação integral (sociocultural, científica e técnica, tecnológica e ou artística) e aberta à mudança, consentânea com uma realização pessoal e social gratificante.

Esta frente pioneira nunca deixou de ser, até ao presente, "uma das mais profundas, vastas, significativas e promissoras inovações no panorama educativo português" (Marques, M.,1993).

Tendo tido o privilégio de participar e estar envolvida no processo, desde a primeira hora, como responsável pela equipa de organização curricular, e paralelamente, como coordenadora do Núcleo de Apoio à Concretização da Estrutura Modular (NACEM), nas escolas profissionais, do Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP), organismo da administração central do Ministério da Educação, criado expressamente para levar a cabo esta magnífica missão, cujo Diretor-Geral foi Joaquim Azevedo (1988-1992), sendo Ministro da Educação Roberto Carneiro, é nesse enquadramento que reflito sobre o trabalho desafiante que foi desenvolvido sobre o Ensino Profissional em Portugal, desde a criação do GETAP (1988) e das escolas profissionais (1989), até ao presente ano de 2020.

Interpretando o sentir das escolas profissionais quero começar por homenagear publicamente Joaquim Azevedo pela sua visão ímpar e ousada e o apoio político e académico que sempre dedicou a esta causa do ensino profissional, não só como Diretor-Geral do GETAP (1988-1992), e Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário (1992-1993), mas também, como membro mais antigo do Conselho Nacional da Educação (CNE).

[1] Consultora do SAME, eixo valorização do ensino profissional, investigadora do CEDH, da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa – Católica Porto.

[2] O Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro criou as Escolas Profissionais no âmbito do ensino não superior

Embora, com as mais diversas responsabilidades, desde o ano de 1988, tenho-me mantido sempre ligada à Valorização e Dinamização do Ensino Profissional. É, na qualidade de investigadora colaboradora, do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH) e consultora do Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME)[3], da Católica Porto, que me proponho apresentar a minha visão e contribuir, deste modo, para o relatório *Estado da Educação 2019*.

Este texto aborda, no *ponto 1*, uma breve retrospetiva do ensino profissional e das escolas profissionais em Portugal, desde o processo da sua criação, em 1989, desenvolvimento e institucionalização em 2005, até ao momento atual, uma vez que a abordagem histórica do caminho percorrido sobre "o que pode tornar uma medida de política pública justa e duradoura na promoção do bem comum" e o programa para guiar a mudança já foi apresentado no artigo de Joaquim Azevedo, no relatório *Estado da Educação 2018*.

Nos *pontos 2 e 3*, este texto aborda os avanços que, do meu ponto de vista, foram concretizados nestes últimos anos (2017-2020) e que muito contribuíram para a valorização e visibilidade do Ensino Profissional em Portugal junto dos alunos, pais e encarregados de educação, profissionais do ensino e do serviço de psicologia e orientação, dos empresários e da sociedade em geral, nomeadamente a homologação das Aprendizagens Essenciais (AE) e a nova via de acesso ao ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do secundário.

No *ponto 4*, um levantamento não exaustivo, de algumas das Iniciativas Nacionais que nestes últimos anos, têm contribuído para fortalecer e valorizar o ensino profissional, antes de apresentar na Conclusão, algumas notas para ajudar a refletir sobre o ensino profissional do futuro.

1. Breve retrospetiva do ensino profissional em Portugal

Em 1989, no âmbito da reforma curricular de Roberto Carneiro, foram criados os Cursos Profissionais (só em Escolas Profissionais), apresentando-se como uma modalidade especial de educação escolar no quadro geral do sistema educativo, em estreita articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social. "A natureza local e descentralizada do desafio libertou entusiasmo e vitalidade participativa nos mais diversos interstícios da sociedade civil, cultural e económica" (Carneiro, 2004, p. 50), o número de escolas expandiu-se muito, fruto de uma inovação que foi promovida em pequena escala, nas margens do sistema.

Em 2004/2005, no âmbito da reforma do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março e as retificações da Declaração de Retificação nº 44/2004, de 25 de maio), os cursos profissionais passam a fazer parte integrante do nível secundário de educação, assistindo-se a um crescimento explosivo e acelerado desta oferta de formação inicial nas escolas secundárias públicas, deixando o ensino profissional de ser, assim, uma modalidade especial de educação[4], para fazer parte integrante da diversidade de ofertas qualificantes de dupla certificação do ensino secundário (Orvalho & Alonso, 2009). Após o ano de 2004, ainda como projeto-piloto, e ao longo dos últimos quinze anos (2005-2020), este modelo de educação e formação de nível secundário, que foi "transportado apressadamente para dentro das escolas secundárias" (Azevedo, 2015), foi alargado a todas as escolas públicas e do ensino particular e cooperativo, sendo trazido da periferia para o centro das políticas educativas.

A abertura repentina e massiva de cursos profissionais em escolas secundárias, sem uma necessária articulação a nível nacional, regional e local trouxe problemas acrescidos e constituiu uma situação problemática, na medida em que não foi garantido o acompanhamento sustentado e de proximidade aos diferentes atores. A partir daí, a aposta na qualificação dos portugueses, tendo sido um movimento em crescendo, resultante das metas definidas nos indicadores da União Europeia, para 2020, e nos da ONU-UNESCO, para 2030 [Iniciativa Novas Oportunidades (2006-2010); *Education at Glance* (2008); *World Economic Forum* (2016); Repensar a Educação, 2016; Resumo de Políticas, UNESCO, 2017; projeto da OCDE "*The Future of Education and Skills. Education 2030*" (2018); estudos do Cedefop (2017, 2018, 2019, 2020); Nova Agenda Estratégica da União Europeia para 2019-2024].

Nenhuma sociedade pode sobreviver e competir com sucesso, se não for com padrões internacionais, e hoje os padrões são a qualificação generalizada da população e a ampliação da cultura básica, como nos países nórdicos, em que a via profissionalizante é muito importante, e há uma valorização social muito grande das componentes técnico-profissionais (Roldão, 2019)[5].

[3] http://www.fep.porto.ucp.pt/same/valorizacao-ensino-profissional
http://www.fep.cedh.porto.ucp.pt/en/Luisa-Orvalho
[4] Enquanto modalidade especial de educação escolar – artigo 19º, alínea b) da LBSE – aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro.
[5] in Revista a Página da Educação, Edição nº 214, inverno de 2019

Atualmente, o EFP está sob a alçada do Ministério da Educação – Ensino Profissional, e do Ministério do Trabalho – Cursos de formação em alternância ou Aprendizagem. O Sistema Nacional de Qualificação (SNQ) reorganizou o EFP num único sistema, que assegura a progressão escolar e profissional dos cidadãos através de uma formação de dupla certificação, que integra o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), e o reconhecimento da aprendizagem prévia: reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). A permeabilidade entre os programas gerais e EFP (VET) é garantida. Os jovens podem escolher entre diferentes tipos de programas de EFP, desde que cumpram os requisitos de admissão em termos de idade e escolaridade. Todos os programas VET concedem dupla certificação – um certificado de educação e uma qualificação profissional.

Os cursos profissionais visam proporcionar aos alunos uma formação profissional inicial e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado do trabalho, procurando, através dos conhecimentos, capacidades e atitudes trabalhados nas diferentes componentes de formação, alcançar as áreas de competências constantes do *Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória* (PA).

Para muitos especialistas, políticos e investigadores, os dois grandes pilares da inovação do modelo curricular dos cursos profissionais foi a adoção da organização modular dos programas, que estimulou um "ensino personalizado, diferenciado e apoiado por uma avaliação essencialmente formativa" (Silva, Silva & Fonseca, 1996, p.35) e a área interdisciplinar – Área de Integração – da componente sociocultural, cujo programa integra Áreas, Unidades Temáticas e Temas-problema que favorecem simultaneamente a aquisição de saberes oriundos das ciências sociais e da reflexão filosófica, o desenvolvimento de competências capacitantes para a inserção na vida social e num mercado de trabalho em evolução e transformação, através da realização de projetos, da cooperação e a partilha de processos e produtos.

Têm acesso ao ensino secundário (ES) todos os alunos que completem com aproveitamento o ensino básico. Este tornou-se obrigatório para todos os alunos até aos 18 anos de idade, na sequência da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, correspondendo ao nível 3 do CITE[6], designadamente os Cursos Científico-Humanísticos, ou ao nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)[7] no caso de conclusão deste nível de ensino através de um curso profissional. O QNQ abrange o ensino básico, secundário e superior, a formação profissional e os processos RVCC obtidas por vias formais, não formais e informais, desenvolvidos no âmbito do SNQ, permitindo a comparabilidade das competências a que correspondem e não com os métodos ou vias de ensino e formação pelos quais foram adquiridas. Este mecanismo é facilitador da mobilidade transnacional das pessoas, e da circulação dos trabalhadores entre os diferentes mercados de trabalho, nomeadamente no espaço europeu.

2. Aprendizagens Essenciais dos cursos profissionais (e cursos artísticos especializados)

Um dos avanços apresentado neste ponto 2 foi a homologação das Aprendizagens Essenciais (AE) das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais (CP) e das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados (CAE) do ensino secundário e das disciplinas de Formação Musical e de Música das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico, em 24 de julho de 2020, pelo Despacho nº 7414/2020 e Despacho nº 7415/2020, respetivamente, pelo atual Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Esta medida de política educativa que tem como objeto uma mais eficaz e diferenciada gestão do currículo, permite reforçar a plena concretização do programa de autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto)[8] nos cursos secundários de dupla certificação inseridos no Sistema Educativo e Formativo (SEF).

Na construção do documento enquadrador das AE dos CP para orientar os autores responsáveis pela sua elaboração, teve-se em consideração as especificidades curriculares e as características distintivas desta oferta de EFP:

i) Os cursos profissionais, vocacionados para a qualificação inicial dos alunos e permitindo o prosseguimento de estudos, apresentam características distintivas e inovadoras que convém salvaguardar quando se pretende elaborar o documento orientador das Aprendizagens Essenciais do Ensino Profissional;

ii) Vários são os elementos inovadores deste tipo de oferta de dupla certificação, de nível secundário de educação. A adoção da estrutura modular (EM) é talvez a maior, na medida em que se pretende estimular um ensino personalizado,

[6] CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE), 2011 da UNESCO

[7] Portaria nº 782/2009, de 23 de julho – Regula o QNQ e define os descritores para a caracterização dos oito níveis de qualificação.

[8] Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto – Procede à regulamentação dos cursos profissionais a que se referem as alíneas a) do nº 1 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, na sua redação atual, e b) do nº 4 do artigo 7º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.
Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto – Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do nº 4 do artigo 7º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho.

diferenciado, integrado e orientado para a mudança, apoiado numa cultura de avaliação essencialmente formativa e formadora, que potencie a aprendizagem de todos os alunos, através de uma progressão modular;

iii) *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo e que as AE devem ter em conta, referencia-se, ainda, à natureza e perfil de saída de cada curso profissional, para os cursos profissionais que utilizam os referenciais de formação das qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações[9] ou nas respetivas Portarias que criam o curso profissional (Circular nº 3/ANQEP/2018, de 21 de fevereiro/Substituição da Circular nº 1/ANQEP/2017 sobre a integração dos Cursos Profissionais no Catálogo Nacional de Qualificações (Portaria nº 74-A/2013, de 15 de fevereiro, artigo 2º, nº 2);

iv) A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação e análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia;

v) Nos cursos profissionais, a organização do currículo, nas componentes sociocultural e científica segue uma abordagem modular, organizando os conteúdos/atividades de ensino e aprendizagem em partes cognitivamente significativas, de modo a oferecer percursos flexíveis que possibilitem ritmos de progressão mais diferenciados e personalizados;

vi) A estrutura modular dos cursos profissionais constitui uma forma de organizar a EFP de um modo flexível, tendo implicações ao nível do desenvolvimento curricular, da organização e das práticas pedagógicas;

vii) Parte-se do conceito de módulos como unidades de aprendizagem autónomas integradas num todo coeso, que permitem ao aluno ou a um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes através de experiências ou atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas, respeitando a diversidade dos alunos;

viii) A estrutura curricular modular implica ao nível da conceção critérios de organização e articulação das componentes do currículo e perspetivas de desenvolvimento curricular. Ao nível da realização, a planificação das atividades de aprendizagem (conteúdos, estratégias de ensino, de situações de aprendizagem, recursos materiais e didáticos, agrupamentos de alunos, formas de organização dos tempos e espaços, modos de progressão mediante a consecução de aprendizagens significativas definidas para cada módulo, conjunto de módulos ou projetos integradores de módulos unidisciplinares ou pluridisciplinares, regime de docência,…), implica o desenvolvimento de experiências contextualizadas ao perfil de competências profissionais esperadas à saída de cada curso e área de formação profissional, avaliação do processo e dos produtos da aprendizagem de cada aluno. Ao nível do contexto, requer uma nova forma de pensar e organizar escola e uma nova profissionalidade docente do professor dos cursos profissionais, como facilitador e construtor de ambientes de aprendizagem;

ix) Quanto à metodologia de progressão no plano de estudos dos cursos profissionais pretende-se que cada escola crie dispositivos pedagógicos, didáticos e organizativos que contribuam para a efetivação de uma progressão diversa, personalizada e flexível, compatível com o projeto educativo e a diversidade das progressões determinada pelos ritmos de aprendizagem, estilos e perfis de aprendizagem dos alunos, e não uma progressão igual para todos;

x) Com a estrutura modular pretende-se ainda que os módulos permitam o desenvolvimento de capacidades globais ao nível do ser pessoa, do ser cidadão e do ser trabalhador.

2.1. O percurso de concetualização e elaboração das AE dos CP e CAE

A componente do referencial curricular designada por Aprendizagens Essenciais expressa a tríade de conhecimentos, capacidades e atitudes, ao longo da progressão curricular, explicitando:

(a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);

(b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);

(c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina – na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas –, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical.

Esta explicitação concretiza-se em enunciados integradores, expressos em descritores de competências que operacionalizam as aprendizagens pretendidas. Inclui-se neste enunciado a identificação dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e dos processos operacionais que lhes são próprios (Roldão, Peralta, Martins & Orvalho, 2018, p. 10).

[9] www.catalogo.anqep.gov.pt

A concretização das Aprendizagens Essenciais:

> partiu do reconhecimento da extensão dos documentos curriculares (programas e metas), questão sinalizada por diversos intervenientes educativos, designadamente professores, alunos e pais e encarregados de educação […] Acresce que os documentos curriculares para o ensino básico e para o ensino secundário, aplicados ao longo das últimas três décadas, careciam de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, bem como de uma atualização, já que, dada a sua dispersão temporal, resultaram de visões do currículo distintas e, em muitas situações, contraditórias (Despacho nº 8476-A/2018, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, publicado no Diário da República, 2ª série – Nº 168 – 31 de agosto de 2018).

O processo de construção das AE dos CP e CAE foi iniciado em setembro de 2018, e seguiu uma estratégia metodológica de contínuo ciclo de reflexão, antecipação e ação que envolveu, o acompanhamento da Secretaria de Estado da Educação, análise das propostas de AE provenientes dos autores, feita pela Agência Nacional para o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.), através das suas equipas técnicas do departamento de qualificação de jovens/desenvolvimento curricular em torno das aprendizagens essenciais do Ensino Profissional e Ensino Artístico Especializado, a consultoria científica de quatro professoras do ensino superior, onde a autora se inclui, na qualidade de "consultoras curriculistas" da ANQEP,I.P. através do enquadramento e acompanhamento científico-curricular de todo o processo, mediante a realização de reuniões periódicas com a equipa técnica da ANQEP, I.P., da disponibilização de informação especializada da área curricular e de reuniões com as equipas de autores de AE, responsáveis pela elaboração das AE dos CP e CAE e, essencialmente, da análise e *feedback* aos documentos por elas propostos, nas suas sucessivas versões (2 a 3 na maioria dos casos) resultantes desta interação.

Nesse sentido foi elaborado, pelas consultoras, um documento concetual enquadrador das AE, um referencial curricular para a construção das AE em articulação com o PA com algumas semelhanças ao documento das AE das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais produzido para a DGE, em 2017, com a incorporação das referidas especificidades distintivas dos CP e CAE, introduzindo as propostas avaliativas alinhadas com as ações estratégicas de ensino e os respetivos perfis profissionais.

Os documentos designados por Aprendizagens Essenciais para o CP e CAE apresentam, ainda, o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas.

A mudança pretendida com a elaboração das AE, não foi, assim, consubstanciada numa vontade simplesmente de inovar, é, antes, motivada pela valorização das escolas e dos professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que com autonomia e flexibilidade se promovam melhores aprendizagens, relevantes e significativas para todos os alunos, indutoras do desenvolvimento de competências de nível cognitivo e metacognitivo mais elevado.

O documento enquadrador intitulado *Currículo do Ensino Secundário: Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados – Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos* (2018), para orientar os autores responsáveis pela elaboração das AE que muitas vezes incluíram os autores dos programas pré-existentes, foi debatido e explicado, no primeiro seminário geral de lançamento das AE, que teve lugar em Lisboa, no Parque das Nações, em 23 outubro de 2018, com a presença de diferentes associações de professores e sociedades científicas, em parceria com peritos e outras entidades, autores dos programas em uso, a ANQEP,I.P. e as quatro consultoras, sob a presidência do Secretário Adjunto e da Educação.

O objetivo desta reunião foi identificar o número de AE pretendidas (31 para as disciplinas das componentes sociocultural e científica dos CP e dez para os CAE), que permitissem uma efetiva flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes e apresentar aos autores as linhas orientadoras do processo de construção. Além do referido documento enquadrador, foram, ainda construídas grelhas de suporte à análise das propostas das AE, com os seguintes critérios:

1. Coerência entre os documentos curriculares (AE e PA) e coesão no interior do documento;
2. Consistência concetual;
3. Emagrecimento curricular/essencialidade;
4. Enriquecimento das aprendizagens (níveis cognitivos);
5. Clareza (linguística e concetual);
6. Rigor científico dos conteúdos;
7. Abertura à interdisciplinaridade e a projetos;
8. Articulação vertical/progressão (no interior de cada módulo e entre módulos);
9. Pertinência e qualidade dos descritores das estratégias;
10. Consistência intracurricular (conteúdos – estratégias – avaliação);
11. Pertinência das propostas avaliativas;
12. Sugestões e Recomendações.

2.2. Algumas das dificuldades e desafios identificados no processo de elaboração do AE dos CP e CAE

Tal como tinha acontecido a partir de 1989, no arranque das escolas profissionais, com a conceção dos programas modulares das disciplinas, também, em 2018, as dificuldades foram acrescidas na concetualização e elaboração das AE, devido à quase ausência de experiência, em Portugal, de especialistas de currículo modular para os cursos profissionais e, ainda mais, para os cursos profissionais artísticos.

A conceção dos programas modulares, das três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica, tecnológica e artística ou artística, de acordo com as orientações que foram feitas na respetiva encomenda (NACEM – Orvalho, L. (Coord.), 1992, pp. 33-35), partiu das perspetivas de que "um *programa* deve ser fundamentalmente uma engenharia do currículo para as tarefas de aprendizagem e não uma descrição do conteúdo" (Valente, Odete, 1989) e que um *módulo* se constitui como uma unidade de ensino autónoma, significativa, completa em si mesma e simultaneamente interligada fazendo parte de um todo cuja estrutura interna – Estrutura Modular – permite a um aluno, um grupo de alunos adquirir um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes, através, de sequências flexíveis, de experiências e atividades de aprendizagem cuidadosamente concebidas.

Alguma confusão concetual inicial, nomeadamente entre os conceitos de *aprendizagem essencial* e os de *objetivos mínimos*, e entre a de *avaliação para e como aprendizagem* e a assunção corrente de avaliação apenas como *classificação* ou como *avaliação das aprendizagens* (requerendo evidência da valorização da avaliação formativa e adequação das propostas avaliativas ao tipo de conhecimento a avaliar), foram duas das principais dificuldades e desafios a superar na elaboração das AE dos CP e CAE, a juntar às citadas anteriormente.

Partiu-se do *conceito de AE* como – um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação e de que "A avaliação tem de ser um processo pedagógico cujo propósito fundamental é apoiar os esforços de aprendizagem dos alunos e de ensino dos professores. Por isso se assume que *avaliar é diferente de classificar*.[…]" (Fernandes, D., 2020)[10].

O apelo à abertura à interdisciplinaridade e a projetos, em especial com a área interdisciplinar de Cidadania e Desenvolvimento, foi outra dificuldade acrescida, tal como tinha acontecido com a conceção e elaboração do programa da Área de Integração, para os cursos profissionais.

2.3. Alguns dos Pontos críticos transversais e desafios que foi preciso superar

Depois de um processo complexo, moroso, que se traduziu em múltiplas trocas de pareceres, recomendações e esclarecimentos aos autores das AE, tanto pelas consultoras como pelas equipas técnicas da ANQEP,I.P., a versão final para consulta pública e recolha de contributos decorreu entre julho de 2018 e julho de 2020, as AE foram finalmente homologadas, no dia 24 de julho pp, com um atraso temporal significativo, relativamente ao calendário previsto inicialmente, encontrando-se disponíveis, no sítio da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, I.P.)[11].

Num período de acelerada digitalização da EFP, uma nota especial de referência às AE de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), da responsabilidade da Associação Portuguesa dos Professores de Informática (ANPRI), na medida em que estas estão não só alinhadas às orientações europeias, como também e à iniciativa nacional integrada de política pública dedicada ao reforço de competências digitais, *INCoDe 2030* (2019)[12], trazendo uma mais valia à atualização do programa em vigor, datado de 2005, que todas as escolas e professores, há muito, reconheciam como desajustado ao contexto atual. Esta associação já concluiu a primeira "Oficina TIC: Para trabalhar as aprendizagens essenciais da disciplina de TIC dos Cursos Profissionais" que se realizou no período de 3 de setembro a 15 de outubro de 2020.

3. O acesso ao ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do secundário

Outro avanço apresentado, neste ponto 3, foi a publicação do Decreto-Lei nº 11/2020, de 2 de abril, que criou os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados.

[10] Artigo publicado no número 1297 do Jornal de Letras, em junho de 2020. Currículo, Pedagogia e Avaliação para uma Escola mais Democrática e publicado na Página da Educação.
https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=502&doc=15946&mid=1&fbclid=IwAR0g2-s1XVoNiSlQun0XC5SmYbTbNg4rFsuxivqDDKulhvfw3vwRaQKG0v0
[11] https://anqep.gov.pt/np4/476.html
[12] Disponível em https://www.incode2030.gov.pt/incode2030

Esta nova possibilidade de acesso ao ensino superior, para a matrícula e inscrição no ano letivo de 2020/2021, em instituições de ensino superior públicas e privadas, alargou, assim, a base de recrutamento para o Ensino Superior. Só nas instituições do ensino superior universitário e politécnico públicas, foram abertas 2370 novas vagas, criadas no âmbito destes concursos especiais de acesso ao ensino superior para os estudantes que tenham concluído o nível secundário de educação, através das vias profissionalizantes e de cursos artísticos especializados.

Apesar de qualquer curso do ensino secundário permitir o acesso ao ensino superior, através do Concurso Nacional de Acesso a todos os cursos, esta medida não é equitativa no sentido em que as provas dos exames nacionais assentam nos programas e nas Aprendizagens Essenciais dos Cursos Científico-Humanísticos, não tendo em consideração os percursos académicos diversificados e as aprendizagens específicas dos diferentes cursos profissionais e artísticos.

Em 2017/2018, tinham concluído o ensino secundário 78 901 jovens: 47 312 em Cursos científico-humanísticos, 26 931 em Cursos profissionais e 734 em Cursos do ensino artístico especializado integrado. Apesar deste número, e de em Portugal, todos os cursos de EFP de nível secundário darem acesso ao ensino superior (a média da OCDE é apenas de 70%) a taxa de prosseguimento de estudo para o ensino superior, dos diplomados dos CP, manteve-se a um nível muito baixo, cerca de 14%, nos anos anteriores. Os dados atuais indicam que esta taxa subiu para 18%, enquanto 85% dos estudantes que terminam o ensino secundário por via científica ou humanística ingressam no ensino superior.

No ano letivo 2019/2020, 45% dos estudantes do ensino secundário frequentaram as vias profissionalizantes e, englobando todas as vias, candidataram-se 22 750 alunos ao concurso de acesso 2020/2021, mais do que em 2019 (18 065), o que representa um aumento de cerca de 21%.

Os concursos especiais de acesso ao ensino superior vieram acabar, em certa medida, com a discriminação que existia desde 2004/2005 "do corredor único, apertado e socialmente muito seletivo de acesso ao (…) ensino superior (Concurso Nacional de Acesso a todos os cursos) e de dar outra perspetiva e dimensão à educação tecnológica e às "vias profissionalizantes" (Azevedo, J., 2019), dando seguimento a uma das prioridades do país, de elevar o nível de qualificação e competências da população portuguesa, alargando a base social de acesso ao Ensino Superior aos alunos que não são provenientes de cursos secundários científico-humanísticos, de aumentar a taxa de frequência destes estudantes no ensino superior e contribuir para que se atinja, até 2023, a meta de 40%,o que representará cerca de 10 000 inscritos pelas vias profissionalizantes.

O concurso especial para titulares dos cursos de dupla certificação do secundário é adequado às condições específicas dos estudantes provenientes das vias profissionalizantes na medida em permite avaliar se dispõem dos conhecimentos e competências consideradas indispensáveis ao ingresso e progressão no ciclo de estudos aos quais apresentem candidatura, com base nos programas das disciplinas das componentes sociocultural e científica dos CP e CAE, respeitando a classificação nacional de áreas de educação e formação (CNAEF) das licenciaturas e mestrados integrados.

O concurso especial tem caráter voluntário, e está aberto às instituições de ensino superior, universitárias e politécnicas, que passam a poder disponibilizar uma nova via de ingresso nas licenciaturas e mestrados integrados, adequada às situações habilitacionais específicas dos diplomados das ofertas educativas e formativas abrangidas pelo referido Decreto-Lei, mantendo-se a possibilidade de todos os alunos, incluindo os das vias profissionalizantes, se candidatarem, também, pelo Concurso Nacional de Acesso a todos os cursos.

Relativamente a Portugal, o relatório da OCDE *Education at a Glance 2020*, publicado em 8 de setembro de 2020, revela que, em média, 40% dos alunos do ensino secundário optam por cursos de EFP (uma proporção inferior à média da OCDE que é de 42%). No que se refere à taxa de conclusão do ensino secundário, o relatório demonstra que, contrariamente à maioria dos países da OCDE, em Portugal esta taxa é semelhante entre os alunos matriculados em cursos de EFP (57%) e os matriculados em cursos gerais (57%).

Sobre a taxa de emprego dos jovens adultos que concluíram um curso de EFP de nível secundário, Portugal é um dos países da OCDE onde esta taxa é mais elevada do que a dos adultos com o ensino superior. Quanto à percentagem de riqueza nacional dedicada às instituições de ensino, Portugal regista valores acima da média dos países da OCDE. Em 2017, Portugal gastou 5,2% do Produto Interno Bruto (PIB) em instituições do ensino básico ao superior, o que representa 0,2 pp superiores à média da OCDE.

O mesmo relatório da OCDE, dá conta que embora a taxa de estudantes matriculados no ensino superior seja elevada – cerca de 41% das pessoas com idades entre os 19 e os 21 anos – acima da média da OCDE de 37%, continua "a ser um desafio" a sua conclusão. Apenas 30% dos estudantes que entram formam-se em três anos, para a duração esperada do curso, a média é 39%, e em seis anos, a conclusão aumenta para 65%, mas continua abaixo da média da OCDE que é de 67%. A meta estabelecida até 2020, é de pelo menos 40% dos adultos com idade entre os 30 e 34 anos ter concluído uma formação no ensino superior.

A possibilidade dos diplomados titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário ingressarem no ensino superior politécnico através dos cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), também chamados de ciclos curtos do ensino superior associados aos ciclos das licenciaturas, é uma hipótese que está garantida desde o ano 2016/2017, pelo Decreto-Lei nº 63/2016, de 13 de setembro.

As recomendações apresentadas pela OCDE, em fevereiro de 2018, vieram reforçar as orientações já seguidas pelo Governo nos últimos anos, designadamente no que diz respeito ao aumento da formação superior de âmbito profissionalizante, através destes ciclos de estudos curtos no ensino superior politécnico (Decreto-Lei nº 65/2018, de 16 de agosto). Cada instituição de ensino superior confere o diploma de técnico superior profissional nas áreas de formação por si definidas, sendo da sua responsabilidade a fixação das regras de admissão nos cursos de licenciatura e integrados de mestrado destes titulares de diploma de técnico superior, através de um concurso especial próprio a si destinado, adquirindo o respetivo grau académico.

4. Algumas das iniciativas nacionais que nestes últimos anos têm valorizado e dado visibilidade ao ensino profissional em Portugal

4.1. O apoio financeiro para a implementação do Sistema de Garantia de Qualidade alinhado ao EQAVET para todas as escolas com cursos profissionais

Vários instrumentos europeus de garantia da qualidade têm sido adotados ao longo dos últimos anos, para melhorar a EFP no espaço europeu, tais como: Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (QEQ), em 2008; *Europass*, um dos instrumentos de apoio à mobilidade, uma ferramenta europeia para gerir os estudos e a carreira profissional; Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET), em 2009; e em particular aquele que representa o cimento dos outros três o *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training* (Quadro EQAVET), em 2009.

Promover junto dos operadores de ensino e formação profissional a adoção de mecanismos de garantia da qualidade e acompanhar a sua implementação, monitorização e avaliação, tendo em vista a certificação da qualidade dos operadores e das ofertas formativas de dupla certificação, é uma das competências do Departamento de qualificação de jovens, da ANQEP, I.P.

> A Rede EQAVET[13] foi criada em 2009, em resposta ao disposto na Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (2009) e constitui-se como uma "comunidade de práticas". Os objetivos, os referenciais, a avaliação e os resultados da aprendizagem no âmbito da EFP devem ser alinhados às expectativas dos indivíduos para que estes tenham sucesso na aprendizagem e, posteriormente, na vida pessoal e profissional. A interação e o intercâmbio de experiências e conhecimentos entre o setor da EFP e o mundo empresarial alimentam o diálogo necessário e contínuo sobre as qualificações e a sua adequação à alteração de condições, por exemplo, de ordem económica e laboral (Fatores-chave da garantia da qualidade na EFP, Galvão, 2015, p. 15).

No primeiro trimestre de 2019 foi aberto o concurso, através da publicação do aviso de abertura nº POCH – 67-2019-01 – Portugal 2020, revisto em 4 de março de 2019[14] para apresentação de candidaturas, pelas escolas públicas com ensino profissional e pelas escolas profissionais, a projetos que tenham como objetivo a obtenção de certificação de sistemas de garantia de qualidade (SGQ) alinhados com os princípios do Quadro EQAVET, designadamente:

1. Ações de planeamento e preparação do processo de implementação do sistema de Garantia da Qualidade, entre as quais seminários e workshops e/ou ações de capacitação interna;

2. Contratação de serviços de consultoria para este efeito;

3. Processos de verificação de conformidade EQAVET com vista à certificação e obtenção do selo de Garantia da Qualidade em conformidade com o EQAVET.

O financiamento para estas ações potenciou a implementação de Sistemas de Garantia de Qualidade (SGQ) alinhados ao quadro EQAVET em muitas escolas secundárias com ensino profissional e escolas profissionais (embora estas últimas já usassem outros SGQ) no prazo máximo de 18 meses para a execução das operações e de submissão do pedido de verificação de conformidade com o EQAVET, no prazo máximo de 12 meses, após a data de início da operação.

Muitas das escolas que se candidataram a este financiamento, vão obter, ou já obtiveram, a atribuição do selo EQAVET, por parte da ANQEP, I.P., durante o ano de 2020. O processo de auditoria foi preparado ao longo de vários meses do ano 2020, colaborativamente entre os *stakeholders* internos e externos, liderado pela equipa interna EQAVET das escolas,

[13] Portal da Rede EQAVET em http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx
[14] https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Candidaturas/Documents/AAC%20EQAVET_03012019_prorroga%C3%A7%C3%A3o%20de%20prazo_assinado.pdf

culminado com a visita de uma equipa de peritos à escola, de um dia, que elabora um relatório de auditoria de avaliação, que suporta a decisão final sobre a atribuição do selo EQAVET, da responsabilidade da ANQEP, I.P., (selo EQAVET condicionado a um ano, ou selo EQAVET a três anos, no primeiro processo). O operador tem de solicitar um novo pedido de verificação de conformidade para efeitos de reavaliação do selo, nos últimos 30 dias antes do término da validade do selo condicionado a um ano, ou da renovação do selo nos últimos 30 dias antes do término da validade do selo a três anos. Em qualquer dos casos o operador de EFP elabora, sempre, em cada ano, um relatório de progresso anual. Esta distinção dá não só visibilidade para o operador de EFP, mas também, uma responsabilidade acrescida em termos do envolvimento efetivo dos *stakeholders* na EFP, como expressa a notícia, no sitio da Escola Básica e Secundária de Vale D´Este, Viatodos, Barcelos e da qual apenas se transcreve um excerto:

> O Agrupamento de Escolas de Vale D'Este, cumprindo o propósito de reforçar as suas valências formativas e de melhorar a qualidade da sua oferta educativa, solicitou a entidades externas uma avaliação dos seus cursos profissionais tendo em vista a obtenção do Selo de Qualidade, no quadro EQAVET (…). Hoje, dia 28 de julho de 2020, o Agrupamento foi notificado do resultado desta avaliação e informado das principias conclusões apuradas, que constam de relatório próprio. Assim, o Agrupamento de Escolas de Vale D'Este tem o prazer de informar os seus alunos, os encarregados de educação, *stakeholders* internos e externos, colaboradores e comunidade educativa em geral de que os seus cursos profissionais se encontram alinhados com os padrões de qualidade EQAVET, daqui resultando a atribuição do Selo de Conformidade EQAVET. Esta distinção é um sinal inequívoco de que o percurso trilhado nos cursos profissionais corresponde às expetativas de desenvolvimento de um trabalho estruturado e consolidado que visa dotar os alunos do território educativo das melhores ferramentas tendo em vista o prosseguimento de estudos e o ingresso no mercado de trabalho; ao mesmo tempo, o Selo EQAVET representa uma responsabilidade acrescida, pois desafia-nos a manter os níveis de desempenho e de qualidade em patamares elevados por um período de tempo tão largo quanto nos seja possível. Aceitemos todos o desafio, pois (assinado por Adjunto do Diretor para o Ensino Secundário).

4.2. A participação dos stakeholders externos na EFP e as redes de cooperação

Desde a Declaração de Copenhaga, em 2002[15], os estados-membros definiram uma nova estratégia para melhorar o desempenho, qualidade e atratividade da EFP a fim de alcançar os objetivos da Estratégia de Lisboa e fixaram os objetivos estratégicos de longo prazo (2011-2020), em Bruges[16]: a) melhorar a qualidade da EFP inicial e contínua; b) melhorar a qualidade dos professores, formadores e outros profissionais do setor; c) tornar os cursos de EFP mais relevantes para o mercado de trabalho. Para concretizar estes objetivos têm sido desenvolvidas diferentes iniciativas das quais se destaca a melhoria dos sistemas nacionais de EFP através do quadro EQAVET já anteriormente referida.

Promover a identificação e a antecipação das necessidades de qualificações e competências em função das dinâmicas de evolução socioeconómica e do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, e tornar os cursos mais relevantes para o mercado de trabalho, destaco o Sistema de Antecipação das Necessidades de Qualificações (SANQ), a atualização dos Conselhos Setoriais de Qualificação (CSQ), o Concurso público internacional para a atualização do QNQ e a estratégia das Redes de Cooperação e as Reuniões da Rede de oferta de EFP de dupla certificação.

4.2.1. Sistema de Antecipação das Necessidades de Qualificações (SANQ)

Para assegurar o planeamento da oferta destinada a jovens tendo em conta a identificação e antecipação das necessidades de qualificações e competências, a nível nacional e regional, nomeadamente com base na implementação do Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações (SANQ), pela primeira vez, este ano, o INE promoveu o Inquérito à Identificação das Necessidades de Qualificações nas Empresas (IINQE), em colaboração com a ANQEP e a DGEEC[17].

Este Inquérito foi lançado às Empresas em março de 2020, ainda antes da pandemia do Covid-19, sobre "*Necessidades de Qualificação. Que qualificações procuram as empresas? – 2020*", cujos resultados se encontram publicados no site do INE, desde 31 de julho de 2020.

O período de resposta eletrónica a este inquérito iniciou-se, conforme planeado em 13 de março de 2020, uma semana antes da declaração do estado de emergência em Portugal, e prolongou-se até ao final de junho. Assim, embora a taxa de resposta tenha sido relativamente elevada (73,2%), os resultados obtidos devem em parte refletir o ambiente excecional que a atividade económica tem enfrentado. Uma nota a reter dos trabalhadores a recrutar, 49,9% deverão ter curso de ensino não superior (profissional).

[15] Declaração de Copenhaga disponível em http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
[16] Comunicado de Bruges disponível em http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_pt.pdf
[17] https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=415476762&DESTAQUESmodo=2

4.2.2. Conselhos Setoriais de Qualificação

Os Conselhos Setoriais de Qualificação (CSQ), são estruturas que integram o SNQ e asseguram o seu funcionamento, sendo estruturas consultivas da ANQEP, I.P. nos trabalhos conducentes à atualização do CNQ.

Com a publicação do Despacho nº 6345/2020, de 28 de maio de 2020, publicado no DR Nº 115, Série II, de 16 de junho da ANQEP, I.P., procedeu-se a uma renovação profunda na forma como o CNQ se organiza e nas qualificações que integra, de forma a torná-lo mais legível para todos os públicos, mais flexível nas ofertas que regula e sobretudo *mais centrado em competências e resultados de aprendizagem*, do que em conteúdos formativos, alinhando-o com os atuais documentos curriculares das AE.

As escolas profissionais e os formadores associadas da ANESPO tiveram hipótese de se candidatarem, até ao dia 21 de setembro de 2020, manifestando a sua disponibilidade para fazerem parte dos 18 Conselhos Setoriais para a Qualificação (CSQ), comunicação feita através da nota informativa nº 186/2020, de 10 de setembro, com vista a dar tradução prática ao referido despacho.

4.2.3. Concurso público internacional para a atualização do CNQ

No âmbito das qualificações desenhadas em resultados de aprendizagem, em 2020 foi lançado o concurso para prosseguir com a atualização do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), prevendo-se a sua conclusão em 2021. A ANQEP, I.P., através do anúncio de procedimento nº 6795/2020, de 29 de junho, lançou um concurso público internacional constituído por 22 lotes, correspondendo cada um a uma área profissional e de qualificação, para a realização de estudos de diagnóstico de necessidades de qualificações e competências e atualização do CNQ, segundo uma nova metodologia de desenho de qualificações que adota as recomendações europeias na área da Educação e Formação, essenciais à transparência e ao reconhecimento das qualificações e que estrutura as qualificações em unidades de competência, baseadas em resultados de aprendizagem.

Estes estudos de âmbito setorial, bem como a conceção dos respetivos referenciais de formação e instrumentos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais (RVCC Profissional), são cofinanciados pelo Programa Operacional Capital Humano (POCH), num montante aprovado pelo Fundo Social Europeu (FSE) de 1 499 975,47€.

A ANESPO liderou um consórcio que se candidatou a 18 dos 22 lotes, contando com o apoio e contributo ativo de diversas entidades associadas que responderam positivamente ao desafio lançado em tempo oportuno. No consórcio de uma dezena de entidades estão representados parceiros sociais, empresas de consultadoria, universidades e politécnicos.

4.2.4. Portal da Oferta Educativa e reuniões de articulação a nível das CIM e das AM

Em junho de 2018, foi lançado o Portal da Oferta Educativa, uma plataforma digital a nível nacional que permite a pesquisa personalizada de oferta educativa e formativa existente no SEF português, que pode ser consultada *online*[18].

A definição dos critérios de ordenamento da rede de oferta de dupla certificação, em articulação com as estruturas das áreas governativas da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, de modo a promover uma oferta diversificada, inclusiva e de qualidade que responda às dinâmicas de evolução socioeconómica e cultural das regiões, evitando duplicação de ofertas em escolas, é muito importante.

