

**ESTADO DA  
EDUCAÇÃO  
2023**

**Título**

Estado da Educação 2023

**Direção**

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

**Coordenação**

Domingos Fernandes e Conceição Gonçalves

**Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição**

Aldina Lobo, António Correia, António Dias, Conceição Gonçalves, Maria Plantier, Ricardo Oliveira

**Apoio à coordenação**

Cristina Brandão e Rita Vinhas

**Apoio administrativo e financeiro**

Paula Barros

**Expedição**

Ana Estribio

**Editor**

Conselho Nacional de Educação (CNE)

**Design gráfico**

Providência Design

**Impressão**

Greca – Artes Gráficas

**Tiragem**

500 exemplares

**1.ª Edição**

Dezembro de 2024

**ISSN**

1647-8541

**ISSN Digital**

2976-0267

**Depósito legal**

541759/24

## **Agradecimentos**

### **O Conselho Nacional de Educação**

agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Alcina Cardoso, Ana Odília Figueiredo, Ana Veríssimo, António Lucas, Beatriz Almeida, Carla Lourenço, Cesário Silva, Cristina Perdigão, Cristina Santos, David Sousa, Décio Telo, Edgar Romão, Ema Silva, Fernanda Nogueira, Fernando Alfaiate, Filipa de Jesus, Filomena Oliveira, João Gonçalves, Joaquim Mourato, Joaquim Santos, Luís Duque de Almeida, Luís Guerra, Margarida Cardoso, Maria Inês Pinto, Maria João Ferreira, Maria João Horta, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Olga Morouço, Paulo Gonçalves, Rui Trindade, Sara Drumond, Susana Castanheira Lopes e aos seguintes serviços e entidades: Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette; Agrupamento de Escolas de São Teotónio; Conselho Científico-Pedagógico para a Formação Contínua; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Estrutura de Missão Recuperar Portugal; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Júri Nacional de Exames; Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e Secretaria Regional da Saúde e Segurança Social – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia – Governo Regional da Madeira.

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



# ÍNDICE

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



# O BEM INESTIMÁVEL QUE É A EDUCAÇÃO

**DOMINGOS FERNANDES**

PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O *Estado da Educação 2023* foi pensado e preparado no ano em que celebramos os 50 anos da instauração da liberdade no nosso país que nos permitiu iniciar a construção do sistema democrático de educação e formação. Desde então fizemos um percurso que nos permitiu tirar o país da situação calamitosa em que se encontrava no início dos anos 70 do século passado. Nessa época, em cada grupo de 100 alunos que conseguia chegar à então designada 4.ª classe do ensino primário, 70 eram aprovados após o exame. Destes, 18 prosseguiram estudos para o nível secundário dos quais 5 completavam este nível de escolaridade e apenas 2 concluíam a educação superior. Estes são dados que ilustram bem o que, então, era a educação e a formação em Portugal e não mais esqueci esta sequência de números: 100-70-18-5-2! Refira-se, como exemplo, que tínhamos nesse tempo cerca de dois milhões de analfabetos (25,7%), hoje esta percentagem é inferior a 3%; uma taxa real de escolarização na educação secundária de 5%, contra perto de 90% nos dias de hoje; e apenas 3% da população com um diploma da educação superior quando agora temos 23%. Se restringirmos a população à faixa etária dos 25 aos 34 anos, verificamos que 40% é possuidora de um diploma de nível superior.

É importante compreender que a situação que se vivia no início dos anos 70 do século passado, que aqui apenas se ilustra com alguns dados, teve e continua a ter repercussões muito significativas e nefastas nas qualificações da população portuguesa. Repare-se que, apesar dos reconhecidos progressos alcançados ao longo das últimas décadas, em 2023, 40,6% dos portugueses possuía, no máximo, um diploma da educação básica, a maior percentagem de baixas qualificações dos 27 países da União Europeia. A escolaridade obrigatória de 9 anos só foi consagrada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) para todos os alunos que iniciaram o 1.º ano de escolaridade a partir do ano letivo de 1987/1988. Em termos muito simples, isto significa que um aluno que tivesse iniciado o 1.º ano de escolaridade neste ano letivo concluiria os 9 anos de escolaridade obrigatória no ano letivo de 1995/1996, com 14 ou 15 anos de idade, se não tivesse sido retido no seu percurso. Esse jovem terá hoje 42 ou 43 anos e terá, no máximo, um diploma do 9.º ano de escolaridade. Importa ainda ter em conta que, no início dos anos 90, a taxa de abandono escolar precoce era 50% e a taxa real de escolarização do 3.º ciclo da educação básica era 54%. Assim, pode facilmente verificar-se que uma parte muito significativa da população portuguesa terá, no máximo, um diploma da educação básica. Pensando em termos da educação e formação ao longo da vida em geral e no domínio da educação e formação de adultos em particular, são múltiplos os desafios que se configuram e são também múltiplos os motivos para refletir acerca das relações entre as medidas de política que foram sendo tomadas, os programas que as materializaram e as qualificações da população adulta (16-64 anos de idade).

Certamente, o nosso sistema de educação e formação alcançou, em termos quantitativos, digamos assim, um nível de desempenho que compara bem com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e da União Europeia (UE). E, sob muitos pontos de vista, conseguiu fazê-lo em relativamente pouco tempo. Isso mesmo tem sido reconhecido por uma diversidade de instâncias e instituições europeias. Pensemos, por exemplo, que a taxa real de pré-escolarização é hoje 94,2% e que as taxas de conclusão para os diferentes níveis da escolaridade obrigatória vão de um mínimo de 90,2% para a educação secundária até ao máximo de 98,1% para o 1.º ciclo da educação básica. As taxas reais de escolarização continuam a evoluir de forma positiva sendo 89,8% para a educação secundária, 100% para o 1.º ciclo da educação básica e 92,4% e 94,0% para o 2.º e o 3.º ciclos da educação básica, respetivamente. A melhoria das taxas reais de escolarização e de conclusão ao nível da educação secundária nas últimas décadas tem permitido uma evolução significativa das qualificações dos jovens adultos (25-34 anos). Aliás, esta situação tenderá a melhorar de forma sensível nos próximos anos à medida que se diplomarem os alunos que têm de cumprir a escolaridade obrigatória de 12 anos. Os dados indicam que 40,7% da população naquela faixa etária possui formação de nível secundário ou pós-secundário, enquanto 40,9% possui formação de nível superior. Isto significa



que os dados acima apresentados para os adultos situados na faixa etária dos 16 aos 64 anos são substancialmente melhores se pensarmos na população mais jovem. Note-se que, em 2022/2023, estavam inscritos na educação superior 446 028 estudantes, 54,1% dos quais eram mulheres. No mesmo ano letivo, 95 608 estudantes obtiveram um diploma deste nível de educação, 58,4% eram mulheres, o que representa um crescimento de 29,0% relativamente a 2013/2014.

No domínio dos recursos, os dados também nos indicam que houve progressos significativos ao nível das qualificações dos docentes da educação não superior, com cerca de 13% com diplomas de mestrado ou de doutoramento, e com os docentes da educação pré-escolar com qualificações que superam as dos seus colegas de vários países da UE. Importa referir ainda que 59% dos docentes frequentaram ações de formação contínua acreditadas. Também os recursos digitais têm tido um incremento muito significativo, permitindo que cada vez mais professores e alunos o possam utilizar nas suas tarefas de ensino e aprendizagem.

Estes exemplos de números e factos evidenciam uma evolução francamente positiva do sistema de educação e formação (outros dados podem ser consultados nesta publicação) que tem permitido que o país tenha progredido dos pontos de vista científico, social, económico, tecnológico e cultural. No entanto, persistem desafios e problemas que é necessário enfrentar, alguns dos quais são recorrentes e, por uma diversidade de razões, pouco tem sido feito tendo em vista a sua resolução.

Um dos problemas mais prementes prende-se com a qualidade das aprendizagens dos alunos em todos os níveis de escolaridade, desde a educação básica até à educação superior. Particularmente preocupante e grave é a situação dos alunos nos primeiros anos da educação básica que, de acordo com os dados disponíveis, continuam, em percentagens elevadas, a não aprender o que está previsto no currículo. A aprendizagem da escrita está longe do que seria desejável, mas o mesmo se verifica em matemática e noutras disciplinas e áreas disciplinares. Os primeiros anos de escolaridade são determinantes para o progresso escolar dos alunos e, nestes termos, urge tomar medidas que enfrentem este problema ao nível da formação inicial e contínua dos professores, da organização e funcionamento pedagógico das escolas e agrupamentos e do investimento em sistemas de apoio, de acompanhamento e avaliação. Dir-se-ia que o país necessita de pôr em prática um programa especificamente orientado para melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens nos primeiros anos.

Na verdade, por vezes, parece que o que importa é o acesso à educação superior, sem atender à grande relevância, a todos os níveis, que tem o sucesso dos alunos nos primeiros anos de escolaridade. Não se podem deixar alunos pelo caminho, não se podem desleixar os apoios diversificados de que os alunos necessitam e não se podem excluir, sem mais nem menos, aqueles que revelam dificuldades. Há um imperativo ético que todos deveremos respeitar e que se prende com a nossa obrigação de proporcionar uma educação às crianças que contribua decididamente para combater as desigualdades, as iniquidades e a exclusão. Trata-se, na verdade, de cumprir o que estipula a Constituição da República Portuguesa e toda a legislação em vigor no domínio da educação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

**Enfrentar  
desafios e  
problemas:  
um imperativo  
ético**

A questão da qualidade das aprendizagens de todos os alunos tem de ser igualmente enfrentada no 3.º ciclo da educação básica, na educação secundária e na educação superior. Tal como para os primeiros anos, é necessário desenvolver programas de formação inicial e contínua de professores que tenham realmente em conta os conhecimentos e competências que têm de ser desenvolvidas sobretudo no que se refere ao conhecimento científico inerente à disciplina ou disciplinas que se lecionam, ao conhecimento pedagógico, ao conhecimento do currículo e, em geral, à inovação pedagógica. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) é um importante referencial de qualidade para todos os níveis de escolaridade obrigatória pois define as competências, os conhecimentos, os valores e as atitudes que todos devem desenvolver, que, de resto, são consistentes com os que constam numa diversidade de documentos e relatórios de entidades nacionais e internacionais, tais como a *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO), a OCDE e outras de natureza académica e empresarial. No que se refere à educação superior, e tal como se aborda neste relatório, urge investir deliberada e consistentemente na melhoria dos conhecimentos pedagógicos dos seus professores. Tal como nos outros, neste nível de educação é necessário inovar nas práticas de ensino e de avaliação e criar ambientes em que os estudantes sejam desafiados a pensar, a ser autónomos, a exercitar o pensamento crítico e a criatividade e a serem capazes de mobilizar, integrar e utilizar conhecimentos e competências para resolver uma diversidade de problemas.

Noutro plano, persistem dificuldades no que se refere ao acesso à informação que, invariavelmente, é decisiva para que se possam tomar decisões numa diversidade de domínios como é o caso dos dados referentes à disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), ao número de alunos que não têm aulas porque a sua escola não tem professores que as possam lecionar e aos dados relacionados com as medidas seletivas e adicionais previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018. Seleccionei deliberadamente estes três domínios porque, se não forem devidamente pensados e postos em prática, podemos estar a questionar princípios e valores que, ao longo dos últimos 50 anos, fizeram parte integrante da construção do sistema democrático de educação e formação do nosso país.

O que persiste é a falta de informação basilar que nos permita acompanhar, monitorizar e avaliar medidas de política, projetos ou programas considerados indispensáveis para que se possam alcançar os desígnios consignados nos documentos fundadores do sistema democrático de ensino tais como a Constituição da República Portuguesa (CRP) e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), mas também os que constam na legislação existente relativa à educação que tem produzido orientações para a consecução de tais desígnios ao longo dos anos. Neste caso, assumem particular importância o Decreto-Lei 54/2018, que define o regime jurídico da educação inclusiva, consagrando princípios humanistas e de solidariedade social e humana que constituem uma significativa evolução no contexto da educação do país, muito particularmente no que concerne à integração e inclusão de crianças e jovens com necessidades especiais de saúde.

O Decreto-Lei 54/2018, no seu artigo 33.º, prevê explicitamente que a sua aplicação deve ser objeto de monitorização, acompanhamento e avaliação por parte de uma diversidade de intervenientes, desde uma equipa nacional integrando técnicos dos serviços do Ministério da Educação, às escolas e à Inspeção-Geral de Educação e Ciência, que “deve acompanhar e avaliar as práticas inclusivas de cada escola” e realizar um “relatório de meta-análise” anual a submeter ao Ministro da Educação. Para além destas disposições legais, o mesmo artigo prevê que, ao fim de cada cinco anos, o membro do governo responsável pela educação desenvolva as necessárias diligências para que seja realizada a avaliação da aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei. E, finalmente, refere-se que o Ministério da Educação promove a avaliação da aplicação deste Decreto-Lei ao fim de dois anos da sua entrada em vigor.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da sua Recomendação n.º 3/2023 – *Uma Infraestrutura Digital para o Sistema de Educação e Formação* – teve a oportunidade de alertar para a necessidade e urgência de se criar uma infraestrutura digital, através da qual se torne possível obter dados credíveis e com os desejáveis níveis de validade e fiabilidade, de forma simples e rápida. Trata-se de uma ideia que importa considerar tendo em conta as dificuldades com que nos vemos confrontados quando temos necessidade de obter informações fundamentais para que as decisões possam ter a necessária credibilidade.

Outros problemas e dificuldades que é necessário enfrentar são apresentados e discutidos mais adiante neste texto, e, sobretudo, ao longo dos diferentes capítulos e secções deste Estado da Educação. Refiro-me a questões relacionadas com as desigualdades, que persistem de forma muito expressiva no nosso sistema, com as novas demografias, que nos colocam desafios como a aprendizagem da língua portuguesa por parte dos alunos migrantes que não a dominam, e com a pedagogia na educação superior, considerada essencial para melhorar a qualidade da formação e, também, para combater as desigualdades neste nível de educação. Há dois problemas prementes e muito preocupantes que estão relacionados. Trata-se da chamada falta de professores e da questão dos alunos sem aulas. Duas questões que é necessário resolver com a urgência que a sua gravidade nos exige.

Desde o início da sua publicação que o Estado da Educação tem vindo a sinalizar questões reconhecidas como relevantes para o desenvolvimento, a modernização e a melhoria do desempenho do sistema de educação e formação do nosso país. Na verdade, em geral, para além da apresentação de sínteses estatísticas relativas a dados de referência, tais como as ofertas e a rede escolar, a distribuição da população discente e os resultados do sistema, os sucessivos relatórios foram incluindo, sob uma diversidade de formas, textos de pendor mais ou menos académico em que se refletia e elaborava acerca de domínios da educação e da formação que, de algum modo, eram considerados críticos para o desenvolvimento e para a democratização do sistema educativo. Refiram-se, a título de exemplo, a educação e a formação profissional, a educação e formação de adultos, a condição docente e os resultados de Portugal em estudos internacionais de avaliação das aprendizagens e/ou competências dos alunos, como é o caso do *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS), promovido pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), e do *Programme for International Student Assessment* (PISA), promovido pela OCDE. Deste modo, o CNE manteve sempre, de forma mais ou menos explícita, um particular protagonismo no espaço público da educação e da formação, dando o seu contributo para a definição da agenda das políticas educativas através de textos de natureza diversa em que, invariavelmente, as questões críticas eram objeto de discussão e reflexão profundas e fundamentadas. Assim, eram enunciados e discutidos temas que, num dado contexto social, económico e histórico, eram considerados relevantes, pertinentes e oportunos tendo em vista a melhoria e a evolução da educação no nosso país. Penso que este tem sido um trabalho inestimável que o CNE tem prestado ao país ao longo dos 36 anos da sua existência, particularmente e de forma mais visível, a partir de 2010, ano da publicação do primeiro Estado da Educação.

O CNE no  
espaço  
público da  
educação

No Estado da Educação do ano passado, foi decidido eleger e assumir a discussão de um conjunto de temáticas, reconhecidamente relevante, que pudesse contribuir para o seu debate no espaço público da educação e formação e, conseqüentemente, para a tomada de decisões no seu âmbito. Foi a partir desta ideia que foram produzidos cinco textos em que se apresentaram e discutiram questões críticas, a saber: a) a existência pouco compreensível do 2.º ciclo da educação básica; b) a emergência da inteligência artificial e alguns dos seus desafios; c) as novas demografias e as suas relações com questões tais como a inclusão, a equidade e a igualdade; d) o ensino artístico especializado e a sua incontornável relevância na educação e formação das crianças e dos jovens assim como na construção de uma educação básica e de uma educação secundária com mais qualidade; e e) a educação profissional e o seu papel na democratização e consolidação da educação secundária assim como a sua comprovada contribuição para que este nível de escolaridade tivesse evoluído positivamente, nomeadamente, no que se refere à sua identidade e às suas finalidades.

As reações ao conteúdo destes textos e à sua contribuição para a discussão de questões estruturantes da educação, por um alargado e diverso número de intervenientes, constituíram um importante incentivo para prosseguir o esforço de acompanhamento, de estudo e análise de uma diversidade de fontes nacionais e internacionais, devidamente referidas ao longo deste relatório, e de reflexão crítica acerca de uma diversidade de domínios da educação e formação reconhecidos como relevantes para a evolução da educação do país.

Devo referir que o “esforço de acompanhamento” se tem traduzido nas discussões que ocorrem no contexto das sessões plenárias do CNE e das suas comissões especializadas, em visitas regulares a instituições escolares de todos os níveis de escolaridade e em diálogos que se estabelecem com os seus docentes e não docentes, em audições a profissionais, académicos, peritos e dirigentes da administração pública, em discussões suscitadas em seminários e outras iniciativas que se têm promovido com regularidade, com o propósito de acompanhar “o que acontece”, e, muito particularmente, a materialização das medidas de política, e também através das múltiplas interações que se estabelecem com a Assembleia da República e com o Governo no âmbito da produção de pareceres, de contributos e de apreciações. Todo este trabalho tem sido indispensável para identificar e conhecer a natureza das questões, definir com rigor os seus contornos e conceber e produzir textos de natureza mais prospetiva como aqueles que aqui se decidiram produzir e divulgar.

Apesar de, presentemente, o sistema de educação e formação se debater com problemas que são bastante preocupantes como é o caso dos já referidos, os textos que se produziram para o *Estado da Educação 2023* centraram-se em temáticas quiçá consideradas mais estruturantes, isto é, em temáticas que, por natureza, podem e devem determinar o desenvolvimento e a melhoria do sistema, contribuindo, por exemplo, para gerir melhor os recursos disponíveis, sempre insuficientes, estruturar a organização do sistema para melhorar os seus níveis de eficiência e de eficácia e para definir claramente as suas finalidades, melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens de todos os alunos e planear para enfrentar os problemas e os desafios com que estamos confrontados.

Neste sentido, pareceu importante produzir textos e reflexões de natureza prospetiva, sem deixar de ter em atenção a necessidade de se abordarem questões críticas em relação às quais é premente tomar decisões ou adotar medidas e/ou criar condições para que a legislação existente seja cabalmente cumprida.

O CNE tem de desenvolver uma visão prospetiva das questões relevantes para o país nos domínios da educação e da formação numa altura em que é cada vez mais óbvio que é preciso investir significativamente na melhoria da qualidade do ensino, das aprendizagens e da avaliação em todos os níveis de escolaridade. Assim, para além de acompanhar as políticas educativas, refletindo “acerca do que acontece” também deve contribuir para construir cenários que perspetivem o futuro, ou futuros, tal como nos é sugerido pelo relatório *Reimagining our futures together: a new social contract for education, 2021*, da UNESCO, que foi publicado no âmbito da iniciativa *Futures of education: Reimagining how knowledge and learning can shape the future of the humanity and the planet, 2019*. A iniciativa foi concebida e desenvolvida partindo do princípio de que é necessário reinventar a educação para construir o futuro num mundo claramente marcado pela imprevisibilidade, pela incerteza, pela complexidade e pela precariedade. Na verdade, trata-se de uma iniciativa global que nos desafia a repensar o conhecimento, a educação e a aprendizagem para um futuro livre de injustiças, mais inclusivo e assumidamente mais diverso. Ainda que, no âmbito deste texto, não seja possível analisar e discutir com detalhe o conteúdo daquele relatório, farei apenas referência a alguns dos temas, considerados críticos, que nele expressamente se referem e que devem ser repensados, tais como, as aprendizagens, os professores e o ensino, o conhecimento, as competências, a democracia e a inclusão social e a educação superior, a investigação e a inovação. Para a UNESCO, a necessária transformação da educação deve, naturalmente, ter em conta aqueles temas e ser efetivamente materializada segundo as seguintes cinco dimensões: a) pedagogia; b) currículo; c) ensino; d) escolas, docentes e não docentes; e e) oportunidades para aprender ao longo da vida em espaços diferenciados, dos pontos de vista social e cultural. Na verdade, ainda que estes cinco eixos possam parecer óbvios para muitos dos que, de algum modo, trabalham e/ou intervêm na área da educação, estas dimensões, ou uma boa parte delas, não têm sido objeto da devida atenção, parecendo que a sua relevância tem sido, de algum modo, ignorada.

A pedagogia, o currículo e o ensino são, há muitos anos, considerados domínios fundamentais que podem contribuir de facto para transformar de forma importante a qualidade dos sistemas de educação e formação. Refiro-me a pedagogias socialmente sensíveis ou, se quisermos, socialmente mais justas, e não a pedagogias da conformidade que sustentam modos de agir que nada transformam. É também a perspetivas de currículo como algo que nos interpela, que nos obriga a pensar e a inovar e a cooperar com os outros para resolver problemas. Estamos a falar de um currículo que é vida, tal como já referia John Dewey há cerca de 130 anos, quando afirmou que, e cito de cor, “A escola não prepara para a vida. A escola é a própria vida”. Neste sentido, estamos perante uma visão de currículo que, necessariamente, exige uma significativa reconfiguração dos modos de organizar e desenvolver o ensino, as escolas e a formação dos seus professores.

As reflexões que o CNE tem vindo a realizar e as preocupações que orientam as nossas decisões e ações são consistentes com ideias cruciais constantes no referido relatório da UNESCO, tais como: a) a importância de se pensar o futuro ou os futuros da educação; b) a necessidade de transformar a educação; c) a relevância da pedagogia, do ensino e do currículo nos processos de transformação da educação; e d) a centralidade das escolas e dos profissionais da educação nos processos inerentes à melhoria da qualidade da educação.

Nestas condições, foi decidido produzir quatro textos em que se reflete e elabora acerca de temas que, inevitavelmente, deverão estar presentes nos debates e nas tomadas de decisão quanto ao futuro, ou futuros, da educação no nosso país:

1. A educação dos 0 aos 12: uma retrospectiva em direção ao futuro
2. Uma educação secundária para o futuro
3. PLNM: um degrau para as aprendizagens?
4. Por uma pedagogia inovadora na educação superior

Repare-se que os dois primeiros sugerem que a estrutura do sistema deve ser objeto de reflexão que sustente a necessidade, já reconhecida há 16 anos, da sua alteração. O terceiro texto foi pensado e organizado tendo em vista a urgência de se garantir que a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) responda cabalmente às necessidades das crianças e jovens que, estando no nosso país, não dominam a língua portuguesa. Finalmente, o quarto texto apresenta e discute a necessidade de a pedagogia e a inovação pedagógica constituírem importantes referenciais para que os docentes da educação superior possam melhorar as suas práticas de ensino e de avaliação. De seguida, são apresentados e discutidos, de forma muito sumária, alguns aspetos relevantes de cada um dos textos.

### **A educação dos 0 aos 12: uma retrospectiva em direção ao futuro**

O país necessita de perspetivar uma mudança substantiva no que se refere à organização da educação das crianças cujas idades estão compreendidas entre os 0 e os 12 anos. Isto significa, antes do mais, que as creches passem a ser tuteladas pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) no que concerne à componente educativa e pedagógica. Trata-se de uma questão que é reconhecida e tem sido objeto de considerações que vão nesse mesmo sentido, por parte de académicos, políticos, associações, instituições que se dedicam ao trabalho com crianças e personalidades com trabalho reconhecido na área. Além disso, implica prever uma rede de creches e de instituições da educação pré-escolar que garanta o acesso de todas as crianças aos benefícios da sua frequência.

Noutro plano, o país também precisa de resolver a questão da existência do 2.º ciclo que é manifestamente problemática, tal como já foi amplamente referido e fundamentado num estudo encomendado pelo CNE em 2008 a um conjunto multidisciplinar de investigadores. Há várias questões que, naturalmente, têm de ser ponderadas e equacionadas, mas importa compreender que o principal alcance de uma medida que ponha fim ao 2.º ciclo da educação básica, dando

origem a um ciclo de escolaridade dos 6 aos 12 anos, é a oportunidade que se cria para melhorar significativamente a qualidade da educação nos primeiros anos. As competências de leitura e da escrita são imprescindíveis para o desenvolvimento de outras aprendizagens e, por isso, é necessário um grande investimento para garantir que todas as crianças sejam competentes nos tempos considerados adequados.

Um ciclo de escolaridade único dos 6 aos 12 anos permite uma progressão mais equilibrada, pois acaba com a transição brusca do 4.º ano de escolaridade, com um docente responsável, para o 5.º ano de escolaridade, com mais de 10 disciplinas e, na grande maioria dos casos, com outros tantos docentes. Além do mais, permite criar condições para que a organização e o funcionamento pedagógico das escolas sejam mais consentâneos com a criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais estimulantes e enriquecedores. Neste sentido, é necessário fazer um significativo investimento na formação de professores para que as instituições proporcionem uma educação da mais elevada qualidade às crianças destas idades. A educação nos primeiros anos é determinante para o percurso de todos os alunos, podendo comprometer decididamente o seu progresso e o seu sucesso escolares.

### **Uma educação secundária para o futuro**

A educação secundária é de crucial importância tendo em conta as repercussões que tem nas qualificações dos cidadãos. É a partir deste nível de educação que as pessoas conseguem perspetivar as suas vidas e integrar-se de forma mais favorável na sociedade. A educação secundária tem de ser uma relevante plataforma de oportunidades de educação e formação conducente ao ingresso no mercado de emprego ou ao prosseguimento de estudos de nível superior, mas sempre numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Nestes termos, é necessário definir claramente a sua natureza terminal. Isto significa que a educação secundária tem de ter valor em si mesma, ou seja, desenvolve um conjunto de conhecimentos, competências, valores e atitudes que é devidamente reconhecido e valorizado pela sociedade. Importa desenvolver políticas que valorizem todos os cursos de nível secundário, incluindo obviamente os cursos do ensino artístico especializado e os cursos profissionais e não apenas os cursos científico-humanísticos. Qualquer um destes cursos tem de proporcionar oportunidades para que todos os seus alunos desenvolvam as competências e conhecimentos previstos no PASEO. Isso tem de ser muito claro para as comunidades educativas e para a sociedade em geral.

É necessário pensar a educação secundária tendo em conta a importância de criar oportunidades para que todos os alunos possam viver em ambientes que estimulem a sua curiosidade pelos desenvolvimentos científicos, artísticos, sociais, tecnológicos, humanísticos, e, em geral, culturais que ocorrem na sociedade e no mundo. Todos os alunos, independentemente dos cursos que frequentam, devem ter essas oportunidades. Neste sentido, as escolas secundárias, os seus cursos e os seus modos de organização e funcionamento têm de ser repensados. As relações das escolas secundárias com a sociedade em geral, com o mundo empresarial e com as instituições da educação superior têm de ser igualmente repensadas.

É preciso ambicionar que as escolas secundárias sejam importantes “centros de curiosidade” em que alunos e professores se envolvem em projetos de desenvolvimento artístico, científico, social ou outro, através dos quais desenvolvem competências e aprendizagens que são transferíveis para outros contextos. A relação com as cidades, as vilas e as suas comunidades é aqui um fator de grande relevância, já que as suas estruturas e equipamentos industriais, comerciais, culturais e de fornecimento de bens indispensáveis para o bem-estar das populações são meios preciosos para estudar e investigar na perspetiva de que a “a escola é a própria vida”.

As ideias para a educação secundária têm de partir da importância decisiva do conhecimento e do seu desenvolvimento em ambientes onde efetivamente se aprende, porque se faz e porque se investiga e porque se pensa. Isto quer dizer que as aprendizagens dos alunos têm de ter os mais elevados padrões de qualidade. Nestes termos, muito há, certamente, a pensar e a decidir para que a educação secundária seja mais do que preparar uma parte dos alunos para ingressarem na educação superior.

### **PLNM: um degrau para as aprendizagens?**

Se, num certo sentido, podemos dizer que uma escola é um centro de inclusão, então diremos que, em muito boa medida, a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM) é a sua peça essencial. Os dados apresentados neste relatório mostram que os alunos migrantes, normalmente oriundos de meios fragilizados dos pontos de vista social, económico e cultural, são os que apresentam índices mais elevados de retenção. Sabemos que, em 2022/2023, 13 923 crianças e jovens frequentaram aulas de PLNM nas escolas públicas, e conhecemos a sua distribuição pelas respetivas nacionalidades. Por razões certamente devidas a fluxos migratórios e outras, a maioria dos alunos que frequentou a referida disciplina é de nacionalidade portuguesa. Mas, para além deste dado, uma vez que também sabemos que frequentaram o sistema, nas escolas públicas do Continente, 116 589 alunos estrangeiros, 60 757 dos quais de nacionalidade brasileira, tendo 140 frequentado PLNM, restam-nos 55 832 alunos estrangeiros. Uma vez que a disciplina foi frequentada por 13 923 alunos, pode sempre questionar-se em que medida a oferta existente foi capaz de responder às necessidades reais dos alunos migrantes que não dominam a língua portuguesa. Lamentavelmente, não foi possível obter a informação que nos permita conhecer o que, de facto, se passou e se passa num domínio tão relevante como este.

A disciplina de PLNM e as questões pedagógicas e organizativas que suscita têm de ser tratadas como uma questão essencial para que o país possa levar a bom termo a plena integração das famílias migrantes, com todos os benefícios para a coesão social que daí decorrem. É, por isso, fundamental acompanhar, apoiar e avaliar os processos inerentes à sua plena consecução em todas as escolas em que se justifique o seu funcionamento. Significa recolher dados que caracterizem exaustivamente a situação em cada escola e em cada agrupamento pois só assim é possível tomar as medidas mais eficientes, eficazes e adequadas.



## Por uma pedagogia inovadora na educação superior

A qualidade das aprendizagens e a inclusão dos estudantes da educação superior estão relacionadas de forma importante com a qualidade do ensino e, consequentemente, com os conhecimentos pedagógicos e com as práticas pedagógicas dos seus professores. A inovação pedagógica é também um domínio que muito pode contribuir para que os alunos aprendam em ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento dos seus conhecimentos e competências.

Desde o início do chamado “processo de Bolonha”, há cerca de 25 anos, as instituições da educação superior vêm desenvolvendo esforços para que a pedagogia e a inovação pedagógica façam parte da formação dos seus docentes e, consequentemente, sejam consideradas e integradas nas suas práticas. No entanto, o que a investigação nos tem revelado é que apenas alguns dos professores da educação superior desenvolvem práticas pedagógicas consistentes com as recomendações constantes na literatura e apenas algumas instituições consideram de forma importante os conhecimentos pedagógicos e as práticas pedagógicas para efeitos de recrutamento ou para efeitos da avaliação e progressão dos docentes.

Nestes termos, uma vez que o abandono, as reprovações e a conclusão dos cursos para além do tempo previsto são factos que estão relacionados com uma diversidade de consequências negativas para os alunos, para as suas famílias e para a sociedade, torna-se necessário desenvolver medidas que respondam às necessidades de formação dos docentes em domínios que são reconhecidamente relevantes para melhorar a qualidade da educação e da formação dos estudantes. Além do mais, perante docentes que inovam as suas práticas pedagógicas e que têm conhecimentos pedagógicos, os alunos tendem a envolver-se mais interessada e ativamente nos processos de aprendizagem e, deste modo, abandonam e reprovam menos e tendem a concluir os seus cursos no tempo previsto.

Por fim, gostaria de sublinhar que, apesar dos muitos progressos realizados no sentido de democratizar o sistema de educação e formação do país, temos ainda um conjunto de desafios que nos obriga a conjugar todos os possíveis meios para o poder enfrentar com êxito. A educação é um bem inestimável que está fortemente relacionada com a inclusão, a equidade e a coesão social e, consequentemente, com o bem-estar das pessoas. É através da educação que as pessoas criam mais oportunidades para viverem melhor e com mais dignidade. Por isso é tão relevante investir e desenvolver políticas educativas centradas na melhoria da qualidade das aprendizagens de todos os alunos. E, também por isso, é cada vez mais importante conceber e desenvolver planos para que as instituições de educação e formação e os seus docentes e não docentes possam fazer o seu trabalho com elevados padrões de qualidade. O Conselho Nacional de Educação, no âmbito das suas competências e no que está ao seu alcance, continuará a desenvolver as ações que se revelarem necessárias para melhorar e continuar a democratizar o sistema educativo e formativo português.

### **Domingos Fernandes**

Presidente do Conselho Nacional de Educação



# SUMÁRIO EXECUTIVO

O *Estado da Educação 2023* é constituído por duas partes. Na primeira - Uma Panorâmica do Sistema Educativo - apresentam-se os principais indicadores da educação e formação em Portugal, tecendo considerações de natureza analítica e interpretando o seu significado no âmbito das políticas públicas de educação. Principalmente a partir de dados disponibilizados pelos organismos do Ministério da Educação, Ciência e Inovação que produzem estatísticas e estudos, percorrem-se os seguintes domínios: condições para a educação e formação, população discente e resultados do sistema. Cada um é objeto de uma síntese que reflete tendências evidenciadas pelos dados e suas implicações. A segunda parte - Reflexões para o Desenvolvimento das Políticas Educativas - aborda quatro temas candentes da educação e formação em Portugal: Educação dos 0 aos 12 anos, Educação Secundária, Português como Língua Não Materna e Inovação Pedagógica no Ensino Superior. Estes decorrem do acompanhamento e debate que o Conselho Nacional de Educação desenvolve, seguindo fóruns nacionais e internacionais, no âmbito da sua intervenção no espaço público da educação.

No presente sumário executivo, extratam-se algumas das tendências mais significativas encontradas, bem como as suas implicações para o desenvolvimento das políticas educativas, pensando que estas devem responder às exigências colocadas aos sistemas educativos no mundo atual, permitir que todos aprendam melhor com todos, em espaços de diversidade cultural, e que, sabendo mais, enriquecendo as suas competências, possam ter uma vida melhor.

**As condições subjacentes à educação e formação evidenciam elevada qualificação dos docentes, orientação para o digital, investimento financeiro crescente e valorização da internacionalização dos ambientes de aprendizagem.**

Portugal apresenta o corpo docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário mais qualificado de sempre: quase 13% possuem mestrado ou doutoramento. Acresce que 59% dos docentes investiram também na formação contínua, através de ações acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, maioritariamente, na modalidade de cursos de formação, de curta duração, que tendem a ter um impacto mais limitado na implementação de práticas inovadoras e na transformação das práticas pedagógicas. Na verdade, modalidades tais como os círculos de estudos ou as oficinas de formação tendem a ter impactos mais significativos nas práticas profissionais.

As áreas de formação privilegiadas têm refletido, a cada momento, as prioridades das políticas públicas de educação e as conseqüentes necessidades de formação dos docentes. As TIC aplicadas às didáticas foram a área temática mais procurada nos últimos três anos. Sendo a formação contínua simultaneamente um recurso e um veículo da concretização das políticas educativas, convirá garantir a manutenção de oportunidades de formação noutras áreas, como forma de potenciar a qualidade do ensino e a inovação.

Na educação básica e secundária, continua a ser extremamente difícil repor os docentes que vão saindo do sistema. O aumento da percentagem dos professores com menos de 30 anos, embora sucessivo, não chega a 2%. Acresce que o número de estudantes em cursos de mestrado que conferem habilitação para a docência tem-se mantido reduzido. Embora existam medidas em curso, esta realidade permanece um desafio.

A distribuição etária do pessoal docente no ensino superior continua a revelar-se preocupante, especialmente no ensino universitário: quase metade tem 50 anos ou mais, e a quantidade de docentes com 60 anos ou mais duplicou na última década (de 9,8% para 17,3%). Apesar de a tendência refletir a demografia da sociedade atual, será necessário mobilizar atempadamente medidas com vista à renovação do corpo docente, de forma a garantir a sustentabilidade das instituições.

O investimento global do Estado em educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior, foi de 10 315,20 milhões de euros, em 2023. Ao abrigo da descentralização e delegação de competências, foram envolvidos mais 1 019,65 milhões de euros. No cômputo, continua a registar-se um aumento da despesa com educação desde 2017. Encontram-se convergências entre os montantes convocados e algumas políticas de reforço em curso, nomeadamente, educação inclusiva, ensino profissional, escola digital, instalação e modernização de Centros Tecnológicos Especializados e investimento em I&D.

As taxas de realização do POCHE e do PRR evidenciam contributos significativos para a qualificação de jovens e adultos, o apoio financeiro a estudantes do ensino superior e o impulso tecnológico. Embora em curso, os incentivos financeiros ao alojamento estudantil carecem de concretização mais célere.

Registam-se progressos significativos no acesso às tecnologias no setor público, no que respeita à quantidade de equipamentos e à sua distribuição geográfica, bem como ao acesso à Internet nas escolas, que indicam avanços notáveis no processo de digitalização da educação em Portugal. Assinala-se, igualmente, o esforço de capacitação dos docentes para a mobilização do digital como recurso educativo, designadamente, no âmbito do Plano de Capacitação Digital das Escolas.

Várias medidas estruturantes, iniciativas e serviços especializados na área da educação digital têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal nos últimos anos, sublinhando a sua crescente relevância. Contudo, faltam evidências disponíveis que permitam avaliar o impacto destes na melhoria da qualidade das aprendizagens, nos resultados educativos ou na inclusão digital. Sinaliza-se a necessidade de os estudos sobre a sua implementação providenciarem informação necessária a uma compreensão efetiva dos resultados alcançados, em termos do valor para a formação dos alunos.

A multiplicidade de referenciais disponíveis sobre educação digital apela à definição de uma abordagem sistémica para a integração de tecnologias na educação. Neste sentido, o sistema educativo tem ainda um caminho a percorrer, até alcançar a necessária coordenação estratégica entre políticas públicas e práticas pedagógicas. Esta deverá visar não só a equidade no acesso e a formação contínua adequada de professores, mas também uma visão pedagógica das dinâmicas de aprendizagem digital, a integração transversal das competências digitais em todas as áreas disciplinares e a capacitação digital dos estudantes.

A internacionalização da educação em Portugal é hoje observada por dois tipos de movimentos no âmbito da mobilidade através do programa Erasmus+: *incoming* e *outgoing* para fins de aprendizagem, formação e ensino. É igualmente observada em função do crescimento do número de alunos estrangeiros inscritos no sistema educativo português, 18% só no ensino superior em 2022/2023, que expõe a diversidade de nacionalidades e culturas nos ambientes de aprendizagem domésticos, a qual se alarga à educação não superior, à formação vocacional, à formação de adultos.

A visão de internacionalização da educação proporcionada pelos dados da mobilidade no âmbito do Erasmus+, que mostram a predominância do ensino superior e um crescente interesse da educação não superior por este tipo de experiências, coadjuvada pela diversidade internacional e intercultural dos ambientes de aprendizagem, confere ao processo de internacionalização no estrangeiro e de internacionalização em casa (*Internationalization at Home* – IaH) valor estratégico, ao mesmo tempo que exige uma reflexão sobre a internacionalização do currículo, à qual importa dirigir a atenção das políticas educativas.

**Há mais alunos no sistema educativo e a sua diversidade é, de algum modo, um reflexo do tecido social do país. Existe um esforço de inclusão e equidade em várias frentes que requer, contudo, monitorização e avaliação das medidas empreendidas.**

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

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

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

No ano letivo de 2022/2023, 922 511 crianças e jovens frequentaram a educação básica, 98,2% no chamado ensino geral. Na educação secundária, havia 344 797 alunos, registando-se uma distribuição de 61,0% nos cursos científico-humanísticos, face a 39,0% nos cursos de dupla certificação. Um desequilíbrio que se acentuou nos anos mais recentes. Expectativas, aspirações e contextos dos alunos e das suas famílias influenciaram certamente escolhas e percursos, contudo estes dados parecem espelhar uma desvalorização dos percursos profissionalmente qualificantes.

Em 2022/2023, 446 028 estudantes frequentaram o ensino superior. A distribuição por áreas de formação dos inscritos nos diferentes cursos, no 1.º ano pela primeira vez (91 025), em licenciaturas e mestrados, evidencia que o país continuará a não conseguir ter o número de diplomados de que necessita nas áreas das ciências, tecnologias, engenharia e matemática, os chamados cursos STEM.

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

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

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

**Os resultados do sistema educativo dão conta de taxas elevadas de escolarização e do aumento dos níveis de qualificação dos adultos mais jovens. Contudo, mostram também défices de saberes e competências em algumas áreas.**

O crescimento acentuado, que marcou a evolução das taxas de conclusão do ensino básico por mais de uma década, estabilizou em 2022/2023, em valores semelhantes aos registados em 2018/2019, antes da pandemia COVID-19. O mesmo se pode dizer relativamente à diminuição das taxas de retenção e desistência. Ainda assim, as taxas de conclusão são elevadas: 90,2% no ensino secundário e 98,1%, 96,4% e 93,8%, respetivamente, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

As taxas de conclusão dos alunos do 3.º ciclo decresceram ao longo dos últimos três anos letivos. No mesmo período, houve um aumento das taxas de retenção e de desistência. É uma situação que deve ser acompanhada nas suas múltiplas vertentes, nos próximos anos.

Num contexto de novas demografias, as elevadas taxas de retenção e desistência das crianças e jovens cujos progenitores são estrangeiros alertam para a necessidade de ativação efetiva de medidas de inclusão e discriminação positiva. Trata-se de uma situação preocupante que é necessário conhecer nas suas múltiplas dimensões, nomeadamente no que se refere à eficiência e eficácia organizacional e pedagógica da disciplina de PLNM e aos processos de acolhimento destes alunos nas escolas que frequentam. Só deste modo será possível agir de forma consistente e sustentada.

No ensino superior, diplomaram-se 95 608 estudantes nos vários níveis, em 2022/2023, o que representa um crescimento de 6,7% face a 2021/2022 e um salto de 29,0% relativamente a 2013/2014. A maior parte eram mulheres, 58,4%. Os sucessivos aumentos no número de diplomados são conquistas importantes. No entanto, continua a verificar-se um défice de diplomados em áreas relevantes para o mercado de trabalho, designadamente, nas áreas normalmente referidas por STEM, isto é, ciências, tecnologias, engenharia e matemática. Esta situação sugere que será necessário desenvolver medidas e/ou programas que, de algum modo, a possam dirimir.

Em todos os níveis de escolaridade do ensino básico e em várias disciplinas, há percentagens elevadas de alunos que não aprendem o que está previsto no currículo. São particularmente inquietantes os resultados nas disciplinas de matemática e os desempenhos no domínio da língua escrita. O mesmo se pode dizer relativamente às competências digitais. Por exemplo, nas provas de aferição, 69,7%, 57,5% e 60,8% dos alunos do 2.º ano, assim como 75,8%, 90,4% e 79,7% do 8.º ano, revelaram dificuldades, respetivamente, nos domínios da matemática de números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados. A escrita é um desafio para mais de metade das crianças do 2.º ano, 56,0%, que revelaram dificuldades ou não conseguiram de todo responder às tarefas. Este é um problema recorrente e preocupante, que deve ser objeto de medidas de política no contexto da melhoria do ensino e das aprendizagens nos primeiros anos.

Apesar dos défices enunciados, importa referir que há alunos que aprendem ao mais elevado nível. Num sistema que se pretende equitativo, tornam-se, assim, ainda mais necessárias políticas e medidas que contribuam para que essa situação abranja um número crescente de crianças e jovens. O país, ao nível da educação nos primeiros anos, necessita de um plano que contemple os domínios em que urge intervir para melhorar a situação atual (e.g., formação de docentes, sistemas de apoio, acompanhamento e monitorização).

A reconfiguração das provas de avaliação externa com finalidades de aferição é um passo importante para uma identificação mais fina das aprendizagens realizadas pelos alunos. Alterações que poderão ter grande alcance, e que se espera refletidas na transformação destas provas prevista já para 2025, prendem-se com dois aspetos fundamentais: a) a não divulgação dos itens das provas que, deixando de ser de acesso livre, passam a permitir comparar resultados ao longo do tempo e, assim, observar com confiança a evolução das aprendizagens dos alunos; e b) a opção por itens que suscitem mais a mobilização de competências e menos a mobilização de conhecimentos curriculares específicos. Crê-se igualmente que a utilização de escalas de caracterização de desempenho, que descrevam o que os alunos são efetivamente capazes de fazer em cada domínio de aprendizagem, pode ser uma mais-valia.

Apesar do esforço de inclusão subjacente a várias medidas de equidade em curso no sistema educativo português, o desempenho consistentemente mais baixo dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos, do ponto de vista social, económico e cultural, prolonga-se há várias décadas. Mais recentemente, essa situação verifica-se também com os alunos estrangeiros. As razões desta persistência carecem de análise em vários planos (e.g., social, organizacional, pedagógico), a fim de dirimir o problema, melhorar os resultados e garantir a prossecução do desígnio de equidade. Em todo o caso, parece ser relevante cumprir a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 que prevê um conjunto de ações no domínio do acompanhamento, monitorização e avaliação das medidas seletivas e adicionais implementadas, e cujos resultados serão fundamentais para conhecer o que, realmente, se pode estar a passar. Sem esse conhecimento, é muito difícil perspetivar medidas para solucionar os problemas.

A melhoria consistente das taxas reais de escolarização e de conclusão que se verificam no ensino secundário nas três últimas décadas tem sido relevante para o aumento das qualificações dos jovens adultos. Traduz-se, no aumento progressivo, desde há mais de uma década, dos indivíduos entre os 25 e os 34 anos com uma formação de nível secundário ou pós-secundário não superior, que em 2023, representavam 40,7% da população desta idade. Juntamente com os que concluem uma educação terciária, 40,9%, dominam a distribuição das qualificações. Parece, assim, ser particularmente importante investir na qualidade das formações dos cursos de nível secundário, nomeadamente através do desenvolvimento de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstos no PASEO.

No que respeita às qualificações, a dependência intergeracional ainda é forte e especialmente condicionante entre os adultos (25-64 anos) cujos pais têm habilitações inferiores ao ensino secundário, uma vez que metade destes reproduz as baixas habilitações dos progenitores. Importa quebrar esta dependência nas camadas menos escolarizadas da população, um desafio para o qual o aumento sucessivo da qualificação das gerações mais jovens pode ser um contributo muito relevante, estando provado que a conclusão do ensino secundário é uma alavanca desses saltos geracionais.

O envolvimento dos adultos em atividades de educação e formação tem tido um efeito direto no aumento das qualificações. Ainda assim, as baixas qualificações prevalecem nas camadas com mais idade da população, 63,6% dos indivíduos entre 55 e os 64 anos e 44,2% dos que têm entre 45 e 54 anos possuem uma habilitação inferior ao ensino secundário.



Estudar compensa. Quanto mais elevadas são as qualificações, maior a perspectiva de uma vida melhor. A conclusão do ensino secundário contribui de forma decisiva para se conseguir emprego e receber uma remuneração superior. Em 2023, registaram-se taxas de emprego elevadas entre os jovens adultos, 25-34 anos, que concluíram o ensino secundário ou pós-secundário não superior (84,9%) e os que detinham uma habilitação de nível terciário (88,3%). Os últimos auferem um rendimento mensal correspondente, em média, a 173% do salário médio dos trabalhadores que concluem o ensino secundário. No entanto, esta mão-de-obra especializada era paga a valores reais mais baixos que os praticados noutros países da Europa, com diferenças assinaláveis.

Políticas como a atribuição de bolsas aos alunos mais carenciados, no ensino superior, e a oferta de alojamento estudantil a custos acessíveis carecem de reforço, para não deixar esmorecer o impulso de qualificação crescente observado na população adulta mais jovem. O mesmo se pode dizer acerca do desenho e implementação de políticas que contribuam para dirimir assimetrias regionais no que respeita às qualificações.

Tal como no *Estado da Educação 2022*, no *Estado da Educação 2023* produziram-se reflexões acerca de temas cuja importância tem sido reconhecida quer em instâncias nacionais quer em instâncias internacionais. Para cada um deles enunciaram-se algumas linhas de ação e de desenvolvimento que se consideraram relevantes para o desenvolvimento das políticas públicas de educação. Eles constituem, igualmente, um incentivo à discussão e ao debate no espaço público da educação de matérias consideradas relevantes para melhorar o estado da educação no país.

*Educação dos 0 aos 12 anos.* Os desafios que se colocam à educação nos primeiros anos exigem alterações de natureza estrutural e o alargamento das margens do sistema educativo. Nomeadamente, requerem a implementação de medidas que aprofundem a coesão no início da educação básica, através de um novo e único ciclo de ensino neste nível de escolaridade. Trata-se de conceber um referencial integrado da educação dos 0 aos 12 anos e de operar as reconfigurações legislativas necessárias à sua concretização.

*Educação secundária.* A educação secundária ocupa uma posição charneira na estrutura do sistema educativo, que exige uma diversidade ancorada nas finalidades estratégicas comuns da escolaridade obrigatória. Importa defini-la, no seu conjunto, na sua natureza e finalidades gerais e, para o equilíbrio e articulação das ofertas que compõem a sua diversidade formativa, deve ser clarificado o modo como cada um dos seus percursos, cumprindo a sua especificidade, se reconhece no todo.

*Português como língua não materna.* A disciplina de PLNM tem de ser um degrau para alcançar as aprendizagens que se querem inclusivas num contexto de diversidade linguística e cultural, que caracteriza o sistema educativo português. Importa refletir sobre a sua implementação e os seus resultados, no âmbito de um planeamento estratégico de acolhimento e inclusão de alunos migrantes e de forma a garantir o seu impacto na construção de uma educação relevante para todos.

*Inovação pedagógica no ensino superior.* A educação superior enfrenta o desafio urgente de reformular as suas práticas pedagógicas para melhorar a qualidade da educação e da formação dos estudantes. Impõem-se medidas impulsionadoras de uma pedagogia inovadora, enquanto instrumento da equidade, do combate ao abandono e desigualdades e de garantia da qualidade das aprendizagens. Nomeadamente, a valorização do conhecimento pedagógico e da inovação pedagógica nas carreiras profissionais no ensino superior e o incentivo à investigação sobre processos inovadores são indispensáveis.



# PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO

## **Condições para a educação e formação**

Ambições de uma transformação

## **População discente**

Cada um aprende melhor com todos

## **Resultados do sistema**

Saber mais, para uma vida melhor

**CONDIÇÕES PARA  
A EDUCAÇÃO  
E FORMAÇÃO  
AMBIÇÕES DE UMA  
TRANSFORMAÇÃO**

A (re)configuração das sociedades contemporâneas é quase permanente, fruto de impulsos e convulsões de diferentes tipos e com impacto mundial. Neste contexto, de movimentos acelerados e internacionais, cabe aos sistemas educativos atender às condições necessárias à construção de oportunidades significativas de aprendizagem, que permitam aos indivíduos lidar com essa transformação ao longo das suas vidas.

Colocam-se, assim, aos sistemas educativos exigências relacionadas, por exemplo, com a formação dos docentes de todos os níveis de educação, desde o pré-escolar ao ensino superior, para mobilizarem metodologias e recursos capazes de preparar os jovens para que se integrem plenamente na sociedade. Importa, pois, compreender em que medida a formação de docentes reflete e é um recurso para responder aos novos desafios.

Olhando para a escola como fração de um universo em que o digital é já parte integrante da vida das pessoas, a vários níveis, parece ser igualmente relevante equacionar as ambições pedagógicas da utilização de recursos tecnológicos e digitais e os desafios que esta representa para as instituições de educação e formação e para os docentes. Deste modo, é importante contribuir para elucidar o debate acerca da relevância educativa das ferramentas digitais, analisando informação sobre os seus eventuais efeitos nas aprendizagens, as políticas e modelos institucionais e organizacionais que orientam a sua utilização, bem como a existência de infraestruturas de apoio.

Os sistemas educativos enfrentam, ainda, questões relacionadas com desequilíbrios causados pelas transformações bruscas, que afetam quase sempre os mais vulneráveis, ou com o rápido avanço da ciência e da tecnologia, que coloca desafios prementes relacionados com a ética e a obsolescência de novas descobertas. Assim sendo, conhecer as condições do sistema educativo é importante para se perceber em que medida os investimentos no campo da educação e formação atendem, por exemplo, ao apoio aos mais vulneráveis e à investigação e desenvolvimento.

Muitas das questões referidas carecem de análise também no plano da internacionalização, não só das ambições que se colocam à educação e formação, como das próprias condições do seu provimento. Medidas e programas de internacionalização da educação e formação, para docentes e estudantes, contemplando vários níveis e modalidades, assumem particular interesse no âmbito da transformação e tendência à qualidade das condições existentes no sistema educativo.

Face ao exposto, equacionam-se as condições para a educação e formação em Portugal, no que respeita a recursos humanos, recursos financeiros, recursos digitais e oportunidades de internacionalização, tendo presentes as ambições de uma transformação necessária à educação, hoje.

## RECURSOS HUMANOS 1.1.

Os professores, os formadores e o pessoal educativo estão no centro da educação e desempenham o papel mais determinante para tornar a educação uma experiência frutuosa para todos os alunos.

(Comissão Europeia, 2020)

Compreender o retrato do estado da educação implica imergir em duas perspetivas: a estática, fotografia que deixa atentar em pormenores relativos ao momento em que é capturada (2022/2023), e a dinâmica, filme que mostra os movimentos tomados durante um período – neste caso concreto, num máximo de dez anos.

Trata-se de duas perspetivas que se complementam e aqui surgem intercaladas para dar conta da situação do pessoal docente e não docente em Portugal, figuras centrais, pelo papel que desempenham na formação, desejavelmente equitativa, integradora e frutuosa, das novas gerações.

Quem são os profissionais que se encontram no sistema educativo? Como se distribuem pelo país e pelas áreas científicas? Que qualificações detêm? Que formação fazem para se desenvolverem profissionalmente? Que qualidade de ensino, oportunidades e perspetivas se vislumbram? Que impacto e que reflexões pode a situação atual suscitar?

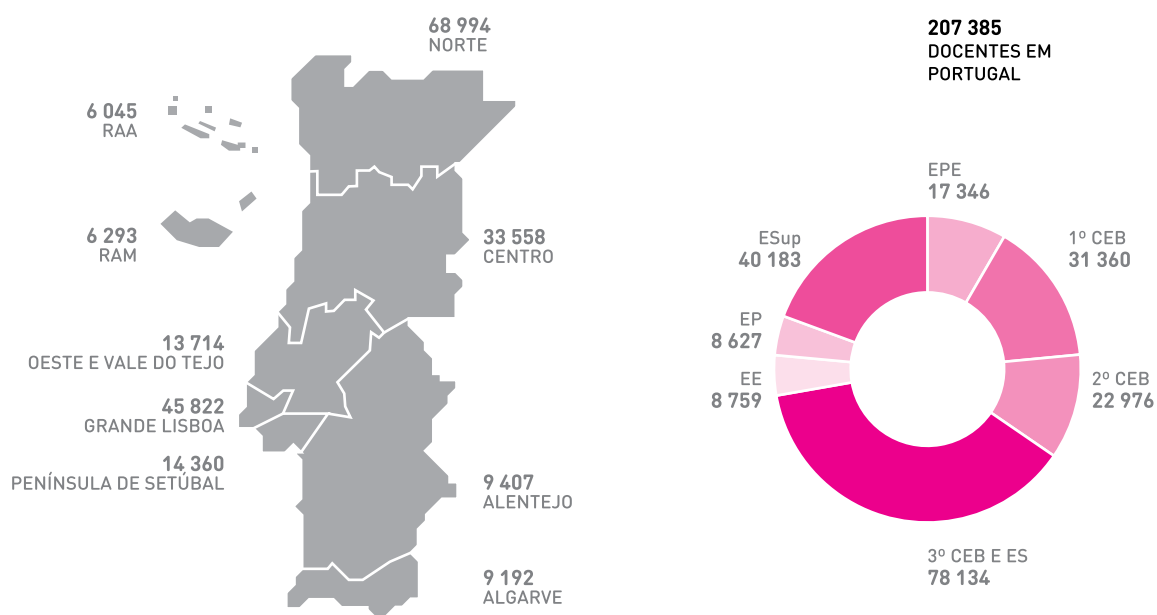
Não obstante, também o pessoal não docente tem de desenvolver conhecimentos e competências indispensáveis para o bom funcionamento das escolas, tendo sempre em vista o sucesso da população discente. Questiona-se, por isso, quem são estes profissionais? O que fazem? Que formação têm? O que se sabe sobre o seu desenvolvimento profissional?

### Pessoal docente: evidências dos grandes números

O pessoal docente desempenha um papel crucial no funcionamento do sistema educativo. Por isso, começa-se por apresentar os dados que mostram o panorama geral, relativos ao ano letivo 2022/2023, para depois se desagregar essa informação e se passar a uma análise mais profunda de alguns aspetos.

Segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2024e), existem 207 385 docentes em Portugal, da educação pré-escolar (EPE) ao ensino superior (ESup). A Figura 1.1.1 evidencia a sua distribuição pelo país e pelos respectivos níveis de educação e formação. Estão incluídos os docentes de educação especial e das escolas profissionais, duas categorias nem sempre contempladas nos dados desagregados.

**Número de docentes, por NUTS II e nível de educação e formação.** Portugal, 2022/2023  
Figura 1.1.1



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A análise da Figura 1.1.1 revela que mais de um terço dos docentes exerce funções no 3.º ciclo do ensino básico (3.º CEB) e no ensino secundário (ES), enquanto 20 em cada 100 estão dedicados ao ensino superior e 15 em cada 100 ao 1.º CEB. No que respeita à distribuição geográfica, constata-se uma maior concentração de docentes na região Norte, que representa aproximadamente 33% do total, seguida pela Grande Lisboa e região Centro, com 22% e 16%, respetivamente. As regiões autónomas registam o menor número de docentes. Os dados parciais indicam oscilações mínimas quando comparados com os do ano letivo anterior.

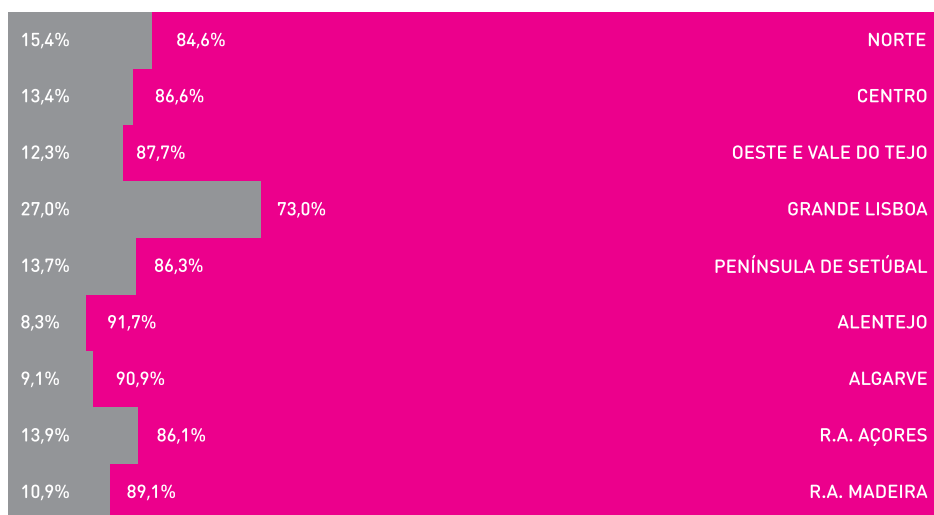
### Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Observe-se com mais detalhe os dados disponíveis sobre os 167 202 docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, como forma de melhor se perceberem as tendências e desafios que se enfrentam no setor educativo.

A distribuição geográfica destes docentes mantém-se proporcional à referida para a distribuição da globalidade da população: mais docentes no Norte, na Grande Lisboa e no Centro, como também se pode ler na Figura 1.1.2, sobre a sua distribuição por NUTS II e por natureza de estabelecimento.

### Percentagem de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, por NUTS II e por natureza do estabelecimento. Portugal, 2022/2023

Figura 1.1.2



● Privado ● Público  
 Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A análise da Figura 1.1.2 revela uma diferença significativa entre os estabelecimentos de ensino público e privado. A maioria expressiva dos docentes (84%) leciona em escolas públicas, o que reflete o papel preponderante do Estado na provisão da educação. Além disso, destaca-se a Grande Lisboa como o maior centro agregador do ensino privado, que atinge os 27,0%. Destacam-se também o Alentejo e o Algarve com a menor percentagem de educação privada (8,3% e 9,1%, respetivamente). Nos últimos dez anos, verificou-se uma oscilação, não significativa, nestes valores. Porém, no cômputo geral, de 2013/2014 para 2022/2023, acaba por verificar-se um aumento de 16% no público e de 32% no privado (de 120 784 para 140 194 e de 20 466 para 27 008, respetivamente), ou seja, neste período, em termos relativos, o número de docentes das escolas públicas teve um aumento que corresponde a metade do que se verificou nas escolas privadas.

Tendo em conta os níveis de educação e formação, a educação pré-escolar apresenta os valores mais próximos quando comparadas as duas naturezas de estabelecimentos: em dez, seis são públicos e quatro estabelecimentos são privados. Esta é, de resto, uma situação confirmada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2024a, 2024b), cujo relatório *Education at a Glance* regista Portugal como um dos países em que o papel das instituições privadas na educação pré-escolar é mais significativo. Nos restantes níveis de ensino a diferença é substancialmente maior: cerca de 11 em cada 100 estabelecimentos são privados no 1.º CEB, 10 no 2.º CEB e 9 no 3.º CEB e ES. Trata-se, assim, de valores que vão diminuindo à medida da progressão dos níveis de escolaridade. Comparam-se também os docentes da educação especial, que estão quase exclusivamente representados no setor público (98%). E ainda os das escolas profissionais, cuja percentagem no privado é significativamente superior à do público; corresponde a 83% dos docentes dessas escolas. Embora este facto não seja surpreendente, é pertinente refletir sobre o papel das escolas privadas no preenchimento das lacunas deixadas pelo serviço público de educação, mormente no âmbito da educação pré-escolar e do ensino profissional.

No que se refere ao primeiro caso, pode considerar-se que só recentemente se adquiriu uma maior consciência sobre a importância da educação pré-escolar para o sucesso académico de crianças e jovens, em grande parte impulsionada pelos avanços nas neurociências. Existe consenso entre as pesquisas europeias a este respeito. O relatório *Starting Strong* da OCDE (2021), por exemplo, analisa os sistemas de educação pré-escolar em vários países e conclui que uma educação pré-escolar de qualidade tem efeitos duradouros no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, resultando em melhores desempenhos académicos e menores taxas de retenção e abandono escolar ao longo do tempo. De forma convergente, a Comissão Europeia (2019b), em parceria com a Rede Europeia de Educação e Formação (Eurydice), publicou o relatório *Educação e Cuidados na Primeira Infância na Europa*, que reforça estas conclusões. Consequentemente, as políticas públicas de educação, nos últimos anos, foram orientadas para a universalização progressiva dos três anos da educação pré-escolar (3-5).

No que se refere às escolas profissionais, importa destacar a predominância do setor privado desde 1989 e ao longo dos anos até à generalização dos cursos profissionais nas escolas públicas, iniciada em 2004/2005, um aspeto sublinhado pelo CNE em sucessivos números do *Estado da Educação*. Entre os fatores que explicam essa prevalência, sobressaem as opções políticas tomadas aquando da criação destas escolas, bem como a maior flexibilidade financeira e curricular das instituições privadas, o seu envolvimento direto com empresas e a escassez de financiamento e recursos no setor público. A relação estreita entre o setor privado e o mercado de trabalho tem sido determinante para o seu crescimento e sucesso, enquanto o setor público, embora com uma oferta crescente, continua a enfrentar desafios no que respeita à alocação de recursos e à adaptação célere às exigências profissionais.

Tomando a análise da distribuição do pessoal docente por níveis de educação e ensino, destacam-se o 3.º CEB e o ES, que correspondem a quase metade (46,7%) da totalidade dos docentes, como se vem verificando. Se a esta percentagem se adicionar os das escolas profissionais (5,2%), verifica-se que mais de metade dos docentes exerce a profissão nos cursos do 3.º CEB e ES ou equiparado. As características dos currículos destes anos, aliadas ao facto de abrangerem seis anos de escolaridade, resultam em valores mais elevados. Os restantes níveis apresentam percentagens mais modestas.

Faz também parte do retrato a identificação do sexo e da idade dos profissionais. Sobre o primeiro aspeto, e observando a evolução no último decénio, registam-se valores semelhantes, com uma larga superioridade de mulheres: encontra-se um homem em cada quatro professores, globalmente considerados. A situação é ainda mais desequilibrada se se isolar a educação pré-escolar, onde apenas se encontra um homem em cada 100 educadores. À medida que se avança nos anos de escolaridade, os valores aproximam-se. Ao nível do ensino superior a proporção inverte-se, pois existem aqui 46,6% de mulheres e 53,4% de homens. Esta é uma situação análoga à que se passa na Europa, como é visível através de *Education and Training Monitor 2023*



(Comissão Europeia, 2023b) ou do *Education at a Glance 2024* (OCDE, 2024a, 2024b), que regista como docentes do sexo masculino, na média dos 21 países, menos de 5% na educação pré-escolar, 17% no ensino primário, 32% no correspondente ao 3.º CEB e 40% no ensino secundário.

Um dos desafios mais prementes evidenciados pelos dados é a prevalência, no sistema, de docentes com mais de 50 anos de idade. Este tema tem sido amplamente discutido, tanto no nosso país como em muitos outros, devido aos desafios que é necessário enfrentar para suprir as necessidades dos sistemas educativos à medida que os docentes se vão aposentando. No ano letivo de 2022/2023, essa tendência permaneceu. Cerca de 60% dos docentes, em todos os níveis de ensino, tinham 50 ou mais anos de idade, com exceção dos docentes da educação pré-escolar e do 1.º CEB, que, na mesma faixa etária, apresentavam uma média de 57% e 45%, respetivamente. Além disso, o 3.º CEB e o ES registavam o maior número de docentes com mais de 50 anos de idade, com uma proporção de 13 docentes com 50 ou mais anos para cada docente com menos de 35 anos.

O setor público continuou a evidenciar uma população docente com mais idade, sendo a região Centro, na educação pré-escolar, a que apresenta a média etária mais elevada (57 anos). Por outro lado, as regiões da Península de Setúbal e do Algarve, no 1.º CEB e no ensino privado dependente do Estado, registavam a média etária mais baixa: 35 anos.

Neste panorama geral, apesar de tudo, o número de docentes com menos de 30 anos tem vindo a aumentar, ainda que de forma gradual e bastante modesta, em todos os níveis de ensino da escolaridade obrigatória. Assim, no 1.º CEB, aumentou 1,5% desde 2018/2019; no 2.º CEB, 1,8% desde 2016/2017; no 3.º CEB e no ES, 1,7% desde 2015/2016. O reajuste das percentagens, resultante da saída gradual de docentes mais velhos, pode ter influenciado, em certa medida, o aumento da percentagem de professores com menos de 30 anos.

Os dados recolhidos junto das diferentes instituições do ensino superior que ministram cursos que conferem habilitação para a docência, relativos ao número de diplomados e ao número de estudantes inscritos no 1.º ano pela primeira vez nesses mesmos cursos de mestrado permitem-nos uma melhor caracterização da situação.

Começando pelos indivíduos que estão capacitados para integrar o corpo docente, globalmente considerado, pode afirmar-se que, entre 2020/2021 e 2022/2023, houve uma pequena progressão: no primeiro deste período de três anos registaram-se 1 531 diplomados e, no último, 1 732. Trata-se de um número positivo, mas que ainda está longe de ser suficiente para colmatar as carências do sistema.

A análise dos dados relativos ao número de estudantes que se inscreveram pela primeira vez nos cursos direcionados para a formação de docentes complementa a informação disponível, uma vez que, cerca de dois anos mais tarde, estes recém-diplomados poderão integrar o sistema de ensino. Em 2020/2021, registaram-se 2 324 novas inscrições, número que aumentou para 2 599 em 2022/2023. No entanto, este aumento de 275 indivíduos não pode ser considerado significativo. A situação torna-se ainda mais preocupante, dado que no ano intermédio (2021/2022) houve uma diminuição de 286 inscrições nestes cursos. Assim, é provável que em 2023/2024 se verifique também uma redução no número de diplomados e, conseqüentemente, uma diminuição do número de novos candidatos à profissão docente. Adicionalmente, as áreas com maior carência de profissionais continuam a ser pouco procuradas. No Ensino de Informática, registaram-se 57 inscrições (+3), no Ensino de Matemática no 3.º CEB e ES houve 73 inscrições (+11), enquanto no Ensino de Geografia se verificaram 64 inscrições (-11). Estes dados revelam a persistência de dificuldades no preenchimento das áreas mais deficitárias.

Portugal enfrenta uma das situações mais graves no contexto da União Europeia, relativamente à idade do corpo docente, à semelhança do que ocorre em países como a Grécia, os Bálticos, a Hungria e a Itália (Comissão Europeia, 2023b). A preocupação dos diferentes Estados reflete-se em relatórios recentes, como o

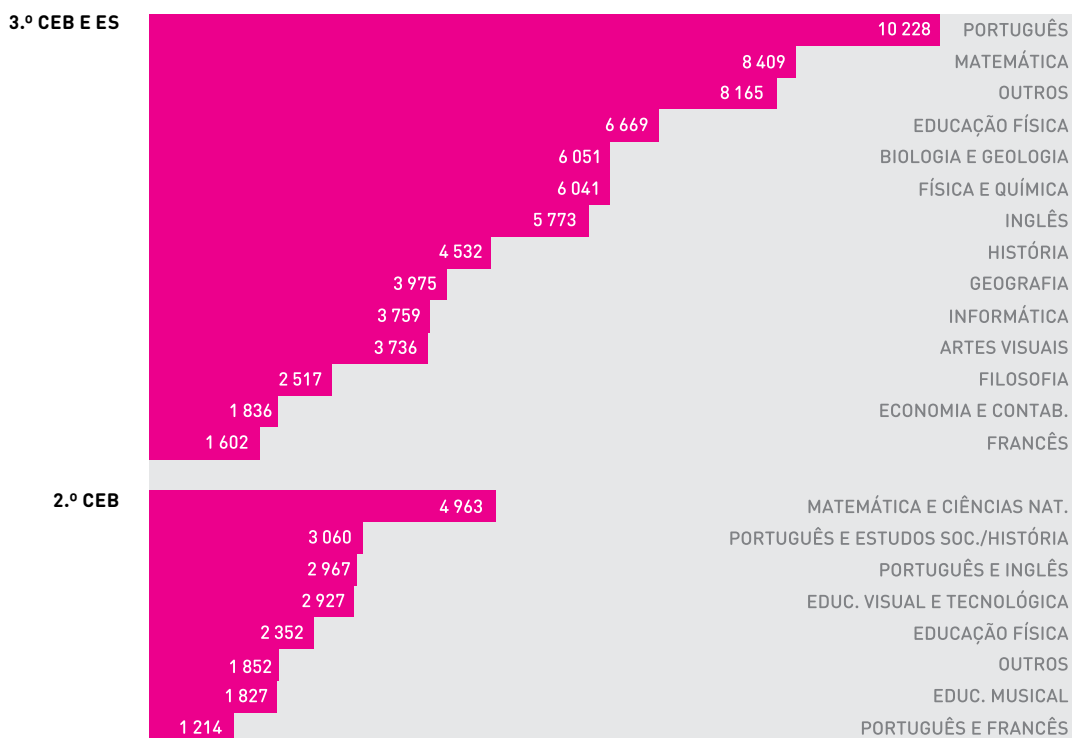
*Education at a Glance 2023* (OCDE, 2023c), o *Education and Training Monitor 2023* (Comissão Europeia, 2023b) e o *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe* (Comissão Europeia/Eurydice, 2022). Estes documentos sublinham a urgência de atrair e reter professores jovens para enfrentar os desafios futuros dos sistemas educativos – uma prioridade que o sistema português também deve adotar, face à baixa percentagem de docentes jovens, como já mencionado. Este último relatório dá conta de um conjunto de medidas já implementadas por vários países, que podem ser adaptadas e replicadas noutros contextos.

Portugal parece estar a seguir essa direção, uma vez que o Decreto-Lei n.º 51/2024, de 28 de agosto, introduz medidas excecionais e temporárias para mitigar o problema, tais como: a atribuição de serviço docente extraordinário, a contratação de docentes aposentados com acréscimo remuneratório, a contratação de docentes do ensino superior, investigadores doutorados e técnicos especializados interessados em lecionar e a atribuição de bolsas para candidatos à formação inicial. Será necessário aguardar para que se possam recolher e analisar os dados que permitam avaliar o real efeito destas medidas.

Relativamente à especialização dos docentes no sistema, importa salientar a sua distribuição pelos diferentes grupos de recrutamento e respetivas habilitações. Como ilustrado na Figura 1.1.3, os professores estão organizados de acordo com os grupos de recrutamento estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro (excetuando os grupos relativos a planos de estudo estrangeiros e outros). Entre os grupos identificados como deficitários (Despacho n.º 10971-B/2024, de 17 de setembro) observa-se a necessidade de reforço em diversas áreas, refletindo os desafios atuais do sistema educativo.

### Número de docentes, por grupo de recrutamento. Continente, 2022/2023

Figura 1.1.3



Nota: 1. No 2.º CEB, a categoria "Outros" inclui a classificação definida pela DGEEC, Planos de Estudos Estrangeiros e Educação Moral e Religiosa Católica, dado o número de docentes ser inferior a mil; 2. No 3.º CEB e ES, a categoria "Outros" inclui a classificação definida pela DGEEC, Alemão, Ciências Agropecuárias, Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Tecnológica, Eletrotécnica, Espanhol, Latim e Grego, Música e Planos de Estudo Estrangeiros.

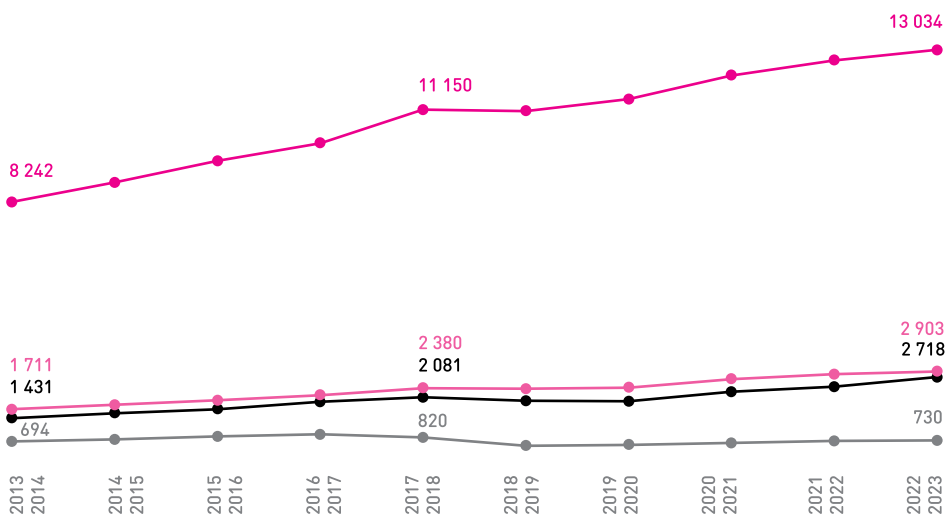
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A análise da figura revela a forte concentração de docentes nas áreas de Português e Matemática, tanto no 2.º CEB como no 3.º CEB e ES, sublinhando a centralidade destas disciplinas no desenvolvimento das competências básicas dos alunos. Tal enfoque reflete a importância atribuída à literacia e à numeracia, que constituem os pilares fundamentais do percurso escolar. No 3.º CEB e ES, observa-se igualmente uma presença significativa de docentes nas áreas das ciências naturais e das línguas estrangeiras, com destaque para o Inglês. Este facto sugere uma adaptação às exigências globais da formação académica, com especial ênfase no desenvolvimento de competências científicas e linguísticas, que se revelam cada vez mais imprescindíveis. Por outro lado, disciplinas como Educação Musical, Filosofia e Francês continuam a apresentar uma menor representatividade no corpo docente. No caso das disciplinas artísticas, pode suscitar a necessidade de refletir sobre o equilíbrio entre a formação técnica e científica e a valorização dessas áreas no contexto educativo. Por fim, uma leitura adicional destes dados deve suscitar uma maior atenção à formação inicial de professores em determinadas áreas, de modo a colmatar as lacunas geradas pelas saídas do sistema educativo, resultantes da aposentaçãõ de docentes.

Para ilustrar as qualificações académicas do corpo docente em Portugal, apresenta-se a distribuição dos docentes com diferentes níveis de formação: bacharelato, licenciatura ou equivalente, mestrado e doutoramento. Uma vez que, na última década, não se verificaram alterações substanciais no número de docentes com os graus de bacharelato e licenciatura (ou equiparado), a Figura 1.1.4 concentra-se exclusivamente na análise dos docentes com doutoramento ou mestrado, discriminados por nível de ensino.

### Número de docentes com doutoramento/mestrado. Continente, 2022/2023

Figura 1.1.4



● EPE ● 1.º CEB ● 2.º CEB ● 3.º CEB e ES

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Percebe-se o aumento generalizado de docentes com grau de mestrado ou doutoramento em todos os níveis de educação. Na educação pré-escolar, o crescimento é modesto. Nos 1.º e 2.º CEB o aumento é mais evidente, indicando uma maior progressão na qualificação académica dos seus docentes. Já no 3.º CEB e no ES, o número de docentes com qualificações mais altas aumentou cerca de 37% na última década, alcançando 13 034 docentes em 2022/2023. Este crescimento expressivo pode estar associado às exigências pedagógicas crescentes e à própria natureza dos

conteúdos lecionados nestes ciclos. A realidade reflete não apenas o forte investimento pessoal dos professores na sua formação, mas também uma maior valorização de qualificações superiores no sistema educativo, com efeitos positivos na carreira profissional e, provavelmente, na qualidade das suas práticas pedagógicas.

### Docentes do ensino superior

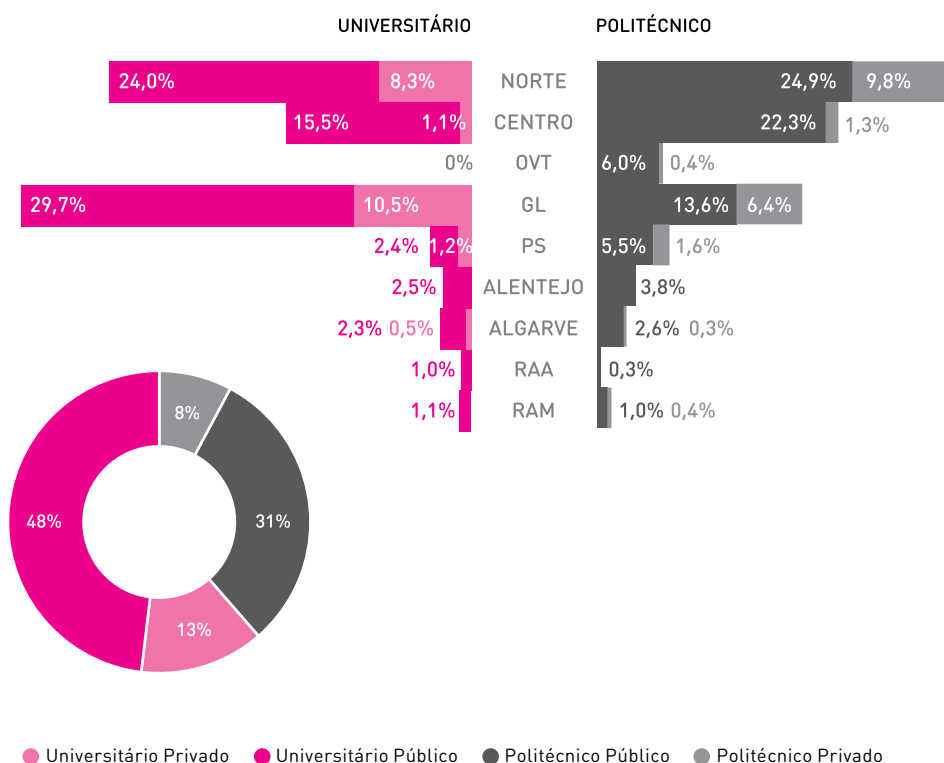
As instituições europeias do ensino superior têm vindo a desenvolver uma diversidade de estratégias e de políticas públicas que lhes permitem responder às necessidades das sociedades, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos e competências nos domínios da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM) e das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Importa referir que é nestas áreas que as mulheres continuam a estar particularmente sub-representadas, como refere a Comissão Europeia (2022).

Em Portugal, existem 97 instituições de ensino superior (IES) que oferecem 5 460 cursos, destinados à formação de aproximadamente 450 000 estudantes (DGES, 2024). No que diz respeito ao pessoal docente, os dados mais recentes indicam que, entre 2018 e 2022, se verificou um crescimento moderado de cerca de 9,5%, refletindo uma tendência de estabilidade nos números.

Na Figura 1.1.5, apresenta-se a distribuição do número de docentes do ensino superior pelas instituições universitárias e politécnicas dos sistemas público e privado.

### Percentagem de docentes do ensino superior, por tipo de sistema, por natureza do estabelecimento de ensino e por NUTS II. Portugal, 2022/2023

Figura 1.1.5



Nota: 1. Ensino universitário, inclui estabelecimentos não integrados em universidades; 2. Ensino politécnico, inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: CNE, a partir de DGES, 2024

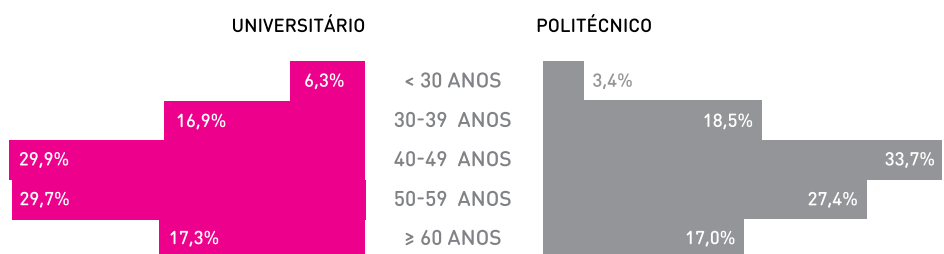
A análise da figura revela que quase dois terços dos docentes do ensino superior exercem funções no sistema universitário, correspondendo a 61,4% do total. A região da Grande Lisboa é a mais representada. Ao nível do ensino politécnico, há uma maior concentração de docentes na região Norte, com um maior equilíbrio entre o público e o privado. Apesar da predominância de professores no ensino universitário, percebe-se que o ensino politécnico apresenta uma maior cobertura geográfica do país. Veja-se, por exemplo, a região do Oeste e Vale do Tejo com quase mil professores no ensino politécnico e nenhum no universitário. Além disso, tanto o Alentejo como a RAA contam com poucos professores no ensino superior; não havendo sequer docentes em estabelecimentos de natureza privada.

A evidência das desigualdades entre regiões urbanas e periféricas conduz a mais um desafio, que poderá levar a algumas abordagens. Uma é a distribuição geográfica, incentivando a criação de polos de ensino superior em regiões menos servidas, promovendo uma maior equidade territorial, garantindo o acesso do ensino superior a mais regiões e contribuindo para o desenvolvimento local. Outra abordagem relaciona-se com a concentração de recursos em polos de excelência nas áreas urbanas, reforçando a capacidade de atrair talento e inovação. Embora esta estratégia possa garantir uma maior competitividade internacional, corre o risco de afinar as desigualdades regionais.

Mediante a significativa escassez de docentes nos ensinos básico e secundário, interessa igualmente analisar o que, a este nível, se passa no ensino superior. A Figura 1.1.6. permite analisar a distribuição do número de docentes do ensino superior pelos diferentes níveis etários.

### Percentagem de docentes do ensino superior, por grupo etário e por tipo de ensino. Portugal, 2022/2023

Figura 1.1.6



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Os dados da figura revelam que a maioria dos docentes do ensino superior, tanto no ensino universitário como no ensino politécnico, pertence aos grupos etários entre os 40 e os 59 anos. Este cenário contrasta com a baixa percentagem de professores com menos de 30 anos. De acordo com os dados da DGEEC (2024e), e considerando a totalidade dos docentes do ensino superior, verifica-se que, na última década, o grupo de professores com idade inferior a 30 anos aumentou ligeiramente, de 4,3% para 5,7%. Em contrapartida, registou-se uma diminuição nas faixas etárias de 30-39 anos (de 23,6% para 17,2%) e de 40-49 anos (de 34,9% para 30,7%). Por outro lado, os professores com idades entre 50-59 anos aumentaram de 27,4% para 29,2%, enquanto aqueles com 60 ou mais anos quase duplicaram, passando de 9,8% para 17,3%. Este panorama evidencia a necessidade de implementar políticas públicas eficazes que assegurem a renovação do corpo docente, garantindo a sustentabilidade das instituições face ao previsível e significativo aumento de aposentações nos próximos anos.

Os dados indicam que as preocupações relativas à escassez de professores, amplamente discutidas no contexto dos ensinos básico e secundário, devem igualmente ser consideradas no ensino superior, como tem vindo a ser alertado

pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2023). Esta preocupação é ainda mais relevante num momento em que se pretende expandir a oferta do ensino superior. Assim, importa refletir e debater acerca desta situação, formulando as questões que se afigurem mais adequadas para que as respetivas respostas possam garantir a sustentabilidade do sistema educativo.

Constata-se que o número de docentes com os graus académicos de doutoramento, mestrado e licenciatura é predominante, por esta ordem de importância. De facto, os dois primeiros graus, mais qualificados, apresentam os valores mais elevados de sempre, tanto no ensino universitário como no politécnico, correspondendo, respetivamente, a 86% e a 75% do total de docentes em cada um dos sistemas.

Segundo dados da DGEEC, referidos a 2022/2023, a distribuição de docentes no ensino superior evidencia desigualdades significativas entre homens e mulheres, particularmente nas categorias mais elevadas da carreira. No ensino universitário público, apenas 25,6% das mulheres são Professoras Catedráticas, uma discrepância que se acentua no privado, com 82,2% de homens nessa categoria. As mulheres, contudo, têm uma forte presença nas carreiras de investigação, destacando-se com 81,6% no ensino universitário privado e noutras funções, tal como a de Leitor, com 73% no universitário público. No ensino politécnico, há um maior equilíbrio nas categorias de Professor Adjunto e Assistente, mas os homens continuam a dominar os cargos superiores, como o de Professor Coordenador Principal, com 67,5% no público. No ensino privado politécnico, as mulheres têm uma representação mais significativa na categoria de Professor Coordenador (51,1%).

Este panorama de desigualdade nas posições de topo sugere a necessidade de políticas que promovam a igualdade de género nos cargos de maior responsabilidade e assegurando uma liderança académica mais inclusiva e equilibrada.

### **Pessoal docente: uma classe de especialistas**

A formação contínua dos docentes em Portugal insere-se no quadro das recomendações europeias, em especial sobre a melhoria do ensino e das condições de trabalho dos professores. O relatório *Education at a Glance 2023*, da OCDE (2023c), sublinha a importância do desenvolvimento profissional como um dos principais fatores que influenciam a qualidade da educação e o conseqüente sucesso dos alunos ao longo dos diferentes níveis de educação e formação e da sua vida futura (social e profissional).

A Comissão Europeia tem alertado para o facto de a escassez de professores, associada à perda de prestígio da profissão, poder comprometer a qualidade do ensino em diversos países europeus. Este cenário sublinha a necessidade de valorização do papel do professor e reforça a importância do desenvolvimento profissional contínuo, garantindo uma formação de qualidade ao longo da carreira. Só assim será possível atingir níveis de elevada qualidade numa profissão muito exigente, enquanto se atraem, para o ensino, melhores e mais competentes candidatos. No relatório comparativo sobre educação e formação, a Comissão Europeia (2022) enfatiza a necessidade de um investimento contínuo na formação dos professores como resposta às rápidas mudanças tecnológicas e sociais. Um dos aspetos mencionados é o desajuste entre a oferta formativa e as reais necessidades dos professores em contexto de sala de aula. Estudos europeus sugerem que há ainda um longo caminho a percorrer para assegurar que todos os professores tenham acesso a uma formação contínua de qualidade, ajustada às suas necessidades específicas.

Em 2023, o desenvolvimento profissional dos docentes no sistema educativo português continuou a merecer a atenção das políticas educativas. As ofertas formativas foram bastante diversificadas incluindo áreas tais como as necessidades específicas de cada grupo de recrutamento, a educação digital e a educação inclusiva. O regime de frequência da formação, adaptando-se às exigências emergentes decorreu, de acordo com as circunstâncias, de forma presencial, mas também em regime de *b-learning* e de *e-learning*.

Regulada pelo Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, a formação é acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e gerida pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), que têm tido um papel preponderante na atualização e no aperfeiçoamento dos conhecimentos e competências dos professores. Cabe a esta última fazer a monitorização das ações de formação que se materializa na produção de um relatório.

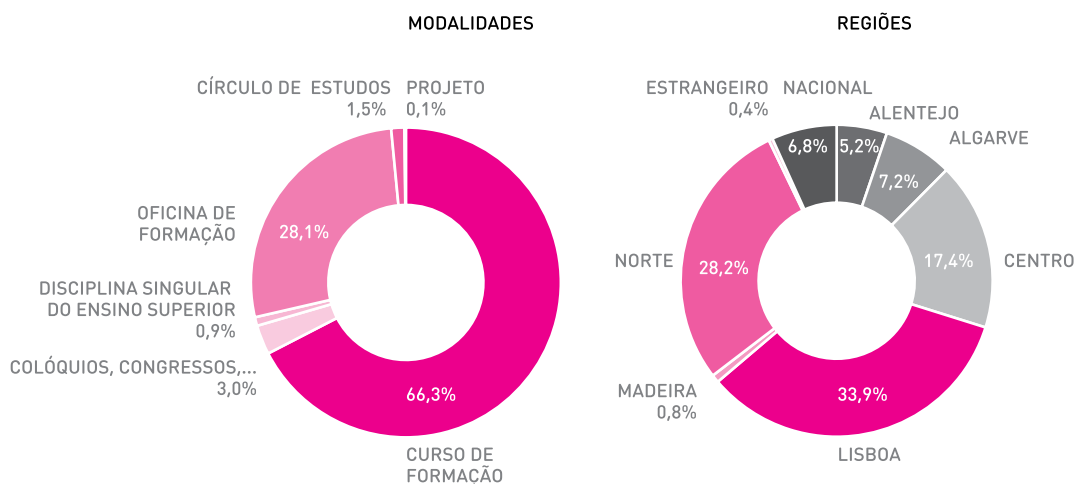
De acordo com os dados disponibilizados pelo CCPFC (2024), no final de 2023, existiam 280 entidades formadoras com acreditação válida, distribuídas por 92 associações de escolas, 81 instituições de ensino superior, 58 associações de professores e 49 outras entidades. O número total destas entidades formadoras registou um ligeiro aumento, embora sem variações significativas em comparação com os anos transatos.

O *Regulamento para Acreditação e Creditação de Ações de Formação Contínua*, do CCPFC, define a modalidade Curso de Formação como a que visa a “aquisição, a atualização, o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas”. A Oficina de Formação, por sua vez, é mais prática, centrando-se na conceção, construção e operacionalização de metodologias, técnicas, instrumentos, recursos e produtos pedagógicos ou didáticos que visam a resolução de problemas concretos, identificados tanto no contexto escolar quanto na sala de aula. Já o Círculo de Estudos destina-se, por um lado, à análise crítica da realidade educativa (no âmbito do sistema educativo, da escola ou da sala de aula) e, por outro, à exploração de questões relevantes para o desempenho docente.

Estas três modalidades de formação são as mais significativas para educadores e professores do ensino não superior, se excluirmos colóquios, congressos, simpósios, jornadas ou outras iniciativas semelhantes, cuja frequência é naturalmente mais elevada, sobretudo se incluirmos as formações não acreditadas. Contudo, assinala-se a reduzida proporção de Círculos de Estudos (59 no total) em comparação com os Cursos e Oficinas de Formação, uma vez que esta é a modalidade que pode proporcionar as melhores condições para que os docentes desenvolvam conhecimentos e competências que lhes permitam melhorar e transformar as realidades com que se confrontam de formas inovadoras e sustentáveis. É geralmente reconhecido que através do debate, da discussão, da interação e da reflexão crítica, a modalidade dos Círculos de Estudos favorece um desenvolvimento profissional mais profundo.

Em 31 de dezembro de 2023, de forma acumulada, no CCPFC, encontravam-se registados 48 407 formadores e acreditadas 10 923 ações de formação contínua, 3 924 das quais foram acreditadas em 2022/2023. Na Figura 1.1.7 é possível observar a distribuição destas ações pelas três modalidades de formação acima referidas e também pelas diferentes regiões do país.

**Percentagem de ações de formação acreditadas, por modalidade e por região.** Portugal, 2022/2023  
 Figura 1.1.7



Fonte: CNE, a partir de CCPFC, 2024

No ano letivo de 2022/2023, os Cursos de Formação representaram a maioria das ações de formação acreditadas, totalizando 2 601. A modalidade de Oficinas de Formação contabilizou 1 104 ações, enquanto os Círculos de Estudos realizaram apenas 59 ações, um número significativamente inferior.

No que diz respeito à distribuição territorial, a formação contínua não segue exatamente a divisão territorial das NUTS II. Ao nível da distribuição das ações pelas regiões, as disparidades são grandes: Lisboa dispõe de 1 332 ações acreditadas, o Norte de 1 108 e o Centro de 683. A ausência de associações de escolas na RAA pode justificar a lacuna encontrada, pois, em contraste, no continente, os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE) realizam mais de dois terços da totalidade das formações (DGAE, no prelo) - dados referentes ao ano 2022/2023 ainda preliminares. Globalmente, seguem-se-lhes as associações profissionais e as IES. Na RAM, são as associações profissionais que mais promovem a formação registada pelo CCPFC.

É relevante registar que, considerando os últimos sete anos, se tem verificado alguma oscilação no peso relativo das diferentes modalidades de formação contínua, sem que se vislumbre uma tendência clara de aumento ou decréscimo. Observa-se, assim, uma predominância de cursos e oficinas, com maior concentração nas áreas urbanas, como Lisboa e Norte, e uma oferta mais limitada nas regiões periféricas e insulares, evidenciando disparidades na representação da formação contínua, ela própria reflexo da distribuição demográfica.

A Figura 1.1.8 mostra alguns dados globais, disponibilizados pela DGAE, relativos à formação contínua de professores nos anos letivos de 2021/2022 e 2022/2023.



## Indicadores da formação contínua. Continente, 2021-2023

Figura 1.1.8



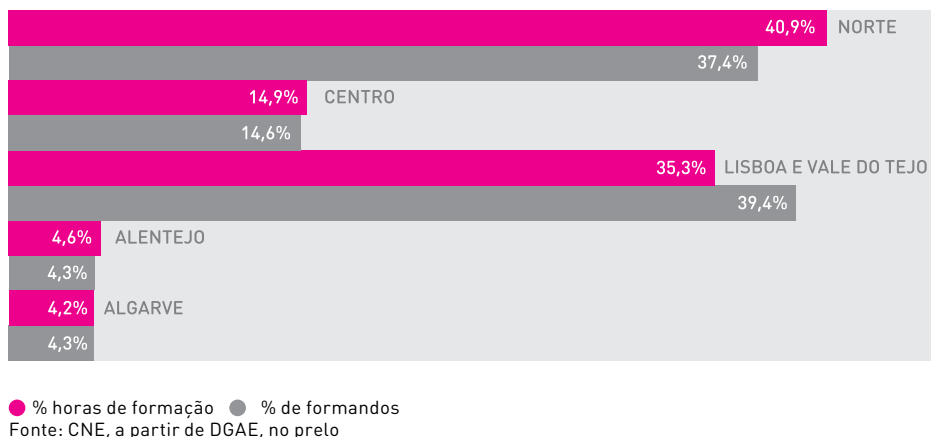
Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2024, no prelo

A análise da figura permite verificar que, em 2022/2023, houve um decréscimo de 9 362 formandos em relação ao ano anterior, correspondendo a 9,6%; um aumento significativo do número de horas de formação, mais 11 791, ou seja, mais 11,3% do que em 2021/2022; e o número de turmas de formação permaneceu estável. Estes e outros dados constantes na Figura 1.1.8 sugerem que, apesar de uma expressiva redução no número de formandos, há uma dinâmica no processo de formação contínua que revela uma certa estabilidade e continuidade no investimento neste domínio. Será importante garantir equidade no acesso à formação e incentivar uma maior participação, especialmente em áreas e regiões periféricas.

Mais de metade dos docentes frequentaram ações de formação contínua, principalmente distribuídas por Cursos de Formação, Oficinas de Formação e Círculos de Estudos, com uma taxa de conclusão de 96%. Importa salientar que os dados regionais disponibilizados pela DGAE estão organizados em cinco regiões não coincidentes com as do CCPFC, o que inviabiliza a realização de comparações diretas, como seria desejável.

Na Figura 1.1.9, apresentam-se dados relativos ao desenvolvimento da formação contínua no continente tendo em conta, para cada região, o número de formandos e o número de horas de formação. Observa-se que a maior parte dos formandos, 39,4%, concentra-se na região de Lisboa e vale do Tejo e que 40,9% das horas de formação registam-se no Norte.

**Percentagem de formandos e de horas de formação, por região.** Continente, 2022/2023  
 Figura 1.1.9

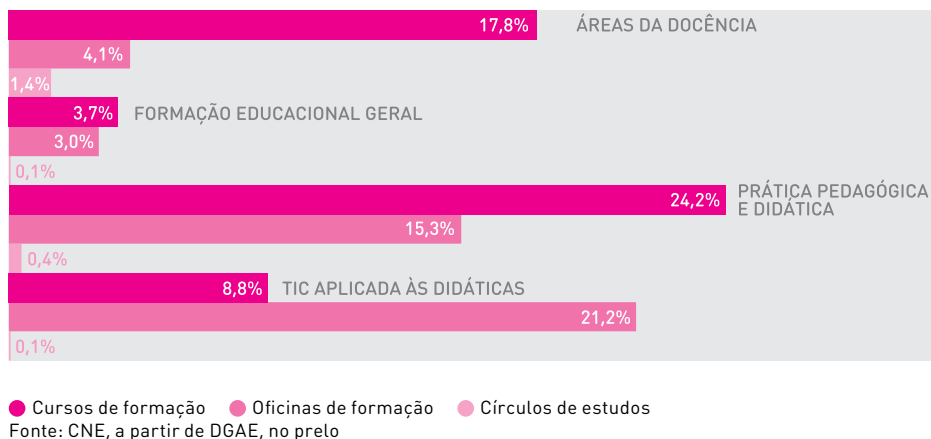


Embora tenha sido registado um maior número de formandos na região de Lisboa e Vale do Tejo (34 558 em comparação com 32 855 no Norte), a região Norte contabilizou um volume superior de horas de formação (47 417 face a 40 933 em Lisboa e Vale do Tejo). Cruzando esta informação com a das modalidades de formação mais recorrentes, nota-se, no Norte, uma maior apetência por ações mais duradouras, em que as Oficinas de Formação (1 265) e os Círculos de Estudos (48) ganham preponderância.

A nível nacional, as formações mais frequentadas são de curta duração (menos de 25 horas). No ano letivo em causa, realizaram-se mais de cinco centenas de ações de curta duração, que envolveram quase 20 000 formandos. O intervalo até às 25 horas de duração das ações de formação corresponde a mais de metade das frequentadas. Questiona-se, assim, por um lado, a profundidade e o impacto efetivo destas últimas formações no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras; por outro, uma discrepância entre o Norte e o continente como um todo, cujas razões interessará estudar futuramente. Seria ainda interessante perceber onde se encontra a fronteira que distingue a procura de ações de formação com o principal objetivo de refletir sobre as próprias práticas letivas e a que surge para acumulação de créditos com vista à progressão na carreira.

Através da Figura 1.1.10, além de se confirmarem como opções de modalidade mais frequentadas os Cursos e as Oficinas de Formação, é possível verificar a preferência dos docentes pelas áreas de formação frequentadas.

**Percentagem de ações de formação, por área e por modalidade.** Continente, 2022/2023  
 Figura 1.1.10



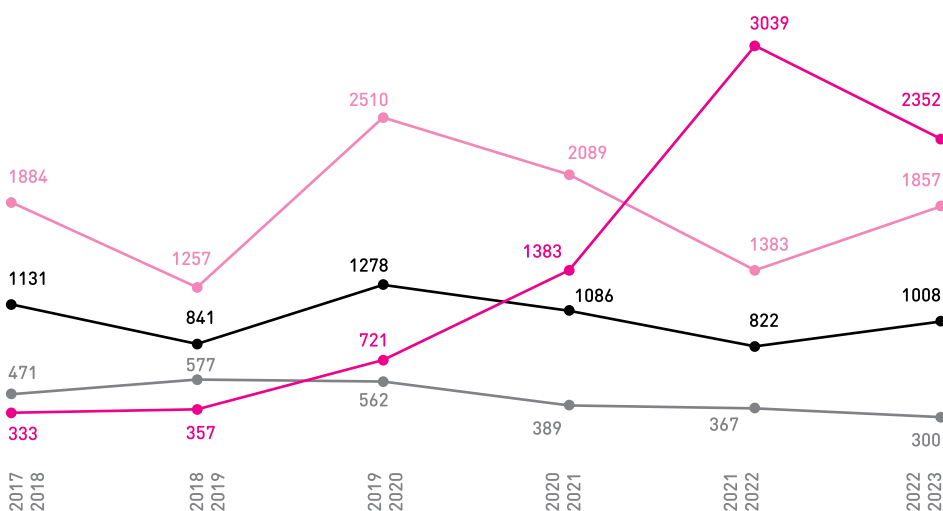
Tanto no caso das modalidades como das áreas de formação, foram retiradas as irrelevantes do ponto de vista estatístico, forma de facilitar a sua leitura. Da totalidade destas 3 924 ações, destacam-se a área da prática pedagógica e didática na docência, na modalidade de Curso de Formação. A das TIC aplicadas a didáticas específicas e a das áreas da docência evidenciam-se ora nas Oficinas de Formação, ora nos Cursos de Formação. Os Círculos de Estudos, quando frequentados, são-no sobretudo para as áreas da docência, ou seja, para as áreas do conhecimento, que constituem matérias curriculares nos vários níveis de ensino.

Naturalmente, as formações concentram-se em áreas consideradas prioritárias no âmbito das políticas públicas para a formação contínua, como aliás é normalmente evidenciado nos avisos de candidatura que a Direção-Geral de Educação (DGE) envia aos centros de formação, incentivando a candidatura ao financiamento dos respetivos planos.

No âmbito do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNSPE), no ano letivo em causa, realizaram-se 799 ações de formação, correspondentes a 30 677 horas de formação. Outro exemplo relevante é o programa de Capacitação Digital das Escolas (<https://digital.dge.mec.pt>), que resultou na conclusão bem sucedida por mais de 90 000 docentes. Tratou-se, pois, de uma das temáticas prioritárias da administração da educação, para as quais foram canalizados financiamentos da formação.

Pode ainda perceber-se a evolução da frequência das quatro áreas de formação mais procuradas nos seis últimos anos, cuja identificação se encontra no artigo 5.º, do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro: áreas de docência, que abrangem os conhecimentos curriculares nos vários níveis de ensino; formação educacional geral e das organizações educativas; prática pedagógica e didática na docência, designadamente a formação no domínio da organização e gestão da sala de aula; e tecnologias de informação e comunicação aplicadas às didáticas específicas ou à gestão escolar. Na Figura 1.1.11 ficam registadas essas quatro áreas de formação por serem as de maior impacto.

**Número de turmas, por área de formação.** Continente, 2018-2023  
 Figura 1.1.11



● Áreas da docência ● Formação educacional geral ● TIC aplicadas às didáticas ● Prática pedagógica e didática  
 Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2024, no prelo

Salientam-se, a título de exemplo, as ações de formação sobre as previamente mencionadas competências digitais para aplicação em contexto de ensino específico da disciplina que lecionam. Após um aumento de mais de cem por cento do número de turmas, de 2020/2021 para 2021/2022, houve uma quebra no último ano letivo. Se se atentar com maior cuidado na Figura 1.1.11, percebe-se que, em cada um dos anos desde 2019/2020, a soma das turmas das quatro áreas de formação manteve-se relativamente estável. Na realidade, o aumento das TIC aplicadas às didáticas, nos dois anos consecutivos – 2020/2021 e 2021/2022 –, foi acompanhado por uma descida nas outras três áreas. A tendência inverteu-se no ano seguinte. Acabam, assim, por refletir os efeitos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril, que aprovou o plano de ação para a transição digital. Parecem conjugar-se, deste modo, os incentivos oferecidos com a necessidade da procura.

A formação realizada pelos docentes, vai além desta sistematização. É essencial considerar também a autoformação, a participação em *workshops*, conferências ou ações não acreditadas pelo CCPFC, bem como a crescente frequência de cursos de ensino superior para a obtenção de graus de mestre ou de doutor, como já mencionado.

Estando os dados dispersos por várias instituições e organizados a partir de critérios diferentes, o cruzamento da informação acaba por tornar-se mais difícil: são diferentes, por exemplo, as designações, os intervalos dos agrupamentos e a organização das regiões. Seria muito importante o sistema dispor de uma infraestrutura digital para a educação e formação, como o CNE tem defendido, nomeadamente através da Recomendação n.º 3/2023, de 29 de novembro. Assim, os dados poderiam ser intersetados e aprofundados alguns aspetos, nomeadamente, as áreas científicas mais procuradas, as faixas etárias mais disponíveis para o desenvolvimento profissional. Seria também interessante dispor de dados que permitissem conhecer a realidade docente nas RAA e da RAM. Toda esta informação poderia contribuir para um maior aprofundamento do conhecimento da realidade portuguesa e da formação requerida pelos docentes, retrato que permitiria fornecer pistas de qualidade e de procura dessa qualidade no âmbito da educação. Há muitas questões que permanecem. O sistema de formação contínua é suficientemente robusto e acessível para apoiar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira? A formação de professores em Portugal está alinhada com as novas metodologias de ensino, inovações tecnológicas e exigências educacionais? Oferece um equilíbrio adequado entre as teorias e as práticas em sala de aula? É suficientemente atrativa para garantir que as pessoas mais qualificadas escolham a profissão e permaneçam nela a longo prazo? Prepara adequadamente os docentes para lidar com a super-diversidade cultural, étnica e social nas escolas, bem como com alunos com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem?

As questões relacionadas com a formação de professores podem impactar diretamente a qualidade do ensino e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos. Embora a formação de professores em Portugal pareça ter melhorado ao longo dos anos, parece haver também domínios críticos que ainda necessitam de particular atenção, como a integração efetiva de práticas pedagógicas, a promoção da inovação, o apoio contínuo ao desenvolvimento profissional e uma preparação mais robusta para as realidades sociais e estruturais do sistema educativo, sendo o multiculturalismo um exemplo. Estes aspetos devem ser cuidadosamente analisados, especialmente à luz das exigências modernas da educação e do papel central que os professores desempenham no sucesso escolar dos alunos. Refletir sobre estas questões é fundamental para assegurar que os professores estão devidamente preparados para enfrentar os desafios de uma educação cada vez mais complexa, exigente e diversificada.

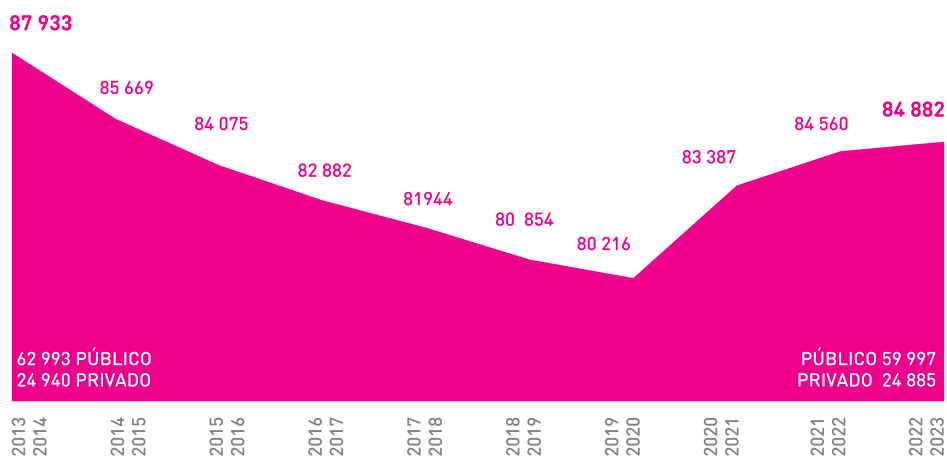
O papel do pessoal não docente (PND) no sistema educativo português é igualmente determinante para o bom funcionamento das escolas e para o sucesso educativo dos alunos. Embora menos visíveis do que os professores, estes profissionais são peças fundamentais para garantir um ambiente escolar seguro, organizado e propício à aprendizagem.

Quem são e o que fazem? O pessoal não docente é composto por um conjunto diversificado de profissionais que desempenha funções de apoio administrativo, técnico e operacional nas escolas. Inclui assistentes operacionais (AO), assistentes técnicos (AT), técnicos especializados (TE), como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais, e técnicos superiores (TS). Os AO representam o maior grupo entre o pessoal não docente e desempenham funções essenciais de apoio à gestão diária das escolas, como o controlo de entradas, a vigilância dos recreios, a limpeza e a manutenção dos edifícios. São eles que garantem a segurança e o bem-estar dos alunos e dos docentes. Os AT asseguram o apoio administrativo, desempenhando funções como a gestão de documentos, o atendimento ao público, a assistência em processos burocráticos internos. Os TE e os TS incluem psicólogos escolares, terapeutas da fala, mediadores e assistentes sociais, cruciais na promoção do bem-estar dos alunos, especialmente daqueles com necessidades de medidas de suporte à aprendizagem ou que enfrentam situações de vulnerabilidade social. A sua intervenção ajuda a criar um ambiente educativo mais inclusivo. Também as câmaras municipais desempenham um papel importante na gestão do pessoal não docente, particularmente no que diz respeito às funções operacionais e de mediação. Esta responsabilidade tem vindo a aumentar com o processo de descentralização de competências do Estado central para as autarquias, que se intensificou nos últimos anos. A OCDE (2023c), no relatório *Education at a Glance 2023*, realça que o apoio dos assistentes operacionais e técnicos é essencial para que os professores possam focar-se nas atividades pedagógicas.

Para melhor compreender as dinâmicas do PND no ensino não superior, a Figura 1.1.12 ilustra a variação do número total de profissionais em diferentes tipos de estabelecimentos. Assinalam-se os valores dos setores público e privado, ao longo de uma década.

### Número de pessoal não docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, por natureza de estabelecimento. Portugal. 2014-2023

Figura 1.1.12



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

**Pessoal não docente: outras valências indispensáveis**

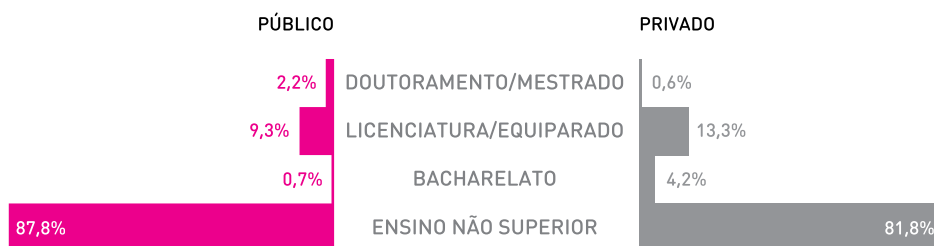
A evolução do número de PND no ensino não superior, em Portugal, entre 2013/2014 e 2022/2023, revela tendências distintas entre os setores público e privado. Segundo dados da DGEEC, em 2022/2023, o número total de PND era de 84 882, com cerca de 60 000 profissionais no setor público, refletindo um ligeiro aumento em relação ao ano anterior. Entre 2013/2014 e 2019/2020, houve uma redução significativa no número total de PND, atingindo um mínimo de 80 216. Contudo, desde 2020/2021, tem-se verificado uma inversão dessa tendência, com um crescimento contínuo até 2022/2023. No ensino privado, o número de PND manteve-se praticamente inalterado, passando de 24 940 em 2013/2014 para 24 885 em 2022/2023. No setor público, no mesmo período, registou-se uma diminuição de 4,8%, de 62 993 para 59 997, com uma estabilização seguida de ligeiro crescimento nos últimos três anos. Assim, o setor público sofreu maiores ajustamentos na estrutura de PND, enquanto o privado se mostrou mais estável. A recuperação recente é mais notável no setor público, embora sem atingir os níveis de 2013/2014, e refletindo políticas e necessidades operacionais diferenciadas entre os dois setores.

No ensino superior, ao nível do PND, verifica-se que os números se mantêm estáveis, assumindo um crescimento semelhante ao do pessoal docente: 9% de 2018 para 2023. Em termos de categoria profissional do pessoal não docente, no ensino superior público, predomina a de Técnico Superior, seguida de Assistente Técnico (DGES, 2024).

A Figura 1.1.13 apresenta a distribuição do PND no ensino não superior em Portugal, no ano letivo de 2022/2023, de acordo com a sua habilitação académica e por natureza de estabelecimento, que distingue entre ensino público e privado. Esta figura permite visualizar as diferenças no perfil de qualificação entre os profissionais que atuam nos dois tipos de estabelecimentos, permitindo a análise da sua formação académica no contexto do sistema educativo português.

**Percentagem de pessoal não docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, por habilitação académica e natureza do estabelecimento.** Portugal, 2022/2023

Figura 1.1.13



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Segundo a Figura 1.1.13, a maioria do PND do ensino público e privado possui, no máximo, habilitações ao nível da escolaridade obrigatória (86%). Contudo, há uma diferença na distribuição de qualificações entre os dois setores. Destes, 52 670 trabalham no público, enquanto no privado esse número é de 20 363. Considerando cada setor, o privado apresenta uma proporção ligeiramente maior de PND com qualificações do ensino superior (18,1% face a 12,2% no público). Embora o ensino público tenha mais profissionais com doutoramento ou mestrado, o privado destaca-se por uma maior proporção de PND com licenciatura ou equiparado e com bacharelato. Estas diferenças podem refletir estratégias distintas de recrutamento e valorização. No futuro, independentemente do setor, importa promover a formação contínua no sentido de enfrentar as crescentes exigências do sistema educativo.

As habilitações deste conjunto de profissionais são muito díspares. Havendo muitos mais assistentes operacionais (AO), é natural que 86 em cada 100 tenha, no máximo, certificado de ensino secundário. Analisando a natureza dos estabelecimentos, no ensino privado, o PND com mestrado ou doutoramento existe em bastante menor quantidade. Em contrapartida, as pessoas com bacharelato são em maior número. Assim, em termos de desenvolvimento profissional, o pessoal não docente enfrenta desafios distintos dos docentes, mas a formação contínua é igualmente crucial. Embora esta seja, em grande parte, regulada a nível nacional pela DGAE, as câmaras municipais têm vindo a ganhar protagonismo ao promoverem ou facilitarem ações formativas, que incidem muitas vezes sobre aspetos práticos, como a segurança no trabalho, a higiene e a segurança alimentar, primeiros socorros e competências de apoio administrativo.

A OCDE (2022b), no seu relatório *Supporting Education Staff*, refere que a baixa participação na formação contínua do PND é um problema comum em muitos países europeus, sendo necessária uma maior valorização e incentivo por parte das autoridades educativas. Será necessário não só desenvolver competências técnicas, mas também aumentar a satisfação profissional e reduzir o desgaste emocional, especialmente em áreas como a mediação de conflitos e a gestão de comportamentos desafiadores por parte dos alunos. Também o Conselho da União Europeia, a propósito da educação inclusiva bem-sucedida, sublinha a importância de formar e capacitar adequadamente todos os profissionais envolvidos nas escolas, incluindo o PND (Comissão Europeia, 2024a).

Embora o número de PND em Portugal tenha crescido, os desafios permanecem. Há carência de técnicos especializados em muitas escolas. Como atrair mais pessoas para a profissão quando a valorização da profissão é limitada? Coloca-se, pois, a questão da falta de reconhecimento formal do papel destes profissionais, que contribui certamente para uma elevada taxa de rotatividade e para a desmotivação. É de notar que o sucesso das políticas educativas não depende apenas dos professores, mas também de todos aqueles que, muitas vezes nos bastidores, contribuem para a criação de um ambiente escolar acolhedor e eficiente.

Chegado o momento de se fazerem algumas considerações finais, pode dizer-se que a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário dispõem do pessoal docente mais qualificado de sempre. Apesar disso, enfrentam-se desafios estruturais marcantes, como o facto de não se estar a conseguir repor os professores de que o sistema necessita. Esta situação, das mais gravosas a nível europeu, verifica-se com grande preocupação. Embora o Decreto-Lei n.º 51/2024, de 28 de agosto, sobre medidas excecionais e temporárias para dotar estabelecimentos públicos de pessoal docente e de técnicos especializados, possa ajudar a colmatar o problema, é essencial reforçar a atratividade da profissão para os jovens, de forma perene, garantindo uma distribuição equitativa de docentes pelo país, sem comprometer a qualidade do ensino. Questões urgentes permanecem: como atrair mais jovens para a docência? Que incentivos podem reter professores em regiões deficitárias? Como garantir uma alocação justa e eficaz, preservando a excelência educativa?

No âmbito do ensino superior, também a questão da reposição do pessoal docente se revela pertinente, pois far-se-á sentir com premência a médio prazo, em especial no ensino universitário. A manter-se o *status quo*, o ensino politécnico senti-lo-á um pouco mais tarde. Além disso, levanta-se a questão da distribuição geográfica: a concentração em áreas urbanas deve conduzir à reflexão sobre formas de assegurar os recursos indispensáveis à qualidade do ensino, à sua sustentabilidade e internacionalização, possibilitando igualmente a disseminação por zonas menos populosas. Para o futuro, permanecem inquietações sobre o caminho que deverá ser seguido. Será que a disseminação geográfica pode garantir a sustentabilidade e a qualidade das instituições? Ou será preferível concentrá-las em polos de excelência, mesmo que isso sacrifique o desenvolvi-

## Considerações finais

mento equilibrado do território? Estas questões exigem uma reflexão cuidada, a fim de garantir que o ensino superior contribua para a equidade territorial sem comprometer a excelência académica.

A formação contínua dos professores, que devia assentar em momentos de profunda reflexão e ação sobre modos de ativar práticas inovadoras, estabeleceu-se na frequência de Cursos (a maioria de curta duração) e de Oficinas de Formação. Aos Círculos de Estudos os docentes recorrem muito esparsamente. É imprescindível assegurar que a oferta formativa seja prática e impactante, capacitando os docentes para enfrentar múltiplos desafios, como os da inclusão, da implementação de metodologias ativas e da criação de experiências de aprendizagem em ambientes digitais. A oferta foi diversificada em áreas temáticas, regiões, modalidades e regimes de frequência, mas não foi possível perceber se satisfaz a procura, pelo que se afigura crucial o alinhamento de ambas as entidades responsáveis pela formação contínua dos professores na recolha de dados. Ficam as perguntas: como estimular a frequência das ações de formação? Como tornar a formação mais colaborativa e profunda?

Por fim, no domínio do PND há questões que têm de continuar a ser enfrentadas tais como a garantia da sua reposição, a progressão na carreira e o acesso à formação contínua. É, no entanto, essencial conhecer melhor esta realidade, destrinchando os diversos elementos, que asseguram funções muito díspares, para se agir com maior acutilância. Pergunta-se: como ampliar o acesso à formação para este pessoal, promovendo as suas competências? Que estratégias podem ser adotadas para melhorar a satisfação e reduzir a rotatividade? Como criar percursos claros de progressão que reforcem a motivação e o reconhecimento formal? A valorização deste grupo também é crucial para o sucesso educativo da população discente.

Cabe aqui relembrar a necessidade de se criar uma plataforma que congregue todos os dados recolhidos pelo sistema educativo português, como referido na Recomendação n.º 3/2023, de 29 de novembro, do CNE, *Uma Infraestrutura Digital para o Sistema de Educação e Formação*, para assegurar a eficácia e eficiência do próprio sistema. A sustentabilidade e qualidade da educação em Portugal dependem de uma estratégia robusta que valorize, atraia e retenha os recursos humanos em todas as frentes, promovendo a equidade, a descentralização e a inovação, para que nenhum talento, em qualquer região ou setor, fique por desenvolver.

## 1.2. RECURSOS FINANCEIROS

O EE2023 debruça-se sobre as condições e ambições de uma transformação na educação, pensando particularmente nos desafios do mundo de hoje: as exigências do digital, da investigação e desenvolvimento na área das tecnologias verdes, da qualificação dos docentes, por exemplo, face à volatilidade do conhecimento e à utilização de recursos digitais. A despesa do Estado no setor da educação pode sinalizar prioridades relativas à oferta de oportunidades de qualificação das populações ou à investigação e desenvolvimento, a par de despesas correntes.

Assim, nesta secção identificam-se os montantes respeitantes à despesa com a educação, ciência, tecnologia e educação superior e ao investimento em investigação e desenvolvimento (I&D) em Portugal. Analisa-se igualmente o investimento em medidas de discriminação positiva e a evolução da execução de programas de financiamento, como o Plano Operacional Capital Humano (POCH) e o Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), nos eixos e componentes respeitantes à educação e formação.

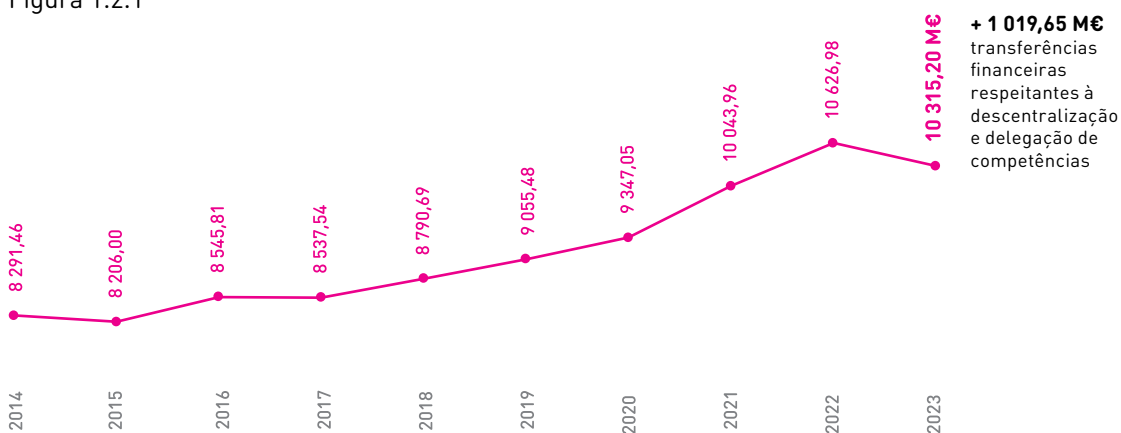


Em 2023, o Estado despendeu 10 315,20 milhões de euros em educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior (designada abreviadamente por CTES), uma evolução aparentemente contra a tendência crescente que se tinha registado continuamente desde 2017, conforme se pode observar na Figura 1.2.1. Importa, contudo, referir que relativamente à despesa Subsetor Estado do Programa Operacional 12, o diferencial em relação ao ano anterior, resulta da transferência de competências para os Municípios (Decreto-lei nº 21/2019, de 30 de janeiro) e respetivas transferências financeiras, até ao valor de 1 019,65 milhões de euros, de acordo com o Orçamento de Estado de 2023.

Deste modo, considerando os valores do subsetor Estado e das transferências financeiras ao abrigo da descentralização e delegação de competências, o montante atribuído à educação em 2023 foi de 11 334,85 milhões de euros, efetivamente, em crescendo desde 2017.

## Despesa do Estado com educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior. Portugal, 2014-2023

Figura 1.2.1



Nota: 1. Os dados apresentados incluem a soma da despesa total do Estado em educação não superior (Continente) e as despesas do Estado em ciência, tecnologia e ensino superior (Portugal). 2. A despesa com a educação e o ensino não superior inclui: a) educação e ensino (educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa); b) educação especial; c) educação e formação de adultos; d) Ação social escolar; e) complementos educativos; f) desporto e juventude; g) administração e serviços tutelados. 3. No subsetor Estado, as despesas correntes agregam a aquisição de bens e serviços correntes, juros e outros encargos, transferências correntes, subsídios e outras despesas correntes. As despesas de capital incluem o investimento, as transferências de capital e outras despesas de capital. 4. Relativamente à despesa Subsetor Estado do PO 12- o diferencial em relação ao ano anterior, resulta da transferência de competências para os municípios, de acordo com o Decreto-Lei nº 21/2019, de 30 de janeiro.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE,IP, 2024

Considerando os valores mais recentes disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (2024a), em 2022, a despesa com a função educação representava 9,8% da despesa pública. Esta despesa compreende, entre outras, as despesas de educação pelas Administrações Públicas, decorrentes das atividades que exercem com todo o tipo de ensino (desde o pré-escolar ao superior), em qualquer nível, área ou regime em que seja realizado o ensino/formação (cf., glossário, para maior especificação). Na média dos países da área Euro a mesma despesa representava 9,2%. A despesa primária em educação (i.e., excluindo a despesa com as pensões nesta área) representava em Portugal, no mesmo ano, 14,8% da despesa pública (INE, 2024a). Comparando com 2021 qualquer dos valores apresentados, as variações são de uma décima.

Em Portugal, o peso da despesa com a função educação em 2022 foi de 4,3% do PIB, abaixo da média da área euro, 4,6% (INE, 2024a). Em 2021 os valores correspondentes tinham sido ligeiramente superiores: 4,6% do PIB em Portugal e 4,7% do PIB na área Euro.

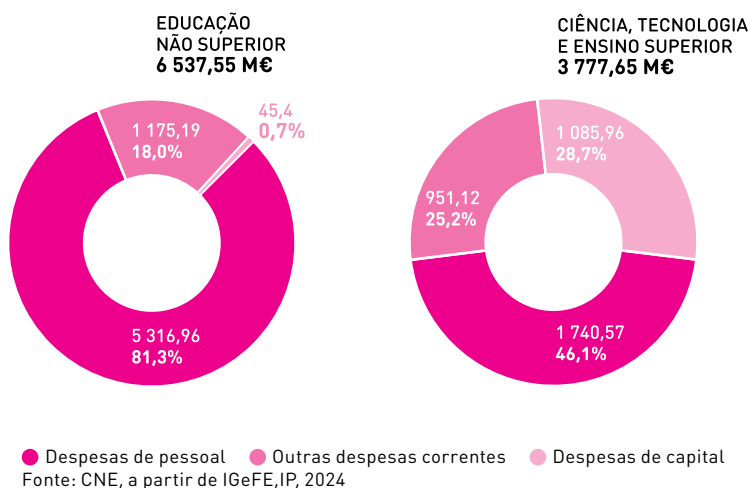
O indicador do peso da despesa com a educação no PIB também é utilizado pela OCDE, mas com uma construção diferente, quer da matéria definida como despesa de educação, quer da própria fórmula (baseada na paridade do poder de compra). Os valores são, por isso, diferentes dos do INE.

Importa, pois, atender aos números da OCDE principalmente pela comparação internacional que proporcionam. De acordo com o *Education at a Glance* (OCDE, 2024), a valores de 2021, Portugal gastou 5,0% do PIB em instituições de educação, englobando desde a educação primária à terciária (CITE 1 a 8) e I&D nas instituições de ensino superior (não inclui a educação pré-escolar).

O valor nacional é semelhante à média dos países da OCDE e da EU25, de 4,9% do PIB. A despesa de educação em percentagem do PIB em Portugal foi ligeiramente inferior em 2021 comparativamente a 2020 (5,1%) e a 2015 (5,2%). A tendência na média dos países da OCDE foi de estabilização entre 2015 e 2021, verificando-se oscilações internas aos países no mesmo período (OCDE, 2024, 2023).

Na Figura 1.2.2, são apresentados os montantes da despesa do Estado com o subsetor educação não superior e com o subsetor ciência, tecnologia e ensino superior, distinguindo despesas com pessoal, outras despesas correntes e despesas de capital. Em 2023, foram despendidos 6 537,55 milhões de euros com a educação não superior e 3 777,65 milhões de euros em ciência, tecnologia e ensino superior (CTES).

**Despesa do Estado com educação, por subsetor e tipo de despesa.** Portugal, 2023  
Figura 1.2.2



A maior parcela correspondeu a despesas de pessoal. Na educação não superior, teve um peso de 81,3%, no valor de 5 316,96 milhões de euros; em CTES, representou 46,1%, no valor de 1 740,57 milhões de euros.

As outras despesas correntes foram de 1 175,19 milhões de euros, 18,0% da despesa total na educação não superior, e absorveram 25,2% da despesa com CTES. As despesas de capital são mais significativas em CTES, correspondendo a 28,7% do total, no valor de 1 085,96 milhões de euros; na educação não superior representam apenas 0,7%.

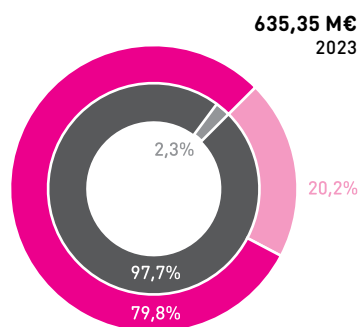
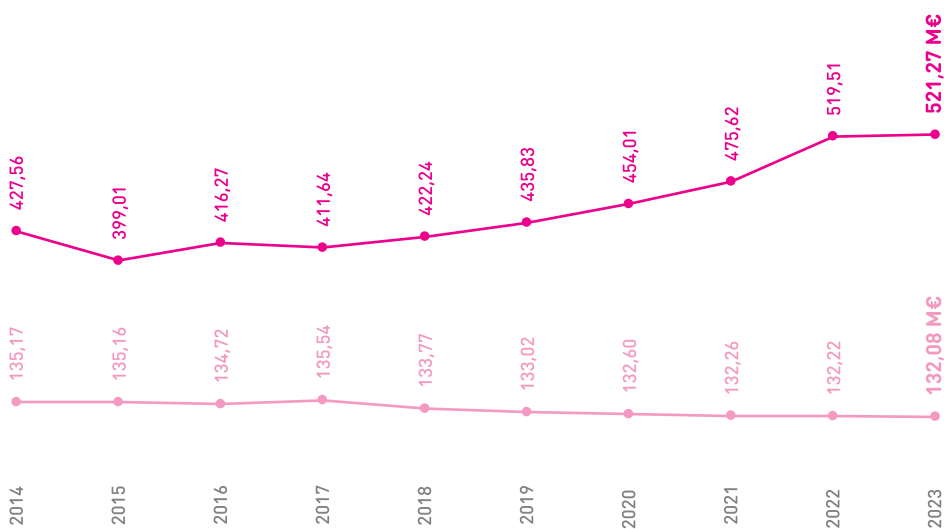
Os valores apresentados nesta figura voltarão a ser referenciados mais adiante, na distinção da despesa por cada um dos subsectores.

A despesa do Estado, em 2023, com a educação não superior (educação pré-escolar ensinos básico e secundário) atingiu o total de 6 537,55 milhões de euros (cf., Figura 1.2.2). A este valor acrescem montantes das transferências financeiras no âmbito da descentralização e delegação de competências nos municípios. Nos próximos parágrafos destrinça-se a despesa por nível de educação, da educação pré-escolar à educação e formação de adultos.

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

A despesa com a **educação pré-escolar** está principalmente concentrada na rede pública, conforme se pode observa na Figura 1.2.3, que apresenta uma evolução do montante global da despesa, e, ainda, relativamente a 2023, evidencia os parciais público/privado, distinguindo, no privado, os investimentos na rede solidária e na rede particular e cooperativa. Verifica-se que, no Continente, foram despendidos 653,35 milhões de euros em 2023, dos quais 521,27 milhões, 79,8%, foram para a rede pública. Os 20,2% da despesa destinados aos privados foram utilizados na rede solidária, praticamente por inteiro, 97,7%, no montante de 129,00 milhões de euros.

**Despesa com a educação pré-escolar, público e privado.** Continente, 2014-2023  
Figura 1.2.3



● Público ● Privado ● Rede solidária (129,00 M€) ● Rede particular e cooperativa (3,08 M€)

Nota: A despesa respeitante à educação pré-escolar engloba as atividades com a) rede pública (componente educativa e atividades de animação e apoio às famílias); b) rede solidária (IPSS e componente educativa); c) rede privada (estabelecimentos particulares e cooperativos, contratos de desenvolvimento e contratos programal); d) alargamento da rede da educação pré-escolar.

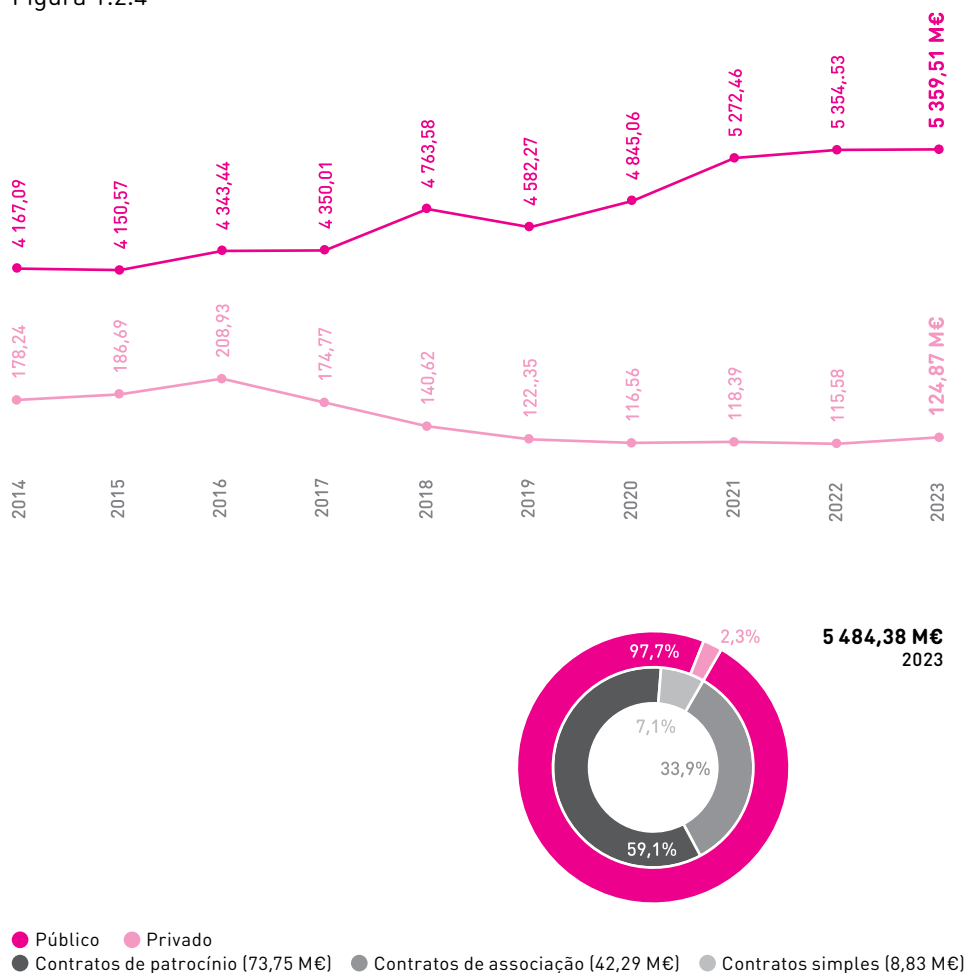
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2024

O crescimento da despesa com a educação pré-escolar tinha acelerado entre 2021 e 2022, exclusivamente na rede pública (+43,85 milhões de euros), mas de 2022 para 2023 praticamente estagnou com uma diferença de +1,76 milhões de euros.

A despesa com os **ensinos básico e secundário**, em 2023, foi de 5 484,38 milhões de euros: 5 359,51 milhões de euros na rede pública (97,7%) e 124,87 milhões de euros no pagamento de contratos de associação, de patrocínio e simples. Estes montantes são apresentados na Figura 1.2.4, que, ainda relativamente a 2023, distingue o peso dos montantes atribuídos a cada tipo de contrato, donde se retira que a maior parcela cabe aos contratos de patrocínio: 73,75 milhões de euros. Por último, pode observar-se nesta figura a evolução da despesa entre 2014 e 2023.

### Despesa com os ensinos básico e secundário, público e privado. Continente, 2014-2023

Figura 1.2.4



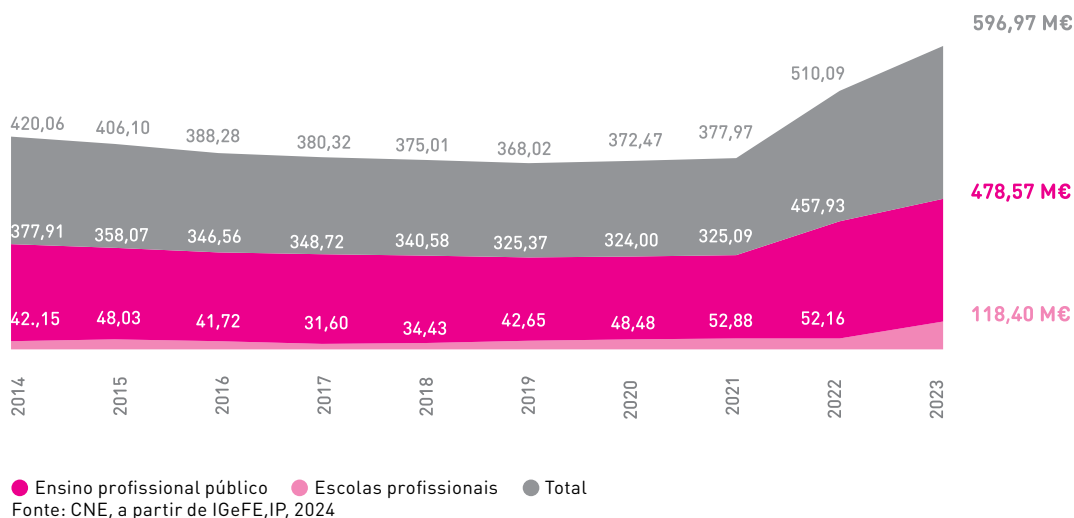
Nota: Nos ensinos básico e secundário, contempla atividades e projetos nas áreas seguintes: 1º, 2º e 3º CEB e ES, programa de tutorias e gratuidade dos manuais escolares, SPO, RBE, Plano Nacional de Leitura, serviços de tecnologia para as escolas e universalização da escola digital modernização das escolas com ensino secundário.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2024

De 2021 em diante, começou a notar-se um abrandamento dos aumentos anuais da despesa com estes níveis de ensino: +82,07 milhões de euros (em 2022) e +4,98 milhões de euros de 2022 para 2023. Esta tendência deve ser lida tendo em conta que a descentralização de competências para as autarquias na educação foi acompanhada pela transferência de recursos financeiros e que este processo acelerou em 2022.

Os valores da despesa total com o **ensino profissional** apresentavam uma certa estabilização até 2021, em qualquer dos setores, ensino profissional público e escolas profissionais, como se pode observar na evolução dos montantes gastos apresentada na Figura 1.2.5.

**Despesa com o ensino profissional, por setor. Continente, 2014-2023**  
Figura 1.2.5



Em 2022 e 2023, registaram-se crescimentos de 35,0% e 17,0%, respetivamente, nos montantes de 132,12 milhões de euros e de 86,88 milhões de euros. No primeiro ano, o crescimento foi alcançado exclusivamente por conta da oferta pública (+132,84 milhões de euros), no segundo, 2023, deveu-se ao aumento da despesa com as escolas profissionais.

Houve efetivamente uma alteração assinalável no investimentos no ensino profissional, que, em 2023, se cifrou em 596,97 milhões de euros, valor superior em cerca de mais de 200 milhões de euros em relação a 2021.

A despesa com a **educação e formação de adultos** foi de 67,70 milhões de euros em 2023. Depois da tendência crescente iniciada em 2020, com incrementos ano a ano na ordem dos 63,3% e 28,7%, verifica-se de 2022 para 2023 um aumento bastante menor de 3,2%, a que correspondem +2,07 milhões de euros. Os montantes dos anos anteriores estavam relacionados com o compromisso de reforço das qualificações dos adultos, concretizado no alargamento da rede de Centros Qualifica e das ofertas de educação e formação de adultos, para diferentes públicos e nos variados territórios. Resta verificar se a despesa diminuiu por via da menor necessidade de ofertas, face aos números elevados de certificações alcançadas em programas de qualificação de adultos (cf., secção 3.2), ou se outros fatores estão na base desta estabilização de verbas.

Em Portugal, a despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior foi de 3 777,65 milhões de euros, 36,6% da despesa global do Estado com a educação em 2023 (cf., Figura 1.2.2). Em 2022, o peso desta despesa tinha sido de mais 1,4 pp do que no ano anterior, com +316,66 milhões de euros despendidos, correspondendo a um acréscimo de 10,9%. Em 2023, o acréscimo do investimento na ciência, tecnologia e ensino superior relativamente a 2022 foi maior, 17,4%, valendo +559,25 milhões de euros (CNE, 2023).

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

O montante da despesa, 3 777,65 milhões de euros, reparte-se entre o orçamento de atividades, que cobre a maior parte, 75,6%, correspondentes a 2 856,93 milhões de euros, e o orçamento de projetos, no valor de 920,73 milhões de euros, 24,4% (IGeFE, 2024). Desde 2017 que se verifica um aumento do peso do orçamento destinado a projetos no total da despesa, traduzido num acréscimo anual médio de 1,6 pp.

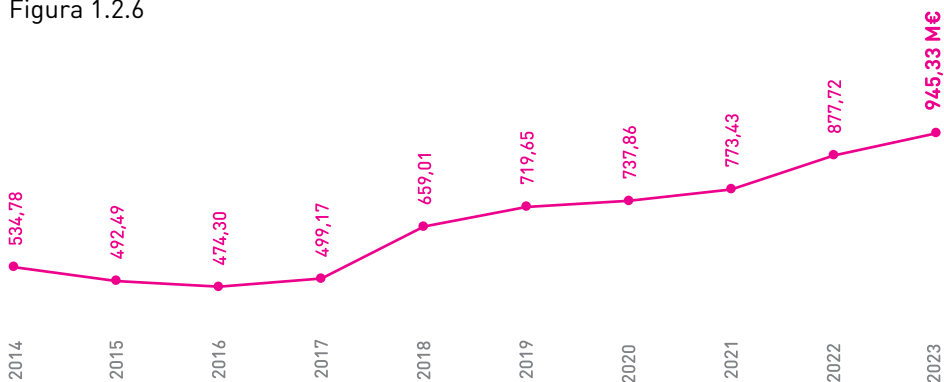
Tal como em anos anteriores, as receitas de impostos continuam a ser a principal fonte de financiamento da ciência, tecnologia e ensino superior, 1 954,67 milhões de euros, que correspondem a 51,7% do total. As restantes parcelas provêm de receitas próprias, 20,3% (765,70 milhões de euros), de fundos europeus, 19,9%, e de transferências no âmbito das Administrações Públicas, 8,0% (IGeFE, 2024).

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

A tendência de crescimento da despesa com a investigação realizada no programa orçamental da ciência, tecnologia e ensino superior, assinalável em 2018, prosseguiu em 2023, saldando-se em 945,33 milhões de euros, conforme se pode observar na evolução apresentada na Figura 1.2.6. Este aumento de 7,7%, correspondente a +67,61 milhões de euros, foi mais contido do que o registado em 2022, com um crescimento de 13,5% face a 2021, traduzido em +104,29 milhões de euros num ano.

### Despesa do programa orçamental da ciência, tecnologia e ensino superior em investigação. Portugal, 2014-2023

Figura 1.2.6



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2024

A área da investigação e desenvolvimento (I&D) enfrenta desafios importantes em Portugal e em toda a Europa, uma vez que tem em vista alcançar "... um investimento global em I&D de 3% do PIB até 2030, com uma parcela de um terço de despesa pública e dois terços de despesa privada (...)" (Orçamento do Estado 2022, p. 213). Contudo, em 2022, os valores investidos ficavam ainda aquém da meta estabelecida pela União Europeia para a década anterior – alcançar um investimento em I&D de 2,7% do PIB até 2020. Em Portugal esse investimento ficou por 1,7% do PIB e na média da UE27 por 2,2% do PIB (CNE, 2023).

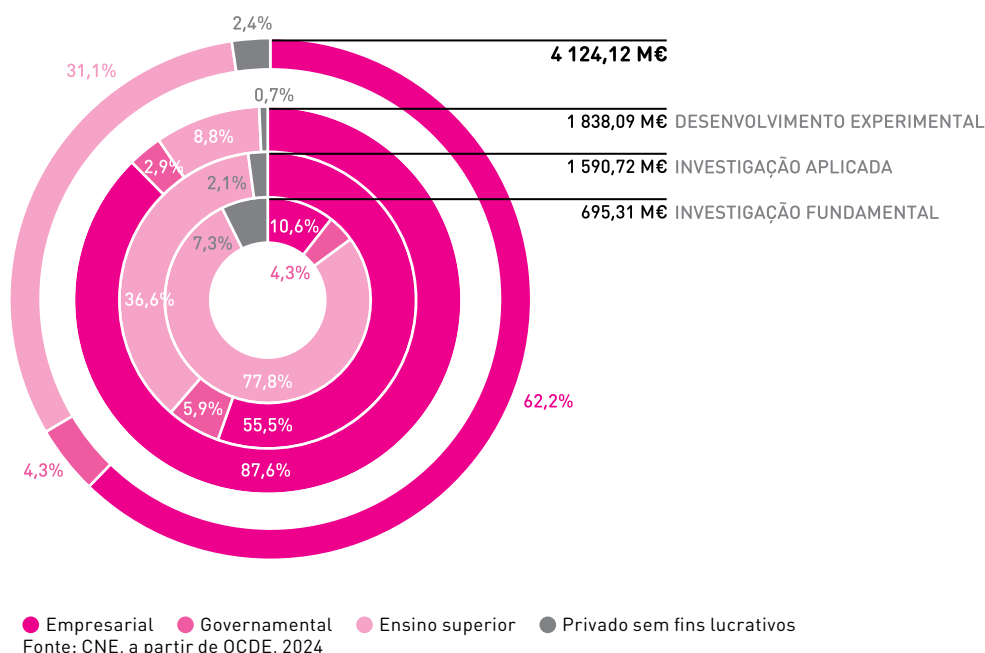
Os valores mais recentes disponíveis sobre investimento em I&D ainda reportam a 2022, ano em que foram investidos 4 124,12 milhões de euros, valor que representou acréscimos na ordem dos 14% relativamente ao ano anterior e dos 73% se comparado a 2016, início do período de crescimento (CNE, 2023). No EE2022 salientava-se ainda que o histórico dos anos anteriores revelava "aumentos sucessivos do investimento em I&D, assinalados quer pela evolução positiva do seu peso no PIB, quer pelo compromisso crescente do setor empresarial e do setor governamental nesta área" (CNE, 2023, p. 69).

Efetivamente, o setor empresarial dominava 62,2% do investimento em I&D, como se pode observar na Figura 1.2.7. A parcela do setor do ensino superior ficava pela metade, 31,1%. As parcelas do setor governamental e do setor privado sem fins lucrativos eram bastante menores: 4,3% e 2,4% respetivamente.

Na Figura 1.2.7, além destes valores globais, apresenta-se a distribuição do investimento em I&D pelos vários tipos de investigação, ao mesmo tempo que se discrimina o peso do investimento dos vários setores em cada um deles. Como se pode observar, o desenvolvimento experimental colhe a maior parcela do investimento em I&D, no montante de 1 838,09 milhões de euros (44,6%), sendo a maior parte desses investimento proveniente do setor empresarial, 87,6%.

A investigação aplicada concentra a segunda maior parcela do investimento em I&D, 38,6%, correspondente a 1 590,72 milhões de euros. O setor empresarial e o setor do ensino superior suprem a maior parte dessa verba, 55,5% e 36,6%, respetivamente. A investigação fundamental, no montante de 695,31 milhões de euros, pesa 16,9% no total do investimento em I&D, sendo dominada pelo setor do ensino superior, que faz 77,8% do investimento neste tipo de I&D.

**Investimento em I&D, por setor e por tipo de investigação.** Portugal, 2022  
Figura 1.2.7



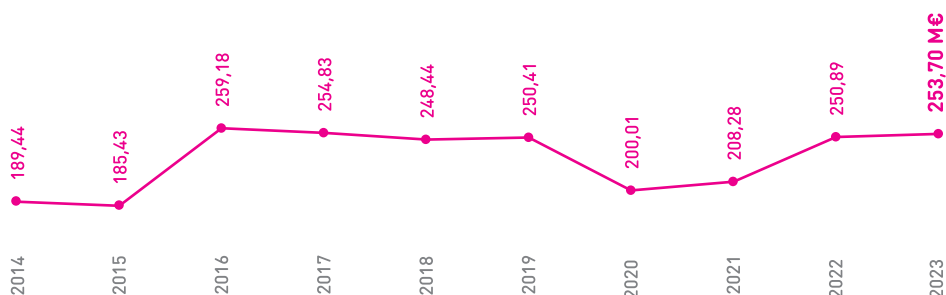
Juntos, o setor empresarial e o ensino superior são os maiores impulsionadores da I&D, independentemente do tipo de investigação em causa. As parcelas do setor governamental e do setor privado sem fins lucrativos são bastante menores.

## Despesa com medidas de discriminação positiva

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

Em 2023, a despesa com **ação social escolar** saldou-se em 253,70 milhões de euros, canalizados quase na totalidade para o setor público, 98,7%, no montante de 250,33 milhões de euros (IGeFE, 2024). Na Figura 1.2.8, pode observar-se a evolução da despesa, de onde se retira que de 2022 para 2023 os valores praticamente estabilizaram, havendo uma diferença de +2,81 milhões de euros. O aumento mais substantivo deu-se em 2022, cujos valores consolidados da despesa confirmam o crescimento de 20,4% face a 2021, correspondente a +42,61 milhões de euros.

**Despesa do Estado com a ação social escolar.** Continente, 2014-2023  
Figura 1.2.8



Notas: 1. A ação social escolar integra alimentação e nutrição (leite escolar, refeitórios escolares), residências para estudantes, apoio socioeconómico, bolsas a alunos do ensino secundário (Bolsas de Estudo e de Mérito), seguro escolar e indemnizações por acidentes escolares. 2. Após 2019, o peso da despesa com os manuais escolares na despesa da ação social escolar foi diminuindo, devido ao alargamento do regime de gratuidade dos manuais escolares à escolaridade obrigatória e gratuita, para todo o ensino básico e secundário da rede pública, conforme previsto no artigo 194º da Lei nº 71/2018, de 31 de dezembro. 3. Os valores respeitantes a 2020 e 2021 e 2022 foram atualizados pelo IGeFE, após publicação do EE 2022. 4. O montante respeitante ao setor privado inclui o EPC (1,99M€) e o Ensino Profissional (1,38M€). 5. O valor total de 253,07M€, contém o montante de 148,79M€ executado pelas escolas e Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), sendo o restante (104,91M€), valor de execução estimado, face à transferência de competências para as autarquias (Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2024

Na Figura 1.2.9, apresenta-se a evolução da despesa com a ação social direta e indireta no ensino superior, onde se começa por observar que a despesa com a **ação social direta**, em 2023, foi de 148,22 milhões de euros, +13,55 milhões de euros do que em 2022 e +19,14 milhões de euros do que em 2021.

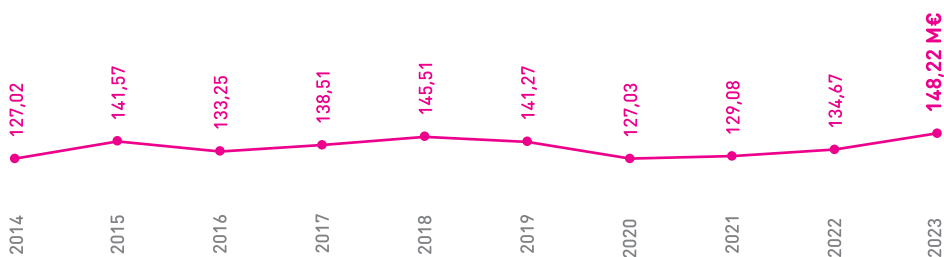
A participação dos fundos europeus (Fundo Social Europeu), que concentra a maior fatia no financiamento, foi de 55,8%, decrescendo 2,9 pp (IGeFE, 2024).



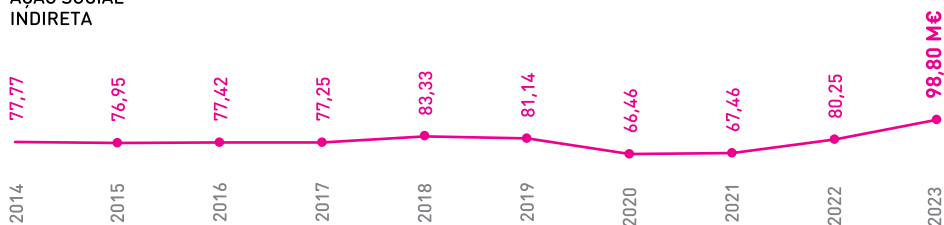
## Despesa com ação social direta e ação social indireta. Portugal, 2014-2023

Figura 1.2.9

### AÇÃO SOCIAL DIRETA



### AÇÃO SOCIAL INDIRETA



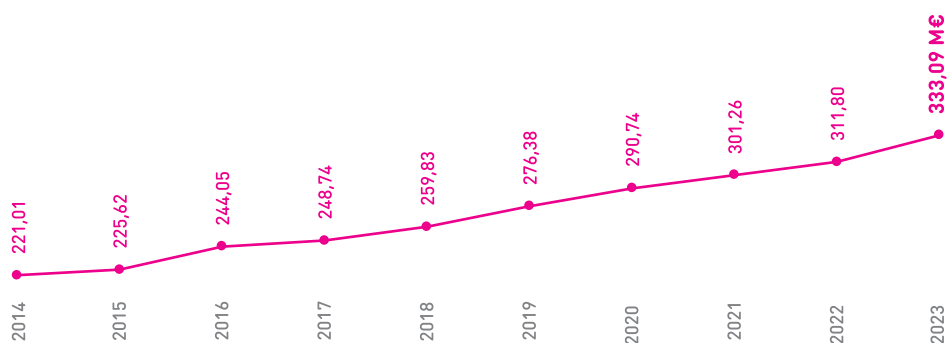
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2024

Concluindo a observação da Figura 1.2.9, assinala-se que a despesa com a **ação social indireta** foi de 98,80 milhões de euros, mais 18,55 milhões do que em 2022. Em 2020 e 2021, a despesa tinha sido equitativamente repartida entre o Estado e outras fontes de financiamento, mas em 2023, tal como em 2022, outras fontes de financiamento se sobrepuseram ao esforço financeiro do Estado com a ação social indireta, cobrindo 60,5% do montante global (IGeFE, 2024).

A despesa com a **educação inclusiva**, de 333,09 milhões de euros, destinada à operacionalização de apoios e à disponibilização de materiais adaptados, entre outros recursos, tem vindo a aumentar ao longo dos anos, conforme mostra a Figura 1.2.10. Em 2023, o montante investido registou um incremento de 21,29 milhões de euros face a 2022, correspondente a um acréscimo de 6,8%, duplicando o aumento registado no ano anterior.

## Despesa com a educação inclusiva. Continente, 2014-2023

Figura 1.2.10



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

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2024

A despesa do Estado com medidas de discriminação positiva tem vindo a registar um aumento sucessivo, quer na educação não superior, quer no ensino superior.

### Programa Operacional Capital Humano (POCH)

A 31 de dezembro de 2023, o POCH contabilizava apoios a mais de um milhão de pessoas, jovens e adultos, em processos de formação e/ou qualificação desde o início de 2014, num total de 7 531 operações, correspondentes a um investimento total elegível de 4 556 milhões de euros, sendo 3 886 milhões de euros financiados pelo FSE.

Os montantes incluem 579 milhões de euros de investimento total (492 milhões de euros do FSE) ao abrigo do Mecanismo Extraordinário de Antecipação do Portugal 2030 (MEA PT2030) criado para assegurar o financiamento de algumas medidas prioritárias antes da aprovação dos Programas do Portugal 2030. Os valores excluem operações apoiadas ao abrigo do MEA PT2030, entretanto enquadradas no programa PESSOAS 2030.

De acordo com o *Boletim Informativo nº 24 do Programa Operacional Capital Humano (POCH)*, o programa terminou em 2023, tendo alcançado uma taxa de execução de 105% e uma taxa de pagamento de 87%. Seguindo o mesmo boletim, destacam-se alguns resultados do programa na Figura 1.2.11, atendendo aos eixos de ação dirigidos ao sucesso, empregabilidade e à formação e qualificação de jovens e adultos (exclui-se o Eixo 5, assistência técnica).

## Resultados principais do POCH até 2023, por eixo do programa. Portugal, 2023

Figura 1.2.11

### Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade

349 631 jovens apoiados desde o início do programa, em Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação

1

349 631  
jovens  
apoiados

O apoio aos Cursos Profissionais implicou um Investimento Total Elegível de 2 455 M€ (2 086 M€ FSE) que representam 93% do investimento total do Eixo 1 (2 455 M€), com uma taxa de realização de 89%, equivalente a 1 849 M€ FSE, com 90 % de despesa paga 1 869 M€.

### Reforço do ensino superior e da formação avançada

128 457 estudantes apoiados: 116 055 com bolsas para a frequência do ensino superior, 6 592 nos cursos CTeSP, 5 810 com bolsas de Doutoramento e Pós-Doutoramento

2

128 457  
estudantes  
apoiados

Do Investimento Total Elegível Aprovado no Eixo 2, 656 M€ (558 M€ FSE), verifica-se que 62% foi atribuído no apoio às Bolsas de Ensino Superior para Alunos Carenciados, 408 M€ (347 M€ FSE), alcançando uma taxa de realização de 96%, 392M€ (333M€ FSE)

### Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade

592 241 participantes apoiados: 490 846 são adultos inscritos em Centros Qualifica, 42 465 formandos dos Cursos de Aprendizagem, e 58 930 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos

3

592 241  
participantes  
apoiados

Do Investimento Total Elegível no Eixo 3 - 970 M€ (825 M€ FSE) - 41 % (393 M €) foram atribuídos aos Cursos de Educação e Formação de Adultos, 39% (377 M €) aos Cursos de Aprendizagem e 21% (200 M €) aos Centro Qualifica.

### Qualidade e inovação do sistema de educação e formação

930 operações aprovadas, das quais 584 pertencem à tipologia qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar

4

930  
operações  
aprovadas

O investimento total elegível no eixo 4 foi de 245 M€, dos quais 221 M€ são FSE. O Investimento Total Elegível na tipologia Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar foi de 60 M€, que correspondem a 25% do Investimento Total Elegível para este eixo.

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2023

O POCH encerra com taxas de compromisso, execução e pagamento acima da média das registadas nos programas operacionais Portugal 2020. O balanço em números abona o contributo para a qualificação de jovens e adultos, bem como o impulsionamento de programas de apoio, uns destinados à compensação de constrangimentos financeiros individuais, através das bolsas, outros potenciadores do sucesso e da empregabilidade. Acresce o impulso tecnológico, quer através da criação de infraestruturas, como os centros tecnológicos especializados, quer do apetrechamento de equipamentos.

No balanço feito pela gestão do programa, reflete-se “sobre o impacto profundo e duradouro que [o POCH] teve na vida de um milhão e 200 mil pessoas”, bem como na vida das comunidades, evocam-se avaliações e outros estudos realizados ao longo do período de vigência do programa, entre os quais os dinamizados pela Autoridade de Gestão do POCH, para atestar esse impacto na maior qualificação e capacitação das pessoas em Portugal (POCH, 2023).

### **Investimento em educação no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR)**

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

A Tabela 1.2.1 apresenta a implementação do PRR em 2023, por componente e respetivos investimentos, em milhões de euros, distinguindo dotação, valores contratados, aprovados, pagos e em trânsito.

Observa-se que, em 2023, a dotação global dos investimentos foi de 3 100,04 milhões de euros, dos quais 93,4% já foram contratados. Este valor representa um aumento face a 2022, cuja dotação tinha sido de 2 258,00 milhões de euros [totalmente contratada].

Em 2023, foram abrangidos novos investimentos na componente C6, destinados a “Ciência Mais Capacitação”, “Impulso Mais Digital”, e à construção, ampliação e renovação de edifícios escolares, nas cinco regiões do Continente e do Centro de Ciência e Tecnologia da Madeira. Estes investimentos estão contratados, mas ainda não foi dado início à execução dos montantes.

Foram aprovados 1 989,15 milhões de euros a beneficiários diretos e a beneficiários finais, o que perfaz 68,7% do valor contratado. O total pago a beneficiários diretos e finais, 680,37 milhões de euros, representa 23,5% do contratado. A 31 de dezembro de 2023, havia 108,94 milhões de euros em trânsito em beneficiários intermediários (Tabela 1.2.1).

Os montantes pagos representam 50,7% do valor contratado na C20, referente à escola digital. As taxas de pagamento são mais contidas nas restantes componentes: 26,6% no investimento no alojamento estudantil a custos acessíveis e 15,2% nas qualificações e competências (cujos novos investimentos ainda não estão aprovados).

## Implementação do PPR | Educação – componentes C20, C6 e C2, por investimento (milhões de euros). Portugal, 2023

Tabela 1.2.1

Componente	Investimentos	Dotação	Contratado BD BI	Aprovado BD BF	Pago BD BF	Em trânsito BI
<b>C20. Escola Digital</b>	TD-C20-i01: Transição digital na Educação	540,00	500,00	500,00	266,60	7,44
	TD-C20-i02-RAA: Educação digital (Região Autónoma dos Açores)	43,20	38,00	38,00	10,14	2,08
	TD-C20-i03-RAM: Programa de aceleração da digitalização da Educação na Região Autónoma da Madeira	22,00	21,00	21,00	6,40	3,92
<b>C6. Qualificações e competências</b>	RE-C06-i01.01: Instalação e/ou modernização dos Centros Tecnológicos Especializados	480,00	480,00	118,99	30,18	32,22
	RE-C06-i01.02: Modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional	230,00	230,00	230,00	36,74	6,54
	RE-C06-i01.03: Modernização das instituições de ensino e formação profissionais - Instalação e/ou modernização dos Centros Tecnológicos Especializados - Turismo	20,00	20,00	20,00		
	RE-C06-i06: Ciência Mais Capacitação	45,00	45,00			
	RE-C06-i07: Impulso Mais Digital	105,00	105,00			
	RE-C06-i08-RAM: Ampliação do Edifício do CITMA	18,00	18,00			
	RE-C06-i09.01: Escolas novas ou renovadas - CCDR Norte	125,00	125,00			
	RE-C06-i09.02: Escolas novas ou renovadas - CCDR Centro	150,00	150,00			
	RE-C06-i09.03: Escolas novas ou renovadas - CCDR LVT	125,00	125,00			
	RE-C06-i09.04: Escolas novas ou renovadas - CCDR Alentejo	20,00	20,00			
	RE-C06-i09.05: Escolas novas ou renovadas - CCDR Algarve	30,00	30,00			
	RE-C06-i02: Compromisso Emprego Sustentável	230,00	230,00	293,20	151,32	
	RE-C06-i03-01-03: Incentivo Adultos	232,55	225,05	188,28	42,22	13,53
	RE-C06-i04: Impulso Jovens STEAM	139,60	130,00	129,59	36,24	6,12
	RE-C06-i05-RAA: Qualificação de adultos e aprendizagem ao longo da vida (Região Autónoma dos Açores)	29,00	29,00	3,03	0,61	3,25
<b>C2. Habitação</b>	RE-C02-i06: Alojamento Estudantil a custos acessíveis (empréstimo)	515,68	375,00	447,07	99,92	33,84
<b>Totais</b>		<b>3 100,04</b>	<b>2 896,05</b>	<b>1 989,16</b>	<b>680,37</b>	<b>108,95</b>

Nota: 1. Valores apresentados em milhões de euros; 2 Os acrónimos BI, BD e BF, dizem respeito aos tipos de beneficiários: BI Beneficiário Intermediário, BD Beneficiário Direto, BF Beneficiário Final; 3. A informação reporta a 31-12-2023.

Fonte: CNE, a partir de Recuperar Portugal, 2024

Nos dados financeiros analisados ao longo desta secção, encontram-se convergências entre as tendências de evolução positiva dos montantes convocados e algumas políticas de reforço em curso, nomeadamente, a educação inclusiva, o ensino profissional, a escola digital e a instalação e modernização de Centros Tecnológicos Especializados.

Face aos dados apresentados nesta secção, em 2023, o investimento global do Estado em educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior, foi de 10 315,21 milhões de euros. Cabe salientar que no processo de transferência de competências e respetivos aportes financeiros para os municípios foram envolvidos 1 019,65 milhões de euros, o que perfaz um investimento nacional em educação da ordem dos 11 334,86 milhões de euros.

Salienta-se também que o peso da despesa com a função educação na despesa pública, a valores de 2022 foi de 4,3% do PIB, abaixo da média da área euro, 4,6%, e abaixo dos 4,6% que representava em 2021.

A despesa do Estado com a educação pré-escolar foi de 653,35 milhões de euros, praticamente estagnou com uma diferença de +1,76 milhões de euros face ao ano anterior. Este abrandamento surge após um aumento expressivo entre 2021 e 2022, de 7,2% (+43,85 milhões de euros), o dobro do registado no ano anterior, e reforçando novamente a rede pública, à semelhança do que sucedia continuamente desde 2017. Importa continuar a observar estes investimentos até ao cumprimento das políticas de alargamento da oferta pública.

Houve uma alteração assinalável no investimento no ensino profissional, a partir de 2021. Em 2023, o montante foi de 596,97 milhões de euros, valor substantivamente superior a 2021, cerca de +200 milhões de euros, alcançado primeiro, em 2022, através do aumento do investimento na oferta pública, em 2023, principalmente por via do aumento do investimento nas escolas profissionais. Estes dados indiciam uma tendência de valorização da oferta de dupla certificação e uma convergência com as políticas de diversificação das ofertas de ensino secundário.

Assinala-se que a despesa do estado com medidas de discriminação positiva vem sendo sucessivamente maior, quer na educação não superior, quer no ensino superior. No conjunto da ação social escolar, ação social direta e indireta e educação inclusiva, cuja execução global foi de 833,81 milhões de euros, (253,70 milhões de euros, 148,22 milhões de euros, 98,80 milhões de euros e 333,09 milhões de euros, respetivamente), representando um acréscimo global de 7,2% face a 2022.

Recorrendo ainda a dados de 2022, reitera-se que os recursos financeiros empenhados pelo Estado em I&D, 4 124,12 milhões de euros, bem como as políticas de incentivo ao seu desenvolvimento no setor empresarial e nas instituições de ensino superior apontam para a continuidade da trajetória de aumento da despesa em I&D.

O Desenvolvimento experimental colhe a maior parcela do investimento em I&D, 44,6%, sendo a maior parte desse investimento proveniente do setor empresarial (87,6%). A investigação aplicada concentra a segunda maior parcela do investimento em I&D, 38,6%, com o setor empresarial e o setor do ensino superior a suprirem a maior parte dessa verba (55,5% e 36,6%, respetivamente). A investigação fundamental pesa 16,9% no total do investimento em I&D, sendo dominada pelo setor do ensino superior que faz 77,8% do investimento neste tipo de I&D.

No âmbito geral, o setor empresarial e o setor privado sem fins lucrativos concentravam 64,4% do investimento em I&D, em 2022, aproximando-se dos 2/3 de despesa privada, conforme referido no documento *Um 'contrato para a Legislatura' com o Ensino Superior para 2020 – 2023, orientado para estimular a convergência de Portugal com a Europa até 2030*, do XXII Governo (2019).

O POCH terminou a sua vigência a 31 de dezembro de 2023, contabilizando apoios a mais de um milhão de pessoas, jovens e adultos, em processos de formação e/ou qualificação desde o seu início em 2014. Um investimento total elegível de 4 556 milhões de euros, sendo 3 886 milhões de euros financiados pelo FSE. Cumpriu com taxas de execução e de pagamento elevadas. O balanço em números abona o contributo para a qualificação de jovens e adultos, bem como o impulsionamento de programas de apoio, e o impulso tecnológico.

Os investimentos das várias componentes do PRR apresentam taxas de realização que fazem crer como viável a execução das suas dotações na área da educação, no valor de 3 100,04 milhões de euros, em 2023, dos quais 93,4% já foram contratados. Em 2023, foram adicionados investimentos destinados à ciência, ao digital e à construção, ampliação e renovação de edifícios. A dotação do investimento no alojamento estudantil a custos acessíveis foi reforçada em +140,68 milhões de euros, um passo no sentido de colmatar a falta de alojamento para estudantes. Contudo, os montantes contratados e aprovados mantêm-se iguais aos de 31 dezembro de 2022, só aumentaram os valores pagos e em trânsito em beneficiários intermediários, iniciada a execução do que havia sido contratado, mas sem novas contratações. Uma delonga que pode afetar a resolução do problema do alojamento estudantil.

## RECURSOS DIGITAIS 1.3.

Recursos digitais em Educação são aqui entendidos enquanto conjunto abrangente de equipamentos, plataformas, ferramentas e materiais, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade das aprendizagens e os resultados educativos de todos os alunos.

A apresentação dos recursos digitais abrange os seguintes tópicos: a) conceções, medidas estruturantes e iniciativas que orientam a educação digital em Portugal; b) perspetivas sobre a utilização de recursos educativos digitais; c) contributos do Conselho Nacional de Educação (CNE) nesta área; e d) o futuro da educação digital, com foco nas questões-chave a serem abordadas.

Nesta análise dos recursos digitais em educação, consideram-se três áreas principais. Em primeiro lugar, o *hardware*, que constitui a infraestrutura física necessária, com dispositivos como computadores, dispositivos móveis, quadros interativos, servidores e redes de comunicação. Tais elementos compõem a base material indispensável para a criação de uma infraestrutura digital eficiente. Em segundo lugar, o *software* (programas, aplicações, ambientes virtuais, jogos) e as plataformas digitais, que possibilitam a gestão e a operacionalização das práticas pedagógicas, como os sistemas de gestão de aprendizagem (plataformas *de e-learning*) e sistemas de monitorização e análise de dados. Estes recursos são cruciais para a operacionalização e sustentação de um ambiente educativo digital eficaz. Por fim, as infraestruturas de rede, como a Internet de banda larga, redes móveis e o armazenamento em nuvem, são essenciais para garantir a conectividade contínua e o acesso fluido a todos os recursos digitais.

A utilização de tais ferramentas é vista como suscetível de facilitar a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e inovador, adaptado a um ensino diferenciado, onde cada aluno pode desenvolver as suas competências ao seu próprio ritmo. Além disso, o uso de conteúdos digitais, materiais educativos, bases de dados, bibliotecas digitais e materiais multimédia (vídeos e animações), pode potenciar o acesso a uma maior diversidade de recursos pedagógicos ao serviço da educação.

Estes recursos não apenas apoiam a aquisição de competências cognitivas, como também promovem o desenvolvimento psicossocial dos alunos, proporcionando ambientes de interação e colaboração. Nesse sentido, os recursos digitais contribuem para a inclusão e para a promoção de práticas pedagógicas mais personalizadas, que respondam de forma eficaz às necessidades individuais de cada aluno. São recursos que devem estar ao serviço do desenvolvimento do currículo e do seu aprofundamento.

Um aspeto importante a ter em conta na implementação destes recursos digitais é a necessidade de clarificação terminológica. O uso de diferentes conceitos e léxicos a nível nacional e internacional pode gerar ambiguidade e confusão entre os diversos intervenientes no processo educativo. É fundamental que as justificações para a utilização destes recursos e os resultados esperados sejam compreendidos de forma clara e sem equívocos, de modo a garantir uma monitorização eficaz da sua implementação e dos seus impactos nos resultados educativos. Desta forma, é possível assegurar que os recursos digitais são devidamente integrados nas práticas pedagógicas, de forma alinhada com os objetivos curriculares e as diretrizes educacionais nacionais e internacionais.

No âmbito das políticas públicas, para o desenvolvimento de competências digitais, é igualmente fundamental compreender e avaliar criticamente as diferentes conceções associadas a estas competências. Um exemplo relevante é o da Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030, (INCoDe.2030, 2023), lançada em 2017 em Portugal, que apresenta uma visão abrangente e integrada das competências digitais. Segundo esta iniciativa, as competências digitais incluem não só a alfabetização digital, mas também a capacidade de produzir novos conhecimentos por meio de atividades de pesquisa, o uso de tecnologias digitais para a resolução de problemas e a integração de conhecimento interdisciplinar, com particular ênfase na análise de dados. Esta abordagem demonstra o compromisso de Portugal em promover uma educação inclusiva e inovadora, preparando os cidadãos para enfrentar criativamente os desafios da era digital.

A alfabetização digital é descrita como a capacidade de aceder de forma independente aos media digitais e às TIC, de compreender e avaliar criticamente os seus conteúdos, bem como de se comunicar de forma eficaz e reflexiva. No Referencial Dinâmico de Competência Digital para Portugal (INCoDe.2030, 2023), o conceito de competência digital abrange um conjunto integrado de conhecimentos, capacidades, habilidades, estratégias e atitudes necessárias à utilização das tecnologias e dos meios digitais.

Outro exemplo relevante é o Quadro Europeu de Competências Digitais para os Cidadãos - DigComp2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), um referencial da iniciativa da Comissão Europeia, voltado para apoiar políticas públicas que promovem a consciencialização e o desenvolvimento de competências digitais. Este referencial define vinte e duas competências aplicáveis tanto a docentes quanto a aprendentes, abrangendo a literacia da informação e dos media, a capacidade de comunicação e colaboração, a criação de conteúdos, o uso responsável das tecnologias e a resolução de problemas. No caso dos docentes, o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores - DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018) inclui competências específicas, como a seleção, criação e modificação de recursos digitais, bem como a sua gestão, proteção e partilha, com um enfoque particular na utilização destes recursos no contexto educativo.

As definições e os quadros conceituais disponíveis são múltiplos e provenientes de diversas fontes, desde programas governamentais até iniciativas de alcance mais restrito. Surge, assim, a questão sobre quais desses referenciais são adotados, em que extensão e com que profundidade são abraçados pelas várias medidas, iniciativas e programas dedicados à educação digital e à integração de recursos digitais no ensino, em Portugal.

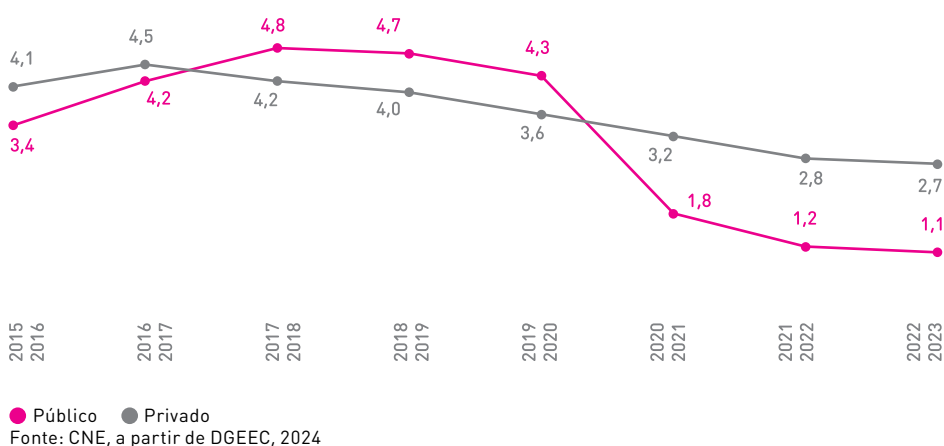


O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), alinhado com recomendações nacionais e internacionais, enfatiza a relevância da integração de recursos digitais numa gestão curricular e pedagógica que valorize a qualidade das aprendizagens. Este documento destaca a necessidade de garantir equidade e inclusão no acesso de todos os alunos a tais recursos, assegurando que a sua utilização seja adaptada às necessidades específicas e finalidades da escolaridade obrigatória. Em consonância com a visão humanista do PASEO, a utilização de recursos digitais deve contribuir para uma educação orientada por valores éticos e pela mobilização de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes) que habilitem os alunos a participar de forma ativa e consciente nas sociedades, tomando decisões livres e fundamentadas.