As Comunidades Intermunicipais (CIM) e as Áreas Metropolitanas (AM) desenvolveram, entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2020, o módulo de Aprofundamento Regional e definiram as suas propostas de relevância (NUTS III) para as qualificações de nível 2, cursos de educação e formação (CEF), e para as qualificações de nível 4, cursos profissionais (CP), de acordo com as especificidades regionais e territoriais. Esta estratégia que foi implementada na senda das reuniões de articulação da rede a nível concelhio, sendo prioritária, necessita, ainda, de ser alargada a todos os territórios (de 17, em 2019, passaram a 19, em 2020), ser mais aprimorada e articulada a nível nacional, regional e local e a divulgação da autorização de funcionamento dos CP e CEF, precisa de ser feita com antecedência relativamente ao período das matrículas, pelos diferentes intervenientes e pelos operadores de EFP do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

[18] https://www.ofertaformativa.gov.pt/#/home

4.3. Planos de inovação no âmbito do Programa Autonomia e Flexibilidade Curricular

O Ministério da Educação tem vindo a aprovar Projetos de Inovação Pedagógica apresentados pelas Escolas, ao abrigo da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho[19] que confere aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, incluindo escolas profissionais, a possibilidade de desenvolverem projetos de inovação pedagógica (PIP) assentes numa exploração da flexibilidade curricular para além dos 25%, desde que se respeite a carga horária definida para cada ciclo de ensino. As escolas interessadas terão de submeter o seu projeto à aprovação da equipa de coordenação nacional do programa de flexibilidade curricular. A Direção-Geral da Educação coordena os trabalhos e um Grupo de Acompanhamento, no qual também estão representados a Estrutura de Missão para a Promoção do Sucesso Escolar, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência, Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional e a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, monitoriza todo o projeto, através de diversos encontros nacionais da rede de escolas.

Em setembro de 2019 já estavam aprovados cerca de meia centena de Projetos de Inovação apresentados por Agrupamentos de Escolas, depois de o ME ter considerado positivos os resultados obtidos numa experiência-piloto, Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) no quadro das políticas de combate ao abandono e à retenção escolar e das políticas de autonomia e de gestão local da escola, que decorreu no ano letivo 2016/2017, ao abrigo do Despacho nº 3721/2017, de 7 de abril, que abrangeu os seguintes agrupamentos de escolas: Freixo (Ponte de Lima), Cristelo (Paredes), Marinha Grande Poente, Fernando Casimiro Pereira da Silva (Rio Maior), Vila Nova da Barquinha e Boa Água (Sesimbra) e cujo relatório de avaliação externa foi produzido pela Equipa do IE-ULisboa e se encontra disponível *online*[20].

4.4. O concurso nacional PAPTICe

O concurso nacional PAPTICe que é promovido pela ANPRI, juntamente com vários parceiros, tem por objetivo reconhecer o trabalho desenvolvido no ensino profissional, valorizando a excelência, inovação, criatividade e empreendedorismo, evidenciados pelos/as alunos/as, dos cursos profissionais nos seus projetos de Provas de Aptidão Profissional (PAP), nas áreas de Informática, Multimédia e Robótica. No ano 2020, o concurso nacional previsto para se realizar presencialmente, no dia 5 de outubro de 2020, no Agrupamento de Escolas de Pombal, devido à Covid-19, realizou-se em *online*, através da plataforma Zoom. As categorias a concurso foram: Categoria A: *Software*; Categoria B: Artefactos (*Hardware*, Redes, Robótica, Eletrónica e outros artefactos); Categoria C: Multimédia (os jogos e *websites* sem bases de dados incluem-se nesta categoria).

5. Projetar o futuro do ensino profissional para navegar num mundo incerto, complexo e de mudança acelerada

> *Education is essential to the vitality of European society and economy. The European Education Area aims to bring to the education and training communities the support they need to fulfil their fundamental mission in challenging and exciting times.*
> (Ursula von der Leyen, Presidente da Comissão Europeia, 2020)

Apenas umas notas finais para aprofundar a compreensão da mudança que se está a operar na atual sociedade, como projetar o Ensino Profissional para o século XXI e a necessidade, de 31 anos depois, termos de dar um outro salto qualitativo, começando por apoiar muitos esforços e dinâmicas inovadoras que já existem nas escolas profissionais e nas escolas secundárias em Portugal e na Europa, tentando responder a questões como:

1. Quais as novas competências para se viver e trabalhar na era pós-informação, a era concetual?
2. Como caminhar com sucesso para o presente-futuro recheado de incertezas?
3. Qual é o papel da escola, do professor e demais parceiros estratégicos, para em conjunto, ajudarem o aluno a desenvolver a nova inteligência que os tempos presentes-futuros requerem?

A mudança acelerada e disruptiva centrada no desenvolvimento tecnológico a nível físico e digital (Supercomputação verde, Robótica Avançada, Inteligência artificial, Veículos autónomos, Impressão 3D, IoT, *Blockchain*, Economia *on-demand*) e científico a nível biológico (Programação genética, Neuro e Nanotecnologias, Xenotransplante) exige novas e diferentes competências para todos os cidadãos. Para Daniel Innerarity "conhecer é cada vez menos saber uma lista de acontecimentos do passado, mas tem que ver com aprendizagem, quer dizer, com o conhecimento do futuro".

[19] Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário
[20] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/relatorio_de_avaliacao_externa_do_ppip.pdf

O projeto da OCDE (2018) *"The Future of Education and Skills. Education 2030"* pretende responder a duas questões-chave:

1. De quais conhecimentos, capacidades, atitudes e valores os alunos de hoje precisarão para prosperar e moldar seu mundo? (*What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive and shape their world?*)

2. Como podem os sistemas de instrução desenvolver esses conhecimentos, capacidades, atitudes e valores de forma eficaz? (*How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively*?)

A cooperação transnacional como uma estratégia de formação tem-se relevado muito inspiradora no projeto desenvolvido no âmbito do Programa ERASMUS+ e liderado pela Escola Profissional Amar Terra Verde, Vila Verde, Braga, intitulado *"Schools 4.0 – Innovation in VET"*. Este projeto, que está em progresso (2018-2021), num contínuo ciclo de reflexão, antecipação e ação, tem como questão orientadora "*Shaping the future of VET*" e como questões de investigação as seguintes:

1. Que competências (combinação de conhecimentos, aptidões, atitudes e valores), serão necessárias promover na educação e formação profissional do futuro?

2. Que organização de escola, e que parcerias, facilitarão a aquisição e o desenvolvimento dessas competências-chave em todos os alunos formandos de nível 4 de qualificação profissional?

O processo e produto esperados deste projeto europeu, que tem como parceiro, entre outros, a *European Forum of Technical and Vocational Education and Training* (EfVET) são a coconstrução de um referencial de inovação pedagógica para a escola profissional do futuro – escola 4.0. O objetivo final é que este referencial de inovação pedagógica permita atualizar a publicação "Estrutura Modular nas Escolas Profissionais/*Modular Structure in Vovational Schools*", publicada pelo GETAP, em 1992 e "proceder às constantes obras de reparação e reconversão que, naturalmente se afiguram necessárias" (Roberto Carneiro, 1993, in prefácio Marques, 1993).

Valentina Chanina, *Project & Office Manager at EfVET*, em setembro de 2020, ao divulgar a conferência anual desta associação, subordinada ao tema *"COVID-19 beyond 2020: a new generation of VET?"*[21],colocava como resultados esperados a resposta às seguintes questões fundamentais,em tempos de recessão e pandemia, na expetativa de ser feita, no final, uma Declaração EfVET sobre VET na era pós-COVID-19:

1. Esta é uma oportunidade para investir seriamente na promoção da educação e formação profissional entre o espectro mais amplo da força de trabalho de um país?

2. As empresas irão investir em E&T durante períodos de recessão ou irão distanciar-se de oferecer oportunidades de aprendizagem no trabalho, incluindo estágios, até que recuperem o seu ímpeto anterior ao COVID19?

3. As organizações internacionais e governos aumentarão ou diminuirão orçamentos para educação e formação quando são mais necessários em tempos de recessão?

A Nova Agenda Estratégica para EU – 2019-2024, aposta nas competências, na educação e nas qualificações dos cidadãos para construir uma economia resiliente e desenvolver uma base económica forte e dinâmica.

A nível nacional, como referimos anteriormente

> o ensino profissional foi uma grande onda de ar fresco que invadiu a educação no fim dos anos 80, em Portugal. O seu perfil inovador foi por todos reconhecido e o seu sucesso, ao longo de décadas, levado às costas por muitas dezenas de instituições da sociedade civil portuguesa e apoiado por sucessivas lideranças políticas, fez com que o seu tipo de cursos fosse alargado à rede das escolas secundárias de todo o país.(Azevedo, 2019, p. 13)[22]

Segundo os dados do relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) – *Estado da Educação 2018*, a qualificação da população ativa residente em Portugal continua a melhorar. Em 2018, quase metade da população tinha pelo menos o ensino secundário completo. O XXI Governo Constitucional encarou como uma prioridade nacional e importância estratégica a aposta na educação e formação de jovens e adultos, valorizando o ensino profissional e a revitalização da educação e formação de adultos, enquanto pilar central do sistema de qualificações, designadamente através do Programa Qualifica.

O Programa Nacional de Reformas (primeiro eixo) confere, igualmente, prioridade à EFP e as Grandes Opções do Plano para 2019, nas suas medidas de política, para as áreas da educação e do trabalho, solidariedade e segurança social, reforçaram, também, esta prioridade.

[21] https://efvet-conference.eu/

[22] (Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI.http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/e_book_24_05_2017.pdf

Concluindo…

A visão aqui partilhada, resultante da minha vivência muito próxima com as escolas (com Ensino Profissional e Artístico) e os seus *stakeholders* internos e externos, a Associação Nacional das Escolas Profissionais (ANESPO), a Rede de Cooperação de Escolas com Ensino Profissional – Universidade Católica Portuguesa e a Rede de Escolas 4.0, permite afirmar de forma inequívoca que, ainda hoje, e passados 31 anos da sua criação, o modelo curricular modular das escolas profissionais continua a inspirar caminhos de mudança e de melhoria do sistema público de educação escolar, representando uma fonte de inspiração precisando de continuar a ser divulgado, acompanhado e avaliado passo a passo pois o contexto atual é muito diferente do século XX.

No entanto, continua-se a verificar que os princípios orientadores e os critérios de enquadramento curricular e pedagógico da estrutura modular, de acordo com o Quadro de Inteligibilidade (NACEM – Orvalho, L. (Coord.), *et al*. 1992), e a consciencialização dos processos de mudança e inovação, passados estes 31 anos, ainda não alastrou à maioria dos professores. A operacionalização das AE dos CP vai exigir uma formação em contexto, uma monitorização e acompanhamento sistemático e de proximidade e uma avaliação da implementação, com vista à produção de eventuais recomendações, para que não se deixe morrer mais esta oportunidade de se criar uma *Escola 4.0*.

"O ensino secundário profissional nasceu, antes de mais, por um imperativo ético. Ao concretizá-lo seguiu-se um caminho novo, uma outra política de educação... Aceite o desafio, foi preciso construir outro modelo." (Azevedo, 2009). Ele foi construído, agora espera-se que cada cidadão, cada operador do EFP, cada profissional do ensino e formação seja um agente de mudança sustentável para orientar e ajudar a construir o projeto de vida/o projeto carreira de cada aluno/formando que opte pelo ensino profissional, que o modelo seja contextualizado aos novos tempos e a esta nova geração que hoje chega ao ensino profissional e precisa de uma outra escola, de outros cursos e de outras oportunidades de desenvolvimento integral (pessoa, cidadão e trabalhador da indústria 4.0).

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. *Estado da Educação 2018* (pp. 316-325). Lisboa: CNE.

Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In Orvalho, L., Matias Alves, J. & Azevedo, J. (Coords). (2019). *30 anos de Ensino Profissional: perscrutar as intencionalidades e perspetivar o futuro* (pp. 10-20). [e-book]. Católica Porto – Faculdade de Educação e Psicologia. ISBN: 978-989-54364-2-2http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/E_book_2019_30_anos_EP_VF.pdf

Azevedo, J. (2017). – Projetar o Ensino Profissional nestes tempos instáveis e incertos. In Orvalho, L., Matias Alves, J. & Azevedo, J. [Coordenação]. (2017). *Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI* (pp. 08-21). Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Educação e Psicologia. [e-book] ISBN: 978-989-99486-6-2.

http://hdl.handle.net/10400.14/22609
http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/e_book_24_05_2017.pdf

Azevedo, J. (2009). Escolas Profissionais: uma inovação que viajou da margem para o centro. Conferência "20 anos do ensino profissional – alicerces para que futuro?" In Atas do Seminário Nacional "*20 anos de Ensino Profissional Analisar o Passado e Olhar o Futuro*", UCP, Centro Regional do Porto, 22 e 23 de janeiro de 2009. Universidade Católica: Faculdade de Educação e Psicologia.

Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Fundação Manuel Leão

Fernandes, D. (2020). Currículo, Pedagogia e Avaliação para uma Escola mais Democrática. In *Revista a Página da Educação Online*, Edição Nº 214, Inverno de 2019. PROFEDIÇÕES, Lda.

https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=502&doc=15946&mid=1&fbclid=IwAR0g2-s1XVoNiSIQun0XC5SmYbTbNg4rFsuxivqDDKulhvfw3vwRaQKG0v0

Galvão, M. E. (2015). *Garantia da Qualidade nas Modalidades de Dupla Certificação – Um Guião para Operadores de Educação e Formação Profissional*. ANQEP, I.P.

http://www.qualidade.anqep.gov.pt/PDF/GUIAO_Garantia%20da%20Qualidade.pdf

Marques, M. (1993). *O modelo Educativo das Escolas Profissionais: um campo potencial de inovação*. Educa

NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Matias Alves, J., Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Teixeira, A. (1992). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais: Quadro de Inteligibilidade*. Ministério da Educação. GETAP.

NACEM – Orvalho, L. (Coord.), Graça, M., Leite, E., Marçal, C., Silva, A. (1992). *Estrutura Modular nos Cursos Profissionais*. Ministério da Educação. GETAP

OCDE (2018). *The Future of Education and Skills*. Education 2030.

https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing.

http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD (2020). *Education at a Glance 2020*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

Orvalho, L., Matias Alves, J., Azevedo, J. (Coords.) (2017). *(Re)Encontrar e Projetar o Ensino Profissional para o século XXI*. Serigrafia de Manuel Porfírio 96. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. ISBN:978-989-99486-6-2. http://hdl.handle.net/10400.14/22609

Orvalho, L. (2010). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. [Tese de Doutoramento não publicada] apresentada na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Orvalho, L. & Alonso L. (2009). Estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: investigação colaborativa sobre mudança curricular. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1

Portugal INCoDe 2030 (2019). https://www.incode2030.gov.pt/

Projeto ERASMUS + – *Schools 4.0. Innovation in VET (2018-2011).* https://www.efvet.org/ongoing-projects/

http://www.fep.porto.ucp.pt/pt/central-noticias/investigadores-cedh-integram-projeto-europeu-schools-40-innovation-vocational?fbclid=IwAR09XCEGumaWmU0nmtj5jQRrCJAautJ-1eAl43nOyCn3VD6ntWnwRia_og8

https://www.efvet.org/wp-content/uploads/2018/11/EWS_template.pdf

https://www.efvet.org/wp-content/uploads/2020/04/Newsletter_Schools-4.0_Issue-2.pdf

Roldão, M. C. (2015). Bons princípios nem sempre geram boas políticas. In Revista *A Página Da Educação Online*, Edição 214, Inverno de 2019. [Entrevista conduzida por António Baldaia – edição nº 205, série II, verão 2015]. PROFEDIÇÕES, Lda.

Roldão, Peralta, Martins & Orvalho (2018). *Currículo do Ensino Secundário: Cursos Profissionais e Cursos Artísticos Especializados – Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação. ANQEP, I.P.

Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S. & Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Editorial Ministério da Educação.

10 Ensino profissional 30 anos a coconstruir projetos de vida

Alexandre Oliveira[1]

Ensino Profissional é, no nosso País, uma história com muitas histórias.

Histórias de vida escritas por muitos protagonistas. Aqueles que há 30 anos acreditaram que era possível construir uma outra resposta educativa e formativa não só para os milhares de jovens que, todos os anos, se "desconectavam" das escolas, mas também para aqueles alunos e famílias que, procurando outro rumo para as suas vidas, acreditaram no modelo de organização e funcionamento que as Escolas Profissionais ofereceram no seu lançamento, quando estávamos no ano de 1989.

Uma história que, também, se confunde com outros protagonistas e, portanto, modalidades. Hoje, muitas vezes quando falamos em Ensino Profissional, nem sempre estamos, todos, a falar da mesma coisa. Dentro da categoria Ensino Profissional, onde se inserem os Cursos Profissionais[2], contamos ainda com as seguintes ofertas, a saber: Cursos Tecnológicos, Cursos Artísticos, Cursos Vocacionais (atualmente em extinção), Cursos de Aprendizagem e Planos Estrangeiros.

Globalmente, e com dados disponíveis do ano letivo de 2017/2018, o Ensino Profissional representava no nosso sistema educativo, de nível secundário, 42,4% dos alunos, estando os restantes, 57,6%[3], a frequentar os Cursos Científico-Humanísticos.

Aqui já é possível perceber o crescimento exponencial do Ensino Profissional no nosso País. Basta comparar o número de alunos inscritos no ano letivo de 1997/1998, que se situava, aproximadamente, nos 30 000 alunos[4], e os 140 866 alunos que, no ano letivo de 2017/2018, estavam nas vias profissionalizantes. Em 20 anos, com muitas hesitações, avanços e recuos, o Ensino Profissional evidenciou a sua resiliência, tornando-se numa das políticas públicas educativas de maior sucesso, obtendo sempre, nas avaliações externas a Portugal – nomeadamente no âmbito do Fundo Social Europeu – uma avaliação muito positiva.

[1] Presidente do Conselho Diretivo/Escola Técnica Profissional da Moita.

[2] Cursos de nível secundário com uma matriz curricular-base prevista nos termos do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e organizados de acordo com a Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto.

[3] Os dados estatísticos utilizados neste artigo usam como fonte a informação disponível em www.infoescolas.mec.pt . Sempre que é utilizada outra fonte faremos a respetiva referência.

[4] Rodrigues, M. L. (Org.). (2014). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino* (Vol. I, p. 433). Coimbra: Almedina.

Como identificamos, existem cinco modalidades ativas no Ensino Profissional; destas modalidades, os Cursos Profissionais representavam, nesse mesmo ano letivo, 110 311 alunos, ou seja, 78,3% da totalidade dos alunos.

O Ensino Profissional teve uma trajetória muito particular dentro do sistema educativo português, migrando das margens do sistema (sendo muitas vezes classificado como um subsistema) para o coração do mesmo. Um percurso garreado pela sua pertinência, pelos resultados e, não menos importante, pela capacidade de inovação.

E falar de inovação em educação, nos nossos dias, continua a ser pertinente, tal como no ano de 1989. Porventura será uma constante dos sistemas educativos, ou mesmo da educação, por todo o mundo.

É, assim, não só por uma questão de representatividade, mas também de conhecimento conceptual e operacional, que focaremos esta nossa reflexão, exclusivamente, nos Cursos Profissionais.

1. A génese do Ensino Profissional, e dos Cursos Profissionais, em Portugal e a evolução da sua missão

Analisar e refletir sobre a génese do Ensino Profissional em Portugal não é possível sem falar das Escolas Profissionais.

A mudança disruptiva que estas organizações educativas trouxeram ao nosso sistema, e o seu compromisso local em encontrar uma resposta educativa e formativa que respondesse às especificidades de cada território, foram mobilizadores suficientes para os normais obstáculos à sua operacionalização.

O facto de a iniciativa de criação das escolas ser representativa de várias tipologias e organizações da sociedade civil, e não através da tradicional iniciativa do Ministério da Educação, desenvolveu nestas organizações um grande sentimento de autonomia na forma como se organizam, assim como gerem o seu mais nobre instrumento: a matriz curricular.

A criação desta modalidade tem, assim, um contexto muito particular, que podemos categorizar entre **necessidade, vontade, pertinência e contexto**.

A **necessidade** é mais do que evidente. Não será difícil perceber que, no ano de 1989, Portugal comparava-se com a maioria dos países que compunha a União Europeia e a OCDE, e estava muito mal em todos os segmentos onde a educação também se incluía. O reduzido número de jovens ativos com o ensino secundário e o elevado abandono escolar são um *gap* estrutural que, ainda hoje, continuam a comprometer a nossa competitividade.

A **vontade** em criar esta resposta educativa e formativa está bem plasmada no entusiasmo, compromisso e multidisciplinaridade conseguidos nos diferentes tipos de promotores das Escolas Profissionais em Portugal e, através delas, do Ensino Profissional. Foi necessário fazer tudo de raiz, desde a mobilização da vontade política para legislar e tornar possível a criação destas organizações, passando pela necessidade de criar currículos próprios que respondessem às necessidades dos alunos que nos procuravam, até à criação de equipas no Ministério da Educação que respondessem a este tremendo desafio logístico e concetual. Por fim, foi necessária a mobilização de empresas e outras organizações, para passarem das palavras aos atos, em vez de apenas "criticarem" a ineficácia do sistema, assumindo agora uma nova responsabilidade, participando ativamente na criação e gestão das Escolas Profissionais.

A **pertinência** é possível aferir pela positiva adesão dos jovens e das suas famílias que, mesmo sem uma história que "apoiasse" esta tomada de decisão, mobilizou, logo no primeiro ano, milhares de jovens para esta via de educação e formação.

O **contexto** não poderia ser melhor: além da pressão interna, dos alunos e das famílias, em criar outra resposta, tivemos a pressão externa da União Europeia, para investir na qualificação das nossas pessoas. Mas, mais importante do que apenas a pressão da União Europeia para a necessidade de investimento no «capital humano» foi o facto de a própria União, através do Fundo Social Europeu (FSE), financiar grande parte do investimento de que esta nova oferta iria necessitar. Isto é, foi uma decisão política onde o que pesou foi, sobretudo, uma dimensão ideológica, uma vez que o impacto financeiro resultou da solidariedade europeia.

É bom referir que, ainda hoje, grande parte dos Cursos Profissionais em Portugal é financiada através do FSE, ou seja, temos uma resposta educativa e formativa que se apresenta de natureza estrutural suportada em financiamento conjuntural. É uma dimensão que irá merecer, mais cedo ou mais tarde, a nossa reflexão.

Temos, assim, uma necessidade bem evidenciada através de um conjunto de pessoas e organizações, dispostas e empenhadas na construção de respostas a essas necessidades que são aceites, de forma consistente, pelos seus destinatários, bem como um contexto da política pública interna e externa que apoiou, ideologicamente e financeiramente, a sua operacionalização.

Este quadro foi, e possivelmente ainda será, um contexto impulsionador da inovação educativa dos primeiros tempos dos Cursos Profissionais em Portugal.

Contudo, não nos podemos esquecer que, nesta altura, o que procurávamos nos Cursos Profissionais era a formação de quadros intermédios, especializados, para responder às necessidades de vários setores de atividade, os quais, com raras exceções, prosseguiam os Estudos Superiores. E, hoje, a missão dos Cursos Profissionais continua a ser a mesma?

Antes de procurar caminhos para esta resposta, voltemos a centrarmo-nos nos aspetos que fizeram dos Cursos Profissionais uma resposta educativa inovadora.

Falar de Cursos Profissionais, na sua essência, sempre foi falar, entre outros, de aprendizagem modular, para responder a uma gestão flexível do currículo que, efetivamente, respeitasse os diferenciados ritmos de aprendizagem através de situações de aprendizagem desenhadas em projetos integradores com fortes ligações ao tecido socioeconómico local. Fundamentalmente, uma Escola com sentido de, e para, todos!

Ainda hoje, em 2020, estas são premissas que, *per se*, validam grande parte do que se faz, e procuramos fazer, nos Cursos Profissionais, agora já consolidados por um percurso histórico e um conjunto de indicadores e resultados muito positivos, comparativamente com outras modalidades e vias de ensino.

Mas, nestes últimos 30 anos, Portugal mudou muito. E mudou porque nós, os portugueses, estamos diferentes e procuramos no sistema educativo e formativo respostas também diferentes.

Educar para a previsibilidade e com a expectativa de ter uma profissão para a vida já está fora do léxico de muitos de nós e, com maior segurança, dos nossos atuais alunos.

Nos dias de hoje, percebemos, cada vez de forma mais evidente, que a escola é um contexto de coconstrução da sociedade com impactes fortíssimos na forma como nos coconstruímos enquanto indivíduos e, através dela, como fazemos acontecer a nossa sociedade.

É cada vez mais evidente que a escola não é a preparação para a vida, mas a própria vida, como refere Dewey[5].

Vivemos, durante muito tempo, a escola como uma "antecâmara" para outra coisa melhor, que lhe sucede, retirando prazer deste nobre e apaixonante investimento que, felizmente, a nossa sociedade convencionou.

Hoje, e já com outra maturidade da nossa democracia, podemos aspirar e viver as nossas escolas com outro prazer. É verdade que continuamos, em muitas dimensões, a ter de responder com muito esforço e mobilização de recursos – ainda continuamos a compararmo-nos dentro da União Europeia e na OCDE e estamos mal em muitos indicadores – mas, também, percebemos que o desafio de incluir todos nas nossas escolas, não é bem a mesma coisa que ter todos nas nossas escolas. Necessitamos de maior conexão entre todos e essa conexão dificilmente se fará sem sentido.

A transição de um modelo de sociedade industrial, onde necessariamente impera a compartimentação, a fragmentação e a rigidez na sua organização, para um novo modelo de sociedade líquida, na definição de Zygmunt Bauman[6], com implicações de maior fluidez nas configurações possíveis de todas as organizações, onde se incluem as Escolas, é uma questão central na nova experiência educativa que estamos a operacionalizar.

Hoje mesmo, nos Cursos Profissionais, os alunos, as suas famílias, mas também os empregadores, já não procuram apenas técnicos de nível intermédio de excelência. Procuram pessoas, boas pessoas e com um conjunto de características muito situadas ao nível das competências transversais que, como sabemos, necessitam de uma operacionalização mais sistémica, portanto, concertada, entre todos os que ensinam e fazem aprender, para que se consolidem mudanças ao nível do comportamento. Passar de um modelo educativo centrado nos resultados, muitas vezes, até nos de curto prazo, para um modelo centrado nos impactes que se pretendem induzir nos projetos de vida de cada um dos alunos é um caminho desafiador, mas concretizável.

[5] Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston D.C: Heath & Co.
[6] Bauman, Z. (2019). *Modernidade Líquida* (tradução de Plínio Dentzien). Rio de Janeiro: ZAHAR.

2. O exemplo da Escola Técnica Profissional da Moita

A nossa Escola, a Escola Técnica Profissional da Moita, teve um contexto de criação muito próximo das outras Escolas Profissionais em Portugal.

Estávamos num território com elevado insucesso escolar, sem oferta ao nível do Ensino Profissional, num concelho com mais de 75 000 habitantes e, através do esforço de um conjunto de organizações locais e de pessoas, reativamos as instalações de um antigo Centro de Formação dedicado ao setor da construção civil, criando, no ano letivo de 2006/2007, a Escola Técnica Profissional da Moita com pouco mais de 100 pessoas, entre alunos e equipa.

O diagnóstico estava, de facto, bem elaborado. A pressão social para que a Escola chegasse a mais jovens e às suas famílias, fez com que, todos os anos, se aumentasse a capacidade de resposta.

Hoje, a Escola Técnica Profissional da Moita responde às necessidades de cerca de 600 alunos, todos em Cursos Profissionais, com uma equipa multidisciplinar com mais de 50 pessoas.

Entre os anos 2006 e 2015, o nosso foco foi, por um lado, responder organicamente às nossas necessidades de crescimento e, por outro, fazer bem. Empenhando o melhor de nós na experiência educativa que proporcionamos a cada aluno.

Entrado o ano letivo de 2015/2016, e já com mais capacidade para olharmos sobre nós, começamos a perceber que era o momento de procurar maior intencionalidade pedagógica e de aprofundar as possibilidades que a estrutura modular nos confere na gestão do currículo.

Só assim poderíamos encontrar, entre todos, mais sentido em todo o processo.

Iniciamos uma reflexão interna, que nos conduziu para uma evolução de um paradigma de Cursos Profissionais que preparavam para uma profissão, para **um novo modelo de Cursos Profissionais que, partindo da sua estrutura curricular de génese, se reconstrói, criando uma nova resposta educativa e formativa, que responde ao projeto de vida de cada jovem, desenvolvendo um conjunto de competências transversais**, fundamentais para aprender e viver no século XXI.

Procurando responder à "inquietude" que todos sentíamos, a equipa da Escola Técnica Profissional da Moita desenvolveu, com especial intensidade a partir do ano letivo 2015/2016, um conjunto de processos de reflexão sobre a sua ação, procurando, por um lado, uma evolução na operacionalização das situações de aprendizagem e, por outro, a aceitação de uma disrupção necessária, em algumas dimensões das nossas atividades âncora, por forma a criar maior coerência entre as práticas pedagógicas e o perfil dos alunos que queremos construir.

Uma Escola que faz aprender, em vez de ensinar, onde o aluno é construtor do seu projeto de vida. Uma Escola como centro de investigação e desenvolvimento na ação, promotora de uma comunidade aprendente global. Uma Escola onde as competências digitais são transversais e onde o aluno é utilizador/produtor de tecnologia. Uma escola inclusiva e que procura intencionalidade em todos os processos de ensino-aprendizagem. São estes os desígnios desta "nova" Escola que estamos, dia a dia, a edificar.

Numa leitura superficial, parece que esta mudança, ou evolução, é simples. Afinal, não existe nada de novo, pelo menos do ponto de vista conceptual. Quando falamos de aprendizagem modular, portanto, aberta e flexível, ou de diferenciação pedagógica, não estamos, de facto, a falar de algo novo. Mas do ponto de vista operacional, sim, ainda estamos. Os projetos educativos que apresentam estas práticas, de forma sistémica, isto é, que mobilizam toda a comunidade educativa para estas dimensões são, infelizmente, poucos. Se o conseguirmos fazer de forma sistemática, estamos, sim, perante uma inovação educacional. A concretização do conceito é, muitas vezes, um desafio bem maior do que a sua sistematização.

Na Escola Técnica Profissional da Moita planeamos e operacionalizamos a nossa experiência educativa a partir do essencial – que perfil de cidadão queremos desenvolver (cidadão e futuro profissional de uma determinada área)? Para o fazer, um conjunto de questões se coloca.

Quando "pensamos" no perfil de pessoa, incluindo a dimensão técnica e profissional, já estamos, em conjunto com os alunos, a conceber as situações de aprendizagem que temos, queremos e podemos promover? E nessas situações de aprendizagem, estamos a incorporar os sonhos que estão plasmados nos projetos de vida de cada um dos nossos alunos? E para que essas aprendizagens se tornem significativas, como é que organizamos o nosso tempo, os espaços e os ambientes pedagógicos? Os instrumentos de avaliação e autoavaliação são reguladores das aprendizagens e resultam num sistema de avaliação formativa e formadora? As evidências do processo de aprendizagem representam o caminho que cada aluno construiu e estão organizadas numa lógica de resultados? As competências transversais, que a sociedade contemporânea nos convida a promover, estão incorporadas, de forma transversal, nas situações de aprendizagem?

As empresas são apenas recetoras dos nossos alunos ou, efetivamente, constroem o aluno, tanto como cidadão como futuro profissional?

Temos aqui um conjunto de questões, de elevada complexidade, que implicaram a criação de um referencial de atuação que nos orienta sistemicamente.

Mas aceitar um novo referencial de planeamento e organização da escola implicou, em grande medida, recolocar o "currículo" noutro lugar da nossa Escola.

Nesta nova gramática da reconstrução curricular, temos um currículo que deixa de ser o ditador e passa a assumir o papel de instrumento para se atingir um perfil, e não como um fim em si mesmo. Possivelmente, este sempre foi o seu desiderato mas, em bom rigor, foi, e ainda é, o maestro do nosso sistema educativo.

Hoje, em muitas comunidades educativas, o currículo continua a ser o ditador! Agora não por um imperativo legal, mas por uma prática social reiterada, acompanhada da convicção de obrigatoriedade. Parte substancial dos alunos e das famílias não conhece outra organização do processo ensino-aprendizagem fora das disciplinas, do manual, da sala de aula, etc. E quando se torna difícil perceber o porquê das coisas, perceber o significado da nossa ação, é mais fácil remeter a resposta para outro quadrante e, aí, o currículo pode tudo! Se não percebemos por que é que um aluno num Curso Profissional de Restauração tem de praticar Educação Física, ou por que é que um aluno de Ação Educativa tem de desenvolver conceitos matemáticos e um aluno de Comunicação tem de estudar Economia, o mais fácil é responder: "Porque está no currículo…"

Mas, também, é importante olhar para este percurso com tranquilidade e de forma positiva. Foi esta organização escolar que potenciou o nosso desenvolvimento pessoal e, através de nós, da nossa sociedade. Foi este modelo de organização que tirou milhares de pessoas do analfabetismo e da pobreza. Não existe, portanto, um modelo que se sobreponha a outro, mas sim uma evolução que, pelo tempo, é expectável que ocorra.

Neste nosso processo de transformação, investimos em muita reflexão, em equipa, para chegarmos a outra leitura. A uma leitura mais contextualizada da razão/lógica subjacente na construção da matriz curricular-base de cada Curso Profissional, trazendo, para todos nós, um sentido e propósito de cada área de conhecimento face ao perfil dos alunos da Escola Técnica Profissional da Moita e do perfil técnico de cada curso profissional que oferecemos.

Assumimos na nossa escola, nos três anos que, em média, cada aluno está connosco, que queremos impactar o aluno, autonomizando o mesmo, não para viver apenas numa sociedade incerta, mas para que cada um dos nossos alunos seja um coconstrutor dessa sociedade.

Para tal, e sob um conjunto de valores de base humanista, desenhamos no ano de 2016 o Perfil dos Alunos ETPM, que orienta a nossa ação para o desenvolvimento de um aluno Inovador e Criativo, Comunicativo e Colaborativo, que Pensa Criticamente e Resolve Problemas Complexos, Responsável e promotor de uma Cidadania Ativa.

Identificadas as competências chave, que pretendemos desenvolver nos nossos alunos, rapidamente identificamos a necessidade de suportar a nossa evolução/mudança num modelo que permita a nossa transformação. Assim, desenvolvemos a nossa teoria de mudança, estruturada a partir das premissas que se podem verificar na seguinte infografia:

Figura 1. ETPM – A nossa teoria da mudança



Fonte: ETPM, 2016[7].

Com este modelo surgiu a necessidade de procurar, diariamente, o isomorfismo entre o que queremos que os nossos alunos consigam fazer e o que nós, equipa pedagógica, conseguimos fazer. Trouxe um novo foco e equilíbrio, em processos de cocapacitação da nossa equipa, que se constituíram como uma condição estrutural da nossa comunidade educativa.

No nosso modelo transformacional ancora um instrumento, já referido, que é determinante na nossa ação: um referencial de inovação pedagógica, que denominamos Constelação 2030 – Caminhos para Inovar na Educação, que pode conhecer melhor através da seguinte infografia:

[7] Infografia "A nossa teoria da mudança", in ETPM (2016). *Referencial de Inovação Pedagógica*.

Figura 2. ETPM – Constelação 2030 – Caminhos para Inovar na Educação



Fonte: EPTM, 2016

Este referencial de inovação pedagógica, desenvolvido pela nossa Equipa, estrutura e mapeia a nossa navegação, trazendo as conexões sistémicas entre o perfil dos alunos ETPM e a forma como organizamos o currículo; como ensinamos e fazemos aprender; como organizamos o tempo e os ambientes de aprendizagem e como avaliamos.

E, aqui chegados, o que temos: **um propósito de escola muito claro, consubstanciado na construção de um projeto de vida com cada um dos nossos alunos, que lhes permita aprender e viver no século XXI**. Implica uma evolução/ /transformação da nossa comunidade educativa, suportada no nosso modelo transformacional e num conjunto de ações sistémicas, que estão estruturados no nosso Referencial de Inovação Pedagógica.

E, do ponto de vista operacional, que diferenças esta evolução/transformação representa na experiência que oferecemos aos nossos alunos, às famílias e às empresas?

Continuamos a estar sempre organizados por disciplinas e todas, em simultâneo, ao longo do ano letivo? E a organização dos tempos de aprendizagem, é sempre com a mesma duração e igual durante todo o ano letivo? E os grupos e ambientes de aprendizagem, também são constantes? Temos apenas experiências com as empresas/organizações em momentos formais, como a Formação em Contexto de Trabalho e as visitas de estudo?

Na Escola Técnica Profissional da Moita organizamo-nos de forma diferente, pois só assim conseguimos criar condições que promovam a coerência entre o que queremos fazer e o que estamos efetivamente a fazer.

A seguinte infografia apresenta o nosso modelo de organização semanal, ou quinzenal, que desenvolvemos com todas as turmas/grupos de aprendizagem:

Figura 3. ETPM – Metodologia de Ensino e Aprendizagem, 2016



Fonte: ETPM, 2016.

Na nossa Escola não necessitamos de começar a semana a correr. Toda a nossa equipa pedagógica, na segunda feira, entra às 9:00 e, até às 10:00, está em trabalho colaborativo a planear a sua semana.

Os nossos alunos só entram na segunda-feira às 10:00 e para quê? Vão ter disciplinas? Não. Terão uma sessão com o seu Tutor, a que chamámos Tutoria de Turma, com uma duração variável, em função das necessidades de cada grupo, entre duas a três horas. E o que vão fazer? Preparam, em grupo e individualmente, a sua semana, utilizando o seu *Notebook* (instrumento pessoal, desenvolvido internamente, que estrutura o planeamento semanal dos alunos e da equipa), refletem e discutem sobre um conjunto de temas-problema que fazem sentido no contexto do grupo e preparam a logística necessária para os projetos que irão desenvolver durante a semana.

As "disciplinas" têm sempre os mesmos horários em todas as semanas? Não. Os horários são construídos em função das aprendizagens que pretendemos desenvolver. Assim, a carga horária das disciplinas, de todas as componentes da matriz curricular-base – sociocultural, científica e tecnológica – é gerida numa lógica anual, possibilitando ciclos de aprendizagem diferenciados e flexíveis. Em média, a duração de um ciclo de aprendizagem representa três semanas. Procuramos, sempre que possível, que as manchas horárias, com cada professor, sejam maiores e que cada turma/grupo de aprendizagem não tenha mais do que quatro a cinco áreas disciplinares por semana. Assim, conseguimos relações pedagógicas mais profundas, melhores condições para promover a diferenciação pedagógica e, também, que o professor tenha menos turmas em interação, por semana.

Mas, para se promover a diferenciação pedagógica, necessitamos de mais do que tempo… Necessitamos de outros ambientes de aprendizagem e de outras formas de organizar os grupos de aprendizagem. Desta forma, no que se reporta aos ambientes de aprendizagem, todas as nossas salas, e apenas com os recursos disponíveis, tanto a nível de mobiliário como tecnológicos, foram reconfiguradas, promovendo uma maior plasticidade na organização dos espaços que permita, sempre que necessário, ter um formato que potencie o trabalho colaborativo e a comunicação. Os grupos de aprendizagem também apresentam configurações diversificadas e, apresentando o caso mais avançado que temos, 68 alunos do mesmo curso (Técnico Auxiliar de Saúde), mas de níveis diferentes – 10º, 11º e 12º anos –, partilham o mesmo espaço de aprendizagem, com 145m^2 e, sempre, com três professores. Esta organização promove a implementação da diferenciação pedagógica.

Mas, se estamos no ensino profissional e, mais concretamente, nos cursos profissionais de nível secundário, também na relação que temos com as nossas empresas conseguimos um novo compromisso entre escola, empresa, alunos e famílias. Com o Pestana Hotel Group, a José de Mello Saúde, através da CUF, o El Corte Inglès e o Grupo Trivalor, estamos a operacionalizar as nossas ofertas em *work-based learning*, sendo que estas entidades planeiam currículo em conjunto com a escola, operacionalizam currículo com a escola e disponibilizam especialistas do setor e equipamentos ajustados às atuais necessidades.

Assista, através do QR Code, ao vídeo de apresentação do Projeto Piloto Qualificar para Crescer, com o Pestana Hotel Group:

Assista, através do QR Code, ao vídeo resumo do 1º ano do Projeto Piloto Qualificar para Crescer:

E, chegados a sexta-feira o que fazemos? Terminamos a semana com o Tutor de Turma para fazer um balanço, individual e coletivo, da semana. Parece uma rotina simples, mas não será esta uma janela de oportunidade para se trabalhar com os nossos jovens algo que sabemos que será determinante enquanto pessoas – a sua capacidade de autoavaliação, organização e planeamento?

Fechamos, assim, um ciclo/rotina de planeamento, organização, aprendizagem e avaliação que, acreditamos, trará mudanças estruturais a todos, e a cada um, dos que compõem a nossa comunidade educativa. A nossa equipa pedagógica tem subjacente a esta ação uma forma diferente de planear e organizar o ensino e as aprendizagens, e os nossos alunos que, através desta rotina, que dura os três anos em que connosco estão, consolidam este virtuoso ciclo.