Este contexto reforça a importância de garantir condições adequadas para o acesso às tecnologias digitais no ambiente escolar, fator crucial para a concretização dos princípios de equidade e inclusão. A disponibilização de equipamentos, como computadores, revela-se um indicador significativo da infraestrutura tecnológica nas escolas. Nesse sentido, a Figura 1.3.1 ilustra a evolução do número médio de alunos por computador nos ensinos básico e secundário, evidenciando a progressão das condições de acesso a estes recursos ao longo do tempo.

### Número médio de alunos por computador, por natureza do estabelecimento de ensino nos ensinos básico e secundário. Continente, 2016-2023

Figura 1.3.1



A Figura 1.3.1 permite observar que, no ensino público, o número médio de alunos por computador tem registado uma tendência decrescente ao longo dos anos, passando de 4,1 alunos por computador em 2015/2016 para 1,1 em 2022/2023. Já no ensino privado, essa evolução foi mais gradual, começando em 3,4 alunos por computador em 2015/2016 e atingindo 2,7 em 2022/2023. Este decréscimo acentuado no setor público, especialmente a partir de 2019/2020, pode ser atribuído a um esforço significativo de modernização e digitalização das escolas públicas, nomeadamente em resposta às exigências trazidas pela pandemia da COVID-19, onde o uso de tecnologias se tornou central para a continuidade das aprendizagens. As escolas privadas, embora também tenham registado uma melhoria nas infraestruturas tecnológicas, mantêm uma evolução mais estável.

O número médio de alunos por computador com ligação à Internet é um indicador fundamental para avaliar a equidade no acesso às tecnologias digitais nas escolas. O uso crescente das TIC na educação, especialmente no contexto das políticas de digitalização, tem reforçado a importância de garantir que todos os alunos possam beneficiar de ferramentas digitais para complementar e enriquecer as aprendizagens. A análise da evolução deste indicador ao longo do tempo, bem como a comparação entre os setores público e privado e entre diferentes níveis de ensino, permite uma compreensão mais aprofundada das condições de acesso às

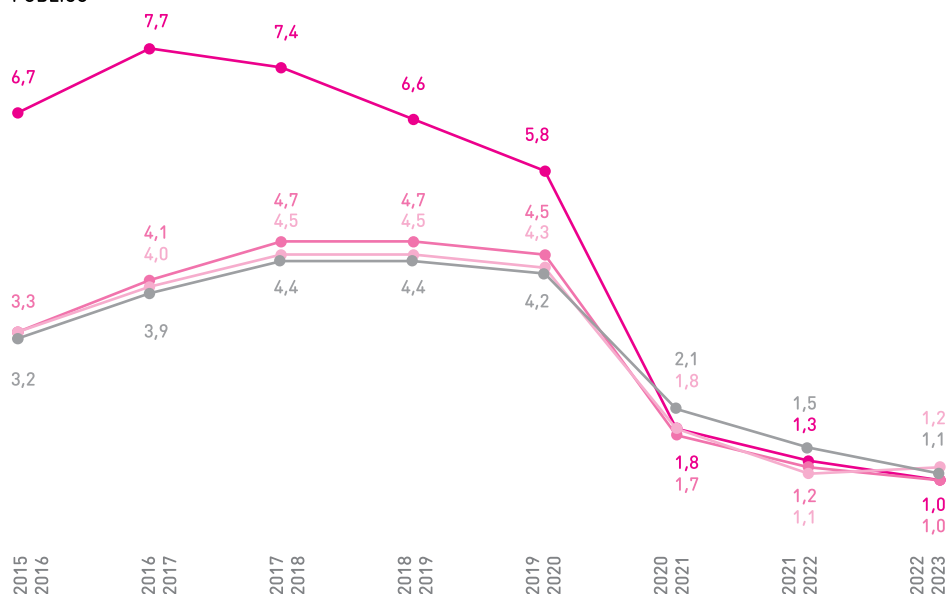
tecnologias, essenciais para o desenvolvimento de competências digitais e para a inclusão educativa. A Figura 1.3.2 apresenta a evolução deste indicador entre 2015/2016 e 2022/2023, refletindo o impacto das políticas de investimento em tecnologia no setor educativo.

### Número médio de alunos por computador com ligação à Internet, por natureza do estabelecimento de ensino nos ensinos básico e secundário.

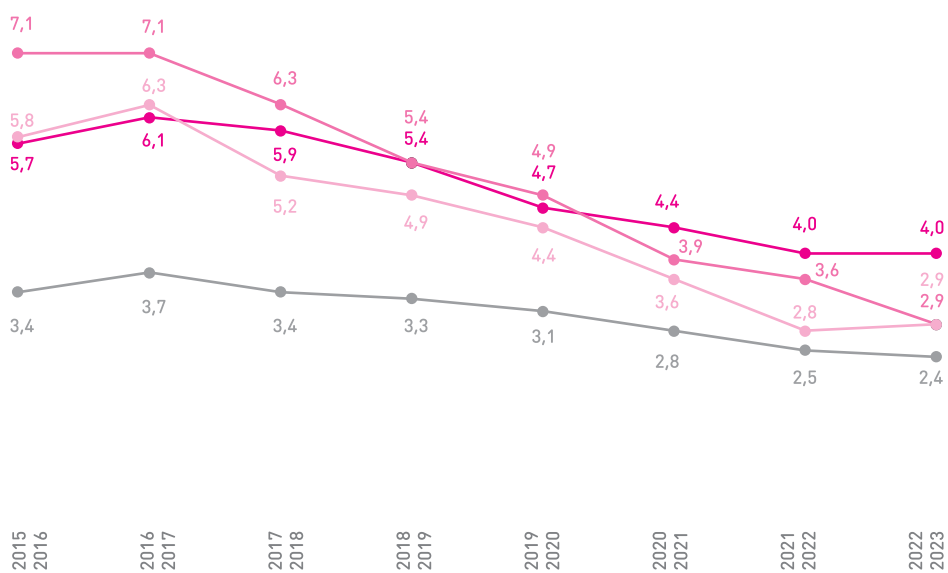
Continente, 2016-2023

Figura 1.3.2

#### PÚBLICO



#### PRIVADO



● 1.º CEB ● 2.º CEB ● 3.º CEB ● Secundário

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A Figura 1.3.2 evidencia, a partir de 2019/2020, uma diminuição do número médio de alunos por computador com ligação à Internet, no ensino público, com destaque para o 1.º CEB, onde este número atinge 1,0 aluno por computador em 2022/2023. Isto significa que, em média, cada criança deste ciclo dispõe de um computador com acesso à Internet. Este resultado reflete um investimento significativo em tecnologia nas escolas públicas, impulsionado pela necessidade de reforço tecnológico.

No setor privado, verifica-se uma tendência mais estável, com valores consistentemente inferiores aos do setor público até 2020/2021. Em 2022/2023, o número médio de alunos por computador no 1.º CEB privado estabiliza-se em 4,0, e no ensino secundário em 2,4 alunos por computador.

Apesar de o setor privado ter historicamente proporcionado melhores condições tecnológicas, o setor público demonstrou uma evolução significativa nos últimos anos, especialmente após 2019/2020, em resposta às exigências crescentes da digitalização no contexto educativo. Esta tendência reflete um progresso significativo no aumento do acesso às tecnologias, particularmente no setor público, promovendo maior equidade no uso de ferramentas digitais. No entanto, apesar deste avanço, o simples aumento do número de computadores disponíveis por aluno não garante, por si só, melhores aprendizagens. Apesar do acesso às tecnologias ser um passo essencial, a sua verdadeira eficácia reside na forma como são integradas no processo educativo. Neste sentido, é fundamental que a disponibilização de computadores seja acompanhada por programas e estratégias pedagógicas que orientem o seu uso para aprendizagens significativas.

Este tópico aborda os programas e referenciais da educação digital em Portugal, sublinhando a crescente relevância das tecnologias digitais e a necessidade de uma coordenação estratégica entre políticas públicas e práticas pedagógicas. São identificados os objetivos específicos, os quadros normativos e as sinergias de cada programa, em alinhamento com referenciais internacionais, clarificando a articulação e implementação das políticas, desde o desenvolvimento de competências digitais até à acessibilidade dos recursos.

### **Abrangência, impacto e continuidade**

A sistematização das informações facilita uma análise crítica do impacto das iniciativas na educação digital em Portugal, servindo de referência para educadores, decisores e investigadores. Um exemplo é a ferramenta SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies) baseada no DigComp, que auxilia os professores a identificar as suas competências e lacunas digitais. Portugal está entre os cinco países da UE que participaram no projeto-piloto. A ferramenta SELFIE (European Commission, 2024) recolhe, por meio de questionários anónimos, as perceções digitais de dirigentes, professores e alunos. Com base nessas respostas, são gerados relatórios que identificam os pontos fortes e as áreas de desenvolvimento, permitindo monitorizar o progresso. Os valores apresentados em cada área (de A a H) correspondem à média aritmética simples, calculada com base nas respostas de todos os participantes da respetiva área (DGE, 2024c). No questionário de autorreflexão dirigido aos professores, é utilizada uma escala de Likert de 1 a 5, com a opção “não aplicável (NA)” para itens como: “Na nossa escola, temos uma estratégia digital” ou “Utilizo as tecnologias digitais para fornecer feedback oportuno aos alunos”. Para outros itens, as opções de resposta são: “Nada útil; Pouco útil; Algo útil; Útil; Muito útil; Não participei”, como nos exemplos: “Aprender com outros professores da escola através de colaboração online ou offline” e “Tutoria ou mentoria interna, como parte de um plano formal da escola”.

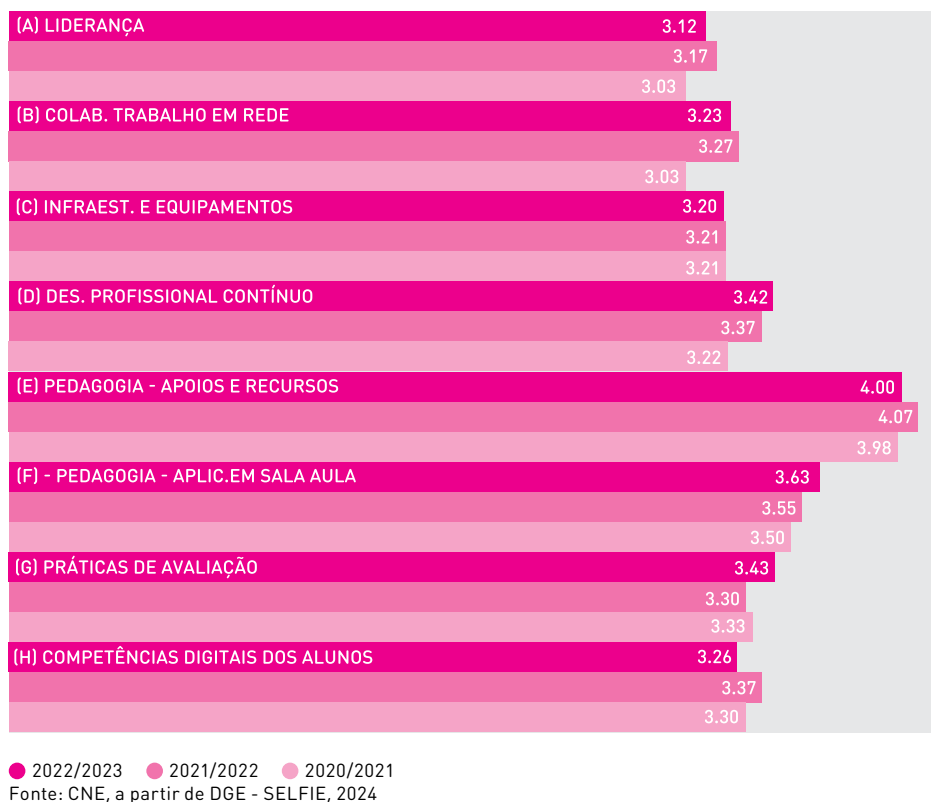
A Figura 1.3.3 apresenta os resultados da autoavaliação SELFIE, aplicada a cerca de 83 226 professores (DGE, 2024c), em oito áreas relacionadas com o uso de tecnologias digitais na educação (A a H). A figura indica a média das classifica-

ções atribuídas pelos docentes às suas próprias competências, utilizando a escala referida. Assim, quanto maior for a média, maior é o grau de concordância dos docentes em se considerarem “proficientes” numa determinada área.

### Média das classificações atribuídas pelos docentes ao seu nível de proficiência, por área de utilização da tecnologia na SELFIE – professores.

Continente, 2021 – 2023

Figura 1.3.3



A Figura 1.3.3 evidencia uma evolução positiva na perceção dos professores em todas as áreas ao longo dos três anos. A área em que se verifica o maior número de docentes a considerarem-se mais proficientes é a da “Pedagogia – apoios e recursos”. Em seguida, embora com menor relevância, destaca-se a área da “Pedagogia – aplicação em sala de aula”, que apresenta um aumento gradual. Por outro lado, a área menos destacada pelos professores em termos de proficiência é a área relacionada com a liderança. De forma geral, os dados sublinham a crescente importância da digitalização no ensino, com impacto direto na formação de professores e potenciais efeitos no desenvolvimento das competências dos alunos.

Neste contexto, é essencial reconhecer as medidas e ações que sustentam esta evolução digital no sistema educativo, diferenciando aquelas com impacto mais amplo e duradouro das iniciativas pontuais que complementam este esforço.

Opta-se pela utilização do termo **medidas estruturantes** para sublinhar o carácter de políticas e ações concretas que possuem um impacto contínuo e duradouro. De forma complementar, utiliza-se o termo **iniciativas** para referir ações específicas no contexto da digitalização. Esta distinção reflete a abrangência, o impacto e a continuidade de cada ação na educação digital em Portugal. Ambos os termos visam destacar a crescente relevância das tecnologias digitais no ensino, assim como a imperativa necessidade de uma coordenação estratégica eficaz entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas, visando uma integração digital coerente e sustentável nas escolas.

## Medidas estruturantes

Na Tabela 1.3.1, apresentam-se alguns exemplos de medidas estruturantes na área da educação digital em Portugal, os quais evidenciam políticas e ações com impacto contínuo e duradouro. Através da identificação da finalidade principal, dos destinatários, da abrangência e do tempo de implementação, a tabela subsequente mapeia as medidas estruturantes que impulsionam a transição digital nas escolas, proporcionando uma visão sistemática que fomenta a integração digital no ensino.

### Medidas estruturantes na área da educação digital. Portugal

Tabela 1.3.1

Medida estruturante [Finalidade]	Destinatários	Abrangência	Tempo de implementação
<b>Programa INCoDe.2030</b> [Promover a inclusão digital, competências e literacia digital até 2030.] URL: <a href="https://www.incode2030.gov.pt/">https://www.incode2030.gov.pt/</a>	Alunos Professores População em geral	Nacional (alinhado com políticas europeias)	2017-2030
<b>Referencial de Educação para a Cidadania Digital</b> [Promover competências de cidadania digital nos alunos.] URL: <a href="https://www.dge.mec.pt/noticias/iniciativas-de-cidadania-digital-nas-escolas">https://www.dge.mec.pt/noticias/iniciativas-de-cidadania-digital-nas-escolas</a>	Alunos	Nacional	Desde 2017 (integrado no currículo)
<b>Programa de Licenciamento de Software Educacional</b> [Prover licenças de software especializado (por exemplo, matemática, ciências) para todas as escolas públicas, garantindo a inclusão de ferramentas tecnológicas nos currículos.]	Alunos Professores Escolas	Nacional	Desde 2019 (implementação gradual, renovações e atualizações anuais)
<b>Plano de Ação para a Transição Digital (PATD)</b> [Transformar a sociedade portuguesa através da digitalização, incluindo a modernização do sistema educativo.] Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, de 21 de abril.	Alunos Professores Escolas Administração pública	Nacional (alinhado com políticas europeias)	2020-2026 (faseado, com impacto a longo prazo)
<b>Plano Nacional de Capacitação Digital dos Docentes (PNCD)</b> [Capacitar todos os professores para a utilização pedagógica das tecnologias digitais.] URL: <a href="https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes">https://digital.dge.mec.pt/capacitacao-digital-dos-docentes</a>	Professores	Nacional	Desde 2020 (complemento permanente)
<b>Escola Digital</b> [Distribuir dispositivos, conectividade e software para promover a integração digital nas escolas.] URL: <a href="https://recuperarportugal.gov.pt/transicao-digital/escola-digital/">https://recuperarportugal.gov.pt/transicao-digital/escola-digital/</a>	Alunos Professores	Nacional	Desde 2020
<b>Infraestruturas Tecnológicas nas Escolas</b> [Reforçar e modernizar as infraestruturas tecnológicas nas escolas públicas, com a implementação de internet de alta velocidade, equipamentos modernos (tablets, computadores), e plataformas digitais.] URL: <a href="https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas">https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas</a>	Escolas	Nacional	Desde 2020 (implementação gradual)
<b>Sistema de Gestão Integrada de Informação Escolar</b> [Criar um sistema único e integrado de gestão escolar digital, que inclui a monitorização de presenças, avaliações, e comunicação com pais e alunos através de plataformas online.]	Escolas públicas Escolas privadas	Nacional	Desde 2020 (implementação gradual)
<b>Rede de Bibliotecas Escolares Digitais</b> [Criar uma rede de bibliotecas escolares que disponibilize recursos educativos digitais e serviços de apoio à aprendizagem e à investigação, promovendo a literacia digital.] URL: <a href="https://www.rbe.mec.pt/np4/bed.html">https://www.rbe.mec.pt/np4/bed.html</a>	Alunos Professores Comunidades escolares	Nacional	Desde 2021

Com base na informação disponível na Tabela 1.3.1, destaca-se que os alunos e os professores são os principais destinatários das medidas estruturantes implementadas na área da educação digital em Portugal. Embora algumas dessas medidas se encontrem alinhadas com as políticas europeias, todas são concebidas para abranger o território nacional, com variações no tempo de implementação e nas abordagens adotadas.

Estas medidas estruturantes garantem a continuidade na implementação das tecnologias digitais, promovendo a equidade e a inclusão digital. Além disso, visam integrar a cidadania digital nos currículos escolares, impactando de forma duradoura as práticas pedagógicas e alinhando-se a objetivos nacionais e internacionais. Com essa abordagem, a educação transforma-se em um espaço que valoriza tanto as competências tecnológicas quanto os princípios da cidadania, formando alunos mais conscientes e críticos no mundo digital.

### **Iniciativas**

As iniciativas, complementando as medidas estruturantes, constituem ações específicas orientadas para a capacitação digital e a inovação pedagógica. Projetos como o eTwinning (CIES-ISCTE, 2022), a ferramenta SELFIE e a Plataforma NAU são exemplos concretos de promoção da adoção de práticas pedagógicas digitais. Estas iniciativas, com diferentes públicos-alvo e graus de abrangência, facilitam a adaptação das escolas às exigências da era digital, envolvendo professores, alunos e encarregados de educação na construção de uma cidadania digital crítica e informada. A Tabela 1.3.2 apresenta estas iniciativas e o seu impacto no ecossistema educativo digital em Portugal.

Relativamente às iniciativas implementadas, destaca-se que os alunos e os professores são os principais destinatários, com uma atenção especial também para os Encarregados de Educação, através da iniciativa Academia Digital para Pais. A maioria das iniciativas apresentadas possui uma abrangência internacional, o que oferece a Portugal a oportunidade de se aproximar das melhores práticas e referências educativas de outros países. Salienta-se que algumas dessas iniciativas estão em implementação há cinco ou mais anos, o que permite a acumulação de experiência e a recolha de dados mais robustos, desde que bem monitorizadas e analisadas em relação aos contextos específicos de intervenção.

Estas medidas estruturantes e iniciativas visam, essencialmente, melhorar a integração das tecnologias digitais nas escolas portuguesas, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada com as exigências do século XXI. O objetivo é garantir que o sistema educativo esteja adaptado às necessidades atuais, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para um desenvolvimento integral e preparando-os para um futuro cada vez mais digitalizado.

## Iniciativas na área da educação digital. Portugal

Tabela 1.3.2

Iniciativa [Finalidade]	Destinatários	Abrangência	Tempo de implementação
<b>eTwinning (European School Educational Platform – Portugal)</b> [Criar redes de trabalho colaborativo entre as escolas europeias, através do desenvolvimento de projetos comuns, com recurso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).] URL: <a href="https://www.etwinning.pt/site/">https://www.etwinning.pt/site/</a>	Alunos Professores	Internacional	Desde 2005 (complementar e contínuo)
<b>Apps for Good</b> [Incentivar os alunos a criar soluções tecnológicas (aplicações) para problemas reais nas suas comunidades.] URL: <a href="https://cdi.org.pt/en/apps-for-good/">https://cdi.org.pt/en/apps-for-good/</a>	Alunos Professores	Internacional	Desde 2015
<b>Ferramenta SELFIE</b> [Promover a integração das tecnologias digitais nas escolas.] URL: <a href="https://education.ec.europa.eu/pt-pt/selfie/about-selfie">https://education.ec.europa.eu/pt-pt/selfie/about-selfie</a>	Alunos Professores Diretores	Internacional	Desde 2018 (uso contínuo)
<b>Plataforma NAU</b> [Oferecer formação online massiva em várias áreas (MOOCs).] URL: <a href="https://www.nau.edu.pt/pt/">https://www.nau.edu.pt/pt/</a>	Alunos Professores Outros profissionais	Nacional	Desde 2019
<b>Programa de Ensino a Distância (E@D)</b> [Assegurar a continuidade das aprendizagens através de plataformas de ensino a distância.] URL: <a href="https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0">https://www.dge.mec.pt/ensino-distancia-0</a>	Alunos Professores	Nacional	Desde 2020 (continuidade opcional)
<b>Projeto-Piloto Manuais Digitais (PPMD)</b> [Proporcionar uma base de dados sobre a utilização de manuais digitais e o seu impacto nas práticas pedagógicas, no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão digital.] URL: <a href="https://digital.dge.mec.pt/recursos-educativos-digitais">https://digital.dge.mec.pt/recursos-educativos-digitais</a>	Alunos Professores	Nacional (restrito a algumas escolas)	Desde 2020
<b>Academia Digital para Pais</b> [Capacitar os pais em competências digitais para apoiar os filhos no contexto educativo.] URL: <a href="https://www.dge.mec.pt/academia-digital-para-pais-4a-edicao">https://www.dge.mec.pt/academia-digital-para-pais-4a-edicao</a>	Encarregados de Educação	Nacional	Desde 2020 (sessões contínuas)
<b>Assess@Learning</b> [Promover e a utilização sistemática de práticas de Avaliação Formativa Digital (AFD) nas escolas.] URL: <a href="https://www.assessforlearning.eu/">https://www.assessforlearning.eu/</a>	Alunos Professores	Internacional	2020 - 2023
<b>Competências Digitais para a Mobilidade</b> [Capacitar os cidadãos para desenvolverem as competências digitais essenciais que facilitam a mobilidade profissional e educativa.] URL: <a href="https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects">https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects</a>	Alunos Professores	Internacional	2021-2027
<b>Ferramenta SELFIE for Teachers</b> [Apoiar o desenvolvimento profissional dos docentes no uso de tecnologias digitais.] URL: <a href="https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers">https://education.ec.europa.eu/selfie-for-teachers</a>	Professores	Internacional	Desde 2021

## Estruturas e serviços especializados

A amplitude e relevância das medidas estruturantes e das iniciativas no âmbito da educação digital, refletindo a diversidade de papéis desempenhados por cada organização, torna essencial compreender as estruturas e serviços dedicados à gestão e disponibilização de recursos digitais.

O termo estruturas e serviços especializados inclui tanto as organizações que sustentam a implementação das políticas digitais (estruturas) quanto as ações e intervenções específicas que fornecem suporte técnico e pedagógico (serviços especializados). Na Tabela 1.3.3, é possível analisar essas ações e intervenções específicas.

### Estruturas e serviços especializados na educação digital. Portugal

Tabela 1.3.3

<b>Estrutura e serviço especializado</b> [Finalidade]	<b>Destinatários</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Tempo de implementação</b>
<b>Centros de Competência TIC (CC TIC)</b> [Apoiar a formação contínua de professores na utilização das TIC, disponibilizando recursos e promovendo boas práticas.] URL: <a href="https://erte.dge.mec.pt/centros-de-competencia-tic">https://erte.dge.mec.pt/centros-de-competencia-tic</a>	Professores	Regional e Nacional	Desde 1997 Reforçado desde 2008
<b>Centros de Competência TIC nas Escolas</b> [Apoiar a integração das TIC nas escolas através de consultoria, formação e suporte técnico.]	Professores Escolas Comunidades educativas	Nacional (com centros locais)	Desde 2007
<b>Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC)</b> [Facilitar o acesso às tecnologias por alunos com necessidades educativas especiais, promovendo a inclusão através de recursos digitais.] URL: <a href="https://www.dge.mec.pt/centros-de-recursos-tic-para-educacao-especial-crtic">https://www.dge.mec.pt/centros-de-recursos-tic-para-educacao-especial-crtic</a>	Alunos com necessidades educativas especiais Técnicos especializados	Nacional	Desde 2007
<b>Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE)</b> [Coordenar a implementação das tecnologias educativas em escolas e assegurar a gestão de recursos digitais.] URL: <a href="https://erte.dge.mec.pt/">https://erte.dge.mec.pt/</a>	Alunos Professores Escolas	Nacional	Desde 2008
<b>Agência Nacional Erasmus+</b> [Coordenar a implementação de programas de mobilidade e cooperação europeia, incluindo projetos relacionados com a educação digital.] URL: <a href="https://erasmusmais.pt/">https://erasmusmais.pt/</a>	Alunos Professores Instituições educativas	Internacional	Desde 2014
<b>Centros Tecnológicos Especializados (CTE)</b> [Proporcionar formação especializada e apoio técnico no uso das TIC em áreas específicas.] URL: <a href="https://centrostecnologicos.gov.pt/">https://centrostecnologicos.gov.pt/</a>	Alunos Professores Escolas	Nacional	Desde 2015
<b>Academia Portugal Digital</b> [Capacitar os cidadãos com competências digitais fundamentais.] URL: <a href="https://academiaportugaldigital.pt/">https://academiaportugaldigital.pt/</a>	Jovens Público em geral	Internacional Nacional Local	Desde 2022

Quanto às estruturas e serviços especializados, observa-se que os principais destinatários continuam a ser os alunos, embora também se estendam a professores, jovens, escolas e ao público em geral. Em termos de abrangência, estes serviços estão disponíveis em níveis local, nacional e internacional. É relevante destacar que a maioria dos serviços especializados mencionados está em vigor há mais de cinco anos, o que contribui para acumular uma experiência significativa, capaz de gerar um impacto positivo e sustentável nos destinatários envolvidos.



As estruturas e serviços especializados na educação digital desempenham um papel crucial na integração das tecnologias em ambientes educativos e de formação, oferecendo suporte técnico.

Os Centros de Competência TIC (CC TIC) e os CC TIC nas Escolas têm um papel semelhante na promoção da educação digital, mas com uma diferença na sua abordagem e localização. Os CC TIC são entidades especializadas que fornecem apoio técnico, pedagógico e formativo, oferecendo suporte estratégico à integração das TIC em diferentes contextos, como nas escolas dos ensinos básico e secundário e no ensino superior. Já os CC TIC nas Escolas estão mais focados nas escolas e nas suas necessidades específicas, oferecendo formação contínua aos professores e apoio direto na implementação das tecnologias no ambiente escolar. Os Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC) destacam-se pelo foco no auxílio a alunos com necessidades educativas especiais, assegurando o acesso às tecnologias de apoio e outros recursos digitais que favorecem a inclusão e promovem a equidade no processo de ensino e aprendizagem. A Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) da Direção-Geral de Educação opera como um serviço de apoio e desenvolvimento de conteúdos pedagógicos digitais para os professores, colaborando com as escolas para criar e partilhar recursos educativos adaptados ao currículo.

A Agência Nacional Erasmus+ (NA-Erasmus+) é uma entidade mais focada no apoio à mobilidade e formação internacional, promovendo projetos que envolvem a utilização de tecnologias digitais, mas com um foco adicional em projetos colaborativos e intercâmbios educacionais entre escolas de diferentes países da União Europeia.

Os Centros Tecnológicos Especializados (CTE) atuam como *hubs* de inovação e desenvolvimento de soluções tecnológicas para diferentes áreas do conhecimento, com um foco particular nas necessidades do setor educativo.

Por último, a Academia Portugal Digital (2022) visa promover a formação e a qualificação digital da população em geral, incluindo os professores, através de uma oferta diversificada de cursos e formações que cobrem desde as competências digitais básicas até as mais avançadas.

Essas entidades, apesar de terem funções distintas, partilham o objetivo comum de integrar as tecnologias na educação de forma eficaz e inclusiva, oferecendo suporte a escolas, professores e alunos, com foco na melhoria das competências digitais e na adaptação do sistema educativo às exigências do mundo digital.

Diversas entidades, tanto a nível nacional como internacional, têm-se dedicado à produção de estudos fundamentais para a reflexão e implementação de políticas públicas robustas e fundamentadas no uso das tecnologias digitais no contexto educativo.

Com o objetivo de refletir algumas dessas abordagens, destaca-se, a seguir, a monitorização e avaliação da implementação tecnológica com base em relatórios nacionais e internacionais. Em particular, são destacados conceitos comuns identificados nesses relatórios, como os de ecossistemas digitais, recursos educativos inteligentes, competências digitais, o papel das lideranças e outras visões compartilhadas.

### **Monitorização e avaliação da implementação tecnológica**

A monitorização e avaliação das medidas e iniciativas implementadas na educação digital são essenciais para assegurar que as políticas implementadas realmente promovem aprendizagens eficazes e significativas. Este processo não se limita à análise da utilização de tecnologias, mas deve incluir a verificação de como os

**Perspetivas  
sobre a utilização  
de recursos  
educativos digitais**

recursos e práticas adotadas impactam a equidade, a inclusão e o desenvolvimento pedagógico. A seguir, apresenta-se uma análise de relatórios nacionais e internacionais, baseados em perspectivas complementares, que fornecem uma visão abrangente sobre o progresso e os desafios enfrentados na integração das tecnologias na educação.

A adoção de soluções digitais no âmbito educacional tem sido amplamente abordada em diversos relatórios de avaliação de medidas e iniciativas nacionais e internacionais. Estes relatórios destacam que a transição para um ambiente de aprendizagem digital traz desafios, mas também oferece inúmeras oportunidades para melhorar a qualidade educativa e promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

### **Relatórios nacionais e internacionais**

O Projeto Escola Digital em Portugal é um exemplo de uma iniciativa que vai além da simples disponibilização de equipamentos e Internet. O projeto visa capacitar professores e alunos para colaborarem e aprenderem em ambientes digitais, fornecendo-lhes as ferramentas e competências adequadas para o efeito (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2019a).

Os resultados do Projeto-Piloto Manuais Digitais (PPMD) apontam para uma receção positiva à introdução de manuais digitais nas escolas, destacando-se o aumento da motivação e resiliência dos alunos, bem como a sua maior participação nos conteúdos curriculares. No entanto, o projeto identifica desafios importantes, particularmente no que diz respeito às desigualdades de acesso a equipamentos tecnológicos e à conectividade, que afetam sobretudo escolas situadas em zonas socioeconómicas desfavorecidas. Para mitigar estas disparidades, o relatório recomenda a disponibilização de tecnologias adequadas a todos os alunos e docentes, assim como a garantia de conectividade, especialmente em áreas com dificuldades demográficas e económicas, prevenindo que a transição digital acentue desigualdades pré-existentes.

A par destas questões, o relatório sublinha a importância de assegurar que as plataformas digitais sejam acessíveis e eficientes. A complexidade excessiva dos sistemas pode dificultar a sua adoção, sendo, por isso, recomendada a simplificação das interfaces e a oferta de suporte técnico contínuo. A eficácia dos manuais digitais não depende, contudo, apenas da tecnologia. A intencionalidade pedagógica clara, que promova o equilíbrio entre recursos digitais e tradicionais, é essencial para uma aprendizagem diversificada e integrada. A formação contínua dos professores, focada no desenvolvimento de metodologias ativas e colaborativas, é crucial para garantir a incorporação eficaz das ferramentas digitais nas práticas educativas. O uso de ferramentas de avaliação interativas, com *feedback* personalizado, surge também como uma estratégia relevante para acompanhar o progresso dos alunos de forma individualizada.

Um aspeto fundamental para o sucesso da implementação dos manuais digitais é a reorganização flexível dos espaços de aprendizagem, incentivando o ensino híbrido, que combine práticas digitais e não digitais. Este modelo promove uma maior diversidade de experiências educativas. A gestão adequada do tempo de exposição aos ecrãs, incluindo pausas regulares e atividades alternativas, é igualmente recomendada, prevenindo a fadiga digital e assegurando um equilíbrio saudável entre a tecnologia e práticas educativas mais presenciais e ativas.

O relatório de avaliação externa do Projeto eTwinning (CIES-ISCTE, 2022) em Portugal demonstra a importância da cooperação internacional e do desenvolvimento de competências culturais e digitais através de projetos colaborativos. Contudo, também evidencia desafios significativos, como a sobrecarga horária dos professores e a insuficiência de formação digital, sugerindo a necessidade de uma maior integração curricular e melhores condições tecnológicas nas escolas.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2024e) destaca o impacto das tecnologias no bem-estar, referindo que, embora estas ofereçam oportunidades de desenvolvimento pessoal e educativo, trazem também riscos associados, como a desinformação e problemas de saúde mental. Assim, é crucial capacitar os utilizadores para uma utilização responsável e crítica das tecnologias, promovendo uma maior consciencialização sobre os riscos e as competências digitais necessárias.

Relatórios como o do PISA 2023, destacam os efeitos da pandemia na Educação, refletindo um declínio geral nas competências dos alunos em diversas áreas, como a Matemática e as Ciências. Em contrapartida, o relatório salienta que os estudantes portugueses apresentam índices de felicidade acima da média da OCDE, o que poderá influenciar positivamente os seus processos de aprendizagem (OCDE, 2023e).

De acordo com Salinas (2024), a transformação digital no contexto educativo tem levado à substituição de livros físicos, como dicionários, por *software* educativo nas casas. Este fenómeno exige que as políticas educativas apoiem as famílias na adaptação a essa realidade, promovendo um equilíbrio entre o uso de recursos digitais e tradicionais.

A integração de recursos digitais na Educação deve priorizar ferramentas cognitivamente exigentes, que envolvam ativamente os alunos na criação de conhecimento. O verdadeiro valor das tecnologias surge quando utilizadas pelos alunos como instrumentos de criatividade e pensamento crítico, integradas transversalmente no currículo.

## **Ecosistemas digitais**

O ecossistema digital educativo está no centro das discussões sobre a necessidade de infraestruturas robustas, acesso equitativo a tecnologias e o desenvolvimento de competências digitais tanto para professores quanto para alunos (OCDE, 2023a). Um dos pontos-chave é a criação de um ecossistema digital que garanta a segurança, equidade e eficácia no uso das ferramentas e recursos digitais, reforçando a responsabilidade dos governos centrais na sua implementação.

Uma análise mais aprofundada revela que a pandemia de COVID-19 destacou a necessidade urgente de sistemas educativos digitais robustos, mas também expôs a desigualdade no acesso à tecnologia. A necessidade de ecossistemas digitais coerentes tornou-se evidente. Nesse sentido, o relatório *Digital Education Outlook 2023* da OCDE (2023b) menciona a importância de sistemas interoperáveis, uma vez que a maioria dos sistemas educativos atuais carece de capacidade para trocar dados de forma eficiente. Esta questão de interoperabilidade, juntamente com a falta de competências digitais, afeta a utilização de recursos de aprendizagem e ferramentas de gestão de dados em tempo real. O relatório sublinha que, embora os sistemas de informação sobre alunos estejam disponíveis, são subutilizados para melhorar os resultados educativos, o que reflete uma lacuna entre o potencial da tecnologia e a sua implementação prática (OCDE, 2023b).

## **Recursos educativos inteligentes**

Outro aspeto crítico abordado na literatura da especialidade é a crescente integração da Inteligência Artificial (IA) em contextos educativos. O relatório *Opportunities, Guidelines and Guardrails for Effective and Equitable Use of AI in Education* destaca a importância de combinar avaliações assistidas por IA com opções de acompanhamento humano, face às diferentes condições de acesso dos alunos. O documento também chama a atenção para a necessidade de diretrizes éticas claras e proteção de dados para evitar a reprodução de desigualdades através de algoritmos (OCDE, 2023d).

A transição para recursos educativos inteligentes, como os sistemas de tutoria inteligentes e as avaliações adaptativas, representa uma oportunidade significativa para transformar a educação. Esses recursos não só permitem a personalização do ensino, como também facilitam o acompanhamento contínuo do progresso dos alunos. No entanto, conforme observado, a sua utilização é ainda limitada e a maioria dos recursos digitais disponíveis continua a ser estática, o que impede uma maior interatividade e adaptabilidade nas aprendizagens (Molenaar, 2021; D’Mello, 2021).

### **Competências digitais**

A questão das competências digitais é fundamental neste processo. A OCDE reconhece que tanto professores quanto alunos precisam de ser proficientes em competências digitais para maximizar o potencial das ferramentas digitais na educação. A formação contínua de professores e o desenvolvimento de estratégias de certificação e microcredenciais são vistos como essenciais para consolidar a transição para uma educação digital eficaz e equitativa (UNESCO, 2023). O acesso a programas de desenvolvimento profissional digital, aliado a incentivos institucionais e individuais, pode ser um motor de transformação nas práticas educativas, assegurando uma utilização mais eficiente das tecnologias digitais (OCDE, 2023e).

Além disso, a necessidade de preparação contínua dos professores é sistematicamente referida na literatura. Por exemplo, o desenvolvimento profissional, discutido em *Teacher Digital Competences* (Foster, 2023), destaca a importância de certificações formais e microcredenciais para melhorar a proficiência digital dos professores, garantindo que estes possam utilizar eficazmente os recursos digitais em contextos educativos. A criação de um ecossistema digital equilibrado, que promova a equidade no acesso a dispositivos e à internet, é vista como crucial para evitar que as desigualdades socioeconômicas perpetuem lacunas na aprendizagem digital.

### **Papel das lideranças**

O relatório *Global de Monitorização da Educação 2024/5* (UNESCO, 2024), intitulado *Leadership in Education: Lead for Learning*, enfatiza o papel crucial de uma liderança educacional eficaz na melhoria dos resultados de aprendizagem. A promoção de um ambiente inclusivo e equitativo, que assegure uma educação de qualidade para todos, independentemente das condições socioeconômicas, é um dos principais focos. Neste contexto, a integração de tecnologias digitais surge como um elemento essencial para inovar as práticas pedagógicas, permitindo a personalização do ensino e um acompanhamento mais eficaz do progresso dos alunos. Para que tal inovação se concretize, o relatório recomenda um forte investimento no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, com o objetivo de os capacitar para o uso eficiente dessas tecnologias. A liderança colaborativa e inclusiva é também destacada, sublinhando-se a importância de envolver todas as partes interessadas no processo de decisão, de modo a garantir uma implementação alinhada e eficaz das inovações tecnológicas. Assim, a combinação entre uma liderança estratégica e o uso adequado das tecnologias digitais é apresentada como fundamental para alcançar uma educação equitativa e de qualidade.

No que respeita às metas para o desenvolvimento de competências até 2030, o relatório propõe aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com capacidades técnicas e profissionais relevantes para o emprego, trabalho digno e empreendedorismo. Neste contexto, destacam-se três competências digitais específicas: a) “copiar e colar conteúdos”; b) “utilizar funções numa folha de cálculo”; e c) “desenvolver um programa de computador”.

A nível global, Portugal encontra-se na média em termos de competências digitais, mas apresenta uma descida de dois pontos em todas as competências quando comparado com os valores de 2021, relativamente a outros países europeus. Nas competências de “copiar e colar conteúdos”, Portugal apresenta um valor estimado de 38, abaixo da média europeia de 52. Em “utilizar funções numa folha de cálculo”, o valor estimado é de 38, acima da média europeia de 32. Já em “desenvolver um programa de computador”, o valor estimado é de 7, também acima da média europeia de 5.

Um ponto relevante que poderá ser aqui esclarecido é a falácia do “nativo digital” (Sanchez, 2014). Muitas vezes pressupõe-se que os jovens, por crescerem num ambiente digital, possuem competências tecnológicas avançadas. No entanto, estudos, como o de Ponte *et al.* (2024), revelam uma discrepância entre a autoavaliação dos adolescentes e as suas competências reais. Os jovens portugueses apresentam maior proficiência em áreas de comunicação e interação, mas enfrentam lacunas significativas na criação de conteúdos e na navegação e processamento de informação. Este fenómeno desafia a ideia de que os jovens são intuitivamente competentes no uso de ferramentas digitais, sugerindo a necessidade de uma abordagem educativa mais estruturada, especialmente no desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de criação digital.

### Visões comuns

A integração das tecnologias digitais na educação, conforme discutido na literatura analisada, sublinha a complexidade e os desafios inerentes à sua implementação eficaz. A transformação digital é vista como um elemento multifacetado que atua tanto como meio de entrega e ferramenta de planeamento quanto como um contexto cultural que influencia o ecossistema educativo. O relatório da UNESCO (2023) destaca cinco canais principais de impacto das tecnologias na educação: como recurso; meio de ensino; desenvolvimento de competências; instrumento de planeamento; e componente social e cultural. Identifica também barreiras estruturais significativas, como o acesso equitativo e a inclusão, especialmente em contextos com infraestruturas digitais deficientes.

A necessidade de uma abordagem sistémica para a integração de tecnologias na educação emerge como crucial, visando não só a equidade no acesso, mas também a formação contínua e adequada de professores e a capacitação digital dos estudantes. Esta abordagem deve garantir que a tecnologia seja usada de forma eficaz para a aprendizagem e inclusão, mitigando desigualdades regionais e promovendo ambientes colaborativos.

Os documentos analisados convergem na importância de equilibrar a inovação tecnológica com uma pedagogia estruturada. A formação digital de professores e alunos, a inclusão de todas as escolas em projetos digitais e o desenvolvimento de competências digitais são considerados elementos essenciais para maximizar o impacto positivo das tecnologias na educação. Para além da infraestrutura tecnológica, são enfatizadas a personalização das aprendizagens através de ferramentas como a inteligência artificial e a gestão ética do uso de dados e algoritmos.

A implementação de recursos digitais, como os manuais digitais, é apontada como uma mais-valia desde que suportada por equidade no acesso e por uma intencionalidade pedagógica bem definida. O equilíbrio entre metodologias ativas, a utilização ponderada de recursos digitais e não digitais, bem como a gestão adequada do tempo de uso das tecnologias, são fatores decisivos para o sucesso de tais iniciativas.

Em suma, o sucesso da integração das TIC na educação depende de um ecossistema digital inclusivo e equitativo, que promova competências digitais e assegure que as tecnologias sejam verdadeiramente uma ferramenta de melhoria dos resultados educativos e de redução das desigualdades.

## O contributo do CNE

O CNE tem acompanhado e participado ativamente no debate público no que se refere à definição de políticas públicas informadas e sustentadas no domínio das tecnologias digitais no contexto escolar. Esta contribuição tem sido materializada através de recomendações específicas, contributos/pareceres sobre outros temas, respostas a petições e também nas análises produzidas no âmbito das edições anuais do Estado da Educação. Refiram-se, por exemplo, as Recomendações n.º 1/2021 (*A Escola no pós-pandemia: desafios e estratégias*); n.º 3/2023 (*Uma Infraestrutura Digital para o Sistema de Educação e Formação*); e n.º 4/2023 (*Inovação Pedagógica nas Escolas e o seu anexo Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas*).

A Recomendação n.º 1/2021, ao referir questões relacionadas com práticas pedagógico-didáticas e de avaliação, recomenda a maximização das competências digitais de alunos e professores e o uso de ferramentas tecnológicas para promover autonomia, cooperação e espírito crítico. Além disso, sugere a implementação de práticas de ensino-aprendizagem mistas, combinando ensino presencial e a distância (*blended learning*).

A Recomendação n.º 3/2023 destaca a inevitabilidade das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no quotidiano e a necessidade de capacitar todos os cidadãos para participarem plena e ativamente numa sociedade cada vez mais digital.

Na Recomendação n.º 4/2023, sublinha-se que a educação digital deve ser vista como um apoio à aprendizagem e não como uma inovação por si só. Nos mesmos termos, a recomendação reforça os seguintes pressupostos: a) a preservação de valores perenes, como a equidade, a inclusão e o humanismo, que devem ser observados também no processo de digitalização; b) a digitalização deve integrar adequadamente a variedade tecnológica em sistemas coerentes, baseados em princípios e normas claras; e c) a colaboração entre os diversos intervenientes numa infraestrutura digital no sistema de educação e formação potencializa a promoção da equidade, oferecendo a todos acesso aos melhores recursos digitais disponíveis.

As estatísticas oficiais sobre os recursos digitais nas escolas indicam avanços notáveis no processo de digitalização da educação em Portugal. Contudo, os dados disponíveis limitam-se à quantidade de equipamentos e à sua distribuição geográfica, bem como ao acesso à Internet. Há alguma informação dispersa em relatórios sobre o andamento do *Plano de Capacitação Digital das Escolas* (DGE, s.d.), particularmente sobre o número de docentes formados e os níveis de formação atingidos. Não existem evidências conclusivas sobre o impacto desses recursos na melhoria da qualidade das aprendizagens, nos resultados educativos ou na inclusão digital.

Além disso, embora se reconheça que as dinâmicas de aprendizagem digital devem ser acompanhadas por uma visão pedagógica ativa e coordenada, falta uma estatística que permita avaliar a implementação efetiva dessa estratégia no terreno.

É imperativo que a utilização de recursos digitais seja encarada de forma transversal e estratégica em todas as atividades educativas. A título de exemplo, a iniciativa Educação para os Media (ERTE, 2014) promove a utilização consciente e crítica das tecnologias de informação e comunicação (TIC), sensibilizando os alunos para o seu papel na sociedade digital. O digital não é apenas uma ferramenta: é um elemento abrangente, com implicações sociais e educativas profundas.

O Referencial de Educação para os Media (Pereira, Pinto & Madureira, 2023), na versão revista, sublinha a importância de uma compreensão abrangente da utilização de recursos digitais e competências digitais, bem como os riscos da exclusão digital. Este quadro é congruente com a recomendação do CNE sobre a Infraestrutura Digital, que defende uma estratégia integrada para o sistema educativo, harmonizando as iniciativas em curso, de forma a evitar redundâncias ou conflitos.

Destacam-se, assim, três áreas de intervenção que exigem uma gestão integrada: Educação para a Cidadania; Literacia para os Media; e Capacitação Digital. A gestão sinérgica destas áreas é essencial para garantir a formação completa e equilibrada dos alunos na era digital.

A partir da análise das iniciativas e políticas recentes sobre a digitalização da Educação, tanto em Portugal como a nível internacional, emergem questões essenciais que apontam para áreas críticas a serem endereçadas no âmbito do desenvolvimento das políticas públicas de educação. Estas questões destacam as principais preocupações e oferecem diretrizes para o desenvolvimento contínuo de um ecossistema digital nas escolas que seja inclusivo e eficaz, promovendo a integração sustentável das tecnologias no processo educativo.

As escolas enfrentam o desafio de concretizar estas inovações tecnológicas de forma eficaz e inclusiva. Para além de promover o desenvolvimento das literacias digitais e mediáticas, o objetivo é dotar os alunos das competências necessárias para responder às crescentes exigências sociais e profissionais, cada vez mais complexas, impostas pela evolução acelerada do conhecimento e da tecnologia. No âmbito da sua autonomia, nomeadamente através dos seus projetos educativos, importa estarem capacitadas para proceder a uma reflexão contínua e aprofundada sobre o impacto pedagógico das tecnologias digitais, não apenas como ferramentas, mas como catalisadoras de novas e diversificadas oportunidades de aprendizagem.

Os órgãos pedagógicos das escolas desempenham um papel fulcral na mobilização da comunidade educativa, assumindo uma responsabilidade social e educativa determinante. A tomada de decisões quanto ao uso e gestão dos recursos tecnológicos e digitais deve ser orientada por princípios de equidade e inclusão, com o objetivo de garantir a qualidade das aprendizagens de todos os alunos. A adequada mobilização destes recursos, integrada numa estratégia pedagógica rigorosamente fundamentada, promove uma inclusão digital efetiva, potenciando tanto o sucesso escolar como a plena integração dos alunos num mundo progressivamente mais digital.

**Como garantir o acesso equitativo às tecnologias digitais em todos os contextos educativos?** O acesso universal a tecnologias digitais ainda não é uma realidade em todas as regiões e escolas. Garantir que todos os alunos, independentemente da sua localização ou condição socioeconómica, possam usufruir de dispositivos adequados e acesso à Internet de qualidade é fundamental. O desafio reside em identificar e eliminar as disparidades, especialmente em áreas rurais e economicamente desfavorecidas, assegurando uma distribuição justa dos recursos digitais.

**De que forma podemos assegurar uma formação contínua e eficaz dos docentes para a integração das tecnologias digitais?** A capacitação dos professores é central na transformação digital das escolas. No entanto, é necessário garantir que a formação seja contínua, prática e adaptada às necessidades específicas dos docentes. É pertinente explorar como monitorizar o desenvolvimento profissional dos docentes e como adaptar os planos de formação aos contextos e atendendo ao ritmo acelerado das mudanças tecnológicas.

**Como assegurar a integração transversal das competências digitais em todas as áreas disciplinares?** A inclusão das competências digitais no currículo ainda é, muitas vezes, fragmentada e pontual. Há necessidade de uma maior articulação entre as várias disciplinas, assegurando que as competências digitais sejam trabalhadas de forma transversal e integrada, alinhando-se com os objetivos curriculares e promovendo uma educação para a cidadania digital.

**Futuro da  
educação  
digital:  
questões-chave**

**Quais são os indicadores de sucesso para a implementação das políticas digitais nas escolas?** Avaliar o impacto das políticas digitais exige a definição de métricas claras e objetivas. Será essencial identificar os melhores indicadores para medir o sucesso destas políticas, como a melhoria dos resultados educativos, o aumento da inclusão digital e o acesso equitativo. As escolas devem colaborar na recolha de dados que orientem as melhorias contínuas.

**Qual o papel das famílias na transição digital das escolas?** A inclusão das famílias, através de programas como a Academia Digital para Pais, deve ser reforçada para garantir que pais e encarregados de educação estão cientes e apoiam a transição digital dos seus filhos. Surgem questões sobre como envolver ativamente as famílias neste processo e como capacitá-las para apoiar os alunos nas suas práticas digitais.

**Como maximizar os benefícios de parcerias internacionais como o eTwinning para o ensino digital em Portugal?** Portugal tem participado ativamente em iniciativas como o eTwinning, que promovem a colaboração e o intercâmbio de boas práticas entre escolas de diferentes países. A questão a abordar é como garantir que essas parcerias resultem em ganhos concretos para os professores e alunos portugueses, contribuindo para a internacionalização da aprendizagem digital e a inovação pedagógica.

**Que estratégias devem ser desenvolvidas para adaptar as políticas educativas às rápidas mudanças tecnológicas?** O avanço tecnológico é constante e exige políticas educativas flexíveis e adaptáveis. Um desafio crucial será desenvolver estratégias que permitam às escolas e aos decisores políticos acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas, garantindo que a inovação se reflète nas salas de aula de forma contínua e eficaz.

**Como integrar a ética digital e a segurança no uso das tecnologias educativas?** Com o crescente uso de plataformas e recursos digitais nas escolas, torna-se crucial assegurar que a ética digital seja incorporada nas práticas educativas, abrangendo temas como os direitos de autor, o uso responsável da Inteligência Artificial (IA) e a mitigação da desinformação. Além disso, é fundamental abordar questões de segurança digital, como a proteção dos dados dos alunos e a prevenção de fenómenos como o *ciberbullying*.

Estas questões visam nortear as reflexões e as ações políticas futuras, garantindo que a educação digital em Portugal continue a evoluir de forma inclusiva, adaptável e eficaz, preparada para os desafios tecnológicos e pedagógicos que o futuro reserva.



## INTERNACIONALIZAÇÃO 1.4.

O conceito de internacionalização tem vindo a ser reconfigurado pelo que, atualmente, se considera mais apropriada a designação de interculturalização atendendo à diversidade de estudantes nacionais e internacionais nos sistemas educativos (Garson et al., 2016). Passou a ter um valor associado a um processo, por se relacionar com a cidadania global, com os programas europeus e com exigência de desenvolvimento de um currículo transnacional, onde se valorizam aprendizagens e competências em contextos formais e informais.

A perspetiva atual do conceito tem em consideração os novos ambientes de aprendizagem domésticos dos sistemas educativos, onde a presença internacional e multicultural nacional se associa à experiência da mobilidade, articulados com a avaliação das aprendizagens num contexto específico e de uma determinada disciplina (Beelen & Jones, 2015; de Wit & Albach, 2021).

Com base naquele contexto, surge na Europa o conceito de internacionalização “em casa”, *internationalization at home*, vulgarizada pelo acrónimo IaH, definido como:

Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments. (Beelen & Jones, 2015, p. 69)

Este conceito integra a dimensão internacional e intercultural no currículo formal (os conteúdos dos programas, as atividades de aprendizagem, a metodologia e a avaliação) e no currículo informal (outras atividades, planeadas ou não). De acordo com Beelen e Jones (2015), não deve ser confundido com a internacionalização realizada através de programas de mobilidade entre fronteiras. Neste caso, não há a exigência por parte do currículo de incluir o conhecimento e as competências para a compreensão internacional e intercultural, que o conceito IaH exige, pela diversidade de estudantes presentes na sala de aula (Beelen & Jones, 2015).

Os mesmos autores constataam ainda que a dimensão internacional e intercultural da IaH, comporta responsabilidade social e relaciona-se com educação para a cidadania global (Bosio & de Wit, 2024).

Em Portugal, este fenómeno da IaH tem expressão, desde logo, na percentagem de estudantes estrangeiros inscritos no ano letivo 2022/2023: na educação pré-escolar 8,8%, no ensino básico 12,1%, no ensino secundário 9,7%, no ensino pós-secundário 14,6% e no ensino superior 17,6% (DGEEC, 2024d). Os últimos dados sobre a mobilidade no ano letivo 2023-2024 da DGEEC (2024g) indicam que 4% do número total de inscritos no ensino superior, cerca de 18 009, são estrangeiros e que entre estes 12 100 correspondem a inscrições no primeiro ano da licenciatura. A mesma fonte informa que são cinco os países de origem desta mobilidade, essencialmente financiada pelos programas europeus: Espanha, Itália, Brasil, Alemanha e Polónia.

A comparação da mobilidade entre o número de estudantes e funcionários estrangeiros que, entre 2017 e 2022, escolheram Portugal como destino, 255 751 (*incoming*), e o número dos que foram em mobilidade para fora do país, 169 394 (*outgoing*), no mesmo período, mostra que Portugal é, um país “importador” e está entre os dez países que recebem mais estudantes Erasmus (Comissão Europeia, 2023c; Lourenço et al., 2024).

O relatório anual português do Erasmus+ 2022 reporta que os projetos em mobilidade envolvendo estudantes e funcionários cabem, maioritariamente, no âmbito do ensino e da formação profissional (149 projetos). No que diz respeito à cooperação entre instituições, o mesmo relatório informa que o maior número de projetos apresentados cabe no âmbito da educação não superior, isto é, da educação pré-escolar ao ensino secundário 31 projetos (Comissão Europeia, 2023c).

Estes dados evidenciam a contemporaneidade do tema da internacionalização em ambientes de aprendizagem do currículo formal, presentes em todas as instituições de ensino do sistema educativo português, que se estendem ao currículo informal e trazem para o debate a reflexão sobre a internacionalização do currículo.

Se é certo que os dados do Erasmus+ 2014-2022, em Portugal, expõem crescimento no número de projetos e instituições em todos os programas de educação e formação (Comissão Europeia, 2023b; Lourenço et al., 2024), é importante destacar que apesar do ensino superior continuar a concentrar o maior número de estudantes, de instituições e de financiamento envolvidos em atividades de internacionalização, os dados revelam um significativo investimento na internacionalização por parte das instituições do ensino profissional e do ensino escolar, conforme é designado no programa.

Os dados e o contexto são reveladores da importância da internacionalização com o propósito de preparar estudantes para um mundo global. Um desafio ativo para a melhoria da qualidade da educação, da empregabilidade e da equidade, no sistema educativo português. Motivações já presentes nas primeiras referências à internacionalização da educação no pós Primeira Guerra Mundial, centradas nas políticas de paz para a compreensão e cooperação entre Estados, que acompanham hoje o conceito da educação para a cidadania global, que a laH encerra.

## Programa Erasmus+ em Portugal entre 2014 e 2022

O programa Erasmus+ promove a equidade e este propósito é alcançado através de três ações (Ação 1, Ação 2 e Ação 3) e ainda pela Ação Jean Monnet. A dimensão internacional do programa Erasmus+ é dirigida às instituições portuguesas cuja atividade principal é a educação e a formação (Programa Erasmus+, 2024).

Os destinatários das ações são estudantes e funcionários, estes últimos são pessoas que, a título profissional ou voluntário, estão envolvidas na educação e formação ou na aprendizagem não formal, em todos os níveis de educação e ensino. Incluem professores (da educação pré-escolar ao ensino superior), formadores, dirigentes escolares, técnicos de juventude, pessoal da área do desporto, pessoal de educação e acolhimento na primeira infância, pessoal não docente e outros profissionais envolvidos regularmente na promoção da aprendizagem (Erasmus+, 2024).

Os programas de educação e formação dirigem-se a vários níveis de ensino, que o programa Erasmus+ traduziu em quatro setores, assim definidos pela Agência Nacional para a Gestão do Erasmus+Educação e Formação (ANE+EF): a) educação de adultos, que corresponde ao ensino e formação para adultos geridos em instituições de ensino; b) ensino escolar, que corresponde ao ensino não superior da escolaridade obrigatória, gerido em instituições, desde o pré-escolar até ao final do ensino secundário; c) ensino e formação profissional, que inclui o programa de educação e formação profissional, gerido por diferentes instituições; e d) ensino superior, que inclui a licenciatura, o mestrado e o doutoramento, geridos pelas universidades e institutos politécnicos, públicos e privados.

Os dados estatísticos disponibilizados pela ANE+EF bem como o relatório *Internacionalização da Educação e Formação: Desafios e Oportunidades do Programa Erasmus+ em Portugal* (Lourenço et al., 2024), no qual é traçado um retrato do programa no período de 2014 a 2020, são as principais fontes de informação a que se recorre nesta seção. Por esta razão, a nomenclatura adotada na análise dos dados segue a da ANE+EF, de forma a proporcionar sintonia na leitura entre documentos que reportam informação sobre o programa Erasmus+.

O programa está estruturado através das ações acima referidas, cuja natureza, destinatários e setores envolvidos se passa a descrever:

A **Ação 1** refere-se à mobilidade individual (estudantes e funcionários, incluindo docentes), tem como objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem, é a que regista o maior número de participantes em todos os níveis de ensino e é a mais conhecida do programa.

A **Ação 2** corresponde à cooperação entre organizações e instituições, inclui parcerias estratégicas de cooperação, para a excelência e para a inovação; inclui ainda, parcerias de pequena dimensão, criadas para alargar o programa aos setores do ensino não superior, com expressão no Erasmus+ em Portugal.

A **Ação 3**, de desenvolvimento das políticas de educação, formação e juventude, no âmbito da política europeia, centra-se no apoio à execução das políticas.

Existem ainda as ações Jean Monnet, que prestam apoio às instituições do ensino superior, dentro e fora da Europa, com foco no ensino e na investigação em matéria de integração europeia.

Nesta secção, apresentam-se, discutem-se e analisam-se os dados referentes a Portugal no que se refere, apenas, à Ação 1 e à Ação 2 acima referidas.

A análise segue a ordem das duas ações, invocando os vários setores - educação de adultos, ensino escolar, ensino e formação profissional e ensino superior -, entre 2014 e 2022, em Portugal Continental e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Em Portugal, no ano de 2022, o domínio da transformação digital concentrou o maior número de projetos, 77,2% do total de projetos financiados. Os restantes domínios registaram menos projetos: nomeadamente, o ambiente e alterações climáticas, 31,2%, a inclusão e diversidade, 27,8%, e a participação na vida democrática, valores e cidadania, 13,6% (Comissão Europeia, 2023c).

Seja qual for a ação, todos os projetos candidatos ao programa Erasmus+ devem integrar as dimensões horizontais do programa, ou seja, a inclusão e a diversidade, e os beneficiários devem ser encorajados a criar oportunidades com atividades relacionadas com o ambiente e alterações climáticas, a participação na vida democrática, valores e cidadania e transformação digital.

A Tabela 1.4.1 evidencia as atividades de internacionalização consideradas prioritárias pelas instituições dos vários setores, a partir das respostas ao inquérito utilizado no âmbito do estudo de Lourenço et al. (2024), em 2020. Expõem-se apenas as atividades mais significativas por ação, em função do número de instituições que as elegeram.

**Atividades de internacionalização vistas como prioritárias por maior percentagem de instituições, por ação e setor.** Portugal, 2020  
Tabela 1.4.1

		Educação de Adultos	Ensino Escolar	Ensino e Formação Profissional	Ensino Superior
<b>Ação 1</b>	Mobilidade internacional ou intercâmbio de estudos de estudantes/formandos	67,6%	71,7%	83,1%	82,6%
	Mobilidade internacional temporária de funcionários para formação ou ensino	58,5%	54,6%	61,2%	72,5%
	Criação de oportunidade em formação de língua estrangeira		26,8%	32,0%	
	Captação de estudantes / formandos/aprendentes estrangeiros				76,8%
<b>Ação 2</b>	Desenvolvimento de parcerias com instituições de outros países (partilha de boas práticas)	75,0%	60,7%	68,3%	81,2%
	Participação em projetos e redes com parceiros de outros países	80,3%	64%	70,5%	89,9%
	Cooperação para o desenvolvimento (apoio a outros países e estudantes com menos oferta formativa)	20,3%			

Fonte: CNE, a partir de Lourenço et al., 2024

No âmbito da Ação 1, a mobilidade internacional ou intercâmbio de estudos de estudantes/formandos é a atividade vista como prioritária por mais instituições em todos os setores: 82,6%, 83,1%, 71,7% e 67,6%, respetivamente, no ensino superior, no ensino e formação profissional, no ensino escolar e na educação de adultos.

Na Ação 2, a atividade de participação em projetos e redes com parceiros de outros países é a mais importante para todos os setores: no ensino superior para 89,9% das instituições, no ensino e formação profissional para 70,5%, no ensino escolar para 64,0% e na educação de adultos para 80,3% das instituições.

Observando ainda a Tabela 1.4.1, verifica-se a existência de prioridades comuns a todos os setores: na Ação 1, mobilidade internacional ou intercâmbio de estudos de estudantes/formandos e mobilidade internacional temporária de funcionários para formação ou ensino; na Ação 2, desenvolvimento de parcerias com instituições de outros países (partilha de boas práticas) bem como participação em projetos e redes com parceiros de outros países.

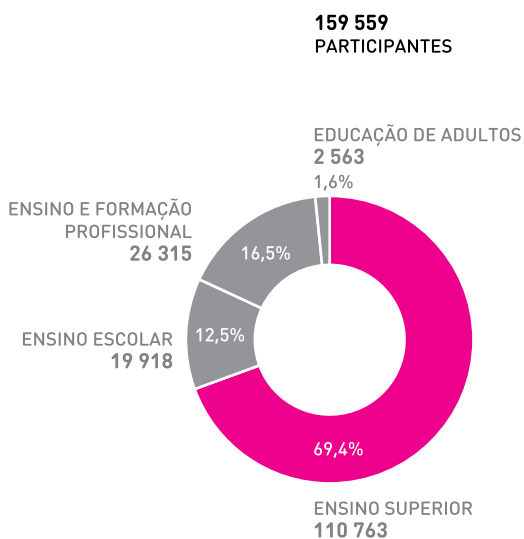
Além das prioridades já referidas, destaca-se, no ensino superior, a atividade de captação de estudantes/formandos estrangeiros, eleita como prioritária por 76,8% das instituições. O que de algum modo é consentâneo com a preocupação das instituições em atrair estudantes.

No âmbito da Ação 1, a criação de oportunidades de formação em língua estrangeira colhe o interesse de 26,8% e 32,0% das instituições ligadas ao ensino escolar e ao ensino e formação profissional, respetivamente. No âmbito da Ação 2, a cooperação para o desenvolvimento (apoio a outros países e estudantes com menos oferta formativa) é a terceira atividade priorizada por mais instituições ligadas à educação de adultos, 20,3%.

A Figura 1.4.1 apresenta as frequências absolutas e relativas dos participantes em mobilidade total no Erasmus+ (i.e., estudantes e funcionários, conjuntamente), de 2014 a 2022. Neste período, estiveram envolvidos em atividades de mobilidade 159 559 participantes.

### Número de participantes, estudantes e funcionários, em mobilidade no Erasmus+, por setor. Portugal, 2014-2022

Figura 1.4.1

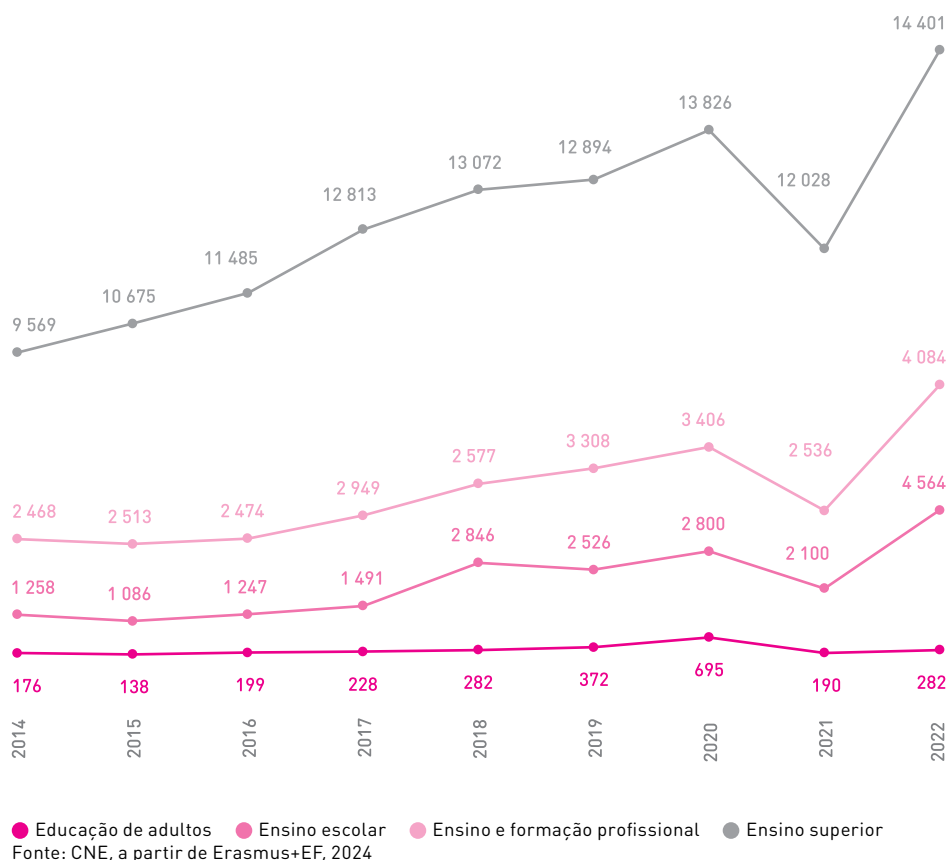


Fonte: CNE, a partir de Erasmus+EF, 2024

Verifica-se que o ensino superior regista o maior número de participantes, 110 763, o que representa 69,4% da totalidade de participantes no programa. A educação de adultos regista o menor número de participantes em mobilidade, 2 563, correspondente a 1,6%.

Na Figura 1.4.2, apresenta-se a evolução de 2014 a 2022 da mobilidade total, isto é, a progressão do número de participantes em atividades de mobilidade, por setor, considerando de novo estudantes e funcionários conjuntamente. A participação foi crescente ao longo dos anos em todos os setores, contudo, regista um decréscimo em 2021, provavelmente devido à pandemia de COVID-19, mas com uma sensível recuperação em 2022.

**Número de participantes, estudantes e funcionários, em mobilidade no Erasmus+, por setor. Portugal, 2014-2022**  
 Figura 1.4.2



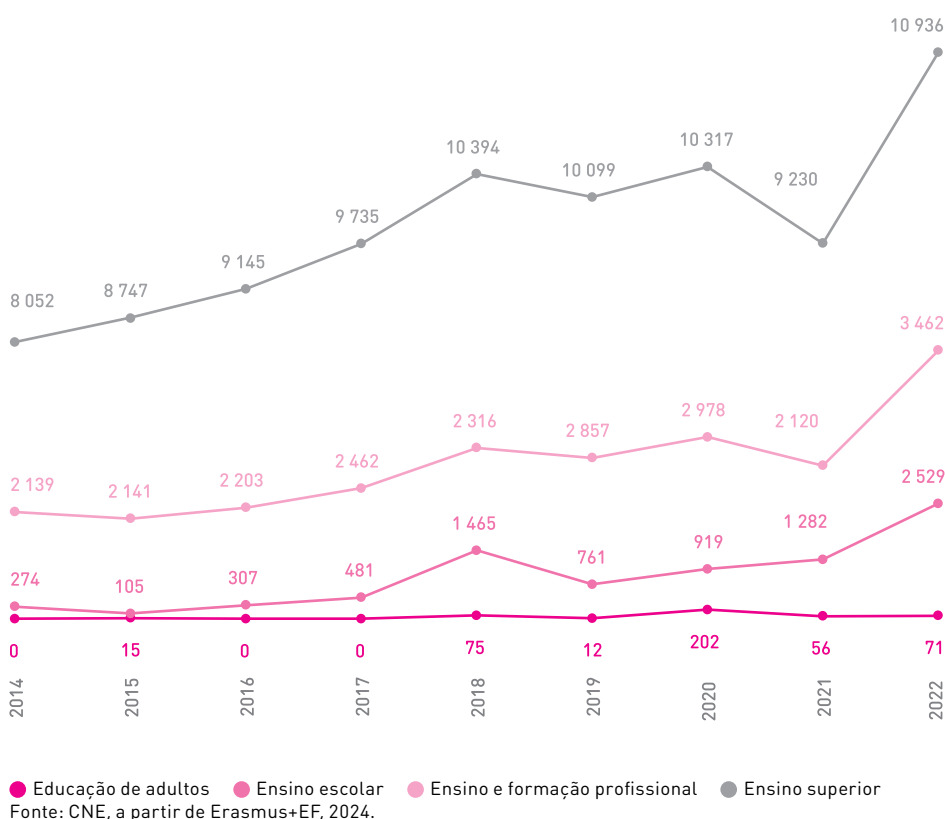
Na leitura da Figura 1.4.2, observa-se ainda que na educação de adultos a mobilidade total tem números modestos, 282 participantes em 2022, poucos mais do que em 2014. No ensino superior, os números de participantes são de outra ordem de grandeza, acima dos 10 000 desde 2015. Neste setor, o número de participantes, 14 401, em atividades de mobilidade em 2022, representa um crescimento de 50,5% face aos 9 569 participantes registados em 2014.

O crescimento mais significativo deu-se no setor do ensino escolar, atingindo em 2022 4 564 participantes, mais de três vezes e meia o número de participantes de 2014.

A Figura 1.4.3 e a Figura 1.4.4 apresentam a evolução da mobilidade no mesmo período, mas observando, agora, estudantes e funcionários separadamente.

No que respeita aos estudantes, regista-se que a participação em atividades de mobilidade é maior no ensino superior e no ensino e formação profissional, atingindo, em 2022, 10 936 e 3 462 participantes, respetivamente.

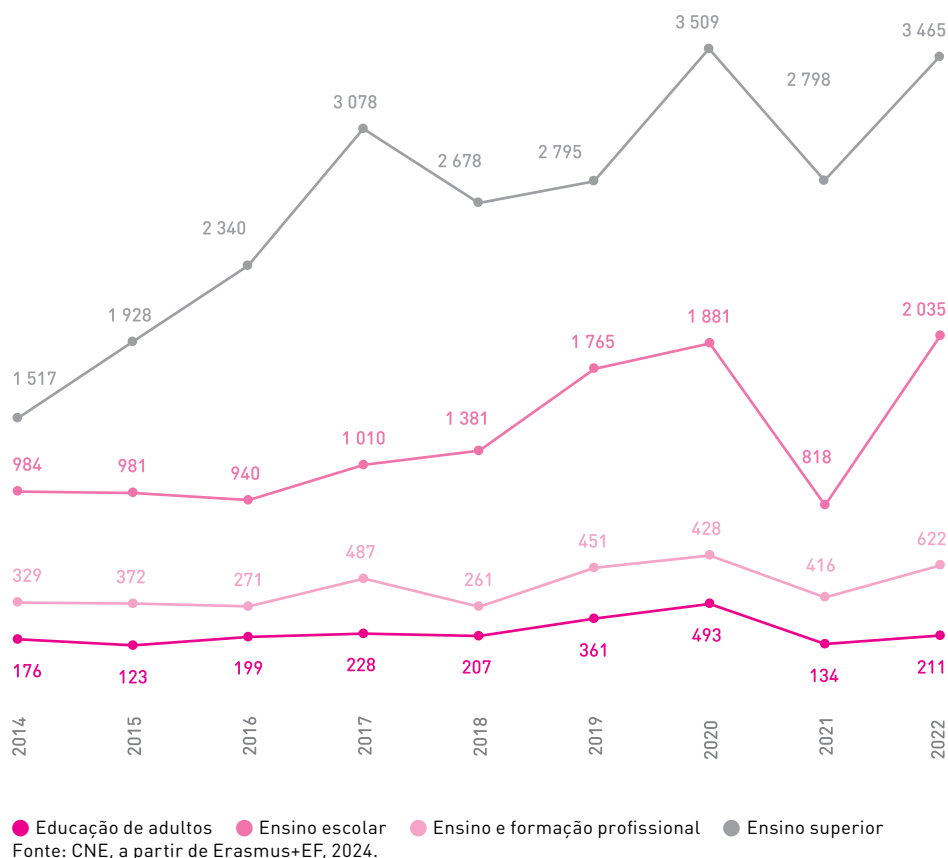
**Número de estudantes em mobilidade no Erasmus+, por setor. Portugal, 2014-2022**  
 Figura 1.4.3



O crescimento, da mobilidade de estudantes no ensino e formação profissional, observada na Figura 1.4.3 em 2022 deve-se ao elevado número de projetos apresentados em 2022, (149), correspondentes a 187 instituições, a que acresce o peso da mobilidade por estágio neste setor (Comissão Europeia, 2023c).

No que respeita à mobilidade de funcionários, presente na Figura 1.4.4, também o setor do ensino superior é aquele que mobiliza mais participantes: cerca de 3 000 nos últimos anos da série temporal, apesar da quebra em 2021.

**Número de funcionários em mobilidade no Erasmus+, por setor. Portugal, 2014-2022**  
 Figura 1.4.4



Cabe ainda salientar que o ensino escolar concentra maior número de participantes, quando comparado com o ensino e formação profissional (e.g., 2 035 para 622, no último ano da série), ao contrário do que sucede com os estudantes.

Comparando as duas figuras anteriores, percebe-se que, o ensino superior domina a mobilidade de estudantes, mas também de funcionários. A explicação para esta proeminência reside no facto de as instituições candidatas no setor do ensino superior, uma vez obtida uma acreditação inicial, podem voltar a candidatar-se sem novos processos de acreditação. Acresce o facto de os projetos com os quais estas se candidatam na Ação 1 não necessitarem de uma avaliação prévia, no momento da candidatura. Estas razões conferem a constância observada no número de participantes, quer se trate de estudantes ou de funcionários (Lourenço et al., 2024).

Nesta análise comparativa verifica-se também que os números de participantes dos dois grupos, estudantes e funcionários, crescem consistentemente e, ao longo do tempo, em qualquer dos setores. Por fim, destaca-se que apenas na educação de adultos os funcionários estão sobrerrepresentados relativamente aos estudantes (e.g., 211 indivíduos para 71, no último ano da série), hierarquia que se observa de 2014 a 2022. Estes dados levam a crer que as 118 instituições que apresentaram projetos no setor da educação de adultos no último ano (Comissão Europeia, 2023c) terão privilegiado a mobilidade de funcionários.



Relativamente à mobilidade por região, apresentada na Tabela 1.4.2, considerando conjuntamente estudantes e funcionários, observa-se que a região Norte e a Grande Lisboa concentram o maior número de participantes, independentemente do setor, 56 696 e 45 335 participantes, respetivamente.

### Número de participantes, estudantes e funcionários, em mobilidade no Erasmus+, por setor e por região. Portugal, 2014-2022

Tabela 1.4.2

NUTS II	Educação de adultos	Ensino escolar	Ensino e formação profissional	Ensino superior	Total por região
Norte	651	8 534	10 716	36 795	56 696
Centro	380	2 473	5 334	25 142	33 329
Oeste e Vale do Tejo	128	1 497	3 212	1 873	6 710
Grande Lisboa	690	2 449	3 893	38 303	45 335
Península de Setúbal	204	1 407	1 795	1 763	5 169
Alentejo	166	1 232	627	3 275	5 300
Algarve	95	794	387	1 830	3 106
R. A. Madeira	53	874	227	1 111	2 265
R. A. Açores	196	658	124	671	1 649
<b>Total</b>	<b>2 563</b>	<b>19 918</b>	<b>26 315</b>	<b>110 763</b>	<b>159 559</b>

Fonte: CNE, a partir de Erasmus+EF, 2024.

A diferença na mobilidade entre regiões deve-se ao número de projetos candidatos e à distribuição regional das instituições de cada setor. Por exemplo, o ensino superior concentra na Grande Lisboa e no Norte maior número de projetos e instituições, registando uma mobilidade superior (38 303 e 36 795 e participantes, respetivamente). O Norte também tem mais participantes no ensino e formação profissional, mas neste setor o Centro sobressai com 5 334, provavelmente denotando a presença de maior número de instituições vocacionadas para a formação profissional naquela região.

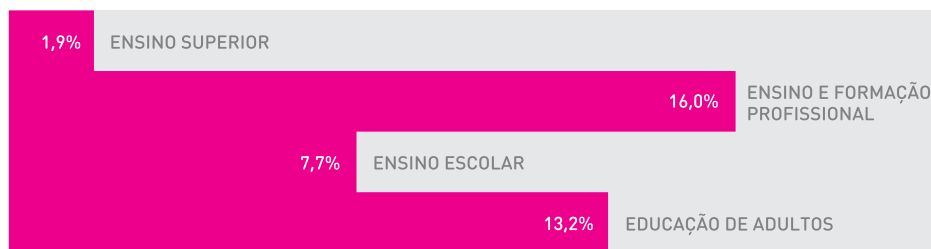
O Programa Erasmus+, numa perspetiva de equidade, tem uma oferta específica para participantes “com menos oportunidades”. Segundo a definição do próprio programa,

[estes] são pessoas que, por motivos económicos, sociais, culturais, geográficos ou de saúde, devido à origem migrante, por motivos relativos a deficiência ou dificuldades educativas ou por quaisquer outros motivos, nomeadamente os que podem dar azo a práticas discriminatórias constantes do artigo 21.º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, enfrentam obstáculos que as impedem de ter acesso efetivo a oportunidades de educação ao abrigo do programa Erasmus+. (Programa Erasmus+, 2024, p. 502)

Os dados percentuais apresentados na Figura 1.4.5 referem-se à mobilidade dos participantes “com menos oportunidades”, calculados com base na totalidade de beneficiários por setor.

## Número de participantes “com menos oportunidades” em mobilidade no Erasmus+, por setor. Portugal, 2014-2022

Figura 1.4.5



Fonte: CNE, a partir de Erasmus+EF, 2024

Os dados evidenciam que a equidade se cumpre em todos os setores, na Ação 1, ainda que, proporcionalmente, sejam os setores do ensino e formação profissional e da educação de adultos os que concentram maior número de participantes, na proporção de 16,0%, 13,2%, respetivamente.

O ensino superior, tendo o maior número de participantes no programa (110 763), tem proporcionalmente a menor percentagem de beneficiários “com menos oportunidades” (1,9%). No ensino escolar estes participantes representam 7,7%.

Na continuidade desta análise da internacionalização por via do Erasmus+ cabe ainda observar os intercâmbios no ensino escolar. Estes correspondem a parcerias de curta duração e pequena dimensão, abrangidas pelas ações 1 e 2, com exigências administrativas mais simples, que visam alargar o acesso ao programa dos setores do ensino escolar, da educação de adultos e do ensino e formação profissional (Programa Erasmus, 2024).

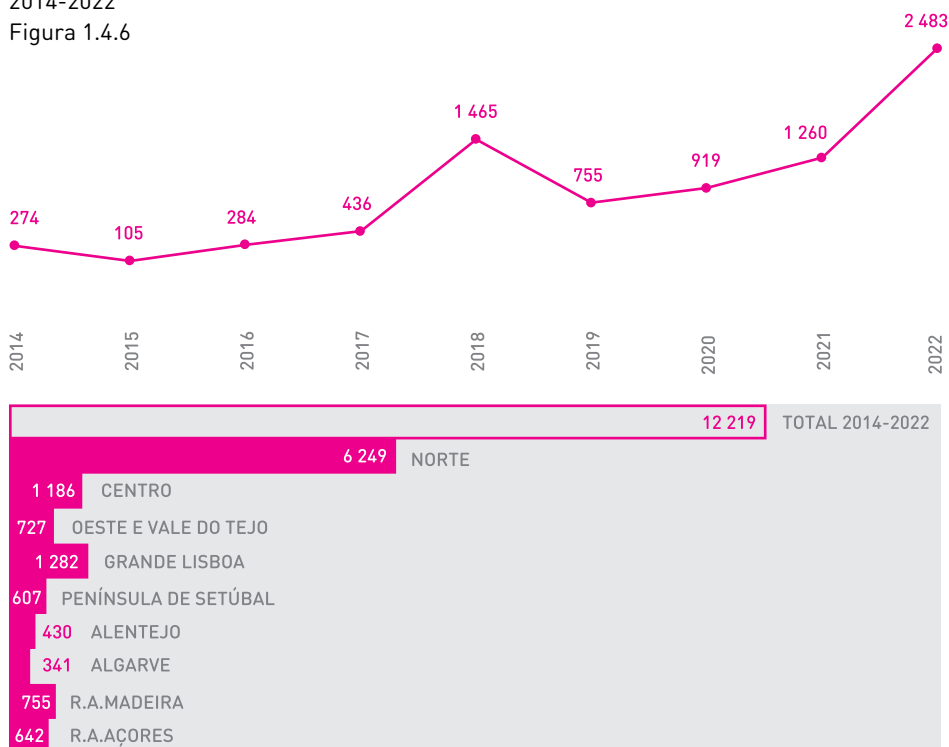
Na Figura 1.4.6, apresenta-se o número de intercâmbios de “grupo de alunos” realizados no ensino escolar, entre 2014 e 2022, atendendo à evolução nacional ao longo deste período e ao cômputo de intercâmbios realizados, a nível nacional e por regiões, nesses nove anos.

O número de intercâmbios de “grupo de alunos” cresceu de forma assinalável ao longo do tempo: de apenas 274 intercâmbios em 2014, para 2 483 em 2022, ou seja, cerca de nove vezes o número inicial. Este dado configura o reconhecimento progressivo do processo de internacionalização nos nove anos de vigência do programa, que se consubstancia num total acumulado de 12 219 intercâmbios.

Relativamente às regiões, nesta como noutras participações no programa, as que registam maior participação são as do Norte, que se destaca com 6 249 intercâmbios no período de 2014 a 2022, da Grande Lisboa, com 1 282, e do Centro com 1 186.

De acordo com a Comissão Europeia (2023c) em 2022, no âmbito da Ação 2, foi o setor do ensino escolar que apresentou maior número de projetos (31), comparativamente, com os setores do ensino superior e do ensino e formação profissional, ambos com 18 projetos e o da educação de adultos com 23 projetos.

**Número de intercâmbios de “grupo de alunos” no ensino escolar, por região. Portugal, 2014-2022**  
 Figura 1.4.6

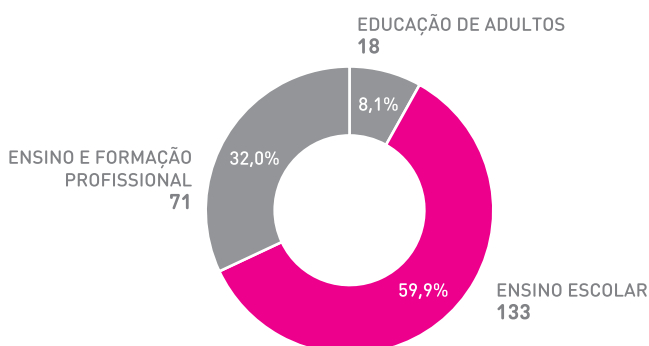


Fonte: CNE, a partir de Erasmus+EF, 2024

No programa Erasmus+, algumas atividades requerem a submissão de um processo de acreditação por parte das instituições. A acreditação é uma ferramenta essencial para os setores do ensino e formação profissional, ensino escolar e educação de adultos, caso queiram abrir intercâmbio transfronteiriço. As instituições do ensino superior passam por este processo, mas de outra forma, através de uma carta Erasmus. A atribuição de acreditação por parte do programa Erasmus confirma que a instituição criou um plano para realizar as atividades de mobilidade e que as mesmas serão financiadas por cumprirem as normas ou pré-requisitos qualitativos, estabelecidos pela Comissão Europeia, para a ação em causa (Programa Erasmus+, 2024).

A Figura 1.4.7 apresenta o número de acreditações concedidas no ano de 2022, para os setores ensino escolar, ensino e formação profissional e educação de adultos.

**Número de acreditações Erasmus+, por setor. Portugal, 2022**  
 Figura 1.4.7



Fonte: CNE, a partir Erasmus+EF, 2024

O maior número de pedidos de acreditação, 133, concentra-se no ensino escolar (59,9%), configurando uma valorização da internacionalização por parte das instituições deste setor, que inclui os níveis de ensino da escolaridade obrigatória. Pode ser lida como uma intenção de melhoria das aprendizagens dos estudantes e da formação dos funcionários, através de oportunidades de internacionalização.

As instituições de educação e formação que participam com projetos no programa Erasmus+, para os concretizar concebem atividades de mobilidade em conformidade com as necessidades dos participantes e de acordo com os respetivos planos internos de internacionalização. Existe uma grande variedade de atividades de mobilidade destinadas a estudantes e funcionários, com vista à internacionalização que podem ser propostas e que incluem estágios, atividades para ensinar, estudar, missões de formação, publicação de investigação em revistas estrangeiras, educação além-fronteiras, internacionalização de currículos, para citar algumas. Segundo Lourenço et al. (2024), a falta de recursos, a elevada competitividade na obtenção de financiamento externo e as barreiras legais e burocráticas são os obstáculos que as instituições enfrentam na internacionalização pelo programa Erasmus+EF.