As dimensões que até agora descrevemos, embora já possíveis de operacionalizar através da estrutura modular dos Cursos Profissionais, saem reforçadas nas atuais políticas públicas educativas, nomeadamente com a publicação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que é, porventura, o mais importante instrumento da política pública educativa, desde a publicação da Lei de Bases. Salienta-se a publicação dos Decretos-Lei nº 54 e nº 55, ambos de 6 de julho de 2018, para a prossecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que o primeiro estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva e o segundo estabelece a autonomia e a flexibilidade do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Vivemos, portanto, uma fase inédita da nossa história educativa, onde existe um alinhamento entre as dimensões concetuais e o regime jurídico que estabelece a organização e o funcionamento das escolas que, acreditamos, potenciará a evolução do sistema educativo português.

Regressando ao caso concreto da Escola Técnica Profissional da Moita, uma outra dimensão que consideramos determinante na nossa transformação é a necessidade de pensar, investigar na e sobre a ação. Hoje, nas escolas, apesar de serem as incubadoras da criação/conceção/construção, temos dificuldade em encontrar tempo para refletir. A Escola necessita, de forma sistémica, de ter tempo e capacidade de refletir e investigar sobre o que está a fazer. A velocidade dos dias, a sobrecarga de funções a que a Escola hoje responde e a efemeridade do aqui e agora, foram retirando, paulatinamente, à Escola a capacidade de incorporar, na sua atividade, dimensões que são estruturantes para a qualidade da sua resposta.

Assim nasce o **ProHUB – Investigação & Inovação para o Ensino Profissional**, que é um centro de investigação/ação, exclusivamente dedicado ao Ensino Profissional, que nos permite pensar, teorizar, desenhar, operacionalizar e avaliar os nossos protótipos educativos, sempre a partir da nossa realidade e dos recursos que temos disponíveis.

O **ProHUB** é um centro vivo de investigação-ação, que funciona, todos os dias, dentro do *campus* da Escola Técnica Profissional da Moita. Neste momento, está envolvido num projeto piloto nacional, no âmbito da Educação Inclusiva, nas modalidades de dupla certificação[8] e coconstruiu a iniciativa **Orienta-te**, que visa incentivar e apoiar os jovens e as suas famílias, no processo de tomada de decisão na transição do ensino básico para o ensino secundário (https://www.orienta-te.net/).

Além deste exemplo, poderíamos falar na abordagem diferenciada que temos na Educação Física, ou na nossa abordagem da Cidadania e Desenvolvimento ou até mesmo sobre o Projeto Carreira, que promove o autoconhecimento, a autorregulação e a autoeficácia. Mas existe uma outra dimensão, que ainda procurarei explorar e que, propositadamente, ficou para o final deste artigo – as competências digitais transversais.

Mas, antes de explicar esta razão, e porque o leitor deve, por esta hora, considerar que todos estes projetos implicam mais trabalho, é importante partilhar que tudo o que fazemos mobiliza, exclusivamente, as horas que temos ao nosso dispor na matriz curricular-base. Não se trata de mais tempo, mas sim de melhor tempo.

Sobre as competências digitais transversais temos, no tempo de excecionalidade que todos nós vivemos, provocado pela pandemia criada pelo novo coronavírus – SARS-CoV-2, uma forte razão para continuar a investir na digitalização das nossas equipas e, através delas, do nosso sistema educativo. A tecnologia e os recursos tecnológicos fazem, e continuarão a fazer, todo o sentido quando se constituem como um aliado dos processos de ensino e aprendizagem aportando, à nossa missão, maior eficácia e eficiência.

É neste contexto que desenvolvemos as competências digitais dos nossos alunos e da nossa equipa, explorando diariamente um conjunto de ferramentas, em função das nossas rotinas e necessidades de suporte à aprendizagem. Não numa lógica disciplinar, mas sim de forma transversal, com todos os alunos e equipa, tendo como referência o *Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos*[9] e o *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*, para as equipas pedagógicas[10].

O desenvolvimento destas competências transversais acontece com recurso à plataforma *GSuite for Education*, que é um conjunto de aplicações Google, entre as quais Drive, Currents, Gmail, Groups, Calendar, Classroom, Meet e Hangouts, integradas entre si, e interligadas com a comunidade escolar.

As competências digitais podem ser um instrumento de inclusão e, no contexto pandémico em que terminamos o ano letivo de 2019/2020, foi bem possível testar a nossa resiliência.

Em apenas três dias, foi possível mobilizar recursos e garantir que todos os nossos alunos, mesmo que a partir de suas casas, continuassem, em conjunto, a fazer acontecer a nossa missão porque perto, ou longe, a educação é um Direito!

3. Por onde queremos continuar a trilhar caminhos…

Como todos bem sabemos, uma resposta traz uma nova questão e, neste caminho que temos vindo a construir, e que apenas uma pequena parte aqui partilhamos, não poderíamos terminar sem partilhar algumas dimensões que consideramos críticas na nossa resposta e, porventura, para a evolução do nosso sistema educativo.

Encontramos, com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um propósito que dá a cada comunidade educativa uma relevância superior na sua missão. Agora podemos definir, em conjunto, níveis de complexidade que nos permitam, de forma mais evidente, posicionar os alunos, criar respostas contextualizadas face às suas necessidades e, a partir daí, perceber o valor acrescentado da nossa ação, enquanto comunidade aprendente.

Temos a consciência que é um trabalho exigente, complexo, que irá implicar uma abordagem multidisciplinar onde, de forma muito evidente, as Ciências da Educação, a Psicologia, as Neurociências e a Economia poderão ocupar um lugar de destaque.

Outra dimensão que importa aprofundar na nossa reflexão e, aproveitando o contexto onde as Escolas estão a realizar um investimento significativo, na implementação de sistemas de garantia de qualidade, alinhados com o sistema *Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais* – EQAVET[11], é a necessidade de introduzir outras variáveis nos cenários de sucesso/insucesso de uma resposta educativa.

[8] Para conhecer melhor este projeto ver o seguinte link: https://escolaprofissionalmoita.com/wp-content/uploads/2019/10/Ed_inc.pdf
[9] Disponível em: https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp2.1_0.pdf
[10] Disponível em: https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
[11] Disponível em: http://www.qualidade.anqep.gov.pt/sobre.asp

Se, por um lado, é fundamental medir e quantificar os resultados para que se possam estruturar planos de melhoria mais consistentes e coerentes com a missão e o compromisso de cada escola, e consequentemente de todo o sistema educativo, por outro, é necessário aprofundarmos a nossa análise e os nossos entendimentos sobre o que cada indicador de qualidade representa no dia a dia das escolas, e até mesmo numa reconfiguração da própria missão e forma de organização da escola.

Assim, vejamos: uma escola que tem como missão apoiar um jovem na coconstrução do seu projeto de vida e, em determinado momento, o que faz mais sentido para o jovem e a sua família será um processo de reorientação escolar/profissional, que implica a mudança de curso, de grupo de aprendizagem ou até de escola. E, chegando à conclusão que, a partir desse processo, o jovem consegue continuar a responder ao seu projeto de vida e até conclui o ciclo escolar com sucesso, poderá esta situação continuar a ser considerada como um mau resultado para a escola? Para o aluno sabemos que é positivo.

É importante que a confiança, estreitada nos últimos anos entre a tutela e as Escolas, continue, numa base de maior proximidade e transparência, procurando trazer, para estes cenários, leituras mais atualizadas e, sobretudo, contextualizadas.

Transportemos esta questão para uma outra dimensão, que importa voltar a trazer à nossa linha de prioridades: a criação de um sistema que aposte na orientação vocacional. Desenvolver, nas equipas das nossas escolas, um conjunto de competências que permitam apoiar os jovens e as suas famílias, nos momentos de tomada de decisão, sobretudo na transição entre ciclos e modalidades, é uma prioridade que não podemos continuar a sonegar. Temos um amplo consenso nacional sobre esta matéria, estamos a caminho dos 50% de jovens a frequentar ofertas de dupla certificação, existem recursos humanos e financeiros para o fazer, importa apenas estruturar um calendário autónomo e um conjunto de pessoas e instituições que pensem, desenhem e experimentem um modelo. A orientação vocacional é um efetivo contributo para a promoção do sucesso escolar, apostando numa abordagem mais preventiva, e menos reativa, que trará melhores resultados aos nossos jovens.

Necessitamos de continuar a alimentar a inovação educativa que surge, procurando que as transformações aconteçam, não porque se trata de uma bandeira, mas porque instrumentalmente as mesmas acrescentam valor aos nossos alunos, criando novas configurações para a organização dos grupos de aprendizagem, testando e avaliando novos modelos de investimento e financiamento das respostas, procurando a equidade e a diferenciação.

Trazer o Ensino Superior para processos de investigação-ação, provocando as escolas para se organizarem em redes/comunidades, que partilham e refletem na e sobre a sua ação, poder-se-á constituir como um acelerador para a evolução/transformação por que muitas comunidades educativas anseiam.

Poderemos, assim, estar a criar as condições para coconstruir uma escola onde os nossos alunos aprendem com intencionalidade e, portanto, com sentido, com sede…

> … no momento em que o jovem caseiro mergulhava, na água do tanque, o focinho do cavalo-que-não-tem-sede, puf! o sopro obstinado do animal espalhava a água, em cascata, à volta da fonte, aparece um homem que declara sentenciosamente:
>
> – Mas… então mudem a água do tanque!
>
> O que se faz imediatamente, pois – ordens das autoridades – dever-se-ia obrigar a beber aquele cavalo-que-não-tem-sede.
>
> Trabalho perdido. O Cavalo não tinha sede nem de água turva, nem de água limpa. Ele… não tinha… sede! E mostrou-o bem, ao arrancar a rédea das mãos do jovem caseiro, partindo a trote para o campo de luzerna.
>
> E, assim, o problema essencial da nossa educação não é de modo algum, como hoje no-lo pretendem fazer acreditar, o "conteúdo" do ensino, mas a preocupação essencial que devemos ter de dar sede à criança…[12]

Procuremos então a sede, de todos e de cada um, na construção de comunidades educativas mais conectadas, disponíveis e inclusivas, procurando, no compromisso individual, o alicerce para a materialização de uma sociedade mais cooperativa, justa e fraterna, criando espaço para um novo contrato social!

[12] Freinet, C. (1967). *Pedagogia do Bom Senso* (versão portuguesa traduzida por Ruth Delgado). Lisboa: Moraes. (Título Original: *Les Dits de Mathieu*).

11 Formação e trabalho: virtualidades e constrangimentos de uma relação desejada

Sandra Pratas Rodrigues[1]

Introdução

As práticas de formação profissional contínua, desenvolvidas em contexto organizacional, representam um contributo cada vez mais preponderante nos processos de formação da população adulta (Barbier, 2009a; Canário, 2003). Vários são os estudos, inscritos em áreas do conhecimento diversas, da Sociologia do Trabalho e das Organizações à Gestão dos Recursos Humanos, das Ciências da Educação à Economia, que salientam a crescente importância do papel social das empresas quanto ao seu potencial educativo/formativo e socializador. Por seu turno, as empresas tendem a reconhecer os contributos da formação profissional para a qualidade e a eficiência no trabalho (Meignant, 1999), bem como a sua importância nos processos de acompanhamento e antecipação da mudança que, a todo o tempo, afetam as organizações, em termos técnicos, tecnológicos, comportamentais e organizacionais (Barbier, 1992, 2009a).

A par deste cenário de crescente valorização da formação contínua, subsiste, no entanto, um desajuste estrutural entre os sistemas instituídos de formação profissional e as exigências do tecido empresarial, dado que aquela tende a dissociar-se das situações reais de trabalho (Canário, 2000). Este enquadramento influencia a deslocação dos princípios de orientação da ação formativa do setor público para o setor privado (Bernardes, 2013), que define as suas necessidades e iniciativas de formação de acordo com as suas especificidades organizacionais. Não obstante o reconhecimento generalizado da importante função formativa e socializadora destas práticas no seio das organizações, são ainda insuficientes os estudos sobre o contributo efetivo da formação profissional contínua radicada em ambientes empresariais, que nem sempre estão abertos a uma análise crítica vinda do seu exterior (Caetano, 2007).

O contributo que se apresenta para o aprofundamento da discussão em torno desta problemática tem como base uma investigação empírica filiada na área da Educação/Formação de Adultos, focalizada na formação integrada no funcionamento de uma empresa de grandes dimensões, concretamente uma multinacional do setor da indústria automóvel. Com base nesse campo de estudo, procurou-se discutir as potencialidades e limitações da formação contínua inscrita nos contextos do trabalho, a partir da observação e análise da formação internalizada da empresa. As práticas

[1] Professora Adjunta Convidada/Escola Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal.

formativas observadas permitiram desvelar algumas das principais finalidades e lógicas subjacentes à articulação entre a formação e o exercício do trabalho, no âmbito de uma orientação global para a formação contínua na empresa.

Problemática: a relação entre a formação e os contextos de trabalho

A reflexão académica sobre a relação entre a formação profissional e os contextos de trabalho tem acompanhado a expansão e profusão de atividades de formação profissional associadas às evoluções e solicitações do tecido empresarial. Para as empresas, a formação é atualmente assumida como "um processo em contínuo e absolutamente necessário" (Lopes & Suleman, 2000: 215), sendo que as opções das empresas em relação à formação profissional dos seus trabalhadores têm revelado alterações substanciais nas últimas décadas. Estas alterações prendem-se, sobretudo, com a mutabilidade acelerada nos sistemas produtivos e organizacionais. Atualmente, as exigências de mudança no tecido empresarial passam tanto pela necessidade constante de modernização dos meios técnicos e tecnológicos, como pelos desafios permanentes sobre a inovação nos processos de produção e de organização do trabalho. Daqui decorre que há competências específicas às formas de organização do trabalho que terão de ser desenvolvidas no seio das empresas, na consciência de que a pertinência e a adequação dessas competências nem sempre se satisfazem no recrutamento de novos trabalhadores.

Este cenário impulsiona as empresas a procurarem as suas soluções formativas de forma integrada, centrada na harmonização e particularização da relação entre os trabalhadores e as atividades profissionais. Em consequência, conforme Barbier (2009b) salienta, esta realidade reveste-se de uma grande diversidade quanto aos seus objetivos e ao formato temporal das ações de formação, de locais de realização, de promotores e agentes envolvidos. No âmbito desta pluralidade, a relação formação/trabalho transporta tensões a vários níveis, nomeadamente as que decorrem da complexidade própria dessa relação, na medida em que a formação no trabalho é uma dimensão crucial do desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e, em simultâneo, é um instrumento que promove a evolução do desempenho económico das empresas.

Sobre as finalidades da formação interna

A tendência para que o conhecimento e os saberes profissionais de suporte às evoluções dos sistemas produtivos e organizacionais estejam cada vez mais inscritos na complexidade das relações pessoais, profissionais e sociais que se estabelecem dentro do espaço das empresas contribui para que estas vão ganhando o estatuto de agentes formativos e sociais de largo espetro. (Malglaive, 1995; Sainsaulieu, 2001). Neste sentido, as ações de formação contínua que se desenvolvem no interior das empresas são, simultaneamente, causa e consequência de processos transformadores, estabelecendo-se uma relação de reciprocidade de influências entre a empresa/o trabalho e a formação, sobretudo no que diz respeito aos processos de desenvolvimento de competências e saberes pensados para a adaptação e/ou antecipação da mudança (Barbier, 2009a). Nesta linha de ideias, Sainsaulieu (2001), defende que a formação nas empresas representa um movimento de inovação que contribui para a construção de uma outra forma de empresa, na medida em que difunde novos conhecimentos a todos os níveis da organização e promove a redistribuição de competências e qualificações profissionais.

Articuladas com os quadros económicos e financeiros específicos das empresas, são várias as alternativas de modalidades de formação que se apresentam às empresas, nem todas implicando um envolvimento direto na organização da formação. Nesse sentido, o recurso à rede de ofertas públicas coordenada pelo Estado, assim como a aquisição dos serviços prestados por entidades privadas de formação, são formas frequentes de externalização da formação, para além das iniciativas que são da responsabilidade dos próprios fornecedores das empresas (de equipamentos, meios técnicos e tecnológicos, por exemplo). No entanto, e para além destas hipóteses poderem coexistir, as empresas tendem a apostar nos meios internos para garantir formação, cujos objetivos passem por dar resposta aos problemas da produção, a questões relacionadas com a gestão de ferramentas e competências específicas das atividades profissionais, conforme Barbier (2009b) também argumenta.

Sobre as dimensões externa e interna da formação nas empresas, Bernardes (2013) salienta que a dimensão externa terá a vantagem de aproximar a empresa à realidade que a rodeia, sendo que a formação interna tem implicações mais diretas na criação de conhecimento. Nesta lógica, a formação interna aproveita e partilha o conhecimento e a experiência internos para gerar processos de aprendizagem que visam a própria organização. Estes novos modelos de formação apontam para uma reaproximação efetiva entre o trabalho e a formação, através de estruturas formativas integradas

nos contextos de trabalho, destacando-se, segundo Barbier *et al.* (1996), pelo facto do seu intuito central não ser apenas a aquisição, mas sobretudo a produção de saberes, para alcançar um objetivo explícito de transformação coletiva.

Inscrita neste cenário, a formação inicial dos indivíduos tem uma preponderância relativa e a formação contínua deixa de ser encarada como complementar, corretiva ou de reciclagem relativamente às fases iniciais de formação (Malglaive, 1995), na medida em que uma empresa se preocupa com o desenvolvimento de competências que estejam articuladas com o seu modo particular de organização e de cultura corporativa. A formação profissional contínua, inscrita nesta lógica, é encarada como um processo fulcral para o desenvolvimento dos trabalhadores, o que, por sua vez, está intimamente relacionado com a necessidade de dar resposta às exigências da organização, ao seu modo particular de funcionamento, numa dialética que pode assumir um caráter transformador. Assim, a formação integrada passa necessariamente pela utilização dos recursos experienciais dos trabalhadores, num diálogo de conhecimentos e competências que se processa de *dentro para dentro*, numa lógica que Estêvão *et al.* (2006) designa como *endogâmica*. Potencialmente, esta lógica de formação reúne condições para que o *know-how* dos trabalhadores seja contemplado pelo ato formativo tendo em conta uma influência tridimensional, por assim dizer, na medida em que pode constituir-se como uma mais-valia para a formação, para a pessoa e para a organização.

Assumindo que as práticas de formação integradas no contexto do trabalho se reportam a uma orientação global sobre o desenvolvimento da empresa, por um lado, e a uma valorização da experiência dos indivíduos, por outro, interessa compreender como é feita essa integração e por que motivos é feita de um determinado modo. Para se fazer a análise de uma estrutura que articula a formação e o trabalho, assumida como uma parte fundamental do processo de construção dos saberes profissionais de que a empresa necessita, é preciso observar que tipo de dinâmicas se produz: se se traduzem em "processos de formação profissional contínua orientados para a qualificação e requalificação acelerada de mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista" (Canário, 2000: 14), de teor predominantemente tecnicista e vocacionado para a adaptação às tarefas; ou se as estruturas formativas internalizadas potenciam uma formação mais humanizada, centrada no desenvolvimento das pessoas, segundo um conceito de formação que tem implícita uma dimensão de singularidade e de abrangência, em simultâneo.

Considerando que investir em formação, para uma empresa, é inscrevê-la no seu desenvolvimento estratégico, Carré e Vidal (1988: 44) defendem que essa atitude decorre de um entendimento "da formação como vetor de mudança na direção impressa por uma vontade estratégica afirmada, e não já como uma função marginal da empresa". Para além da sua função social e do seu papel na manutenção de um conjunto de competências específicas, o investimento na formação dos trabalhadores traduz a crença do papel ativo que essa formação pode ter nos processos de antecipação da mudança e o desenvolvimento de novas competências, consideradas necessárias à evolução da empresa dentro do seu setor económico. Para além das vantagens aparentemente evidentes desta estratégia, o investimento das empresas nos seus próprios dispositivos de formação incorre em alguns riscos, conforme os mesmos autores também assinalam: tal como Lima (2007) também alerta, a formação assim concebida pode concretizar-se numa "deriva contável" (Carré e Vidal, 1988: 45) para a gestão dos recursos humanos. As escolhas formativas são, nesta perspetiva, avaliadas em função do seu retorno económico, colocando em causa a conceção de que o indivíduo é, efetivamente, o ator e o beneficiário principal do investimento realizado em formação. Caspar (2011) argumenta que a noção da formação como um investimento espelha o alastramento das ideologias e linguagens económicas e das novas tendências de gestão. Inscrito nesta lógica, o investimento em formação é uma opção deliberada e implica a mobilização de recursos para a formação e a construção de estruturas que permitam o seu desenvolvimento, com o objetivo de melhor se adequar ao quadro estratégico elaborado para o desenvolvimento da empresa.

Formação e/no trabalho: influência da dimensão da empresa e do setor de atividade

De entre os fatores organizacionais que determinam o investimento sobre a formação, como sendo o número e os níveis de qualificação dos trabalhadores, a natureza do trabalho, o tipo e abrangência dos planos de formação, o tipo de contratos, o setor de atividade e a influência de uma dada empresa nesse setor (Bernardes, 2013), a dimensão das empresas é um dos fatores que parece ser preponderante. Cardim (2005) argumenta que, não só este fator interfere diretamente no tipo de práticas de gestão dos recursos humanos, como determina a relação que se estabelece entre a gestão das pessoas e a gestão da formação, refletindo uma maior ou menor preocupação com as questões técnicas e/ou humanas.

A maior incidência da formação aparece relacionada com a maior dimensão das empresas, também na medida em que estas estão, normalmente, mais envolvidas com as evoluções tecnológicas (Nisar, 2004), que carecem de um acompanhamento mais premente ao nível dos postos de trabalho, da organização e especificidade das atividades que estão relacionadas com a integração dessas tecnologias. Ou seja, um uso intensivo de recursos e ferramentas tecnologicamente avançados, que pode ser a base de todo o processo produtivo de uma grande empresa – como é o caso do setor da indústria automóvel –, requer mais formação especializada e continuada do que uma utilização menos exigente de meios tecnológicos, de um modo geral.

Adicionalmente, é preciso considerar que o trabalho nas grandes empresas envolve uma maior variedade de funções profissionais que, em alguns casos, carecem de qualificações ajustadas, pelo que a formação também funcionará como instrumento para colmatar o défice de qualificações existente em algumas áreas específicas. Igualmente de relevo é o facto da formação nas pequenas e médias empresas se concentrar em práticas informais, alocadas aos pontos de trabalho, sendo que os momentos mais formais de formação estão orientados para a resolução de problemas concretos, em articulação com o processo de produção, correspondendo a objetivos localizados e de curto prazo (Moura, 2001).

Sobre esta problemática, Castells (2002) salienta o controlo crescente das grandes empresas sobre as questões financeiras, comerciais e tecnológicas, das quais muitas PME dependem para sobreviver, limitando a sua capacidade em termos de inovação nos processos e produtos, que aumentará exponencialmente nas empresas de maior dimensão. Tendencialmente, estas empresas não só controlam a inovação, como são responsáveis por grande parte do comércio interno e externo, detêm uma autonomia geopolítica considerável e uma grande capacidade de liquidez financeira (Furtado, 1974). No caso concreto das empresas multinacionais, o valor atribuído à formação dos trabalhadores e o subsequente nível de investimento feito nesse setor são mormente definidos pela empresa-mãe – ou empresa-cabeça, segundo a terminologia de Kovács (2005) –, que interfere nos modelos de formação contínua implementados nas empresas que lhe estão filiadas.

A essência de uma empresa multinacional, como principal motor e beneficiária, ao mesmo tempo, de uma economia de mercado, globalizada e capitalista, implica que o seu estabelecimento num determinado país dependa, à partida, mais de objetivos produtivos do que sociais. Daqui que o tipo de valorização que é feita da formação está dependente do modelo organizacional da empresa-mãe, que define as linhas orientadoras sobre a formação profissional para um universo alargado de trabalhadores, no seu grupo de empresas, das quais espera uma relativa estabilidade. Consequentemente, o pendor para a captação de recursos humanos numa base de maior estabilidade faz com que estas empresas estejam em melhores condições para apostar na formação contínua, uma vez que se trata de investir no que é da empresa e reverterá em favor da empresa.

Com base no estudo de diversas empresas localizadas na zona norte litoral do país pertencentes a vários setores de atividade, também Estêvão *et al.* (2006) avançam que a dimensão da empresa não só é um fator determinante sobre nas decisões relativas à formação dos trabalhadores, como tende a discriminá-la positivamente, conferindo-lhe um caráter prioritário no seio das suas políticas de crescimento, em relação íntima com a gestão dos recursos humanos. O estudo mencionado conclui que, quanto maior é a dimensão da empresa, maior é "o protagonismo da empresa em detrimento nomeadamente das entidades externas", traduzindo "uma visão etnocentrada e endogâmica da formação" (Estêvão *et al.*:47).

Quando o foco da análise se coloca sobre as práticas de formação de grandes empresas do setor industrial, é preciso ter em conta algumas especificidades que se relevam, não só da sua dimensão e impacto socioeconómico, como também da constante necessidade de introdução de inovações tecnológicas. Essa realidade implica soluções formativas para a atualização técnica e tecnológica dos trabalhadores, tendencialmente focalizadas na área da produção (Moura, 2001). No cenário industrial, o setor automóvel distingue-se precisamente pela elevada exigência ao nível tecnológico, cuja evolução contínua obriga a um investimento constante em tecnologia avançada, nomeadamente pelas grandes empresas de construção do setor. Acrescem as exigências em matérias como a qualidade e a segurança, assim como a tendência para que a divisão e organização do trabalho se centre na criação de estações de trabalho, controladas por equipas semiautónomas com polivalência de funções, com inspiração nos modelos toyotistas e seus modelos produtivos derivados. Daqui que seja importante analisar e discutir a forma como os modelos de produção e os modos de organizar o trabalho impactam nos modelos de formação contínua preconizados por estas empresas.

Do papel socializador da formação ao potencial formativo dos modelos de produção

Na análise das relações entre a formação e o trabalho, é redutora a visão dos sistemas de formação em contexto organizacional como dispositivos de formação estritamente profissionais, ou simplesmente como fruto de planos estratégicos da empresa que se orientam para a resolução de problemas e requalificação da sua massa humana. A emergência de uma visão da formação nas empresas como lugar de socialização decorre de fatores como a própria evolução das práticas formativas nesse contexto, das mutações da organização do trabalho e do questionamento sobre as fontes de identidade no trabalho (Dubar, 1997). Segundo a proposta de Dellobe (1996), a consciencialização sobre a dimensão socializadora da formação inscreve-se na evolução de práticas e dispositivos de formação que estão cada vez mais integrados no funcionamento da própria empresa. Estas práticas apelam ao conhecimento de todos sobre as políticas e modos de gestão, sobre a cultura da empresa, enquanto reforçam e valorizam os saberes e competências adquiridos pelos trabalhadores, encarados como contributos para a consolidação dessa cultura.

A função socializadora da formação nas empresas tem um papel preponderante no equilíbrio de forças entre a mudança e a estabilidade, que permanentemente se exige às organizações orientadas para o seu desenvolvimento e consolidação no mercado. Por um lado, a formação pode funcionar como instrumento de gestão das dinâmicas humana, política e cultural, típicas de toda a mudança, nomeadamente na implementação progressiva de novos modelos organizacionais. Por outro

lado, a formação permite a estabilização desses novos modelos, também necessária para a consolidação das identidades profissionais (Dubar, 1997) articuladas com o espírito da empresa. Dellobe (1996) salienta que a evolução das práticas de formação integradas no funcionamento das empresas revela o carácter social, político e cultural dos dispositivos de formação internalizada, pela renovação, reforço e valorização dos saberes desenvolvidos pela ação do trabalho.

Para este cenário contribuiu, evidentemente, o abandono gradual do modelo taylorista, alienante e desqualificante, causado, em grande parte, pela crescente imprevisibilidade de mercados e pela consequente insegurança e impulso à mudança. A noção de "mão de obra" deu lugar à de "recursos humanos", ao apelo à identificação dos trabalhadores com uma cultura de empresa, com recurso a dinâmicas de trabalho em rede, em equipa, que enforma a polivalência de funções. Como se percebe pela exploração da literatura que enquadra esta temática, no entanto, não se pode falar de uma descontinuidade total de modelos de produção, uma vez que estes estão dependentes de condições macro estruturantes que operam de forma diversa, de acordo com as especificidades dos diferentes tipos de organização, sociedades e orientações políticas. Segundo Kovács (1998), é mais rigoroso considerar-se a predominância de um determinado modelo de produção, tendo em conta as opções estratégicas quanto aos tipos de produção e decisões sobre a formação, no sentido da especialização ou da polivalência.

A ideia de que flexibilização de saberes e competências, acompanhada da elevação dos níveis de qualificação, seriam requisitos essenciais para a adaptação às mudanças constantes em contextos de grande competitividade, é profundamente contestada. As novas formas de flexibilização são encontradas, frequentemente, num contexto de manutenção de estruturas de base tradicionais e na convivência destas com novos métodos de trabalho, sendo que há fatores de diferenciação nas opções tomadas quanto ao conteúdo do trabalho e ao grau de autonomia que este favorece (Kovács, 2006). De entre os fatores de diferenciação enunciados pela autora, destacam-se as formas de divisão do trabalho, as situações concretas de trabalho e o nível de qualificação e formação que exigem, o nível de estabilidade no emprego, os contextos enquadradores e a natureza das relações laborais.

O estudo realizado por Parente & Veloso (2000) sistematiza de forma clara a relação entre os modelos de organização do trabalho e o seu potencial formativo. Em suma, as autoras concluem que o conteúdo do trabalho, o grau de complexidade dos saberes e competências mobilizados, a qualidade (e quantidade) da formação e das estruturas concebidas para o seu desenvolvimento, bem como as práticas de gestão dos recursos humanos, se vão complexificando e enriquecendo à medida que se evoluiu de um enquadramento taylorista para uma configuração organizacional pós-taylorista. Conforme também postula Veloso (2007), o modelo tradicional de trabalho especializado e parcelar não se coaduna com as profundas transformações ocorridas ao nível económico, nomeadamente com a internacionalização da concorrência. Nesse sentido, as empresas fazem um esforço permanente para flexibilizarem os seus modos de produzir e de se organizar, esforço esse que se vai alicerçando em novos perfis de competências e que exigem, naturalmente, novas formas de articular a formação contínua com o exercício do trabalho.

Práticas e lógicas da relação entre a formação e o trabalho: um estudo de caso

A intenção de contribuir para um melhor entendimento sobre as lógicas e finalidades da formação contínua integrada no funcionamento de uma grande empresa orientou o estudo empírico (de que aqui se apresenta uma resenha) para a observação e análise das oportunidades de formação interna, a cargo de uma estrutura de formação designada por *Centro de Treino da Produção*. A este centro é atribuída a responsabilidade exclusiva de desenvolver formação no âmbito do Sistema de Produção da empresa, trabalhando os conceitos metódicos e metodologias de trabalho a ele associados. Sob a alçada direta da Área da Produção, a missão do centro é definida pela empresa, a nível local, fazendo parte de uma estratégia global da multinacional de que a empresa portuguesa é subsidiária.

Partindo de uma questão central para a investigação (*Que práticas de formação profissional contínua em articulação com o exercício do trabalho são desenvolvidas no Centro de Treino da Produção?*), a metodologia foi a do Estudo de Caso, dado tratar-se de um objeto de análise considerado como único e singular. Tendo em conta as limitações naturais do tipo de apresentação que agora se faz do estudo realizado, circunscrevem-se as considerações a dois dos objetivos definidos para a investigação: discutir as potencialidades e limitações da formação contínua inscrita nos contextos do trabalho; e compreender as finalidades subjacentes às práticas de articulação entre a formação e o trabalho, no âmbito de uma orientação global para a formação contínua na empresa.

Metodologia do estudo

As opções metodológicas partiram da convicção de que a compreensão sobre o potencial formativo dos contextos de trabalho implica, em primeira instância, o estudo sobre realidades concretas, nomeadamente quando se trate de analisar as práticas de formação e sua correlação com o exercício do trabalho. Por essa razão primordial, optou-se pela metodologia do estudo de um caso considerado *intrínseco*, como Stake (2012) o designaria, envolvendo a recolha e análise

de uma quantidade e diversidade significativa de dados. Apesar do caso estudado representar fenómenos singulares no âmbito das práticas de formação profissional contínua, trata-se de uma estrutura que revela as formas mais valorizadas de formação na organização. Desse ponto de vista, o caso contribuiu para uma melhor perceção das políticas de formação da empresa, tanto mais que a ação do Centro representa um modelo de intervenção formativa orientado para e pela filosofia de organização do trabalho e da produção da empresa. Assim, assume-se o centro como a *parte* que representa o *todo* (Gerring, 2007), com um valor *hologramático* relativamente ao todo organizacional (Morin, 2008).

Simultaneamente, considerou-se que o Centro seria um caso de estudo pela natureza das suas iniciativas de formação, tendo em consideração os seus agentes, conteúdos, dinâmicas, meios e métodos. Trata-se de uma estrutura que promove a aproximação entre a formação e o exercício do trabalho numa lógica contínua, tornando-se uma realidade de valor intrínseco para o estudo do papel da formação internalizada, sobretudo no sentido de compreender melhor essa articulação, nas suas virtualidades como nas suas limitações. Assim, o Centro constitui-se como um caso que pode contribuir para uma discussão mais alargada, permitindo estabelecer pontes concetuais entre as questões empíricas particulares e um quadro teórico abrangente. Um estudo de caso, apesar de não ser permeável a uma generalização de resultados pode, nesta perspetiva, participar numa generalização temática (Stake, 2012).

A natureza qualitativa do estudo de caso implicou o acompanhamento e a observação direta das práticas de formação durante cerca de quatro anos (entre 2009 e 2013). A recolha extensiva de dados relativos às práticas observadas de formação deu origem a um diário de campo, definido como a técnica de base de recolha de dados. Adicionalmente, aplicaram-se técnicas complementares de recolha de dados numa perspetiva cirúrgica (recolha documental, entrevistas e questionários), ao encontro de questões específicas não respondidas através da observação. A mestiçagem das técnicas de recolha de dados permitiu alargar o espectro de análise, para além de contribuir para a necessária triangulação e a saturação das informações coligidas, de modo a favorecer a fiabilidade, a validade e o rigor do estudo. Não se fazendo aqui uma explicitação dos métodos de tratamento dos dados empíricos, é de referir que a análise dos dados, no essencial, seguiu o conjunto de orientações avançadas por Bardin (2014), Bogdan & Bicklen (1994), Lessard-Hébert *et al.* (1994) e Stake (2012).

O caso estudado

Para que se trace um breve retrato do Centro, importa salientar algumas das suas características estruturais. O Centro funciona no coração da fábrica da empresa, ocupando um espaço considerável, e alimenta-se dos recursos e materiais que a empresa fornece. O modo como esta estrutura está definida e equipada é significativo, transparecendo uma linha de ação que se preocupa em aliar as teorias às práticas. A própria proximidade entre o espaço da formação e o espaço do trabalho comunica a intenção primordial do Centro. Daqui resulta um espaço que é também, simbolicamente e no concreto, de charneira e confluência entre diferentes setores e populações da empresa, entre diferentes tipos de saberes e competências, facilitando a partilha dos saberes instalados, como dos problemas e suas soluções, fatores que potenciam a comunicação e criação de um ambiente qualificante (Zarifian, 1992).

O perfil profissional dos formadores (com longa relação contratual com a empresa e conhecimento abrangente da produção) revela a preponderância dada aos percursos profissionais internos, o que garante uma identificação com o historial e os valores estratégicos da empresa. Esta questão é tanto mais significativa quanto estes agentes da formação mantêm uma dupla referenciação para a sua atuação. Por um lado, identificam-se profissionalmente com os formandos, no que diz respeito aos aspetos sociotécnicos do trabalho, dado que todos trabalharam na linha de produção. Em simultâneo, os formadores são portadores de uma identificação profissional específica com a matriz organizacional, que enforma aqueles aspetos e da qual são mediadores privilegiados. Este posicionamento investe estes trabalhadores de um papel fundamental nos processos de socialização e de construção pessoal e identitária, que a formação concebida nestes moldes também desempenha (Dellobe, 1996; Dubar, 1997; Lesne e Minvielle, 1990).

O impacto deste processo, que é simultaneamente formativo e socializador, é igualmente potenciado nas formas de seleção dos formandos e de constituição dos grupos, cuja heterogeneidade é o traço predominante. A formação é dirigida a todos os trabalhadores da fábrica, é realizada durante o horário de trabalho e acompanha o regime de turnos aplicado à área de produção da empresa. Assim, toda a população da área de produção realiza a maioria das ações de formação do Centro de Treino, independentemente da sua área de trabalho ou especialização profissional. De igual modo, muitos dos trabalhadores das áreas de apoio e serviços da empresa realizam as mesmas formações que os trabalhadores do "chão de fábrica".

Na realidade, um dos objetivos explícitos do Centro é chegar a toda a população da empresa, numa lógica transversal. Isto favorece a constituição de grupos de formação multifacetados, seja no que diz respeito às zonas e funções de origem dentro da empresa, seja quanto aos vários níveis hierárquicos dos trabalhadores-formandos. Esta heterogeneidade dos grupos de formação faz parte de uma linha de orientação do Centro, dado que uma parte considerável das ações formativas diz respeito aos fundamentos ideológicos e concetuais do método de organização e produção, que a empresa

pretende ver implementados em todas as áreas de trabalho, do "chão de fábrica" aos serviços de apoio (como sendo a Logística, as Finanças e os Recursos Humanos). Nessa medida, a formação também promove um esbatimento, não só de limites entre os setores de atividade, como das fronteiras entre níveis hierárquicos. Não obstante esse objetivo geral, foi possível verificar que a heterogeneidade dos grupos de formação é igualmente uma consequência do seu posicionamento organizacional: a articulação entre a gestão da formação e a gestão do trabalho está altamente dependente dos constrangimentos do fluxo de produção e implica a integração de trabalhadores afetos a outras áreas de trabalho, de modo a completar os grupos de formação com o número desejado de pessoas.

O objetivo de abranger o maior número possível de trabalhadores da empresa foi prosseguido de forma persistente, o que foi possível verificar através da análise dos dados relativos ao número de horas de formação realizada no Centro e de trabalhadores colocados em formação. Estes dados refletem uma dupla tendência de evolução da formação na empresa: por um lado, demonstram um acréscimo significativo do número de trabalhadores em formação nas ações desenvolvidas pelo Centro ao longo dos anos, desde a sua criação em 2009. Por outro lado, revelam um movimento de diminuição no investimento na formação atribuída a entidades externas, em simultâneo com um reforço da formação interna, atribuída ao Centro de Treino, com maior número de horas em Plano de Formação e crescente diversificação dos seus módulos de formação.

A este ponto, importa referir que a empresa, apesar de atribuir ao Centro um papel de realce no que diz respeito à formação profissional contínua dos trabalhadores, recorre a estruturas externas para o desenvolvimento de saberes e competências específicos em diversas áreas. De acordo com o responsável da Área da Produção, a formação do Centro de Treino constitui-se como a *formação de base* nos processos de desenvolvimento contínuo dos trabalhadores, na qual se alicerçam outras atividades formativas, de acordo com área de trabalho e nível hierárquico. Assim, a formação externa associa-se a objetivos de elevação das qualificações profissionais formais, enquanto a formação interna se dedica a promover a consolidação dos conceitos e metodologias de trabalho integrados no Sistema de Produção da empresa, sendo que esta formação também tem uma certificação associada. Nesta sequência, e do que foi possível analisar, parece existir uma fronteira e uma articulação (e não uma sobreposição) bem definidas dos objetivos e conteúdos da formação externa e interna.

Os referenciais da formação são concebidos e melhorados em articulação com o Centro de formação sediado na empresa-mãe, que preside ao Grupo multinacional e lidera a empresa portuguesa. Localmente, o Centro assume todas as etapas de organização e desenvolvimento de uma formação de caráter predominantemente prático, virada para o aperfeiçoamento do exercício do trabalho – aqui referida como sendo do domínio das *competências técnicas* –, em simultâneo com a formação orientada para os conceitos subjacentes à matriz do Sistema de Produção – aqui agregados como sendo do domínio dos *conceitos metódicos*. Em ambos os domínios, a formação está organizada por módulos, totalmente autónomos entre si, que podem ir das duas às quarenta horas de formação.

O volume da formação planeada e da formação executada revela um equilíbrio notório entre ambos os domínios. De acordo com o diretor da Produção, os dois domínios da formação pretendem estar agregados num todo, encarado como a matriz de base, nos processos de formação desenvolvidos pelos trabalhadores da empresa, funcionando como um tronco comum de saberes e competências transversais à empresa. Nessa medida, os domínios interpenetram-se, interdependem para adquirir consistência no processo de desenvolvimento da tal *formação de base*. Daqui que ambos os domínios recorram também a uma mesma atitude metodológica na formação, preponderantemente experimental, instrumental e lúdica, aliando as teorias e as práticas para o aperfeiçoamento das bases concetuais e técnicas dos trabalhadores, com apelo ao contributo individual para a melhoria contínua de processos e produtos.

Consolidação de (novas) formas de trabalhar e criação de uma linguagem comum

Os métodos predominantemente ativos (Meignant, 1999) ajudam a criar um ambiente formativo apelativo e envolvente, que favorece a interiorização da mensagem organizacional. Nessa medida, a eficácia da formação está assente no efeito conseguido pelos métodos predominantes (trabalho em grupo, *roleplay* e simulação de situações problemáticas), com recurso às situações e ferramentas encontradas nos locais de trabalho. Estes métodos de formação não só favorecem a entrada das situações de trabalho nas situações de formação, como potenciam a aprovação de novas formas de pensar e fazer o trabalho. A consistência de métodos na formação imputa aos trabalhadores a responsabilidade da coerência e convergência entre estes e os que se desenvolvem no exercício do trabalho. Como tal, a metodologia joga um papel fundamental nas finalidades da formação, na medida em que facilita a explicitação do conhecimento tácito, sob a forma de jogo ou de desafio (individual e coletivo), enquanto dinamiza a aprendizagem sobre os novos conceitos, que reconfiguram os saberes pré-existentes.

Quer se trate de um módulo de *competências técnicas*, quer dos *conceitos metódicos*, perpassa um mesmo tipo de focalização na criação e consolidação de uma "linguagem comum", expressão que é sinónima de uma outra, encontrada nos referenciais de formação do Centro de Treino, a de uma "consciência comum". Esta referenciação ilustra a emergência

de uma visão da formação em contexto organizacional como lugar de socialização, tal como defende Dellobe (1996), através de dispositivos de formação cada vez mais integrados no funcionamento das empresas, cuja missão extravasa os objetivos mais tradicionais da formação. Nesta lógica, a formação do Centro tem um papel fundamental na promoção do acesso de todos os trabalhadores da empresa ao conhecimento sobre os conceitos que definem a sua cultura de produção, ao mesmo tempo que se propõe desenvolver, reconfigurando, os saberes e competências individuais e coletivos dentro da organização.

Prosseguindo objetivos relacionados com a consolidação dos conceitos associados ao sistema produtivo da empresa, as atividades formativas pretendem contribuir para criar uma consciência comum baseada numa cultura de produção, assente nos *standards* da sua filosofia de trabalho e promover uma atitude proativa e esclarecida (à luz do Sistema de Produção) nos processos de melhoria contínua. Deste ponto de vista, o Centro adquire um estatuto de *laboratório* para a experimentação de práticas e métodos de trabalho, que poderão ser novos para os trabalhadores (ou nem tanto, dado que muitos manifestaram conhecer os conceitos metódicos do sistema de produção, resistindo à sua aplicação), mas que são prescritos pela empresa e pelo Grupo económico regulador.

Não obstante a clara pertinência, e mesmo inovação, de encarar a formação segundo uma perspetiva laboratorial, experimental, esta lógica de *laboratório de práticas do trabalho* focaliza o processo de questionamento naquilo que a ação *deve ser* e não especificamente naquilo que cada trabalhador pode acrescentar criativa e criticamente à ação do trabalho. Segundo esta conceção, a relação da formação com o trabalho preconiza um afastamento dos modelos de produção centrados na lógica das relações humanas (Kovács, 2006), para se concentrar naquilo que pode melhorar os aspetos técnicos da produção, partindo dos fatores humanos que neles interferem.

Não surgindo num vazio social (Bonvalot, 1989), este modelo de ação para a formação está fortemente enraizado nas solicitações e prescrições da empresa e do Grupo económico macro regulador, que conferem às práticas de formação a função primordial de promover a readaptação dos trabalhadores a novas formas não só de trabalhar, como de perspetivar todo o processo produtivo. Apoiada numa estratégia global para a formação profissional dos trabalhadores, a empresa coloca sobre a intervenção do Centro a responsabilidade exclusiva de veicular os conceitos e as metodologias que integram a matriz do Sistema de Produção da empresa.

A gestão e dinamização do Centro, numa lógica endogâmica, reflete uma dupla relação de (intra)dependência: localmente, depende da Área de Produção da empresa e, a um nível macroestrutural, reporta ao Centro congénere localizado na empresa-mãe. Esta é a entidade reguladora da formação, que define explicitamente as linhas de orientação para a formação, mantendo os referenciais da formação estáveis e em consonância com o Sistema de Produção, sendo estes aplicados a todas as empresas da multinacional. Pretende-se, assim, garantir a consolidação do Sistema de Produção do Grupo de empresas, através da uniformização de metodologias e técnicas de trabalho, resultantes de um *isomorfismo* (Marques, 2010) que é estrutural e estruturante da missão do Centro.

A eficácia da formação depende, nesse enquadramento, do reforço de um processo de socialização mais lato e abrangente (Dellobe, 1996), que procura uniformizar as linguagens e os métodos de trabalho, na construção de uma consciência comum e expressa uma cultura de empresa afirmada, com um alcance global. As premissas organizacionais desta consciência global partem do questionamento sobre situações específicas de trabalho, com base na matriz da produção, que orienta e fundamenta as novas formas de trabalhar. Dessas novas formas de trabalhar fazem parte a estandardização dos processos, de forma a encontrar uma base nivelada e estável, a partir da qual se lançam as propostas de melhoria contínua, que devem ser rápida e coerentemente transformadas em novos *standards*, num ciclo que se treina e se repete na formação.

Formação para a (constante) mudança, como vetor de desenvolvimento

A inscrição do Centro de Treino da Produção no plano estratégico global de desenvolvimento da empresa revela, como argumentam Carré & Vidal (1988), uma lógica da formação como vetor de mudança que, longe de ser pontual e marginal, faz parte das finalidades organizacionais que orientam a formação interna na direção de uma estratégia, que é, aliás, bem definida e afirmada. Nesta estratégia, os saberes e competências dos trabalhadores são fatores de ativação e consolidação da mudança, entendida pela empresa como necessários para a sua evolução, no quadro de mutações técnicas e tecnológicas permanentes e de forte competitividade do seu setor de atividade.

No entanto, para além das vantagens desta estratégia ao nível organizacional, o facto das atividades da formação serem concebidas (pela empresa) e entendidas (pelos trabalhadores) como instrumentos ao serviço de propósitos desenvolvimentistas (Canário, 2000) tende a confinar o impacto da formação às suas consequências económicas. A análise das finalidades da formação para a empresa, e do Centro em particular, refletem essa tendência para encarar a formação mais como um meio do que um fim em si mesmo, na medida em que as atividades formativas são, de um modo geral, um instrumento da evolução e gestão da produção. Neste contexto, o lugar da formação é valorizado, sobretudo, como

um plano de investimento racional (Caspar, 2011), em que as escolhas formativas feitas são definidas pelo retorno, em termos de rapidez, qualidade e eficácia do trabalho, conforme se percebeu pelas situações de formação observadas, colocando num plano marginal uma conceção da formação em que o indivíduo seria o agente e o beneficiário principal do investimento realizado em formação.

Assim entendida, a formação parte da lógica da formação como vetor de mudança para se cimentar numa outra, a de adaptação constante à mudança, auxiliada pela formação, como vetor de desenvolvimento, de forma tendencialmente acrítica, mais do que de antecipação por via da promoção do espírito participativo crítico (Almeida & Alves, 2014). Nessa medida, as finalidades da formação apontam para uma conceção da formação que investe no capital intelectual e técnico dos trabalhadores como forma de potenciar uma vantagem competitiva para a empresa. É de notar que, de forma assumida, a empresa considera que a garantia de uma posição estável e competitiva no mercado passa por ter trabalhadores qualificados, satisfeitos, a trabalhar em equipa, em permanente formação e com uma base de estabilidade laboral, da qual a empresa também precisa para evoluir, pelas especificidades técnicas e tecnológicas do setor, e sobre a qual faz apanágio. Neste enquadramento, a melhoria contínua parece ser um dos produtos esperados da formação, sendo, em simultâneo, um dos seus processos e métodos mais frequentes.

As questões da promoção da melhoria contínua assumem uma dupla contradição: se por um lado se pretende que os trabalhadores desenvolvam hábitos de (auto)correção conducentes à evolução dos processos de trabalho, por outro enforma-se todo esse processo na sua associação aos *standards* que, na essência, são normas limitativas da ação/reação dos trabalhadores. O imperativo da qualidade e da evolução articula-se, assim, com o da estabilidade e nivelamento da produção. Concretamente, pretende-se a evolução dos processos produtivos, mas de forma controlada e que possa ser rapidamente reconvertida em *linguagem comum*. Uma outra dimensão da contradição em torno dos processos de melhoria contínua, tal como são promovidos pela formação, está relacionada com a necessária automatização de operações pelos trabalhadores, de modo a "alimentar" os *standards* e a manter o (auto)controlo sobre o sistema de produção.

Importa aqui convocar as ideias de Zarifian (1992), que refere que as organizações de natureza qualificante insistem na construção de uma linguagem comum, por contraposição às organizações tayloristas que estão focadas no fluxo operacional do trabalho. Este contributo alavanca uma consideração adicional: a *construção comum de uma linguagem*, que é qualificante, é ideologicamente distinta da *adesão a uma linguagem comum* imposta. Como num laboratório, no Centro podem ver-se as reações aos métodos, aos conceitos, às técnicas, analisá-las, desconstruí-las, reposicioná-las, de forma estratégica. Mas o *core* da formação é o fluxo operacional do trabalho, não o fluxo reflexivo que poderia potenciar, pelo que não se considera que a conceção da formação se afaste de forma incisiva do paradigma taylorista.

De um ponto de vista crítico, o Centro participa na criação de um ambiente potencialmente qualificante, que consegue dar resposta aos objetivos de fidelização dos trabalhadores ao sistema de produção. A esse processo subjazem finalidades racionalizantes do trabalho que insistem na repetição de rotinas na formação, metodologia que permite que as aprendizagens sejam reprodutíveis (Lopes, 2000). Quer isto significar que a coexistência de influências de diferentes filosofias de organização do trabalho, assim como de diferentes lógicas na formação, que oscilam entre a valorização das preocupações com os fatores humanos e os fatores técnicos, constituiu um hibridismo que utiliza o "melhor dos dois mundos".

Do analisado e argumentado, entende-se que a própria designação de *Centro de Treino da Produção* aponta para as finalidades e conceções da formação que aqui foram discutidas. Tendo em conta que um *Centro* é uma entidade que se assume como o núcleo dinamizador das práticas de formação, um *Centro de Treino* explicita as suas intenções, na sua relação direta com o trabalho, através da opção pelo postulado do *treino* em detrimento do paradigma holístico da *formação*. A noção de *treino* veicula, assim, uma dedicação a tarefas de repetição para aperfeiçoamento do exercício de trabalho, através de atividades que estão sobretudo centradas nos fatores técnicos que o trabalhador deve saber controlar para melhor trabalhar, contribuindo para o desenvolvimento da Produção. A filiação desta estrutura à Área de Produção faz-se anunciar, desde logo, pela noção de pertença: trata-se de um Centro que é *da Produção*, identidade, aliás, assumida por todos os interlocutores entrevistados.

A inclusão de um centro de formação profissional no coração da fábrica faz dele, como se tem dito e se reitera, um agente mediador (Barbier, 1992) privilegiado, que lhe confere uma legitimidade e coerência intrínsecas para a sua missão quanto às finalidades, conteúdos e métodos, dificilmente alcançada por uma entidade que não funcionasse nesta lógica endogâmica e isomórfica. A fusão da formação, em suma, com a produção, as suas contingências e objetivos, imediatos e a médio prazo, decorre da crença otimista e positivista de que a formação resolve os problemas da produção, a partir do momento em que estão ligadas umbilicalmente.

Em jeito de conclusão

No contexto organizacional estudado, a formação profissional contínua dos trabalhadores é um dos pilares do desenvolvimento e do crescimento socioeconómico, tal como a própria empresa assume, e tal como as práticas de formação observadas evidenciaram de modo inequívoco. A formação interna é, claramente, determinada pela sua relação com as exigências do processo produtivo, estabelecendo-se uma *relação fusional* (Rodrigues & Alves, 2017) entre esse processo e o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, através de modalidades de formação que preconizam uma estreita relação entre o *lugar do aprender* e o *lugar do fazer* (Canário, 2000).

A definição do espaço formativo do Centro de Treino, em articulação direta com a Produção e as filosofias de trabalho que lhe subjazem, demonstra a inscrição numa lógica dominante que acredita nos benefícios de uma relação estratégica entre a formação e os fatores que concorrem para a produtividade e a competitividade no setor de atividade em que a empresa opera. É nessa expectativa que se inscrevem os valores organizacionais, que são disseminados pela intervenção do Centro de Treino da Produção por toda a organização, enquanto instrumento estabilizador e fortalecedor dos objetivos e da cultura da empresa, subsidiários da filosofia de trabalho da empresa-mãe e do Grupo multinacional.

Dos diversos estudos convocados, emerge a evidência de que é fundamental desconstruir a ideia linear de que a estreita articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho é, só por si, uma fonte de benefícios multidirecional, e de que o saber construído a partir das dinâmicas dessa relação é tendencialmente multidimensional, polivalente e qualificante. Assim, e não obstante os diversos elementos inovadores encontrados, do ponto de vista das práticas formativas, a orientação concetual da formação, no sentido da consolidação de uma *linguagem* e *consciência* coletivas, restringe as possibilidades de desenvolvimento de novos saberes e competências àqueles que sejam conformes com as diretrizes organizacionais, à escala global.

A formação contínua internalizada, neste caso concreto, tem como grande finalidade ser o agente central de um processo coletivo de identificação com a cultura corporativa, que apela à responsabilidade de todos para as questões da melhoria da qualidade nos processos de trabalho, na medida em que esse é um fator determinante para atingir as metas socioeconómicas definidas pela empresa. É nesse enquadramento que se faz a leitura do processo reconfigurativo levado a cabo, que parte da explicitação e expropriação dos saberes tácitos dos trabalhadores para os substituir por "versões melhoradas" desses saberes, filiadas nos conceitos e nas metodologias emanadas do Sistema de Produção.

Referências bibliográficas

Almeida, A. J. & **Alves**, N. (2014). A formação profissional nas empresas portuguesas. Entre a tradição e os desafios da competitividade. In **Caetano**, A. *et al.* (Orgs.). *Formação e Desenvolvimento Organizacional. Abordagens e casos práticos em Portugal*. Lisboa: Mundos Sociais.

Barbier, J.-M. (1992). La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail. In *Education Permanente*, Nº 112, pp. 125-145.

Barbier, J.-M. (2009a). Le champ de la formation des adultes. In **Barbier**, J.-M., *et al.* (Org.), *Encyclopédie de la Formation*. Paris: PUF, pp. 1-28.

Barbier, J.-M. (2009b). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences – outils d'approche. In **Barbier**, J.-M., *et al. (*Org.), *Encyclopédie de la Formation*. Paris: PUF, pp. 223-249.

Barbier, J.-M., **Berton**, F. & **Boru**, J.-J. (Orgs.) (1996). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.

Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas. A dimensão educativa do trabalho.* Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & **Biklen**, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérentielle. In *Educação Permanente*, 100/101, p. 151-159.

Caetano, A. (Coord.) (2007). *Avaliação da Formação – Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Canário, R. (Org.) (2003) (2ª ed.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2000) (2ª imp). *Educação de Adultos: Um campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA/ANEFA.

Carré, P. & **Vidal**, F. (1988). Individu et entreprise face à la formation: vers le "co-investissement". In *Education Permanente*, nº 95, pp. 41-49.

Cardim, J. (2005). *Formação Profissional: Problemas e Políticas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Caspar, P. (2011). *La Formation des Adultes: hier, aujourd'hui, demain…*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.

Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. *Vol I: A Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dellobe, N. (1996). Formation en entreprise et socialisation: cadre d'émergence et processus psycho-sociaux. In **Franq**, B. e **Maroy**, C. (Orgs). *Formation et socialization au travail*. Paris: De Boeck et Larcier S.A.

Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

Estêvão, C., **Gomes**, C. A., **Torres**, L. L., e **Silva**, P. (Orgs.) (2006). *Políticas e Práticas de Formação em Organizações Empresariais Portuguesas*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

Furtado, C. (1974). *O mito do desenvolvimento económico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gerring, J. (2007). *Case Study Research – Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kovács, I. (1998). Requisitos de ensino e de formação profissional. In *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas*, pp. 75-114. Oeiras: Celta Editora.

Kovács, I. (2005). Tendências de evolução dos sistemas produtivos. In: *Formar*, Nº 50, pp. 3-16.

Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. In *Sociologia: Problemas e Práticas*, Nº 52, pp. 42-65.

Lesne, M. & **Minvielle**, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.

Lessard-Hébert, M., **Boutin**, G. & **Goyette** G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda* de Miró. São Paulo: Cortez.

Lopes, H. (2000) (Coord.). *As modalidades de empresa que aprende e empresa qualificante*. Lisboa: OEFP.

Lopes, H. & **Suleman**, F. (Coord.) (2000). *Estratégias Empresariais e Competências-Chave. Lisboa*: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).

Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Marques, M. A. (2010). *Modelos organizacionais e práticas de gestão de recursos humanos – um estudo multi-caso*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa. Tese de Doutoramento. Disponível em http://hdl.handle.net/10400.5/2250 .

Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Morin, E. (2008) (5ª ed.). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moura, R. (Org.) (2001). *Evolução das políticas de formação nas empresas*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação profissional (OEFP).

Nisar, T. (2004). A formação profissional enquanto estratégia nos processos de criação e valor. In *Revista do Cedefop*, nº 33, pp. 3-11.

Parente, C. & **Veloso**, L. (2000). Desenvolvimento e gestão das competências na interceção da organização qualificante e da organização aprendente. In: **Lopes**, H. (Coord.). *As modalidades de empresa que aprende e empresa qualificante*. Lisboa: OEFP.

Rodrigues, S. P. & **Alves**, N. (2017). A indelével relação entre Trabalho e Formação: o caso do Centro de Treino de Formação de uma grande empresa.In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Nº 50-1, pp. 117-138. Coimbra: FPCUC.

Sainsaulieu, R. (2001). *Sociologia da Empresa: Organização, Cultura e Desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.

Veloso, L. (2007). *Empresas, Identidades e Processos de Identificação*. Porto: Editora UP.

Stake, R. (2012) (2ª ed.). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Education Permanente*, nº 112, pp. 15-25.

12 "Essa gente"[1] A valorização da formação profissional de pessoas adultas

José Manuel Castro[2]

A organização do sistema educativo português, nas suas numerosas disposições legislativas, tem conduzido a uma vigilância estatística sobre as múltiplas modalidades de educação e formação prosseguidas pelas crianças, jovens e adultos em Portugal. Esta transparência tem certamente aumentado a capacidade de intervenção dos organismos reguladores e a melhoria dos seus indicadores (tanto em termos de frequência, como de sucesso).

É um trabalho muito relevante e precioso para o conhecimento e compreensão do desenvolvimento dos sistemas de educação/formação em Portugal.

Contudo – e por culpa das múltiplas camadas que vão "revestindo" os modelos de educação/formação profissional –, não têm sido tão nítidos os dados (e resultados) de percursos profissionalizantes frequentados pelos adultos, sobretudo desempregados, e especificamente orientados para a sua qualificação, reconversão e reinserção profissionais. Estão nesta situação as ações de formação tecnológica dos cursos de Educação e Formação de Adultos, as ações de formação profissional da medida Vida Ativa – Emprego Qualificado e os percursos qualificantes suportados em unidades de formação de curta duração (UFCD) do Catálogo Nacional de Qualificações.

Constitui um grupo aparentemente marginal, porque quase invisível nas leituras estatísticas mais comuns e publicamente divulgadas. Se atentarmos em documentos do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, I.P.), relativos ao ano de 2019[3], estaremos a falar (em termos globais, mas imprecisos) de cerca de 48 500 sujeitos em percursos de educação e formação de adultos, acrescidos de 103 000 envolvidos em percursos de formação de Vida Ativa – Emprego Qualificado, dos quais mais de 60 000 com idades superiores a 35 anos e, maioritariamente, com uma escolaridade inferior ao ensino secundário. Este é um grupo difícil de quantificar e qualificar, entretecido entre modalidades de certificação escolar, escolar e profissional, ou exclusivamente de qualificação profissional (de níveis 2 a 5 do Quadro Nacional de Qualificações), envolvendo mais de 140 000 pessoas (quase 3% da população ativa portuguesa, em 2019).

No âmbito deste texto não se procurarão discutir aprofundadamente (in)certezas estatísticas, mas sim atentar na relevância social do(s) projeto(s) de vida das pessoas, que investem com convicção na melhoria das suas competências e qualificações profissionais. Apesar de marcado pela diversidade de contextos sociais, experiências laborais e percursos

[1] Por inspiração do título do livro mais recente de Chico Buarque de Holanda.
[2] Diretor Geral do MODATEX – Centro de Formação da Indústria Têxtil, Vestuário, Confeção e Lanifícios, e Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).
[3] Disponível em: https://www.iefp.pt/documents/10181/9300317/Relatorio+de+Execução+Financeira+dezembro+2019.pdf/df8bd1ae-f327-439e-9c69-9ea1efe5c837).

educativos, valerá a pena atentar no modo como este conjunto de pessoas se "orientou" para estas ações de formação e, sobretudo, tentar dar uma maior clareza à relevância destes investimentos na construção dos seus projetos de vida.

O que distingue os adultos que orientaram os seus percursos de vida (e de carreira) para percursos de qualificação profissional? O que diferencia adultos que investem na sua formação e qualificação para profissões, como (a título de exemplo): Modista/Modelista, Técnico/a de Desenho de Moldes, Alfaiate, Cabeleireiro/a, Instalação e Gestão de Redes, Produção Agropecuária, Logística, Marketing, Modelação de Calçado, Proteção Civil, Topografia, Restaurante/Bar, Esteticista, Cozinheiro, Apoio Familiar, Multimédia ou Geriatria?

No apressado desmoronar da compreensibilidade da matriz organizadora – educação/formação/profissão/emprego – face à irreprimível mudança social e tecnológica, em que múltiplos espaços de vida e de trabalho se dispersam em territórios de dúbias fronteiras, ainda mais se acentuou a invisibilidade sobre percursos de qualificação profissional, nem sempre com uma expressão (e representação social) evidenciada por titulações escolares. A evolução das narrativas profissionais contemporâneas leva-nos a procurar outros significados para os percursos profissionalmente qualificantes, (novos) sinónimos de formação profissional, referência e bússola na compreensibilidade dos mapas da (inter)relação das pessoas com o trabalho. Não havendo uma melhor definição, adotaremos a de Imaginário (2011: 30), que a considera "uma intervenção educativa que de um modo mais ou menos sistemático intenta produzir qualificações profissionais de diversos níveis, em várias áreas e utilizáveis em diferentes sectores de atividades". Concebida deste modo, a formação profissional visa a preparação das pessoas para o desempenho dos vários papéis sociais nos múltiplos domínios da sua existência, mas valorizando a relevância do papel de trabalhador e dos contextos de trabalho.

A promissora estabilidade conceptual desta definição confronta-se hoje com a multiplicação das possibilidades de construção dos percursos de formação profissional, cujas denominações vogam entre termos, como (a título de exemplo): formação em alternância, cursos de educação e formação, cursos profissionais, formação tecnológica, cursos superiores tecnológicos, especialização tecnológica, formação contínua e unidades de formação de curta duração. À abundância de percursos/designações soma-se, também, a diversidade das pessoas (e públicos) engajadas no acesso a essas ações, cuja intensidade (e necessidade) da procura se traduz numa ampla taxonomia: jovens e adultos, empregados e desempregados, pessoas à procura de primeiro emprego e desempregados de longa duração, públicos desfavorecidos e jovens que não trabalham, não estudam, nem estão em formação, imigrantes e pessoas com incapacidades, pessoas com baixos níveis de escolaridade e graduados do ensino superior.

Este emaranhado amplia a obscuridade onde vão ficando as pessoas que investem na reconstrução da sua carreira, em percursos de formação eminentemente profissionais, e sobre as quais aqui se procurará dar um pouco mais de "claridade".

Uma história caricata (e milenar) conta que um palhaço rico resolve procurar um objeto perdido num círculo luminoso, não porque o tenha perdido naquele lugar, mas porque "ali há luz". Poderá ser este o sentido deste texto: talvez valha a pena procurar com luz, pois se não encontrarmos o objeto perdido, talvez encontremos outras coisas.

A procura deste "objeto perdido" será orientada através da formulação de três questões às quais tentaremos responder:

- Podem os adultos (sobretudo os desempregados) que frequentam ações de formação profissional pensar (ainda) em carreira?
- Direito à formação ou urgência da orientação?
- Que razões para este manto de invisibilidade?

Podem os adultos que frequentam ações de formação profissional pensar (ainda) em carreira?

O universo dos adultos que frequentam percursos e ações de formação profissional está de tal modo repartido numa complexa diversidade de públicos – desempregados (com muitíssimos qualificativos), trabalhadores mais velhos, trabalhadores de setores em risco, pessoas com baixos níveis de qualificação, imigrantes/refugiados – que não permite que se possa sugerir uma leitura simplista do sentido (e objetivos) de carreira.

Desde logo, porque mais do que orientado para uma carreira, um adulto (sobretudo desempregado) encontra-se "orientado" para encontrar aquilo que procura: um emprego. E este é o objetivo de diversas formas e modalidades de formação profissional (nomeadamente, da medida Vida Ativa – Emprego Qualificado), procurando combinar formação em contexto de trabalho com ações de formação e de aprendizagem, ou alternar períodos de trabalho e de formação (cujas promessas de empregabilidade poderão ser mais motivantes do que outros incentivos sociais). Neste domínio, Descy

e Tessaring (2002) alertam-nos para o insucesso das políticas de formação, quando fomentam ações/cursos breves, numa lógica de formação "à medida", pois mesmo aumentando as taxas de emprego, não garantem o crescimento duradouro de rendimentos e a estabilidade profissional. O incremento de propostas de formação, que não visam uma efetiva (re)qualificação, mas apenas a empregabilidade imediata, poderá acabar por minar perspetivas de uma integração profissional consolidada, no caso da retoma do crescimento económico e de mudanças ao nível da procura de competências.

Um modo de entendimento atual da carreira situa-a na continuidade e ligação entre as aprendizagens recentes e as mais antigas, o que capacita os indivíduos (por etapas) para recolher e relacionar informações (através de metodologias intencionais como o Balanço de Competências), identificando projetos de desenvolvimento profissional. Este é um processo que possibilita às pessoas transferir as suas aprendizagens de um contexto para outro, construir projetos de vida e procurar, assim, o controle dos elementos mutáveis num mundo também em mudança. Neste contexto, a construção de sentido(s) para a carreira poderá passar por intervenções que promovam deliberadamente a construção de novos projetos profissionais (e de vida), a valorização do próprio património pessoal de saberes, capacidades e competências, o desenvolvimento de um sentido de empoderamento e o fomento da aprendizagem ao longo da vida.

Nesta conjunção (tanto de formação como de orientação), os grupos mais desfavorecidos deverão ser objeto de discriminações positivas. Os ativos menos qualificados necessitarão, quase sempre, de mais e melhores processos de orientação, aconselhamento e acompanhamento para aderirem a projetos de formação, mas sem paternalismos e de modo a apoiá-los a tornarem-se sujeitos plenos da sua própria vida.

O que está em causa neste modelo de carreira não é a associação unívoca entre percursos de formação/qualificação e profissões, mas sobretudo o encorajamento à participação voluntária e proativa dos sujeitos na construção de projetos pessoais, projetos esses que constituirão o resultado da interação entre o passado, o presente e o futuro, numa nova gramática de aprendizagem, de "novos verbos" ligados ao desenvolvimento dos projetos profissionais (e de vida), tais como compreender, pressentir, prever, triar e avançar. E será esse investimento no (incerto) futuro que poderá potenciar um novo entendimento da carreira nos mesmos termos de aprendizagem ao longo da vida. Carreira feita na resiliência do exercício dos seus direitos, na afirmação da dignidade da sua profissão e da agência ativa na determinação do seu destino.

Direito à formação ou urgência da orientação?

Neste percurso descritivo, e augurando agora alguma luminosidade sobre o futuro, devemos salientar a relevância da Orientação[4], modo de ação que historicamente sempre se desenvolveu na sombra dos sistemas de Formação Profissional e Emprego, seja "oleando o sistema" e visando a sua produtividade, seja apoiando as pessoas – enquanto intervenção deliberada – na construção de projetos profissionais individuais exequíveis.

Face à certa incerteza de que diferentes percursos de formação podem conduzir a resultados equivalentes, à inexistência de correspondências lineares entre formações, profissões, trabalho, emprego, e ao confronto com as (novas?) possibilidades de construção de qualificações – em percursos formais, não formais (modularizados) e informais (mas acreditáveis) –, de novo se clama pela orientação… Mas agora trata-se de procurar "imaginar" sistemas, serviços e profissionais que apoiem os aprendentes na escolha de vias de profissionalização (incluindo o acesso a informações atualizadas sobre os mercados de trabalho e emprego) e intervenções que promovam a avaliação de capacidades, interesses e motivações, visando a aquisição de maestrias na gestão da carreira.

Que papel se pode antever para a orientação? A dispersão de múltiplos subsistemas de orientação (escolar, profissional, vocacional, de jovens e adultos, de desempregados, de jovens que não estudam, nem estão em formação, de universitários, de inserção, de reabilitação) conduz inevitavelmente a um desperdício de recursos (e de histórias de vida), resultante da ausência de interações ativas e construtivas entre serviços. Serviços que poderiam constituir uma ampla rede de cooperação, promovendo o acesso a centros de recursos, o confronto com uma malha alargada, diversificada e articulada de opções de formação-qualificação, bem como a processos de reconhecimento e validação das competências adquiridas ao longo da vida. É certo que paulatinamente o Programa QUALIFICA tem procurado reconstruir a relação dos adultos com os percursos de formação, mobilizando os cidadãos para a aprendizagem ao longo da vida e habilitando-os para responderem aos desafios da construção da carreira, mas ainda longe de um amplo conhecimento, reconhecimento e confiança.

Face ao (im)pressionante crescimento e multiplicidade das ofertas de formação, tanto em serviços públicos, como em entidades privadas, com uma procura dispersa, contingentada, incipiente ou pouco motivada, com múltiplas

[4] Não são consensuais, nem ideologicamente neutros, os modelos conceptuais de Orientação, sobretudo enquanto intervenção psicológica. Neste contexto, e face também à ampla variedade terminológica das intervenções de orientação – por exemplo, vocacional, profissional, escolar, universitária, de carreira –, optou-se, neste texto, pela utilização só do termo "orientação".

heterogeneidades e diversidade de espaços e locais de formação, novamente se (re)clama a apaziguadora necessidade das intervenções e dos profissionais de orientação.

Estamos certamente no tempo (e no momento) de reafirmar a urgente necessidade de criação de uma matriz nacional dos serviços de orientação, compreensível e acessível, que intencionalmente procure colocar a pessoa no centro de uma rede institucional e comunitária, que coopere e potencie as suas sinergias para encontrar soluções, para estimular projetos, para construir futuros.

Que razões para este manto de invisibilidade?

O edifício de formação profissional (restaurado e sucessivamente demolido) assenta numa perspetiva que contempla a aprendizagem ao longo (e ao largo) da vida, mesmo coexistindo com a consciência da ambiguidade social que sustenta este conceito e que é, ao mesmo tempo, um fator causal de mudança e também uma resposta à própria mudança social (e, por isso, uma política e uma prática), na qual a(s) oportunidade(s) tanto configura(m) promessas como ameaças.

Os espaços deste edifício de formação profissional são habitados por milhares de adultos que todos os dias se mobilizam ativamente para percursos de formação profissionalmente qualificante, em contextos de aprendizagem cada vez mais marcados pela exigência e complexidade.

A aprendizagem é iminentemente um processo individual que acontece num dado contexto e do qual resulta uma das suas mais angustiantes ambivalências: a de poder ser entendida, em contextos mais "desfavorecidos", como um árduo percurso individual de aquisição de saberes e competências ao longo da vida (e em todos os domínios) e, noutros contextos, ditos mais "desenvolvidos", como um processo socialmente regulado e realizado através de percursos sistemáticos e organizados, seja em termos formais, seja não formais.

Para a maioria dos adultos, e ao longo de toda a vida, a aprendizagem acontece sobretudo ao nível local, em torno da sua comunidade de inserção; foi também nesses territórios que desenvolveram múltiplos papeis sociais, nomeadamente o de trabalhadores, onde foram acumulando reservas de saberes, conhecimento e experiências. Para alguns, foi esta acumulação de experiência de vida e de trabalho que proporcionou a aquisição de competências e conhecimentos, que hoje podem ser reconhecidos, validados e certificados.

Importa, contudo, continuar a insistir na formação (e educação de adultos), seja como resposta às exigências do mercado de trabalho, seja ajudando os cidadãos a adquirirem saberes para a vida e para a aprendizagem permanente; insistência que constitui também um alerta contra as eventuais perversões da banalização de dispositivos de reconhecimento e validação de competências adquiridas e que poderiam conduzir a um desinvestimento, quer na formação inicial, quer na formação contínua.

Mas será a sua experiência de vida que os orientará em tomadas de decisão autónomas e independentes de uma certa determinação social, como sugere Ana Rothes (2020: 51), "maturidade e o desenvolvimento pessoal e cognitivo afastam os adultos maduros de objetivos e padrões de avaliação externos e aproxima-os de padrões e objetivos desenvolvidos internamente", nos quais a sua maturidade é de "melhor qualidade, mais integrada e tem mais influência nos seus resultados educativos".

Naturalmente que os processos de formação e aprendizagem dos cursos de formação profissional de adultos, bem como os contextos, tecnologias e equipamentos e, sobretudo, o papel dos formadores são muito importantes. Ao privilegiarem métodos ativos de aprendizagem e conteúdos curriculares tão andragógicos quanto possível, constituem um preditor relevante das expectativas de sucesso e de desempenho conseguido pelos formandos, contribuindo decisivamente para que os adultos se constituam como agentes ativos na determinação do seu destino.

Hoje, a escassa valorização pública e reconhecimento social desta espécie de segundas escolhas feitas por adultos num tempo distante da "idade escolar", constitui ainda um sinal (preocupante) do modo como são valorizadas as profissões com níveis de qualificação não superior, fermento que fomenta o "manto" de invisibilidade que cobre estas pessoas.

Considerações finais

Numa paisagem profissional em mudança tão acelerada, a formação profissional de adultos corresponde ao que a Organização Internacional do Trabalho afirma ao reconhecimento formal do direito universal à aprendizagem ao longo (e em todos os contextos) da nossa existência.

Não procurando colocar em causa a complexa natureza da relação das pessoas com o trabalho, dificilmente se poderá considerar que o quadro de discussão proposto neste texto possa ter uma leitura unidirecional na compreensão dos processos de formação e inserção profissionais, bem como no entendimento das novas gramáticas socioprofissionais.

Novamente se questiona o que terão de diferente os adultos que orientaram os seus percursos de vida (e de carreira) para percursos de qualificação profissional? O que distingue os adultos que investem na formação e qualificação para profissões, como Modista/Modelista, Técnico/a de Desenho de Moldes, Alfaiate, Cabeleireiro/a, Instalação e Gestão de Redes, Produção Agropecuária, Logística, Marketing, Modelação de Calçado, Proteção Civil, Topografia, Restaurante/Bar Esteticista, Cozinheiro, Apoio Familiar, Multimédia ou Geriatria?

E o que distingue "essa gente" que todos os dias ruma a espaços de educação e formação profissional, onde empenhadamente se envolvem em processos de aprendizagem e aquisição de competências?

Nada, absolutamente nada.

E esta é a sua distinção, a sua distinta distinção!

Distinção na sua resiliência e crença nas instituições e centros de formação profissional, no valor dos processos de qualificação, bem como nos seus serviços e profissionais, pontes e fontes de segurança na construção dos seus projetos de vida e de carreira.

Bibliografia

Campos, B. P. (1976). *Educação sem selecção social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Castro, J. M. & **Pego**, A. (1999). A carreira já não é o que era... *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 11-20.

Castro, J. M. (2019). Orientação para o sucesso: antes, durante e após a formação. In Sílvia Vieira & José Manuel Castro (Coord). *Trabalho digno, emprego sustentável, e desenvolvimento humano: desafios da/para formação*, pp. 79 – 85. Porto: IEFP.

Descy, P. & **Tessaring**, M. (2002). *Formar e aprender para gerar competências: segundo relatório sobre a investigação no domínio da formação profissional na Europa*: *Sinopse* (Cedefop Referentes Series, 12).

Imaginário, L. & **Castro**, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos: Passos passados, presentes e futuros Colectânea de textos.* Porto: Livpsic.

Law, B. (1991). Community interaction in the theory and practice of careers work. *Psychological intervention and human development*, 151-162.

Rothes, A. (2020). *A motivação para a educação e a formação nos adultos: razões, crenças e objetivos dos adultos que se envolvem em atividades educativas e formativas* [Tese de Doutoramento]. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Disponível em: https://hdl.handle.net/10216/126615.

Soskice, D. W. & **Hall**, P. A. (2001). *Varieties of capitalism: The institutional foundations of comparative advantage*. Oxford: Oxford University Press.

13 Os três cenários para a educação e formação profissional na Europa

Liliana Rodrigues[1]

Um estudo europeu publicado em 2020, pelo Cedefop, mostra os diversos cenários para a Educação Vocacional, mais conhecida em Portugal por ensino e formação profissionais, com a sigla EFP, para o século XXI[2]. Das tendências inferidas, através de um questionário aplicado a diversos Estados Membros, ficam claros os três domínios de intervenção imediata: foco no processo de aprendizagem do estudante, melhoria de aspetos curriculares e crescimento deste tipo de educação e formação em níveis superiores. Por um lado, o mesmo estudo refere que é muito difícil encontrar pontos comuns do EFP nos países da União Europeia, pelo facto de os momentos de desenho e de implementação das políticas curriculares do EFP serem bastante divergentes e executados a diferentes velocidades. Por outro, o Cedefop conseguiu desenvolver três cenários para este tipo de Educação, olhando para um passado com, pelo menos, duas décadas, o EFP.

De uma forma geral, o estudo consegue mostrar que muitas das representações sobre o EFP não colocam este segmento de educação e formação como o centro da reflexão. Em vez disso, são os fatores externos, que diretamente comunicam com esta educação, que têm definido a sua identidade e, até mesmo, a sua orientação do ponto de vista da política curricular. Por exemplo, "requisitos de qualificação e empresas estratégicas de recrutamento" (Cedefop, 2020: 199) devem ser definidos por lógicas internas que enformam o EFP, e não por entidades externas. As políticas curriculares e educativas devem também ser internamente desenhadas e externamente reconhecidas, de forma a dar um corpo curricular legal e uma entidade educativa reconhecida ao EFP.

Os cenários apresentados pela União Europeia foram concebidos a partir do desenvolvimento do EFP nas últimas duas décadas. Procura-se perceber a posição horizontal deste segmento educativo no sistema geral da Educação e a sua relação com elementos de formação mais vocacional ou mais académica, típica dos cursos gerais. Na dimensão vertical, o que se quer é "distinguish between the two major developments identified: strengthening of VET, leading to what we called distinctive VET, and diversification of VET, leading to what we called pluralistic VET" (*ibidem*), isto é, procuram-se as particularidades que se foram alterando neste tipo de educação ao longo dos anos. A distinção entre as duas dimensões é meramente artificial, já que elas são parte de um único sistema que é, cada vez mais, marcado pela diversificação, numa lógica «pluralista». A verdade é que esse mesmo sistema educativo tem vindo a esbater a linha que separa a educação vocacional da educação geral.

[1] Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.