Na Figura 1.4.8 apresentam-se apenas as atividades de mobilidade para estudantes e funcionários, todas de curta duração, que em 2022 concentraram o maior número de participantes. De acordo com o Programa Erasmus+ (2024), estão explicitadas como se segue:

**estágios** são a atividade de mobilidade que proporciona uma experiência laboral no estrangeiro, numa empresa, num instituto de investigação, num laboratório, numa organização ou em qualquer outro local de trabalho pertinente;

**Erasmus-Pro** é uma atividade destinada ao ensino e formação profissional, de apoio às instituições ativas neste setor que pretendam organizar atividades de mobilidade para fins de aprendizagem, destina-se a aprendentes e funcionários;

**mobilidade de funcionários para formação** atividade que proporciona aos funcionários um período de formação no estrangeiro, numa instituição de ensino superior parceira, numa empresa ou em qualquer outro local de trabalho pertinente;

**mobilidade de funcionários para ensinar** proporciona a possibilidade de ensinar no estrangeiro, por um período determinado, numa instituição de ensino superior parceira;

**mobilidade de estudantes para estudar** destina-se a estudantes do ensino superior, proporcionando-lhes um período de estudo no estrangeiro, durante qualquer ciclo de estudos, numa instituição parceira de ensino superior, desde que aquilo que vão estudar faça parte do seu programa de estudos com vista a obtenção de um diploma;

**mobilidade de alunos para cursos e formação** destina-se a alunos da educação e formação não superior, os participantes beneficiam de um curso estruturado ou de um tipo formação ministrados por profissionais qualificados e baseado num programa de aprendizagem previamente definido e com resultados da aprendizagem pré-estabelecidos;

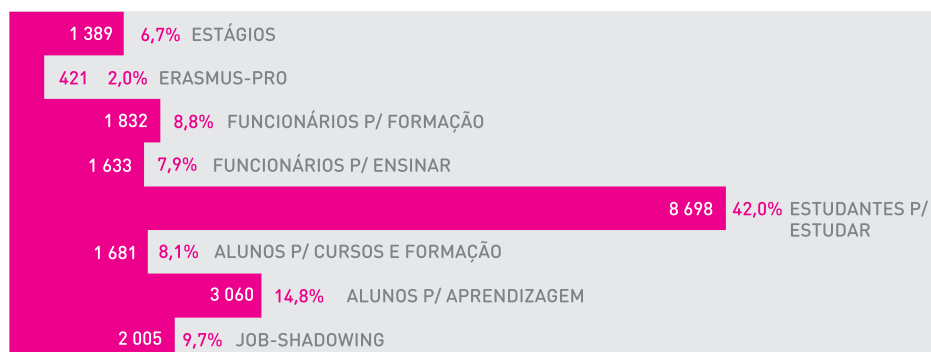
**mobilidade de alunos para aprendizagem** destinada a alunos dos setores de educação de adultos, ensino escolar e ensino e formação profissional, que podem passar um período no estrangeiro a aprender numa escola parceira ou a realizar um estágio noutro tipo de organização relevante;

**job-shadowing** atividade destinada quer a aprendentes quer a funcionários de qualquer dos setores, que consiste na observação e interação com peritos ou outros profissionais no seu posto de trabalho, numa instituição de acolhimento noutro país, com o objetivo de aprender novas práticas e de desenvolver novas ideias através da observação e da interação com os seus pares.

## Distribuição do número de participantes, por atividades de mobilidade.

Portugal, 2022

Figura 1.4.8



Fonte: CNE, a partir Erasmus+EF, 2024

As atividades de mobilidade que registaram maior número de participantes são dirigidas a aprendentes (designados por estudantes ou alunos, consoante o setor). Conforme se pode observar na Figura 1.4.8, houve 8 698 estudantes do ensino superior que participaram em atividade de mobilidade para estudar no estrangeiro matérias que faziam parte do programa de estudos em que pretendiam diplomarse. Representam 42,0% do total de participantes em atividades de mobilidade. Observa-se ainda que 3 060 alunos de setores do ensino e formação não superiores participaram em atividades para fins de aprendizagem, representando 14,8% do total de participantes.

As atividades para fins de formação e para ensinar, destinadas a funcionários, concentram, respetivamente, 8,8% e 7,9% do total de participantes. Cabe ainda salientar os 2 005 participantes em *job-shadowing*, 9,7% do total, uma atividade de mobilidade que é transversal a todos os setores.

A Figura 1.4.9 completa a informação global da Figura 1.4.8, especificando a distribuição dos participantes pelas diferentes atividades, atendendo aos quatro setores: educação de adultos, ensino escolar, ensino e formação profissional e ensino superior.

## Distribuição do número de participantes por atividades de mobilidade, por setor. Portugal 2022

Portugal 2022

Figura 1.4.9

	EDUCAÇÃO DE ADULTOS	ENSINO ESCOLAR	ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	ENSINO SUPERIOR
ESTÁGIOS				1 389
ERASMUS-PRO			421	
FUNCIONÁRIOS P/ FORMAÇÃO				1 832
FUNCIONÁRIOS P/ ENSINAR				1 633
ESTUDANTES P/ ESTUDAR				8 698
ALUNOS P/ CURSOS E FORMAÇÃO	143	1 407	131	
ALUNOS P/ APRENDIZAGEM		40	3 020	
JOB-SHADOWING	68	626	482	829

Fonte: CNE, a partir Erasmus+EF, 2024.

Pela análise da Figura 1.4.9, pode-se verificar que o setor do ensino superior concentra a mobilidade de funcionários, para fins de formação (1 832) e para ensinar numa instituição parceira (1 633) assim como a de estágios (1 384). Efetivamente, é o único setor que acolhe estas atividades. Dados que confirmam, de algum modo, a vocação do ensino superior: ensinar e investigar. A mobilidade faz parte das estratégias de internacionalização das instituições de ensino superior. Não é por isso de estranhar a existência de gabinetes destinados especificamente ao cumprimento da implementação de estratégias internas de internacionalização, no ensino superior (Lourenço, et al., 2024).

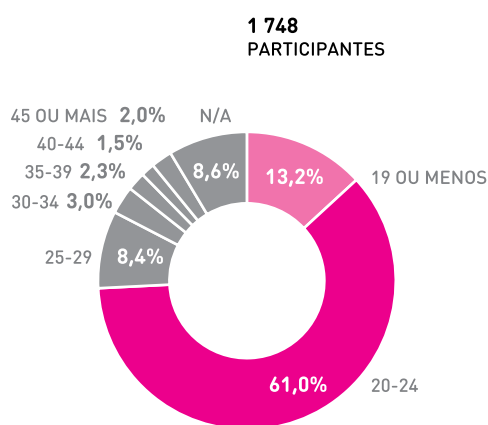
Segundo Galego (2016) a profissão académica, é de natureza internacional, e a generalidade dos académicos tem a perceção de que as maiores alterações na docência são trazidas pela alteração do perfil do estudante que passou a requerer novas estratégias e práticas pedagógicas. Ao nível da investigação, onde a natureza internacional esteve sempre presente, passou a registar-se, mais recentemente, um incentivo à integração dos investigadores nas redes internacionais de pesquisa e cooperação institucional, com o objetivo de aprofundar conhecimento, mas também de atrair financiamento (Galego, 2016; Lourenço et al., 2024).

No setor do ensino e formação profissional, a maior parte dos participantes são alunos em mobilidade para atividades de aprendizagem (3 020). No ensino escolar e na formação de adultos, a maior parte dos participantes, alunos, 1 407 e 143, desloca-se para participar em cursos de formação estruturados ou outro tipo de formações.

O Erasmus+ integra ainda a possibilidade de realização de programas intensivos mistos, isto é, programas que combinam mobilidade virtual e presencial, e que ocorrem exclusivamente no ensino superior. Na Figura 1.4.10 apresenta-se a distribuição dos participantes neste tipo de programas, por faixa etária.

### Número de participantes em programas intensivos mistos, por faixa etária, no ensino superior. Portugal, 2022.

Figura 1.4.10



Fonte: CNE, a partir Erasmus+EF, 2024.

Em 2022, 1 748 participantes estiveram envolvidos em programas intensivos mistos de mobilidade. Maioritariamente, 61%, tinham entre 20 e 24 anos de idade, ainda que seja de notar a participação de 13,2% indivíduos com menos de dezanove anos.

Neste retrato da internacionalização, cabe explicitar países de destino e de origem das entidades parceiras dos processos de internacionalização. No relatório sobre o programa Erasmus+ em Portugal, de entre os países de origem das entidades parceiras não nacionais, destaca-se a Espanha como o país com maior peso no Erasmus+ no setor do ensino e formação profissional (24,4% do número total de parcerias deste setor). Destaca-se igualmente a Itália como o país de origem de 15,8% das instituições parceiras e o mais representado nas parcerias dos restantes setores (Lourenço et al. 2024).

Ainda de acordo com Lourenço et al., (2024), as duas áreas geográficas estratégicas eleitas como destinos preferenciais para a internacionalização das entidades beneficiárias do programa Erasmus+, considerando o período de 2014 a 2020, são a Europa do Sul (Espanha, Itália e Grécia), com 84,4% das entidades, e a área geográfica constituída por Reino Unido, Alemanha, Bélgica, Países Baixos e Áustria, com 77,6% das entidades.

Por último, observam-se os montantes mobilizados neste programa. No período de 2014 a 2020, o Erasmus+ financiou em Portugal um total de 4 244 instituições, com 2 138 projetos coordenados por Portugal, a que acrescem 2 106 instituições portuguesas que participaram em projetos coordenados por outros países. No total foram investidos 363 milhões de euros, o que corresponde a quatro quintos dos fundos alocados ao país (Lourenço et al., 2024).

A Tabela 1.4.3 evidencia os montantes de financiamento, por ação e por setor em Portugal, em 2022.

### Financiamento do Erasmus+, em euros, por ação e por setor. Portugal 2022.

Tabela 1.4.3

NUTS II	Educação de adultos	Ensino escolar	Ensino e formação profissional	Ensino superior	Total por região
Ação 1	561 795	6 748 564	12 529 637	36 837 630	56 677 626
Ação 2	3 261 226	3 710 000	3 945 480	11 788 709	22 705 475
<b>Total</b>	<b>3 823 021</b>	<b>10 458 564</b>	<b>16 475 117</b>	<b>48 626 339</b>	<b>79 383 041</b>

Fonte: CNE, a partir de Erasmus+EF, *Anual Report 2022*

Verifica-se que os setores do ensino superior e do ensino e formação profissional foram os que receberam montantes mais elevados do programa Erasmus+, em 2022, o que confere com os dados da mobilidade, mais elevados naqueles setores. O programa naquele ano, nas ações 1 e 2, orçou um total de 79,38 milhões de euros. Este investimento é uma contribuição económica da Europa para a melhoria da qualidade da educação e para a integração europeia do sistema de ensino e formação português, proporcionada pela mobilidade, para fins de aprendizagem, da Ação1, e pelo desenvolvimento de parcerias da Ação 2.

A melhoria da educação e empregabilidade de todos os aprendentes que a internacionalização pode proporcionar, no âmbito da estratégia europeia para a inclusão e a diversidade, justifica a continuidade do programa Erasmus+, com uma dotação financeira indicativa global (i.e., para todos os países) de 28 mil milhões de euros, quase o dobro do valor orçamentado para os sete anos anteriores, atribuída pela União Europeia para os anos 2021-2027, (Comissão Europeia, 2021), da qual Portugal beneficiará.

Da análise dos dados nesta secção, constata-se o crescimento do número de alunos estrangeiros nos sistemas educativos por duas vias, nomeadamente, o da inscrição em todos programas de educação e formação e o da participação em atividades de mobilidade promovidas por programas europeus e internacionais. Este contexto ilustra o conceito de IaH, com foco na diversidade de ambientes de aprendizagem domésticos com o objetivo da equidade. Um contexto que traz para a atualidade a reflexão sobre a internacionalização do currículo como um produto do processo de internacionalização independentemente do local onde ocorre (Brandalise & Heinzle, 2023).

Na participação no programa Erasmus+EF, os setores do ensino superior e ensino e formação profissional sobressaem como os que têm mais propensão para as atividades de internacionalização. Contudo, em Portugal, verifica-se o crescimento do número de projetos e de instituições em todos os setores com o conseqüente aumento do número de participantes, estudantes e funcionários, desde 2014 até 2022. Números que irão crescer ainda mais, em todos os setores, atendendo aos dados provisórios divulgados pela Agência Erasmus+EF sobre 2023, que apontam nessa direção. É também de salientar o interesse crescente por atividades de internacionalização do setor do ensino escolar, ou seja, aquele que abrange a escolaridade obrigatória.

Em Portugal, as regiões Norte, Grande Lisboa e Centro são as que contabilizam o maior número de projetos e instituições, com o Algarve e as Regiões Autónomas a registar os números mais baixos. A região Centro distingue-se das outras pelo elevado número de participantes no ensino e formação profissional, e pela consistência no número de beneficiários.

Observa-se que a maioria das instituições atende às suas necessidades específicas e ao seu público-alvo no planeamento das atividades de internacionalização, selecionando ações e atividades consentâneas com os seus interesses. Pretende-se que as atividades de mobilidade e as parcerias entre instituições, proporcionadas pelo Erasmus+, sejam, no contexto de cada instituição, um forte impulso à inovação e à mudança das práticas institucionalizadas.

Por um lado, os benefícios trazidos pela troca de conhecimento realizada em parcerias e pela presença de estudantes/alunos estrangeiros, passaram a ser vistos como um contributo que prestigia as instituições, no caso específico do ensino superior, por conferir relevância internacional na qualidade do ensino.

Por outro lado, Portugal regista uma contínua baixa nas taxas de natalidade, com a conseqüente previsão de que entre 2020 e 2035 o número de jovens no ensino superior (18-29 anos) diminuirá numa média de 25 % a 30 % na Região Autónoma da Madeira e cerca de 15 % em Portugal continental (Tribunal de Contas, 2021). Apenas Lisboa e Algarve poderão registar um ligeiro aumento do número de estudantes.

As alterações demográficas acima referidas trouxeram para o terreno a competitividade entre as instituições do ensino superior por parcerias de financiamento e, através deste, o acesso a recursos de natureza variada (digitais, bibliotecas e infraestruturas), com consequência nas estratégias de internacionalização desenvolvidas pelas instituições. Uma realidade a suscitar a crítica ao atual modelo de internacionalização no ensino superior, por o tornar mais focado em *rankings* e na competição por estudantes internacionais, do que numa estratégia global para a internacionalização, assente em parcerias interculturais, no desenvolvimento de um currículo internacional, na transferência de conhecimento e solidariedade global (de Wit & Altbach, 2021; Garson, 2016; Lourenço et al., 2024).



A criação de oportunidades de aprendizagem em contextos internacionais, a melhoria das práticas institucionais ou a competição por estudantes, contribuíram para que o processo de internacionalização passasse a ser um objetivo estratégico, primeiro para a maioria das instituições do ensino superior em Portugal e, progressivamente, para as instituições dos restantes setores.

Em síntese, a visão internacional na educação amplia e enriquece a educação por meio da integração das dimensões internacionais e interculturais, conferindo-lhe responsabilidade social segundo uma perspetiva sociocultural e sociopolítica local que consubstancie uma visão mais global (Garson, 2016; Garson, et al., 2016) ao mesmo tempo que apela à reflexão sobre a internacionalização do currículo.

## Síntese

As condições subjacentes à educação e formação analisadas no presente capítulo evidenciam elevada qualificação dos docentes, orientação para o digital, investimento financeiro crescente e valorização da internacionalização dos ambientes de aprendizagem. Nesta síntese, destacam-se condições proporcionadas bem como aspetos a serem atendidos no âmbito das políticas de educação, para que o sistema educativo proporcione aos indivíduos oportunidades que lhes permitam lidar com a (re)configuração quase permanente das sociedades contemporâneas ao longo das suas vidas.

Portugal apresenta o corpo docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário mais qualificado de sempre: quase 13% possuem mestrado ou doutoramento, mais 60% do que há dez anos. Acresce que 59% dos docentes investiram também na formação contínua, através de ações acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, maioritariamente na modalidade de cursos de formação, de curta duração, que tendem a ter um impacto mais limitado na implementação de práticas inovadoras e na transformação das práticas pedagógicas. Na verdade, modalidades tais como os círculos de estudos ou as oficinas de formação tendem a ter impactos mais significativos nas práticas profissionais.

O número de turmas de formação contínua manteve-se relativamente estável nos últimos quatro anos. As áreas com maior número de turmas têm refletido, a cada momento, as prioridades das políticas públicas de educação e as consequentes necessidades de formação dos docentes. A área temática TIC aplicadas às didáticas foi a mais procurada nos últimos três anos. Sendo a formação contínua simultaneamente um recurso e um veículo da concretização das políticas educativas, convirá acautelar que tal não limita a oferta, garantindo-se a manutenção de oportunidades de formação noutras áreas, como forma de potenciar a qualidade do ensino e inovação.

Na educação básica e secundária, continua a ser extremamente difícil repor os docentes que vão saindo do sistema. O aumento da percentagem dos professores com menos de 30 anos, embora sucessivo, é mínimo, não chegando a atingir os 2%. Acresce que o número de estudantes em cursos de mestrado que conferem habilitação para a docência tem-se mantido reduzido. Portugal enfrenta, assim, uma das situações mais preocupantes no contexto da União Europeia. Embora existam medidas em curso, esta realidade permanece um desafio.

A distribuição etária do pessoal docente no ensino superior continua a revelar-se preocupante, especialmente no ensino universitário: quase metade tem 50 anos ou mais e o número de docentes com 60 anos ou mais duplicou na última década (de 9,8% para 17,3%). Apesar de a tendência refletir a demografia da sociedade atual, será necessário mobilizar atempadamente medidas com vista à renovação do corpo docente, de forma a garantir a sustentabilidade das instituições.

O investimento global do Estado em educação, incluindo ciência, tecnologia e ensino superior, foi de 10 315,20 milhões de euros, em 2023. Ao abrigo da descentralização e delegação de competências, foram envolvidos mais 1 019,65 milhões de euros. No âmbito do ensino superior, continua a registar-se um aumento da despesa com educação desde 2017. Encontram-se convergências entre os montantes convocados e algumas políticas de reforço em curso, nomeadamente, educação inclusiva, ensino profissional, escola digital, instalação e modernização de Centros Tecnológicos Especializados e investimento em I&D. As taxas de realização do POCH e do PRR evidenciam contributos significativos para a qualificação de jovens e adultos, o apoio financeiro a estudantes do ensino superior e o impulso tecnológico. Embora em curso, os incentivos financeiros ao alojamento estudantil carecem de concretização mais célere.

Registam-se progressos significativos no acesso às tecnologias no setor público, no que respeita à quantidade de equipamentos e à sua distribuição geográfica, bem como ao acesso à Internet nas escolas, que indicam avanços notáveis no processo de digitalização da educação em Portugal. Assinala-se, igualmente, o esforço de capacitação dos docentes para a mobilização do digital como recurso educativo, designadamente, no âmbito do Plano de Capacitação Digital das Escolas.

Várias medidas estruturantes, iniciativas e serviços especializados na área da educação digital têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal nos últimos anos, sublinhando a sua crescente relevância. Contudo, faltam evidências disponíveis que permitam avaliar o impacto destes na melhoria da qualidade das aprendizagens, nos resultados educativos ou na inclusão digital. Importa, pois, que os estudos sobre a sua implementação providenciem informação necessária a uma compreensão efetiva dos resultados alcançados, em termos do valor para a formação dos indivíduos numa sociedade em que o digital é parte integrante do quotidiano.

A multiplicidade de referenciais disponíveis sobre educação digital, sendo um enriquecimento deste campo, apela, igualmente, à definição de uma abordagem sistémica para a integração de tecnologias na educação. Esta deverá visar não só a equidade no acesso e a formação contínua e adequada de professores, mas também o acompanhamento das dinâmicas de aprendizagem digital por uma visão pedagógica ativa, a integração transversal das competências digitais em todas as áreas disciplinares e a capacitação digital dos estudantes. Neste sentido, o sistema educativo nacional tem ainda um caminho a percorrer, até alcançar a necessária coordenação estratégica entre políticas públicas e práticas pedagógicas e adaptar-se às rápidas mudanças tecnológicas, integrando a ética digital e a segurança no uso das tecnologias educativas.

A internacionalização da educação em Portugal é hoje observada por dois tipos de movimentos no âmbito da mobilidade através do programa Erasmus+: *incoming*, que contabiliza 13 631 educadores (da educação pré-escolar ao ensino superior), formadores, dirigentes escolares, técnicos de juventude, pessoal da área do desporto, pessoal de educação e acolhimento na primeira infância, pessoal não docente e outros profissionais envolvidos regularmente na promoção da aprendizagem, e 55 810 estudantes; e *outgoing*, com 9 787 funcionários e 3 543 estudantes portugueses em mobilidade no estrangeiro para fins de aprendizagem, formação e ensino, considerando dados de 2022. A internacionalização é igualmente observada em função do crescimento do número de alunos estrangeiros inscritos no sistema educativo português, 18% só no ensino superior em 2022/2023, que expõe a diversidade de nacionalidades e culturas nos ambientes de aprendizagem domésticos, a qual se alarga à educação não superior, à formação vocacional e à formação de adultos.

A visão de internacionalização da educação proporcionada pelos dados da mobilidade no âmbito do Erasmus+, que mostram a predominância do ensino superior e um crescente interesse da educação não superior por este tipo de experiências, coadjuvada pela diversidade internacional e intercultural dos ambientes de aprendizagem, confere valor estratégico ao processo de internacionalização no estrangeiro e de internacionalização em casa (*Internationalization at Home* - IaH). Apela também à responsabilidade social e exige uma reflexão sobre a internacionalização do currículo, à qual importa dirigir a atenção das políticas educativas.

# POPULAÇÃO DISCENTE

CADA UM APRENDE  
MELHOR COM TODOS

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

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

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

## RETRATO GLOBAL 2.1.

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

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

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

Tabela 2.1.1

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

<sup>1</sup>Confere nível 3 do QNQ

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

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

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

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

Tabela 2.1.2

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

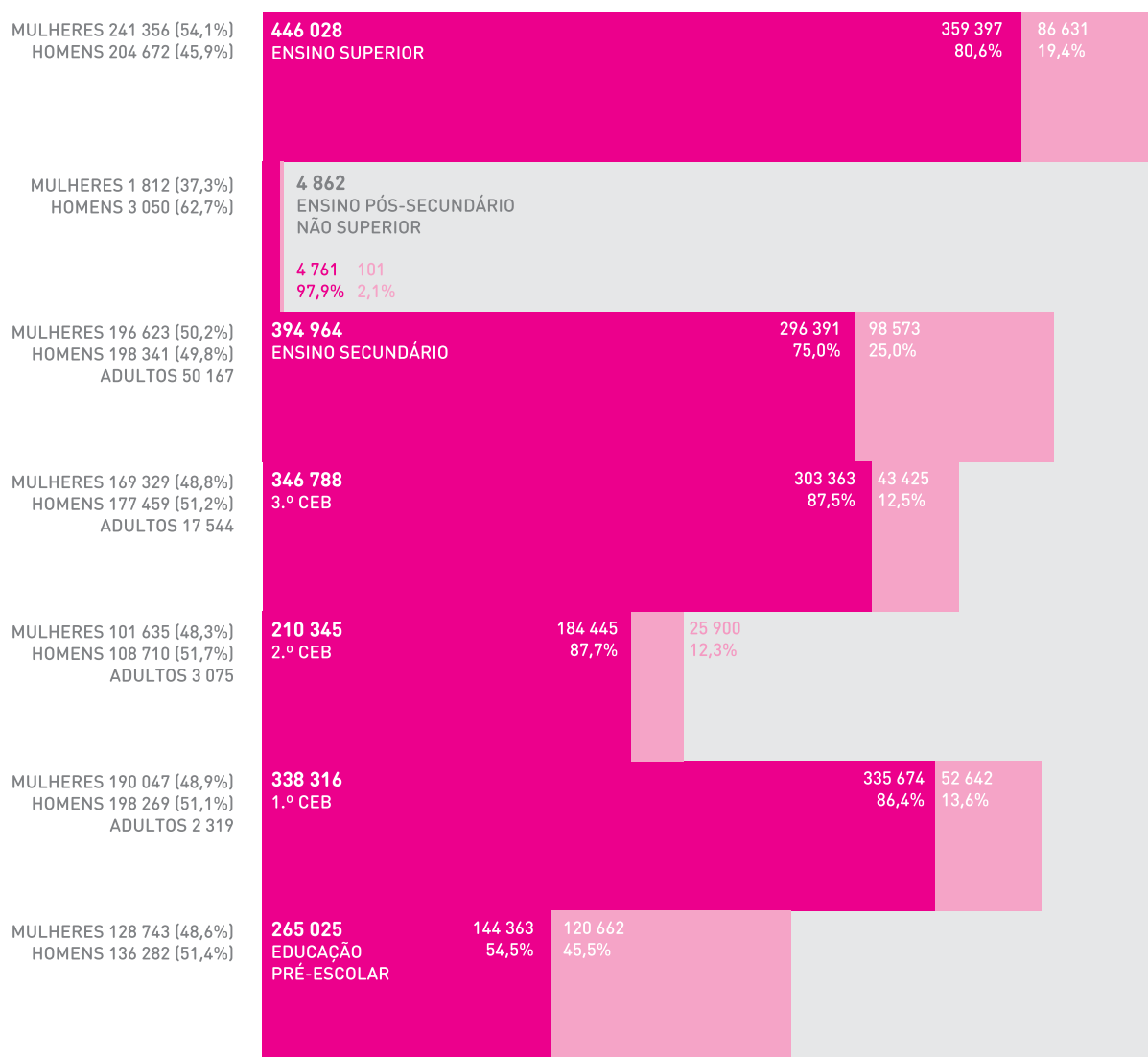
Fonte: CNE, a partir de DGEEC e de ANQEP, 2024

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

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

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

Figura 2.1.1



● Público ● Privado  
 Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024



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

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

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

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

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

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

Portugal, 2014-2023  
Figura 2.1.2

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

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

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

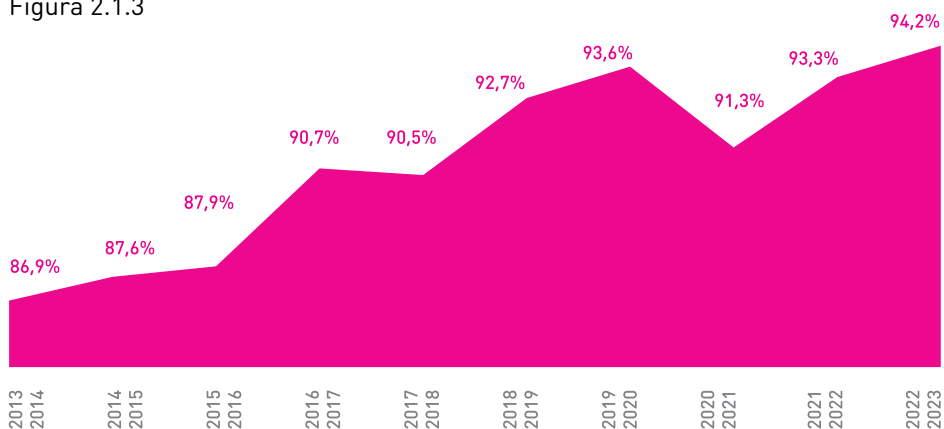
No sentido de alargar a oferta de creches disponíveis, para aumentar a taxa de frequência das crianças dos 0 aos 3 anos, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2023 aprovou o plano de ação da garantia para a infância 2022-2030. Este plano prevê medidas tais como: a) a implementação progressiva da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

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

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

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

Figura 2.1.3



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

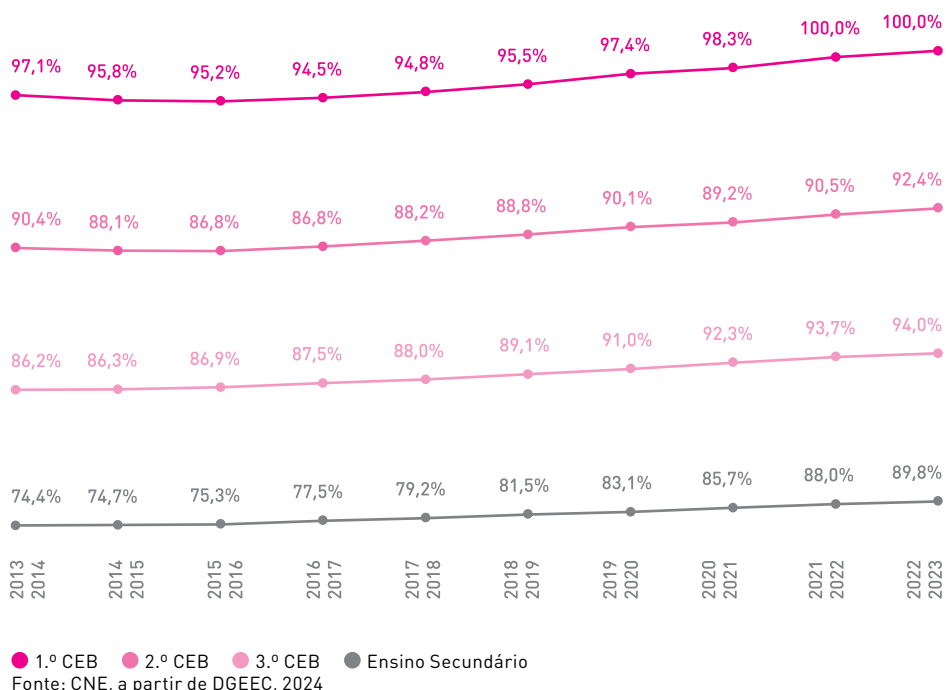
As taxas de pré-escolarização por idade mostram que, em Portugal, em 2022/2023, 83,0% das crianças com 3 anos de idade frequentavam a educação pré-escolar. Proporção bastante menor do que as registadas entre as crianças de 4 anos, 96,8%, e as crianças de 5 anos, 99,8% (DGEEC, 2024b).

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

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

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

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



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

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

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

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

Tabela 2.1.3

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

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

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

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

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

## DISTRIBUIÇÃO DOS INSCRITOS 2.2.

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

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

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

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

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

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

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

Educação  
e cuidados  
na primeira  
infância

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

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

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

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

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

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

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

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

## Educação pré-escolar

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

---

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

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

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

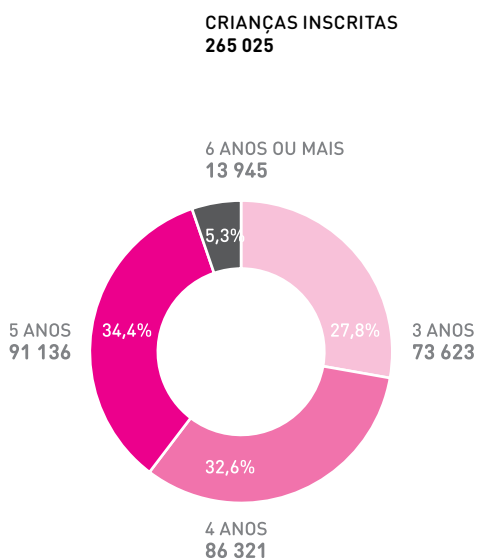
O número de crianças inscritas na educação pré-escolar aumentou em 2023 em relação ao ano anterior (+5 995), atingindo as 265 025, mantendo-se assim a tendência crescente registada em 2021/2022, em relação a 2020/2021 (+7 970), bem como o aumento de 10,3%, face a 2017/2018.

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

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

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

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



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

## Ensinos básico e secundário

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

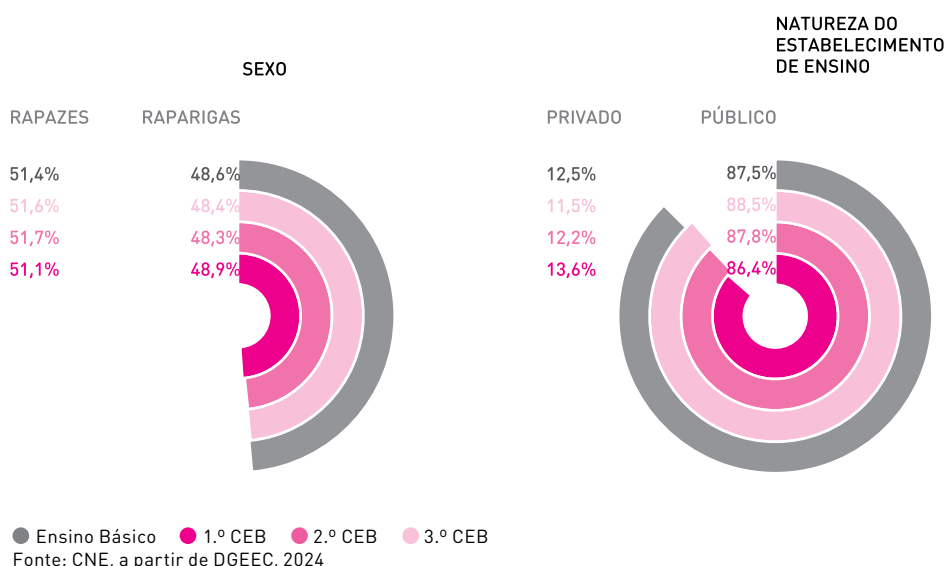
### Ensino básico

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

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

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

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





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

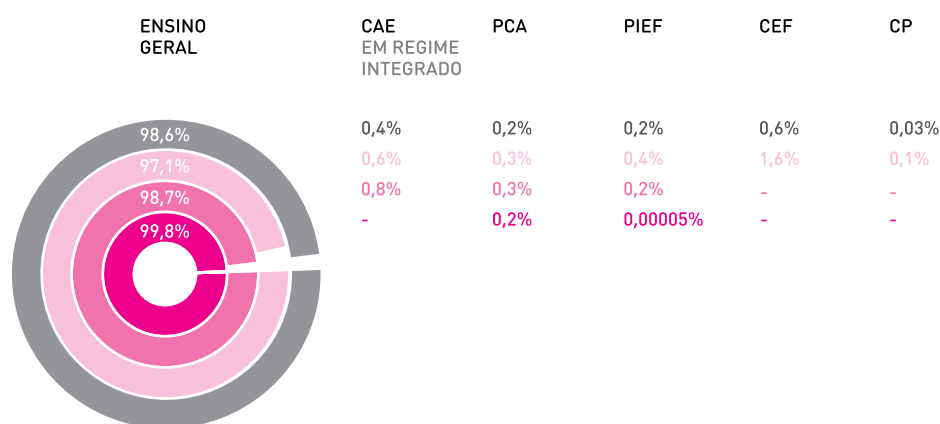
A maioria dos alunos do ensino básico, 87,5%, frequentou estabelecimentos de ensino públicos, 806 905 alunos, mais 14 125 que no ano letivo anterior, o que corresponde a um aumento de 1,8%. Houve 115 606 alunos que frequentaram estabelecimentos de ensino privados, mais 2 639 do que em 2021/2022, registando-se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

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

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

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

Figura 2.2.3



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

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

## Ensino Secundário

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

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

Figura 2.2.4

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

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

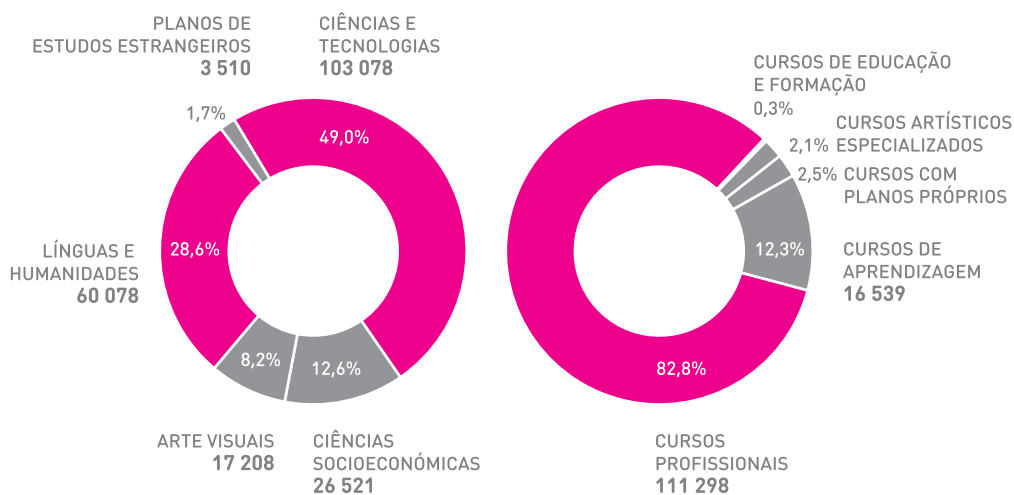
Também numa análise por NUTS I, se verifica que, em 2022/2023, como em anos anteriores, não se registaram grandes discrepâncias territoriais no que respeita à distribuição dos alunos do ensino secundário por tipo de oferta. No Continente, em 327 635 jovens matriculados no ensino secundário, 61,0% frequentavam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

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

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

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

Figura 2.2.5



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

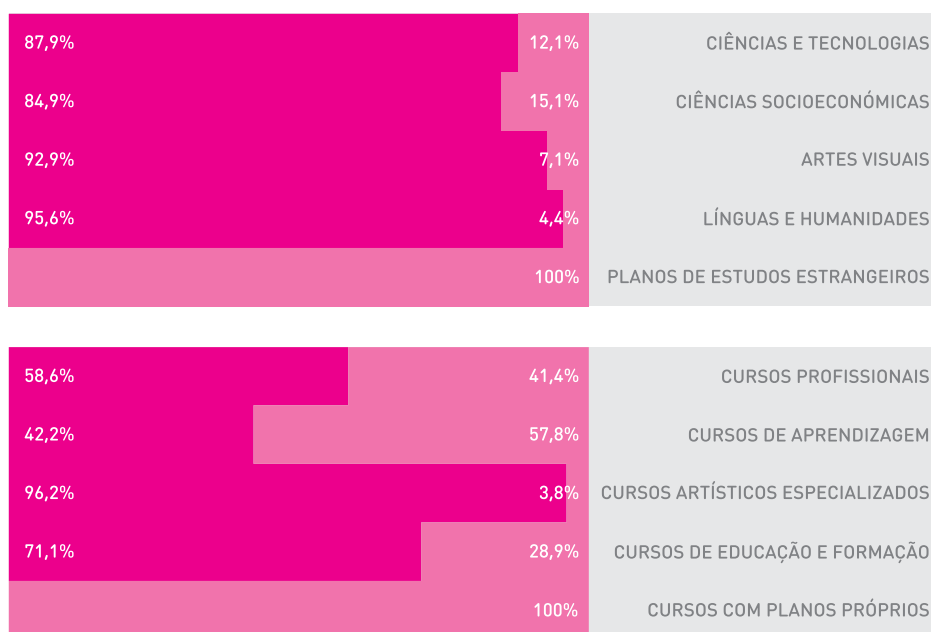
Analisando ainda os dados da Figura 2.2.5, assinala-se, no âmbito dos CCH, que o curso de ciências socioeconómicas teve 12,6% dos alunos e que o curso com menor percentagem de alunos, 8,2%, foi o de artes visuais. Em proporção, os planos de estudos estrangeiros, oferta exclusiva do ensino privado, corresponderam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

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

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

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

Figura 2.2.6



● Público ● Privado  
 Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

## Ensino pós-secundário e ensino superior

### Ensino pós-secundário

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

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

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

Continente, 2022/2023

Tabela 2.2.1

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

### Ensino superior

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

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

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

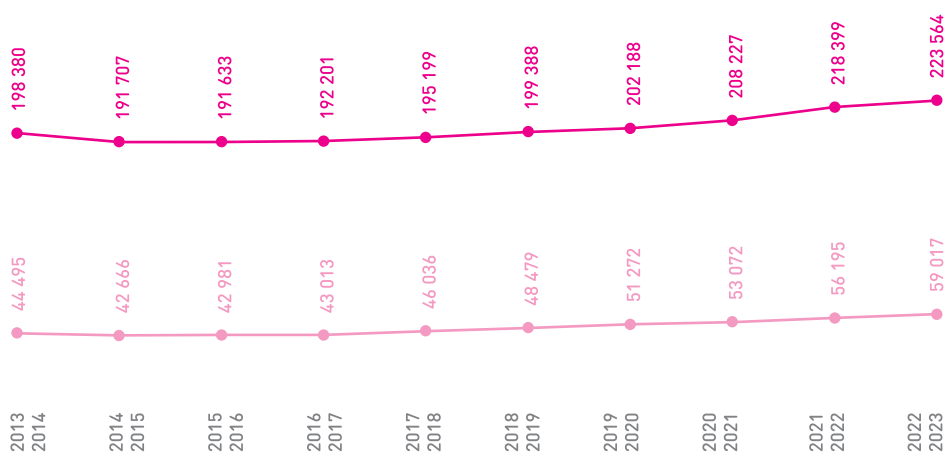
Em todos os cursos/ciclos de estudos, no ano letivo 2022/2023, estavam inscritos no 1.º ano, pela primeira vez, 155 082 estudantes. Dos 45 064 estudantes que se inscreveram no ensino superior em cursos conferentes de grau em 2022/2023, tendo concluído o ensino secundário em 2021/2022, 91,5% tinham frequentado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

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

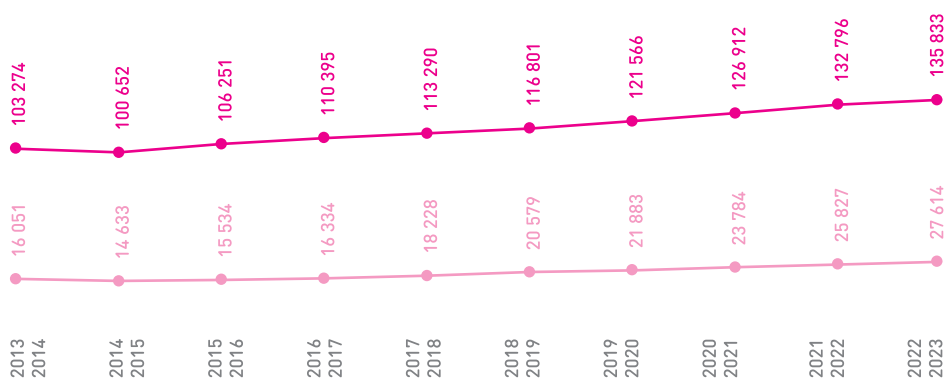
### Número de estudantes inscritos em instituições de ensino superior, por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal, 2014-2023

Figura 2.2.7

#### UNIVERSITÁRIO



#### POLITÉCNICO



● Público ● Privado

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 2.2.2

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

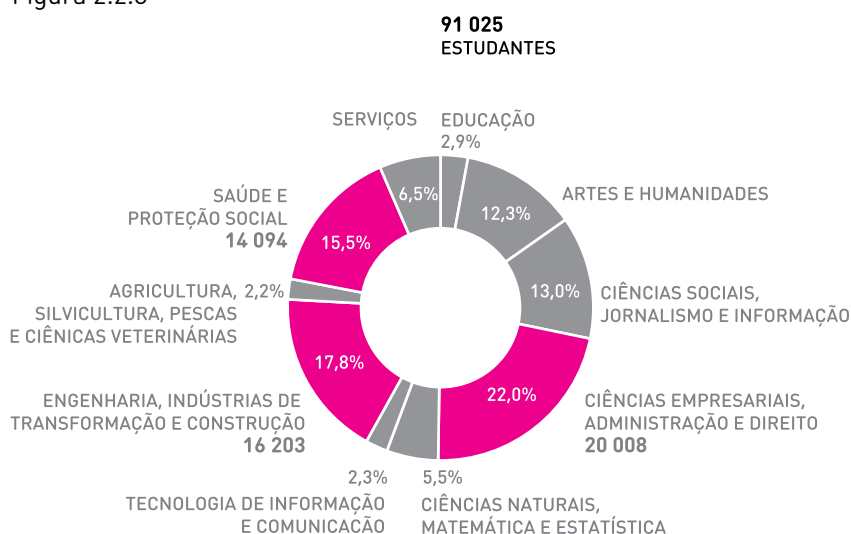
Da análise da Tabela 2.2.2 assinala-se a área das ciências empresariais, administração e direito como a que teve mais estudantes inscritos, 98 723 (22,1%), a segunda foi a de engenharia, indústrias transformadoras e construção, 88 550 (19,9%), e a terceira foi a área da saúde e proteção social, 68 941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

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

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

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

**Percentagem de inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1.º ano, pela primeira vez, em cursos de formação inicial, por área de educação e formação.** Portugal, 2022/2023  
Figura 2.2.8



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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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



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

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

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

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

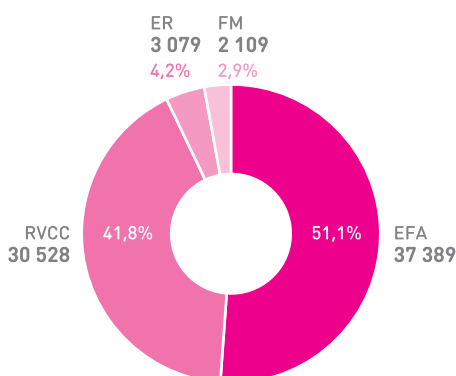
De acordo com dados disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP), em 2023, o número de entidades formadoras, tendo por base as ações registadas no sistema SIGO nas modalidades para adultos, no estado de “Concluída” ou “Em funcionamento”, foi 1 167,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

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

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

## Educação e formação de adultos

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



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

**Um sistema educativo, muitas culturas**

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

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

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

Tabela 2.2.3

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

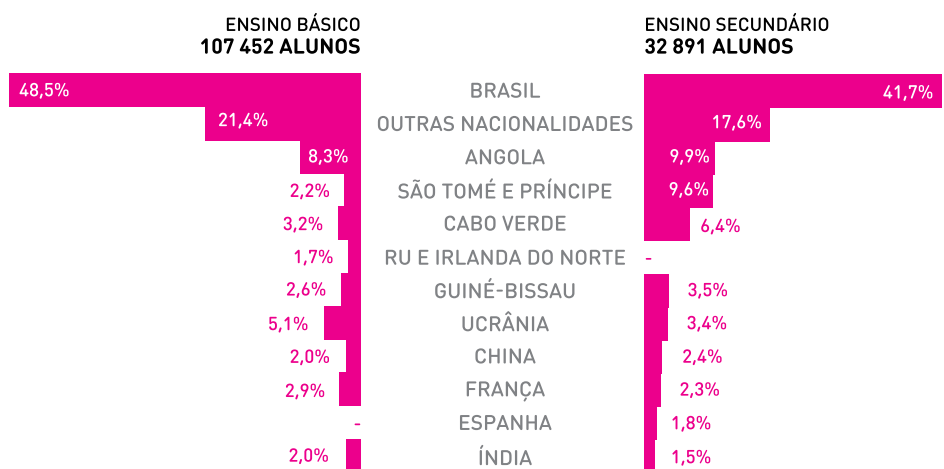
No ano letivo de 2022/2023, 142 760 crianças e jovens de nacionalidade estrangeira frequentaram a escolaridade obrigatória em Portugal. Representam 11,3% da população discente, não adulta, dos ensinos básico e secundário. Maioritariamente, estiveram no continente, 140 343, mas também na RAA, com 635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

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

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

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

Figura 2.2.10



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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.3. DESIGUALDADES E EQUIDADE

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

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

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

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

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

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

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

## Ação Social Escolar

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

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

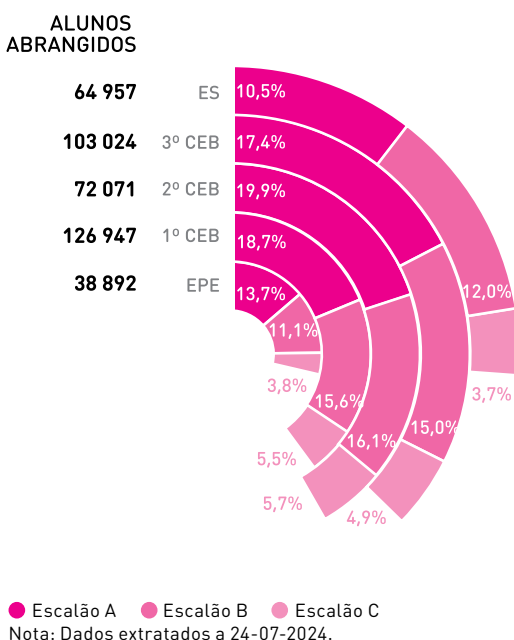
Sublinha-se que existem outras medidas de apoio e complemento educativo, para além da ASE, que podem ser facultadas pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) ou pelos municípios, como sejam, a distribuição de refeições ou do leite escolar e fruta, o apoio para o transporte escolar, alojamento,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

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

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

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

Figura 2.3.1



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

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

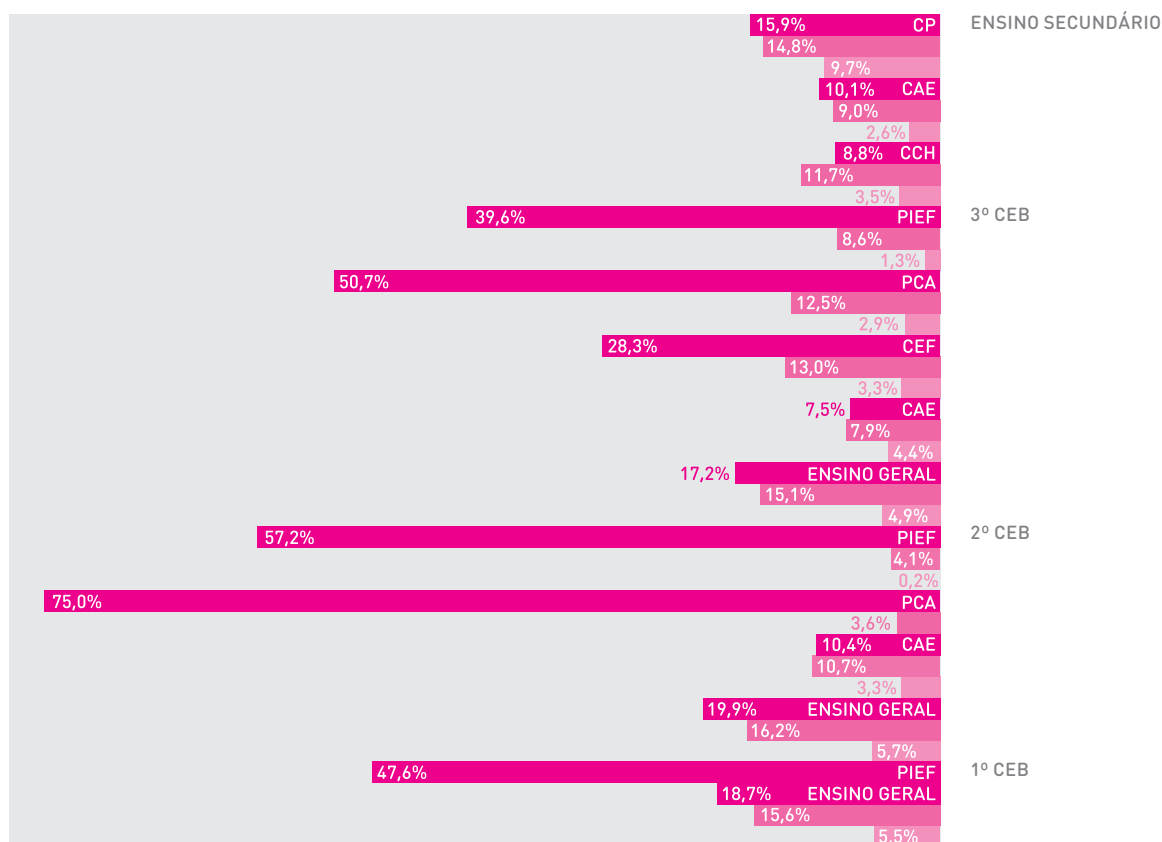
As razões desta distribuição serão várias e não podem ser identificadas exclusivamente a partir destes números, pois teriam de ser analisadas, nomeadamente, em função de variações no tecido social, do ponto de vista económico e cultural, do seguimento de coortes, de taxas de retenção e desistência. Contudo,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

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

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

Continente, 2022/2023

Figura 2.3.2



● Escalão A ● Escalão B ● Escalão C

Nota: CAE – cursos artísticos especializados; CCH – cursos científico-humanísticos; CEF – cursos de educação e formação; CP – cursos profissionais; PCA – percursos curriculares alternativos; PIEF – programa integrado de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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

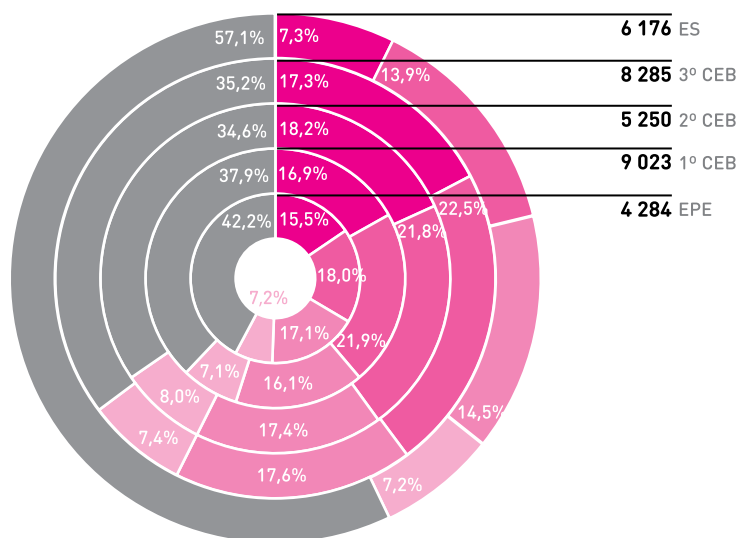
Expectativas, aspirações e contextos dos próprios alunos e das suas famílias influenciaram certamente escolhas e percursos, mas face a estes dados parece haver diferenças no tipo de oferta frequentada pelos alunos, em função da capacidade socioeconómica das famílias.

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

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

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

Figura 2.3.3



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

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



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

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

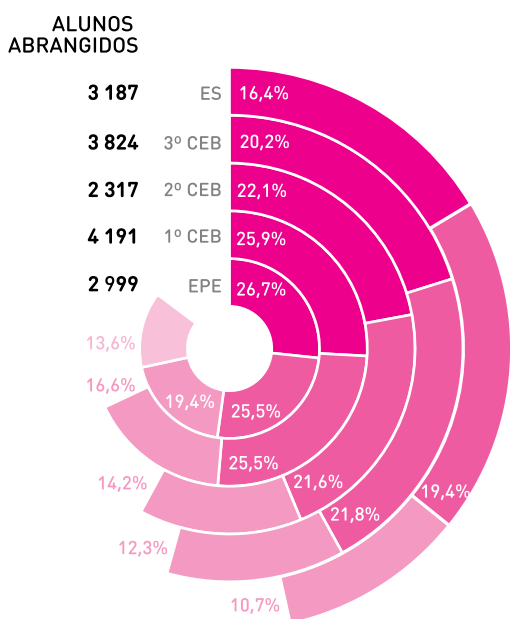
No ensino secundário existiam menos alunos carenciados, pelo menos de forma a necessitarem dos apoios financeiros mais significativos, pois 7,5% dos alunos estavam no escalão I, ao passo que no escalão II estavam 13,9% e no escalão III e no escalão IV situavam-se 14,5% e 7,2%, respetivamente.

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

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

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

Figura 2.3.4



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

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

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

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

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

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

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

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

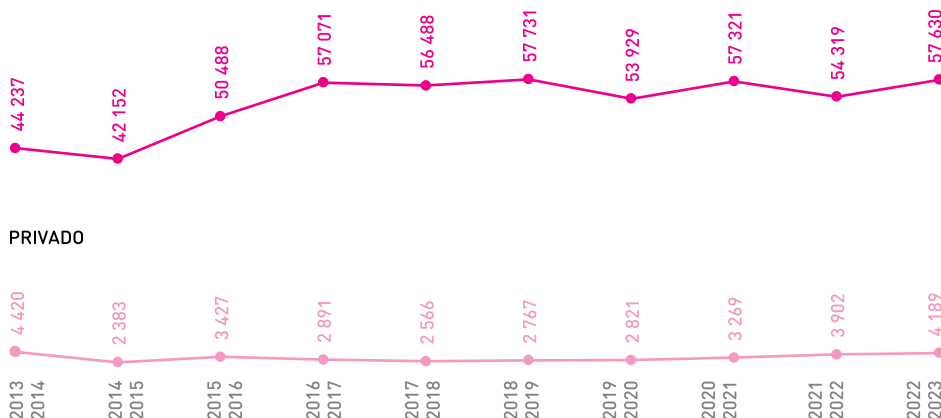
De acordo com os dados divulgados pela Direção-Geral do Ensino Superior, a evolução da percentagem de bolseiros face aos inscritos nos últimos três anos foi a seguinte: 21% em 2020/2021, 20% em 2021/2022 e 19% em 2022/2023 (DGES, 2023).

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

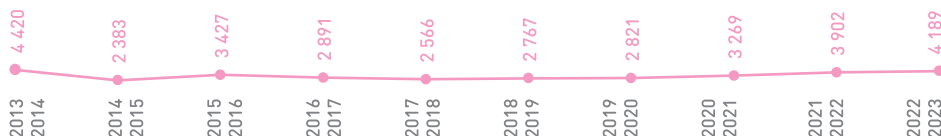
## Número de bolseiros do ensino superior, por natureza institucional. Portugal, 2014-2023

Figura 2.3.5

### PÚBLICO



### PRIVADO



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

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

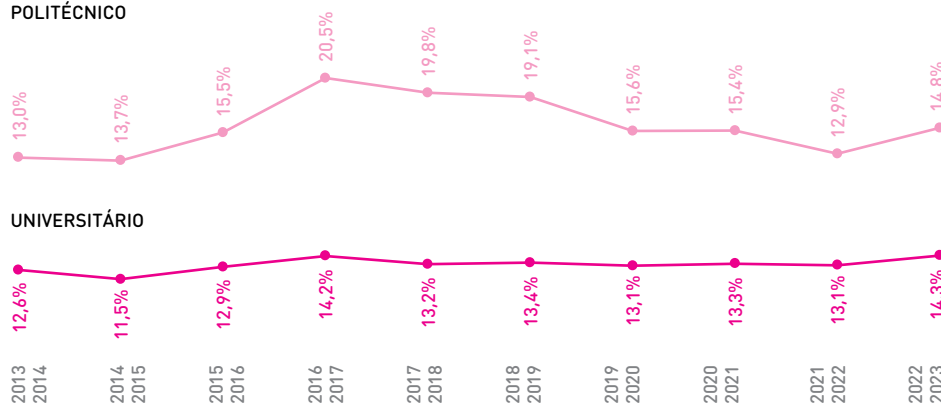
Verifica-se um aumento no que diz respeito aos bolseiros nos estabelecimentos de ensino públicos e uma diminuição relativamente ao privado. No último ano, o acréscimo teve lugar nos dois setores, com maior incidência no ensino superior público, com mais 3 311 bolseiros, do que no ensino superior privado,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

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

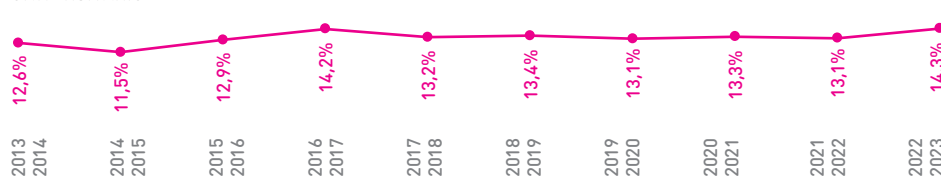
## Percentagem de bolseiros do ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal, 2014-2023

Figura 2.3.6

### POLITÉCNICO



### UNIVERSITÁRIO



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

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

## Alunos sem aulas, génese de iniquidades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

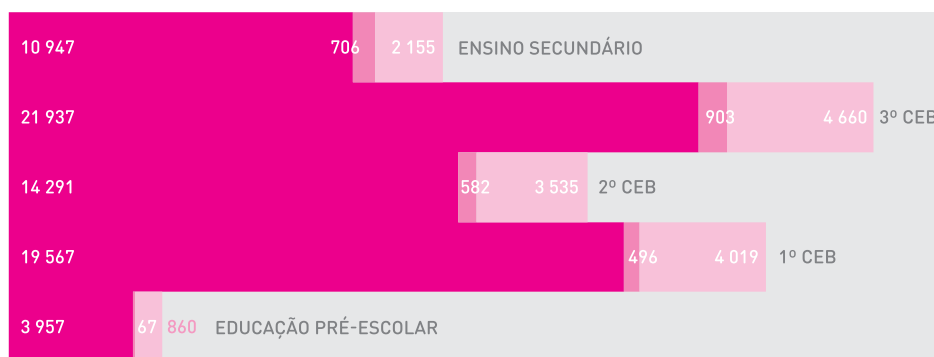
O primeiro nível, medidas universais, corresponde às respostas educativas que a escola disponibiliza para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e melhorar as aprendizagens, destinando-se a prevenir dificuldades e a evitar situações de insucesso escolar. As medidas seletivas visam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

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

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

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

Figura 2.3.7



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

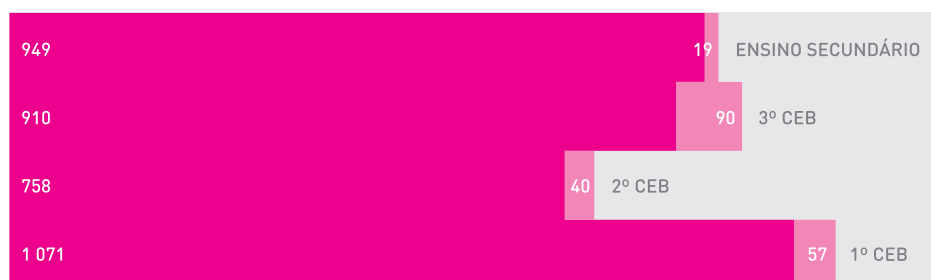
No referido ano, foram mobilizadas medidas seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, separadamente ou em conjunto, para 88 682 crianças e jovens da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, mais 5 221 do que no ano anterior. Este acréscimo de alunos com medidas de suporte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

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

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

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

Figura 2.3.8



● Medidas seletivas ● Medidas adicionais

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

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

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

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

## Português como língua não materna

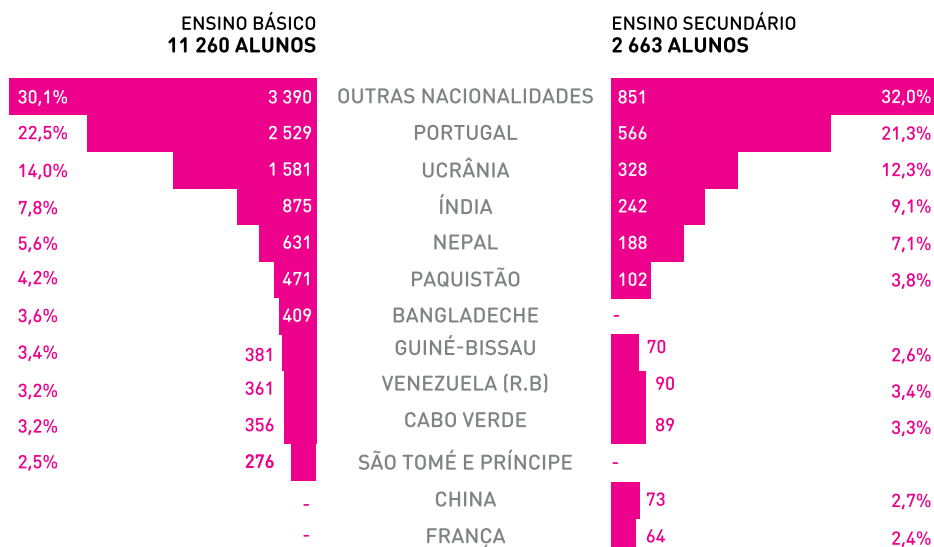
Nas duas últimas décadas, os fluxos migratórios tornaram as sociedades mais globais e diversas. A escola tem-se defrontado com a aventura do multilinguismo e a explosão inaudita das culturas (Glissant, 2011). O ensino da língua de escolarização tornou-se capital como forma de acesso às aprendizagens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

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

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

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

Figura 2.3.9



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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Continente, 2022 e 2023

Tabela 2.3.1

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

Nota: Número de inscrições em PLA, em ações formativas iniciadas entre 01 de janeiro de 2022 e 31 de dezembro de 2023, estando em funcionamento ou concluídas. Inclui oferta em escolas da rede pública, centros de gestão direta e centros de gestão participada do IEFP, escolas privadas, escolas profissionais públicas e privadas e outras entidades públicas e privadas, promotoras de Centros Qualifica.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP/SIGO, 2024 (dados provisórios de 10 de julho)

## Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Equidade: discursos e práticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Síntese

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**RESULTADOS  
DO SISTEMA**  
SABER MAIS, PARA  
UMA VIDA MELHOR



A evolução positiva dos níveis de escolarização em Portugal, especialmente entre os mais jovens, tem sido notada em vários relatórios nacionais e internacionais. A maioria dos indicadores respeitantes à conclusão e certificação apresenta valores tendencialmente crescentes há mais de uma década, quer nos ensinos básico e secundário, quer nos ensinos pós-secundário e superior. Também a proporção de indivíduos com habilitações mais elevadas tem progredido positivamente.

Apesar dos progressos que se verificaram através do processo de construção do sistema democrático de ensino, os resultados dos alunos estrangeiros e dos provenientes de meios mais vulneráveis, dos pontos de vista cultural, social e económico, são francamente inferiores aos dos restantes alunos e, naturalmente, constituem um problema que tem de ser enfrentado.

No *Estado da Educação 2021*, Pedro Abrantes (2022) notava que “a expansão dos percursos escolares das novas gerações foi particularmente rápida, no nosso país, ao longo das últimas três décadas, tendo o abandono escolar da educação e formação entre os jovens caído de cerca de 50% para menos de 10%” (p. 450). Ao mesmo tempo, invocava a evolução positiva dos resultados dos alunos portugueses nos estudos internacionais de avaliação, como o PISA e o TIMSS, para salientar que “esse progresso – para o qual contribuiu também a quebra da natalidade e o combate ao trabalho infantil – não parece ter sido realizado à custa da qualidade das aprendizagens” (Abrantes, 2022, p. 450). Desta forma expressava a preocupação relativamente ao equilíbrio entre quantidade e qualidade, quase sempre subjacente à discussão de resultados.

Entre investigadores, decisores e opinião pública, várias têm sido as vozes a afirmar que nos próximos tempos a substância e a robustez das aprendizagens dos alunos deve ser o catalisador das decisões sobre o sistema educativo e, conseqüentemente, uma das questões fundamentais a enfrentar pelas políticas educativas.

As definições de “ser educado/ter educação” têm sofrido transformações nos últimos anos. Os desafios sociais e científicos, a mobilidade internacional de pessoas ou as taxonomias de competências enunciadas por organizações que influenciam o *status quo* europeu e mundial (e.g., União Europeia, UNESCO, OCDE, Banco Mundial) reconfiguraram o significado atribuído à educação e idealizaram uma variedade de *skills* fundamentais para os indivíduos, colocando o ónus dessa transformação nos sistemas educativos. “Ser educado/ter educação significa ter um património alargado de conhecimentos e competências; significa, também, saber como se aprende, pois ao longo da vida cada um deverá desfrutar e expandir oportunidades de aprendizagem, em espaços culturais e sociais diversificados” (CNE, 2023, p. 329).

Tendo em conta estas ideias e num contexto em que no mundo do trabalho o recrutamento é progressivamente mais baseado nas competências, nas capacidades e no potencial dos indivíduos, o *Estado da Educação 2023* apresenta neste capítulo os resultados do sistema respeitantes à conclusão e certificação, ao desempenho e às competências apresentadas pelos alunos e estudantes em Portugal. Além disso, contribui para compreender a evolução das relações entre as oportunidades de emprego e as qualificações adquiridas pelos alunos no final do seu percurso educativo e formativo.

## 3.1. CERTIFICAÇÃO E DESEMPENHO

Os níveis de conclusão da escolaridade obrigatória contrastam definitivamente com os baixos índices de escolarização de onde partiu o esforço de democratização do acesso à educação em Portugal. Em 2023, pelo menos nove em cada dez alunos concluíram o ensino secundário. Alguns deles alcançaram assim um nível de qualificação superior ao dos seus pais, contribuindo para elevar os níveis de qualificação da população mais jovem (cf., secção 3.2).

Nos anos mais recentes, a pandemia COVID-19 suscitou um conjunto de problemas, que afetaram especialmente os primeiros anos de escolaridade, em 2019/2020 e nos anos seguintes. Desde então, tem-se procurado compreender os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos.

É agora possível olhar para as estatísticas numa perspetiva longitudinal, e fazer uma análise mais aprofundada do impacto desse período nas tendências das taxas de conclusão, conclusão no tempo esperado e retenção, bem como no desempenho dos alunos, nos vários níveis de educação.

### Conclusão da educação básica, secundária e terciária

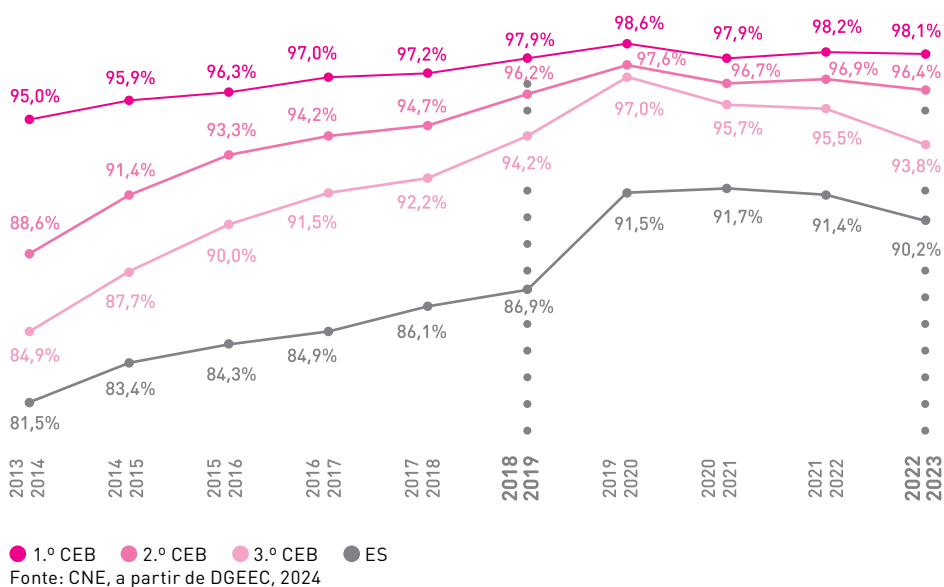
Na **educação básica e secundária**, as taxas de conclusão registadas em 2022/2023 estão em sintonia com os valores de 2018/2019 (antes da pandemia), em todos os níveis de ensino, com pequenas oscilações. Como se pode observar na Figura 3.1.1, em 2022/2023, 98,1%, 96,4% e 93,8% dos alunos concluíram, respetivamente, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico (1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB), o que representa, pela mesma ordem, diferenças de +0,2 pp, +0,2 pp e -0,4 pp, relativamente às taxas de 2018/2019, conforme se pode observar na Figura 3.1.1. Em média, a taxa de conclusão do ensino básico foi 96,2% (DGEEC, 2024b).

No ensino secundário (ES), a taxa de conclusão foi 90,2% em 2022/2023, +3,3 pp do que antes da pandemia. De acordo com os dados da DGEEC (2024b), nos cursos científico-humanísticos, observa-se um incremento em 2022/2023 de 5,3 pp, correspondente à taxa de 90,7%; nos cursos profissionais (CP) a diferença foi de -0,3 pp, saldando-se as conclusões em 89,1% no último ano analisado.

Numa visão de longo prazo, é notório que as linhas de crescimento acentuado, que marcaram a evolução das taxas de conclusão do ensino básico por mais de uma década, estabilizaram em 2022/2023 a valores de 2018/2019. O perfil de aproximação à conclusão quase universal abrandou nos vários níveis, mas, pelo que é possível observar até 2023, os dados contrariam interpretações de “declínio catastrófico” associado aos anos de maior impacto da pandemia COVID-19.

## Taxas de transição/conclusão, por nível de ensino. Portugal, 2014-2023

Figura 3.1.1



Uma observação da evolução destes indicadores, circunstanciada pelos percursos escolares das coortes de alunos, no período crítico de impacto da pandemia, pode aprofundar a compreensão de efeitos e eventuais disrupções.

Note-se, por exemplo, voltando a analisar os dados da Figura 3.1.1, que a coorte que terminou o 1.º CEB em 2022/2023 é composta na maioria por crianças que iniciaram o seu percurso nos anos críticos da pandemia. A taxa de conclusão de 98,1% é semelhante à das coortes que a precedem, inclusivamente quando comparada com o ano anterior à pandemia.

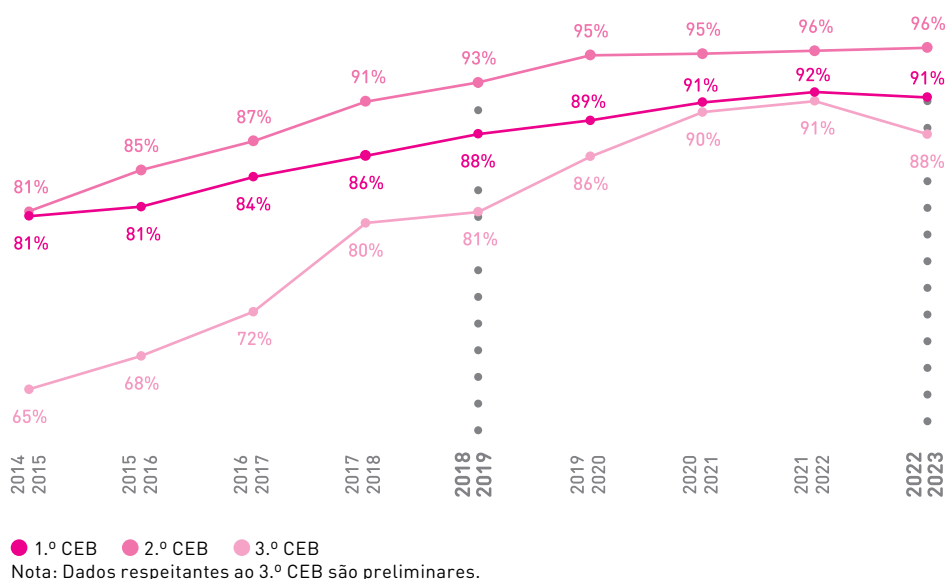
Já no caso das coortes de alunos que concluíram o 3.º CEB e o ensino secundário sucessivamente a partir de 2019/2020 são visíveis os aumentos substantivos das taxas de conclusão, respetivamente, em 2,8 pp e 4,6 pp, no primeiro ano da pandemia, face ao ano anterior. Várias transformações podem ter convergido neste pico, desde a alteração das regras de conclusão à adaptação dos critérios de avaliação interna à circunstância do ensino remoto de emergência. No 3.º CEB, o carácter extraordinário deste fenómeno de crescimento é reforçado pelo declínio das taxas de conclusão ao longo do período de 2019/2020 a 2022/2023.

O percurso da coorte que terminou o 3.º CEB no ano crítico de 2019/2020, com a elevada taxa de 97,0%, suscita algumas reflexões. A maioria dos alunos que a constituem terá terminado o ensino secundário em 2022/2023, com a taxa de conclusão de 90,2%. Valor que fica acima do registado para a coorte que concluiu o secundário em 2018/2019, mas é o mais baixo desde 2019/2020, isto é, o mais baixo entre as quatro coortes abrangidas pelo regime excecional de contabilização dos exames nacionais para a conclusão do ensino secundário.

Também a coorte que terminou o 2.º ciclo no início da pandemia com a taxa mais elevada de sempre neste ciclo (97,6%) apresentou uma taxa de conclusão no final do 3.º ciclo de 93,8%, em 2022/2023, que, apesar de ser semelhante aos valores registados em 2018/2019, é inferior à taxa de conclusão do 3.º CEB das coortes que a precedem, por exemplo, nos dois anos imediatamente anteriores, com 95,5% e 95,7%, respetivamente.

A evolução das taxas de conclusão no tempo esperado (i.e., proporção de alunos com trajetória completa de um ciclo de ensino sem qualquer retenção ou desistência), nos vários ciclos do ensino básico, corrobora o comportamento das linhas evolutivas das taxas de conclusão brutas. Conforme se pode observar na Figura 3.1.2, em 2022/2023, as taxas de conclusão no tempo esperado são semelhantes às dos anos anteriores, registando-se 91% no 1.º CEB, 96% no 2.º CEB e 88% no 3.º CEB. Comparativamente a 2014/2015, os incrementos são de 10 pp, 15 pp e 23 pp, respetivamente. No 3.º CEB, apesar do maior incremento ao longo da série, verifica-se uma diminuição de 3 pp face à coorte que terminou no ano letivo anterior.

**Taxas de conclusão no tempo esperado, por ciclo de ensino.** Continente, 2014-2023  
Figura 3.1.2



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

As taxas de conclusão no tempo esperado observadas, em 2022/2023, para os alunos beneficiários de Escalão A da Ação Social Escolar (ASE) foram 80%, 89% e 74%, respetivamente, no 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB (DGEEC, 2024l, 2024m, no prelo). São inferiores às dos alunos não beneficiários, com diferenças assinaláveis: 13 pp, 8 pp e 16 pp, respetivamente.

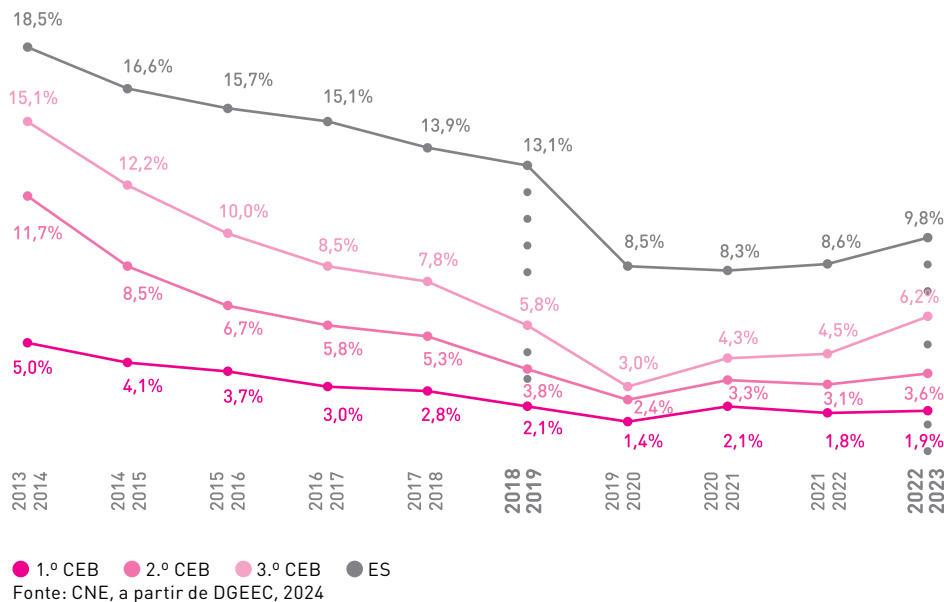
De acordo com os estudos da DGEEC sobre a conclusão no tempo esperado nos dois primeiros ciclos do ensino básico (2024l, 2024m), as taxas de conclusão no tempo esperado dos alunos de nacionalidade estrangeira foram, em média, 69% no 1.º CEB e 88% no 2.º CEB. Valores inferiores às taxas registadas entre os alunos de nacionalidade portuguesa (93% e 96%, respetivamente).

As oscilações registadas na taxa de retenção e desistência ao longo da série temporal considerada complementam a leitura das tendências já descritas acerca das transições/conclusões e das conclusões no tempo esperado nos ensinos básico e secundário.

Atendendo aos valores apresentados na Figura 3.1.3, depois da quebra mais acentuada em 2019/2020, em todos os níveis de ensino, assinalando as condições extraordinárias subjacentes à pandemia COVID-19, as taxas de retenção e desistência oscilaram nos diferentes níveis e a cada ano em valores entre -0,3 pp e +1,7 pp. Efetivamente, verificou-se um aumento das retenções de 2019/2020 para 2022/2023 que é mais visível no 3.º CEB (+3,2 pp), menos acentuado no 2.º CEB e no ES (+1,2 pp e +1,3 pp, respetivamente) e residual no 1º CEB (+0,5 pp).

## Taxas de retenção e desistência, por nível de ensino. Portugal, 2014-2023

Figura 3.1.3



Mais uma vez importa olhar para estes valores numa perspetiva longitudinal. O que permite observar como as taxas de retenção e desistência de 2022/2023 – 1,9%, 3,6%, 6,2% e 9,8% – são semelhantes às registadas no ano anterior à pandemia, 2018/2019, para todos os níveis, à exceção do ES, em que diminuiu. No 1.º, 2.º e 3.º CEB as variações são de -0,2, -0,2 e +0,4, respetivamente, e no ES de -3,3 pp.

Em 2022/2023, as taxas de retenção e desistência registadas nos últimos anos de cada ciclo do ensino básico são ligeiramente superiores à média do ciclo respetivo. No ensino secundário a retenção e desistência é superior nos cursos profissionais: 10,9% face a 9,3% nos CCH e 9,8% no conjunto do ensino secundário.

Apesar das oscilações, mais evidentes no ensino secundário (recorda-se novamente a alteração dos critérios de transição, que excluíram a avaliação externa da ponderação das classificações finais de disciplina), verifica-se uma estabilização das taxas de retenção do 1.º e 2.º CEB em 2022/2023. No 3.º CEB, sinaliza-se a diferença decimal face a valores anteriores à pandemia (+0,4), reforçando a importância de acompanhar os resultados destes alunos, que na sua maioria terminaram o 2.º CEB em 2019/2020.

As taxas de retenção dos alunos mais vulneráveis dos pontos de vista social, económico e cultural e dos alunos estrangeiros continuam a ser mais elevadas. Sobre estes últimos, os dados apresentados na Tabela 3.1.1 apontam grandes discrepâncias. Assinala-se que, em 2022/2023, nas escolas públicas do continente, a taxa de retenção e desistência no total do ensino básico dos alunos que têm pelo menos um dos pais estrangeiro é superior à dos alunos cujos pais são portugueses: 10,3% para os alunos cujos dois progenitores são estrangeiros, 5,9% se apenas um dos pais for estrangeiro. Estes valores representam, respetivamente, +7,1 pp e +2,7 pp face à taxa de 3,2% dos alunos cujos pais são ambos cidadão nacionais.

## Taxas de retenção e desistência, por “estatuto dos pais” - nacionalidade e nível de ensino. Continente, 2023

Tabela 3.1.1

Estatuto dos pais	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	EB	ES
Pais portugueses	1,4%	3,1%	5,2%	3,2%	8,5%
Pai/Mãe estrangeiro	3,0%	5,3%	10,0%	5,9%	16,1%
Pais estrangeiros	5,9%	10,7%	16,4%	10,3%	26,8%

Nota: As categorias utilizadas na tabela reportam à variável “estatuto dos pais” criada pela DGEEC, embora utilizadas de forma abreviada, que designam o seguinte:

**Pais Portugueses** - alunos cujos pais (Pai e Mãe) têm nacionalidade portuguesa ou um dos progenitores é português e sem informação reportada da nacionalidade do outro progenitor;

**Pai/Mãe estrangeiro** - “Pais Estrangeiros (1)”, i.e., alunos com pelo menos um dos progenitores com nacionalidade estrangeira ou um dos progenitores é estrangeiro e sem informação reportada da nacionalidade do outro progenitor;

**Pais estrangeiros** - “Pais Estrangeiros (2)”, i.e., alunos cujos pais (Pai e Mãe) têm nacionalidade estrangeira ou tanto um dos progenitores como o aluno têm nacionalidade estrangeira.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

As diferenças aumentam do 1.º ao 3.º CEB e são especialmente evidentes quando ambos os pais são estrangeiros: no 1.º CEB, 5,9% ficam retidos ou desistem, face a 1,4% de alunos com ambos os pais nacionais; no 2.º CEB, os valores correspondentes são 10,7% face a 3,1% e, no 3.º CEB, são 16,4% face a 5,2%.

No ensino secundário, a situação é ainda mais problemática do que no ensino básico. Na verdade, a taxa de retenção e desistência dos alunos cujos dois progenitores são nacionais é 8,5%, a dos alunos filhos de dois cidadãos estrangeiros é 26,8% (+18,3 pp) e a dos alunos que têm apenas um dos progenitores estrangeiro é 16,1% (+7,6 pp).

As assimetrias aqui assinaladas sobre os percursos escolares destes alunos remetem para a urgência de o sistema educativo atender às novas demografias do tecido discente, em Portugal, como já se alertava no *Estado da Educação 2022* (CNE, 2023). Cabe referir que, entre 2021/2022 e 2022/2023 houve um aumento extraordinário e repentino do número de estrangeiros no sistema educativo: aproximadamente +36 pp, no caso de os dois progenitores estrangeiros, +4 pp, no caso de um dos pais ser estrangeiro (cf., secção 2.1). A situação reporta à nova realidade dos sistemas educativos europeus e requer medidas que contribuam para a inclusão destes alunos, como de todos, reconhecendo-lhes expectativas elevadas de sucesso e proporcionando-lhes oportunidades para aprender.

Nos próximos anos, importa continuar a observar a evolução das taxas de conclusão e retenção das coortes que foram iniciando e completando os seus ciclos de ensino de 2019/2020 em diante, procurando identificar tendências de evolução, mediante o prolongamento das séries temporais. Só essa análise continuada deixará claro em que medida estas oscilações são circunstanciadas pelo período crítico da pandemia ou consubstanciam variações sustentadas.

De momento parecem apontar para a natureza extraordinária das taxas de conclusão registadas nesse período e para uma reposição dos declives das retas de crescimento anteriores. Permitem ainda perceber que vaticínios acerca da onda de insucesso que viria a atingir devastadoramente os resultados dos alunos do 1.º CEB não se confirmaram. Parece mais sensível, e requer atenção especial nos próximos anos, a evolução dos resultados, no ensino secundário, dos alunos que concluíram o 3.º CEB em 2022/2023, bem como das coortes que o terminaram nos dois anos anteriores, pois nestes casos as taxas de conclusão apresentam curvas descendente.

A população que prossegue estudos além da escolaridade obrigatória e obtém um diploma continuou a crescer em Portugal, atendendo conjuntamente aos resultados da conclusão do **ensino pós-secundário** (não superior) – Cursos de Especialização Tecnológica (CITE 4) – e do **ensino superior** – Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), licenciaturas, mestrados e doutoramentos (CITE 5-8).

Numa análise baseada no inquérito *Jovens no pós-secundário, 2022*, inserido no Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), aplicado entre outubro de 2022 e janeiro do ano seguinte, a DGEEC (2024h), destacava que, após o ensino secundário, 66% dos jovens se encontravam exclusivamente a estudar, 18 % estavam exclusivamente a trabalhar e 9% eram trabalhadores estudantes; dos restantes, 5% estavam exclusivamente à procura emprego e 2% tinham situações diversas (formação não credenciada, voluntariado, etc.).

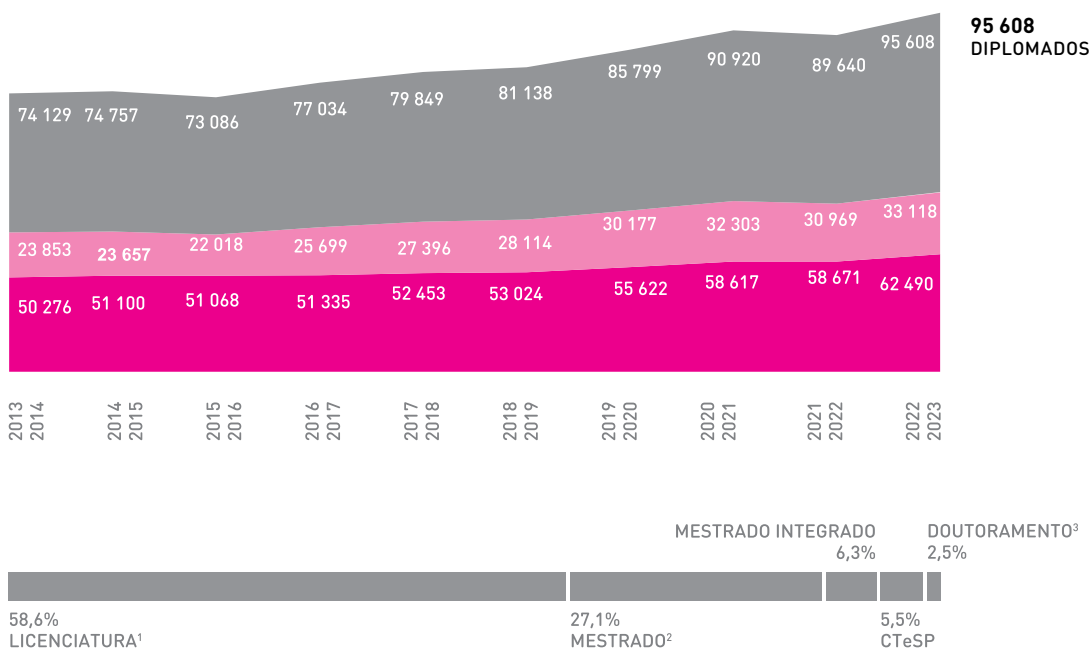
Os fluxos da distribuição dos jovens após a escolaridade obrigatória evidenciam a primazia do prosseguimento de estudos no ensino superior, tendência que já era visível no mesmo inquérito, em 2020. As opções por formações pós-secundárias, não superiores, são menos pretendidas, especialmente se não conferirem grau.