[2] Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century.* Cedefop reference series; No 114.Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471

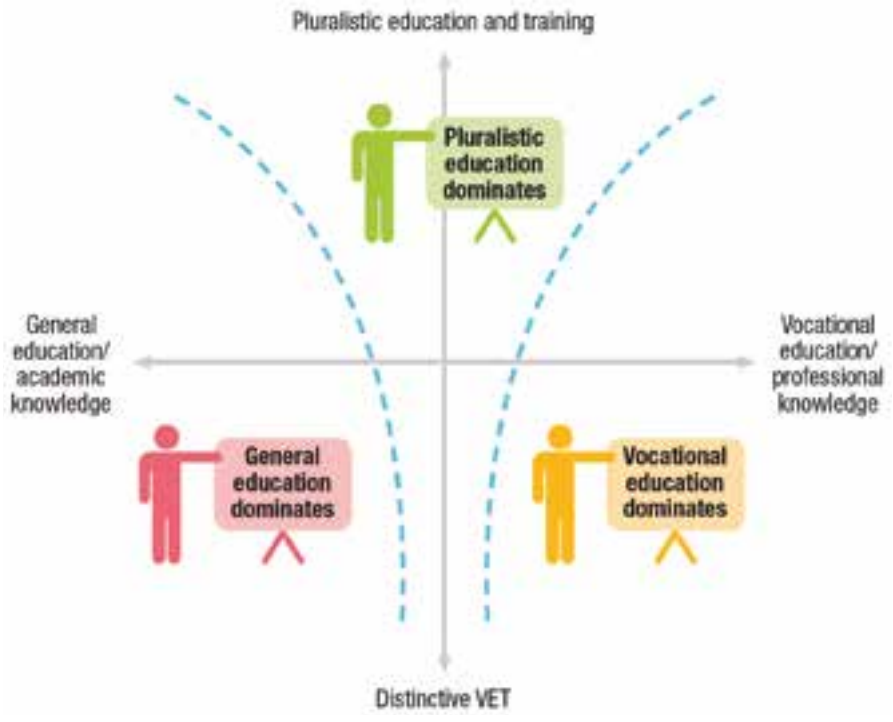
Ao procurar compreender a orientação das políticas curriculares, no que concerne ao ensino profissional, o Cedefop levou a cabo uma profunda compreensão sobre o futuro deste ensino e delineou três cenários que podem ocorrer até 2035 (*ibidem*: 227). Assim,

1. Se o sistema educativo for marcado pelo esbatimento entre a educação geral e a formação profissional, o EFP tornar-se-á pluralista. Haverá partilha de conteúdos vocacionais e académicos entre ambas as dimensões educativas e formativas;

2. Se o EFP divergir da educação geral e assumir-se como sistema principal de significação, tornar-se-á hegemónico, isto é, dominará o sistema educativo (*ibidem*: 201).

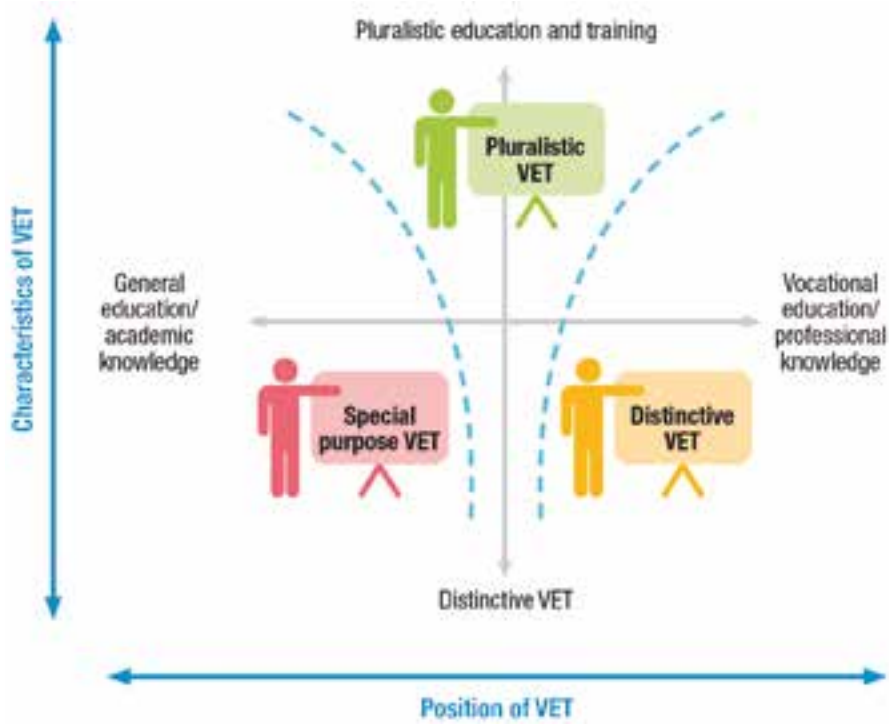
3. Se o EFP for marginalizado, a educação geral, como transporte para o ensino superior, será dominante. No caso do ensino secundário, este sempre se assumiu com uma matriz liceal com a garantia da hegemonia do currículo académico, que sempre excluiu tudo o que fosse diferente, nomeadamente as vias técnicas e profissionais.

Figura 1. Principais dimensões dos cenários do EFP



Fonte: Cedefop

Figura 2. Três cenários básicos do EFP



Fonte: Cedefop

Sinteticamente, os três cenários preveem:

> a) pluralistic VET has lifelong learning at its heart; the distinctions between vocational and general education become increasingly obsolete;
>
> (b) distinctive VET has occupational and professional competence at its heart; VET clearly differs from general education and dominates the education system, so we can speak of a 'VET hegemony';
>
> (c) special-purpose or 'marginalised' VET has job-oriented training at its heart; specific forms of VET have survived in an education system which is dominated by general and higher education. (*ibidem*: 200)

No **cenário 1,** teremos um **EFP plural** cuja base assenta na **aprendizagem ao longo da vida**. Segundo o estudo atrás citado do Cedefop, isto implicará a redefinição do lugar que este segmento de formação e educação ocupa no sistema educativo. São indicadas as seguintes transformações: o EFP deixará de ser visto como um "subsistema de formação, procurará combinar as competências profissionais [com as competências gerais através de] diferentes formas de aprendizagem" (*ibidem*: 201).

Aliás, já em 1986 foi defendida a aquisição de competências generalizáveis e transferíveis para o mundo do trabalho, nas suas diversas aplicações, por organismos como a OCDE, o Conselho de Europa, a UNESCO, a UE, a Comissão Europeia, o Banco Mundial e a OIT (Azevedo, 2002: 220). Foram estas entidades, sempre externas, que divulgaram naquela altura os novos requisitos de formação e a identidade do EFP.

A valorização da formação geral deu-se em 1989, quando a OCDE sugeriu que o ensino vocacional tivesse uma maior componente de formação teórica e que o ensino académico integrasse componentes vocacionais nos seus currículos (*ibidem*: 221) – "The focus will be on overall skills and competence developments, not on VET as a separate sector." (Cedefop, 2020: 201).

As competências transversais e estratégicas irão contribuir para uma melhor adaptação e sucessos pessoais, académicos e profissionais dos estudantes. Também servirão ao desenvolvimento e validação de competências pessoais, emocionais e cognitivas e para a capacitação de uma cidadania esclarecida e responsabilidade social. As competências transversais são necessárias ao bom desempenho profissional, independentemente da formação inicial ou de base. São complementares à formação científica, necessária ao exercício de qualquer profissão. Neste cenário, que assenta numa perspetiva do

EFP como aprendizagem ao longo da vida, prevê-se a continuidade da formação base, o que é evidente com os cursos intermédios na educação superior.

Os conhecidos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), regulados sob a alteração do Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro, estabelecem bem essa relação contínua entre o ensino secundário e o ensino superior. Pode ler-se, no preâmbulo desse normativo, a propósito desta ligação, que serão criadas "as condições para que desempenhem plenamente o papel dos ciclos curtos de ensino superior associados aos primeiros ciclos (licenciaturas)".

O **cenário 2** caracteriza-se por definir as **competências profissionais e ocupacionais** como prioridades da política curricular do EFP, que é também ideológica, isto é, assenta na ideia de que todo o desenho curricular e a sua filosofia política orientadora devem estar centrados na **formação para a profissão**. É aqui que o EFP se vincula como subsistema, numa lógica de educação bipartida. É também aqui que se assumem os estereótipos educativos, quer dizer, faz-se a distinção entre "bons" e "maus" alunos, conforme a frequência das vias de ensino, inclusive, e conforme a origem social dos jovens.

A divisão social do conhecimento vai corresponder à diferenciação social do trabalho. É esta a força ideológica do currículo: ela fornece um modo de viver e uma visão do mundo. Neste mundo, não são certificados conhecimentos, mas posições de classe numa lógica de fatalismo e de destino social. É, na pior das hipóteses, o exercício do currículo formalmente aceite e ao serviço da reprodução social no meio escolar.

> O modelo escolar pode aparecer sob a forma de dois submodelos: "um submodelo bipartido e um submodelo compreensivo" (Azevedo, 2000: 31) em que naquele primeiro as diversas vias de ensino (ensino geral, técnico e profissional) são organizadas em escolas próprias, portanto, são suficientemente equidistantes, desde o ponto de vista social até às competências individuais [dos estudantes], de modo a marcar o que se faz e quem frequenta cada uma delas. Este submodelo é o mais comum na Europa. No segundo submodelo, compreensivo, os diversos cursos são acolhidos no mesmo espaço e a riqueza da diversidade curricular e, consequentemente, cultural e social está concentrada numa única escola. O que se pretende neste submodelo é eliminar o separatismo na educação secundária. (Rodrigues, 2012: 16-17, citando Goodson, 2001: 226).

O que irá definir o EFP, neste quadro, será a aprendizagem em contexto de trabalho e será ela o seu fundamento primeiro e a sua justificação última. Neste sentido, a paridade com a educação geral ficará em causa, o que já tinha sido salientado na década de '90:

> Em 1993, a *Human Resources Outlook for the 1990's* (Azevedo, 2002: 227), a propósito da relação da formação profissional e da educação, sugeria que os alunos dos cursos técnicos e profissionais fossem esclarecidos da possibilidade de prossecução de estudos a nível superior e da importância da continuidade entre formação inicial e de adultos. Aconselhava, ainda, a uma maior paridade entre cursos técnico-profissionais e cursos académicos e que as qualificações adquiridas fossem promovidas através da possibilidade de prosseguimento de estudos. (Rodrigues, 2012: 17).

Neste cenário, o EFP "will be organised around the requirements and identities of clearly defined occupations and/ or professions" (Cedepof, 2020: 203) e, continua o mesmo relatório, existirá um natural destino que será o mercado de trabalho. Também aqui a "balanced commitment" (*ibidem*) será realizada entre o Estado, os empregadores e os sindicatos. O público alvo será a juventude e não as pessoas de todas as idades, como no cenário 1. O trabalho, a aprendizagem pela prática e os métodos ativos são conceitos reguladores do EFP, num cenário em que os parceiros sociais desempenham funções de política de governança e de definição curricular (*ibidem*).

A nível de políticas europeias, "policy may suport the distinct model by promoting cross-border cooperation and agreements on occupations and sectors, for example setting common standards" (*ibidem*). Assim, este cenário corre o risco de ser ultrapassado pela "rapidly changing Technologies", que altera a pretensa "stability of occupations" (*ibidem*).

O último cenário, **cenário 3**, assenta na **formação para o trabalho e para a empregabilidade,** e não tanto na dinâmica da formação para as competências gerais e transferíveis (cenário 1) e/ou ocupacionais e/ou profissionais (cenário 2), ou seja, este cenário atende às necessidades do mercado de trabalho e aos trabalhadores.

Destinada essencialmente aos adultos, marcada por uma lógica de sistema dual de educação, isto é, de cursos breves e de curta duração, a formação profissional, neste cenário, é realizada num quadro de atualização de conhecimentos, isto é, numa lógica de formação contínua em contexto de trabalho. No entanto, "[…] continua por provar que a capacidade do ensino técnico e da formação profissional para criar emprego quer a bondade da relação mecânica que é estabelecida entre a expansão da sua oferta e a sua empregabilidade" (Azevedo, 2002: 132).

Esta visão de formação para o trabalho e para a empregabilidade tem uma base mais conservadora em relação aos outros cenários e identifica claramente o lugar que o EFP ocupa nos sistemas educativos: destina-se aos trabalhadores e a política curricular tem no seu âmago as preocupações de empregabilidade. Assim, como objetivo e sustento político, a dimensão

curricular do EFP procura responder aos "groups at risk". "Employability in the broader sense, empowering people to develop in a lifelong learning perspective, is taken over by general education at all levels" (Cedefop, 2020: 204). Sendo o mercado de trabalho volátil, a formação, neste cenário, será de curta duração e as competências profissionais ajustadas aos trabalhos disponíveis. As competências transversais serão deixadas à responsabilidade do ensino de tradição liceal geral e o foco está no desenvolvimento de competências específicas para a empregabilidade.

De forma sintética, a imagem seguinte (Figura 3), elaborada pelo CEDEFOP, ilustra bem as diferenças entre os três cenários para a Educação e Formação Profissional na Europa.

Figura 3. Elementos chave dos três cenários básicos

	Pluralistic VET	Distinctive VET	Special purpose VET
How is VET understood?	VET is understood as vocationally and labour-market-oriented learning at all levels and in all institutional settings.	VET is understood as being focused on entry into occupations and professions, enabling specialisation, but also open to renewal and innovation.	VET is understood as employability in a narrow sense, ability to respond to groups at risk.
What is VET's position in the wider education and training system?	VET focuses on overall skills and competence development, not on VET as a separate sector.	VET is a separate education and training subsystem with clearly defined providers and institutions. Learning at workplaces is a key feature.	VET is increasingly linked to continuing and further training in the labour market.
What is VET's key organising principle?	VET is anchored in broader qualification profiles with a weaker link to specific occupations and jobs.	VET is organised around clearly defined occupations/professions ensuring close links to the labour market.	VET focuses on short and medium-term skills needs.
Who is it for?	Learners of all ages.	Young people in IVET.	Adults in need of re- or upskilling.
What type of pathways?	Flexible pathways; possibility to transfer broader skills sets across different types of education and training.	Work-based learning stands out as the 'gold standard' across occupational areas and at all levels including EQF 8.	Shorter training courses, increasingly offered through open educational resources.
What type of provision?	Individually tailored learning solutions, project- and problem-focused learning.	Work- and practice-based learning is given a priority.	Shorter training courses mainly in classrooms and workshops, with some on-the-job-training.

Fonte: Cedefop

No caso de Portugal, entre os anos de 1995 e 2015, foram feitos grandes esforços para melhorar esta via de formação e educação. O país desdobrou-se, desde os anos '90, em profundos esforços de combate ao desemprego jovem. O desemprego jovem, em 2015, era de 30% e isto obrigou a que o Estado tomasse decisões para melhorar a prestação de inclusão social dos jovens e, por isso mesmo, investiu de forma clara na qualificação profissional, inclusive através do CTeSP. Ou seja, Portugal procurou, de algum modo, iniciar um percurso político de EFP pluralista (cenário 1), que servia a todas as idades, assente nas competências gerais e transversais, e com um quadro político orientado para a aprendizagem ao longo da vida.

Alinhado com as políticas curriculares macro, isto é, orientações educacionais da UE, Portugal compreendeu que, depois da crise da 2008, a qualificação pelo EFP tinha de ser dirigida não só aos mais jovens, mas também aos mais adultos, que já estavam no mercado de trabalho. Compreendeu igualmente que era preciso um maior equilíbrio entre as competências profissionais e as competências transversais, típicas de um ensino geral que precisa de encontrar as suas competências vocacionais – "Nenhuma formação geral pode dispensar a preparação para uma competência profissional, nenhuma formação profissional pode dispensar a consolidação das competências de base que são dadas pelo ensino geral" (Azevedo, 2000: 224).

A defesa de ofertas curriculares diversas, nas escolas portuguesas, implicou que o jovem fosse chamado a construir o seu próprio percurso escolar, o que significava o "reforço da individualidade e da opcionalidade" (*idem*, 1998: 87). Os saberes eram assim opções reais num modelo que recusava que determinadas disciplinas pertencessem unicamente a este ou àquele subsistema educativo. Isto significa e indica, nos dias de hoje, que o conhecimento não se encontra fechado, nem estanque num determinado tipo de escola, ou de currículo.

> Na verdade, o que me parece que está em jogo é a necessidade de se inventar um novo currículo que permita aos jovens (…) um desenvolvimento pessoal e social adequado às suas potencialidades e expectativas pessoais, à preparação para o exercício de uma

> cidadania responsável e activa, num contexto em que a economia e as empresas mudaram muito, as profissões evoluíram bastante e as carreiras profissionais se tornaram voos de borboleta imprevisíveis. (*idem*: 88).

Não pode, nem deve, o EFP ter como única preocupação a formação para o trabalho, mas dela não se deve distanciar. Parece-me que devemos olhar para a aprendizagem como orientada para o desenvolvimento de competências gerais e profissionais, transferíveis, pois "(…) o espírito mercantil apresenta também inconvenientes. As perspetivas humanas são limitadas e, quando toda a atenção de uma pessoa se concentra num dezassete avos de um alfinete ou num oitenta avos de um botão, ela torna-se estúpida. A educação é descurada." (Smith, 2006: 28).

O cenário 2 é claramente organizado segundo princípios educativos de uma formação fortemente direcionada para a profissão. Neste sentido, a sua finalidade é ocupacional. Voltamos, de alguma forma, a um passado que relembra os objetivos da formação técnica do regime conservador e ditatorial que governou Portugal até 25 de abril de 1974 e que visava ter um corpo técnico especializado e apto para levar a cabo o processo de industrialização do país. O problema, do ponto de vista ideológico, não é menor. Logo depois, num passado que podemos situar nos anos '80 do século XX, a defesa do ensino técnico-profissional assentava numa educação formal não geral que procurava servir os interesses do Estado, tanto a nível económico, como do seu desenvolvimento tecnológico. Assim, este tipo de ensino estava organizado em função da produção, a modo "taylorista-fordista[3] do sistema de produção capitalista" (Azevedo, 2000: 189), que exigia quadros técnicos médios singularizados, prontos para dar o seu contributo ao progresso de um país pobre e com fome, numa divisão social de trabalho escrupulosamente hierarquizada.

Até porque o "ensino em massa, (…) inspirado no modelo de gestão científica de Taylor (…), veio dar resposta ao tipo de homem de que necessitava o novo modelo de produção: a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de génio industrial" (Sousa, 2004: 166). Era a necessidade de mão-de-obra devidamente regulamentada pelo Estado perante uma ideologia de capital humano (Azevedo, 2000: 66).

> Nesta ordem de ideias, a economia vem primeiro e só depois vem a política, ao seu serviço. Primeiramente o dinheiro e a conservação das riquezas materiais existentes, em seguida, o que restar. Nada, a maior parte do tempo. A ética das empresas ou dos empreendedores, a moral dos industriais ou dos proprietários, a axiomática dos produtores ou dos capitalistas, as virtudes dos economistas ou dos banqueiros, eis o rosário de oxímoros. (…) Também é preciso definir a economia como uma alquimia canibal (…) que, partindo do tempo dos escravos, constrói o dinheiro dos mestres. (Onfray, 1999: 8).

Foi na década de '80 que se deu uma revisão da teoria do capital humano e a educação e formação passaram a ser uma prioridade, inclusive para as empresas (cenário 3). No entanto, o ser humano continuava (continua?) a ser uma força de trabalho num mundo capitalista desigual e de profunda competitividade. Não foi por acaso que, num espaço de um ano (entre 2008 e 2009), o EFP aumentou de "31% para 38%" (Cedefop, 2020: 105). Diversos programas de formação e educação para jovens e adultos relançavam o EFP na escola pública e houve um grande esforço de Portugal para qualificar a sua população. Desde os cursos EFA, CEF, CET, cursos de níveis 3 e 4 (no caso do ensino secundário) e CTeES (no ensino superior), o nosso país demonstrou uma profunda preocupação política em relação à qualificação dos jovens que não encontravam motivação na escola secundária de matriz liceal e dos adultos não qualificados que, por diversas e diferentes razões, não terminaram a sua formação e que precisavam de atualizar e desenvolver as suas competências gerais e/ou específicas e profissionais.

As novas competências agora exigidas, numa Europa em que "Henry Ford forneceu a senha de acesso à amnésia colectiva" (Steiner, 2006: 35), são o fruto do pacto social entre diversos organismos, nacionais e internacionais, recomendando o desenvolvimento do perfil do Homem Novo que, perante a agonia da cultura (Ramonet, 1999: 191), nos faz pensar a Europa (Morin, 1990: 171). É que "ser europeu é tentar negociar, moralmente, intelectualmente e existencialmente, os ideais, afirmações, *praxis* rivais da cidade de Sócrates e da cidade de Isaías" (Steiner, 2006: 36).

Ser europeu não pode reduzir-se, jamais, a um conjunto de características exigidas pelo sistema económico. Aliás, foi sempre isso que nos distinguiu dos restantes mundos:

> Os simples cafés e ruas europeias são a maior demonstração do génio cultural e intelectual europeu. Cidades como Paris, Milão, Florença, Francoforte, Weimar, Praga ou S. Petersburgo são crónicas vivas. Ler as respectivas toponímicas é folhear um passado presente. (…) A Place Saint-Germain tornou-se Place Sartre-Beauvoir. Francoforte acabou de atribuir a uma praça a designação de Adornoplatz (…). As avenidas, calçadas e ruas americanas são simplesmente numeradas […]. (*ibidem*: 33).

Na Europa, o ensino profissional ficou sob a alçada da escola nos séculos XVIII e XIX. Era urgente a formação de quadros técnicos num ambiente de desenvolvimento e industrialização alimentados pela sedução do capitalismo. Esta formação

[3] Características do Fordismo: "mercados nacionais protegidos; produção de massa de produtos estandardizados/baixa qualificação, alto salário; organizações hierárquicas burocráticas; emprego estandardizado de massa (masculino); divisões entre gestores e trabalhadores; relações de pouca confiança; contratação colectiva; fraco nível de formação em serviço para a maioria dos trabalhadores."(Azevedo, 2000: 109).

profissional, no século XIX, tinha por missão aumentar a "produtividade industrial" e transfigurava-se numa oferta escolar para os filhos dos trabalhadores. A relação indústria/escola pública ligava-se assim à economia e ao seu desenvolvimento dos Estados europeus:

> Todos sabemos que a generalização da escola como instituição pública ocorreu por imperativos da Revolução Industrial e como resposta às exigências das novas condições sociais de trabalho. (…) Tornava-se assim necessário "armazenar", isto é, "encaixotar" esta franja não activa da população por forma a conformá-la à nova ordem industrial. (Sousa, 2004: 166).

Foi assim que, durante o século XX, se desenvolveram outras modalidades de ensino e de formação a par dos tradicionais liceus. A instrução técnica e profissional aconteceu em simultâneo com o exercício da profissão e daí nasceram as escolas, que visavam desenvolver competências técnicas e profissionais dentro de uma estrutura de desenvolvimento tecnológico, comercial e industrial. A grande diferença, comparando com os nossos dias, é que já não é suficiente entender esta modalidade de aprendizagem como um destino social onde vão ser certificados conhecimentos e posições de classe (Goodson, 1999).

A distinção entre ensino técnico (*vocational education*) e formação profissional (*vocational training*) foi fundamental, ainda que tenha sido conseguida de forma lenta, nas representações políticas e sociais do EFP. O ensino técnico, além de ser, geralmente, pós-obrigatório, é vocacionado para profissões técnicas e a sua estrutura curricular é fortemente especializada, com uma formação teórica e científica pronunciada. Por isso é que o ensino superior é uma das saídas possíveis. Mas, reconhecidamente, o espírito da formação profissional caracteriza-se pela sua vertente prática e tem por objetivo fundamental a preparação para a vida profissional. Com fins ocupacionais (cenário 2), o EFP centrava-se, essencialmente, e até há bem pouco tempo, na passagem da escola para o mundo do trabalho – "(…) o ensino profissional (…) sustenta a sua validade social por se desenvolver autónoma e firmemente separado do ensino geral" (Azevedo, 2000: 39).

Apesar de ambos os sistemas de formação, *vocational education* e *vocational training*, por toda a Europa, serem profissionalizantes, eles não se confundem, porque têm por detrás uma estrutura curricular cuja matriz, num caso, é escolar (cenários 1 e 2) e, noutro, laboral (cenário 3). No último caso, na matriz laboral, o contributo dos empregadores é fundamental e faz desta aprendizagem uma formação terminal (Azevedo, 2000). O primeiro, educação vocacional, orienta-se pela continuidade da formação.

O ensino profissional norteia-se pelo modelo escolar e, por consequência, tem uma estreita relação com as disposições mais gerais e tradicionais do ensino académico. Sendo um modelo curricular formal, o ensino técnico e profissional implica planos de estudos, metodologias de avaliação e certificações divergentes da formação profissional tradicional destinada aos trabalhadores. A formação profissional é não-formal. É a tal diferenciação, já referida, entre *vocational education* e *vocational training*. Mas ambos se caracterizam pela "intenção de integração imediata no mercado de trabalho" (*ibidem*).

Aos três tipos de ensino (geral, técnico e profissional) corresponde uma estratificação social implícita, já que nela encontramos funções sociais e reconhecimento social relativamente bem vincados. Numa "hierarquia de prestígio" (*ibidem*: 40), aos três tipos de ensino são garantidos, também indiretamente, determinadas considerações sociais, salários, tipos de escolas, de professores ou formadores e, provavelmente, a garantia mais importante aos olhos de quem escolhe um destes tipos de aprendizagem, de seleção social. "Despite various reforms, general secondary schools gave their graduates the best chance of continuing their studies at a university, while the vocational track was dominated by negative selection and vocational schools were educational dead-ends" (Cedefop, citando Saar, 2020: 81).

Creio que estamos em posição de, em especial em Portugal, caminharmos para a plena realização do modelo pluralista do EFP (cenário 1). Precisamos de professores motivados e integrados na responsabilidade do desenho curricular e pedagógico. Também penso que já ultrapassámos a conceção de que o conhecimento útil é visto como senso comum porque a tradição académica dá preferência *à «cabeça sobre as mãos» (*Goodson, 2001; Rodrigues, 2012). Não há aqui, nesta posição, neutralidade possível. É clara a divisão social do conhecimento e a divisão social do trabalho. Assim, o currículo, geral ou vocacional, em qualquer um dos cenários é o lugar de lutas sociais que concorrem na «distribuição desigual da riqueza e do poder» (Goodson, 1997: 196). A escola, os seus parceiros e agentes, apesar das suas tentativas de dissimulação de dominação de classe, aceitam esta divisão social como algo de evidente. É esta a força ideológica do currículo. É aqui que o currículo se torna num instrumento explícito de poder. Aos estudantes não são, insistimos, apenas certificados os conhecimentos, mas as suas posições de classe.

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade – reflexões sobre política educativa*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do séc. XXI*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (1998). *Voos de Borboleta*. Porto: Ed. ASA.

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escola*. Porto: Ed. ASA.

Cedefop. (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Cedefop reference series; Nº 114.Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: http://data.europa.eu/doi/10.2801/794471

Goodson, F. I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.

Goodson, F. I. (1999). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Ed. Vozes.

Goodson, F. I. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo.* Porto: Porto Editora.

Morin, E. (1990). *Penser l'Europe*. France: Gallimard.

Onfray, M. (1999). *A Política do Bom Rebelde – Tratado de Resistência e de Insubmissão.* Lisboa: Instituto Piaget.

Ramonet, I. (1999). *Géopolitique du chaos*. France: Gallimard.

Rodrigues, L. (2012). *Ensino Profissional – o estigma das mãos mais do que a cabeça*. Mangualde: Ed. Pedago.

Smith, A. (2006). *Riqueza das Nações*. Vol. II. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Smith, A. (2006). *Riqueza das Nações*. Vol. I. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Snoek, M., *et al*. (2003). Scenario Planning and teacher Education *in European Journal of Teacher Education – ATEE.* United Kingdom: Carfax Publishing.

Sousa, J. M. (2004). *Educação: Textos de Intervenção*. Funchal: O Liberal.

Steiner, G. (2006). *A Ideia de Europa*. Lisboa: Gradiva.

Outras referências

Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro.

14 O desenvolvimento pessoal como alavanca do desenvolvimento e desempenho profissional

Ana Teresa Penim[1]

O presente texto pretende evidenciar como o desenvolvimento pessoal tem de ser assumido, e trabalhado, no ensino e na formação ao longo da vida, como base de sustentação para o crescimento profissional. Um desenvolvimento imprescindível para a sustentabilidade do bem-estar dos indivíduos, equipas, organizações e sociedade em geral.

As constatações e reflexões apresentadas pela autora assentam no seu background académico em Psicologia Social e das Organizações e em Gestão, a par da sua experiência profissional tanto em contexto de direção de escola profissional, como de docente na Escola Superior de Educação, como autora e dinamizadora de programas multifacetados de desenvolvimento profissional em empresas e organizações da mais variada natureza e âmbitos de atividade, experiência associativa a nível nacional e internacional, e ainda da sua caminhada de nove anos enquanto Conselheira do CNE, em representação das entidades patronais.

1. A cultura que ainda nos tolhe

Tomando como referência os últimos 30 anos dos sistemas de educação e de formação profissional em Portugal, durante os quais integrei o mundo da educação pela via do ensino profissional e o mundo da formação profissional como formadora, *coach*, mentora e líder de projetos de desenvolvimento nas mais variadas organizações, posso afirmar que estas vias de desenvolvimento foram, sistematicamente, subvalorizadas pela sociedade em geral, relativamente às opções académicas do ensino geral.

Por desconhecimento sobre a matéria, ou por estar refém de estereótipos sobre o mundo do trabalho e o mundo organizacional, a sociedade, em muitos casos, ainda hoje considera o ensino profissional e a formação como estratégias limitadas, ou menores, de desenvolvimento, essencialmente vocacionadas para a capacitação de exercício de atividades de caráter restrito ou eminentemente operacional. Um exercício profissional maioritariamente assente em competências pragmáticas destinadas ao cumprimento de procedimentos basicamente administrativos, financeiros e comerciais, ou de tarefas do foro psicomotor em contexto industrial e tecnológico. Um exercício assente em limitados conhecimentos teóricos ou científicos. Um exercício com poucas exigências em termos de criatividade, de tomada de decisão, de resolução de problemas complexos, de negociação, de gestão de conflitos, de cooperação em equipa, de investigação, entre outros.

[1] Mestre em Psicologia Social e das Organizações, docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e *Coach* de Executivos.

De facto, a forte hierarquia vigente em muitas organizações, ainda hoje reserva o conceito de "competências de nível superior" à bolha das funções técnico-científicas, de gestão e de alta direção. Funções essas legitimadas pelo facto dos seus profissionais possuírem licenciaturas, mestrados e outras certificações socialmente percecionadas como superiores. Esses sim, prestigiados profissionais incumbidos da responsabilidade de suprirem as necessidades de planeamento, organização, gestão de projetos, resolução de problemas, inovação ou desenvolvimento de que o resto da organização possa necessitar e o mercado possa exigir.

Por incrível que pareça esta continua a ser uma visão excessivamente enraizada na cultura portuguesa, a todos os níveis das organizações. Uma cultura tendencialmente não explícita, já que o discurso dos decisores (a partir do conhecimento teórico de que dispõem, o qual só por si não é suficiente para transformar as suas práticas), está muito à frente daquilo que acontece realmente nas organizações.

Essa cultura motiva, até agora, muitos profissionais a ambicionarem cargos de gestão ou chefia, conscientes do prestígio que com estes adquirirão e sabendo que só eles lhes permitirão alcançar determinados patamares de remuneração, a par de outras regalias. Coordenar, dirigir, gerir são, ainda hoje, e anacronicamente, funções percecionadas como superiores e mais prestigiantes que as restantes, mesmo nas carreiras como as das tecnologias ou da ciência, na medida em que supostamente retiram os seus profissionais da "mera" operação, reservando-os à liderança das pessoas, do destino dos projetos e das organizações.

Porém, a experiência como *coach* de executivos e de cargos de direção tem-me mostrado que, paradoxalmente, são raríssimos os líderes que, no seu dia a dia, não estão assoberbados por tarefas operacionais, normalmente de natureza administrativa, financeira ou de resolução de problemas de não qualidade. Líderes que frequentemente assumem tarefas que poderiam delegar, dedicando assim (ou restando-lhes) uma ínfima parte do seu tempo para imaginarem, inspirarem, dinamizarem ou cocriarem novas possibilidades em equipa.

Ou seja, aqueles que ambicionaram alcançar "níveis superiores" de exercício profissional transformam-se, frequentemente, nos maiores escravos da organização. Escravos de si próprios, porque reféns da crença de que lhes compete suprir as necessidades da equipa, dos *stakeholders*, dos acionistas, do mercado. Escravos dos outros, que deles exigem soluções que resolvam os seus problemas, ainda que num contexto cada vez mais turbulento e imprevisível. Escravos de uma sociedade que enaltece e venera as funções de gestão e liderança e de um sistema organizacional que simultaneamente as afunda com o peso da confluência de solicitações, objetivos de *performance*, expetativas e responsabilidades.

O contacto com setores como a indústria, distribuição, construção, serviços, turismo, restauração, educação, saúde, banca, seguros, automóveis, imobiliário, transportes, mundo associativo, telecomunicações, tecnologias, moda, administração central e local, entre outros, tem-me mostrado as profundas assimetrias e desigualdades no seio das suas organizações, tanto ao nível da autoimagem dos seus profissionais, das exigências em termos de competências e das práticas de envolvimento e desenvolvimento pessoal e profissional dos seus titulares.

Apesar de sabermos o que devemos ambicionar para a imensa aposta no desenvolvimento profissional, com vista a favorecer uma empregabilidade sustentável, competitiva, e, acima de tudo, promover o bem-estar holístico no ecossistema humano, económico, ambiental e social, em 2020 é ainda enorme o *gap* entre os valores, atitudes, competências e a incipiência ou displicência face aos mesmos, que na realidade se passa.

2. O desenvolvimento pessoal como fonte de sustentabilidade

A profunda transformação que urge generalizar a todo o sistema educativo e desenvolvimento em contexto organizacional, passa pela aposta no desenvolvimento da pessoa como base de sustentação para o crescimento profissional e consequente bem-estar humano e das organizações.

De facto, o conceito de desenvolvimento tem, do ponto de vista conceptual, diversas abordagens e explicações, sendo normalmente conotado com processos de continuidade e de finalização, próximos do de evolução. Uma transformação que leva o indivíduo de um estado inicial mais "simples" (tanto em termos de desenvolvimento cognitivo, como de desenvolvimento afetivo ou de personalidade) a um estado mais complexo, mais estável e de ressignificação estruturante da forma de ver a atividade e as relações, apetrechando-o para o novo mundo e ecossistema em que se insere.

Frequentemente, as estratégias de ensino-aprendizagem, tanto em contexto académico como de formação profissional limitam-se, ainda, a promover a transação de conhecimentos e de práticas que levam os alunos a, simplesmente,

receberem instruções ou orientações por parte dos professores ou formadores, ficando aquém de uma transformação sustentável que "capacite os indivíduos a navegarem, por eles próprios, através de contextos que não lhes sejam familiares e a encontrarem a sua própria direção com significado e de forma responsável", como advoga o **OECD *Learning Compass 2030*, produzido no âmbito do programa da OECD *(Organisation for Economic Co-operation and Development): FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030*[2], para o qual Portugal também contribuiu através da participação de vários elementos da comunidade educativa, desde alunos e escolas, até responsáveis do Ministério de Educação.**

É um facto que os atores do ensino e da formação profissional estão cada vez mais a abraçar a missão de alterarem o paradigma vigente que ainda privilegia o "acrescentar conhecimento" ao "transformar-se enquanto pessoa", tanto em contexto académico, como em contexto profissional. Gande parte da população adulta portuguesa ainda acredita que as habilitações académicas são o bem essencial que possuem (embora, segundo a PORDATA, Portugal seja neste momento o país europeu com menor taxa de escolaridade de nível secundário e de nível superior), e que a sua atualização contínua, ainda que encarada como necessária, seja vista como dizendo respeito a atualizações pontuais, por via da formação profissional, em áreas específicas de competência e não como lhes exigindo uma verdadeira transformação e reinvenção.

Ora, a realidade do mundo imprevisível, recheado de verdadeiros, sistemáticos e cada vez mais rápidos cortes epistemológicos, exige que nos transformemos e reinventemos. O contexto obriga-nos a questionar perspetivas, crenças, atitudes, relações, competências, práticas e métodos. O que parecia impossível de acontecer, acontece. O que parecia demorar anos a concretizar-se, como por exemplo o salto para o digital dado em 2020, concretiza-se em tempo recorde.

Mais do que pensar em carreira, urge reforçar na escola, na empresa e na sociedade em geral o conceito de empregabilidade ao longo da vida. Um conceito amigo da longevidade, num horizonte temporal que não se limita à idade formal da reforma. Um conceito que exige que nos emancipemos das fronteiras que colocamos à mobilidade para novas atividades profissionais. Uma atitude de abertura ao desconhecido e que, antes do mais, a cada um diz respeito.

Para liderarem a sua empregabilidade[3], os indivíduos precisam de agir por antecipação, trabalhando a sua atualização contínua e mobilizando três dimensões da competência[4]: **(1) os recursos disponíveis** que podem mobilizar para agir, tais como conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, recursos emocionais, competências comportamentais, entre outros; **(2) a ação e os resultados que a competência produz**, isto é, da prática profissional e do desempenho; **(3) a reflexividade e o distanciamento** em relação às duas dimensões anteriores.

Definir e manter presente o seu propósito de vida e os seus objetivos, numa gestão dinâmica e criativa de realinhamento contínuo, equilíbrio e articulação, o mais gratificantes possível entre todas as áreas da vida, e não apenas na profissional, é uma questão fundamental para todo o ecossistema.

Assim, é prioritário trabalhar a atitude de toda a comunidade educativa (em sentido lato), face ao propósito, benefícios, valor e imprescindibilidade do aprender a aprender e do aprender a transformar-se ao longo da vida.

3. Liderança de desenvolvimento a 360°

A pressão da aceleração, a volatilidade, a complexidade, a ambiguidade e a necessidade de conexão **implicam um profundo querer e sentido de urgência por parte de quem aprende, e não só por parte de quem ensina**, tanto mais que estes últimos estão, também eles, incluídos no grupo de aprendentes. O ano de 2020 evidenciou-o, sobremaneira.

É fora da zona de conforto que a aprendizagem e a transformação acontecem.

A liderança da aprendizagem em geral e do desenvolvimento profissional em particular tem vindo a ampliar-se, significativamente. Salta as fronteiras do mundo de quem ensina, passando a incluir nesse mesmo mundo quem aprende e se desenvolve, gerando uma dinâmica de parceria de descoberta rumo à aprendizagem. Uma liderança conjunta da aprendizagem a 360° na escola, organizações, famílias e comunidades.

O conceito de liderança a 360° do desenvolvimento pessoal e profissional não elimina as atribuições e responsabilidades específicas de que cada via está incumbida. Cursos científicos-humanísticos, cursos profissionalizantes (profissionais e de aprendizagem), universidades, politécnicos, formação profissional nas organizações, mais do que se autovalorizarem e caminharem de forma independente, sob pena de, individualmente, nunca alcançarem a sua verdadeira missão, têm de reforçar a abertura uns aos outros, trazendo para a arena da cocriação do desenvolvimento o valor que especificamente acrescentam, reforçando assim a sinergia do ecossistema.

[2] https://www.oecd.org/education/2030-project/.
[3] No sentido que lhe foi atribuído por José Augusto Minarelli (1995) e que remete não só à capacidade de um profissional estar empregado, mas muito mais do que isso, à capacidade do profissional ter a sua carreira protegida dos riscos inerentes ao mercado de trabalho.
[4] Guy Le Boterf (2006). *Avaliar a competência de um profissional – três dimensões a explorar*, Reflexão RH, Revista Pessoal, Junho 06.

Para tal, há que facilitar, antes do mais, a ressignificação de preconceitos e crenças limitadoras que muitos líderes de organizações destas diferentes vias de ensino-aprendizagem, muitos líderes de organizações e muitos líderes de opinião da nossa sociedade ainda possuem, nomeadamente face ao ensino e formação profissional. E isso faz-se, desde logo, através da **construção e dinamização de projetos educativos de ensino e formação profissional abertos, inclusivos e interativos, e mostrando evidências (nos estágios e na inserção profissional), do excelente trabalho em termos de formação de pessoas, que o ensino profissional faz desde há 30 anos e que tem vindo a reforçar significativamente,** e não apenas de profissionais competentes.

4. Diversidade de gerações e paradigmas

A transformação acelerada tem criado também importantes ***gaps* entre as diferentes gerações que trabalham hoje nas organizações**. As diferenças de paradigmas no que respeita ao valor do trabalho e da experiência, à relação entre vida pessoal e vida profissional, à forma de encarar e dominar as tecnologias, às questões fundamentais do relacionamento interpessoal, à valorização do esforço e da dedicação, entre outros, têm trazido novos desafios à gestão das pessoas com implicações nas estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional, as quais têm de ser cada vez mais diversificadas e personalizadas.

Ao mesmo tempo que esta realidade exige estratégias divergentes para alcançar cada profissional, também potencia formas convergentes de aprendizagem com a finalidade de potenciar parcerias multigeracionais e multidirecionais para o desenvolvimento mútuo.

Cada vez mais a procura de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional é uma preocupação da generalidade dos profissionais de diferentes gerações e uma questão crítica a ter em conta na escolha das estratégias que favorecem o processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional.

As novas formas de trabalho e de estudo decorrentes do confinamento provocado pela pandemia Covid-19 determinaram, para muitos, um reposicionamento da relação entre a vida pessoal e profissional, trazendo-lhes muitas oportunidades de se reinventarem, a par de novos desafios para todos os membros da família. Exigências especiais para os muitos profissionais que, em regime de teletrabalho viram, de um dia para o outro, o exercício da sua profissão misturar-se com a sua vida pessoal, a sua casa, a sua missão parental, conjugal e familiar em geral.

5. Para um mundo de novas exigências, um mundo de novas possibilidades

No contexto geral e organizacional de transformação acelerada a todos os níveis, requerendo abertura ao mundo e aos outros, flexibilidade, resiliência, criatividade, entre outras, **os paradigmas, estratégias e metodologias para promover, facilitar e incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional têm evoluído de forma significativa**, também no âmbito do ensino e da formação profissional.

A evolução tem visado favorecer o **autoconhecimento dos indivíduos** (aumentar o conhecimento sobre as capacidades próprias, a natureza e a abrangência dos recursos pessoais) e a sua **autoatualização** (usar as capacidades próprias através da atenção focalizada e de práticas deliberadas para alcançar resultados). Pretende-se migrar de uma **perspetiva de dinâmica transacional de recursos** (recursos que são fornecidos de fora para dentro), para uma **perspetiva de dinâmica transformacional do indivíduo** (que emerge de dentro para fora).

Se encararmos a identidade como fundamento subjacente a todos os outros níveis de mudança, **para promover a verdadeira mudança transformacional e "evolutiva" do indivíduo é, de facto, preciso trabalhar sobre o seu nível de identidade.** Algo que se vai revelando mais desafiador à medida que o profissional vai adquirindo anos de experiência de trabalho sob o paradigma que se pretende fazer evoluir. A memória e os vínculos afetivos que lhe estão associados favorecem a "cristalização" de atitudes e comportamentos.

O ensino profissional, por vir sendo crescentemente escolhido como uma primeira opção de escolaridade, por parte de um cada vez maior número de jovens, possui condições favoráveis ao desenvolvimento e assunção dos valores, atitudes, comportamentos e novas naturezas de competências.

Por outro lado, no que respeita aos adultos inseridos no mundo do trabalho, a maturidade proporcionada pela idade, a par da consciência crescente por parte de também um cada vez maior número de profissionais, de que podem equacionar mudar de vida, suportada pela consciência do propósito e benefícios que obterão com a sua reinvenção, pode facilitar a ação que acelera e relativiza a sua perceção dos custos da mudança.

Mudanças na identidade transcendem comportamentos, capacidades e crenças. A identidade coloca questões como "quem sou eu?", "quais são os meus limites?" ou "qual é o meu propósito?". Clarificar a estrutura profunda da identidade permite ao indivíduo expressar-se de forma mais completa ao nível do seu comportamento (estrutura superficial).

Ao contrário das mudanças "paliativas" ou corretivas, que se dedicam a consertar algo que está estragado (ex. arrancar ervas daninhas), ou mesmo das mudanças "generativas" que se dedicam a pegar em algo que é bom, para o melhorar ainda mais (ex. plantar novas sementes), as mudanças "evolutivas" visam criar algo completamente novo (ex. alterar a paisagem onde as ervas daninhas e as sementes crescem). E isso é fundamental na era em que vivemos.

Intervir nas organizações para favorecer o autodesenvolvimento e a autoatualização, implica ter presentes algumas assunções básicas sobre andragogia ou aprendizagem dos adultos, os quais:

- possuem um autoconceito independente e podem dirigir a sua própria aprendizagem;
- capitalizaram um reservatório de experiências de vida que constitui um recurso fundamental de aprendizagem;
- têm necessidades de aprendizagem ligadas a diferentes e mutáveis papéis sociais;
- são centrados na resolução de problemas e interessados na imediata aplicação do conhecimento;
- são mais motivados por aprender por fatores internos, do que por fatores externos.

Em suma,

…considerando o atual contexto global em transformação acelerada, no qual não é possível o formador ou o líder possuírem resposta para todas as inquietudes dos profissionais;

…conhecendo e partindo das assunções básicas sobre andragogia;

...sendo essencial trabalhar o nível transformacional de identidade do indivíduo;

o *coaching*, enquanto parceria para a cocriação de novas possibilidades é reconhecido como o processo com maior potencial de desenvolvimento pessoal e profissional.

De facto, sem prejuízo da consciência de que a transformação organizacional exige mais do que a transformação dos indivíduos que a constituem, **o *coaching* permite que o indivíduo, enquanto célula viva e também ela transformadora da organização em que se insere, se exprima de forma mais completa e gratificante ao nível do seu comportamento, em todas as áreas da sua vida, ampliando assim o conceito de desenvolvimento profissional.**

Promovendo um processo de análise, reflexão, desafio e operacionalização e partindo de uma dinâmica de autoconsciencialização, de estabelecimento de metas, de autorresponsabilização, de elaboração e colocação em prática de planos de ação, o *coach* facilita a dinâmica de transformação pessoal do *coachee*.

Ao facilitar a visão, a tomada de decisão e a concretização, esta metodologia, de braço dado com outras como o *team coaching* ou o *mentoring*, têm vindo a marcar cada vez mais presença no panorama organizacional, empresarial e educativo.

Porém, quando se fala de desenvolvimento pessoal e profissional, muita gente ainda confunde o processo de *coaching* com o tradicional processo de formação. A confusão deriva, em grande parte, do facto de pensarem que *coach* é sinónimo de treinador. Efetivamente, à semelhança de um treinador, o *coach* também está centrado em que o seu *coachee* obtenha bons resultados mas, efetivamente, a natureza da sua intervenção é substancialmente diferente.

Ao contrário de uma situação de formação profissional tal como a conhecemos, numa relação de *coaching* não compete ao *coach* estabelecer os objetivos que o *coachee* deve atingir; não é o *coach* que ensina ou define os padrões do que está certo ou está errado; não é o *coach* que avalia o que são bons ou maus níveis de performance do *coachee*. O *coach* "não ensina". O *coach* facilita a tomada de consciência, responsabilização, ação e reflexão sobre a ação pelo *coachee*. O *coach* facilita, assim, o seu desenvolvimento e transformação.

Através do *coaching* o profissional consegue não só definir metas pessoais e profissionais com maior clareza, como também desfrutar com a concretização das mesmas. Este facto proporciona-lhe o aumento da autoestima e, consequentemente, uma energia renovada, que também se reflete na sua capacidade de inspirar e motivar os colaboradores que o rodeiam.

Ao longo de um processo de *coaching*, os indivíduos adquirem maior consciência do seu potencial, das suas reais competências e dos seus limites, reajustando-se de forma progressiva, descobrindo o prazer de sair da sua zona de conforto, de modo a tornarem-se capazes de enfrentarem novos desafios.

De facto, a interação dinâmica, empática e de confiança que se estabelece num processo de *coaching* entre o *coach* (o qual assume, simultaneamente, o papel de facilitador e de desafiador do outro) e o *coachee,* permite não só uma dinâmica reflexiva altamente profícua de consciencialização, escolha e autorresponsabilização pelo *coachee*, como contempla a definição dos objetivos e ações a pôr em prática pelo mesmo, a partir das suas escolhas e decisões tomadas.

Sendo necessário um paradigma de desenvolvimento contínuo, a atitude e competências de *coaching* devem também fazer parte do património dos líderes.

Adquirir competências de *coaching* é vital para os líderes, mas existe um erro básico de se assumir que é função do líder ser *coach*. Por vezes isso pode ser verdade, porém, **a verdadeira função do líder é criar um ambiente na equipa onde o *coaching* possa acontecer de forma natural.**

Por vezes esse *coaching* ocorre entre o líder e os membros da equipa, outras vezes entre os pares, outras ainda com alguém de fora da equipa, e, algumas vezes são os próprios membros da equipa os *coaches* do seu líder.

Trata-se, efetivamente de criar uma **cultura de desenvolvimento através do *coaching*,** ou seja, do questionamento constante. A abordagem de *coaching* é reflexo do diálogo e as perguntas verdadeiramente poderosas podem fazer toda a diferença numa equipa. Uma das coisas que as equipas nas organizações em que existe uma cultura de *coaching* estão a adotar, como prática regular do seu desenvolvimento, é perguntarem-se a si próprias "qual é a pergunta que temos evitado nesta equipa e que precisamos de enfrentar?". Quando se consegue chegar a este ponto, está implementada uma cultura de *coaching.*

Em suma, o que o *coaching* faz é facilitar os *links* para que a pessoa conecte melhor o seu mundo interno com o seu mundo externo, de forma a tomar melhores decisões sobre o que quer fazer com a sua vida, a sua carreira, o seu emprego ou a forma como trata outras pessoas. Todas estas coisas ajudam a qualidade do pensamento do indivíduo sobre aquilo que é importante para ele e para o ecossistema. Assim, tanto o *coaching* como o *mentoring*, são processos que facilitam à pessoa a tomada de melhores decisões porque elas passam a entender melhor o seu contexto e a ser agentes ativos da sua transformação.

6. Mobilizar e desenvolver a inteligência coletiva

Nascendo as organizações para produzir resultados com vista a determinada missão e sendo as equipas a base para os alcançar, é mais interessante questionarmo-nos sobre o desenvolvimento da equipa no seu todo, do que apenas no papel dos indivíduos que a compõem.

Efetivamente, a chave do desempenho das equipas reside na dinâmica particular de relações entre os seus membros. Este fator não consegue ser percebido quando observamos como cada indivíduo se comporta isoladamente.

E é exatamente aqui que entra o processo de *Team Coaching*.

Alain Cardon (2014)[5], *coach* internacional e uma das principais referências nesta área, assinala que:

> A finalidade do *Team Coaching* é acompanhar o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do rendimento individual e coletivo.
>
> Para tal, o *Team Coaching* centra-se no desenvolvimento das relações entre os membros da equipa e as missões dos seus membros no meio envolvente.

De facto, a prática tem mostrado que o verdadeiro valor do *Team Coaching* está para além do objetivo operacional, que ele também possui, de potenciar a *performance* e a coesão da equipa. Interessa assim atender à definição de David Clutterbuck, autoridade maior em *coaching* e *mentoring*, autor de mais de 70 livros entre eles *Coaching the Team at Work (2007)*[6]:

> O objetivo por excelência do *Team Coaching* é facilitar o desenvolvimento das capacidades e hábitos intrínsecos da equipa que lhe permitirão fazer o seu próprio auto *coaching*.
>
> No final de um processo de *Team Coaching* a equipa deve possuir as competências para identificar e para se confrontar com novas questões, para estabelecer e prosseguir objetivos de performance e de desenvolvimento de cada um dos seus elementos e da equipa, e ainda para elevar a qualidade do pensamento e do processo de tomada de decisão individual e coletivo.

[5] **Cardon**, A. (2014). *Coaching d'Équipe*. Paris, Eyrolles.
[6] **Clutterbuck**, D. (2007). *Coaching the Team at Work*, UK: John Murray Press.

Este potencial distingue o *Team Coaching* das estratégias de *Team Facilitation*.

> A dinâmica de *Team Facilitation* envolve um diálogo direto entre o formador e a equipa – explica Clutterbuck. O facilitador conduz a equipa ao longo de um processo de pensamento estruturado, que ele próprio considera útil para provocar os *insights* da equipa. Já o *Team Coaching* envolve, essencialmente, um diálogo emergente – em que o fluir e os resultados desse diálogo são mais abertos e a estrutura da conversação surge a partir da própria equipa.

Os atuais níveis de competitividade do mercado, a turbulência interna às organizações, a pressão do tempo e a necessidade de evidenciarem resultados, também contribuem para que muitos profissionais e equipas sintam os benefícios de disporem de momentos de questionamento e reflexão.

7. Tomada de consciência, responsabilização, ação, reflexão

O ciclo C.R.A.R (Consciência, Responsabilização, Ação, Reflexão sobre a Ação), uma das bases dos processos de *coaching, team coaching e mentoring*, é da maior relevância no desenvolvimento pessoal e, consequentemente, no desenvolvimento e *performance* profissional, individual e coletiva, na medida em que permite favorecer a ação e o querer tanto por parte dos indivíduos, como das equipas, a partir de dentro. Efetivamente, **comportamentos voluntários, consistentes e alinhados, contribuem para resultados organizacionais melhores e mais sustentáveis.**

Em psicologia do desenvolvimento, a investigação sobre a génese da consciência inscreve-se no estudo do uso descritivo, auto descritivo ou reflexivo da linguagem, com o estudo dos processos de autoconhecimento, abordado através das interações com os outros ou através das reações do indivíduo à sua própria imagem que lhes é remetida através do *feedback* dos outros. Esta é uma dinâmica que o *coaching* e o *team coaching* trabalham a partir da realidade concreta dos indivíduos e das equipas no seu dia-a-dia profissional, favorecendo assim a sua ação proativa rumo à sua transformação e desenvolvimento.

Em *coaching* a tomada de consciência surge também diretamente indexada à atribuição causal[7] interna ou externa dos acontecimentos e, consequentemente à autorresponsabilização, ou não, que determina a ação/inação.

De facto, um comportamento pode ser explicado por fatores situacionais (externos) ou disposicionais (internos), estáveis ou instáveis. As atribuições causais dependem, em grande parte, do tipo de comportamento explicado (uma emoção, uma ocorrência comportamental ou uma ação intencional) e do estatuto da pessoa que o explica (o próprio ou um terceiro).

O *coaching* facilita significativamente a tomada de consciência da possibilidade de enviesamento e distorção do pensamento pelo indivíduo ou pela equipa, em relação à causa dos acontecimentos, dos reforços e dos desempenhos, estimulando novas visões da realidade, que frequentemente desbloqueiam dificuldades de comunicação, tomadas de decisão, conflitos, entre outros, nas organizações.

Outra questão essencial em *coaching* prende-se com a identificação e reorganização de crenças – proposições sob a forma de enunciado ou de representação, cuja verdade nem sempre pode ser demonstrada.

A crença que tantas vezes limita o atingimento de objetivos individuais ou coletivos, assenta, por um lado, em elementos de conhecimento e, por outro, em sentimentos subjetivos com diferentes profundidades.

A identificação do potencial do indivíduo (desvendar dos seus recursos internos) a obtenção ou reforço da autoestima, a definição de objetivos, a elaboração e monitorização (através de dinâmicas de reflexão) dos planos de ação para a *performance* do indivíduo são, também elas, componentes fundamentais do *coaching*.

Torna-se assim evidente como as dinâmicas identitárias, percetivas e valorativas, intrínsecas ao indivíduo ou à equipa, são infraestruturas que condicionam ou alavancam o seu desenvolvimento e *performance* profissional.

As organizações portuguesas estão cada vez mais a socorrer-se destas metodologias para favorecerem novos patamares de transformação e de autorregulação dos seus colaboradores e das equipas.

8. Novos paradigmas de desenvolvimento em contexto organizacional

Hoje, os agentes do desenvolvimento profissional são cada vez mais vistos pelas organizações como parceiros do seu crescimento estratégico. À medida que as exigências têm a ver, cada vez mais, com competências transformativas, a

[7] A atribuição causal foi objeto de investigação por autores como F. Heider, E.E. Jones e K.E. Davis, H.H. Kelley.

formação corporativa tem também ganho novas dimensões, com vista a gerar vantagens competitivas, nomeadamente ao nível:

- da retenção e satisfação dos clientes;
- da eficiência crescente, que proporciona ganhos económicos, financeiros, humanos e sociais;
- do aumento da produtividade de acordo com os melhores padrões da respetiva indústria;
- da redução das resistências face ao desenvolvimento contínuo, devido à criação de ambientes de aprendizagem cada vez mais apelativos e favoráveis à mesma.

De facto, no atual contexto corporativo há muito conhecimento disponível, a par de metodologias, tecnologias e instrumentos que o podem disponibilizar em abundância, diversidade e com contornos altamente atraentes, lúdicos, multimédia, digitais, multicanal, interativos ou cooperativos à escala global.

Alguns fatores e realidades têm vindo a influenciar as estratégias de desenvolvimento em contexto organizacional, tais como:

- **Aceitação crescente do *eLearning* e *bLearning* por toda a comunidade.** Uma realidade significativamente ampliada, desde logo, devido aos elevados custos da formação presencial, a par do desenvolvimento das plataformas digitais, das exigências decorrentes da pandemia e da ambição de liberdade.
- **Retenção e envolvimento dos colaboradores através do seu desenvolvimento,** tendo em vista reduzir os custos económicos e culturais decorrentes da rotação de pessoas, e o facto das gerações mais novas valorizarem bastante as organizações que lhes proporcionam oportunidades de crescimento pessoal e profissional.
- **Consciência crescente dos gestores de recursos humanos e dos líderes sobre a importância de se potenciar o talento de que a organização já dispõe,** num contexto em que o recrutamento qualificado se afigura um desafio crescente, apesar das taxas de desemprego.
- **O facto da geração dos Millennials ver o desenvolvimento que a organização lhes proporciona como uma prioridade de valor acrescentado**. Esta geração vê a formação não só como uma forma de simplificação das suas tarefas, mas também como uma forma de obter melhor qualidade de vida, de produtividade e de meio para concretizarem as suas aspirações pessoais e profissionais. Esta geração valoriza modelos de desenvolvimento estimulantes, desafiantes e de fácil acesso.
- **Valorização da aprendizagem em qualquer momento e em qualquer lugar.** Cada vez mais as novas gerações estão preparadas para crescer depressa, preferindo que lhes sejam disponibilizados módulos de formação (*microlearning*) a que possam aceder em qualquer momento e em qualquer lugar, sempre que sintam que precisam e que têm tempo. A massificação do uso dos telemóveis viabiliza esta possibilidade.
- **Experiências personalizadas.** Os novos profissionais esperam que a formação seja relevante para a sua função e o seu desenvolvimento pessoal. Os programas de desenvolvimento precisam cada vez mais de ter em consideração o ambiente de trabalho, a cultura e histórico organizacional, a diversidade de colaboradores, de ritmos, de estilos de aprendizagem, de interligação com os sistemas balanço de desempenho e reconhecimento e incentivos, etc.

O conceito de desenvolvimento aplicado às organizações integra o conjunto de intervenções que visam tornar a organização mais eficaz e mais dinâmica. Mais precisamente, o conjunto de metodologias destinadas a estabelecer um clima de confiança, a assegurar a clareza das comunicações, a desenvolver a capacidade de expor, enfrentar e resolver conflitos, a otimizar o trabalho em equipa e a estimular a capacidade que a organização tem para renovar os seus objetivos e as suas estruturas. Os métodos destinam-se tanto a promover a mudança de indivíduos, como das estruturas, dos sistemas e das práticas, do clima organizacional ou do estilo de relações interpessoais.

Por seu lado, os projetos educativos do ensino profissional, nomeadamente no âmbito da maioria das escolas profissionais, atingiram já um significativo nível de maturidade pedagógica, e estão a trabalhar, cada vez mais, de forma holística, para o desenvolvimento integral dos jovens que constituirão as novas gerações de profissionais e agentes transformadores da sociedade que queremos ver acontecer.

Em suma...

O desenvolvimento pessoal como alavanca do desenvolvimento e desempenho profissional tem de tocar a identidade dos indivíduos, em tempo útil e ao longo da vida, respondendo ao alinhamento com as macrotendências de imprevisibilidade, velocidade, inovação, digitalização, solidariedade e sustentabilidade.

15 As desigualdades de resultados entre regiões e escolas e o direito constitucional à igualdade de oportunidades

João Cravinho[1]

Introdução

Os quase 50 anos de Ditadura e Estado Novo deixaram-nos um legado educacional pautado por elevadas taxas de analfabetismo e muito baixos níveis de escolaridade da população portuguesa. A Constituição da República, de 1976, garante aos portugueses a democratização da educação de modo a que a educação realizada contribua, designadamente, para a igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas e sociais. Desde o 25 de abril, a democratização da educação progrediu muito significativamente na base da extensão do ensino obrigatório até ao 12º ano e da intensificação do combate ao insucesso escolar.

O reconhecimento da importância do progresso assim conseguido não deve impedir que nos interroguemos, hoje, sobre em que medida estamos a cumprir razoavelmente o imperativo constitucional de garantir a todos o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. As extraordinárias desigualdades de resultados entre escolas e regiões do país indiciam que não estaremos em grande medida, antes estaremos com demasiada frequência, em estado de clara violação dos princípios constitucionais que devem presidir à organização e funcionamento dos estabelecimentos inseridos na rede pública de ensino. Alguns cultores do politicamente correto são desfavoráveis ao realce público do grande número de escolas com projetos escolares de insuficiente qualidade. Mas é mais do que tempo de não se enterrar a cabeça na areia.

Avançada que foi a democratização do ensino pela via da extensão da escolaridade obrigatória e do combate ao insucesso escolar, hoje em dia a incumbência prioritária do Estado é naturalmente o combate pela qualidade e adequação dos projetos escolares, onde quer que a eventualidade de tal tipo de violação se perfile como séria ameaça ou efetiva realidade. Por todo o país há escolas de muito boa ou boa qualidade e escolas de baixa qualidade. As primeiras devem ser apoiadas, no sentido de poderem manter ou fazer subir ainda mais a qualidade dos seus projetos. As segundas devem ser apoiadas, no sentido de efetivarem profundas reformas dos seus projetos escolares, de modo a garantir o alcance de bons níveis de qualidade.

O primeiro grande problema a vencer é o reconhecimento público da gravidade das desigualdades dos resultados escolares, como problema central da escola e das estratégias nacionais de educação. A sabedoria convencional tende a subsumir a questão como consequência essencial e inevitável de fatores externos à escola, como o baixo estatuto socioeconómico e cultural da família do aluno, bem como a pobreza que o atinge. Sem dúvida que fatores

[1] Membro do Conselho Nacional de Educação

dessa índole têm sempre considerável impacto negativo, por vezes muito forte, mas isso com frequência não explica dominantemente as desigualdades, muito menos as pré-figuram como destino inexorável. Nestas condições, tão grandes diferenças de resultados, não poderão ser independentes da natureza e qualidade dos projetos escolares, em aplicação por todo o país. Garantir a superação ou mitigação dessas desigualdades tem de ser responsabilidade prioritária do Estado e respetivas políticas públicas, no sentido de fazer avançar a efetivação do direito à igualdade de oportunidades consagrada na Constituição.

Nas secções seguintes, este trabalho analisa, na ótica anteriormente exposta, informação publicada. Na secção 2, faz-se sucinta recordatória dos princípios diretores constitucionais, em matéria de incumbências do Estado em Educação e Ensino. Na secção 3, são analisadas desigualdades nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, por distritos do Continente. Na secção 4, abordam-se os resultados dos 2º e 3º ciclos em dez Grupos de Escolas, hierarquizadas segundo indicadores de sucesso de mais de 800 escolas públicas. Na secção 5, analisam-se as desigualdades do PISA 2018, relativas a percentagens de alunos com resultados abaixo do nível 2 e de topo (níveis 5 e 6) em leitura, matemática e ciências, por NUTS III. Finalmente, na secção 6 regista-se uma breve conclusão sobre o que se poderá pôr em marcha em futuro próximo.

Imperativo constitucional: avançar no cumprimento da garantia de igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar

A Constituição da República Portuguesa define com clareza os princípios norteadores da educação e do ensino. Em estreita obediência aos seus ditames, é urgente relançar a promoção da equidade, eficiência e qualidade do nosso sistema público de Educação e Ensino, ao nível do país, dos territórios que o integram e, sobretudo, ao nível de cada um e de todos os estabelecimentos escolares.

Dada a finalidade deste contributo, em primeiro lugar, destaco os nºs 1 e 2 do artigo 73º, do seguinte teor:

> 1. Todos têm direito à educação e à cultura.
> 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.

Por sua vez, o artigo 74º, estabelece, designadamente:

> 1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
> 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
> (...)
> d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, ...;

Assim, de acordo com a Constituição da República Portuguesa, a democratização da educação e do ensino, garantindo expressamente a igualdade de oportunidades, é finalidade essencial de todo o sistema público, a todos os níveis. Não se trata de matéria de opção discricionária ou de simples referência utópica. Bem pelo contrário, trata-se, muito concretamente, de produzir resultados no plano da igualdade de oportunidades, respondendo publicamente pela adequação das escolas aos preceitos constitucionais. É evidente que há sérios limites para o que a escola pode fazer em cada caso concreto, a curto ou médio prazo. Mas não é menos evidente que deve haver formas organizacionais e metas de resultados, passíveis de realização em cada caso, que nenhuma escola deve ignorar.

A Constituição de 1976 estabeleceu um enquadramento ambicioso e exigente para as incumbências do Estado no domínio da educação e do ensino. É de toda a justiça reconhecer que muito se avançou nesse plano desde o 25 de abril, sob o impulso dedicado de professores, administradores de educação e ensino, políticos de todos os partidos consensualizados em torno não só da própria Constituição, como também da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986. Não obstante ter-se avançado assim, importa reconhecer que muito, porventura o mais difícil, está por fazer. Instituída a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, continua por fazer, nesse âmbito, a efetivação generalizada do direito à igualdade de oportunidades educacionais.

É uma tarefa que não poderia esgotar-se realisticamente numa geração. Melhorou-se muito, mas ainda insuficientemente. O legado educacional que hoje se transmite às novas gerações é incomparavelmente superior àquele que a geração do 25 de abril recebeu, de quase 50 anos de Ditadura e Estado Novo. De uma situação obscurantista e limitadora do

acesso à educação, de um pequeno grupo de privilegiados pelo berço e estrato social, passou-se a grau avançado de democratização, por via do aumento da escolaridade obrigatória e do combate contra o insucesso escolar. Mas do exame da situação atual resulta claro que é preciso ir mais longe e mais fundo: a prioridade das prioridades educacionais futuras deve estar no alcance de metas explícitas de igualdade de oportunidades, na expressão global e integrada do conceito. Para esse feito, **é necessário elaborar e executar programas sob avaliação pública sistemática, com claras metas de elevação de resultados e de redução de desigualdades, por via da qualidade e adequação do projeto escolar, em função das características e potencialidades dos alunos e do perfil socioeconómico e cultural das comunidades que servem, como expressamente previsto no artigo 74º da Constituição, designadamente nos termos dos seus nº 1 e nº 2, alíneas d) e f).**

As desigualdades de resultados entre regiões

As desigualdades de resultados inter-regionais, intra-regionais e entre escolas são fenómenos bem conhecidos, mas muito insuficientemente estudados, de acordo com as vastas possibilidades que nos estão abertas pelo avanço recente das ciências de dados. A enorme centralização administrativa da nossa rede de ensino facilita a adequada construção e exploração de poderosas bases de dados multimodulares. De há muito que tais instrumentos deveriam ser pedra angular do desenho e controlo de execução das nossas políticas educacionais, do acompanhamento e avaliação dos seus resultados.

Mesmo a partir do pouco que vem sendo publicado, é claro que existem fortes desigualdades de resultados escolares, que apontam no sentido de correspondente baixo desempenho, de significativo número de escolas disseminadas pelo país. É evidente que a escola não pode ser responsabilizada por défices importantes associados, direta ou indiretamente, a atributos do aluno, como o seu meio de origem familiar. Mas é também evidente que há um mundo de diferença de resultados entre bons projetos escolares, pensados e executados por docentes altamente empenhados e competentes, e rotineiros projetos escolares a cumprir paulatinamente calendários e regulamentos. A qualidade dos docentes e a adequação dos projetos escolares fazem toda a diferença em matéria de educação, de que temos bons exemplos, que cumpre reconhecer e adotar como decisiva parte estruturante da estratégia nacional de educação para o futuro. As políticas públicas não podem alterar o baixo estatuto socioeconómico, cultural e de rendimento das famílias da maioria dos alunos, senão no longo prazo. Mas podem e devem garantir a esses alunos, a curto prazo, um ensino de boa qualidade, capaz de ultrapassar ou mitigar muito significativamente o impacto negativo desses fatores familiares, completamente estranhos à sua responsabilidade, sem deixar de lutar pela ambição de mais qualidade em benefício de todos os restantes alunos.

A exposição seguinte apoia-se em investigação desenvolvida no âmbito da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), publicada em 2016, em dois estudos de grande interesse[2] de Celine Mestre e João Oliveira Baptista. São estudos que nos permitem abordar a questão das desigualdades inter-regionais na ótica acima referida.

Os autores definiram dois indicadores de resultados. O indicador principal, denominado percentagens dos percursos de sucesso, combina as taxas de transição/conclusão com os resultados nas provas nacionais do 6º ao 9º ano, consoante se trata do 2º ou do 3º ciclo. O indicador principal de resultados no 2º ciclo é a percentagem de alunos que teve um percurso sem qualquer retenção no 5º ano e com classificação positiva em ambas as provas nacionais (Português e Matemática) do 6º ano. No caso do 3º ciclo, é a percentagem de alunos que teve um percurso sem qualquer retenção nos 7º e 8º anos e com classificação positiva em ambas as provas nacionais (Português e Matemática) do 9º ano[3].

O outro indicador, secundário, é a percentagem de alunos que passa de ano. Este indicador peca por não ter em conta a repetência ou não repetência, aspeto importante do sucesso escolar. O presente texto acolhe apenas a análise de resultados, segundo o indicador principal.

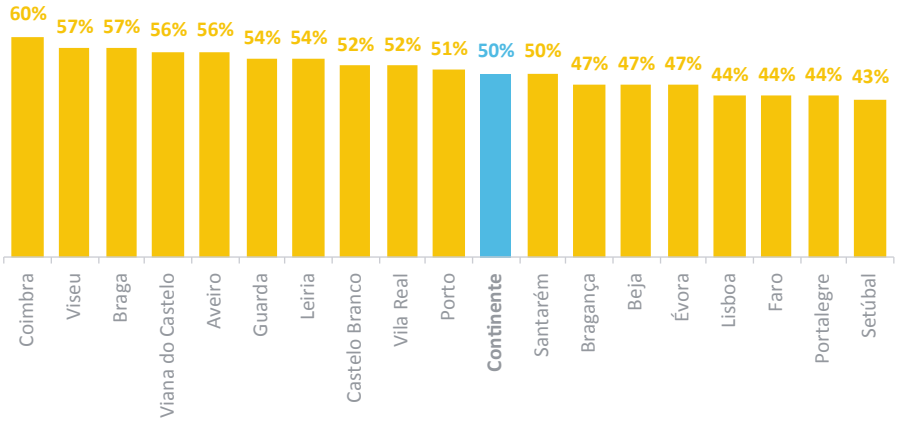
Os mesmos autores adotaram duas variáveis de contexto, indicadores do meio socioeconómico do aluno. Seguindo a literatura especializada internacional, consideram o nível educacional da mãe, o indicador mais influente nessa matéria. Por razões óbvias, consideram também o escalão do apoio da Acção Social Escolar (ASE) recebido pelo aluno.

Nos seus trabalhos, analisaram a relação entre as desigualdades socioeconómicas e os resultados escolares a três níveis diferentes: ao nível agregado para todo o Continente; ao nível de distritos e ao nível de grupos de escola, hierarquizados pelos resultados. Aqui apenas se registam e comentam as análises a nível de distritos e de grupo de escolas.

A sabedoria convencional sugere que as desigualdades de estatuto socioeconómico são a explicação fundamental das desigualdades de resultados. **Porém, as análises incidentes sobre desigualdades inter-regionais e desigualdades entre escolas mostram que as desigualdades de estatuto socioeconómico dos alunos não são o principal fator explicativo das desigualdades de resultados escolares.**

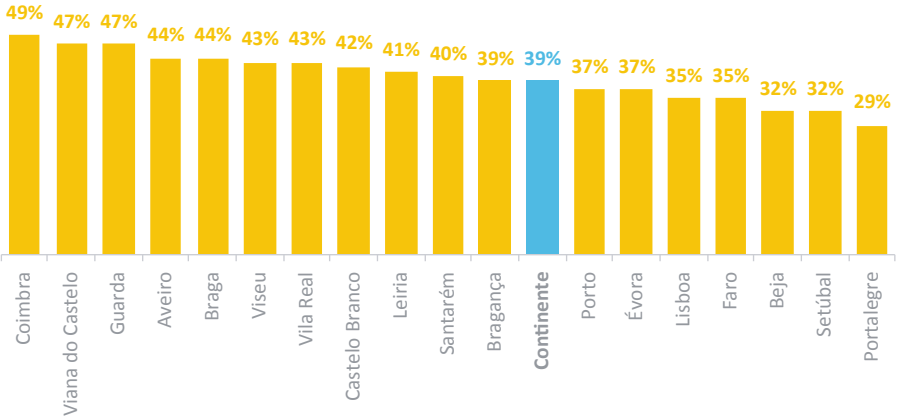
[2] Mestre, Celine e Baptista, João Oliveira (2016). Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares, 2º ciclo do Ensino Público Geral. Lisboa: DGEEC
Mestre, Celine e Baptista, João Oliveira (2016). Desigualdade Socioeconómicas e Resultados Escolares, 3º ciclo do Ensino Público Geral. Lisboa: DGEEC
[3] Os dados do 2º CEB referem-se a alunos que entraram para o 5º ano em 2013/2014 e os do 3º CEB aos que entraram para o 7º ano em 2012/2013

Figura 1. Alunos (%) com percursos de sucesso no 2º ciclo, por distrito. Continente



Fonte: Mestre e Oliveira Baptista (2016)

Figura 2. Alunos (%) com percursos de sucesso no 3º ciclo, por distrito. Continente



Fonte: Mestre e Oliveira Baptista (2016)

Examinando as Figuras 1 e 2, salta imediatamente à vista que as desigualdades inter-regionais nelas retratadas não se coadunam com os estereótipos consagrados no debate público sobre regionalização. Não há sinal dos habituais divisionismos: litoral/interior, ou Lisboa contra o resto do país, ou Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto contra o resto.

Por exemplo, a Região de Coimbra está em primeiro lugar nos dois ciclos. Viseu está em segundo e sexto, respetivamente, nos 2º e 3º ciclos, ao passo que Lisboa está em 15º e 14º. Braga está em terceiro e quinto, muito acima dos 18º e 17º lugares de Setúbal. E assim por diante.

No 2º ciclo, a percentagem distrital mais elevada de alunos com percurso de sucesso é a Região de Coimbra, 60%, em contraste com a menos elevada em Setúbal, 43%, ou seja, 17 pontos percentuais de diferença. No 3º ciclo, temos Coimbra no topo, com 49%, e Portalegre no último, com 29%, correspondente a 20 pontos percentuais abaixo.

Desigualdades desta índole não são, de modo algum, explicáveis apenas por diferenças de perfil socioeconómico dos alunos e/ou dos territórios. No plano escolar, há algo muito mais importante, capaz de superar ou mitigar fortemente os efeitos negativos dos indicadores socioeconómicos, mesmo quando estes assumem expressão francamente desfavorável.

Na análise agregada a nível do Continente, verificou-se que as percentagens de percurso com sucesso são bastante menores, quando a mãe dos alunos detém educação inferior ao ensino secundário.

Ora, sucede que no 2º ciclo há vários distritos com altas percentagens de mães sem ensino secundário que, não obstante, ocupam o topo do *ranking* do sucesso por distrito. São os casos de Braga, Aveiro, Viseu, Viana do Castelo, por exemplo.

O distrito com a maior percentagem de mães com educação abaixo do ensino secundário é Braga, 70%. Sem prejuízo disso, Braga é o terceiro distrito com melhor resultado no 2º ciclo, como já se escreveu. Outros distritos com altas percentagens de mães com educação abaixo do ensino secundário, como Aveiro (64%), Viseu (63%) e Viana do Castelo (62%), ocupam lugares no topo dos distritos, bem posicionados, do terceiro ao quinto lugar, apesar dessa marcadíssima desvantagem.

Por outro lado, vejamos os casos de Setúbal, Faro e Lisboa, os distritos com menor percentagem de alunos com mães de nível educacional inferior ao ensino secundário. Essa percentagem é de 48% em Setúbal, 49% em Faro e 50% em Lisboa. Mau grado essa vantagem, Setúbal, Faro e Lisboa ocupam, respetivamente, o 18º, o 17º e o 16º lugares do *ranking* dos percursos de sucesso, precisamente os últimos lugares.

O mesmo se passa no 3º ciclo. Temos seis distritos acima da média de Portugal Continental, no que diz respeito à percentagem de alunos cujas mães têm educação inferior ao ensino secundário. No *ranking* distrital de percursos de sucesso, temos cinco desses distritos bem acima da média de Portugal Continental, ocupando o segundo lugar (Viana do Castelo); o quarto (Aveiro); o quinto (Braga); o sexto (Viseu) e o sétimo (Vila Real). São posições elevadas no *ranking* distrital de resultados. Observe-se que a média continental está abaixo do 11º lugar. Contrariando de novo a bondade da sabedoria convencional, temos os distritos de Setúbal em 18º e o de Lisboa em 17º, apesar de terem apenas 47% e 49% das mães com habilitação inferior ao ensino secundário, contra os 73% de Braga ou os 67% de Aveiro, por exemplo. **Há distritos com indicadores socioeconómicos favoráveis que, apesar disso, apresentam fracos resultados.** Não deveria ser possível ignorar as implicações dessas desigualdades.

O mesmo se diga do confronto dos posicionamentos distritais, em termos de desempenhos escolares e necessidades de apoios da Ação Social Escolar (ASE).

A percentagem de alunos do 2º ciclo com apoio da ASE, por distrito, varia entre 57% e 40%. Vejamos primeiro, dois distritos próximos do valor máximo de apoio. Braga ocupa o segundo lugar mais elevado da seriação de apoios e o terceiro lugar da seriação dos percursos de sucesso. Viseu ocupa, respetivamente, o quinto lugar em termos de apoio e o segundo em termos de sucesso. A clara indicação de elevadas carências económicas familiares nos distritos de Braga e Viseu não os impediu de alcançarem boas classificações no *ranking* do sucesso escolar. Já Lisboa e Setúbal, apesar de terem o quarto e o segundo indicador de menor necessidade de apoio ASE, não passaram do 18º resultado, o pior distrito, e do 15º lugar no *ranking* de percursos de sucesso.

No 3º ciclo, a proporção de alunos apoiados pela ASE vai de 53% a 34%. Vejamos dois distritos, entre vários outros, em que elevadas percentagens de apoio ASE coincidem com bons resultados no plano de percursos escolares de sucesso. Viana do Castelo tem o segundo melhor resultado apesar de ter 51% dos seus alunos apoiados pela ASE. Braga ocupa o quinto lugar no *ranking* de sucesso, não obstante ter 52% dos seus alunos apoiados pela ASE. No extremo oposto, temos de novo Setúbal, no penúltimo lugar de sucesso, apesar de ter a menor percentagem de alunos apoiados (34%) e Lisboa no 14º, apesar de ter apenas 37% de alunos apoiados.

Há sete distritos do país onde a maioria dos alunos tem apoio da Ação Social Escolar: 57% em Vila Real; 54% em Braga, Porto e Guarda; 53% em Viseu e Bragança; e 52% em Viana do Castelo. Esses distritos ocupam posicionamentos de sucesso, simultaneamente nos 2º e 3º ciclos, acima da média de Portugal Continental, com exceção do Porto, que cumpre esse critério no 2º ciclo, mas não no 3º ciclo, e de Bragança que cumpre no 3º ciclo, mas não no 2º ciclo.

O ponto fundamental a assinalar é que cinco dos sete distritos, com maioria de alunos apoiados pela Ação Social Escolar, têm posições de sucesso acima da média continental, em ambos os ciclos e os restantes dois, pelo menos, em um deles. Em contrapartida, dois dos distritos, onde a maioria dos alunos não tem apoio da Ação Social Escolar, Setúbal e Lisboa, estão entre os piores do Continente.

Importa realçar o grande campo de variação de resultados médios distritais referentes à mesma classe de estatuto socioeconómico. É racional pensar que esse grande campo de variação é determinado, em primeiro lugar, pela diferente organização e execução dos projetos escolares envolvidos em cada distrito.

As Tabelas 1 e 2, foram elaboradas a partir de informação contida nos Anexos dos estudos de Celine Mestre e Oliveira Baptista. A Tabela 1 refere-se ao 2º ciclo. Nessa tabela, temos as percentagens médias de percursos de sucesso no continente, segundo os diversos níveis de estatuto socioeconómico. A seguir, os correspondentes resultados máximo e mínimo por estatuto socioeconómico, com a identificação dos distritos em que se verificaram. Na última coluna, temos a diferença em pontos percentuais entre o melhor e o pior resultado distrital, correspondente a cada estatuto socioeconómico. A Tabela 2 está organizada do mesmo modo para o 3º ciclo. Os dados dessas tabelas levam às seguintes conclusões.