Note-se, por exemplo, que no ensino pós-secundário, não superior, diplomaram-se 1 383 estudantes em 2022/2023, a maior parte homens (61,1%). Em 2021/2022 foram 1 631 e em 2020/2021 tinham sido 1 206. Estes números oscilam sem tendências definidas, seguindo os fluxos de matriculados e não alcançam valores expressivos (DGEEC, 2024d).

No ensino superior, conforme evidenciado na Figura 3.1.4, diplomaram-se 95 608 estudantes dos vários níveis em 2022/2023, o que representa um crescimento de 6,7% face a 2021/2022. Aproximadamente dois terços, 65,4%, concluíram os seus cursos no subsistema universitário e a maior parte eram mulheres, 58,4%.

### Diplomados em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e nível de certificação. Portugal, 2014-2023

Figura 3.1.4



● Universitário ● Politécnico ● Total

Nota: <sup>1</sup>Inclui bacharelato em ensino mais licenciatura em ensino, bacharelato/licenciatura, licenciatura 1.º ciclo, licenciatura bietápica 1.º ciclo, licenciatura bietápica 2º ciclo, licenciatura e licenciatura parte terminal; <sup>2</sup>Inclui mestrado 2.º ciclo e mestrado; <sup>3</sup>Inclui doutoramento 3.º ciclo e doutoramento.

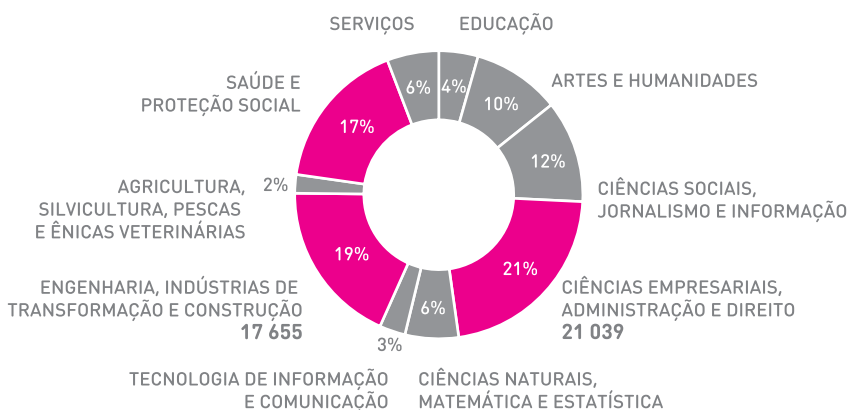
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Na Figura 3.1.4 pode ainda verificar-se que, dos 95 608 diplomados em 2022/2023, a maior parte concluiu uma licenciatura – 58,6% [56 061 estudantes] – ou terminou um mestrado do 2º ciclo – 27,1% [25 900 estudantes].

Apesar do aumento de diplomados, têm-se registado números não desprezáveis de alunos que um ano após terem ingressado no ensino superior pela primeira vez não se encontram inscritos no sistema de ensino superior em Portugal. Nos anos letivos de seguimento 2020/2021-2021/2022, os mais recentes disponibilizados pela DGEE/Infocursos (em 2024), representavam 11% dos que tinham iniciado uma licenciatura, 25% dos que tinham ingressado num CTeSP, valores muito semelhantes aos dos anos anteriores. Nos mestrados e doutoramentos, esta “mortalidade” um ano após o ingresso atinge os 16% e os 18%, respetivamente. A situação requer observação, especialmente nos CTeSP, na medida em que sinaliza eventuais impactos negativos à entrada no ensino superior, cujas causas devem merecer toda a atenção.

Em edições anteriores do Estado da Educação, de 2021 e 2022, tinha sido notado que a distribuição dos diplomados por área de educação e formação apresentava uma certa estabilização ao longo dos anos. Ampliando a série analisada de 2011/2012 a 2022/2023, os dados mais recentes mostram que as proporções da distribuição permanecem semelhantes. Assim, como se pode ver na Figura 3.1.5, tal como nos anos anteriores, ciências empresariais, administração e direito; engenharia, indústrias de transformação e construção; e saúde e proteção social foram as áreas que geraram mais diplomados: 21%, 19% e 17%, respetivamente.

**Distribuição dos diplomados do ensino superior por áreas de estudo.** Portugal, 2022/2023  
 Figura 3.1.5



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A escassez de diplomados nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) que a União Europeia (UE) enfrenta, conforme se assinalava no *Estado da Educação 2022*, parece prevalecer em 2022/2023, corroborando as preocupações da Comissão Europeia, Centro Comum de Investigação (2024) sobre a necessidade de competências nesta área.

Quase todos os indicadores respeitantes à conclusão e certificação dos alunos/estudantes em Portugal continuam a evidenciar uma evolução positiva, ao longo de uma série de cerca de dez anos, quer no ensino básico e secundário, quer no ensino pós-secundário e no ensino superior. Cabe, contudo, uma nota de preocupação, face aos números que podem ser sinal de abandono e desistência nos primeiros anos do ensino superior.



Em 2023, foram publicados dois dos estudos internacionais de avaliação do desempenho dos alunos com maior abrangência e que visam literacias essenciais, como a matemática, a leitura e as ciências: o PISA 2022 e o PIRLS 2021. Uma análise para além das comparações cronológicas e entre países, que há alguns anos mostram os desempenhos dos alunos em Portugal equiparáveis às médias internacionais, foi detalhada no *Estado da Educação 2022*, tendo-se daí retirado algumas informações sobre o património de aprendizagens dos alunos.

Nomeadamente, olhando para o PISA, afirmava-se que “as competências de nível base, bem como algumas competências de nível intermédio são dominadas por grupos alargados de alunos [de 15 anos] em Portugal [70% em matemática, 77% em Leitura e 78% em Ciências]” (CNE, 2023, p. 175). No caso do PIRLS, 75% dos alunos mostraram ser possuidores, pelo menos, de competências de nível intermédio (Duarte et al., 2023a).

Estes resultados não são despreciosos e é importante valorizá-los. Contudo, é igualmente importante ter em atenção duas tendências evidenciadas pelos últimos ciclos destes dois estudos. Em Portugal e na média dos países participantes, houve uma redução do número de *top performers* (níveis 5|6 no PISA e “avançado” no PIRLS) e um aumento de *low achievers* (níveis inferiores a 2 no PISA e nível “baixo” ou inferior no PIRLS).

No PISA 2022, em Portugal, cerca de 23%, 22% e 30% dos alunos de 15 anos não dominavam competências básicas, respetivamente de leitura, ciências e matemática. Trata-se de competências como identificar a ideia principal num texto de extensão moderada ou encontrar informação com base em critérios explícitos, de reconhecer a explicação concreta para fenómenos científicos que lhes são familiares e, ainda, de traduzir situações simples em representações matemáticas (e.g., comparar distâncias de percursos alternativos, fazer câmbios de valores monetários).

Entre os mais novos (com cerca de 10 anos de idade e a frequentar o 4.º ano de escolaridade) também se notou um aumento do número de crianças com níveis de desempenho mais baixos no PIRLS 2021: 19% ficaram pelo nível “baixo” de desempenho e 6% não alcançaram sequer essa fasquia. Em 2016, os valores correspondentes foram 18% e 3%, e em 2011 tinham sido 14% e 2%, respetivamente.

Estas crianças apenas dominam processos elementares de compreensão da leitura, tanto para fins literários como informativos. Terão completado o 1.º CEB em 2020/2021 e prevê-se que venham a utilizar a leitura como um recurso importante para a aprendizagem ao longo dos seus percursos escolares. No entanto, pelos dados de 2021, 19 em cada 100 alunos não conseguiram ir além de localizar e retirar informação de textos literários ou informativos predominantemente simples, de fazê-lo apenas se os ingredientes (enredo, ações, informação) lhes forem apresentados de forma explícita e direta. Também não conseguiram ir além de inferências diretas (não interpretativas), por exemplo, acerca das ações de uma personagem ou para justificar um resultado, um dado. É ainda mais preocupante o facto de 6% de crianças nem sequer atingirem este patamar.

Portugal, como outros países da União Europeia, enfrenta ainda desafios significativos no campo da aquisição de competências fundamentais. A fim de cumprir uma das sete metas estabelecida no âmbito do Espaço Europeu de Educação, todos os estados membros devem conseguir, até 2025, que a proporção de jovens de 15 anos com conhecimentos insuficientes de leitura, matemática e ciências seja inferior a 15% (medida baseada na percentagem de *low achievers*, no PISA).

Com base nos resultados do PISA 2022, na União Europeia, apenas a Irlanda e a Estónia conseguiram ficar abaixo desta fasquia, em duas das literacias. Na maior parte dos países da OCDE houve um recuo nos desempenhos face a 2018, Portugal incluído. Nesse ciclo apresentava entre 20% e 23% de *low achievers* nas três literacias avaliadas, estando, portanto, mais perto da meta europeia, nessa altura. A OCDE associa esta quebra generalizada ao impacto da COVID-19.

Uma outra meta definida pelo Espaço Europeu de Educação é a melhoria das competências digitais dos jovens, cujo indicador se baseia na literacia em computadores e informação avaliada pelo estudo da IEA, ICILS – *International Computer and Information Literacy Study*. Espera-se que até 2025, a proporção de alunos do 8.º ano com desempenho insuficiente em literacia dos computadores e da informação seja inferior a 15% (*low performers*, no ICILS). No ciclo do estudo que decorreu em 2018, Portugal tinha 34% de *low achievers* e, nesse ano, dos seis países europeus que participaram, só a Dinamarca ficou perto da meta (16%). No ciclo mais recente, decorrido em 2023, a percentagem de *low achievers* em Portugal aumentou para 37%; também aumentou na média internacional, de 43% para 51% (Duarte et al., 2024).

A literacia em computadores e informação, ou seja, a capacidade de um indivíduo utilizar computadores para investigar, criar e comunicar, de modo a participar ativamente nas sociedades contemporâneas, seja em casa, na escola, no local de trabalho e na sociedade, é, portanto, insuficiente para um número muito substancial de alunos do 8.º ano, em Portugal.

Ainda de acordo com os resultados do ICILS 2023 (Duarte et al., 2024), 42% dos alunos faz uma utilização básica do computador, maioritariamente direcionada para a realização de tarefas simples de pesquisa e de gestão de informação (Nível 2); 20% são utilizadores com capacidade para usar de forma independente as diferentes ferramentas de pesquisa e de gestão de informação (Nível 3); por fim, apenas 1% consegue realizar tarefas que implicaram capacidade para controlar, avaliar e selecionar informação e para criar, de forma independente, produtos informativos, atendendo a públicos e finalidades (Nível 4).

O desafio das competências fundamentais é para todos. Contudo, atendendo ainda aos resultados do PISA 2022 em Portugal, assinalam-se diferenças expressivas nos resultados dos alunos de 15 anos em função do seu estatuto socioeconómico e cultural (ESCS) e das suas origens, imigrantes ou não imigrantes.

A proporção de alunos “mais desfavorecidos” (i.e., cujo ESCS se situa no quartil inferior) com desempenho de Nível 2 ou superior, em matemática, é 40% mais baixa do que a proporção de alunos “mais favorecidos” (quartil superior do ESCS) com o referido desempenho. Tal resulta num índice de paridade igual a 0,59 (quanto mais próximo de 1 for o índice, maior é a paridade entre os grupos). Já a proporção de jovens imigrantes que tiveram um desempenho de Nível 2 ou superior, também em matemática, é 20% mais baixa do que entre os não-imigrantes, sendo o índice de paridade igual a 0,80 (OCDE, 2024b, p. 30).

Existem, no entanto, sinais de resiliência. Em Portugal, cerca de 9% dos alunos “mais desfavorecidos” conseguiram obter pontuações de desempenho que se situam entre as vinte e cinco por cento melhores do seu país. Estes jovens são considerados academicamente resilientes porque, apesar da sua desvantagem socioeconómica e cultural, alcançaram a excelência em comparação com os estudantes do seu próprio país. Em média, nos países da OCDE, 10% dos estudantes mais desfavorecidos obtiveram resultados no quartil superior do desempenho em matemática nos seus próprios países (OCDE, 2024a).

Os dados dos estudos internacionais, apesar de não dizerem respeito ao desempenho de todos os anos de escolaridade, não deixam de ser um alerta para a necessidade de acautelar o apoio à aprendizagem dos que apresentaram dificuldades, independentemente do seu número e das razões subjacentes. Obrigam a medidas universais, seletivas ou adicionais, conforme o caso ditar, em resposta ao défice de competências básicas que expõem.

Nessas medidas cabem as que foram acionadas no âmbito do Plano 21|23 Escola+, cuja quarta e última fase se desenrolou em 2021/2022 e 2022/2023. De acordo com o relatório de monitorização do plano, nesta última fase “os dados demonstram

uma clara opção pela continuidade de implementação das ações específicas do Plano 21|23 Escola+, o que sugere que os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (AE/ENA) consideram que existem, de facto, benefícios na sua implementação para o processo de recuperação das aprendizagens dos alunos.” (DGEEC, 2023c, p. 3)

O referido relatório, salienta ainda que em qualquer um dos anos letivos de vigência do Plano 21|23 Escola+, as ações específicas que obtiveram maior percentagem de implementação, em 2021/2022 e 2022/2023, por parte dos AE/ENA estão subordinadas ao Eixo 1 do plano, ensinar e aprender, e ao domínio da autonomia curricular, à exceção de uma, que cabe no domínio leitura e escrita. Respondendo a uma preocupação com o ensino e a aprendizagem.

De acordo com o mesmo relatório, na perspetiva de mais de 90% das direções das escolas, praticamente todas as ações tiveram um impacto relevante ou muito relevante no processo de recuperação das aprendizagens nos vários níveis de ensino. A perceção dos efeitos por parte dos atores no terreno é positiva, conforme se deduz deste inquérito de monitorização, mas não são apresentados dados sobre impacto efetivo sobre as aprendizagens.

Observam-se a seguir os resultados académicos de 2023, a partir das avaliações internas e externas, com especial enfoque no ano letivo 2022/2023. Em consideração ficam os retratos da realidade nacional traçados com base nas avaliações internacionais e a expectativa de perceber reflexos das iniciativas de apoio, nos desempenhos dos alunos.


No âmbito da escolaridade obrigatória, as avaliações internas dos alunos do ensino básico e secundário tendem a ser, por natureza, mais próximas da situação de aprendizagem. Além disso, por princípio, são concebidas tendo em conta as finalidades, os objetivos e, em geral, os desígnios curriculares nacionais.

O facto de as aprendizagens realizadas se representarem por uma classificação, dissociada de qualquer descrição, inviabiliza leituras precisas, em larga escala, dos seus significados. O que torna a atribuição de um significado preciso a uma dada classificação numa tarefa muito difícil de alcançar, pois depende de uma diversidade de fatores que são mobilizados para a atribuição da referida classificação, alguns dos quais de natureza eminentemente subjetiva, dependentes das crenças e conceções de quem classifica. Ainda assim, as análises disponíveis têm recorrido a fasquias que traçam as fronteiras dos “resultados de qualidade”: classificações de Nível 4 ou 5, na escala de 1 a 5 do ensino básico, e iguais ou superiores a 16 valores, na escala de 1 a 20 do ensino secundário.

Apresentados na forma de valores médios e distribuição de frequências por níveis, os resultados da avaliação interna podem oferecer algumas tendências gerais. Nesta perspetiva e com as devidas salvaguardas, mas valorizando a disponibilidade da informação respeitante aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e ao ensino secundário, observam-se a seguir os resultados da avaliação interna.

## **Ensino básico**

As séries estatísticas sobre o desempenho escolar dos alunos nas escolas públicas de Portugal Continental, elaboradas pela DGEEC, mostram que as classificações finais médias no 2.º e no 3.º ciclo do ensino básico, em 2022/2023, se mantiveram praticamente idênticas às observadas no ano anterior (DGEEC, 2024i, 2024j). Ao longo de toda a série e no que se refere aos 2.º e 3.º CEB, com exceção da Educação Física, as raparigas continuam a ter classificações superiores às dos rapazes.



**O desafio da  
qualidade das  
aprendizagens**

A Educação Física apresenta em 2022/2023 as classificações médias finais mais elevadas nos dois ciclos do ensino básico, entre 3,9 e 4,1; com mais alunos a obter níveis 4 ou 5 (entre 69% e 75%, consoante o ano de escolaridade).

Na Figura 3.1.6 e na Figura 3.1.7 apresentam-se as classificações médias de quatro disciplinas, Português, Matemática, Ciências Naturais e Inglês, para o 2.º CEB e para o 3.º CEB, bem como as percentagens de alunos que obtiveram níveis 1 ou 2 e níveis 4 ou 5. Nas mesmas figuras assinalam-se, ainda, as diferenças entre classificações médias em função do escalão da Ação Social Escolar (ASE). Da sua análise retiram-se várias conclusões.

Antes de mais conclui-se que as classificações médias finais, em 2022/2023, quer no 2.º CEB quer no 3.º CEB, são ligeiramente mais elevadas em Ciências Naturais e Inglês do que em Português e Matemática.

Observa-se, igualmente, que a Matemática é a disciplina em que se verificam as maiores percentagens de classificações inferiores ao Nível 3 (nível de aprovação): 11% e 12% dos alunos, respetivamente dos 5.º e 6.º anos, e 21%, 28% e 29% dos alunos, respetivamente do 7.º, 8.º e 9.º anos, obtiveram classificações finais de Nível 1 ou de Nível 2.

### Classificações finais médias dos alunos do 2º CEB, por ano de escolaridade e escalão da ASE, em Português, Matemática, Ciências Naturais e Inglês.

Continente, 2023

Figura 3.1.6

		5.º ANO			Escalão ASE			6.º ANO			Escalão ASE		
					NB	B	A				NB	B	A
Português	<b>Médias</b>		<b>3,6</b>		3,5	3,3	3,0	<b>3,6</b>			3,7	3,4	3,2
	Níveis	4   5	50%					47%					
		1   2	6%					5%					
Matemática	<b>Médias</b>		<b>3,5</b>		3,5	3,5	2,9	<b>3,5</b>			3,7	3,4	3,1
	Níveis	4   5	48%					46%					
		1   2	11%					12%					
C. Naturais	<b>Médias</b>		<b>3,7</b>		3,6	3,4	3,1	<b>3,7</b>			3,9	3,6	3,3
	Níveis	4   5	59%					56%					
		1   2	4%					4%					
Inglês	<b>Médias</b>		<b>3,7</b>		3,7	3,4	3,1	<b>3,7</b>			3,8	3,5	3,2
	Níveis	4   5	57%					54%					
		1   2	7%					7%					

NB - Não beneficiário  
B - Beneficiário do escalão B  
A - Beneficiário do escalão A

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A posição da matemática como disciplina com maior número de classificações inferiores à aprovação repete-se ao longo de uma série estatística de mais de 10 anos e nos vários anos de escolaridade abrangidos (DGEEC, 2024i, 2024j). Contudo, nos anos letivos mais recentes a proporção de alunos com níveis 1 e 2 em Matemática tem diminuído, comparativamente aos primeiros anos letivos da série analisada: por exemplo, as diferenças face a 2013/2014 são da ordem dos -17 pp no 2.º CEB; no 3.º CEB são de -13 pp para o 7.º ano e de -9 pp e -8 pp para os 8.º e 9.º anos, respetivamente.

Acresce que face ao registado em 2018/2019, as frequências de classificações negativas também diminuíram no 5.º e 6.º anos (-7 pp e -2 pp) e permaneceram praticamente iguais em qualquer dos anos do 3.º CEB (-1 pp) (DGEEC, 2024i, 2024j).

No 9.º ano de escolaridade, registou-se um aumento dos alunos que tiveram níveis 1 e 2 em Matemática, de 23% em 2021/2022 para 29% em 2022/2023 (+6 pp). A maior parte destes alunos pertencerá à coorte que terminou o 2.º ciclo no início da pandemia, que, conforme já foi assinalado, apresentou em 2022/2023 a taxa de conclusão mais baixa no 3.º CEB.

Voltando à Figura 3.1.6 e à Figura 3.1.7, é notório que mais alunos obtêm uma classificação final de Nível 4 ou Nível 5 em Inglês e Ciências Naturais, o que eleva as médias nestas disciplinas, em qualquer dos ciclos de ensino. Por exemplo, no 2.º CEB, em Ciência Naturais, 59% dos alunos do 5.º ano e 56% do 6.º ano obtiveram classificações de Nível 4 ou 5; em Inglês, foram 57% e 54%, respetivamente. No 3.º CEB, só no 9.º ano se regista que mais de metade dos alunos obtêm as classificações mais elevadas: 55% em Inglês, 51% em Ciências Naturais.

### Classificações finais médias dos alunos do 3º CEB, por ano de escolaridade e escalão da ASE, em Português, Matemática, Ciências Naturais e Inglês.

Continente, 2023

Figura 3.1.7

	7.º ano	Escalão ASE			8.º ano	Escalão ASE			9.º ano	Escalão ASE			
		NB	B	A		NB	B	A		NB	B	A	
<b>Médias</b>	<b>3,4</b>	3,5	3,3	3,0	<b>3,4</b>	3,5	3,3	3,1	<b>3,4</b>	3,4	3,3	2,9	Português
Níveis	4   5				38%				39%				
	1   2				11%				6%				
<b>Médias</b>	<b>3,3</b>	3,5	3,2	2,9	<b>3,1</b>	3,3	3,0	2,8	<b>3,1</b>	3,2	3,0	2,8	Matemática
Níveis	4   5				38%				33%				
	1   2				21%				29%				
<b>Médias</b>	<b>3,5</b>	3,6	3,4	3,1	<b>3,5</b>	3,7	3,5	3,3	<b>3,6</b>	3,7	3,6	3,4	C. Naturais
Níveis	4   5				44%				51%				
	1   2				8%				4%				
<b>Médias</b>	<b>3,6</b>	3,7	3,4	3,1	<b>3,6</b>	3,7	3,4	3,2	<b>3,7</b>	3,8	3,7	3,5	Inglês
Níveis	4   5				49%				55%				
	1   2				11%				7%				

NB - Não beneficiário  
 B - Beneficiário do escalão B  
 A - Beneficiário do escalão A

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Dos dados apresentados na Figura 3.1.6 e na Figura 3.1.7, assinala-se, ainda, que as classificações médias finais se mostram desfavoráveis aos alunos mais vulneráveis dos pontos de vista social, económico e cultural, aqueles que beneficiam do escalão A da ASE. Tendencialmente, estes alunos têm classificações médias 0,2 a 0,6 pontos mais baixas do que os alunos não beneficiários (NB). As diferenças máximas são visíveis em Inglês e em Matemática, resultando nesta última disciplina em classificações abaixo da linha de aprovação para os alunos beneficiários

do escalão A. Por exemplo, a média desses alunos foi 2,9 no 7.º ano, enquanto a média dos alunos não beneficiários foi 3,5. Algo semelhante se verifica nos 8.º e 9.º anos.

Embora uma análise da qualidade das aprendizagens baseada em classificações desta natureza apresente vulnerabilidades, estes resultados não deixam de expor, mais uma vez, a Matemática como a disciplina em que mais alunos têm dificuldade em alcançar níveis considerados essenciais. Apesar das melhorias alcançadas face há dez anos ou relativamente a anos mais próximos, no 3.º CEB essa dificuldade pode ainda atingir dois ou três alunos em cada dez.

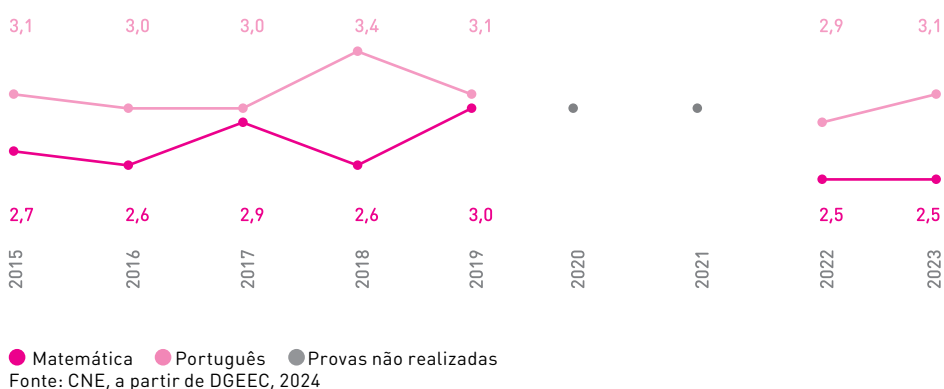
A necessidade de intervenção pedagógica nesta área é ainda reforçada pelos dados seguintes: entre 90% e 96% dos alunos do 3.º CEB que não transitam têm classificação de Nível 1 ou 2 em Matemática. Situação transversal aos anos de escolaridade deste ciclo e visível ao longo da série 2011/2012 – 2022/2023. Acresce, conforme se pode ler na síntese dos resultados apresentada pela DGEEC, que a Matemática é “a disciplina a que menos alunos conseguem recuperar. Dos que transitaram em 2022/23 com negativa a Matemática, 22% conseguiram recuperar no 8.º ano e 20% no 9.º ano, respetivamente menos 3 pp e 11 pp face ao ano letivo anterior” DGEEC (2024j, n. p.).

No domínio da avaliação externa das aprendizagens dos alunos do ensino básico, foram consideradas as provas finais de Português e de Matemática do 9º ano que, em 2023, voltaram a ter efeitos no cálculo da classificação final daquelas disciplinas e, conseqüentemente, na conclusão do 3.º ciclo do ensino básico.

A comparação dos resultados dos alunos nestas provas ao longo dos anos tem de ser feita com óbvias reservas, pois não são acompanhadas por dados psicométricos que assegurem a comparabilidade entre provas, a validade e a fiabilidade das mesmas.

Na Figura 3.1.8, onde se mostra a evolução das classificações médias nestas provas entre 2015 e 2023, verifica-se que os últimos resultados em Português apontam para um nivelamento face a anos anteriores, com classificação média de 3,1 na escala de níveis 1 a 5. Em Matemática, a média foi 2,5, mantendo-se abaixo da linha de aprovação, tal como em 2022, o valor mais baixo desde 2015.

**Classificações médias nas Provas Finais do 9.º ano. Portugal, 2015-2023**  
Figura 3.1.8



Da Tabela 3.1.2, que expõe classificações médias e frequência das classificações iguais ou superiores ao Nível 3 ( $\geq 3$ ) em função do escalão da ASE, começa-se por salientar que, no cômputo geral, 78% dos alunos obtiveram classificação igual ou superior ao Nível 3 na prova de Português. Em Matemática, menos de metade dos alunos, 42%, o conseguiram.

Mais se observa que as diferenças nas classificações médias e na proporção de alunos com classificações positivas são desfavoráveis aos alunos com ASE, especialmente para os beneficiários do escalão A, quer nas provas de Português quer nas de Matemática.

### Classificações médias nas Provas Finais do 9.º ano e percentagem de alunos com classificações iguais ou superiores ao Nível 3, geral e por escalão da ASE. Portugal, 2023

Tabela 3.1.2

Desempenho por disciplina		Geral	Não beneficiários	Beneficiários Escalão B	Escalão A
Português	Alunos com classificações $\geq 3$	78%	81%	72%	65%
	Classificação média	3,1	3,2	2,9	2,8
Matemática	Alunos com classificações $\geq 3$	42%	47%	30%	20%
	Classificação média	2,5	2,6	2,1	1,9

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Em Português, a média dos alunos que beneficiam do escalão A é 2,8 face a 3,2 dos alunos não beneficiário (NB); a proporção de alunos com classificação positiva é de 65% para 81% dos NB, ou seja, uma diferença de -16 pp. Em Matemática as diferenças entre uns e outros são ainda mais acentuadas: entre os alunos beneficiários do escalão A, a média foi de 1,9 (-0,7 do que entre os NB) e a proporção daqueles que obtiveram classificação positiva é de -27 pp (20% face a 47% entre os NB).

De acordo com os dados da DGEEC (2024f), assinalam-se diferenças por sexo na classificação média em Português a favor das raparigas: estas obtiveram uma média de 3,2 face a 3,0 dos rapazes. O resultado é reforçado pelo facto de 83% das raparigas apresentarem classificações iguais ou superiores a 3, quando menos rapazes, 73%, o conseguiram. Em Matemática, quer rapazes quer raparigas tiveram média de 2,5 e a proporção dos que obtiveram classificações positivas é praticamente igual nos dois grupos: 42% para as raparigas e 43% para os rapazes.

Os resultados negativos em Matemática para a maior parte dos alunos e os resultados desfavoráveis aos alunos beneficiários da ASE, especialmente dos que têm carências económicas mais severas (beneficiários do escalão A), repetem o padrão identificado e assinalado anteriormente, a propósito das classificações internas.

As provas de aferição aplicadas nos 2.º, 5.º e 8.º anos do ensino básico, pela forma como expressam os seus resultados – distinguindo domínios por área disciplinar e observando níveis de complexidade cognitiva requeridos na organização das respostas – podem fornecer elementos mais tangíveis sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos do ensino básico do que as classificações até aqui analisadas.

Apesar de não utilizarem escalas de desempenho por níveis que explicitem exatamente o que os alunos “sabem e não sabem”, permitem identificar os domínios (e. g., oralidade, experimentação e criação, álgebra) das várias áreas disciplinares em que os alunos correspondem “ao esperado” e aqueles em que revelam “difi-

culdades”. Permitem ainda devolver essa informação a escolas e alunos na forma de três tipos de relatórios: Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA), Relatório de Escola das Provas de Aferição (REPA Escola) e o Relatório de Turma das Provas de Aferição (REPA Turma).

Têm, contudo, limitações relacionadas com a natureza das próprias provas (são públicas, não permitindo a repetição de itens) e com as variações no empenho posto pelos alunos na elaboração das respostas (porque não influenciam os resultados escolares). Ainda assim, a par do Estudo de Diagnóstico das Aprendizagens (IAVE, 2023), são o mais próximo de uma avaliação qualitativa de larga escala, a nível nacional.

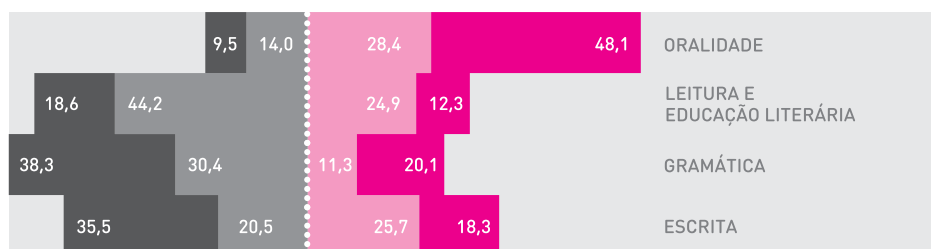
De modo a identificar os domínios em que mais alunos mostraram ser competentes e aqueles em que revelaram dificuldades, procedeu-se a uma análise mais detalhada dos resultados globais de 2022/2023, que se procurou compilar na Figura 3.1.9. Por área disciplinar e respetivos domínios indica-se a percentagem de alunos que respondem de acordo com o esperado, isto é, cujas respostas cabem nas categorias C – “Conseguiu” responder dentro do esperado e CM – “Conseguiu, mas...” pode ainda melhorar; identifica-se também a proporção daqueles cujas respostas cabem nas categorias RD – “Revela dificuldades” e NC/NR – “Não consegue/não responde”.

Foram observadas as várias áreas disciplinares, com especial incidência em Português e Matemática, que abrangeram dois dos anos de escolaridade visados, e em Tecnologias da Informação e Comunicação, uma área avaliada pela primeira vez em 2022/2023.

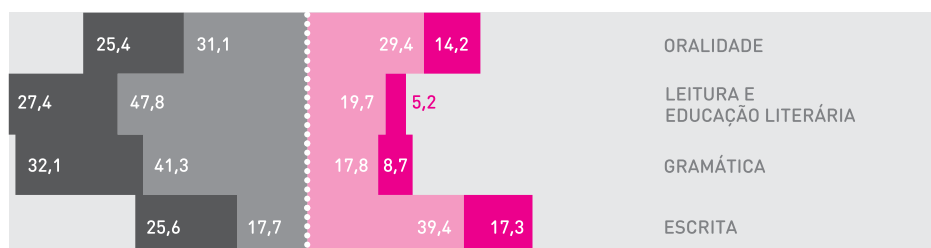
### Percentagem de alunos por categoria de desempenho nas Provas de Aferição de 2023. Portugal, 2023

Figura 3.1.9

#### PORTUGUÊS 2º ANO

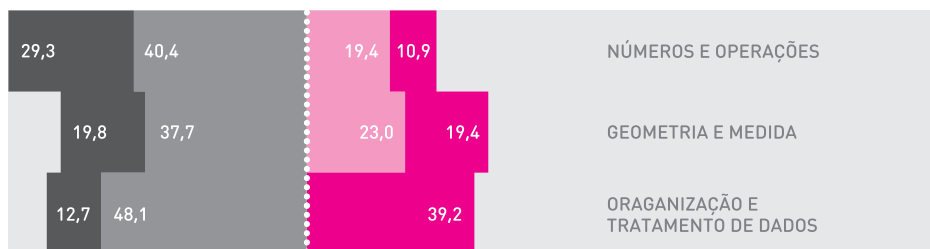


#### 5º ANO

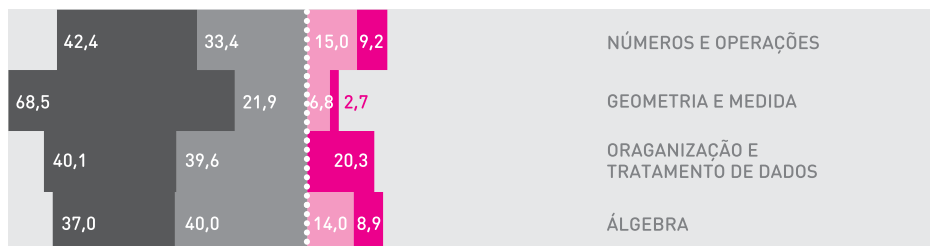




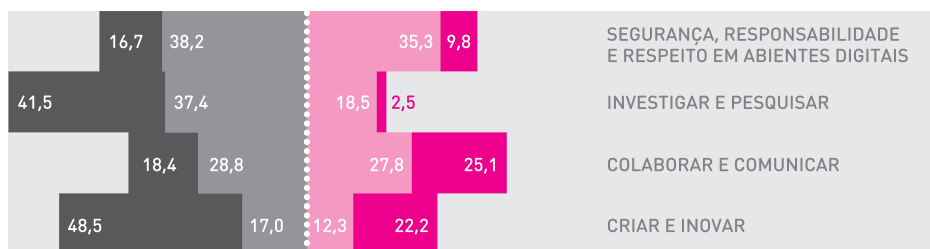
## MATEMÁTICA 2º ANO



## 8º ANO



## TIC 8º ANO



● Não consegue/Não responde ● Revela dificuldades ● Consegue, mas... ● Consegue  
Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

Da distribuição dos alunos pelas categorias de resposta apresentada na Figura 3.1.9 destacam-se as conclusões seguintes:

1. Em Português, a **oralidade** é o domínio em que mais alunos do 2º ano de escolaridade, 76,5%, respondem de acordo com o esperado (categorias C – “Conseguiu” responder dentro do esperado e CM – “Conseguiu, mas...” pode ainda melhorar). O sucesso neste domínio não está tão generalizado entre os alunos do 5.º ano, pois menos de metade, 43,6% respondem de acordo com as categorias C e CM. No 5.º ano, são mais aqueles que parecem estar à vontade na **escrita** e conseguem responder de acordo com o esperado (56,7%). A escrita é um desafio para mais de metade das crianças do 2.º ano, 56,0%, que “Revelaram dificuldades” (RD) ou “Não conseguiram responder” nem tentaram (NC/NR).

Na coorte de 2.º ano testada em 2022 a dificuldade na escrita abrangia menos alunos (47,1%). No sentido inverso, bastante mais alunos da coorte que fez a prova do 5.º ano em 2018 tiveram sucesso neste domínio (67,4% responderam nas categorias C e CM).

2. Ainda em Português, em **leitura e educação literária**, bem como em **gramática**, o desempenho da maior parte dos alunos, quer do 2.º ano quer do 5.º, fica muito aquém do esperado. Entre os mais novos, respetivamente, 62,8% e 68,7% revelaram dificuldades ou não conseguiram responder aos itens da prova. No 5.º ano, as frequências correspondentes foram 75,2% e 73,4%.

O alerta sobre as dificuldades nestes domínios já tinha sido dado pelas coortes que realizaram as provas anteriormente. Muitos alunos revelaram dificuldade ou não responderam aos itens, respetivamente, 50,8% e 79,1% no 2.º ano (em 2022), 67,6% e 62,1% no 5.º ano (em 2018). Independentemente da fragilidade destas comparações atendendo às limitações já referidas, impõe-se o sinal de que a abordagem pedagógica à leitura e educação literária e à gramática carece de atenção, nestes níveis de escolaridade.

3. Em Matemática, qualquer dos domínios avaliados oferece dificuldades a muitos alunos, quer do 2.º, quer do 8.º ano. É difícil apresentar uma perspetiva positiva sobre as frequências registadas, a não ser constatar que o insucesso está menos generalizado entre as crianças mais novas.

Respetivamente, 69,7%, 57,5% e 60,8% dos alunos do 2.º ano, assim como 75,8%, 90,4% e 79,7% do 8.º ano, revelaram dificuldades ou não responderam aos itens sobre **números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados**. No 8.º ano, as dificuldades de 77,0% dos alunos estendem-se à **álgebra**, um domínio específico deste ano de escolaridade.

As dificuldades não eram tão evidentes no 2.º ano para a coorte testada em 2022, pois observadas as frequências na mesma ordem dos domínios, houve 31,4%, 47,5% e 33,8% dos alunos que revelaram dificuldade ou não responderam. Mas, no 8.º ano, na coorte testada em 2018, as dificuldades já eram evidentes: 75,2%, 77,6% e 82,7% dos alunos tiveram insucesso nos domínios referidos, e 81,2% em álgebra.

Salvaguardadas, mais uma vez, as variações intrínsecas às provas e alguma displicência dos alunos nas suas respostas, estes resultados, a par de outros já aqui apresentados, reforçam evidências de que há défices de conhecimento em matemática, também em alunos destas idades.

4. Na área disciplinar de TIC, 52,9% dos alunos do 8.º ano respondeu com sucesso (categorias C/CM) aos itens sobre **colaboração e comunicação**. No domínio da **segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais**, o sucesso restringe-se a menos de metade dos alunos, 45,1%. Quando se trata de **criar e inovar** utilizando as TIC, as dificuldades sobrepõem-se, com 65,5% dos alunos a revelarem dificuldades ou a não responderem aos itens. As dificuldades generalizam-se a 78,9% dos alunos ao **investigar e pesquisar** com as TIC.

Estes domínios remetem para a *Digital Competence Framework for Citizens* (DigComp 2.2) e para o compromisso de Portugal com o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), da União Europeia. Considerando estes resultados, parece haver um caminho por percorrer até que as competências digitais enunciadas sejam alcançadas.

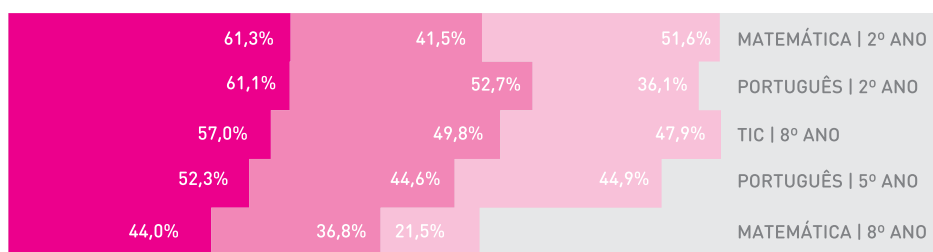
5. Na área da educação artística quase todas as crianças do 2.º ano foram bem-sucedidas nas suas provas, nos domínios da **experimentação e criação**, da **interpretação e criação** e da **apropriação e reflexão**: 88,6%, 90,1% e 91,6% respetivamente.
6. Na educação física, o número de crianças do 2.º ano com bom desempenho é substantivo: 82,5%, 86,0% e 86,7%, respetivamente, em jogos, deslocamentos e equilíbrios e, por último, em perícias e manipulações. Entre os alunos do 5.º ano que realizaram prova nesta área, cerca de metade lidou bem com ginástica e jogos desportivos coletivos, 75,1% estão à vontade nos jogos, já em patinagem apenas 20,7% são proficientes.

7. Na área das ciências naturais e físico químicas, as dificuldades são generalizadas a mais de 80% dos alunos do 8.º ano, em quase todos os domínios avaliados. Entre as crianças mais novas, do 2.º ano, em estudo do meio, a natureza é o único domínio que não gera dificuldades a mais de metade das crianças. No entanto, quando o estudo do meio combina sociedade, natureza e tecnologia, 78,7% revelaram dificuldades ou não conseguiram responder.
8. Em História e Geografia de Portugal quase todos os alunos do 5.º ano, 86,3%, 92,6% e 94,3%, revelam dificuldades nos domínios avaliados, que versam sobre a formação de Portugal partindo da presença dos primeiros povos na Península Ibérica, a localização e o quadro natural da Península Ibérica e, ainda, uma visão sobre Portugal do século XII ao século XVII.

Conforme se observa na Figura 3.1.10, no desempenho nas provas de aferição de 2023 por domínios cognitivos – conhecer/reproduzir, aplicar/interpretar e raciocinar/criar – os itens cuja organização da resposta requer domínios cognitivos mais complexos têm percentagens de acerto mais baixas, na maior parte das áreas disciplinares destacadas.

### Percentagem de alunos com respostas corretas (% média de acerto) nas Provas de Aferição de 2023, por domínio de complexidade cognitiva. Portugal, 2023

Figura 3.1.10



● Conhecer/Reproduzir ● Aplicar/Interpretar ● Racionar/Criar  
 Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

Neste grupo de disciplinas, existem exceções entre os alunos do 2.º ano, quando se trata de raciocinar/criar em matemática (51,6% respondem corretamente) e aplicar/interpretar em Português (52,7%), conforme se pode observar na Figura 3.1.10. O relatório do IAVE sobre as provas de aferição de 2023 mostra ainda que a exceção se estende à área da educação artística, pois 80,2% a 83,0% das crianças do 2.º ano respondem acertadamente em qualquer dos níveis de complexidade cognitiva. O mesmo se pode afirmar acerca da área da educação física, em que as percentagens de acerto variam entre 72,8% e 82,5% (Simões, 2023).

Nas disciplinas de História e Geografia de Portugal (5.º ano), bem como de Matemática e de Ciências Naturais e Físico-Química (8.º ano), as percentagens de acerto por nível de complexidade cognitiva são baixas, como são por domínio (cf., pontos 7 e 8 das conclusões enunciadas anteriormente).

Importa que se procurem razões para esta generalização das dificuldades a grupos tão vastos de alunos, especialmente do 5.º e do 8.º anos de escolaridade. Acresce que os alertas sobre os desempenhos dos alunos do 8.º ano já eram perceptíveis nas provas de 2018, para a matemática, e de 2017 para as ciências. Os alertas eram igualmente visíveis no caso do 5.º ano, atendendo aos resultados da prova de História e Geografia de Portugal de 2019. Os sinais de alerta agravaram-se em 2023, para ambos os anos de escolaridade. Entretanto divulgados, os resultados das provas de aferição de 2024 sinalizam novamente dificuldades em matemática e ciências para mais de 75% dos alunos do 5.º ano, em quase todos os domínios (Simões, 2024).

Certamente, vários fatores terão de ser equacionados, observando-se desde logo questões intrínsecas à natureza das provas e às condições da sua realização (e.g., itens públicos e compromisso dos alunos na sua realização). Em 2025 estas irão seguir um novo modelo. Passam a ser aplicadas em formato digital, nos 4.º e 6.º anos de escolaridade; os enunciados deixam de ser públicos, permitindo a comparação ao longo dos anos. Os resultados passam a ser expressos numa escala de percentagem (0-100), o que pode não facilitar a caracterização dos desempenhos específicos dos alunos.

A revisão impunha-se, pois, como havia sido salientado pelo próprio IAVE, as oscilações são muito acentuadas entre aplicações, chegam a saldar-se em 20-30 pp nas percentagens de alunos que respondem acertadamente entre um ano e outro. Será de todo o interesse que a revisão vá no sentido de permitir descrever o desempenho por domínios de aprendizagem, de forma fiável, com itens calibrados, testados quanto à sua validade, fiabilidade, dificuldade e discriminação, e, preferencialmente, usando escalas que categorizem o desempenho em termos do que os alunos “são capazes” de fazer.

De qualquer modo, face aos resultados, acima de tudo, importa encontrar razões e propor soluções explorando fatores de âmbito curricular e pedagógico. O mais importante será daí retirar ilações que revertam em favor da aquisição destas aprendizagens essenciais. Desde logo, com a finalidade de colmatar os défices destes alunos, caso em que os REPA e RIPA podem ser instrumentos úteis. E, numa perspetiva de médio prazo, para prevenir eventuais problemas, advenientes das próprias provas ou do currículo e da sua implementação.

Prosseguindo no sentido de compreender melhor as aprendizagens que têm sido demonstradas em provas de avaliação externa, foram analisados os desempenhos dos alunos do ensino básico no *Estudo de Diagnóstico das Aprendizagens 2023*, realizado pelo IAVE. Tratou-se de um estudo amostral, aplicado a alunos dos 3.º, 6.º e 9.º anos do ensino básico, sobre literacia da leitura e da informação, literacia matemática e literacia científica. Já tinha sido realizado em janeiro de 2021, logo após a suspensão do ensino presencial devido à pandemia COVID-19 e, de algum modo, constitui-se como uma avaliação dos efeitos do Plano 21|23 Escola+, e de todas as medidas destinadas a “recuperar as aprendizagens” dos alunos, tomando por referência o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* e as *Aprendizagens essenciais*.

Na comparação entre a aplicação em janeiro-fevereiro de 2023 e a anterior, o relatório do IAVE (2023) afirma que a proporção de alunos que conseguiu desempenhar com sucesso, isto é, que cumpriu com sucesso pelo menos dois terços das tarefas, por nível de desempenho, é muito idêntica nos dois anos.

Desenvolve-se uma interpretação mais fina dos resultados de 2023, atendendo às escalas com quatro níveis de proficiência, 1 a 4, de complexidade cognitiva crescente, definidas para cada uma das literacias e que descrevem/informam sobre o que os alunos “são capazes de” fazer, à semelhança das escalas utilizadas nos estudos internacionais (e.g., TIMSS, PIRLS, PISA).

Acresce que neste estudo os autores apuraram três indicadores, para cada nível: 1) percentagem de alunos que responderam com sucesso à totalidade (100%) das tarefas desse nível; 2) percentagem de alunos que responderam com sucesso pelo menos a dois terços (67%) dessas tarefas, mas não à totalidade; e 3) percentagem agregada de alunos que não responderam, responderam sem sucesso ou responderam com sucesso a apenas um terço (33%) das tarefas.

Quanto mais alunos de um ano de escolaridade responderem corretamente a maior número de tarefas, mais abrangente é o sucesso nesse ano de escolaridade, para um dado nível. A linha de corte sucesso/insucesso em cada nível foi traçada, precisamente, na resposta correta a pelo menos dois terços ( $\geq 67\%$ ) das tarefas, pelo que se consideram as percentagens acumuladas dos indicadores 1) e 2).

Doravante, a fim de simplificar a apresentação dos resultados, sempre que os alunos “respondem corretamente a pelo menos 2/3 das tarefas” traduzir-se-á por os alunos são “competentes”. Na Figura 3.1.11. sintetizam-se estes resultados, assinalando, precisamente, as percentagens de alunos “competentes” em leitura e informação, matemática e ciências, por níveis de proficiência, para cada um dos anos de escolaridade avaliados, 3.º, 6.º e 9.º anos.

### Percentagem de alunos competentes<sup>1</sup> em leitura e informação, matemática e ciências, por níveis de proficiência, no Estudo de Diagnóstico das Aprendizagens. Portugal, 2023

Figura 3.1.11

	Literacia de Leitura e da Informação			Literacia Matemática			Literacia Científica		
	3.º ano	6.º ano	9.º ano	3.º ano	6.º ano	9.º ano	3.º ano	6.º ano	9.º ano
<b>NÍVEL 1</b>	62,2	41,4	43,9	72,9	44,6	35,5	75,5	31,5	16,5
	Identificar informação explícita e identificar o assunto de uma parte específica de um texto.			Mobilizar procedimentos, técnicas e conceitos na resolução de situações elementares. Resolver problemas rotineiros que envolvem apenas uma área da matemática e uma etapa em que a questão é explícita. Ler e interpretar dados para produzir raciocínios simples.			Utilizar conhecimento científico para descrever ou classificar entidades, fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Identificar informação científica em fontes diversas (textos, tabelas, gráficos e imagens). Reconhecer características elementares de pesquisa/ procedimento experimental simples.		
<b>NÍVEL 2</b>	51,1	44,3	46,9	50,5	35,9	42,5	55,1	17,4	49,8
	Reconstituir/reorganizar informação explícita num texto e identificar o seu assunto.			Mobilizar procedimentos, técnicas e conceitos na resolução de problemas de complexidade reduzida. Resolver problemas rotineiros que envolvem uma área da matemática e/ou uma etapa. Interpretar e mobilizar dados ou evidências para produzir raciocínios simples.			Utilizar conhecimento científico para explicar fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Interpretar e analisar dados ou resultados de pesquisas científicas. Desenhar um procedimento experimental simples.		
<b>NÍVEL 3</b>	29,3	51,3	69,5	35,0	23,1	22,8	48,8	26,0	38,3
	Retirar informação implícita num texto e reconhecer/reconstituir relações lógicas estabelecidas num texto.			Mobilizar procedimentos, técnicas, conceitos, propriedades e relações matemáticas na resolução de situações de complexidade moderada. Resolver problemas rotineiros que envolvem diferentes áreas da matemática e/ou duas ou três etapas. Analisar e mobilizar dados ou evidências para produzir raciocínios simples.			Selecionar e articular conhecimento científico de várias fontes para explicar fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Apresentar conclusões válidas a partir da análise e interpretação de dados fornecidos. Desenhar um procedimento experimental, distinguindo questões científicas de não científicas.		
<b>NÍVEL 4</b>	58,7	25,2	30,5	32,0	14,4	27,3	37,6	16,0	23,9
	Mobilizar informação explícita e implícita em dois ou mais textos de diferentes géneros para analisar relações de conteúdo entre eles. Avaliar a adequação da linguagem de um texto ou das relações lógicas nele estabelecidas ao cumprimento da sua finalidade ou à construção do seu sentido.			Mobilizar procedimentos, técnicas, conceitos, propriedades e relações matemáticas na resolução de situações complexas. Resolver uma variedade de problemas não rotineiros que envolvem diferentes áreas da matemática e/ou várias etapas. Avaliar e mobilizar dados ou evidências para produzir raciocínios complexos.			Formular hipóteses explicativas, fazer previsões para fenómenos e acontecimentos complexos, recorrendo a várias fontes de conhecimento científico. Analisar criticamente conclusões, com recurso a evidências e ligando-as a outro conhecimento científico, contribuindo para a sua generalização. Desenhar um procedimento experimental complexo, avaliando formas de explorar cientificamente um problema, identificando limitações à interpretação de dados.		

Nota: <sup>1</sup>Alunos que responderam com sucesso a pelo menos 2/3 das tarefas.

Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

A maior parte dos alunos que frequentavam o 3.º ano em 2022/2023 dominava as competências elementares do Nível 1, em qualquer das literacias: 62,2%, 72,9% e 75,5% foram competentes, respetivamente, em leitura, matemática e ciências. Pela mesma ordem, salienta-se que, destes alunos, 27,0%, 28,1% e 29,2% responderam acertadamente a todas as tarefas deste nível. Foram capazes de identificar informação explícita ou o assunto de parte de um texto, resolver problemas matemáticos rotineiros com perguntas explícitas, que requerem apenas uma etapa de desenvolvimento, e, em ciências, foram capazes de reconhecer características dos procedimentos de pesquisa e identificar informação científica em tabelas, gráficos e noutros suportes.

Nos 6.º e 9.º anos não houve tantos alunos proficientes neste tipo de competências de Nível 1, nem mesmo metade dos alunos. No 6.º ano, 41,4%, 44,6% e 31,5% foram competentes, respetivamente em leitura, matemática e ciências. No 9.º ano as frequências correspondentes são 43,9%, 35,5% e 16,5%. Este último valor, não se devendo a eventual descalibramento nas tarefas, levanta questões sobre as competências da maioria dos alunos do 9.º ano em ciências. Estes parecem ter dificuldade em reconhecer, por exemplo, características do procedimento científico, apesar de 49,8% conseguirem realizar com sucesso pelo menos 2/3 das tarefas mais complexas de Nível 2.

No 3.º ano, cerca de metade dos alunos (51,1%, 50,5% e 55,1%) são competentes nas tarefas do Nível 2, isto é, tarefas que ainda assentam maioritariamente em informação explícita, complexidade matemática ou científica reduzida, mas que apelam, por exemplo, à reconstrução/reorganização da informação, à interpretação e mobilização de dados, para produzir raciocínios matemáticos simples ou explicar fenómenos naturais ou do quotidiano, e ainda desenhar procedimentos experimentais.

Este tipo de tarefas não foi tão bem resolvido pelos alunos mais velhos, especialmente em ciências, e pelos alunos do 6.º ano. Foram competentes na resposta às tarefas de Nível 2 de leitura, matemática e ciências, respetivamente, 44,3%, 35,9% e 17,4% dos alunos do 6.º ano. No 9.º ano aproximam-se da metade os que o conseguiram: 46,9%, 42,5% e 49,8%, para a mesma sequência das literacias.

No Nível 3 das escalas, o que acresce dificuldade às tarefas tem a ver, por exemplo, com a natureza implícita da informação, o aumento da complexidade das situações, a multiplicidade de fontes de informação e de etapas necessárias à resolução, ainda que para produzir raciocínios simples, e com a identificação da linguagem científica. Neste tipo de tarefas, há menos alunos do 3.º ano competentes do que nos níveis anteriores. São 29,3% em leitura, 35,0% em matemática e 48,8% em ciências. Ainda assim, destacam-se em matemática e em ciências comparativamente aos alunos mais velhos, pois quando as tarefas atingem este nível de complexidade, as frequências correspondentes são 23,1% e 26,0% no 6.º ano, 22,8% e 38,3% no 9.º ano. Na leitura, a maior parte dos alunos mais velhos parecem estar à vontade nas tarefas em que têm de lidar com informação implícita nos textos e reconhecer/reconstruir relações lógicas neles contidas: 51,3% dos alunos do 6.º ano e 69,5% do 9.º ano demonstraram ser competentes na realização de tarefas desta natureza.

No último nível de complexidade, Nível 4, o desafio acrescido está relacionado com a capacidade de avaliar. Avaliar a adequação da linguagem aos propósitos, avaliar a informação disponível, a sua validade e a sua pertinência, avaliar soluções e conclusões, enquadrando-as no conhecimento disponível, discutindo as suas limitações. A maior complexidade advém igualmente da natureza não rotineira e da complexidade das tarefas propostas.

No máximo, apenas um em cada quatro alunos do 6.º ou do 9.º anos é proficiente neste tipo de competências, em qualquer das literacias. No 6.º ano, 25,2%, 14,4% e 16,0% dos alunos são competentes nas tarefas do Nível 4, respetivamente em leitura, matemática e ciências. No 9.º ano, as percentagens correspondentes foram 30,5%, 27,3% e 23,9%. É interessante observar, mas um pouco contra

tendência, o facto de mais de metade dos alunos do 3.º ano, 58,7% (dos quais 23,1% responderam acertadamente a todas as tarefas), terem mostrado competência em leitura neste nível de complexidade, apesar de a maior parte ter tido dificuldade no Nível 3.

Salvaguardadas as limitações enunciadas pelos próprios autores, bem como alguns fenómenos contra tendência face ao nível crescente de complexidade dos níveis, o *Estudo de Diagnóstico 2023* parece evidenciar que, nos anos de escolaridade observados, são menos os alunos que desenvolveram competências mais complexas, particularmente, quando se trata da literacia matemática e da literacia científica.

Na literacia de leitura e da informação as tendências são menos claras, pois há mais alunos capazes de lidar bem com níveis de complexidade relativamente mais elevados, por exemplo, de Nível 3, no caso do 9.º ano, apesar de mais de metade dos alunos ter dificuldade em realizar com sucesso tarefas dos níveis 1 ou 2. Algo semelhante se pode afirmar acerca do 3.º ano, face ao desempenho contracorrente que apresenta no nível mais elevado de complexidade. A interpretação destes resultados dissonantes carece de leituras mais documentadas. Nomeadamente, uma análise mais fina das competências enunciadas nos documentos curriculares que servem de referência ao ensino destas competências.

## Ensino secundário

Na transição para o ensino secundário, observa-se neste relatório o desempenho dos alunos de 15 anos, num domínio considerado difícil de avaliar, testado pela primeira vez em larga escala no PISA 2022: o pensamento criativo.

Na visão do PISA, o pensamento criativo é “a competência de gerar, avaliar e melhorar ideias que resultem em soluções originais e eficazes, façam avançar o conhecimento e sejam expressões da imaginação com impacto” (OCDE, 2022c, p. 11).

É uma definição baseada no conceito de *little C creativity*, que, em princípio, pode ser demonstrada por todas as pessoas ao envolverem-se em tarefas que requerem pensamento criativo, no seu quotidiano, por exemplo, organizar de forma pouco habitual um conjunto de fotografias, combinar sobras para fazer uma refeição apetecível ou resolver o problema complexo da escala de distribuição de serviço no emprego. Este tipo de criatividade, segundo a literatura, pode ser treinado e aperfeiçoado pela educação.

É algo bem diferente da *Big C creativity*, que diz respeito a avanços intelectuais ou tecnológicos, a obras-primas artísticas ou do conhecimento, que requerem especialização, dedicação e reconhecimento social significativos (OCDE, 2022c).

A clarificação de conceitos é importante para uma melhor compreensão do significado dos resultados do PISA e da sua relação com o domínio do pensamento criativo enunciado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este documento de referência nacional define que as competências na área de pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários. Acrescenta que os alunos devem ser capazes de desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Estabelece-se, facilmente, um paralelo com as facetas da criatividade avaliadas no PISA – gerar ideias diversas, gerar ideias criativas e avaliar e melhorar ideias – abordadas em quatro domínios: expressão escrita, expressão visual, resolução de problemas sociais e resolução de problemas científicos.

Tal como noutros domínios avaliados no PISA, o desempenho em pensamento criativo é apresentado segundo uma escala de proficiência com seis níveis, 1 a 6, de complexidade crescente. A partir do relatório nacional do estudo (IAVE, 2024) destacam-se as seguintes conclusões:

1. Em Portugal, o desempenho de 8 em cada 10 alunos (83%) é de Nível 3 ou superior. Cerca de 17% dos alunos não conseguiram ir além do Nível 2 (*low achievers*).

Os alunos cujo desempenho se situa no Nível 3 são capazes de gerar uma ou várias ideias adequadas, quer no contexto das expressões (escrita e visual), quer da resolução de problemas (sociais e científicos), em tarefas simples a moderadamente complexas. Demonstram já alguma capacidade de gerar soluções originais para problemas familiares e quotidianos com um enfoque social, indo além de ideias baseadas em associações óbvias de outras ideias ou temas comuns (o que os distingue do desempenho de Nível 2 ou inferior).

2. Os *top performers*, ou seja, alunos com desempenho de Nível 5 e Nível 6, representam 29%. São capazes de pensar em várias formas qualitativamente diferentes de exprimir a sua imaginação e de abordar problemas sociais e científicos conhecidos. Fazem-no para uma gama ampla de tarefas de expressão ou de resolução de problemas complexos.

Podem fazer várias associações de ideias diferentes, considerando diferentes interpretações e perspetivas sobre a mesma questão ou estímulo, a partir da sua imaginação ou de ideias de outros. Concebem soluções não convencionais, que integram abordagens inovadoras, fazem interpretações ou iterações originais de representações dadas.

3. No desempenho por facetas do pensamento criativo, 68%, 80% e 79% dos alunos, deram respostas pelo menos parcialmente corretas às tarefas em que tinham, respetivamente, de gerar ideias diferentes, gerar ideias originais e avaliar e melhorar ideias. Destes, 49%, 42% e 38% responderam, respetivamente, com total correção às tarefas do teste.
4. Os resultados por domínio são semelhantes entre si. A proporção de alunos que deram respostas pelo menos parcialmente corretas é apreciável: 80%, 86%, 72% e 63%, respetivamente em expressão escrita, expressão visual, resolução de problemas sociais e resolução de problemas científicos. Destes alunos, 50%, 41%, 41% e 37% deram respostas totalmente corretas nos domínios já referidos.
5. Portugal apresentou um desempenho significativamente superior à média dos países da OCDE no domínio do pensamento criativo. Teve uma pontuação média de 34 pontos, em 60 possíveis. No domínio da expressão visual, os alunos portugueses são os mais proficientes de entre os 64 países/economias participantes.

Os resultados dão indicação de que estas competências do pensamento criativo fazem parte do património de um número alargado de alunos de 15 anos, em níveis intermédios de proficiência ou superiores. Destes jovens, que frequentavam o 10.º ano de escolaridade à data do teste PISA 2022, 80% consideraram que os seus professores valorizam a criatividade e 71% relataram que estes lhes dão tempo suficiente para encontrarem soluções criativas para as tarefas que propõem (OCDE: 70% e 63%, respetivamente). Os alunos que salientam este tipo de características dos seus ambientes de aprendizagem têm maior probabilidade de responder com sucesso aos itens do teste PISA, de acordo com os resultados do estudo.



Os outros indicadores disponíveis sobre o desempenho dos alunos do ensino secundário são de natureza quantitativa. De acordo com a análise realizada pela DGEEC (2024a), nos cursos científico-humanísticos, as médias das classificações internas finais dos alunos do ensino público, considerando quer a média global, quer a média por tipo de disciplina (trienais, bienais ou anuais) mantiveram valores muito próximos entre si ao longo da série de 2017/2018 a 2021/2023, com oscilações entre 0,2 e 0,8 valores em cada grupo.

Em 2022/2023, a média global foi de 15,0 valores nas escolas públicas e de 16,9 valores nas escolas privadas. No ensino privado, as médias das disciplinas trienais, bienais e anuais são superiores, em norma, um valor na escala de 1 a 20 (DGEEC, 2024a).

Numa análise de fatores geradores de desigualdades no acesso e no sucesso no ensino superior Sá, Urquiola et al. (2024, p. 10) salientam que “As escolas privadas são mais propensas a inflacionar notas do que as escolas públicas. Por sua vez, as escolas privadas com contrato de associação têm menor probabilidade de inflacionar notas.” Mais concluíram que “A inflação de notas é mais comum em certas regiões do país, indicando diferenças geoespaciais nos padrões de avaliação.” Extraem como implicações políticas a necessidade de “maior regulação e monitorização das práticas de avaliação nas escolas para mitigar as desigualdades no acesso ao ensino superior” e de “Implementar sistemas de transparência e prestação de contas que permitam uma melhor comparação entre as notas internas e os resultados de exames nacionais pode ajudar a mitigar a inflação de notas” (p. 11).

Entre as disciplinas trienais, a Educação Física continua a ser a média mais elevada das classificações internas, com 16,8 valores; simultaneamente, apresenta a menor dispersão (2 valores). História A é a disciplina deste leque com a média mais baixa (variando entre 12,5 valores em 2017/18 e 13,4 valores em 2022/23). A disciplina de Matemática A variou entre 13,4 valores em 2017/18 e 13,9 valores registados nos últimos dois anos da série; apresenta maiores desvios padrão ao longo da série, que chegam a 3,4 valores em 2022/2023.

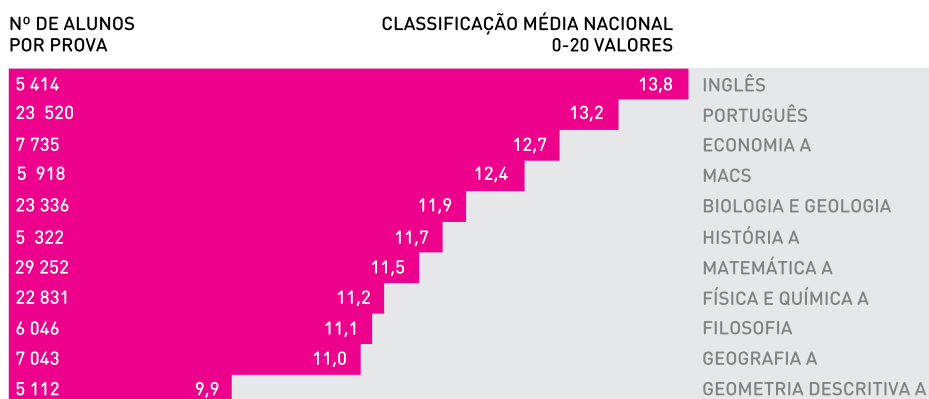
Nas disciplinas bienais, pertencentes aos planos de estudos do 10.º e 11.º anos, as disciplinas com média de classificação interna mais elevada, entre as que têm maior número de alunos, continuam a ser as línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol (cerca de 15 e 16 valores nos seis anos letivos), e a Geometria Descritiva A (cerca de 15 valores no período analisado).

Em 2023, os exames nacionais do ensino secundário (do 12.º ano) continuaram a ser realizados no quadro excecional dos últimos quatro anos, contando apenas para efeitos de acesso ao ensino superior e de melhoria de nota da classificação de prova de ingresso já realizada. A melhoria de nota da classificação final da disciplina também foi possível, mas apenas para efeitos de acesso ao ensino superior.

Na Figura 3.1.12 apresentam-se as classificações médias nos exames nacionais realizados por mais de 5 000 alunos, em 2023. Estas variaram entre os 9,9 valores de Geometria Descritiva A e os 13,8 valores de Inglês, ou seja, ficaram todas acima da linha de aprovação (9,5 valores).

## Classificações médias nos exames nacionais de 2023 das disciplinas com provas realizadas por mais de 5 000 alunos. Portugal, 2023

Figura 3.1.12



Nota: MACS - Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Observando as médias das classificações dos exames das quatro disciplinas anualmente realizadas por maior número de alunos, assinalam-se oscilações nos últimos três anos (2021, 2022 e 20223), mas não se afastam muito dos 11 ou 12 valores. Em Biologia e Geologia e em Física e Química A a tendência arredonda pelos 11 valores, enquanto em Matemática aponta para os 11,6 e em Português par os 12,5 valores (CNE, 2023; DGEEC, 2024f).

A proporção de alunos com classificação maiores ou iguais a 9,5 valores, em 2023, foi de 90% no exame de Português e 66% no exame de Matemática A. Entre as raparigas a proporção de classificações positivas nestas disciplinas é de 91% e 70%, respetivamente, +4 pp e +7 pp do que entre os rapazes, numa e noutra disciplina (DGEEC, 2024f).

As diferenças nas classificações médias entre sexos são inferiores a 1 valor, nas disciplinas com mais de 5 000 provas realizadas. Apesar de mínimas, são favoráveis às raparigas em Inglês (14,0; mais 0,6 que os rapazes), em Português (13,4 valores, +0,7) e Matemática A (11,9 valores, +0,8). Os rapazes sobressaem em Geometria Descritiva A (10,3 valores, +0,7 do que as raparigas) e Geografia A (11,8; +0,6) (DGEEC, 2024f, p. 17).

Verificam-se diferenças nas classificações médias nos exames entre os alunos beneficiários dos escalões A e B da ASE e os não beneficiários, transversais às várias disciplinas. Conforme se afirma no relatório DGEEC sobre os principais indicadores das provas de exame, estas diferenças são “notórias entre os alunos que beneficiam do escalão A e aqueles que não beneficiam de ASE” (DGEEC, 2024f, p. 17). Acresce que

os alunos que não beneficiam de ASE obtiveram resultados mais elevados em todas as disciplinas, com diferenças superiores a 1 valor, em relação aos alunos do escalão A, nas disciplinas de Inglês [+1,2], Biologia e Geologia [+1,1], Física e Química A [+1,0], Matemática A [+1,7] e Geometria Descritiva A [+2,1]. (DGEEC, 2024f, p. 17)

No exame de Matemática A a proporção de alunos com classificações positivas entre os alunos beneficiários do escalão A do ASE é de 54%, e entre os do escalão B é de 59%. Estes números representam diferenças expressivas, respetivamente de -13 pp e de -8 pp, face aos alunos não beneficiários (67%). Em Português, as diferenças são mais esbatidas (menores do que 4 pp): 86% dos alunos beneficiários do escalão A, 89% dos beneficiários do escalão B e 90% dos não beneficiários obtiveram classificações  $\geq 9,5$  valores (DGEEC, 2024f, p. 31).

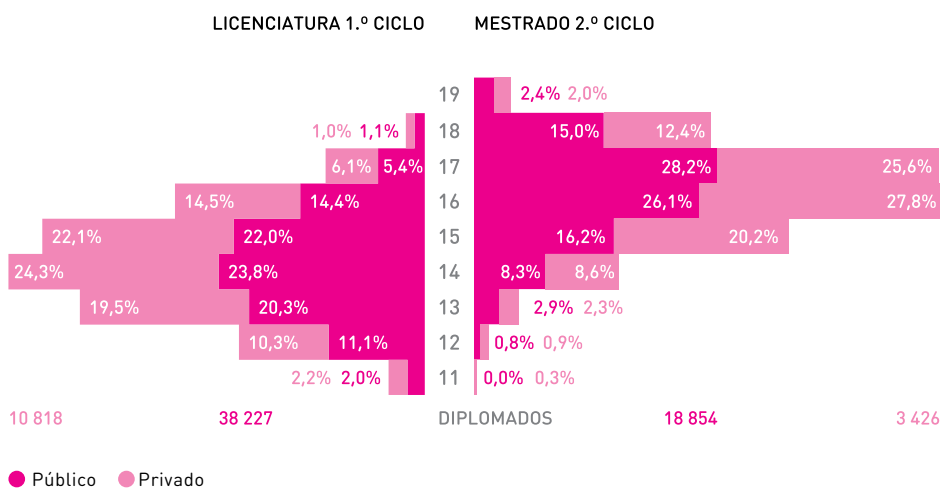
## Ensino superior

A variabilidade dos critérios de avaliação e de classificações inter e intrainstituições e a ausência de quadros de referência comuns não habilitam a análise de classificações para uma compreensão da qualidade do sucesso dos diplomados no ensino superior. Ainda assim, atendendo ao seu valor tácito, observam-se as classificações finais de graduação atribuídas em 2021/2022 na conclusão de licenciaturas (1.º ciclo) e mestrados (2º ciclo), recorrendo aos dados disponíveis à data de elaboração do presente relatório.

A Figura 3.1.13 mostra que, nas instituições públicas, a maior parte dos alunos, 23,8%, conclui a licenciatura com 14 valores, 22,0% com 15 valores e 20,3% com 13 valores. Não se registam alterações significativas comparativamente a 2020/2021, em que os valores correspondentes tinham sido 24,4%, 20,8% e 21,7%. A distribuição é normal e semelhante para instituições públicas e privadas, varia entre os 11 e os 18 valores, concentrando-se entre os 12 e os 16 valores.

### Distribuição das classificações em licenciaturas e mestrados, por natureza institucional. Portugal, 2022

Figura 3.1.13



Fonte: CNE, a partir de DGEEC/Infocursos, 2024

Nos mestrados, as distribuições deslocam-se no sentido das classificações mais elevadas, independentemente da natureza das instituições, com as classificações mais frequentes concentradas entre os 15 e os 18 valores, com nota máxima de 19 valores para 2,4% de alunos do público e 2,0% do privado (Figura 3.1.13). Cerca de metade dos alunos terminam o mestrado com 16 ou 17 valores: 54,4% no público e 53,4% no privado. A distribuição é equivalente nos dois setores, apesar de a curva se apresentar ligeiramente desviada para cima no setor público, com a classificação modal igual a 17 valores, mais um valor do que no privado.

Numa apreciação global da qualidade das aprendizagens, baseada unicamente nos indicadores e resultados invocados ao longo desta secção, cabe salientar o elevado número de crianças e jovens que fazem os seus percursos no tempo esperado, também é importante assinalar o aumento do número de diplomados do ensino superior nos últimos anos.

As classificações obtidas pelos alunos revelam que a maior parte cumpre os percursos escolares com resultados, internos e externos, acima da linha de aprovação, para uns com classificações de nível médio, para grupos mais restritos e de peso variável entre os níveis de ensino com classificações acima das linhas de corte traçadas pelas próprias escalas para assinalar desempenhos mais elevados, de maior proficiência (níveis 4 e 5, 16 valores ou mais).

Apesar de franjas substantivas de alunos demonstrarem ser proficientes com níveis de competência médio ou elevado, a observação do património de aprendizagens expõe défices e dificuldades em várias áreas disciplinares. Expõe aprendizagens que não foram apropriadas pelos alunos de vários níveis de escolaridade do ensino básico, e que ano após ano continuam a ser assinaladas por percentagens elevadas de insucesso em provas de proficiência, nalguns casos relativas a níveis de complexidade elementares.

A matemática, em qualquer dos seus domínios, da geometria e medida à álgebra ou do tratamento de dados aos números e operações, suscita dificuldades em todos os níveis de escolaridade. As ciências naturais e físico-químicas também, especialmente nos níveis de escolaridade em que requer competências mais complexas. A escrita, o domínio da língua escrita, também representa uma dificuldade para muitos alunos em vários anos de escolaridade.

Estas lacunas, que emergem continuamente, são problemas estruturais. Exigem intervenção concertada, especialmente ao nível dos primeiros anos de escolaridade e do ensino básico em geral. Exigem que se retirem as melhores ilações das ações de apoio em desenvolvimento no terreno, muitas delas com vários anos de existência, para uma compreensão aprofundada do problema, tocando nas suas vertentes mais impactantes: as situações de aprendizagem proporcionadas e a formação de docentes.

A reconfiguração das provas de avaliação externa que recolhem informação sobre as aprendizagens dos alunos, com finalidades de aferição, embora de forma diferente, pode contribuir, igualmente, para uma identificação mais fina das dificuldades, baseada em medidas psicométricas que atestem validade e fiabilidade das provas. A utilização de escalas de caracterização de desempenho, que descrevem o que os alunos são efetivamente capazes de fazer em cada domínio de aprendizagem, pode ser uma mais-valia, que se espera ver refletida na transformação já prevista para 2025.

O desempenho consistentemente mais baixo dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos dos pontos de vista social, económico e cultural prolonga-se há várias décadas. Embora com ganhos circunstanciais, fruto de medidas de equidade que têm acompanhado o sistema educativo desde o lançamento da lei de bases, as desigualdades persistem. As razões de ordem social não podem ser as únicas determinantes do desempenho destes alunos, caso contrário a escola estaria aquém do seu papel. A desvantagem dos alunos socioeconomicamente mais deprimidos, a que se vem juntar mais recentemente, a dos alunos estrangeiros, consubstancia, portanto, um segundo problema estruturante, a dirimir para melhoria dos resultados do sistema educativo nacional e prossecução do seu desígnio de equidade.

Em Portugal, subsistem desafios relacionados com a construção de um património de aprendizagens rico em saberes e competências necessários num mundo como o de hoje, com contextos socioeconómicos que evoluem rapidamente, e que evoca um vasto leque de competências (digitais, verdes, especializadas, transversais e de gestão) a par das competências básicas.

Importa agir antes de mais no sentido de diminuir o número de alunos que ficam abaixo da “linha de superfície” no que respeita às competências básicas. O mesmo se pode dizer da necessidade de aumentar as competências digitais e de fomentar

a criação de conhecimento especializado, por via do aumento de diplomados em áreas como as ciências, a matemática, a engenharia e as tecnologias, tidas como prioritárias no quadro das políticas europeias. Noutra direção, cabe nutrir os resultados muito satisfatórios que indicam que as competências do pensamento criativo, importantes na expressão escrita e visual e na resolução de problemas sociais e científicos, fazem parte do património de um número alargado de jovens, em níveis intermédios de proficiência ou superiores.

## QUALIFICAÇÃO E EMPREGO 3.2.

O envolvimento da população portuguesa em atividades formais de educação e formação em 2023 continuou em linha com a tendência crescente dos anos anteriores, quer na escolaridade obrigatória, quer no ensino superior (cf., secções 2.2 e 3.1). Estes resultados têm vindo a repercutir-se nas habilitações da população dos 25 aos 65 anos, e de forma mais evidente entre os jovens adultos.

Em 2023, a proporção de indivíduos entre os 25 e os 34 anos (jovens adultos) que completaram com sucesso níveis mais elevados de escolaridade é visivelmente superior ao que era há cerca de uma década, tal como já se verificava em 2022 e 2021. Esta evolução está bem patente na Figura 3.2.1, onde se evidencia a distribuição por nível de habilitação da população da referida faixa etária, comparando Portugal com a média dos países da União Europeia e da OCDE, nos anos mais recentes e face a 2014.

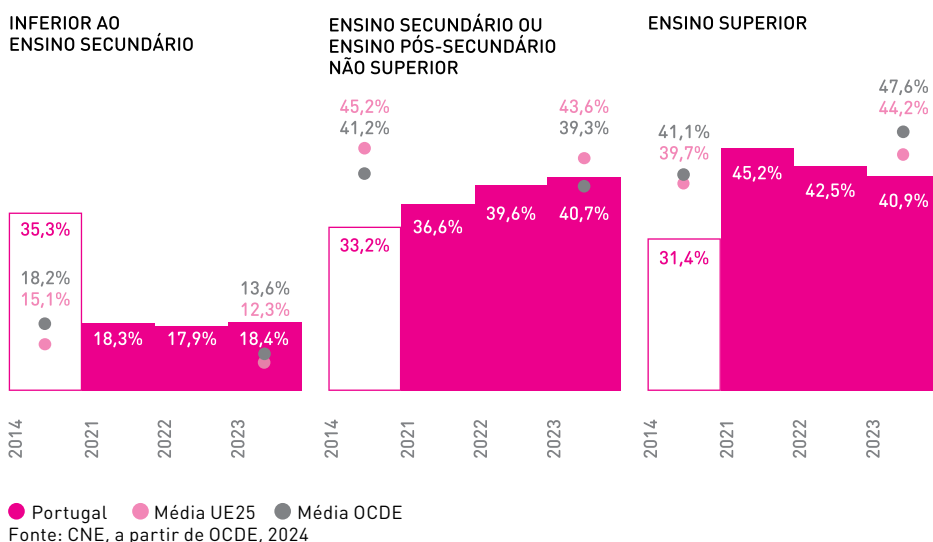
De 2014 para 2023, o peso dos indivíduos que tinham habilitação do ensino secundário ou pós-secundário não superior passou de 33,2% para 40,7% (+7,5 pp). Aqueles que tinham o ensino superior aumentaram de 31,4% para 40,9% (+9,5 pp), apesar de se notar um decréscimo nos anos mais recentes. No mesmo período, a percentagem de jovens adultos com habilitações inferiores ao ensino secundário diminuiu de 35,3% para 18,4% (-16,9 pp).

**Conclusão do secundário: alavanca de mudança**

### Distribuição da população entre os 25 e os 34 anos, por nível de habilitação.

Portugal, União Europeia e OCDE, 2014-2023

Figura 3.2.1



A evolução dos resultados de Portugal, que tinha pontos de partida menos satisfatórios, tem vindo a aproximar-se das médias da União Europeia (EU25) e da OCDE, aproximou-se, igualmente, de outros países da UE, como a Dinamarca, a Alemanha, a Suécia, a Noruega, a Bulgária e a Bélgica, onde as percentagens de indivíduos com habilitação inferior ao secundário variam entre os 14% e os 18%.

Ainda assim, em 2023, o saldo continuavam a ser desfavorável a Portugal, principalmente, devido às diferenças de +6,1 pp na proporção de jovens adultos com habilitação inferior ao ensino secundário face à UE25, bem como aos défices de -3,3 pp face à UE25 e de -6,7 pp face à OCDE, na proporção de jovens adultos com habilitação terciária.

São os homens que mais contribuem para o peso de indivíduos entre os 25 e os 34 anos que não concluíram o ensino secundário. Em 2023, representavam 62,4%, dos 18,4% desta faixa etária que não tinham completado o ensino secundário. Nas camadas da população com mais idade, por exemplo, 55-64 anos, são mais as mulheres que ficam por uma habilitação inferior ao ensino secundário (51,6%). No grupo dos jovens adultos com habilitação de nível terciário prevalecem as mulheres, representando 57,8%. Aliás, em qualquer das faixas etárias, são sobretudo as mulheres quem têm habilitação superior, com valores próximos dos 60% (OCDE, 2024, Data Explorer).

O relatório *Education at a Glance 2024*, na nota específica sobre Portugal, salienta que a proporção de jovens entre os 25 e os 34 anos que não concluíram o ensino secundário apresenta assimetrias regionais muito acentuadas, de 30 pp ou mais, considerando as NUTS III (OCDE, 2024a, p. 1).

Observando os resultados por NUTS II, como se apresenta na Tabela 3.2.1, as diferenças, embora não sejam tão acentuadas, podem chegar aos 22 pp. Por exemplo, na Área Metropolitana de Lisboa, no Centro e no Norte havia menos indivíduos dos 25 aos 34 anos com habilitação inferior ao ensino secundário, 15,8%, 16,7% e 17,9%, respetivamente. Já no Algarve e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, a concentração de indivíduos com menores habilitações supera a média nacional de 18,4%, em quase 10 pp, atingindo incidências de 28,2%, 25,2% e 38,8%, respetivamente.

O Algarve e os Açores acrescem ao contexto de concentração das habilitações inferiores a menor incidência de indivíduos entre os 25 e os 34 anos com educação terciária, 33,0% e 20,2%, respetivamente.

### Distribuição da população entre os 25 e os 34 anos, por nível de habilitação, por NUTS II. Portugal, 2023

Tabela 3.2.1.

NUTS II	Inferior ao ensino secundário	Ensino secundário	Ensino superior
Norte	17,9%	41,8%	40,2%
Centro	16,7%	41,5%	41,8%
Área Metropolitana de Lisboa	15,8%	37,7%	46,5%
Alentejo	20,1%	45,2%	34,7%
Algarve	28,2%	38,8%	33,0%
R.A. Açores	38,3%	41,6%	20,2%
R.A. Madeira	25,2%	38,3%	36,5%

Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

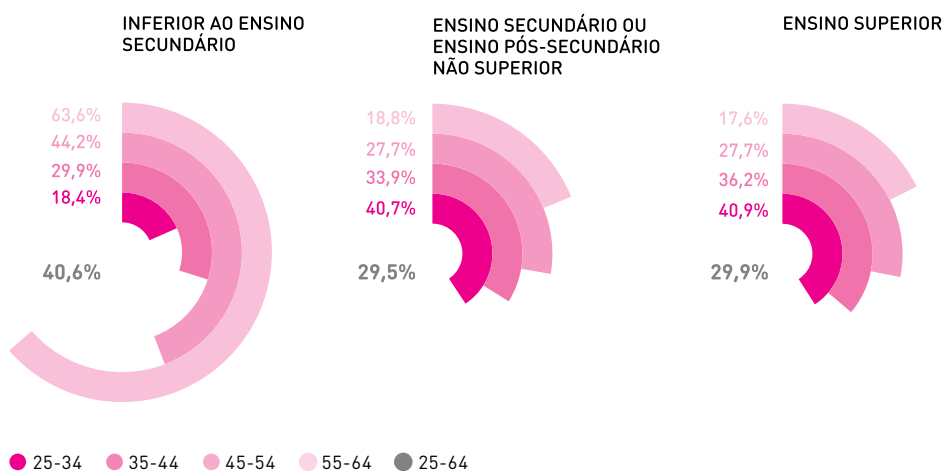
Subsistem, portanto, dois desafios: incentivar os rapazes a obterem diplomas de estudos mais avançados e desenvolver estratégias que permitam compreender e dirimir as assimetrias regionais. Contudo, comparando, em 2023, a distribuição das habilitações dos jovens adultos, 25-34 anos, com a dos restantes grupos etários, 35-44, 45-54 e 55-64 anos, verifica-se que é nas camadas mais jovens que o número de indivíduos com menos habilitações é menor e o número daqueles que possuem habilitações mais elevadas é maior.

Na Figura 3.2.2 pode observar-se esta comparação entre os diferentes grupos etários por nível de habilitação e ainda olhando para os adultos na globalidade, ou seja, dos 25 aos 64 anos. Veja-se, por exemplo, que a proporção de jovens adultos (25-34 anos) com habilitações inferiores ao ensino secundário, 18,4%, é mais baixa 11,5 pp do que a registada no grupo etário imediato, 35-44 anos, e bem mais baixa quando comparada com as camadas de mais idade em que as habilitações inferiores ao secundário atingem 44,2% e 63,6%, respetivamente para os 45-54 anos e 55-64 anos.

### Distribuição da população dos vários grupos etários, por nível de habilitação.

Portugal, 2023

Figura 3.2.2



Entre os mais novos, a proporção de indivíduos com qualificações de nível secundário ou pós-secundário não superior é maior. Representam 40,7%, ou seja, +6,8 pp do que no grupo dos 35 aos 44 anos, e assinalam-se diferenças bem mais expressivas relativamente aos dois grupos com mais idade, +13,0 pp e +21,9 pp. Para as habilitações terciárias repete-se o padrão, havendo 40,9%, diplomados do ensino superior entre os mais novos. Mais +4,7 pp, +28,1 e +23,3 comparativamente às faixas etárias que os antecedem.

Estes números refletem, de algum modo, as políticas de sucessivo alargamento da escolaridade obrigatória, bem como o número crescente de diplomados do ensino superior. Contudo, olhando ainda para a Figura 3.2.2 vê-se que na globalidade dos adultos, 25-64 anos, ainda são 40,6% aqueles que têm uma habilitação inferior ao ensino secundário, indicando que as políticas de incentivo à qualificação dos adultos continuam a ser necessárias em Portugal.

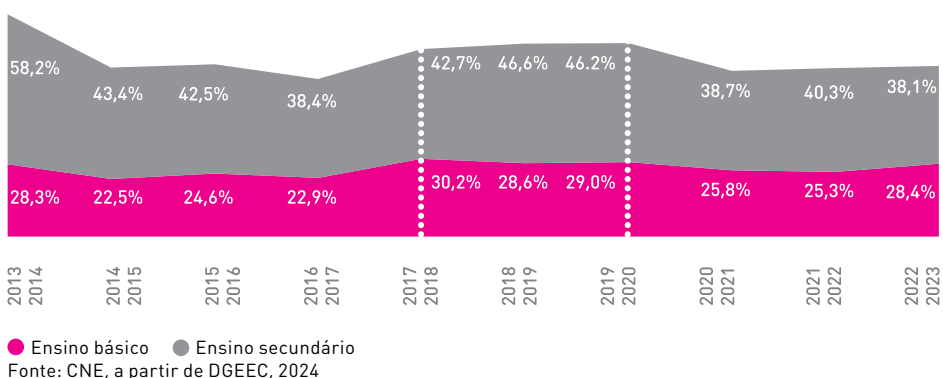
Efetivamente, o envolvimento dos adultos em atividades de educação e formação representa uma expectativa de aumento das habilitações dos indivíduos, principalmente das faixas etárias superiores. Em 2022/2023, dos matriculados em atividades de educação e formação no ensino secundário 12,9% eram adultos. No

ensino básico os adultos eram menos, 2,4%, o que é consonante com o aumento do número de indivíduos na população portuguesa com níveis de escolarização mais elevados.

Na Figura 3.2.3 apresentam-se as taxas de conclusão anuais dos adultos, apuradas a partir dos dados absolutos disponibilizados pelas estatísticas da DGEEC (2024d), respeitantes ao número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível básico e secundário, nos diferentes tipos de oferta (Educação e Formação de Adultos, Formação Modular Certificada, Ensino Recorrente e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), bem como do número de adultos que concluem em cada ano esse nível de ensino.

Em 2021/2022, tinham-se observado taxas de 25,3% para o ensino básico e de 40,3% para o ensino secundário; em 2022/2023 os valores foram, respetivamente, 28,4% e 38,1%, apresentando variações de +3,1 pp e -2,1 pp.

**Taxa de conclusão dos adultos, por nível de ensino.** Continente, 2014-2023  
 Figura 3.2.3



O período de 2017/2018 a 2019/2020, correspondente aos três anos imediatos ao lançamento em 2017 do programa Qualifica, dirigido a adultos com percursos de educação e formação incompletos, preserva as taxas de conclusão mais elevadas, quer no ensino básico quer no secundário, mantendo-se em 2022/2023 a tendência dos valores mais recentes da série.