Em primeiro lugar, como os autores citados enfatizam, o baixo estatuto socioeconómico não é destino, podendo e devendo o sistema de ensino funcionar como um elevador social. Essencialmente, temos de assegurar o funcionamento

das redes de ensino, de modo a dar aos alunos de estatuto mais desfavorecido a possibilidade de conseguir bem melhores resultados.

Por exemplo, na Tabela 1, referente ao 2º ciclo, considerando o caso de alunos cujas mães têm como habilitação o 1º ciclo do ensino básico, vemos que a percentagem média de percurso de sucesso, em todos os distritos, foi apenas de 26%, enquanto que no distrito de Viseu o resultado médio foi bem superior, 37%, para as mesmas condições de meio familiar de origem. Esta melhoria significa que em Viseu, graças ao melhor funcionamento da sua rede de ensino, o aluno médio de baixo nível socioeconómico e cultural, mãe com nível educacional de 1º ciclo, poderá "saltar" para um resultado bastante próximo daquele que, na média continental, corresponde a um estatuto socioeconómico mais elevado, correspondente a mãe com nível educacional "de 2º ciclo". Ainda a título de exemplo, da Tabela 1 resulta que um aluno médio de Braga ou Viseu, cuja mãe tenha um nível educacional igual ao 3º ciclo do ensino básico, beneficia de uma probabilidade de sucesso escolar muito superior à que corresponde à média continental do seu estatuto socioeconómico, 13 pontos acima, podendo alcançar praticamente a média continental do escalão seguinte, referente a filhos de mães com educação secundária.

A Tabela 2, referente ao 3º ciclo, mostra que a média dos alunos de Viana do Castelo, cujas mães têm o 1º ciclo do ensino básico iguala a probabilidade média continental de sucesso do escalão socioeconómico seguinte. O mesmo sucede com a média dos alunos de Braga cujas mães têm o 3º ciclo do ensino básico.

A primeira grande conclusão é que, em casos como estes, a rede distrital de ensino funcionou como relevante elevador social direto, capaz de superar ou mitigar adequadamente a negatividade de estatutos socioeconómicos do meio familiar de origem.

Em segundo lugar, é preciso ter presente que se uma rede distrital de ensino pode funcionar como acima sublinhado, outras também podem funcionar como «afundadores» sociais. No 2º ciclo, veja-se o distrito de Setúbal, por exemplo, no que concerne ao baixíssimo valor médio de percentagem de sucesso dos seus alunos, provenientes dos meios familiares referentes a mães com 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Em terceiro lugar, há alguns distritos que aparecem repetidamente entre os melhores, ao passo que outros também surgem repetidamente entre os piores. Conviria saber das consequências que estes factos têm desencadeado.

Em quarto lugar, *the last but not the least*, são enormes as diferenças, em pontos percentuais, entre os melhores e os piores resultados, por distrito, para uma mesma categoria socioeconómica. Geralmente, em torno dos 25 pontos percentuais.

Tabela 1. Valores distritais, máximos e mínimos, de alunos (%) com percurso de sucesso no 2º ciclo, por níveis de habilitação da mãe. Continente

Níveis de habilitação da mãe	Média Nacional %	Máximos %	Máximos Distritos	Mínimos %	Mínimos Distritos	Diferença pontos percentuais
Sem habilitação	8	23	Faro	0	Braga, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Évora, Guarda, Leiria, Vila Real	23
Básico 1.º ciclo	26	37	Viseu	10	Faro e Setúbal	27
Básico 2.º ciclo	38	49	Braga	22	Setúbal	27
Básico 3.º ciclo	41	54	Braga e Viseu	29	Setúbal e Portalegre	25
Secundário	56	69	Braga	47	Setúbal	22
Licenciatura/Bacharelato	80	88	Viseu e Viana do Castelo	73	Portalegre	15
Mestrado/Doutoramento	83	94	Viana do Castelo e Portalegre	72	Santarém	22

Fonte: Elaboração a partir de Mestre e Oliveira Baptista (2016) – Anexo, Tabela 6

Tabela 2. Valores distritais, máximos e mínimos, de alunos (%) com percurso de sucesso no 3º ciclo, por níveis de habilitação da mãe. Continente

Níveis de habilitação da mãe	Média Nacional %	Máximos %	Máximos Distritos	Mínimos %	Mínimos Distritos	Diferença pontos percentuais
Sem habilitação	14	38	Castelo Branco	0	Coimbra, Évora, Faro, Portalegre, Santarém e Viana do Castelo	38
Básico 1.º ciclo	19	28	Viana do Castelo	6	Beja	22
Básico 2.º ciclo	29	32	Braga	12	Beja	20
Básico 3.º ciclo	31	45	Braga	17	Beja	28
Secundário	44	58	Braga	35	Setúbal	23
Licenciatura/Bacharelato	71	83	Coimbra	61	Faro, Portalegre e Setúbal	22
Mestrado/Doutoramento	75	93	Viana do Castelo	47	Leiria [Outlier]	46

Fonte: Elaboração a partir de Mestre e Oliveira Baptista (2016) – Anexo, Tabela 6

Nas Tabelas 3 e 4, encontramos as quatro conclusões acima enunciadas. Na Tabela 3, as redes de Viana do Castelo, Braga e Viseu são exemplos de bons elevadores sociais. Beja e Setúbal funcionam em sentido contrário. As diferenças entre melhores e piores excedem geralmente os 20 pontos.

Na abordagem das desigualdades inter-regionais merecem destaque dois importantes distritos, Lisboa e Setúbal, cujos alunos têm, em média, indicadores socioeconómicos dos mais favoráveis do Continente, mas exibem resultados escolares médios dos piores do país. Setúbal é várias vezes o pior distrito do Continente e Lisboa não se distancia muito de Setúbal.

No 2º ciclo, 52% dos alunos de Setúbal têm mães com nível educacional igual aos ensinos secundário ou superior, a mais elevada expressão observada no Continente. No 3º ciclo, esse indicador é igual a 53%. Idêntico posicionamento repete-se quanto à percentagem de alunos sem apoio ASE nos 2º e 3º ciclos, respetivamente, 66% e 60%, os valores mais elevados do Continente. No plano dos resultados escolares, o contraste com este panorama favorável, não poderia ser mais gritante. Setúbal tem no 2º ciclo o pior resultado do continente, desde o escalão socioeconómico do 1º ciclo até ao secundário e licenciatura/bacharelato, ficando em outros casos muito próximo do último, quer no 2º ciclo, quer no 3º ciclo. Por outro lado, os resultados de Setúbal no 2º ciclo, em sete classificações por escalão socioeconómico ficam quatro vezes entre 27 e 22 pontos distantes dos melhores resultados distritais. No 3º ciclo, ficam também quatro vezes entre 27 e 22 pontos abaixo. Em nenhum caso dos dois ciclos, Setúbal fica a menos de 13 pontos percentuais dos melhores.

O distrito de Lisboa também exibe um perfil muito baixo, apesar de ter 50% de alunos do 2º ciclo com mães de nível educacional igual ou superior ao ensino secundário e 51% no 3º ciclo. Por outro lado, 56% dos alunos no 2º ciclo e 63% no 3º ciclo não são apoiados pela ASE. Em sete escalões socioeconómicos, Lisboa no 2º ciclo está quatro vezes a um ou dois pontos percentuais dos valores distritais mínimos e, no 3º ciclo, quatro vezes entre três e cinco pontos dos valores mínimos. No que toca à distância aos melhores resultados, a inferioridade de Lisboa por três vezes está entre os 21 e 24 pontos percentuais no 2º ciclo e, também, por três vezes no 3º ciclo, entre 21 e 23 pontos percentuais. Em nenhum caso, em qualquer dos dois ciclos a "distância" de Lisboa em relação aos melhores é inferior a 13 pontos percentuais.

Os resultados escolares de Setúbal e Lisboa sublinham mais uma vez, a traço forte, a ausência de correlações a nível distrital entre indicadores socioeconómicos e resultados escolares. Na maioria das situações, onde os indicadores socioeconómicos são desfavoráveis, verificam-se resultados francamente acima da média do continente.

Como escreveram Celine Mestre e Oliveira Baptista:

> apesar do nível socioeconómico do agregado familiar ter uma forte influência sobre os desempenhos escolares, existem outros factores igualmente importantes que, ao exercer a sua influência de forma assimétrica ente as regiões, podem compensar e até superar os efeitos do nível socioeconómico no distrito. A influência de fatores locais como o dinamismo das escolas e dos seus professores, como o grau de importância atribuído ao ensino das crianças e ao trabalho escolar na cultura da região, poderá, porventura, sobrepor-se localmente ao efeito do nível socioeconómico, justificando assim poderem, não obstante, ter níveis de desempenho escolares 2º ciclo [e 3º ciclo] francamente superiores à média.

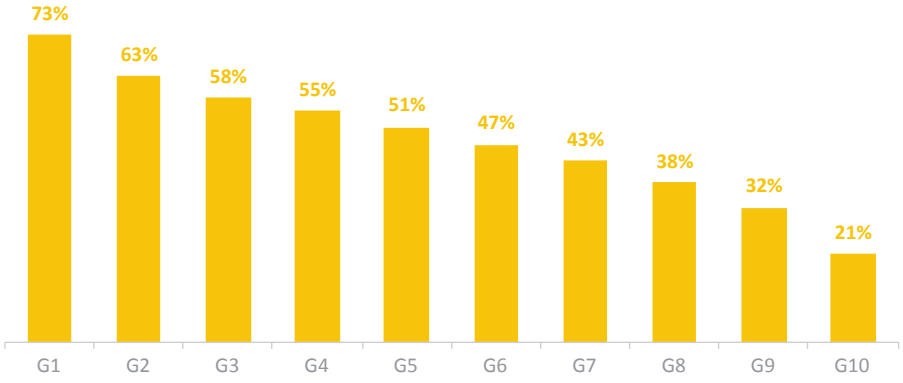
Muito bem, embora porventura tímida a ênfase posta no dinamismo das escolas e dos seus professores.

A qualidade da escola e as desigualdades de resultados

Escolas com professores de qualidade, capazes de organizar e executar projetos adequados à composição do seu corpo de alunos, funcionam como autênticos elevadores sociais. Em oposição, escolas alheias a essas características, ou até em negação delas, frequentemente atuam na prática como verdadeiros afundadores sociais. Logo, a qualidade da escola e a adequação do seu projeto devem estar, sem margem para dúvidas, no centro do combate pela garantia da igualdade de oportunidades.

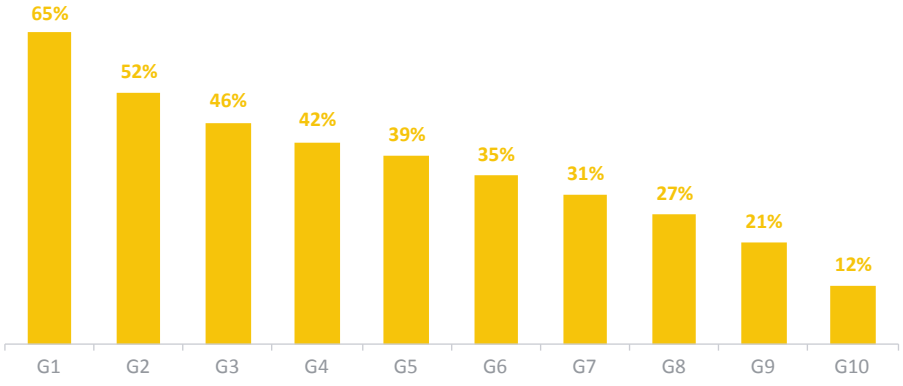
Damos nota a seguir das grandes diferenças de resultados entre escolas, recorrendo de novo aos estudos de Celine Mestre e Oliveira Baptista.

Figura 3. Alunos (%) com percurso de sucesso no 2º ciclo, por grupo de escolas. Continente



Fonte: Mestre e Oliveira Baptista (2016)

Figura 4. Alunos (%) com percurso de sucesso no 3º ciclo, por grupo de escolas. Continente



Fonte: Mestre e Oliveira Baptista (2016)

Celine Mestre e Oliveira Baptista hierarquizaram as escolas públicas, segundo a sua percentagem de percursos de sucesso e distribuíram-nas por 10 grupos de dimensão numérica próxima, na exata sequência da sua ordem hierárquica. Na prática, em cada ciclo, é como se o Grupo 1 representasse o decil de topo e o Grupo 10 o decil mais baixo da distribuição de escolas.

No 2º ciclo, as escolas com mais elevados indicadores de sucesso, integradas no Grupo 1, têm, em média de grupo, 73% de percursos de sucesso. E as escolas com piores resultados, reunidas no Grupo 10, têm apenas 21%. Ou seja, as piores exibem uma inferioridade de 52 pontos percentuais em relação às melhores. No 3º ciclo, as melhores (G1) têm indicador médio de sucesso igual a 65% e as piores (G10) exibem o chocante valor de 12%, 53 pontos percentuais abaixo. Não são precisos comentários adicionais para se entender a extraordinária violação do princípio de igualdade de oportunidades que estas diferenças encerram.

Não creio que haja aqui apenas influências absolutamente imitigáveis, perante as quais a escola nada possa fazer.

A comprovar a decisiva influência da escola, em si mesma, como fator central da promoção da garantia de aproximação à igualdade de oportunidades, ou de negação dela, atentemos na tabela seguinte. Nela, estão registadas as percentagens médias de sucesso dos alunos dos 2º e 3º ciclos de dois Grupos de Escolas bem diferentes, as 100 escolas com maior e menor sucesso escolar, estratificadas segundo o nível educacional das mães dos alunos. Nas colunas (2) e (5) temos as médias de percurso de sucesso das 100 escolas com maior sucesso escolar nos 2º e 3º ciclos, respetivamente. Nas colunas (3) e (6) temos as correspondente médias das 100 escolas com menor sucesso escolar.

Tabela 3. Percursos de sucesso (%) na média continental e em grupos de 100 escolas de maior e menos sucesso dos 2º e 3º ciclos, por habilitação das mães dos alunos. Continente

Habilitação das Mães	Escolas – 2º ciclo			Escolas – 3º ciclo		
	Média Continental (1)	Maior Sucesso (2)	Menor Sucesso (3)	Média Continental (4)	Maior Sucesso (5)	Menor Sucesso (6)
Sem habilitação	8%	20%	5%	14%	40%	13%
Básico 1º ciclo	26%	42%	15%	19%	29%	14%
Básico 2º ciclo	38%	56%	20%	29%	42%	21%
Básico 3º ciclo	41%	57%	25%	31%	44%	23%
Secundário	56%	71%	39%	44%	58%	34%
Licenciatura/Bacharelato	80%	88%	66%	71%	82%	57%
Mestrado/Doutoramento	83%	88%	69%	75%	87%	57%

Nota: O indicador de sucesso escolar das unidades de ensino é igual à diferença entre as percentagens de sucesso da escola e a média continental para alunos com nível semelhante. As 100 escolas de maior ou menos sucesso são escolhidas de acordo com esse indicador.

Fonte: Mestre e Oliveira Baptista (2016)

Com base nesses dados anotam-se a seguir quatro aspectos fundamentais.

Primeiro, a significativa diferença de resultados médios dos alunos com mães de igual nível educacional registados nas 100 melhores e nas 100 piores escolas. No 2º ciclo, a média aritmética das diferenças observadas nos sete níveis educacionais das mães é igual a 26 pontos percentuais As diferenças variam entre 15 pontos percentuais, no caso de mães sem habilitações, e 36 pontos percentuais, no caso de mães de habilitação igual ao 2º ciclo do ensino básico. As diferenças referentes aos alunos com mães com habilitações de licenciatura/bacharelato e mestrado/doutoramento são menores, na ordem dos 20 pp. No 3º ciclo, a média aritmética das diferenças, por nível educacional das mães, entre melhores e piores escolas, é igual a 23 pontos percentuais. As diferenças vão de 15 pontos percentuais, no caso de alunos com mães com o 1º ciclo do ensino básico, e 30 pontos percentuais, no caso de alunos com mães com mestrado/doutoramento.

Em segundo lugar, note-se que no 2º ciclo a frequência das melhores escolas se traduz, para a maioria de alunos, num percurso de sucesso desde a habilitação das mães igual ou acima do 2º ciclo ensino básico, ao passo que tal só sucede a partir da licenciatura/bacharelato, para quem frequenta as piores escolas. No 3º ciclo, a situação piora, dado que a maioria de alunos só tem percursos de sucesso nas melhores escolas, quando as mães têm nível educacional igual ou superior ao ensino secundário, verificando-se nas piores escolas o mesmo que no 2º ciclo.

Em terceiro lugar, para além do já exposto, as melhores escolas funcionam, de facto, como bons elevadores sociais assumindo as piores escolas um papel inverso, de claros afundadores sociais, à falta de melhor termo. O simples facto de a percentagem de percursos de sucesso ser sempre muito superior à média, no primeiro caso, e sempre bastante inferior, no segundo caso, vai nesse sentido. O mesmo se comprova pelo registo de resultados nas melhores escolas equivalentes a significativos "saltos" do meio socioeconómico de origem, podendo ser observada queda inversa no que toca às piores escolas. Por exemplo, no 2º ciclo e nas melhores escolas, a média dos percursos de sucesso dos alunos, cujas mães têm habilitações ao nível do 1º ciclo do ensino básico, é igual a 42%. Na média continental, esse valor só é atingido a partir da habilitação ao nível do 3º ciclo do ensino básico. Outro exemplo diz respeito à média nas melhores escolas referentes àqueles cujas mães têm o 2º ciclo do ensino básico. Esse valor é igual a 56%, valor esse só atingido em média continental por aqueles cujas mães têm habilitação a nível do ensino secundário. Em contrapartida, nas piores escolas, a percentagem de percursos de sucesso associado ao nível educacional das mães, igual ao ensino secundário, é apenas de 39%, valor esse inferior àquele que é associado nas melhores escolas ao nível educacional três escalões abaixo do ensino secundário, o 1º ciclo. Não menos significativo é o facto de, nas piores escolas, a percentagem de percursos de sucesso dos alunos com estatuto socioeconómico, associado a mães com licenciatura ou com mestrado/

doutoramento (57%), ser praticamente igual à percentagem dos alunos das melhores escolas, cujas mães têm como habilitação o ensino secundário.

Em quarto lugar, em média, os alunos de todos os estatutos socioeconómicos são beneficiados pelas melhores escolas, enquanto todos são penalizados pelas piores escolas. Mas o ponto chave é que, em termos relativos, uns são mais beneficiados ou penalizados do que outros. Na tabela seguinte, os índices são calibrados considerando a respetiva média continental igual a 100. Por exemplo, nas melhores escolas do 2º ciclo, a percentagem de percursos de sucesso, daqueles cujas mães têm como habilitação o 1º ciclo, está 62% acima da respetiva média continental, enquanto que a percentagem correspondente às piores escolas é apenas 58% da média continental.

Tabela 4. Índices de desempenho dos alunos dos grupos de escolas com maior e menor sucesso dos 2º e 3º ciclos, por habilitações das mães. Continente

	Escolas – 2º ciclo		Escolas – 3º ciclo	
	Maior Sucesso (1)	Menor Sucesso (2)	Maior Sucesso (3)	Menor Sucesso (4)
Sem habilitação	250	62	285	93
Básico 1º ciclo	162	58	252	74
Básico 2º ciclo	147	53	145	72
Básico 3º ciclo	139	61	142	74
Secundário	127	70	132	77
Licenciatura/Bacharelato	110	82	115	80
Mestrado/Doutoramento	106	83	116	76

Nota: Média Continental = 100

Fonte: Elaboração a partir de dados em Mestre e Oliveira Baptista (2016)

Surpreendentemente para muitos, as colunas (1) e (3) mostram que, em termos relativos, quem mais beneficia com a frequência das melhores escolas são os alunos com estatuto socioeconómico baixo ou não elevado, tanto no 2º como no 3º ciclo. Já as colunas (2) e (4) comprovam que os alunos de baixo estatuto são também os mais penalizados pelas piores escolas, acentuando-se a penalização no caso do 2º ciclo.

As exposições anteriores demonstram ser fundamental que o país adopte politicas educacionais promotoras da igualdade de oportunidades, capazes, não só de superar ou mitigar fortemente os efeitos negativos de baixos estatutos socioeconómicos e culturais dos agregados familiares de origem, como também de ajudar muito significativamente os alunos a realizar as suas capacidades próprias, independentemente, do seu meio original. Para além de apoios adequados da Ação Social Escolar, é verdadeiramente decisivo para esse efeito a conceção, organização e execução, em todos os estabelecimentos de ensino, de projetos escolares explicitamente subordinados à garantia constitucional da igualdade de oportunidades, como enunciado anteriormente.

Em conclusão, é urgente, como prioridade nacional, reforçar, tanto quanto se puder, a qualidade da escola e a adequação dos projetos escolares, no sentido de assegurar o funcionamento do sistema público de ensino, como garante fundamental da igualdade de oportunidade, de acordo com o exigido pela Constituição da República.

Essa é a incumbência prioritária do Estado em matéria de Educação.

Desigualdades regionais em Portugal, segundo o PISA 2018

Os resultados do PISA 2018 confirmam que, em Portugal, as redes regionais de estabelecimentos de educação têm manifestamente graves diferenças, no que toca ao cumprimento do princípio de igualdade de oportunidades, bem patentes na Figura 5, que regista os resultados médios do PISA 2018 em leitura, matemática e ciências, por NUTS III e Regiões Autónomas. Considerando que as NUTS II agregam várias NUTS III, esta secção permite-nos também verificar que há importantes desigualdades intra-regionais, no âmbito das atuais regiões de planeamento baseadas em NUTS II.

As diferenças entre os sistemas territoriais da Região de Coimbra, o melhor posicionado, e os do Baixo Alentejo, Alto Alentejo e Açores, os piores posicionados, é de ordem dos 60 pontos percentuais. Na escala PISA, tal diferença é enorme:

dupla daquela que separa Portugal do melhor país da OCDE – a Estónia – e praticamente igual à diferença entre Portugal e o segundo melhor país do Mundo – Singapura. Um Portugal fantástico, em sentido literal, onde as diversas regiões tivessem resultados similares aos das NUTS III, a Região de Coimbra disputaria com a Estónia o segundo lugar na OCDE, em vez de se situar no 19º, e estaria no *ranking* mundial no quinto lugar, e não no 27º.

Figura 5. Pontuações médias PISA 2018, por NUTS III. Portugal



Fonte: Relatório Nacional PISA 2018, IAVE

O que relevar nesta enorme disparidade territorial?

Um primeiro método poderia basear-se nos *rankings* do PISA 2018, por países, a nível de literacias, colocando cada território na posição que lhe corresponderia se fosse um país. Por exemplo, no plano nacional, a NUTS III Região de Coimbra ocupa o primeiro lugar em todas as literacias, com médias de 516 pontos em leitura, 523 pontos em matemática e 517 pontos em ciências. Esses desempenhos corresponderiam na União Europeia, respetivamente, à quarta, primeira e terceira posições dos referidos campos disciplinares. Já os territórios continentais de pior desempenho, o Alto Alentejo e o Baixo Alentejo quedar-se-iam na ordem da 25.ª posição na União Europeia. Estas valorações relativas ajudam-nos a compreender a nossa posição na União Europeia, mas não são particularmente úteis para a identificação de prioridades e tipos de reformas a empreender, região a região, tendo em atenção as realidades médias observadas em Portugal em cada literacia.

Por essa razão, é preferível valorizar relativamente as regiões, tendo em atenção as médias nacionais em cada disciplina.

As reformas estruturais dos sub-sistemas regionais de Educação devem visar em simultâneo, embora muitas vezes em graus diferentes, tanto a diminuição do peso dos alunos abaixo do nível 2, como o aumento do peso dos alunos de topo. Uma coisa não exclui a outra, pelo contrário. Mas a primeira prioridade é a diminuição do peso daqueles que ficaram abaixo do nível 2 em cada matéria. Por que razão assim devemos proceder?

Considera a OCDE que o nível 2 corresponde ao mínimo de conhecimentos e competências essenciais, para assegurar a participação inclusiva na sociedade do futuro. Ora, as nossas séries de percentagens de alunos abaixo do nível 2 indiciam forte e generalizado **risco de exclusão participativa** futura de um inaceitável número de jovens portugueses. A escola pode e deve colocar em primeiro lugar a inversão dessa perspetiva desoladora, sem esquecer a necessidade de alargar a proporção de desempenhos de topo, pois o país também muito beneficiará com esse alargamento.

As Figuras 6, 7 e 8 reproduzem as percentagens de alunos com resultados de topo (níveis 5 e 6) e abaixo do nível 2 em leitura, matemática e ciências, respetivamente.

Comecemos pelos resultados abaixo do nível 2 em leitura. A correspondente média nacional é cerca de 20%: um em cinco alunos. O melhor resultado, a nível de NUTS III, cabe ao Ave (12,9%) e o pior ao Baixo Alentejo (35,9 %), quase três vezes mais, apenas excedido pela R. A. Acores (40,3%). Ao longo da seriação, temos mais duas observações, Região de Coimbra

e Região de Leiria com menos de 15% e oito entre este valor e a média nacional de 20%. Acima da média nacional, para alem das menções já feitas, temos cinco registos entre os 20% e os 25% e oito no intervalo seguinte, até aos 34,2 % do Alto Alentejo e do Alto Tâmega e os 35,9% do Baixo Alentejo. No conjunto, o melhor resultado é 3,1 vezes mais favorável do que o pior.

Em matemática, 23,3 % dos alunos, próximo de um em quatro, está abaixo do nível 2. O resultado menos desfavorável verifica-se no Ave (13,9%), seguido de Região de Leiria (15,3%), e Região de Coimbra (17,2%). Entre este último resultado e a média nacional temos oito NUTS III. Há cinco resultados mais desfavoráveis do que a média nacional até 32,5%. Ainda mais desfavoráveis, os casos do Baixo Alentejo (39,9%), do Alto Alentejo (41,5%) e da Região Autónoma dos Açores (41,5%). Os resultados dos Açores são cerca de três vezes mais desfavoráveis do que os do Ave.

Em ciências, a posição menos desfavorável é a do Médio Tejo (11,8%), seguida da Região de Leiria (12,6%), em confronto com o valor nacional de alunos abaixo do nível 2, 19,6%. Outras nove NUTS III têm percentagens menos favoráveis do que a Região de Leiria. Dez registos estão entre a média nacional e os 31%. Os casos mais desfavoráveis são os da R. A. Acores (33,5%), do Alto Alentejo (33,9%) e do Baixo Alentejo (40,6%). Este último resultado é 3,4 vezes menos favorável do que o do Médio Tejo.

Perante estes dados, quanto a percentagens abaixo do nível 2, temos o panorama que se segue:

Em primeiro lugar, há um pequeno *cluster* de NUTS III que, em todas as literacias, tem consistentemente posições menos desfavoráveis do que as correspondentes às médias nacionais: Região de Coimbra, Região de Leiria, Ave, Médio Tejo, a que se pode juntar a Área Metropolitana do Porto.

Em segundo lugar, há um *cluster* de territórios em posição muito desfavorável, que consistentemente ultrapassa os 25% de alunos abaixo do nível 2, chegando a posições acima dos 40%. Os piores casos dizem respeito ao Tâmega e Sousa, Alto Tâmega, Terras de Trás-os-Montes, Alto Alentejo, R. A. dos Açores e Baixo Alentejo.

Em terceiro lugar, a amplitude das desigualdades territoriais é muito significativa em todos os campos disciplinares. Em todas as literacias, o território posicionado menos desfavoravelmente superioriza-se ao território mais desfavoravelmente posicionado na ordem das três vezes ou mais.

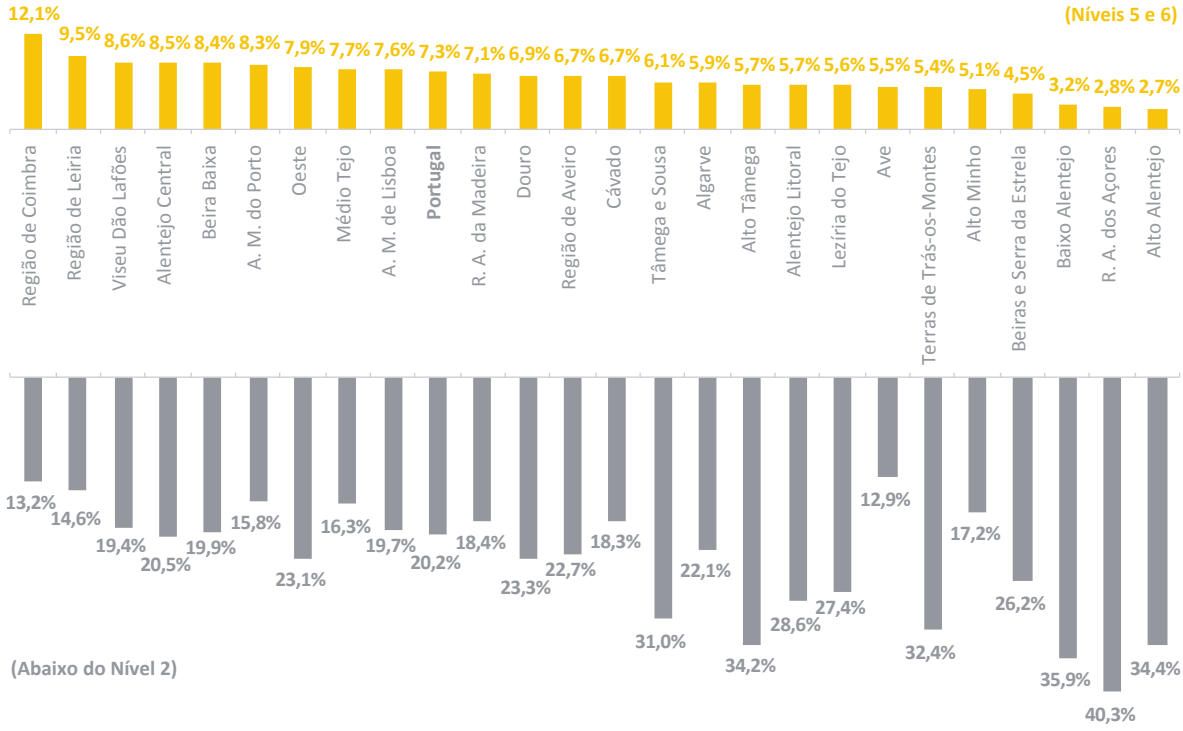
Os posicionamentos de topo desenvolvem-se segundo enquadramento geral não muito diferente, embora com dissemelhanças assinaláveis.

Em leitura, no plano nacional, 7,3 % dos alunos estão no topo com resultados de nível 5 ou 6. A Região de Coimbra tem o melhor resultado de topo (12,1%), seguida pela Região de Leiria (9,5%). Nos quatro lugares imediatos, entre 8,6% e 8,3%, temos Viseu, Dão Lafões, Alentejo Central, Beira Baixa e A. M. do Porto. Entre 8,3 % e a média nacional, temos três NUTS III. No conjunto, registam-se nove NUTS III com valores de topo, melhores do que a média nacional. Interessante é que, em sete delas, se verifiquem também percentagens de alunos abaixo do nível 2 menos desfavoráveis, isto é, melhores do que a correspondente média nacional. Nos três piores lugares, temos, como habitualmente, o Baixo Alentejo (3,2%), os Açores (2,8%) e o Alto Alentejo (2,7%). O melhor resultado é 4,5 vezes superior ao pior.

Em matemática, no plano nacional, 11,6% dos alunos têm resultados de topo. O melhor resultado é o da Região de Coimbra, com a esmagadora percentagem de 21,3%. A seguir estão a Região de Leiria (15,7%) e o Ave (14,7%). Dos 13,9% (Região de Aveiro) aos 11,8% (Cávado) estão sete NUTS III. A Área Metropolitana de Lisboa fica na 12ª posição, dois lugares abaixo da média nacional. Nos três piores lugares estão de novo o Baixo Alentejo (5,4%), os Açores (4,7%) e Alto Alentejo (3,9%). A melhor NUTS III (Região de Coimbra) é 5,5 vezes superior à pior (Alto Alentejo). Entre as NUTS III, em número de dez, que têm resultados de topo, melhores do que a média nacional, nove têm também resultados abaixo do nível 2 menos desfavoráveis do que a respetiva média nacional.

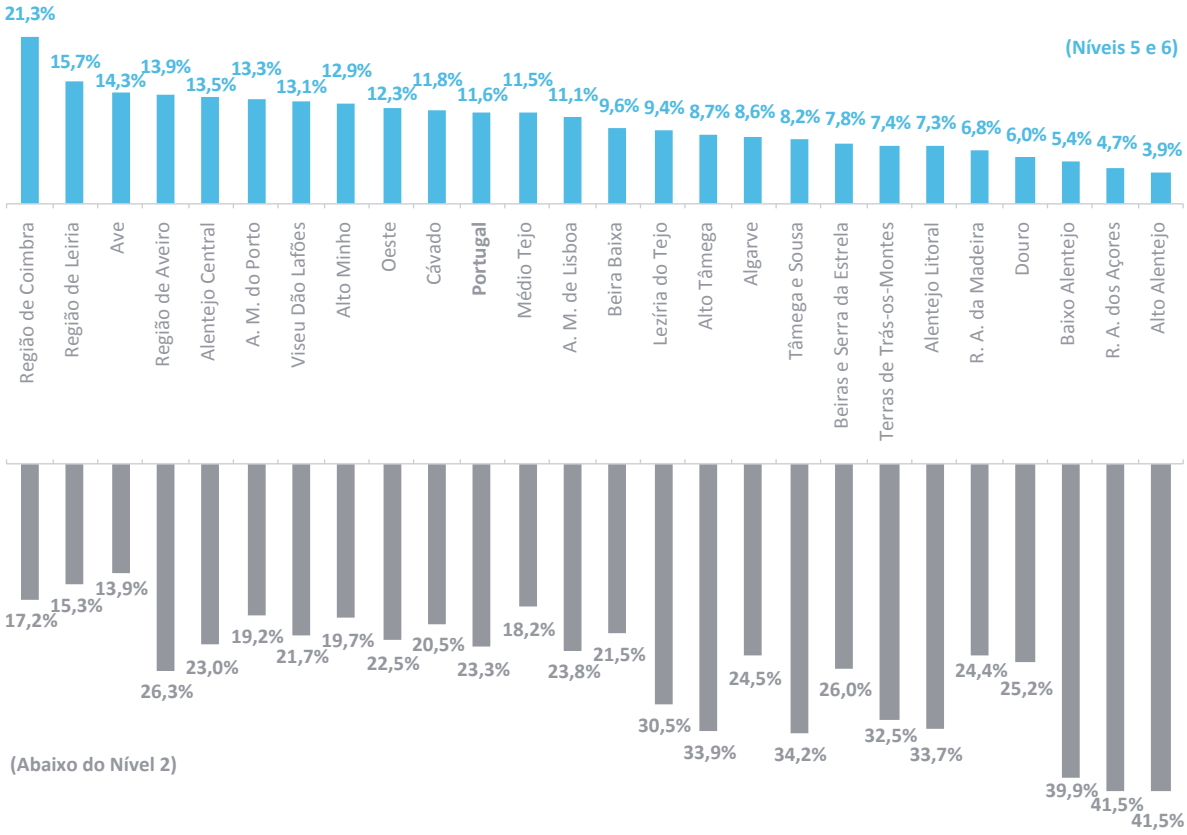
Em ciências, a média nacional é igual a 5,6%, de longe a menos relevante entre as várias literacias. O primeiro lugar, como sempre, cabe à Região de Coimbra (10,1%), seguida da Região de Leiria e depois por cinco NUTS III, começando por Viseu e terminando no Alentejo Central, com um valor igual à média nacional. Os piores são a R. A. da Madeira e o Baixo Alentejo (ambos com 3,1%), a R. A. dos Açores (2,2%) e o Alto Alentejo (2,1%). O resultado da melhor NUTS III é 4,8 vezes superior ao da pior. As sete NUTS III, com resultados de topo acima da média, têm também resultados abaixo do nível 2 menos desfavoráveis do que a média nacional.

Figura 6. Alunos (%) com resultado de topo e abaixo do nível 2, em Leitura, por NUTS III. Portugal



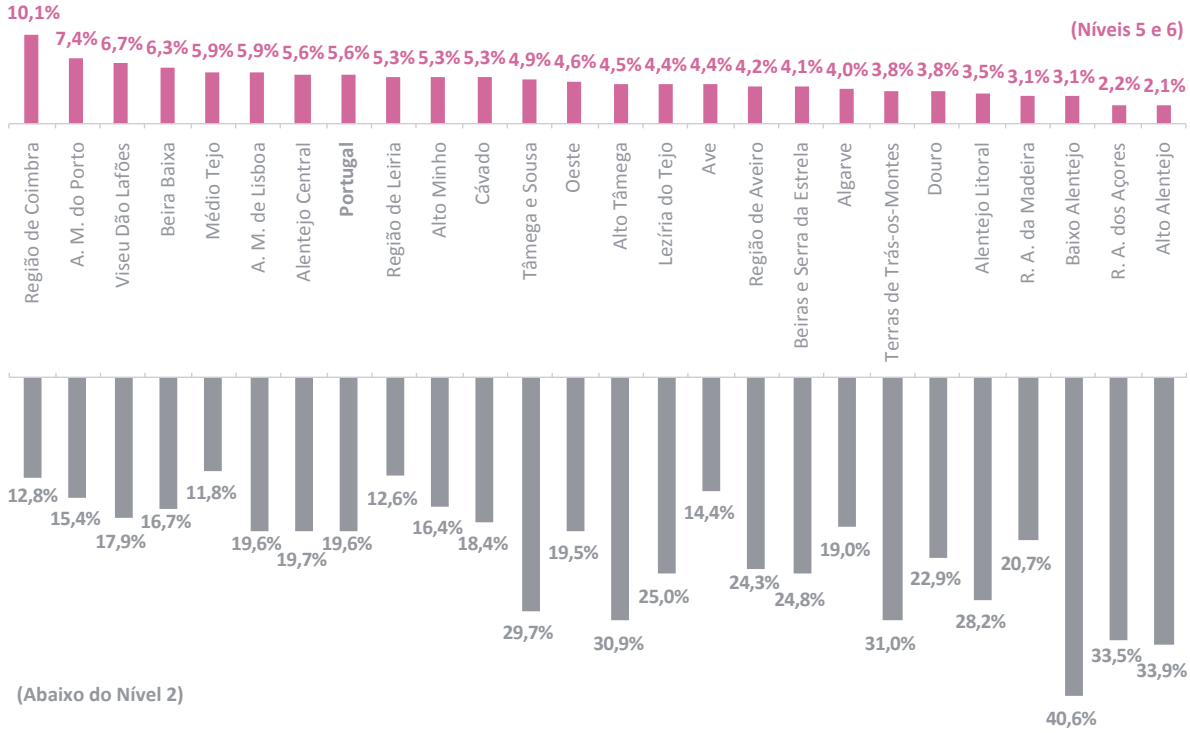
Fonte: IAVE, a partir de OCDE, 2019 – PISA 2018

Figura 7. Alunos (%) com resultado de topo e abaixo do nível 2, em Matemática, por NUTS III. Portugal



Fonte: IAVE, a partir de OCDE, 2019 – PISA 2018

Figura 8. Alunos (%) com resultado de topo e abaixo do nível 2, em Ciências, por NUTS III. Portugal



Fonte: IAVE, a partir de OCDE, 2019 – PISA 2018

A realçar em primeiro lugar, a confirmação de que há um *cluster* de NUTS III com bons resultados nas várias literacias, quer pela elevação relativa da percentagem de alunos de topo, quer pelo reduzido peso relativo de alunos abaixo do nível 2. De que são exemplo, a Região de Coimbra, em primeiro lugar, a Região de Leiria e a Área Metropolitana do Porto. Assim, temos algumas boas bases de partida para o relançamento nacional do sistema de Educação.

Em segundo lugar, há um *cluster* em situação inversa caracterizada por maus resultados, tanto no topo como abaixo do nível 2, de que as piores regiões são em todas as literacias os Açores, o Baixo Alentejo e o Alto Alentejo, mas que se estende também a outras áreas do país, como Terras de Trás-os-Montes, Alto Tâmega e Tâmega e Sousa.

Em terceiro lugar, a amplitude de desigualdade de resultados no topo é ainda superior ao que se passa com a amplitude de desigualdades abaixo do nível 2. No topo, os melhores resultados nas três literacias são superiores aos piores entre 4,5 e 5,0 vezes, ao passo que, abaixo do nível 2, os valores correspondentes estão entre 3,0 e 3,4 vezes. Mas é preciso ter em conta, no caso dos resultados abaixo do nível 2, o facto de, mesmo os melhores, terem valores absolutos de considerável expressão negativa, sempre acima dos 10%.

Todas estas referências se encontram claramente espelhadas nas séries de índices regionais, padronizados em função de rácios de médias das percentagens dos alunos abaixo do nível 2 e de topo, em cada literacia. Um índice padronizado do território, referente a certa literacia, pode ser calculado dividindo o rácio das percentagens de alunos de topo e abaixo do nível 2 do território, por idêntico rácio apurado para a média nacional da literacia em causa.