De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), o programa Qualifica ultrapassou um milhão de inscritos no final de 2023: 1 025 549, considerando o total acumulado desde a sua criação, em 2017 (ANQEP, 2024).

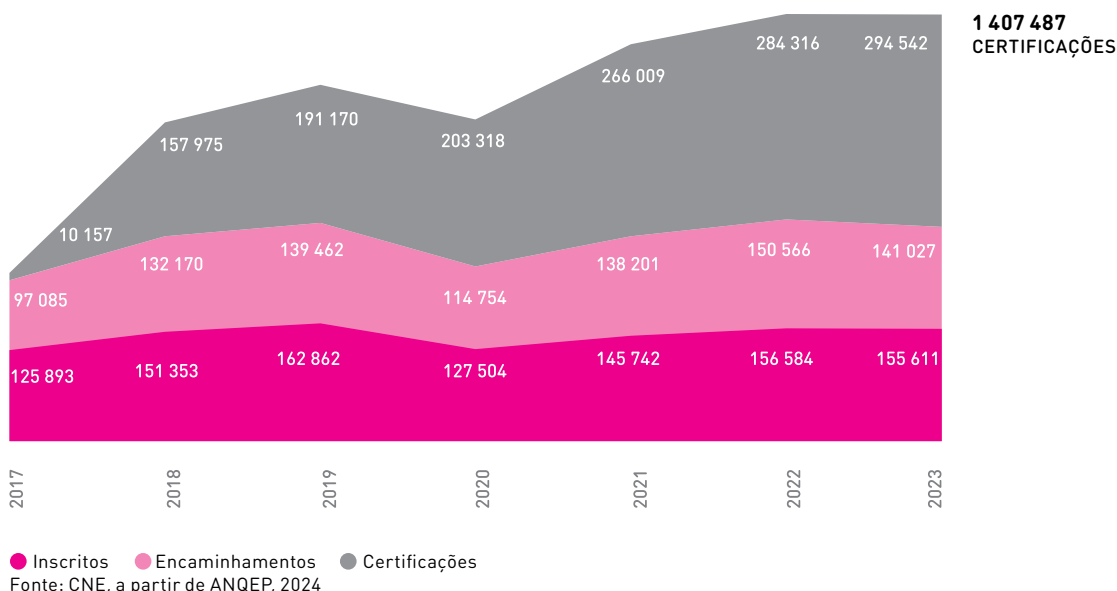
A Figura 3.2.4 salienta a evolução dos números de inscritos, encaminhamentos para formação e certificações, no mesmo período. Considerando, igualmente o total acumulado do programa, registaram-se 913 265 encaminhamentos e 1 407 487 certificações, estas crescendo sempre, exceto durante 2020.

Mais de metade dos adultos que investiram na sua qualificação por esta via eram mulheres (58%). Quando se inscreveram, 57% dos indivíduos tinham uma qualificação inferior ao ensino secundário, 32% tinham o ensino secundário completo e 11% ultrapassavam esse nível (ANQEP/SIGO, 2024).



## Participação dos adultos no programa Qualifica. Portugal, 2017-2023

Figura 3.2.4



Apesar dos progressos assinalados, em 2023, a dependência intergeracional na educação ainda era substantiva em Portugal. Quer quanto à reprodução das baixas qualificações, quer como impulso para o alcance das mais elevadas. Procurou-se elucidar esse efeito apresentando na Tabela 3.2.2 uma distribuição dos adultos (25-64 anos) relacionando a habilitação dos próprios com a habilitação dos pais.

Por um lado, verifica-se que metade dos indivíduos cujos pais não completaram o ensino secundário têm eles próprios habilitação inferior ao ensino secundário. Por outro, regista-se que 79% dos adultos que têm pelo menos um dos progenitores com uma habilitação terciária completaram uma habilitação desse nível.

### Percentagem de adultos, 25-64 anos, por nível de habilitação, relativamente à habilitação dos pais. Portugal, 2023

Tabela 3.2.2

Habilitação dos pais	Inferior ao ensino secundário	Ensino secundário	Ensino superior
Nenhum dos pais concluiu o ensino secundário	50%	29%	21%
Pelo menos um dos pais concluiu o ensino secundário	9%	37%	53%
Pelo menos um dos pais concluiu o ensino superior	4%	17%	79%

Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

Romper com a dependência intergeracional parece, pois, ser mais difícil quanto mais baixas são as habilitações dos progenitores. Apenas 21% dos indivíduos entre os 25 e os 64 anos cujos pais não completaram o ensino secundário conseguiram alcançar uma habilitação de nível terciário. Regista-se, no entanto, que 29% completam o ensino secundário, superando também as habilitações dos seus pais.

Já o facto de pelo menos um dos progenitores ter concluído o ensino secundário parece ter forte influência na mobilidade ascendente: 37% dos adultos filhos de pais com o ensino secundário alcançam a mesma qualificação e 53% superam os pais, concluindo um curso de educação terciária.

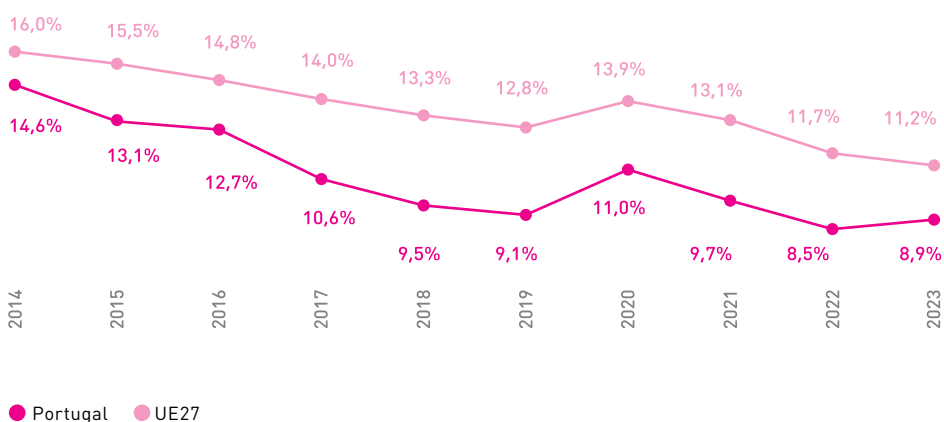
Estes saltos geracionais não deixam de ser conquistas importantes e são sinais de mobilidade ascendente, com a conclusão do ensino secundário como charneira. São igualmente um eco da melhoria das oportunidades de acesso à educação. Acresce que assumem particular relevância quando observados cronologicamente: em 2023, entre a população de adultos dos 25 aos 64 anos de idade, havia 29,9% com um nível de educação terciária, dez anos antes, em 2014, eram 21,7%, recuando ao início do milénio, 2001, eram apenas 9,2% (OCDE, 2024, Data explorer).

A redução do número de jovens entre os 15 e os 29 anos que não estuda nem trabalha (NEET, na sigla em inglês) é outro sinal que aduz à qualificação. Conforme se mostra na Figura 3.2.5, em 2023, a percentagem de jovens NEET era de 8,9% em Portugal e de 11,2% na UE27.

Estes valores confirmam a tendência decrescente aqui observada desde 2014, apesar do aumento de 0,4 pp no último ano da série, relativamente a 2022. Parece igualmente reforçada a ideia de que o desvio registado em 2020 foi circunstancial e se deveu, muito provavelmente, a efeitos específicos da pandemia COVID-19, no mercado de trabalho e na relação destes jovens com a educação nesse período.

### Percentagem da população entre os 15 e os 29 anos que não estuda nem trabalha. Portugal e União Europeia, 2014-2023

Figura 3.2.5



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 25-09-2024

De acordo com os dados da OCDE (2024, Data explorer), olhando especificamente para a faixa etária que cola ao final da escolaridade obrigatória, 18-24 anos, também se verifica que a proporção de jovens NEET, em Portugal, diminuiu de 18,3% em 2016 para 13,2% em 2023. Nessa faixa etária, 55,3% dos indivíduos estavam envolvidos em atividades de educação e 31,6%, não estando a estudar, estavam a trabalhar (OCDE, 2024, Data explorer).

Estes dados sintonizam com os resultados do *Inquérito Jovens no pós-secundário, 2022* (DGEEC, 2024h), onde se destacava que, logo após a conclusão do ensino secundário, 66% dos jovens em Portugal se encontravam exclusivamente a estudar (cf., secção 3.1). A comparação também indicia alguma perda de envolvimento nos estudos nos anos seguintes à conclusão do ensino secundário, atendendo a que a cota de estudantes é mais baixa no indicador da OCDE, que alarga a faixa etária até aos 24 anos.

Face a uma maior qualificação da população portuguesa, ao compromisso dos mais jovens com uma atividade de educação e ao envolvimento dos adultos em atividades de educação e formação, cabe analisar os eventuais efeitos desses acréscimos nas vidas dos indivíduos, nomeadamente na empregabilidade e na retribuição financeira.

A conclusão do ensino secundário continua a ser a fasquia a partir da qual aumenta a probabilidade de conseguir um emprego. Em Portugal, em 2023, 72,2% dos jovens adultos, 25-34 anos, que tinham habilitações inferiores ao ensino secundários, estavam empregados. No entanto, comparativamente, as taxas de emprego dos que tinham concluído o ensino secundário ou pós-secundário não superior e dos que detinham uma habilitação de educação terciária eram bem mais elevadas: 84,9% e 88,3%, respetivamente +12,7 pp e +16,1 pp. Estas taxas de emprego são superiores às médias da União Europeia (UE25 estados), cujos valores correspondentes eram 58,0%, 80,0% e 87,1%, respetivamente, bem como às médias dos países da OCDE, de 60,8%, 78,9% e 86,6%, mantendo a ordem crescente das habilitações (OCDE, 2024 Data explorer).

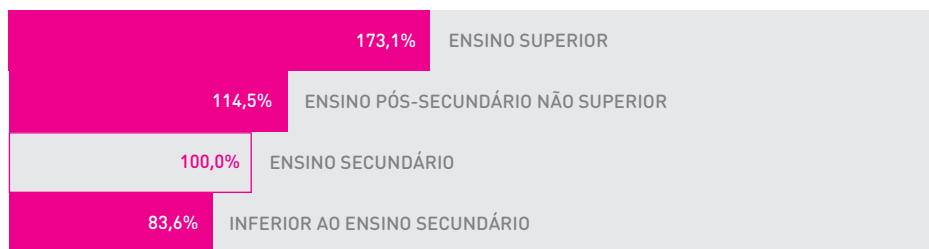
Na Figura 3.2.6, apresentam-se os rendimentos mensais dos trabalhadores entre os 25 e os 64 anos por nível de habilitação, mas de forma relativa, ou seja, comparando-os entre si e tomando por base de comparação os rendimentos dos indivíduos com ensino secundário.

Observa-se que as habilitações mais elevadas proporcionam remunerações do trabalho mais elevadas. Considerando os últimos dados disponíveis, que reportam a 2022, um indivíduo com habilitação de nível terciário auferia um rendimento mensal correspondente, em média, a 173% do salário médio dos trabalhadores que concluem o ensino secundário. Os ganhos relativos são visíveis desde logo para os indivíduos que completam uma formação pós-secundária não superior, com um salário igual a 114,5% da base de comparação. Os indivíduos desta faixa etária que não completaram o ensino secundário ganham, em média, um salário correspondente a 83% da base de comparação.

**Maiores  
benefícios por  
qualificações  
mais elevadas**

### Rendimentos relativos, por nível de habilitação dos adultos empregados, 25-64 anos. Portugal, 2022

Figura 3.2.6



Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

Ter uma formação de carácter vocacional no ensino secundário ou pós-secundário representa alguma vantagem remuneratória. Um trabalhador entre os 25 e os 64 anos com uma formação de nível secundário de carácter vocacional tem um ordenado médio mensal correspondente a 121,0% do de um trabalhador que não concluiu o ensino secundário. Enquanto a vantagem de um trabalhador que completou uma formação de carácter geral se traduz num vencimento de 119,7% do indivíduo que não completou o secundário (OCDE, 2024 Data explorer).

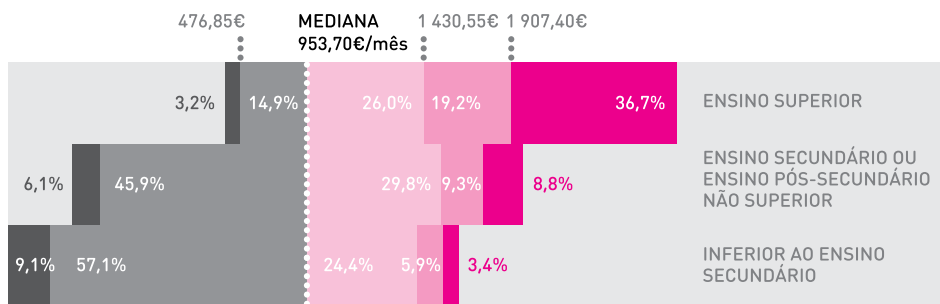
A extrema vulnerabilidade daqueles que ficam por níveis de qualificação mais baixos acresce à noção de que estudar compensa, não só em termos de oportunidade de emprego, como de compensação financeira.

Em Portugal, em 2022, 9,1% dos trabalhadores entre os 25 e os 64 anos que não tinham concluído o ensino secundário corriam maior risco de auferir uma remuneração mensal (trabalho a tempo inteiro ou parcial) inferior ou igual a metade do rendimento correspondente à mediana, que era de 953,70 Euro. A probabilidade de encontrar um indivíduo com esse nível de rendimento entre os que concluíram o ensino secundário ou terciário era menor, 6,1% e 3,2%, respetivamente (OCDE, 2024a).

A Figura 3.2.7 expõe a desproporção do risco referido, ao mostrar em pormenor como se distribuem os adultos empregados atendendo à sua remuneração mensal, considerados quatro escalões, dois inferiores à mediana e dois superiores. Em termos absolutos, mostra que esses indivíduos recebiam mensalmente, em média, valores inferiores a 476,85€. Permite igualmente constatar a concentração da maior parte dos trabalhadores que não concluíram o ensino secundário nos níveis de remuneração abaixo da mediana (66,2%).

Pelo contrário, entre os indivíduos que tinham uma habilitação de nível terciário, a maior parte, 81,9%, ganhava acima da mediana, e parte destes, 36,7% tinha um rendimento superior ao dobro da mediana.

**Distribuição dos adultos empregados, 25-64 anos, por nível do rendimento mensal comparado à mediana, considerando o nível de habilitação.** Portugal, 2022  
 Figura 3.2.7



Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

- inferior ou igual a 1/2 da mediana
- superior a 1/2 da mediana, inferior ou igual à mediana
- superior à mediana, inferior ou igual a 1,5 da mediana
- superior a 1,5 da mediana, inferior ou igual a 2,0 da mediana
- superior a 2,0 da mediana

Em termos relativos a vantagem financeira de completar um grau no ensino superior é substantiva em Portugal, mas em termos absolutos traduz-se num ganho mensal cuja base é de 1 907,40 €/mês (2,7 vezes o salário mínimo em 2022). Este valor, o dobro do rendimento na mediana, comparado a outras economias europeias, certamente umas mais próximas da realidade nacional, outras bem mais fortes, mostra desvios desfavoráveis a Portugal, tomando por base uma aproximação bruta aos rendimentos mensais na mediana. A valores de 2022, as diferenças são da ordem dos -800€ face a Espanha, -1 000€ face à Estónia; escalam para valores da ordem dos -2 000€, por exemplo, relativamente a Itália, ou ultrapassam os -4 000€ face à Irlanda ou à Alemanha.

Portugal, em 2022, tinha 29% de indivíduos com habilitação terciária entre os trabalhadores dos 25 aos 64 anos. Proporção menor do que nos países referidos, principalmente face à Irlanda (com 54%) e à exceção da Itália (com 20%). Desses países, a Alemanha e a Irlanda, precisamente aqueles em que o rendimento na mediana é muito superior ao de Portugal, já tinham reduzido a proporção de trabalhadores com habilitação inferior ao secundário para 16% e 17%, respetivamente, enquanto Portugal tinha 42% de trabalhadores nessas condições (OCDE, 2024b, 2024c).

Estes desequilíbrios têm muitos fatores subjacentes, desde logo as características do mercado de trabalho de cada um dos países, por exemplo, aposta em setores que requerem mão-de-obra especializada *versus* setores mais generalista ou sazonais; dimensão e robustez económica desses mercados, etc. Fatores absolutamente determinantes, mas cuja análise escapa ao âmbito do presente relatório.

Cabe, contudo, observar os fatores relacionados com a qualificação que parecem sobressair nos países mais prósperos: por um lado, a redução dos trabalhadores menos qualificados para menos de dois em cada dez, por outro, a existência de largas fatias da população trabalhadora com habilitações de nível secundário ou superior.

Como foi várias vezes assinalado ao longo desta secção Portugal tem vindo a fazer um percurso positivo no sentido de consolidar estas duas tendências. Os resultados são especialmente visíveis na redução dos indivíduos com qualificação inferior ao ensino secundário entre os jovens adultos, 25-34 anos, que baixaram até aos 18,4% em 2023. São igualmente notórias no aumento progressivo desde há mais de uma década dos indivíduos destas mesmas idades que concluem uma formação de nível secundário ou pós-secundário não superior e que, juntamente com aqueles que concluem uma educação terciária, dominam a distribuição das qualificações: 40,7% e 40,9%, respetivamente.

Os mais jovens estão a superar o desafio do aumento das qualificações, num país em que a democratização do acesso e a criação de condições para o sucessivo alargamento da escolaridade obrigatória são marcos de uma história muito recente. A dependência intergeracional ainda é forte, especialmente determinante nos grupos cujos pais têm menores habilitações (inferiores ao ensino secundário), “puxando para baixo” as habilitações dos filhos. Contudo, a análise dos números mostra também que a conclusão do ensino secundário ajuda a impulsionar fortemente a aquisição de habilitações do mesmo nível ou superiores por parte da geração seguinte e, nesse caso, o aumento sucessivo da qualificação das camadas mais jovens da população é um contributo considerável para um aumento da mobilidade ascendente, no que respeita às qualificações.

As diferenças nas habilitações têm um forte impacto na remuneração do trabalho e explicam a maior parte das variações nos rendimentos auferidos, em Portugal, como noutros países (no âmbito da OCDE ou da União Europeia). Uma habilitação de nível terciário em Portugal multiplica por 1,7 o rendimento médio correspondente a uma habilitação de ensino secundário. O salto de uma habilitação de nível secundário, face a uma habilitação inferior, é de 1,2 vezes.

Maior habilitação significa, portanto, maior remuneração, mas, em termos absolutos, o trabalho em Portugal, mesmo requerendo competências de nível superior, não induz um pagamento muito diferenciado. Considerando os dados disponíveis de 2022, alcançava valores iguais ou superiores a 2,7 vezes o salário mínimo para cerca de 4 em cada 10 indivíduos com educação terciária, num contexto salarial em que a mediana dos rendimentos correspondia a 1,4 salários mínimos. Esta mão-de-obra especializada era paga a valores mais baixos que os praticados noutros países da Europa, com diferenças assinaláveis.

Os baixos valores da remuneração do trabalho em Portugal podem constituir um desincentivo à qualificação dos mais jovens e à requalificação dos mais velhos e, desse modo, comprometer o esforço de elevação das qualificações dos portugueses.

Do lado das políticas de educação podem enunciar-se medidas e programas que têm estado associados a um aumento dessas qualificações. Desde o alargamento da escolaridade obrigatória ao financiamento de programas de formação, reconhecimento e certificação de competências dos adultos, passando pela aferição das qualificações profissionais por quadros de referência internacionais, ou pelos programas que suportam iniciativas de internacionalização no âmbito da educação escolar, profissional e do ensino superior.

Certamente, outras políticas como a atribuição de bolsas aos alunos mais carenciados, no ensino superior, e a oferta de alojamento estudantil a custos acessíveis carecem de reforço, para não deixar esmorecer este impulso de qualificação. O mesmo se pode dizer acerca do desenho e implementação de políticas que respondam aos desafios de incentivar os rapazes a obterem diplomas de estudos mais avançados ou de medidas que contribuam para dirimir assimetrias regionais no que respeita às qualificações.

Contudo, parece fazer todo o sentido que essas políticas sejam acompanhadas por políticas na área do trabalho, como se observou ser particularmente profícuo em programas de qualificação de adultos. Esta aliança parece fazer ainda mais sentido para fomentar a fixação em Portugal dos diplomados do ensino superior, conter o *brain drain*, e para reter indivíduos com formação especializada de nível secundário ou pós-secundário.

Esta concertação apela, no fundo, ao traçado de uma visão estratégica para o país, que combine o esforço de qualificação com apostas de desenvolvimento nacional baseadas na construção de um tecido empresarial interessado e capaz de contratar mão-de-obra altamente qualificada, nos mais variados campos, tecnologia digital, energias verdes, saúde, entre outros.

## Síntese

Os resultados do sistema educativo observados neste capítulo dão conta de várias conquistas que se alcançaram nos últimos anos. Contudo, mostram também problemas relacionados com a qualidade das aprendizagens e das competências em algumas áreas. Nesta síntese, salientam-se os principais desenvolvimentos, bem como alguns aspetos que devem ser atendidos no âmbito das políticas educativas, nacionais, locais e organizacionais.

O crescimento acentuado, que marcou a evolução das taxas de conclusão do ensino básico por mais de uma década, estabilizou em 2022/2023, em valores semelhantes aos registados em 2018/2019, antes da pandemia COVID-19. O mesmo se pode dizer relativamente à diminuição das taxas de retenção e desistência. Ainda assim, as taxas de conclusão são elevadas: 90,2% no ensino secundário e 98,1%, 96,4% e 93,8%, respetivamente, no 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

As taxas de conclusão dos alunos do 3.º ciclo decresceram ao longo dos últimos três anos letivos. No mesmo período houve um aumento das taxas de retenção e de desistência. É uma situação que deve ser acompanhada nas suas múltiplas vertentes, nos próximos anos.

Num contexto de novas demografias, as elevadas taxas de retenção e desistência das crianças e jovens cujos progenitores são estrangeiros alertam para a necessidade de ativação efetiva de medidas de inclusão e discriminação positiva. De facto, 10,3% destes alunos ficaram retidos ou desistiram o que constitui praticamente o triplo daqueles cujos progenitores têm a nacionalidade portuguesa. No ensino secundário esta diferença acentua-se com 26,8% face a 8,5%. Trata-se de uma situação preocupante que é necessário conhecer nas suas múltiplas dimensões, nomeadamente no que se refere à eficiência e eficácia organizacional e pedagógica da disciplina de PLNMM e aos processos de acolhimento destes alunos nas escolas que frequentam. Só deste modo será possível agir de forma consistente e sustentada.

No ensino superior diplomaram-se 95 608 estudantes nos vários níveis, em 2022/2023, o que representa um crescimento de 6,7% face a 2021/2022 e um salto de 29,0% relativamente a 2013/2014. A maior parte eram mulheres, 58,4%. Os sucessivos aumentos no número de diplomados são conquistas importantes. No entanto, continua a verificar-se um défice de diplomados em áreas relevantes para o mercado de trabalho, designadamente, nas áreas normalmente designadas por STEM, isto é, ciências, tecnologias, engenharia e matemática. Esta situação sugere que será necessário desenvolver medidas e/ou programas que, de algum modo, a possa dirimir.

Em todos os níveis de escolaridade do ensino básico e em várias disciplinas, há percentagens elevadas de alunos que não aprendem o que está previsto no currículo. São particularmente inquietantes os resultados nas disciplinas de matemática e os desempenhos no domínio da língua escrita. O mesmo se pode dizer relativamente às competências digitais. Por exemplo, nas provas de aferição, 69,7%, 57,5% e 60,8% dos alunos do 2.º ano, assim como 75,8%, 90,4% e 79,7% do 8.º ano, revelaram dificuldades, respetivamente, nos domínios da matemática números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados. A escrita é um desafio para mais de metade das crianças do 2.º ano, 56,0%, que revelaram dificuldades ou não conseguiram de todo responder às tarefas. Também no diagnóstico das aprendizagens, realizado pelo IAVE, se observaram dificuldades em tarefas científicas mais elementares. Por exemplo, apenas 31,5% dos alunos do 6.º ano e 16,5% dos do 9.º ano conseguem utilizar conhecimento científico para descrever ou classificar entidades, fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Este é um problema recorrente e preocupante, que deve ser objeto de medidas de política no contexto da melhoria do ensino e das aprendizagens nos primeiros anos.

Apesar dos défices enunciados, importa referir que há alunos que aprendem ao mais elevado nível. Num sistema que se pretende equitativo, tornam-se, assim, ainda mais necessárias políticas e medidas que contribuam para que essa situação abranja um número crescente de crianças e jovens. O país, ao nível da educação nos primeiros anos, necessita de um plano que contemple os domínios em que urge intervir para



melhorar a situação atual (e.g., formação de docentes, sistemas de apoio, acompanhamento e monitorização).

A reconfiguração das provas de avaliação externa com finalidades de aferição é um passo importante para uma identificação mais fina das aprendizagens realizadas pelos alunos. Alterações que poderão ter grande alcance, e que se espera refletidas na transformação destas provas prevista já para 2025, prendem-se com dois aspetos fundamentais: a) a não divulgação dos itens das provas que, deixando de ser de acesso livre, passam a permitir comparar resultados ao longo do tempo e, assim, observar com confiança a evolução das aprendizagens dos alunos; e b) a opção por itens que suscitem mais a mobilização de competências e menos a mobilização de conhecimentos curriculares específicos. Crê-se igualmente que a utilização de escalas de caracterização de desempenho, que descrevam o que os alunos são efetivamente capazes de fazer em cada domínio de aprendizagem, pode ser uma mais-valia.

Apesar do esforço de inclusão subjacente a várias medidas de equidade em curso no sistema educativo português, o desempenho consistentemente mais baixo dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos, do ponto de vista social, económico e cultural, prolonga-se há várias décadas. Mais recentemente, essa situação verifica-se também com os alunos estrangeiros. As razões desta persistência carecem de análise em vários planos (e.g., social, organizacional, pedagógico), a fim de dirimir o problema, melhorar os resultados e garantir a prossecução do desígnio de equidade. Em todo o caso, parece ser relevante cumprir a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018 que prevê um conjunto de ações no domínio do acompanhamento, monitorização e avaliação das medidas seletivas e adicionais implementadas, e cujos resultados serão fundamentais para conhecer o que, realmente, se pode estar a passar. Sem esse conhecimento, é muito difícil perspetivar medidas para solucionar os problemas.

A melhoria consistente das taxas de escolarização e de conclusão que se verifica no ensino secundário nas três últimas décadas tem sido relevante para o aumento das qualificações dos jovens adultos. Traduz-se no aumento progressivo, desde há mais de uma década, dos indivíduos entre os 25 e os 34 anos com uma formação de nível secundário ou pós-secundário não superior, que em 2023, representavam 40,7% da população desta idade. Juntamente com os que concluem uma educação terciária, 40,9%, dominam a distribuição das qualificações. É, pois, particularmente importante investir na qualidade das formações dos cursos de nível secundário, nomeadamente através do desenvolvimento de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstos no PASEO.

No que respeita às qualificações, a dependência intergeracional ainda é forte e especialmente condicionante entre os adultos (25-64 anos) cujos pais têm habilitações inferiores ao ensino secundário, uma vez que metade destes reproduz as baixas habilitações dos progenitores. Importa, pois, quebrar esta dependência nas camadas menos escolarizadas da população, um desafio para o qual o aumento sucessivo da qualificação das gerações mais jovens pode ser um contributo muito relevante, sendo a conclusão do ensino secundário uma alavanca desses saltos geracionais.

O envolvimento dos adultos em atividades de educação e formação tem tido um efeito direto no aumento das qualificações. O programa Qualifica ultrapassou um milhão de inscritos no final de 2023 e alcançou 1 407 487 certificações, considerando o total acumulado desde a sua criação, em 2017. Ainda assim, as baixas qualificações prevalecem nas camadas com mais idade da população, 63,6% dos indivíduos entre 55 e os 64 anos e 44,2% dos que têm entre 45 e 54 anos possuem uma habilitação inferior ao ensino secundário.

Estudar compensa. Quanto mais elevadas são as qualificações, maior a perspetiva de uma vida melhor. A conclusão do ensino secundário contribui de forma decisiva para se conseguir emprego e receber uma remuneração superior. Em 2023, registaram-se taxas de emprego elevadas entre os jovens adultos, 25-34 anos, que concluíram o ensino secundário ou pós-secundário não superior (84,9%) e os que concluíram uma habilitação de nível terciário (88,3%). Os últimos auferem um rendimento mensal correspondente, em média, a 173% do salário médio dos trabalhadores que concluem o ensino secundário.

## Referências

- Abrantes, P. (2022). Democratização e desigualdades educativas. In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 448-457. Academia Portugal Digital (2022). *Estrutura de Missão Portugal Digital*. <https://academiaportugaldigital.pt/>
- Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP) (2024). *Números ANQEP*. [https://www.anqep.gov.pt/np4/indicadores\\_n1](https://www.anqep.gov.pt/np4/indicadores_n1)
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefinindo a internacionalização em casa. In A. Curaj, L. Matei, R. Prisco, J. Salmi, & P. Scott (eds), *A Área Europeia de Educação Superior*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)
- Belpaeme, T., & Tanaka, F. (2021). Social Robots as educators. In OECD *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1c3b1d56-en>
- Bosio, E., & de Wit, H. (2024). *Fostering service to society, inclusion, and equity through global citizenship education: A conversation with Hans de Wit*. 6 UNESCO-IBE Prospects. <https://doi.org/10.1007/s1125-024-09695-8>
- Brandalise, G. C., & Heinzle, M. R. (2023). Internacionalização da e na educação superior: Conceitos e abordagens. *Revista Internacional de Educação Superior*, (9), pp. 1-17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8670113>
- Buckley, J., Colosimo, L., Kantar, R., McCall, M. & Snow, E. (2021). Game-based assessment for education. In OECD, *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9289cbfd-en>
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (s.d.). *Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua*. <https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- CCPFC (2024). *Relatório de atividades 2023*. <https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20do%20CCPFC%202023%20VF.pdf>
- Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE) (2022). *Relatório de avaliação externa do Projeto eTwinning em Portugal 2005 – 2020*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação. [https://www.etwinning.pt/site/sites/default/files/Documentos/PDF/relfinal\\_10-maio-2022\\_compressed.pdf](https://www.etwinning.pt/site/sites/default/files/Documentos/PDF/relfinal_10-maio-2022_compressed.pdf)
- Comissão Europeia (2020). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões – Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52020DC0625>
- Comissão Europeia (2021). *Erasmus+ programme guide*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/budget>
- Comissão Europeia (2023a). *Education and training monitor 2023: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/936303>.
- Comissão Europeia (2023b). *Erasmus+ annual report 2022*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211791>
- Comissão Europeia (2023c). *Erasmus+ anual report, Portugal in 2022*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/Erasmus%2B%20Portugal%20in%202022%201.pdf>
- Comissão Europeia (2023d). *Monitor da educação e Formação 2023 – Portugal*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffcd2ad8-8ce1-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-pt>
- Comissão Europeia (2024a). *Melhorar a qualidade e a equidade na educação e na formação*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/improving-quality>
- Comissão Europeia (2024b). *Monitor da educação e formação 2024 – Portugal*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39776d27-ac6f-11ef-acb1-01aa75ed71a1/language-pt>
- Comissão Europeia/Centro Comum de Investigação, Mazzeo Ortolani, G., Pokropek, A., Karpinski, Z., & Biagi, F. (2024). *STEM competencies, challenges, and measurements : A literature review*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/9390011>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019a). *A Educação digital nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019b). *Educação e cuidados na primeira infância na Europa: Envolvimento das famílias. Relatório da Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training in Europe 2022: Overview of major reforms since 2015*. Publications Office of European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/479169>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023a). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DGE (2024c). *SELFIE - Desenvolvimento Digital das Escolas*. [https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/relatorio\\_selfie\\_desenvolvimento\\_digital\\_escolas\\_2024.pdf](https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/relatorio_selfie_desenvolvimento_digital_escolas_2024.pdf)

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

DGEEC (2023a). *Inscritos em estabelecimentos de ensino superior – 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/ensino-superior/estatisticas/vagas-e-inscritos/652fba6bbd5c2b00958292c4#artigo-6576f80c-5f39ee77721e9e66>

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

DGEEC (2023c). *Plano 21/23 Escola+: Quarto relatório de monitorização*. [https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-06/IV\\_Relatorio\\_Monitorizacao\\_Plano\\_21-23\\_Escola\\_2023\\_06\\_30.pdf](https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-06/IV_Relatorio_Monitorizacao_Plano_21-23_Escola_2023_06_30.pdf)

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

DGEEC (2024b). *Educação em números - Portugal (dashboard)*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDQwZGQ1NGUtZDBiNS00MzViLTk2MDYtYzc5ODIyZDRiYTkxliwiidCl6ImQ0MwIzMGNmLTgzMzEzNGJkN005YTkLtg3NGY1MmlwMDQxNSlslmMiOjhp9&pageName=ReportSection160253c4e08848c860a8>

- DGEEC (2024c). *Educação inclusiva 2022/2023 apoio à aprendizagem e à inclusão, escolas da rede pública do Ministério da Educação*. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e7f273210c1dd160414&ved=2ahUKEwiquJm9qbGKAXWIRfEDHVsk0UAQFnoECBYQAQ&usq=AOvVaw1SWor3hEku0SR4e4VWPgvnh>
- DGEEC (2024d). *Perfil do aluno 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66e4399e081cd43c247ab6f4>
- DGEEC (2024e). *Perfil do docente 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66ed8861081cd43c247ab712>
- DGEEC (2024f). *Provas finais e exames nacionais: Principais indicadores – 2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665ef612af3410403fec62a6>
- DGEEC (2024g). RAIDES23-inscritos no ensino superior e mobilidade interna nacional 2023/2024 - Principais resultados. *Boletim informativo n.º 8*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/6499db7d9eff36f307f07bdb/6499db7d9eff36f307f07bdb/6529384a121f641a986cc619/6723982d272c4cdc5b132e59>
- DGEEC (2024h). *Resultados ao inquérito 'Jovens no Pós-Secundário 2022'*. <https://www.dgeec.medu.pt/pag/6499de939eff36f307f07bdc/65524fc0455255473193d2bd/65524fef455255473193d2bf>
- DGEEC (2024i). *Resultados escolares por disciplina - 2.º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12-2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/resultados-escolares/655397b9455255473193d2cd#artigo-66d5b7a095837083225f98cd>
- DGEEC (2024j). *Resultados escolares por disciplina - 3.º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12-2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/resultados-escolares/65539810455255473193d2ce>
- DGEEC (2024k). *Resultados escolares sucesso e equidade ensino básico e secundário*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665efb29af3410403fec62a9>
- DGEEC (2024l). *Situação 4 anos após o ano de ingresso dos alunos no 1.º ciclo do ensino básico, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/675ac25dbbd091b0c00f4a06>
- DGEEC (2024m). *Situação 2 anos após o ano de ingresso dos alunos no 2.º ciclo do ensino básico, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/675afd48250a0aff719dff36>
- DGEEC (2024n). *Transição entre ensino secundário e o ensino superior 2021/2022 - 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/64ad21cb8e5ca5b1c8676270/undefined/6532528bbd5c2b00958292dc/64f855f0d128bc76d4fba91e#artigo-6672e8231638429280fe59b0>
- DGEEC (no prelo). *Situação 3 anos após o ano de ingresso dos alunos no 3.º ciclo do ensino básico, 2022/23*.
- Direção Geral do Ensino Superior (DGES) (2024). *O ensino superior em Portugal 2021-2023*. <https://www.dges.gov.pt/pt/content/o-ensino-superior-em-portugal-20212023>
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. (2024). A tecnologia na escola portuguesa e as competências digitais dos seus professores: Uma visão atual mas historicamente construída. In N. Pedro, C. Santos & J. Mattar (coords.). *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*, pp. 76–90. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- D’Mello, S. (2021). Improving student engagement in and with digital learning technologies. In *OECD, Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/8a451974-en>.
- Dorotea, N., Piedade, J., & Pedro, A. (2024). Capacitação Digital das Escolas: Estratégia Portuguesa para a Integração Pedagógica e Organizacional do Digital. In N. Pedro, C. Santos & J. Mattar (coords.), *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*. pp. 107–126. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Reboredo, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M (2023a). *PIRLS 2021 – Portugal. Relatório nacional*. IAVE, I. P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS2021\\_RelatorioNacional.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS2021_RelatorioNacional.pdf)
- Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2023b). *PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional*. IAVE, I. P. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>
- Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2024). *ICILS 2023 – Relatório nacional: Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. IAVE, I.P. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relatorio-Final-ICILS.pdf>
- Erasmus+. (2024). *Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação*. <https://erasmusmais.pt/>
- European Commission (2024). *Political Guidelines 2024-2029*. [https://commission.europa.eu/document/e6cd4328-673c-4e7a-8683-f63ffb2cf648\\_en](https://commission.europa.eu/document/e6cd4328-673c-4e7a-8683-f63ffb2cf648_en)
- European Commission/European Education Area (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

- European Commission/Joint Research Centre (JRC). (2024). Lista de Verificação para Configurar a Ferramenta SELFIE. E, JRC (ed.). *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/452384>, JRC129322.
- Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) (2024, Maio 4). *4 anos da Plataforma NAU em números*. <https://www.fccn.pt/noticias/4-anos-da-plataforma-nau-em-numeros/>
- Foster, N. (2023). Teacher digital competences: Formal approaches to their development. In *OECD, Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. <https://doi.org/10.1787/c8684248-en>
- Foster, N., & Piacentini, M. (eds.) (2023). *Innovating assessments to measure and support complex skills*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
- Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Segurança Social (GEP/MTSS) (2024). *Carta Social. Rede de Serviços e Equipamentos. Relatório 2023*. <https://www.cartasocial.pt/documents/10182/13834/Carta+Social+-+Relat%C3%B3rio+2023.pdf/719607bd-9f1a-4373-b39d-15c2d8813d99>
- Galego, C. (2016). Políticas educativas e ensino superior: Análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão académica em Portugal. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 10-30.
- Garson, K. (2016). Reframing internationalization. *Canadian Journal of Higher Education/ Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*, 46(2), 2016, 19-39. Obtido em 29 de outubro 2024. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113442.pdf>
- Garson, K., Bourassa, E., & Odgers, T. (2016). Interculturalizando o currículo: desenvolvimento profissional do corpo docente. *Educação Intercultural*, 27(5), 457-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240506>
- Glissant, E. (2011). *Poética da Relação*. Sextante editora.
- Gonçalves, C., & Faria, E. (2022). Futuros e desafios da Educação. In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 314-332.
- Hulpia, H., Sharmahd, N., Bergeron-Morin, L., De Pré, L., Crêteur, S., & Dunajeva, J. (2024). *Quality in early childhood education and care (ECEC): State in the EU States based on the European Quality Framework, NESET report*. Publications of the European Union. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2024/10/NESET-AR01-ECEC-QF-with-identifiers-REV-WEB.pdf>
- INCoDe.2030 (2023). *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD) para Portugal*. <https://www.incode2030.gov.pt/en/qdrcc-en/>
- Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE) (2023). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2023, Volume I - Apresentação de resultados*. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/10/Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens-Apresentacao-de-Resultados\\_2023B.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/10/Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens-Apresentacao-de-Resultados_2023B.pdf)
- IAVE (2024). *PISA 2022 - Pensamento Criativo*. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo\\_PISA2022-2.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo_PISA2022-2.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística I. P. (INE) (2023). Estatísticas da despesa pública, 2021-2022. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 15 de maio de 2023. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)
- INE (2024a). Estatísticas da despesa pública, 2022-2023. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 14 de maio de 2024. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)
- INE (2024b). Rendimento e condições de vida. Transmissão intergeracional de vantagens e desvantagens sociais, 2023. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 08 de março de 2024. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main)
- Júri Nacional de Exames (JNE) (2024). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames*. JNE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia\\_das\\_adaptacoes\\_2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_das_adaptacoes_2024.pdf)
- Lourenço, D. (coord.), Nada, C., Sin, C., Aguiar, J., Fernandes, L., Tavares, O., & Biscuais, R. (2024). *Internacionalização da educação e formação: Desafios e oportunidades do Programa ERAMUS+ em Portugal*. Agência Nacional para a Gestão do Erasmus+Educação e Formação (ANE+EF).
- Lourenço, V. (coord.), Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *ICILS 2018 - PORTUGAL. Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. IAVE, I.P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio\\_ICILS2018\\_FINAL.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio_ICILS2018_FINAL.pdf)
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro.
- Matias, R. (2024, 05 de novembro). *PLNM e as políticas de inclusão de alunos imigrantes* [comunicação]. Seminário Diversidades, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar no futuro. Conselho Nacional de Educação. Cascais, Portugal.
- Molenaar, I. (2021). Personalisation of learning: Towards hybrid human-AI learning technologies. In *OCDE, Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.

- OCDE (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/t47a06ae-en>
- OCDE (2022a). *Rewiew of inclusive education in Portugal*. Reviews of national policies for Education. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- OCDE (2022b). *Supporting education staff: Teachers and school leaders during the COVID-19 crisis*.
- OCDE (2022c). *Thinking outside the box: The PISA 2022 creative thinking assessment*. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html>
- OCDE (2023a). *Country digital education ecosystems and governance: A companion to digital education outlook 2023*. [https://www.oecd.org/en/publications/country-digital-education-ecosystems-and-governance\\_906134d4-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/country-digital-education-ecosystems-and-governance_906134d4-en.html)
- OCDE (2023b). *Digital teaching and learning resources*. *Digital education outlook*. <https://doi.org/10.1787/89dbce56-en>
- OCDE (2023c). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OCDE (2023d). *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. <https://doi.org/10.1787/2b39e98b-en>
- OCDE (2023e). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE (2024a). *Education at a glance 2024: Country note – Portugal*. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes\\_fab77ef0-en/portugal\\_a6ce9dbc-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/portugal_a6ce9dbc-en.html)
- OCDE (2024b). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD (2024c). *Education at a glance 2024: Sources, methodologies and technical notes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e7d20315-en>.
- OCDE (2024d). *PISA: Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
- OCDE (2024e). The impact of digital technologies on well-being: Main insights from the literature. In *OECD, Papers on Well-being and Inequalities*, n.º 29. <https://doi.org/10.1787/cb173652-en>
- OCDE (s.d.). *OECD data explorer*. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-DE.html>
- Oliveira, C. (2024, 05 de novembro). *Integração de crianças e jovens estrangeiros em contexto educativo: um olhar sobre os alunos estrangeiros em Portugal* [comunicação]. Seminário Diversidades, línguas e inclusão: desafios a enfrentar no futuro. Conselho Nacional de Educação. Cascais, Portugal. [https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Diversidades\\_linguas\\_e\\_inclusao/PPT\\_Catarina\\_Oliveira.pdf](https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Diversidades_linguas_e_inclusao/PPT_Catarina_Oliveira.pdf)
- Orçamento do Estado para 2022, Lei n.º 12/2022. Diário da República: 1.ª Série, n.º 122. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2022-185325094>
- Pereira, F. (Coord.), Brito, A., Lopes, F., & Saragoça, M. J. (2023). *Sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva – um guia para as escolas*. Ministério da Educação/DGE. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/dge\\_educ\\_incl\\_reg\\_juridico\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/dge_educ_incl_reg_juridico_net.pdf)
- Pereira, S.; Pinto, M. & Madureira, E. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023\\_11dez.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf)
- Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M. & Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portuguesas – ySKILLS PT*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa.
- Programa Erasmus+, (2024). *EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/erasmus-programme-guide>
- Programa Operacional Capital Humano (POCH). (2023). *Boletim informativo do Programa Operacional Capital Humano n.º 24*. <https://www.adcoesao.pt/wp-content/uploads/poch24.pdf>
- Recomendação n.º 3/2023 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série, n.º 231. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2023-224970496>
- Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 30/2020. Diário da República: 1.ª Série, n.º 78. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2023. Diário da República: 1.ª Série, n.º 12. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/3-2023-206198898>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024. Diário da República: 1.ª Série, n.º 202. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>

- Sá, C., Urquiola, M., Cardoso, A. R., Orujova, L., Morin, L-P., Silva, P. L., Teixeira, P. N., Biscaia, R., Murphy, R., & Des Jardins, S. (2024). *Dinâmicas de desigualdade no sistema de ensino superior português: acesso, género e mobilidade* [DINAGEM]. CIPES. [www.dinagem.com](http://www.dinagem.com)
- Salinas, D. (2024). *Fewer books and more educational software: How have home learning environments changed since 2015?*. PISA in Focus, n.º 127. OCDE. <https://doi.org/10.1787/0e179a87-en>
- Sanchez, B. (2014). *La falacia del nativo digital*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/falacia-nativo-digital>
- Simões, P. (2023). *Provas de aferição do ensino básico 2023: Resultados nacionais*. IAVE, I.P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/01/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o\\_Resultados-Nacionais\\_2023.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/01/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o_Resultados-Nacionais_2023.pdf)
- Simões, P. (2024). *Provas de aferição do ensino básico 2024: Resultados nacionais*. IAVE, I.P. [https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o\\_Resultados-Nacionais\\_2024\\_5nov.pdf](https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o_Resultados-Nacionais_2024_5nov.pdf)
- Tribunal de Contas (2021). *Relatório panorâmico: Demografia e educação. Relatório n.º 7/2021-OAC*. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/relatorios-oac/Documents/2021/relatorio-oac007-2021.pdf>
- UNESCO (2022). *World Conference on early childhood care and education: Tashkent declaration and commitments to action for transforming early childhood care and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045>
- UNESCO (2023). *Technology in education. Global Education Monitoring (GEM) - Report 2023*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- UNESCO (2024). *Leadership in education: Lead for learning. Global Education Monitoring (GEM) Report 2024/5*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>

## Glossário

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

### Níveis CITE 2011

**CITE 0:** educação de infância (menos de 3 anos de idade)

**CITE 0:** educação pré-primária (3 anos de idade e acima)

**CITE 1:** educação primária (1º e 2º ciclos do ensino básico)

**CITE 2:** educação secundária inferior (3º ciclo do ensino básico)

**CITE 3:** educação secundária superior (ensino secundário)

**CITE 4:** educação pós-secundária não superior

**CITE 5:** educação terciária de curta duração

**CITE 6:** educação terciária - licenciatura ou equivalente

**CITE 7:** educação terciária - mestrado ou equivalente

**CITE 8:** educação terciária doutoramento ou equivalente

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

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

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

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

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

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

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

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

**Níveis de Qualificação** – Níveis em que se estrutura o Quadro Nacional de Qualificações, definidos por um conjunto de 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.

### Níveis de qualificação

**Nível 1** 2º ciclo do ensino básico

**Nível 2** 3º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico geral ou em percursos de dupla certificação

**Nível 3** Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior

**Nível 4** Ensino secundário obtido em percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses

**Nível 5** Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior

**Nível 6** Licenciatura

**Nível 7** Mestrado

**Nível 8** Doutoramento

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

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

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

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

**Quadro Nacional de Qualificações** – Instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para a obtenção de níveis específicos de aprendizagem. Visa integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações face ao acesso, progressão e qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil.

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

**Taxa de conclusão** – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um nível de ensino (4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos), obtêm aproveitamento e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

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



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



# REFLEXÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

**A educação dos 0 aos 12:  
uma retrospectiva em direção ao futuro**  
Maria José Antunes

**Uma educação secundária para o futuro**  
António Luz Correia

**PLNM: um degrau para as aprendizagens?**  
Aldina Lobo e António Dias

**Por uma pedagogia inovadora na educação superior**  
Conceição Gonçalves

# A EDUCAÇÃO DOS 0 AOS 12: UMA RETROSPETIVA EM DIREÇÃO AO FUTURO

**MARIA JOSÉ ANTUNES**

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world. (Nelson Mandela)

O sistema educativo português sofre, nos dias de hoje, os efeitos de uma enorme pressão demográfica, em virtude de sucessivas ondas de imigração, cujo impacto a falta de professores aprofundou. A palavra de ordem é: colocar. Não pode haver uma criança em idade escolar fora dos muros da escola. O lugar das crianças é na escola. Urge trazer todos os alunos para a escola e, de preferência, o mais cedo possível. Na azáfama da universalidade do acesso, poderá estar em perigo a qualidade da educação? É importante não esquecer que estar dentro dos muros da escola não significa necessariamente ter acesso ao conhecimento e muito menos ao saber. É fundamental garantir a universalidade, a qualidade e a inclusão. Mas o acesso é, sem dúvida, condição primeira.

São notáveis e reconhecidos os assinaláveis progressos da educação portuguesa nos últimos 50 anos, após a instauração da liberdade. Ainda assim, há que reconhecer que, habitualmente, as medidas estruturantes costumam constituir especial desafio no domínio das políticas públicas, sendo muitas vezes postergadas. Nem sempre são tomadas nos tempos desejáveis, não indo para além de diagnósticos, estudos, debates e seminários.

Na educação têm-se elaborado vários estudos, alguns dos quais de reconhecido mérito. O presente texto decorreu de um desses estudos e das recomendações que originou. Chamemo-lo, pois, à memória, tentando elencar os problemas, que identificava, as recomendações que sugeria e as medidas que tomámos desde então.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou um estudo denominado *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, coordenado por Isabel Alarcão, a que se seguiu um parecer, manifestamente tímido, se comparado com o relatório técnico que lhe deu origem. O relatório identifica um conjunto de problemas fundamentais, que podemos sintetizar em quatro linhas de força: carência de apoios educativos dos 0 aos 3 anos; transições demasiado bruscas entre o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB) e entre este e o segundo ciclo do ensino básico (2.º CEB); tensão entre monodocência coadjuvada e monodocência *tout court*; falta de identidade do 2.º CEB. O relatório recomenda algumas alterações, apoiadas em alicerces de natureza biopsicossocial, pedagógica, organizacional, curricular, económica e política.

De acordo com o relatório, as políticas públicas de educação não valorizavam satisfatoriamente a Educação e o Acolhimento na Primeira Infância (EAPI) dos 0 aos 3 anos. Ao insuficiente apoio às famílias com crianças nesta faixa etária, somava-se a desarticulação entre as orientações para o acolhimento e as orientações de carácter educativo, i.e., entre uma lógica de apoio assistencial e uma lógica de apoio educativo. A valorização da educação pré-escolar (2.ª etapa da EAPI) não escondia as dificuldades de articulação com o 1.º CEB e, pese embora a sua progressiva generalização, a cobertura de rede mantinha-se anémica face às necessidades.

A desconsideração pelos ciclos de desenvolvimento integrado era especialmente notória na rutura entre o 1.º e o 2.º ciclos do ensino básico, demasiado díspares na lógica curricular e na cultura organizacional e profissional (Afonso, 2009). Isabel Alarcão escolhe uma palavra para ilustrar o diagnóstico – desarticulação – a que contrapõe um conceito que sintetiza as recomendações sugeridas – coerência.

## O diagnóstico

A escolha dos limites temporais dos 0 aos 12 não era aleatória. Assentava num triplo pressuposto: a) a unidade de natureza cognitiva, afetiva e psicossocial do nascimento à puberdade; b) a unidade da pedagogia da infância; c) a convicção da necessidade de o sistema de ensino refletir, na sua estrutura, essa unicidade psicopedagógica. Ou seja, uma lógica de desenvolvimento integrado dos 0 aos 12 anos.

Esta lógica parecia estar pressuposta nas alterações legislativas ao enquadramento jurídico da formação de professores. De facto, o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, criou uma licenciatura de educação básica comum aos educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, parecendo, assim, reconhecer uma unidade educativa com identidade própria dos 0 aos 12 anos. Da mesma forma, a classificação internacional do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico com o nível 1 de escolaridade (CITE 1), parecia pressupor a existência de um tronco comum de formação de base.

É importante salientar que uma educação de base dos 0 aos 12 não correspondia então, nem corresponde hoje, a uma conceção de educação básica, enquanto ciclo de um qualquer sistema. Esta expressão significa que a sociedade e as suas instituições educativas garantem a existência de uma correlação intrínseca de duas dimensões do desenvolvimento da criança e do seu percurso educativo: uma dimensão horizontal e uma dimensão vertical. A primeira tendo como objetivo promover a apropriação de saberes e valores, com vista à integração sociocultural, i.e., de introduzir a criança num mundo anterior a si, criando e reforçando um sentimento de pertença. A segunda visava proporcionar um núcleo de aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento de estudos, num dado momento e contexto históricos (Roldão, 2002, 2009).

Em nome dessa coerência, o estudo recomenda que o investimento na educação das crianças dos 0 aos 12 anos deveria passar, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de políticas públicas de educação destinadas a alcançar três desígnios fundamentais:

1. Universalização da EAPI dos 0 aos 3 anos.
2. Articulação sustentada entre ciclos de ensino.
3. Existência de uma política integrada de desenvolvimento educativo nesta faixa etária.

Centraremos agora a nossa análise na dilucidação destes aspetos, procurando surpreender as respostas dadas e os desafios a travar no domínio da educação das crianças dos 0 aos 12 anos.

## **A universalização da Educação e Acolhimento na Primeira Infância: a etapa dos 0 aos 3 anos**

Na segunda metade do século XX assistimos a um movimento de democratização, alargamento e massificação da escola pública. A universalização do acesso à educação colocou em primeiro plano o problema das desigualdades sociais e escolares, que as taxas de insucesso e de abandono evidenciavam. A massificação despiu a teoria dos dotes de potencial explicativo, abrindo caminho para as grandes teorias macrosociológicas, e para a chamada sociologia dos pequenos efeitos. Apostando em fatores exógenos e/ou endógenos à própria escola, de natureza macro ou micro, as diferentes teorias pareciam concordar em três aspetos fundamentais: a gravidade das consequências económicas e sociais do insucesso e do abandono escolares; a natureza cumulativa das desigualdades; a insuficiência da democratização quantitativa e consequente necessidade da aposta na qualidade da democratização. Seja qual for a perspetiva pela qual se aborda o problema, parece não haver dúvidas quando ao papel central da educação na construção de sociedades mais prósperas, mais justas e mais inclusivas. É nesse empreendimento, a educação nos primeiros anos afigura-se de primordial importância (Eurydice, 2020).

A educação começa com o nascimento e prolonga-se ao longo da vida. O acesso precoce ao sistema educativo está associado a melhores resultados escolares e a um maior retorno económico e social (OCDE, 2023). O estudo internacional *Early Learning and Child Well Being Study* (2020) sublinha que os primeiros cinco anos de vida são uma janela de oportunidade e de risco. As habilidades cognitivas e não cognitivas que as crianças desenvolvem nesses primeiros anos têm impacto duradouro ao longo do ciclo de vida. Uma aprendizagem precoce sólida acelera o desenvolvimento, enquanto um mau começo o inibe.

A aprendizagem precoce é especialmente benéfica para as crianças oriundas de ambientes familiares economicamente vulneráveis e pouco estimulantes. Estas crianças encontram na EAPI uma plataforma inicial de aprendizagem, essencial para o desenvolvimento de competências-chave para o sucesso escolar, académico e profissional. As crianças mais pobres prosperam quando têm acesso sustentado a ambientes de aprendizagem de alta qualidade.

Estudos realizados em vários países são unânimes em reconhecer que as crianças que participam em programas de EAPI de alta qualidade são mais competentes ao nível da literacia e numeracia emergentes. A estimulação cognitiva incentiva o pensamento crítico, a memória, a resolução de problemas e a criatividade. Estas crianças têm ainda maior probabilidade de desenvolver competências não cognitivas, revelando maior capacidade para estabelecer relacionamentos positivos e empáticos, assentes na comunicação e na cooperação, de gerir emoções e de adequar o seu comportamento aos contextos sociais. As competências de autorregulação (capacidade de focar a atenção, controlar impulsos e perseverar em tarefas difíceis) são fortemente estimuladas em ambientes como a creche e o jardim de infância (Anastácio & Nobre-Lima, 2015). Isto é particularmente relevante se atendermos ao facto destas habilidades serem importantes preditores do sucesso académico e do bem-estar geral (OCDE, 2022; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

A investigação no domínio das neurociências e da psicologia cognitiva estabeleceu três princípios a que as políticas educativas não devem ficar indiferentes e a que o estudo em análise faz referência: a) a indissociabilidade entre o desenvolvimento e a aprendizagem; b) o papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento; c) a dimensão ecológica do cérebro humano.

Nos dois primeiros anos de vida podem ocorrer no cérebro de um bebé até dois milhões de sinapses por segundo. Aos dois anos a criança possui mais de cem biliões de sinapses, o dobro de um cérebro adulto. Inicia-se então o que os especialistas designam por “poda neural”: eliminação das redes sinápticas não estimuladas. A regra é simples: o que não se usa, elimina-se. Este processo levou Eagleman (2020) a afirmar: “Tornamo-nos em quem somos, não por causa do que se desenvolve no nosso cérebro, mas por causa do que é eliminado” (p.19). Noventa por cento do desenvolvimento cerebral de uma criança ocorre até aos cinco anos de idade, sendo o período entre 1 e 3 anos particularmente crucial em termos cognitivos (UNESCO, 2021).

Imediatamente antes da adolescência, volta a ocorrer uma sobreprodução de neurónios, processo a que se segue nova poda, que dá lugar a intensas alterações neurais. Na idade adulta a plasticidade do cérebro mantém-se, ainda que as possibilidades de reorganização neural diminuam. O cérebro é um órgão dinâmico, aberto à mudança, com elevada capacidade de adaptação/reorganização, em resposta aos estímulos e à aprendizagem. Contudo, este processo é particularmente pronunciado nos primeiros anos de vida, quando o cérebro se encontra num estado crítico de desenvolvimento: de portas escancaradas para o mundo.

O desenvolvimento é, portanto, um processo dinâmico e holístico, de continuidades e ruturas, em que os *inputs* iniciais afetam a qualidade dos *inputs* posteriores. A formação de habilidades essenciais para o sucesso académico e profissional e

o consequente desenvolvimento dos caminhos neurais subjacentes segue regras hierárquicas. As conquistas posteriores constroem-se sobre fundações estabelecidas anteriormente, de acordo com uma sequência previsível de períodos particularmente sensíveis. Durante esses períodos o desenvolvimento de circuitos neurais específicos e os comportamentos que medeiam são dotados de maior plasticidade e, portanto, mais recetivos às influências ambientais. As competências cognitivas e não cognitivas são interdependentes, e as experiências da criança um importante cinzel do desenvolvimento (Heckmann & Karapakula, 2019).

A psicologia cognitiva e a sociologia da infância, ao acentuarem a ecologia do desenvolvimento humano e a influência dos fatores histórico-culturais nesse processo, põem em relevo a importância da qualidade dos cuidados e das interações. A investigação nestas áreas do saber apresenta evidência empírica que permite estabelecer associações positivas entre a excelência dos serviços de educação e acolhimento prestados e os níveis de desenvolvimento. A qualidade exige profissionais altamente qualificados, um adequado envolvimento parental e contextos físicos e sociais ricos e estimulantes (Dockett et al, 2014). Como refere Zabalza (1998) “parece [...] não haver dúvida alguma sobre a importância que os aspetos qualitativos adquirem no âmbito da educação” (p. 9).

A importância da qualidade da educação desde o nascimento não é apenas um direito fundamental é, na verdade, um imperativo científico muito sustentado, devendo constituir uma prioridade das políticas públicas de educação. A *Declaração de Tashkent*, adotada na conferência mundial, promovida pela UNESCO em 2022, sobre políticas de educação infantil e cuidados na primeira infância, pede aos governos que aloquem pelo menos 10% de seus orçamentos de educação para a EAPI, como um passo fundamental para garantir a equidade no acesso e no sucesso educativos.

Em Portugal, durante muitos anos, a educação dos 0 aos 3 anos não foi devidamente valorizada. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) não chega, sequer, a mencioná-la. A prevenção do insucesso, pensava-se, era apanágio da educação pré-escolar. Da creche tinha-se uma visão meramente assistencialista.

A função educativa da creche e o seu papel no desenvolvimento psicológico das crianças é, hoje, unanimemente reconhecida. No quadro da União Europeia (UE), Portugal tem vindo a implementar reformas no sentido da universalização do acesso à EAPI, criação de uma estrutura única, qualificação do pessoal e redefinição de um quadro de intencionalidade pedagógica, com orientações educativas específicas para ambas as etapas da EAPI. Sistemas integrados de educação de infância estão frequentemente associados a um melhor desempenho em termos de políticas de acesso, financiamento, currículo e equipas profissionais (Folque & Vasconcelos, 2018; CNE, 2021, 2022)

Nos últimos anos, assistimos a um redobrado esforço de universalização do acesso gratuito à creche, através do Programa Creche Feliz, que hoje se encontra em pleno desenvolvimento. Em 2022, a Portaria n.º 198, de 27 de julho, estabeleceu a gratuidade da frequência de creches e creches familiares para todas as crianças nascidas após 1 de setembro de 2021, estendendo-se aos estabelecimentos privados. Até 2023 previa-se que o programa viesse a abranger até 100 000 crianças, 85 mil crianças em 2023, mais 15 mil do que inicialmente previsto, estimando-se que, em 2024, pudesse vir a atingir até 120 mil crianças, independentemente do rendimento familiar.

Este programa tem vindo a desenvolver-se em estreita articulação com o Programa PARES 3.0 (Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais), que se destina ao investimento em instalações sociais. Até 2026 está prevista a criação de 10 000 novos lugares em estabelecimentos de EAPI. A concretização deste objetivo envolverá a construção de novas instalações ou a reconversão/modernização das existentes. O investimento total é superior a 72 milhões de euros.



Em junho de 2023, o orçamento atribuído ao PARES foi reforçado, traduzindo-se na criação de 5 000 lugares adicionais.

O alargamento do acesso à creche foi antecedido e acompanhado por sucessivas etapas de universalização da educação pré-escolar, que em 2009 passou a ser gratuita, na sua componente letiva, a partir dos 5 anos. Em 2015 o acesso regride para os 4 anos e atualmente, desde que haja vaga, a criança pode aceder ao pré-escolar a partir dos 3 anos de idade.

Este caminho de progressiva valorização foi acompanhado por um reforço da intencionalidade pedagógica. Assim, em 2016 foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Em janeiro de 2024 saíram finalmente do prelo as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC).

Tomando como ponto de partida os mesmos princípios e fundamentos das OCEPE, este documento reconhece as competências participativas da criança e o papel do educador enquanto figura de referência, na construção de relações e interações significativas, que garantam uma vinculação segura. Não se pretende instituir práticas de escolarização precoce, mas perspetivar os diferentes níveis do sistema educativo do ponto de vista ecológico, apostando na criação de um espaço de convívio de múltiplas literacias, em articulação estreita com a família. Contraria-se assim uma visão puramente assistencialista do trabalho em creche, mantendo-se a ludicidade como princípio pedagógico essencial. Sublinhe-se, que a família não é aqui entendida como mera utente de um serviço, mas como uma parceira competente (OCDE, 2023; Vasconcelos, 2014).

Nesta linha de valorização dos primeiros anos, a publicação do Decreto-Lei n.º 32 A/2023 evidencia o crescente reconhecimento do valor intrínseco do trabalho em creche, ao estabelecer que, a partir do dia 1 de janeiro de 2024, o tempo prestado na valência de creche releva para efeitos concursais.

A universalização do acesso à creche tem produzido resultados positivos. De acordo com o *Monitor da Educação e Formação, 2023*, Portugal é um dos países da UE com uma das taxas mais elevadas de frequência das estruturas formais de acolhimento. Em 2022 a taxa de participação dos 0 aos 3 anos foi de 47,5%, situando-se acima da média da UE (35,7%) e a 3,3 pp da meta nacional de Barcelona revista para 2030.

Os dados publicados na Carta Social de 2022 apontam no mesmo sentido: a resposta social de creche registou um aumento de 62,9% entre 2000 e 2022. Nesse período o número de lugares em creche cresceu 109,3 %, tendo a taxa de cobertura das respostas sociais para a 1.ª infância aumentado cerca de 16,1 pp, seguindo a tendência anterior. De acordo com os dados da Carta Social de 2023 a creche conheceu um crescimento do número de lugares de 9,3%, refletindo, em parte, as alterações à Portaria n.º 190-A/2023, de 5 de julho, que visa simplificar os procedimentos para a instalação e ampliação das creches existentes, com qualidade e segurança. A taxa de cobertura das respostas de apoio à primeira infância (Creche + Ama) fixou-se em 55,2%, mais 4,13 pp que em 2022. É possível que estes dados possam refletir um eventual impacto das diferentes fases da “Creche Feliz”.

O alargamento da gratuidade da creche tem sido acompanhado pelo empenho, progressivo e continuado, de universalização do acesso e pelo investimento na qualidade da educação pré-escolar, a primeira etapa da educação básica. Este empenho tem-se traduzido num aumento da taxa real de escolarização em todas as idades. De acordo com a OCDE (2024) Portugal é um dos países com uma maior taxa de participação na EAPI aos 4 anos de idade. A nível nacional a taxa real de pré-escolarização é de 94,2%. Por NUTS II, esta taxa situa-se acima dos 90%, à exceção da Península de Setúbal (83,1%) (DGEEC, 2024).

A este propósito, o caso da Região Autónoma da Madeira é paradigmático. Nesta região a taxa real de pré-escolarização atinge os 98,3%, sendo de 100% aos 5 anos de idade. Este facto pode estar associado à integração das creches na escola pública, o que evidencia não só a relevância dada à educação dos 0 aos 3, mas também o seu papel na articulação com o pré-escolar. A contiguidade de espaços, a partilha de ritmos e de práticas, parece ser facilitadora da transição para a educação pré-escolar.

A universalização do acesso à EAPI e a consequente criação de infraestruturas inserem-se num contexto mais vasto de políticas públicas de combate à pobreza e à exclusão social, de apoio às famílias, à natalidade e ao pleno emprego, nas quais se enquadra o Plano de Ação da Garantia para a Infância 2022-2030. Este plano apresenta quatro eixos fundamentais: a) o emprego e agenda do trabalho digno; b) a proteção e ação social; c) a garantia dos serviços e bens essenciais como alimentação saudável, saúde e educação; e d) a proteção aos grupos essencialmente vulneráveis. Visa-se assim concretizar o 11.º princípio do *Pilar Europeu dos Direitos Sociais* e o seu plano de ação (Acolhimento e apoio às crianças), que estabelece como meta reduzir até 2030 em, pelo menos, 5 milhões o número de crianças em situação de pobreza, na União Europeia (DGE, 2024).

Ainda que estes progressos sejam muito positivos e evidenciem os esforços que têm sido desenvolvidos para articular as políticas públicas da infância, em Portugal as crianças em situação de pobreza são as que menos frequentam a creche e a educação pré-escolar. Segundo o relatório *Portugal Balanço Social 2023*, da Nova SBE *Economics for Policy*, 82% das crianças com 3 ou menos anos não frequentam sequer 30 horas de creche. As crianças mais pobres, entre os 4 e os 7 anos, são as que menos frequentam a educação pré-escolar (p. 11). Estas conclusões são consentâneas com os dados do *Education at a Glance* (2024), de acordo com os quais as crianças de famílias com baixos rendimentos têm menor probabilidade de frequentar a EAPI. Ora, a escolaridade é, por excelência, um caminho de mitigação da pobreza inter-geracional.

É importante sublinhar que Portugal continua a ser um dos países da UE com salários mais baixos. Em 2023 a taxa de risco de pobreza subiu para 17%. O aumento da prevalência da pobreza reflete-se principalmente entre as crianças cuja taxa de pobreza aumentou 2,2 pp face a 2022. Estima-se que sejam 340 mil as crianças em risco de pobreza. De entre elas há subgrupos especialmente vulneráveis, integrados em famílias monoparentais, numerosas, migrantes, refugiadas, pertencentes a minorias étnicas e institucionalizadas.

Esta situação motivou a criação, em 2024, de um grupo de trabalho, constituído por representantes do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça e do setor social, e por uma equipa de peritos da OCDE, com vista ao levantamento de um conjunto de medidas na área das transferências dos apoios sociais. Está em análise a possibilidade de criação de uma prestação social única (PSU), de carácter temporário. Essa prestação permitirá mitigar as dificuldades económicas com que muitas famílias se debatem, atenuando o preconceito vulgarmente associado ao acesso a prestações de carácter social, que frequentemente conduz a uma pobreza envergonhada, de difícil resposta. Não se trata de uma medida avulsa, devendo ser analisada no contexto de uma estratégia única para a infância e a juventude, que visa combater as desigualdades estruturais.

Se, como afirmava Teresa Vasconcelos em 2008, a educação de infância é um elo, uma interface com as políticas sociais, ligada à comunidade, à qualificação da população ativa, à criação de redes de suporte às famílias e ao desenvolvimento local, as medidas de combate à pobreza são fundamentais para a igualdade de oportunidades (CNE, 2009, p. 163).

Pese embora o reconhecido empenho, por parte de uma diversidade de intervenientes, na educação dos 0 aos 3 anos, na aposta na sua intencionalidade

pedagógica, na formação de profissionais de qualidade, no investimento em infraestruturas, na articulação de polícias públicas de diferente natureza, a verdade é que esta etapa continua, ainda, a não integrar o sistema educativo português.

O relatório *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (CNE, 2009) identificava a segmentação curricular, organizacional e pedagógica como entrave à coerência do sistema de ensino português. As transições de ciclo afiguravam-se geradoras de insucesso e de abandono escolares. Para compreendermos o efeito das transições, é importante clarificarmos o conceito, convocando a sua etimologia.

Etimologicamente a palavra transição deriva do latim *transitio-onis*, que significa passagem de um estado a outro; mudança de (lugar, condição, estado); fase intermédia num período evolutivo; ritual. Na raiz da palavra encontramos o verbo *transeo, is, ire, ivi, ou ii, itum* que significa: a) passar, caminhar, percorrer; b) transpor, superar, ultrapassar, atravessar; c) decorrer do tempo ou da vida; e d) mudar-se, transformar-se, converter-se, ajustar-se.

No cruzamento destas quatro linhas semânticas, a transição pode ser entendida como uma passagem, que envolve o indivíduo na singularidade que o caracteriza, e uma mudança de contexto, de condição ou de estado, que acontece no decorrer do tempo ou da vida. As transições parecem supor obstáculos a transpor, travessias a realizar e desafios a superar. A etimologia adverte que as transições podem exigir ajustamentos e, em alguns casos, originar verdadeiras metamorfoses. Se por um lado, a ideia de caminho aponta para uma continuidade, por outro lado os conceitos de ultrapassagem, superação e mudança indiciam possíveis descontinuidades, obstáculos e até ruturas.

No primeiro caso, as transições fazem parte do quotidiano (transições horizontais) e acontecem quando se dá a passagem para um ambiente social imediato, como é o caso da transição do ambiente familiar para o contexto de creche, por exemplo. As segundas (transições verticais), são socialmente construídas pelos sistemas educativos. A idade da criança costuma dar início a este tipo de transição, permitindo o acesso a um patamar diferente do sistema de ensino, vulgarmente acompanhado por mudanças, mais ou menos profundas, de cenário, protagonistas, interações, ambientes de aprendizagem e até de regime disciplinar. As exigências académicas, sociais e emocionais da nova etapa constituem um verdadeiro desafio, vivido num misto de ansiedade e de expectativa (Sim-Sim, 2010).

Quem se não lembra da ida para a "escola dos grandes"? Do primeiro dia da escola primária? Dos cadernos a estrear, do estojo e dos livros a cheirar a novo? Quem não se recorda da entrada no, então, ciclo preparatório, quando os três livros se transformavam rapidamente em oito, nove ou mais, numa época em que não havia *trolleys*? No primeiro ciclo vai-se de casa para a escola, no segundo arrasta-se o *trolley* como se se fosse de viagem para a escola e se tivesse de levar umas mudas de livros. Os professores também se multiplicam: de um professor, podia passar-se facilmente para sete, oito ou mais. Esta precoce disciplinarização do currículo promovia (e promove) a retenção e a construção de espirais de insucesso (Recomendação n.º2/2015 do CNE).

A segmentação que estas transições instauram levou a que, tradicionalmente, a ida para a escola aparecesse ligada à ideia de prontidão: a criança deve estar pronta para aprender. Centrada no indivíduo e nas suas capacidades cognitivas, esta ideia negligenciava quer as competências não cognitivas, quer a influência dos contextos.

Atualmente a ideia de que as transições são fenómenos multidimensionais que "decorrem no interior do tempo e da vida", envolvendo múltiplos protagonistas e cenários, é ponto assente, pelo menos em teoria. Pedro Abrantes (2005) classifica-as como "pontos delicados na morfologia dos sistemas educativos", na medida em que pontilham possibilidades de exclusão e de insucesso, sendo para-

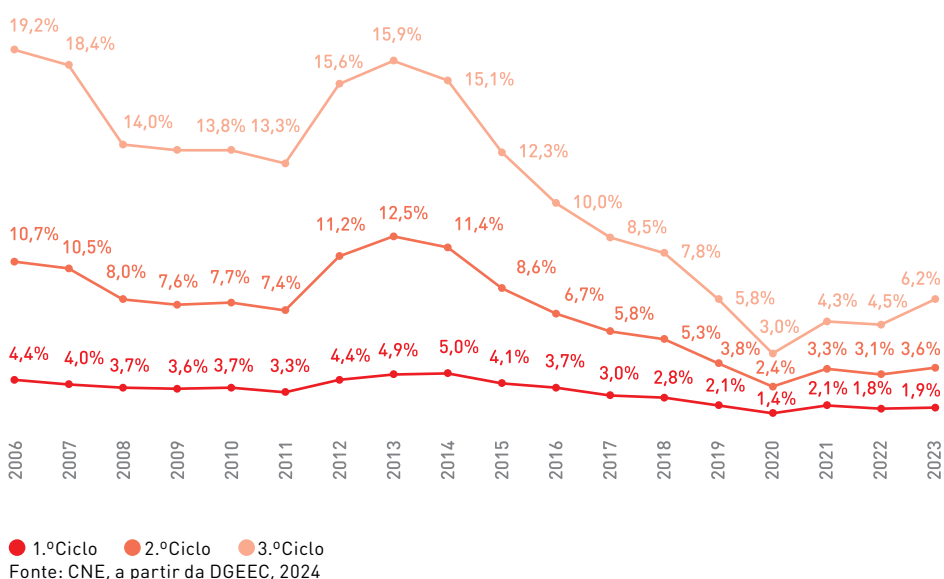
## A articulação sustentada entre ciclos de ensino da educação básica dos 0 aos 12 anos: o problema das transições

lamente oportunidade de análise do desenvolvimento dos sistemas educativos. A ideia de começar de novo quando se muda de contexto tem tanto de emancipatório, como de conflitual.

Sistemas excessivamente segmentados estão vulgarmente associados a baixos níveis de equidade. O relatório *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* analisa detalhadamente esta segmentação e a entropia que provoca. Na verdade, nele se refere que os problemas identificados nas etapas que antecedem a escolaridade obrigatória dificultam de modo diferido o sucesso no primeiro ciclo. Falamos de um insucesso temporalmente diferido, porque a figura da retenção aparece pela primeira vez no 2.º ano do 1.º ciclo. No primeiro ano do primeiro ciclo todas as crianças transitam. Talvez por isso, em 2006<sup>1</sup>, a taxa média de desistência e retenção no final do primeiro ciclo do ensino básico fosse de 4,4%, e atingisse no 2.º ano desse mesmo ciclo os 8,8%, precisamente o dobro. Tal não significa que a transição de ciclo resulte necessariamente em insucesso escolar, e muito menos que seja a única variável explicativa. Ainda que os estudos revelem que, nas transições de ciclo, alguns alunos melhoram o seu desempenho escolar, a larga maioria vê os seus resultados piorarem, sobretudo os jovens com um baixo estatuto socioeconómico (Abrantes, 2008).

Quando comparamos as taxas de retenção e abandono entre ciclos, observamos um forte impacto das transições, conforme a Figura 1 evidencia. No caso do 2.º CEB, em 2006, a taxa de retenção e desistência era de 10,7%, uma subida de 6,3 pp em relação ao 1.º CEB. No início da década chegou a atingir os 15,6% [2002].

**Taxa de retenção e desistência, por ciclo de ensino. Portugal, 2006-2023**  
Figura 1



O comportamento da taxa de retenção e desistência entre ciclos de ensino apontava para a incoerência entre o 1.º e o 2.º CEB, que traduzia, de acordo com o relatório, uma oposição histórica mais funda. Uma oposição entre uma cultura democrática, elementar, obrigatória, destinada a todos os cidadãos, e uma outra mais formal, seletiva e erudita, reservada às elites. O relatório sublinha a desarticulação entre duas lógicas organizacionais e curriculares historicamente distintas, duas culturas profissionais separadas por ciclos e por disciplinas.

<sup>1</sup> Iniciámos a nossa análise em 2006, porque é o ano em que teve lugar o Debate Nacional sobre Educação, na sequência do qual emergiu a necessidade de girar uma política coerente de apoio à infância.

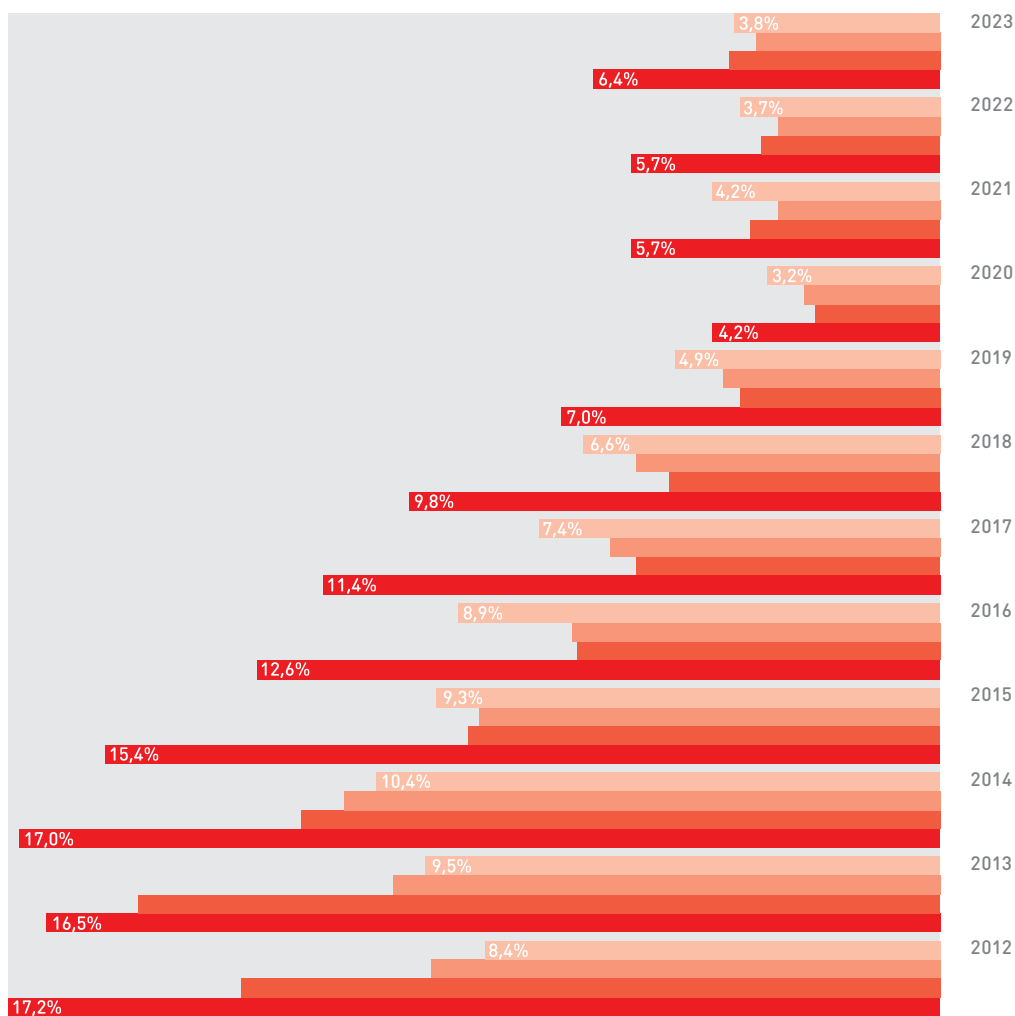
O primeiro ciclo caracterizava-se por uma lógica estável, baseada de continuidade e de proximidades: um professor – uma turma – uma mesma escola e, muitas vezes – uma mesma sala – durante 4 anos. O segundo ciclo encontrava-se disciplinarmente contagiado pela lógica do ensino secundário, sendo palco de relações fragmentadas, distanciadas e instáveis. A este propósito Isabel Alarcão (2009) refere que nos primeiros quatro anos o professor está centrado no aluno, nos dois anos seguintes na disciplina. Esta alteração do foco da pedagogia revelava-se desastrosa também na transição para o 3.º CEB, com uma taxa de retenção, em 2006 de 19,2%, ultrapassando os 20% no 7.º ano de escolaridade.

A Figura 2 mostra que a taxa de retenção e desistência nos diferentes ciclos tem vindo a descer ao longo do tempo, registando uma subida muito significativa em 2012 e 2013, provavelmente relacionada com a crise financeira, que se abateu sobre o nosso país, empurrando-o para uma espiral recessiva, com impacto na educação. A partir de 2013 começa um movimento de descida, que atinge o mínimo em 2020, iniciando-se então nova subida, provavelmente relacionada com a crise pandémica. Em 2023 a taxa de retenção e desistência situou-se em 1,9% no 1.º CEB, sendo de 3,8% no 2.º ano. No 2.º ciclo a taxa global foi de 3,6%, sendo 3,9% no 6.º ano.

### Taxa de retenção e desistência por ano de escolaridade, no ensino básico.

Portugal, 2012-2023

Figura 2



● 2º ano [1.º ciclo] ● 5º ano [2.º ciclo] ● 6º ano [2.º ciclo] ● 7º ano [3.º ciclo]

Fonte: CNE, a partir da DGEEC, 2024

Ainda que assistamos a uma significativa diminuição das taxas de retenção e desistência ao longo do tempo, nos diversos ciclos, nos anos de transição a tendência continua a ser de subida, sendo na passagem para o 3.º ciclo onde, ao longo dos anos, se regista a maior subida. No 7.º ano de escolaridade o efeito das transições parece ser mais expressivo.

As transições são momentos marcantes na vida social de alunos, pais e professores; pontos de viragem que comportam oportunidades e riscos e até disrupções. Estes rituais de passagem, assemelham-se, num certo sentido, à conceção de crise de Hannah Arendt. Arendt afirma que “uma crise só se torna um desastre quando lhe respondemos com (...) preconceitos. Uma atitude dessas não só aguça a crise como nos priva da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (Arendt, 2006, p. 223).

Suavizar as transições não significa eliminar o desafio, ou até a crise e o conflito. Suavizá-las é tornar esse desafio num estímulo positivo, que a criança é capaz de superar. Significa criar expectativas positivas face ao futuro. Harmonizar as transições não equivale a obliterar o esforço, desvalorizar a epistemologia do erro. Significa empoderar, apoiar a criança para aprender com confiança em si mesma e nos outros. A criança tem de saber que aprender exige esforço; que é capaz de aprender; que não está sozinha nessa tarefa; que aprender pode ser um prazer. O adulto tem de saber que a criança é capaz de aprender, tal como ele o foi. O professor tem de acreditar na criança e no seu poder de ensinar, porque a pedagogia é do professor. Tratar as crianças com respeito significa reconhecer o seu direito à infância, sem infantilizar a sua capacidade de aprender. Não é de facilitismo que falamos. Isso significaria abandonar a criança à sua sorte, condenando-a a um estatuto de minoridade, tal como, na maioria dos casos, a retenção a condena também.

A retenção, ao contrário do que se costuma supor, pode ser um outro rosto do facilitismo. Desenraizar a criança do grupo-turma, afastá-la do professor com quem criou laços, como acontece na transição para o 2.º ciclo; obrigar a criança a repetir todas as disciplinas, mesmo aquelas em que foi bem-sucedida, como ocorre nos segundos e terceiros ciclos, são decisões, em muitos casos, pedagogicamente duvidosas, e demasiadas vezes contraproducentes. Lembra um *cartoon*, em que um pai agredia o filho para o ensinar a não ser violento. Na maioria dos casos a retenção adia a transição, mas não deixa o aluno em melhores condições para a realizar. Deixa-o mais sozinho, mais incapaz e mais desmotivado (Sim-Sim, 2010).

Seguindo esta linha de raciocínio compreendemos a razão pela qual, na transição do 1.º para o 2.º CEB, a mudança de regime (da monodocência para a pluridocência) tenha sido dos aspetos assinalados no relatório de 2009.

Falar de monodocência no 1.º CEB requer contextualização. Não existe um único professor como o vocábulo “mono” indicia. Existe o professor titular, o professor de Inglês, a partir 3.º ano, e o professor do Apoio ao Estudo, para além dos professores/técnicos das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo. A lei prevê a possibilidade de desenvolvimento de projetos de coadjuvação com outros docentes do mesmo ciclo ou de outros ciclos de ensino (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). A monodocência resulta do facto de o professor titular ser o elemento-chave de uma equipa multidisciplinar, cuja função é iniciar os alunos nas “literacias basilares”.

O 2.º CEB organiza-se em áreas disciplinares, em virtude da formação bidisciplinar dos docentes. Porém, em muitos ou na maioria dos casos, a organização é na realidade e historicamente disciplinar. Estas dificuldades são especialmente sentidas num momento em que nos deparamos com dois movimentos contraditórios: aumento da procura e escassez de professores, a que acresce limitações de espaço, que obrigam, em muitos casos, à criação de monoblocos e à autori-

zação de turmas mistas. O plano de emergência *+Aulas, +Sucesso* para alunos sem aulas, enquadrado no Decreto-Lei n.º 51/2024, de 28 de agosto, é um outro exemplo, de tentativa de resposta ao movimento contraditório a que assistimos. Não se trata de uma resposta estrutural, mas de uma medida temporária que visa contrariar as vicissitudes da falta de professores.

Num tempo em que daria jeito que a ubiquidade fizesse parte do estatuto da carreira docente, a criação de pontes entre ciclos, de parcerias, de trabalho colaborativo estreito, de aposta nos domínios de autonomia curricular, é mais importante do que nunca. Este estabelecer de pontes permite abreviar a estranheza. O aluno familiariza-se com os espaços que irá frequentar, antevê o que dele se espera, convive com outras dinâmicas de ensino aprendizagem, interage com os atores que irá reencontrar.

Se, como vimos, o desenvolvimento é um processo dinâmico e holístico, de continuidades e ruturas, cabe-nos perguntar: o sistema educativo espelha essa dinâmica do desenvolvimento?

A universalização da educação e acolhimento na primeira infância, a expansão da rede de creches e de estabelecimentos de educação pré-escolar são exemplos de políticas públicas que melhoram a equidade do sistema educativo, diminuindo a entropia entre os diferentes ciclos de ensino, como os resultados parecem indicar. Nos últimos anos, foram publicados um conjunto de diplomas legislativos estruturantes, que urge salientar, na medida em que consolidam a articulação entre os vários níveis de desenvolvimento curricular, reforçando a coerência entre anos e ciclos de ensino, a saber: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO); as Aprendizagens Essenciais; os Decretos-Lei n.ºs 54 e 55, de 6 de julho de 2018.

Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 julho, o PASEO é um documento de referência para a organização do sistema educativo. Pode ser definido como um referencial educativo único que, sem deixar de reconhecer a diversidade de percursos, procura assegurar a coerência, a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular: da planificação à avaliação externa. Ainda que no diploma encontremos o determinativo “da escolaridade obrigatória” encontramos também a afirmação de que o “imperativo de estabelecer um referencial educativo único para toda a escolaridade obrigatória (...) inclui todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças em contexto familiar, a par da educação de infância nas respostas formais de creche e jardim de infância”. O texto reforça a necessidade de “garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível (...) num percurso que garanta a equidade educativa e pedagógica desde o nascimento, a par com a família e numa crescente integração de serviços” (p. 8).

Referindo-se aos documentos curriculares que sustentam a educação pré-escolar, como a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e as OCEPE, o PASEO sublinha que estes diplomas legais devem garantir a coerência e continuidade educativas, criando condições para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória.

Assumindo-se como matriz transversal, abrangente e recursiva, comum para todas as escolas e ofertas educativas, apresenta uma visão holística do currículo, reafirmando explicitamente que ao longo do percurso escolar do aluno, cada ano e ciclo de escolaridade devem ser permanentemente convocados, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível das finalidades. As diferentes áreas curriculares não são zonas estanques, não havendo indexação exclusiva a uma área específica. As áreas de competência são zonas de contacto, de interpelação, de inter-relação, de mobilização, integração e utilização de saberes e conhecimentos.

**Para uma  
política  
integrada de  
desenvolvimento  
educativo dos  
0 aos 12 anos**

Todos os anos de escolaridade, todos os ciclos de ensino se encaminham em direção às mesmas finalidades e para o desenvolvimento das competências, atitudes e valores que corporizam uma concepção antropológica humanista, um modelo de sociedade democrática e livre e uma visão de futuro – diverso, imprevisível e incerto.

A operacionalização do perfil dos alunos começa por concretizar-se através de orientações curriculares concretas para cada disciplina, denominadas Aprendizagens Essenciais, direcionadas para o desenvolvimento das competências, atitudes e valores nele inscritas. As Aprendizagens Essenciais são uma espécie de denominador curricular comum para a aprendizagem de todos os alunos, explicitando os saberes poderosos (conhecimentos), os processos cognitivos que os permitem adquirir (capacidades) e as potenciais funcionalidades que daí resultam, se quisermos usar a linguagem de Sen (2013). Saberes, capacidades e atitudes apresentam-se em articulação horizontal e vertical ao longo de todos os ciclos de ensino, procurando evitar que cada ciclo seja um novo começo, mitigando a possibilidade de fragmentação do saber.

Esta componente do referencial curricular visa permitir uma maior autonomia na flexibilização e gestão dos *currícula*, por parte das escolas e dos docentes, sendo indeligiável do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho, que estabelece e define o currículo do país para os ensinos básico e secundário.

Este decreto-lei giza os princípios da concepção e operacionalização do currículo e da avaliação das aprendizagens, de modo a garantir o desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes previstas no PASEO. Assumindo que as principais decisões a nível curricular e pedagógico devem ser tomadas pelos professores e pelas escolas, confere-lhes maior flexibilidade e autonomia, ao nível da gestão curricular das matrizes curriculares de base. O diploma prevê a existência de domínios de autonomia curricular (DAC)<sup>2</sup> e da alternância, ao longo do ano, de momentos de trabalho multidisciplinar e colaborativo. A flexibilidade e autonomia estendem-se aos domínios da avaliação, do planeamento, da organização e da prática pedagógica. Privilegia-se de forma expressa a articulação entre os três ciclos do ensino básico, por meio da gestão integrada, articulada, contextualizada e sequencialmente progressiva do currículo, e de uma abordagem multinível no acesso ao mesmo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho institui as condições desta abordagem multinível, ao estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão e as medidas que concretizam esse acesso. Ao reconhecer a complexidade e a multiplicidade dos fenómenos educativos, reconhece também que a sua abordagem tem de congrega duas dimensões indissociáveis: o indivíduo e os contextos. Nessa medida, desenha diferentes níveis de intervenção, de intensidade e de frequência variáveis. Não estamos em presença de uma visão remediativa, mas de um modelo integrador, aberto e participativo. Assumindo a centralidade pedagógica do aluno, na sua inabalável diversidade, e a equidade como um princípio basilar, a inclusão é aqui apresentada como uma exigência, um princípio e um desiderato social e ético, porque a escolaridade obrigatória, afirma, é “de todos e para todos”, tal como o é a construção da democracia (pp. 6, 13).

Assistimos ao que podemos chamar uma espécie de circularidade entre diplomas. O perfil é a “estrutura-mãe” na qual todos os diplomas encontram o seu ponto de partida e à qual retornam, por força dos princípios, das finalidades e das competências.

Este articulado legislativo é, do nosso ponto de vista, notável, e se convenientemente compreendido e operacionalizado, contém os instrumentos que favorecem, aos diversos níveis do desenvolvimento curricular, a sequencialidade progressiva entre ciclos e resposta adequada à diversidade de perfis.

---

<sup>2</sup> Áreas de confluência do trabalho interdisciplinar ou de articulação, tendo como referência os documentos curriculares de base.



Na educação temos vivido numa espécie de fúria legislativa. As escolas ainda não chegaram ao fim da leitura de um decreto-lei e já saíram três alterações à lei, uma portaria, uns quantos despachos, resoluções... Seguem-se materiais de apoio, *webinars*, notas informativas, recomendações.

Sem pôr em causa a pertinência e qualidade dos diplomas e dos infindáveis materiais de apoio, é necessário tempo para que as escolas alterem os seus documentos orientadores, planifiquem e implementem práticas pedagógicas, desenvolvam processos e os avaliem. As escolas precisam de estabilidade. O processo de assimilação e acomodação leva o seu tempo e as escolas são espaços plurais, de diálogo e de debate e isso exige estabilidade e tempo. Às vezes "mais é menos" e a profusão de materiais, com setas e mais setas, esquemas e mais esquemas, não serve a clarificação. As imagens também podem ser ruidosas.

A simplicidade, a clareza e a ponderação costumam resultar bem, quando se pretende que um processo avance. É preciso travar a tendência de tudo querer mudar, correndo-se o risco de deixar de lado mudanças estruturais, há muito adiadas. Simplifique-se, esclareça-se e mude-se com critério, dando às escolas e aos professores tempo para integrar a mudança. Esta talvez seja a revolução tranquila que a educação precisa.

## Síntese prospetiva

Os desafios que se colocam à educação dos 0 aos 12 exigem alterações de natureza estrutural e o alargamento das margens do sistema educativo.

O percurso reflexivo deste texto põe em evidência alguns dos desafios que se colocam às políticas públicas de educação e que, inevitavelmente, exigem algumas alterações. Assim, é necessário que sejam tomadas medidas que permitam aprofundar a coesão dos primeiros seis anos do ensino básico e que garantam uma educação de base coerente, integrada e holística.

**Investir no ordenamento da rede de educação pré-escolar e de apoio à primeira infância.** A universalização do acesso debate-se com os problemas do aumento da procura, sobretudo nas zonas de maior densidade populacional, provocando assimetrias que é urgente corrigir, investindo no alargamento da rede escolar. Sem este investimento, muitas crianças, em especial as mais vulneráveis, não conseguirão aceder à educação e apoio à primeira infância.

**Integrar a educação dos 0 aos 3 anos no sistema educativo português.** A função educativa da creche e o seu papel no desenvolvimento da criança e no sucesso escolar é unanimemente reconhecida. No entanto, esta etapa continua a não fazer parte do sistema educativo português. Se consideramos que a educação dos 0 aos 3 anos é um direito da criança e um dever do Estado, não sendo apenas uma resposta social, é necessário desenvolver as medidas que permitam a concretização deste importante desígnio.

**Conceber um referencial integrado da educação dos 0 aos 12 anos.** Um desenvolvimento integrado passa antes do mais pelo reforço da coerência nos primeiros seis anos da educação básica, que envolva a transição de uma monodocência coadjuvada para um modelo de equipas multidisciplinares, que garanta a articulação dos saberes e das competências de professores em colaboração estreita e progressiva ao longo de um novo e único ciclo de ensino neste nível de escolaridade. A consecução desta medida requer uma nova configuração legislativa, nomeadamente a alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Investir na formação e qualificação dos recursos humanos.** Trata-se de uma aposta da mais crucial relevância tendo em conta que só com instituições dotadas de recursos humanos muito qualificados será possível melhorar a qualidade do ensino nos primeiros anos. De facto, torna-se necessário assegurar a formação especializada e contínua, dando particular relevância aos conhecimentos disciplinar e pedagógico e à inovação.

**Articular as políticas educativas e as políticas de emprego.** O envolvimento parental é a base do desenvolvimento educativo individual e é essencial para assegurar a qualidade das transições no processo de ensino aprendizagem. Esse envolvimento tem a ganhar com uma verdadeira articulação entre as políticas educativas públicas de educação e as políticas de emprego.

- Abrantes, P. (2005). As Transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objeto sociológico. *Revista Interações*, 1 (1). <https://doi.org/10.25755/int.281>
- Abrantes, P. (2008). Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino [Tese de doutoramento, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/1268>
- Anastácio, S. & Nobre-Lima, L. (2015). A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(1), pp. 109-123.
- Arendt, H. (2006). *Entre Passado e Futuro*. Relógio D'Água.
- CNE (2009). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>
- CNE (2022). *Estado da Educação 2021*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1874-estado-da-educacao-2021>.
- CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1874-estado-da-educacao-2021>.
- Dockett, S., Perry, B., Dunlop, A-W., Einarsdottir, J., Garpelin, A., Graue, B., Harrison, L., Lam, M. S., Mackenzie, N., Margetts, K., Murray, E., Perry, R., Peters, S., Petriwskyj, A., & Turunen, T. (2014). *Continuity of learning: a resource to support effective transition to school and school age care*. Department of Education.
- Eagleman, D. (2020). *O Cérebro. À descoberta de quem somos*. Lua de Papel.
- European Education and Culture Executive Agency/Eurydice, Horváth, A., Krémó, A., Sigalas, E., & Parveva, T. (eds.) (2020). *Equity in school education in Europe – Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>
- Folque, M.A. & Vasconcelos, T. (2018). Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos? In CNE, *Estado da Educação 2018*, pp. 278-289.
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho (orgs.), *Transição entre ciclos educativos, Uma investigação praxeológica*, pp. 82-106. Porto Editora.
- Heckman, J. & G. Karapakula (2019). *Online appendix: The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference*. IZA Working Papers, No. 12362. IZA Institute of Labor Economics. <http://cehd.uchicago.edu/perry-perry-design-specific-inference>. OCDE. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. doi:10.1787/3990407f-em
- OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Parecer nº 5/2016 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série, nº 106. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/parecer/5-2016-75757465>
- Peralta, S., Carvalho, B. P., & Fonseca, M. (2023). Portugal, Balanço Social 2023: Relatório anual. Nova School of Business and Economics. <https://doi.org/10.34619/htzy-h8zf>
- Recomendação n.º 3/2011 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série, nº 79. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao\\_dos\\_0-3.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf).
- Recomendação n.º 2/2015 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2ª Série, nº 59. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/2-2015-6683717>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to Kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Roldão, M.C. (2002). Competências na cultura de escolas do 1.º Ciclo. In CNE, *Os saberes básicos de todos os cidadãos do Século XXI*, pp. 177-197.
- Sen, A. (2013). *A ideia de justiça*. Companhia das Letras.
- Sim-Sim, S. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a educação Pré-Escolar e o 1º CEB da educação básica. *Revista Excedra*, (9), pp. 11-18
- Unesco (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. DOI: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Unesco (2022). *World Conference on Early Childhood Care and Education*, Tashkent. <https://unesdoc.unesco.org/search/6d2f17ed-01b7-47f2-8840-0c8e1a9377cf>.
- Vasconcelos, T. M. (2002). Continuidade educativa nas 1ªs etapas da Educação Básica [Educação de Infância e 1.º CEB]. *Revista Aprender – Educação básica as Primeiras Etapas*, (26), pp. 4-8
- Vasconcelos, T. M. (2014). Educação de infância: Uma conquista da democracia. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas da educação. A construção do sistema democrático de ensino*, pp. 469-497. Almedina.
- Vasconcelos, T. M. (2015). Vamos derrubar a municipalização da educação: Transição entre ciclos. *Escola Digital*, n.º 5, pp. 6-10.

# UMA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA PARA O FUTURO

**ANTÓNIO LUZ CORREIA**

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O propósito deste texto é o de contribuir para o debate em torno da educação secundária e dos caminhos da sua renovação e afirmação no sistema educativo português e na sociedade. A importância da clarificação de um perfil formativo próprio no quadro da escolaridade obrigatória constitui precisamente a primeira âncora da reflexão, isto é, analisar as implicações do alargamento daquela para a identidade da educação secundária. Utilizo a expressão “educação secundária” em vez de “ensino secundário” precisamente para enfatizar uma dimensão mais abrangente, inclusiva e com maior correspondência à terminologia empregue preferencialmente no plano internacional. A outra âncora reflexiva remete para a necessidade de discutir a diversidade dos percursos formativos de nível secundário, de como se devem reconhecer numa valorização comum, embora com características intrínsecas distintas, enquadrando essa discussão no plano internacional, com natural destaque para o contexto da União Europeia (EU).

De há cerca de três décadas para cá, a educação secundária (ES) conquistou uma nova centralidade nas políticas educativas e no debate público em torno do sistema educativo em Portugal. Esta centralidade renovada decorre de transformações no passado próximo como a criação dos cursos artísticos especializados (CAE) em 1990, a extensão da oferta dos cursos profissionais (CP) às escolas secundárias públicas, em 2004, e o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano ou até ao completamento dos 18 anos, em 2009. Pode dizer-se que a educação secundária sempre ocupou um lugar de destaque nas políticas educativas e no debate público. No entanto, os objetivos e os contornos desse debate alteraram-se e obedecem a preocupações distintas. Se considerarmos os 50 anos de Democracia em Portugal, desde o fim da ditadura, em 25 de abril de 1974, torna-se evidente que essa nova centralidade coloca em discussão uma diversidade de questões, nomeadamente as que se referem à sua identidade, à sua natureza e às suas finalidades.

A evolução dos sistemas educativos não se deve apenas a fatores nacionais endógenos, estando igualmente associada a dinâmicas e debates de natureza social, económica, tecnológica e cultural que ocorrem no Espaço Europeu e no resto do mundo, como testemunham as inúmeras publicações da União Europeia (UE), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Educação e Formação Profissional (CEDEFOP), entre outras. Na verdade, tal evolução resulta igualmente dos esforços que as sociedades desenvolvem para procurar encontrar as melhores soluções para problemas tais como os que estão relacionados com o desenvolvimento económico, científico e cultural, o emprego, as migrações, o desenvolvimento tecnológico (incluindo a Inteligência Artificial), as questões ambientais e o desenvolvimento sustentável.

Por todas estas razões, a reflexão em torno das finalidades e da natureza da educação secundária é uma necessidade tendo em conta a posição charneira que ocupa na estrutura dos sistemas educativos e os mandatos, por vezes contraditórios, que a sociedade lhe atribui. Os debates e as reflexões informadas são reconhecidamente relevantes para que, no âmbito das políticas públicas, seja possível fundamentar o pensamento e as ideias que possam sustentar medidas que contribuam para desenvolver e melhorar a educação do país.

Presentemente, está em curso uma experiência-piloto que, num certo sentido, pode constituir mais uma real e significativa oportunidade para se pensar acerca da evolução da educação secundária no nosso país. Particularmente, no que se refere à renovação do seu sentido, da sua natureza e identidade e das suas potencialidades. Trata-se de uma experiência que mobiliza sete escolas e que decorrerá entre 2024 e 2027. Referimo-nos ao Projeto-piloto de Inovação Pedagógica 2.0 para o ensino secundário (PPIP 2.0), enquadrado pelo Despacho n.º 9128/2024, de 12 de agosto. Embora envolva um número reduzido de escolas, os elementos disponíveis sobre as características do projeto justificam expectativas positivas

quanto aos resultados, pois a experiência permite e estimula a introdução de novas fórmulas organizacionais, pedagógicas e curriculares na organização do trabalho docente e discente, na mobilidade entre percursos formativos assim como maior flexibilidade curricular e articulação entre ofertas formativas. Na verdade, poderá constituir uma importante fonte de informações para pensar acerca do futuro, ou dos futuros possíveis, da educação secundária em Portugal.

Em termos gerais, falar de currículo diversificado ou diversidade de oferta formativa como marca distintiva da educação secundária parece reunir consenso afirmativo. Contudo, de que natureza se reveste e constrói essa diversidade? Que opções proporciona? Que tipo de certificação garante? Todas as certificações têm o mesmo valor em termos de nível de qualificação, valor académico, acesso ao mercado de trabalho e perceção social? O que é que confere uma unidade e uma identidade de conjunto própria, inequívoca, perante a sociedade e perante os outros níveis de certificação de estudos?

Quais são as grandes finalidades atribuídas à educação secundária? Que características definem a sua identidade e a sua natureza? Como é que a educação secundária é percebida socialmente?

O universo da educação secundária, no ano letivo de 2022/23, contabilizava, de acordo com a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), a nível nacional, incluindo as Regiões Autónomas da Madeira (RAM) e dos Açores (RAA), 344 797 alunos matriculados. No Continente, em 327 635 jovens matriculados, 61,0% frequentavam cursos científico-humanísticos (CCH) e 39,0% encontravam-se em cursos de dupla certificação. Na RAA, dos 8 185 alunos, 56,6% estavam em CCH e 43,4% em ofertas de dupla certificação. Na RAM, dos 8 977 alunos 64,4% frequentavam CCH e 35,6% cursos de dupla certificação. (DGEEC, 2024).

Na abordagem aqui realizada apresento e discuto, a propósito da evolução da educação secundária, cenários e possibilidades de resposta às transformações sociais, culturais e económicas, em Portugal e a nível internacional, em particular na UE. É um trabalho de natureza exploratória e prospetiva que pretende contribuir para uma discussão aberta, participada e informada acerca da educação secundária no espaço público da educação.

Para debater o que se entende por educação secundária, é relevante considerá-la no seu conjunto, na sua natureza e finalidades gerais, mas esse debate global requer que, para o equilíbrio e articulação das ofertas que compõem a sua diversidade formativa, seja contemplada a clarificação do modo como cada uma das suas ofertas formativas, cumprindo a sua especificidade, concorre para as finalidades gerais, como se verá na discussão que se segue.

## **A educação secundária e a escolaridade obrigatória**

A definição do território e da natureza da educação secundária, na relação com a educação básica (EB) e com a educação superior, deve fazer-se, em primeiro lugar, no contexto da escolaridade obrigatória. Muitas das reflexões acerca da escolaridade obrigatória em Portugal foram produzidas em contextos históricos em que aquela ainda não incluía, como hoje acontece, a educação secundária. Na década de 1960, a discussão começou por remetê-la para uma extensão do ensino primário através do Decreto-Lei nº 45810, de 9 de julho de 1964, preconizando a escolaridade obrigatória de 6 anos, objetivo que só viria a ser concretizado depois da revolução de abril de 1974. A nova medida tornaria a frequência obrigatória da escola para as crianças entre os 7 e os 14 anos. Naquela época, dos três cenários possíveis na articulação do ensino primário com o ensino liceal e o técnico foi escolhido aquele que estabelecia um ciclo complementar obrigatório do ensino preparatório, em paralelo com a manutenção do 1º ciclo do ensino secundário. Esta solução condicionou “até ao presente a natureza híbrida e transitória do 2º ciclo com todos os problemas conhecidos.” (Justino, 2014, p. 120)

O alargamento efetivo da escolaridade obrigatória ao 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos) acontece em 1979, e, em seguida, ao 3º ciclo do ensino básico, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986. Finalmente, em 2009, passou a incluir a educação secundária, fixando a duração da escolaridade obrigatória em 12 anos (assumindo o início do percurso formativo aos 6 anos) ou até ao completamento de 18 anos de idade.

Maria de Lurdes Rodrigues referia, em 2014, que “a escolaridade obrigatória, medida pela extensão da cobertura e da frequência escolar, foi ao longo dos últimos 40 anos o principal fundamento das políticas de educação” (Rodrigues, 2014, p. 35). Também designada por “generalização do ensino secundário”, não é suscetível de representar apenas mais uma extensão do âmbito da escolaridade. Este alargamento quebrou uma barreira simbólica, muito enraizada na cultura e na sociedade portuguesas, quanto à natureza e papel da educação secundária. Por isso, deve ser interrogado com novas questões ou renovando outras já previamente formuladas, decorrentes do lugar historicamente ocupado por este nível de escolaridade, mas agora com contornos diversos.

O novo âmbito da escolaridade obrigatória alarga a frequência escolar à educação secundária, universalizando-a. O Conselho Nacional de Educação (CNE), na introdução da sua Recomendação nº 2/2024 - *Exames e Acesso ao Ensino Superior* - de 27 de março, sublinha que a extensão da escolaridade obrigatória traz consigo consequências significativas, nomeadamente, elevando a exigência do nível de qualificação dos jovens uma vez que “as competências a desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória complexificam-se de modo a responder às exigências de uma sociedade que evolui muito rapidamente” (p. 3).

A primeira implicação estruturante da universalização da educação secundária refere-se à inclusão que ganha uma ênfase reforçada, pois com o alargamento da escolaridade obrigatória à educação secundária, o princípio da inclusão é determinado pela universalidade do acesso e de oportunidades de sucesso neste nível da escolaridade. David Justino afirmava, em 2015, que a salvaguarda dos princípios da inclusão, no quadro do cumprimento efetivo da escolaridade obrigatória, “não pode ser considerado marginal ao processo” (Justino, 2017, p. 14).

Em 2022/2023, frequentaram a educação secundária, em Portugal continental, 32 891 alunos de nacionalidade estrangeira, o que correspondeu a 10,0% do total da população estudantil neste nível de ensino, 327 635, no referido território, revelando assim um acréscimo de 6 832 relativamente ao ano letivo anterior (DGEEC, 2024). Com o acesso crescente a este nível de escolaridade por parte de estudantes migrantes, a plena inclusão de todos os jovens tem de ser assumida como um dos princípios estruturantes da educação secundária.

A existência de práticas efetivas de inclusão, no seu sentido mais abrangente, começa antes da entrada dos alunos no nível secundário de educação. A dimensão da inclusão já está presente no modo como se processa a transição entre ciclos da educação básica e desta para a secundária. Há fatores estruturais que podem afetar o percurso educativo escolar e as perceções a ele respeitantes. A saber, nomeadamente, pela consagração de percursos “ocultos” que mascaram enviesamentos na reprodução escolar de desigualdades sociais, culturais, étnicas ou outras, condicionando antecipadamente na transição da educação básica para a educação secundária a visibilidade e a possibilidade das opções no prosseguimento de estudos, por tipologia de oferta formativa.

O alargamento da escolaridade obrigatória à educação de nível secundário recoloca também a necessidade de clarificação da definição dos níveis de escolaridade, a montante e a jusante. A resolução da situação do 2º ciclo da educação básica, um “enclave” no sistema educativo nas palavras de Lopes (2023), arrasta consigo a discussão acerca da natureza e pertença do atual 3º ciclo da educação básica, se à educação básica ou à educação secundária. É um debate com algumas décadas

que, até ao presente, ainda não foi objeto de qualquer decisão política, embora seja consensual a afirmação da necessidade da definição do lugar e do papel de cada nível de ensino, em si mesmo e na relação com os que lhe ficam adjacentes.

A relação do 3º ciclo com o 2º ciclo e, por sua vez, deste com a educação secundária também permanece ambígua. Na verdade, o 3º ciclo da EB assume-se primordialmente semelhante ao *lower secondary*, tal como existe em muitos países do mundo, como, aliás, induz a leitura do Decreto-Lei n.º 112/2023, de 29 de novembro, que estabelece os mesmos grupos de docência para o recrutamento dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Trata-se de uma disposição legal com consequências determinantes na socialização profissional e pedagógica destes docentes face aos seus colegas do 2º ciclo da EB.

De acordo com Fernandes (2006), dos temas abordados nas *Reflexões* promovidas nas escolas secundárias aquando da Revisão Curricular do Ensino Secundário, processo que se iniciou em 1997, constavam a

criação de dois ciclos no ensino secundário, tal como acontece na maioria dos países europeus, em que o primeiro integrava dois ou três anos do atual terceiro ciclo do ensino básico e o segundo coincidia com os três anos do atual ensino secundário. (Fernandes, 2006, p. 135)

Isabel Alarcão (2009), na síntese do estudo então solicitado pelo CNE *A Educação dos 0 aos 12 Anos* referia o seguinte:

não pode deixar de reconhecer-se que a ideia de um ensino básico de nove anos, sequencialmente articulado, acabou por traduzir-se, na prática, numa justaposição de três subunidades com culturas identitárias herdadas do ensino primário, do ensino preparatório e do ensino secundário. A reorganização não fez a diferença; apenas juntou, mesmo quando os três ciclos coexistem no mesmo edifício ou em edifícios agrupados. (Alarcão, 2009, p. 208)

A necessidade de conferir uma identidade própria à educação secundária tem uma importância crítica tendo em conta a tradição existente no nosso país. De facto, desde meados do século XX, com a criação do ensino liceal em 1947 (Decreto-Lei n.º 36508, de 17 de setembro de 1947) e a publicação do estatuto do ensino profissional industrial e comercial (Decreto-Lei n.º 37029, de 25 de agosto de 1948) que aquele nível de escolaridade se desenvolveu em liceus e em escolas técnicas comerciais e industriais e não em escolas secundárias tal como hoje as entendemos (Duarte, 2014, p. 132-133).

A questão da identidade da educação secundária foi novamente discutida e analisada no seminário “Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios”, promovido pelo CNE, em 2015 (CNE, 2017). Neste seminário, Rui Trindade (2017) sublinhava que a questão mais importante, no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória à educação secundária continuava a ser

discutir o que se pretende do ensino secundário. Poderá continuar subordinado ao processo curricular de sequencialidade regressiva (Pires, 1993, citado por Trindade, 2017) que o transformou numa espécie de estudos menores do Ensino Superior (Alves, 1999, citado por Trindade, 2017) ou deverá adquirir autonomia como uma etapa fundamental do projeto de educação escolar dos jovens deste país? Como reabilitar a opção Cursos Tecnológicos sem a emparedar numa solução de natureza socialmente seletiva, a exemplo do que algumas Escolas Profissionais mostraram ser possível? A relação entre o ensino secundário e o ensino superior deverá continuar subordinada ao mecanismo da realização dos exames nacionais de acesso? (Trindade, 2017, p. 86)



No mesmo sentido, Maria do Céu Roldão reiterava a necessidade de estabelecer com clareza o perfil de cada etapa/nível do percurso da escolaridade obrigatória, mas rejeitava a alteração da pertença do 3º ciclo à educação básica referindo, nomeadamente, que a extensão da escolaridade obrigatória “para ser significativa, exige a consideração da natureza e especificidade, educativa, social e curricular, dos diferentes passos da sequência formativa da educação (Roldão, 2017, p. 65) e conclui, citando Azevedo (2010):

no que respeita ao nível do secundário, importa combater a sua situação persistente de patamar do ensino superior e estabelecer para esse nível do sistema finalidades curriculares próprias, com paridade entre as diferentes vias de especialização, abandonando a retrógrada ideia da menorização das vias profissionalizantes que são, pelo contrário, fatores relevantes de qualidade nos sistemas mais bem-sucedidos. (Roldão, 2017, pp. 65-66)

O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos veio assim recolocar com maior preminência a discussão da identidade da educação secundária, na diversidade das ofertas formativas que o integram, com igual estatuto entre si, real e percecionado, seja para continuação de estudos no ensino superior seja para o ingresso no mercado de trabalho, sem prejuízo da afirmação real das perspetivas e oportunidades da educação ao longo da vida.

A frequência da escolaridade de nível secundário pode ser concretizada através dos seguintes percursos formativos: cursos científico-humanísticos (CCH), cursos profissionais (CP), cursos de aprendizagem (CA), cursos com planos próprios (CPP), cursos artísticos especializados (CAE) e cursos de educação e formação (CEF). A variedade de ofertas formativas existente deveria garantir uma resposta adequada à procura social dos estudos de nível secundário, atendendo à diversidade de interesses, necessidades e expectativas dos estudantes que o frequentam, de origens cada vez mais heterogéneas. Dos 344 797 jovens inscritos no ensino secundário, no ano letivo 2022/2023, 61,0% frequentavam CCH e 39,0% cursos de dupla certificação. Por seu lado, os CPP, os CAE e os CEF eram frequentados por 0, 1%, 0,8% e 0,1% dos alunos, respetivamente (DGEEC, 2024). Note-se que a percentagem referente aos CAE não é verdadeiramente representativa dos alunos que, efetivamente, frequentam os CAE, uma vez que as estatísticas oficiais incluem apenas os alunos que os frequentam em regime integrado. Os CCH, que constituem o que é habitualmente designado como ensino secundário geral, estão distribuídos por quatro áreas: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconómicas; Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Estes cursos têm duas componentes de formação: a componente de Formação Geral, comum a todos, e a componente de Formação Específica de acordo com a área escolhida.

O ensino profissional entrou numa nova etapa com a criação, em 1989, das Escolas Profissionais. Conforme sublinha a Recomendação nº1/2022 do CNE “a criação das escolas profissionais e dos cursos profissionais, em 1989, consistiu na conceção e no posterior lançamento e desenvolvimento de um modelo de educação escolar reconhecidamente inovador” (p. 40).

Os CP passaram a integrar a oferta formativa das escolas secundárias públicas em 2004. Estão sob uma dupla tutela, a do Ministério da Educação, Ciência e Inovação (MECI) e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). Estes cursos são de dupla certificação, o que significa que, a par da certificação da conclusão do ensino secundário, conferem uma qualificação profissional de Nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). No caso dos CP, são quatro as componentes de formação: Sociocultural, Científica, Tecnológica, e Formação em Contexto de Trabalho (FCT).

**Percursos  
formativos  
da educação  
secundária e a  
consolidação  
da identidade  
deste nível de  
escolaridade**

A oferta formativa representada pelos CAE abarca as áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais (AVA), da Dança, da Música e do Teatro. Data já de 1990 uma iniciativa legislativa com o propósito de estabelecer um referencial clarificador para a educação artística, nas suas diferentes manifestações, na oferta formativa do sistema educativo português. É o caso do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, no qual o legislador reconhece a “extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio” (DR. I série, nº 253, 2 de novembro de 1990, p. 4522). Apesar de inúmeros grupos de trabalho que vêm sendo constituídos há décadas, tendo em vista a organização, a plena integração no sistema educativo e a democratização do ensino artístico especializado, a verdade é que persiste a ausência de um pensamento integrado e estratégico que permita a consecução daqueles objetivos, nomeadamente, por falta de informação que permita basear tomadas de decisão quanto à distribuição dos recursos e à definição de uma rede com cobertura territorial ajustada às necessidades reais dos estudantes que pretendam frequentar os CAE (Correia, 2023).

Tendo em conta estas necessidades e a sua relevância para o desenvolvimento do ensino e a educação musical de nível básico e secundário, foi decidido criar no Conselho Nacional de Educação uma Comissão Especializada Eventual (CEE) para estudar e caracterizar a situação da educação e do ensino da música no país e cujos resultados devem contribuir para perspetivar o debate, a reflexão e o apoio ao desenvolvimento das políticas públicas neste domínio (CNE, 2024).

Os CAE de nível secundário têm a duração de três anos, e organizam-se nas seguintes componentes de formação: Formação Geral, com disciplinas comuns aos CCH, Formação Científica e Formação Técnica Artística. Nas áreas de AVA e da dança existe a Formação em Contexto de Trabalho (FCT), realizada preferencialmente em empresas ou outras organizações, ou através da simulação de um conjunto de atividades profissionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

Recentemente, o despacho da criação da CEE do Ensino da Música (CNE, 2024), sublinha no seu “Enquadramento” a importância não apenas da diversidade da oferta formativa como igualmente da valorização idêntica que lhes deve ser atribuída

o ensino secundário deve ter uma natureza terminal, cujas certificações têm um valor próprio reconhecido pela sociedade e, em particular, pelas instituições do ensino superior e pelo chamado mercado de trabalho. É necessário garantir que as ofertas de cursos científico-humanísticos, de cursos profissionais e de cursos do ensino artístico especializado sejam igualmente valorizadas e que proporcionem formações de elevada qualidade. Neste sentido, o ensino secundário não pode ser considerado apenas como um meio de acesso ao ensino superior, mas também como uma plataforma de oportunidades que decorre da oferta daqueles cursos e dos conhecimentos, competências e atitudes que proporcionam. Por isso, a oferta qualificada de cursos do ensino artístico especializado, nomeadamente da música, é essencial para que o país possa ter um ensino secundário mais prestigiado e com uma forte identidade. (CNE, 2024)

Estas questões não revelam meras discrepâncias de pormenor no desenho e na arquitetura dos diferentes ciclos e níveis de ensino. Têm implicações no desenvolvimento curricular, na organização e na qualidade das aprendizagens e da sua avaliação. Têm igualmente repercussão na qualidade das transições entre níveis de ensino. As modalidades e a qualidade das transições no percurso da escolaridade obrigatória, em especial da transição do 3º ciclo da EB para a ES (conclusão no tempo previsto, repetências, percursos específicos) devem constituir um domínio de escrutínio aprofundado e sistemático na medida em que está demonstrado que a qualidade dessas transições afeta um percurso de maior qualidade na educação secundária e uma maior equidade nas oportunidades de sucesso, tal como é sublinhado por Santos (2023).

Cada vez mais se reforça o entendimento de que é importante que os jovens convivam tão cedo quanto possível com as opções futuras e que a socialização em diferentes contextos pode condicionar positivamente as suas escolhas em termos de áreas de prosseguimento de estudos ou de inserção no mercado de trabalho. A relevância de uma socialização mais precoce com os percursos formativos e opções sugere que seja proporcionada maior flexibilidade e mobilidade interna entre tais percursos levando os jovens a tomadas de decisão mais informadas, em momentos posteriores da sua vida escolar. É nesse sentido que Vieira (2018) sublinha o seguinte:

Quanto mais cedo forem propiciadas experiências que permitam ao jovem – mas também às crianças – aumentar o seu conhecimento sobre o mundo do trabalho e sobre o sistema educativo, mais facilmente os estudantes serão capazes de construir os projetos vocacionais informados e consistentes. O período de escolaridade que decorre entre o 9º e o 12º ano demarca um período de tempo no qual o jovem se vê confrontado com a necessidade de fazer escolhas educacionais intrinsecamente ligadas ao seu futuro académico e/ou profissional. Não menosprezando a relevância e o interesse de se intervir em termos vocacionais em fases mais precoces da vida, a partir do 9º ano essa intervenção deverá ser reforçada de forma sistemática e intencional. (Vieira, 2018, p. 169)

A diversidade de percursos formativos na educação de nível secundário não é ainda percebida e valorizada socialmente da mesma forma, a começar pelos principais atores educativos. Vale a pena determo-nos na leitura da análise que se segue contida na Recomendação n.º2/2024, do CNE, *Exames e Acesso ao Ensino Superior: Problemas e Cenários*.

A prevalência no ensino superior de estudantes provenientes dos cursos científico-humanísticos é um facto que merece registo e reflexão. Se é certo que ao nível do ensino secundário se verificaram diferenças significativas na evolução do número de alunos a frequentarem as diversas vias de ensino, o mesmo não é dizer que essas diferenças tiveram igual eco, tanto no sistema de acesso ao ensino superior, como no número de estudantes provenientes de outras vias do ensino secundário. (p. 2)

Das recomendações então propostas na referida recomendação destacam-se duas, particularmente relevantes para a discussão em curso:

5 — Integrar, de forma progressiva, para as diferentes vias de entrada no ensino superior (e.g., cursos científico-humanísticos ou cursos de dupla certificação), um modelo único de acesso.

6 — Estabelecer progressivamente a separação entre o ensino secundário e o ensino superior, através da redução do peso dos exames nacionais no processo de seleção e seriação dos candidatos, permitindo aliviar a pressão do sistema de acesso ao ensino superior sobre o funcionamento do ensino secundário. (p. 20)

No ano letivo 2020/2021 foi estabelecida uma nova via de acesso ao ensino superior para diplomados de vias profissionalizantes. Este concurso especial de ingresso destina-se aos titulares de cursos de dupla certificação. Desta forma, os diplomados de cursos do Nível 4 (bem como do ensino artístico especializado na área da música) contam com uma via de acesso alternativa ao Concurso Nacional de Acesso. O novo concurso tem um contingente de vagas próprio e tem em conta critérios como a classificação final do curso, a classificação nas provas finais, a Prova de Aptidão Profissional (PAP), a Prova de Aptidão Final (PAF) ou Prova de Aptidão Artística (PAA), e a classificação numa prova de avaliação de conhecimentos e competências. A adesão a este concurso especial por parte das instituições de ensino superior não é obrigatória, o que significa que cada uma decide se disponibiliza ou não vagas para este concurso.

## Eixos de reflexão para a educação secundária

Reúne consenso alargado, de muitos e diversos protagonistas das políticas educativas, académicos e intervenientes no processo educativo, referidos ao longo do texto, a importância e a necessidade da definição do lugar da educação secundária na oferta formativa da escolaridade obrigatória, dotado de uma natureza própria, com finalidades distintas identificáveis (Duarte, 2014; Fernandes & Mendes, 1998; Fernandes, 2006; Justino, 2024; Trindade, 2017; Vieira, 2018). Esta construção de sentidos nascerá, necessariamente, de um debate e das consequentes decisões que permitam superar definitivamente os constrangimentos do lastro histórico e garantam a qualidade inequívoca e a valorização idêntica da educação e formação dos jovens, independentemente dos cursos que frequentaram. Por isso mesmo, é tão relevante que sejam plenamente assumidos os princípios, a visão, as competências, os valores e as atitudes referidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) que, obviamente, se referem a todos os alunos, seja qual for o curso da educação secundária que frequentaram.

A clarificação desta configuração envolve a questão fundamental da relação da educação de nível secundário com os outros níveis de ensino, a montante e a jusante, a leitura das implicações decorrentes da sua inserção no percurso da escolaridade obrigatória e a cénarização da sua relação quer com o acesso ao ensino superior quer com a entrada no mercado de emprego.

O conhecimento da genealogia histórica da configuração atual é importante porque torna o diagnóstico mais inteligível ao mesmo tempo que permite acautelar ressurgimentos, mesmo que involuntários, de um passado fraturado entre a via liceal e a via técnica. A revisitação do passado recente evidencia as condições que ainda percorrem a educação secundária, as características das suas ofertas formativas e identifica opções possíveis para superá-las.

A reinvenção do nível secundário de escolaridade orientado para o futuro recomenda a necessidade de emancipação de algumas das linhas de problematização subjacentes ao debate e às políticas educativas anteriores. Embora frequentemente anunciadas com o desiderato de modernizar e adequar a educação secundária às necessidades sociais, económicas e educativas do país e de corresponder às expectativas e interesses de um perfil de alunos cada vez mais alargado e diversificado, essas medidas de política educativa não têm conseguido ter o alcance pretendido, no sentido de o libertar de forma consistente dos constrangimentos do passado nem de o adequar aos contextos emergentes. Sem conseguir romper com as inércias institucionais, culturais e corporativas de um passado socialmente segregador tornou-se inevitável que as lógicas curriculares e organizacionais ressurgissem comprometendo a equidade e as oportunidades de sucesso educativo das medidas tomadas num contexto democrático e inclusivo.

Não se trata apenas de um debate e da redefinição global deste nível de escolaridade. Os percursos formativos que compõem a diversidade atual também carecem de reflexão e tomada de decisões estratégicas. Isso tem vindo a acontecer no plano internacional e, em especial, ao nível da União Europeia. Apesar de serem muitas vezes apontados como portadores de sobrevivências de um modelo de secundário herdeiro dos liceus, a verdade é que não é apenas no ensino secundário geral (através dos CCH) que estão abertos diferentes cenários de futuro.

A ideia de que, por exemplo, no caso do ensino profissional, estaria já estabilizado um modelo organizacional, curricular e pedagógico que poderia até quase que servir de *benchmarking* para a transformação dos CCH é um pouco precipitada e falaciosa. Quando percorremos as publicações de referência, nomeadamente, no quadro da União Europeia, torna-se notório que o conceito de ensino profissional (*Vocational Education and Training* – VET) é muito alargado, entendido de modos muito diversos em cada país, assim como é definido de várias formas pelas organizações internacionais (CEDEFOP, 2020, p. 24).

As ofertas formativas que hoje concretizam o nível secundário dos estudos estão marcadas por percursos sociais, institucionais e educativos, não só distintos como intencionalmente segregadores e excludentes na sua configuração original. A diversidade atual ainda reflete uma percepção desigual das ofertas, mais do que propriamente a conceção de um leque integrado de opções com idêntico estatuto certificativo e percepção social equivalente. Mesmo medidas relativamente recentes, já no quadro democrático vigente após o 25 de abril de 1974, não conseguiram superar de modo consistente as marcas segregadoras e estigmatizantes do lastro trazido do passado. O conhecimento dos percursos histórico-institucionais dos estudos de nível secundário decorre da noção de que, como em qualquer construção social, o sistema educativo e as políticas públicas a ele respeitantes não se inserem numa tábua rasa, que possa ignorar decisões e percursos anteriores. Atente-se, por exemplo, no que nos é dito por Alves (2020), que constitui matéria acerca da qual é necessário refletir:

...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. (Alves, 2020, p. 455)

À distância do recuo histórico, faz sentido que, para criar um ensino profissional liberto dos atavismos que ressuscitassem o passado da escola técnica, tenha havido, em 1989, uma decisão política que Azevedo (2019), retratou da seguinte forma:

criar um tipo de escolas, fora do quadro normativo existente, designadas 'escolas profissionais', pois eram enormes os riscos de subverter a inovação se esta se desenvolvesse seja dentro das escolas secundárias de 'matriz liceal', seja dentro das antigas 'escolas industriais', que o ligariam rapidamente ao modelo do passado; era preciso ir mais longe e criar algo que não ficasse prisioneiro destes referenciais do passado e abrisse outro tipo de oportunidades educativas para os jovens. (Azevedo, 2019, p. 319)

Com o alargamento às escolas secundárias públicas da oferta de cursos profissionais, em 2004, não é possível nem desejável a reemergência de um dualismo ou de um modelo segregado que correria o risco de permitir um entendimento retrógrado e segregador dos cursos profissionais. Azevedo (2019), faz uma apreciação particularmente assertiva e contundente acerca de uma situação que ainda ocorre no âmbito de escolas públicas e que revela perspetivas, conceções e também preconceitos que persistem nas comunidades educativas e na sociedade em geral.

O alargamento da oferta de cursos profissionais às escolas secundárias, em boa hora realizado, após 2004, foi concretizado de modo precipitado e demasiado rápido e impositivo, o que fez com que aquelas escolas secundárias que nunca deixaram de ser matricialmente liceus os tivessem tomado como um bom 'caixote do lixo' para os 'alunos do insucesso' que essas mesmas escolas vão gerando. (Azevedo, 2019, pp. 324-325)

O estabelecimento de redes e colaborações entre escolas secundárias e escolas profissionais, uma maior ligação aos parceiros locais e a instituições de ensino superior, assim como as parcerias internacionais, são caminhos que têm vindo a ser trilhados e que urge consolidar e reforçar no sentido de contrariar a situação acima referida por Joaquim Azevedo. Esta dimensão empírica, de interação,

colaboração e partilha de práticas, recomenda a explicitação do conhecimento emergente dessas práticas. Ao mesmo tempo, requer a inserção de todo esse processo na construção de uma visão estratégica que tenha em conta as opiniões distintas e os debates científicos e políticos que tratam aprofundadamente os cenários desejáveis para o ensino profissional (CEDEFOP, 2022, p. 11). Em muitos aspetos, pode mesmo constatar-se que existe uma tendência de esbatimento entre o ensino geral e o ensino profissional, propugnando a interligação entre os saberes profissionais e académicos. (CEDEFOP, 2020, p. 66)

## Balço e propostas de reflexão para o futuro

Hoje, está em aberto a definição das características identitárias de um ensino secundário renovado, com uma oferta formativa diversa, de valorização social idêntica, orientado para uma sociedade plural, inclusiva e democrática.

Quais são, tendo como referencial principal o PASEO, as competências e os saberes a desenvolver através da educação secundária, que correspondam em simultâneo à diversidade de opções e ao aprofundamento inerente à especificidade dos requisitos de cada opção, seja de continuação de estudos seja para entrada no mercado de trabalho? Um trabalho realizado sob a égide da OCDE enfatiza a importância de se conhecer melhor a relação entre os efeitos nas carreiras dos diplomados deste nível de escolaridade e as configurações possíveis na realização dos respetivos percursos formativos. Um entendimento de flexibilidade enquanto abertura à possibilidade de movimentação entre diferentes tipos de saberes, gerais e profissionalizantes, que habilite os estudantes para escolhas mais consistentes com os seus interesses e necessidades assim como contrarie os efeitos negativos de uma estratificação que consagra estigmas e assimetrias sociais convertidas em percursos escolares (Stronati, 2023, p.74).

A redefinição organizacional das escolas secundárias envolve modos diversos de conceber tempos, espaços, metodologias, e currículo na organização do trabalho docente e discente. Mas requer também, como já vimos, novas aproximações ao modo como as transições são preparadas entre os ciclos do básico e deste com o secundário e, finalmente, deste com o mundo do trabalho e com o ensino superior. Há também uma necessidade de viabilizar uma mobilidade no interior da educação secundária, assente em modalidades de trabalho comuns e na flexibilidade de opções que, sem comprometer ou “vampirizar” qualquer opção por outras, confira real expressão a uma identidade comum e distintiva. Apontam nesse sentido os projetos e as práticas das escolas envolvidas no PPIP 2.0, acima referido, ao construírem uma socialização escolar que propicia contextos de interação e aprendizagem comuns aos alunos dos CCH, CP e CAE. A criação desses contextos de socialização dos vários percursos formativos é um mecanismo poderoso de construção de práticas, mas também de perceções das diversas ofertas, suscetível de romper com velhos estereótipos e preconceitos, dos diversos intervenientes no espaço público do nível secundário de educação.

Os recursos digitais, incluindo a IA e a *blended learning* (Caplanova, Dunajeva, Rodriguez, 2024), no seu entendimento mais amplo, podem constituir alavancas poderosas para a emergência de contextos de aprendizagem mais enriquecedores, propiciadores de desenvolvimento de competências transversais e novas modalidades de trabalho escolar. Valerá a pena insistir que a convocação do conceito de *blended learning* é aqui feita na perspetiva mais alargada possível. Trata-se, com efeito, de combinar modalidades diversificadas de contextualização das atividades de aprendizagem e de interação, entre alunos, professores e outros atores no processo educativo, que potenciem e alarguem os contextos de aprendizagem, nomeadamente, contribuindo para uma nova significação social da ideia de Comunidade Educativa e do sentimento de pertença gerado no contexto onde intervêm e a partir do qual se define.

Para o cumprimento destes desafios, inclui-se a formação docente, sobretudo a inicial, sem esquecer a contínua, com vista a desenvolver um renovado perfil dos docentes para a educação secundária. Está em curso uma mudança geracional no corpo docente que permite perspetivar processos sustentados de renovação dos quadros de referência profissional da atividade docente.

Os principais fatores de transformação da educação secundária situam-se, portanto, no plano da organização do trabalho docente e do trabalho discente, nomeadamente, da organização dos tempos escolares (horários, calendário, duração e sequência de atividades), na organização de equipas educativas de trabalho, na utilização de recursos digitais. Estas transformações organizacionais incidem na relação entre cada opção formativa no quadro da oferta curricular em cada escola secundária assim como nos mecanismos de transição da educação básica para a educação secundária. A relação entre cada oferta formativa pode concretizar-se em vários planos de acordo com a organização de tempos para projetos comuns, articulação curricular, interação com os *stakeholders* locais e regionais.

A construção identitária da educação secundária passa por assumir que essa identidade se alicerça na diversidade da oferta formativa, mas, ao mesmo tempo, garanta finalidades estratégicas comuns. A adoção de configurações flexíveis torna inevitáveis novas modalidades organizacionais, com incidência no desenvolvimento das atividades, na arquitetura dos tempos e dos espaços escolares, na diversidade das metodologias, na transversalidade e mobilidade inter e intra curricular. Requer, igualmente, um novo perfil profissional dos docentes ajustado aos modos de socialização e capacitação emergentes dos novos cenários de intervenção pedagógica e curricular, da organização do trabalho docente e discente. E também torna evidente a necessidade de se estabelecerem reais processos de aproximação e de relação com a sociedade, passando, obviamente, pelas instituições da educação superior e pelas instituições públicas e privadas existentes nas cidades onde se situam as escolas da educação secundária. Neste caso, o papel e o envolvimento das autarquias são de uma enorme relevância.

As políticas públicas de educação deverão assegurar o enquadramento das iniciativas e projetos nos debates e estudos internacionais em desenvolvimento, quer no que se refere à educação de nível secundário em geral, quer a cada uma das ofertas formativas que compõem a sua diversidade.

Por outro lado, é indispensável que as escolas e os atores envolvidos sejam capacitados na construção de conhecimento sobre as práticas e inovações que desenvolvem, transcendendo a dominância da apresentação de resultados assentes em perceções, visando antes a compreensão dos modelos, dos fundamentos e dos mecanismos, incluindo as variáveis de contexto. As redes de partilha e construção desse conhecimento não deveriam circunscrever-se a um número tão reduzido de escolas como acontece no PPIP 2.0, atualmente em curso. Este processo teria vantagens em ser acompanhado por outras dinâmicas locais, intermunicipais, regionais e, finalmente, nacionais, que promovessem a reflexão e a indução de práticas cujos sentidos sejam negociados numa visão partilhada, explicitando os fundamentos e as opções suscetíveis de enformar a realidade da educação secundária. Entre escolas, públicas e privadas, entre municípios e regiões, numa articulação com as instituições de ensino superior e os serviços centrais dos ministérios respetivos, existe um caminho plural a trilhar.

## Síntese prospetiva

A educação secundária ocupa uma posição charneira na estrutura do sistema educativo, que exige uma diversidade ancorada nas finalidades estratégicas comuns.

A reflexão em torno das finalidades e da natureza da educação secundária é uma necessidade tendo em conta os mandatos, por vezes contraditórios, que a sociedade lhe atribui. Assim, parece importante perspetivar algumas linhas de ação.

### **Estabelecer claramente o lugar e as finalidades da educação secundária.**

Importa clarificar o que se entende por educação secundária, no seu conjunto, natureza e finalidades gerais e, para o equilíbrio e articulação das ofertas que compõem a sua diversidade formativa, definir o modo como cada um dos seus percursos se reconhece no todo. A visão estratégica deve acompanhar: a) a relação da educação de nível secundário com os outros níveis de ensino, a montante e a jusante; b) as implicações decorrentes da sua inserção no percurso da escolaridade obrigatória; e c) as relações que é necessário ter em conta quer com o acesso ao ensino superior quer com a entrada no mercado de emprego.

### **Explicitar e consolidar o PASEO na educação secundária.**

Para cada um dos percursos educativos e formativos de nível secundário é imprescindível explicitar e consolidar a operacionalização do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Sendo necessário alcançar o equilíbrio e a articulação entre aqueles percursos, é essencial que sejam plenamente assumidos os princípios, a visão, as competências, os valores e as atitudes referidas no PASEO. Isto significa que todos os alunos que frequentam a educação secundária, independentemente do curso que frequentam, têm de estar abrangidos por todos os esforços que é necessário realizar naquele sentido.

### **Estimular novas fórmulas organizacionais, pedagógicas e curriculares.**

É fundamental conceber e desenvolver novos e inovadores processos organizacionais, pedagógicos e curriculares na planificação do trabalho docente e discente para que a educação secundária possa ocorrer em ambientes mais estimulantes dos pontos de vista científico, artístico, humanístico, tecnológico e cultural. Assim, parece ser necessário reinventar e alargar o significado de Comunidade Educativa. Estas transformações apontam para percursos educativos responsivos e flexíveis, centrados no aluno, por oposição a percursos pré-estabelecidos; defendem também percursos multidirecionados e em desenvolvimento, em antítese a pontos de chegada fixos; por último, privilegiam percursos interligados e permeáveis, em detrimento de trajetórias divergentes.

### **Monitorizar e avaliar a qualidade das aprendizagens e dos resultados educativos obtidos.**

É necessário promover o estabelecimento de redes entre todas as escolas/formações de nível secundário, estreitar relações com parceiros locais e com instituições de ensino superior. De igual modo, é importante estabelecer parcerias internacionais, que devem ser incentivadas, acompanhadas e amplamente divulgadas. A monitorização e avaliação de todas as iniciativas devem ser uma fonte de conhecimento consolidado para regular os processos envolvidos e para desenvolver o futuro, ou os futuros possíveis, da educação secundária.

### **Aproximar ensino secundário e sociedade.**

A consolidação e a evolução da educação secundária têm necessariamente de passar pelo estabelecimento de processos consistentes de aproximação e de relação com a sociedade, nomeadamente, com instituições da educação superior, com instituições públicas e privadas, sublinhando a relevância do papel e do envolvimento das autarquias. Deve ainda estabelecer-se a escola secundária como um lugar aberto à curiosidade, à criatividade e consolidação do conhecimento; um espaço de aprendizagem em que convergem várias áreas, das artes à matemática; um lugar de múltiplos saberes e práticas onde as atividades desenvolvidas estimulem o pensamento, o sentido crítico, o saber tecnológico e científico e a cidadania.



- Alves, J. M. (2020). As metamorfoses do ensino profissional – dinâmicas para a sua afirmação social, escolar e empresarial. In Conselho Nacional da Educação (CNE), *Estado da Educação 2019*, pp. 316-459.
- Azevedo, J. (Org.) (2009). *Ensino profissional: Analisar o passado e olhar o futuro*. Universidade Católica.
- Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: Uma arte de promover o bem comum - O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In CNE, *Estado da Educação 2018*, pp. 316-325.
- Caplanova, A., Dunajeva, J., & Rodriguez, P. (2024). *Digital transformation in blended learning environments: EENEE report*. Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/061693
- Capucha, L. (2020). Educação profissional, educação para o futuro. In CNE, *Estado da Educação 2019*, pp. 446-452.
- Cedefop (2020). *Vocational education and training in Europe, 1995-2035: Scenarios for European vocational education and training in the 21st century*. Publications Office of the European Union, Cedefop reference series, 114. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/794471>
- Cedefop (2022). *The future of vocational education and training in Europe. Volume 1: the changing content and profile of VET: epistemological challenges and opportunities*. Publications Office of the European Union
- Cedefop research paper, 83. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/215705>
- Cedefop (2023). *The future of vocational education and training in Europe – 50 dimensions of vocational education and training – Cedefop’s analytical framework for comparing VET*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/57908>
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (Relatório do estudo, atas do seminário realizado em 20 de maio de 2008 e parecer)*.
- CNE (2017). *Alargamento da escolaridade obrigatória: Contextos e desafios (textos do seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015)*.
- CNE (2024). Comissão Especializada Eventual (CEE) Desenvolvimento da educação musical e do ensino geral da música de crianças dos três aos doze anos de idade e desenvolvimento dos cursos básico e secundário do ensino artístico especializado. [https://www.cnedu.pt/content/organizacao/comissoes\\_especializadas/CEE\\_Musica\\_enquadramento.pdf](https://www.cnedu.pt/content/organizacao/comissoes_especializadas/CEE_Musica_enquadramento.pdf)
- Correia, A. C. L. (2023). Ensino artístico especializado: Identidades em construção. In CNE, *Estado da Educação 2022*, pp.190-205. [https://www.cnedu.pt/content/EE\\_2022/Seccoes/Ensino\\_artistico\\_especializado\\_identidades\\_em\\_construcao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Seccoes/Ensino_artistico_especializado_identidades_em_construcao.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2024). *Educação em Números - Portugal 2024*.
- Duarte, A. (2014). Unificação e diversificação das vias de ensino. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, 2 vols., vol. I, pp. 131-148. Almedina.
- Fernandes, D., & Mendes, M. R. (Org.) (1998). *Conferência Internacional. Ensino secundário – projetar o futuro: Políticas, currículos, práticas*. O ensino secundário em debate, Departamento do Ensino Secundário (DES).
- Fernandes, D., Neves, A., & Gil, D. (Org.). (1998). *Reflexões de escolas e de professores*, O ensino secundário em debate. DES.
- Fernandes, D., Neves, A., Roque, H., & Pais, P. (1998). *Análise das consultas aos parceiros educativos*. O ensino secundário em debate. DES.
- Fernandes, D. & Mendes, M.R. (Org.). (1999). *Ciclos de conferências – comunicações*. O ensino secundário em debate, DES.
- Fernandes, D. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001). *Educação: Temas e problemas*, pp.129-158. Edições Colibri.
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: Entre a construção retórica e a concretização política. In Maria de Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, 2 vols., vol. I, pp. 109-129. Almedina.
- Justino, D. (Coord.) (2024). *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de abril*, vol. III: *O nível de ensino secundário*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Lopes, A. (2023). 2º ciclo, um enclave no ensino básico. In CNE, *Estado da Educação 2022*, pp. 82-91.
- Lourtie, P. (2020). *Acesso ao ensino Superior: Questões e abordagens. Preparação de uma recomendação sobre o acesso ao ensino superior*. CNE.
- Recomendação n.º 1/2022 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2ª série, Parte C, n.º 6. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/1-2022-177341321>
- Recomendação n.º 2/2024 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2ª série, n.º 62. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2024/03/062000000/0012600149.pdf>
- Rodrigues, M. L. (2014). A construção do sistema democrático de ensino. In M. L. Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal*, 2 vols., vol. I, pp. 35-88. Almedina.
- Roldão, M. C. (2017). Escolaridade obrigatória de 12 anos – dos pontos de partida aos pontos de chegada. In CNE, *Alargamento da Escolaridade Obrigatória: Contextos e Desafios [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015]*, pp. 63-68.
- Santos, A. V. P. e (2023). *Managing student transitions into upper secondary pathways*, OECD Education Working Paper 289. <https://dx.doi.org/10.1787/663d6f7b-en>
- Silva, G. X. (2020). Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens. In CNE, *Estado da Educação 2019*, pp.430-437.
- Stronati, C. (2023). *The design of upper secondary education across OECD countries: Managing choice, coherence and specialisation*. OECD Education Working Paper, 288. <https://dx.doi.org/10.1787/158101f0-en>
- Trindade, R. (2017). Diferenciação pedagógica no ensino secundário: Contributo para um debate. In CNE, *Alargamento da escolaridade obrigatória: Contextos e desafios [Textos do Seminário realizado no CNE a 13 de abril de 2015]*, pp. 83-87.
- Vieira, D. A. (2018). *Determinantes e significados do ingresso dos jovens no ensino superior: Vozes de estudantes e de profissionais do contexto educativo*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/ Press Forum. [https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes\\_e\\_significados\\_web.pdf](https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/determinantes_e_significados_web.pdf)

# PLNM: UM DEGRAU PARA AS APRENDIZAGENS?

**ALDINA LOBO**

**ANTÓNIO DIAS**

ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO



Adaptada de Angus  
Maguire/Interaction  
Institute of Social  
Change

Experimente o leitor português informado tapar a primeira palavra do título desta parte. Agora leia o que resta. Consegue perceber a mensagem? Qual a sensação? Imagine que todo o texto se encontra escrito em ucraniano ou em panjabi, duas das línguas estrangeiras mais faladas nas escolas públicas. Se cumpriu este exercício talvez tenha conseguido aproximar-se da angústia de quem chega a um país desconhecido, com uma língua sobejamente estranha. São estas últimas pessoas e a sua inclusão que são alvo de reflexão neste nosso texto.

**Olá!**  
**Привіт!**  
**ਸਤਿ ਸ੍ਰੀ ਅਕਾਲ!**

Temos o objetivo de (re)lançar pistas para o debate sobre a forma como o Português Língua Não Materna (PLNM) está a ser concretizado nas escolas públicas. Interessa-nos perceber como se articula com outras medidas e atividades, as fragilidades e possibilidades que se identificam, o sucesso que se apercebe nos alunos com PLNM, enquanto medida educativa de inclusão, dado que o domínio da língua de escolarização constitui um fator ou ferramenta indispensável para aprender o que está prescrito no currículo. Coloca-se a questão: há real igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo e às aprendizagens? Face ao aumento exponencial de migrantes, está Portugal a preparar-se para o imperativo ético da coesão social?

Acreditamos que se pode provocar a reflexão sobre a aplicação eficaz da legislação em vigor, os níveis de proficiência linguística (NPL) e a sua adequação à realidade, a apropriação e valorização desta medida no contexto escolar, as potencialidades e dificuldades. Perspetivamos caminhos de melhoria.

Importa deixar registado que, do ponto de vista metodológico, a produção deste texto baseou-se na recolha de dados quantitativos provenientes de fontes originais e oficiais dos grandes dados, como a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), bem como na realização de entrevistas, na análise documental e na observação em duas escolas (forma genérica adotada para referir também agrupamentos de escolas). Estes exemplos de interação com as direções, coordenadoras e docentes de PLNM, alunos e encarregados de educação cumpriram a intenção de ilustrar realidades e caminhos facilitadores de inclusão e sucesso de alunos migrantes, em contextos diferentes, revelando perspetivas específicas.

Foram visitados o Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette (AEAC) e o Agrupamento de Escolas de São Teotónio (AEST) não só por terem um elevado número de alunos estrangeiros inscritos, como por divergirem no espaço e nas suas características. O primeiro, na Grande Lisboa, situa-se na cidade de Odivelas e é constituído por oito estabelecimentos de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário. A diversidade linguística e cultural da sua população escolar é elevada, acompanhando a diversidade populacional do contexto. O AEST, situado em meio rural, no concelho de Odemira, é um agrupamento de oferta mais reduzida: educação pré-escolar e ensino básico. Tem sofrido forte impacto da imigração, inicialmente sazonal, ligada a trabalhos rurais, e, atualmente, mais estável, já presente no setor do comércio e serviços.

O contacto com estas duas realidades, que obviamente não se generalizam nem esgotam o universo, proporcionou o encontro com algumas das condições da existência e lecionação de PLNM, permitindo uma organização temática de grandes questões para discussão e evidenciando que as escolas têm um papel inquestionável no que diz respeito à inclusão de alunos que vêm de outras paragens.

A quantidade de cidadãos estrangeiros que reside em Portugal tem aumentado expressivamente nos últimos anos. Em 2022, atingiu percentagens semelhantes às de outros países da Europa pois, relativamente à totalidade da população residente, contava já com 1,6% de migrantes da União Europeia (UE) e 5,1% de migrantes de fora da EU (Blasco et al., 2023). O país acompanhou a tendência dos fluxos migratórios das décadas anteriores, acentuada pela crise migratória do mediterrâneo e pelo movimento de refugiados na Europa (Parlamento Europeu, 2023).

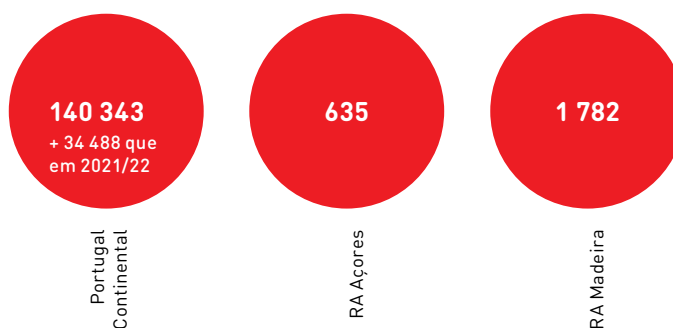
**Os alicerces:**  
**contextualização**  
**e pressupostos**

Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) mostram um acréscimo da população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal. Em 2023, contabilizaram-se 1 044 238 indivíduos, mais 262 991 do que no ano anterior (INE, 2024). Do total, 118 594 são crianças e jovens em idade escolar que ingressaram nas escolas públicas. Correspondiam a 11,1% da totalidade dos alunos.

É evidente que se verifica um aumento sem precedentes. No ano letivo de 2022/2023, estiveram matriculados em Portugal continental, nos ensinos básico e secundário, mais 32,7% de crianças e jovens estrangeiros do que no ano anterior. As nacionalidades com maior expressão entre os alunos estrangeiros inscritos em escolas do continente são a brasileira (65 862), a angolana (12 180) e a ucraniana (5 691), se considerarmos o ensino público e privado, conjuntamente (DGEEC, 2024). A Figura 1 mostra os números globais de alunos estrangeiros no país.

### Número de alunos estrangeiros nos ensinos básico e secundário. Portugal, 2022/2023

Figura 1



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, de Secretaria Regional da Educação, Cultura e Desporto e de Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, 2024.

Efetivamente os números demonstram que, à semelhança dos desafios que lançam à sociedade portuguesa, os fluxos migratórios interferem inevitavelmente na organização e funcionamento pedagógico das escolas. Não estamos propriamente perante um problema, mas existe uma multiplicidade de reptos a que se torna necessário dar resposta. O aumento exponencial do número de alunos migrantes nos últimos anos e os consequentes contextos de super-diversidade e diálogo intercultural podem ser uma oportunidade para a transformação das escolas uma vez que suscitam contextos favoráveis à inovação que enriquece todos, portugueses e estrangeiros. A valorização da cultura e da língua do outro permite encontrar semelhanças e diferenças, abrindo as perspetivas sobre si próprio, os outros e o mundo circundante. A diversidade importa porque desafia, ensina e faz crescer.

Ora, de acordo com a Constituição da República Portuguesa, “os estrangeiros e os apátridas que se encontrem ou residem em Portugal gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres do cidadão português” (CRP, art.º 15.º, ponto 1), incumbindo ao Estado, nomeadamente, “assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino” (CRP, art.º 74.º, ponto 2, alínea j). O quadro legislativo português encontra-se imbuído deste mesmo espírito de salvaguarda da dignidade humana e está em consonância com as recomendações europeias e mundiais, de que são exemplo os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) definidos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A presença de estrangeiros transformou a escola portuguesa. Hoje, as comunidades escolares contam com uma panóplia de contextos multiculturais e multilingues e defrontam-se com a necessidade de os gerir de forma inclusiva, enfrentando múltiplos e novos desafios. Comunicar, fazer-se ouvir e compreender

o que os outros têm a dizer é um dos maiores. Dar voz aos alunos, quando eles não dominam o português, o inglês ou outra língua mais comumente falada, constitui uma tarefa difícil e complexa para quem tem a missão de ajudar a aprender. No entanto, ela tem de acontecer. Por um lado, o domínio da língua de escolarização e de socialização é fundamental para o sucesso global do indivíduo, por outro, é também o seu domínio que propicia a multiculturalidade e faz valorizar todas as culturas. A diversidade linguística tem, assim, de ser vivida como um fator de enriquecimento e diálogo, de acesso às aprendizagens e à cidadania democrática. E quanto mais precocemente essa imersão acontecer mais efeitos positivos terá – “quanto mais tarde os migrantes chegam ao percurso educativo, mais difícil é integrá-los” (Comissão Europeia, 2022, p. 12).

Esta tem sido uma das preocupações das políticas públicas, também a nível europeu, patentes, por exemplo, no *Plano de Ação sobre a Integração e a Inclusão para 2021-2027* (Comissão Europeia, 2020) ou na *Estratégia do Conselho da Europa para a Educação 2024-2030* (Conselho da Europa, 2024) e na *Recomendação CM/Rec (2022) do Conselho da Europa* (Conselho da Europa, 2022). Refere a Comissão Europeia que

o aumento da participação das crianças migrantes e das crianças com antecedentes migratórios na educação e no acolhimento na primeira infância, velando em simultâneo por que esses programas estejam aptos a receber crianças de meios culturais e linguísticos variados, pode ter um forte efeito positivo no seu futuro sucesso escolar, nomeadamente na aprendizagem da língua do país de acolhimento e na integração dos pais e das famílias em geral. Um ambiente escolar que envolva as comunidades, os serviços de apoio e os pais pode ser particularmente benéfico para as crianças com antecedentes migratórios. (Comissão Europeia, 2020, p. 9)

De acordo com o relatório *Promover a Diversidade e a Inclusão nas Escolas da Europa* da Eurydice,

cerca de metade dos sistemas educativos europeus direciona as suas políticas e medidas seletivas de nível superior de apoio à aprendizagem para alunos refugiados e migrantes. Estas políticas e medidas visam sobretudo assegurar que os alunos recém-chegados obtêm um apoio linguístico estruturado para promover a sua inclusão escolar e social. (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2023, p. 80)

Em Portugal, a informação sobre o Português Língua não Materna (PLNM) pode ser consultada na página eletrónica da Direção-Geral de Educação (DGE). A disciplina foi criada no primeiro decénio deste século, sendo de destacar o Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, e o Despacho Normativo n.º 30/2007, de 16 de julho, para os ensinos básico e secundário, respetivamente. Desde então, muitos têm sido os passos assumidos para que a sua inserção no currículo se consolide. Foram assim acompanhando o aumento e a complexidade crescentes dos fluxos migratórios no nosso país (Pereira, 2017), nomeadamente através dos documentos orientadores entretanto disponibilizados, respeitantes a aspetos pedagógicos, perfis linguísticos dos alunos e conteúdos a lecionar. Atualmente, a disciplina de PLNM tem enquadramento legal nas portarias que regulamentam as ofertas educativas para os ensinos básico e secundário, no âmbito do estabelecido no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. No caso do ensino básico, falamos da Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e no caso do ensino secundário, de todos os normativos que enquadram as ofertas formativas<sup>1</sup>. Estes diplomas, para além de um artigo dedicado ao Português Língua Não Materna (art.º 12.º), incluem outro consignado à valorização da língua materna de alunos chegados de sistemas de ensino estrangeiro (art.º 13.º).

<sup>1</sup> Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, Portaria n.º 232-A/2018, de 20 de agosto, e Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

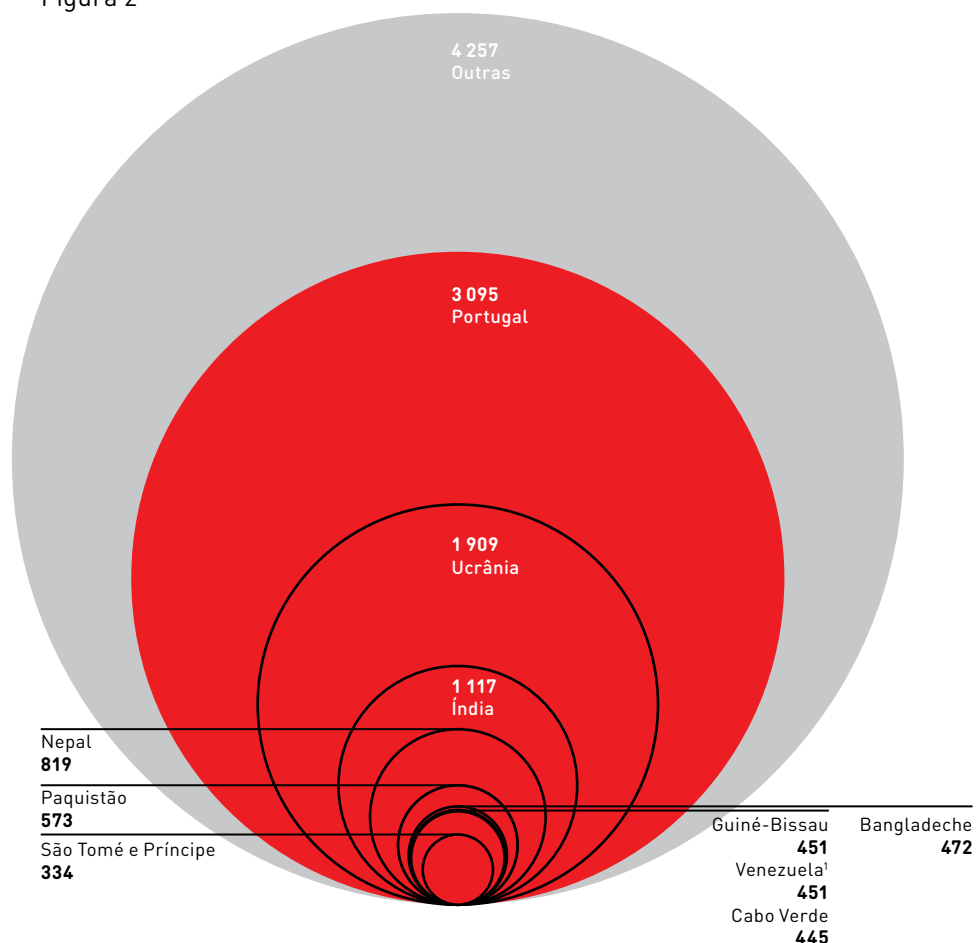
O Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro, estipula uma série de medidas de apoio à aprendizagem da língua portuguesa, no sentido de garantir a todos (nomeadamente aos recém-chegados) equidade no acesso ao currículo e ao sucesso educativo. Entre as medidas preconizadas, são de destacar as que se referem à integração progressiva e flexível no currículo, à construção de recursos didáticos e ao desenvolvimento de atividades e projetos no âmbito da inclusão dos alunos de PLNM.

Nas escolas públicas, incluindo os alunos de nacionalidade portuguesa, em 2022/2023, estiveram inscritos em PLNM 13 923 alunos, dos quais 1 571 no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), 3 872 no 2.º CEB, 5 817 no 3.º CEB e 2 663 no ensino secundário (DGEEC, 2024).

E quais são as suas origens? Na realidade, os brasileiros constituem a nacionalidade estrangeira em maior número no ensino público, apesar de apenas 140, em 60 757, terem frequentado PLNM. Compreende-se, deste modo, que o português do Brasil é considerado a par do português de Portugal, não obstante as diferenças de ordem sintática e lexical, que acabam por ser responsáveis por vários equívocos, nomeadamente em situação de comunicação. O mesmo não é considerado relativamente às outras nacionalidades dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), pois, apesar de o português ser a língua oficial, na realidade a sua língua materna é, normalmente, a de diferentes dialetos ou crioulos. A Figura 2 mostra o número de alunos que frequentaram PLNM, no ano em análise, evidenciando as dez principais nacionalidades deste grupo.

**Número de alunos que frequentaram PLNM, por nacionalidade, nos ensinos básico e secundário, nas escolas públicas. Continente, 2022/2023**

Figura 2



Nota: Dados provisórios conforme reporte das escolas (maio de 2024). ¹ República Bolivariana da Venezuela. Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Curioso é o facto de haver 3 095 alunos de PLNM identificados com nacionalidade portuguesa. Incluem-se aqui quer alunos a quem já foi atribuída a nacionalidade portuguesa, pese embora todo o contexto familiar seja estrangeiro, quer filhos de portugueses ex-emigrantes que frequentaram um sistema educativo estrangeiro. Na distribuição dos alunos de PLNM pelas restantes nacionalidades estão, em maior número, a ucraniana e a indiana.

## Identidade do PLNM

O PLNM é uma disciplina criada com o objetivo de mais adequadamente integrar alunos migrantes ou refugiados recém-chegados a Portugal, de modo a dar-lhes condições de frequência, de aprendizagem e de sucesso no sistema educativo português. Criar condições para o domínio da língua de comunicação e de escolarização constitui uma das primeiras medidas essenciais à integração de um migrante. “O diálogo, o uso das palavras, o conhecimento mútuo das línguas e das culturas são sem dúvida instrumentos fundamentais para a compreensão entre os povos e para a prevenção e a resolução de conflitos” (Fontelles, *in* Martins, 2022, p. 8). O Comité de Ministros do Conselho da Europa tem advertido para esse facto e Portugal tem investido nesta matéria, como já vimos.

A disciplina destina-se aos alunos cuja língua materna não é o português, mas igualmente a alunos que não tenham tido o português como língua de escolarização e para os quais, atendendo ao percurso escolar e ao seu perfil sociolinguístico, as escolas a considerem a oferta mais adequada. Nestes, incluem-se alunos luso-descendentes e/ou falantes de variantes da língua portuguesa. A oferta de PLNM estende-se a crianças e jovens dos vários ciclos e cursos, do 1.º ano ao 12.º ano de escolaridade, em substituição do Português, mediante determinados condicionamentos. A situação do 1.º CEB é ambígua, dado que, em rigor, neste regime de monodocência, sem disciplinas, o PLNM pode constituir-se como apoio.

Organizado o PLNM nos Níveis de Proficiência Linguística (NPL) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a escola portuguesa permite a frequência dos três primeiros níveis: os dois de iniciação (A1 e A2) e um intermédio (B1). A partir daí considera-se que os alunos estão em condições de integrar a disciplina de Português do ano de escolaridade que frequentam.

Para se formar um grupo de PLNM exige-se um mínimo de 10 alunos. Assim, cada grupo pode ter de ser constituído por mais do que um NPL. Cabe a cada escola fazer o diagnóstico do nível de proficiência linguística dos recém-chegados, assim como, para os casos de iniciação, definir os moldes em que se faz a integração progressiva das crianças e dos jovens na totalidade do currículo do ano de escolaridade que frequentam. Sob proposta do Conselho Pedagógico, o diretor pode optar por uma de duas situações:

- a) Promover uma integração progressiva no currículo, através da frequência das atividades letivas selecionadas, com base no perfil sociolinguístico e no percurso escolar dos alunos, de forma a reforçar a aprendizagem da língua portuguesa e o seu desenvolvimento enquanto língua de escolarização, sem prejuízo do disposto na alínea a) do n.º 5;
- b) Desenvolver outros projetos de intervenção aprovados pela escola, sob parecer favorável da Direção-Geral da Educação (DGE) ou da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP), consoante a oferta educativa e formativa frequentada. (Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro)

A escola tem, pois, a possibilidade de proporcionar uma integração faseada, matriculando os recém-chegados numa turma, levando-os a frequentar disciplinas que, de algum modo, estejam menos dependentes das competências linguísticas. No tempo restante, desenvolvem atividades de aprendizagem da língua portuguesa, previstas nas Aprendizagens Essenciais de PLNM. A par das competências linguísticas desenvolvidas, outras medidas e atividades deverão ser tomadas, nomeadamente as que potenciem o relacionamento interpessoal e o sentido de pertença, tantas vezes proporcionados por iniciativas tais como as tutorias, o desporto escolar e o desenvolvimento de projetos. São estas algumas das formas de se irem adaptando ao novo contexto social em que estão integrados.

É, então, essencial o papel do professor de PLNM. A ele cabe contribuir para a criação de ambientes inclusivos, nos quais os alunos migrantes se sintam seguros e apoiados; estabelecer as relações entre os migrantes e a escola, nomeadamente com os outros docentes, com a secretaria e demais serviços escolares, com as entidades locais. Mas a ação dos outros atores escolares é também fundamental. A criação de respostas eficazes para os alunos migrantes exige um trabalho conjunto. Este é um investimento que diz respeito a todos, as condições para acesso a todas as componentes do currículo, o delineamento de integração progressiva, o empenhamento para que o diálogo e a comunicação possam conduzir à escola intercultural e inclusiva. Esta aventura é de todos, direções, professores, equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, pessoal não docente, alunos, famílias e sociedade em geral.

E o que devem os alunos aprender? Devem, em contexto de imersão específico da escolarização, aprender a comunicar em português, língua e cultura incluídas. As Aprendizagens Essenciais de cada um dos três níveis de proficiência linguística, tendo em conta o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, organizam o ensino do PLNM em sete domínios: compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura, escrita, gramática e interação cultural. Apela-se ao desenvolvimento de assuntos da vivência quotidiana (pessoal e escolar), que se vão complexificando até à diversificação e respeito pela “diversidade cultural, interpretando, criticamente, discursos informais, obras literárias, bem como documentos da atualidade em diferentes suportes” (Aprendizagens Essenciais de PLNM B1, p. 2), sempre tendo em conta as dimensões inter e pluriculturais, inter e transdisciplinares.

Ao nível da avaliação e da classificação, o PLNM funciona de acordo com os critérios específicos definidos pelo Conselho Pedagógico (em princípio, com a frequência e tipo de registos do Português) e com os planos de acompanhamento pedagógico, considerando as Aprendizagens Essenciais de cada NPL. Uma vez chegado ao nível B2, o aluno integra a disciplina de Português da sua turma de matrícula, podendo usufruir de um apoio escolar.

## **Construindo degraus: temas e dilemas**

Os degraus que se pretendem ver construídos por todos os que se encontram no terreno (do nível de decisão macro ao micro, alunos incluídos) passam por algumas áreas-chave que aqui deixamos explicitadas: o acolhimento e inclusão dos alunos e respetivas famílias; as medidas, respostas e opções que se vão adotando; a gestão curricular; a avaliação externa e transições de nível; e o papel do corpo docente na almejada inclusão dos alunos.

### **Acolhimento e inclusão**

Um bom ambiente é a primeira condição para que os alunos filhos de migrantes se sintam integrados e considerados. O primeiro contacto não é fácil. Uma escola acolhedora é fundamental para que todos sintam segurança, apoio e tranquilidade, porquanto é geradora de aproximação e diálogo. É necessário tempo. Tempo para acolhimento dos alunos estrangeiros recém-chegados, para se ambientarem e começarem a conhecer a nova realidade. Tempo para a cons-



trução de laços afetivos entre si e com os professores. Tempo para a aquisição de uma forma de comunicação com terceiros, com os que estão além-muros.

A adoção de um plano que tenha como objetivo o acolhimento de alunos migrantes facilita a sua orientação e adaptação, dando-lhes a conhecer os recursos da escola e da comunidade. Também contribui para se ultrapassarem obstáculos de comunicação e desconhecimento da realidade escolar: como se lê uma pauta? Para que servem os serviços administrativos? Como se procede na cantina? Para acolher e orientar os alunos podem mobilizar-se intérpretes e mediadores culturais (nacionais ou estrangeiros, voluntários, alunos ou outros encarregados de educação residentes em Portugal há mais tempo, até mesmo docentes estrangeiros podem ter esse papel). Uma inclusão bem sucedida é um processo contínuo que demanda flexibilidade e adaptação às necessidades dos alunos e mudanças nas dinâmicas e cultura escolares, como refere o guia *Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo* (DGE, 2024). A importância de uma equipa de acolhimento reside no facto de haver grandes dificuldades no acesso a informações sobre a escolaridade dos educandos, atividades e eventos escolares e sociais.

Às dificuldades em proporcionar um acolhimento mais próximo, junta-se o facto de os alunos migrantes irem chegando ao longo do ano letivo e de se ausentarem por vezes por períodos longos para outras paragens, denunciando a falta de estabilidade e/ou a distância a que se encontram do país de origem. Isto ocasiona perda de experiências de aprendizagem e dificulta um trabalho continuado. Trata-se de uma pedra no caminho da inclusão e no pleno sucesso destes alunos. Tais dificuldades não se cingem ao nosso país, porquanto estudos referem que os alunos migrantes têm uma taxa de abandono 12,9% superior à dos alunos na globalidade (Comissão Europeia, 2022).

A (des)motivação dos alunos constitui, deste modo, um aspeto pertinente. Se, por um lado, há vivências traumáticas que conduzem à recusa da aprendizagem, também há quem consiga ultrapassar as adversidades, *agarrando-se* ao PLNM como se de uma boia de salvação se tratasse. Há várias situações de isolamento, formam-se grupos por nacionalidade, nalguns casos gerando rivalidades e, por vezes, situações de *bullying*, de xenofobia, de discriminação. É que os alunos estrangeiros também não constituem um grupo homogéneo! Cabe à escola e à sociedade tentar minimizar os problemas, que não são exclusivos deste grupo de alunos. Não obstante, há, por outro lado, relatos de reconhecimento destes indivíduos enquanto cidadãos com participação na cultura democrática da escola. Alunos estrangeiros mais velhos também assumem cargos em Associações de Estudantes e enquanto delegados de turma, o que parece essencial para que tenham voz, revelando a igualdade no que diz respeito à participação na comunidade educativa. O sentimento de pertença enraíza-se e perspectiva-se, assim, no envolvimento na cidadania democrática (Conselho da Europa, 2022).

A implicação das famílias na escolaridade dos seus educandos torna-se igualmente relevante. Apesar de os pais visitarem as escolas quando convidados, muitas vezes não dominam uma língua comum e a comunicação esbarra em inúmeros obstáculos “que influenciam o desempenho escolar. Um aluno integrado, tanto académica, como socialmente, tem mais possibilidade de desenvolver o seu potencial” (Mahía e Medina, 2022). O Português Língua de Acolhimento (PLA), que tem como destinatários os adultos, constitui-se também como uma forma de acolher e apoiar os imigrantes, facilitando a comunicação, contribuindo para a inserção na comunidade, no mercado de trabalho e abrindo a perspectiva de aceder à cidadania. Organizados por referenciais de competências e de formação, os cursos têm como formandos, na maioria das vezes, os familiares das crianças e jovens que frequentam PLNM. Aqui os pais vão à escola pela mão dos filhos. Reuniões abertas de enquadramento e ajuda às famílias, organizadas pela escola, espoletam igualmente reações muito positivas.

**Guia para acolhimento dos alunos migrantes em panjabi.** Agrupamento de Escolas Adelaide Cabette  
Figura 3



Dos obstáculos à inclusão plena constam ainda outros fatores que não podem ser escamoteados: os contextos socioeconômicos desfavorecidos, as dificuldades no domínio da sua própria língua materna, a falta de preparação para aceder a determinados conteúdos e processos. Na recente publicação da DGEEC (2024a), *Perfil Escolar de Alunos Filhos de Pais com Nacionalidade Estrangeira*, constata-se que, proporcionalmente, este grupo é o mais expressivo quando se trata do escalão A de Ação Social Escolar. O impacto da articulação inter-setorial destes aspetos nas práticas educativas e nas opções tomadas pelas escolas é grande e não está sempre acautelado.

Contudo, muitos alunos migrantes têm sucesso e falam da escola como um lugar de felicidade e bem-estar. As escolas que trabalham para a inclusão tornam-se realidade. Muitas das escolas definem procedimentos para o acolhimento de alunos migrantes, que englobam a agilização de matrículas, o acesso a informações e orientações diversas, nomeadamente disponibilizando documentos, guias e folhetos em várias línguas, revelando preocupação em chegar a todos. Multiplicam-se os gabinetes de acolhimento nas escolas. Diversificam-se os serviços ao nível da alimentação, biblioteca, centros de recursos. Alcançam-se mais famílias (com mais mediadores que falam a mesma língua, com mais participação em atividades ou visitas às escolas, comunidades locais). As estratégias de resposta à super-diversidade social são diversas e contextualizadas.

A par dos crescentes esforços de acolhimento e integração de migrantes, manifestados ao longo dos tempos quer pela administração quer pelas escolas, percebe-se que Portugal tem vindo a “amadurecer” os conceitos e medidas. As escolas, que inicialmente tateavam este terreno, progredem num percurso de maior experiência, consciência e ousadia. É de congratular a flexibilidade que lhes é dada. Mas há ainda um longo caminho a percorrer.

### **Medidas, ações e gestão curricular**

Responder ao desafio das novas demografias (CNE, 2023) em meio escolar passa também pela gestão curricular e por uma série de pressupostos e ações que parecem imprescindíveis para uma escola inclusiva e de qualidade. Ou seja, ao que já se faz para todos acresce a especificidade da situação destes alunos.

De acordo com orientações centrais, cabe à escola, em articulação com os pais e encarregados de educação, encontrar formas de facilitar o acesso ao currículo, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (ACM, 2022). Criar ambientes educativos inclusivos cruza-se com a vivência de dinâmicas comunicativas, dentro e fora da sala de aula, privilegiando espaços e tempos de comunicação e de interculturalidade, com atividades diversificadas. Este é o espírito da lei ao determinar objetivos para o desenvolvimento das atividades e dos projetos no âmbito dos alunos de PLN. Preveem-se medidas de integração efetiva no sistema educativo “no desígnio de assegurar a todos os alunos cuja língua materna não é o português, condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade” (Despacho n.º 2044/2022, de 16 de fevereiro).

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem ser desenvolvidos planos de inovação que permitam gerir de forma flexível as matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, desenvolvendo respostas curriculares e pedagógicas específicas adequadas a cada contexto (Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro). Esta possibilidade abre espaço a um manancial de oportunidades no que diz respeito à inclusão e ao acesso ao currículo por parte dos alunos estrangeiros, na sequência da avaliação de diagnóstico.

Entre outros aspetos, o *Plano 21/23 Escola+* reforçou a autonomia das escolas ao nível da gestão, porque poderiam melhor conceber as medidas de intervenção contextualizadas de que necessitavam. E as respostas às questões que debatemos aqui passam por este caminho. Ainda no mesmo plano, foi previsto que o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) contemple “a inclusão das escolas que tenham uma elevada percentagem de alunos migrantes e com grande diversidade de línguas maternas na respetiva comunidade escolar” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021, 2021, 1.7.1.). Foi neste âmbito que as duas escolas visitadas passaram a fazer parte da lista dos TEIP, cujos benefícios foram evidenciados, nomeadamente, porque passaram a dispor de mais recursos humanos: docentes, técnicos e especialistas. Mais recentemente, o plano *Aprender Mais Agora*, aprovado já em 2024 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, 2024), tem como segundo eixo a “inclusão e sucesso de alunos migrantes”, compreendendo a melhoria de medidas em curso.

É fundamental haver medidas que se tomam centralmente, consubstanciadas num plano organizado que tenha em conta a inclusão como um processo contínuo. Todavia, para a inclusão, o bem-estar e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos, é imprescindível contar com o dinamismo das escolas, tendo em conta os desafios contextualizados e as respostas adequadas. Dispor de alguém (professores ou técnicos não docentes) que se encarregue de orientar os recém-chegados em questões quer do foro social, quer educativo, é indispensável. A Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), presente nas escolas, é um dos recursos organizacionais a que se pode recorrer, pois enquadra o apoio à aprendizagem, incluindo os alunos estrangeiros, no âmbito da promoção da educação inclusiva, da proposta e monitorização da aplicação de medidas de suporte à aprendizagem. Porque não aproveitar equipas de apoio à integração de estrangeiros (de mediadores) muitas vezes afetas aos municípios? Ou recorrer a mentorias levadas a cabo por alunos da mesma nacionalidade e/ou região de origem, mas já com conhecimentos de língua portuguesa? Ou encontrar formas de fazerem visitas ao centro da cidade que habitam, a museus, a espaços mais ou menos próximos? Enfim, projetos e tempos de imersão linguística e cultural, com uma ênfase nas questões da inclusão são desejáveis neste processo. A sua divulgação, através de *newsletters* ou de panfletos em diferentes línguas é bastante pertinente. Os municípios encontram-se muitas vezes disponíveis para essa colaboração. A conexão entre a educação e outras áreas da sociedade tem de ser uma realidade. Este é um trabalho de todos e não só das escolas, reafirmamo-lo.

A gestão curricular diversificada e mais personalizada pretende responder a determinadas questões: como proporcionar aos alunos que não têm um nível elevado de proficiência linguística o acesso às aprendizagens? Não poderá a inclusão dos alunos migrantes ser facilitada por estratégias como o trabalho de projeto? Sabe-se que a participação dos alunos deve ser incentivada, com recurso a materiais simplificados e a contextualizações claras, no respeito pelo nível de língua. Deve-se igualmente possibilitar a experimentação de estratégias, alimentando a avaliação formativa, com *feedback* e aprendizagens construtivas, valorizando traços da cultura dos países de origem. O importante é que se faça uma integração progressiva, substituindo a frequência de disciplinas com um léxico mais difícil por momentos de reforço da língua portuguesa, por exemplo, atribuindo-lhes cada vez mais protagonismo no processo de aprendizagem, tornando o estrangeiro menos “estranho” (contrariando estereótipos ligados ao seu significado etimológico).

O trabalho colaborativo faz-se ainda ao nível da coadjuvação entre os professores de PLNM e os professores das outras disciplinas durante as aulas, assumindo aquele o papel veiculador da língua relativamente a outros saberes. Professores podem fazer pontes entre esta e as restantes disciplinas do currículo, para adquirirem a linguagem específica da Geografia, História, Físico-Química, Ciências... ajudando a compreender conceitos muitas vezes alheios à cultura e vivências dos alunos – o que é o *clero*? E o *oceano*? E o *povo*? Professores, em conjunto, podem dar apoio individualizado extra-aula, sobre conteúdos desconhecidos ou aprendidos de outro modo, contando até com a colaboração de encarregados de educação estrangeiros, ex-docentes. Professores em interação podem esclarecer hábitos, quantas vezes incompreensíveis, de alunos que não conseguem estar sentados corretamente ou que se descalçam na sala de aula. Professores podem, em espaços aparentemente informais, estar disponíveis para esclarecer qualquer aluno ou encarregado de educação sobre como usar o *voucher* para manuais, como recorrer à biblioteca ou como ler as pautas, com designações muitas vezes incompreensíveis. Alunos estrangeiros podem, em épocas comemorativas, interagir com os colegas, ensinando-os a dizer “Bom dia! Boa tarde!” nas suas línguas, lendo poemas nas suas línguas, vestindo trajes tradicionais, dando a conhecer aspetos e significados das suas culturas, participando em campeonatos desportivos, partilhando lanches com outros sabores.

Logo na educação pré-escolar pode ser vantajoso colocar uma educadora de apoio para trabalhar com as crianças na aprendizagem de palavras em português. Nos ciclos de escolaridade seguintes, nomeadamente no 1.º CEB, pode existir um professor para alfabetização ainda antes de os alunos integrarem o grupo de PLNM.

Especificamente ao nível da aprendizagem da língua e da cultura, professores de PLNM podem fazer a diferença quando têm turmas reduzidas, organizadas por nível de proficiência linguística. Professores de PLNM podem reforçar as aulas de PLNM, sobretudo em caso de turmas multinível, onde a constituição dos grupos é heterogénea. Professores de PLNM podem lecionar português em cursos intensivos de verão, como forma de os preparar para o tempo letivo com mais confiança. O que interessa é ter um plano que facilite a integração do recém-chegado na turma de matrícula, dando condições aos responsáveis mais diretos para poderem exercer as suas funções na criação de pontes facilitadoras da comunicação e da aprendizagem.

As diversidades implicam diferentes tratamentos, metodologias, caminhos. Uma desvantagem inultrapassável é seguir à risca as normas que se aplicam a todos os alunos sem lhes dar a oportunidade de acederem a uma escolaridade com desenvolvimento sustentado à sua velocidade de integração, sob pena de serem condenados aos maus resultados, ao absentismo e ao abandono escolar. É tarefa de todos encontrar as oportunidades que cada aluno traz consigo; encontrar a colaboração dos que chegam; aproveitar e tornar mais úteis os alunos que já se instalaram há mais tempo, apoiar e integrar os alunos e famílias mais fragilizados no domínio da língua e cultura portuguesas. Em suma, de uma escola multicultural, colaborativamente, deve chegar-se à interculturalidade.

E tudo funciona bem? Não. Há medidas que se tomam e que se abandonam no ano seguinte. Há grupos étnicos que se formam e que trazem consigo rivalidades. Há alunos que chegam de tal modo revoltados que não se deixam conquistar. Há grupos que não têm a motricidade fina desenvolvida, mesmo em anos mais avançados. E aqui reside a riqueza da diversidade. Cada um tem de aprender a compreendê-la, a conquistá-la, a usufruí-la. O prazer de um professor ao sentir a afetividade de muitos alunos, o reconhecimento da sua mais-valia junto dos encarregados de educação, o progresso, apesar de tudo rápido, de quem não conseguia dizer “Olá, professora!”, ultrapassam, normalmente, as adversidades. Este é um sentimento comum. Cada escola terá as suas estratégias, mas com o objetivo comum de proporcionar um bom acolhimento, a inclusão e uma aprendizagem da língua portuguesa de forma imersiva, abrangente e célere.

Outros países deparam-se com desafios análogos. França, por exemplo, com cerca de 90 000 alunos que não falam a língua francesa, investe no diagnóstico, preparação e apoio dos que pretendem entrar no sistema educativo ([www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)). Divulgados minuciosos, que permitem a compreensão do fenómeno migratório e das práticas em curso. Também a Espanha (Mahía e Medina 2022) conhece e acompanha a integração destes alunos, mostrando valores de consecução nacionais, através da avaliação das medidas implementadas. Em Chipre, para os alunos de origem migrante implementa-se o ensino do grego como segunda língua através de programas diversos, de turmas de transição, aulas de grego como língua segunda e programas para menores não acompanhados, com uma avaliação específica como segunda língua (Comissão Europeia /EACEA/Eurydice, 2023).

A realidade é complexa. A implementação das medidas não é fácil. As questões não se esgotam: como alocar um número elevado de professores e de mediadores a este público quando o país é assolado pela escassez do pessoal docente? Como podem as escolas ousar uma organização dos horários por forma a constituir grupos de nível de proficiência linguística? Como fazer com que as famílias compreendam que os educandos não perdem um ano se o usarem para imergirem na língua e na cultura portuguesas? Como rentabilizar a aprendizagem dos recém-chegados (com integração completa ou parcial no currículo de equivalência)? Como contornar ausências prolongadas dos alunos migrantes? Como agir junto dos primeiros níveis de educação? Como mobilizar professores para o ensino intensivo de PLN, dispensando-os de serviços não letivos?

### **Transição de nível e avaliação externa**

E o que se passa ao nível da avaliação dos alunos de PLN, mais concretamente, com a transição de nível, a avaliação externa e os seus impactos?

Como já mencionado, a colocação dos alunos num determinado nível de proficiência linguística é da responsabilidade da escola: ou se trata de uma iniciação absoluta (A1) ou se aplica um teste de diagnóstico, que dita o nível de proficiência. O aluno é sempre integrado na turma de matrícula e, nas horas de Português, frequenta PLN. Com os resultados desta avaliação, em iniciação, os recém-chegados podem usufruir de um plano de inovação que lhes permita frequentar apenas algumas disciplinas do currículo, ficando o resto do tempo atribuído ao estudo do português.

A transição de nível de proficiência ocorre por via de um exame de mudança de nível aplicado pela escola ou com a obtenção do sucesso escolar no final do ano letivo, tal como em qualquer outra disciplina. Uma vez chegado ao nível B2, embora com um apoio, o aluno passa a frequentar a disciplina de Português, com todos os seus direitos e obrigações. Ora, da primeira forma de transição não temos conhecimento de prática, acreditando que, a existir, será pontual; sobre a segunda levantam-se algumas questões, assim como sobre o término da frequência de PLN.

Naturalmente que transitar constitui um momento de vitória para quem já viveu tamanhas adversidades: a aceitação de quem é diferente nem sempre é pacífica, os hábitos estrangeiros são incompreensíveis, a adolescência tem as suas vicissitudes. Não valorizar as pequenas vitórias pode fazer cair na desmotivação. E se se tratar de alguém que desconhecia o alfabeto, um aluno chinês ou um indiano que só falava panjabi? Talvez precisem de mais tempo para que o novo sistema linguístico lhes faça sentido. De facto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas obedece a um padrão europeu, pensado, em primeira instância, para europeus. Parece inquestionável que pode ser um excelente elemento de referência, mas não serve de igual modo todos os indivíduos do mundo. Nem dispõe de referências temporais para a concretização de cada nível, já que há múltiplos fatores que o podem influenciar. Um deles é, sem dúvida, a língua materna do aprendiz: falantes de línguas que compartilham raízes comuns com a língua-alvo (por exemplo, um falante de espanhol a aprender português) podem ter um progresso mais rápido, enquanto aqueles de línguas tipologicamente diferentes (como falantes de árabe ou chinês a aprender inglês) podem demorar mais. É preciso encontrar uma solução para estas situações. E se se considerassem progressos intermédios dentro do mesmo nível, dando mais tempo a quem dele precisa? As condições e a velocidade das aprendizagens são díspares e os prazos estipulados são curtos para uma grande parte dos alunos, mesmo considerando que estão em contexto imersivo.

Sobre a avaliação externa, importa registar que não houve provas de aferição específicas para alunos de PLNM, mas há exames (destinados ao 12.º ano) e provas finais de ciclo (destinadas ao 9.º ano). Estas duas últimas existem desde 2008, com provas para os níveis A2 e B1, em quantidade cada vez maior no ensino básico (DGEEC, 2024b). Desconte-se a inerente interrupção devido à Covid-19. Desde 2015, o exame de A2 (no 12.º ano, portanto) deixou de ser administrado. De acordo com a Carta de Solicitação ao Instituto de Avaliação Educativa, I.P., n.º 1/2024, que contém a preparação da avaliação externa nacional para os anos 2025 a 2028, no futuro acrescem provas de Monitorização da Aprendizagem (definidas como substitutas das provas de aferição), nos 4.º e 6.º anos, para o nível A2 de PLNM.

Que impactos têm estas opções centrais? Um deles é a (des)motivação. Motivação quando sentem reconhecido o esforço despendido. Desmotivação quando a perceção é a oposta. Percecionando os progressos que fizeram, alguns alunos e pais experienciam um sentimento de injustiça quando esses progressos não lhes são formalmente reconhecidos no final do ano letivo.

Tome-se a transição como referência. A avaliação pode ter sido realizada de forma adequada, o que acontece é que o tempo de assimilação pode não corresponder ao de um ano ou de alguns meses. E porque não serão os progressos reconhecidos? Naturalmente, porque os objetivos de conclusão de nível não foram atingidos. Porém, o espaço que habitualmente existe para a ponderação de fatores além da aquisição do conhecimento em si ou do desenvolvimento de competências, aqui, parece não ser sempre considerado. Por vezes, há mesmo a tentação de proceder ao revés. Porquê? Porque para os professores, coloca-se um dilema angustiante, nomeadamente quando os alunos se encontram em B1 – acabam por pensar não só no sucesso escolar daquele ano, mas também no futuro. O que acontece mais tarde aos alunos? Como é vista a escola? Quais as suas taxas de sucesso? Há um conjunto de questões que tem de ser ponderado. Pense-se no que acontece a quem fez prova de A2 no 9.º ano e concluiu o B1 no 10.º ano. Esse aluno tem de saltar um degrau. Ou seja, no 12.º ano, será obrigado a fazer o exame de Português. Acontece que é objeto deste exame toda a literatura e conteúdos trabalhados nos três anos do ensino secundário, incluindo vivências e experiências, naturalmente desconhecidas destes adolescentes. E dos três anos de ensino secundário, o ex-aluno de PLNM apenas frequentou dois anos. É este o dilema angustiante: se o aluno merece passar não pode ficar retido, mas se o professor o passa a escola está a condená-lo ao insucesso académico. Empiricamente, percebe-se que são muito poucos os alunos

de B2 que conseguem passar no exame de Português, apesar de conseguirem comunicar, de conseguirem escrever. Situação semelhante coloca-se ao nível da prova final do 3.º ciclo, pois no 9.º ano os recém-chegados que frequentem A1, para transitarem de ciclo, têm de fazer o exame de A2.

Sabe-se, além disso, que há uma descida geral dos resultados dos alunos monitorizados pelo PISA, nomeadamente a Matemática (OCDE, 2023). Portugal acompanhou a tendência europeia, mantendo o intervalo entre não imigrantes e imigrantes desfavorável a estes últimos, pese embora alguma redução em 2022 e o facto de Portugal estar entre os países em que o referido intervalo é menor. Adicionalmente, em 2022/2023, as taxas de retenção e desistência foram maiores quando comparados os alunos cujos progenitores são ambos de nacionalidade estrangeira e os alunos estrangeiros com um progenitor estrangeiro com as taxas relativas aos alunos filhos de portugueses. Nos ensinos básico e secundário, estas taxas tiveram mais 7,1 pp e mais 18,3 pp, respetivamente (DGEEC, 2024a). De qualquer modo, sabe-se que, a par de fatores como o estatuto socioeconómico e a discriminação, a barreira linguística joga um papel muito importante no bom desempenho dos migrantes (Comissão Europeia, 2022). Pior será quando se aliam vários fatores, deixando para trás vários destes potenciais talentos.

A autorização para que alunos nestas circunstâncias possam continuar a fazer exame de PLNM, assim como o alargamento do PLNM de *pleno direito* ao nível B2, podem constituir mais-valias na devida inclusão dos migrantes. Um outro aspeto a considerar relaciona-se com uma revisão curricular que articule os conteúdos de PLNM com os de Português, cujo *corpus* literário é, de facto, muito difícil para alunos estrangeiros. A leitura comparativa das Aprendizagens Essenciais de PLNM de B1 com as de Português de 12.º ano permite perceber que há diferenças, não só nos domínios organizadores, que acabam por não se distanciar muito, mas sobretudo pelo aprofundamento das temáticas que, naturalmente, é de complexidade bastante diferente.

A recente Resolução do Conselho de Ministros *Aprender Mais Agora* prevê “adequar as condições de retenção no ensino básico e de avaliação no ensino secundário aos alunos que frequentam a disciplina de PLNM” e para todas as provas e exames alargar “a garantia de condições diferenciadas na sua realização para alunos que frequentam a disciplina de PLNM” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024, 2024, anexo). A sua concretização futura é muito importante. Que não fiquem esquecidas, todavia, as perguntas levantadas: por que razão o aluno de A1 do 9.º ano tem de fazer a prova final de A2? Porque é que um aluno de A2 do 12.º ano tem de fazer o exame de B1? Colocamos a mesma questão para o futuro: fará sentido, em PLNM, haver apenas o nível A2 nas anunciadas provas de Monitorização da Aprendizagem dos 4.º e 6.º anos? Até que ponto a informação que daí se poderá recolher é correta? Onde se encontra o necessário alinhamento entre a avaliação externa e o que é pressuposto ensinar-se?

### **Professores, mediação e proximidade**

Além de ensinar, o docente de PLNM torna-se um mediador de culturas, de línguas, de hábitos, como já se viu. Tem muitas vezes a seu cargo a tarefa de receber os recém-chegados, de lhes dar a conhecer os trâmites do sistema educativo e social. Trata-se de funções diferentes daquelas a que está habituado e para que foi formado. Do ponto de vista da docência propriamente dita, os professores sabem que têm de ensinar língua e cultura a estrangeiros, no entanto, questionam-se sobre como podem ajudar alguém a comunicar o mais rapidamente possível: o que e como fazer? “Estes desafios levam os professores a refletir e a procurar ir mais longe nas suas práticas, pela necessidade de operacionalização de estratégias de diferenciação pedagógica” (Fundação Aga Khan Portugal, 2020, p. 6), ainda mais do que em qualquer outra situação.

À satisfação por estarem muito próximos dos alunos e por construírem, com alguma facilidade, fortes laços afetivos, juntam uma grande empatia por ser uma experiência enriquecedora – é a riqueza que assenta no conhecimento do outro e também a gratidão por sentirem que a sua ação faz a diferença junto de pessoas em contexto de fragilidade. Na realidade, estes professores tentam criar espaços de interação e de cooperação, tendo em vista a dotação de competências ao nível da comunicação.

Não obstante, sentem-se problemas da escassez de docentes e da formação de professores, em relação quer ao ensino da língua quer às questões da multiculturalidade. Se é verdade que o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua tinha ativas, mais de 40 ações de formação sobre PLNM, em 2023, oferta que mais do que duplicou em 2024, chegando quase a uma centena, também é verdade que proliferaram os lamentos da sua escassez. A anunciada falta de formação nesta área pode assentar na falta de procura em vez de assentar na falta de oferta. De resto, a necessidade de formação, nomeadamente para dar resposta a questões de ordem linguística e cultural, sem esquecer a equidade e a gestão da multiculturalidade, têm sido aventadas como um dos investimentos prioritários, em especial em países da OCDE (Brussino, 2021).

Considerando o docente de PLNM também como mediador das aprendizagens a fazer nas outras disciplinas, dado que essa é uma vertente muito significativa, refira-se o crescente despertar por parte dos professores das diferentes áreas relativamente a estes alunos. De facto, não só se valoriza o trabalho dos docentes de PLNM junto dos recém-chegados, como se considera absolutamente necessário haver alguém na escola que prepare e apoie os restantes professores, para que os frutos surjam mais tarde. Em 2022, o CNE (Recomendação n.º 3/2022) chamava a atenção para a pertinência de se atender ao perfil desejado do docente de PLNM, que, além das competências no domínio da língua materna, devia ter sensibilidade para as questões de inclusão e de interculturalidade, assim como para criar empatia. Trata-se de competências que deviam estar acometidas a equipas de acolhimento, não forçosamente constituídas apenas por professores.

Dentro e fora da escola, todos têm o seu papel a desempenhar nesta construção.

## Degrau a degrau: o futuro

E os degraus vão-se construindo para que todos consigam enxergar além muros.

É, por isso, com expectativa que se leem as medidas patentes em *Aprender Mais Agora* (MECI, 2024). Identificam-se estratégias específicas de integração e sucesso de alunos migrantes, que passam não só por um acolhimento e integração mais célere, mais próximo e acompanhado, onde parece haver lugar privilegiado para mediadores linguísticos e culturais, mas também por medidas respeitantes à própria disciplina de PLNM. Aqui, o investimento anuncia-se ao nível do reforço da disciplina com a introdução de um ano zero, o que é discutível – a experimentação e sua avaliação poderão ajudar a tomar decisões mais consensuais, tendo sempre o cuidado de incluir os pais, já que, das pessoas que ouvimos, foram eles os mais relutantes. É que os que valorizam a escola não admitem que os filhos demorem mais um ano para completar os estudos. De facto, os pais e familiares, não estão esquecidos nestas medidas, porquanto se reconhece que a integração da criança ou do adolescente beneficiará com o bem-estar e o domínio de língua e cultura dos respetivos familiares. Insere-se neste âmbito a oferta de Português Língua de Acolhimento, apontada como muito útil. Deveria incluir-se também a garantia de acesso a processos de educação especial a quem, além de não ser falante de português, tem alguma necessidade de saúde que lhe dificulta a aprendizagem. Pelo que nos foi possível constatar, os alunos de PLNM encontram-se, por vezes, arredados de qualquer apoio a este nível.



Em *Aprender Mais Agora*, defende-se ainda a atualização de instrumentos existentes: como os de diagnóstico; as normas legislativas, subentendidas pela anunciada clarificação da avaliação; as condições diferenciadas destes alunos perante provas e exames das outras disciplinas. Este último aspeto carece igualmente de cuidados particulares, uma vez que arrasta consigo um elevado número de docentes, por vezes pouco desportos para a problemática da migração. Será necessário um acompanhamento (e monitorização) próximo para se proceder à sua validação. Sublinham-se as medidas sugeridas na Recomendação do CNE sobre o acolhimento de migrantes e uma escola mais inclusiva (Recomendação n.º 3/2022), com o objetivo de esbater as barreiras linguísticas. Destaca-se o conteúdo da recomendação 5, sobre “As línguas como meios indispensáveis à inclusão”.

Da iniciativa da Agência para a Integração Migrações e Asilo, também o *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*, concebido para o horizonte temporal 2024-2027, pretende responder ao desafio de garantir que a aprendizagem da língua portuguesa alcance todas as pessoas migrantes (AIMA, 2024).

Em suma, as decisões tomadas a nível macro parecem assentar no âmbito de três domínios: a) a integração dos recém-chegados e suas famílias; b) o reforço do estudo da língua e cultura portuguesas; e c) o alinhamento da avaliação, tendo em conta, em especial, a sua dimensão classificativa e as condições que se criam para atingir o sucesso.

Dado que o público de PLNM é de primeira geração e que uma parte significativa não domina o alfabeto português, o reforço da oferta, cobertura e frequência da disciplina, aprovado pela Presidência do Conselho de Ministros (MECI, 2024), é naturalmente bem acolhido. Crê-se, assim, ser da maior pertinência que não se ignorem as dificuldades acrescidas por quem vem de fora do sistema europeu, tendo muita dificuldade em *encaixar-se* no espartilho do A1, A2 ou B1, no espaço máximo de um ano letivo. Não só acreditamos que os conteúdos e competências a desenvolver em PLNM devam ser revistos, em especial nesta sua relação com o tempo de aquisição, como ousamos propor a passagem do B2 a nível de proficiência linguística integrado no PLNM. Só depois os alunos passariam para a frequência do Português.

O futuro deve continuar a passar pela autonomia das escolas, que criam medidas concretas, que estabelecem relações com as autarquias e com as comunidades religiosas, que deixam as suas portas abertas à comunidade, que criam espaços desportivos verdadeiramente partilhados, sempre com o objetivo de ajudar os alunos e as famílias a sentirem-se bem, a compreender o novo sistema em que se inserem, como observamos no terreno. Ou seja, acreditamos que são as escolas que acolhem e valorizam as culturas estrangeiras que conseguem tirar proveito da diversidade a que se veem expostas, com a ambição de transformar a escola multicultural num espaço intercultural. Entre outros, aos serviços centrais caberá o apoio e orientação especializada quando necessário, para o que pode contribuir o conhecimento e a investigação sobre a população migrante, com o intuito de aprofundar “o conhecimento sobre os alunos com origem na imigração, conhecendo o seu perfil sociodemográfico e a sua localização no território nacional” (Seabra, 2023, p. XI). São dignos de nota a publicação do *Atlas dos alunos com origem imigrante*, o trabalho desenvolvido pela DGEEC e os guias existentes, nomeadamente os já referidos, da responsabilidade da DGE. Caberá ainda a conceção de um plano de monitorização sistemática da consecução do PLNM e do efetivo sucesso dos seus alunos, incluindo medidas para os primeiros anos de educação e formação, com o intuito de destrinçar o impacto das que se tornam inúteis das que se revelam mais eficientes e indispensáveis.

O futuro é de todos, porque precisa de todos, o talento, as grandes obras da humanidade e as conquistas que podem trazer tempos melhores não têm nacionalidade. As sociedades sempre foram diversas e continuarão a sê-lo. A super-diversidade e a convivência cultural, hoje, devem-se a fluxos migratórios com motivações tradicionais, (melhoria de condições de vida, necessidade de refúgio ou asilo), mas também com novas razões: os progressos tecnológicos e científicos, os padrões culturais híbridos, os fluxos financeiros e a difusão da informação, entre outras (Martins, 2022). O futuro tende a ser cada vez mais abrangente e diverso e é por isso mesmo que tem de estar preparado para ser mais coeso, mais dialogante e mais intercultural.

Considerar os alunos migrantes cidadãos de pleno direito, como previsto na Constituição da República Portuguesa, significa proporcionar-lhes as mesmas condições de acesso e de sucesso educativo, garantindo-lhes estratégias, metodologias, atividades, materiais consonantes com as suas necessidades. Cada aluno deve ser visto como um indivíduo, na sua dignidade. E há alunos que precisam de alguns degraus para poderem alcançar além muros.

**Adeus!**  
**До побачення!**  
**ਅਲਵਿਦਾ!**

Eis que pretendemos encerrar estas reflexões com o regresso ao início. Para a maior parte dos portugueses, de nada serve dizer *До побачення!* se não ler a primeira palavra do subtítulo. É que também nós, leitores portugueses informados, temos as nossas limitações. Também nós gostaríamos de ser dignamente acolhidos e integrados num país onde, por alguma razão, escolhemos viver. É uma questão de dignidade e de liberdade humana.

A realidade do século XXI mostra que Portugal não se define só como país de emigrantes, mas também de imigrantes. Fale-se, então, de migrantes, já que o sentido é mais lato e atualizado, por incorporar “todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de 'conveniência pessoal' e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal.” (OIM, 2009). Trata-se aqui do acolhimento que Portugal proporciona aos que não têm português como língua materna ou aos que vêm de outro sistema de ensino, o grande degrau que é proporcionado a estes alunos: o PLNM.

Há casos de sucesso entre os alunos de PLNM. Há jovens e famílias que se sentem bem acolhidos pelo sistema educativo português, que nutrem uma enorme gratidão pela escola e pelos professores, especialmente pelos de PLNM, que muitas vezes funcionam também como mediadores. Ajudam-nos a resolver problemas do foro social ou sanitário, dão-lhes a conhecer a comunidade, os espaços, os hábitos nacionais, alertam-nos para algumas diferenças, fazem-nos participar em campeonatos desportivos, criam atividades que mostram e dão sentido às suas culturas. As escolas criam disciplinas, relações com o exterior e demais medidas de equidade.

Há também adversidades ao desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto destes alunos. A tentativa de resolução transforma-os em desafios. À falta de professores, junta-se o desconhecimento da existência de formação específica para dotar os docentes de PLNM (e os das restantes disciplinas) de competências adequadas a este novo público. Outros constrangimentos relacionam-se com a chegada amiúde dos alunos (ao longo de todo o ano), o seu prolongado absentismo e fragilidades decorrentes do seu percurso no sistema educativo de origem. No entanto, estes e outros desafios conduzem a respostas das comunidades educativas que promovem a aprendizagem inclusiva, valorizando a diversidade.

Torna-se essencial considerar a coerência das decisões pedagógicas e o percurso dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades e potencialidades. Torna-se essencial promover a real igualdade de oportunidades, no quadro da cidadania democrática, por forma a tornar Portugal mais forte, com a presença de cidadãos válidos do ponto de vista social, profissional e económico. Torna-se essencial investir já na futura coesão social!

## Síntese prospetiva

O PLNM tem de ser um degrau para alcançar as aprendizagens que se querem inclusivas num contexto de diversidade linguística e cultural.

A disciplina de PLNM surgiu nos alvares deste século para responder ao desafio da super-diversidade e convivência intercultural. Refletir sobre modos de concretização desta medida e sobre o seu impacto na construção de uma escola inclusiva evidencia a relevância de assegurar condições para o seu funcionamento. Neste sentido, destacam-se os seguintes desígnios.

**Planear estrategicamente o acolhimento e a inclusão de alunos migrantes, investindo na aprendizagem da língua portuguesa.** O plano tem de conduzir à concretização e monitorização de medidas e atividades concertadas que permitam responder de forma eficiente e eficaz às necessidades reveladas pelos alunos.

**Recolher e divulgar dados credíveis sobre o PLNM.** A recolha de informação válida e fiável é indispensável para compreender a realidade, apoiar o desenvolvimento das políticas educativas nesta área e para se agir de forma sustentada e consistente. Assim, são necessários dados desagregados, nomeadamente ao nível da elaboração dos diagnósticos, da distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência linguística, bem como do desempenho escolar e do impacto no percurso escolar e na inclusão.

**Valorizar o Português Língua Não Materna.** É fundamental rever a disciplina de PLNM, com o intuito de clarificar o seu papel no currículo e de a tornar realizável por todos os alunos no tempo atribuído, dentro de cada nível de proficiência linguística. Simultaneamente, importa promover a valorização das línguas e culturas dos alunos migrantes e incentivar a lecionação das línguas mais faladas nas escolas (e.g., ucraniano, panjabi, nepalês). São alguns dos desafios para a tomada de decisões no âmbito das políticas educativas, da gestão das escolas e do desenvolvimento do currículo por parte dos professores.

**Tornar as escolas comunidades mais inclusivas.** O PLNM tem de ser uma prioridade da escola que se pretende inclusiva e intercultural, no quadro da sua autonomia, da flexibilidade e da responsabilidade. Neste sentido, as políticas públicas têm de ser orientadas de modo a incentivar, entre outras: a) a constituição de grupos de PLNM homogéneos em função dos níveis de proficiência linguística; b) a formação de redes de escolas e de diversas parcerias; c) a mobilização dos docentes de PLNM e de outras disciplinas, de estruturas organizativas especializadas (como as EMAEI), de professores migrantes e demais atores; e d) a aplicação de medidas de alfabetização prévias à entrada no PLNM.

- Alto Comissariado para as Migrações (2022). *Guia de acolhimento para migrantes*.
- Agência para a Integração, Migrações e Asilo (2024). *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*. (Versão de 25.03.2024, atualizada a 04.06.2024). <https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1718377757/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeira-marco-2024.pdf>
- Blasco, A., Icardi, R., Kajander, N., Krawczyk, M., Loeschner, J., Scapolo, F., Seiger, F., Sermi, F., & Tarchi, D. (2023). *Atlas of Migration 2023*. In D. Bongiardo, I. Crespi, & I. Sofos. (Eds.). Publications Office of the European Union. doi:10.2760/17123, JRC135949. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC135949>
- Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. OECD Education Working Paper No. 256. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)13/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)13/en/pdf)
- CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/2191-estado-da-educacao-2022>
- Comissão Europeia (2020). *Plano de ação sobre a integração e a inclusão para 2021-2027*. <https://epale.ec.europa.eu/pt/content/plano-de-acao-sobre-integracao-e-inclusao-2021-2027>
- Comissão Europeia (2022). *Education and training monitor 2022, Comparative report*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/>
- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice (2023). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Conselho da Europa (2022). *Recommandation du CM/Rec(2022)1. Comité des Ministres aux États membres sur l'importance de l'éducation plurilingue et interculturelle pour une culture de la démocratie*. <https://rm.coe.int/0900001680a563c9>
- Conselho da Europa (2024). *Estratégia do Conselho da Europa para a educação 2024-2030*. [www.coe.int](http://www.coe.int)
- Direção-Geral de Educação (2024). *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao\\_de\\_alunos\\_migrantes\\_em\\_meio\\_educativo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf)
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2024a). *Perfil escolar de alunos filhos de pais com nacionalidade estrangeira, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/>
- DGEEC (2024b). *Provas finais e exames nacionais: Principais indicadores – 2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665ef612af3410403fec62a6> (consultado em 3 de outubro de 2024).
- INE, I. P. (2024). Base de dados do Instituto Nacional de Estatística, I. P. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0010247&contexto=bd&selTab=tab2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0010247&contexto=bd&selTab=tab2) (última atualização em 17 de setembro de 2024).
- Mahía, R., Medina, E. (2022). *Informe sobre la integración de los estudiantes extranjeros en el Sistema educativo español*. Observatorio Español del racismo y la Xenofobia. [https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15\\_accesible.pdf](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf)
- Martins, C. (2022). *Guia para a inclusão linguística de migrantes*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/101168>
- OECD (2023). Immigrant background and student performance. In OCDE, *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/129b79ed-en>
- Organização Internacional para as Migrações (2009). Glossário sobre migração. *Organização Internacional para as Migrações*, n.º22. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/im122.pdf>
- Parlamento Europeu (2023, 28 de agosto). *Asilo e migração na UE em números*. <https://www.europarl.europa.eu/topics/pt/article/20170629STO78630/asilo-e-migracao-na-ue-em-numeros>
- Pereira, C. (2017). Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNM no sistema educativo português. *Revista de Estudos de Cultura*, n.º 7, janeiro – abril, 2017. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28709/1/Conceicao\\_Pereira.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28709/1/Conceicao_Pereira.pdf)
- Presidência do Conselho de Ministros (junho 2024). *Plano de Ação para as Migrações: Problemas, desafios, princípios e ações*. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAA B%2BLCAAAAABAAzNDEysQAASnPtKQUAAA%3D>
- Recomendação n.º 3/2022 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série n.º 124. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2022-185371627>
- Resolução n.º 90/2021 do Conselho de Ministros. Diário da República: 1.ª série, n.º 130. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>
- Resolução n.º 140/2024 do Conselho de Ministros. Diário da República: 1.ª Série, n.º 202. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>
- Seabra, T., Cândido, A., & Tavares, I. (2023). *Atlas dos alunos com origem migrante, quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal*. Observatório das Desigualdades, CIES – Iscte.

# POR UMA PEDAGOGIA INOVADORA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**CONCEIÇÃO GONÇALVES**  
ASSESSORIA TÉCNICO-CIENTÍFICA DO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os números crescentes de diplomados e de estudantes que prosseguem uma educação terciária são indicadores abonatórios dos resultados alcançados pelo sistema educativo nacional no ensino superior. Houve conquistas assinaláveis, que se traduzem no facto de em 2023, em Portugal, 40,9% da população dos 25 aos 34 anos e 36,2% dos indivíduos entre os 35 e os 44 anos terem uma habilitação de nível superior (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico [OCDE], 2024). Acresce ainda o facto de, no mesmo ano, 60% dos jovens com 20 anos frequentarem o ensino superior, e de haver quase meio milhão de estudantes inscritos (446 028), representando um aumento de 27,5% face a 2015 (Direção-Geral do Ensino Superior [DGES], 2024). Estes dados assinalam uma rutura com um histórico de baixas qualificações que caracterizava a população Portuguesa há menos de 30 anos.

O prestígio de muitas das instituições de ensino superior portuguesas, reconhecido nacional e internacionalmente, tem atraído estudantes em várias áreas, inclusivamente estudantes estrangeiros, contribuindo para uma internacionalização “em casa” do ambiente do ensino superior. Atualmente assiste-se a uma convivência multicultural no espaço das instituições de ensino superior, em grande parte fruto dos movimentos de globalização, de migrações decorrentes das mais variadas razões e da competitividade na educação terciária, mas também da qualidade da oferta das instituições portuguesas, que, atendendo às últimas estatísticas disponíveis, referentes ao ano letivo de 2022/2023, tinham 18% de estrangeiros entre a população estudantil (Direção-Geral de Estatísticas da Educação [DGEEC], 2024a).

Contudo, subsistem desafios que é necessário transpor, como a desistência e o abandono dos estudantes do ensino superior, o insucesso ou o adiamento da conclusão dos cursos. Dos estudantes inscritos em licenciaturas no 1.º ano, pela primeira vez, em 2020/2021 ou em 2021/2022, houve 11,2% no setor público e 10,9% no privado que não foram encontrados no ensino superior nacional um ano após a sua primeira inscrição (DGEEC/Infocursos, 2024). São cerca de 9 000 estudantes que interromperam ou adiaram os seus estudos, certamente, por razões diversas.

Os fatores socioeconómicos têm revelado importância significativa na explicação deste fenómeno em vários países, incluindo Portugal, pois são os estudantes de contextos mais desfavorecidos quem mais abandona (Sá, Sin et al., 2021). No entanto, outros fatores relacionados com as características das instituições de ensino superior, entre os quais a relevância das suas opções curriculares e o tipo de ensino, têm vindo a ser incluídos na multiplicidade de fatores apresentados para explicar o abandono.

Permanece, portanto, um problema de equidade no sistema educativo nacional, para o qual, sem prejuízo do necessário debate acerca das suas causas, importa encontrar soluções. Propostas mais recentes, em Portugal e noutros países, têm avançado a adoção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, bem como o reforço da autoaprendizagem e do trabalho em equipa como estratégias adutoras do sucesso e capazes de prevenir o abandono escolar.

Outro desafio que o ensino superior tem de enfrentar, e para o qual a inovação pedagógica tem sido evocada como parte da resposta, está relacionado com a reconfiguração da demografia da população estudantil e a participação de um número elevado de estudantes que tradicionalmente não ingressavam no ensino superior (Klemenčič & Fried, 2007; Klemenčič & Ashwin, 2015).

Ser possuidor de uma educação terciária parece estar a tornar-se uma aspiração quase universal e as políticas de educação e emprego tendem a valorizar as qualificações mais elevadas, criando, assim, um contexto que impulsiona o ingresso no ensino superior de jovens dos mais variados contextos socioeconómicos e culturais, com capital académico e social muito diversificado. Contudo, as questões de natureza pedagógica nas instituições de ensino superior ainda não têm em consi-

deração as mudanças no corpo estudantil. Apesar de estas terem implicações profundas nos processos conducentes ao desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos (Klemenčič & Ashwin, 2015, p. 319).

O papel da pedagogia e da inovação pedagógica no ensino superior não é uma questão recente. Emergiu sem rodeios com o Processo de Bolonha (1999), que definiu uma agenda pedagógica que vem sendo discutida e desenvolvida, ainda que timidamente, pelas instituições do ensino superior europeias. Dessa agenda emergiram questões fundamentais ao nível do ensino e da avaliação, da responsabilidade dos docentes e das instituições, orientadas para o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos. Neste sentido, os alunos são participantes ativos e os docentes recursos altamente qualificados focados no que os alunos têm de aprender e na criação de condições para que tal aconteça com compreensão e profundidade.

Em Portugal, o referencial de avaliação das instituições de ensino superior e o processo da sua implementação pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) podem ser um importante incentivo para que as instituições possam evoluir nos processos de melhoria do ensino, da avaliação e das aprendizagens. Na verdade, a pedagogia e a inovação pedagógica passaram a ser inequivocamente consideradas como fatores relevantes para a melhoria da qualidade do desempenho das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, foi elaborado um conjunto de recomendações para a mudança das práticas pedagógicas no ensino superior.

A organização de eventos de âmbito pedagógico, como o Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES) e as Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP), reforça o importantíssimo lastro criado pelos documentos instituidores já referidos em prol da emergência da pedagogia na educação terciária.

Face ao exposto, abordam-se neste texto potencialidades da inovação pedagógica para responder a questões emergentes nos últimos anos na educação terciária. Designadamente, as do reforço da equidade, face à expansão e à diversidade do corpo estudantil e aos fluxos de abandono; as da qualidade da aprendizagem e do sucesso; da exigência de novas competências, relevantes nas sociedades atuais e no mundo do trabalho; do impacto de novas formas de acesso e construção do conhecimento (por exemplo, *open knowledge*, *big Data* e Inteligência Artificial - IA).

Convocam-se políticas públicas e institucionais, assim como experiências bem-sucedidas de indução de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, para, por fim, discutir as zonas de impacto de uma transformação e as competências transformadoras necessárias a uma metamorfose do modo como se ensina e aprende no ensino superior.

## **Crepúsculo de uma visão do ensino superior**

Poderá dizer-se que “por tradição”, no essencial, a pedagogia foi descurada no ensino superior tendo em conta que o conhecimento científico foi e continua a ser, por razões compreensíveis, largamente valorizado. Talvez por isso mesmo, passados 25 anos da Declaração de Bolonha e das ideias nela propostas, as questões de natureza pedagógica, ainda enfrentam uma diversidade de dificuldades de concretização efetiva. Deste facto, bem documentado na literatura da especialidade (e.g., Barnett, 2014; Boud & Falchicov, 2007; Bryan & Clegg, 2006; Falchicov, 2005), parecem emergir pelo menos duas tensões.

Uma delas forma-se entre a expansão do ensino superior para acomodar exigências sociais, ou dito de outra forma, a massificação, por um lado, e, por outro, as inquietações com a qualidade e o desempenho das instituições de ensino superior. Esta tensão arrasta pré-conceitos, como o receio da perda de excelência das instituições. O que, na eventualidade do insucesso, tende a favorecer diagnós-



ticos centrados nas condições e características dos próprios alunos e, ao mesmo tempo, inibir mudanças pedagógicas que respondam às necessidades desses alunos e suportem o desenvolvimento de trabalhos académicos de qualidade.

A outra tensão forma-se entre as duas principais funções da academia, a de ensinar e a de investigar. Enquanto na educação não superior é comum os docentes participarem em programas de formação, inicial e contínua, que abrangem uma preparação científica e ao mesmo tempo pedagógica, tal não acontece no ensino superior. As implicações são sobretudo uma desprofissionalização da docência, um ensino sujeito à arbitrariedade do empenho dos docentes no enriquecimento da sua prática pedagógica e uma menorização da docência face à investigação.

Atender a estas tensões facilita a identificação daquilo que um e outro lado podem aportar à discussão sobre como se ensina no ensino superior. É particularmente premente fazê-lo para desenvolver uma compreensão crítica da situação e do ambiente que se vive na educação terciária (Klemenčič & Ashwin, 2015, p. 319).

### **Da predominância das práticas centradas no conteúdo e no docente**

No relatório sobre a implementação do Processo de Bolonha, elaborado pela Comissão Europeia, em 2024 (Eurydice, 2024), baseado em dados de 2022/2023, o retrato das preocupações de Portugal com o ensino e a aprendizagem na educação superior percorre vários pontos:

*No que respeita às políticas.* Não apresenta medidas políticas com foco principal na melhoria da aprendizagem e do ensino na educação terciária, não dispõe de uma entidade de nível nacional dedicada a apoiar o ensino e a aprendizagem nas instituições de ensino superior.

*No que respeita ao papel da agência de garantia da qualidade no ensino superior.* Surge no leque de países cujas agências, no caso a A3ES, nas suas análises, verificam se as instituições de ensino superior dispõem de uma estratégia institucional coerente de aprendizagem e ensino.

*No que respeita ao ensino centrado no aluno.* O conceito é mencionado nos documentos de orientação de nível superior (nacionais), mas não é definido; exige-se que os programas académicos de nível superior apresentem os resultados de aprendizagem requeridos para orientação do estudante, existe pelo menos uma barreira regulatória que pode limitar a flexibilização e a individualização dos percursos dos estudantes.

*No que respeita ao reforço da qualidade do ensino.* Não existe regulamentação que exija a formação pedagógica dos docentes do ensino superior, não existe regulamentação nem recomendações relevantes que especifiquem critérios a aplicar no recrutamento e promoção do pessoal académico, o mesmo se pode dizer quanto à inclusão de critérios que valorizem o desempenho docente no recrutamento ou promoção académica.

*No que respeita à perspetiva dos estudantes.* Apenas 28% dos estudantes avaliaram (muito) positivamente a disponibilização de *feedback* pelos seus professores, 37% avaliaram desse modo o contributo dos docentes para a sua motivação e 39% a qualidade da explicação das matérias.

Perante as características enunciadas, verifica-se que muitos dos mecanismos vistos como relevantes para uma valorização do ensino e da aprendizagem ainda não estavam em marcha, em Portugal, como não estavam noutros países europeus. Isto apesar das bolsas de inovação que veremos adiante.

O panorama traçado sobre 2022/2023 é um eco de outros estudos sobre o ensino na educação terciária, nomeadamente do projeto *Avaliação, Ensino e Aprendi-*

zagem em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA), desenvolvido entre 2011 e 2014, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, que analisou práticas de ensino e avaliação em quatro universidades portuguesas, tendo concluído que “em geral, as práticas de ensino e avaliação eram consistentes com uma pedagogia centrada no docente, baseada na exposição das matérias e na avaliação para classificar” (Fernandes, 2016, p. 223). Acrescentava que, “ensinar é um processo ainda associado à ideia de ‘dizer’, e a avaliação diz respeito aos docentes, significando, em última análise, classificar” (p. 235).

Vieira et al. (2019) caracterizavam a situação dizendo que “a retórica pedagógica de Bolonha não se fez acompanhar de mudanças sistêmicas aos níveis da formação docente, da valorização da docência na progressão das carreiras ou do apoio institucional à inovação” (p. 6), chamando a atenção para questões de nível institucional da introdução da pedagogia no ensino superior e para a necessidade de prover os docentes deste nível de ensino de competências pedagógicas, como corroboram outros autores (Almeida et al., 2022; Melo & Alves, 2012).

Apesar de haver exemplos de programas ou iniciativas de desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior a nível internacional desde a década de 60 do século passado, por exemplo, em algumas instituições dos Estados Unidos da América, do Reino Unido e da Austrália (Almeida et al., 2022), em Portugal, a entrada numa carreira no ensino superior não exige formação ou preparação pedagógica específica. Assume-se, portanto, que o ensino não constitui uma atividade especializada.

Os retratos não são muito satisfatórios, mas identificam-se bolsas de inovação mais consentâneas com a *agenda pedagógica* de Bolonha. No plano institucional, dá-se conta de que “nos subsistemas politécnico e universitário, têm vindo a ser progressivamente criadas estruturas de apoio ao ensino com diversas designações (e.g., Centro, Gabinete, Unidade), situadas em unidades orgânicas (e.g., Faculdade, Instituto, Departamento) ou centralizadas, neste caso usualmente associadas às reitorias” (Almeida, 2022, p. 34). No plano do ensino, também se chama a atenção para a existência de “práticas de docentes mais baseadas na avaliação para aprender e na distribuição de *feedback*, em que os estudantes estavam no centro das dinâmicas pedagógicas, participando ativamente na construção de sua aprendizagem” (Fernandes, 2016, p. 223).

A DGEEC, num estudo de identificação de práticas de promoção do sucesso nas instituições de ensino superior, concluía no mesmo sentido, dizendo que os resultados apurados indicavam que, ao nível das boas práticas institucionais de promoção do sucesso dos alunos no ensino superior, ainda que com as discrepâncias assinaladas, já muito se fazia, mas, essencialmente, muito resta ainda por fazer (Banha, 2017, p. 79).

### **Do abandono como sinal de alerta**

Numa análise sobre como se ensina e aprende no ensino superior, os fluxos de desistência e abandono e adiamento da conclusão dos estudos de educação terciária têm sido um sinal de alerta para a necessidade de as instituições de ensino superior elaborarem respostas de apoio e de promoção do sucesso.

As estatísticas mais recentes, já referidas no início deste texto, dão conta de que cerca de 11% dos alunos das licenciaturas não são encontrados no ensino superior português um ano após o seu ingresso, independentemente da natureza do estabelecimento de ensino (público ou privado). A probabilidade de desistência é maior nos cursos de mestrado e de doutoramento, afetando respetivamente 16% e 18% dos estudantes, e é significativamente elevada nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), 25%, como se pode observar na Tabela 1.

## Estudantes que um ano após se inscreverem no 1.º ano, pela primeira vez, não se encontravam no sistema de ensino nacional, por ano letivo e por ciclo de estudos. Portugal, 2014-2022

Tabela 1

Anos letivos de seguimento	CTeSP	Licenciatura 1.º ciclo	Mestrado 2.º ciclo	Doutoramento 3.º ciclo
2020/2021 - 2021/2022	25%	11%	16%	18%
2019/2020 - 2020/2021	24%	11%	16%	18%
2018/2019 - 2019/2020	19%	9%	16%	21%
2017/2018 - 2018/2019	17%	9%	16%	18%
2016/2017 - 2017/2018	17%	9%	17%	20%
2015/2016 - 2016/2017	19%	9%	18%	19%
2014/2015 - 2015/2016	28%	10%	19%	21%
2013/2014 - 2014/2015	-	11%	20%	22%

Nota: 1. “Estudantes que não se encontravam no sistema de ensino português” é a forma abreviada de referir a categoria estatística “Não diplomado no mesmo par estabelecimento/curso e não inscrito no sistema de ensino nacional”; 2. A DGEEC, numa nota metodológica sobre estes dados, chama a atenção para o facto de “não ser encontrado no sistema de ensino superior no ano seguinte ao do seu ingresso não significa abandono do ensino superior, mas apenas interrupção do ciclo para recomeçar mais tarde, sendo que esta possibilidade sugere a continuação e aprofundamento deste tipo de análises” (DGEEC, 2024b, p. 3). Contudo, nada garante o regresso dos estudantes.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC (2024b)

Na Tabela 1 pode igualmente observar-se que a evolução da percentagem de alunos que não se encontravam no sistema de ensino nacional um ano após o seu ingresso apresentava uma certa tendência decrescente até aos anos da pandemia, tal como Sá, Sin et al. (2021) haviam assinalado no seu estudo sobre o acesso dos estudantes ao ensino superior.

As desistências nos CTeSP são muito significativas, quer seguindo as estatísticas da DGEEC, quer os indicadores utilizados por Sá, Sin et al. (2021). Estes últimos salientam que a taxa de abandono tende a ser mais elevada nas instituições de ensino superior politécnicas do que nas universidades em geral e parece afetar, precisamente, os cursos técnicos superiores profissionais e os mestrados, especialmente noutros domínios que não a ciência, a tecnologia, a engenharia e a matemática (Sá, Sin et al., 2021). Acresce que “os estudantes de primeira geração e os trabalhadores-estudantes apresentam risco adicional de abandono” (Sá, Urquiola et al., 2024, p. 16).

No âmbito de disciplinas tais como Sociologia, Psicologia, Teoria Organizacional e Economia, também se apresentam motivos para o abandono no ensino superior. Uma das razões adstritas às circunstâncias dos próprios estudantes (condições socioeconómicas e culturais, percursos escolares) ou às suas características individuais (motivação, ambição, auto-eficácia). Outras adiantam explicações relacionadas com as características das próprias instituições de ensino superior (relevância dos currículos, tipo de ensino, custos, flexibilidade de horários) (Sá, Sin et al., 2021; Ulferts, 2019).

“Apesar do potencial efeito sobre o abandono desta multiplicidade de fatores, os aspetos socioeconómicos têm-se revelado importantes em vários países” (Sá, Sin et al., 2021, p. 78). Antes de mais, são os estudantes oriundos de contextos mais vulneráveis dos pontos de vista social, económico e cultural quem mais abandona, por outro lado, os que têm pais escolarizados são os que abandonam menos, dizem os mesmos autores. “Os estudantes com melhor situação socioeconómica estão sobre representados nos cursos mais vantajosos” (Sá, Urquiola et al., 2024, p. 5). Sabendo-se que “a reputação da instituição e a área de estudo têm consequências diferenciadas na qualidade da educação e nas oportunidades de emprego futuro” (p. 5), a massificação do ensino superior em Portugal não parece garantir oportunidades iguais para todos os estudantes, conforme concluem os mesmos autores.

A DGEEC levanta reservas à interpretação dos números dos estudantes que não são encontrados no ensino superior português um ano após o seu ingresso como taxas de abandono, chamando a atenção “para o facto de esta situação poder contemplar alunos que continuaram os seus estudos superiores no estrangeiro” (DGEEC, 2024b, p. 3). Ainda assim, feitas as devidas salvaguardas, o volume de desistências no início da frequência dos cursos, especialmente nas licenciaturas e nos CTeSP, parece apontar para um enorme embate da entrada no ensino superior.

As reprovações e a demora na conclusão dos cursos juntam-se aos dados de abandono, reforçando o alerta. Em Portugal, a conclusão dos cursos dentro do tempo previsto é baixa. Em 2017, apenas 30% dos alunos terminavam a licenciatura em três anos, abaixo da média de 39% nos países da OCDE (OCDE, 2019). Engrácia e Batista (2018), num estudo da DGEEC sobre esta temática, que durante quatro anos analisou o percurso académico de todos os alunos que se inscreveram em 2011/2012 pela primeira vez no 1.º ano de licenciaturas com duração teórica de três anos, chegaram à conclusão de que apenas 46% dos alunos concluíram a licenciatura que frequenta no tempo previsto de três anos.

As explicações do abandono e do insucesso não serão devidas exclusivamente às condições sociais e individuais dos estudantes, pelo que a situação representa um visível sinal de alerta sobre uma visão de ensino superior que não serve aos estudantes. Recomenda igualmente a mobilização de estratégias de orientação, de apoio psicopedagógico e de acompanhamento em geral e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente nos primeiros anos dos cursos, que passam necessariamente pela relação pedagógica, pela inovação nos processos de ensino e de avaliação e pelo envolvimento ativo dos estudantes em todas as atividades.

## Valorização crescente da pedagogia no ensino superior

Apesar do défice de políticas e orientações dirigidas especificamente ao ensino, à avaliação e à aprendizagem na educação terciária, em Portugal, como noutros países europeus, vários estímulos a favor da assumida presença e melhoria da pedagogia e da importância das consequentes mudanças pedagógicas têm permitido construir respostas ao abandono, insucesso e desmotivação dos estudantes do ensino superior, mas a sua abrangência é, ainda, bastante limitada (Almeida et al., 2022; Mateus, 2023).

### Da emergência da pedagogia nas políticas públicas

Em Portugal, a preocupação dos responsáveis políticos com o combate ao insucesso e abandono na educação superior revelou-se a partir de meados dos anos 90 do século passado, nomeadamente em diplomas que visaram melhorar a sua qualidade e a sua avaliação e também através de programas governamentais “com o intuito de promover junto das instituições do ensino superior uma focalização no problema, não apenas na sua identificação e diagnóstico como também no seu aprofundamento teórico e, sobretudo, na implementação de novas práticas de intervenção” (Banha, 2017, p. 9).

O Processo de Bolonha não é alheio a este movimento, pelo contrário, impulsionou-o, sendo uma decisão política que corrobora ideias que vinham sendo defendidas na literatura e nos meios académicos para que a melhoria da aprendizagem, da avaliação pedagógica e do ensino passassem a estar no centro das preocupações das instituições da educação superior (Almeida et al., 2022; Fernandes, 2016; Vieira et al., 2019).

Uma das mudanças mais significativas que o Processo de Bolonha introduziu foi a noção de uma abordagem pedagógica centrada no aluno, com o ensino, a avaliação e a aprendizagem focados nas suas necessidades e experiências. Bolonha encorajava ainda a inovação e flexibilidade curricular como forma de responder a exigências diversas, dos estudantes, do mercado de trabalho e da investigação. Colocava no horizonte das instituições de ensino superior o desenvolvimento de competências transversais e *soft skills*, além das competências especializadas; por último, reconhecia a importância da utilização das tecnologias.

A intenção reformista de Bolonha refletiu-se no discurso das políticas públicas. Por exemplo, em 2005, o governo português ao aprovar os princípios reguladores do Espaço Europeu do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 42/2005) dava notoriedade, no preâmbulo, ao papel central dos estudantes no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências (Almeida et al., 2022).

A tónica nas práticas de intervenção para combater o abandono e promover o sucesso foi sendo reiterada e reforçada ao longo dos anos em programas e medidas de iniciativa governamental. De facto, em 2006, o programa Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior incentivava a realização de projetos de diagnóstico por parte das instituições e reforçava a vertente de intervenção (Costa & Lopes, 2008). Em 2023, o novo programa lançado para promover o sucesso escolar e reduzir o abandono, assentava primordialmente em respostas de índole pedagógica e de apoio aos estudantes.

O Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior tem como objetivo estimular o desenvolvimento de mecanismos de apoio à integração académica dos novos estudantes e à promoção do seu sucesso, pela adoção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem e pelo fortalecimento das práticas de autoaprendizagem e de trabalho em equipa. (Despacho n.º 622/2023, de 12 de janeiro, p. 114)

Ainda que ocorrendo de forma episódica, os programas públicos tiveram a virtude de espoletar a consciencialização do problema do abandono e do insucesso e de suscitar o seu enfrentamento por parte dos responsáveis das instituições, como referido por Banha (2017). Além disso, concluiu o mesmo autor, “têm sido um contributo inestimável para uma melhor configuração da problemática associada e para as melhorias que têm vindo a ser implementadas no sistema de ensino superior.” (p. 9).

O referencial de avaliação das instituições de ensino superior (Lei n.º 38/2007), aplicado pela da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), constitui outra medida que se enquadra nos esforços necessários para as mudanças que se vêm reconhecendo. Na verdade, esta agência colocou a pedagogia, a inovação pedagógica e a investigação acerca destas áreas fundamentais como objetos de avaliação da qualidade do desempenho das instituições.

Convoca-as no plano da ação individual dos docentes, do ensino propriamente dito, referindo metodologias de ensino e de aprendizagem e processos de avaliação dos estudantes a par do nível científico do ensino. Convoca-as também no plano institucional, elegendo como parâmetro da avaliação a estratégia adotada pela instituição para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada; acresce a referência à qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição.

Os ciclos de avaliação concretizados pela A3ES têm proporcionado matéria de debate, designadamente acerca dos fatores que podem contribuir para uma mudança profunda do ensino nas universidades e nos institutos politécnicos. Entre os temas abordados tem sido mencionada a relevância do reconhecimento do trabalho de docentes e investigadores na área da pedagogia como forma de enriquecimento e valorização profissional no âmbito das suas carreiras académicas. Em 2022, esta reflexão conduziu a um conjunto de recomendações sobre linhas de ação a nível institucional e a nível do desenho curricular e desenvolvimento de práticas centradas no estudante, que podem ser impulsionadoras de uma mudança das práticas pedagógicas no ensino superior.

Noutro plano, mas ainda na mesma linha, de imperativa necessidade de transformação da educação terciária, um grupo de investigadores do Massachusetts Institute of Technology (MIT) tem vindo a desenvolver o currículo de licenciaturas em domínios tais como as artes, as engenharias, as tecnologias, as finanças, as ciências e as humanidades, para uma instituição mais sustentável, acessível e de elevada qualidade (Henderson et al., 2022). Num *white paper* intitulado *An Affordable New Educational Institution* apresentam um conjunto de recomendações em que a pedagogia e a inovação pedagógica são consideradas fundamentos incontornáveis para proporcionar aos estudantes a aquisição dos conhecimentos e competências exigidos por cada curso. Preconizam um ensino baseado na metodologia da *aula invertida*, uma avaliação autêntica das aprendizagens e experiências dos estudantes e, ainda, uma visão curricular de fusão, organizada por blocos que conferem microcréditos e em que menos é mais, isto é, o currículo tem de estar centrado nas questões essenciais, relegando o acessório para o lugar que lhe compete. Os estudantes têm um papel muito ativo no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências e os docentes são recursos muito qualificados que acompanham o desenvolvimento dos trabalhos que se vão realizando, distribuindo *feedback* de elevada qualidade.

Os programas de iniciativa governamental mencionados, assim como o referencial de avaliação das instituições, os primeiros configurando medidas de carácter conjuntural e o segundo uma visão estruturante do ensino, têm servido de enquadramento a experiências em curso no terreno com resultados positivos (Banha, 2017; Carrageta et al., 2023; Esteves et al., 2024). Desenvolvem-se em várias frentes: diagnóstico do abandono e das suas causas; acolhimento, orientação, apoio pedagógico e aconselhamento dos estudantes; e também mudança das práticas pedagógicas (DGES, 2024; Mateus, 2023).

Mais recentemente, desde 2023, no âmbito do Plano de Recuperação e Resiliência | Recuperar Portugal, a submedida Inovação e Modernização Pedagógica no Ensino Superior - criação de centros de excelência de inovação pedagógica - que envolve um investimento de 20 milhões de euros, enquadrados pelo investimento RE-C06-i07 Impulso Mais Digital, constitui um importante desenvolvimento das políticas públicas envolvendo questões de natureza pedagógica e, por isso, de melhoria do ensino, da avaliação e das aprendizagens.

Nestes termos, o objetivo é promover a inovação pedagógica, com forte componente digital, privilegiando as áreas não-tecnológicas (ciências sociais, humanidades e artes) e consolidar dinâmicas institucionais de modernização pedagógica na educação superior através duma abordagem sistémica que privilegie práticas inovadoras com eficácia na promoção de ensino com qualidade pedagógica.

Ainda que se compreenda a necessidade de maior impulso digital nas áreas referidas, questiona-se por que razão a medida, cujo cerne parece ser a inovação pedagógica, não engloba as ciências, a matemática, as engenharias e a tecnologia, pois é precisamente nestas áreas que se têm registado mais problemas com o ensino, a avaliação e as aprendizagens (Sá, Urquiola, et al., 2024).

Os centros de excelência acima referidos integrarão o Conselho Nacional para a Inovação Pedagógica no Ensino Superior, o CNIPES, cuja constituição foi regulamentada em 2024 (Decreto Regulamentar n.º 4/2024, de 4 de novembro). De acordo com o referido decreto, este órgão, independente e colegial, com funções consultivas, dotado de autonomia administrativa e que funciona junto do membro do Governo responsável pelo ensino superior, “garante a articulação entre centros de excelência de inovação pedagógica, entidades que tutelam o setor e organismos representativos dos estudantes, no sentido de promover práticas de inovação pedagógica, com vista ao combate ao abandono e à promoção do sucesso, saúde e bem-estar das comunidades académicas, bem como à empregabilidade futura dos diplomados” (Decreto Regulamentar n.º 4/2024, de 4 de novembro, p. 1).

## Das experiências pedagógicas: iniciativas e resultados

Em Portugal, o histórico de orientação para a pedagogia e de experiências pedagógicas na educação superior é, efetivamente, ainda muito recente. Tem-se assistido a uma progressiva valorização desta área, incutida em grande parte pelo Processo de Bolonha e pela avaliação e acreditação das instituições de ensino superior, como já foi frisado.

As estruturas institucionais de apoio ao ensino que têm vindo a ser criadas nas universidades e institutos politécnicos dedicam-se essencialmente à formação de docentes, assegurada por outros docentes, internos ou externos, por vezes, capitalizando parcerias interinstitucionais (Almeida et al., 2022; Vieira et al., 2019). As temáticas, tendencialmente alinhadas com a noção de ensino centrado no estudante são variadas, mas predominam a gestão de turmas de grande e pequena dimensão, trabalho de projeto, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa, metodologias ativas de ensino-aprendizagem, avaliação contínua, uso da tecnologia e ambientes virtuais de aprendizagem.

As Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP) ilustram essa sinergia interinstitucional promovida por gabinetes de apoio ao ensino. Em 2023 completaram nove edições, realizadas exclusivamente *online*. Consistem num programa de “formação e desenvolvimento pedagógico dos docentes com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos estudantes e prepará-los para dar contributos relevantes para lidar com as incertezas do mundo contemporâneo” (JIDP, 2024a, n.p.). Assinala, igualmente, que as jornadas “abrem portas a trocas de experiências pedagógicas e possibilitam que a mesma envolva docentes de instituições diferentes dos dois subsistemas de ensino superior” (n.p.).

Em cada edição há instituições de ensino superior que assumem a coordenação e a oferta é abundante e diversificada, como referido a propósito da 9.<sup>a</sup> edição: “estarão disponíveis mais de 2 500 vagas, para 37 ações de formação, das várias áreas temáticas que compõem a docência no Ensino Superior, oferecidas pelas 21 instituições parceiras” (JIDP, 2024a, n.p.).

Observando as três últimas edições (JIDP, 2024b) comprova-se a diversidade das ações. Uma são de carácter mais geral sobre a educação terciária: prospetivas, tendências e exigências face a quadros concetuais e normativos distintos, por exemplo, Comissão Europeia, European Higher Education Area e Bolonha, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da UNESCO. Outras são mais específicas, das quais há um número crescente sobre ferramentas e materiais multimédia e digitais para suporte de atividades pedagógicas e de investigação, incluindo *software*, realidade aumentada, Inteligência Artificial. Também cabem nesta especificidade temas de avaliação para as aprendizagens, aula invertida e outras metodologias ativas. Por último, registam-se ações orientadas para as competências transversais tais como comunicação, ética e integridade académica e pensamento crítico e criativo.

Outra linha de ação das instituições de ensino superior, desenvolvida igualmente numa perspetiva interinstitucional, com vista à melhoria da qualidade do ensino tem sido a divulgação e discussão de práticas. O Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), iniciativa organizada desde 2014 por uma comissão de docentes do ensino superior universitário e politécnico, representa um contributo de grande visibilidade neste âmbito, através da disseminação de práticas pedagógicas em curso nas instituições de ensino superior portuguesas e da discussão dos seus resultados. Ao mesmo tempo procura potenciar a aplicação das boas práticas a novos e diferentes contextos (CNaPPES, 2024).

Uma análise retrospectiva das atas dos congressos mostra uma distribuição das apresentações por áreas como inovação e desenvolvimento curricular, modelos

pedagógicos, didáticas específicas, utilização das tecnologias, avaliação das aprendizagens. Permite ainda identificar áreas subsidiárias da acomodação da pedagogia no ensino superior, nomeadamente, a formação de professores, a investigação em práticas pedagógicas e a avaliação do ensino e das instituições de ensino superior.

Observando os resultados das experiências pedagógicas documentadas nos livros de atas mais recentes (Carrageta et al., 2023; Esteves et al., 2024), o balanço das vantagens para a aprendizagem dos alunos é muito positivo. Mesmo levantadas as limitações, como os domínios restritos de realização da experiência ou o período reduzido de tempo, em muitos casos são apresentadas perspectivas de desenvolvimento e transferibilidade, com intuito de continuidade e alargamento das experiências.

Assinalam-se benefícios da utilização de metodologias inovadoras, desde o maior envolvimento e compromisso dos estudantes com a aprendizagem à melhoria efetiva dos resultados académicos. Em algumas experiências, os resultados obtidos demonstram de forma clara e quantitativa que um modelo de avaliação distribuída pode resultar na diminuição das reprovações nas componentes prática e teórica. Por último, referem-se vantagens da utilização de recursos específicos das áreas científicas, mas também de outros transversais, incluindo a IA, que mostram favorecer aprendizagens significativas.

No plano internacional, os resultados da introdução de pedagogias inovadoras ou de inovação na pedagogia apresentam resultados consentâneos com o que se descreveu. Várias sínteses da literatura têm revelado impactos positivos da pedagogia no ensino superior e dado conta de como a rutura com modalidades de ensino em que os estudantes são ouvintes, tomam notas e não intervêm pode melhorar a motivação e os resultados (Almeida et al., 2022; Horodotou et al., 2019).

A título de exemplo, referem-se experiências analisadas comparativamente em que se chegou à conclusão que estudantes com aulas teóricas tradicionais apresentavam uma taxa de reprovação 55% superior à taxa observada nos alunos envolvidos em dinâmicas de aprendizagem ativa (Freeman et al., 2014). O mesmo estudo, debruçando-se especificamente sobre as áreas de *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM), concluía que a aprendizagem ativa influenciava o desempenho dos estudantes em ciências, engenharia e matemática, o que se traduzia numa melhoria dos resultados dos exames.

Num estudo de grande abrangência, Horodotou et al. (2019) reviram um conjunto de seis abordagens pedagógicas inovadoras emergentes dos relatórios sobre inovação pedagógica elaborados entre 2012 e 2019 por renomeados académicos em tecnologia educacional (referem-se a [Sharples et al., 2012, 2013, 2014, 2015, 2016](#); e [Ferguson et al., 2017, 2019](#)). Analisaram-nas quanto ao contributo para o desenvolvimento das competências do século XXI, à relevância face às teorias educacionais e salientaram os seus aspetos inovadores, bem como o nível de implementação. E concluíram:

For these six approaches there is strong or emerging evidence that they can effectively contribute to the development of skills and competences such as critical thinking, problem-solving, digital literacy, thinking like a scientist, group work, and affective development. (Herodotou et al., 2019, p. 11)

Ensinar e aprender no ensino superior tornou-se matéria de investigação (no campo da psicologia, da sociologia e da educação). Os discursos na literatura são, portanto, em prol de práticas associadas a ambientes pedagógicos que favoreçam melhor e mais aprofundadamente a aprendizagem por parte dos estudantes (Almeida & Araújo, 2015; Costa & Lopes, 2008; Fernandes, 2016; UNESCO, 2021). As instituições foram chamadas a dar um foco especial à investigação sobre pedagogia, de forma a apoiar a renovação da educação como um bem comum e favorecer a inclusão de todos os estudantes (Almeida et al., 2022; UNESCO, 2021).



Em 2017, o estudo da DGEEC sobre promoção do sucesso nas instituições de ensino superior dava nota desse interesse crescente, apesar das variações entre universidades e politécnicos e também entre o setor público e privado. Registava que três quartos das universidades públicas participavam em redes sobre o (in)sucesso e abandono académicos, sobretudo no plano nacional mas também no internacional, com vista à produção de saber sobre a área específica da inovação e da pedagogia, por exemplo, através da participação em programas/projetos sobre (in)sucesso e abandono académicos ou da produção de documentos/estudos sobre o a mesma temática (Banha, 2017).

A pedagogia e a inovação pedagógica têm vindo a conquistar espaço na educação terciária. Tendem a ser vistas como uma ponte que permite encurtar a distância entre as práticas de ensino atuais e uma perspetiva educacional regida pela equidade, dirigida ao desenvolvimento de competências complexas e transversais, que inclui a tecnologia, que ajuda a resolver problemas num mundo em rápida evolução.

São tidas, portanto, como elemento essencial de uma educação terciária de qualidade, em que cabe às instituições a capacitação de cidadãos que possam fazer face às mudanças resultantes da globalização e do desenvolvimento tecnológico, e responder aos problemas de maior complexidade que as sociedades enfrentam. Reiteradamente, tem sido solicitado ao sistema de ensino superior que realize as reformas necessárias a fim de ser possível a adaptação, e mesmo a antecipação, a novas exigências económicas e sociais (Almeida et al., 2022; Barnett, 2021; Ulferts, 2019; UNESCO, 2015). A Comissão Europeia, no relatório recentemente apresentado por Mário Draghi, constata que a demanda é premente para a Europa, se esta quiser permanecer economicamente competitiva a nível mundial (Comissão Europeia, 2024).

As evidências produzidas pela investigação aduzem efeitos benéficos da integração da pedagogia no quadro dessas reformas, nacional e internacionalmente. Em Portugal existe potencial de inovação pedagógica nas instituições, com bons resultados, como ilustram os exemplos documentados. Acresce a esse potencial transformador a consolidação de sistemas Internos de Garantia da Qualidade (SIGAQ), que atendem a diagnósticos e monitorização das perceções de estudantes e docentes acerca do ensino, bem como a avaliação externa das instituições que colocou questões organizacionais e pedagógicas no âmago da qualidade do ensino superior. Acresce igualmente, com formatos distintos e nem todos eficazes, as estratégias de acolhimento e apoio pedagógico aos estudantes. Por último, aduz-se a expansão, ainda que moderada, de estruturas internas de apoio ao ensino e desenvolvimento profissional dos docentes e, a nível nacional, a constituição de centros de excelência para a inovação pedagógica.

Torna-se, assim, cada vez mais oportuno debater os quesitos-chave de uma metamorfose que alastre ao sistema de ensino superior, baseada num novo entendimento da pedagogia e da sua relevância na garantia da equidade e do sucesso académico. Trata-se de procurar transformar um potencial emergente numa visão do ensino superior radicada em políticas orientadas por uma pedagogia inovadora, pós-tradicional.

Procurando contribuir para a estruturação desse debate, ensaia-se abreviadamente essa metamorfose em três passos. O primeiro para definir uma agenda, isto é, enunciar os resultados pretendidos, os desideratos da transformação. O segundo para sinalizar as questões críticas que esta acarreta para os decisores políticos, quer no governo das instituições, quer no governo nacional. O terceiro para perspetivar medidas de política educativa passíveis de a concretizar.

## Desafios de uma metamorfose

## Uma agenda para a inovação pedagógica no ensino superior

É importante para o país a construção de uma visão do ensino superior que tenha em conta os desafios do combate ao abandono e ao insucesso, da competitividade, dos fluxos migratórios, da equidade. Ou seja, um ensino superior em que os estudantes possam desenvolver conhecimentos e competências que lhes permitam integrar-se plenamente numa sociedade cada vez mais instável, imprevisível e digitalizada. Uma educação terciária focada na aprendizagem, orientada por competências de resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico, integração de conhecimentos. A pedagogia e a inovação pedagógica são uma força motriz dessa mudança.

As transformações apontam para dois desideratos: um ensino inovador, capaz de responder aos desafios que aqui foram sendo enunciados, e instituições de ensino superior com uma visão inovadora, estrategicamente orientadas para apoiar e sustentar uma pedagogia que abrace diferentes demografias estudantis, promova o sucesso, tenha em conta os desafios das sociedades atuais. No âmbito da sua autonomia, têm particulares responsabilidades na materialização de políticas públicas com vista à melhoria da educação e formação dos estudantes, através da pedagogia e da inovação pedagógica.

*Por instituições de ensino superior com uma visão inovadora*

**Inovação pedagógica como prioridade.** Uma institucionalização da inovação pedagógica passa pela sua inscrição entre as prioridades estratégicas da organização. Decorre da assunção da qualidade da prática pedagógica “como objetivo institucional pelos seus reflexos na captação de mais e melhores estudantes, na qualidade da formação e no sucesso académico, na empregabilidade dos diplomados e na perceção positiva acerca das Instituições de Ensino Superior (IES) a nível da comunidade local, nacional e internacional” (Almeida et al., 2022, p. 36).

**Apropriação do conceito de inovação pedagógica.** Alves (2023, p. 79) sinaliza “a grande relevância de aferição e consensualização do conceito para haver uma referência comum”. A sua apropriação pelos atores da educação terciária é tão mais importante quanto esta não é um fim em si mesma, mas antes um processo complexo, que visa ampliar uma educação de natureza transformadora e que pode assumir múltiplas configurações quanto ao seu objeto, às suas finalidades e formas de operacionalização (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2023). “Um processo fundamentado, situado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas, focando-as nos educandos e na aprendizagem, e orientando-as para a construção de uma educação e de uma sociedade (cada vez mais) humanistas e democráticas” (CNE, 2023, p. 1).

**Estruturas de apoio ao ensino e à inovação.** Independentemente da sua designação, a existência de estruturas de apoio ao ensino e à inovação nas instituições de ensino superior configura um nível de maior complexificação e de institucionalização da inovação pedagógica (Almeida et al., 2022). Ao comportarem valências formativas (formação contínua dos docentes, capacitando-os para explorar novas estratégias pedagógicas), reflexivas (avaliação e *follow-up* de inovações) e indutoras (dirigidas a mudanças estruturais dos planos curriculares ou a mudanças nas práticas pedagógicas reguladas a nível de toda a instituição) podem não só ter um papel preponderante na melhoria da qualidade das práticas de ensino como contribuir para a sua inscrição nos objetivos institucionais.

**Práticas centradas no estudante.** Métodos plurais e recursos diversificados, incluindo os digitais, são vistos como condição necessária para atender à diversidade dos estudantes do ensino superior (Almeida et al., 2022; Alves, 2023; UNESCO, 2021), para ampliar a sua participação. Associa-se-lhes a noção de aprendizagem ativa, da ação do próprio estudante para a sua aprendizagem, e a relevância do *feedback* significativo (Plácido & Vieira, 2024; Vieira, 2009, 2014).

Almeida et al. (2022), ao traçarem cenários e caminhos para a inovação pedagógica no ensino superior, recomendam e ilustram uma diversidade de possibilidades no que respeita às abordagens pedagógicas. De métodos centrados na indagação e na cooperação (aprendizagem baseada em problemas, em projetos, *design thinking*) a estratégias de deslocalização da aprendizagem (ambientes virtuais e aprendizagem ubíqua, gamificação da aprendizagem).

**Avaliação para a aprendizagem.** Outro elemento crucial à configuração da metamorfose desejada é o desenvolvimento de métodos de avaliação que transcendam o modelo tradicional de exames e notas e abracem avaliações formativas e processos reflexivos. A avaliação deve considerar tanto o progresso individual quanto o desempenho em grupo, promovendo uma visão holística das aprendizagens e preparando os estudantes para os desafios do mundo real.

**Lugar à voz dos estudantes.** Uma instituição de ensino superior com um perfil inovador atende aos seus estudantes. Pensa neles ao definir as suas prioridades, ouve-os ao tomar decisões, reflete as suas expectativas. "A possibilidade de os estudantes participarem, influenciarem e assumirem a responsabilidade dos seus percursos e ambientes de aprendizagem, (...) deverá ser uma preocupação na definição de políticas e consecução de práticas que propiciem um ensino centrado no estudante" (Recomendação n.º 4/2022 do Conselho Nacional de Educação, p. 91).

### **Questões críticas e desenvolvimento das políticas públicas**

Face às aspirações traçadas na agenda, mostra-se necessário equacionar a superação de barreiras que ainda limitam a inovação pedagógica nas instituições de ensino superior e que configuram questões críticas tais como: Questão Crítica 1, valorizar a pedagogia e as questões do ensino, da avaliação e das aprendizagens, rompendo com a tradição da sua desvalorização; Questão Crítica 2, desenvolver planos sistemáticos e continuados de formação pedagógica dos docentes que os capacitem para ensinar e avaliar de formas inovadoras; e Questão Crítica 3, reconhecer a relevância da inovação pedagógica para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do desempenho das instituições.

A metamorfose com vista a uma pedagogia inovadora no ensino superior é bastante exigente, sendo necessário ter em conta competências transformadoras essenciais, como criar valor, conciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidade (OCDE, 2018).

Chega-se assim ao passo decisivo da conjectura e reforço de políticas públicas impulsionadoras de uma pedagogia inovadora no ensino superior em Portugal, enquanto instrumento da equidade, do combate ao abandono e às desigualdades e da qualidade das aprendizagens. De acordo com a agenda enunciada, parece ser particularmente importante desenvolver políticas públicas que possam garantir a sua plena consecução: a) políticas de incentivo a uma concetualização da inovação pedagógica, b) políticas de capacitação pedagógica dos docentes, c) políticas de reconhecimento e valorização das credenciais pedagógicas e do mérito no exercício da docência e d) políticas de incentivo à investigação e desenvolvimento da inovação.

## Síntese prospetiva

A educação superior enfrenta o desafio urgente de reformular as suas práticas pedagógicas para melhorar a qualidade da educação e da formação dos estudantes.

Da reflexão desenvolvida neste texto emergem medidas que, a par de outras já em curso, podem ser pertinentes para que a pedagogia e a inovação façam parte das práticas de ensino e de avaliação em todas as instituições da educação superior. Nestes termos, sinalizam-se quatro domínios de desenvolvimento das políticas públicas que podem contribuir para a concretização deste importante propósito.

**Integrar o conhecimento pedagógico e a inovação pedagógica no léxico e nas práticas da educação superior.** Antes do mais, importa assumir que o conhecimento pedagógico e a inovação pedagógica são prioridades incontornáveis no desenho de políticas públicas e no governo das instituições de ensino superior. A construção de referenciais é uma forma de encorajar a apropriação dos conceitos, fornecendo suporte e orientação à conceção, concretização, monitorização e avaliação de metodologias pedagógicas inovadoras.

**Desenvolver programas de capacitação pedagógica dos docentes.** Trazer a pedagogia para primeiro plano, nas instituições de educação superior, passa pelo apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes, através do investimento em programas de formação. Passa também pelo reforço da valorização de indicadores afetos ao desenvolvimento de programas de formação, no âmbito da avaliação das instituições de ensino superior e dos seus docentes.

**Rever os processos de recrutamento e avaliação dos docentes.** Neste âmbito impõe-se a tomada de medidas para reconhecer as competências pedagógicas e a qualidade da docência como parte dos critérios de recrutamento, avaliação e progressão dos profissionais. Deste modo, a par do conhecimento científico específico de um ou mais domínios, é necessário valorizar o conhecimento pedagógico e a inovação pedagógica nas carreiras profissionais.

**Incentivar a investigação e o desenvolvimento da inovação pedagógica.** É necessário financiar projetos de pesquisa que permitam desenvolver o conhecimento nestas áreas para fundamentar a melhoria das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de processos inovadores. Importa que a investigação contemple todas as áreas, das ciências sociais às artes, da matemática à tecnologia, e que, na conceção de modelos pedagógicos, se procure responder com eficácia a situações críticas de abandono e insucesso.

- Almeida, L. & Araújo, A. (2015, 12 de maio). *Sucesso académico: Variáveis pessoais e respostas institucionais* [Apresentação oral]. Seminário Sucesso Académico, Lisboa, Teatro Thalia, DGEEC.
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., e & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior: Cenários e caminhos de transformação*. A3ES READINGS Nº16. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://www.a3es.pt/pt/documentos/documentos/inovacao-pedagogica-no-ensino-superior-cenarios-e-caminhos-de-transformacao>
- Alves, J. M. (2023, 21-23 de julho). Inovação pedagógica: Um mundo de interpelações. In *Livro de Resumos Resumo de V Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (pp. 79-79). Porto, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.14/41901>
- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K.-L., Leibowitz, B., MacLaren, I. McArthur, J., McCune, V., & Tooher, M. (2015). *Reflective teaching in higher education*. [Reflective teaching]. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/uk/reflective-teaching-in-higher-education-9781350084667/>
- Banha, R. (2017). *Promoção do sucesso escolar nas instituições de ensino superior públicas em Portugal: Medidas observadas nos respetivos sítios*. Direção de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6579d648c02216ed489b97de>
- Barnett, R. (2014). *Conditions of flexibility: Securing a more responsive higher education system*. Higher Education Academy.
- Barnett, R. (2021). *The philosophy of higher education: A critical introduction*. Routledge.
- Boud, D., & Falchicov, N. (2007). *Rethinking assessment for higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in higher education*. Routledge.
- Carrageta, M. C., Gonçalves, R., Neves, H., Gonçalves, A. M., & Simões, M. A. (Org.) (2023). *CNaPPES 2022 - 8º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. <https://cnappes.org/cnappes-2022/files/2023/07/E-book-CNaPPES22.pdf>
- Comissão Europeia (2024). *The Future of European competitiveness: Part B – In-depth analysis and recommendations*.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2023). *Referencial para a inovação pedagógica nas escolas*. [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial\\_Inovacao\\_Pedagogica\\_siteCNE.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Referencial_Inovacao_Pedagogica_siteCNE.pdf)
- Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES). (2024). *CNaPPES*. <https://cnappes.org/>
- Costa, A. F., & Lopes, J. T. (coords.) (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas: Relatório final, Programa do Sucesso Escolar e combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES), projeto de investigação com financiamento FCT*. [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf)
- Decreto Regulamentar n.º 4/2024 da Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República: 1.ª Série, n.º 213. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2024/11/21300/0003000033.pdf>
- Despacho n.º 622/2023 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2023). Diário da República: 2.ª Série, n.º 9. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2023/01/009000000/0011400115.pdf>
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024a). *Perfil do aluno 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66e43cd6081cd43c247ab6f8>
- DGEEC (2024b). *Situação após 1 ano dos inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, no ensino superior (2013/14 – 2021/22)*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65c64c50b6a9e69268884a19>
- DGEEC/Infocursos (2024). *Dados e estatísticas de cursos superiores: Edição 2024*. <https://infocursos.medu.pt/>
- Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) (2024). *O Ensino Superior em Portugal 2021-2023*.
- Engrácia, P., & Batista, J. O. (2018). *Percursos no ensino superior: Situação após quatro anos dos alunos inscritos em licenciaturas de três anos*. DGEEC. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/658f032dcd6e9d624da63a22>
- Esteves, E., Estêvão, D., Monteiro, J., & Correia, M. (Org.) (2024). Livro de Atas do 9.º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior. Universidade do Algarve. <https://cnappes.org/cnappes-2023/apresentacoes/>
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice). (2024). *The European higher education area in 2024: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185>.

- Falchicov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Routledge.
- Fernandes, D. (2016). Ensino e avaliação no ensino superior: Reflexões a partir da pesquisa realizada no âmbito do projeto AVENA. *Cadernos Cedes*, 36(99), 223-238. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27127/1/Fernandes%20%282016%29\\_CEDES.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27127/1/Fernandes%20%282016%29_CEDES.pdf)
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. [https://www.researchgate.net/publication/262267588\\_Active\\_Learning\\_Increases\\_Student\\_Performance\\_in\\_Science\\_Engineering\\_and\\_Mathematics](https://www.researchgate.net/publication/262267588_Active_Learning_Increases_Student_Performance_in_Science_Engineering_and_Mathematics)
- Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock D. (2019). *Innovative pedagogies of the future: an evidence-based selection*. *Frontiers in Education*. 4:113.doi: 10.3389/educ.2019.00113
- Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP). (2024a, outubro 24). *Início*. <https://cms.ua.pt/jornadasidp/>
- Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico (JIDP). (2024b, outubro 24). *Histórico*. <https://cms.ua.pt/jornadasidp/historico>
- Klemenčič, M., & Ashwin, P. (2015) Teaching and Learning: An Overview of the Thematic Section [Overview Paper]. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area between critical reflections and future policies* (pp. 315-325). Springer Open. [https://www.researchgate.net/publication/286934903\\_The\\_European\\_Higher\\_Education\\_Area\\_Between\\_Critical\\_Reflections\\_and\\_Future\\_Policies](https://www.researchgate.net/publication/286934903_The_European_Higher_Education_Area_Between_Critical_Reflections_and_Future_Policies)
- Klemenčič, M., & Fried, J. (2007). Demographic challenges and the future of the higher education. *International Higher Education - The Boston College center for International Higher Education*, 47, Spring, 12-13. [https://www.researchgate.net/publication/236672960\\_Demographic\\_Challenges\\_and\\_the\\_future\\_of\\_the\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/236672960_Demographic_Challenges_and_the_future_of_the_Higher_Education)
- Mateus, A. (2023). *Sucesso e Inclusão: Medidas e iniciativas de apoio aos estudantes do ensino superior*. DGES.
- Melo, A. L. & Alves, J. M. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino superior: um estudo exploratório sobre a auto perceção dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 125-149. [99+] Práticas pedagógicas no ensino superior | Jose Matias Alves - Academia.edu
- Massachusetts Institute of Technology (MIT), Henderson, D., Jackson, D., Kaiser, D., Kothari, S., P., & Sarma, S. (2022). *An Affordable New Educational Institution* [White Paper]. <https://openlearning.mit.edu/sites/default/files/2022-10/An-Affordable-New-Educational-Institution-NEI-MIT-JWEL-2022%20%28Final%209-27%29.pdf>
- OCDE (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://repository.canterbury.ac.uk/download/96f6c3f39ae6dcffa26e72cefe47684172da0c93db0a63d78668406e4f478ae8/3102592/E2030%20Position%20Paper%20%2805.04.2018%29.pdf>
- OCDE (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OCDE (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Plácido, B., & Vieira, F. (2024). Inovação pedagógica e promoção da autonomia dos estudantes. In A. Costa, A. Caldeira., C. Marinho-Araujo L. S. & Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior*, pp. 81-101. ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Recomendação n.º 4/2022 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª série, n.º 124. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2022/06/124000000/0009100102.pdf>
- Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J. & Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior – Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho*. Edulog. Fundação Belmiro de Azevedo. [https://www.edulog.pt/investigacao\\_projeto/9%23:~:text=Estudantes%20nacionais%20e%20internacionais%20no%20acesso%20ao%20ensino,internacionais%20por%20parte%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior](https://www.edulog.pt/investigacao_projeto/9%23:~:text=Estudantes%20nacionais%20e%20internacionais%20no%20acesso%20ao%20ensino,internacionais%20por%20parte%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior)

- Sá, C., Urquiola, M., Cardoso, A. R., Orujova, L., Morin, L-P., Silva, P. L., Teixeira, P. N., Biscaia, R., Murphy, R., & DesJardins, S. (2024). *Dinâmicas de desigualdade no sistema de ensino superior português: acesso, género e mobilidade* [DINAGEM]. CIPES. [www.dinagem.com](http://www.dinagem.com)
- Ulferts, H. (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education*. OCDE.
- UNESCO (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://doi.org/10.54675/MDZL555>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381?posInSet=1&queryId=2ab96516-a83a-473e-9a57-7b88b8862de4>
- Vieira, F. (2009). Developing the scholarship of pedagogy – Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10-21. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/issue/view/157>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/rodu.2014.5638>
- Vieira, F., Silva, J. L. C., Almeida, M. J., Vieira, C. P., Moreira, J. A., & Gonçalves, S. (2019). Estruturas de apoio institucional ao ensino no contexto português. In S. Gonçalves & C. Fidalgo (Coords.), *Pedagogia no Ensino Superior: Coletânea de Estudos* – vol. 2 (pp. 59-79). Centro de Investigação e Estudos da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP), Instituto Politécnico de Coimbra.