Por exemplo, no caso da Região de Coimbra, para o campo disciplinar leitura, tal índice padronizado é igual a 39, considerando a média nacional, representada por índice igual a 100. Todos os índices abaixo de 100 denotam "distância" favorável em relação à media nacional, sucedendo o contrário nos casos com índices padronizado superiores a 100. Quanto mais alto o índice padronizado, pior. Assim, a Região de Coimbra está na melhor das posições. Ao contrário dos Açores, que têm o índice mais distante em relação à média nacional, no mau sentido, igual a 521, seguido pelo Alto Alentejo (461) e Baixo Alentejo (406).

Importa ter presente que o índice padronizado acima descrito é bastante cru, podendo assumir expressões algo desproporcionadas. Mas há que reconhecer, por um lado, as limitações informativas e, por outro, que não há índices perfeitos.

Figura 9. Indicadores padronizados de resultados, por literacia. Portugal



Fonte: Cálculos a partir de dados das Figuras 6, 7 e 8

De modo geral, mas com várias exceções, os territórios com valores de topo, acima da média nacional, têm também posição mais favorável do que a média nacional, no que toca a resultados abaixo do nível 2. Dentro do que é a realidade nacional, essas regiões integram o *cluster* dos melhores. Em contrapartida, há territórios que não integram o grupo das melhores apesar de terem peso de alunos do topo, acima da média nacional, porque exibem altas percentagens de alunos abaixo de nível 2, de valor superior à possibilidade de compensação oferecida pelo seu bom desempenho em matéria de alunos de topo, disto resultando um índice padronizado superior a 100. Em leitura, é o caso do Oeste (índice 106), por exemplo.

Por outro lado, há também regiões abaixo da média de topo nacional, mas com valores de alunos abaixo do nível 2, de tal maneira inexpressivos, que oferecem uma margem de compensação conducente a um índice padronizado inferir a 100. É o caso do Ave que, apesar de estar em leitura bastante abaixo da média nacional de alunos de topo tem, nessa literacia,

o melhor resultado nacional, isto é o menos desfavorável, quanto aos alunos abaixo do nível 2, de tudo ressaltando um índice padronizado igual a 85.

Comentários similares podem também ter lugar sobre a integração ou não no grupo dos melhores referentes a outras literacias, matemática e ciências. Existem no texto elementos para isso.

Finalmente, note-se que há um considerável número de regiões que têm, simultaneamente, maus resultados tanto no topo como abaixo do nível 2 e que, por isso, representam as situações mais gravosas, correspondendo-lhe índices padronizados muito elevados, como no Alto e Baixo Alentejo e Açores, mas também em Terras de Trás-os-Montes, Alentejo Litoral e Tâmega e Sousa.

A ponderação conjugada dos resultados abaixo do nível 2 e de topo, finalidade essencial dos índices padronizados, leva a uma representação mais forte da amplitude das diferenças entre melhores e piores regiões. De facto, em leitura ou em matemática ou em ciências, o melhor índice padronizado é cerca de 13 vezes superior ao pior. É uma outra perspetiva que assim se oferece à nossa ponderação, indubitavelmente exagerada na sua expressão literal, mas com o possível reflexo de nos recordar o estado de fragilidade a que se pode chegar, quando se ultrapassam, simultaneamente, limiares inconcebíveis de maus resultados nas mais variadas dimensões.

Como já escrevi, os resultados do PISA 2018 a nível NUTS III permitem analisar as desigualdades intra-regionais, no âmbito das regiões de planeamento com base em NUTS II. A título exemplificativo, referem-se brevemente essas desigualdades nas regiões Norte e Alentejo, no caso dos resultados em matemática.

Na região Norte, a percentagem dos alunos de topo no Ave é igual a 14,3%, mais do dobro da percentagem mais desfavorável que se verifica no Douro (6,0%), a que se colam o Alto Tâmega e Terras de Trás-os-Montes com 8,7% e 7,4%, respetivamente. Quanto a percentagens abaixo do nível 2, em risco de exclusão participativa futura, o resultado mais favorável é o da NUTS III Ave (13,9%), duas vezes e meia mais favorável do que os 34,2% verificados em Tâmega e Sousa, o pior resultado. A que podemos juntar o Alto Tâmega com 33,9% e Terras de Trás-os-Montes com 32,5%.

No Alentejo, quanto a desempenhos de topo, temos o Alentejo Central na melhor posição (13,5%) e o Alto Alentejo na pior, com 3,9%, que é também a mais baixa do país, e é uma percentagem mais de três vezes inferior à melhor no plano regional do Alentejo. Nas restantes NUTS III alentejanas, o Baixo Alentejo tem 5,4%, o Alentejo Litoral 7,3% e a Lezíria do Tejo 9,4%. No que toca a resultados abaixo do nível 2, o Alentejo Central tem uma percentagem igual a 23,0%, a Lezíria do Tejo 30,5%, o Alentejo Litoral 33,7%, o Baixo Alentejo 39,9% e o Alto Alentejo 41,5%, que é mais uma vez o pior resultado na região e no país.

O panorama educacional oferecido pelas NUTS III do Norte interior e pelo Alentejo, com exceção do Alentejo Central, é incontroversamente desastroso para as suas populações.

Portugal tem sido a maior história de sucesso da Europa no PISA. Assim o afirmou Andreas Schleicher, director do PISA, e confirma o Secretário Geral da OCDE. Escreve João Marôco, que "Portugal está agora significativamente acima de outros congéneres europeus da bacia do Mediterrâneo (Itália, Grécia e Espanha) e ao nível de países europeus como a Alemanha, a Holanda, a Bélgica ou a França." Indicadores estatisticamente significativos apontarão nessa direção. De qualquer modo, como também escreveu João Marôco, "dos 79 sistemas educativos que participaram no PISA, apenas sete (Albânia, Colômbia, Macau, República da Moldávia, Peru, Portugal e Qatar) revelaram uma melhoria significativa do desempenho dos seus alunos simultaneamente a leitura, matemática e ciências na história do PISA. Destes sete, apenas um é membro da OCDE: Portugal."

Não se põe em causa, de modo algum, o sucesso de Portugal no PISA a nível de resultados agregados a nível nacional. O que se põe em causa são as enormes desigualdades de resultados entre regiões e entre escolas, gravemente violadoras do princípio da igualdade de oportunidades, garantido na nossa Constituição. De futuro, só podemos falar de sucesso se formos capazes de progredir na escala PISA, essencialmente pela significativa redução das profundas desigualdades que hoje se verificam. Há um enorme potencial de progressão por essa via. Repetindo o que ficou comprovado em outro estudo do mesmo autor, "a escola portuguesa não tem sido capaz de cumprir com a sua função de nivelador social".

A inversão deste estado de coisas tem no PISA o seu melhor campo de realização. O interesse do Conselho Nacional de Educação pelo PISA nos últimos anos é boa prova disso. Recorde-se, a exemplo, o Seminário do Conselho Nacional de Educação "Investigação em Educação e os Resultados do PISA", de dezembro de 2014; o projecto Aqeduto, de iniciativa conjunta do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Francisco Manuel dos Santos, iniciado há mais de cinco anos; o Colóquio PISA 2018, com implicação para as políticas educativas, previsto para março 2020 e adiado por força da pandemia.

O PISA 2021 também foi adiado pela mesma causa, estando em estudo assinaláveis aprofundamentos dos exercícios PISA programados para 2022, 2025 e 2028. É tempo de compreender de maneira diferente o sentido estratégico nacional da nossa participação no PISA.

Conclusão

As diferenças de resultados escolares entre regiões e entre escolas atingem dimensões muito preocupantes. O impacto negativo sobre os resultados escolares, por força do estatuto socioeconómico e cultural dos meios de origem familiar dos alunos, não explicam essas diferenças. É fundamental, reafirma-se, que o país adote políticas educacionais promotoras da igualdade de oportunidades tal como a Constituição consagra, reforçando, tanto quanto se puder, a adequação dos projetos escolares, no sentido de assegurar o funcionamento do sistema de ensino como garante fundamental da igualdade de oportunidades, viva o aluno onde viver no território nacional, seja qual for o estatuto socioeconómico e cultural do seu meio familiar de origem. Essa é a incumbência prioritária do Estado em matéria de Educação e Ensino. Para além do apoio eficaz da Ação Social Escolar, **por imperativo constitucional** impõe-se a conceção, organização e execução de projetos escolares explicita e pormenorizadamente subordinados à efetivação no terreno dessa incumbência, escola a escola.

Quantos anos terão de correr à nossa frente para inverter radicalmente o atual estado de coisas? Devemos esperar pelo fim da pandemia ou iniciar, a breve prazo, a preparação e lançamento de tal desiderato? Sou totalmente a favor desta última decisão, no limite do que for possível fazer, mesmo em tempo de crise.

Agora compreende-se melhor a realidade do ensino, as suas falhas atuais e transformações necessárias. Há maior abertura à inovação em profundidade. E ainda mais decisivo, há financiamento público de muito peso a aguardar definição de aplicação, considerando a Comissão Europeia a Educação uma área prioritária, poderão ser alocados grandes montantes desde já. Depois de 2023, se não for antes, caírá sobre nós a fúria da austeridade. E também sobre a Educação. E tanto mais facilmente, por um lado, quanto menos beneficiar de repetido compromisso público concreto, a nível do primeiro ministro e da Assembleia da República e, por outro lado, quanto menos o grande plano de transformação modernizadora da Educação já estiver lançado no terreno. Não haverá outra oportunidade propiciadora de recursos de financiamento da ordem de grandeza hoje ainda possível. A austeridade tem o dogma de levar o investimento público ao mínimo dos mínimos.

A crise pandémica em curso é a mais grave perturbação de vida coletiva até agora experimentada pelos portugueses de todas as coortes geracionais. A incerteza e as mais diversas ameaças ensombram o nosso futuro. Mas uma coisa é, desde já, inexoravelmente certa: seja qual for a saída estratégica da crise que se tente implantar no terreno pós pandemia, só poderemos ter êxito se essa saída estratégica for assente em acelerada e profunda requalificação dos nossos recursos humanos, não só em termos de participantes na força de trabalho, como também em termos de qualidade investida na generalidade da população. A este condicionalismo acresce que a pandemia expôs gravemente muitas das nossas falhas económicas, sociais e humanas e mostrou a muita gente que temos de mudar de vida, ao mesmo tempo que desencadeou a mobilização de uma soma extraordinária de aplicações de energia criativa e inovatória, solidariamente empenhadas na remediação dos estragos que, por todo o lado, destruíram a chamada normalidade pré-Covid. O ponto é que não fará sentido tentar a retoma do passado, em vez de abrir caminho para profundas transformações, segundo novas lógicas sistémicas.

No caso do futuro da Educação e do Ensino em Portugal, dispomos já, para esse efeito, de três bons instrumentos promovidos pelo XXI Governo, antes da crise Covid-19. O primeiro desses instrumentos é o documento-chave "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória", aprovado pelo despacho nº 9311/2018, de 21 de julho. O segundo é o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, sobre Educação Inclusiva. O terceiro é o excelente Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, criado pela Resolução nº 23/2016, de 11 de abril, e alterado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 135/2019, de 25 de julho. No plano da orientação superior do sistema público de educação e ensino são três instrumentos fundamentais, para dar cumprimento aos preceitos constitucionais a que se vem aludindo. Sem prejuízo de possíveis futuros ajustamentos. Designadamente, o Programa Nacional e o Decreto-Lei, não estão em dúvida ou diminuídos em valia pela crise Covid-19, mas teriam de ser recentrados de harmonia com a efetivação generalizada, no terreno, do principio de igualdade de oportunidades. Obtida essa recentragem, seguir-se-ia a dificuldade da sua aplicação continuada no tempo, através de várias legislaturas e Governos, em termos de vigorosa e constante prioridade política, definição concreta e equitativa de metas de missão, de meios financeiros, organizacionais e de recursos humanos, compatíveis com o bom desempenho das incumbências constitucionais do Estado.

No plano da Administração Pública portuguesa, é muito significativo o potencial reformista, no melhor sentido do termo, do uso coordenado destes três tipos de instrumentos. Temos aí um excelente ponto de partida. A que se deve acrescentar o facto de termos também professores exemplares, pela competência e generosa dedicação de sempre à sua missão. Como tantos docentes e administradores escolares, testados e revigorados pelo enfrentamento de grandes desafios que a pandemia colocou às comunidades do ensino. Desafios a que souberam opôr uma enorme capacidade de resposta inovatória e de empenhamento profissional. Precisaremos imenso de todos eles, se quisermos vir a ter um sistema de ensino público de qualidade, à altura do que devemos às novas gerações.

Referências Bibliográficas

Aldeias, M.F. (Coord.) (2019). *Apoio Tutorial Específico – Relatório Final 2017/2018*. Lisboa: IGEC. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/Relat%C3%B3rio_ATE_2017-2018_vs_homologada.pdf

Canelas, A.M. & **Ramos**, F. (2019). *Relatório técnico sobre Educação e Formação de Adultos.* Lisboa: CNE.

Cedefop (2020). *Inventory of lifelong guidance systems and practices – Portugal*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CNE (2018). *Estado da Educação 2017.* Lisboa: Autor.

CNE (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Autor.

CNE (2019). *Parecer nº 3/2019. O concurso especial para o acesso ao ensino superior dos titulares de cursos profissionais e cursos artísticos especializados.*

CNE (2019). *Recomendação nº 2/2019, Para uma política pública de Educação e Formação de Adultos.*

CNE (2020). *Recomendação nº 4/2020 sobre A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*.

Comissão Europeia (2006). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu – Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação europeus, COM/2006/481 final*. Bruxelas: Autor.

Comissão Europeia (2010). E*stratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Bruxelas: Autor. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0636&from=PT

Comissão Europeia (2018). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/201*9. Luxemburgo: Eurydice. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/fee_support_2018_19_report_en.pdf

Comissão Europeia (2020a). *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão Europeia – Relatório relativo a Portugal em 2020*. SWD (2020) 521 final. Bruxelas: Autor.

Comissão Europeia (2020b). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/equity-school-education-europe_en

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019a). *A Educação Digital nas Escolas da Europa*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2019b). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa. Relatório Eurydice*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Conselho da Europa (2018). Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida (2018/C 189/01). *Jornal Oficial da União Europeia*, nº 189, de 4.06.2018. Bruxelas: Office des Publications de l'Union Européeenne. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN [acedido em 27.08.2020].

Conselho da Europa (2019). Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas (2019/C 189/03). *Jornal Oficial da União Europeia*, nº 189 de 5.06.2019. Bruxelas: Office des Publications de l'Union Européeenne. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN [acedido em 27.08.2020].

DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

DGEEC (2019a). *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de Cursos de Técnico Superior Profissional*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2019b). *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de licenciaturas*. Lisboa: Autor.

DGEEC (2020a). *Educação em Números - Portugal 2019*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_EN2019_201718.pdf

DGEEC (2020b). *Estatísticas da Educação 2018/2019.* Disponível em https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/

DGEEC (2020c). *Perfil do docente 2018/2019*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/98/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=148&fileName=DGEEC_DSEE_2020_PerfilDocente201819.pdf

DGEEC. *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2017/18*. Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/

DGEEC. *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/q

DGEEC. *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos estabelecimentos de Ensino Superior -2018/2019.* Disponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/1032.html

DGEEC. *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos estabelecimentos de Ensino Superior - 2019/2020.* Disponível em https://www.dgeec.mec.pt/np4/1105.html

DGES (2018). *Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://ccisp.pt/wp-content/uploads/2018/05/BROCHURA-ALOJAMENTO-ES_WEB.pdf

DGES (2019). *Cursos Técnicos Superiores Profissionais, um retrato de uma nova oferta formativa de Ensino Superior*. Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/Estudo_CTeSP

DGES (2019). *Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior. Requalificação e Construção de Residências para Estudantes do Ensino Superior*, 2018-2030. Autor. Disponível em: https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/naipa/brochura_pnaes_web.pdf

DGES. *Estatísticas do Concurso Nacional de Acesso de 2019 – Resumo da colocação 1ª fase.* Disponível em: https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso?plid=593

EAEA (2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The Power and Joy of Learning*. Brussels: Autor.

EUC (2016). Upskilling Pathways: New opportunities for Adults (2016/C 484/01). *Official Journal of the European Union Council* 484/1. Brussels: Autor.

European Commission (2020*). Commission staff working document, Country report Portugal 2020. 2020 European Semester: Assessment of progress on structural reforms, prevention and correction of macroeconomic imbalances, and results of in-depth reviews under Regulation (EU) No 1176/2011.* Brussels: Autor.

European Union (2019). *2 nd Survey of Schools: ICT in Education. Portugal Country Report*. Disponível em: https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education [Acedido em 24.07.2020].

Eurostat (2020a) *Educational attainment 2020*. Disponível em: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfs_9903&lang=en

Eurostat (2020b). *Employment rates and Europe 2020 national targets*. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_and_Europe_2020_national_targets

Eurostat. *Adult Education Survey 2016*. Eurostat's online database. Disponível em: https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey

Félix, P. *et al* (2020). *Desempenho e Equidade: Uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS.* Lisboa: CNE. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos/DesempenhoEquidade_siteCNE.pdf

Flecha, R., *et al.* (2020). *Effets de l'utilisation de la technologie numérique sur l'empathie et la capacité d'attention des enfants, rapport NESET*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/590353.

GEP-MTSSS (2019) *Carta Social 2018*. Lisboa: Autor.

IAVE (2019a). *ICILS 2018-Portugal. Relatório Nacional.* Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/ICILS/ICILS2018__PORTUGAL.pdf

IAVE (2019b). *PISA 2018-Portugal. Relatório Nacional.* Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. http://iave.pt/images/FicheirosPDF/Estudos_Internacionais/PISA/resultados2018/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf

IEA (2019). *ICILS 2018. Preparing for Life in a Digital World IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*, Springer Open, https://doi.org/10.1007/978-3-030-38781-5

IGEC (2018). *Apoio Tutorial Específico – Relatório Final 2016/2017*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/ATE_2016-2017_vshomologada.pdf

Inchley, J, *et al* (ed.) (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report*. Volume 1. Key findings; Volume 2. Key data. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; 2020. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf

Infocursos *– Estatísticas de Cursos Superiores*. Disponível em: http://infocursos.mec.pt/?i=1#.X7vXgi8qJZ0

Lourenço, V. (Coord.)(2019). *PISA 2018–PORTUGAL. Relatório Nacional.* Lisboa: IAVE.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.ª ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.

Matos, M.G. (coord.) (2018) *HBSC-Dados nacionais 2018. A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão*. Lisboa: Aventura social &saúde. http://aventurasocial.com/publicacoes/publicacao_1545534554.pdf

Mesquita, L. e **Hardalova,** P. (2019) A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social. In *Estado da Educação 2018*. Lisboa: CNE.

Ministério da Educação (2018). *Orçamento de Estado 2019. Prioridades políticas educativas do Programa Orçamental «Ensino Básico e Secundário e Administração Escolar» (PO 11)* – Nota explicativa do Ministério da Educação. Novembro de 2018. Lisboa: Autor.

Ministério das Finanças (2018). *Orçamento do Estado 2019 – Relatório de outubro*. Lisboa: Autor.

OECD (2019a). *Education at a Glance 2019, OECD indicators*. Paris: Autor.

OECD (2019b). *Investing in the skills of adult immigrants, Adult Skills in Focus #11*. Paris: Autor.

OECD (2019c). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD (2019d). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed.* Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

OECD (2019e). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/acd78851-en

OECD (2019f). *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies.* Paris: OECD Publishing. Disponível em: *https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en*

OECD (2019g). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD (2019h). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. *OECD Reviews of School Resources.* Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en [acedido em 22.02.2020].

OECD (2020a). *Effective Adult Learning Policies*. Paris: Autor.

OECD (2020b). *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money?* Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en

OECD (2020c). *Strengthening the governance of skills system: lessons from Six OECD Countries, OECD Skills Studies*. Paris: Autor.

OECD (2020d). *Education at a glance 2020*. Paris: OECD. Publishing. Diponível em: http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/

OECD (2020e). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: https://doi.org/10.1787/ca768d40-en

OECD(2020f). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing. Diponível em: https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Pereira, P. & **Oliveira** Batista, J. (2018). *Disciplinas escolhidas e concluídas pelos alunos diplomados nos Cursos Científico-Humanísticos – ano letivo 2016/17*. Lisboa: DGEEC.

Pinto, P. F. (2017). Educação e diversidade linguística em Portugal. *Media@ções*, Vol. 5, nº 1. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação. Disponível em: http://mediacoes.ese.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/148 [acedido em 16.04.2020].

POCH (2019). *Boletim Informativo nº 8*. Dezembro. Lisboa: Autor. Diponível em: https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Candidaturas/Documents/POCH_BOLETIM_8_NovaPaginac%CC%A7a%CC%83o_v4_FINAL. pdf

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (2019). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. Além do rendimento, além das médias, além do presente: As desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI*. Disponível em : http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf

Ramos, C. C. *et al* (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão* [Relatório Técnico] Lisboa: CNE.

Rodrigues, A.M. *et al* (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário.* Lisboa: CNE.

Rodrigues, D. (2019). Cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva in *Estado da Educação 2018*. Lisboa: CNE, pp. 290-295.

Rodrigues, N. *et al* (2020). *TALIS 2018 - Liderança, práticas e valorização profissional de diretores e docentes do 3.º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: DGEEC. Diponível em: https://www.dgeec.mec.pt/np4/451/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1019&fileName=DGEEC_2020_RelatorioNacionalTalis20183.pdf

Silva, C. A. *et al*. *A Missão da Escola. Estudo Exploratório***.** Universidade Católica do Porto. [Disponibilizado pela CONFAP].

SREC-RAA (2020) Estatísticas da Educação 2018/2019. Disponível em: https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2020/07/Publicacao-2018_2019.pdf [acedido a 16/11/2020].

SRECT-RAM (2020). *Estatísticas Gerais da Educação 2018/2019.* Observatório da educação da Região Autónoma da Madeira. Disponível em: *https://www.madeira.gov.pt/draescolar/Estrutura/OERAM*

União Europeia (2020). Índice de *Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) de 2020 Portugal*. Disponível em: https://www.adcoesao.pt/sites/default/files/noticias/desi2020_portugal.pdf [Acedido em 21.08.2020].

Verdasca, J. (coord.) (2019). *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*. Lisboa: PNPSE/ DGE. Disponível em: https://pnpse.min-educ.pt/node/67

Glossário

Ama – Resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por pessoa idónea que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de crianças que não sejam suas parentes ou afins na linha reta ou no 2º grau da linha colateral, por um período de tempo correspondente ao trabalho ou impedimento dos pais (Carta Social, Segurança Social in http://www.cartasocial.pt/acessibilidade.php?opc=3 [acedido a 10/11/2020]).

Capital familiar – Indicador que agrega um conjunto de variáveis relacionadas com os recursos sociais, económicos e culturais das famílias, nomeadamente no que diz respeito ao nível de escolaridade e qualificação profissional dos pais e encarregados de educação, ao número de livros em casa, e aos materiais de apoio ao estudo.

Centro de Recursos para a Inclusão – Estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter permanente.

Certificação – Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades ou competências) adquiridos por um indivíduo, foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras predefinidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008).

Certificação escolar – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica.

Certificação profissional – Processo de atribuição de um título que confere uma qualificação profissional.

Classificação Internacional Tipo da Educação – CITE (ou *International Standard Classification of Education* – ISCED) – 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
Nível 2: secundário inferior
Nível 3: secundário superior
Nível 4: pós-secundário não superior
Nível 5: curta duração terciária
Nível 6: bacharelato ou equivalente
Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 8: doutoramento ou equivalente

Creche – Resposta social, desenvolvida em equipamento, de natureza socioeducativa, para acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao impedimento dos pais ou da pessoa que tenha a sua guarda de facto, vocacionada para o apoio à criança e à família (Carta Social, Segurança Social in http://www.cartasocial.pt/acessibilidade.php?opc=3 [acedido a 10/11/2020]).

Creche familiar – Resposta social desenvolvida através de um serviço prestado por um conjunto de amas (não inferior a 12 nem superior a 20), que residam na mesma zona geográfica e que estejam enquadradas, técnica e financeiramente, pelos Centros Distritais de Segurança Social, Santa Casa da Misericórdia de Lisboa ou Instituições Particulares de Solidariedade Social, com atividades no âmbito das 1ª e 2ª infâncias (Carta Social, Segurança Social in http://www.cartasocial.pt/acessibilidade.php?opc=3 [acedido a 10/11/2020]).

***d*-Cohen** – dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão.

$$d = \frac{|M_1 - M_2|}{\frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}}$$, em que M designa a média e σ o desvio padrão

Se $d < 0{,}2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0{,}2 \leq d < 0{,}5$, média se $0{,}5 \leq d < 0{,}8$ e grande se $d \geq 0{,}8$.

Desempregado de longa duração – Pessoa que está inscrita no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) há 12 meses ou mais.

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

Docente contratado – Docente com vínculo de trabalho precário, isto é, por um período limitado, com vista à satisfação de necessidades temporárias dos estabelecimentos de ensino ou educação.

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

Educação e cuidados para a primeira infância – Fase que abrange o período desde o nascimento até aos 6 anos de idade (ou a idade de início da CITE 1). Outra designação para esta fase é Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI). É classificada com o nível CITE 0. As creches enquadram-se no nível CITE 010 e a educação pré-escolar no CITE 020.

Educação Especial – Modalidade de educação escolar que visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a incapacidades físicas ou mentais. Organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração, em estabelecimentos de ensino regular, tendo em conta as necessidades de atendimento diferenciado, traduzido em planos de estudo, condições de aprendizagem e acompanhamento específicos. Os alunos nesta situação beneficiam do apoio de educadores especializados.

Educação Inclusiva – Processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades dos alunos, tendo em conta medidas de suporte à aprendizagem, nas áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

Educação pré-escolar – Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Educador de infância – Docente certificado para o exercício de funções na educação pré-escolar, após conclusão de um curso de formação inicial de quatro anos, ministrado numa Escola Superior de Educação, ou com habilitação legalmente equivalente.

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 (ou ensino regular) – 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 profissional – Processo de educação e formação que capacita os participantes para determinadas ocupações específicas, sem necessidade de formação adicional, dando origem a uma qualificação técnica relevante para o mercado de trabalho.

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. Níveis de qualificação:

Superior – CITE 4/5 (ensino pós secundário e superior);
Médio – CITE 3 (ensino secundário);
Inferior – CITE inferior a 3 (3º CEB ou menos).

Formações Modulares Certificadas – Unidades de formação capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e que permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, destinadas a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem a qualificação adequada, para efeitos de inserção no mercado de trabalho ou progressão profissional e prioritariamente sem conclusão do ensino básico ou secundário.

Idade normal (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.

Línguas clássicas – O latim e o grego são as línguas clássicas que fazem parte da oferta no sistema educativo português. O seu ensino possibilita aos alunos descobrir a língua latina, da qual deriva o português, e o grego antigo, bem como a literatura e a cultura da Roma e da Grécia antigas.

Literacia científica – é a capacidade de um indivíduo se envolver em questões relacionadas com as ciências e de compreender as ideias científicas como um cidadão reflexivo sendo capaz de explicar fenómenos cientificamente, avaliar e conceber investigações científicas, interpretar dados e evidências cientificamente (OCDE, 2019).

Literacia de leitura – é a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, avaliar, refletir e de se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade (OCDE, 2019).

Literacia matemática – é a capacidade de um indivíduo formular, aplicar e interpretar a matemática em contextos diversos. Inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, processos, factos e ferramentas da matemática para descrever, explicar e prever fenómenos. Permite ao indivíduo reconhecer o papel da matemática no mundo e formular juízos e decisões, fundamentadamente, como se espera de cidadãos participativos, empenhados e reflexivos (OCDE, 2019).

Necessidades especiais de educação – Conjunto de necessidades significativas, ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que resultam em dificuldades continuadas em comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

Necessidades específicas – Conjunto das necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação, entre as quais se integram as necessidades especiais de educação.

Níveis de proficiência – Nos estudos internacionais, enunciam o que os alunos são capazes de realizar em termos dos

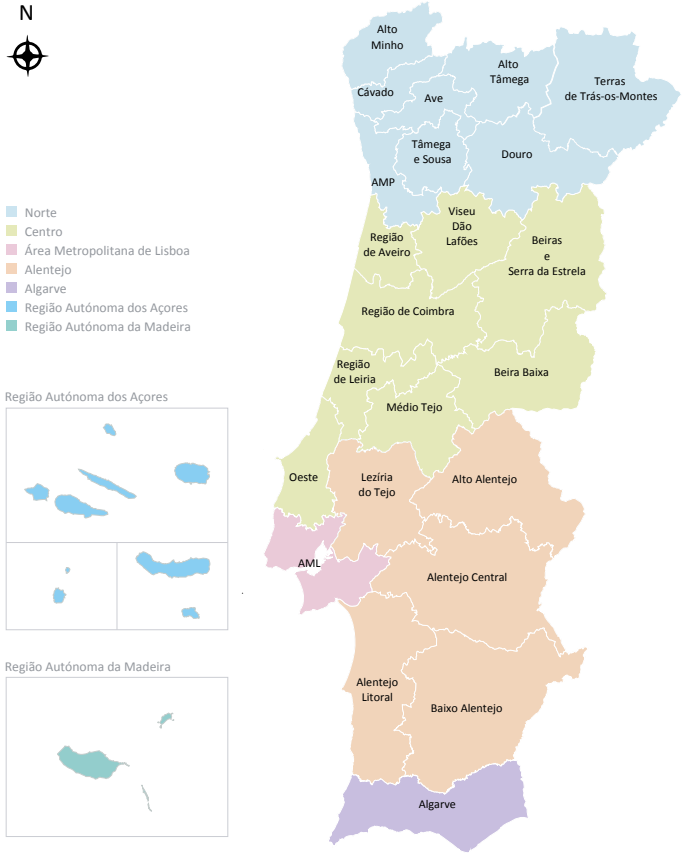
conhecimentos e das competências que dão corpo a cada um dos domínios. Esses níveis são elaborados num grau crescente de dificuldade e de complexidade. Dessa forma, os alunos cujo desempenho se situa nos níveis mais baixos são os que demonstram menor proficiência (em leitura, em matemática ou em ciências) – *low achievers* – e os que se situam nos níveis mais elevados são os que demonstram maior proficiência no domínio – *top performers* (OCDE, 2019)

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-secundária 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:



Pessoal docente em exercício de funções – Conjunto de professores ou educadores de infância com funções letivas ou não letivas num estabelecimento de ensino.

População ativa – Conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

População residente – Pessoas que, independentemente de no momento de observação (zero horas do dia de referência) estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres.

Pós-secundário (nível de formação ou ensino) – Oferta formativa de nível não superior que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a favorecer a entrada na vida ativa. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 5.

Quadro Europeu de Qualificações - Instrumento europeu de referência que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de conversão de modo a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre os diferentes países e sistemas na Europa, com os seguintes objetivos principais: promover a mobilidade dos cidadãos entre países e facilitar a aprendizagem dos cidadãos ao longo da vida.

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).

Qualificação – Resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação quando o organismo competente determina que um indivíduo obteve os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas.

Regiões em *benchmark* – Regiões pertencentes a diferentes países que participam nos estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos com o objetivo de aferir os resultados alcançados pelos resultados médios internacionais. A média internacional dos países participantes não inclui os resultados destas regiões.

Saldo migratório – Diferença entre o número de pessoas que imigram e o número de pessoas que emigram.

Saldo natural – Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo.

Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações – É um sistema de classificação da perspetiva de necessidade futura das qualificações profissionais por territórios, que atualiza a informação de forma contínua e que permite o apoio à tomada de decisão no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

Sistema Nacional de Créditos para o Ensino Profissional – É o sistema que permite a atribuição e a acumulação de pontos de crédito às aprendizagens certificadas no âmbito do SNQ, bem como a transferência dos pontos de crédito obtidos no âmbito de percursos formativos. Incorpora os princípios do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET).

Taxa de desemprego – Define a relação entre a população desempregada e a população ativa (que corresponde à soma da população empregada com a população desempregada), sendo calculada da seguinte forma: (População desempregada / População ativa) x 100.

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

Taxa de transição/conclusão – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtém aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação "taxa de conclusão" quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino (9º e 12º anos).

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.

Taxa real de pré-escolarização – Relação percentual entre o número de crianças inscritas em idade normal de frequência e a população residente do mesmo nível etário.

Unidade de Formação de Curta Duração – Módulos de 25 ou 50 horas em que se estrutura o Catálogo Nacional de Qualificações.

Unidades Orgânicas de ensino não superior – Agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de ensino que ministram um ou mais níveis de educação e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino integrados.

Siglas e Acrónimos

AEF - Áreas de Educação e Formação

AES - *Adult Education Survey*

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

AM - Áreas Metropolitanas

AML - Área Metropolitana de Lisboa

AMP - Área Metropolitana do Porto

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ASE - Ação Social Escolar

CA - Cursos de Aprendizagem

CAE - Cursos Artísticos Especializados

CCH - Cursos Científico-Humanísticos

CDC - Cursos de Dupla Certificação

CE - Classificação de Exame

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEE -Comunidade Económica Europeia

CEF - Curso de Educação e Formação

CET - Curso de Especialização Tecnológica

CF - Classificação de Frequência

CFD - Classificação Final da Disciplina

CIF - Classificação Interna Final

CIL - *Computer and Information Literacy*

CIM - Comunidades Intermunicipais

CITE - Classificação Internacional Tipo da Educação (o mesmo que ISCED)

CLIL - *Content and Language Integrated Learning*

CNA - Concurso Nacional de Acesso

CNAEF - Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

CP - Cursos Profissionais

CPLP - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CPP - Cursos com Planos Próprios

CQ - Centros Qualifica

CSH - Ciências Sociais e Humanas

CT – *Computational Thinking*

CTeSP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais

DGAE - Direção Geral da Administração Escolar

DGE - Direção-Geral de Educação

D**GEEC** - Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES - Direção-Geral do Ensino Superior

DLD - Desempregado de Longa Duração

DREC - Direção Regional de Educação e Cultura da RAA

DREQP - Direção Regional de Emprego e Qualificação Profissional da RAA

E2O - Escolas de segunda oportunidade

EB – Ensino Básico

ECTS - *European Credit Transfer System*

ECVET - Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais

ED - Ensino a Distância

EF - Educação e Formação

EP - Ensino Profissional

EPE - Escolas Portuguesas no Estrangeiro

EQAVET - Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais

ESCS - *Economic, Social and Cultural Status*

ESJ - *European Skills and Jobs Survey*

ESS - *European Social Survey*

EUROSTAT – Autoridade Estatística da União Europeia

FCB – Formação em Competências Básicas

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FM - Formações Modulares

GAES - Gabinete de Aceso ao Ensino Superior

HBSC – *Health Behaviour in School-Aged Children*

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

ICA - Instituto do Cinema e do Audiovisual

ICILS - *International Computer and Informational Literacy Study*

IDES - Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade

IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IES - Instituições de Ensino Superior

IGEC - Inspeção Geral de Educação e Ciência

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPI - Intervenção Precoce na Infância

ISCED - *International Standard Classification of Education* (o mesmo que CITE)

JNE - Júri Nacional de Exames

LE - Língua Estrangeira

LFS - *Labour Force Survey*

ME - Ministério da Educação

MTSS - Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

MTSSS - Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEET - *Neither in Employment nor in Education and Training* [população jovem que nem estuda nem trabalha]

NESET - *Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training*

NUTS - Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OERAM - Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

ONU - Organização das Nações Unidas

OPRE - Programa Operacional de Promoção da Educação

PAA - Prova de Aptidão Artística

PAE - Plano de Ação Estratégica

PAF - Prova de Avaliação Final

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PAT - Prova de Aptidão Tecnológica

PCA - Percursos Curriculares Alternativos

PEREE - Programa Específico do Regime Educativo Especial

PIAAC - *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*

PIEF - Programas Integrados de Educação e Formação

PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA - *Programme for International Student Assessment*

PLNM - Português Língua não Materna

PME - Pequenas e Médias Empresas.

PNAES - Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior

PNC - Plano Nacional do Cinema

PNL - Plano Nacional de Leitura

PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PORDATA - Base de Dados de Portugal Contemporâneo

PROFIJ - Programa Formativo de Inserção de Jovens

QEQ - Quadro Europeu de Qualificações

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

RA - Regiões Autónomas

RAA - Região Autónoma dos Açores

RAM - Região Autónoma da Madeira

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

REA - Recursos Educativos Abertos

REDA - Recursos Educativos Digitais Abertos

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SANQ - Sistema de Antecipação de Necessidades de Qualificações

SELF - Secções Europeias de Língua Francesa

SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SNQ - Sistema Nacional de Qualificações

SREC - Secretaria Regional de Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

TALIS - *Teaching and Learning International Survey*

TE -Técnico especializado

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*

UAE - Unidade de Apoio Especializado em Multideficiência e Surdocegueira Congénita

UE - União Europeia

UEE - Unidade de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo

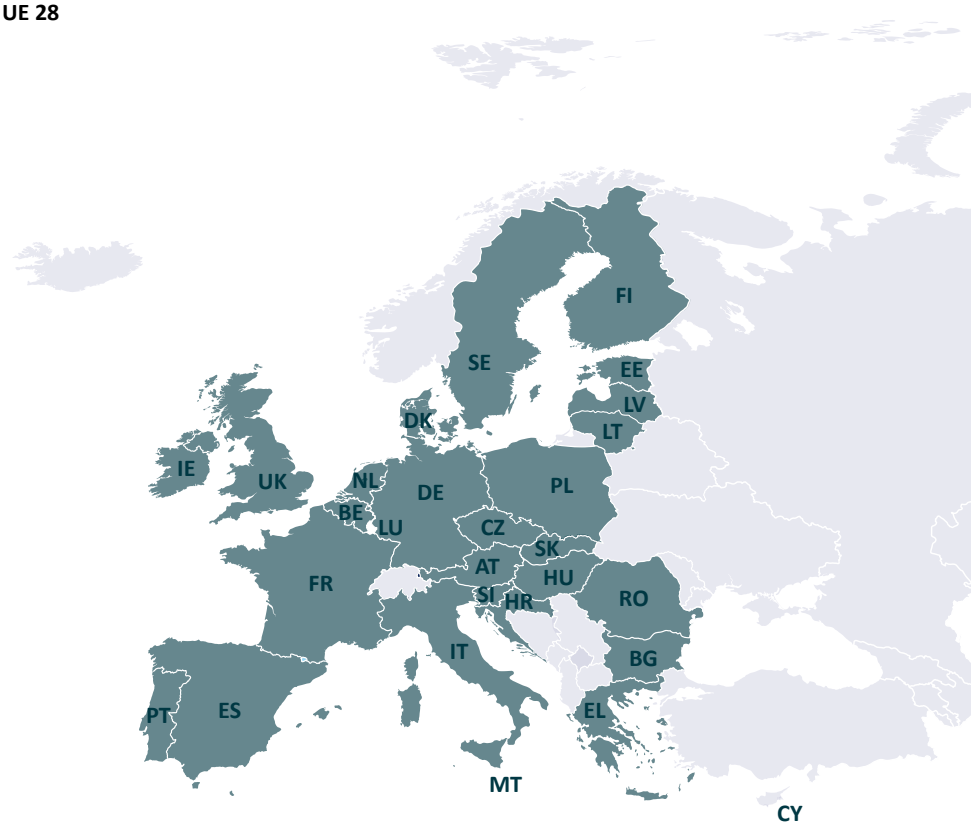
UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

UIS - *UNESCO Institute for Statistics*

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

UO - Unidade Orgânica

UE 28



AT - Áustria
BE - Bélgica
BG - Bulgária
CY - Chipre
CZ - Chéquia
DE - Alemanha
DK - Dinamarca
EE - Estónia
EL - Grécia
ES - Espanha
FI - Finlândia
FR - França
HR - Croácia
HU - Hungria
IE - Irlanda
IT - Itália
LT - Lituânia
LU - Luxemburgo
LV - Letónia
MT - Malta
NL - Países Baixos
PL - Polónia
PT - Portugal
RO - Roménia
SE - Suécia
SI - Eslovénia
SK - Eslováquia
UK - Reino Unido

Espaço Económico Europeu e países candidatos **à UE**

AL - Albânia
BA - Bósnia e Herzegovina
CH - Suíça
IS - Islândia
LI - Listenstaine
ME - Montenegro
MK - Macedónia do Norte
NO - Noruega
RS - Sérvia
TR - Turquia

Conselho Nacional de Educação

http://www.cnedu.pt

cnedu@cnedu.pt

tel. + 351 21 793 52 45
fax. +351 21 797 90 93

Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal