Estado da Educação 2021

Edição 2022

CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Estado da Educação 2021

Edição 2022

Título: *Estado da Educação 2021*

Direção: Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

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

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

Aldina Lobo, Ana Rodrigues, Ana Sérgio, António Dias, Carmo Gregório, Conceição Gonçalves, Ercília Faria, Marta Procópio e Rute Perdigão

Secretariado: Cristina Brandão e Rita Vinhas

Serviços administrativos e financeiros: Paula Barros

Expedição: Ana Estríbio

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, Alexandra Teixeira, Ana Canelas, Ana Cátia Capelo, Ana Luísa Neves, Ana Odília Figueiredo, Ana Paula Monteiro, António Bulcão, António Lucas, Ema Silva, Fernanda Bertinetti, Filipa de Jesus, Filomena Assunção, Florbela Valente, Hermínia Gaspar, Joana Gião, João Gonçalves, Joaquim Santos, Jorge Carvalho, José Passos, José Reis, José Vítor Pedroso, Luís Jacob, Madalena Alves, Manuela Pargana Silva, Marco Gomes, Maria Amélia Fernandes, Maria da Conceição Bento, Maria Emanuel Albergaria, Maria João Filipe, Nuno Rodrigues, Nuno Xavier Abreu, Pedro Barrias, Rita Carvalho, Rosa Maria Veiga, Sara Drumond, Sónia Pereira, Sofia Heleno Ribeiro, Susana Castanheira Lopes, Teresa Tomás, Vanda Lourenço e aos seguintes serviços: Alto Comissariado para as Migrações, IP.; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral de Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Direção Regional de Qualificação Profissional e Emprego da RAA; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Rede de Universidades da Terceira Idade; Rede Nacional de Bibliotecas Escolares, Rede Regional de Bibliotecas Escolares da RAA, Plano Nacional das Artes, Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional da Juventude, Qualificação Profissional e Emprego – Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação 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, bem como aos autores dos artigos incluídos na parte III deste relatório.
A parte III – Pensar a educação: contributos para a reflexão do CNE – integra artigos da autoria de Amélia Lopes, Ariana Cosme, Cristina Mesquita, Fátima Suleman, João Teixeira Lopes, José Augusto Pacheco, Leonor Lima Torres, Maria Alfredo Moreira, Maria Pacheco Figueiredo, Natália Pires, Pedro Abrantes, Rui Canário, Rui Trindade, Susana Martins e Teresa Carvalho.

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

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)
Design gráfico: Finepaper, Lda.
Paginação e Impressão: ACD PRINT, S.A.
Tiragem: 500 exemplares

1ª Edição: Dezembro 2022
ISBN: 978-989-8841-41-4
ISSN: 1647-8541
Depósito Legal: 337048/11

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

Índice

Apresentação 04
Sumário Executivo 06

PARTE I – ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA 10
1. População, qualificação e emprego 12
2. Educação e formação de crianças, jovens e adultos 24
2.1 Educação e cuidados para a primeira infância 27
2.2 Ensino Básico | Crianças e Jovens 50
2.3 Ensino Secundário | Jovens 79
2.4. Ensino pós-secundário e ensino superior 101
2.5. Educação e formação de adultos 147
3. Recursos humanos 180
3.1. Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 181
3.2. Docentes do ensino superior 203
3.3. Não docentes 209
4. Recursos financeiros 216
4.1. Despesas do Estado em educação 216
4.2. Despesas do Estado com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário 217
4.3. Despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior 223
4.4. Programa Operacional Capital Humano 229
4.5. PRR investimento na educação 234
5. Recursos para a aprendizagem 238
5.1. Manuais escolares 239
5.2. Recursos tecnológicos e digitais 243
5.3. Plano Nacional das Artes 251
5.4. Rede de Bibliotecas Escolares 253
5.5. Plano Nacional de Leitura 255
5.6. Plano Nacional de Cinema 258
5.7. Rede Portuguesa de Museus 259
6. Equidade 262
6.1. Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário 267
6.2. Medidas de equidade para o ensino superior 298

PARTE II – FUTUROS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO 312
Disrupções: um mundo diferente 315
Desideratos da educação: visões prospetivas 317
Renovações e metamorfoses: desafios para os sistemas educativos 321
Renovação, compromisso e continuidade 329

PARTE III – PENSAR A EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA A REFLEXÃO DO CNE 334
Currículo 338
1 Currículo: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia | José Augusto Pacheco 340
2 Desenvolvimento do currículo e construção de conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português | Maria Pacheco Figueiredo 356
Inovação Pedagógica nas Escolas 368
3 … Inovação curricular e pedagógica: uma reflexão sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular | Ariana Cosme e Rui Trindade 370
4 Inovação pedagógica nas escolas: em defesa de uma orientação transformadora da pedagogia| Maria Alfredo Moreira . . . 380
Escola e Sociedade 388
5 Organização escolar e democracia: A temporalidade nos processos de consolidação democrática | Leonor L. Torres . . . 390
6 Escola e Sociedade | Rui Canário 400
Professores e Outros Profissionais da Educação 406
7 Professoras e professores portugueses 2021 – "que caminho tão longo" | Amélia Lopes 408
8 A formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB: contributos para pensar um novo modelo | Cristina Mesquita 422
9 Ser professor hoje: por mares já navegados rumo às (in)certezas do futuro | Natália Albino Pires 430
Democratização e Desigualdades Educativas 438
10 Percursos "inesperados" no feminino: elogio e prática de uma etnografia com biografias participadas | João Teixeira Lopes . . . 440
11 Democratização e desigualdades educativas | Pedro Abrantes 448
12 Democratização e desigualdades no sistema educativo português: atender ao presente e perspetivar o futuro | Susana da Cruz Martins 458
Educação Superior, Ciência e Tecnologia 472
13 Empregabilidade dos graduados em Portugal: Dados, debates e desafios | Fátima Suleman 474
14 A sociedade do conhecimento e a rutura com a "torre de marfim" – Uma análise da relação do ensino superior com a sociedade em Portugal | Teresa Carvalho 486

Referências bibliográficas 494
Glossário 498
Siglas e acrónimos 502

Apresentação

O relatório do Conselho Nacional de Educação *Estado da Educação* apresenta uma visão integrada e global de um conjunto de indicadores definidos no quadro das políticas europeias e nacionais relativas à educação e à formação de crianças, jovens e adultos em Portugal, de modo a permitir um melhor conhecimento do sistema educativo e a promover um debate informado em torno dos seus principais desafios. Ao longo dos anos, tornou-se uma referência para muitos investigadores, para decisores políticos e para alguns dos *stakeholders* da educação em geral.

Já em 2006-2007, a Comissão Coordenadora do Conselho discutia a importância de produzir um relatório sobre o *Estado da Educação*, à semelhança do que acontecia noutros países europeus, mas só em 2010 foi possível reunir as condições necessárias, nomeadamente a nível dos recursos humanos, para concretizar esta iniciativa.

Desde então, este documento, elaborado principalmente pela assessoria técnico-científica do Conselho Nacional de Educação, conheceu diversas alterações que revelam a preocupação de trazer para o debate público alguns temas relevantes para a definição de políticas educativas. São disso exemplos os percursos educativos dos jovens, o ensino profissional, a valorização dos territórios do interior ou o impacto da pandemia na educação. Numa outra perspetiva, deve dizer-se que os diferentes relatórios já publicados mostram uma crescente abrangência dos indicadores tratados e um maior aprofundamento da sua análise, o que, em alguns casos, levou à autonomização de temas a que se pretendeu dar uma relevância particular, como aconteceu com a equidade e os recursos para aprendizagem.

A 12ª edição do *Estado da Educação* ora publicada percorre os principais indicadores da educação em Portugal, incluindo todos os graus e níveis de ensino, da educação pré-escolar ao ensino superior, bem como a educação e formação de adultos. Para além dos dados relativos ao ano de 2021, apresentam-se igualmente evoluções verificadas na última década e diversas comparações com o que ocorreu em países da UE ou da OCDE. Os indicadores, as respetivas evoluções no tempo e as comparações europeias e internacionais podem ser contextualizados com dados e indicadores sociais mais abrangentes, relativos à população, qualificação e emprego. Esta primeira parte do relatório inclui também informação sobre os recursos humanos e financeiros, enquanto elementos da maior relevância para o sistema educativo, bem como os recursos para aprendizagem, nomeadamente, tecnológicos e digitais, manuais escolares e bibliotecas escolares. As medidas e programas destinados a promover a equidade e a inclusão no sistema educativo encerram a parte dedicada aos dados de referência selecionados para o *Estado da Educação 2021* (edição 2022).

O texto *Futuros e desafios da educação*, que constitui a segunda parte deste relatório, reflete sobre as profundas alterações em curso nas sociedades contemporâneas e, em especial, sobre as suas implicações na educação, enquanto motor de desenvolvimento, que deverá renovar-se, de modo a preparar as crianças, os jovens e os adultos para viver e trabalhar nesse futuro, já presente, que se afigura cada vez mais complexo e imprevisível.

A partir da análise do impacto de disrupções recentes, como os conflitos armados, as alterações climáticas, a pandemia da COVID-19, a revolução tecnológica, bem como o agravamento das desigualdades, que afetaram e estão a afetar o mundo em aspetos como a segurança, a saúde, o bem-estar das populações e a conjuntura geopolítica mundial, são apresentadas

algumas visões prospetivas sobre o que se espera que a educação proporcione às pessoas. São também abordadas as tendências em curso, que estão a transformar a educação, em temas como o currículo, as abordagens pedagógicas, as instituições de educação e ensino, os profissionais da educação, o conhecimento, a investigação e o desenvolvimento e a organização dos sistemas educativos.

Visando promover um debate aprofundado sobre o currículo escolar, enquanto organização de conhecimento, atitudes e valores, sobre as políticas orientadas para a inovação pedagógica, sobre o reforço da relação entre a escola e a sociedade, sobre a profissão docente e o papel dos professores, sobre a inclusão e os desafios colocados pelas desigualdades educativas e sobre o desenvolvimento do ensino superior, da ciência e tecnologia em Portugal, o *Estado da Educação 2021* integra na Parte III textos de investigadores de instituições do ensino superior que foram convidados a fazer uma reflexão sobre cada um dos seis temas escolhidos para o desenvolvimento do trabalho do CNE nos próximos anos.

Não obstante a riqueza da informação que este relatório comporta, é necessário reconhecer as suas limitações. O *Estado da Educação* nem sempre realça a multiplicidade de inovações desenvolvidas nas escolas e o trabalho de qualidade realizado por muitos professores, alunos e dirigentes escolares. Tão pouco revela as formas como as instituições educativas se relacionam com as comunidades e com a sociedade em geral. E estes aspetos são da maior importância para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento da educação em Portugal. Tal como se refere no texto *Futuros e desafios da educação*, a construção de conhecimento sobre a diversidade de experiências existentes nos sistemas educativos é um contributo importante para a mudança, mas também para a preservação do que tem demonstrado bons resultados.

Manuel I. Miguéns
Secretário-Geral do Conselho Nacional de Educação

Sumário Executivo

O relatório *Estado da Educação 2021* (edição de 2022) faz, numa primeira parte, o retrato do sistema educativo português, através de um conjunto de indicadores construídos a partir de dados provenientes de fontes diversas, nacionais e internacionais. Na segunda parte, reflete-se sobre os futuros e desafios da educação. A terceira parte reúne um conjunto de artigos de diversos autores dedicados a temas como currículo, inovação pedagógica, escola e sociedade, professores e outros profissionais da educação, democratização e desigualdades educativas e ensino superior, ciência e tecnologia. Ao longo de vários capítulos da Parte I é apresentada informação, que a seguir se sintetiza, sobre população, qualificação e emprego, educação e formação de crianças, jovens e adultos, recursos humanos e financeiros, recursos para a aprendizagem e medidas de equidade.

As **características demográficas** de Portugal em 2021 mostravam um país com uma população envelhecida, com um índice de renovação da população ativa inferior a 1:1, à semelhança da maior parte dos países da Europa. Os mais jovens – dos 0 aos 24 anos – em idade de frequentar os sistemas de apoio à infância, a educação básica, secundária ou terciária, representavam menos de um quarto da população residente em Portugal. A população estrangeira com permanência regular atingia cerca de sete indivíduos por cada 100 residentes, num crescimento que se vem a acentuar desde 2017.

Da relação entre a **qualificação e o emprego** sobressaem três tendências. Uma, a qualificação da população em idade ativa está a atingir níveis mais elevados de escolaridade. Outra, a probabilidade de exercer uma atividade laboral, ter um emprego, é maior para os indivíduos que têm um nível de escolaridade mais elevado, sendo relevante ter concluído pelo menos o ensino secundário. Por último, ter uma escolarização de nível mais elevado representa incrementos salariais substanciais. Conjuntamente, estas tendências reforçam a ideia de que o investimento na qualificação tende a ser compensador nos percursos profissionais dos indivíduos.

Em Portugal, a **educação e cuidados para a primeira infância** desenvolve-se em estruturas diferenciadas, quer se trate de respostas para crianças dos 0 aos 3 anos (amas e creches), quer para crianças dos 3 aos 6 anos em estabelecimentos de educação pré-escolar.

No que diz respeito à educação das crianças dos 3 aos 5 anos, em Portugal, a taxa real de pré-escolarização registou uma percentagem de 90,4% em 2020/2021, valor inferior ao do ano transato. No Continente, a maior parte da oferta de educação pré-escolar pertencia à rede pública. Apesar disso, a AML era a única região onde a maioria das crianças frequentava estabelecimentos de natureza privada. Na RAM, um quarto das respostas sociais pertence à rede pública, sendo, na RAA, exclusivamente privadas (quase todas sem fins lucrativos).

No **ensino básico**, a tendência decrescente que se vinha a notar no número de matrículas confirmou-se em 2020/2021. Neste ano letivo, a maioria dos alunos estava inscrita no ensino básico geral (98,4%), sendo residual a percentagem dos que frequentavam outras ofertas. Regista-se ainda que a maioria dos alunos estava na idade ideal de frequência, subsistindo um desfasamento que aumenta à medida que se avança na escolaridade. Quanto à nacionalidade, 7,4% dos alunos matriculados no ensino básico eram estrangeiros, de 182 nacionalidades.

Em 2020/2021, a taxa real de escolarização mantinha a tendência crescente dos últimos anos no 1º CEB (97,4%) e no 3º CEB (91,9%), registando um ligeiro decréscimo face ao ano letivo anterior no 2º CEB (89%).

Em crescimento desde 2012/2013, a taxa de conclusão do ensino básico foi de 97,2%, em 2020/2021, valor ligeiramente abaixo do registado no ano anterior. A maior parte dos alunos (89,8%) concluiu o 3º CEB no tempo esperado, verificando-se uma tendência de melhoria de percursos diretos de sucesso neste ciclo de ensino desde 2017/2018. A diferença entre a taxa de conclusão e a taxa de conclusão no tempo esperado foi também a menor dos últimos quatro anos. Regista-se igualmente a diminuição da taxa de retenção e desistência que foi de 3,1% no ano em análise.

Os resultados do estudo de aferição amostral do ensino básico (2021) apontam para um desempenho inferior dos alunos, quando comparados com os obtidos nas provas de aferição de 2019. Estes resultados evidenciam também um desempenho mais modesto nas questões que pressupõem maior complexidade cognitiva, independentemente das áreas disciplinares avaliadas e do ano de escolaridade.

No **ensino secundário**, em 2020/2021, os cursos do ensino profissional constituíam mais de metade da oferta educativa e formativa. Apesar da maior oferta de cursos de dupla certificação, continuam a existir mais alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos e, neste conjunto, nos cursos de ciências e tecnologias.

O número de alunos matriculados neste nível de ensino apresenta uma tendência decrescente desde 2013/2014, atingindo o valor mínimo de 350 010 alunos em 2020/2021, dos quais 25 234 eram estrangeiros, de 151 nacionalidades. Nos cursos científico-humanísticos, cursos com planos próprios e cursos artísticos especializados observou-se uma proporção mais elevada de alunos na idade ideal de frequência, por ano de escolaridade, do que nos cursos profissionais e nos cursos de educação e formação.

Em 2020/2021, a taxa real de escolarização no ensino secundário atingiu o valor mais alto desde há 15 anos (85,9%) e a taxa de conclusão (87,1%) manteve igualmente uma tendência crescente, quer nos cursos profissionais, quer nos cursos científico-humanísticos. Apesar disso, nos cursos profissionais a taxa de conclusão foi inferior à do ensino secundário. A percentagem de alunos que concluiu o ensino secundário no tempo esperado apresentou o valor mais elevado desde 2014/2015, em ambas as vias de ensino. Coerentemente, a taxa de retenção e desistência no ensino secundário atingiu o valor mais baixo desde 2011/2012, fixando-se nos 8,3%. Esta taxa é mais elevada nos alunos estrangeiros (17,6%) do que nos alunos portugueses (7,4%).

Nos resultados da avaliação externa do ensino secundário (1ª fase), destacam-se as disciplinas de línguas estrangeiras com percentagens de aprovação acima dos 90% e a de Física e Química A com a menor taxa de aprovação (52,1%). Em 2020, verificou-se que, em quase todas as disciplinas de exame, os 10% de alunos com piores resultados tiveram classificações mais baixas do que em 2019 ou em 2021, enquanto os alunos com melhores desempenhos obtiveram classificações mais elevadas.

O número de inscritos no **ensino superior** mostra uma evolução positiva nos dois subsistemas de ensino, politécnico e universitário. As áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação e de Educação destacam-se como as áreas com menor número de inscritos, em 2020/2021.

No que concerne ao número de diplomados, registou-se um aumento de 6% nesse mesmo ano, face ao ano letivo anterior, em cursos ou ciclos de estudo que conferem um grau académico. O número de diplomados em CTeSP tem vindo igualmente a aumentar desde que a oferta existe (2014/2015), o que acompanha o aumento do número de inscritos nesta oferta.

Analisando especificamente a área de *Educação*, apesar das 840 vagas disponibilizadas para o curso de *Educação Básica* (menos 28 do que em 2020), apenas foram colocados 788 estudantes, em 2021, o que denota a pouca atratividade pelos cursos de acesso à carreira docente. Importa também salientar o baixo número de diplomados em cursos que conferem habilitação para a docência, nomeadamente os cursos de *Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (três diplomados), de *Ensino de Economia e de Contabilidade* (três diplomados) e de *Ensino de Filosofia no Ensino Secundário* (oito diplomados).

Relativamente à **educação e formação de adultos**, é possível afirmar que Portugal tem tentado recuperar a formação dos seus cidadãos e tem conseguido progredir paulatinamente. Ao atingir 12,9% em atividades de formação em 2020, Portugal conseguiu ultrapassar a média dos países da UE27 (10,8%), aproximando-se da fasquia de 15% definida para a Meta 8 da Educação e Formação da *Estratégia Europa 2020*.

A procura de formação por parte dos adultos, apesar de algumas oscilações, começa a ser mais relevante nos níveis de ensino mais elevados. Juntam-se a estes dados a evolução das inscrições no programa de competências básicas que, de forma consistente, tiveram uma quebra muito expressiva.

Relativamente às inscrições em diferentes cursos e processos da oferta educativa e formativa para adultos, mantêm-se as tendências evolutivas da última década. Por exemplo: havia 1207 entidades com este tipo de oferta; mais de metade do total da rede de Centros Qualifica era detida por escolas públicas e privadas; o número de inscrições no ensino secundário era superior ao do ensino básico; registaram-se mais 6211 mulheres do que homens; inscreveram-se 14 575 adultos em Português Língua de Acolhimento.

A população acima dos 65 anos e que participa em atividades organizadas por academias seniores e universidades da terceira idade parece ter ficado mais isolada devido à pandemia COVID-19. A incerteza dos dados disponíveis revela a fragilidade a que os seniores estão sujeitos, justificável à luz do risco de exclusão digital. Se em Portugal quase metade dos adultos entre os 25 e os 64 anos não tem competências digitais ou tem-nas de forma muito elementar, não sendo por isso assíduos no uso da Internet, pior será a situação deste público com mais de 65 anos.

No que diz respeito aos **recursos humanos**, regista-se um envelhecimento progressivo dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. No ensino público, no Continente, em 2020/2021, a percentagem de docentes com 50 ou mais anos de idade ultrapassava os 55%, com exceção dos do 1º CEB (42,1%). Em contrapartida a dos que tinham menos de 30 anos era residual. Esta realidade mostra que não tem ocorrido um rejuvenescimento na profissão docente e que um número significativo de docentes atingirá a idade da reforma nos próximos seis ou sete anos. Algumas análises realizadas recentemente em Portugal constataram a necessidade de recrutamento de novos docentes nos próximos anos, apontando para valores na ordem dos 3450 por ano até 2030, para o conjunto dos vários grupos de recrutamento.

As repercussões da falta de professores, por aposentação, doença ou por outras razões, afetaram cerca de 26 742 alunos, ao longo do ano letivo 2021/2022 no Continente, sobretudo nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e na região do Algarve.

Ao nível da progressão na carreira, os docentes do ensino público, no Continente, necessitam de uma média de cerca de 39 anos de serviço e 62 anos de idade para ascender ao último escalão remuneratório. Saliente-se ainda que os docentes portugueses são os que precisam de mais anos de serviço para atingir o topo da carreira, por comparação com a UE27. Além disso, é também em Portugal que existe uma diferença maior entre o salário inicial da carreira e o de topo.

No caso do ensino superior, evidencia-se uma tendência de subida do número de professores nos ensinos universitário e politécnico, sendo que a maioria exerce funções em instituições públicas. É visível, também neste nível de ensino, o envelhecimento progressivo do corpo docente.

Em Portugal, tal como na maioria dos países europeus, os docentes do ensino superior dividiam o seu tempo entre a docência e a investigação, em 2020. No caso português essa situação aplicava-se a 77,7% dos docentes.

Quanto ao pessoal não docente, regista-se um aumento global do número de profissionais que exerce funções em estabelecimentos de educação e ensino não superior, relativamente ao ano anterior. Nos últimos anos, assinala-se ainda uma tendência de redução do número médio de alunos por horário de psicólogo.

Em 2021, a **despesa do Estado em educação** foi de 10 043,96 milhões de euros, o que representa um acréscimo de 7,5% face ao ano anterior e de 20,4% relativamente a 2012.

Na área da investigação e desenvolvimento em Portugal, assinalam-se aumentos sucessivos, especialmente de 2015 em diante, decorrentes não só da evolução positiva da percentagem do PIB que lhe é atribuída, mas também do investimento crescente do setor empresarial.

O Programa Operacional Capital Humano (POCH) apresentava, a 31 de dezembro de 2021, uma taxa de execução de 83% – a maior dos programas financiados no âmbito do Portugal 2020 – e representava o segundo maior volume de pagamentos efetuados aos beneficiários (taxa de pagamento de 70%).

Também no final de 2021, o montante contratado no âmbito das componentes do PRR relacionadas com a educação correspondia a 78,7% da dotação total. A taxa de compromisso era de 20,3%, foram pagos 2,6% a beneficiários diretos e 1,7% estava em trânsito em beneficiários intermediários.

Quanto aos **recursos para a aprendizagem**, salienta-se a adoção de manuais digitais na RAM e a renovação do parque informático das escolas, privilegiando os computadores portáteis, o que fez descer o número médio de alunos por computador, quer no ensino público, quer no privado.

Assinala-se um aumento das competências digitais de nível básico ou acima desse nível da população portuguesa, particularmente dos jovens entre os 16 e os 24 anos e das mulheres entre os 16 e os 74 anos.

Relativamente a cada um dos planos e programas postos à disposição das escolas para complemento do currículo e enriquecimento cultural dos alunos (RBE, PNA, PNL, PNC), verifica-se um alargamento da respetiva abrangência a mais escolas, alunos e professores.

Em matéria de **equidade**, inclusão e igualdade de oportunidades, assinalam-se a maior visibilidade e o agravamento das desigualdades devido ao impacto da pandemia de COVID-19, que deixou os mais vulneráveis em situações ainda mais frágeis, atingindo mais alunos e famílias. Em 2021, a situação do país relativamente ao *ODS 1- Erradicar a pobreza* revelou melhorias face a 2016, apesar de um aumento das taxas de pobreza, em comparação com o ano anterior, o que tornou mais premente a implementação de respostas concertadas para mitigar essas desigualdades.

No ano letivo 2020/2021 verificou-se um alargamento de parte das medidas de equidade anteriormente implementadas, de que são exemplo o aumento das percentagens de alunos com ASE, o aumento da percentagem de alunos estrangeiros a frequentar PLNM ou o acréscimo de estudantes com bolsa no ensino superior. Foram ainda aprovados vários documentos focados no combate às desigualdades e na promoção de uma educação de qualidade para todos: *a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030* e a *Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025*, bem como o *Plano 21|23 Escola+* – Plano Integrado para a Recuperação das Aprendizagens.

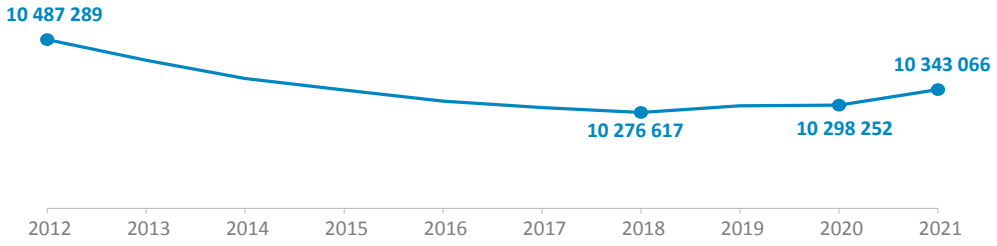
Estado da Educação: dados de referência

1 População, qualificação e emprego

1.1. Características da população residente

A 31 de dezembro de 2021, a população residente em Portugal era de 10 343 066 indivíduos, dos quais 5 422 846 eram mulheres. Mantém-se assim a tendência de crescimento ligeiro, iniciada em 2018, com um acréscimo de 0,44% relativamente ao ano anterior (Figura 1.1.1).

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



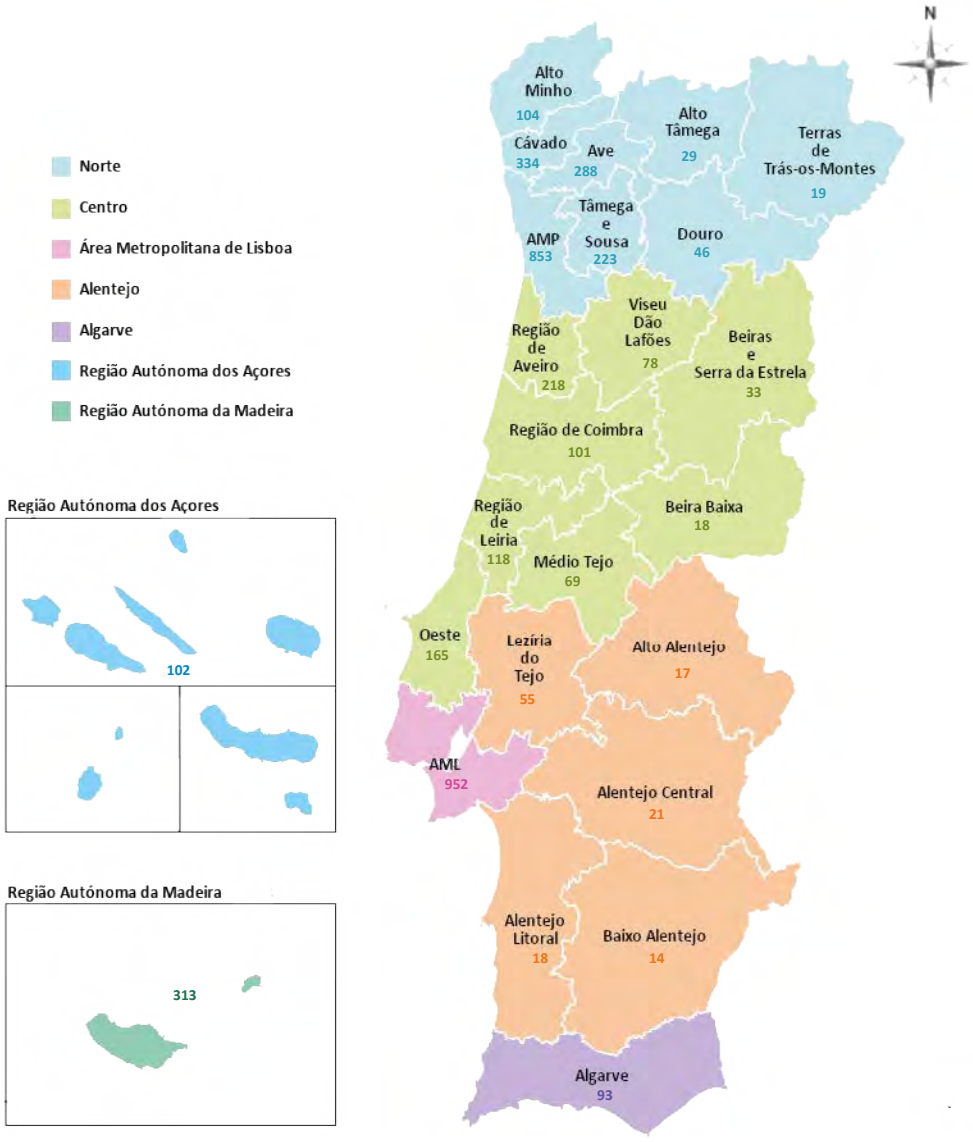
Nota: os dados assentam na estimativa anual da população.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 23-11-2022

Os Censos 2021 mostram que se registou um decréscimo da população em Portugal, comparativamente a 2011 (-2,1%), e que há maior disparidade na distribuição da população pelo território.

Globalmente, a densidade populacional em Portugal era de 112 habitantes/km², sendo evidente a existência de zonas de concentração da população. Numa análise por NUTS III (Figura 1.1.2), em 2021, tal como em anos anteriores, as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto eram as regiões com maior densidade populacional – 952 e 853 habitantes/km², respetivamente. A população concentrava-se principalmente na zona litoral do Norte e do Centro, no Algarve e na Região Autónoma da Madeira. As quatro regiões alentejanas, a Beira Baixa e Terras de Trás-os-Montes eram as áreas com menor densidade populacional.

Figura 1.1.2. Densidade populacional (Nº habitantes/km²), por NUTS III. Portugal, 2021



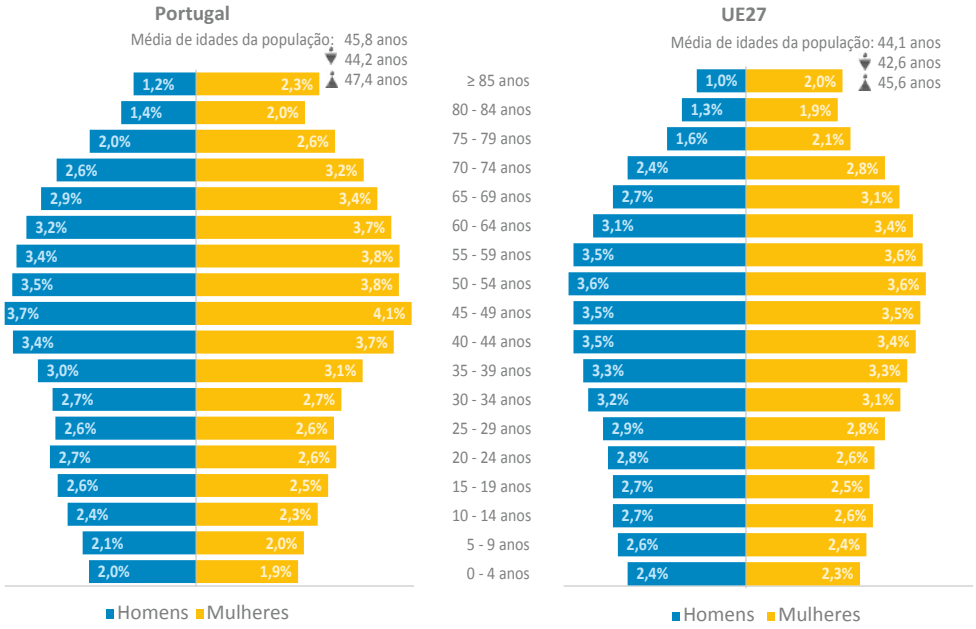
Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 14-06-2022

Comparando a população residente em 2021 com a de 2011, por NUTS II, tendo em conta os Censos 2021, podem observar-se, por um lado, os ganhos na população residente no Algarve (+3,6%) e na AML (+1,7%) e, por outro lado, as perdas, que são mais evidentes no Alentejo (-7,0%) e na RAM (-6,4%), mas igualmente notórias no Centro (-4,3%) e na RAA (-4,2%). O Norte também perdeu população comparativamente a 2011 (-2,8%).

A média de idades da população residente em Portugal, em 2021, era de 45,8 anos[1] – 44,2 anos para os homens e 47,4 anos para as mulheres (Figura 1.1.3). Na UE27, a média de idades era mais baixa – 44,1 anos – e só a Alemanha e a Itália tinham populações com médias de idades superiores às de Portugal. Países como o Chipre, a Irlanda e o Luxemburgo eram os únicos com populações cuja média de idades é inferior a 40 anos, numa Europa evidentemente envelhecida, em que 55,7% da população tinha pelo menos 40 anos e 20,9% tinha 65 anos ou mais (Figura 1.1.3 e Figura 1.1.4).

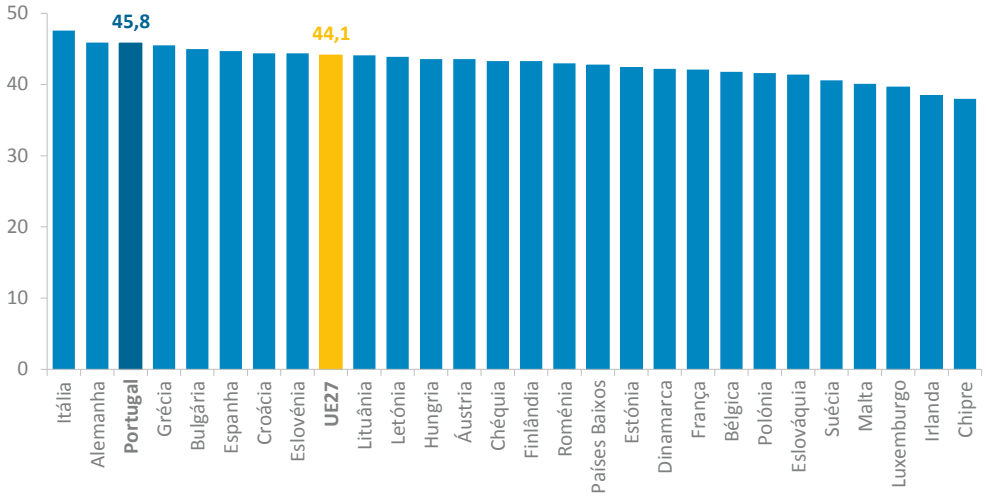
Este envelhecimento também era evidente em Portugal, onde cerca de 22% da população tinha 65 anos ou mais, em 2021, e registava, simultaneamente, uma redução do número de nados-vivos, relativamente a 2020 (-4948), a mais acentuada desde 2012. Acresce que o índice de envelhecimento[2] era de 182, i. e., por cada 100 indivíduos com idade igual ou inferior a 14 anos, havia 182 indivíduos com 65 anos ou mais (INE, *Recenseamento da população e habitação – Censos 2021*).

Figura 1.1.3. Pirâmide etária (%). Portugal e UE27, 2021



Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 15-06-2022, e Eurostat, atualização de 01-01-2021

Figura 1.1.4. Médias de idades da população. Portugal e UE27, 2021



Fonte: CNE, a partir de INE e Eurostat, atualização de 22-06-2022

[1] A atualização dos dados dos Censos 2021, em novembro de 2022, corrigiu a média nacional de idades para 45,4 anos e completou a informação por NUTS II, sendo de notar que as média das idades da população das regiões Centro e Alentejo são superiores à média nacional – 47,5 e 47,4 anos, respetivamente.

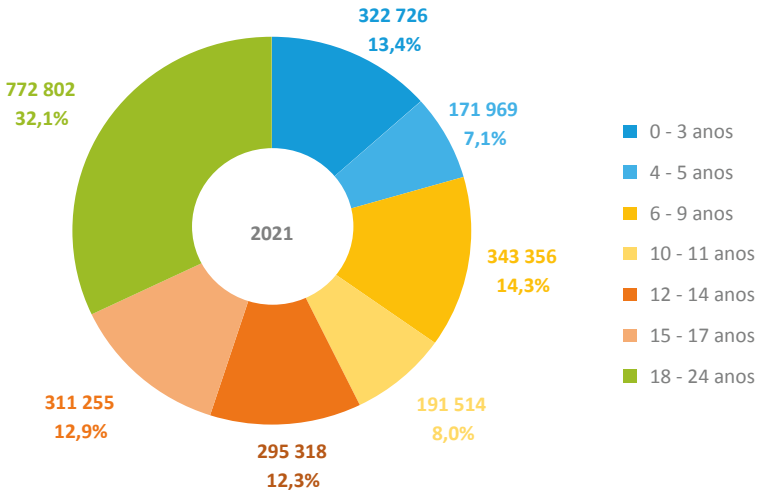
[2] Índice de envelhecimento é a relação entre a população idosa e a população jovem, definida habitualmente como o quociente entre o número de pessoas com 65 ou mais anos e o número de pessoas com idades compreendidas entre os 0 e os 14 anos (expressa habitualmente por cada 100 pessoas dos 0 aos 14 anos).

As características demográficas relacionadas com o envelhecimento da população em Portugal refletem-se no peso da população ativa e da população em idade escolar.

A população em idade ativa – i.e., dos 15 aos 64 anos – representava 63,7% dos residentes, atendendo aos Censos 2021. Por cada 100 indivíduos que potencialmente iriam sair do mercado de trabalho, i.e., indivíduos entre os 55 e os 64 anos, havia 76,1 indivíduos que potencialmente entrariam no mercado de trabalho, i.e., indivíduos entre os 20 e os 29 anos. Significa, portanto, que o índice de renovação da população ativa era inferior a 1:1, à semelhança do que se verificava na UE27, mas com uma entrada de ativos ligeiramente superior: 86,5 indivíduos por cada 100 em idade de sair do mercado de trabalho.

Em 2021, o grupo etário dos 0 aos 24 anos representava 23,1% da população residente em Portugal (Figura 1.1.3), num total de 2 408 940 indivíduos. De acordo com a estimativa anual da população residente, 494 695 (20,5%, da população dos 0 aos 24 anos) são crianças em idade de frequentar a creche e a educação de infância, 1 141 443 (47,4%) têm idade para frequentar a escolaridade obrigatória e 772 802 (32,1%) têm 18 anos ou mais, pressupondo-se que estão em fase de conclusão ou já cumpriram a escolaridade obrigatória (Figura 1.1.5).

Figura 1.1.5. População residente dos 0 aos 24 anos, por grupo etário (Nº). Portugal, 2021

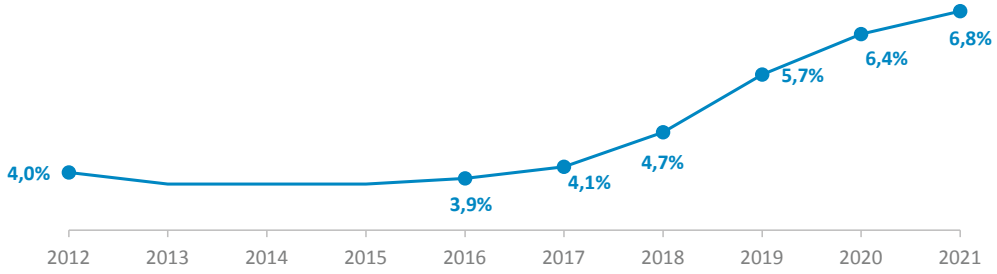


Nota: os dados assentam na estimativa anual da população.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 15-06-2022

Em 2021, a população estrangeira residente em Portugal com permanência regular representava 6,8% da população residente, mais 2,7 pp do que em 2017, ano a partir do qual a proporção de estrangeiros tem vindo a aumentar mais acentuadamente (Figura 1.1.6).

Figura 1.1.6. Evolução da população estrangeira com permanência regular, em percentagem da população residente. Portugal



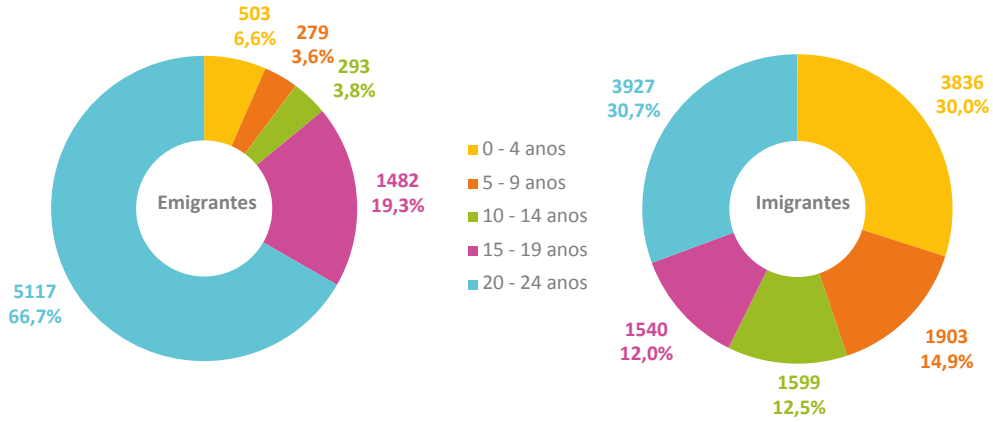
Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 22-08-2022

Atendendo aos dados dos Censos 2021 (atualizados em novembro de 2022), a proporção da população residente de nacionalidade estrangeira[3] em 2021 era maior no Algarve (14,5%) e na Área Metropolitana de Lisboa (8,9%) do que noutras regiões. Nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira e na região Centro a proporção de estrangeiros residentes era menor – 1,4%, 2,8% e 3,8%, respetivamente.

Os fluxos migratórios influenciam e explicam, em parte e em termos gerais, o peso da população estrangeira. Analisando os números de emigrantes e imigrantes permanentes dos 0 aos 24 anos, é possível enquadrar eventuais efeitos nas características da população em idade de frequentar o sistema educativo nacional, desde a creche até à educação terciária. A Figura 1.1.7 mostra que 12 805 indivíduos com menos de 25 anos entraram em Portugal em 2021; destes 30,0% tinham 4 anos de idade ou menos e 14,9% tinham de 5 a 9 anos – i. e., tinham idade para frequentar a educação pré-escolar ou o 1º CEB. Juntando a estes o grupo etário dos 10 aos 19 anos, 69,3% (8878) das crianças e jovens que entraram em Portugal tinham idade para frequentar a creche, a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, ou habilitar-se ao ensino superior.

Entre os 7646 indivíduos dos 0 aos 24 anos que deixaram Portugal, independentemente da sua nacionalidade, após terem permanecido no país continuadamente durante pelo menos um ano, verifica-se que a maior parte (66,7%) tinha pelo menos 20 anos, idade suficiente para ter concluído o 1º ciclo de educação terciária em Portugal. (Figura 1.1.7).

Figura 1.1.7. Emigrantes e imigrantes permanentes com menos de 25 anos (Nº e %), por grupo etário. Portugal, 2021



Nota: Emigrante permanente: pessoa (nacional ou estrangeira) que, no período de referência, tendo permanecido no país por um período contínuo de pelo menos um ano, o deixou com a intenção de residir noutro país por um período contínuo igual ou superior a um ano.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 30-09-2022

Segundo os Censos 2021, um quarto do total da população residente que entrou em Portugal após 2010 regressou ao país, após o período de emigração. No grupo etário dos indivíduos com menos de 15 anos, cerca de um quarto veio por questões familiares; entre os que tinham 15 a 19 anos, um quarto veio para ingressar no sistema de educação e formação; no grupo dos 20 aos 24 anos, 22,4% vieram por motivos relacionados com a frequência de programas de educação e formação e 13,8% vieram por motivos relacionados com trabalho.

[3] O conceito de população estrangeira residente abrange o "conjunto de pessoas de nacionalidade não portuguesa que sejam consideradas residentes em Portugal no momento da observação" (INE, 2022 in https://www.ine.pt/bddXplorer/htdocs/minfo.jsp?var_cd=0011647&lingua=PT).

1.2. Qualificação e emprego

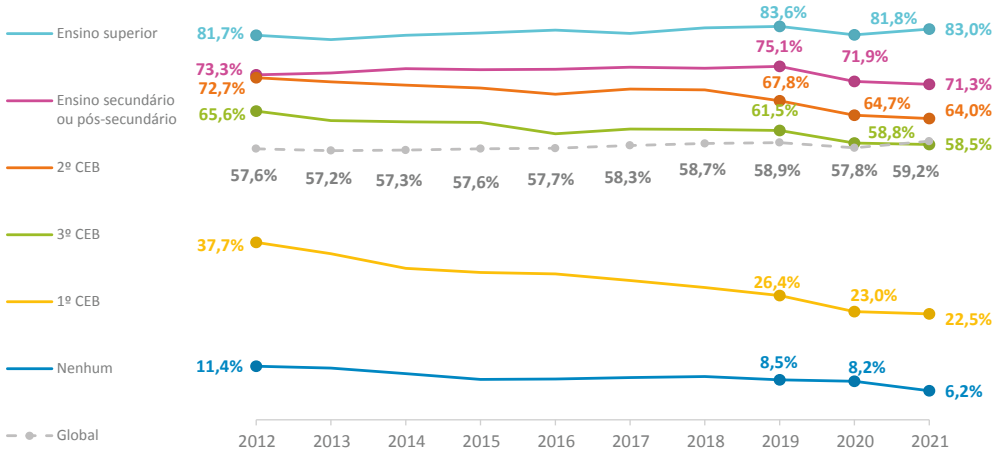
A qualificação da população em idade ativa (15 a 64 anos) residente em Portugal tem vindo a aumentar desde 2012. Dados referentes a 2020 continuam a apontar para o decréscimo da população sem nível de escolaridade ou com o ensino básico. Por sua vez, observa-se o aumento da população mais qualificada, que concluiu o ensino secundário ou o ensino superior (INE, 2022).

A taxa de atividade entre a população em idade ativa – ou seja, a proporção daqueles que, pertencendo a este grupo etário, exercem efetivamente uma atividade – era de 59,2%, em 2021 e, em termos globais (i. e., sem distinção de nível de qualificação, sexo ou idade), manteve-se relativamente estável desde 2012 (Figura 1.2.1). Analisando as taxas de atividade, por nível de escolaridade e ao longo dos anos da série, verifica-se que os indivíduos em idade ativa que completaram pelo menos o 2º CEB têm taxas de atividade superiores à média global. A probabilidade de ter uma atividade é maior entre os que completaram o ensino superior (na ordem dos 80%) e os que completaram o ensino secundário ou pós-secundário (entre os 71,3% e os 75,1%).

Ao longo da série, as taxas de atividade da população em idade ativa que não tem qualquer nível de escolaridade completo ou que concluiu apenas o 1º CEB têm sido muito inferiores à taxa de atividade média global e são cada vez mais baixas (6,2% e 22,5%, respetivamente, em 2021). Na análise destes números importa ter em conta que a fasquia de escolaridade mínima obrigatória tem vindo a aumentar em Portugal (em 1960 era de quatro anos, em 1979 efetivaram-se condições para assegurar seis anos; em 1986 eram nove anos de escolaridade ou até aos 15 anos de idade e, desde 2009, são 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade), pelo que só os indivíduos em idade ativa com 58 ou mais anos de idade é que não tiveram seis anos como horizonte de escolarização obrigatória.

Observa-se que a taxa de atividade da população em idade ativa que completou o ensino superior tem vindo a aumentar desde 2012 e foi a única a recuperar da quebra mais acentuada registada em 2020, para qualquer nível de qualificação (Figura 1.2.1). Tal pode estar relacionado com o aumento de qualificação das populações mais jovens nos últimos anos, mas pode, também, estar relacionado com taxas de empregabilidade mais elevadas para os indivíduos mais qualificados.

Figura 1.2.1. Taxa de atividade da população em idade ativa, por nível de escolaridade completo. Portugal



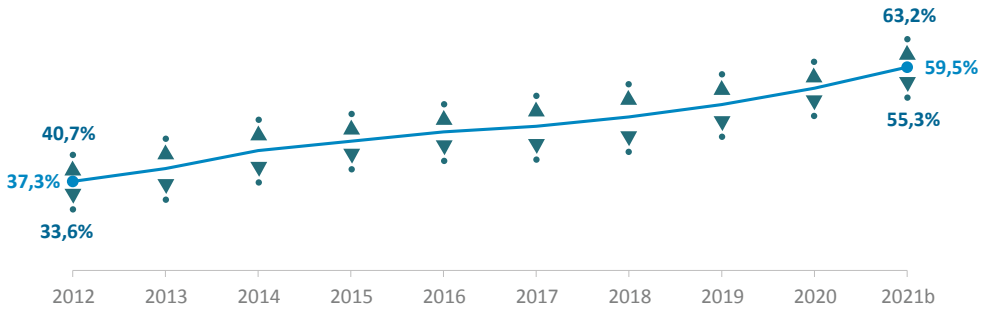
Nota: a legenda identifica os níveis de escolaridade pela mesma ordem que estes figuram no gráfico, atendendo à grandeza dos valores.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 02-06-2022

O aumento do nível das qualificações da população em idade ativa fica mais claro através da análise do subgrupo que tem 25 anos ou mais (Figura 1.2.2). Em 2021, 59,5% da população nesta faixa etária tinha concluído pelo menos o ensino secundário, quando em 2012 representava 37,3% deste subgrupo da população em idade ativa.

Ao longo da série, na subpopulação das mulheres entre os 25 e 64 anos a parcela correspondente aos indivíduos que completaram pelo menos o ensino secundário foi sempre maior do que na subpopulação dos homens. Em 2021, elas representavam 63,2% das mulheres, eles eram 55,3% dos homens (Figura 1.2.2).

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



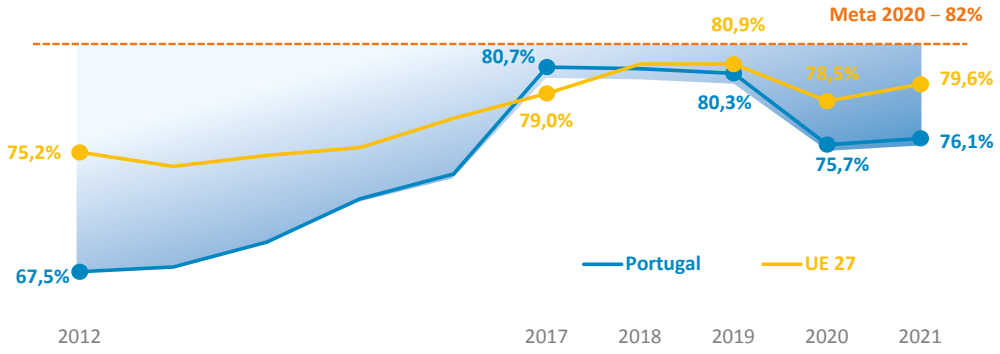
NOTA: b Quebra de série.

Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 27-09-2022

Uma das Metas de Educação e Formação 2020 estabelecia a seguinte expectativa sobre o efeito positivo da qualificação na empregabilidade: até 2020, pelo menos 82% da população entre os 20 e os 34 anos que conclui um nível de escolarização igual ou superior ao ensino secundário deverá encontrar emprego no período de 1 a 3 anos. Em 2021, esta meta ainda não tinha sido atingida, apesar da evolução positiva verificada até 2017.

Em Portugal, 76,1% dos diplomados desta idade com estas habilitações estavam empregados num período máximo de 3 anos (-5,9 pp do que a meta esperada em 2020). No conjunto dos países da União Europeia a média também ficou 2,4 pp aquém do valor desejado (Figura 1.2.3).

Figura 1.2.3. Evolução da taxa de emprego dos recém-diplomados entre os 20 e os 34 anos – que concluíram o ensino secundário ou nível superior e encontraram emprego no período de 1 a 3 anos. Portugal e UE27



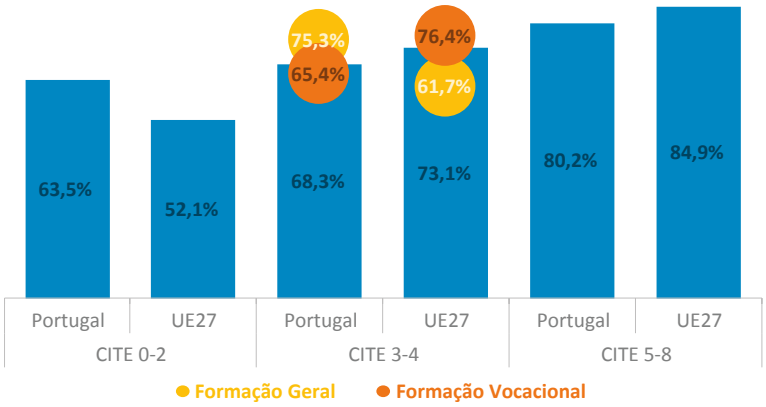
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 05-07-2022

Embora a meta projetada para as taxas de emprego, num período quase imediato à qualificação, não se tenha concretizado, as taxas de empregabilidade, por nível de qualificação, para a mesma faixa etária – dos 20 aos 34 anos – mostram que quem estuda mais tem maior probabilidade de conseguir um emprego mais rapidamente. Observando a Figura 1.2.4, constata-se que a taxa de emprego é mais elevada entre a população que completou a qualificação mais elevada – licenciatura, mestrado ou doutoramento (CITE 5-8) – seja em Portugal (80,2%), seja no conjunto dos países da União Europeia (84,9%).

Os indivíduos entre os 20 e os 34 anos que concluíram o ensino secundário ou pós-secundário (CITE 3-4), em Portugal, têm uma taxa de emprego de 68,3% (75,3% os que completaram uma formação de caráter geral e 65,4% os que completaram uma via vocacional). No conjunto dos países da UE27, a formação vocacional no ensino secundário ou pós-secundário parece proporcionar maior possibilidade de emprego a maior número de jovens (76,4%) do que a via geral (61,7%), o que deixa Portugal em contracorrente, face à UE.

Em Portugal, a taxa de empregabilidade dos jovens destas idades que concluem o ensino básico (CITE 0-2) é de 63,5%, quase ao nível da taxa de empregabilidade dos que concluem o ensino secundário ou pós-secundário. Contudo, no conjunto dos países da União Europeia, é bem mais baixa (-11,4 pp), pelo que parece ser mais difícil encontrar emprego com qualificações mais baixas noutros países da Europa.

Figura 1.2.4. Taxa de emprego da população entre os 20 e os 34 anos, por nível de escolaridade completo e tipo de formação. Portugal e UE27, 2021

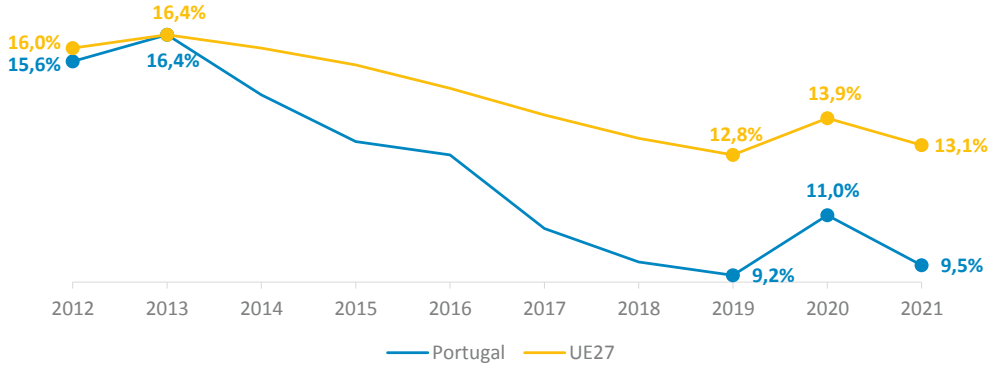


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 05-07-2022

Em Portugal, entre os mais jovens da população em idade ativa – 15 a 29 anos – em 2021, havia 9,5% que não estudavam nem trabalhavam (NEET[4]). Na UE27 constituíam 13,1% (Figura 1.2.5). Ainda de acordo com os dados do Eurostat (Cf., fonte da Figura 1.2.5), a proporção de mulheres destas idades que não estudavam nem trabalhavam em Portugal era de 9,7% (+0,4 pp do que nos homens); na UE27, 14,5% das mulheres eram NEET (+2,7 pp do que nos homens).

A evolução de 2012 a 2021 mostra que a proporção de indivíduos nestas condições tem vindo a diminuir desde 2013, quer em Portugal (-6,9 pp), quer na média UE27 (-3,3 pp). Os dados de 2020 destoam desta tendência, levando a crer que tenham resultado dos efeitos do confinamento decorrente da COVID-19 na relação dos jovens dos 15 aos 19 anos com o mercado de trabalho e a educação.

Figura 1.2.5. Evolução da população entre os 15 e os 29 anos que não estuda nem trabalha (%). Portugal e UE27

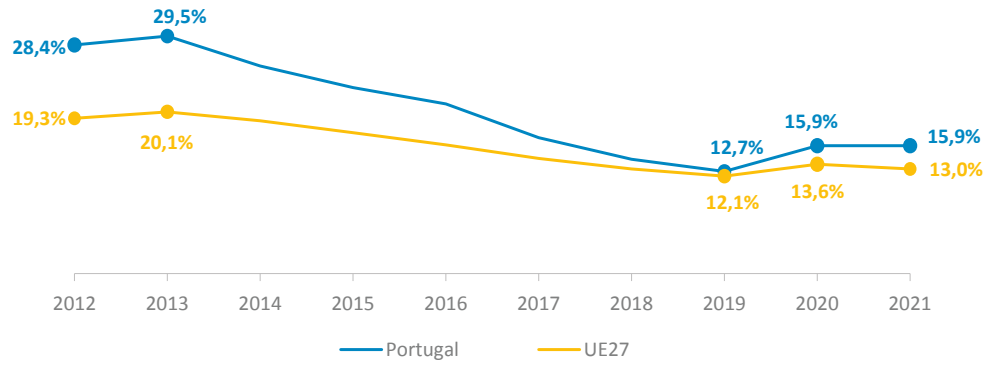


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 11-10-2022

[4] NEET, na sigla em inglês – *Neither in Employment nor in Education and Training.*

As taxas de desemprego dos jovens entre os 15 e os 29 anos corroboram esta hipótese. Em Portugal, verificou-se um aumento de 3,2 pp de 2019 para 2020 – 12,7% para 15,9% – estabilizando em 2021 (Figura 1.2.6).

Figura 1.2.6. Evolução da taxa de desemprego jovem (15-29 anos). Portugal e UE27

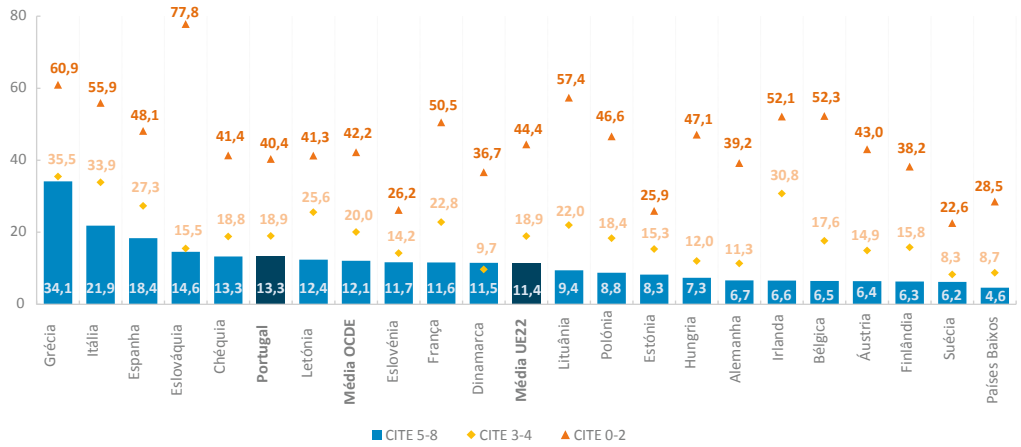


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 27-09-2022

De acordo com a publicação *Global Employment Trends for Youth 2022* (International Labour Organization, 2022), em 2020, o défice global de emprego jovem em relação a 2019 foi de 8,2%, sendo este défice menos de metade para os adultos. As mulheres jovens sofreram um impacto maior no emprego do que os homens jovens como resultado da crise pandémica.

A Figura 1.2.7 mostra como a percentagem de NEET entre os 25 e os 29 anos diminui consoante o acréscimo do nível de escolaridade completo. Em 2021, em Portugal, a percentagem de NEET que completou o ensino básico era mais do dobro da percentagem dos que tinham completado o ensino secundário ou pós-secundário. Ainda assim, em Portugal, a percentagem de NEET com um nível superior de educação concluído é ligeiramente superior às médias da OCDE e da UE22 (+1,2 pp e +1,8 pp, respetivamente).

Figura 1.2.7. Percentagem de NEET entre os 25 e os 29 anos, por nível de escolaridade. Portugal, UE22 e OCDE, 2021



Nota: dados trimestrais.

Fonte CNE, a partir de OCDE, 2022

A qualificação também está diretamente relacionada com a remuneração. Na Figura 1.2.8 são apresentados os ganhos relativos na remuneração do trabalho dos indivíduos entre os 25 e os 64 anos, consoante a sua qualificação, por comparação com a remuneração dos trabalhadores (a tempo parcial ou integral) que tinham qualificação inferior ao CITE 3 (ensino secundário), em 2020. Várias leituras mostram, precisamente, que quem tinha qualificação mais elevada tinha uma remuneração maior:

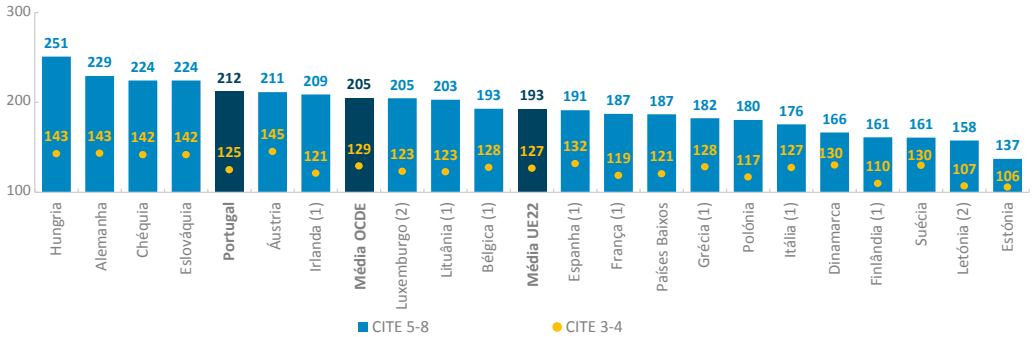
- Em Portugal, um trabalhador com um nível CITE 3-4 de qualificação tinha uma remuneração que correspondia a 125% da remuneração de um trabalhador que não tinha concluído esse nível de qualificação. Os indivíduos que tinham uma qualificação de nível superior, CITE 5-8, ganhavam 212% da remuneração base.

- Tomando a média dos países da UE22, uma qualificação CITE 3-4 permite auferir 127% da remuneração base e uma qualificação de nível CITE 5-8, 193%.

• Na média dos países da OCDE as remunerações de quem tem uma qualificação CITE 3-4 e CITE 5-8 são de 129% e de 205% da remuneração base, respetivamente.

• Hungria, Alemanha, Chéquia e Eslováquia são os únicos países em que uma qualificação de nível CITE 5-8 acentua mais a décalage entre as remunerações dos trabalhadores do que em Portugal. Os mais qualificados ganham 251%, 229%, 224% e 224%, da remuneração base, respetivamente.

Figura 1.2.8. Ganhos relativos na remuneração dos indivíduos dos 25 aos 64 anos, baseados no nível de escolaridade (%). Portugal, UE27 e OCDE, 2020



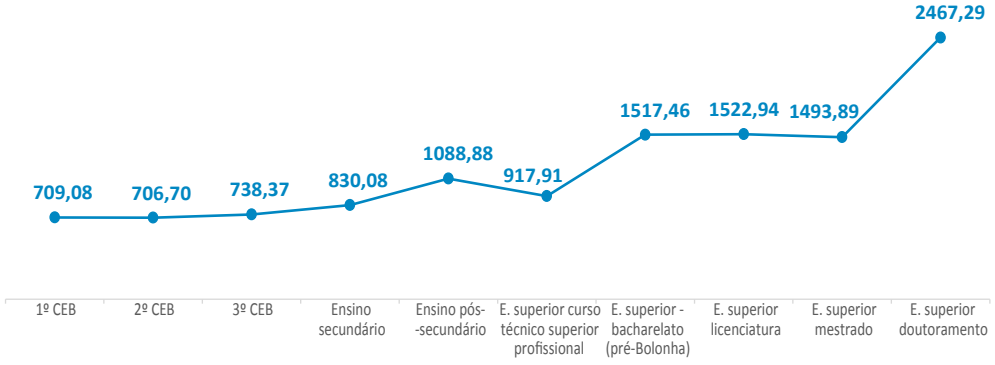
Notas:
1. O ano de referência difere de 2020.
2. Ganhos líquidos de imposto sobre o rendimento.
3. Os valores apresentados são percentagens relativas à remuneração de trabalhadores a tempo integral e a tempo parcial, cuja qualificação é inferior ao CITE 3. Convenciona-se que a sua remuneração é igual a 100%.
CITE 3 Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior; CITE 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; CITE 5-8 ensino superior
4. Os países são apresentados por ordem decrescente dos ganhos relativos dos adultos com CITE 5-8.

Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2022

A Figura 1.2.9 permite observar melhor as diferenças salariais, que os ganhos relativos enunciados para Portugal já mostravam. Em 2021, quanto maior era a qualificação, maior a remuneração média mensal de base, embora nos casos do curso técnico superior profissional (CTeSP[5]) e no mestrado se registassem ligeiras quebras nessa relação.

Um trabalhador com doutoramento ganhava cerca de +950 € do que quem tivesse mestrado ou licenciatura, cujas remunerações estavam na fasquia dos 1500 € mensais.

Figura 1.2.9. Remuneração média mensal de base (€), por nível de escolaridade mais elevado completo. Portugal, 2021



Nota: Considera-se remuneração de base o montante ilíquido (antes da dedução de quaisquer impostos) em dinheiro e/ou géneros, pago com carácter regular e garantido ao trabalhador no período de referência e correspondente ao período normal de trabalho.

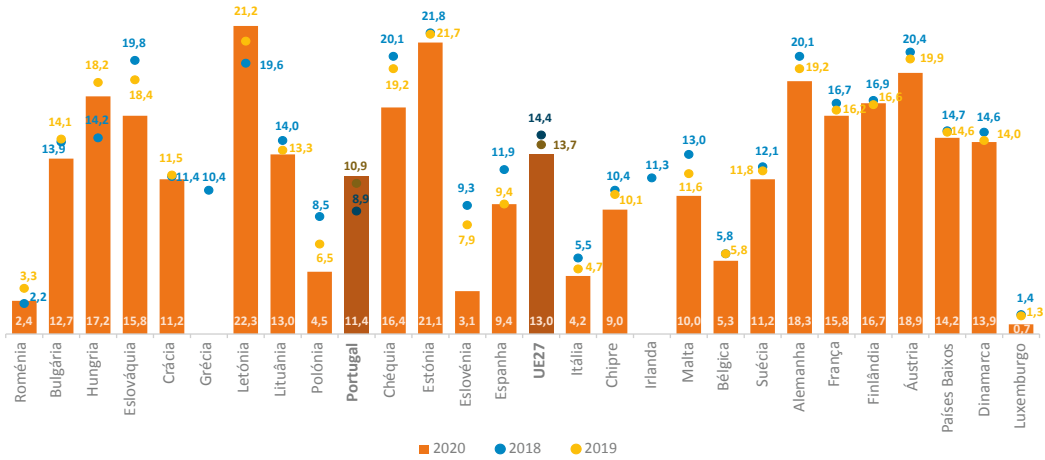
Fonte: CNE, a partir de INE, atualização de 02-07-2022

A diferença salarial entre homens e mulheres subsistia em 2020, apesar de ser mais frequente encontrar qualificações de CITE 3-4 ou superior entre as mulheres do que entre os homens. Em 2020, em Portugal, a diferença entre os ganhos médios brutos, por hora, dos homens e os ganhos correspondentes das mulheres era de 11,4%, tendo essa diferença aumentado

[5] De acordo com o Processo de Bolonha, corresponde a um ciclo curto de ensino superior, dentro do 1º ciclo ou ligado ao 1º ciclo do ensino superior.

desde 2018 (Figura 1.2.10). Na UE27, a diferença era mais acentuada (13,0%), contudo, suavizou-se, comparativamente a 2018.

Figura 1.2.10. Disparidades salariais entre homens e mulheres (%), 2018-2020. Portugal, UE27 e OCDE



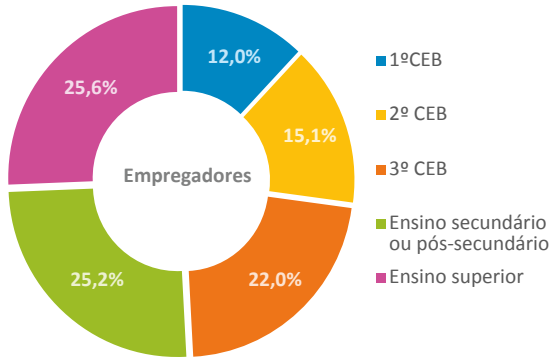
Nota: A disparidade salarial entre homens e mulheres (GPG) não ajustada representa a diferença entre os ganhos horários brutos médios dos trabalhadores assalariados do sexo masculino e dos trabalhadores assalariados do sexo feminino em percentagem dos ganhos horários brutos médios dos trabalhadores assalariados do sexo masculino.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 25-02-2022

Alguns estudos concluem que maior qualificação significa também maior produtividade. Cima et al (2022: 98) assinalam que "a média do número de anos de escolaridade da força de trabalho está positiva e significativamente associada à produtividade da empresa – o aumento de um desvio-padrão da escolaridade média dos trabalhadores está associado a um aumento de 2,8% na produtividade."

Na relação entre a qualificação e o emprego, importa ainda observar a qualificação dos empregadores, no pressuposto de que empregadores com maior qualificação estarão mais disponíveis para acolher experiências de inovação tecnológica e de gestão, procuram trabalhadores mais qualificados, etc. Em 2021, um quarto dos empregadores em Portugal tinha o ensino superior (25,6%) e outra quarta parte tinha uma qualificação ao nível do ensino secundário ou pós-secundário (25,2%). No entanto, cerca de metade (49,1%) tinha qualificação de nível inferior à escolaridade obrigatória, em 2021 (Figura 1.2.11).

Figura 1.2.11. Distribuição dos empregadores em função do nível de escolaridade mais elevado que completaram (%). Portugal, 2021



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 14-02-2022

Dos dados analisados neste capítulo sobressaem três tendências. Uma, a qualificação da população em idade ativa está a atingir níveis mais elevados de escolaridade. Outra, a probabilidade de exercer uma atividade laboral, ter um emprego, é maior para os indivíduos que têm um nível de escolaridade mais elevado, sendo relevante ter concluído pelo menos o ensino secundário. Por último, ter uma escolarização de nível mais elevados representa incrementos salariais substanciais, comparativamente a uma qualificação ao nível da educação básica. Conjuntamente, estas tendências reforçam a ideia de que o investimento na qualificação tende a ser compensador nas trajetórias dos indivíduos.

Destaques

- A população residente em Portugal era de 10 343 066 indivíduos, em 31 de dezembro de 2021. Destes, 5 422 846 eram mulheres. Manteve-se assim a tendência de crescimento ligeiro, iniciada em 2018, com um acréscimo de 0,44% relativamente ao ano anterior.

- As características demográficas de Portugal em 2021 mostravam um país com uma população envelhecida, em que a média de idades era 45,8 anos – 44,2 anos para os homens e 47,4 anos para as mulheres – e onde cerca de 22% da população tinha 65 anos ou mais, ao mesmo tempo que se verificava a mais acentuada redução dos nascimentos desde 2012.

- Os mais jovens – dos 0 aos 24 anos, em idade de frequentar os sistemas de apoio à infância, a educação básica, secundária ou terciária, representavam menos de um quarto da população residente em Portugal em 2021.

- A população estrangeira com permanência regular atingia um máximo de cerca de sete indivíduos por cada cem residentes, em 2021, num crescimento que vinha a acentuar-se desde 2017. Os fluxos migratórios mostravam que 12 805 indivíduos com menos de 25 anos entraram em Portugal em 2021; destes, 69,3% (8878) tinham idade para frequentar a creche, a educação pré-escolar, a escolaridade obrigatória, ou habilitar-se ao ensino superior.

- A qualificação da população em idade ativa – 15 a 64 anos – atingiu níveis mais elevados de escolaridade. Em 2021, mais de metade da população do subgrupo ente 25 e 64 anos tinha concluído pelo menos o ensino secundário (59,5%), quando em 2012 eram 37,3%. Desde esse ano, a parcela de mulheres com este nível de escolaridade foi sempre superior à dos homens. Em 2021, elas representavam 63,2% do total das mulheres deste subgrupo, enquanto eles correspondiam a 55,3% dos homens.

- Em 2021, o índice de renovação da população ativa era inferior a 1:1, tal como na maior parte dos países da Europa. Nesse ano, a probabilidade de exercer uma atividade laboral, ter um emprego, era maior para os indivíduos que tinham um nível de escolaridade mais elevado, sendo relevante ter concluído pelo menos o ensino secundário: entre os que completaram o ensino superior era de 83,0% e para os que completaram o ensino secundário ou pós-secundário situava-se nos 71,3%.

- Ter uma escolarização de nível mais elevado representa um incremento salarial substancial, comparativamente a uma qualificação ao nível da educação básica. Em Portugal, um trabalhador com um nível CITE 3-4 de qualificação tinha uma remuneração que correspondia a 125% da remuneração de um trabalhador que não tinha concluído esse nível de qualificação. Os indivíduos que tinham uma qualificação de nível superior, CITE 5-8, ganhavam 212% dessa remuneração.

2 Educação e formação de crianças, jovens e adultos

Neste capítulo são analisados alguns dos principais indicadores que caracterizam o sistema educativo português e a oferta de cuidados e de educação da primeira infância, percorrendo os diferentes níveis da classificação internacional do tipo de educação – creche e educação pré-escolar (CITE 0), educação básica, secundária e terciária (CITE 1-8). Os dados identificam a população que frequenta a oferta formal, distinguindo crianças, jovens e adultos, e mostram os resultados do seu desempenho. Identificam, igualmente, os vários tipos de ofertas e de instituições que as providenciam.

A informação é apresentada dando conta de totais nacionais, fazendo distinções territoriais e estabelecendo comparações com outros países, especialmente, no âmbito da União Europeia e do desenvolvimento das políticas comuns de educação e formação.

A explicitação pormenorizada desses indicadores, será desenvolvida adiante, em cinco secções – *Educação e cuidados para a primeira infância, Ensino básico|crianças e jovens, Ensino secundário|jovens, Ensino pós-secundário e ensino superior e Educação e formação de adultos*. Antes, como enquadramento geral, são aqui apresentados dados da distribuição da população discente que frequentava o sistema educativo nacional em 2021, bem como da rede de instituições públicas e privadas que prestavam serviços de educação e formação.

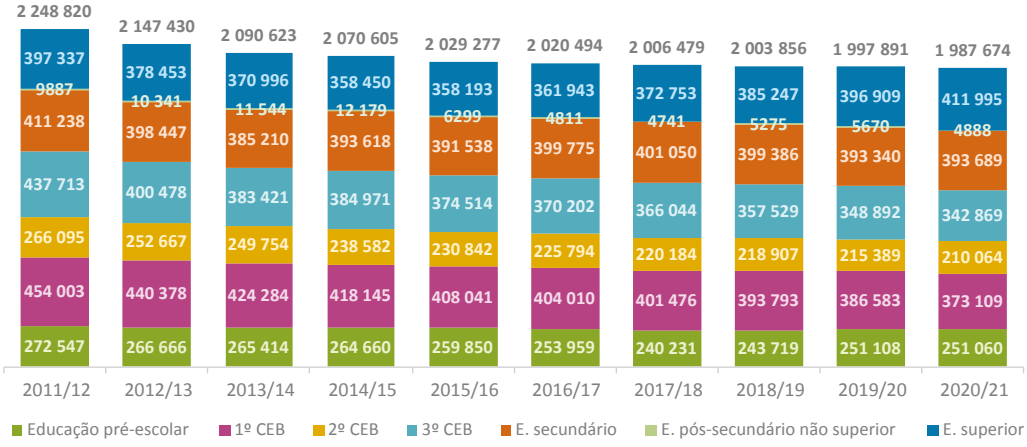
População discente em educação formal

Em 2021, havia 1 982 786 alunos – crianças, jovens e adultos – que frequentavam o sistema educativo em Portugal (Figura 2.1). O número diminuiu, anualmente ao longo da década em análise, seguindo a tendência demográfica nacional: menos nascimentos, maior envelhecimento.

Apesar do crescimento negativo da população discente de 2020/2021 face a 2011/2012 (-11,7%), na comparação sobressai o aumento do número de alunos que frequentavam o ensino superior em 2020/2021. Isto observa-se, quer em

valores absolutos – de 397 337, no início da série, passaram a ser 411 995, em 2020/2021 –, quer em termos relativos – pois representavam 17,7% do total de alunos em 2011/2012 e em 2020/2021 representavam 20,7%.

Figura 2.1. Evolução do número de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados (Nº e %), por nível de educação e ensino. Portugal

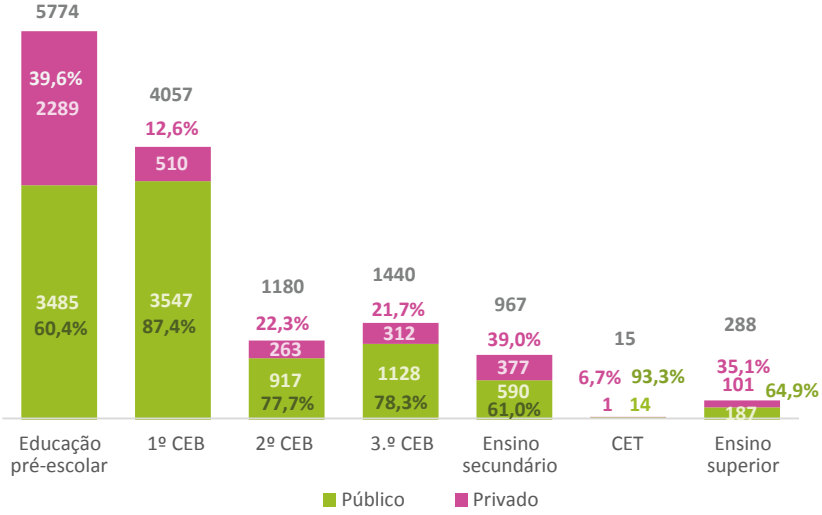


Fonte: CNE, a partir de *Estatísticas da Educação e Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*, DGEEC

Rede de estabelecimentos

No ano letivo 2020/2021 havia 13 721 estabelecimentos de educação e ensino, em Portugal. Destes, 9868 eram públicos (71,9 %) e 3853 eram privados (28,7%). Em qualquer dos níveis de educação e ensino predomina a oferta pública, contudo, na educação pré-escolar e no ensino secundário, os prestadores privados assumem maior quota de oferta – 39,6% e 39,0%, respetivamente (Figura 2.2).

Figura 2.2. Estabelecimentos de educação e ensino – públicos e privados – por nível de educação e ensino. Portugal, 2020/2021

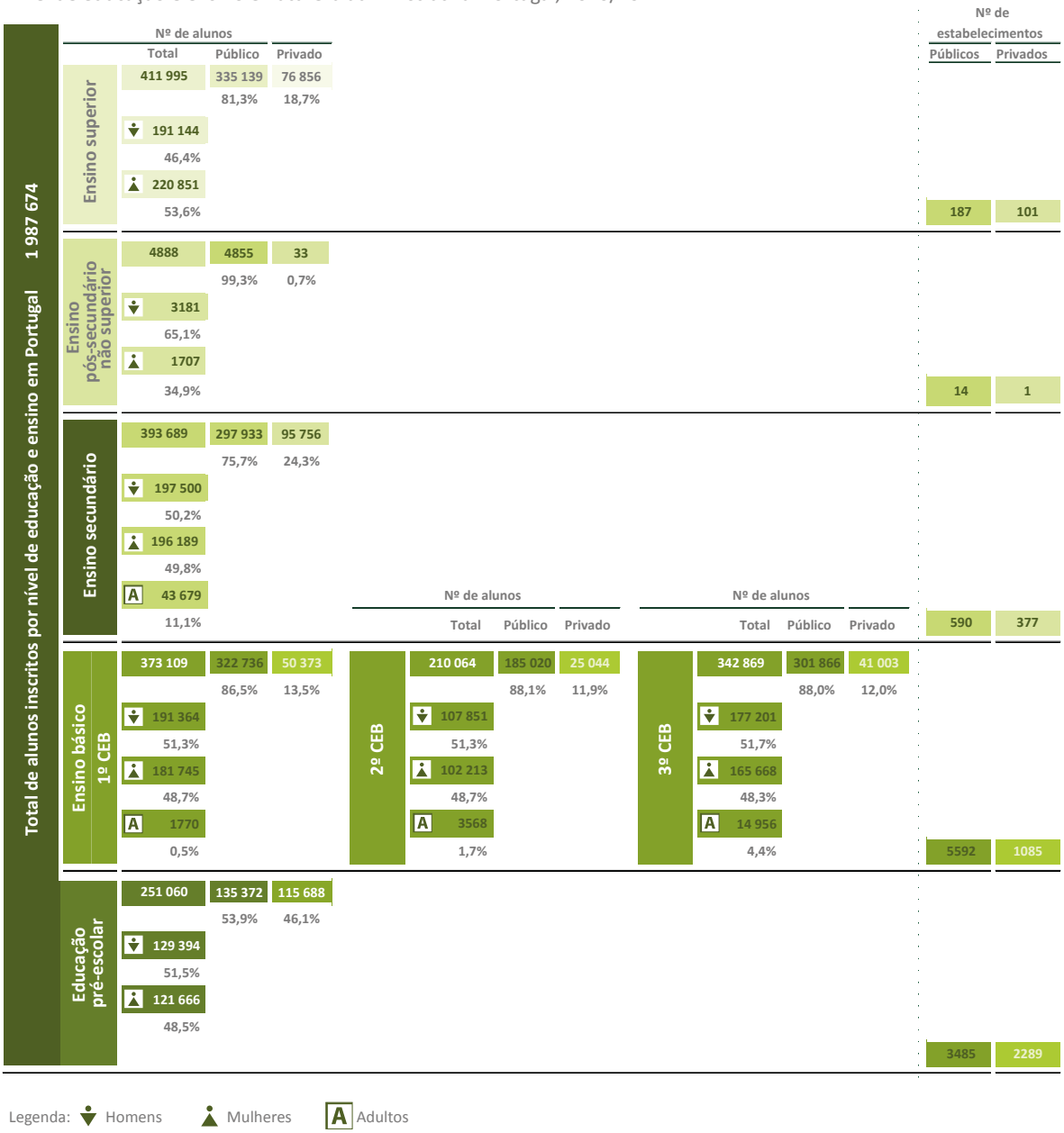


Nota: Cada estabelecimento é contado tantas vezes quantos os níveis que oferece.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Na Figura 2.3 resume-se a distribuição de crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados no sistema educativo nacional, em 2020/2021, distinguindo os níveis de educação e ensino e a natureza administrativa dos estabelecimentos que frequentavam – públicos e privados – e o sexo. A esta informação acresce o número de estabelecimentos públicos e privados que serviam a rede de provimento de educação e formação nesse ano.

Figura 2.3. Crianças, jovens e adultos inscritos/matriculados (Nº e %), por sexo e estabelecimentos de ensino (Nº), por nível de educação e ensino e natureza administrativa. Portugal, 2020/2021



Nota: Cada estabelecimento é contado tantas vezes quantos os níveis que oferece.

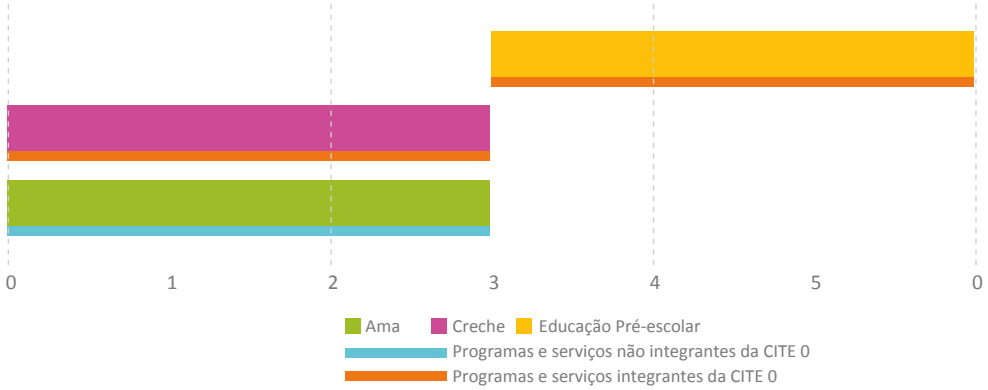
Fonte: CNE, a partir de *Estatísticas da Educação e Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*, DGEEC, 2022

2.1. Educação e cuidados para a primeira infância

A educação e cuidados para a primeira infância abrange serviços e programas com uma componente educacional intencional (CITE 0)[1], que visam desenvolver as competências cognitivas, físicas e socioemocionais de crianças, desde o seu nascimento até aos 6 anos, necessárias à sua participação na escola e na sociedade. Os programas que oferecem sobretudo serviços de acolhimento (supervisão, alimentação e saúde) não estão abrangidos pela CITE.

Em Portugal, os programas e serviços destinados a esta faixa etária estão organizados numa estrutura bietápica, com as respostas de ama e creche para crianças dos 0 aos 3 anos e de educação pré-escolar para crianças dos 3 aos 6 anos (Figura 2.1.1).

Figura 2.1.1. Diagrama da educação e cuidados para a primeira infância. Portugal



Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2022; Eurydice, 2022[2]

Muitos países europeus estruturam os serviços de educação e cuidados para a primeira infância de acordo com a idade das crianças. Usualmente, a transição da primeira fase para a segunda ocorre por volta dos 3 anos de idade.

A qualidade da educação desde o nascimento da criança é uma prioridade dos estados membros da União Europeia. Nos últimos anos, tem havido reformas substanciais relativas a: i) alargamento do direito legal para acesso a estes serviços; ii) criação de uma estrutura única; iii) qualificação do pessoal e desenvolvimento profissional contínuo; iv) redefinição de princípios e valores e de um quadro de intencionalidade pedagógica com orientações educativas nos currículos nacionais.

Atualmente, a maioria dos países ou regiões da UE22 (72,4%) estabelece que, no quadro do pessoal técnico, pelo menos um funcionário deverá deter uma qualificação superior em ciências da educação, seja em toda a fase de educação e acolhimento na primeira infância (EAPI), dos 0 aos 6 anos, seja no período compreendido entre os 3 e os 6 anos, que no caso de Portugal é a fase de educação pré-escolar. De notar que em cerca de metade destes países, incluindo Portugal, essa qualificação do pessoal é obrigatória para o período dos 0 aos 6 anos (que abrange creche e educação pré-escolar).

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional contínuo pode dizer-se que 24 países ou regiões (82,8%) consideram-no enquanto dever profissional ou necessário para a promoção. Porém, Portugal encontra-se no grupo de nove países que o estabelece somente para os serviços com crianças dos 3 aos 6 anos de idade.

A totalidade dos países e regiões (29) define um currículo ou orientações educativas para a educação e cuidados para a primeira infância. Contudo, em 19 dos casos, estes documentos apenas se encontram definidos para a última fase, ou seja, dos 3 aos 6 anos (Tabela 2.1.1).

Portugal encontra-se em processo de revisão das orientações educativas para a oferta de educação e cuidados para a primeira infância a crianças com menos de 3 anos. A educação pré-escolar, consagrada universal[3], facultativa e com oferta gratuita da componente letiva de 25 horas para crianças desde os 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória (CITE 1), tem orientações curriculares definidas[4].

---

[1] Sem critério de duração, porém um programa deve corresponder a, pelo menos, 2 horas por dia e 100 dias por ano de atividades educacionais. Os programas são classificados em duas categorias, dependendo do nível de complexidade do conteúdo educacional: desenvolvimento educacional da primeira infância (código 010) e educação pré-primária (código 020). Disponível em http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international--standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf [acedido em 19-11-2022].

[2] Mais informações em https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ecec-systems-database/ [acedido em 19-11-2022].

[3] Despacho Normativo nº 6/2018, de 12 de abril, na sua redação atualizada e republicada pelo Despacho Normativo nº 10-B/2021, de 14 de abril

[4] https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf [acedido em 19-11-2022].

Tabela 2.1.1. Aspetos de qualidade selecionados na educação e cuidados para a primeira infância, 2021/2022

	PESSOAL		
	Pelo menos um funcionário com qualificação superior em ciências da educação	Desenvolvimento profissional contínuo: dever profissional ou necessário para a promoção	Currículo ou orientações educativas
Bélgica BE fr	●	●	●
Bélgica BE de	●	●	●
Bélgica BE nl	●	●	●
Bulgária	●	●	●
Chéquia		●	●
Dinamarca			●
Alemanha	●		●
Estónia	●	●	●
Irlanda			●
Grécia	●	●	●
Espanha	●	●	●
França	●	●	●
Croácia	●	●	●
Itália	●	●	●
Chipre	●	●	●
Letónia		●	●
Lituânia	●	●	●
Luxemburgo	●	●	●
Hungria	●	●	●
Malta		●	●
Países Baixos	●		●
Áustria		●	●
Polónia	●	●	●
Portugal	●	●	●
Roménia		●	●
Eslovénia	●	●	●
Eslováquia		●	●
Finlândia	●	●	●
Suécia	●		●

● = crianças com 3 anos ou mais; ● = toda a fase EAPI (desde o nascimento até ao início da escolaridade obrigatória)

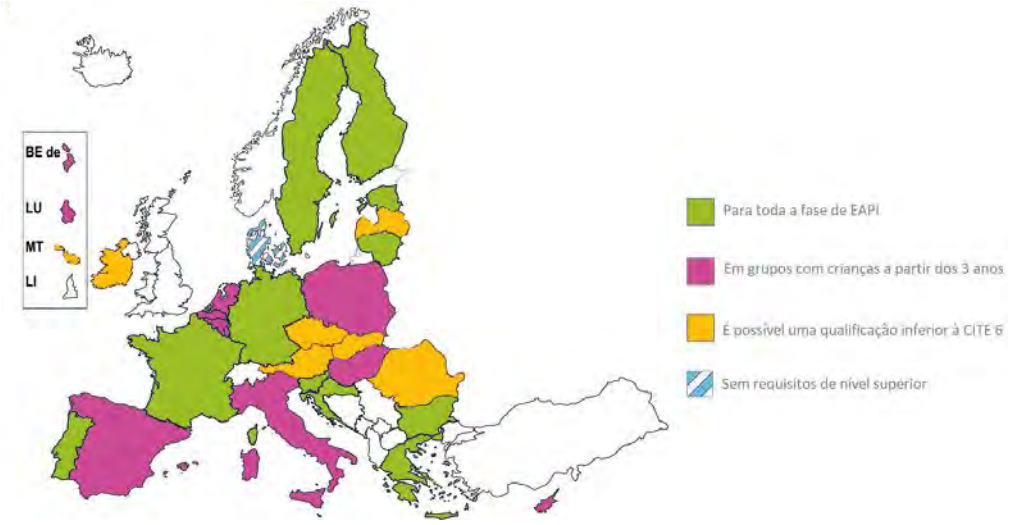
Notas: No caso da Bélgica (Comunidades Francesa e Flamenga), o registo a cor-de-rosa refere-se a crianças com 2,5 anos ou mais e na Grécia, Países Baixos e Liechtenstein a crianças com 4 anos ou mais.
Funcionário com qualificação em ensino superior significa ter um mínimo de três anos neste nível de ensino (CITE 6).

Fonte: CNE, a partir de European Commission/EACEA/Eurydice, 2022

Vários países da UE alargaram recentemente a idade de ingresso e as condições de acesso. De notar que a pandemia de COVID-19 pressionou a qualidade da oferta e destacou problemas estruturais pré-existentes relativos à dimensão dos grupos de crianças, ao financiamento, à organização numa estrutura integrada única, à qualificação e formação do pessoal técnico, entre outros.

A Figura 2.1.2 mostra que um terço dos países da UE exige que, para toda a fase EAPI, pelo menos um dos membros do pessoal técnico em estruturas de educação e acolhimento para a primeira infância tenha concluído o CITE 6 – graus de bacharel ou de licenciado – de ensino superior (Bulgária, Alemanha, Estónia, Grécia, França, Croácia, Lituânia, Portugal, Eslovénia, Finlândia e Suécia). Em outros oito países, um alto nível de qualificação é considerado essencial na educação pré-escolar, mas não durante a primeira fase (dos 0 aos 3 anos). Na Dinamarca, não há regulamentação de nível superior sobre o assunto, mas é comum os líderes do pessoal terem diploma de CITE 6. Sete países têm requisitos de qualificação mais baixos ao longo de toda a fase da EAPI: Chéquia, Irlanda, Letónia, Malta, Áustria, Roménia e Eslováquia.

Figura 2.1.2. Pessoal técnico de EAPI com qualificação mínima de CITE 6, 2020/21



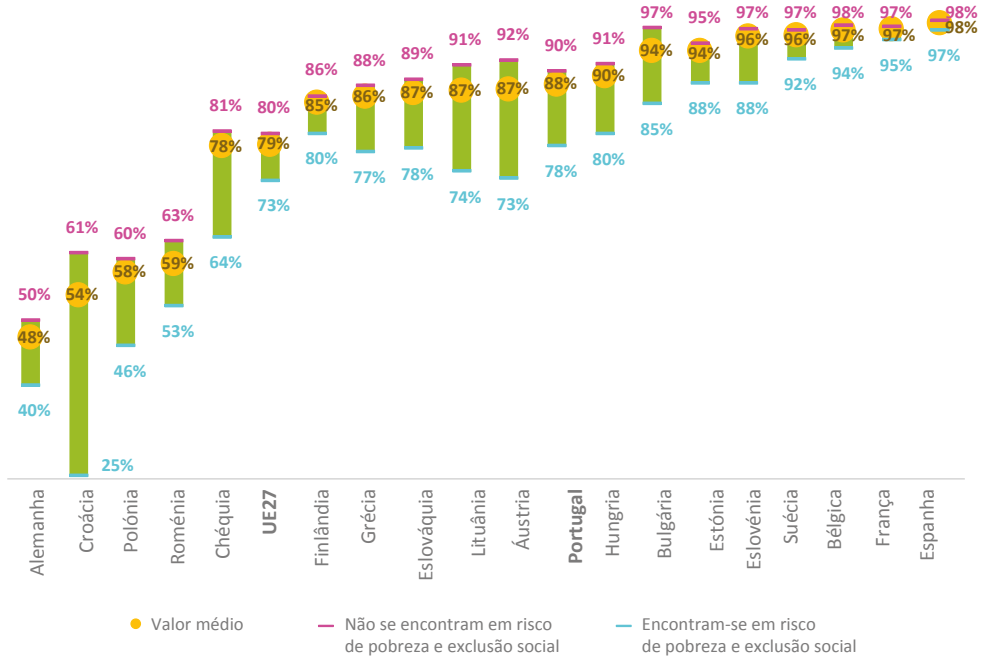
Fonte: CNE, a partir de Eurydice, 2021

A publicação *Education and Training Monitor 2022* (Comissão Europeia, 2022) reconhece os benefícios de uma educação e cuidados para a primeira infância de qualidade, especialmente para crianças vulneráveis. A ampla participação de crianças dos 0 aos 6 anos nestes programas contribui para um sistema de educação e formação inclusivo e equitativo[5].

De acordo com a Figura 2.1.3, nos países da UE apresentados, a percentagem de crianças em risco de pobreza ou exclusão social que se encontram em estruturas de acolhimento formal é inferior à percentagem de crianças que não estão em risco. Essa diferença varia desde 1,5 pp em Espanha a 35,7 pp na Croácia. Em Portugal, a diferença é de 12 pp.

[5] Para mais informações ver Capítulo 6. *Equidade*.

Figura 2.1.3. Participação de crianças (3 anos ou mais) em risco de pobreza ou exclusão social em estruturas formais de acolhimento. UE27, 2020



Nota: O limite superior da faixa etária é definido pela idade de início de cada país para o ensino primário obrigatório.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat database (EU-SILC, 2020).

Segundo a OCDE (2022a)[6], a taxa de participação na educação e cuidados para a primeira infância tende a ser significativamente inferior para as crianças cujas mães não tenham concluído o ensino superior e para as crianças que integrem agregados familiares com baixos rendimentos.

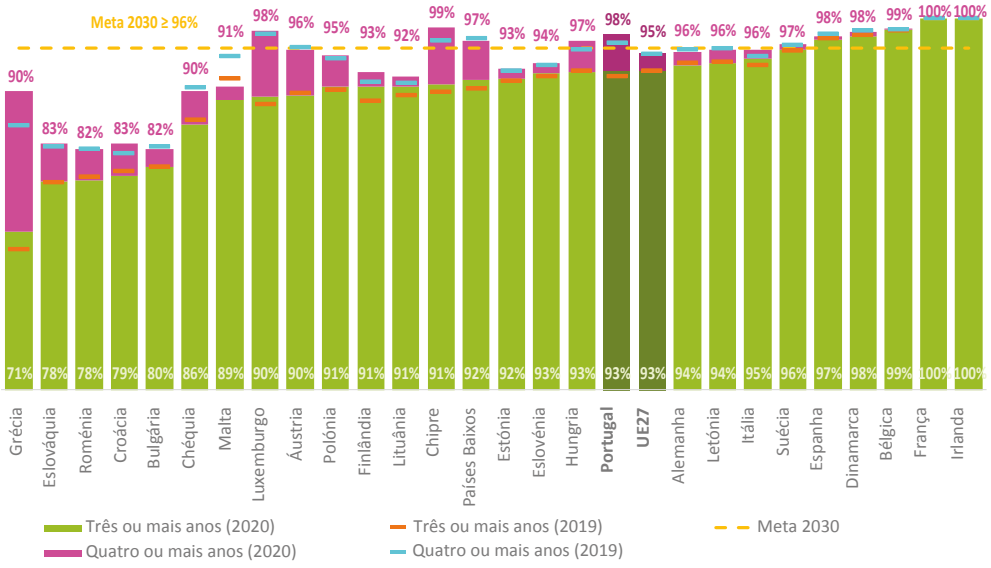
Em 2019, foi anunciada a Garantia Europeia para a Infância, que acabou por ser adotada pelo Conselho Europeu apenas em junho de 2021[7]. Este instrumento tem como objetivos combater a exclusão social na infância e cumprir o princípio 11 do Pilar Europeu dos Direitos Sociais, que prevê o direito das crianças à educação e acolhimento na primeira infância. Neste seguimento, os estados-membros apresentam planos de ação com medidas e políticas nacionais e subnacionais para o período até 2030. Desta estratégia faz parte a revisão das metas de Barcelona de 2002 e a adoção de duas novas metas:

- pelo menos 50% das crianças com menos de 3 anos participarão em estruturas formais de acolhimento;
- pelo menos 96% das crianças entre os 3 anos e a idade de início do ensino primário obrigatório participam na educação e cuidados para a primeira infância.

Relativamente a esta segunda meta, refira-se que, em 2020, cinco estados-membros já a tinham ultrapassado: Bélgica, Dinamarca, França, Irlanda e Espanha (Figura 2.1.4). Também a Suécia já atingiu o valor pretendido. Entre 2019 e 2020, a média da UE27 na participação das crianças com 3 ou mais anos em serviços de educação e cuidados para a primeira infância aumentou ligeiramente, passando de 92,9% para 93,0%. Portugal encontra-se a 3 pp da meta, em linha com a média da UE27. A Grécia teve a melhoria mais expressiva com +19 pp dos três para os quatro anos, em 2020. Ressalve-se que os valores registados são anteriores à pandemia de COVID-19.

[6] Disponível em http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm/?refcode=20190209ig [acedido em 19-11-2022]
[7] Disponível em https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9106-2021-INIT/pt/pdf [acedido em 19-11-2022]

Figura 2.1.4. Participação na educação e cuidados para a primeira infância aos 3 e 4 anos, 2019 e 2020. UE27

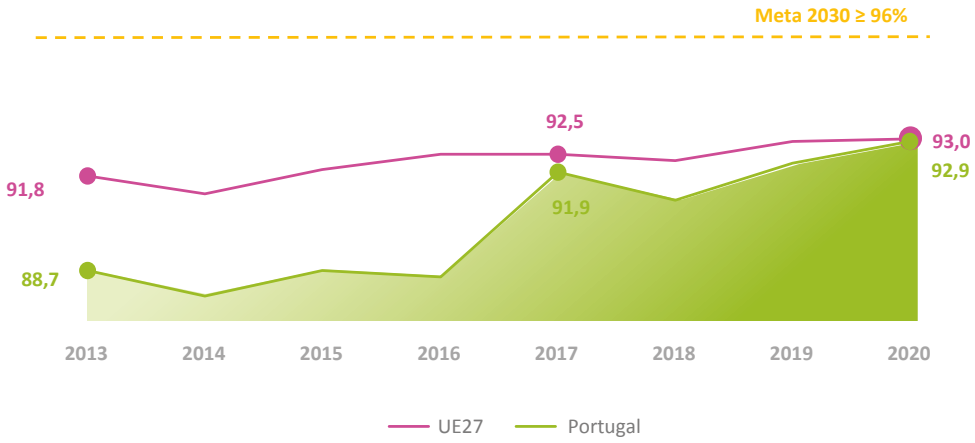


Fonte: CNE, a partir de Eurostat (atualização de 20-07-2022); Comissão Europeia, 2022

Entre 2013 e 2020, assinala-se um aumento de 4,2 pp em Portugal e de 1,2 pp na UE27 na taxa de participação na educação e cuidados para a primeira infância aos 3 anos. No último ano, registaram-se os valores mais altos desta taxa (Figura 2.1.5).

Com o apoio do Plano Nacional de Recuperação e Resiliência (PRR), o governo português encontra-se a implementar medidas que possibilitem o alargamento da rede de educação pré-escolar e a frequência universal em programas e serviços de educação e acolhimento na primeira infância a todas as crianças com três anos[8].

Figura 2.1.5. Evolução da participação na educação e cuidados para a primeira infância aos 3 anos

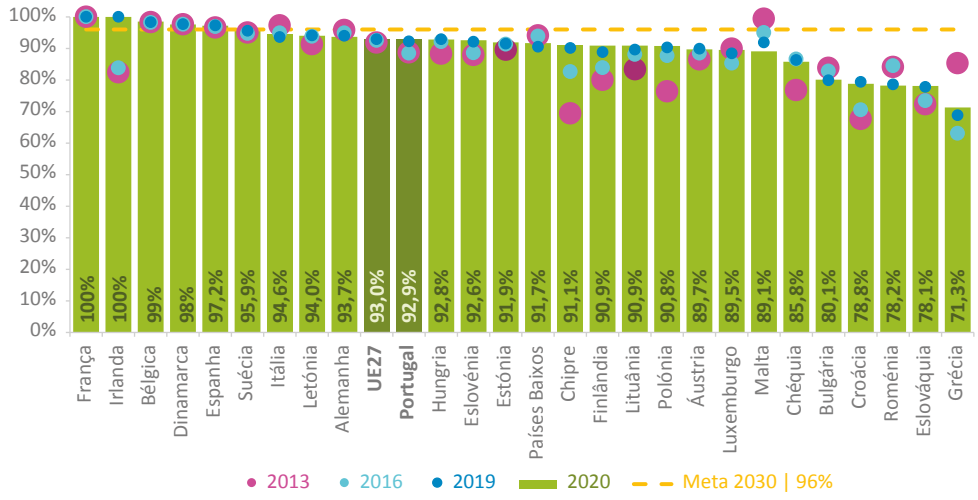


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 20-07-2022

Os países da União Europeia que mais aumentaram as taxas de participação na educação e acolhimento na primeira infância aos 3 anos, desde o início da série, foram: Chipre (+21,7 pp), Irlanda (+17,6 pp) e Polónia (+14,4 pp). Por sua vez, Grécia e Malta foram os países que diminuíram mais as suas taxas, com -14,0 pp e -10,3 pp, respetivamente, no mesmo período. Mas, a Grécia assim como a Finlândia tiveram aumentos superiores a 2 pp de 2019 para 2020. França é o único país que já em 2013 registava uma taxa de 100% desta participação (Figura 2.1.6).

[8] Refira-se, igualmente, a Portaria nº 199/2021, de 21 de setembro, que define as condições específicas do alargamento da gratuitidade da frequência de creche, em cumprimento do disposto no nº 1 do artigo 159º da Lei nº 75-B/2020, de 31 de dezembro.

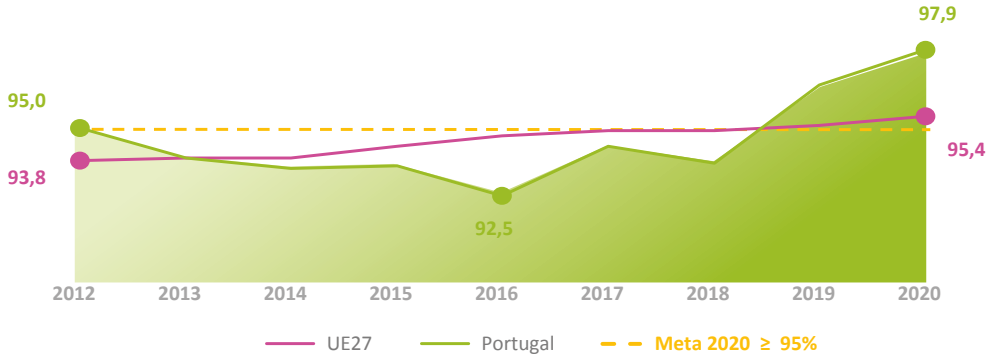
Figura 2.1.6. Evolução da participação na educação e acolhimento na primeira infância aos 3 anos. UE27



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 20-07-2022

Comparativamente à meta 2030, quer Portugal quer a UE27 encontram-se ainda abaixo dos 96%, embora a meta para 2020 de 95% de crianças entre os 4 anos e a idade de início do 1º CEB tenha sido ultrapassada em Portugal (+2,9 pp) e na UE27 (+0,4 pp). Aliás, em 2012, Portugal já tinha atingido essa meta (Figura 2.1.7).

Figura 2.1.7. Evolução da participação na educação e cuidados para a primeira infância aos 4 anos

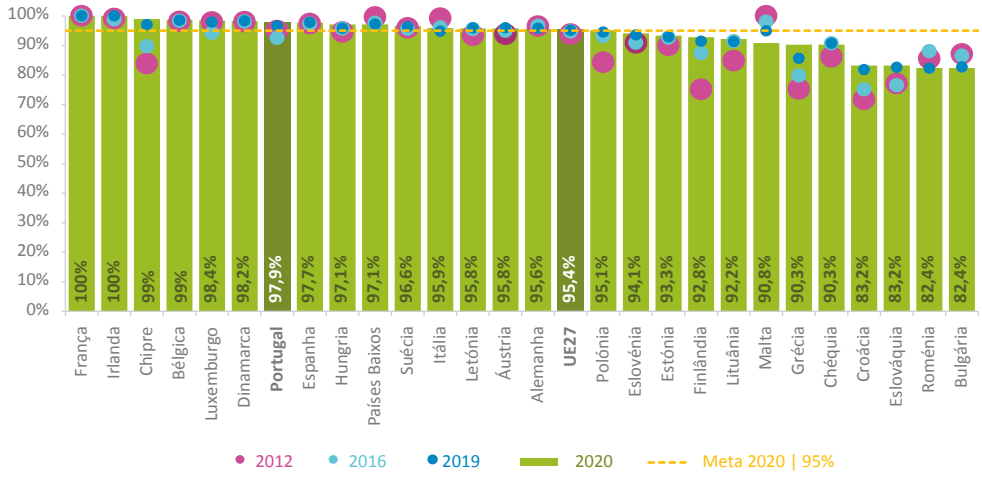


Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 20-07-2022

Contudo, em 2020, 11 países[9] não atingiram os 95% de crianças com quatro anos a participar em serviços e programas de educação e cuidados para a primeira infância (Figura 2.1.8). Destes, Malta já tinha alcançado 100% em 2012, registando em 2020 apenas 90,8%. Croácia e Eslováquia tinham taxas de participação de 83% e Roménia e Bulgária de 82%. Estes países também foram os que registaram menores taxas de participação aos 3 anos, ainda assim superiores à da Grécia com 71,3%. Mais uma vez, França regista 100% desde 2013 e a Irlanda, a mesma percentagem, desde 2019.

[9] Eslovénia, Estónia, Finlândia, Lituânia, Malta, Grécia, Chéquia, Croácia, Eslováquia, Roménia e Bulgária.

Figura 2.1.8. Evolução da participação na educação e acolhimento na primeira infância aos 4 anos. UE27



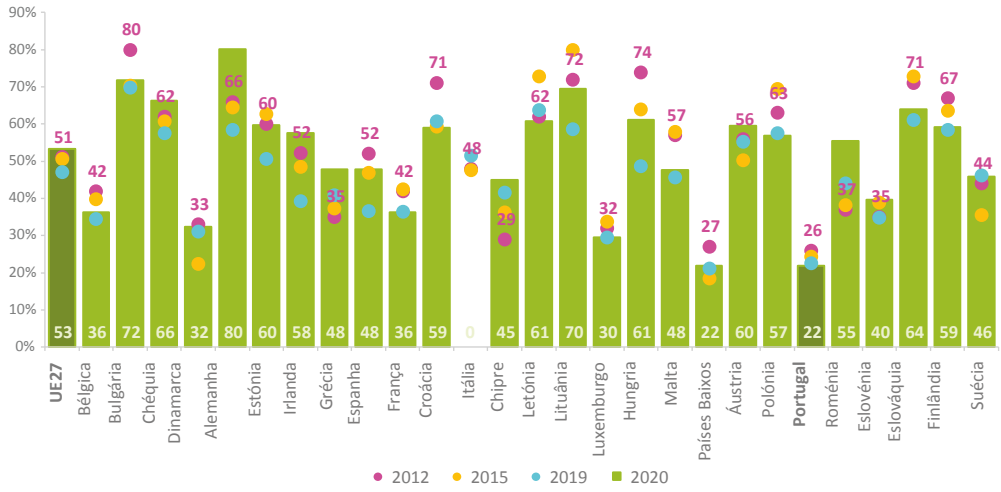
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 20-07-2022

Dos 0 aos 3 anos

Em Portugal, os programas e serviços de educação e cuidados para a primeira infância, dos 0 aos 3 anos de idade, englobam: ama – resposta social (Decreto-Lei nº 115/2015, de 22 de junho), creche familiar – resposta social (Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto) e creche – resposta social de natureza socioeducativa (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, e Portaria nº 411/2012, de 14 de dezembro)[10]. Estas respostas sociais, de base domiciliária ou em contexto institucional, não fazem parte do sistema educativo e estão sob a alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS). A oferta é maioritariamente assegurada por entidades privadas não lucrativas, como as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) ou instituições legalmente equiparadas, com acordos de cooperação com o MTSSS, e por entidades privadas lucrativas com licença de funcionamento aprovada por este Ministério[11].

Contudo, importa referir que, sendo a frequência facultativa, ainda há famílias que preferem ser as únicas responsáveis pelo acolhimento na primeira infância. Assim, em 2020, mais de metade (53,4 %) de todas as crianças na UE com menos de três anos eram cuidadas exclusivamente pelos pais (Figura 2.1.9). No caso português, esse valor era de 22%, o que revelou, comparativamente ao início da série, uma diminuição de 4 pp.

Figura 2.1.9. Evolução do acolhimento de crianças dos 0 aos 3 anos (%) pelos pais. UE27



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 19-10-2022

[10] Disponível em https://www.cartasocial.pt/nomenclaturas-e-conceitos#cj1 [acedido em 19-11-2022].

[11] Disponível em https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/educacao-pre-escolar-e-cuidados-de-infancia [acedido em 19-11-2022].

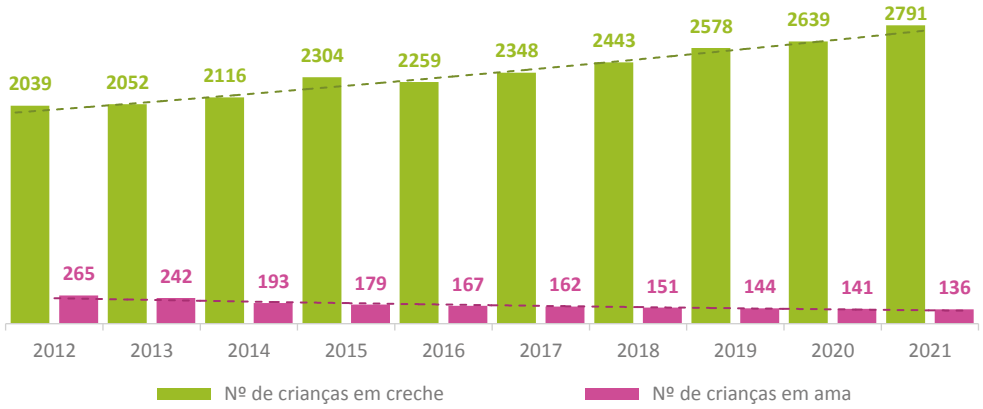
Na apresentação dos dados relativos às respostas sociais para as crianças dos 0 aos 3 anos, a informação é diferenciada para o Continente e para cada uma das Regiões Autónomas, dada a especificidade dos contextos considerados. Note-se que a Região Autónoma da Madeira apenas dispõe de dados respeitantes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

Rede e acesso

No que diz respeito à rede e acesso das respostas sociais para crianças dos 0 aos 3 anos apenas se apresentam dados das regiões autónomas, por não terem sido disponibilizados os referentes ao resto do território em tempo útil.

Na Região Autónoma dos Açores observa-se uma tendência crescente do número de crianças em creches e em amas, ao longo da década (Figura 2.1.10). Em 2021, registou-se um aumento de 752 crianças em creches e uma redução para cerca de metade em amas (129), comparativamente com o início da década. Em relação ao ano de 2020, houve apenas um acréscimo de 5% de crianças em creche e um decréscimo de 4% em amas.

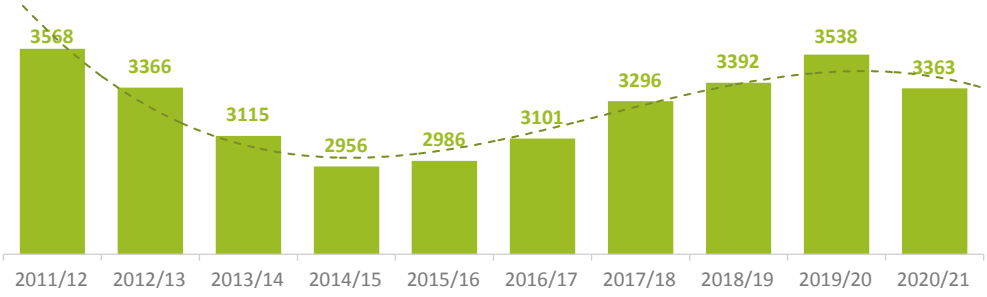
Figura 2.1.10. Evolução de crianças (Nº) dos 0 aos 3 anos em creches e em amas. RAA



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

A Região Autónoma da Madeira não segue a mesma tendência da RAA (Figura 2.1.11). Em 2020/2021, o número de crianças em creche diminuiu face ao ano anterior, após uma subida contínua desde 2015/2016. Se em 2019/2020, este número era equivalente ao do início da década, no último ano este voltou a cair para um valor semelhante ao de 2012/2013. De notar que só nos anos de crise é que o número de crianças em creche se encontra abaixo dos 3000. É ainda de referir que, em 2021, do universo de crianças dos 0 aos 3 anos em creche, 20,5% tinham menos de 1 ano; 35,6%, 1 ano; 43,8%, 2 anos; e apenas 0,2%, 3 anos.

Figura 2.1.11. Evolução de crianças (Nº) dos 0 aos 3 anos em creches. RAM

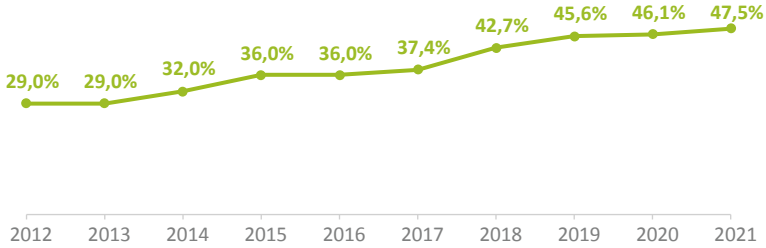


Nota: Inclui apenas as crianças a frequentar as creches.

Fonte: CNE, a partir de OERAM

Em relação à taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, na Região Autónoma dos Açores, (Figura 2.1.12), observa-se um aumento gradual desde 2012, registando-se 47,5%, em 2021, o valor mais elevado da década, correspondente a um acréscimo de 18,5 pp, comparativamente com o início da série. A distribuição da taxa de cobertura pelas nove ilhas destacam as seguintes: Corvo, Faial, Flores, São Jorge e Terceira, com taxas superiores a 50% e também relativamente à taxa do arquipélago, em 2021. Faial foi a ilha com maior aumento da taxa de cobertura face a 2012, seguido de São Jorge, respetivamente com 26,6 pp e 21,2 pp.

Figura 2.1.12. Evolução da taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância. RAA



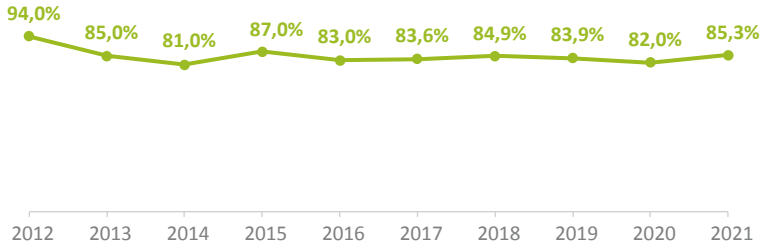
Ilhas	2012	2021
Santa Maria	n.a.	39,5%
São Miguel	25,0%	43,9%
Terceira	39,0%	52,1%
Graciosa	31,0%	47,2%
São Jorge	36,0%	57,2%
Pico	29,0%	30,9%
Faial	34,0%	60,6%
Flores	45,0%	59,0%
Corvo	69,0%	71,4%

Notas: Os dados até ao ano 2017 correspondem apenas às creches e amas com contratos de cooperação com a Segurança Social (de cariz privado, sem fins lucrativos). A partir de 2018, incluíram-se, para efeitos de taxa de cobertura, as creches privadas com fins lucrativos, a funcionar nas ilhas de São Miguel (4,2%, em 2018; 4,8%, em 2019; 3,4%, em 2020; e 1,6%, em 2021) e Terceira (6,2%, em 2018; 6,4%, em 2019; 4,8% em 2020; e 0,4%, em 2021).
n.a: não se aplica (não dispunha de creches).

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

A taxa de utilização das respostas sociais na Região Autónoma dos Açores registou a maior taxa em 2012 (94,0%) e em 2021 o terceiro valor mais alto da década, embora ainda a 8,7 pp do início da série (Figura 2.1.13). Numa análise por ilhas, Faial registou a maior taxa, em 2021, seguido de Santa Maria, mas só Flores registou um aumento pouco expressivo na década (0,6 pp). Por sua vez, o Corvo diminuiu a taxa em mais de metade. Eventualmente, poderá ter havido algum impacto na descida da taxa, na maioria das ilhas, devido à pandemia de COVID-19 e à necessidade de isolamento e afastamento social. Na taxa do arquipélago, nota-se um ligeiro decréscimo em 2020, ano de início da pandemia.

Figura 2.1.13. Evolução da taxa de utilização das respostas sociais, creches e amas, para a primeira infância. RAA



Ilhas	2012	2021
Santa Maria	n.a.	84,5%
São Miguel	96,0%	83,0%
Terceira	95,0%	83,0%
Graciosa	100%	98,1%
São Jorge	100%	75,4%
Pico	97,0%	81,9%
Faial	100%	88,3%
Flores	76,0%	76,6%
Corvo	92,0%	41,7%

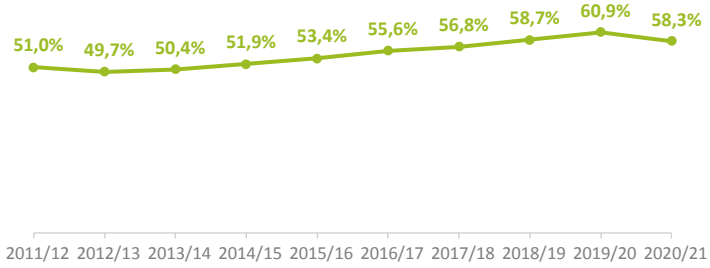
n.a: não se aplica (não dispunha de creches).

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

Contrariamente ao que se verificou na RAA, na Região Autónoma da Madeira, a taxa de cobertura de creches alcançou o maior valor da década em 2020, registando as taxas mais elevadas nos últimos três anos. Face a 2012, houve um aumento de 7,3 pp no último ano em análise. Em relação ao ano anterior, esta taxa diminui 2,6 pp, em 2021 (Figura 2.1.14).

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

Figura 2.1.14. Evolução da taxa de cobertura de creches. RAM



Concelho	2011/12	2020/21
Calheta	31,6%	52,8%
Câmara de Lobos	30,7%	40,4%
Funchal	78,2%	81,0%
Machico	49,0%	52,0%
Ponta do Sol	44,1%	52,2%
Porto Moniz	44,8%	34,2%
Porto Santo	48,6%	36,1%
Ribeira Brava	30,3%	40,9%
Santa Cruz	30,6%	33,9%
Santana	32,6%	68,0%
São Vicente	45,9%	74,1%

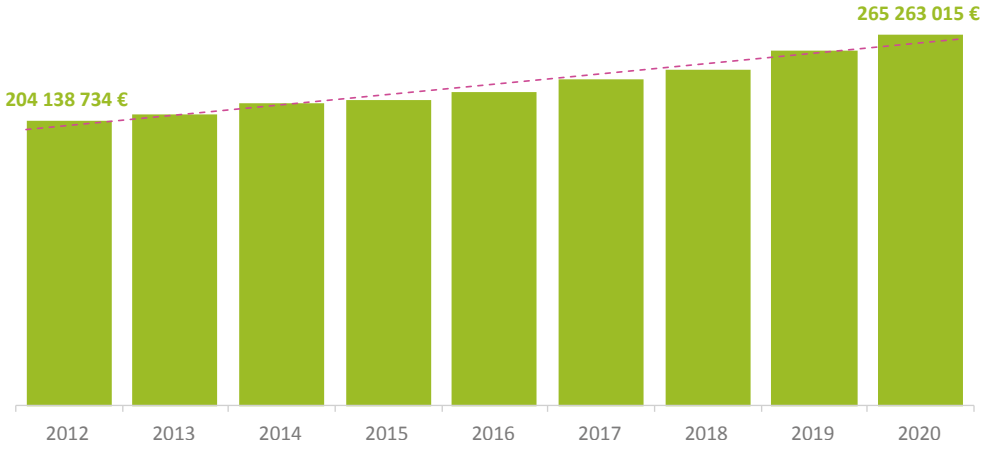
Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

Natureza jurídica e financeira da entidade proprietária

Alguns países oferecem uma compensação parcial pelos encargos das famílias quando estas têm de recorrer a respostas sociais de natureza privada, sempre que as respostas de natureza pública não cobrem a procura[12]. Em Portugal, no âmbito do Compromisso de Cooperação para a Solidariedade Social, a evolução da despesa de funcionamento com acordos de cooperação para crianças dos 0 aos 3 anos tem tido um aumento gradual ao longo da década. No Continente, em 2021, o valor atingido ultrapassou em 61 124 281 € a despesa de 2012 (Figura 2.1.15).

A 31 de dezembro de 2021, havia 1905 acordos de cooperação em vigor, 97,43% em creche (75 886 utentes abrangidos) e o restante em creche familiar (2 157 utentes)[13]. Na primeira infância, a taxa de cobertura da cooperação era de 34,2%[14].

Figura 2.1.15. Evolução da despesa de funcionamento com acordos de cooperação para crianças dos 0 aos 3 anos. Continente



Fonte: CNE, a partir de GPE do ISS, I.P., 2022

A Tabela 2.1.2 apresenta a comparticipação da Segurança Social, por tipologia de resposta, com base nos acordos de cooperação que, tal como referido, tem vindo a aumentar ao longo da década.

[12] *Números-Chave sobre a educação pré-escolar e Cuidados para a Infância na Europa* (Eurydice, 2019).

[13] De acordo com dados enviados do Sistema de Informação da Segurança Social-Cooperação (SISS-COOP) e Centros Distritais (CDist) de Segurança Social do ISS, IP.

[14] A taxa de cobertura da cooperação (TCC) para uma reposta social é medida por: $\frac{Utentes_em_acordo_{ano}}{População_Alvo_{ano}} \times 100$.

No caso da 1ª Infância (creche familiar + creche) o grupo-alvo é a população residente com idade inferior a 3 anos.

Tabela 2.1.2. Evolução da comparticipação da Segurança Social (em euros), por resposta social «creche» e «creche familiar» e utente, com base nos acordos de cooperação. Continente

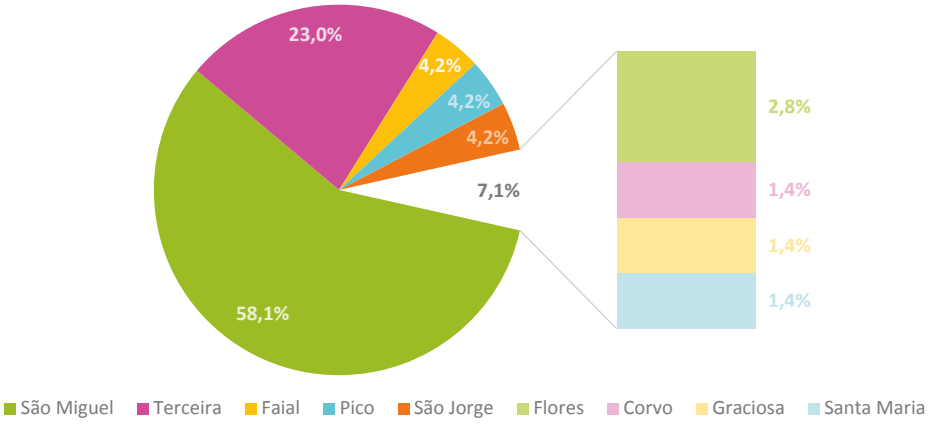
Ano	Creche Familiar				Creche		
	1ª e 2ª criança em ama	3ª e 4ª criança em ama	Apenas 1 criança com deficiência em ama	Mais de 1 criança em ama sendo uma delas com deficiência	Creche	Isolada*	Acoplada*
2012	182,28	204,16	364,56	408,31	242,97	214,29	177,00
2013	183,92	206,00	367,84	411,98	245,16	216,22	178,59
2014	185,76	208,06	371,52	416,10	247,61	218,38	180,38
2015	187,80	210,35	375,61	420,68	250,33	220,78	182,36
2016	190,24	213,08	380,49	426,15	253,58	223,65	184,73
2017	194,24	217,55	388,48	435,10	258,91	228,35	188,61
2018	198,51	222,34	397,03	444,67	264,61	233,37	192,76
2019	236,28	264,64	472,56	529,27	273,87	241,54	199,51
2020**	244,55	273,90	489,10	547,79	283,46	249,99	206,49

Notas: *Isolada refere-se só a creche e acoplada a creche associada a outro serviço – respeitante a acordos de cooperação celebrados ao abrigo do princípio da diferenciação positiva. O princípio da diferenciação positiva consiste na flexibilização e modulação das prestações em função dos rendimentos, das eventualidades sociais e de outros fatores, nomeadamente de natureza familiar, social, laboral e demográfica (art. 11º da Lei nº 32/2002, de 20 de dezembro, que aprova as Bases da Segurança Social).
** A partir de 1 de setembro de 2020, teve início a 1ª fase da gratuitidade das creches e creches familiares. Esta fase abrange as crianças no 1º escalão de rendimentos da comparticipação familiar e no 2º escalão de rendimentos da comparticipação familiar, a partir do segundo filho. Ao abrigo da portaria nº 271/2020, de 24 de novembro, o Estado substitui-se às famílias no pagamento da comparticipação familiar cobrada pelas creches ou creches familiares com acordos de cooperação celebrados com a Segurança Social (https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/271-2020-149220157).
A partir de setembro de 2022 a gratuitidade foi alargada a todas as crianças nascidas a 1 de setembro de 2021 ou em data posterior.

Fonte: CNE, a partir de *Compromissos de Cooperação para o Setor Social e Solidário*, GPE do ISS, I.P., 2022

Na Região Autónoma dos Açores, as creches estão integradas exclusivamente na rede privada. A Figura 2.1.16 apresenta a distribuição percentual, por ilha, do número de respostas de creche, em 2021. São Miguel concentra mais de metade da oferta, seguida da Terceira, sendo as ilhas com maior densidade populacional. De um total de 74 creches privadas, 95,9% são de entidades não lucrativas, localizadas sobretudo em São Miguel (41 creches) e na Terceira (16 creches). Das três creches de entidades lucrativas, duas situam-se em São Miguel e uma na Terceira.

Figura 2.1.16. Creches de cariz privado com e sem fins lucrativos, por ilha. RAA, 2021



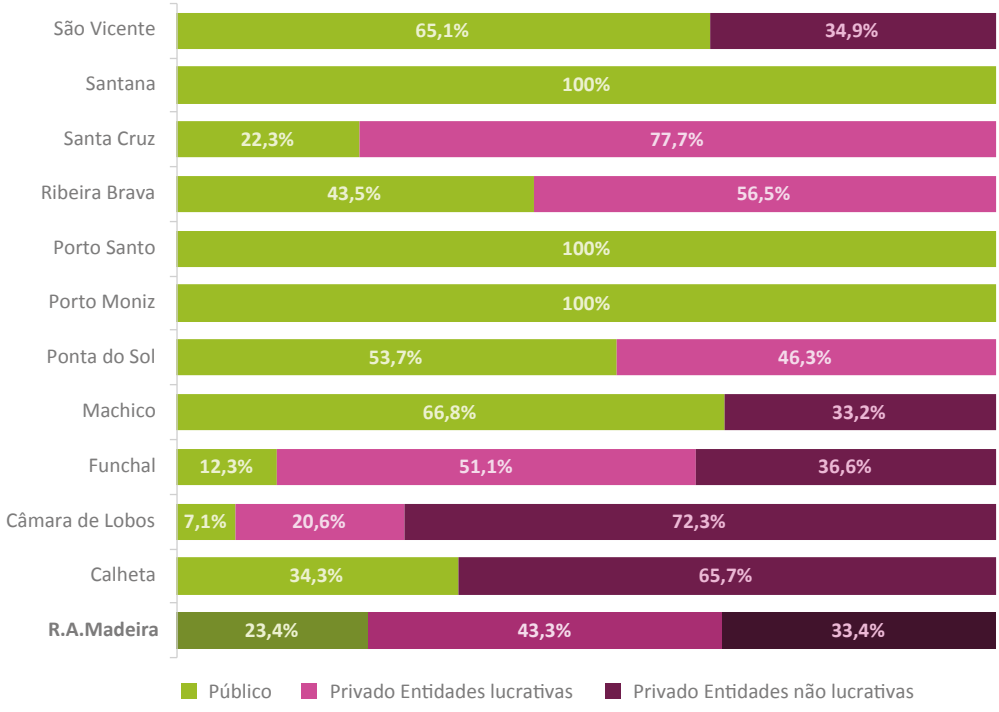
Nota: Não inclui o número de amas com acordo com a Segurança Social.

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

Na Região Autónoma da Madeira, a distribuição do número de respostas de creche segundo a natureza jurídica (Figura 2.1.17) é distinta da relativa ao Continente e à RAA. No geral, a RAM tem cerca de um quarto do número de respostas pertencente à rede pública. A oferta pública encontra-se sobrerrepresentada em Santana, Porto Santo e Porto Moniz, concelhos com 100%, mas também em Machico, São Vicente, com mais de 65%, e Ponta do Sol com 53,7%.

Relativamente à rede privada, destacam-se os concelhos de Câmara de Lobos e da Calheta com mais de 65% da oferta em entidades não lucrativas (a média regional é de 33,4%) e de Santa Cruz e Ribeira Brava com mais de 55% da oferta em entidades lucrativas (a média regional é de 43,3%). Em Santa Cruz, este tipo de oferta chega a ser de três quartos do total.

Figura 2.1.17. Distribuição do número de respostas de creche segundo a natureza jurídica da entidade proprietária e concelho. RAM, 2020/2021



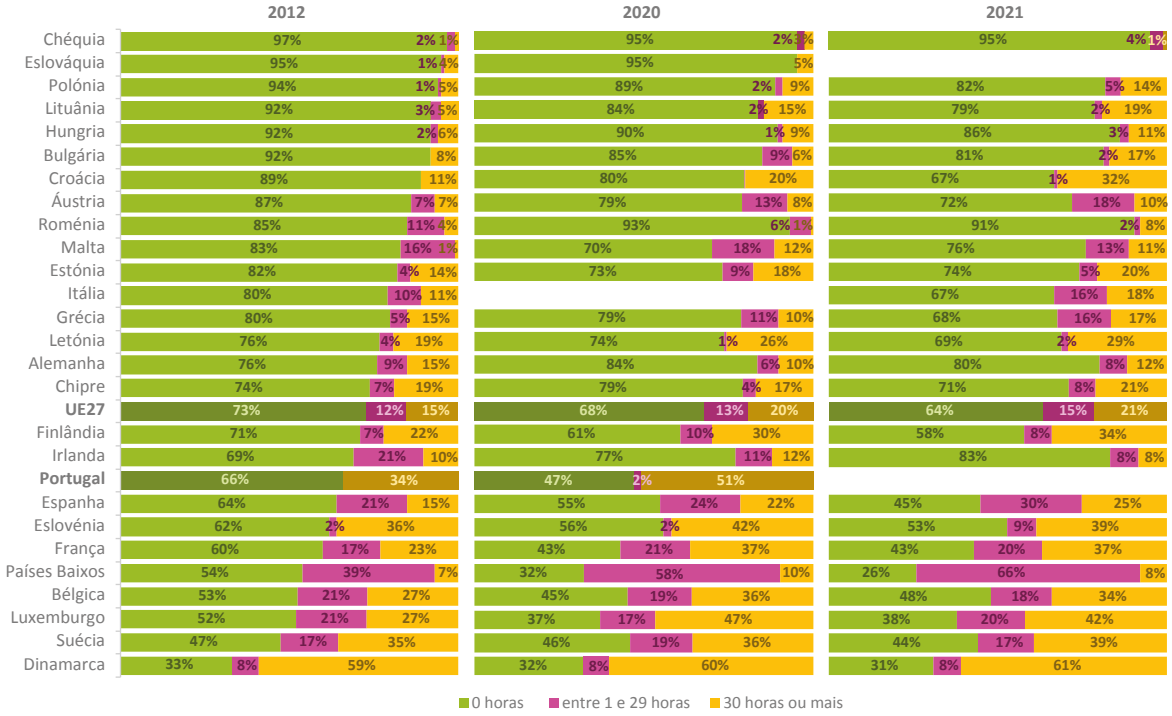
Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

Frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância

A Figura 2.1.18 apresenta a percentagem de crianças, entre os 0 e os 3 anos de idade, em função do número de horas semanais de frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância, nos países da UE27. Os dados são apresentados para 2012 e 2021, de forma a permitir uma análise comparada na década entre o ano inicial e o mais recente, mas também deste com o ano anterior de 2020.

No último ano da década, em quase um quarto dos países da UE27 com dados disponíveis, a maioria das crianças não participou nos programas de educação e cuidados para a primeira infância. De 2012 a 2021, houve uma notória melhoria, dado que diminuiu a percentagem de crianças que não frequentam estes programas, com exceção da Irlanda onde houve um aumento de 14 pp. De registar os casos onde houve um aumento na participação em programas de educação e cuidados para crianças: mais 27 pp em programas de 1 a 29 horas semanais nos Países Baixos e mais 21 pp em programas de 30 horas ou mais na Croácia. Na Dinamarca, 61% dos alunos participaram em programas de 30 horas ou mais. Ainda de mencionar que, relativamente a 2020, as alterações foram inferiores a 10 pp, excetuando a Bulgária e a Grécia que registaram, no primeiro caso, um aumento de 11 pp na categoria «30 horas ou mais» e, no segundo caso, uma diminuição de 11 pp na categoria «0 horas».

Figura 2.1.18. Horas semanais em educação e cuidados para crianças dos 0 aos 3 anos de idade. UE27



Nota: Dados não disponíveis para Itália, em 2020, e para Portugal e Eslováquia, em 2021.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 20-10-2022

Dos 3 aos 6 anos

A educação pré-escolar refere-se às crianças dos 3 aos 6 anos, idade de ingresso na CITE 1 e na escolaridade obrigatória. Em Portugal, tem como objetivos, entre outros: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança e a educação para a cidadania; fomentar o respeito pela pluralidade das culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; desenvolver e utilizar linguagens múltiplas como meios de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico[15].

Este nível de educação tem sido, ao longo dos anos, alvo de reflexão alargada. Já no Parecer 1/1994 "A educação pré-escolar em Portugal", do Conselho Nacional de Educação, se referia que "a educação pré-escolar de qualidade é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer". Neste parecer recomendava-se, por exemplo, a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo numa perspetiva de educação básica, a formação dos educadores de infância e a exigência de uma licenciatura, a elaboração de um plano que estabeleça a cobertura progressiva do país e um maior investimento pela tutela neste nível de educação. Posteriormente, no Parecer 2/1995 "A Expansão da educação pré-escolar – Análise de um Projeto de Decreto-Lei do Ministério da Educação", do CNE, recomendava-se à Assembleia da República que se definisse a educação pré-escolar como a etapa inicial da educação básica, que a considerasse um instrumento importante de combate à desigualdade social e que se garantisse o direito à educação em todo o território nacional. Estes pareceres estiveram na base de uma reforma da educação pré-escolar, no final dos anos 90, com a publicação da Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro) e a elaboração de Orientações Curriculares para este nível de educação (Cardona, 2021).

De acordo com a Lei-Quadro referida, a educação pré-escolar "é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família" (Artº 2º). É facultativa, reconhecendo à família o papel principal na educação dos filhos, e ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar, sendo a tutela pedagógica da competência do Ministério da Educação[16].

[15] Cf. Lei-Quadro da educação pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

[16] A tutela técnica é da competência conjunta do Ministro da Educação e do Ministro do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e consiste no acompanhamento da organização e avaliação do funcionamento dos estabelecimentos da educação pré-escolar (Lei-Quadro e Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de junho).

Anos mais tarde, em 2016[17], são revistas as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE), após um extenso debate nacional, à semelhança do que já tinha acontecido em 1997, procurando-se clarificar fundamentos, abordagens e princípios pedagógicos comuns para a infância (creche e jardim de infância).

Portugal ainda se encontra em processo de implementação da reforma, desencadeada em 2015, no estabelecimento da universalidade da educação pré-escolar que se inicia aos 4 anos de idade, conforme determinado na Lei nº 65/2015, de 3 de julho. Em 2017, a Assembleia da República recomenda ao governo que dê cumprimento a esta lei, alargando a universalidade da educação pré-escolar às crianças com 3 anos de idade e com a ação social escolar, no âmbito do combate à pobreza infantil[18]. No ano seguinte, consagra-se a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 3 anos (Despacho Normativo nº 6/2018, de 12 de abril, na sua redação atualizada e republicada pelo Despacho Normativo nº 10-B/2021 de 14 de abril). Atualmente, a frequência da educação pré-escolar é facultativa, com oferta gratuita da componente letiva de 25 horas para crianças desde os 3 anos até à entrada na escolaridade obrigatória.

Rede e acesso

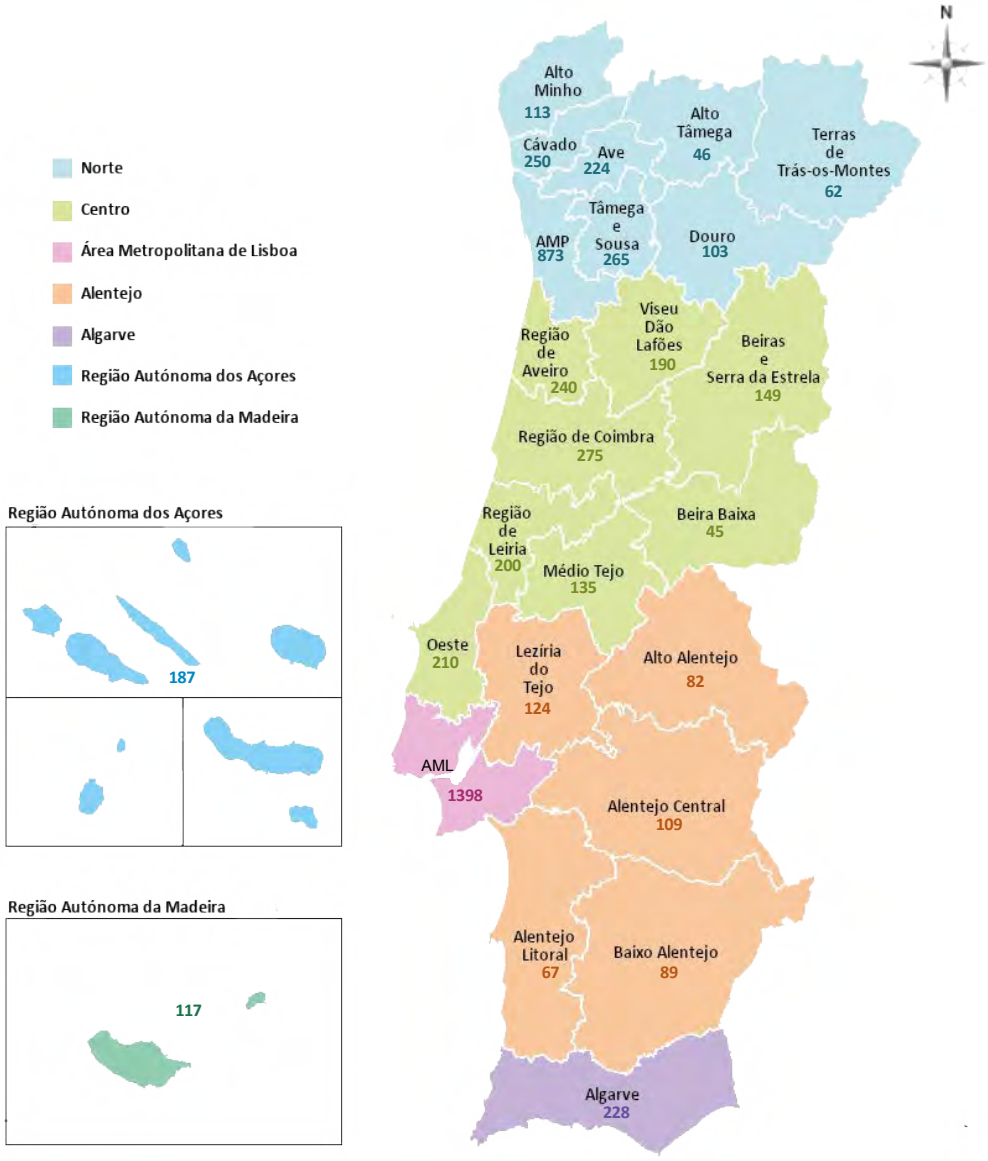
A rede nacional de educação pré-escolar é constituída pelas redes pública e privada. Da primeira, fazem parte os estabelecimentos de educação pré-escolar do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. A segunda integra os estabelecimentos com e sem fins lucrativos – instituições do ensino particular e cooperativo, no primeiro caso e, no segundo, IPSS, misericórdias e mutualidades.

Em 2020/2021, havia 5781 ofertas para a educação pré-escolar, em Portugal. No Continente, das 5477 ofertas neste nível de educação, 60,1% eram em estabelecimentos públicos e as restantes pertencentes à rede privada, cuja distribuição territorial se apresenta na Figura 2.1.19. A maior concentração registou-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, com 1398 e 873 ofertas, respetivamente, seguidas das regiões de Coimbra (275 ofertas), do Tâmega e Sousa (265) e do Cávado (250). Beira Baixa, Alto Tâmega (ambos com menos de 50 ofertas), Terras de Trás-os-Montes e três regiões do Alentejo (com ofertas acima dos 60, mas abaixo dos 90), eram as que apresentavam menos estabelecimentos para este nível de educação. A Região Autónoma dos Açores e a Região Autónoma da Madeira tinham 187 e 117 ofertas, respetivamente. A RAA tinha oferta para a educação pré-escolar em 135 estabelecimentos de natureza pública e 52 de privada, a RAM em 65 públicos e 20 privados.

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

[18] Enquadramento legislativo: Resolução da AR nº 88/2017, de 23 de maio; Resolução da AR nº 89/2017, de 23 de maio; Resolução da AR nº 185/2017, de 3 de agosto.

Figura 2.1.19. Oferta educativa e formativa de educação pré-escolar (Nº), por NUTS II e III. Portugal, 2020/2021



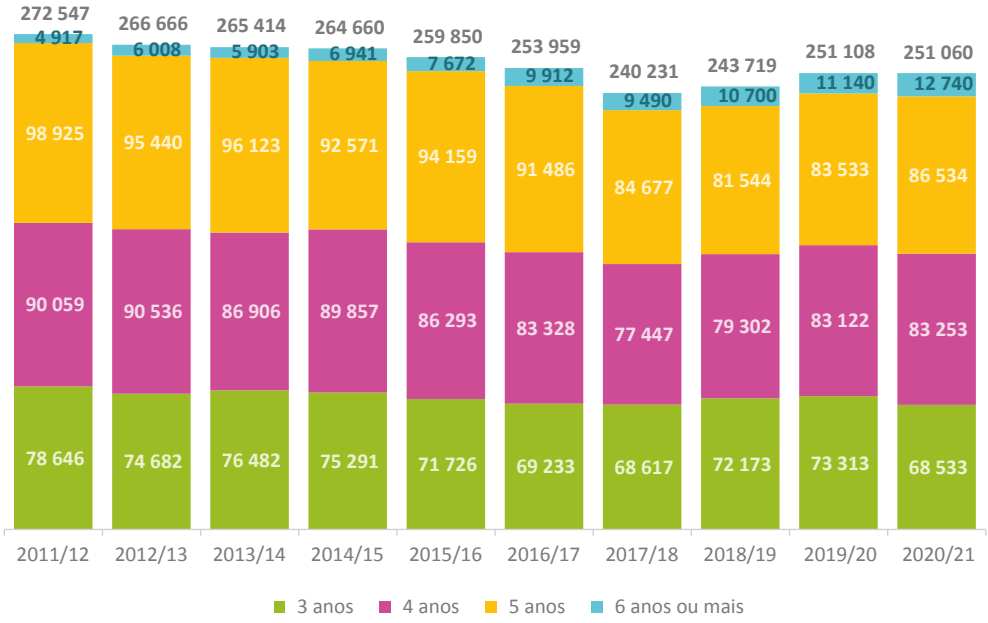
Nota: Os dados obtidos provêm de duas fontes de dados da DGEEC: da base de dados alusivos a alunos matriculados (disponível em https://www.dgeec.mec.pt/np4/408/) e da publicação *Estatísticas da educação 2020/2021* (https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2022

O número de crianças inscritas (Figura 2.1.20), que tem vindo a diminuir desde 2011/2012, cresceu a partir de 2018/2019, embora no último ano se tenha registado uma ligeira diminuição.

Quanto à distribuição percentual por idades das 251 060 crianças inscritas em 2020/2021, observa-se que a maior parte tinha 5 anos (34,5%), seguida das de 4 anos (33,2%), de 3 anos (27,3%) e de 6 anos ou mais (5,1%). Em 2020/2021, o número de crianças inscritas com 3 anos regista o valor mais baixo da década e o número de crianças com 6 anos regista quase o triplo do valor do início da série, precisamente 2,6 vezes mais.

Figura 2.1.20. Evolução de crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº), por idade. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em Portugal, em 2020/2021, 67,7% das crianças tinha 4 ou 5 anos de idade. Nesta faixa etária, a Área Metropolitana de Lisboa, o Algarve e o Norte estão sobrerrepresentadas, face ao valor de referência do país (Tabela 2.1.3). Cerca de um quarto das crianças inscritas tinha 3 anos (27,3%). Numa análise por NUTS II, as inscrições nesta faixa etária estão sobrerrepresentadas no Norte, no Centro e na Região Autónoma da Madeira, em comparação com o valor percentual nacional. Quanto à faixa etária dos 6 ou mais anos, apenas as regiões do Norte, Centro e RAM estão subrepresentadas face à percentagem nacional de 5,1%, sendo também estas as regiões que registaram maior percentagem de crianças inscritas com 3 anos.

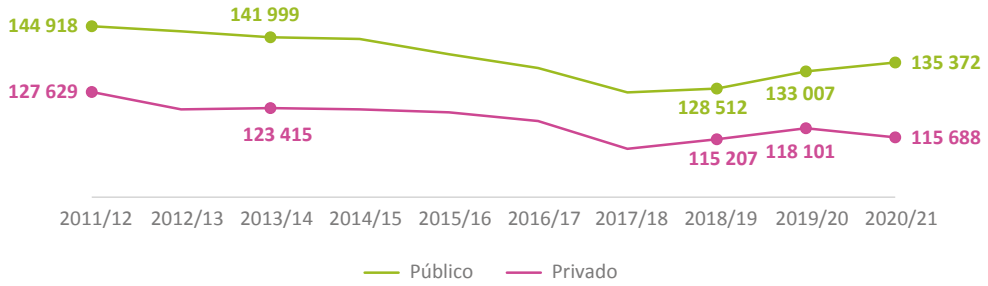
Tabela 2.1.3. Crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº e %), por idade e NUTS II. Portugal, 2020/2021

	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos ou mais	Total
Norte	28,6%	33,7%	34,1%	3,5%	82 552
Centro	28,9%	33,1%	33,8%	4,2%	50 677
AML	25,0%	32,9%	35,3%	6,8%	75 707
Alentejo	27,2%	32,4%	33,7%	6,7%	17 111
Algarve	25,0%	33,0%	35,7%	6,3%	12 571
RAA	26,0%	32,7%	33,8%	7,4%	6 439
RAM	30,7%	32,2%	34,6%	2,4%	6 003
Portugal	**27,3%**	**33,2%**	**34,5%**	**5,1%**	**251 060**

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Quanto ao número de crianças por natureza de estabelecimento (Figura 2.1.21), observa-se um equilíbrio entre as que frequentam a educação pré-escolar em estabelecimentos públicos e as inscritas em estabelecimentos de natureza privada. Apesar da predominância das primeiras, a diferença percentual, ao longo da década, oscilou entre 5,5 pp, em 2018/2019, e 7,8 pp, em 2020/2021. Foi no último ano que a taxa de inscrição de crianças na rede pública de educação pré-escolar alcançou a maior percentagem (53,92%). Por sua vez, na rede privada, a maior percentagem da década ocorreu em 2018/2019 com 47,27%.

Figura 2.1.21. Evolução de crianças inscritas na educação pré-escolar (Nº), por natureza do estabelecimento. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

De acordo com a distribuição territorial, a Área Metropolitana de Lisboa é a única região onde a maioria das crianças esteve inscrita em estabelecimentos de natureza privada (Tabela 2.1.4). Na região do Alentejo e na Região Autónoma dos Açores, mais de 60% das crianças estiveram inscritas em estabelecimentos públicos.

Na desagregação do número de crianças por sexo, observa-se um equilíbrio entre o número de rapazes e raparigas inscritos, sobretudo na Região Autónoma da Madeira e na região do Algarve. A Região Autónoma dos Açores, regista a maior diferença percentual (6 pp) a favor dos rapazes.

Tabela 2.1.4. Crianças inscritas na educação pré-escolar (%), por natureza do estabelecimento, sexo e NUTS II. Portugal, 2020/21

	Público	Privado	Rapazes	Raparigas
Norte	57,7%	42,3%	51,5%	48,5%
Centro	57,7%	42,3%	51,4%	48,6%
AML	43,6%	56,4%	51,7%	48,3%
Alentejo	62,9%	37,1%	51,5%	48,5%
Algarve	58,2%	41,8%	50,9%	49,1%
RAA	63,1%	36,9%	53,0%	47,0%
RAM	54,7%	45,3%	50,5%	49,5%

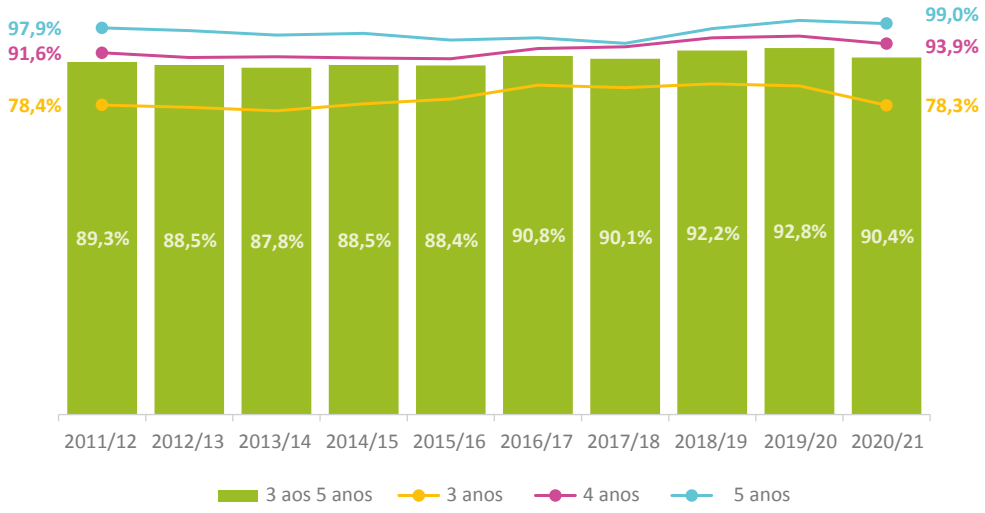
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A taxa real de pré-escolarização é a percentagem de alunos inscritos na educação pré-escolar, em idade ideal de frequência, face à população do mesmo nível etário. Na década em estudo, esta taxa registou a maior percentagem em 2019/2020 (92,8%), ano em que as taxas de pré-escolarização aos 4 e aos 5 anos também alcançaram o maior valor, com 95,8% e 99,8%, respetivamente. Também no caso das crianças de 3 anos, foi uma das percentagens mais elevadas (Figura 2.1.22).

Em relação à taxa dos 3 aos 5 anos, na década, a menor percentagem (87,8%) registou-se em 2013/2014, ano em que também se verificou a menor taxa de pré-escolarização aos 3 anos (76,9%).

Em 2020/2021, a taxa real de pré-escolarização (dos 3 aos 5 anos) diminuiu 2,4 pp, comparativamente ao ano anterior e aumentou 1,1 pp face ao início da série. Analisando por idade, neste último ano todas as taxas de pré-escolarização diminuíram, em relação a 2019/2020.

Figura 2.1.22. Evolução da taxa de pré-escolarização (%), por idade. Portugal

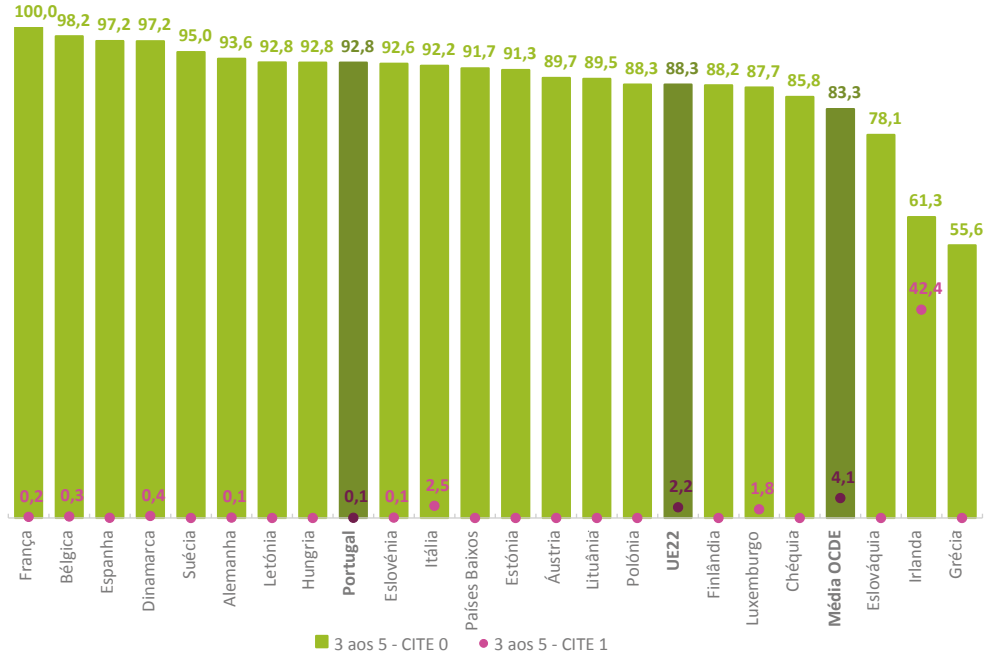


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Numa análise internacional comparada, referente a 2020, observa-se que a França e a Bélgica registaram as mais elevadas taxas de matrícula de crianças dos 3 aos 5 anos no CITE 0 (educação pré-escolar), com 100% e 98,2%, respetivamente. Nesta faixa etária e CITE, Portugal apresentava uma taxa de 92,8%, encontrando-se acima das médias da OCDE (+9,5 pp) e da UE22 (+4,5 pp) (Figura 2.1.23).

Em relação à matrícula de crianças dos 3 aos 5 anos no CITE 1 (educação básica), salienta-se o caso da Irlanda com 42,4%. Portugal apenas registava 0,1%. A maioria dos países assinalava uma taxa nesta faixa etária e CITE abaixo dos 0,5%.

Figura 2.1.23. Taxas de matrícula de crianças por tipo de programa e por faixa etária. UE, 2020

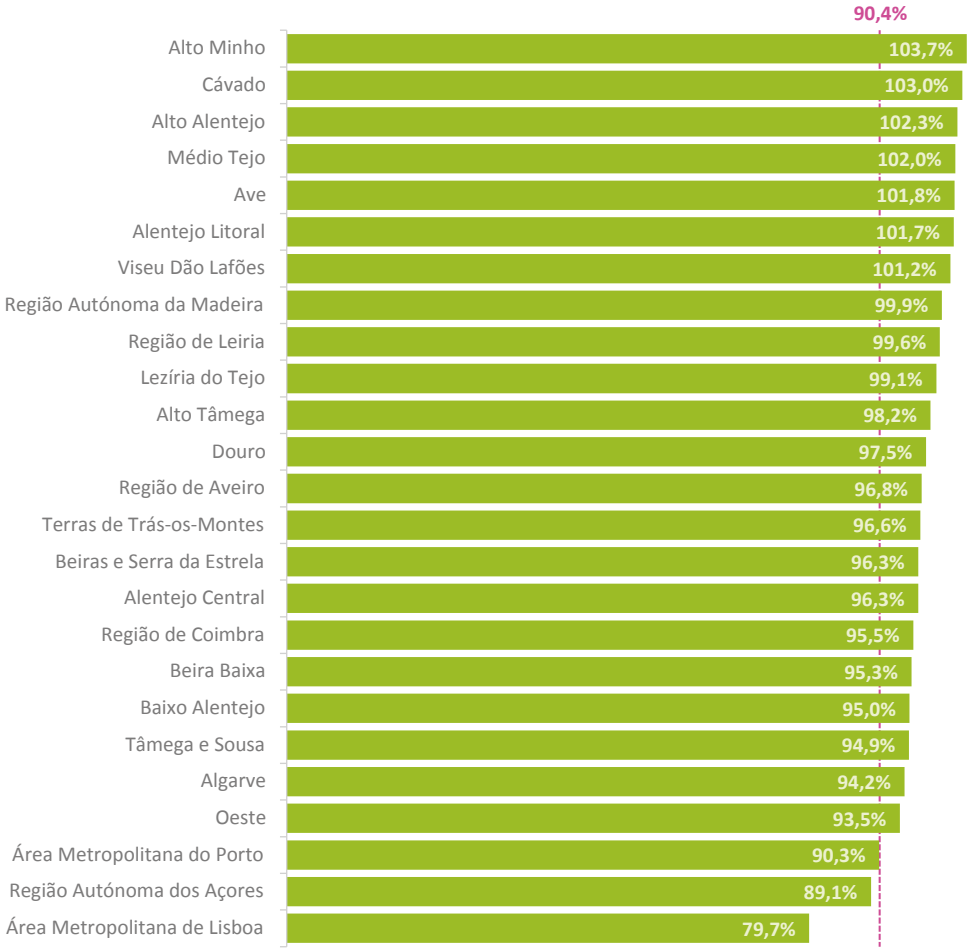


Notas: Programas de educação que atendem aos critérios da CITE e outros serviços de EAPI registados fora do âmbito da CITE, em percentagem.
Para os Países Baixos, o ano de referência é 2019.

Fonte: CNE, a partir de OCDE/UIS/Eurostat, 2022

No caso de Portugal, em 2020/2021, a taxa real de pré-escolarização não se revelou uniforme nas diferentes regiões do país. Sete regiões já tinham alcançado uma taxa real de pré-escolarização de 100% e três tinham uma taxa inferior ao valor médio nacional (90,4%). A Área Metropolitana de Lisboa apresentou a menor taxa de pré-escolarização (10,7 pp abaixo da nacional), facto passível de ser explicado pela procura crescente e superior ao número de lugares disponíveis na rede pública (Figura 2.1.24).

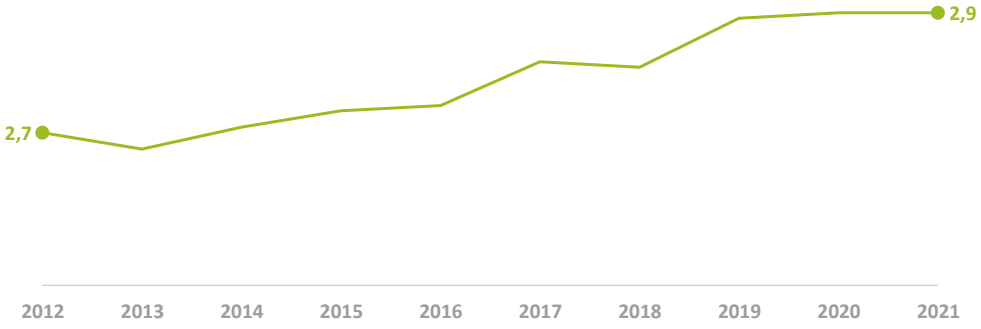
Figura 2.1.24. Taxa real de pré-escolarização (%), por NUTS III. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Nos dez anos em estudo, a média da permanência em educação pré-escolar cresceu cerca de dois meses (Figura 2.1.25). Uma criança que tenha frequentado a educação pré-escolar em 2020/2021, em média, permaneceu nesta fase cerca de três anos.

Figura 2.1.25. Evolução da permanência média na pré-escolarização (anos). Portugal

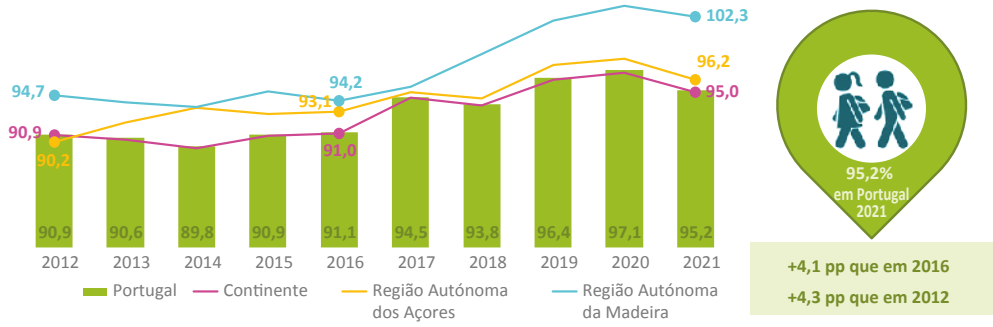


Fonte: CNE, a partir de PORDATA, atualização de 03-08-2022

A taxa bruta de pré-escolarização refere-se à relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudos (DGEEC).

Em Portugal, a menor taxa bruta de pré-escolarização registou-se no grupo de crianças dos 3 aos 5 anos, sendo na Região Autónoma da Madeira onde se verifica a maior percentagem em qualquer dos grupos etários (Figura 2.1.26, Figura 2.1.27 e Figura 2.1.28).

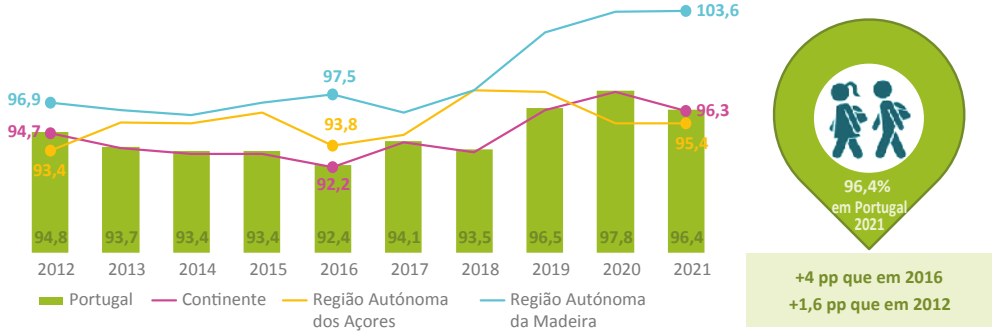
Figura 2.1.26. Evolução da taxa bruta de pré-escolarização dos 3 aos 5 anos (%) por NUTS I, Portugal



Notas: Por vezes, ao se considerarem fontes distintas de informação e estimativas da população residente, os valores poderão ser superiores a 100%.
Fórmula: (Número de crianças inscritas na educação pré-escolar/ População residente com idade entre 3 a 5 anos) x 100

Fonte: CNE, a partir de INE, 2022 (atualização de 15-07-2022)

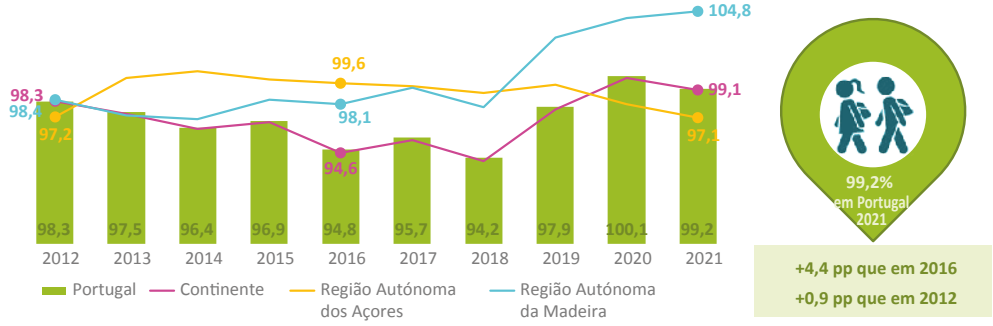
Figura 2.1.27. Evolução da taxa bruta de pré-escolarização dos 4 aos 5 anos (%) por NUTS I, Portugal



Notas: Por vezes, ao se considerarem fontes distintas de informação e estimativas da população residente, os valores poderão ser superiores a 100%.
Fórmula: (Número de crianças dos 4 aos 5 anos matriculadas na educação pré-escolar / População residente dos 4 aos 5 anos) x 100

Fonte: CNE, a partir de INE, 2022 (atualização de 15-07-2022)

Figura 2.1.28. Evolução da taxa bruta de pré-escolarização aos 5 anos (%) por NUTS I, Portugal



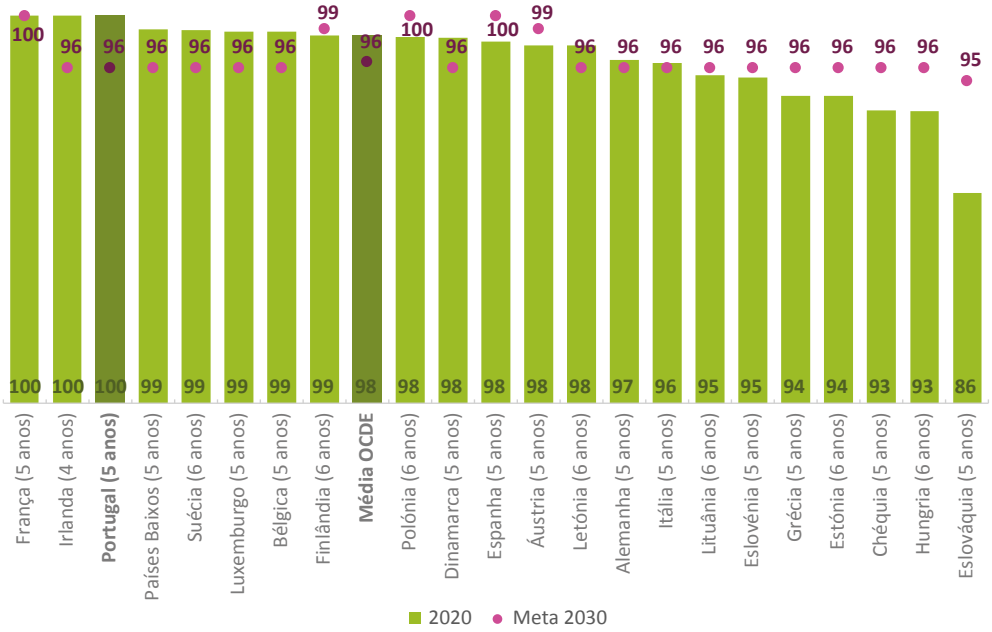
Notas: Por vezes, ao se considerarem fontes distintas de informação e estimativas da população residente, os valores poderão ser superiores a 100%.
Fórmula: (Número de crianças com idade de 5 anos que frequentam a educação pré-escolar ou o 1º ano do 1º CEB / População residente com 5 anos) x 100

Fonte: CNE, a partir de INE, 2022 (atualização de 15-07-2022)

Em 2020, três países, incluindo Portugal, registam taxas de participação de 100% de crianças a frequentarem estruturas e programas de educação e cuidados para a primeira infância, um ano antes da idade oficial de ingresso na CITE 1. No campo oposto, encontra-se a Eslováquia a 9 pp da Meta de 2030, situada nos 95% (Figura 2.1.29).

A maioria dos países pretende chegar aos 96% de participação e doze já atingiram a meta pretendida para 2030, incluindo Portugal.

Figura 2.1.29. Taxa de participação um ano antes da idade oficial de ingresso na educação primária, em relação aos valores de referência de cada país, 2020



Notas: Os valores de referência para 2030 dizem respeito a metas nacionais apresentadas pelos países em agosto de 2021. Baseiam-se, sobretudo, em taxas de progresso usando dados históricos e atuais, com foco no período de 2000 a 2018. Uma minoria de países não apresentou valores de referência, mas tinha metas relevantes nos seus planos nacionais, outros não tinham dados disponíveis. Alguns estados-membros da UE não representam referências nacionais, mas as acordadas por meio de processos regionais. Para estes países, o valor de referência para 2030 coincide com o objetivo do Espaço Europeu da Educação para a participação na educação para a primeira infância, que se baseia num grupo etário mais alargado de crianças dos 3 anos até à idade de início da educação primária.
Para mais informações, consultar o ODS 4 e o Anexo 3 em https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf.

Fonte: CNE, a partir de UNESCO, 2020

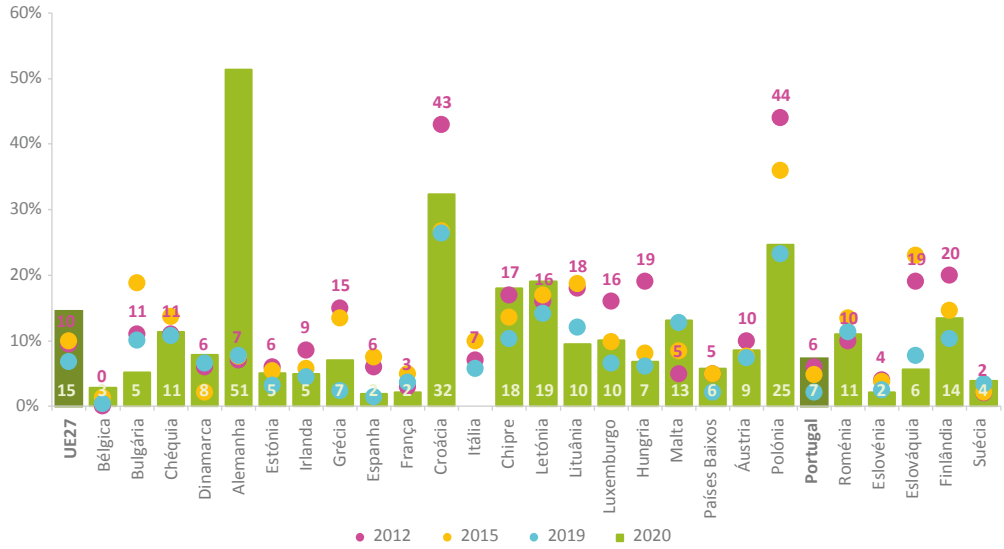
Frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância

Em 2020, 80,5% das crianças na UE27 com idade entre os 3 anos e a idade mínima de escolaridade obrigatória frequentavam estruturas formais de cuidados para a primeira infância, em comparação com os 95,3% das que tinham a idade mínima para a frequência da escolaridade obrigatória[19].

Relativamente às crianças que beneficiavam de acolhimento em exclusivo com os pais (Figura 2.1.30), em Portugal, houve um aumento de 5 pp de 2019 para 2020, passando de 2% a 7%. Comparativamente a 2012, houve apenas o aumento de 1 pp neste último ano. Os países com maiores percentagens de crianças cuidadas exclusivamente pelos pais, em 2021, foram a Alemanha (51%), Croácia (32%) e Polónia (25%). De referir que a Alemanha teve um aumento expressivo de 44 pp.

[19] Disponível em https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_childcare_arrangements&oldid=564254 [acedido em 20-11-2022]
É ainda de referir que em 2020, mais de metade (53,4 %) das crianças da UE27 com menos de 3 anos eram cuidadas exclusivamente pelos pais.

Figura 2.1.30. Evolução do acolhimento de crianças dos 3 aos 6 anos (%) pelos pais. UE27



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 19-10-2022

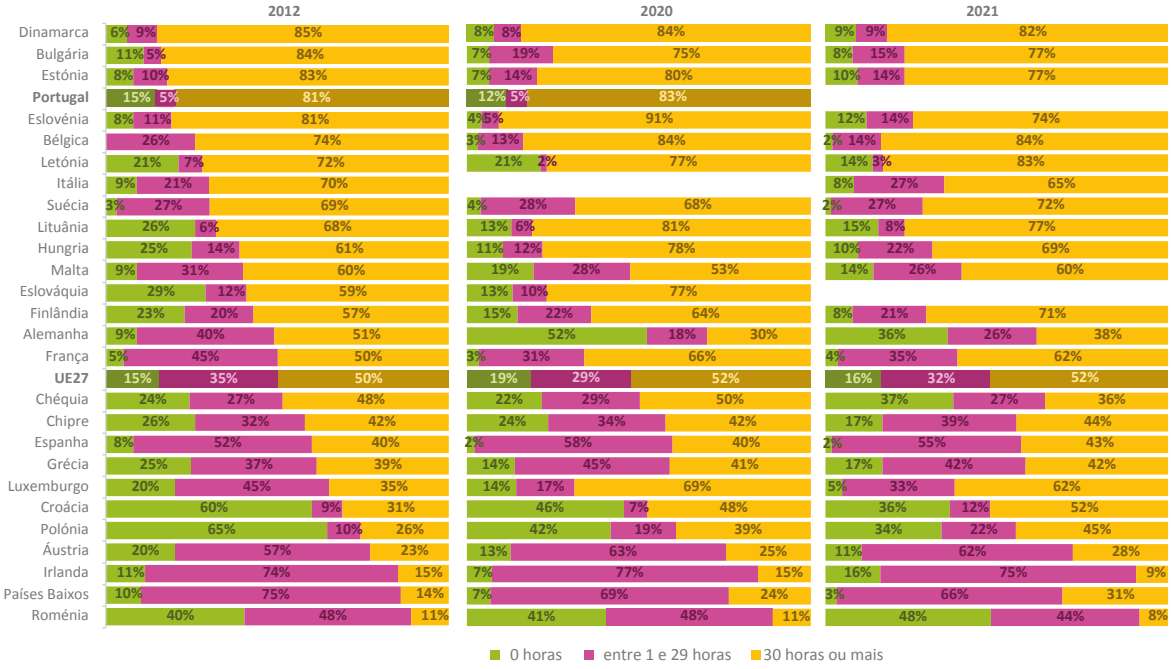
A Figura 2.1.31 apresenta a percentagem de crianças, entre os 3 anos de idade e o início da escolaridade obrigatória, em função do número de horas semanais de frequência em programas de educação e cuidados para a primeira infância, nos países da UE27.

Em 2021, a Bélgica e a Letónia foram os países com maior percentagem de crianças a frequentar programas de educação e cuidados para a primeira infância de 30 horas semanais ou mais. No primeiro caso, com 84%, houve um aumento de 10 pp face a 2012, no segundo caso, com 83%, houve um acréscimo de 11 pp no mesmo período. Quer em 2012, quer em 2020, Portugal foi o quarto país com maior percentagem de crianças com 30 horas semanais ou mais nesses programas, não apresentando dados para 2021. Neste ano, os Países Baixos apresentaram um aumento de 17 pp relativamente à percentagem de crianças que frequentavam 30 horas semanais ou mais dos referidos programas em 2012.

Contrariamente, a Roménia e a Irlanda registaram menos de 10% de crianças a frequentar esse número de horas semanais, em 2021. Neste mesmo ano, a Roménia ainda apresentava menos de metade das crianças que não frequentavam este tipo de programas (48%). Para além disso, estes dois países, de 2020 para 2021, registaram uma diminuição da percentagem de frequência de 3 pp e 6 pp, respetivamente.

Na década em análise, a proporção de crianças que não participou naqueles programas diminuiu na UE27, bem como na maioria dos países membros, com exceção dos seguintes: Roménia, Irlanda, Chéquia, Alemanha, Malta, Bélgica, Eslovénia, Estónia e Dinamarca. A percentagem de participação teve os maiores aumentos na Alemanha e na Chéquia com mais 27 pp e 13 pp, respetivamente.

Figura 2.1.31. Crianças dos 3 anos de idade até ao início da escolaridade obrigatória (%), por horas semanais em programas de educação e cuidados para a infância. UE27

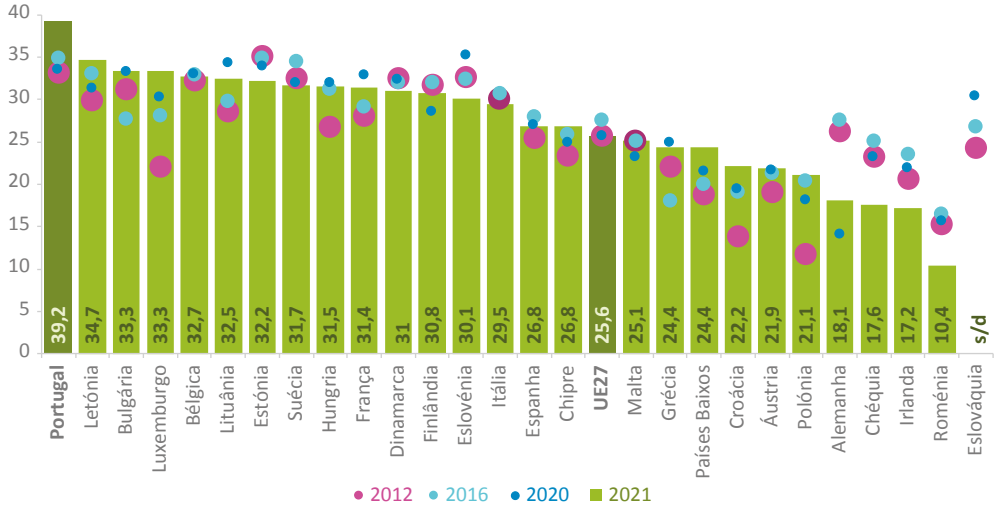


Notas: Dados não disponíveis para Itália, em 2020, e para Portugal e Eslováquia, em 2021.

Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 20-10-2022

Em 2021, Portugal registou o maior número médio de horas semanais de frequência em estruturas formais de cuidados para a primeira infância de crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória (39,2), estando acima da UE27 (+13,6 horas) e da Roménia (+28,8 horas) (Figura 2.1.32).

Figura 2.1.32. Evolução do número médio de horas semanais de frequência em estruturas formais de cuidados para a primeira infância, de crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. UE27



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 19-10-2022

2.2. Ensino básico | Crianças e jovens

O ensino básico, de carácter universal, obrigatório e gratuito, tem como principal finalidade assegurar aos alunos uma formação geral comum, que lhes faculte o desenvolvimento de competências e de aprendizagens necessárias para prosseguir estudos de nível secundário e completar a escolaridade obrigatória. Este nível de ensino tem a duração de 9 anos e compreende três ciclos sequenciais, frequentados por crianças e jovens entre os 6 e os 14 anos (idade ideal dos jovens que terminam o ensino básico).

No 1º CEB, as componentes de currículo, que devem ser trabalhadas de um modo articulado e globalizante, são asseguradas em monodocência, prevendo-se a lecionação da disciplina de Inglês por um docente com formação específica e o desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos.

No 1º CEB, a matriz curricular-base prevê, ainda, as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como domínios de integração curricular transversal. A primeira componente destina-se a desenvolver valores democráticos, competências e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual e nos relacionamentos interpessoal, social e intercultural, e a segunda, dada a sua natureza instrumental, configura-se como uma área de suporte às aprendizagens a desenvolver.

Nos 2º e 3º CEB, as matrizes curriculares-base são organizadas por áreas disciplinares, integram igualmente a componente de Cidadania e Desenvolvimento e, em regra, a componente de Tecnologias de Informação e Comunicação.

O ensino básico integra ainda a Oferta Complementar, cuja escolha é da responsabilidade de cada unidade orgânica, e Atividades de Enriquecimento Curricular, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

Em qualquer ano ou nível de escolaridade, está previsto o acesso à oferta de Português Língua Não Materna para alunos cuja língua materna não é o português. De igual modo, no sistema educativo português são garantidas as ofertas de Língua Gestual Portuguesa (uma das três línguas oficiais em Portugal) e de Português Língua Segunda destinadas a alunos surdos.

De acordo com a Direção-Geral de Educação, incluem-se, ainda, como modalidades de ensino, o ensino a distância, o ensino para a itinerância, o ensino individual e o ensino doméstico[1].

O ensino a distância (ED) configura-se como uma oferta educativa e formativa para os 2º e 3º CEB, complementar das outras ofertas curriculares existentes para o ensino básico. Esta modalidade de ensino funciona através de uma plataforma digital, que integra salas de aula virtuais, organizadas por público-alvo, ano e ciclo de escolaridade, com recurso a formas de trabalho que preveem sessões síncronas e assíncronas. Os destinatários são as crianças e os jovens do ensino básico geral que, comprovadamente, se encontrem impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola. Os alunos têm de manter-se nesta modalidade até ao final do ano letivo, independentemente de eventual mudança da situação invocada para a escolha desta oferta.

O ensino para a itinerância apresenta-se como uma alternativa para os alunos do ensino básico cuja vida familiar é itinerante, pelo que nestes casos as crianças e jovens têm a possibilidade de ser integrados em diversas escolas no mesmo ano letivo ou ao longo do seu percurso escolar. Neste âmbito, foi criada a Base de Dados dos Alunos Filhos de Profissionais Itinerantes com a finalidade de combater a exclusão social e o insucesso escolar.

O ensino doméstico e o ensino individual têm como principal finalidade dar resposta às famílias que, por razões de mobilidade profissional ou de natureza estritamente pessoal, pretendem assumir uma maior responsabilidade na educação dos seus filhos ou educandos em idade escolar, optando pelo ensino fora do contexto escolar. O ensino individual e o ensino doméstico, enquanto modalidades educativas do ensino básico, encontram-se regulamentados de forma a salvaguardar o processo de acompanhamento e a certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Considera-se ensino individual o que é assegurado por um docente habilitado a um aluno fora do estabelecimento de ensino, enquanto o ensino doméstico prevê a lecionação, no domicílio da criança ou jovem, por uma pessoa da família ou por quem com ele habite.

Este subcapítulo apresenta, num primeiro ponto, a organização da oferta educativa e formativa disponível para os alunos do ensino básico. A distribuição dos alunos matriculados nas ofertas disponíveis, assim como a informação relacionada com as dinâmicas do sistema de ensino através da evolução de indicadores relativos à taxa de escolarização, taxa de conclusão e taxa de retenção e desistência, constituem outros aspetos abordados. Num segundo ponto, integra informação sobre os resultados da avaliação interna e externa das aprendizagens, apresentando os resultados globais alcançados pelos alunos.

[1] Para saber mais, ver https://www.dge.mec.pt/outras-modalidades

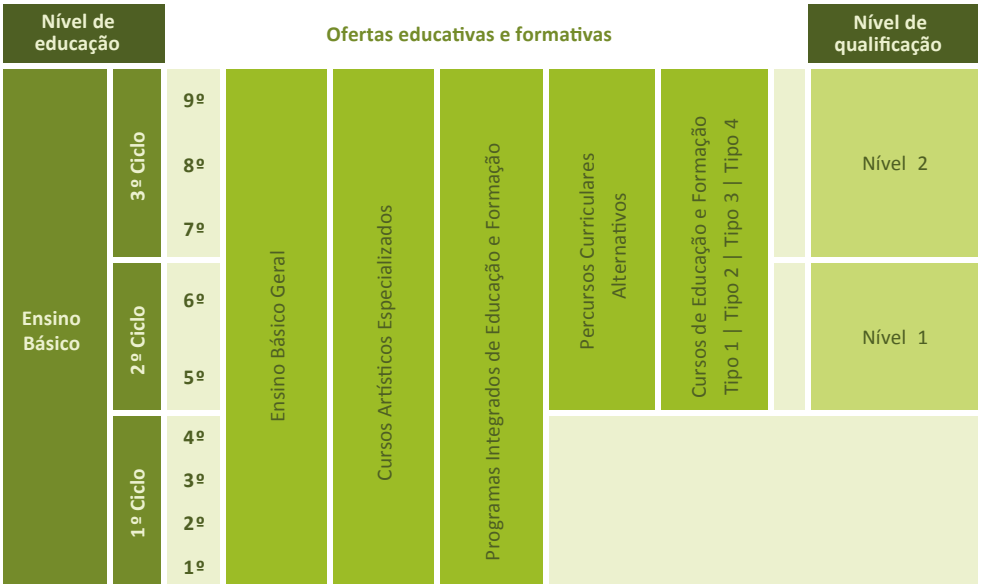
Oferta educativa e formativa

As ofertas educativas e formativas do ensino básico têm como finalidade garantir aos alunos uma formação geral comum, proporcionando-lhes a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências, no quadro da autonomia das escolas e tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Figura 2.2.1).

O ensino básico integra como ofertas educativas e formativas o ensino básico geral, os cursos artísticos especializados, os programas integrados de educação e formação (PIEF), os percursos curriculares alternativos (PCA) e os cursos de educação e formação (CEF).

No caso específico dos Cursos Artísticos Especializados, que são um percurso de ensino básico[2], apesar de não existir uma matriz curricular-base para o 1º CEB, definida no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, algumas escolas oferecem neste ciclo uma aprendizagem ao nível das Iniciações em Dança e em Música.

Figura 2.2.1. Ofertas educativas e formativas do ensino básico



Nota: Decreto-Lei n.º 55/2018

Fonte: CNE, a partir de DGEEC - Perfil do Aluno 2020/2021

Ensino básico geral

O ensino básico geral é frequentado por 98,4% das crianças e jovens matriculados neste nível de ensino. Além das áreas curriculares atrás referidas, as matrizes curriculares-base contemplam a componente de Apoio ao Estudo. No ensino básico geral, as práticas de coadjuvação docente privilegiam preferencialmente as áreas da Educação Artística e da Educação Física, no 1º CEB, e a área de Complemento à Educação Artística, nos 2º e 3º CEB, através da mobilização de docentes de outros ciclos que pertençam aos grupos de recrutamento das áreas acima mencionadas.

Em 2020/2021, no Continente, para o ensino geral, existiam 3825 ofertas de 1º CEB, 1104 de 2º CEB e 1250 de 3º CEB, cuja distribuição pelas diferentes regiões se encontram, respetivamente, na Figura 2.2.2, na Figura 2.2.3 e na Figura 2.2.4. A maior concentração desta oferta em todos os ciclos do ensino básico regista-se nas regiões Norte, Centro e na AML.

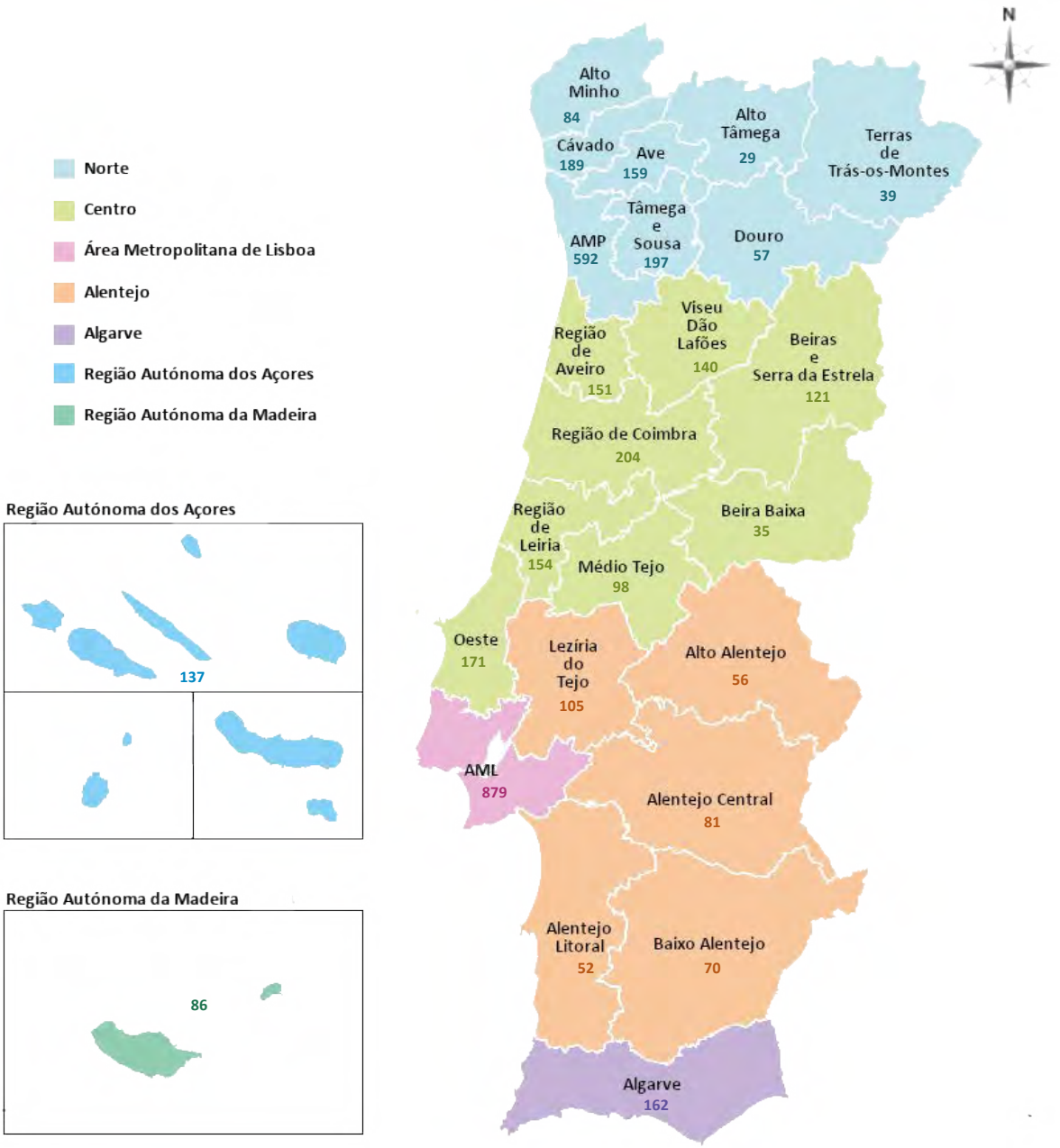
Quanto à natureza dos estabelecimentos, havia 3344 ofertas de 1º CEB (87,4%), 856 de 2º CEB (77,5%) e 1045 de 3º CEB (83,6%) em estabelecimentos de educação e ensino públicos, sendo as restantes 481 ofertas de 1º CEB, 248 de 2º CEB e 205 de 3º CEB em estabelecimentos de natureza privada.

Na Região Autónoma da Madeira havia 86 ofertas de 1º CEB, 65 das quais em estabelecimentos de ensino público (75,6%), 29 de 2º CEB e também de 3º CEB – 24 das quais em estabelecimentos de ensino público (82,8%).

[2] Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto.

Na Região Autónoma dos Açores existiam 137 ofertas de 1º CEB, 129 das quais em estabelecimentos de ensino público (94,2%), 36 de 2º CEB – 33 das quais em estabelecimentos públicos (91,7%) e 35 de 3º CEB, sendo apenas uma na rede privada.

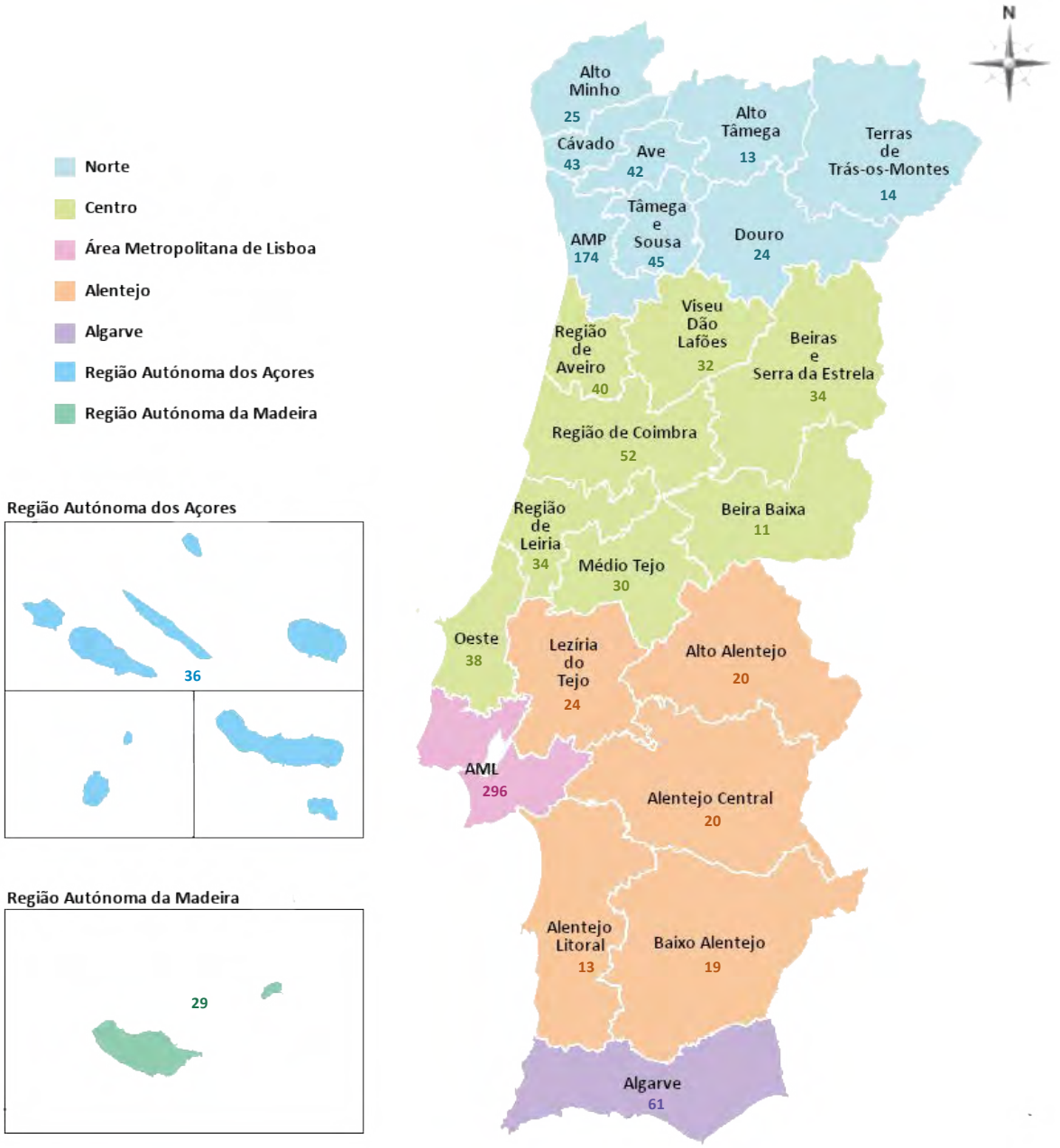
Figura 2.2.2. Oferta educativa e formativa de 1º CEB geral (Nº), por NUTS II e III. Portugal, 2020/2021



Nota: A oferta de ensino básico geral foi determinada pelo número de estabelecimentos de ensino, público e privado, com alunos matriculados nesta oferta de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREAC-RAA e SRECT-RAM, 2022

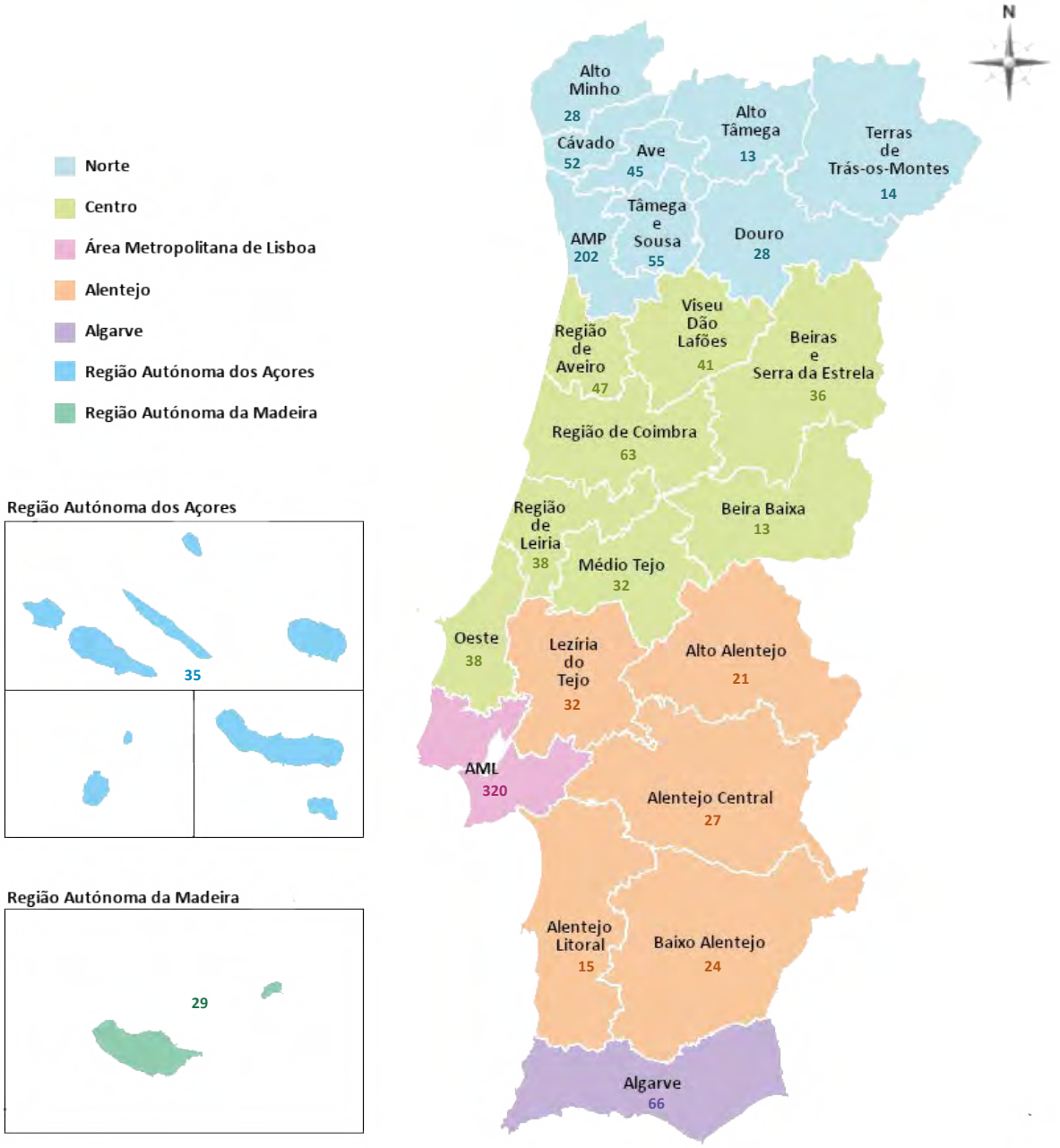
Figura 2.2.3. Oferta educativa e formativa de 2º CEB geral (Nº), por NUTS II e III. Portugal, 2020/2021



Nota: A oferta de ensino básico geral foi determinada pelo número de estabelecimentos de ensino, público e privado, com alunos matriculados nesta oferta de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREAC-RAA e SRECT-RAM, 2022

Figura 2.2.4. Oferta educativa e formativa de 3º CEB geral (Nº), por NUTS II e III. Portugal, 2020/2021



Nota: A oferta de ensino básico geral foi determinada pelo número de estabelecimentos de ensino, público e privado, com alunos matriculados nesta oferta de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREAC-RAA e SRECT-RAM, 2022

Cursos especializados

Incluiu-se nesta subsecção todas as ofertas que decorrem de cursos especializados na área das artes e do desporto. Esta oferta baseia-se no apuramento do número de cursos existentes em cada estabelecimento de ensino público e privado, com alunos matriculados, podendo um mesmo estabelecimento de ensino ter mais do que uma oferta desta natureza.

Os Cursos Artísticos Especializados do ensino básico, constituem-se como um percurso de ensino que proporciona às crianças e jovens uma formação especializada nas áreas de Dança, Música ou Canto Gregoriano. Podem funcionar em regime integrado, nos casos em que as crianças e os jovens acedem a todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, nas situações em que as disciplinas da componente de ensino artístico especializado são asseguradas por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes

do currículo por uma escola de ensino geral. Esta oferta pode ainda ser garantida em regime supletivo, o que implica a frequência restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de Música[3]. No caso destes cursos, é considerada a oferta do regime integrado, existente em Portugal Continental e na Região Autónoma dos Açores.

No Continente, em 2020/2021, havia 24 ofertas de cursos artísticos especializados em regime integrado de 2º CEB – 14 em estabelecimentos de ensino públicos (58,3%) e 10 em estabelecimentos de natureza privada – e 21 ofertas de 3º CEB – 14 em estabelecimentos públicos (66,7%) e sete em estabelecimentos de natureza privada. As ofertas predominantes são sobretudo nas áreas de música e de dança nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Tabela 2.2.1).

Tabela 2.2.1. Ofertas de cursos artísticos especializados em regime integrado, por área, ciclo e NUTS II. Continente, 2020/2021

		Cávado	AMP	Beiras e Serra da Estrela	Região de Coimbra	Médio Tejo	Alto Alentejo	AML	Algarve
Música	2º CEB	2	4	1	2	1	1	7	1
	3º CEB	2	3		2	1		5	3
Dança	2º CEB		1			1		2	
	3º CEB		1			1		2	
Canto Gregoriano	2º CEB		1						
	3º CEB		1						

Fonte: CNE, a partir de DGEEC

Na Região Autónoma dos Açores havia oito ofertas de cursos artísticos especializados em regime integrado em estabelecimentos de ensino da rede pública – sete de Música e um de Dança.

Para além do Ensino Artístico Especializado, a Região Autónoma dos Açores dispõe também de uma oferta de Ensino Especializado em Desporto[4]. Destina-se a jovens dos 2º e 3º CEB que pretendem frequentar um currículo que assegura, simultaneamente, a aquisição de competências referentes à escolaridade de nível básico e de componentes específicas inerentes à área do desporto. No ano letivo 2020/2021 existiam 25 cursos de Ensino Especializado em Desporto, para 295 alunos do ensino básico, num total de 14 modalidades desportivas, distribuídas conforme se apresenta na Tabela 2.2.2.

Tabela 2.2.2. Oferta de Ensino Especializado em Desporto, por modalidade desportiva (Nº). RAA, 2020/2021

	Desportos da natureza	Andebol	Basquetebol	Futebol	Futsal	Voleibol	Badminton	Ténis de Mesa	Ginástica	Atletismo	Luta	Patinagem	Natação	Vela
5º Ano	1	1	2	2		3			2	3	1	3	1	
6º Ano		1	2	4		3			2	4	1	3	1	
7º Ano				1	1	4	1			1	1		1	
8º Ano			1			4	1	1						1
9º Ano						3	1	1						

Nota: A oferta de Ensino Especializado em Desporto baseia-se no número de cursos existentes em cada estabelecimento de ensino, público e privado, com alunos matriculados nesta oferta de educação e formação

Fonte: CNE, a partir de SREAC-RAA, 2022

[3] Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho

[4] Criado pelo Despacho Normativo nº 32/2016, de 11 de agosto.

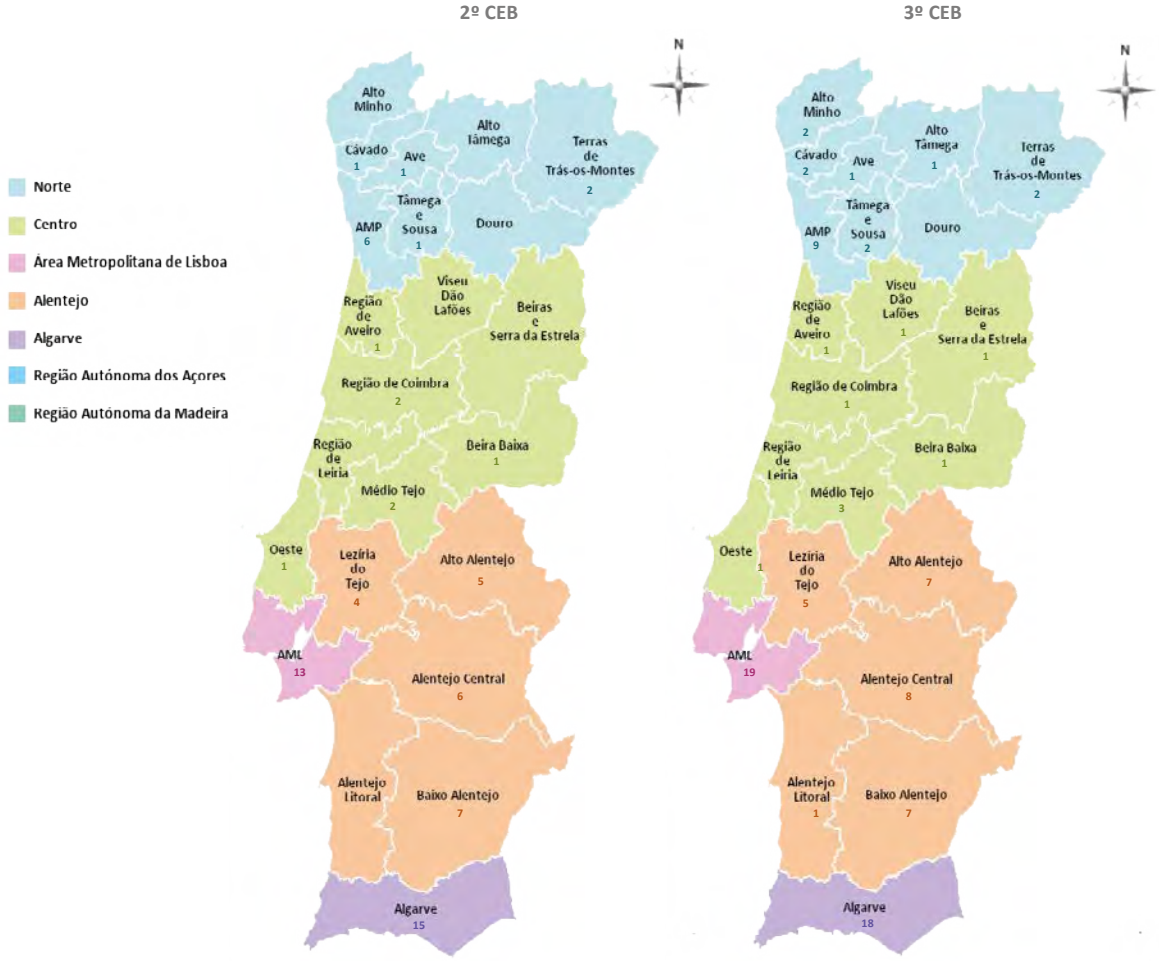
Programas Integrados de Educação e Formação

No ensino básico, no Continente, existem Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) que visam favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2º ou 3º CEB. Trata-se de uma medida de carácter excecional, acionada após terem sido esgotadas outras medidas de integração escolar e inclusão social. São destinatários desta medida os jovens que tenham um processo de promoção e proteção, processo tutelar educativo ou processo penal em curso, mediante análise casuística e autorização extraordinária da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, ou com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, com um desfasamento etário igual ou superior a 3 anos face ao nível de ensino frequentado, tendo por referência um percurso escolar iniciado aos 6 anos de idade. A título excecional, e depois de esgotadas todas as outras possibilidades, os alunos com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham concluído o 1º CEB e que se encontrem em risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar, podem, mediante autorização dos respetivos encarregados de educação, frequentar uma turma mista (PIEF de transição do 1º para o 2º CEB), desde que exista oferta no agrupamento de uma turma PIEF de 2º CEB.

Em 2020/2021, no Continente, todas as ofertas de PIEF eram de estabelecimentos de ensino públicos. Para alunos que não concluíram o 1º CEB existiam 10 ofertas em oito regiões do território: Alentejo Central (2), Algarve (2), Alto Alentejo (1), Baixo Alentejo (1), Lezíria do Tejo (1), Área Metropolitana de Lisboa (1), Área Metropolitana do Porto (1) e Beira Baixa (1).

Para alunos que não concluíram o 2º CEB e o 3º CEB havia, respetivamente, 68 e 93 ofertas, cuja distribuição pelas diferentes regiões se encontram na Figura 2.2.5.

Figura 2.2.5. Oferta educativa e formativa de PIEF (Nº), por NUTS II e III. Continente, 2020/2021



Nota: A oferta de PIEF para cada ciclo do ensino básico, baseia-se no número de estabelecimentos de ensino da rede pública, com alunos matriculados nesta oferta de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Percursos Alternativos

Incluem-se nesta subsecção todas as ofertas que se constituem como uma medida de exceção cujo propósito é a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória de jovens que revelam um percurso escolar marcado pela retenção. No caso da Região Autónoma dos Açores acrescem as ofertas específicas para crianças ou jovens cujas necessidades educativas especiais "não permitem a inclusão no currículo educativo comum"[5].

Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) constituem uma medida de promoção do sucesso educativo de carácter transitório e com a duração de um ano letivo. Trata-se de uma oferta existente no Continente e na Região Autónoma da Madeira, de natureza complementar a outras existentes.

A oferta de PCA baseia-se no apuramento do número de estabelecimentos de ensino, público e privado, com alunos matriculados.

Em 2020/2021, no Continente houve um decréscimo do número de ofertas de Percursos Curriculares Alternativos, deixando de existir alunos matriculados no 1º CEB a frequentar esta oferta. No 2º CEB existiam 12 estabelecimentos de educação e ensino com esta oferta – 11 na rede pública (91,7%) – dispersas por cinco regiões do território (NUTS III): AML (4); Alentejo Central (4); Baixo Alentejo (2); Algarve (1); Tâmega e Sousa (1).

No 3º CEB, havia 32 estabelecimentos de educação e ensino com Percursos Curriculares Alternativos, distribuídos por 13 regiões do território continental, 31 dos quais na rede pública (96,9%).

Na Região Autónoma da Madeira os Percursos Curriculares Alternativos existiram apenas no 3º CEB, com quatro ofertas em estabelecimentos de ensino público.

A Região Autónoma dos Açores apresenta outras ofertas de educação e formação equiparadas aos PCA – o Programa Oportunidade, os Cursos de Formação Vocacional e o Projeto Curricular Adaptado.

O Programa Oportunidade[6], é constituído por quatro subprogramas: Oportunidade I (1º CEB), Oportunidade II (2º CEB), Oportunidade III e Profissionalizante (3º CEB). Tendo como princípio a recuperação do aluno e a respetiva reintegração no currículo do ensino regular, o Programa Oportunidade visa sobretudo prevenir situações de insucesso escolar repetido e de abandono escolar precoce. Em 2020/2021, a Região Autónoma dos Açores dispunha desta oferta em três estabelecimentos de ensino público, uma para o 1º CEB, três para o 2º CEB e duas para o 3º CEB, abrangendo 91 alunos.

Os Cursos de Formação Vocacional[7] constituem-se como uma medida de exceção e remediação para alunos com 14 ou mais anos de idade. Estes cursos têm como objetivo assegurar a conclusão dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e o prosseguimento de estudos no ensino secundário, de alunos que revelam um percurso marcado pelo absentismo, desmotivação ou dificuldades de integração na comunidade educativa, provenientes do Programa Oportunidade, com frequência do ano suplementar e não reintegrados no ensino regular por falta de aproveitamento escolar. Em 2020/2021, existiam 11 estabelecimentos de educação e ensino públicos com oferta de Cursos de Formação Vocacional, dois no 2º CEB e nove no 3º CEB.

O Projeto Curricular Adaptado é uma oferta integrada no Regime Educativo Especial da RAA, destinado a grupos de alunos com necessidades educativas especiais semelhantes, que se rege pelo estabelecido no regulamento aplicável à modalidade[8]. Os alunos que frequentam uma turma com projeto curricular adaptado podem transitar para uma turma do ensino regular no ano, ciclo ou nível de ensino subsequente. Em 2020/2021, esta oferta existiu em 22 estabelecimentos de ensino da rede pública. Sendo esta uma oferta específica para alunos com necessidades educativas especiais, é igualmente considerada como uma medida de equidade abordada no capítulo 6.1.

O Regime Educativo Especial[9] da RAA integra ainda a oferta de Programas Específicos do Regime Educativo Especial (PEREE), que assentam numa perspetiva curricular funcional e visam promover sobretudo o desenvolvimento de

[5] Cf. Portaria nº 75/2014, de 18 de novembro, artigo 57º, número 1 (RAA).
[6] Cf. Portaria n.º 60/2013, de 1 de agosto (RAA).
[7] criados pelo Despacho Normativo n.º 12/2014, de 5 de maio.
[8] Cf. Portaria nº 75/2014, de 18 de novembro, artigo 50º (RAA).
[9] Cf. Portaria nº 75/2014, de 18 de novembro, artigo 57º (RAA).

competências pessoais e sociais e, sempre que possível, competências académicas, de orientação vocacional ou de formação profissionalizante. Estes programas oferecem cinco tipologias de resposta diferenciada:

- Programa Socioeducativo (EPE ou 1º CEB; entre 3 e 11 anos de idade);
- Programa Despiste e Orientação Vocacional (1º CEB - alunos a partir dos 11 anos de idade);
- Programa Pré-Profissionalização (conclusão do 2º CEB);
- Programa de Formação Profissionalizante (conclusão do 3º CEB, com possibilidade de obtenção de uma qualificação profissional de Nível II);
- Programa Ocupacional (ensino definido dos 6 aos 16/18 anos).

Em 2020/2021, existiam 34 estabelecimentos com oferta de Programas Específicos do Regime Educativo Especial, no ensino básico, abrangendo os subprogramas diretamente dirigidos a este nível de ensino.

Cursos de Educação e Formação

Criados e regulados por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e da formação profissional, os Cursos de Educação e Formação (CEF) destinam-se, preferencialmente, a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, que pretendem desenvolver competências sociais, científicas e profissionais necessárias para o exercício de uma atividade profissional e simultaneamente obter o nível básico de educação. Estes cursos de dupla certificação, com a duração de dois anos, têm como finalidade preparar os jovens para o prosseguimento de estudos ao nível do secundário e para uma inserção qualificada no mundo do trabalho.

Os cursos que dão equivalência aos 6º ou 9º anos de escolaridade conferem uma qualificação de nível 1 ou 2, do Quadro Nacional de Qualificações.

No ensino básico, existem três percursos de formação:

- Tipo 1, destinados a alunos com habilitações inferiores ao 6º ano, que dão equivalência ao 6º ano e qualificação de nível 1.
- Tipo 2, destinados a alunos com o 6º ano, o 7º ano ou frequência, sem aprovação do 8º ano, que dão equivalência ao 9º ano e qualificação de nível 2.
- Tipo 3, destinados a alunos com o 8º ano ou frequência, sem aprovação do 9º ano, que dão equivalência ao 9º ano e qualificação de nível 2.

Em 2020/2021 apenas existiram cursos de equivalência ao 9º ano, em todo o território português, num total de 470 ofertas – 378 de Tipo 2 e 92 de Tipo 3 (Figura 2.2.6). A oferta de CEF aqui apurada baseia-se no número de cursos (tipo 2 e tipo 3) existentes em cada estabelecimento de ensino.

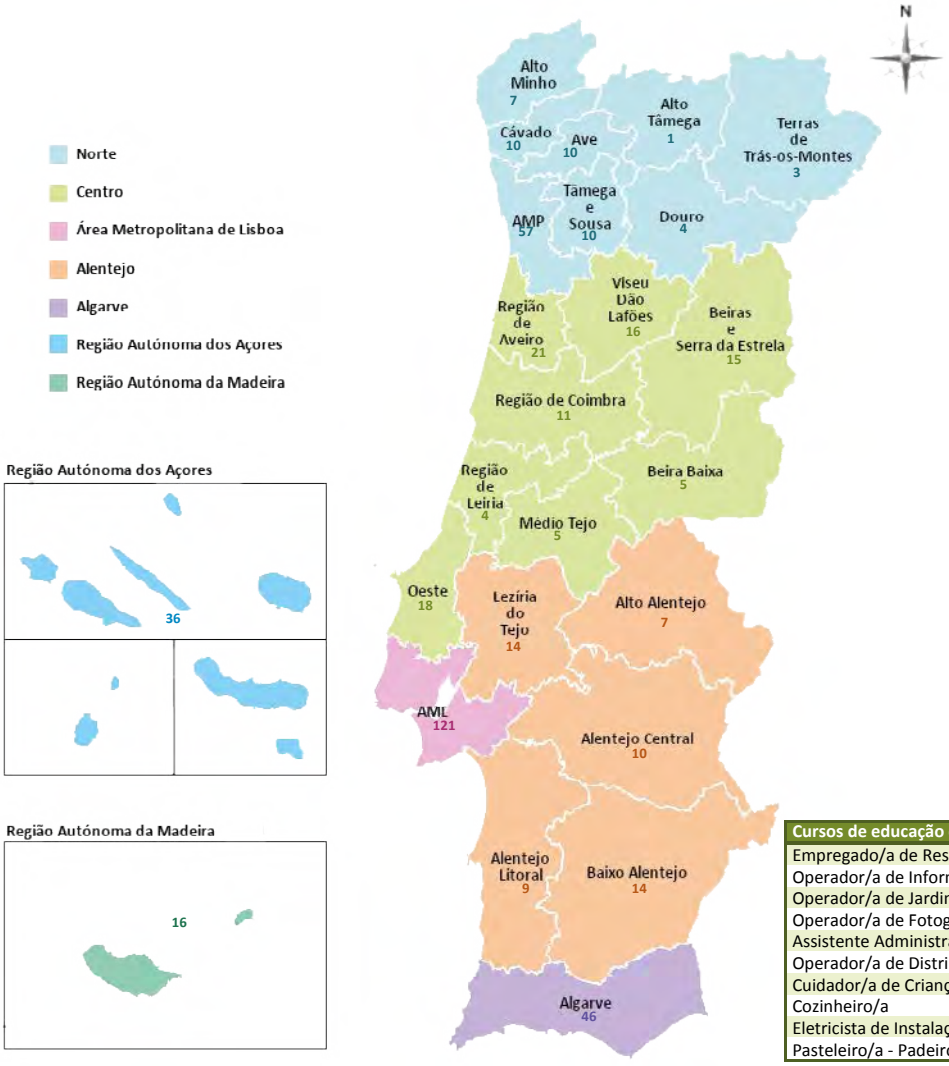
No Continente existia um total de 418 ofertas – 226 em estabelecimentos de educação e ensino público (63,6%) e 152 em estabelecimentos de natureza privada –, 331 de Tipo 2 e 87 de Tipo 3.

Na Região Autónoma da Madeira havia 16 ofertas de cursos de Educação e formação de equivalência ao 9º ano em estabelecimentos de educação e ensino público – 14 de Tipo 2, duas de Tipo 3 – envolvendo 186 alunos.

Na Região Autónoma dos Açores, existia uma oferta de educação e formação análoga, o Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ), que visa a qualificação de jovens e a sua inserção no mercado de trabalho. No caso do ensino básico, o PROFIJ destina-se a jovens entre os 14 e os 18 anos, que pretendem através de um programa de dupla certificação obter habilitação académica equivalente ao 3º CEB. Em 2020/2021, na RAA existiam 36 destas ofertas em estabelecimentos de educação e ensino público – 33 de Tipo 2, três de Tipo 3 – envolvendo 420 alunos.

Para complementar a informação cartografada na Figura 2.2.6, optou-se por incluir os cursos com uma oferta superior a 10. Existem Cursos de Educação e Formação nas mais diversas áreas, desde a indústria e tecnologia, aos serviços, comércio e transportes, até à agricultura e ao ambiente. No ano letivo em causa, a oferta totalizou 50 cursos de educação e formação de natureza diversa, distribuídos pelas regiões do território nacional. Destacam-se, pela maior frequência e cobertura do território, o curso de Empregado/a de restaurante/bar existente em 19 regiões que representam 17,4% da oferta total– e o curso de Operador de informática, com uma representação de 16,3% da oferta, distribuída por 21 das 25 regiões.

Figura 2.2.6. Oferta educativa e formativa de cursos de educação e formação (Nº), por NUTS II e **III**. Portugal, 2020/2021



Cursos de educação e formação	Nº de ofertas
Empregado/a de Restaurante/Bar	82
Operador/a de Informática	79
Operador/a de Jardinagem	27
Operador/a de Fotografia	23
Assistente Administrativo/a	23
Operador/a de Distribuição	23
Cuidador/a de Crianças e Jovens	20
Cozinheiro/a	19
Eletricista de Instalações	17
Pasteleiro/a - Padeiro/a	16

Nota: A oferta de CEF baseia-se no número de cursos (tipo 2 e tipo 3) existentes em cada estabelecimento de ensino, público e privado, com alunos matriculados nesta oferta de educação e formação, podendo um mesmo estabelecimento ter mais do que uma oferta.

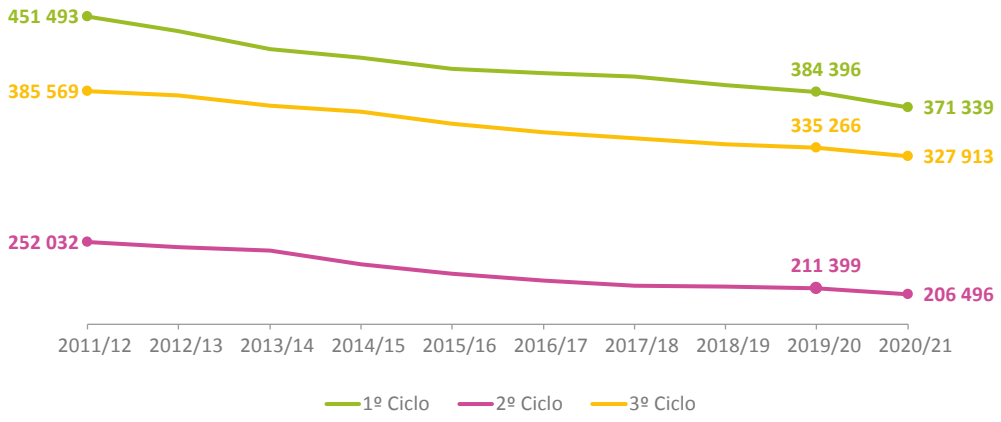
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREAC-RAA e SRECT-RAM, 2022

Acesso e frequência do ensino básico

No ano letivo de 2020/2021, o ensino básico totalizava 905 748 crianças e jovens matriculados (Figura 2.2.7). A maior percentagem de alunos encontrava-se a frequentar o 1º CEB (41,0%, correspondente a 371 315 alunos), 22,8% estavam matriculados no 2º CEB (correspondente a 206 496 alunos) e 36,2% no 3º CEB (correspondente a 327 913 alunos). Comparativamente ao ano letivo anterior, o ensino básico perdeu 25 313 alunos: 3,4% no 1º CEB, 2,3% no 2º CEB e 2,2% no 3º CEB. Perdeu igualmente 183 346 alunos (16,8%) relativamente ao início da década: 17,8% no 1º CEB, 18,1% no 2º CEB e 15,0% no 3º CEB.

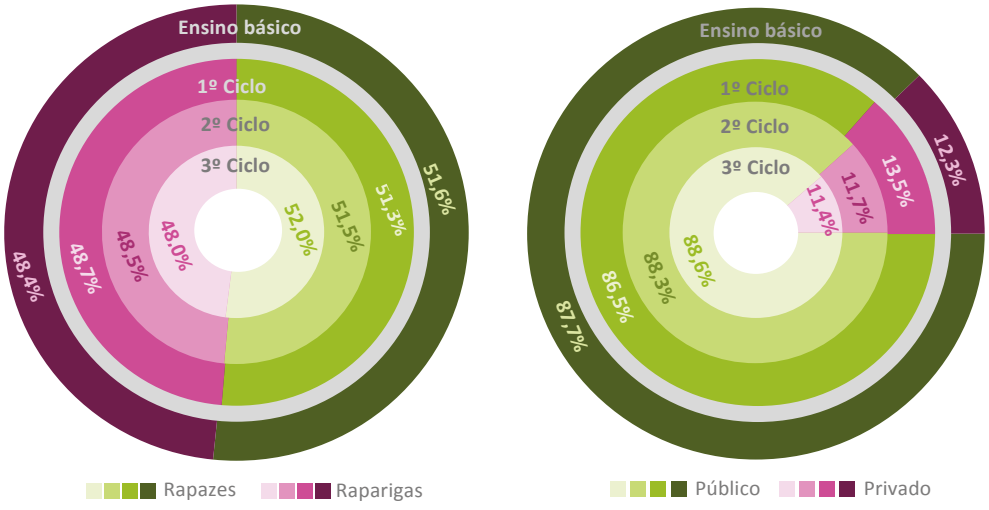
O conjunto de crianças e jovens a frequentar o ensino básico, no ano letivo 2020/2021, **é constituí**do por uma população maioritariamente masculina em todos os ciclos de ensino (51,6%, correspondente a valor absoluto de 467 446 alunos rapazes). Quanto à natureza dos estabelecimentos de ensino, a maioria dos alunos do ensino básico frequenta estabelecimentos públicos (87,7%, correspondente a 793 929 alunos). No setor privado, é no 1º ciclo onde se verifica a maior percentagem de alunos matriculados (13,5%, correspondente a 50 272 alunos) (Figura 2.2.8).

Figura 2.2.7. Evolução do número de crianças e jovens matriculados no ensino básico, por ciclo de ensino. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2012-2022

Figura 2.2.8. Crianças e jovens matriculados no ensino básico (%), por sexo, ciclo de estudos e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

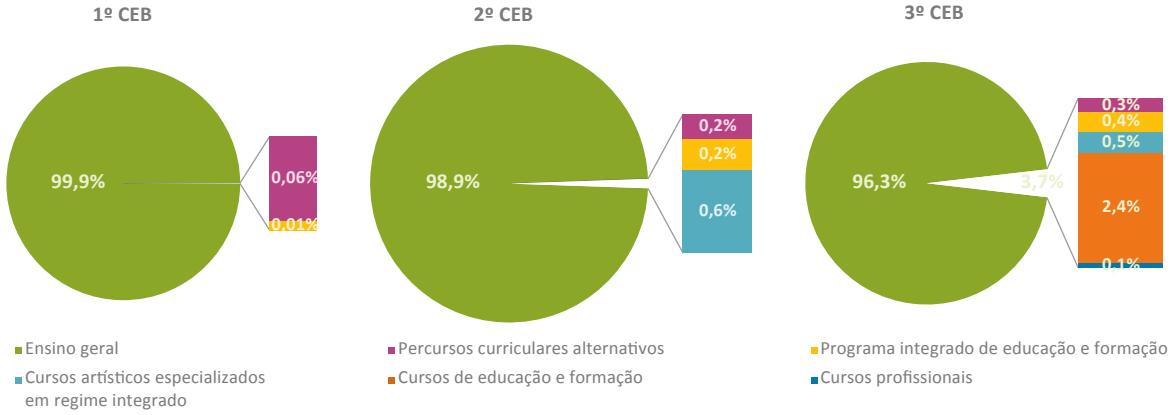
Em 2020/2021, a maioria dos alunos frequentava o ensino básico geral (891 265). Apenas 1,6% dos alunos estavam matriculados em outras ofertas (CEF, Cursos Artísticos Especializados, PIEF, PCA e Cursos Profissionais): 234 alunos no 1º CEB, 2208 no 2º CEB e 12 041 no 3º CEB (Figura 2.2.9). Dentro das outras ofertas, os cursos de educação e formação (CEF), registaram o maior número de alunos matriculados (0,9% do total de alunos do ensino básico), acolhendo 7814 jovens do 3º CEB, maioritariamente rapazes (68,9%) a frequentar estabelecimentos de ensino público (60,5%).

Os cursos artísticos especializados em regime integrado abrangeram 2812 alunos, correspondente a 0,3% dos alunos matriculados no ensino básico, 1311 do 2º CEB e 1501 do 3º CEB, a maioria do sexo feminino (57,3%) e a frequentar escolas públicas (56,4%).

Os Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) existiram apenas na escola pública, com uma representatividade de 0,21% dos alunos do ensino básico, 24 alunos no 1º CEB, 493 no 2º CEB e 1377 no 3º CEB, maioritariamente do sexo masculino (67,9%).

Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) tiveram maior representatividade nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, e sobretudo em escolas do setor público (96%), constituindo-se como uma oferta para 1614 alunos (0,18% do total de alunos do ensino básico), 210 alunos no 1º CEB, 404 no 2º CEB e 1000 no 3º CEB, maioritariamente jovens do sexo masculino (60,7%).

Figura 2.2.9. Crianças e jovens matriculados no ensino básico (%), por oferta de educação e formação e ciclo de ensino. Portugal, 2020/2021



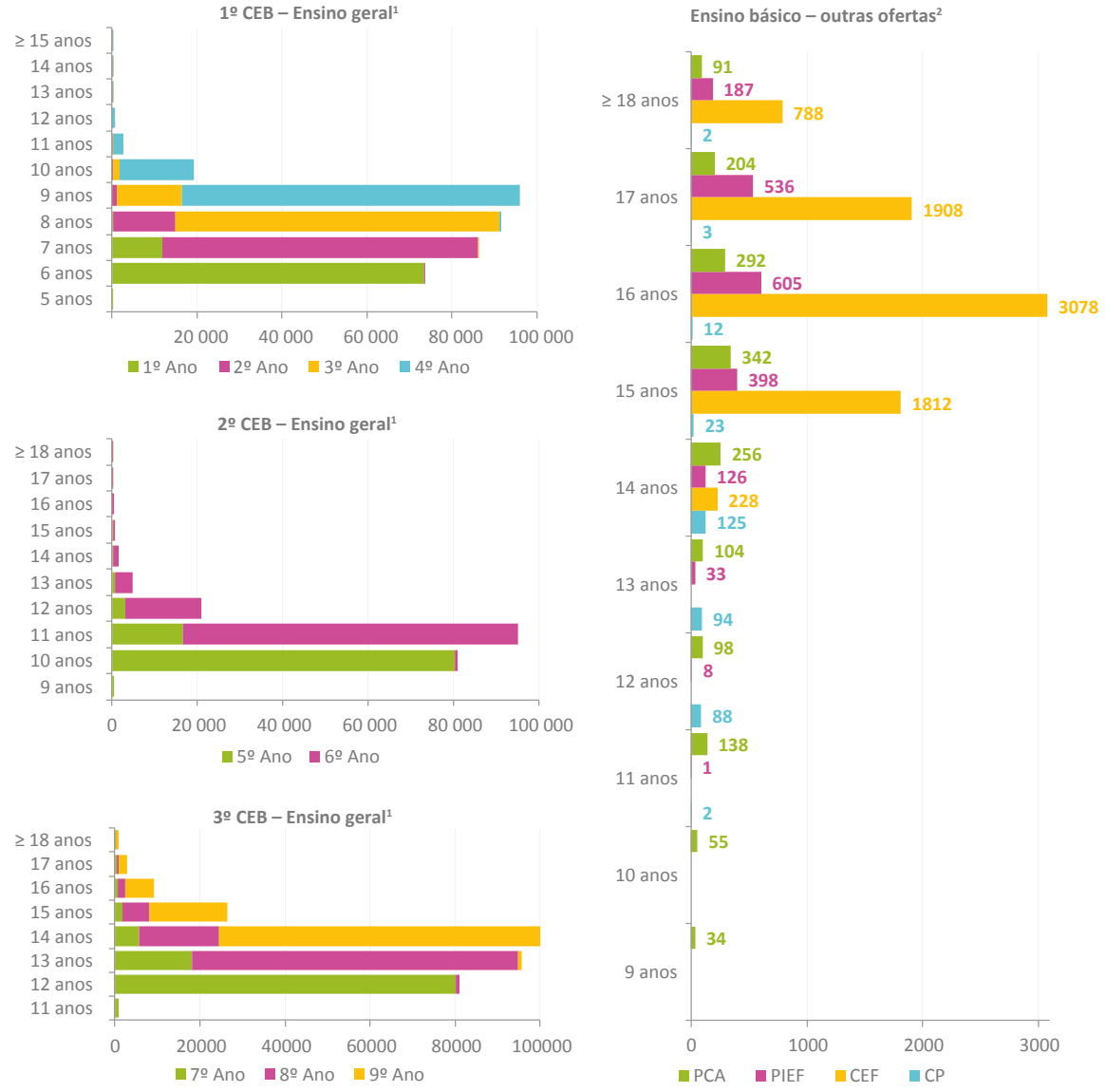
Notas: 1. Os valores foram calculados sobre a população de 905 748 crianças e jovens matriculados no ensino básico.

2.Os cursos profissionais cingem-se à oferta em sete estabelecimentos do ensino privado, para 349 alunos matriculados.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em Portugal, a maioria dos alunos que em 2020/2021 frequentava o ensino básico geral ou os cursos artísticos especializados em regime integrado encontrava-se na idade ideal de frequência (Figura 2.2.10). No entanto, o efeito que advém dos níveis de retenção resulta num número considerável de alunos que apresenta um desvio etário de dois ou mais anos já no 1º CEB (7186 alunos, cerca de 1,9%) e que aumenta nos ciclos seguintes: 11 164 no 2º CEB (5,4%) e 26 631 no 3º CEB (8,4%). Dos 11 671 que frequentavam outras ofertas para jovens, 3719 tinham 17 anos ou mais (31,9%).

Figura 2.2.10. Crianças e jovens matriculados no ensino básico (N.º), por idade e oferta de educação e formação. Portugal, 2020/2021



Notas:

1. O ensino básico geral inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

2. PCA – Percursos curriculares alternativos; PIEF – Programas integrados de educação e formação; CEF – Cursos de educação e formação; CP – Cursos Profissionais

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Relativamente aos alunos do ensino geral ou dos cursos artísticos especializados em regime integrado, na desagregação por NUTS II, na Tabela 2.2.3 pode observar-se que o Norte e o Centro são as regiões em que o desvio etário dos alunos se situa abaixo do desvio etário nacional, em todos os anos de escolaridade, e que na Região Autónoma da Madeira, o mesmo acontece para os cinco primeiros anos de ensino básico. A Região Autónoma dos Açores apresenta o desvio etário mais elevado em todos os anos de escolaridade.

Tabela 2.2.3. Distribuição dos alunos matriculados no ensino básico geral (%) por NUTS II, ano de escolaridade, idade média de frequência e desvio etário. Portugal, 2020/2021

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário	Idade (média)	Desvio etário
Portugal	**6,15**	**0,15**	**7,20**	**0,20**	**8,22**	**0,22**	**9,24**	**0,24**	**10,29**	**0,29**	**11,33**	**0,33**	**12,37**	**0,37**	**13,38**	**0,38**	**14,37**	**0,37**
Norte	6,10	0,10	7,13	0,13	8,14	0,14	9,15	0,15	10,19	0,19	11,21	0,21	12,25	0,25	13,28	0,28	14,28	0,28
Centro	6,13	0,13	7,17	0,17	8,18	0,18	9,21	0,21	10,25	0,25	11,29	0,29	12,33	0,33	13,34	0,34	14,35	0,35
AML	6,19	0,19	7,25	0,25	8,27	0,27	9,30	0,30	10,39	0,39	11,43	0,43	12,45	0,45	13,44	0,44	14,43	0,43
Alentejo	6,24	0,24	7,33	0,33	8,34	0,34	9,36	0,36	10,40	0,40	11,45	0,45	12,47	0,47	13,46	0,46	14,45	0,45
Algarve	6,18	0,18	7,26	0,26	8,29	0,29	9,32	0,32	10,38	0,38	11,44	0,44	12,45	0,45	13,44	0,44	14,44	0,44
RA Açores	6,25	0,25	7,34	0,34	8,41	0,41	9,45	0,45	10,44	0,44	11,51	0,51	12,67	0,67	13,67	0,67	14,67	0,67
RA Madeira	6,07	0,07	7,13	0,13	8,18	0,18	9,22	0,22	10,22	0,22	11,33	0,33	12,42	0,42	13,45	0,45	14,41	0,41

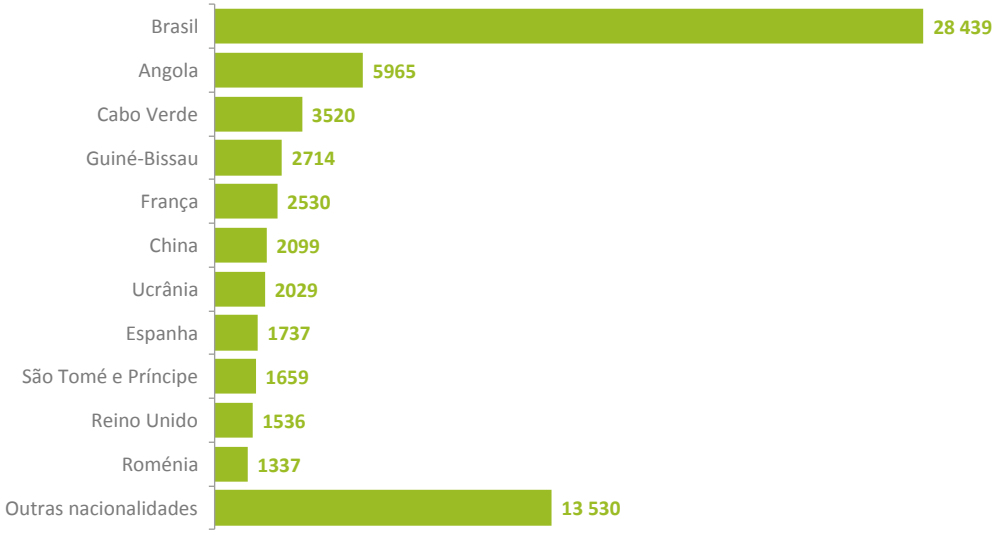
Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020/2021, 67 095 alunos estrangeiros de 182 nacionalidades diferentes frequentaram o ensino básico em Portugal, representando 7,4% da população estudantil do ensino básico distribuídos da seguinte forma: 28 811 no 1º CEB, 14 586 no 2º CEB e 22 406 no 3º CEB (Figura 2.2.11). A comunidade mais representada foi a brasileira (42,4%), seguida pela angolana (8,9%) e pela cabo-verdiana (5,2%). Os alunos das doze nacionalidades mais frequentes representavam 79,8% dos alunos estrangeiros e das 20 mais frequentes ascendiam a mais de 90%.

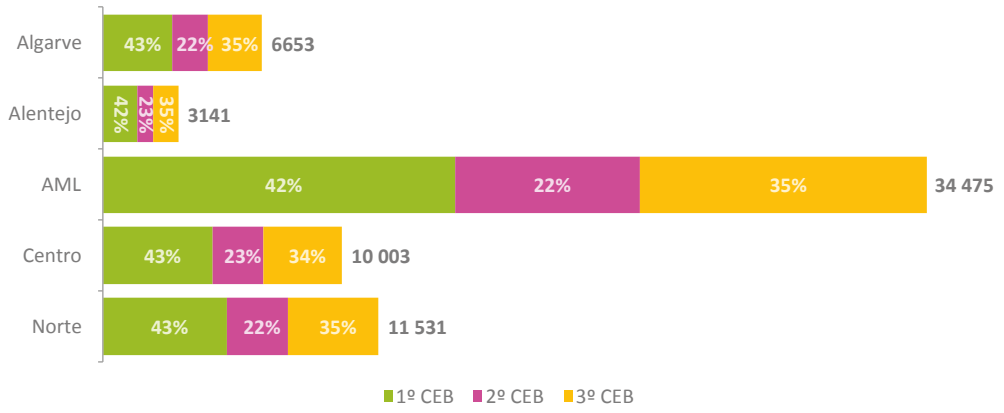
No que respeita à sua distribuição no território do Continente, mais de metade dos alunos estrangeiros encontravam-se matriculados na Área Metropolitana de Lisboa, 17,5% no Norte, 15,2% no Centro, 10,1% no Algarve e 4,8% no Alentejo (Figura 2.2.12). Acresce que é nas regiões da AML, Alentejo Litoral e Algarve que se verifica uma percentagem de alunos estrangeiros superior à nacional, 10%, 9% e 13% respetivamente.

Figura 2.2.11. Crianças e jovens estrangeiros matriculados no ensino básico (Nº), por nacionalidade. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 2.2.12. Crianças e jovens com nacionalidade estrangeira matriculados no ensino básico (Nº), por NUTS II e ciclos de ensino. Continente, 2020/2021

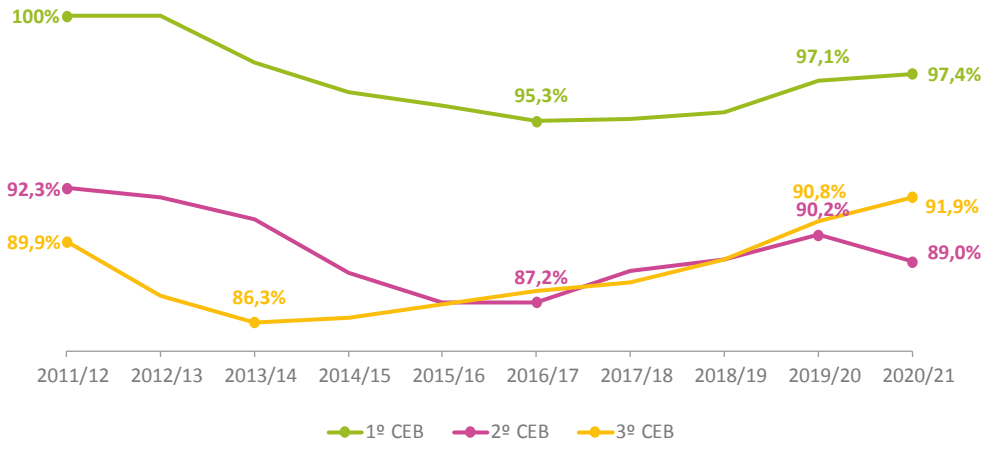


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A taxa real de escolarização em cada ciclo do ensino básico é a percentagem de alunos matriculados na idade normal de frequência desse ciclo, face à população dos mesmos níveis etários. O cálculo deste indicador implica a utilização da estimativa da população residente, elaborada anualmente pelo INE, e o recenseamento anual dos alunos, efetuado pela DGEEC. Se, por um lado, o ajuste das duas fontes utilizadas se tem revelado complexo, podendo proporcionar, por exemplo, o aparecimento de taxas de escolarização inferiores a 100% aos 6 anos de idade. Por outro lado, a permanência de crianças de 6 anos na educação pré-escolar, por opção crescente dos pais, e as taxas de retenção ao longo da escolaridade, contribuem para a alteração das idades de ingresso no 1º ano do ensino básico e condicionam as idades de frequência dos anos subsequentes.

Assim, como se pode observar na Figura 2.2.13, no 1º CEB, esta taxa, que foi de 100% até 2012/2013, diminuiu até 2016/2017 e cresceu nos últimos anos, atingindo 97,4% em 2020/2021. Também no 2º CEB, as taxas reais de escolarização aumentaram desde 2016/2017, tendo, porém, existido um decréscimo no último ano, fixando-se em 89%. A evolução da taxa real de escolarização no 3º CEB têm vindo a crescer desde 2013/2014, registando valores acima dos 90% nos últimos dois anos. Estas evoluções podem ser justificadas pelo consistente decréscimo da retenção que tem vindo a ocorrer nos últimos anos.

Figura 2.2.13. Evolução da taxa real de escolarização no ensino básico (%). Portugal

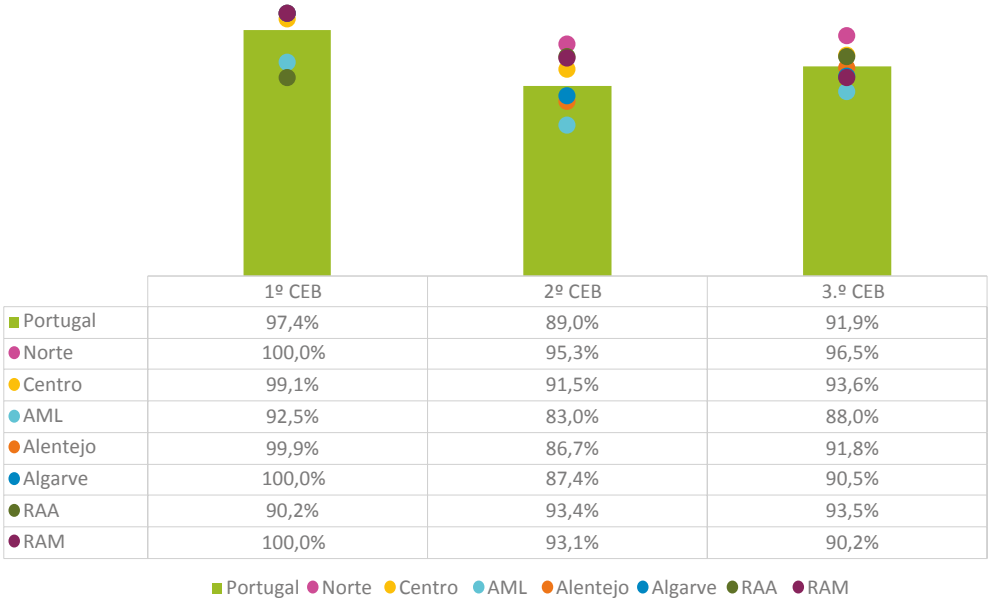


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A distribuição por NUTS II permite identificar as regiões que, em cada ciclo de ensino, apresentam taxas reais de escolarização abaixo da taxa nacional. No 1º CEB, isso verifica-se na AML (-4,9 pp) e na Região Autónoma dos Açores (-7,2). No 2º CEB destaca-se a AML (-6 pp), o Alentejo (- 2,3 pp) e o Algarve (-1,6 pp). No 3º CEB, as taxas mais baixas registam-se na AML (-3,9 pp), no Alentejo e Algarve, com -0,1 pp e -1,4 pp respetivamente (Figura 2.2.14).

Considerando a distribuição dos alunos do ensino básico por sexo, é no grupo das raparigas onde a taxa real de escolarização é superior, em quase todas as regiões do Continente, com exceção da região Norte no 3º CEB e do Algarve no 2º CEB (Tabela 2.2.4).

Figura 2.2.14. Taxa real de escolarização no ensino básico (%), por NUTS II e ciclos de escolaridade. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREAC-RAA e SRECT-RAM, 2022

Tabela 2.2.4. Taxa real de escolarização no ensino básico (%), por NUTS II, ciclos de escolaridade e sexo. Continente, 2020/2021

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
1º CEB	100,0%	99,1%	92,5%	99,9%	100,0%
Rapazes	99,5%	98,7%	92,1%	98,4%	100,0%
Raparigas	100,0%	99,4%	93,0%	100,0%	100,0%
2º CEB	95,3%	91,5%	83,0%	86,7%	87,4%
Rapazes	95,1%	89,7%	81,8%	85,5%	88,2%
Raparigas	95,6%	93,3%	84,2%	87,9%	86,7%
3.º CEB	96,5%	93,6%	88,0%	91,8%	90,5%
Rapazes	96,6%	91,7%	86,5%	90,8%	89,2%
Raparigas	96,3%	95,6%	89,6%	92,9%	91,8%

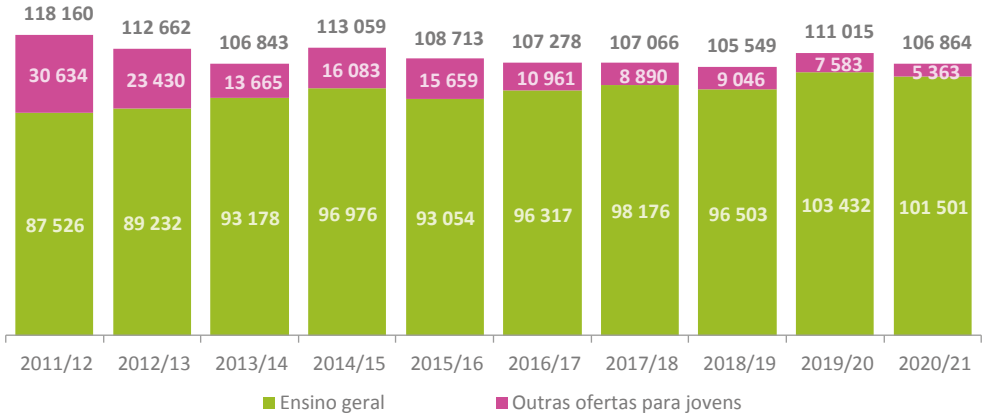
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Avaliação e resultados

Conclusão

No ano letivo de 2020/2021 concluíram o ensino básico 106 864 jovens, 95,0% no ensino geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado e 5,0% em outras ofertas (Figura 2.2.15). Relativamente ao ano anterior, verifica-se uma redução do número de alunos quer no ensino básico geral quer nas outras ofertas, sendo nestas últimas onde a descida é mais acentuada e o número de conclusões o mais baixo da série estudada, enquanto o do ensino geral é o segundo mais elevado.

Figura 2.2.15. Evolução do número de jovens que concluíram o ensino básico, por oferta de educação e formação. Portugal



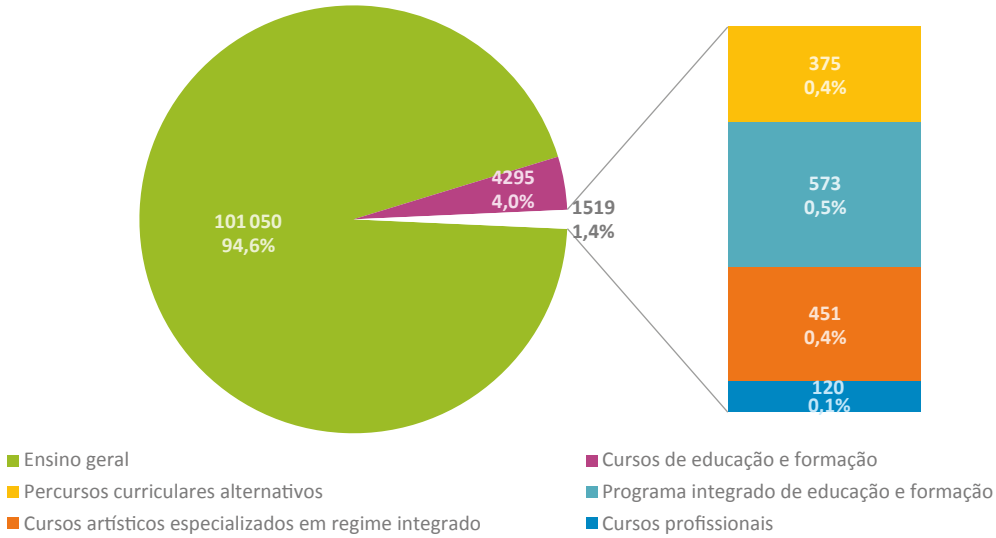
Notas: 1. O Ensino geral inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado.

2. Outras ofertas incluem: cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos de educação e formação, percursos curriculares alternativos e programa integrado de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2012-2022

A análise por oferta formativa permite constatar que 94,6% dos alunos que concluíram o ensino básico frequentavam o ensino geral, 4,0% cursos de educação e formação, 0,4% percursos curriculares alternativos, 0,5% programas integrados de educação e formação, 0,4% cursos artísticos especializados em regime integrado e 0,1% cursos profissionais (Figura 2.2.16).

Figura 2.2.16. Jovens que concluíram o ensino básico (Nº e %), por oferta de educação e formação. Portugal, 2021

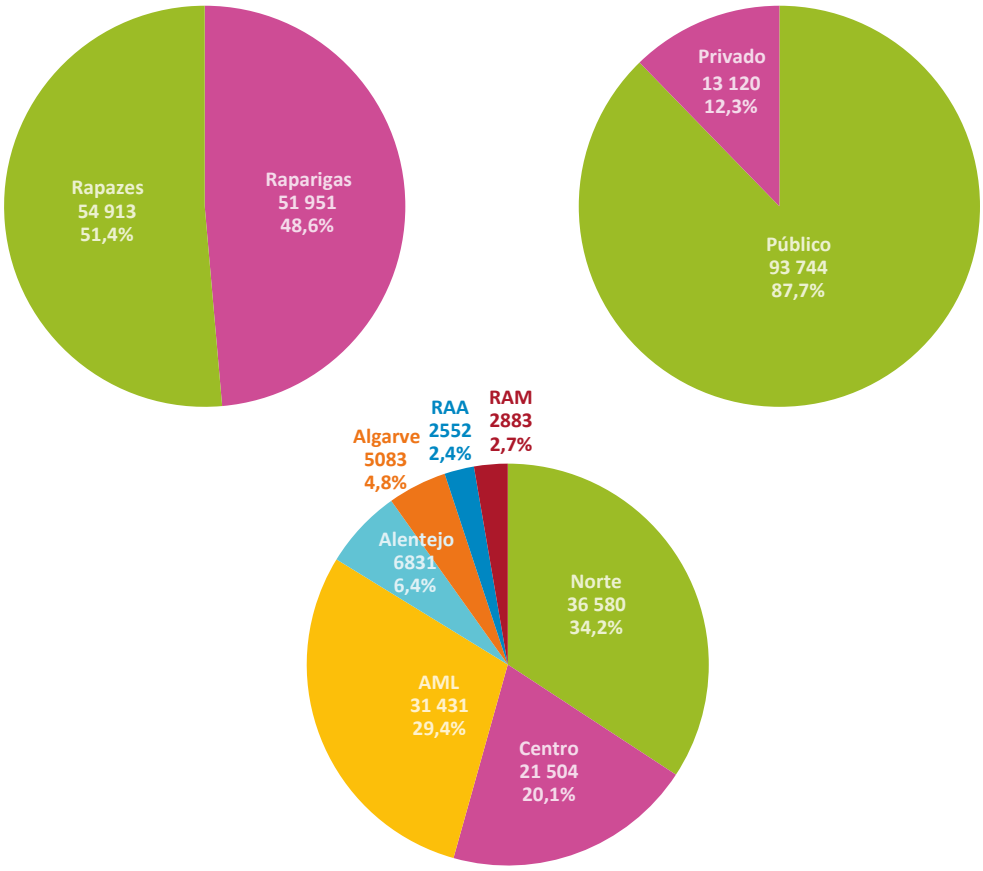


Nota: A oferta de cursos profissionais existiu em sete estabelecimentos do ensino privado e teve 349 alunos matriculados.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Dos 106 864 jovens que concluíram o ensino básico em 2020/2021, 51,4% eram rapazes e 87,7% frequentaram escolas públicas. Em termos de distribuição territorial, a região Norte registou o maior número de conclusões, seguida da Área Metropolitana de Lisboa. Os números mais baixos de conclusões assinalam-se nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira (Figura 2.2.17).

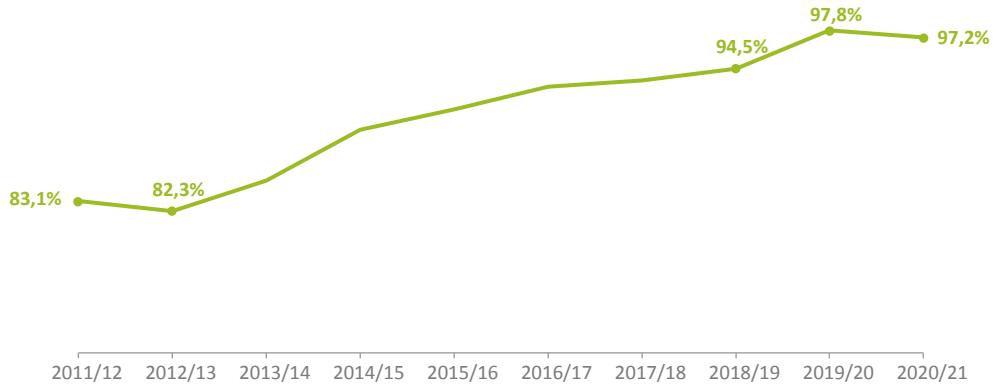
Figura 2.2.17. Jovens que concluíram o ensino básico (Nº e %), por sexo, natureza do estabelecimento e NUTS II. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No caso dos alunos que concluíram o ensino básico geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado, verifica-se que a taxa de conclusão, tem vindo a aumentar desde 2012/2013, tendo atingido o maior valor no ano letivo 2019/2020 (97,8%). Em 2020/2021 esta taxa ocupou o segundo lugar na série tendo descido 0,8 pp face ao ano letivo anterior (Figura 2.2.18). A taxa de conclusão mantém a tendência verificada nos últimos anos, sendo mais elevada no grupo das raparigas, com uma diferença de mais 1 pp face aos rapazes (Figura 2.2.19). É também no grupo dos alunos que frequentou estabelecimentos privados onde a taxa de conclusão é maior, verificando-se, porém, que esta diferença de 2,2 pp é a menor registada nos últimos anos (CNE, 2018; CNE, 2020a).

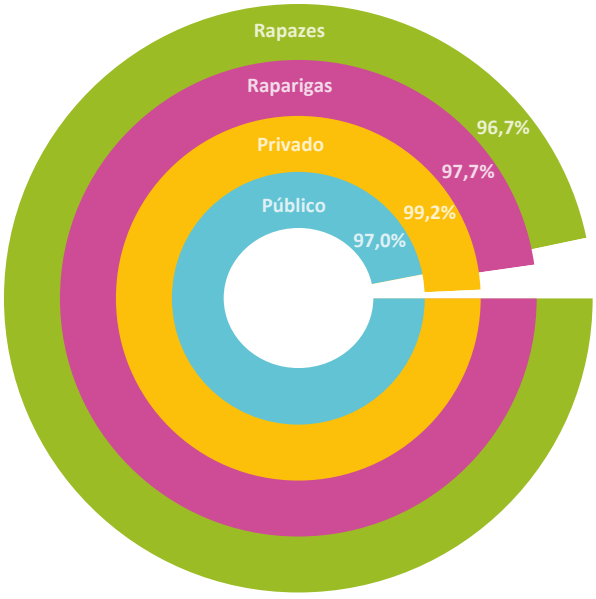
Figura 2.2.18. Evolução da taxa de conclusão do ensino básico geral (%). Portugal



Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 2.2.19. Taxa de conclusão do ensino básico geral (%), por sexo e natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

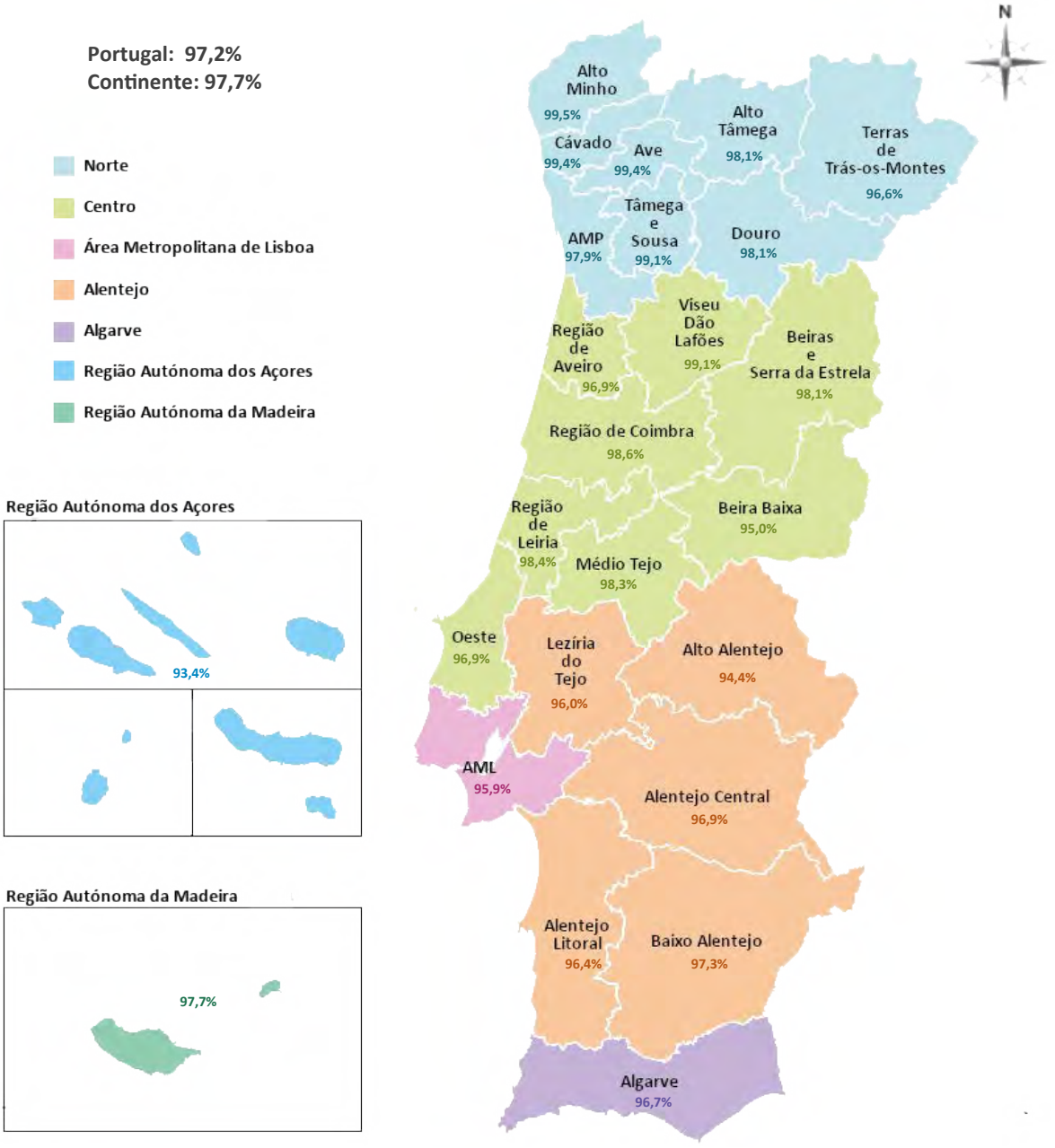


Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 2.2.20 apresenta a taxa de conclusão dos alunos que frequentaram o ensino básico geral ou cursos artísticos especializados em regime integrado, em 2020/2021, desagregada por regiões. Os dados revelam algumas diferenças regionais, sendo o valor máximo de 99,5% registado na região Alto Minho e o valor mínimo de 93,4% assinalado na Região Autónoma dos Açores. Comparativamente à taxa nacional, são 11 as regiões onde a taxa de conclusão foi inferior a 97,2%. Destaca-se as três regiões onde se registaram as taxas mais elevadas, a saber: Alto Minho, Ave e Cávado, com um desvio igual ou superior a 2 pp. A Região Autónoma dos Açores, o Alto Alentejo e a Beira Baixa são regiões que apresentaram as mais baixas taxas de conclusão, com um desvio de pelo menos 2 pp.

Figura 2.2.20. Taxa de conclusão do ensino básico geral (%), por NUTS II e **III**. Portugal, 2020/2021



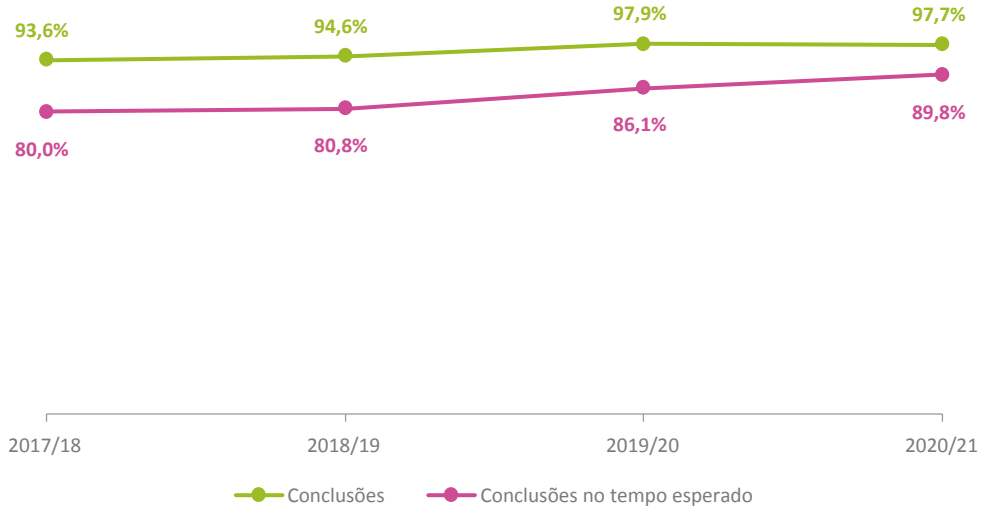
Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 2.2.21 permite uma análise comparativa de valores de Portugal Continental referentes à taxa de conclusão do 3º CEB e à percentagem de alunos que concluem esse mesmo ciclo do ensino básico no tempo esperado, isto é, em 3 anos (designada de percursos diretos de sucesso no 3º CEB).

Apesar da taxa de conclusão do 3º CEB, no Continente, em 2020/2021, não expressar a tendência de melhoria que vinha a demonstrar desde 2017/2018, verifica-se que no indicador Percursos diretos de sucesso, a tendência tem sido de uma melhoria progressiva, tendo atingido o valor máximo de 89,8% em 2020/2021. Para além disso, é também neste ano que se regista a menor diferença (7,9 pp) entre a percentagem de alunos que conclui o ensino básico e a percentagem de alunos que o faz no tempo esperado (Figura 2.2.21)

Figura 2.2.21. Evolução da taxa de conclusão e da taxa de percursos diretos de sucesso (%) no ensino básico geral. Continente

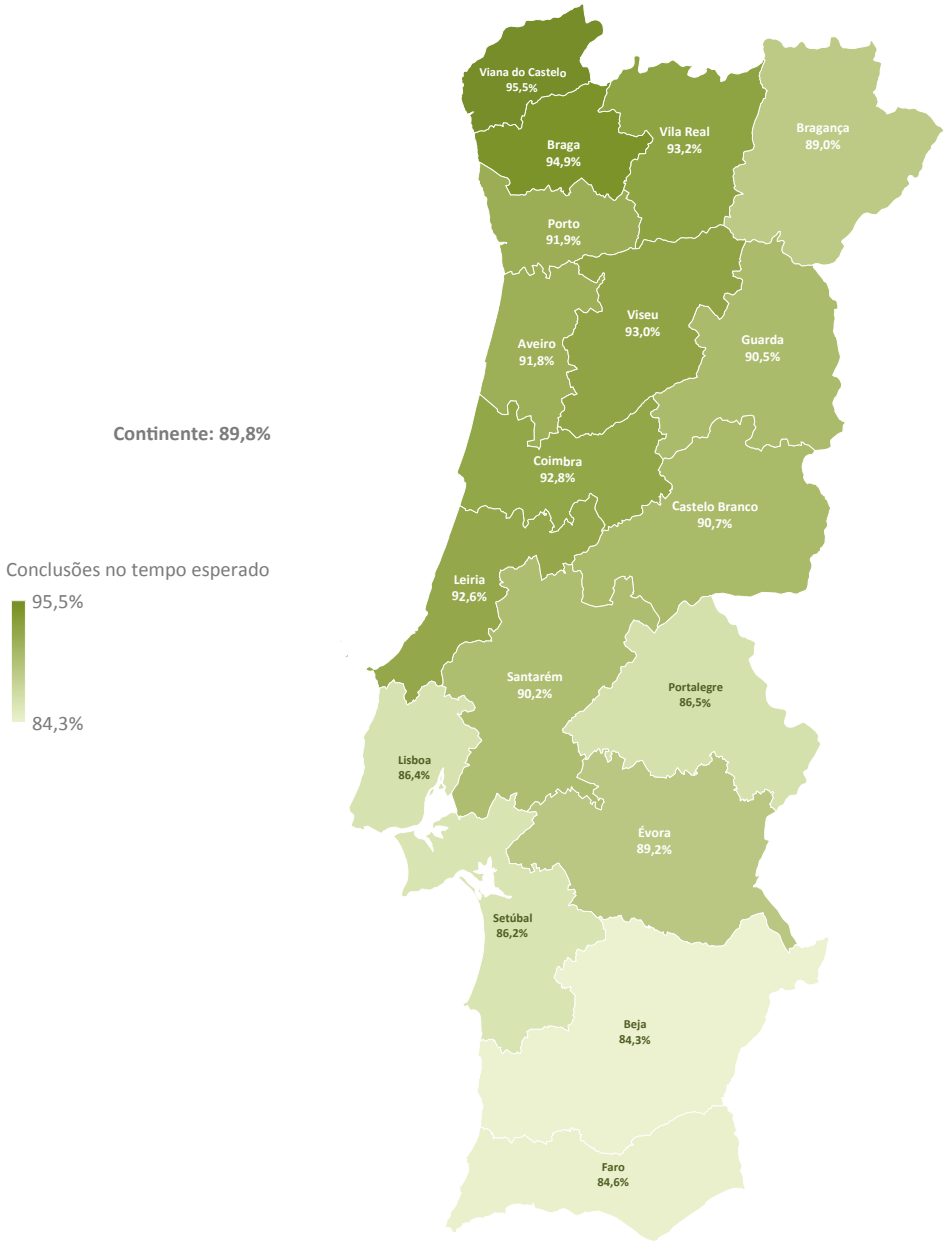


Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2019-2022

A Figura 2.2.22 representa a percentagem de alunos do ensino básico geral e do ensino artístico especializado, de cada distrito do Continente, que concluiu o 3º CEB no tempo esperado, em 2020/2021. São 11 os distritos onde se verificou uma taxa de conclusão no tempo esperado superior à do Continente (89,8%). Foi nos distritos mais a sul do país e em Bragança onde se registou uma proporção de percursos diretos de sucesso abaixo desse valor. Os distritos de Viana do Castelo e Braga registaram os valores mais elevados, 95,5% e 94,9% respetivamente, sendo também nesta área do território onde se evidenciaram as taxas de conclusão de 3º CEB mais elevadas, como mencionado anteriormente.

Figura 2.2.22. Percursos diretos de sucesso no 3º CEB do ensino geral (%), por distritos. Continente, 2020/2021



Notas: 1. Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

2. O indicador Percursos diretos de sucesso foi apresentado pela primeira vez em 2020/21 (dados provisórios), com dados a partir das conclusões em 2017/18.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Retenção

A taxa de retenção e desistência dos alunos que frequentavam o ensino básico geral ou os cursos artísticos especializados em regime integrado, em 2020/2021, revelou uma inversão da tendência descendente dos últimos anos, assumindo valores acima dos apresentados no ano letivo antecedente em todos os anos de escolaridade, atingindo o valor alcançado em 2018/2019 (3,1%).

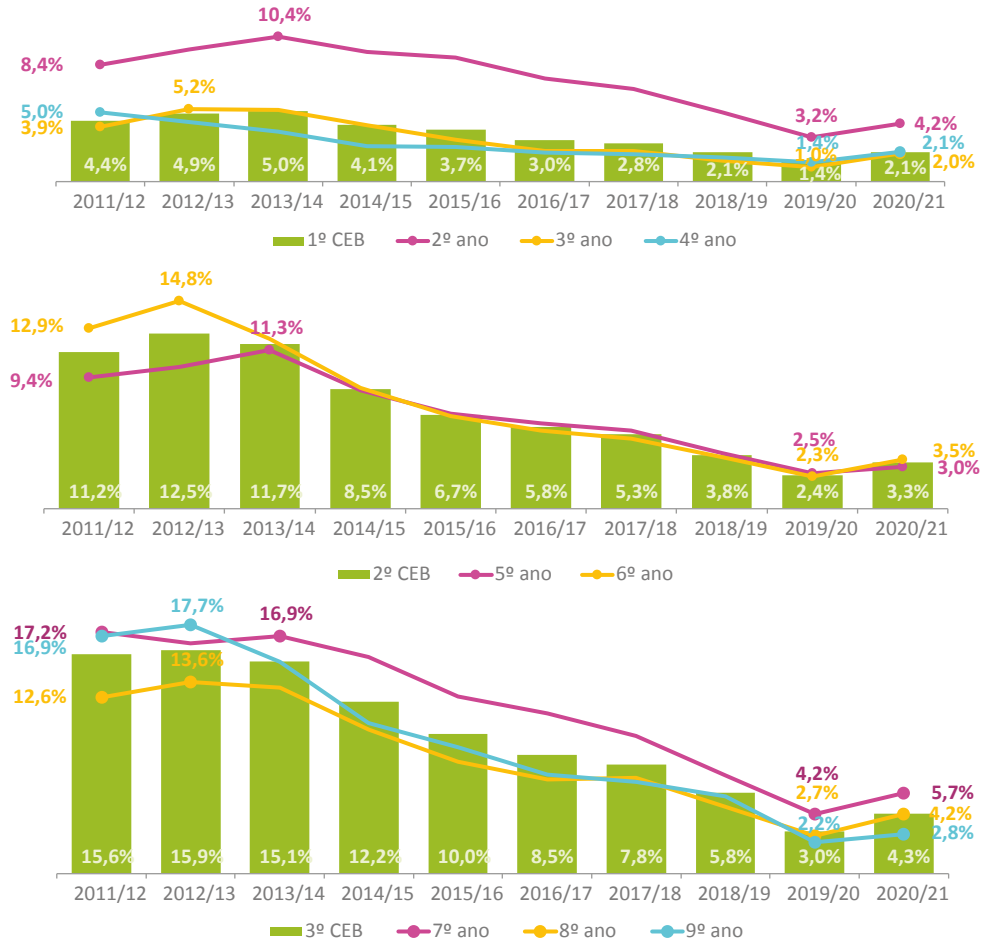
No 1º CEB, em 2021, a taxa aumentou 0,7 pp face ao ano anterior. Comparativamente ao valor máximo da série, diminui 2,9 pp, o que representa uma redução de cerca de 58%. O 2º ano, em que pela primeira vez foi permitida a retenção, continua a ser o ano de escolaridade do 1º CEB em que a percentagem de alunos que não transita para o ano de escolaridade seguinte

é mais elevada (4,2%), sendo um dos valores mais altos do ensino básico. Nos 3º e 4º anos os valores da taxa de retenção e desistência foram inferiores, 2,0% e 2,1% respetivamente, acompanhando a média do ciclo de ensino (Figura 2.2.23).

No 2º CEB, a taxa de retenção e desistência em 2020/2021 aumentou 0,9 pp comparativamente ao ano letivo anterior, apresentando valores semelhantes nos dois anos de escolaridade do ciclo de ensino, desde 2014/2015. Face ao valor máximo da década, atingido em 2013, teve um decréscimo de 9,2 pp, revelando uma redução de 73,6% (Figura 2.2.23).

No 3º CEB, a taxa de retenção e desistência aumentou 1,3 pp face ao ano letivo 2019/2020, com maior expressão nos 7º e 8º anos de escolaridade. Comparativamente ao valor máximo da série atingido em 2012/2013, verificou-se uma quebra de 11,6 pp, correspondente a uma redução de quase 73%. O 7º ano continua a ser o ano de escolaridade que apresenta a maior taxa de retenção e desistência do ensino básico, com um acréscimo de 2,2 pp em relação ao último ano de escolaridade do ciclo anterior. O 9º ano volta a ser o ano de escolaridade com menor taxa de retenção no 3º CEB, sendo o terceiro valor mais baixo no ensino básico, a seguir ao dos 3º e 4º anos de escolaridade (Figura 2.2.23).

Figura 2.2.23. Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino básico geral (%), por ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal



Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A desagregação do número de alunos do ensino básico geral e de cursos artísticos especializados em regime integrado, por sexo e por natureza do estabelecimento (Tabela 2.2.5), permite observar que, em 2021, se manteve a tendência de anos anteriores, isto é, em todos os anos de escolaridade maior taxa de retenção e desistência regista-se no grupo dos rapazes, com maior expressão no 7º ano de escolaridade, onde se constata uma diferença de 2,8 pp e nos 6º e 8º anos, ambos com uma diferença de 1,8 pp. Continua também a ser no conjunto de alunos que frequentam estabelecimentos de ensino público, onde a taxa de retenção e desistência é mais elevada em todos os anos de escolaridade do ensino básico, acima dos 4 pp no 7º e no 2º ano de escolaridade.

Tabela 2.2.5. Taxa de retenção e desistência no ensino básico geral (%), por sexo, natureza do estabelecimento, ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal, 2020/2021

	Rapazes	Raparigas	Público	Privado
1º CEB	**2,3%**	**1,9%**	**2,3%**	**0,6%**
2º ano	4,6%	3,8%	4,7%	0,5%
3º ano	2,2%	1,8%	2,2%	0,9%
4º ano	2,3%	1,9%	2,3%	0,6%
2º CEB	**3,9%**	**2,5%**	**3,6%**	**0,7%**
5º ano	3,4%	2,5%	3,3%	0,6%
6º ano	4,4%	2,6%	3,8%	0,8%
3º CEB	**5,2%**	**3,3%**	**4,6%**	**1,1%**
7º ano	7,1%	4,2%	6,2%	1,3%
8º ano	5,1%	3,3%	4,6%	1,2%
9º ano	3,3%	2,3%	3,0%	0,8%

Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Na decomposição do número de alunos por idade e ano de escolaridade, pode observar-se que é na idade ideal para a frequência de cada ano que se regista a menor taxa de retenção e desistência (Tabela 2.2.6). Olhando para o grupo de alunos que inicia a escolaridade um ano antes da idade ideal, verificam-se valores que variam entre 7,3%, no 3º ano, e 4,8%, no 9º ano, apresentando-se a maior diferença no 3º ano, com um acréscimo de 5,9 pp face à taxa de retenção e desistência dos alunos com idade ideal. Para o grupo de alunos com um ano de desvio antes da idade ideal, comparativamente ao conjunto de alunos com um ano de desvio superior à idade ideal, as taxas de retenção e desistência apenas são superiores nos 3º, 4º e 5º anos de escolaridade, nos restantes anos elas são as segundas mais baixas.

A análise dos dados permite ainda verificar que a medida da retenção escolar agrava consoante o aumento do desvio etário. Observam-se taxas superiores a 10% no grupo de alunos cujo desvio relativamente à idade ideal é superior a dois anos em todo o ensino básico, com exceção dos 4º e 9º anos, onde tal se verifica quando o desvio etário é superior a 3 anos.

Tabela 2.2.6. Taxa de retenção e desistência no ensino básico geral (%), por idade e ano de escolaridade. Portugal, 2020/2021

	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
2º Ano	5,1%	3,5%	5,9%	14,2%	25,3%	36,1%	33,3%	62,5%	46,2%	70,6%			
3º Ano		7,3%	1,4%	3,0%	10,3%	21,9%	37,3%	31,8%	53,6%	29,4%	84,2%		
4º Ano			6,6%	1,3%	3,6%	8,1%	19,5%	23,0%	35,3%	53,2%	79,2%	79,3%	
5º Ano				4,9%	1,0%	4,8%	16,2%	35,6%	57,0%	67,7%	76,9%	83,2%	88,4%
6º Ano					5,2%	1,4%	6,0%	14,3%	23,3%	37,6%	50,0%	71,2%	70,6%
7º Ano						6,5%	2,2%	9,8%	22,1%	32,6%	51,2%	73,0%	82,7%
8º Ano							5,4%	1,7%	7,7%	14,1%	22,6%	43,0%	62,0%
9º Ano								4,8%	1,1%	5,0%	8,6%	18,2%	34,5%

Notas: 1. Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

2. Idade a 31 de dezembro de 2020

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Tabela 2.2.7 mostra os valores da taxa de retenção e desistência nas diferentes regiões do território, destacando-se oito regiões que revelaram taxas menos elevadas em todos os anos de escolaridade do ensino básico, nomeadamente as regiões Alto Minho, AMP, Ave, Cávado, Tâmega e Sousa, Médio Tejo, Região de Coimbra e Região de Leiria. De destacar

também as regiões Viseu Dão Lafões e Região de Aveiro que apresentam uma taxa de retenção superior à nacional apenas num ano de escolaridade, 2º ano e 9º ano respetivamente, e a região Alto Tâmega, onde isso se verifica apenas no 2º CEB. Por outro lado, a Área Metropolitana de Lisboa e as regiões Alto Alentejo, Lezíria do Tejo, Algarve, RAA e RAM registam taxas superiores às nacionais, em todos os anos de escolaridade. Outras apresentam um cenário semelhante, com apenas um ano de escolaridade onde a taxa de retenção e desistência não ultrapassa a nacional, nomeadamente as regiões Beira Baixa (no 8º ano), Alentejo Central (no 4º ano), Alto Alentejo (no 6º ano) e Baixo Alentejo (no 9º ano).

Em cada região, a menor taxa de retenção e desistência ocorre, predominantemente no 3º ano e/ou no 4º ano de escolaridade. Nas regiões Beiras e Serra da Estrela e Viseu Dão Lafões a menor taxa de retenção e desistência surge no 9º ano e nas regiões autónomas no 5º ano. A nível nacional a taxa mais elevada registou-se, no 7º ano, em 17 das 25 regiões. Nas regiões Tâmega e Sousa, Região de Coimbra, Viseu Dão Lafões, Alentejo Central, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo essa situação verifica-se no 2º ano de escolaridade, na região Douro no 5º ano e na região Médio Tejo no 8º ano.

Tabela 2.2.7. Taxa de retenção e desistência no ensino básico geral (%), por NUTS III e ano de escolaridade. Portugal, 2020/2021

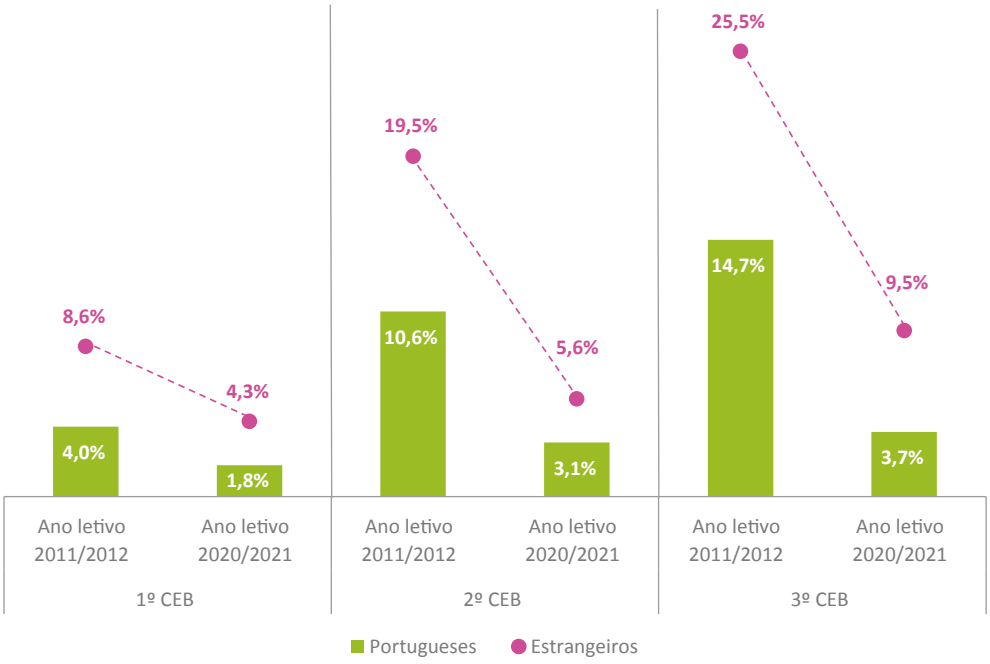
	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Alto Minho	1,1%	0,5%	0,2%	0,7%	1,2%	1,2%	0,7%	0,5%
Alto Tâmega	2,7%	0,6%	1,5%	3,3%	4,2%	5,3%	3,6%	1,9%
Área Metropolitana do Porto	3,3%	1,4%	1,7%	2,4%	2,8%	4,6%	3,8%	2,4%
Ave	1,8%	0,6%	1,0%	0,9%	1,0%	2,1%	1,6%	0,7%
Cávado	1,6%	0,7%	0,7%	0,7%	1,0%	2,0%	1,4%	0,7%
Douro	3,6%	1,3%	1,1%	3,7%	2,3%	3,5%	2,0%	1,9%
Tâmega e Sousa	2,6%	0,7%	0,7%	0,8%	0,9%	2,3%	1,9%	0,9%
Terras de Trás-os-Montes	5,4%	4,0%	2,0%	2,6%	2,9%	7,6%	3,8%	3,4%
Beira Baixa	4,3%	3,2%	3,1%	4,8%	5,5%	10,7%	4,2%	5,0%
Beiras e Serra da Estrela	5,9%	2,3%	2,8%	4,8%	3,1%	7,2%	3,9%	2,0%
Médio Tejo	3,7%	1,2%	1,5%	1,7%	2,7%	3,6%	4,1%	1,9%
Oeste	7,1%	2,1%	2,3%	2,5%	4,2%	6,9%	4,4%	3,2%
Região de Aveiro	2,0%	0,8%	1,0%	1,3%	2,7%	4,6%	4,0%	3,1%
Região de Coimbra	3,2%	1,0%	1,7%	1,8%	2,8%	2,6%	2,8%	1,5%
Região de Leiria	3,9%	1,0%	1,0%	1,0%	2,4%	3,9%	2,4%	1,9%
Viseu Dão Lafões	5,0%	1,3%	1,5%	1,5%	2,3%	4,0%	2,8%	0,9%
Área Metropolitana de Lisboa	5,5%	3,4%	3,5%	5,7%	6,0%	8,7%	6,5%	4,8%
Alentejo Central	6,8%	2,7%	1,7%	3,7%	3,7%	6,5%	5,1%	3,2%
Alentejo Litoral	3,7%	1,7%	1,6%	2,6%	5,2%	6,0%	5,5%	3,4%
Alto Alentejo	6,9%	3,5%	4,7%	7,2%	3,5%	10,5%	6,2%	5,8%
Baixo Alentejo	16,2%	5,6%	4,3%	5,2%	5,9%	12,4%	6,5%	2,8%
Lezíria do Tejo	7,8%	2,7%	2,7%	4,4%	4,5%	6,6%	5,6%	4,0%
Algarve	6,1%	3,3%	2,8%	4,3%	4,8%	9,5%	5,3%	3,5%
Região Autónoma dos Açores	8,8%	5,0%	5,7%	3,1%	5,9%	12,8%	10,2%	6,7%
Região Autónoma da Madeira	4,7%	2,3%	0,8%	0,7%	2,7%	7,5%	5,6%	2,6%
Portugal	**4,2%**	**2,0%**	**2,1%**	**3,0%**	**3,5%**	**5,7%**	**4,2%**	**2,8%**

Nota: Inclui os cursos artísticos especializados em regime integrado

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 2.2.24 faz uma análise comparativa entre as taxas de retenção e desistência de alunos portugueses e de alunos estrangeiros, em cada ciclo do ensino básico em dois momentos temporais. Os dados revelam uma melhoria dos resultados de 2011/2012 para 2020/2021, tanto nos alunos portugueses como nos alunos de outras nacionalidades. Não obstante, a disparidade de valores entre os dois grupos manteve-se elevada em desfavor dos alunos estrangeiros. No 1º CEB a taxa de retenção dos alunos estrangeiros que era 2,2 vezes a taxa de retenção dos alunos portugueses em 2011/2012 passou para 2,4 vezes em 2020/2021; no 2º CEB manteve-se em 1,8 vezes e no 3º CEB a disparidade acentuou-se, passando de 1,7 para 2,6 vezes superior à dos nacionais.

Figura 2.2.24. Taxa de retenção e desistência dos alunos no ensino básico, por ciclo de ensino e nacionalidade. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Avaliação externa das aprendizagens

No ano letivo 2020/2021, atendendo à situação extraordinária criada pela pandemia COVID19, não foram realizadas as provas de aferição dos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, as provas finais do 9º ano nem as provas a nível de escola do ensino básico[10].

Para avaliar as aprendizagens dos alunos, o IAVE realizou um *Estudo de aferição amostral do ensino básico*, em junho de 2021[11], utilizando os instrumentos de avaliação elaborados para as provas escritas de aferição de Português, Matemática e Estudo do Meio do 2º ano, de Português, Português Língua Segunda (para alunos surdos) e Inglês do 5º ano e de Matemática e Inglês do 8º ano. Participaram 645 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas do continente e das regiões autónomas nas provas do 2º ano de escolaridade, 185 nas do 5º ano e 235 nas do 8º ano. A amostra final, considerada válida e representativa, integrou 49 097 alunos que frequentavam o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados deste nível de ensino: 16 376 do 2º ano, 14 884 do 5º ano e 17 837 do 8º ano (o que corresponde às taxas de resposta, face à amostra por ano de escolaridade, de 72%, 77% e 87%, respetivamente).

Os resultados do estudo refletem o desempenho de cada aluno no momento de realização das provas, por domínio de conteúdo ou de competências específicas de cada disciplina/área disciplinar e ainda por domínios cognitivos. Esses resultados foram apresentados, tendo em consideração as categorias que têm enquadrado o desempenho dos alunos desde a aplicação deste modelo de provas de aferição em 2016 (IAVE, 2021, Vol. I).

[10] Cf. Decreto-Lei n.º 2-D/2021, de 22 de março.

[11] Cf. *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021 – Volume I - Resultados nacionais* (IAVE, 2021) https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/RelatorioEstudo-de-Afericao-Amostral_Vol-I_2021_Final.pdf

O IAVE concluiu que os resultados de 2021 apontam para desempenhos inferiores face a anos anteriores:

> De uma forma geral as informações recolhidas neste estudo amostral indiciam um desempenho inferior dos alunos em comparação com os resultados obtidos nas provas de aferição de 2019. Esta constatação poderá ser indício da maior dificuldade sentida pelos alunos em desenvolver as suas aprendizagens durante os dois últimos anos escolares, nos quais se viveram nas escolas períodos alargados de suspensão das atividades letivas presenciais e, consequentemente, de ensino a distância (IAVE, 2021, vol.1: 13).

Da análise global dos dados respeitantes ao desempenho por áreas disciplinares, o mesmo relatório salienta ainda o seguinte:

> (…) no ano letivo 2020/2021, podemos destacar as disciplinas de Matemática, do 8º ano de escolaridade, e Português, do 5º ano de escolaridade, como aquelas em que os alunos evidenciam mais dificuldades em atingir desempenhos dentro do esperado, ou seja, desempenhos inseridos nas categorias "Conseguiu" e "Conseguiu, mas…". (*ibidem*)

Os resultados desagregados por domínios ou conteúdos específicos de cada uma das áreas disciplinares (ou disciplina), por ano de escolaridade, permitiram uma identificação mais fina das aprendizagens alcançadas, mas também dos conhecimentos e competências em que os alunos manifestam dificuldades. Possibilitaram, igualmente, uma comparação face aos resultados obtidos em anos anteriores para o mesmo leque de provas (2018 e 2019).

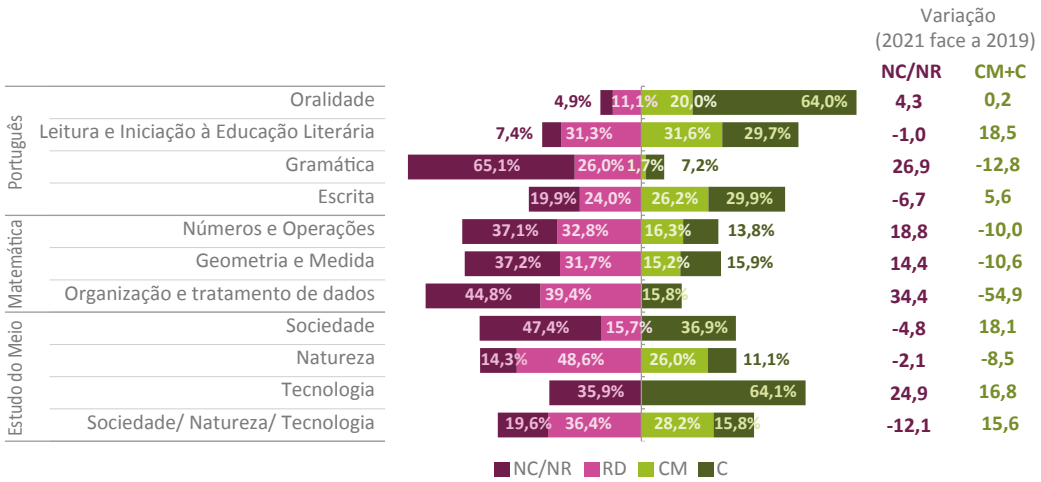
No 2º ano de escolaridade, os domínios em que mais alunos "Conseguiram responder de acordo com o esperado" às questões colocadas em prova foram a *Oralidade* (64% dos alunos) e a *Tecnologia* (64,1%). Noutros domínios, perto de um terço dos alunos também conseguiram responder de acordo com o esperado – *Leitura e Iniciação à Educação Literária* (29,7%), *Escrita* (29,9%), ambas na área de Português, e *Sociedade* (36,9%), na área de Estudo do Meio (Figura 2.2.25).

Em Português as questões relacionadas com a *Gramática* parecem levantar dificuldades à maior parte dos alunos: 65,1% "Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam (NC/NR)" e 26,0% "Revelaram dificuldade na resposta (RD)". Mais se nota que, comparativamente a 2019, houve mais alunos em 2021 que não tiveram sucesso na *Gramática* (+26,9 pp). A *Escrita* também gerou dificuldades e respostas incorretas de 43,9% dos alunos em 2021; ainda assim, a proporção de alunos que conseguiram corresponder ao esperado (total ou parcialmente) não foi muito diferente de 2019 (+5,6 pp) (Figura 2.2.25).

Na Matemática as dificuldades foram visíveis em todos os domínios e houve mais alunos do 2.º ano a responder incorretamente ou a não responderem de todo – *Números e Operações* (69,9%), *Geometria e Medida* (68,9%), *Organização e Tratamento de Dados* (84,2%) – do que que aqueles que deram uma resposta correta (Figura 2.2.25).

Nos temas de Estudo do Meio, além da melhoria dos resultados na *Tecnologia*, também houve mais alunos que deram respostas total ou parcialmente corretas sobre o tema *Sociedade* (+18 pp) do que m 2019. Contudo, ainda não são a maioria (36,9%). As aprendizagens sobre a *Natureza* continuaram abaixo da "linha de água" em 2021 para 62,9% dos alunos (Figura 2.2.25).

Figura 2.2.25. Alunos do 2º ano de escolaridade por categoria de desempenho (%) e variação face a 2019



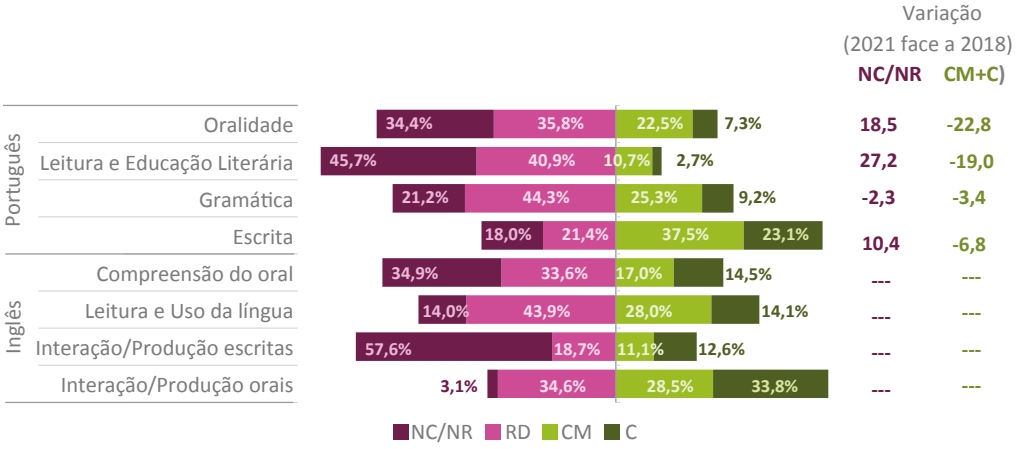
Nota: categorias de codificação das respostas: C - *Conseguiram responder de acordo com o esperado*; CM - *Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar*; RD - *Revelaram dificuldade na resposta*; NC/NR - *Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam*.

Fonte: CNE, a partir de *Estudo de Aferição Amostral 2021*, IAVE, 2021

Em 2021, os resultados do 5º ano apresentaram variações negativas face a 2018 em todos os domínios da prova de Português. Uma elevada percentagem de alunos não conseguiu responder de acordo com o esperado ou não respondeu (NC/NR) ou revelou dificuldade na resposta (RD) nos domínios da oralidade (70,2%), Leitura e Educação Literária (86,6%) e Gramática (65,5%) (Figura 2.2.26). A Escrita é o único domínio em que mais alunos do 5º ano conseguiram responder totalmente ou parcialmente de acordo com o esperado, 60,6% (23,1% + 37,5%).

Observando os resultados para a prova de Inglês (aplicada apenas em 2021), o domínio da *Interação/Produção Escrita* sobressai como o único em que mais alunos responderam acertadamente, 33,8% "Conseguiram responder de acordo com o esperado" e 28,5% deram uma resposta no sentido do que era esperado, mas… podem ainda melhorar". A maior parte dos alunos do 5.º ano revelou dificuldade, não conseguiu ou nem tentou responder às questões sobre Compreensão Oral (68,5%), Leitura e Uso da Língua (57,9%), Interação/Produções escritas (76,3%) (Figura 2.2.26).

Figura 2.2.26. Alunos do 5º ano de escolaridade por categoria de desempenho (%) e variação face a 2018



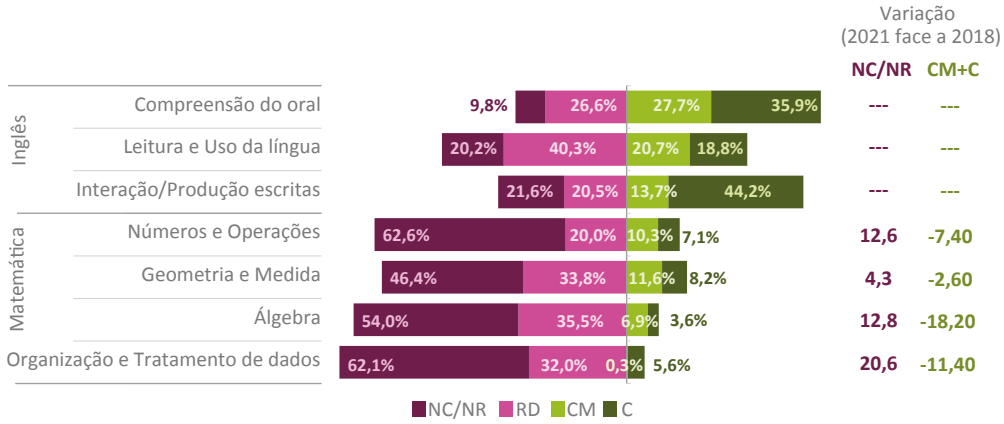
Nota: categorias de codificação das respostas: C - *Conseguiram responder de acordo com o esperado*; CM - *Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar*; RD - *Revelaram dificuldade na resposta*; NC/NR - *Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam*.

Fonte: CNE, a partir de *Estudo de Aferição Amostral 2021*, IAVE, 2021

No 8º ano, o desempenho dos alunos em Matemática revelou variações negativas face a 2018 em todos os domínios avaliados. Foram mais acentuadas na Álgebra e na *Organização e Tratamento de Dados*, em que a proporção de alunos que "Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar" caiu 18,2 pp e 11,4 pp, respetivamente, face a 2018. Os resultados foram manifestamente negativos nesta disciplina em que, qualquer que seja o domínio, mais de 80% dos alunos "Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam" ou "Revelaram dificuldade na resposta" (Figura 2.2.27).

Os resultados da prova de Inglês (aplicada apenas em 2021) mostram que a percentagem de alunos do 8º ano que "Conseguiram responder de acordo com o esperado" ou "…podem ainda melhorar" as suas respostas foi de 63,6% no domínio da *Compreensão Oral e de* 57,9% no domínio da *Interação/Produção escritas.* O panorama não é tão preocupante como na área da Matemática, mas no domínio da *Leitura e Uso da Língua* inglesa houve muitos alunos que manifestaram dificuldades: 20,2% "Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam" e 40,3% "Revelaram dificuldade na resposta" (Figura 2.2.27).

Figura 2.2.27. Alunos do 8º ano de escolaridade por categoria de desempenho (%) e variação face a 2018



Nota: categorias de codificação das respostas: C - *Conseguiram responder de acordo com o esperado*; CM - *Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar*; RD - *Revelaram dificuldade na resposta*; NC/NR - *Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam*.

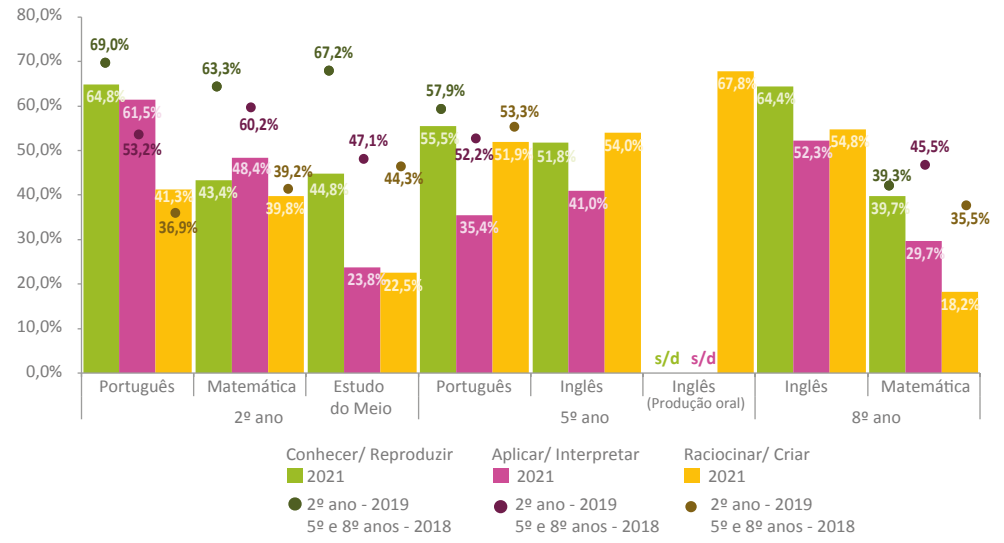
Fonte: CNE, a partir de *Estudo de Aferição Amostral 2021*, IAVE, 2021

Relativamente aos domínios cognitivos avaliados neste estudo de aferição, o relatório do IAVE (2021) conclui que em qualquer das áreas disciplinares avaliadas e independentemente do ano de escolaridade, registou-se um desempenho mais modesto nas questões que pressupõem maior complexidade cognitiva, exceto em Inglês e em Português no 5º ano.

Recorda-se que os domínios cognitivos foram analisados de acordo com três níveis de complexidade: Nível 1 – Conhecer/Reproduzir (inclui processos como identificar, enumerar, reconhecer); Nível 2 – Aplicar/Interpretar (i. e., aplicar; interpretar; resolver por meio de processo rotineiro); compreender…); e Nível 3 – Raciocinar/Criar (analisar; sintetizar; inferir; avaliar; criticar; resolver por meio de processo não rotineiro…). Foi sobretudo nas questões que obrigam a *Raciocinar/Criar* que as percentagens médias de acerto foram mais baixas no 2º ano de escolaridade, especialmente em Estudo do Meio: 22,5% de média de acerto (-21,8 pp que em 2019). Na área de Matemática, no 8º ano, a percentagem de acerto dos itens que envolviam "Raciocinar/Criar" também é a mais baixa (18,2%) e foi inferior à alcançada na prova de 2018 (-17,3 pp). O Inglês do 5º ano, especialmente a Produção Oral em Inglês, e o Inglês do 8º ano são uma exceção a esta tendência, ao apresentarem percentagens médias de acerto neste tipo de itens de 54,0%, 67,8% e 54,8%, respetivamente (Figura 2.2.28).

Nas questões que envolvem *Conhecer/Reproduzir* ou *Aplicar/Interpretar* as percentagens médias de acerto situam-se entre os 51,8% e os 64,8%, em várias áreas disciplinares e anos. Excetuam-se (i) no 2º ano, Matemática e Estudo do Meio, em que as percentagens de acerto para este tipo de itens caíram substancialmente comparativamente a 2019; e (ii) no 5º ano, em Português, mais precisamente, para os processos *Aplicar/Interpretar* (Figura 2.2.28).

Figura 2.2.28. Resultados por domínio cognitivo (% média de acerto) em 2021 e variação face a 2018 ou 2019



Fonte: CNE, a partir de *Estudo de Aferição Amostral 2021*, IAVE, 2021

2.3. Ensino secundário| Jovens

O ensino secundário configura-se, desde 2009, como a última etapa da escolaridade, na sequência do alargamento da escolaridade obrigatória a este nível da educação ou ao nível etário dos 18 anos (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto). Este nível de ensino tem a duração de três anos curriculares (10º, 11º e 12º anos de escolaridade).

De acordo com os princípios orientadores consagrados no Decreto-Lei nº 55/2018, de 16 de julho, este nível de ensino oferece aos alunos diferentes vias que procuram responder aos seus interesses vocacionais, livres de estereótipos, e permitem a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para todos[1], pelo que os alunos podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível: a) Cursos científico-humanísticos; b) Cursos profissionais; c) Cursos artísticos especializados; d) Cursos com planos próprios. Tal como no ensino básico, o secundário compreende, ainda, Cursos de educação e formação de jovens, visando o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inserção na vida ativa.

Não obstante, num quadro da autonomia curricular e pedagógica, as escolas podem conferir aos alunos do ensino secundário a possibilidade de adotarem um percurso formativo próprio mediante a permuta e substituição de disciplinas, no respeito integral pelas componentes específica e científica de cada curso[2].

Tal como estabelecido para o nível anterior o ensino secundário compreende as seguintes modalidades: i) o ensino a distância; ii) o ensino para a itinerância; iii) o ensino individual; iv) o ensino doméstico. Estas modalidades educativas podem aplicar-se a alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, pois salvaguardam o processo de acompanhamento e a certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória[3].

No ensino secundário é também assumido o compromisso de assegurar uma educação inclusiva, mediante a adequação dos processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, tendo em consideração as suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, o currículo prevê o acesso às ofertas destinadas a alunos surdos – língua gestual portuguesa como primeira língua (substituindo a disciplina de Português) e português língua segunda, bem como à oferta de português língua não materna, para alunos cuja língua materna não é o português (são apresentados dados sobre esta matéria no subcapítulo 6.1).

Este subcapítulo apresenta, num primeiro ponto, a organização da oferta educativa e formativa disponível para os alunos do ensino secundário. A distribuição dos alunos matriculados nos cursos disponíveis, assim como a informação relacionada com as dinâmicas do sistema de ensino através da evolução de indicadores relativos à taxa de escolarização, taxa de retenção e desistência, ou taxa de conclusão deste nível de ensino, constituem outros aspetos abordados. Num segundo ponto integra, também, informação sobre os resultados da avaliação interna e externa das aprendizagens, apresentando os resultados globais alcançados pelos alunos.

Oferta educativa e formativa

As ofertas educativas e formativas do ensino secundário têm como finalidade proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, conforme estabelecido no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado do trabalho.

As ofertas educativas e formativas do ensino secundário integram cursos científico-humanísticos e cursos de dupla certificação, caracterizados por uma aprendizagem mais prática, associada a uma profissão, e que permitem continuar a estudar ou integrar o mercado de trabalho – Cursos Artísticos Especializados (CAE), Cursos Profissionais (CP), Cursos de Educação e Formação (CEF) de jovens, Cursos com Planos Próprios (CPP) e Cursos de Aprendizagem (Figura 2.3.1).

---

1 Cf. alínea g), do ponto 1 do artº 4º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 16 de julho.
2 Cf. ponto 1, do artº 16º, do Decreto-Lei nº 55/2018, de 16 de julho.
3 Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro, Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, e Portaria nº 69/2019, de 26 de fevereiro.

Figura 2.3.1. Ofertas educativas e formativas do ensino secundário

		Oferta educativa e formativa		Níveis de qualificação (QNQ)
		Cursos	Áreas/Tipos	
Ensino secundário		**Cursos científico-humanísticos**	**Ciências e tecnologias** **Ciências socioeconómicas** **Línguas e humanidades** **Artes visuais**	**Nível 3**
Ensino secundário	Cursos de dupla certificação	**Cursos artísticos especializados**	**Música, Dança, Artes Visuais e Audiovisuais**[1]	**Nível 4**
Ensino secundário	Cursos de dupla certificação	**Cursos profissionais**	**Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, agricultura, ambiente, entre outros** [2]	**Nível 4**
Ensino secundário	Cursos de dupla certificação	**Cursos de educação e formação (CEF)**	**Tipos 5, 6 e 7** Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, agricultura, ambiente, entre outros[2]	**Nível 3**
Ensino secundário	Cursos de dupla certificação	**Cursos com planos próprios**	**Percursos próprios propostos por cada estabelecimento de ensino**	**Nível 4**
Ensino secundário	Cursos de dupla certificação	**Cursos de aprendizagem**	**Cursos da responsabilidade do IEFP** Indústria e tecnologia, serviços, comércio e transportes, entre outros [2]	**Nível 4**

Notas:

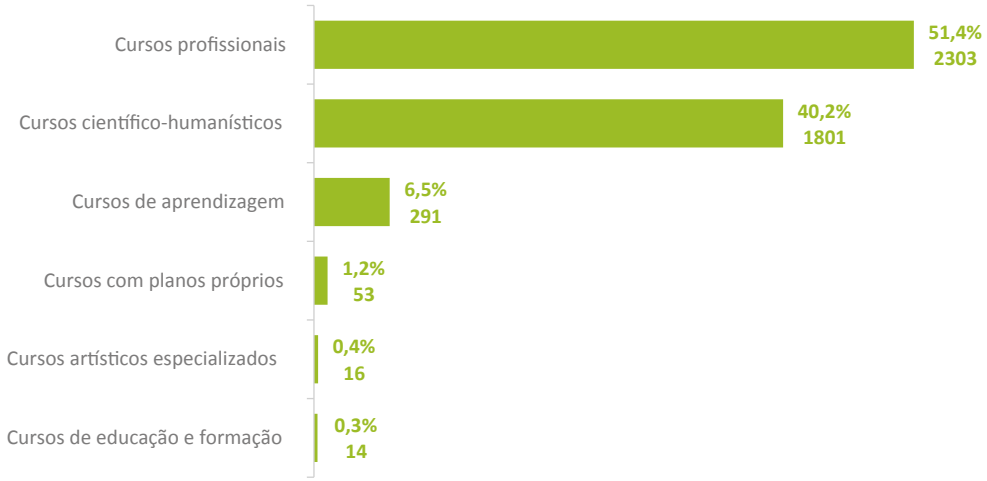
[1] Na área da Música (nível secundário), os cursos artísticos especializados podem ser frequentados em regime integrado, articulado e supletivo. Na área da Dança, em regime integrado e articulado. Os cursos secundários artísticos nas áreas das Artes Visuais e dos Audiovisuais, bem como da Dança, conferem o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificação (QNQ). Os cursos de Música conferem o nível 3 do QNQ (Portaria nº 232-A/2028, de 20 de agosto e Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto).

[2] Oferta de cursos nas diferentes áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (Portaria nº 256/2005 de 16 de março)

Fonte: CNE, a partir de DGE, ANQEP

A Figura 2.3.2 considera a diversidade de cursos distintos disponíveis à entrada para o 10º ano de escolaridade. Em 2020/2021, mais de metade da oferta pública e privada de cursos orientados para jovens no ensino secundário foi constituída por cursos profissionais. A oferta de cursos científico-humanísticos representou cerca de 40% da oferta total e os restantes cursos de dupla certificação, que permitem o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado do trabalho, representaram cerca de 8%. Apesar da elevada diversidade de cursos profissionais disponíveis, a maior proporção de alunos matriculados concentrou-se em cursos científico-humanísticos, como se verificará mais adiante.

Figura 2.3.2. Oferta de cursos de ensino secundário por natureza dos percursos (Nº e %). Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2022

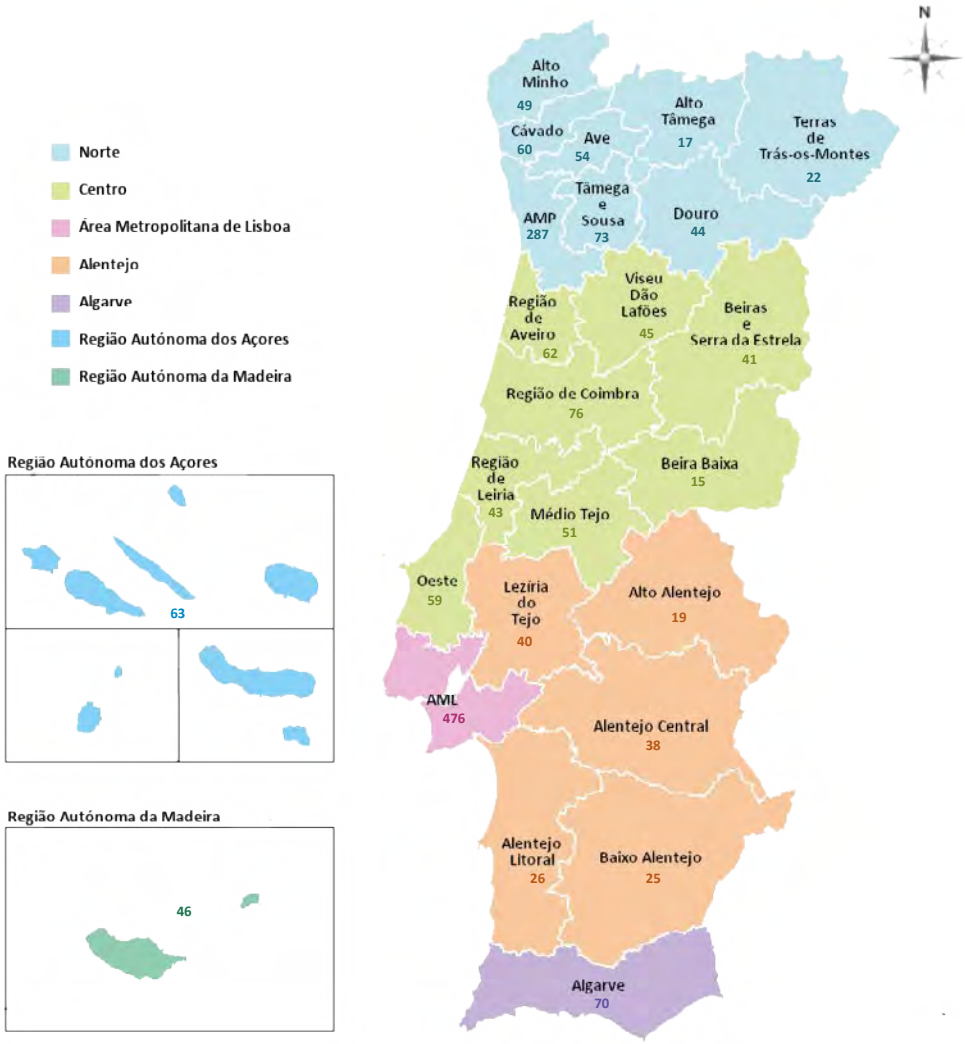
Cursos científico-humanísticos

Os cursos científico-humanísticos (CCH) estão vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior universitário ou politécnico. Têm a duração de três anos letivos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e conferem diploma de conclusão do ensino secundário, bem como o nível três de qualificação no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Esta oferta está organizada em quatro grandes áreas de conhecimento: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais. Os seus planos de estudo compreendem uma componente de formação geral que é comum aos quatro cursos e uma componente de formação específica relacionada com o domínio escolhido.

Em 2020/2021, a oferta de cursos científico-humanísticos totalizou 1801 cursos distribuídos por todo o território nacional, maioritariamente concentrada nas duas áreas metropolitanas do país, 476 cursos na AML e 287 na AMP (Figura 2.3.3). Muito menor é a oferta na Região de Coimbra, a terceira NUTS III com mais cursos, onde há 76 cursos.

Em 2020/2021, à semelhança da distribuição em anos anteriores, o curso de ciências e tecnologias foi o que apresentou maior número de ofertas (34,4%), seguido do curso de línguas e humanidades (30,9%), concentrando-se sobretudo nas regiões Norte, AML e Centro (Figura 2.3.4). O curso de artes visuais é, em regra, o que apresenta menor número de ofertas no país (12,9%), seguido do curso de ciências socioeconómicas (21,7%). Em 2021, estes dois cursos estiveram sobrerrepresentados, também nas regiões Norte, AML e Centro. O Alentejo e o Algarve, assim como as Regiões Autónomas, apresentaram uma menor oferta de cursos científico-humanísticos, mas relativamente equilibrada entre as quatro áreas de estudo, com exceção do Algarve onde os cursos de Artes Visuais se destacam face aos restantes.

Figura 2.3.3. Oferta de cursos científico-humanísticos, no 10º ano de escolaridade (Nº), por NUTS III. Portugal, 2020/2021



Nota: A oferta de CCH baseia-se no número de cursos existentes em cada estabelecimento de ensino, público e privado, com alunos matriculados no 10º ano de escolaridade, podendo um mesmo estabelecimento ter mais do que uma oferta.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2022

Figura 2.3.4. Oferta de cursos científico-humanísticos (Nº e %), por área de estudo e NUTS II. Portugal, 2020/2021

NUTS II	Artes visuais	Ciências e tecnologias	Ciências socioeconómicas	Línguas e humanidades	Total
Norte	29,2%	35,3%	32,7%	34,3%	606
Centro	19,7%	23,9%	18,9%	22,3%	392
AML	31,3%	23,7%	30,4%	24,6%	476
Alentejo	7,7%	7,9%	7,9%	9,0%	148
Algarve	6,4%	3,2%	4,3%	3,2%	70
RAA	3,4%	3,5%	2,8%	3,9%	63
RAM	2,1%	2,4%	2,8%	2,7%	46
Total	**233**	**620**	**391**	**557**	**1801**

Nota: Não estão contemplados os cursos com planos de estudo estrangeiros. A oferta destes cursos concentra-se maioritariamente na Área Metropolitana de Lisboa (14 de uma oferta de 24).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2022

Cursos profissionais

Criados em 1989[4], os cursos profissionais constituem uma oferta educativa direcionada para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos, se assim o pretenderem (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). Trata-se de cursos de dupla certificação, pois conferem diploma de conclusão do ensino secundário, a par de certificação profissional de nível 4 de qualificação do QNQ. As áreas de educação e formação dos cursos profissionais são vastas, incluindo áreas como a agricultura, silvicultura e pescas, artes, ciências empresariais, engenharia e técnicas afins, indústrias transformadoras, informática, proteção do ambiente, saúde e serviços pessoais.

Com uma estrutura modular, os planos de estudo de cada curso organizam-se segundo os diversos módulos e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) na componente de formação tecnológica. Os cursos profissionais têm, independentemente da área de formação, as mesmas componentes – geral, científica e tecnológica – e integram obrigatoriamente a formação em contexto de trabalho nesta última. A avaliação dos alunos inclui uma Prova de Aptidão Profissional (PAP), na qual é apresentado um projeto que dê conta das competências e dos saberes desenvolvidos ao longo da formação.

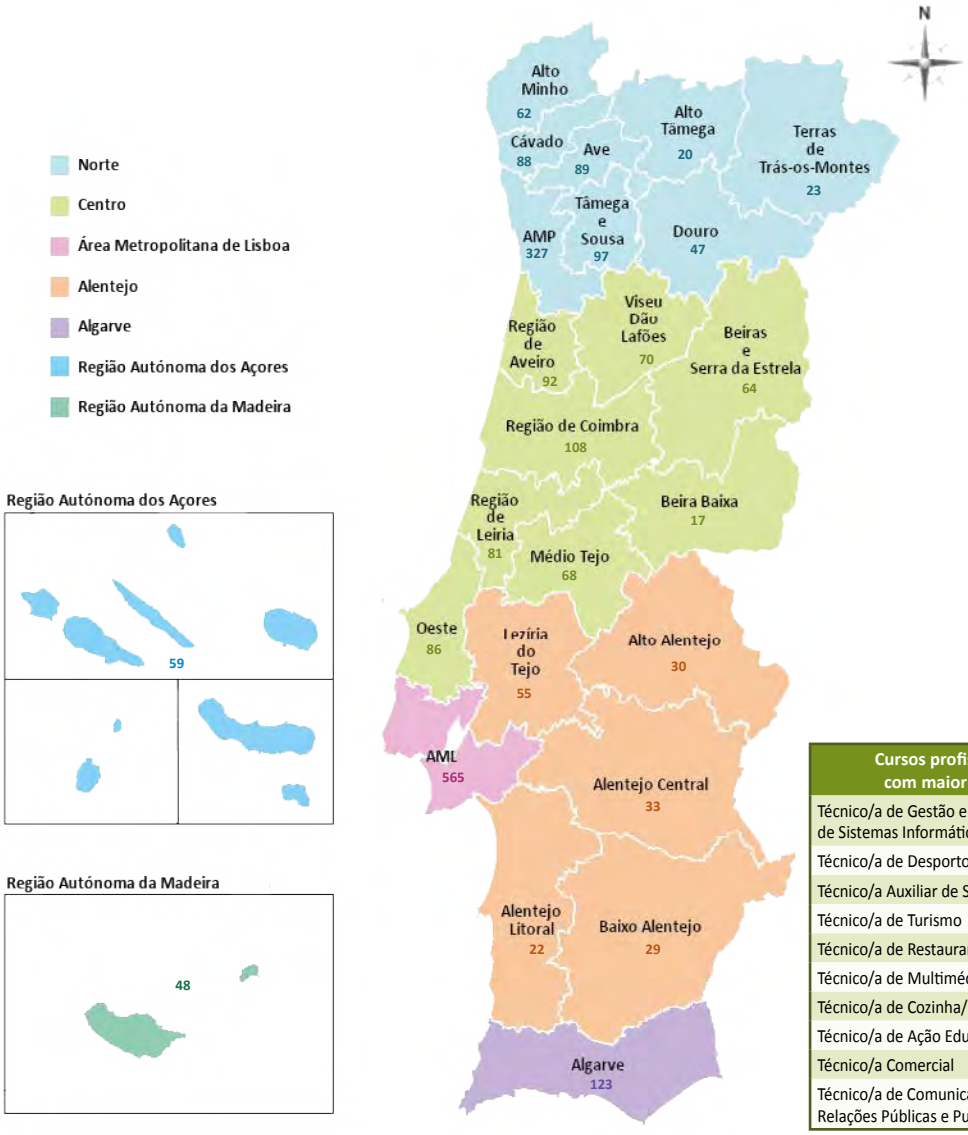
Os cursos profissionais organizam-se de acordo com os perfis profissionais e os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações, sendo todos os cursos criados através de Portaria.

Em 2020/2021, os cursos profissionais representaram a maior oferta educativa e formativa do ensino secundário, com um total de 2303 cursos em 713 estabelecimentos de educação e ensino, distribuídos pelo território nacional. Tendo em conta as NUTS II, a região Norte apresentou o número mais elevado de cursos disponíveis, com 32,7% do total de cursos profissionais que fizeram parte da oferta educativa do ensino secundário no ano letivo de 2020/2021, seguindo-se a região Centro e a AML, com 25,4% e 24,5%, respetivamente. No que diz respeito à distribuição da oferta de cursos profissionais no Continente, por NUTS III (Figura 2.3.5), observa-se que existia mais oferta de CP no litoral e nas zonas urbanas, com mais população, com destaque para a Área Metropolitana de Lisboa, com 565 cursos profissionais, correspondente a 22,8% desta oferta a nível nacional, a Área Metropolitana do Porto, com 327 ofertas, isto é 14,2% do total de cursos profissionais, o Algarve, a Região de Coimbra e as Regiões Autónomas, embora estas últimas com um número de ofertas bastante inferior. Assinala-se como exceção o Alentejo, em que se contabilizam menos cursos no Alentejo Litoral do que no Alto Alentejo, Alentejo Central e Baixo Alentejo devido, provavelmente, ao facto de existir uma maior concentração urbana nestas três últimas regiões, mais estabelecimentos de educação e ensino e, portanto, mais procura.

[4] O Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, estabeleceu a criação das escolas profissionais e posteriormente o Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro, veio estabelecer o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas. Atualmente, os cursos profissionais estão consignados no Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho e são regulamentados pela Portaria nº 235-A/2018, de 23 de agosto.

Para complementar a informação cartografada na Figura 2.3.5, optou-se por incluir a lista dos 10 cursos com maior oferta. No ano letivo 2020/2021, destacaram-se, pela maior frequência e cobertura do território, os cursos de Técnico/a de Gestão e de Programação de Sistemas Informáticos, que representaram 6,7% da oferta total, existente em 18 regiões, bem como o de Técnico/a de Desporto, com uma representação de 6,4% da oferta, distribuída por 23 das 25 regiões. Os cursos de Técnico/a de Restaurante/Bar e de Técnico/a de Cozinha/Pastelaria, com uma representatividade de 5,3% e 5,0%, respetivamente, foram oferta em todas as regiões do território nacional. Acresce que, com exceção do curso de Técnico/a de Comunicação – Marketing, Relações Públicas e Publicidade, os já enumerados surgem igualmente na lista dos 10 cursos com mais alunos matriculados.

Figura 2.3.5. Oferta de cursos profissionais (Nº), no 10º ano de escolaridade, por NUTS III. Portugal, 2020/2021



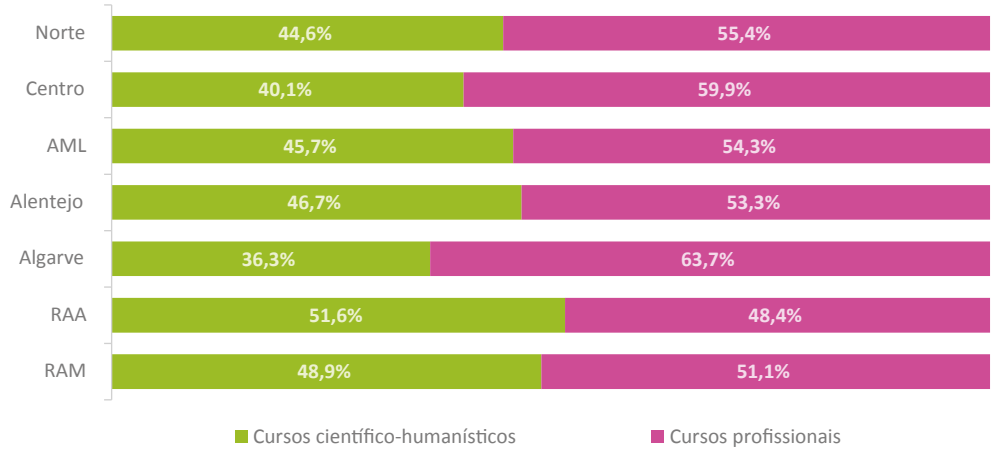
Cursos profissionais com maior oferta	Nº de ofertas
Técnico/a de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	155
Técnico/a de Desporto	148
Técnico/a Auxiliar de Saúde	127
Técnico/a de Turismo	125
Técnico/a de Restaurante/Bar	121
Técnico/a de Multimédia	119
Técnico/a de Cozinha/Pastelaria	115
Técnico/a de Ação Educativa	81
Técnico/a Comercial	55
Técnico/a de Comunicação - Marketing, Relações Públicas e Publicidade	50

Nota: A oferta de CP baseia-se no número de cursos existentes em cada estabelecimento de ensino, público e privado, com alunos matriculados no 10º ano de escolaridade, podendo um mesmo estabelecimento ter mais do que uma oferta.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2022

A oferta educativa no ensino secundário está fortemente polarizada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. Com exceção na Região Autónoma dos Açores, onde a oferta de cursos profissionais foi superior à de cursos científico-humanísticos, sendo a diferença mais expressiva nas regiões Algarve e Centro. As Regiões Autónomas, o Alentejo e a Área Metropolitana de Lisboa foram as regiões que mostraram um maior equilíbrio entre as duas ofertas (Figura 2.3.6).

Figura 2.3.6. Oferta de cursos científico-humanísticos e de cursos profissionais (%), por NUTS II. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2022

Existiram 133 cursos profissionais diferentes, que se multiplicam em diferentes turmas de 10º ano. A maioria dos cursos funciona nos diferentes tipos de entidades, contudo, alguns apenas são ministrados em estabelecimentos públicos e outros apenas em estabelecimentos privados. Em 2020/2021, no 10º ano, ou seja, enquanto nova oferta, existiam 21 tipos de cursos só em estabelecimentos públicos e 23 exclusivamente em estabelecimentos privados (Tabela 2.3.1).

Tabela 2.3.1. Cursos profissionais a funcionar exclusivamente no 10º ano, em estabelecimentos públicos ou privados. Portugal, 2020/2021

Público	Privado
Acompanhante de Turismo Equestre	Artes do Espetáculo – Cenografia, Figurinos e Adereços
Bombeiro/a	Artes do Espetáculo – Luz, Som e Efeitos Cénicos
Mecânico/a de Aeronaves e de Material de Voo	Assistente de Conservação e Restauro – Conservação e Restauro de Azulejo, Pedra, Pintura Mural, Metais e Madeiras
Técnico/a Administrativo/a	Cabeleireiro/a
Técnico/a da Qualidade	Técnico/a Auxiliar Protésico – Variante de Prótese Dentária
Técnico/a de Eletrónica Médica	Técnico/a de Artes Gráficas
Técnico/a de Gestão Equina	Técnico/a de Banca e Seguros
Técnico/a de Indústrias Alimentares	Técnico/a de Construção Civil – Variante de Condução de Obra – Edifícios
Técnico/a de Jardinagem e Espaços Verdes	Técnico/a de Coordenação e Produção de Moda
Técnico/a de Manutenção Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	Técnico/a de Desenho da Construção Civil
Técnico/a de Museografia e Gestão do Património	Técnico/a de Desenho de Calçado e Marroquinaria
Técnico/a de Ourivesaria	Técnico/a de Desenho de Construções Mecânicas
Técnico/a de Planeamento Industrial de Metalurgia e Metalomecânica	Técnico/a de Desenho de Construções Mecânicas – Variante de Moldes
Técnico/a de Produção Aeronáutica – Montagem de Estruturas	Técnico/a de Gestão Cinegética
Técnico/a de Redes Elétricas	Técnico/a de Marketing
Técnico/a de Relojoaria	Técnico/a de Mecânica Naval
Técnico/a de Sistemas de Informação Geográfica	Técnico/a de Produção e Montagem de Moldes
Técnico/a de Topografia	Técnico/a de Produção e Tecnologias da Música
Técnico/a Instalador/a de Sistemas Térmicos de Energias Renováveis	Técnico/a de Química Industrial
Técnico/a Vitivinícola	Técnico/a de Som
Técnico/a de Distribuição	Técnico/a de Tráfego de Assistência em Escala
	Técnico/a de Transformação de Polímeros/Processos de Produção
	Técnico/a de Vídeo

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2022

Cursos de aprendizagem

Os cursos de aprendizagem (CA) permitem obter uma dupla certificação relacionada com a forte componente de formação realizada em contexto de empresa e de outras entidades empregadoras, visando a inserção no mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos de nível superior. Destinam-se a jovens que pretendem adquirir competências para o desempenho de uma profissão através de uma qualificação profissional de nível 4 e, simultaneamente, garantir a obtenção de diploma do 12º ano de escolaridade. Não obstante a possibilidade de prosseguimento de estudos subjacente aos cursos de aprendizagem, esta modalidade diferencia-se das demais, nomeadamente pelo facto de a componente de formação em contexto de trabalho ser desenvolvida sempre em regime de alternância[5]. Em 2021 podiam aceder a estes cursos todos aqueles que tinham menos de 25 anos, tinham concluído o 9º ano, mas não o ensino secundário. Os cursos têm uma duração de 3700 horas (cerca de dois anos e meio) e integram uma preparação para o desempenho de uma profissão, pelo que 40% da formação é realizada numa empresa (cerca de nove meses). A sua organização tem por base os referenciais de competências e de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações e, podem ser desenvolvidos pelos centros de formação de gestão direta ou participada do IEFP, I.P., por outras entidades tuteladas pelo ministério responsável pela respetiva área de formação profissional, bem como por outras entidades públicas ou privadas, certificadas como entidades formadoras. Existem cursos de aprendizagem em diferentes áreas de educação e formação, tais como indústria, digital, serviços, comércio e transportes, agricultura e ambiente.

No ano letivo em análise, os cursos de aprendizagem constituíram a terceira maior oferta no ensino secundário (291 cursos em estabelecimentos de educação e ensino públicos e privados), a seguir à oferta de cursos profissionais e de cursos científico-humanísticos, tendo existido um acréscimo significativo do número de cursos disponíveis a nível nacional, face ao ano letivo 2018/2019 em que existiram apenas 11 cursos no 1º ano de formação, correspondente ao 10º ano de escolaridade (CNE, EE2019). Em 2020/2021, encontravam-se em funcionamento 49 cursos distintos, sendo as áreas de mecatrónica e informática as que apresentaram maior frequência, com uma representação de 11,6% e 12,0% respetivamente, do total de cursos existentes.

A oferta destes cursos, contabilizada pelo número de cursos em funcionamento no1º ano de formação, em entidades públicas e privadas, concentrou-se maioritariamente nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, com uma representatividade de 37,2% e 24,8%, respetivamente, face ao total de 250 ofertas de cursos de aprendizagem, em Portugal Continental. Mais de metade das ofertas funcionaram em entidades de natureza privada, com 146 cursos de aprendizagem, ou seja, 58,4%, do total de cursos de aprendizagem a funcionar no Continente.

Na Região Autónoma da Madeira a oferta de cursos de aprendizagem existiu apenas em um centro de formação profissional de iniciativa pública, com um total de 4 cursos, nomeadamente Esteticista, Técnico/a de apoio familiar e de apoio à comunidade, Técnico/a de auxiliar de farmácia e Técnico/a de logística.

Na Região Autónoma dos Açores existe uma oferta de educação e formação equiparada aos cursos de aprendizagem, o Programa Formativo de Inserção de Jovens (PROFIJ) que, no caso do ensino secundário, é destinado a jovens até aos 22 anos de idade. Para além da qualificação de jovens e a sua inserção no mercado de trabalho, esta oferta pretende proporcionar a diversificação curricular e combater o insucesso educativo, tendo por referenciais de formação, na componente de formação sociocultural e científica, os conteúdos programáticos estabelecidos para os cursos de aprendizagem e os referenciais de competências e formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, no que se refere às componentes de formação tecnológica.

Os cursos do PROFIJ conferem uma dupla certificação, habilitação académica equivalente ao ensino secundário, e o nível 4 de qualificação do QNQ. Estes cursos são ministrados exclusivamente em estabelecimentos do ensino público.

Os cursos de formação do ensino secundário, no âmbito do PROFIJ, contemplam duas vias (tipo 4 e tipo 6), consoante as condições de acesso dos alunos, no caso do tipo 4, o 9º ano ou equivalente, e do tipo 6, a frequência do 12º ano ou equivalente (máximo de 3 disciplinas em atraso).

Em 2020/2021, existiram 37 ofertas de cursos de aprendizagem em estabelecimentos de educação e ensino públicos, no âmbito do PROFIJ, distribuídas pelas nove ilhas do arquipélago, de áreas de educação e formação diversificadas.

Cursos artísticos especializados

Os cursos artísticos especializados (CAE) de dupla certificação do ensino secundário consistem numa oferta formativa destinada a alunos interessados na via de estudos artísticos aprofundados e profissionalizantes. Visam proporcionar formação

[5] Cf. Portaria nº 1476/2008, de 19 de dezembro.

técnica artística que, a par da formação geral e da formação científica, vá ao encontro dos seus interesses em termos de prosseguimento de estudos de nível superior ou de inserção no mercado de trabalho. Os cursos artísticos especializados em regime integrado possibilitam a escolha de uma das seguintes áreas: música, dança, artes visuais e audiovisuais. O curso artístico especializado de música, com a duração de três anos curriculares, confere o diploma de conclusão do ensino secundário e o nível 3 de qualificação do QNQ. Os cursos de dança e de artes visuais e audiovisuais, também com três anos, são cursos de dupla certificação, conferindo diploma de conclusão do ensino secundário, certificação profissional e nível 4 de qualificação, com exceção do curso de design de comunicação que não é de dupla certificação[6].

A oferta de cursos artísticos especializados, neste nível de ensino, continua a ser reduzida, com um total de 16 cursos, em 2020/2021 (seis nas áreas de artes visuais e audiovisuais, dois de dança e sete de música), distribuídos em quatro regiões do território nacional: AML, AMP, Algarve, Cávado e Região Autónoma dos Açores. Na área das artes visuais e audiovisuais as ofertas cingem-se às áreas metropolitanas e à região do Algarve, com os cursos secundários de Design de comunicação, Design de produto, Imagem Interativa e Produção Artística.

Paralelamente, também nas ofertas de cursos profissionais a área das artes tem vindo a ganhar expressão (num total de 261, correspondente a 11,9% do total de cursos profissionais). A título exemplificativo, refiram-se alguns cursos disponibilizados em 2020/2021: cursos de artes do espetáculo, como: Cenografia, figurinos e adereços; Interpretação e animação circenses; Luz, som e efeitos cénicos; Instrumentista de sopro e de percussão; Instrumentista de cordas e de teclas; Instrumentista de jazz; Intérprete de dança contemporânea; Técnico de audiovisuais e o Técnico de multimédia.

Cursos de educação e formação

Os cursos de educação e formação, tipos 5, 6 e 7 (CEF 5, 6 e 7), criados em 2004, têm como objetivo primordial o cumprimento da escolaridade obrigatória, através de uma via flexível e ajustada aos interesses dos jovens, proporcionando-lhes competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, assim como formação profissional qualificante. Têm em vista a prática de uma profissão específica e, portanto, o acesso ao mercado de trabalho ou o prosseguimento de estudos. A tipologia dos CEF varia consoante a duração do percurso formativo e as competências pessoais e técnicas exigíveis para acesso à respetiva qualificação, tendo em conta o nível de habilitação escolar e profissional já alcançado pelos formandos, em outros percursos anteriores ao seu ingresso.

Os cursos de educação e formação destinam-se preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram, antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após conclusão dos 12 anos de escolaridade, pretendam adquirir uma qualificação profissional para ingresso no mercado de trabalho. Independentemente da tipologia. Todos os cursos integram quatro componentes de formação (sociocultural, científica, tecnológica e prática) e conferem dupla certificação (escolar e profissional).

Os CEF de tipo 5, com a duração de dois anos, podem ser frequentados por jovens titulares de um CEF tipo 4 bem como por jovens com aproveitamento no 10º ano de escolaridade ou com frequência sem aproveitamento do 11º ano, e que pretendam retomar um percurso formativo após interrupção não inferior a um ano letivo.

Os cursos de tipo 6, com a duração de um ano ou mais, destinam-se a jovens com o 11º ano de escolaridade com aproveitamento ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.

Os cursos de tipo 7, com a duração de um ano, dirigem-se a jovens titulares de um curso científico-humanístico, ou equivalente, do nível secundário, que pertença à mesma área ou a área de formação afim daquela em que se integra o curso a frequentar.

Na última década, a oferta de cursos de educação de formação tem vindo a diminuir (CNE, EE2019). Em 2020/2021, no Continente apenas existiu uma oferta de cursos de educação e formação de Técnico/a de Cozinha/Pastelaria, num estabelecimento de ensino privado da AML. Na RAM existiram 13 ofertas: cinco cursos de tipo 5 e oito cursos de tipo 6, nomeadamente de Técnico/a de Vendas, de Técnico de Multimédia, de Técnico de Secretariado, de Técnico de Informática – Sistemas, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar, de Técnico de Serviços Jurídicos, de Animador/a Sociocultural, de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, de Técnico de Gestão do Ambiente, de Técnico de Informação e Animação Turística e de Técnico Auxiliar de Saúde.

Esta oferta não existe na RAA para este nível de ensino.

[6] Portaria nº 232-A/2018, de 20 de agosto.

Cursos com planos próprios

Os cursos com planos próprios são uma oferta educativa e formativa de dupla certificação que advém da possibilidade que é dada às escolas para criarem percursos próprios e caracteriza-se por envolver a comunidade e os agentes educativos, a nível local e regional, o tecido empresarial, a comunidade científica, as autarquias e as famílias, visando dar resposta a um público circunscrito e às necessidades locais.

Os planos de estudo destes cursos têm como referência, por um lado, os cursos científico-humanísticos (componentes de formação geral e científica) e, por outro, os perfis profissionais e os referenciais do CNQ (componente tecnológica). Os programas das disciplinas da componente tecnológica são elaborados pelos estabelecimentos de educação e ensino e propostos à Direção-Geral da Educação (DGE) para apreciação pedagógica e aprovação, mediante parecer favorável da ANQEP, I. P. relativo à componente tecnológica. Esta oferta integra formação em contexto de trabalho, na sua componente de formação tecnológica e inclui uma Prova de Aptidão Tecnológica (PAT).

Os cursos com planos próprios são criados através de Portaria, publicada para cada estabelecimento de ensino, onde constam as respetivas matrizes dos cursos e é definido o seu regime de organização e funcionamento. Sendo uma via profissionalizante de formação tem em vista o prosseguimento de estudos ou a inserção no mercado de trabalho.

Em 2020/2021, estiveram disponíveis 53 cursos em seis estabelecimentos de educação e ensino da rede privada, distribuídos por quatro regiões do território nacional: AMP, Médio Tejo, Região da Leiria e Tâmega e Sousa.

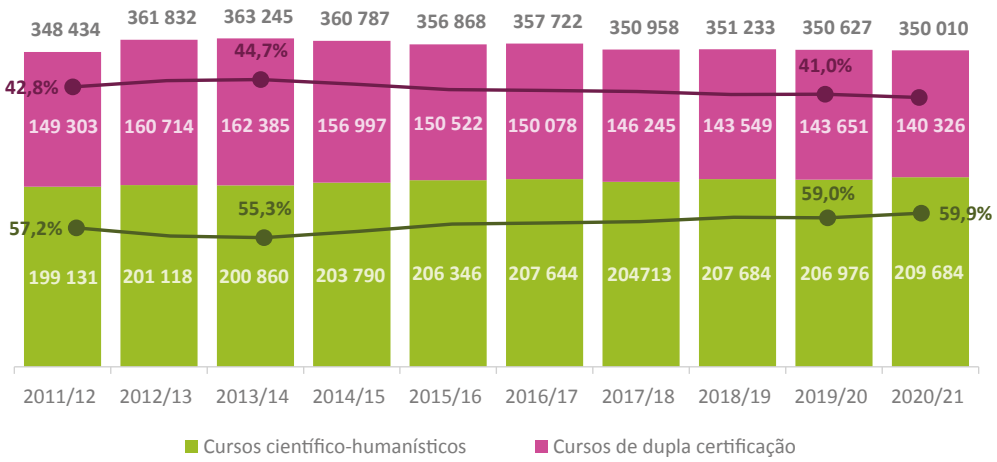
Acesso e frequência do ensino secundário

Entre o ano letivo de 2011/2012 e o ano letivo de 2020/2021, o número de alunos matriculados no ensino secundário atingiu o valor máximo de 363 245 em 2013/2014 e o valor mínimo de 350 010 no último ano da série (Figura 2.3.7). Por sua vez, o número de alunos matriculados nos cursos científico-humanísticos alcançou o valor máximo de 209 684 alunos em 2020/2021, observando-se uma tendência crescente desde 2013/2014.

O número de alunos matriculados no ensino secundário em cursos de dupla certificação, teve um crescimento gradual nos três primeiros anos da série, registando-se a partir de 2014/2015 uma redução progressiva até ao valor mais baixo de 140 326 alunos, em 2020/2021.

Continua a observar-se a preferência pela oferta vocacionada para o prosseguimento de estudos no ensino superior universitário ou politécnico. Considerando a década em análise, no ano letivo 2013/2014 a distribuição de alunos matriculados no ensino secundário foi quase equilibrada entre os cursos científico-humanísticos e os cursos de dupla certificação, com uma diferença de 10,6 pp, não deixando de ser notória a preferência pelos primeiros. Depois desse ano, as trajetórias das linhas evolutivas afastam-se de forma pronunciada atingindo o desequilíbrio máximo da década no último ano da série, com uma diferença de 19,8 pp.

Figura 2.3.7. Alunos matriculados no ensino secundário (Nº e %), por oferta educativa e formativa. Portugal



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

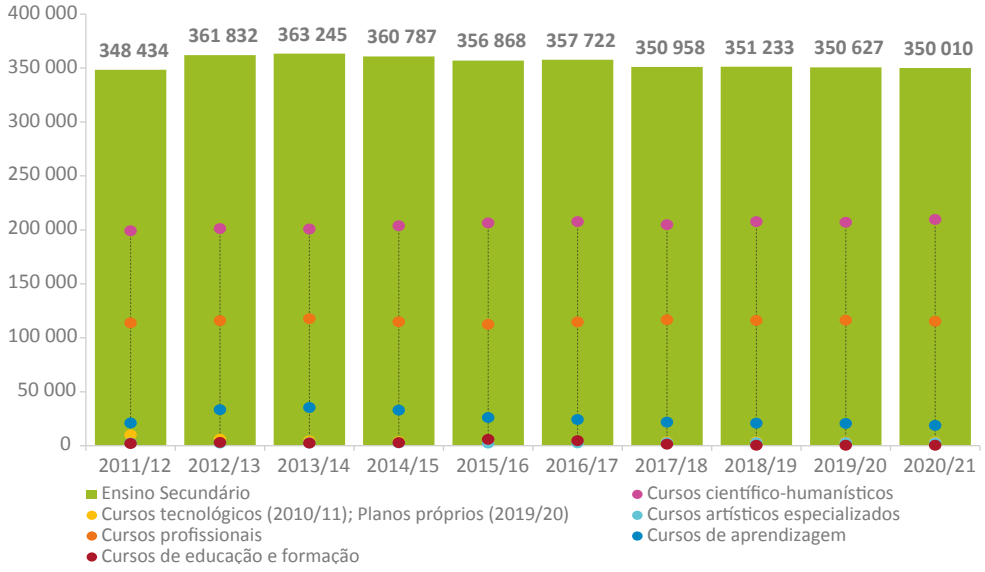
2. Os cursos de dupla certificação contemplam os alunos matriculados em Cursos artísticos especializados, Cursos profissionais, Cursos de aprendizagem Cursos de educação e formação e Cursos tecnológicos (2010/11) ou Planos próprios (2019/20).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 2.3.8 apresenta a evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário por oferta educativa, considerando a disponibilidade de cursos científico-humanísticos e dos diferentes cursos de dupla certificação. Na década em análise, os cursos com mais alunos matriculados continuam a ser os três que apresentam uma maior oferta – os cursos científico-humanísticos, os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem. Dos cursos de dupla certificação ganham especial relevo os cursos profissionais. No ano de 2016/2017, os alunos dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais já representavam cerca de 90% dos que frequentavam o ensino secundário. A polarização da oferta entre os cursos científico-humanísticos (40,2%) e os cursos profissionais (51,4%), como se viu, tem reflexo e resulta, naturalmente, da procura por determinado tipo de cursos. No entanto, a oferta de cursos profissionais, que foi claramente superior à observada para os cursos científicos-humanísticos, não tem uma correspondência equivalente no que respeita ao número de alunos matriculados, já que em 2020/2021, a percentagem de alunos em cursos científico-humanísticos foi de 59,9%, face a 32,9%, que frequentaram cursos profissionais, no total de alunos do ensino secundário (Figura 2.3.9).

Os cursos de aprendizagem revelam um decréscimo a partir do ano letivo 2015/2016, altura em que integravam 9,7% dos alunos do ensino básico. Em 2020/2021 a representatividade dos alunos matriculados em cursos de aprendizagem reduz para cerca de metade, nesse ano letivo 5,3% dos alunos deste nível de ensino frequentava estes cursos.

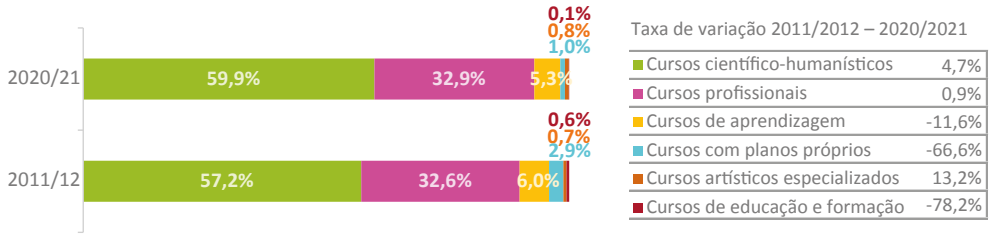
Figura 2.3.8. Evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário, por oferta educativa e formativa. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A evolução do número de alunos matriculados no ensino secundário manteve-se positiva na década em análise nos cursos científico-humanísticos, nos cursos profissionais e nos cursos artísticos especializados. Os cursos artísticos especializados registaram a maior taxa de variação (13,2%). Os cursos profissionais registaram uma taxa de variação positiva inferior a 1% ao longo do período em análise. Os cursos científico-humanísticos foram os que apresentaram sempre mais alunos inscritos, registando algumas oscilações ao longo deste período, com uma taxa de variação positiva de 4,7%. Os cursos de aprendizagem, apesar de serem a terceira oferta com mais alunos matriculados, diminuíram o seu peso relativo, entre 2011/2012 e 2020/2021, no total de alunos matriculados no ensino secundário. Os cursos com planos próprios e os cursos de educação e formação foram as ofertas menos procuradas (Figura 2.3.9).

Figura 2.3.9. Alunos matriculados no ensino secundário (%) por oferta educativa e formativa. Portugal, 2020/2021

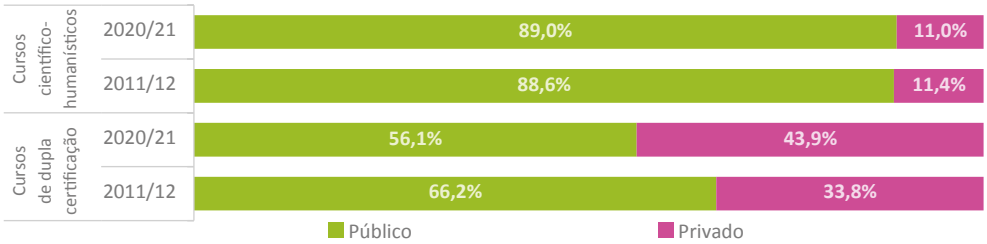


Nota: Em 2011/2012 os cursos com planos próprios incluem os cursos tecnológicos.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Considerando a natureza institucional da oferta educativa e formativa no ensino secundário, em Portugal, cerca de três quartos dos alunos matriculados no ensino secundário em 2020/2021 (75,8%) frequentava o ensino público. Nesta década, assiste-se sobretudo a um aumento expressivo dos cursos de dupla certificação nos estabelecimentos de ensino de natureza privada (+10,1 pp). Entre os anos que delimitam a série em análise, a percentagem de alunos matriculados em cursos científico-humanísticos apresenta uma oscilação positiva de 0,4 pp para os estabelecimentos de ensino públicos (Figura 2.3.10).

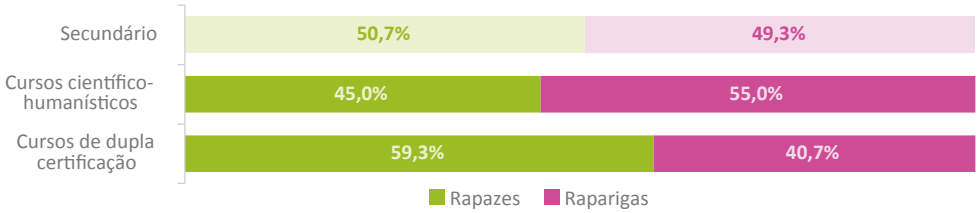
Figura 2.3.10. Alunos matriculados (%) por oferta de ensino e natureza institucional. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No ensino secundário a percentagem de rapazes e de raparigas diferia apenas em 1,4 pp, com maior representação para os jovens do sexo masculino. Contudo, esta tendência não se verifica nos cursos científico-humanísticos, onde 55,0% dos alunos eram do sexo feminino. Já nos percursos de dupla certificação, 69,3% dos alunos eram do sexo masculino (Figura 2.3.11).

Figura 2.3.11. Jovens matriculados no ensino secundário (%), por sexo e oferta de educação e formação. Portugal, 2020/2021



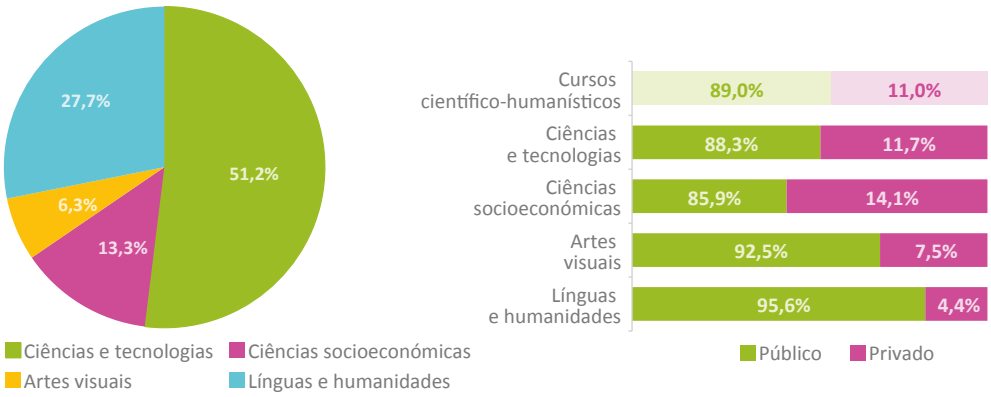
Nota: CDC – Cursos de Dupla Certificação; CCH – Cursos Científico-Humanísticos

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A distribuição dos alunos matriculados em cursos científico-humanísticos pelas diferentes áreas de estudos mostra uma maior prevalência de alunos em estabelecimentos de educação e ensino da rede pública, no curso de ciências e tecnologias (51,2%), no curso de línguas e humanidades (27,7%), e no curso de ciências socioeconómicas (13,3%). Os planos de estudos estrangeiros continuaram a ser uma oferta exclusiva do ensino privado (Figura 2.3.12).

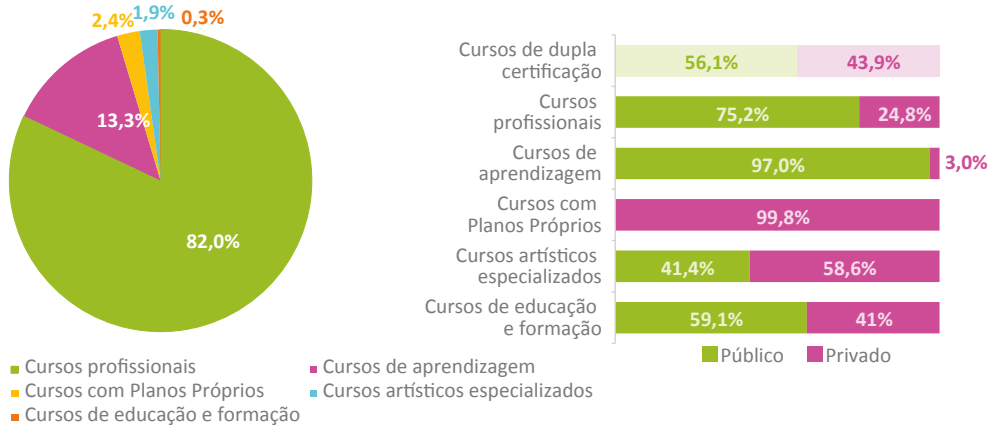
Em consonância, nos cursos de dupla certificação os alunos encontravam-se matriculados sobretudo em estabelecimentos de ensino de natureza pública. Contrariamente, os cursos com planos próprios foram esmagadoramente frequentados por alunos do setor privado (99,8%), assim como os cursos artísticos especializados onde se concentram mais de metade dos alunos (58,6%) em escolas da rede privada (Figura 2.3.13).

Figura 2.3.12. Alunos matriculados em cursos científico-humanísticos (%) por área e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 2.3.13. Alunos matriculados em cursos de dupla certificação (%), por oferta e natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

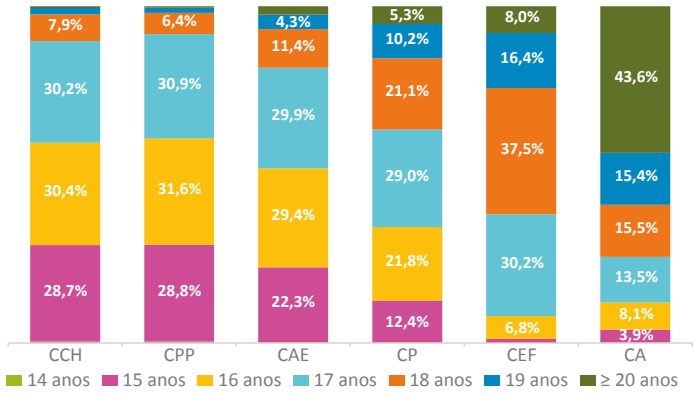
A Figura 2.3.14 e a Figura 2.3.15 permitem caracterizar os alunos que frequentaram o ensino secundário, em 2020/2021, em função da idade e da oferta formativa. Os cursos científico-humanísticos, bem como os cursos com planos próprios e os cursos artísticos especializados revelaram ser percursos menos marcados pela retenção, frequentados por uma maior proporção de alunos com a idade ideal expectável para o nível de ensino (15-17 anos, até dezembro de 2020). Apesar da idade média dos alunos dos cursos científico-humanísticos e dos cursos com planos próprios apresentar um desvio etário de 0,2 anos acima do valor expectável (16 anos), existem diferenças, sendo nos cursos com planos próprios onde se encontra uma menor percentagem de alunos matriculados com dois ou mais anos de desvio etário – 2,0% dos alunos que frequentaram cursos com planos próprios e 2,4% cursos científico-humanísticos tinham mais de 18 anos. Nos cursos artísticos especializados o desvio etário da idade média é ligeiramente superior (0,5 anos), sendo mais acentuada a percentagem de alunos que frequentaram estes cursos com mais de 18 anos (6,8%).

Nos cursos profissionais e nos cursos de educação e formação a distribuição de idades foi mais diversificada. Note-se que, em 2020/2021, mais de 70% dos alunos que frequentaram cursos profissionais tinham idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos e 15,5% apresentavam um desvio etário de dois ou mais anos na idade média de frequência (17,1).

A população de estudantes que constituía os cursos de educação e formação era composta por alunos mais velhos, com uma idade média de 17,9 anos, existindo 24,3% de alunos com desvio etário igual ou superior a dois anos face a esse valor.

Nos cursos de aprendizagem, as idades dos alunos que frequentavam o ensino secundário situavam-se sobretudo entre os 17 e os 21 anos ou mais, sendo a maior percentagem representada por alunos com mais de 20 anos de idade. Refira-se que a idade limite para frequentar esta oferta é maior.

Figura 2.3.14. Alunos matriculados no ensino secundário (%), por oferta de educação e formação e por idade. Portugal 2020/2021

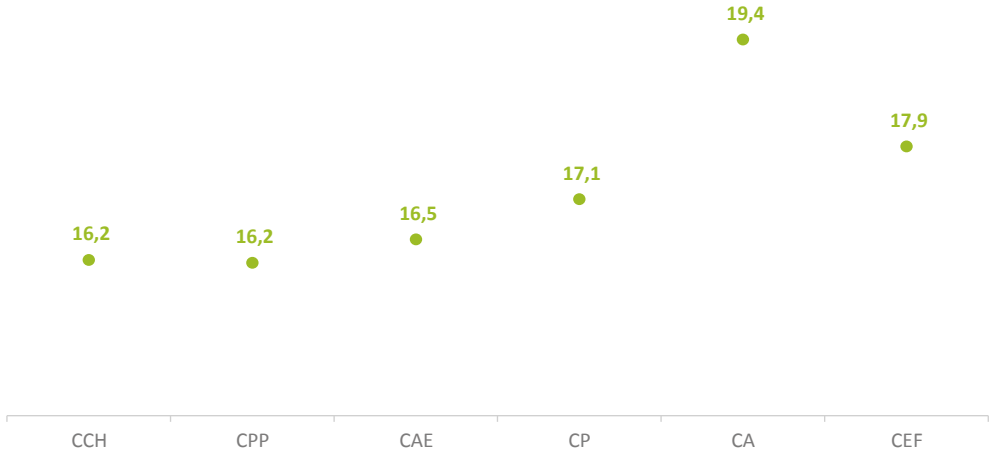


Notas: 1. CCH – Cursos Científico-humanísticos; CPP – Cursos com Planos Próprios; CAE – Cursos Artísticos Especializados; CP – Cursos Profissionais; CA – Cursos de Aprendizagem; CEF – Cursos de Educação e Formação de jovens.

2. A percentagem de alunos com 14 anos matriculados no ensino secundário é inferior a 1% em qualquer oferta de educação e formação – 0,3% nos CCH e CPP, 0,2% nos CAE e 0,1% nos CP e CA.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 2.3.15. Média das idades dos alunos que frequentaram o ensino secundário, por oferta de educação e formação. Portugal 2020/2021



Notas: 1. CCH – Cursos Científico-humanísticos; CPP – Cursos com Planos Próprios; CAE – Cursos Artísticos Especializados; CP – Cursos Profissionais; CA – Cursos de Aprendizagem; CEF – Cursos de Educação e Formação de jovens.

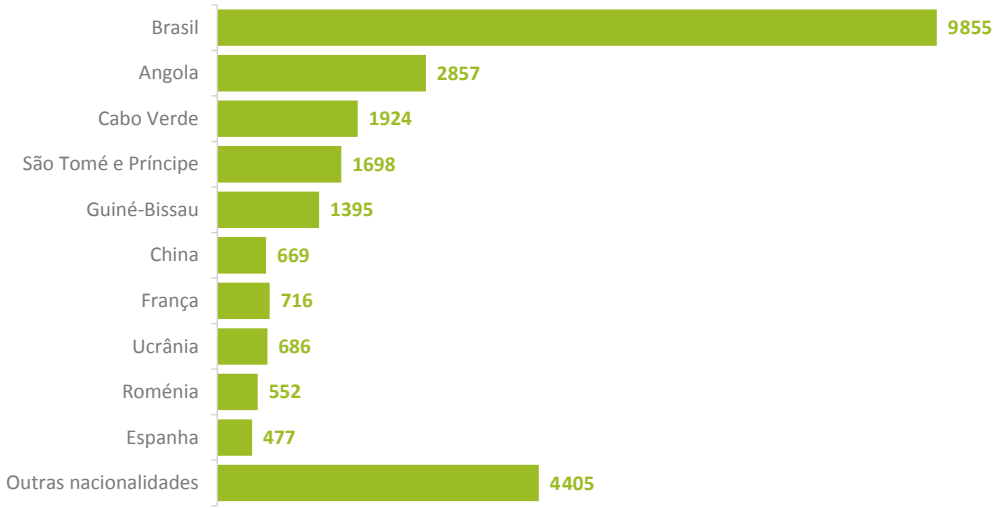
2. A média das idades foi calculada contando com todos os alunos matriculados no ensino secundário em todos os anos e ofertas de educação e formação.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020/2021, 25 234 alunos estrangeiros de 151 nacionalidades diferentes frequentaram o ensino secundário em Portugal, representando 7,2% da população de estudantes do ensino secundário. À semelhança do ensino básico, a maior comunidade era a brasileira (39,1%) – facto que se verifica em todas as regiões de Portugal Continental – seguida pela angolana (11,3%) e pela cabo verdiana (7,6%). Os alunos das dez nacionalidades mais frequentes representavam 82,5% da população estudantil estrangeira neste nível de ensino (Figura 2.3.16).

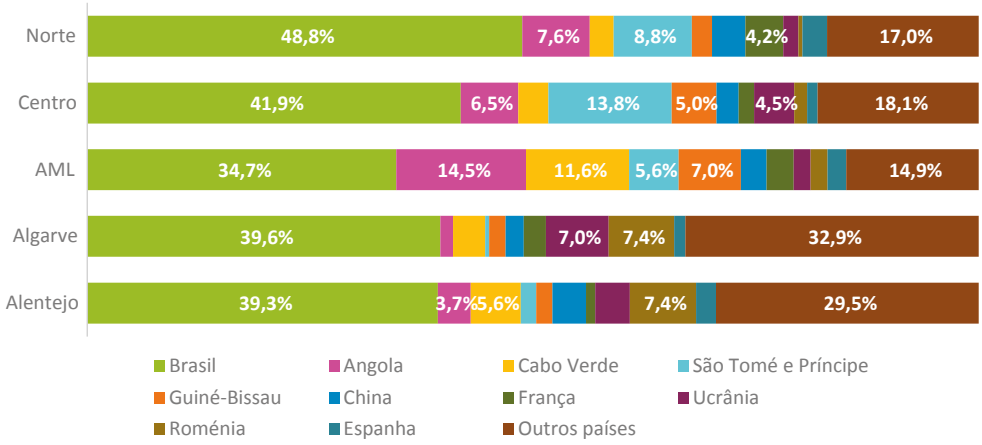
No que respeita à sua distribuição no território do Continente, encontravam-se matriculados 22 557 alunos estrangeiros, mais de metade na Área Metropolitana de Lisboa (51,1%), sendo maioritariamente oriundos do Brasil, Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Na região Norte existiam 19,2% de alunos estrangeiros matriculados no ensino secundário, sobretudo oriundos do Brasil, São Tomé e Príncipe, Angola e França. Na região Centro a percentagem de alunos não portugueses era de 17,1%, com maior representatividade de países como Brasil, São Tomé e Príncipe, Angola e Guiné-Bissau. O Algarve registou uma população estudantil do ensino secundário estrangeira de 8,2%, com maior diversidade de nacionalidades. Para além do Brasil os estudantes estrangeiros que frequentaram o ensino secundário no Algarve eram oriundos do Reino Unido (14,3%), Moldova (9,5%), Alemanha (7,5%), Roménia (7,4%) e Ucrânia (7%). A região Alentejo registou a menor percentagem de alunos estrangeiros (4,3%), maioritariamente do Brasil, Nepal (16,6%), Índia (14,8%), Roménia (7,4%) e Cabo Verde (5,6%) (Figura 2.3.17).

Figura 2.3.16. Jovens estrangeiros matriculados no ensino secundário (Nº), por nacionalidade. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

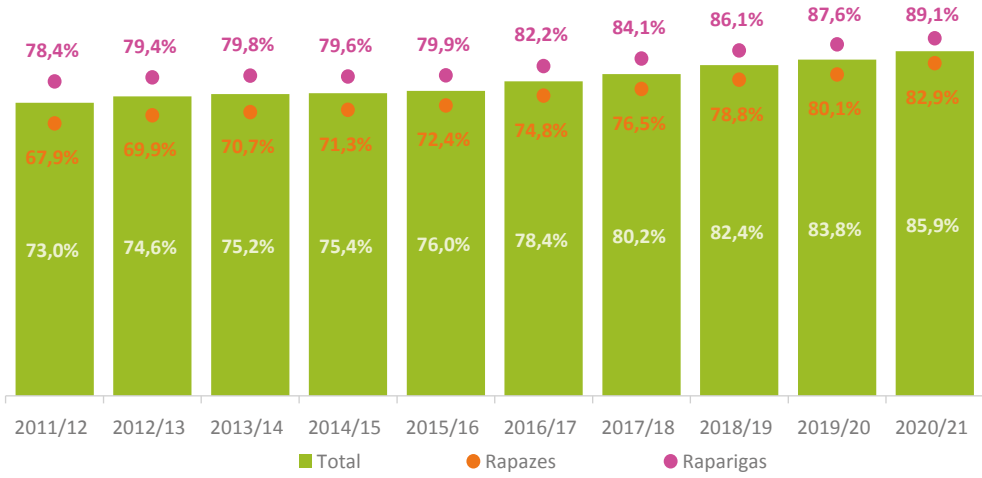
Figura 2.3.17. Jovens com nacionalidade estrangeira matriculados no ensino secundário (Nº), por NUTS II e nacionalidade. Continente, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A taxa real de escolarização mede a percentagem de população que frequenta a escola em idade ideal expectável face à população nos mesmos grupos etários. Em Portugal esta taxa tem evoluído positivamente desde há 15 anos, nas três idades esperadas para o nível de ensino (15, 16 e 17 anos de idade)[7]. De acordo com a Figura 2.3.18, no Continente, a taxa real de escolarização tem aumentado igualmente, de forma progressiva, cifrando-se num crescimento global de 12,9 pp, desde 2011/2012. Em 2020/2021, as raparigas evidenciam um valor superior ao verificado para os rapazes, com uma diferença de 6,2 pp, embora a taxa de escolarização dos rapazes tenha aumentado mais no período considerado (15,0 pp face aos 10,7 pp observados para as raparigas).

Figura 2.3.18. Evolução da taxa real de escolarização (%) no ensino secundário, por sexo. Continente

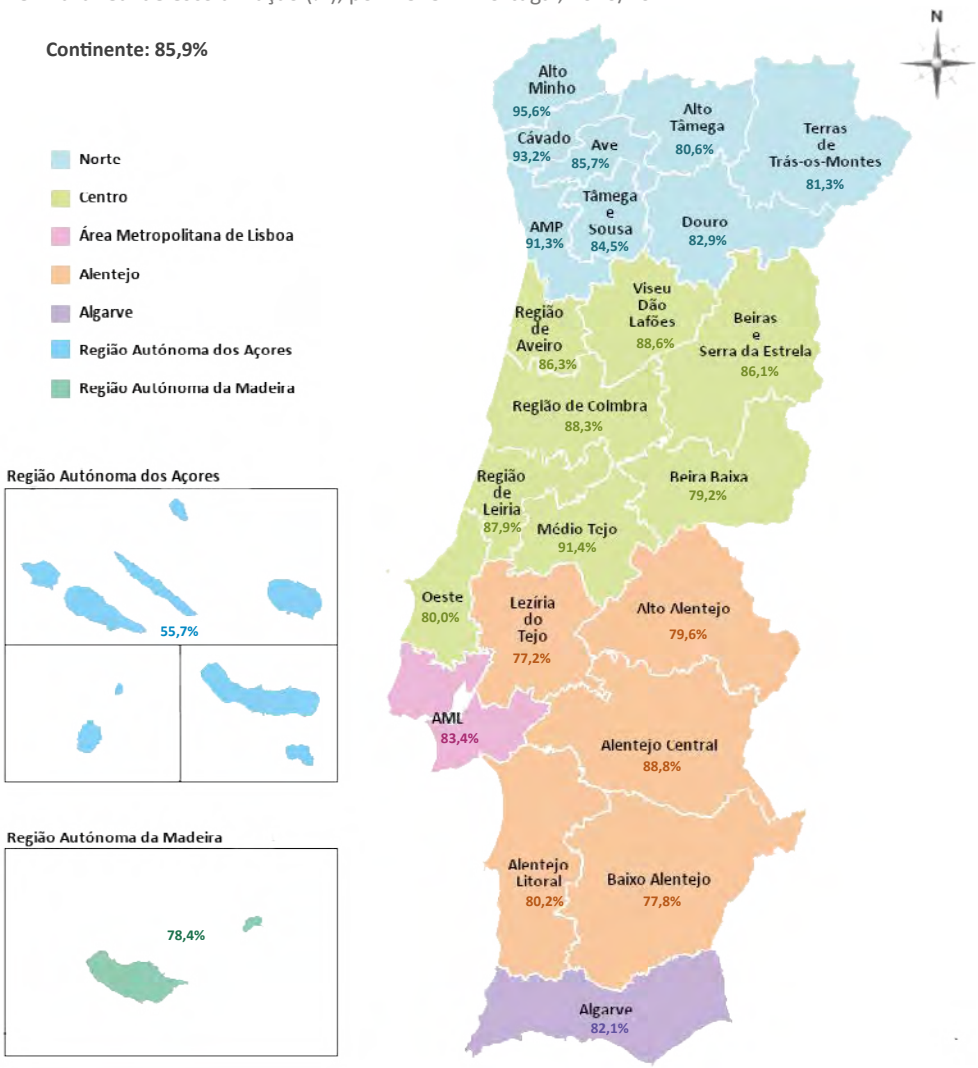


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Foi no Alto Minho (95,6%), no Cávado (93,2%), no Médio Tejo (91,4%) e na Área Metropolitana do Porto (91,3%) onde se registaram taxas de escolarização mais elevadas em 2020/2021. Ressalve-se que para além destas, verificam-se outras seis regiões onde a taxa real de escolarização é superior à de Portugal Continental (85,9%). No outro extremo, na Região Autónoma dos Açores observa-se a taxa de escolarização mais baixa, 55,7%. (Figura 2.3.19).

[7] Cf. DGEEC, *Educação em números* – Portugal 2022

Figura 2.3.19. Taxa real de escolarização (%), por NUTS III. Portugal, 2020/2021



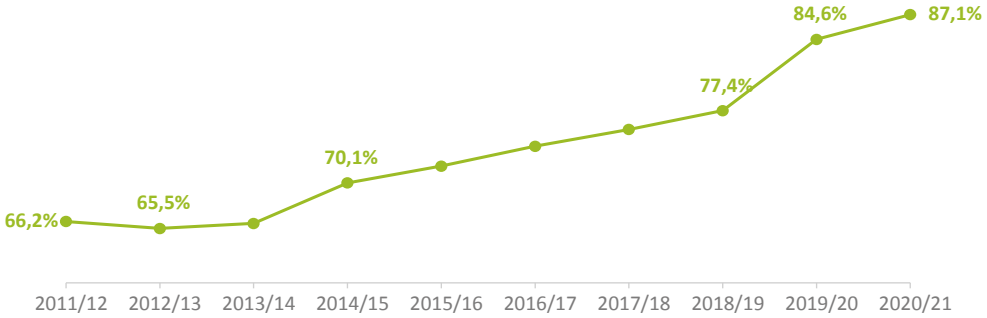
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Avaliação e resultados

Conclusão

A taxa de conclusão no ensino secundário tem vindo a crescer desde 2011/2012. Em 2020/2021 atingiu o valor máximo de 87,1%, o que representa um acréscimo de 20,9 pp face ao início da série e 2,5 pp comparativamente ao ano letivo anterior (Figura 2.3.20).

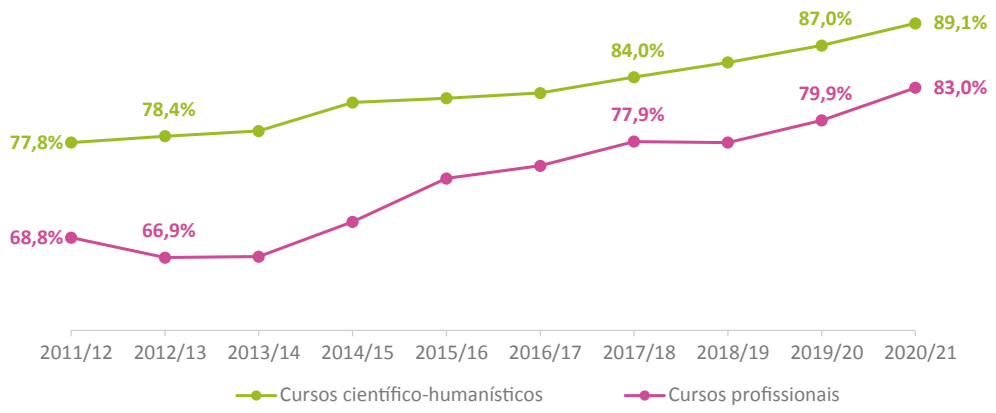
Figura 2.3.20. Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário (%). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A taxa de conclusão cresceu igualmente em cada um dos tipos de ofertas. Nos cursos científico-humanísticos verificou-se um acréscimo de 11,3 pp relativamente a 2011/2012 e nos cursos profissionais o acréscimo foi de 14,2 pp, sendo que nesta última oferta a evolução positiva foi mais evidente a partir de 2013/2014. Desde 2015/2016 que se pode observar uma aproximação entre as taxas de conclusão destes dois tipos de ofertas do nível de ensino secundário, que diferem, em 2020/2021, tal como em 2017/2018 cerca de 6 pp (Figura 2.3.21).

Figura 2.3.21. Evolução da taxa de conclusão no ensino secundário (%), por oferta de educação e formação. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Na Tabela 2.3.2 verifica-se que a taxa de conclusão nos cursos científico-humanísticos, nos cursos com planos próprios e nos cursos artísticos especializados foi superior à taxa de conclusão no ensino secundário geral (87,1%), sendo nos cursos com planos próprios que a diferença foi maior (10 pp). A taxa de conclusão dos cursos profissionais foi inferior à taxa de conclusão no ensino secundário (- 4,1 pp).

Nos cursos científico-humanísticos e nos cursos com planos próprios, a idade de conclusão foi mais baixa do que nas restantes ofertas. Nestes, a média das idades dos alunos que concluem o ensino secundário foi 17,3 anos, mais 0,3 pp do que a idade média expectável para concluir este nível de ensino. Os restantes cursos que conferem o ensino secundário não registaram elevados desvios etários relativamente à idade ideal para a sua conclusão, sendo o mais elevado o que ocorre nos cursos profissionais de 1,1 pp.

Tabela 2.3.2 Conclusões (Nº e %) e idade média de conclusão (Nº), por oferta de educação e formação. Portugal, 2020/2021

Oferta de educação e formação	Conclusões		Idade média
	Nº	%	
Cursos científico-humanísticos	59 101	89,1	17,3
Cursos com planos próprios	1112	97,1	17,3
Cursos artísticos especializados	802	89,8	17,5
Cursos profissionais	28 972	83,0	18,1

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em qualquer das ofertas, as taxas de conclusão foram superiores nos estabelecimentos de ensino privados, com exceção dos cursos artísticos especializados. A diferença entre rapazes e raparigas foi especialmente acentuada no que respeita à taxa de conclusão nos cursos profissionais e nos cursos artísticos especializados, com vantagem para as raparigas, com valores de 6,2 pp e 5,2 pp, respetivamente (Figura 2.3.22).

Figura 2.3.22. Taxa de conclusão (%) por oferta de educação e formação, sexo e natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

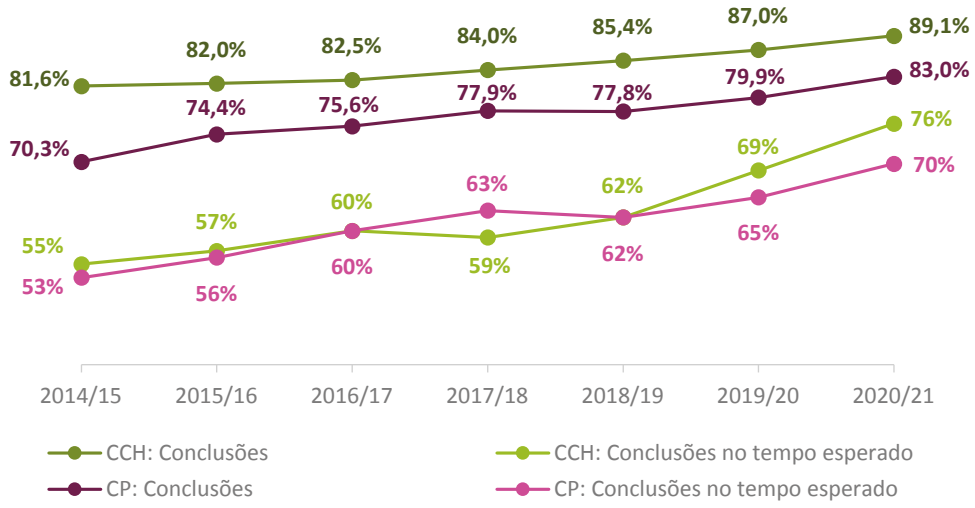
A Figura 2.3.23 permite uma análise comparativa de valores de Portugal Continental referentes à taxa de conclusão dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais face à respetiva percentagem de alunos que concluem esses cursos no tempo esperado, isto é, em 3 anos (designada de percursos diretos de sucesso nos CCH e nos CP) numa série de 7 anos letivos[8]. Nos cursos científico-humanísticos assiste-se a uma tendência de evolução positiva em ambas as taxas desde 2014/2015. No que respeita à conclusão no tempo esperado, a tendência de melhoria progressiva tem sido mais acentuada, desde 2017/2018, tendo atingido o valor máximo de 76%, em 2020/2021, o que representa mais 21 pp face ao início da série, comparativamente à taxa de conclusão do ensino secundário que teve um acréscimo de 7,5 pp. Para além disso, em 2020/2021, também se registou a menor diferença (13,1 pp) entre a percentagem de alunos do Continente que concluiu os cursos científico-humanísticos e a percentagem de alunos que o fez no tempo esperado.

Nos cursos profissionais a evolução das taxas de conclusão e das taxas de conclusão no tempo esperado registou uma tendência de melhoria gradual, com algumas oscilações. Destaca-se o ano letivo 2018/2019, no qual se verificou um decréscimo em ambos os indicadores. Não obstante, também nos cursos profissionais ambas as taxas atingiram o valor máximo em 2020/2021, registando-se, contudo, uma menor variação na diferença entre a conclusão do nível de ensino e o respetivo percurso direto de sucesso (-24,9%), ao longo de sete anos letivos.

Em 2019/2020 verifica-se uma alteração no que respeita aos percursos diretos de sucesso nas ofertas de educação e formação aqui consideradas. Voltou a ser nos cursos científico-humanísticos que se atingiu a maior percentagem de alunos que fez um percurso de sucesso no tempo esperado.

[8] Os dados referentes às taxas de conclusão no tempo esperado têm como fonte os seguintes estudos: DGEEC: Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em cursos científico-humanísticos – 2020/21 (https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1412&fileName=DGEEC_2022_SeguimentoCCH_final.pdf) e Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em cursos profissionais – 2020/21 (https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1412&fileName=DGEEC_2022_Cursos_Profissionais_final.pdf)

Figura 2.3.23. Evolução da taxa de conclusão e da taxa de percursos diretos de sucesso nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais do ensino secundário (%). Continente



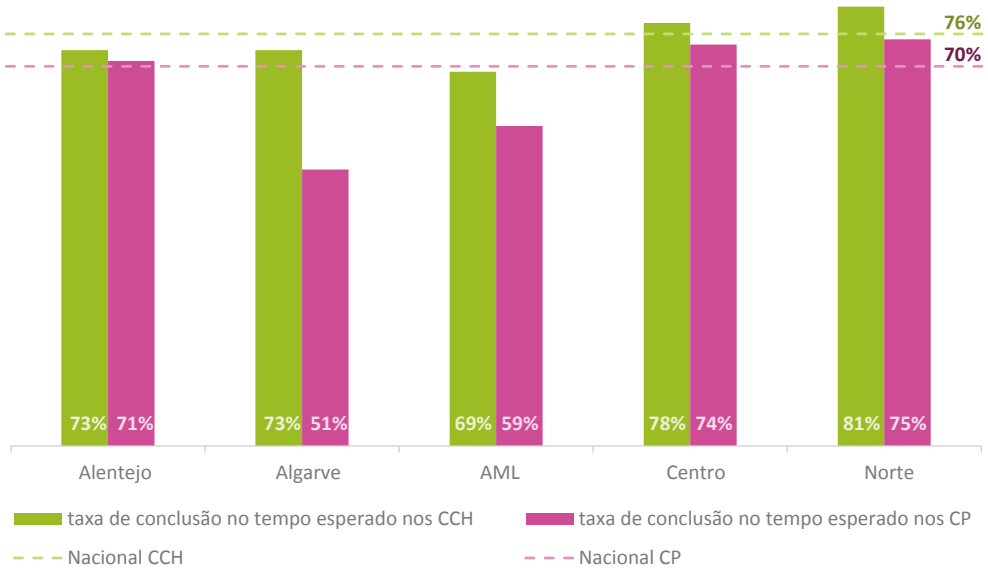
Notas: 1. CCH – Cursos Científico-humanísticos; CP – Cursos Profissionais.

2. Os percursos diretos de sucesso apresentados consistem na percentagem de conclusões no tempo esperado (3 anos). Este indicador foi apresentado pela primeira vez em 2020/21, pela DGEEC.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Considerando a distribuição no território da taxa de conclusão no ensino secundário no tempo esperado em 2020/2021 (Figura 2.3.24), verifica-se que os resultados eram mais favoráveis nos cursos científico-humanísticos, face aos cursos profissionais, em todas as regiões do Continente, sendo maior a discrepância, nas regiões do Algarve (22 pp) e AML (10 pp). As regiões Norte e Centro registaram taxas de sucesso direto superiores às do Continente quer nos cursos científico-humanísticos quer nos cursos profissionais. A região Alentejo registou também, no caso dos cursos profissionais, uma taxa acima da do Continente.

Figura 2.3.24. Taxa de conclusão no tempo esperado nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais do ensino secundário (%), por NUTSII. Continente, 2020/2021



Notas: 1. CCH – Cursos Científico-humanísticos; CP – Cursos Profissionais.

2. Os percursos diretos apresentados consistem na percentagem de conclusões no tempo esperado (3 anos para CCH). Este indicador foi apresentado este ano, pela primeira vez, com dados a partir das conclusões em 2017/18.

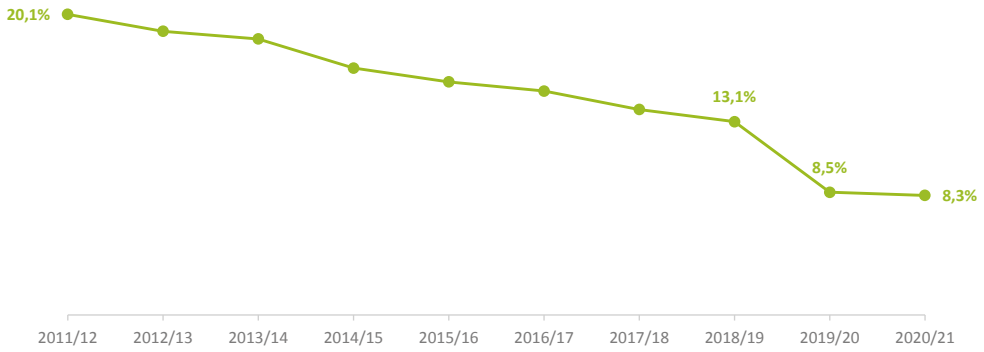
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Retenção

Desde 2011/2012 que se assiste a uma redução do número de alunos que ficaram retidos ou que desistiram da escolaridade, tendo-se atingido o valor mais baixo em 2020/2021, com 8,3% (Figura 2.3.25). As menores taxas de retenção e desistência registaram-se nas regiões Norte (5,7%), e Centro (7,2%), que apresentam valores abaixo da taxa de retenção nacional. A região do Alentejo surge em terceiro lugar com uma taxa de retenção e desistência, no ensino secundário, igual à nacional. As restantes regiões apresentam valores acima dos 8,3%, sendo na Área Metropolitana de Lisboa e na Região Autónoma dos Açores, onde se registaram percentagens superiores a 10% de alunos retidos (Figura 2.3.26).

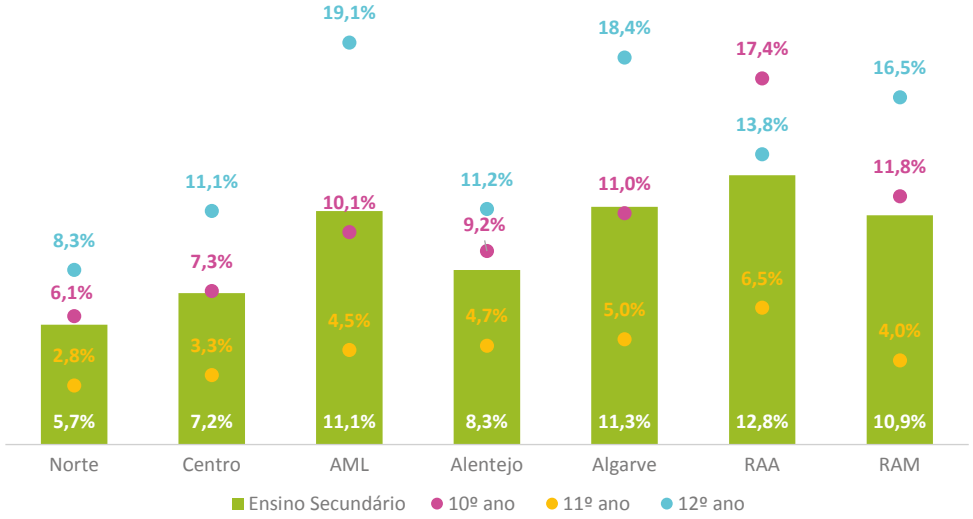
Considerando os três anos do ensino secundário, o 11º ano registou a menor taxa de retenção e desistência em todas as regiões do país. O 12º ano foi onde se verificou a maior percentagem de alunos retidos, com exceção na Região Autónoma dos Açores onde tal se verificou no 10º ano de escolaridade (Figura 2.3.26).

Figura 2.3.25. Evolução da taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

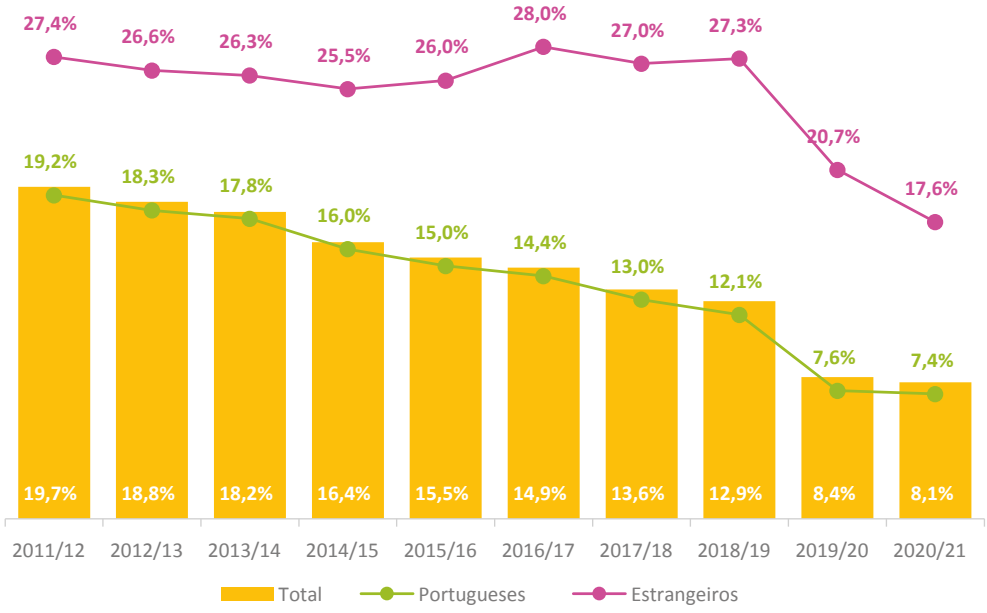
Figura 2.3.26. Taxa de retenção e desistência no ensino secundário (%), por ano de escolaridade e por NUTS II. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 2.3.27 traduz uma análise comparativa entre as taxas de retenção e desistência de alunos portugueses e de alunos estrangeiros matriculados no ensino secundário em Portugal Continental. Os dados revelam uma melhoria dos resultados de 2011/2012 para 2020/2021, tanto nos alunos portugueses como nos alunos oriundos de outras nacionalidades, uma vez que se observa uma diminuição dos valores nos dois grupos de alunos. Contudo, a relação entre a disparidade de valores nos dois grupos de alunos aumentou ao longo destes 10 anos. Em 2020/2021 a percentagem de alunos estrangeiros retidos é 2,4 vezes a percentagem de alunos portugueses retidos, já em 2011/2012, essa relação era de 1,4 vezes.

Figura 2.3.27. Evolução da taxa de retenção e desistência dos alunos no ensino secundário, por nacionalidade. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Avaliação externa das aprendizagens

Em 2020/2021, tal como em 2019/2020, as provas de exame do ensino secundário realizaram-se sujeitas a alterações quanto à sua estrutura e ao efeito na classificação final das disciplinas. Assim, os testes foram desenhados de modo a incluir, além de questões de caráter obrigatório, um conjunto de questões opcionais, cujo objetivo foi o de garantir que os alunos não seriam prejudicados por eventuais discrepâncias na operacionalização das aprendizagens essenciais ou na consolidação de conteúdos, decorrentes das condições excecionais de ensino a distância, no contexto da pandemia COVID-19. Além disso, em qualquer dos anos letivos referidos, os seus resultados foram considerados apenas para acesso ao ensino superior, equivalência à frequência ou melhoria da classificação interna, deixando de contar para o cálculo da classificação final das disciplinas. Os alunos selecionaram as provas que pretendiam realizar para esse efeito.

Os resultados das provas de exame de 2020/2021, assim como de 2019/2020, e quaisquer comparações com resultados de anos anteriores só podem ser observados tendo em conta a especificidade das condições de aplicação, construção e classificação aqui descritas. Assinalado isto, apresentam-se a seguir algumas estatísticas descritivas dos resultados da 1ª fase de exames nacionais de 2021.

Das provas que foram realizadas por mais de 10 000 alunos – Economia A, Física e Química A, Matemática A, Português, Biologia e Geologia – a média dos resultados obtidos varia entre 98 pontos (em 200) na prova de Física e Química A e 122 pontos na de Economia A (Tabela 2.3.3). Neste grupo de disciplinas observa-se o maior desvio padrão em Matemática A (53 pontos), assim como as taxas de aprovação mais baixas, que são superiores a 50% em qualquer destas disciplinas – Física e Química (52,1%), Matemática A (60,0%), Matemática B (60,7%) e MACS (60,1%).

Alargando o espectro de análise às provas realizadas por mais de 2000 alunos, verifica-se que em todas as disciplinas foi atingida a pontuação máxima (200 pontos), que Física e Química A continua a ser a única disciplina com média inferior a 100 pontos e que a média mais elevada foi a da prova de Inglês. Os resultados de Geometria Descritiva A, com média de 124 pontos, apresentam o maior desvio padrão – 62 pontos – (Tabela 2.3.3).

Nas disciplinas de línguas estrangeiras, a prova de Alemão teve a média mais elevada no conjunto de todas as disciplinas de exame – 160 pontos – e uma taxa de aprovação de 92,2 %, em 270 alunos. As provas de Inglês, Francês, Espanhol (iniciação) e Espanhol (continuação), realizadas por 6926, 313, 927 e 221 alunos, respetivamente, completam o grupo de disciplinas em que se registaram classificações médias superiores ou iguais a 135 pontos (pela mesma ordem, 150, 149, 140 e 135 pontos).

Tabela 2.3.3. Avaliação externa dos alunos do ensino secundário – classificações das provas de exame da 1ª fase. Continente, 2020/2021

Código de Exame	Disciplina de exame	Número de alunos	Classificação externa				
			média	desvio padrão	valor mínimo obtido	valor máximo obtido	taxa de aprovação
702	Biologia e Geologia	36 519	120	37	0	200	74,3%
639	Português	34 319	121	36	0	200	78,2%
635	Matemática A	34 128	106	53	0	200	60,0%
715	Física e Química A	32 811	98	44	0	200	52,1%
712	Economia A	11 524	122	40	0	200	74,9%
719	Geografia A	9 816	107	28	8	200	71,2%
714	Filosofia	7 206	122	41	0	200	73,3%
550	Inglês	6 926	150	36	2	200	91,0%
623	História A	6 871	129	29	0	200	89,9%
835	MACS	6 528	107	48	0	200	60,1%
708	Geometria Descritiva A	5 465	124	62	0	200	68,5%
706	Desenho A	3 673	138	34	0	200	90,3%
724	História da Cultura e das Artes	3 189	126	34	4	200	83,2%
735	Matemática B	2 500	101	48	0	200	60,7%
547	Espanhol (iniciação)	927	140	31	42	200	91,5%
734	Literatura Portuguesa	404	106	40	7	193	65,8%
723	História B	314	116	37	0	200	73,2%
517	Francês	313	149	39	32	200	86,9%
847	Espanhol (continuação)	221	135	29	51	200	91,0%
501	Alemão	217	160	36	44	200	92,2%
138	Português Língua Segunda	27	119	37	52	175	81,5%
732	Latim A	10	136	39	54	186	90,0%
839	Português Língua Não Materna	9	157	29	100	187	100,0%
848	Mandarim (iniciação)	7	167	27	118	197	100,0%

Nota: 1. Apresentação das provas de exame por ordem decrescente do número de alunos que as realizaram.

2. Taxa de aprovação: percentagem de alunos com classificação maior ou igual a 95 pontos.

3. MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2022

Reiterando as diferenças de aplicação, construção e classificação das provas realizadas em 2020 e em 2021 face às realizadas em anos anteriores e salvaguardando que as leituras comparativas que envolvam estes anos e os anteriores são ainda mais frágeis do que as comparações habitualmente feitas entre provas públicas, diferentes a cada ano, procurou-se identificar variações na dispersão dos resultados, entre 2019, 2020 e 2021 (Figura 2.3.28).

Da observação da distribuição das classificações das provas de exame realizadas em 2019, 2020 e 2021, sobressaem os seguintes aspetos:

1. Em 2020, os 10% de alunos com melhores resultados (*top performers* – P90) colocaram a fasquia acima dos 18 valores, em todas as disciplinas; estas foram as classificações mais elevadas alcançadas nestes três anos por este grupo de alunos, exceto em Geometria Descritiva A. Em 2021, na maioria das disciplinas, as classificações mínimas dos *top performers* aproximaram-se das registadas em 2019, não se distanciando mais do que 0,9 pp.

2. A fasquia dos 25% de alunos com melhores resultados (P75) também foi mais elevada em 2020 do que nos restantes anos, na maior parte das disciplinas.

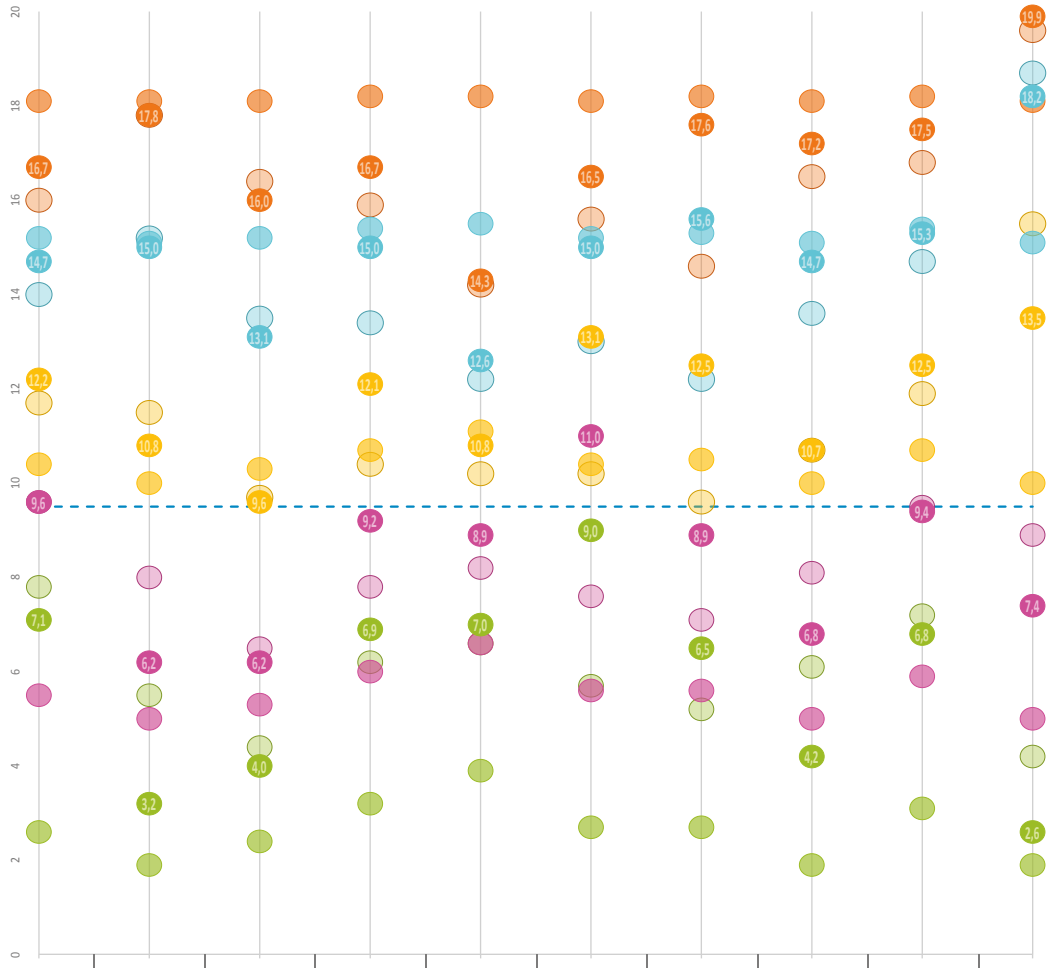
3. Em 2020, os 10% de alunos com piores resultados (*low achievers* – P10) tiveram classificações inferiores às correspondentes de 2021 e 2019, em quase todas as disciplinas.

4. A prova de História A de 2021 foi a que gerou resultados positivos de maior número de alunos: 90% dos alunos tiveram uma classificação igual ou superior a 9,0 valores (P10) e 75% dos alunos tiveram pelo menos 11,0 valores (P25). No entanto, os *top performers* distribuíram-se pela escala de classificação a partir dos 16,5 valores (P90).

5. As classificações obtidas na prova de Geometria Descritiva A concentram-se nos extremos da escala, em qualquer dos anos. Nesta disciplina, em 2021 os 10% de alunos com melhores resultados tiveram, pelo menos, 19,9 valores (P90); em 2019 tinham alcançado pelo menos 19,6 valores e 18,1 valores em 2020. Acresce que em 2019 e 2021, 25 % dos alunos obtiveram classificações acima dos 18 valores (P75), em 2020 a mesma fasquia tinha sido colocada nos 15,1 valores. Metade dos alunos teve pelo menos 13,5 valores (P50). No extremo oposto, os 10% de alunos com piores resultados (P10) alcançaram menos de 2,6 valores em 2021, menos de 1,9 valores em 2020 – resultados inferiores aos 4,2 valores registados em 2019.

Em traços gerais, conclui-se que em quase todas as disciplinas os *low achievers* tiveram classificações mais baixas em 2020 do que em 2021 ou 2019; enquanto os *top performers* elevaram a fasquia das suas classificações nesse mesmo ano.

Figura 2.3.28. Distribuição das classificações das provas de exame da 1ª fase – 2019, 2020 e 2021. Continente



	Português			Matemática A			Física e Química A			Biologia e Geologia			Geografia A			História A			Filosofia			MACS			Economia A			Geometria Descritiva A		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021	2019	2020	2021
Percentil 90	16,0	18,1	16,7	17,8	18,1	17,8	16,4	18,1	16,0	15,9	18,2	16,7	14,2	18,2	14,3	15,6	18,1	16,5	14,6	18,2	17,6	16,5	18,1	17,2	16,8	18,2	17,5	19,6	18,1	19,9
Percentil 75	14,0	15,2	14,7	15,2	15,1	15,0	13,5	15,2	13,1	13,4	15,4	15,0	12,2	15,5	12,6	13,0	15,2	15,0	12,2	15,3	15,6	13,6	15,1	14,7	14,7	15,4	15,3	18,7	15,1	18,2
Percentil 50	11,7	10,4	12,2	11,5	10,0	10,8	9,7	10,3	9,6	10,4	10,7	12,1	10,2	11,1	10,8	10,2	10,4	13,1	9,6	10,5	12,5	10,7	10,0	10,7	11,9	10,7	12,5	15,5	10,0	13,5
Percentil 25	9,6	5,5	9,6	8,0	5,0	6,2	6,5	5,3	6,2	7,8	6,0	9,2	8,2	6,6	8,9	7,6	5,6	11,0	7,1	5,6	8,9	8,1	5,0	6,8	9,5	5,9	9,4	8,9	5,0	7,4
Percentil 10	7,8	2,6	7,1	5,5	1,9	3,2	4,4	2,4	4,0	6,2	3,2	6,9	6,6	3,9	7,0	5,7	2,7	9,0	5,2	2,7	6,5	6,1	1,9	4,2	7,2	3,1	6,8	4,2	1,9	2,6

Percentil 10 25 50 75 90 — 2021; Percentil 10 25 50 75 90 — 2020; Percentil 10 25 50 75 90 — 2019; linha de aprovação (9,5 valores)

Fonte: CNE, a partir de JNE, 2022

2.4. Ensino pós-secundário e ensino superior

Reforçando a ideia de que a educação é um meio poderoso e comprovado para o desenvolvimento sustentável das sociedades, a frequência do ensino pós-secundário ou do ensino superior tem um papel relevante na melhoria das condições de acesso ao mercado de trabalho e é essencial na aquisição de competências por parte dos jovens adultos, ainda que os seus perfis e aptidões académicas possam ser muito diversos.

Oferta de educação e formação

A oferta de ensino pós-secundário e ensino superior existente em Portugal está sintetizada na Tabela 2.4.1.

Tabela 2.4.1. Ofertas de ensino pós-secundário e ensino superior. Portugal

Oferta	Tipo de ensino	Nível de qualificação	Confere Grau
CET	Pós-secundário	5	não
CTeSP	Superior	5	não
Licenciatura 1º ciclo	Superior	6	sim
Mestrado	Superior	7	sim
Mestrado Integrado	Superior	7	sim
Doutoramento	Superior	8	sim

Ensino pós-secundário

Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são uma formação pós-secundária não superior que confere uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e um diploma de especialização tecnológica (DET). Têm a duração aproximada de um ano (1200 horas a 1560 horas) e visam a inserção qualificada no mundo do trabalho e/ou o prosseguimento de estudos superiores. Estes cursos foram criados em 2006, ao abrigo do Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, e o seu funcionamento, acompanhamento e avaliação estão a cargo da Comissão Técnica para a Formação Tecnológica.

Até 2016, foram ministrados em instituições de ensino superior e não superior; atualmente são ministrados apenas nestas últimas. Funcionam em estabelecimentos de ensino público e particular e cooperativo, com autonomia ou paralelismo pedagógico, que oferecem cursos de nível secundário. Funcionam igualmente em centros de formação profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, de gestão direta ou participada, e ainda em escolas tecnológicas, criadas ao abrigo de despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e da Segurança Social; e em outras instituições de formação acreditadas pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Em 2020/2021, a oferta funcionou em 15 estabelecimentos (14 de natureza pública e um de natureza privada) distribuídos pelas cinco NUTS II e 19 NUTS III do continente, 80 ofertas funcionaram com alunos do 1º ano e 86 com alunos do 2º ano (Tabela 2.4.2).

Verifica-se que a prevalência desta oferta se registou na Área Metropolitana de Lisboa (AML), seguida da Área Metropolitana do Porto (AMP).

Tabela 2.4.2. Oferta de CET (Nº), por NUTS III. Continente, 2020/2021

NUTS III	Ofertas a funcionar no	
	1º ano	2º ano
Alto Minho	3	2
Alto Tâmega	0	0
AMP	13	18
Ave	0	0
Cávado	0	0
Douro	6	1
Tâmega e Sousa	0	0
Terras de Trás-os-Montes	0	1
Beira Baixa	1	3
Beiras e Serra da Estrela	0	1
Médio Tejo	0	1
Oeste	3	0
Região de Aveiro	2	5
Região de Coimbra	7	6
Região de Leiria	0	1
Viseu Dão Lafões	0	2
AML	30	28
Alentejo Central	0	2
Alentejo Litoral	0	1
Alto Alentejo	5	1
Baixo Alentejo	1	1
Lezíria do Tejo	0	1
Algarve	9	11

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A discriminação de cursos no âmbito da oferta de Especialização Tecnológica, do ano letivo de 2020/2021, pode ser observada na Tabela 2.4.3 verificando-se que o maior número de ofertas continuava a dizer respeito aos cursos de Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos e da área de Hotelaria, Cozinha e Pastelaria.

Tabela 2.4.3. Oferta de Cursos CET em funcionamento nos 1º e 2º anos (Nº). Continente, 2020/2021

Cursos	1º ano	2º ano
Técnico/a Especialista de Auditoria a Sistemas de Gestão	0	1
Técnico/a Especialista de Gestão de Turismo	3	4
Técnico/a Especialista em Aplicações Informáticas de Gestão	2	3
Técnico/a Especialista em Automação, Robótica e Controlo Industrial	2	5
Técnico/a Especialista em Cibersegurança	1	0
Técnico/a Especialista em Comércio Internacional	1	4
Técnico/a Especialista em Condução de Obra	1	1
Técnico/a Especialista em Conservação e Restauro de Madeira (Escultura e Talha)	0	1
Técnico/a Especialista em Contabilidade e Fiscalidade	2	5
Técnico/a Especialista em Desenvolvimento de Produtos Multimédia	5	6
Técnico/a Especialista em Design de Calçado	1	1
Técnico/a Especialista em Exercício Físico	0	1
Técnico/a Especialista em Gestão da Produção (Supervisor de Produção) - Indústria metalúrgica e metalomecânica	2	2
Técnico/a Especialista em Gestão da Qualidade e do Ambiente	2	4
Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	5	15
Técnico/a Especialista em Gestão de Restauração e Bebidas	10	3
Técnico/a Especialista em Gestão e Controlo de Energia	1	1
Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Cozinha	13	7
Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Pastelaria	6	4
Técnico/a Especialista em Gestão Hoteleira e Alojamento	8	3
Técnico/a Especialista em Gestão para a Indústria – Processos e Sistemas Mecatrónicos	1	1
Técnico/a Especialista em Mecatrónica Automóvel, Planeamento e Controlo de Processos	1	0
Técnico/a Especialista em Ofícios de Arte – Cerâmica e Vidro	0	1
Técnico/a Especialista em Tecnologia Mecânica	1	1
Técnico/a Especialista em Tecnologia Mecatrónica	1	4
Técnico/a Especialista em Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	3	5
Técnico/a Especialista em Telecomunicações e Redes	1	1
Técnico/a Especialista em Turismo Cultural e do Património	4	2
Técnico/a Especialista em Turismo de Natureza e Aventura	3	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Ensino superior

O ensino superior pode desempenhar um papel importante na sociedade fomentando a inovação, o crescimento económico e melhorando o bem-estar individual. É ministrado em instituições de natureza pública (187) e privada (101) e organiza-se em dois subsistemas, o universitário (125) e o politécnico (163), como se observa na Tabela 2.4.4.

Tabela 2.4.4. Estabelecimentos (Nº), por natureza e subsistema. Portugal, 2020/2021

Natureza	Universitário	Politécnico
Público	84	103
Privado	41	60

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2005, com a implementação do processo de Bolonha, foi introduzido o *European Credit Transfer System* (ECTS) nos ciclos de estudos e mecanismos de mobilidade.

O ensino superior passou a estar organizado em três ciclos de estudo conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor e está totalmente implementado desde o ano letivo de 2009/2010.

Os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), criados em 2014, correspondem a um ciclo de estudos superior não conferente de grau académico, com uma duração de dois anos (quatro semestres curriculares, 120 ECTS). Mediante a sua conclusão, com aproveitamento, é atribuído o diploma de técnico superior profissional.

Cursos técnicos superiores profissionais

Os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) são ministrados apenas em escolas do ensino politécnico e têm índole regional. As áreas de formação são definidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), tendo em conta as necessidades de formação da região onde se inserem.

Em 2020/2021, existiam 578 ofertas com estudantes matriculados, 419 de natureza pública e 159 de natureza privada, distribuídas por dez áreas de educação e formação, o que corresponde a um acréscimo de 75 ofertas face ao ano letivo de 2019/2020. A área de *Ciências empresariais, administração e direito* foi a que apresentou a maior parte das ofertas, seguida da área de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção*. A formação na área da *Educação*, ausente no ano 2017/2018, registou, em 2020/2021, três ofertas, duas no ensino público e uma no ensino privado, correspondentes a dois cursos: *Serviços de Tecnologias Educativas* e *Serviços Educativos e Património Local* (Tabela 2.4.5). Os cursos na área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* existiam apenas em ofertas de natureza pública.

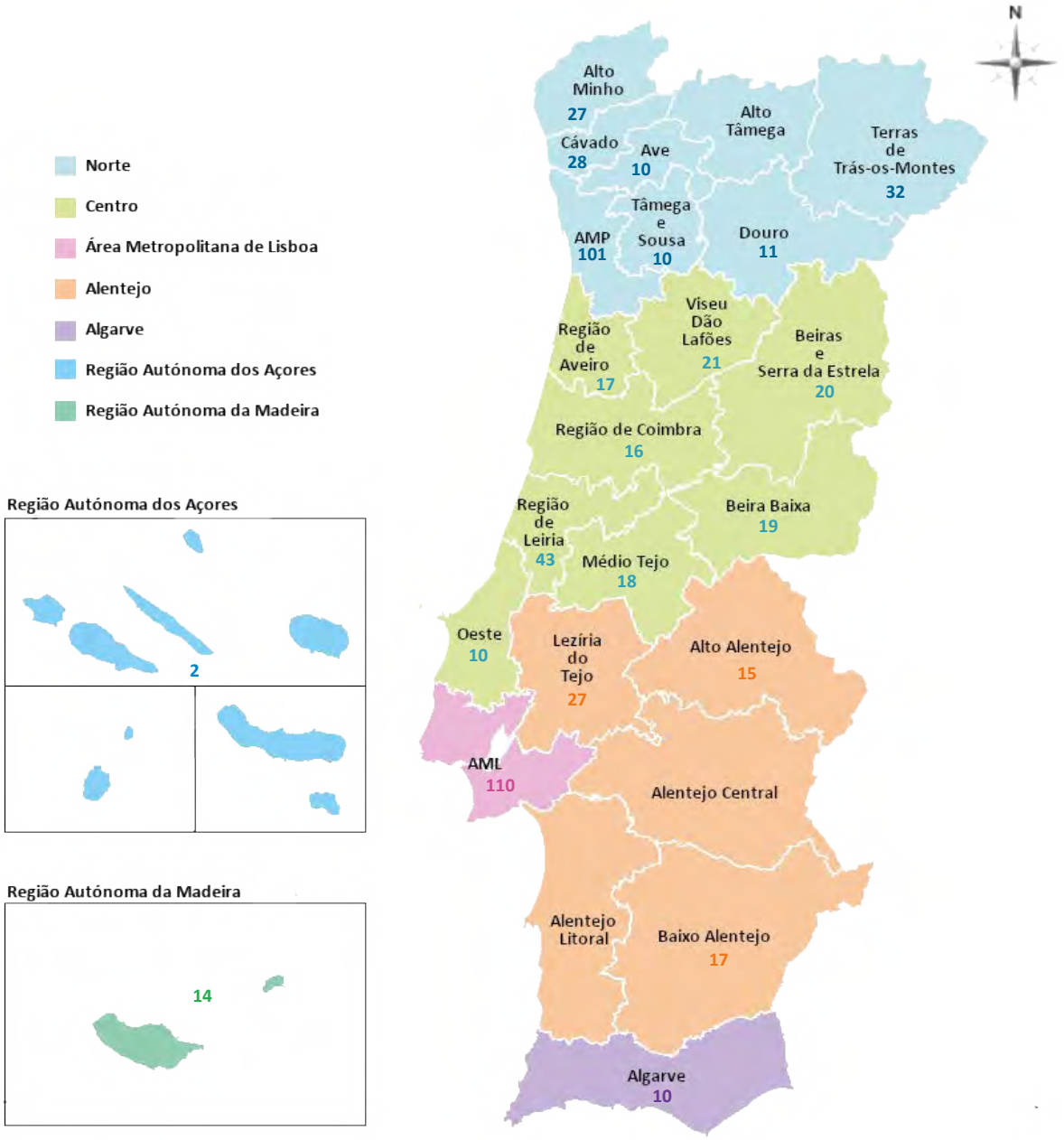
Tabela 2.4.5. Oferta de CTeSP (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal

Área de Educação e Formação	Estabelecimento de ensino público				Estabelecimento de ensino privado			
	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	29	29	28	26	0	0	0	0
Artes e humanidades	28	30	34	35	10	10	11	13
Ciências empresariais, administração e direito	54	58	67	71	34	45	50	56
Ciências naturais, matemática e estatística	7	6	9	9	2	2	4	5
Ciências sociais, jornalismo e informação	1	1	1	1	0	1	1	1
Educação	0	0	1	2	0	1	1	1
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	98	101	102	101	4	8	8	11
Saúde e proteção social	25	26	31	35	18	19	21	26
Serviços	35	38	42	88	23	27	26	27
Tecnologias da informação e comunicação	48	50	52	51	12	13	14	19

Fonte: CNE, a partir de DGEEC,2022

Na Figura 2.4.1 é possível observar o número de ofertas de cursos técnicos superiores profissionais no ano letivo de 2020/2021, por NUTS III. Apesar de se distribuírem pelo território nacional, verifica-se que a oferta não existe nas NUTS de Alto Tâmega, Alentejo Central e Alentejo Litoral.

Figura 2.4.1. Oferta de CTeSP (Nº), por NUTS III. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Ciclos de estudos conferentes de grau

Entre 2011/2012 e 2020/2021, o número de vagas para cursos de formação inicial no ensino superior apresenta um decréscimo de 13 725 (- 15,8%), essencialmente devido à quebra verificada no ensino privado. Em 2020/2021, existiam 73 158 vagas para cursos de formação inicial do ensino superior, o que corresponde a um aumento de 664 vagas (0,9%) relativamente ao ano letivo anterior. Esse aumento ocorreu sobretudo no ensino superior público (+ 605), já que no ensino superior privado o aumento foi residual (+ 59) (Figura 2.4.2).

Figura 2.4.2. Evolução das vagas para cursos de formação inicial do ensino superior (Nº), por subsistema de ensino e natureza do estabelecimento Portugal[1]

Notas:

[1] Não inclui as formações ministradas na Universidade Aberta.

[2] Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

[3] Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

[4] Não inclui as vagas da Universidade Católica Portuguesa (que, no ano letivo de 2013/2014, tinha 2083 vagas e, no seguinte, 2075).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

As vagas para formação inicial no ensino superior em STEM (*Science, Tecnology, Enginnering and Mathematics*), onde se incluem os cursos classificados nas áreas de educação e formação 05 – *Ciências naturais, matemática e estatística;* 06 – *Tecnologias da informação e comunicação (TIC)* e 07 – *Engenharia, indústrias transformadoras e construção*, apresentam um decréscimo de 2784 (12,1%) desde o início da década. Apesar disso o seu número foi superior em 2020/2021, quando comparado com o ano letivo anterior (+ 147) (Tabela 2.4.6).

Tabela 2.4.6. Evolução das vagas para os cursos de formação inicial do ensino superior, em STEM (Nº). Portugal

Natureza	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Público	18 150	17 727	17 393	17 196	17 056	17 012	17 163	17 282	17 446	17 574
Privado	4934	4179	3364	2830	2956	2870	2873	2899	2707	2726

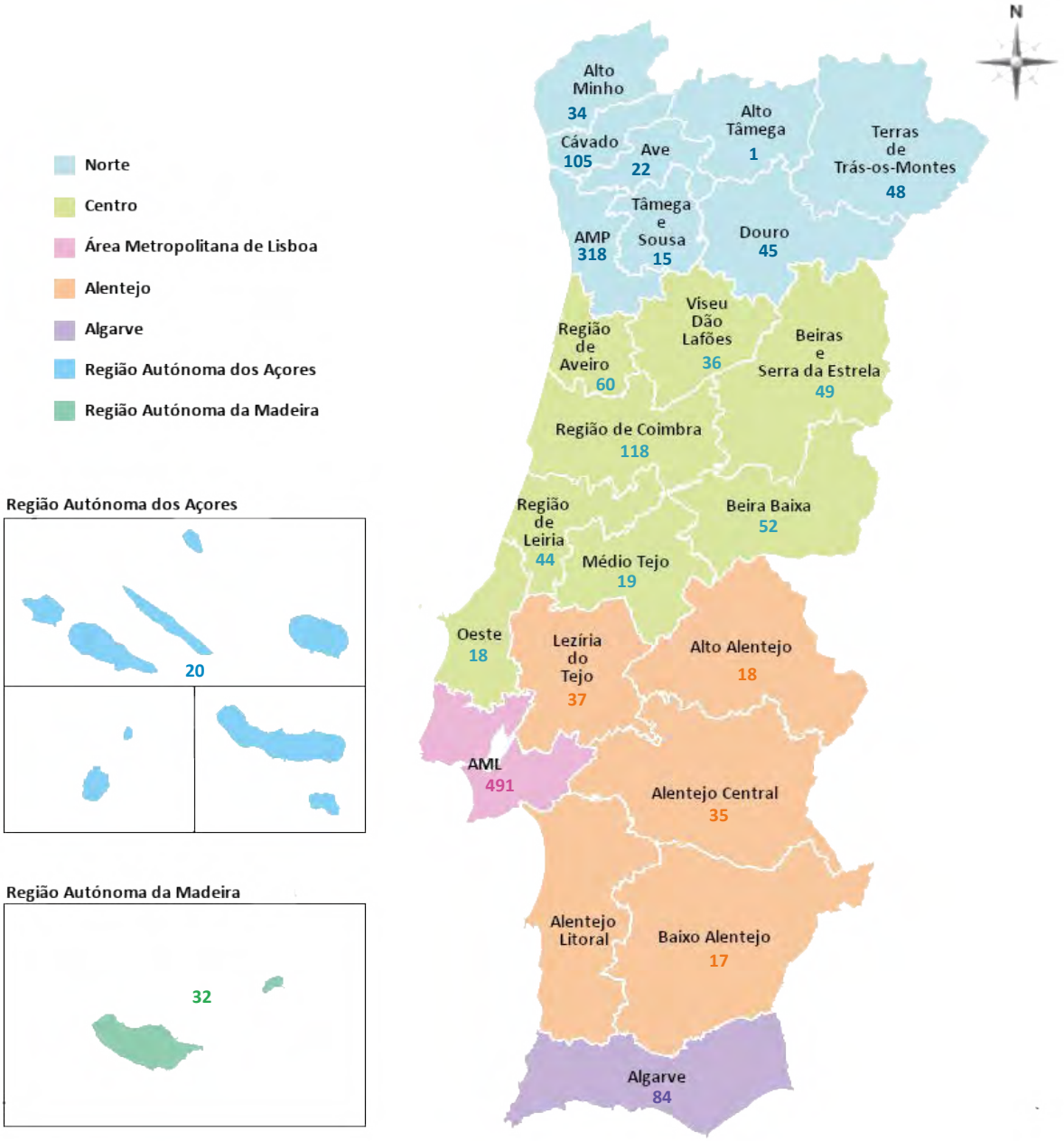
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Licenciatura 1º ciclo

Em 2020/2021, existiam em Portugal 1718 ofertas de cursos de licenciatura 1º ciclo com estudantes matriculados, 1256 de natureza pública e 462 de natureza privada. Continua a verificar-se uma diminuição de ofertas, quer no ensino público, quer no ensino privado comparativamente com anos letivos anteriores.

É possível observar na Figura 2.4.3 que a oferta existe em todas as NUTS III, exceto no Alentejo Litoral, e é mais elevada na AML e na AMP.

Figura 2.4.3. Oferta de licenciaturas 1º ciclo (Nº), por NUTS III. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A distribuição da oferta por áreas de educação e formação (Tabela 2.4.7) permite constatar que a maior oferta continua a ser na área de *Ciências empresariais, administração e direito* (330), seguida da de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (283) e *Artes e humanidades* (274). A menor oferta foi na área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* (43), seguida de *Tecnologias da informação e comunicação* (55).

Quando comparada com a do ano 2018/2019, em 2020/2021, a oferta diminuiu em todas as áreas. O decréscimo mais significativo foi na área de *Artes e humanidades* (- 42).

Tabela 2.4.7. Oferta de cursos de licenciatura 1º ciclo (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	41	2
Artes e humanidades	216	58
Ciências empresariais, administração e direito	214	116
Ciências naturais, matemática e estatística	125	11
Ciências sociais, jornalismo e informação	112	64
Educação	47	12
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	240	43
Saúde e proteção social	133	83
Serviços	91	52
Tecnologias da informação e comunicação	34	21
Área desconhecida	3	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Mestrado integrado

A oferta de mestrado integrado é maioritariamente de natureza pública (84,7%) e distribui-se por oito das dez áreas de educação e formação (Tabela 2.4.8). Mais de metade da oferta é na área de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (52,1%). Comparativamente a 2018/2019, a área de *Tecnologias de informação e comunicação* perdeu uma oferta.

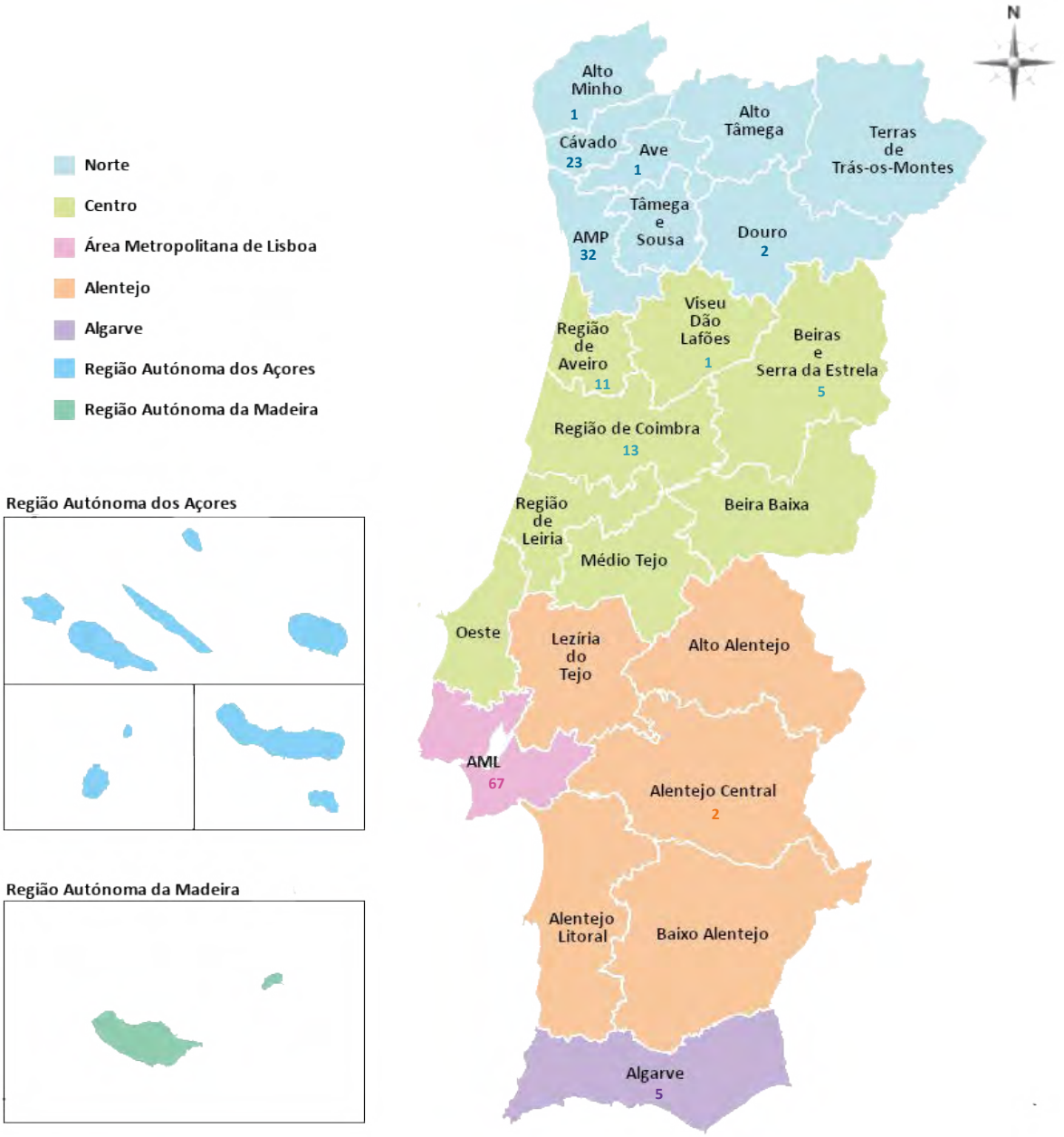
Tabela 2.4.8. Oferta de cursos de mestrado integrado (Nº), por área de educação e formação e por natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	4	3
Artes e humanidades	0	3
Ciências empresariais, administração e direito	1	0
Ciências naturais, matemática e estatística	11	0
Ciências sociais, jornalismo e informação	4	1
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	75	10
Saúde e proteção social	17	8
Serviços	24	0
Tecnologias da informação e comunicação	2	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A oferta de cursos de mestrado integrado (Figura 2.4.4) existe apenas em 12 das 25 NUTS III. Em 2020/2021 registaram-se 163 ofertas, menos seis do que em 2018/2019. A redução ocorreu sobretudo na região do Cávado (- 5). A AML, com 67 ofertas, menos uma quando comparado com 2018/2019, continuou a ser a região que concentra a maior oferta destes cursos, seguida da AMP (32).

Figura 2.4.4. Oferta de mestrado integrado (Nº), por NUTS III. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Mestrado 2º ciclo

Em 2020/2021, funcionaram 1887 ofertas de mestrado de 2º ciclo, mais 16 do que em 2018/2019, devido ao aumento da oferta de natureza privada (+ 17). Assim, 1565 ofertas eram de natureza pública e 322 de natureza privada. A oferta estava distribuída por todas as áreas de educação e formação (Tabela 2.4.9). Relativamente a 2018/2019, o maior acréscimo da oferta verificou-se na área de *Saúde e proteção social* (+ 16), o que poderá ter estado relacionado com a situação pandémica vivida. O maior decréscimo verificou-se na área de *Artes e humanidades* (- 19), à semelhança do que aconteceu com a oferta de cursos de licenciatura 1º ciclo nesta área.

Tabela 2.4.9. Oferta de cursos de mestrado 2º ciclo (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

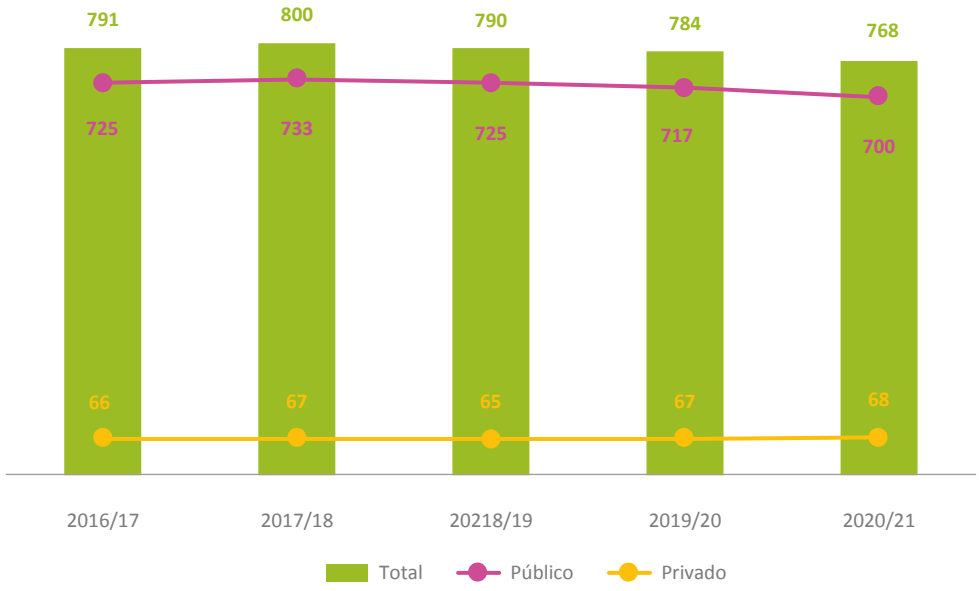
Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	44	0
Artes e humanidades	193	37
Ciências empresariais, administração e direito	225	78
Ciências naturais, matemática e estatística	201	4
Ciências sociais, jornalismo e informação	168	75
Educação	200	45
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	244	18
Saúde e proteção social	162	33
Serviços	74	26
Tecnologias da informação e comunicação	53	6
Área desconhecida	1	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Doutoramento

A oferta de cursos de doutoramento tem vindo a diminuir desde 2017/2018 (Figura 2.4.5). Relativamente a 2018/2019 foram menos 22 as ofertas, ainda que no ensino superior privado tenha existido um aumento de três ofertas.

Figura 2.4.5. Oferta de cursos de doutoramento (Nº), por natureza do estabelecimento. Portugal

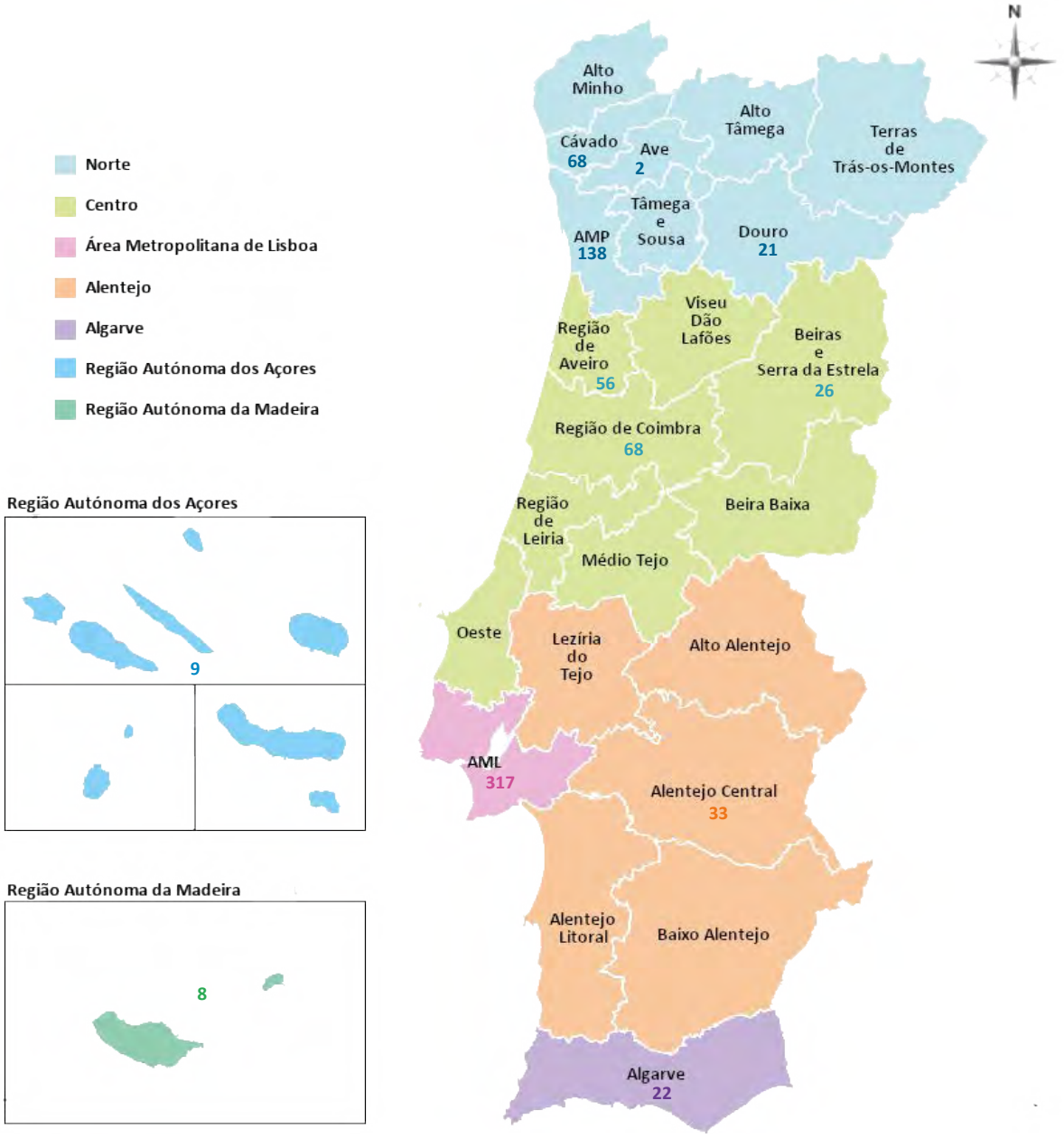


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Das 768 ofertas existentes em 2020/2021, 700 eram de natureza pública e 68 de natureza privada e estavam distribuídas pelas diferentes áreas de educação e formação (Tabela 2.4.10).

O maior número de ofertas encontrava-se na AML (317), seguida da AMP (138), tal como se pode verificar na Figura 2.4.6.

Figura 2.4.6. Oferta de cursos de doutoramento (Nº), por NUTS III. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Tabela 2.4.10. Oferta de cursos de doutoramento (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	23	0
Artes e humanidades	120	15
Ciências empresariais, administração e direito	35	10
Ciências naturais, matemática e estatística	137	4
Ciências sociais, jornalismo e informação	111	14
Educação	29	5
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	141	10
Saúde e proteção social	64	7
Serviços	21	2
Tecnologias da informação e comunicação	17	1
Área desconhecida	2	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Outras ofertas

Em 2020/2021 existiam ainda outras ofertas (176), nomeadamente especializações pós-licenciatura e cursos preparatórios de mestrado integrado, 148 das quais eram de natureza pública e 28 de natureza privada, presentes em todas as NUTS II. Tal como se pode verificar na Tabela 2.4.11, as ofertas distribuíam-se por todas as áreas de educação e formação na rede pública e apenas por cinco na rede privada.

Tabela 2.4.11. Oferta de outras formações (Nº), por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	2	0
Artes e humanidades	16	2
Ciências empresariais, administração e direito	29	1
Ciências naturais, matemática e estatística	7	0
Ciências sociais, jornalismo e informação	16	0
Educação	6	1
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	7	1
Saúde e proteção social	50	23
Serviços	10	0
Tecnologias da informação e comunicação	5	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

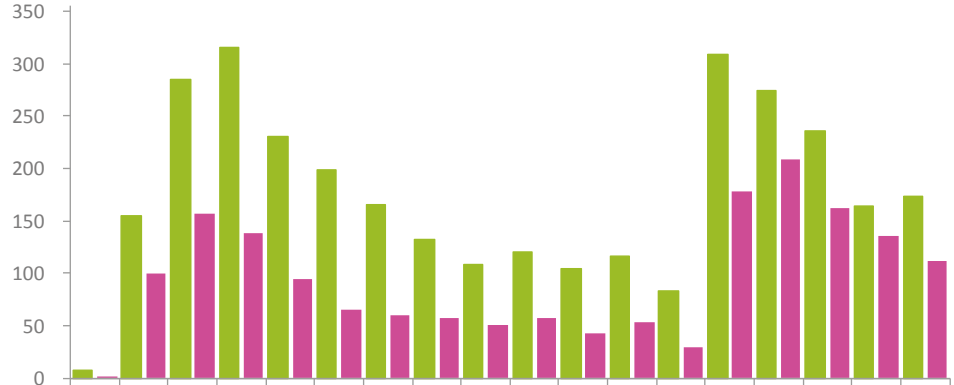
Acesso e frequência

Ensino pós-secundário

Em 2020/2021 estavam matriculados em CET, no continente, 4888 alunos, maioritariamente do sexo masculino (65,1%).

Na Figura 2.4.7 é possível observar a distribuição dos matriculados em Cursos de Especialização Tecnológica no continente, por idade e sexo, no ano letivo 2020/2021. Verifica-se que, do total de alunos matriculados nesta modalidade neste ano letivo, 44% tinham entre 17 e 24 anos, o que representa uma redução de 8 pp dos matriculados nesta faixa etária relativamente a 2016/2017 (52%).

Figura 2.4.7. Alunos matriculados em CET (Nº), por sexo e idade. Continente, 2020/2021

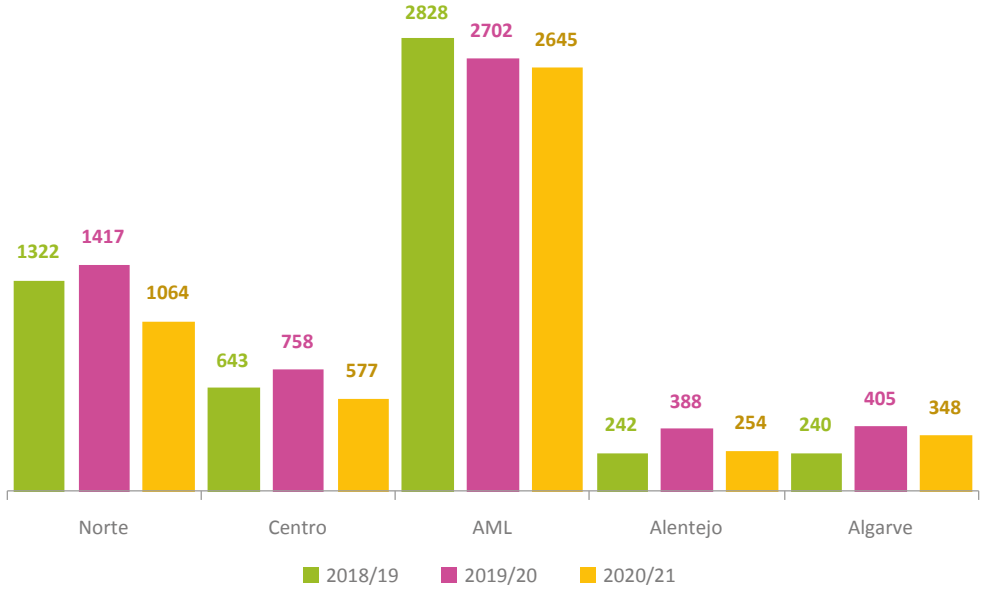


	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	≥ 50 anos
Homens	7	155	285	315	231	199	166	132	109	121	104	116	83	309	275	236	164	174
Mulheres	2	100	157	139	94	66	60	57	51	58	43	53	30	178	209	162	136	112

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Área Metropolitana de Lisboa era a região com mais alunos inscritos nesta modalidade, 2645 em 2020/2021, seguida da região Norte com 1064 alunos (Figura 2.4.8). Desde 2018/2019 que as *Estatísticas da Educação* (DGEEC) não apresentam alunos inscritos em CET nas regiões autónomas.

Figura 2.4.8. Alunos matriculados em CET (Nº), por NUTS II. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

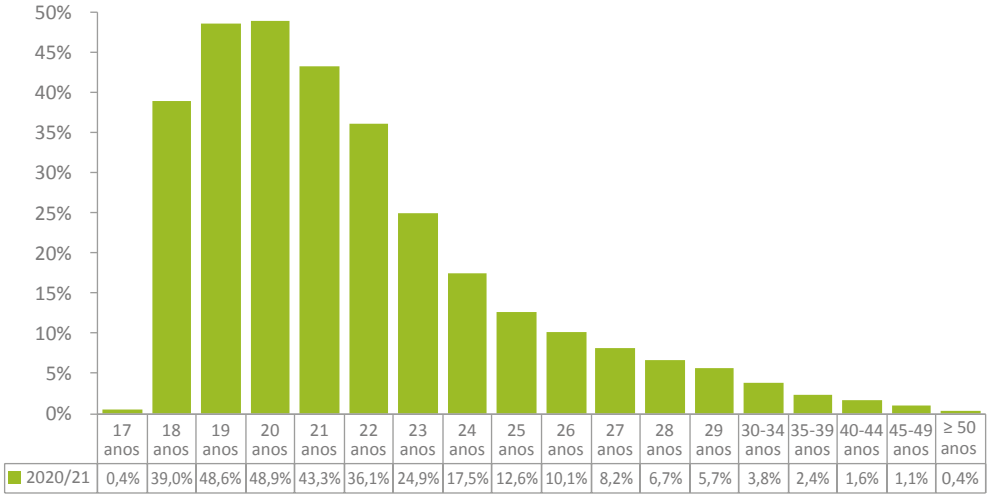
Ensino superior

O número de cidadãos que se matriculam no ensino superior, em toda a União Europeia, tem aumentado nas últimas décadas, refletindo um conjunto de fatores em diferentes estados membros tais como: alterações demográficas; alteração de padrões de trabalho (especialmente no sexo feminino); aumento da procura, por parte dos empregadores, de empregados com qualificações de ensino superior para funções que anteriormente exigiam o ensino secundário; maior consciência dos benefícios de uma educação superior; diferentes padrões de mobilidade; aumento da aprendizagem ao longo da vida (Eurostat, 2021). Nos países da OCDE, em média, os adultos diplomados com o ensino superior ganham 58% mais do que aqueles que possuem somente o ensino secundário (OCDE, 2021a).

Em 2020, de acordo com dados da Eurostat, 33,8% dos jovens portugueses com 18 anos estava inscrito no ensino superior. Esta percentagem é superior à da UE27, em que apenas 21,8% dos jovens com 18 anos se encontrava, naquele ano, inscrito neste nível de ensino (*Statistics Eurostat*, *database*, atualização de 21 de julho de 2022).

A análise da Figura 2.4.9 permite observar a taxa de escolarização no ensino superior, por idades. Em 2020/2021, a participação dos jovens com 19 e 20 anos foi a mais representativa, com 48,6% e 48,9%, respetivamente.

Figura 2.4.9. Taxa de escolarização no ensino superior, por idades. Portugal[1], 2020/2021



	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	≥ 50 anos
2020/21	0,4%	39,0%	48,6%	48,9%	43,3%	36,1%	24,9%	17,5%	12,6%	10,1%	8,2%	6,7%	5,7%	3,8%	2,4%	1,6%	1,1%	0,4%

Nota: [1] Exclui os inscritos em programas de mobilidade internacional.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A alteração da legislação relativa à conclusão do ensino secundário, aprovada na sequência da situação pandémica, que limitou a realização de exames finais nacionais para efeitos de prova de ingresso, coincide com o aumento de candidatos ao ensino superior em 2020 e em 2021, registando-se no Concurso Nacional de Acesso (CNA) de 2021 o maior número de candidatos desde 1996. Tal procura originou um reforço de vagas após o fecho da 1ª fase do CNA, quer em 2020, quer em 2021.

Constata-se, pela análise da Figura 2.4.10, que nos anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021 houve uma evolução positiva no número de inscritos em estabelecimentos de ensino superior nos dois subsistemas de ensino.

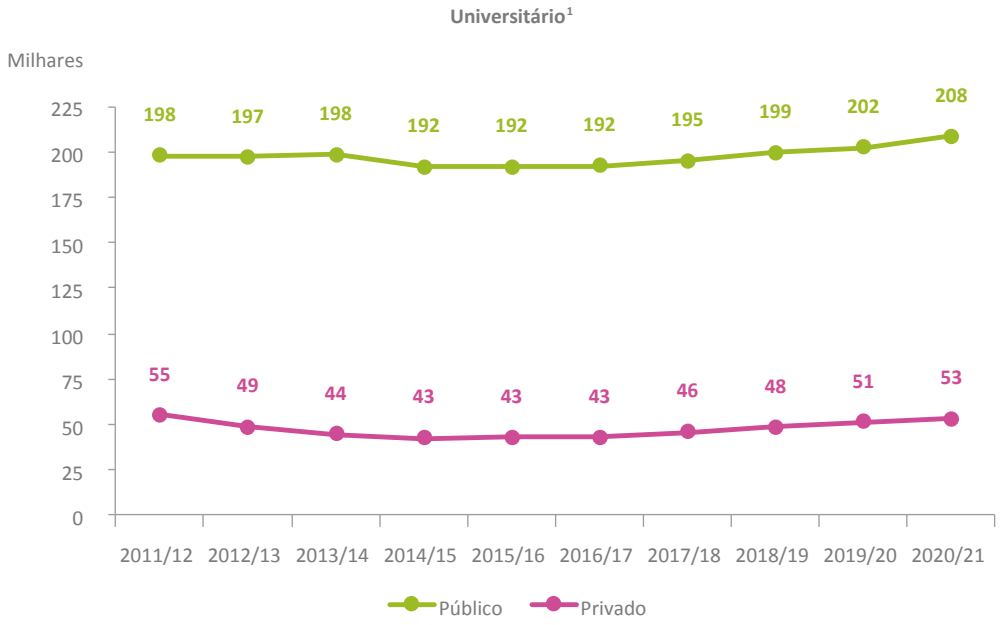
Entre 2012 e 2021, o número de estudantes no ensino universitário público cresceu 5,2%, correspondendo a mais 10 315 alunos inscritos. O ensino universitário privado, com menos 2075 alunos, revela uma quebra de 3,8%. No mesmo período, o ensino superior politécnico público cresceu 11,7% (+ 13 250 estudantes), enquanto que o politécnico privado cresceu 1,0% (+ 232 estudantes).

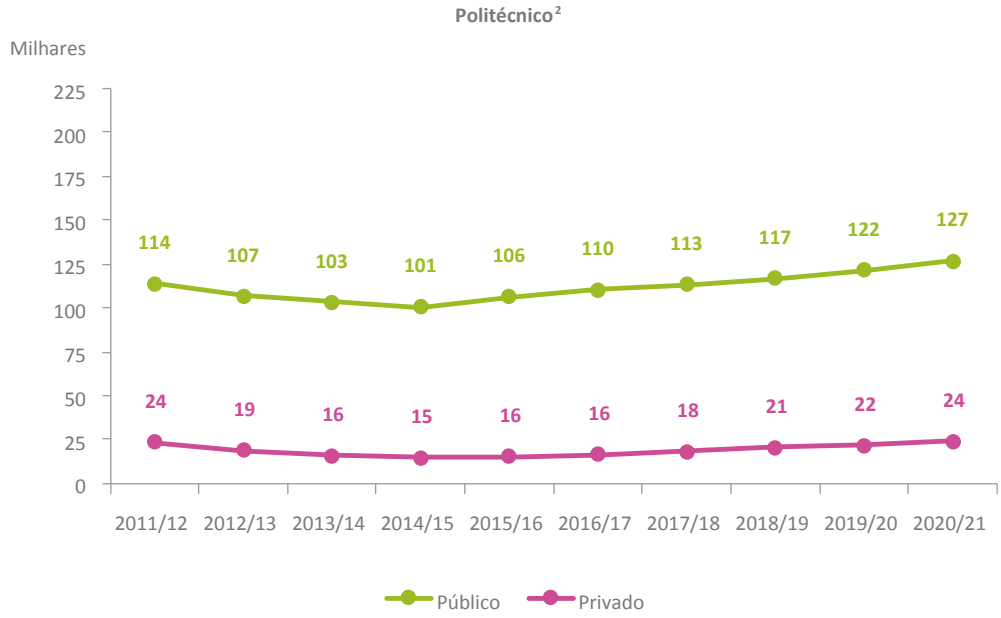
Em 2020/2021, inscreveram-se 411 995 estudantes, dos quais 81,3% no ensino superior público e 18,7% no ensino superior privado.

Nas últimas décadas, a percentagem de mulheres com ensino superior tem subido consistentemente, invertendo a diferença histórica a favor dos homens (OCDE, 2021b). As mulheres representam 53,6% dos estudantes inscritos no ensino superior, o que também se observa na grande maioria dos países da OCDE, ainda que nos cursos técnico superiores profissionais e nos de mestrado integrado a percentagem de homens (6,0% e 16,3% respetivamente) seja superior à das mulheres (3,1% e 14,6%). Relativamente a 2019/2020, verifica-se um ligeiro crescimento no subsistema universitário

público (3,0%) e privado (3,5%), representando um aumento de 7839 estudantes. No subsistema politécnico, regista-se um crescimento global de 7247 estudantes: 5346 no ensino público e 1901 no privado.

Figura 2.4.10. Evolução dos inscritos em estabelecimentos de ensino superior (Nº), por subsistema de ensino e natureza institucional. Portugal





Notas:

[1] Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.

[2] Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

O número de inscritos em cursos de ensino superior, conferentes ou não de grau, aumentou em 2020/2021, quando comparado com o ano letivo anterior. Dos alunos que concluíram o ensino secundário em 2019/2020 e que prosseguiram estudos no ensino superior, em 2020/2021, 84% eram oriundos de cursos científico-humanísticos (CCH), 13% de cursos profissionais e 2% de outros cursos (DGEEC, 2021b).

Quando se analisam os dados sobre os inscritos por área de educação e formação (Tabela 2.4.12), a área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* continuou a ser a que registou um menor número de inscritos (9055), seguida das áreas de *Tecnologias da informação e comunicação* (11 630) e *Educação* (13 781).

Os alunos de nacionalidade portuguesa continuam a representar a maioria dos alunos inscritos no ensino superior (85,7%).

Tabela 2.4.12. Inscritos em estabelecimentos de ensino superior (Nº), por área de educação e formação e por ciclo de estudos. Portugal, 2020/2021

Área de Educação e Formação	CTeSP	Licenciatura	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento	Outras formações
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	1036	3430	3153	1022	377	37
Artes e humanidades	1538	30 026	321	6631	3311	242
Ciências empresariais, administração e direito	4014	65 195	1	19 031	2563	987
Ciências naturais, matemática e estatística	323	13 884	2148	4407	3136	79
Ciências sociais, jornalismo e informação	77	28 654	4612	9119	3766	264
Educação	61	5296	0	6869	1439	116
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	3670	33 629	31 817	10 670	4349	127
Saúde e proteção social	1607	32 593	18 917	4902	2961	1558
Serviços	2650	17 950	1090	2953	1007	232
Tecnologias da informação e comunicação	3152	5193	803	1752	596	134
Área desconhecida	0	266	0	3	39	0

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No ano letivo de 2020/2021, estavam matriculados em cursos de licenciatura 1º ciclo 236 116 estudantes, mais 9041 do que no ano anterior, dos quais 54,5% eram mulheres. Já nos cursos de mestrado integrado encontravam-se matriculados 63 142 estudantes, mais 1042 face ao ano anterior, sendo próximas as percentagens de homens (49,3%) e de mulheres (50,7%).

Em 2021, os cursos de mestrado de 2º ciclo tinham 67 359 estudantes matriculados (dos quais 57,5% eram mulheres), registando-se um acréscimo global de 2402 estudantes face a 2020.

Quando se analisam os dados dos estudantes matriculados em cursos de doutoramento, verifica-se que eram 23 544, em 2021, mais 1781 do que no ano anterior, 47,9% homens e 52,1% mulheres.

De acordo com informação da DGEEC, constante do documento *Número de alunos inscritos em estabelecimentos de ensino superior por estabelecimento de ensino/unidade orgânica, curso/ciclo de estudos e aluno deslocado no ano letivo de 2020/2021* (consultado online em 30 de março de 2022), verifica-se que, em todas as ofertas formativas, a maioria dos estudantes não se encontra deslocada (Tabela 2.4.13).

Tabela 2.4.13. Inscritos em estabelecimentos de ensino superior deslocados e não deslocados (%), por oferta formativa. Portugal, 2020/2021

Deslocado	CTeSP	Licenciatura	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento	Outras formações
Sim	25,4%	26,8%	37,1%	31,3%	38,2%	17,4%
Não	74,6%	73,2%	62,9%	68,7%	61,8%	82,6%

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Cursos técnicos superiores profissionais

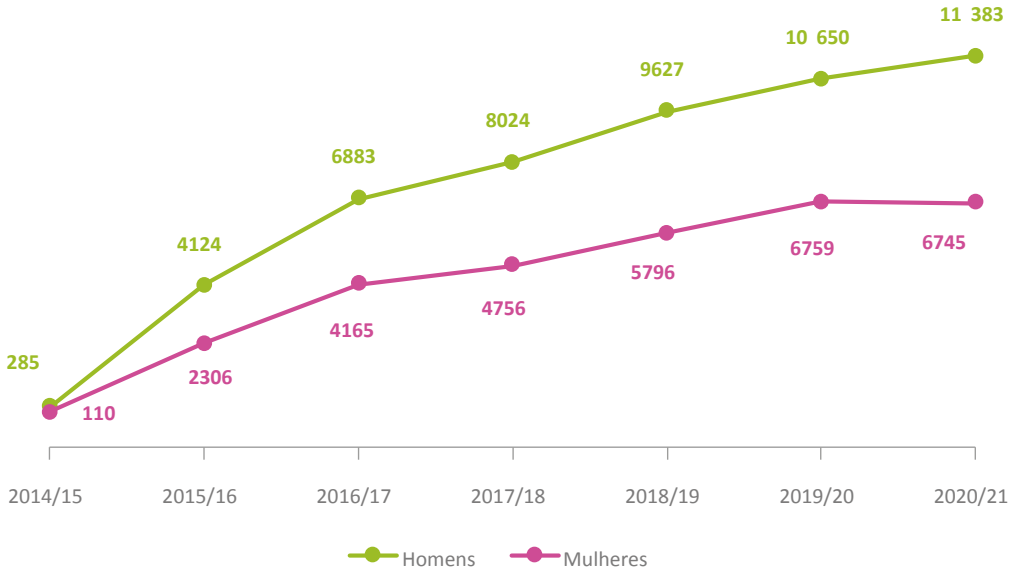
O acesso a cursos técnicos superiores profissionais ocorre através de concurso organizado por cada Instituição de Ensino Superior (IES), a quem cumpre fixar e publicar, em *Diário da República,* o regulamento com as condições de ingresso para cada curso.

Desde a criação destes cursos que o número de estudantes inscritos nesta oferta formativa tem vindo a aumentar (Figura 2.4.11), ainda que no ano letivo de 2020/2021 esse aumento tenha sido ligeiro relativamente ao ano letivo anterior (+ 719 estudantes). Verifica-se, nesse ano, que se mantém um maior número de inscritos do sexo masculino.

Em 2020/2021, 92% dos alunos que acederam aos CTeSP eram detentores de ensino secundário ou equivalente, sendo mais de metade titulares de ensino secundário profissional (DGES, 2021a).

Dos alunos que em 2019/2020 concluíram o ensino secundário e se inscreveram em CTeSP em 2020/2021, 84% tinham concluído cursos profissionais, 14% CCH e 2% outras formações (DGEEC, 2021c).

Figura 2.4.11. Inscritos em CTeSP (Nº), por sexo. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No ano letivo de 2020/2021, dos 18 128 inscritos nestes cursos, 7303 estavam inscritos na região Norte, 5472 na região Centro, sendo estas as duas regiões com mais estudantes inscritos nesta oferta. O menor número de inscritos registava-se na Região Autónoma dos Açores (Tabela 2.4.14). Assinala-se também que o número de estudantes do sexo masculino inscritos nestes cursos foi superior ao do sexo feminino, sendo a região do Alentejo a que apresenta números mais equilibrados entre homens e mulheres.

Tabela 2.4.14. Inscritos em CTeSP (Nº), por sexo e NUTS II. Portugal, 2020/2021

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Homens	4401	3552	1880	1007	224	17	302
Mulheres	2902	1920	900	780	103	3	137

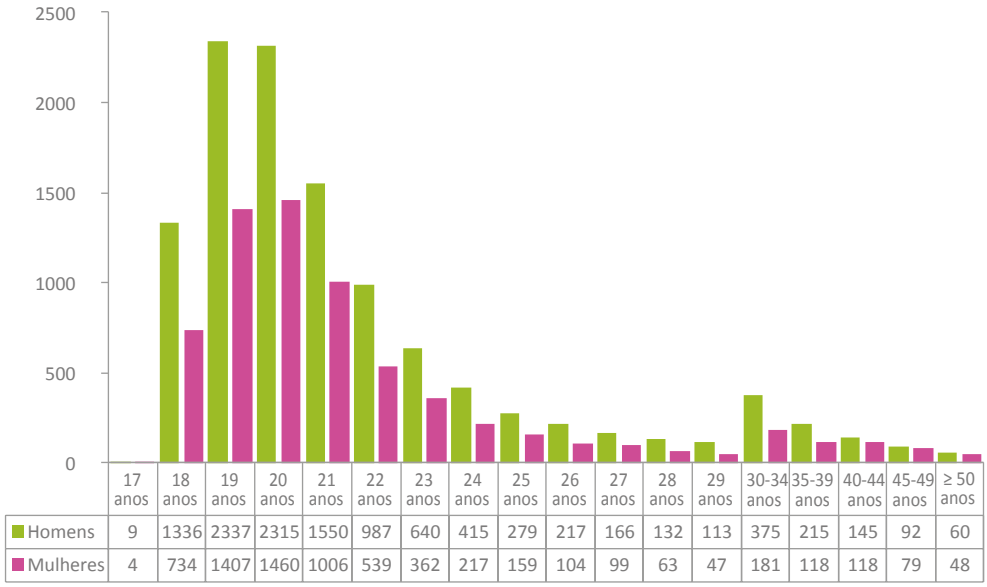
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

As mulheres inscreveram-se maioritariamente em cursos das áreas de *Ciências empresariais, administração e direito* (2149), *Saúde e proteção social* (1403) e *Serviços* (1160). Já os homens optaram maioritariamente pelos cursos nas áreas de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (3262), *Tecnologias de informação e comunicação* (2927) e de *Ciências empresariais, administração e direito (*1865). A área com o menor número de inscritos é a *Educação* (61), com 56 mulheres e cinco homens (Tabela 2.4.12).

Na Figura 2.4.12 é possível observar que, em 2020/2021, 84,5% dos alunos inscritos nesta oferta (15 318) tinham idades compreendidas entre os 17 e os 24 anos.

Os alunos de nacionalidade estrangeira representavam 14% dos inscritos nesta oferta em 2019/2020, encontravam-se maioritariamente em IES da região Norte e Centro (34% e 30%, respetivamente) e frequentavam essencialmente cursos das áreas das *Ciências sociais, comércio e direito* (36%). Os estudantes são oriundos de 59 países, sendo o contingente de alunos originários de países da CPLP o que detém maior expressão, designadamente Guiné-Bissau (949), Cabo Verde (639), Brasil (327), Guiné Equatorial (196), São Tomé e Príncipe (123) e Angola (91) (DGES, 2021).

Figura 2.4.12. Inscritos em CTeSP (Nº), por sexo e idade. 2020/2021



	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	≥ 50 anos
Homens	9	1336	2337	2315	1550	987	640	415	279	217	166	132	113	375	215	145	92	60
Mulheres	4	734	1407	1460	1006	539	362	217	159	104	99	63	47	181	118	118	79	48

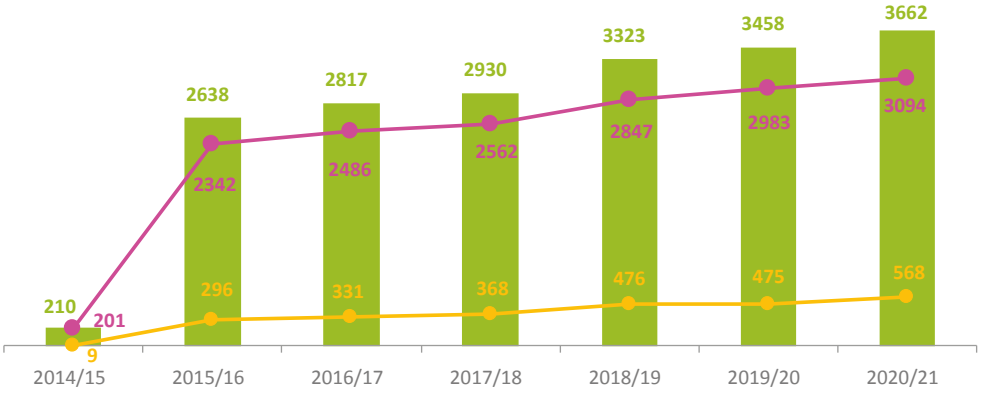
Nota: Inclui inscritos em mobilidade internacional.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020/2021 eram 3662 os inscritos em CTeSP em STEM[1], isto é, em cursos das áreas de educação e formação de *Ciências naturais, matemática e estatística*, *Tecnologias da informação e comunicação* e *Engenharia, indústrias transformadoras e construção*. Como é possível verificar na Figura 2.4.13 o número de inscritos em cursos destas áreas tem vindo a aumentar desde que a oferta formativa existe. Porém, quando se analisa o número de inscritos em CTeSP (STEM) *versus* o total de inscritos em CTeSP, em 2020/2021, a taxa foi de 39,4%, inferior aos 41,8% registados em 2016/2017.

[1] STEM é um acrónimo em inglês para *Science, Tecnology, Enginnering and Mathematics*

Figura 2.4.13. Inscritos no 1º ano, pela primeira vez, no ensino superior em STEM, em CTeSP (Nº). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020, de acordo com a publicação *Education at a Glance 2022*, em média, nos países da OCDE, 21% dos novos estudantes inscritos em programas de ciclo curto em STEM, eram mulheres, valor que é substancialmente menor em Portugal (13%).

Ciclos de estudos conferentes de grau

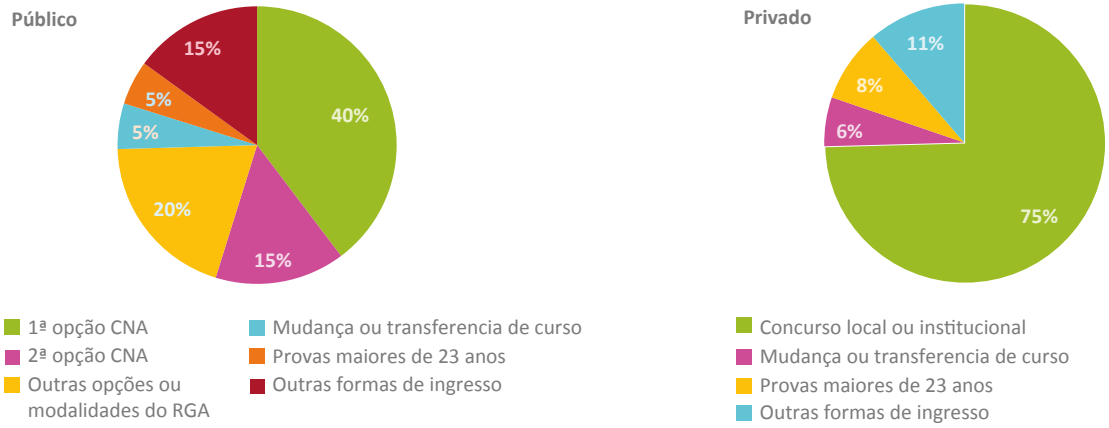
Dos alunos que concluíram o ensino secundário em 2019/2020 e se inscreveram no ensino superior em cursos conferentes de grau, 90% tinham concluído este nível em CCH, 7% em cursos profissionais e 3% por outras vias.

O ingresso de estudantes, no 1º ano, pela primeira vez, em cursos de formação inicial no ensino superior, em 2020/2021, ocorreu maioritariamente através da primeira opção do Concurso Nacional de Acesso (CNA) em instituições de natureza pública (40%) e através de concurso local ou institucional em instituições de natureza privada (75%). Nesse ano, 5,3% dos inscritos (3686 estudantes) ingressaram no ensino superior público por mudança ou transferência de curso e 5,2% (3575 estudantes) através de provas para maiores de 23 anos (Figura 2.4.14). No ensino superior privado as transferências ou mudança de curso representaram 5,7% (1008 estudantes) e o ingresso através das provas para maiores de 23 anos registou 8,4% (1501 estudantes).

Quando se observa, no ano letivo de 2020/2021, os alunos inscritos, por sexo, verifica-se que, tal como em anos anteriores, apenas nos cursos de mestrado integrado do ensino superior público os homens estavam em maior número.

O recente concurso especial de acesso destinado a titulares de dupla certificação ou de cursos artísticos especializados, criado em 2020, ao abrigo do Decreto-Lei nº11/2020, de 2 de abril, registou, nesse mesmo ano, um total de 906 candidatos. Em 2021, candidataram-se 1082, não tendo representado grande impacto nas possibilidades de escolha dos estudantes para ingresso no ensino superior (DGES, 2022).

Figura 2.4.14. Formas de ingresso dos inscritos em estabelecimentos de ensino superior, no 1º ano, pela primeira vez (%), em licenciaturas e mestrados integrados, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

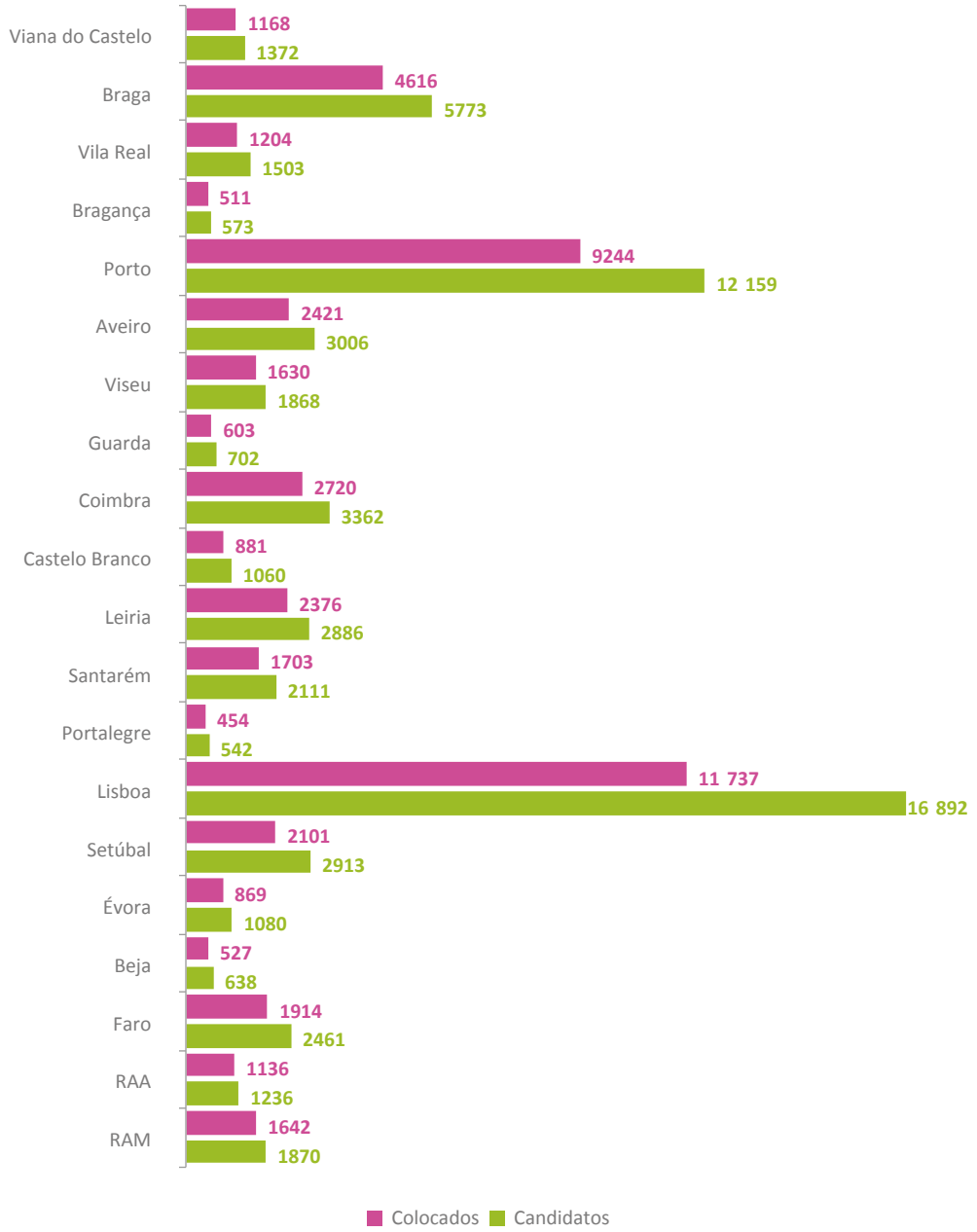


Fonte: CNE, a partir de *Infocursos,* consultado em 26-07-2022

Na primeira fase do Concurso Nacional de Acesso de 2021 foram colocados 49 452 candidatos, 50,0% dos quais na 1ª opção, 19,9% na 2ª opção, 12,3% na 3ª opção, 8,0% na 4ª opção, 5,6% na 5ª opção e 4,2% na 6ª opção (DGES, 2021b), o que mostra uma ligeira redução da percentagem de candidatos colocados nas 1ª e 2ª opções, bem como no número total de colocados nesta fase do CNA, face ao concurso de 2020.

Da análise da Figura 2.4.15 constata-se que, em 2021, a maior percentagem de candidatos colocados por distrito/GAES de candidatura ocorre na Região Autónoma dos Açores (91,9%), seguida do distrito de Bragança (89,2%) e da Região Autónoma da Madeira (87,8%). A menor percentagem verifica-se nos distritos de Lisboa (69,5%), Setúbal (72,1%) e Porto (76,0%).

Figura 2.4.15. Candidatos e colocados (Nº), por distrito/GAES de candidatura. Portugal, 2021



Fonte: CNE, a partir de DGES, 2022

Em 2020/2021, nas 72 884 vagas fixadas para os ciclos de estudos de formação inicial no ensino superior, inscreveram-se no 1º ano, pela primeira vez, 64 896 alunos, que ingressaram via regime geral de acesso. São mais 9251 do que no ano anterior, tendo sido preenchidas 89,0% do total das vagas (Tabela 2.4.15), das quais 99,2% no público e 63,6% no privado. Estas percentagens representam um acréscimo relativamente ao ano anterior, dado que, em 2019/2020, foram preenchidas 86,9% e 52,3% das vagas, respetivamente no público e no privado.

Tabela 2.4.15. Vagas e inscritos pela primeira vez em cursos de formação inicial no ensino superior (Nº), por natureza do estabelecimento e subsistema de ensino. Portugal[1], 2020/2021

Natureza e subsistema		Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas[4]	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1ª vez através de todos os regimes
Público	Universitário[2]	28 692	30 334	100%	36 827	38 431
	Politécnico[3]	23 437	21 357	91,1%	30 048	31 743
	Subtotal	**52 129**	**51 691**	**99,2%**	**66 875**	**70 174**
Privado	Universitário[2]	14 313	10 016	70,0%	12 512	14 574
	Politécnico[3]	6 442	3 189	49,5%	5 196	6 439
	Subtotal	**20 755**	**13 205**	**63,6%**	**17 708**	**21 013**
	Total	**72 884**	**64 896**	**89,0%**	**84 583**	**91 187**

Notas:

[1] Exclui os inscritos pela primeira vez em mobilidade internacional, os inscritos em CTeSP, no ensino militar e policial e na Universidade Aberta;

[2] Inclui estabelecimentos não integrados em universidades;

[3] Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades;

[4] Inscritos no 1º ano, pela primeira vez, através do regime geral de acesso/Vagas (cálculo do CNE, a partir dos dados da fonte).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Analisando a distribuição das vagas fixadas em 2020/2021, por área de educação e formação (Tabela 2.4.16), constata-se que as áreas de *Ciências empresariais, administração e direito* (21,4%), *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (19,2%) e *Saúde e proteção social* (16,1%) foram as que apresentaram maior número de vagas. À semelhança do que aconteceu em anos anteriores, as áreas com menor número de vagas atribuídas (2,2%) foram a *Educação* e a *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias*. A maior percentagem de vagas preenchidas (99,8%) continua a pertencer à área das *Ciências naturais, matemática e estatística*. Excetuando as ofertas em área desconhecida, as áreas de *Tecnologias da informação e comunicação* e de *Educação* foram as que registaram a menor percentagem de vagas preenchidas (60,3% e 77,2%, respetivamente).

Tabela 2.4.16. Vagas e inscritos pela primeira vez em cursos de formação inicial no ensino superior (Nº), por área de educação e formação. Portugal[1], 2020/2021

Área de educação e formação	Vagas	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas[2]	Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1ª vez através de todos os regimes
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	1582	1250	79,0%	1885	2086
Artes e humanidades	8674	7618	87,8%	9552	9934
Ciências empresariais, administração e direito	15 585	14 584	93,6%	19 532	21 207
Ciências naturais, matemática e estatística	4396	4387	99,8%	5026	5210
Ciências sociais, jornalismo e informação	8050	7864	97,7%	10 026	10 562
Educação	1581	1220	77,2%	1901	2035
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	13 994	11 886	84,9%	15 700	17 110
Saúde e proteção social	11 705	10 483	89,6%	13 218	14 553
Serviços	5107	4387	85,9%	5868	6324
Tecnologias da informação e comunicação	1910	1152	60,3%	1778	2069
Área desconhecida	300	65	21,7%	97	97
Total	**72 884**	**64 896**	**89,0%**	**84 583**	**91 187**

Notas:

[1] Exclui os inscritos pela primeira vez em mobilidade internacional e os inscritos em cursos técnicos superiores profissionais, no ensino militar e policial e na Universidade Aberta;

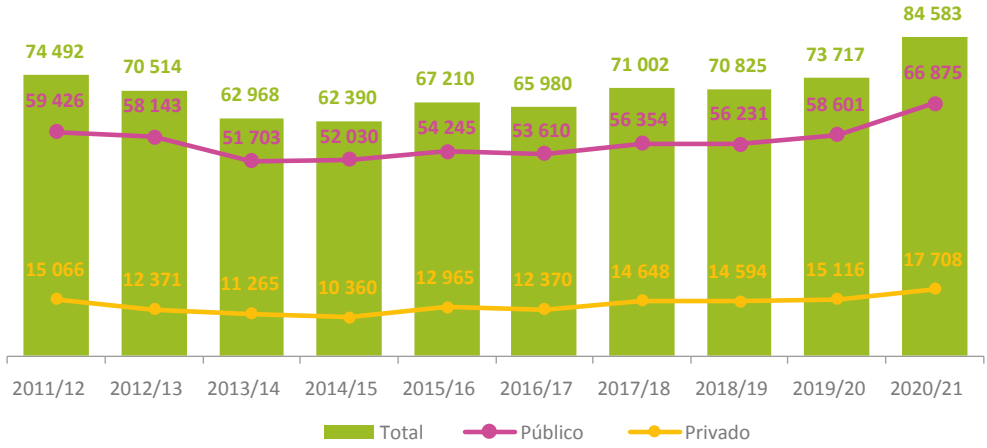
[2] Inscritos no 1º ano, pela primeira vez, através do regime geral de acesso/vagas (cálculo do CNE, a partir dos dados da fonte)

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No período em análise, o ano de 2021 foi o que registou o valor mais elevado de estudantes inscritos no ensino superior, no 1º ano, pela primeira vez (84 583), um acréscimo de 10 866 estudantes face a 2020. O aumento no número de inscritos verificou-se quer em estabelecimentos de natureza pública, quer privada (Figura 2.4.16). Do total de inscritos, 58,3%, pertencem ao subsistema universitário e 41,7% ao politécnico.

Mantendo a tendência referida em anteriores relatórios do Estado da Educação, as mulheres inscritas em 2020/2021 no 1º ano, pela primeira vez, representaram 54,5% do total de inscritos no 1º ano, pela primeira vez, através de todos os regimes.

Figura 2.4.16. Inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez (Nº), através de todos os regimes, em cursos de formação inicial no ensino superior, por natureza institucional[1]. Portugal

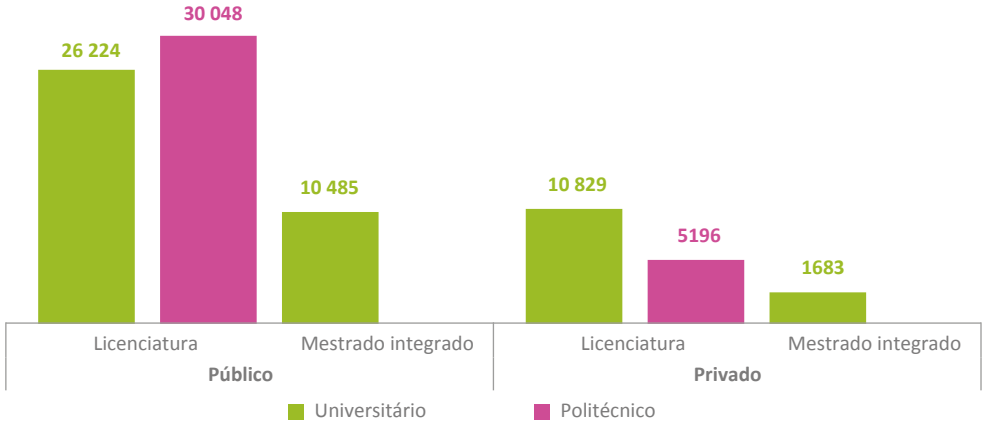


Nota: [1] Consideram-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela primeira vez, num determinado curso de um estabelecimento. Exclui estudantes em mobilidade internacional e CTeSP.
Alguns valores da série foram alterados, em relação a publicações de EE anteriores, de acordo com atualização da DGEEC.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020/2021, os inscritos em cursos de licenciatura 1º ciclo continuavam a constituir a maioria (85,5%) dos que frequentavam o 1º ano, pela primeira vez (Figura 2.4.17).

Figura 2.4.17. Inscritos no 1º ano, pela primeira vez, em licenciatura 1º ciclo e mestrado integrado (Nº), em estabelecimentos de ensino superior, por natureza do estabelecimento e subsistema de ensino. Portugal, 2020/2021

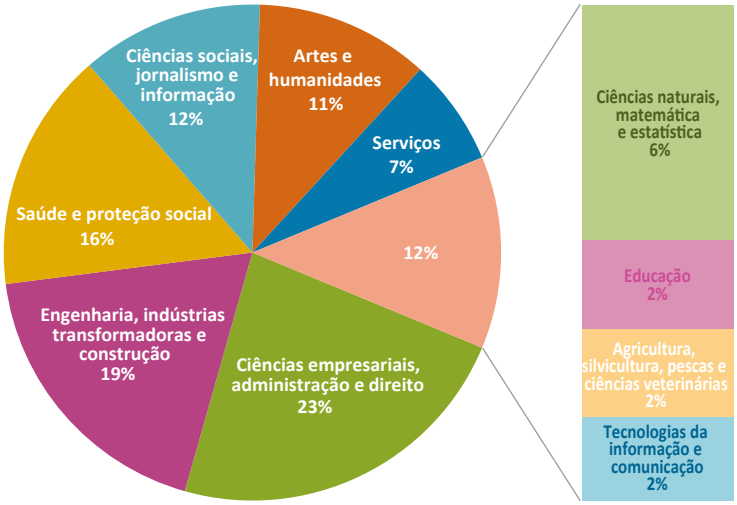


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Relativamente à distribuição por áreas de educação e formação dos inscritos no 1º ano pela primeira vez em cursos de licenciatura 1º ciclo, preparatórios de mestrado integrado e de mestrado integrado (Figura 2.4.18), as áreas de *Ciências empresariais, administração e direito, Engenharia, indústrias transformadoras e construção* e *Saúde e proteção social* voltaram a ser as que apresentaram maior expressão em 2020/2021 com, respetivamente, 23,1%, 18,6% e 15,6% dos alunos inscritos, mantendo-se a tendência observada em anos anteriores.

As áreas de *Tecnologias da informação e comunicação, Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* e *Educação* foram as menos escolhidas, com 1778, 1885 e 1901 estudantes inscritos, respetivamente.

Figura 2.4.18. Inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez (%), em cursos de formação inicial, por área de educação e formação[1]. Portugal, 2020/2021

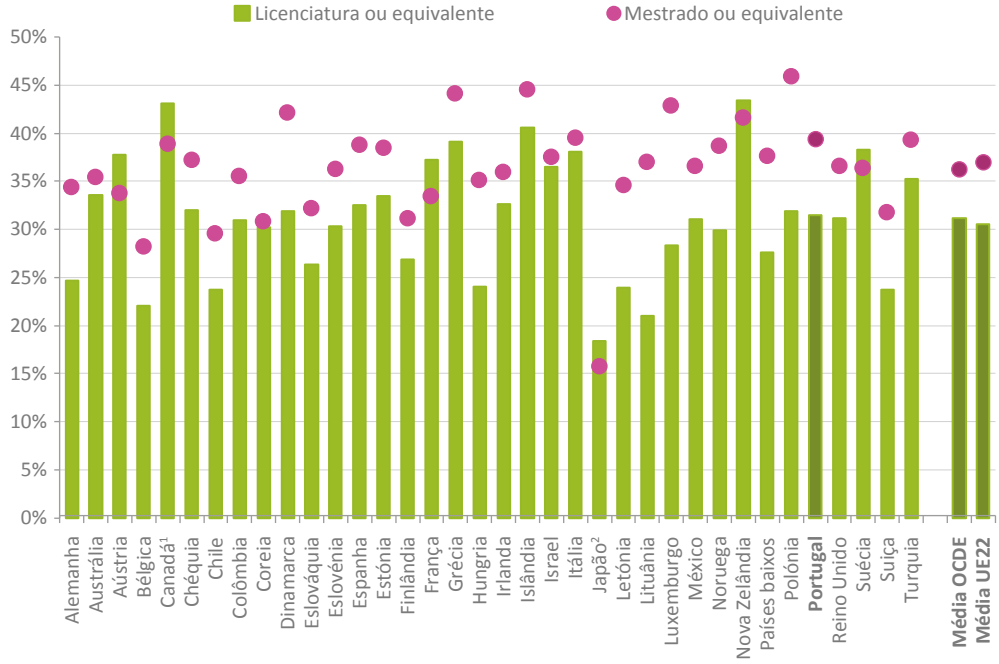


Nota: [1] Consideram-se como inscritos em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, os alunos que se inscreveram no 1º ano, pela primeira vez, num determinado curso de um estabelecimento. Exclui estudantes em mobilidade internacional e CTeSP.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Embora, em média nos países da OCDE, a proporção de mulheres entre os novos inscritos no ensino superior tenha ultrapassado a dos homens, as mulheres ainda estão sub-representadas nas áreas STEM (Figura 2.4.19) e sobrerrepresentadas na saúde, bem-estar e educação em todos os níveis superiores. Contudo, essa diferença varia nos diversos níveis educacionais e há maior igualdade de género entre os novos inscritos nos níveis mais altos de educação. Os programas de mestrado e doutoramento em STEM estão um pouco mais próximos da paridade nos países da OCDE, apresentando Portugal o valor de 44% de mulheres nos programas de doutoramento, 6 pp acima, quer da média da OCDE, quer da média UE22 (ambas com 38%) (*Education at a Glance* 2022).

Figura 2.4.19. Proporção de mulheres entre os novos alunos inscritos no ensino superior em STEM (%), por nível de educação. 2020



Notas:

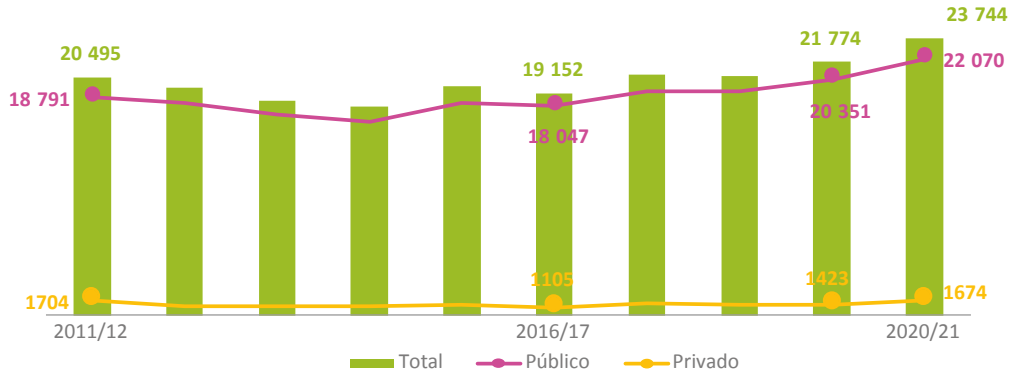
[1] Dados de 2019

[2] Todas as áreas de estudo incluem a área das tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance 2022,* OCDE

Na Figura 2.4.20 é possível observar a evolução do número de estudantes inscritos, no 1º ano pela primeira vez, em cursos de licenciatura 1º ciclo e de mestrado integrado, em STEM, constatando-se que na última década o número de inscritos, nestes cursos STEM, aumentou (+ 3249). Em 2011/2012 os alunos inscritos em STEM, no 1º ano, pela primeira vez, nestas ofertas formativas, representavam 27,5% e em 2020/2021, 28,1%.

Figura 2.4.20. Inscritos no 1º ano, pela primeira vez (Nº), no ensino superior, em STEM, em cursos de licenciatura 1º ciclo e de mestrado integrado. Portugal



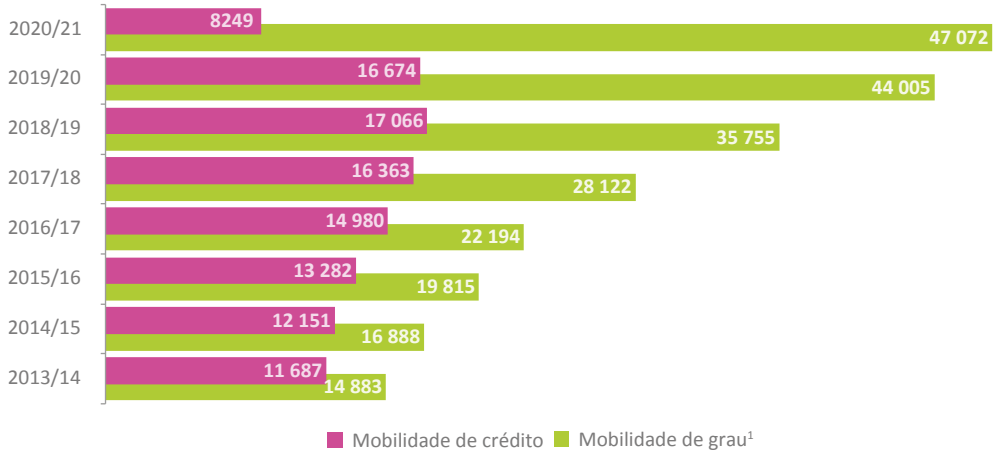
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Programas de mobilidade internacional

De 2013/2014 para 2020/2021 registou-se um aumento de 128,4% de estudantes inscritos em estabelecimentos de ensino superior em programas de mobilidade internacional[2] (Figura 2.4.21). O aumento foi de 216,3% no caso dos programas de mobilidade de grau. O número de inscritos em programas de mobilidade de crédito diminuiu no mesmo período (29,4%).

Em 2020/2021, inscreveram-se nestes programas 55 321 estudantes: 8249 em mobilidade de crédito e 47 072 em mobilidade de grau, o que configura menos 14,4% de alunos inscritos em programas de mobilidade internacional, face ao ano anterior. A redução ocorre em programas de mobilidade de crédito, já que o número de estudantes em mobilidade de grau aumenta (+ 3067). A maioria dos estudantes inscritos nestes programas (80,2%) frequentava estabelecimentos de ensino superior público e eram mulheres (52,8%).

Figura 2.4.21. Inscritos em programas de mobilidade internacional (Nº). Portugal



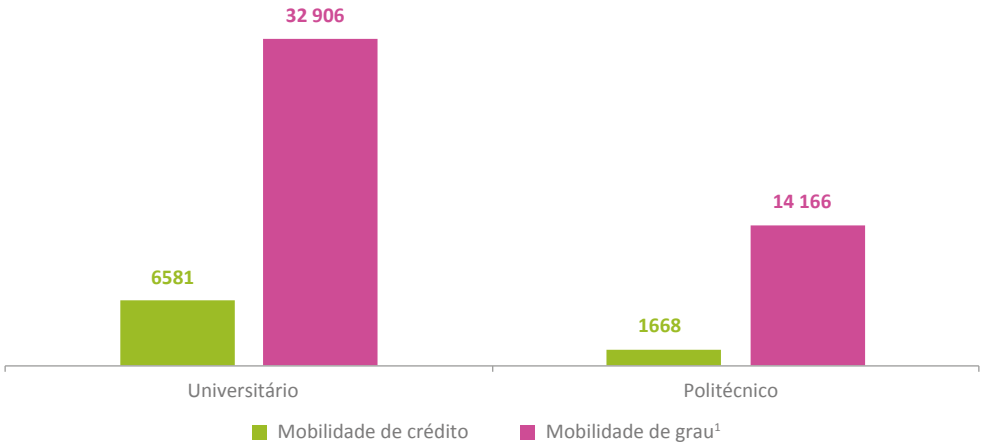
Nota: [1] Não inclui inscritos na Universidade Aberta.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

[2] A mobilidade de grau refere-se aos estudantes que estão matriculados num estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro, e que têm como finalidade a obtenção de um diploma. A mobilidade de crédito diz respeito aos estudantes inscritos num estabelecimento de ensino superior português, na modalidade de estudo ou de estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos, posteriormente reconhecidos pela instituição de origem a que pertencem.

A Figura 2.4.22 mostra que os estudantes em programas de mobilidade de crédito e de grau estavam inscritos, maioritariamente, em estabelecimentos de ensino superior universitário (71,4%).

Figura 2.4.22. Inscritos no ensino superior em programas de mobilidade internacional (Nº), por subsistema de ensino. Portugal, 2020/2021



Nota: [1]Não inclui inscritos na Universidade Aberta.

Fonte: CNE, a partir de Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC, 2022

Em ambos os programas de mobilidade (grau e crédito), as áreas de *Ciências empresariais, administração e direito e Engenharia, indústrias transformadoras e construção*, com 25,2% e 19,8% de inscritos, respetivamente, foram as que atraíram maior número de estudantes, notando-se, no entanto, diferenças assinaláveis no que respeita à distribuição por sexo (Tabela 2.4.17).

Tabela 2.4.17. Inscritos em programas de mobilidade internacional (Nº), por área de educação e formação e por sexo. Portugal, 2020/2021

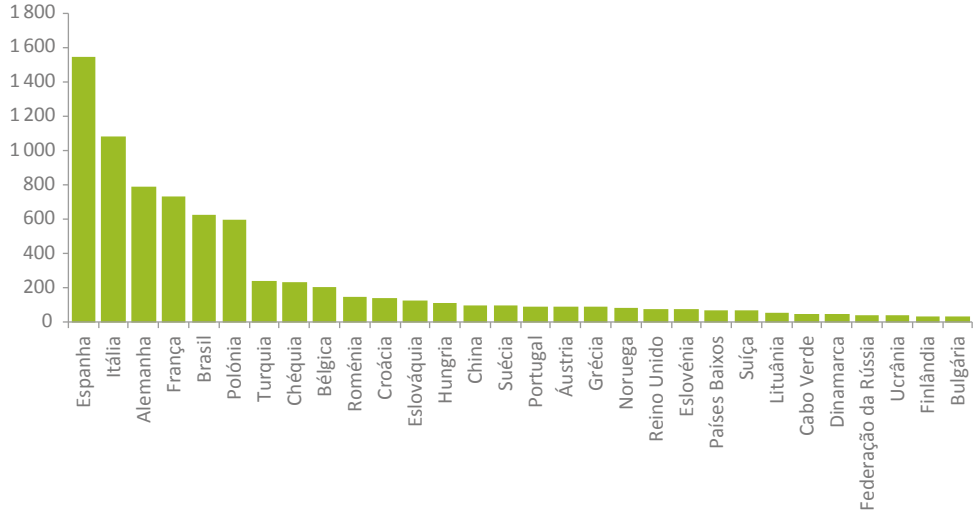
	Mobilidade de grau		Mobilidade de crédito	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	384	669	61	65
Artes e humanidades	2316	3064	308	745
Ciências empresariais, administração e direito	5642	5919	1061	1346
Ciências naturais, matemática e estatística	1084	1193	197	279
Ciências sociais, jornalismo e informação	2565	3706	373	703
Educação	592	1186	52	174
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	5739	3283	1188	759
Saúde e proteção social	2055	4259	128	330
Serviços	1170	1024	177	180
Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	915	283	81	33
Área desconhecida	7	17	4	5
Total	**22 469**	**24 603**	**3630**	**4619**

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No que diz respeito à mobilidade de crédito, a maioria dos estudantes frequentava cursos de licenciatura 1º ciclo (60,8%). Os restantes estavam inscritos em cursos de mestrado de 2º ciclo (27,1%), de mestrado integrado (11,4%), cursos de doutoramento (0,8%) e CTeSP (0,01%) e tinham idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos (54,6%).

Em 2020/2021, dos 8249 alunos inscritos em mobilidade de crédito, 6487 eram provenientes de países da União Europeia (78,6%) e 1547 tinham nacionalidade espanhola (18,8%), o que mantém a tendência observada em anos anteriores (Figura 2.4.23).

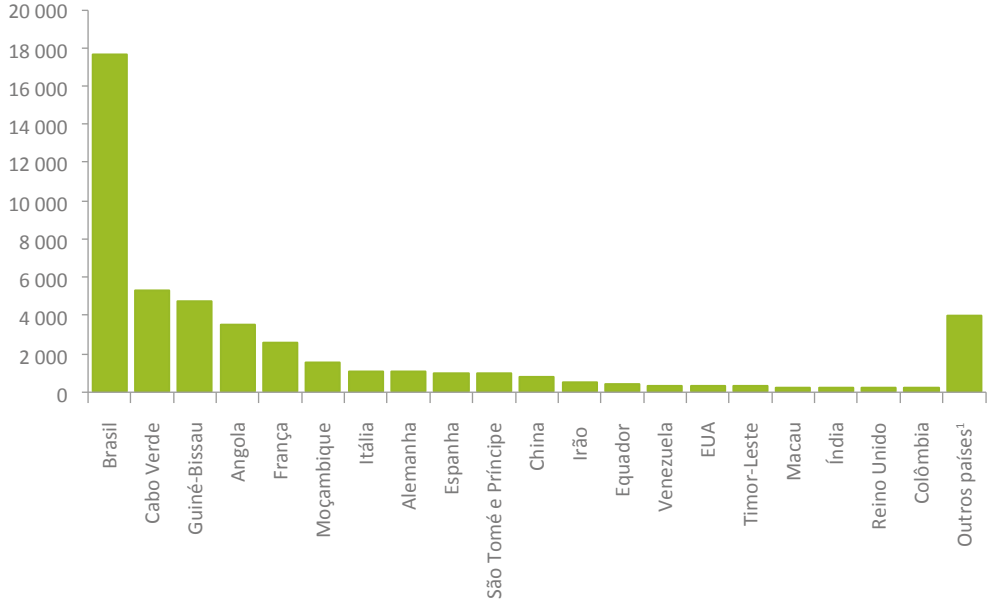
Figura 2.4.23. Inscritos em situação de mobilidade de crédito (Nº), por país de nacionalidade com, pelo menos, 30 alunos. 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020/2021, inscreveram-se em estabelecimentos portugueses de ensino superior 47 072 estudantes que tinham completado o ensino secundário no estrangeiro (mobilidade de grau). Da leitura da Figura 2.4.24, salienta-se que a maioria destes alunos (72,4%) concluiu o ensino secundário em países da CPLP, com destaque para o Brasil com 17 629 inscritos, Cabo Verde com 5349 e Guiné-Bissau com 4730. Fora da CPLP, destacam-se a França e a Itália com 5,4% e 2,3% dos inscritos, respetivamente.

Figura 2.4.24. Inscritos em situação de mobilidade de grau (Nº), por país de obtenção do diploma de ensino secundário (os 20 mais frequentes). 2020/2021



Nota: [1]Inclui outros países de obtenção do diploma de ensino secundário menos frequentes.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Resultados

Ensino pós-secundário

Desde 2016/2017 que todos os diplomados em Cursos de Especialização Tecnológica realizam a sua formação no ensino não superior. Em 2020/2021, diplomaram-se 1206 estudantes, existindo um decréscimo de 610 relativamente ao ano anterior (Tabela 2.4.18), sobretudo na AML e no Algarve.

Tabela 2.4.18. Diplomados em CET (Nº), por NUTS II. Portugal

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
2020/21	375	152	594	79	6	0	0
2019/20	434	154	1074	60	94	0	0
2018/19	481	160	979	64	92	0	0
2017/18	474	132	747	58	102	0	0
2016/17	289	189	397	48	125	0	0
2015/16	873	1230	823	139	298	16	4
2014/15	1867	1783	681	526	122	42	40

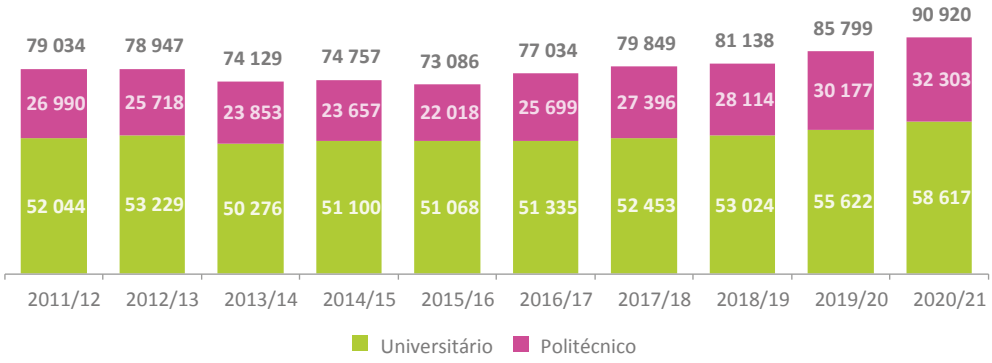
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Ensino superior

O número de diplomados em cursos/ciclos de estudos que conferem nível CITE de ensino superior aumentou 6% (Figura 2.4.25), tendo passado de um total de 85 799, em 2019/2020, para 90 920, em 2020/2021. Foram 85 758 os estudantes que obtiveram um diploma conferente de grau.

A maioria dos diplomas foram obtidos no ensino superior público (80,2%), observando-se um aumento de 4,4% face a 2019/2020. Já o ensino superior privado registou um crescimento de 12,8% de diplomados no mesmo período. O ensino superior universitário conferiu a maioria dos diplomas (64,5%), o que significa um crescimento de 5,4%. O ensino superior politécnico registou, em 2020/2021, um aumento de 7% no número de diplomados.

Figura 2.4.25. Evolução dos diplomados em estabelecimentos de ensino superior (Nº), por subsistema de ensino. Portugal

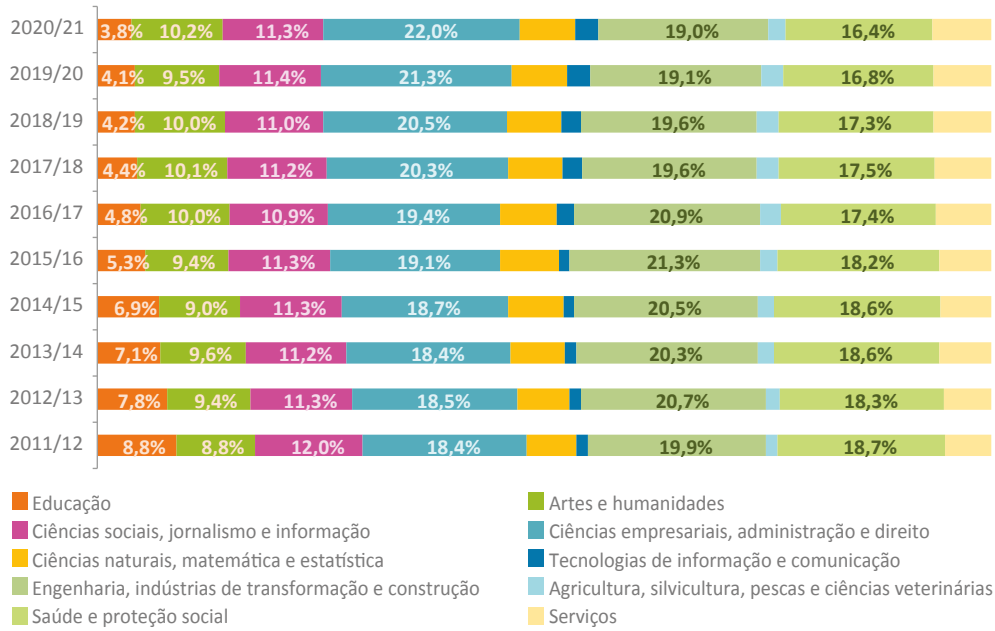


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Entre 2011/2012 e 2020/2021 é possível constatar alguma estabilidade na proporção de diplomados, por área de educação e formação (Figura 2.4.26). Neste último ano, as áreas que apresentam uma maior proporção de diplomados continuam a ser as de *Ciências empresariais, administração e direito* (22,0%), *Engenharia, indústrias de transformação e construção* (19,0%), *Saúde e proteção social* (16,4%). Contudo, desde 2014/2015 que a área de *Saúde e proteção social* tem vindo a apresentar uma diminuição na proporção de diplomados (-2,2 pp). A área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias*, com uma diminuição de diplomados de 0,6 pp, face ao ano letivo de 2019/2020, continua a ser, a par da área de *Tecnologias de informação e comunicação,* das que apresenta uma baixa proporção de diplomados (2,0% e 2,5%, respetivamente).

De salientar, desde 2011/2012, a redução do número de diplomados na área da *Educação*. No ano letivo de 2020/2021, diminuiu 0,3 pp, face ao ano letivo anterior.

Figura 2.4.26. Diplomados em cursos/ciclos de estudos que conferem nível CITE de ensino superior (%), por área de educação e formação. Portugal

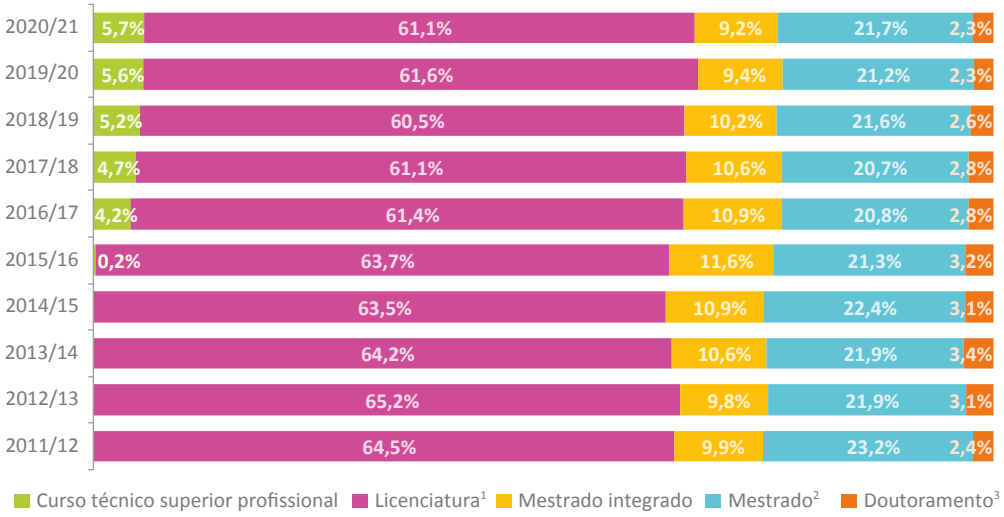


Nota: Desde o ano 2016/2017 que foram retirados, do total de alunos diplomados, os alunos que aparecem como sendo diplomados em área desconhecida.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A maioria dos diplomados continua a ser proveniente de cursos de licenciatura (Figura 2.4.27), embora se assista a uma diminuição da proporção de graduados neste nível de formação ao longo da série. Em 2020/2021, face ao ano anterior, as proporções de diplomados com licenciatura e com mestrado integrado registaram uma variação negativa (respetivamente, menos 0,5 pp e menos 0,1 pp). A percentagem de diplomados em CTeSP e de graduados com mestrado aumentou 0,1 pp e 0,5 pp, respetivamente, em relação a 2019/2020.

Figura 2.4.27. Diplomados em cursos/ciclos de estudos que conferem nível CITE de ensino superior (Nº), por curso/ciclo de estudos e nível CITE. Portugal



Notas: [1]Inclui bacharelato em ensino+ licenciatura em ensino, bacharelato/licenciatura, licenciatura – 1º ciclo, licenciatura bietápica (1º ciclo), licenciatura bietápica (2º ciclo), licenciatura e licenciatura (parte terminal);

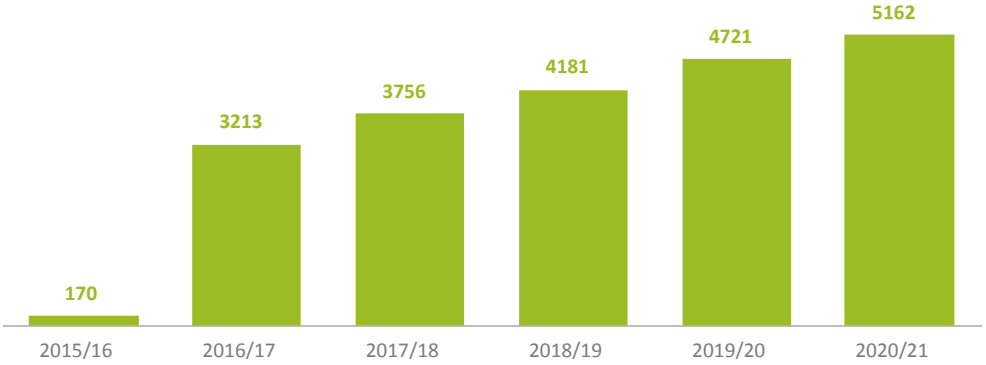
[2]Inclui mestrado – 2º ciclo e mestrado;

[3]Inclui doutoramento – 3º ciclo e doutoramento.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Na Figura 2.4.28 é possível observar a evolução do número de diplomados em CTeSP desde que existe registo nesta oferta. Em 2020/2021, registam-se mais 441 diplomados do que no ano letivo anterior. De acordo com o Raides 21, a maioria dos diplomas foram concedidos por instituições públicas (71,7%).

Figura 2.4.28. Diplomados em Curso técnico superior profissional (Nº). Portugal



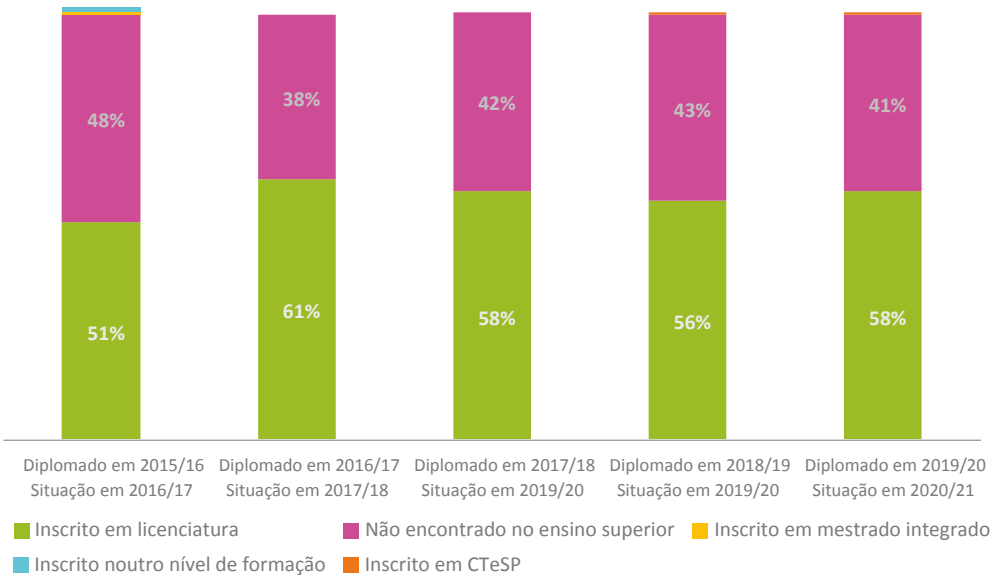
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Analisando o documento *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de Cursos Técnicos Superiores Profissionais em 2019/20* (DGEEC, 2021), verifica-se que a maioria dos alunos que conclui estes cursos prossegue os seus estudos superiores no ano letivo seguinte (58% dos diplomados em 2019/2020, prosseguiram estudos em 2020/2021).

A continuação do percurso académico é realizada quase exclusivamente em cursos de licenciatura (Figura 2.4.29) e a maioria permanece no mesmo subsistema de ensino em que se diplomou. A taxa de transição para a licenciatura é ligeiramente superior junto dos que concluíram o CTeSP no ensino politécnico privado (60%), quando comparada com a do ensino politécnico público (58%). As IES públicas com as taxas de prosseguimento de estudos mais altas na mesma instituição foram o IP de Beja (78%), o IP de Castelo Branco (77%) e o IP Coimbra (72%). A taxa de prosseguimento de estudos é maior nas mulheres (59%) do que nos homens (57%) e quando os diplomados têm até 20 anos (66%), diminuindo com a idade. As áreas CNAEF dos diplomados, que mais conservaram alunos em cursos da mesma área, na transição para a licenciatura, foram as de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (97%) e de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências* veterinárias (95%).

Já a área de *Tecnologias de informação e comunicação* foi aquela que teve o menor número de diplomados que prosseguiram estudos na mesma área (34%). Os alunos diplomados em 2019/2020, provenientes desta área, prosseguiram os seus estudos preferencialmente na área de *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (63%).

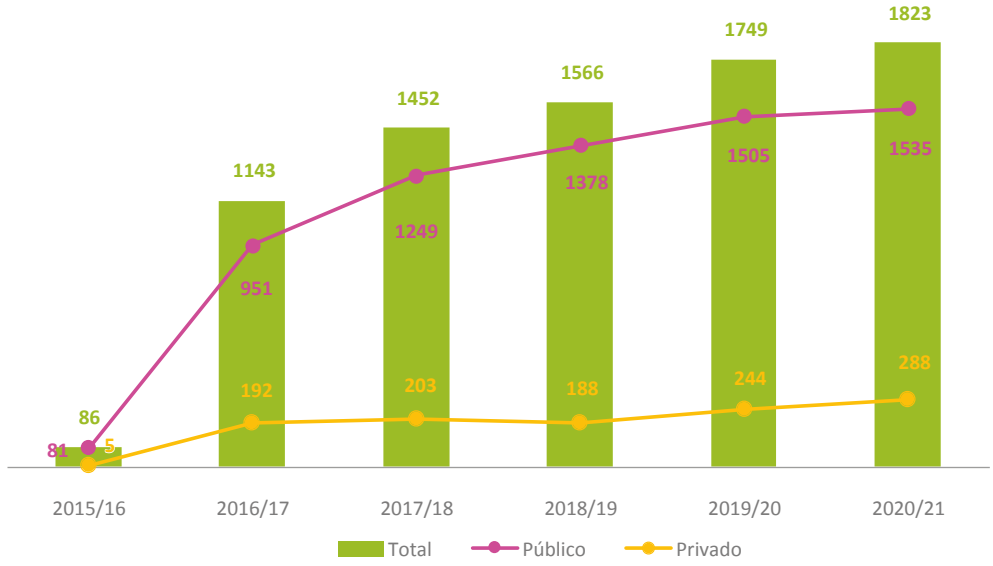
Figura 2.4.29. Situação dos diplomados em CTeSP no ano letivo seguinte (%). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Na Figura 2.4.30 é possível observar a evolução do número de diplomados em STEM na oferta formativa de cursos técnicos superiores profissionais. Verifica-se que têm sido atribuídos mais diplomas nestas áreas contudo, a taxa de diplomados STEM em CTeSP[3] diminuiu 3 pp do ano letivo 2016/2017 para o ano letivo 2020/2021 (35,6% e 35,3%, respetivamente).

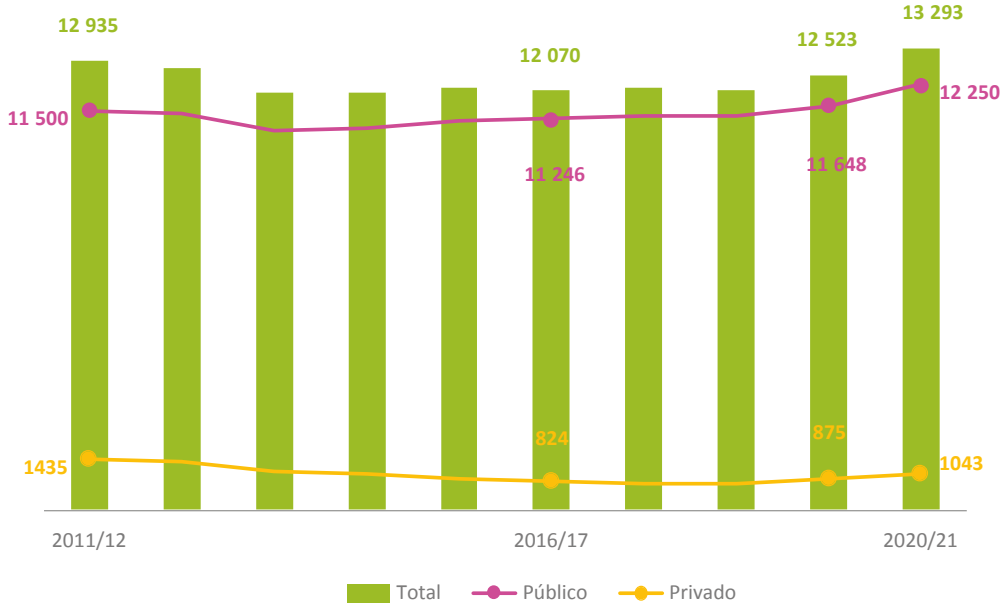
Figura 2.4.30. Diplomados no ensino superior em CTeSP, em STEM (Nº). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Da análise da Figura 2.4.31 pode concluir-se que nos cursos de licenciatura e de mestrado integrado, a par do que acontece nos CTeSP, tem vindo a existir maior número de diplomados em STEM e a taxa de diplomados STEM em cursos de licenciatura e mestrado integrado[4] diminuiu, foi de 20,7%, em 2020/2021 e de 22%, em 2011/2012.

Figura 2.4.31. Diplomados no ensino superior em STEM (Nº), em cursos de licenciatura 1º ciclo e mestrado integrado. Portugal



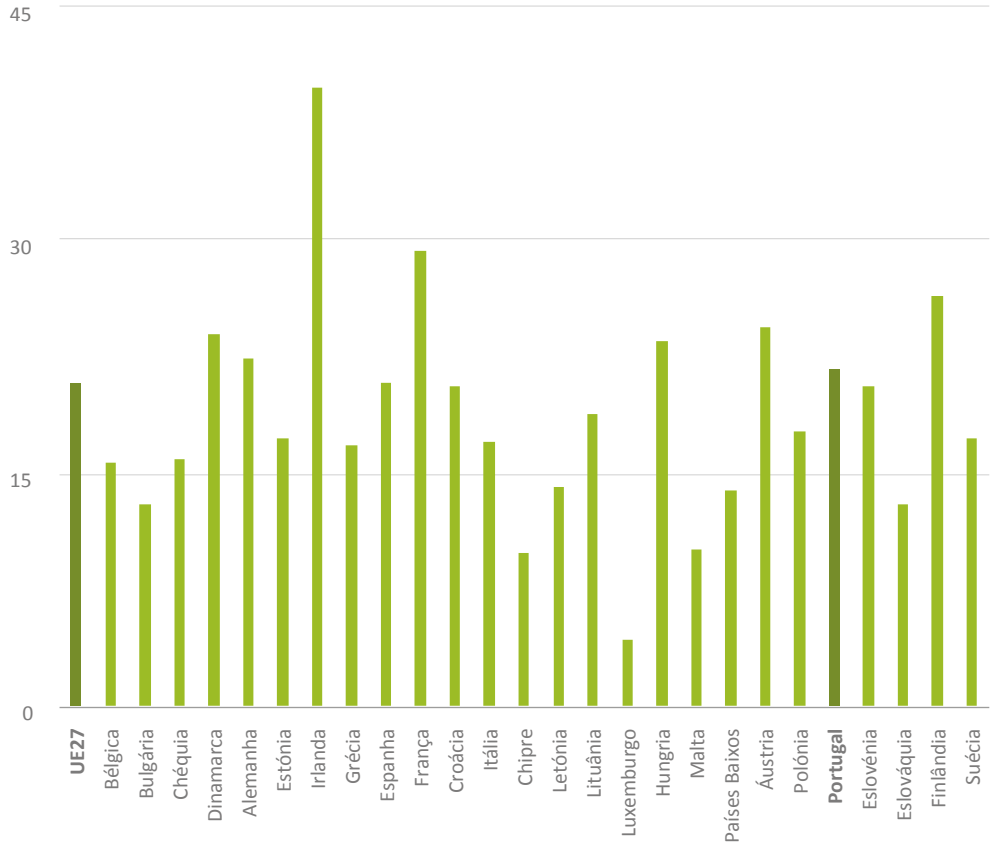
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

[3] Taxa de diplomados STEM em CTeSP = Diplomados em CTeSP STEM/ Diplomados em CTeSP

[4] Taxa de diplomados STEM em cursos de licenciatura e mestrado integrado= Diplomados em Lic. 1º ciclo e mestrado integrado STEM/ Diplomados em Lic. 1º ciclo e mestrado integrado

De acordo com dados da Eurostat (Figura 2.4.32), em 2020, o número de diplomados em STEM, por mil habitantes entre a população de 20-29 anos, no ensino superior (CITE 5-8), foi de 20,9 na UE27 e de 21,7 em Portugal. No caso das mulheres, o número na UE27 era de 13,9 por mil habitantes e em Portugal de 15,7 por mil habitantes, o sexto valor mais elevado entre os estados membros.

Figura 2.4.32. Diplomados em STEM (CITE 5-8), por mil habitantes, entre a população de 20-29 anos, 2020



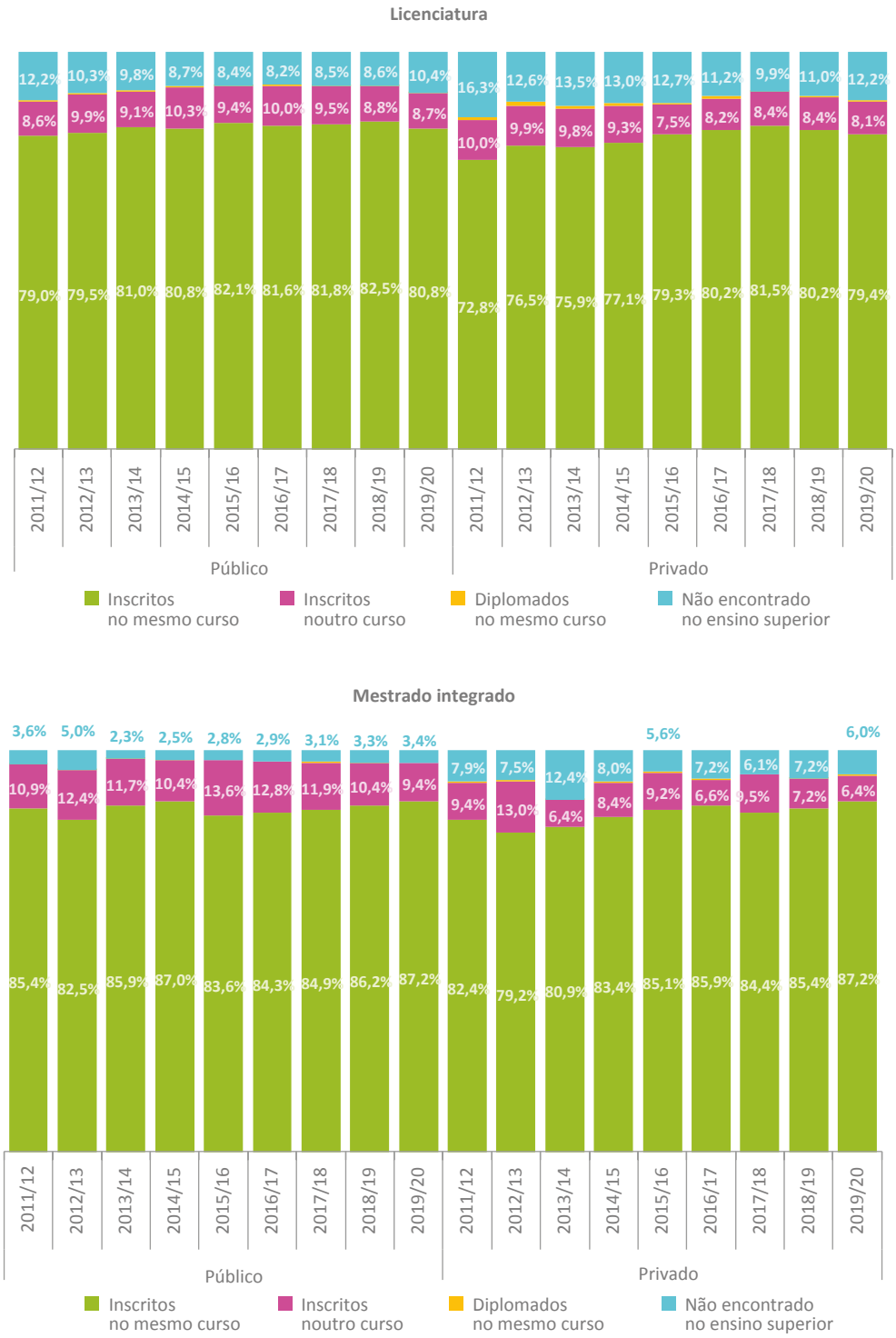
Nota: Não há dados disponíveis para a Roménia.

Fonte: CNE, a partir de *Statistics Eurostat,* atualização de 09-08-2022

No portal *Infocursos – Estatísticas de Cursos Superiores*, a DGEEC divulga, desde 2011/2012, a situação de todos os inscritos no 1º ano, pela primeira vez, um ano após iniciarem o seu curso. Essa situação pode corresponder a uma de quatro categorias possíveis: continuam inscritos no mesmo curso; aparecem inscritos noutro curso (do mesmo estabelecimento de ensino ou de outro estabelecimento); aparecem como diplomados do curso; ou não foram encontrados no ensino superior português. A última categoria foi considerada como abandono do ensino superior português.

Analisando os dados do *Infocursos* dos alunos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, em 2018/2019, em cursos de licenciatura e mestrado integrado da rede pública, observa-se que, em 2019/2020, a proporção dos que abandonaram o ensino superior aumentou 1,8 pp e 0,1 pp, respetivamente, enquanto na rede privada aumentou 1,2 pp nos cursos de licenciatura e diminuiu 1,2 pp nos cursos de mestrado integrado (Figura 2.4.33).

Figura 2.4.33. Situação dos alunos inscritos no ensino superior no 1º ano, pela primeira vez, em licenciaturas e em mestrados integrados um ano após iniciarem o seu curso, por natureza institucional. Portugal

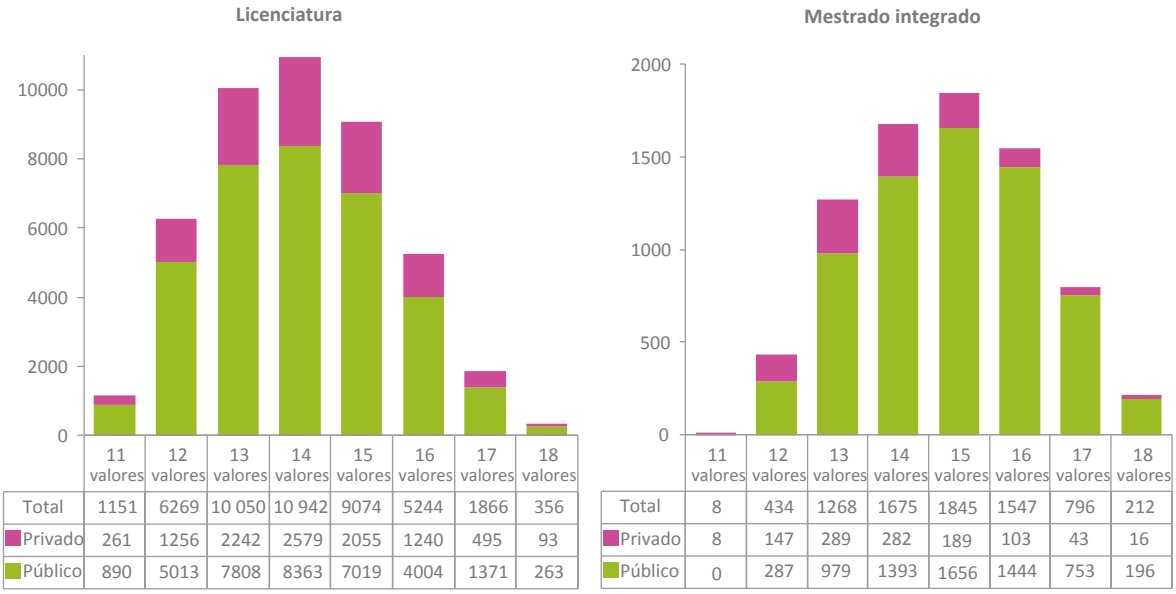


Nota: Não foram incluídos os alunos registados em mobilidade internacional.

Fonte: CNE, a partir de *Infocursos,* consultado em 02-08-2022

A classificação final mais frequente, atribuída aos diplomados em cursos de licenciatura, no ano letivo de 2019/2020, foi de 14 valores, tanto no ensino superior público como no ensino superior privado, seguida da classificação de 13 valores. Nos mestrados integrados, as classificações mais frequentes foram de 15 e 16 valores no ensino superior público e 13 e 14 valores no privado (Figura 2.4.34). A classificação mínima atribuída aos diplomados foi de 11 valores e a classificação máxima de 18 valores, em ambos os ciclos.

Figura 2.4.34. Distribuição das classificações em licenciaturas e em mestrados integrados (Nº), por natureza institucional. Portugal, 2019/2020



	11 valores	12 valores	13 valores	14 valores	15 valores	16 valores	17 valores	18 valores
Total	1151	6269	10 050	10 942	9074	5244	1866	356
Privado	261	1256	2242	2579	2055	1240	495	93
Público	890	5013	7808	8363	7019	4004	1371	263

	11 valores	12 valores	13 valores	14 valores	15 valores	16 valores	17 valores	18 valores
Total	8	434	1268	1675	1845	1547	796	212
Privado	8	147	289	282	189	103	43	16
Público	0	287	979	1393	1656	1444	753	196

Fonte: CNE, a partir de *Infocursos*, consultado em 02-08-2022

Ainda de acordo com dados do *Infocursos*, verifica-se que, desde 2015, a classificação média final dos diplomados de cursos de licenciatura tende para 14 valores, por defeito. No caso dos diplomados de cursos de mestrado integrado essa classificação tende para o mesmo valor, mas por excesso.

As taxas de conclusão[5] do ensino superior podem indicar a eficiência dos sistemas de ensino, na medida em que mostram a proporção de estudantes que ingressam num programa de ensino superior e que nele se graduam. Contudo, as baixas taxas de conclusão não implicam necessariamente um sistema terciário inadequado, pois podem ser vários os motivos pelos quais os estudantes abandonam o seu percurso formativo. Uma variedade de fatores pode influenciar as taxas de conclusão, nomeadamente a perceção de que fizeram uma escolha inadequada ou o surgimento de oportunidades de emprego atrativas antes da conclusão do percurso. Outros fatores que podem condicionar as taxas de conclusão são, nomeadamente, a formação anterior e as características sociais e económicas dos estudantes.

Os dados apresentados na Figura 2.4.35 referem-se a estudantes a tempo integral em países da OCDE e contemplam apenas dois prazos específicos: estudantes que concluem o curso dentro da sua duração teórica e estudantes que o concluem dentro de três anos para além dessa duração.

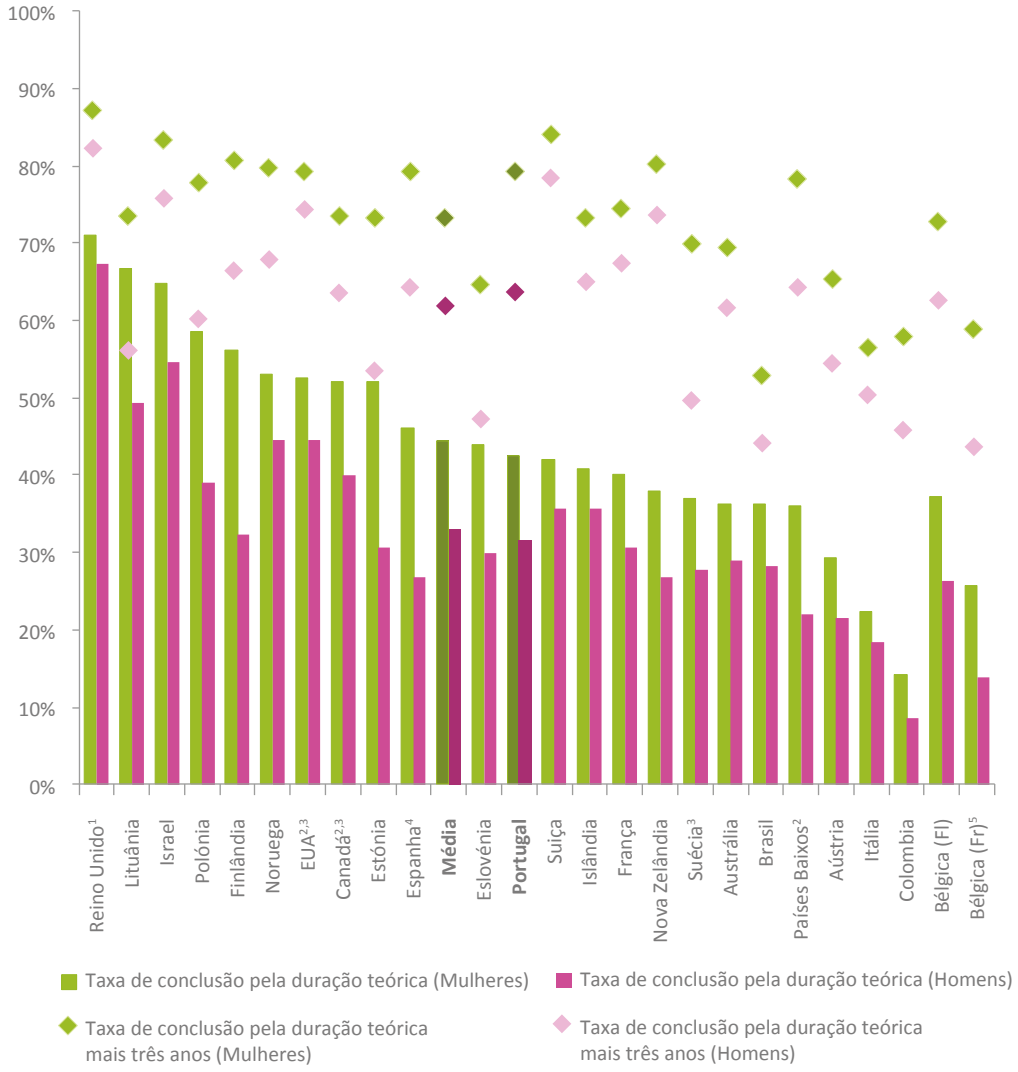
Em média, 39% dos estudantes a tempo integral conclui a licenciatura dentro da duração prevista para a mesma. Este valor aumenta para 68% quando são adicionados três anos à duração inicial do programa (*Education at a Glance 2022*). Na maioria dos países da OCDE, a taxa de conclusão (dentro da duração teórica do programa) dos alunos que ingressam no ensino superior de ciclo curto é mais elevada do que a dos que ingressam em programas de licenciatura. As mulheres têm taxas de conclusão mais altas que os homens.

De acordo com a mesma publicação, a taxa de conclusão, no tempo de duração teórica do programa, de estudantes a tempo integral, em Portugal, em cursos de ciclo curto foi de 52% (62% para as mulheres e 47% para os homens) acima da média dos países da OCDE (44% e 46% e 41%, respetivamente) e de 38% em cursos de licenciatura ou equivalente (43% nas mulheres e 32% nos homens) ligeiramente abaixo da média dos países da OCDE (39%, no total, 44% nas mulheres e 33% nos homens).

[5] Descrevem a percentagem de estudantes que ingressam num programa de ensino superior e que se diplomam num determinado número de anos.

Antes de iniciar o segundo ano do ciclo de estudos, em média, 12% dos estudantes abandonam as licenciaturas em que tinham ingressado. Esta percentagem aumenta para 21% até ao final da duração do ciclo teórico e para 23%, se adicionados três anos.

Figura 2.4.35. Taxa de conclusão de estudantes em tempo integral que ingressaram em programas de licenciatura ou equivalente, por sexo. Coorte verdadeira. 2020



Notas: Coorte verdadeira (dados de alunos individuais) . O ano de referência dos dados (2020) corresponde ao ano de obtenção de diploma três anos após a duração teórica do programa. Os países estão classificados por ordem decrescente da Taxa de mulheres que se diplomaram pela duração teórica.

[1] Os dados dizem respeito a programas com duração teórica de três, quatro ou cinco anos na Austrália. No Reino Unido estão apenas incluídos programas com duração teórica de três ou quatro anos.

[2] O ano de referência difere de 2020: 2019 no Canadá e nos Países Baixos; 2017 nos Estados Unidos.

[3] Os dados fornecidos correspondem à duração teórica mais um ano no Canadá e mais dois anos nos Estados Unidos (não três anos). No caso da Suécia os dados fornecidos para a duração teórica correspondem a duração teórica mais um semestre.

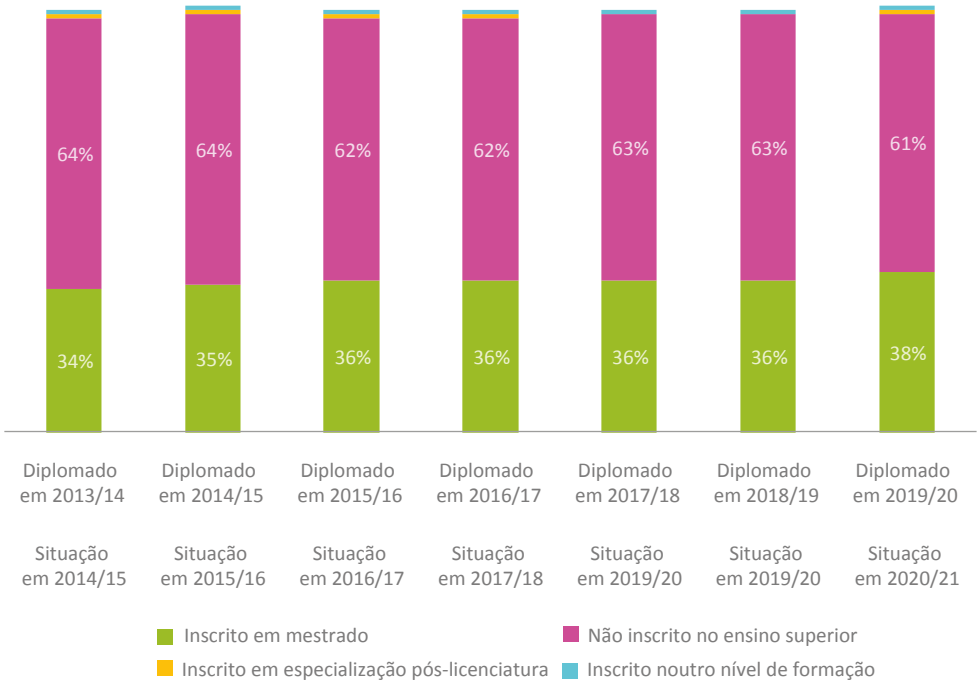
[4] Os dados referem-se apenas ao ensino superior ministrado em universidades.

[5] Os dados referem-se apenas às "Hautes Écoles" (HE) e às Escolas de Artes (ESA), que correspondem a cerca de 60% dos estudantes que ingressam em cursos de licenciatura ou equivalentes.

Fonte: CNE, a partir de *Education at a Glance*, 2022, OCDE

O estudo *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de licenciatura 2019/2020* (DGEEC, 2021) refere que 39% dos licenciados em 2019/2020 prosseguiram estudos no ano letivo seguinte. Fizeram-no, quase exclusivamente, em cursos de mestrado (38%). Este valor é superior ao registado em anos anteriores (Figura 2.4.36). As diferenças entre os sexos dos que prosseguem estudos não são significativas (40% dos homens e 39% das mulheres). Já quando se analisam as idades, verifica-se que foram sobretudo os diplomados mais jovens que prosseguiram estudos superiores.

Figura 2.4.36. Situação dos diplomados de licenciatura no ano letivo seguinte. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

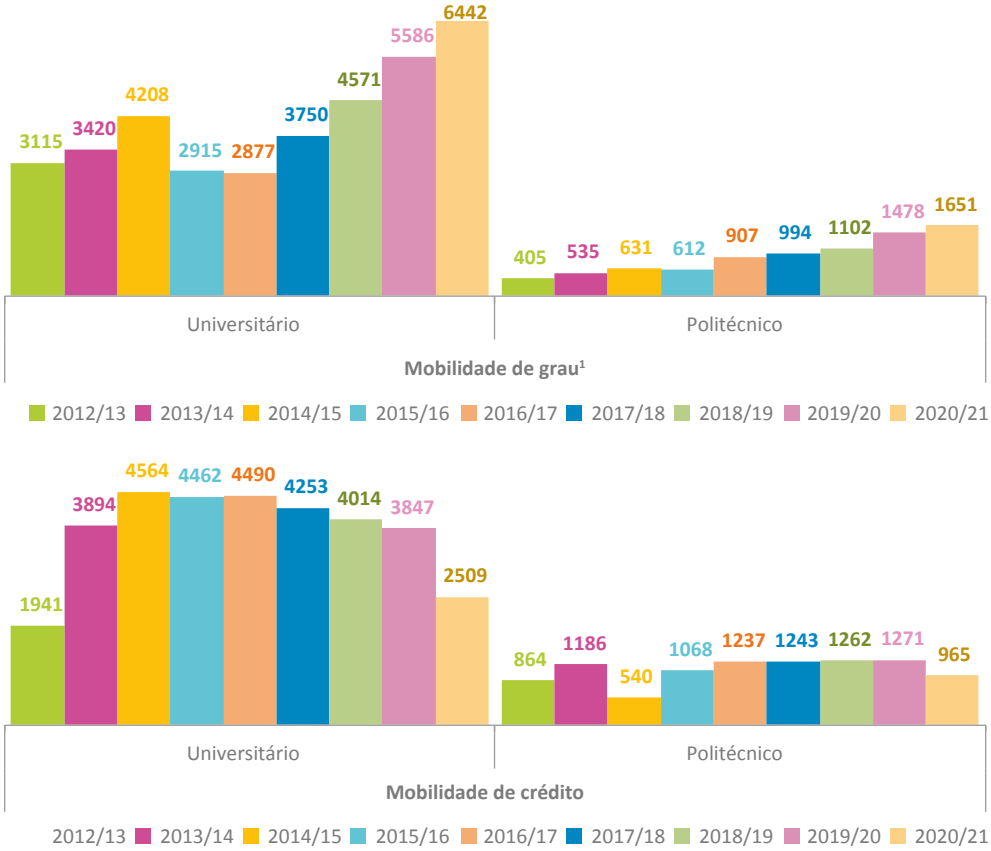
Os dados dos diplomados com licenciatura, em 2019/2020, mostram que os diplomados do ensino superior universitário têm maior propensão para prosseguir os seus estudos no ano seguinte (56% dos diplomados no ensino superior universitário público e 40% do privado). Os estudantes que continuaram o seu percurso académico em 2020/2021 tenderam a manter-se no mesmo subsistema de ensino que lhes conferiu o grau de licenciado. Quando ocorrem mudanças, estas têm como destino preferencial o ensino superior universitário público.

O mesmo estudo mostra que as taxas de prosseguimento de estudos são maiores entre os alunos que obtêm classificações finais mais elevadas na licenciatura. É na área da *Educação* que esta taxa é mais elevada (80%), o que estará relacionado com a exigência do grau de Mestre como habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. As áreas que registaram menores percentagens de diplomados que prosseguiram estudos superiores foram as da *Saúde e proteção social* (12%) e das *Tecnologias de informação e comunicação* (28%). Os estudantes tendem a prosseguir os estudos nas mesmas áreas da formação inicial e na mesma região da IES onde concluíram a licenciatura. Quando procuram outras regiões, geralmente optam por Lisboa e Porto.

Desde o ano letivo de 2012/2013, a DGEEC disponibiliza dados relativos a diplomados com mobilidade de crédito no seu percurso académico e a diplomados em situação de mobilidade de grau. Na Figura 2.4.37 é possível observar o número de diplomados no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino e, na Figura 2.4.38, o número destes diplomados, por nível de formação.

Em 2020/2021, verificou-se um aumento dos diplomados em mobilidade de grau e uma diminuição dos diplomados em mobilidade de crédito. O número de diplomados em programas de mobilidade de cursos de mestrado integrado tem vindo a diminuir, desde 2016/2017.

Figura 2.4.37. Evolução dos diplomados no ensino superior em programas de mobilidade internacional (Nº), por subsistema de ensino. Portugal



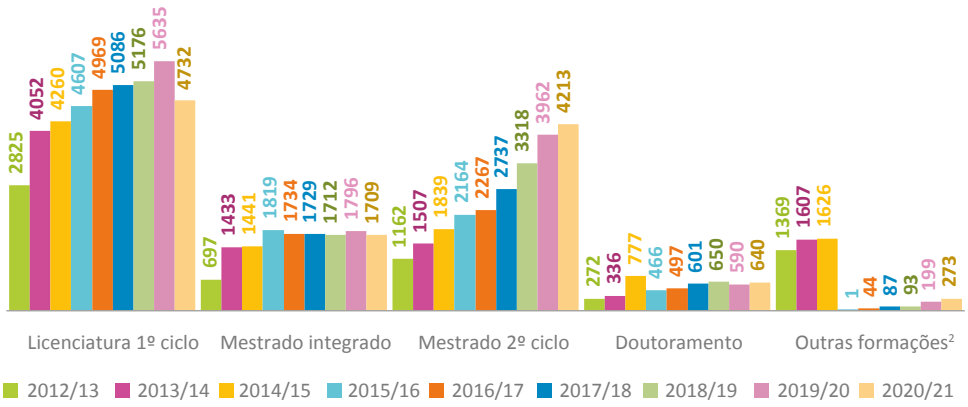
Notas:

[1]Os dados da mobilidade de grau não incluem diplomados da Universidade Aberta.

Os dados a partir do ano 2016/2017 não incluem diplomados em cursos de especialização e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 2.4.38. Evolução dos diplomados no ensino superior em programas de mobilidade internacional (Nº), por nível de formação[1]. Portugal



Notas:

[1]Não inclui diplomados da Universidade Aberta. Os dados a partir do ano 2016/2017 não incluem diplomados em cursos de especialização e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.

[2]Em 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021 "outras formações" dizem respeito a CTeSP.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Empregabilidade

A questão da empregabilidade ocupa um espaço relevante quer na estratégia Europa 2020, quer nas estratégias de Educação e Formação 2020 («ET 2020») e ainda nas estratégias de modernização do ensino superior. No âmbito da estratégia ET 2020, o Conselho da União Europeia, em 2012, integrou uma referência para a empregabilidade dos diplomados, chamando a atenção para o facto de os estados membros não estarem a dotar os diplomados do ensino superior com os conhecimentos, aptidões e competências necessárias para um emprego bem sucedido e para a necessária promoção da empregabilidade, através de uma oferta formativa adequada (European Commission, 2020c).

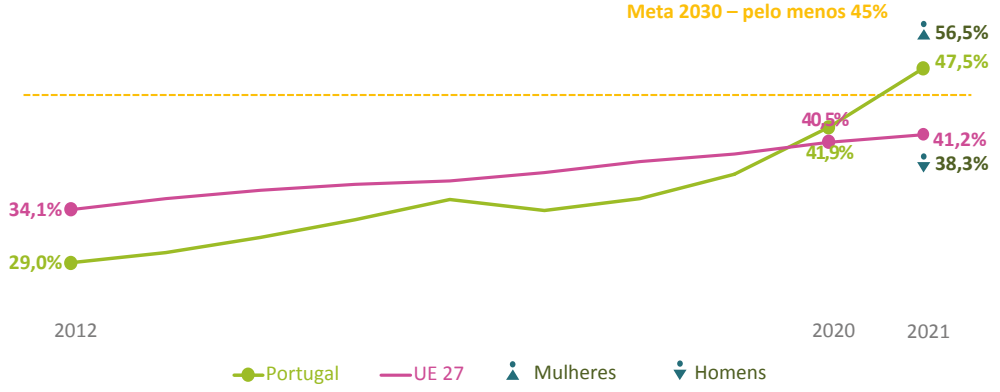
A educação tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais importante no momento da entrada no mercado de trabalho. Baixas qualificações podem ter implicações significativas para o indivíduo e para a sociedade.

A resolução do Conselho Europeu sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia em educação e formação, tendo em vista a Área Europeia de Educação, descreve cinco prioridades estratégicas para o período de 2021-2030, entre as quais o reforço do ensino superior europeu. Neste sentido, espera-se que a proporção de pessoas entre os 25 e os 34 anos com ensino superior (CITE 5-8) seja de, pelo menos, 45% até 2030. Em 2021, Portugal já tinha ultrapassado essa meta (47,5%) e apresentava uma taxa de diplomados, nesta faixa etária, superior à média registada na UE27 (41,2%) (Figura 2.4.39). Contudo, persistem diferenças entre os dois sexos (Figura 2.4.40), que podem ser explicadas pelo facto de as mulheres terem ainda mais a conquistar do que os homens no mercado de trabalho, quer a nível de empregos, quer em ganhos salariais. A compreensão da dinâmica de género pode ajudar a direcionar as políticas para apoiar o acesso equitativo à educação, bem como a igualdade no mercado de trabalho (OCDE, 2021b).

Figura 2.4.39. População, entre os 25-34 anos, com o ensino superior (CITE 5-8) (%), por sexo. 2021

Fonte: CNE, a partir de Pordata, 2022

Figura 2.4.40. Diplomados com idade entre os 25-34 anos (%), com uma formação superior (CITE 5-8).



Fonte: CNE, a partir de *Statistics Eurostat*, atualização de 28-04-2022

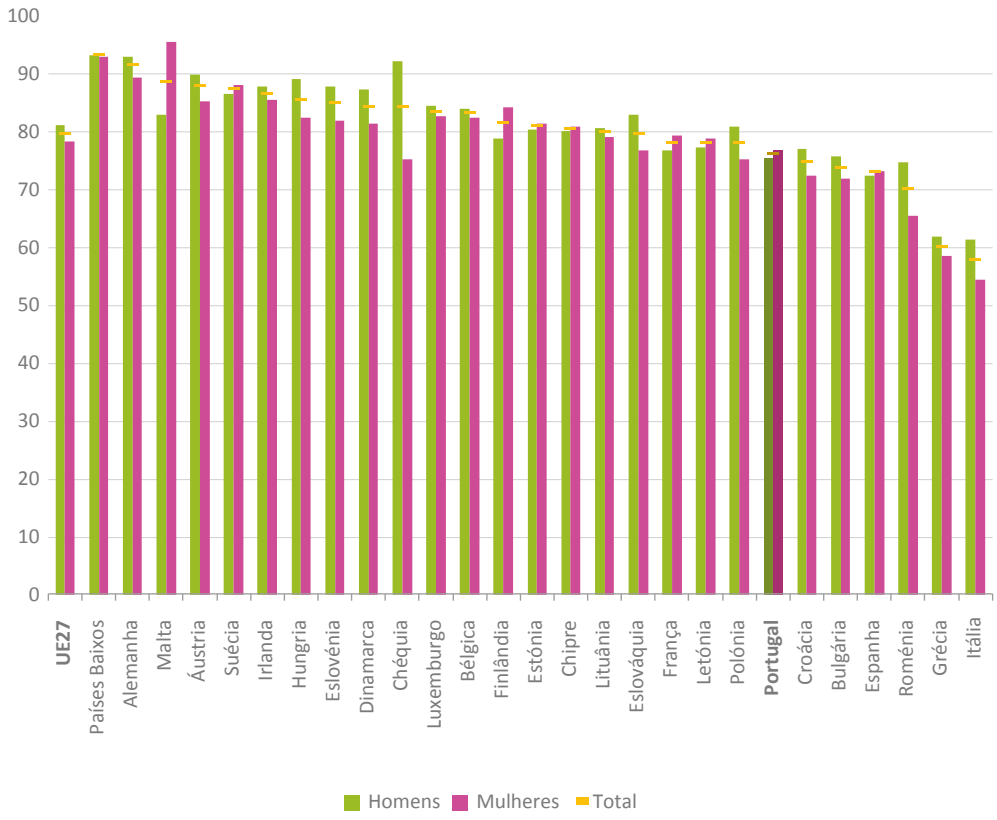
Através da análise das taxas de emprego pode observar-se que qualificações mais elevadas se traduzem em maior empregabilidade e maior proteção face ao risco de desemprego. Segundo a Eurostat (2022a), a taxa de emprego da UE para recém-diplomados (CITE 3-8), entre os 20 e 34 anos, foi de 79,6% em 2021[6]. Porém, as maiores taxas de emprego da UE para recém-diplomados foram registadas nos que concluíram o ensino superior (CITE 5-8) 84,9%, 11,8 pp acima da taxa de emprego da UE (73,1%) para recém-diplomados com o ensino secundário (CITE 3-4).

Ainda de acordo com o estudo *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior*, da EDULOG, a propensão para o desemprego dos cursos universitários é, em média, inferior à dos cursos politécnicos, quer no setor público, quer no setor privado (p.96).

Em 2021, a taxa de emprego dos recém-diplomados, homens, foi de 81,1% e nas mulheres de 78,2%, o que constitui uma diferença de 2,9 pp (Figura 2.4.41). Esta diferença talvez possa ser explicada pela natureza das áreas de formação frequentadas por uns e por outras, uma vez que há diferenças de empregabilidade nas diversas áreas e os homens tendem a escolher, em maior proporção, cursos na área das ciências e tecnologias.

As mulheres com ensino superior auferem, em média, 75% dos ganhos dos homens com o mesmo nível de ensino, em todos os países da OCDE. O fosso salarial está presente em todas as áreas de estudo, sendo menor do que a média na área da *Educação* e *Tecnologias de informação e comunicação* e maior na área de *Ciências empresariais, administração e direito* (OCDE, 2020a). Já nos países da União Europeia, em 2020, as mulheres ganhavam, em média, menos 13% do que os homens, valor que se situa em menos 11,4% em Portugal (Eurostat, 2022c).

Figura 2.4.41. Taxas de emprego de recém-diplomados (dos 20 aos 34 anos), por sexo, 2021



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, 2022

[6] Ver capitulo população, qualificação e emprego

As grandes disrupções a nível do mercado de trabalho têm aumentado a incerteza no futuro e torna fundamental que os diplomados estejam preparados para mudanças rápidas e imprevisíveis. Neste sentido, verifica-se a necessidade de as IES continuarem a reforçar esforços para desenvolver nos seus estudantes um conjunto abrangente de competências, que incluam capacidades técnicas e interpessoais (OCDE, 2020b).

Visando monitorizar a empregabilidade dos diplomados nos vários ciclos de estudos, a DGEEC tem vindo a publicar dados sobre o desemprego dos diplomados. Em dezembro de 2021, estavam registados nos Centros de Emprego, em Portugal, 47 815 desempregados com o ensino superior (13,7%).

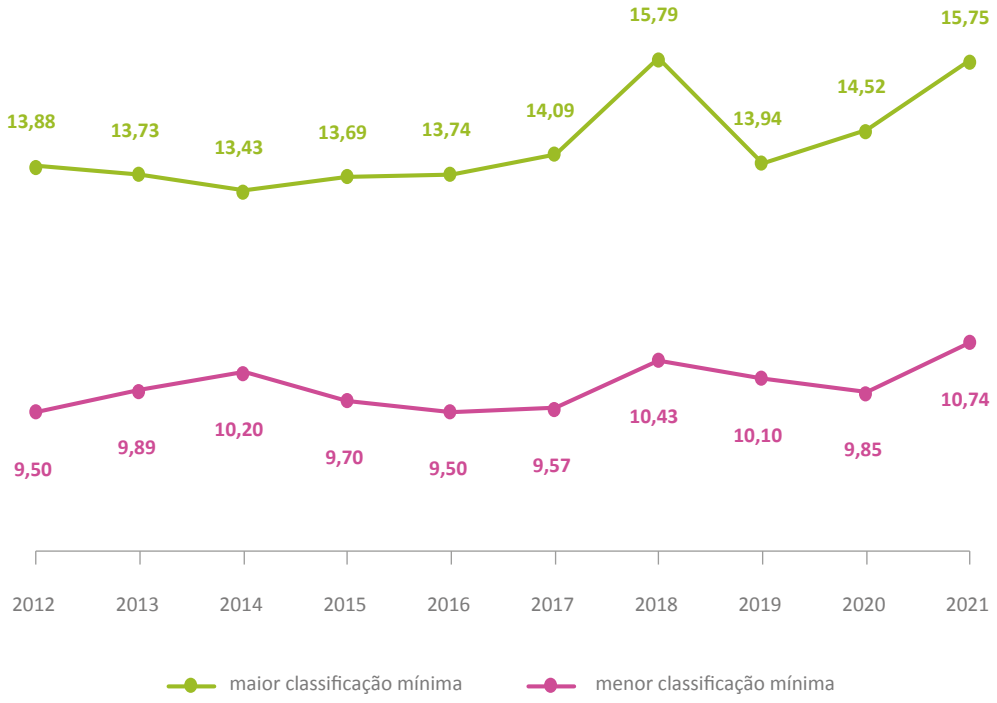
No relatório *Empregabilidade dos Ciclos de Estudos do Ensino Superior,* o Tribunal de Contas refere que, desde 2012, a empregabilidade tem sido refletida nas orientações para regulação da oferta formativa dos ciclos de estudo, estando presente na sua definição e na acreditação de ciclos de estudo, ainda que não seja um critério determinante. Constata ainda que "o indicador *Nível de desemprego de um ciclo de estudos* apresenta insuficiências e não está definido qualquer indicador de empregabilidade", o que proporciona a abertura de vagas e de ciclos de estudo com desemprego (Tribunal de Contas, 2022, p.25-26). Apesar de as vagas se concentrarem em ciclos de estudos com menor nível de desemprego, verificou-se, em 2021, que a área com maior número de vagas [*Ciências empresariais, administração e direito (*21,4%)], corresponde a uma área que inclui o maior número de desempregados inscritos no IEFP (*Gestão e Administração*). O relatório do Tribunal de Contas acrescenta ainda que a monitorização da empregabilidade dos ciclos de estudo apresenta igualmente insuficiências, não existindo procedimentos comuns para a monitorização da empregabilidade dos diplomados (Tribunal de Contas, 2022).

Formação inicial de Educadores e Professores

A habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário depende da titularidade do grau de mestre em determinadas especialidades. Os mestrados nas especialidades de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico têm como requisito de ingresso, entre outros, a titularidade da licenciatura em Educação Básica.

Analisando especificamente as classificações mínimas de entrada no Curso de Educação Básica na última década, é possível observar, na Figura 2.4.42, que há diferenças entre essas classificações e que há anos em que existem classificações mínimas de 9,5 valores.

Figura 2.4.42. Evolução da variação das classificações mínimas de entrada no Curso de Educação Básica (valores). 1ª Fase do CNA. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGES, 2022

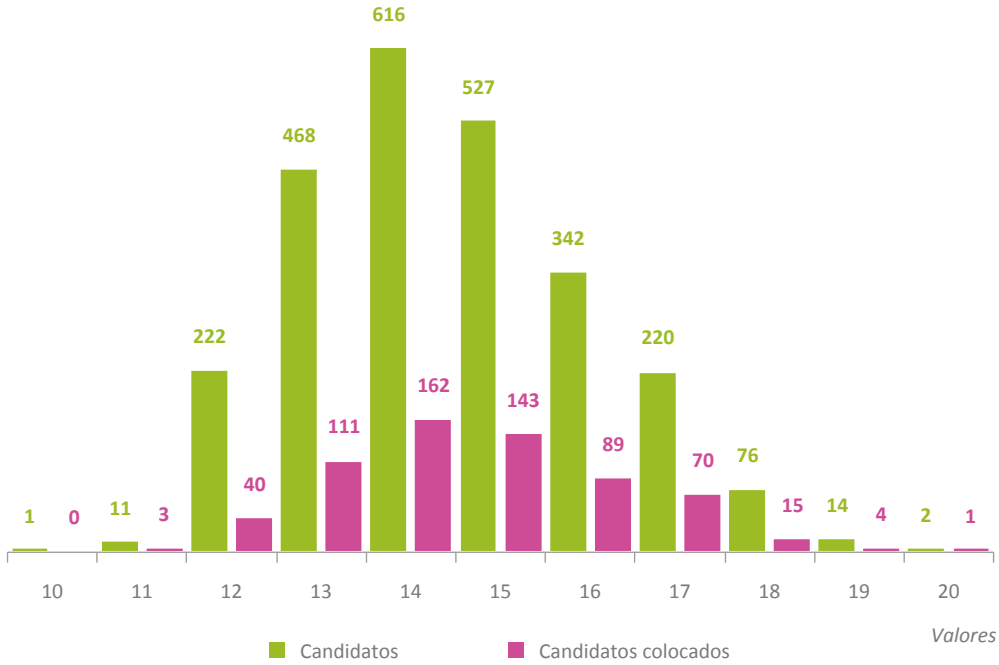
Em 2021, existiam 840 vagas iniciais para o curso de Educação Básica (menos 28 do que em 2020), sendo que no Instituto Politécnico de Lisboa havia uma oferta em regime pós-laboral com 24 vagas iniciais. Nas três fases do concurso nacional de acesso foram colocados 788 estudantes (638, 140 e 10, respetivamente na 1ª, 2ª e 3ª fases), tendo ficado vagas por preencher.

Dos 638 candidatos colocados na 1ª fase do concurso nacional de acesso de 2021, 407 (63,8%) foram colocados na primeira opção, mais cinco do que os que estavam na mesma situação no concurso de 2020 (402). As mulheres representavam 93,7% dos candidatos colocados e os homens 6,3%.

Na 1ª fase não houve qualquer colocado no curso de Educação Básica no Instituto Politécnico de Portalegre, à semelhança do que já tinha acontecido em 2019, e foi colocado apenas um candidato no Instituto Politécnico da Guarda. Quando se analisam as classificações dos últimos colocados pelo contingente geral, nesta fase, nas diferentes instituições, observa-se que a mais elevada é de 15,75 valores e a mais baixa de 10,74 valores.

Na Figura 2.4.43 é possível observar o número de candidatos por classificação de candidatura (valores) e o número de colocados por classificação na 1ª fase do concurso nacional de acesso 2021. Constata-se que 25,4% dos colocados tinha uma classificação de 14 valores, 22,4% uma classificação de 15 valores e 17,4% uma classificação de 13 valores.

Figura 2.4.43. Candidatos e candidatos colocados no curso de Educação Básica na 1ª fase do CNA 2021 (Nº), por nota de candidatura ao ensino superior (valores). Portugal, 2021



Nota: Os candidatos correspondem a estudantes que colocaram o curso como opção, logo o mesmo estudante pode estar a ser contado como candidato várias vezes, uma vez que cada estudante tem 6 opções de candidatura.

Fonte: CNE, a partir de DGES, 2022

A maioria dos estudantes colocados no curso de Educação Básica (91,2%) frequentaram, no ensino secundário, cursos científico-humanísticos (63,9% línguas e humanidades, 21,2% ciências e tecnologias, 5,2% ciências socioeconómicas e 1,1% artes visuais) e 4,4% o ensino profissional. Os restantes 4,4% frequentaram outros percursos no ensino secundário, nomeadamente o ensino recorrente e cursos EFA.

Quando se analisam os dados, tendo em conta a localização (distrito) da IES e o Distrito/CAE de candidatura dos colocados, verifica-se que no Instituto Politécnico de Bragança e no Instituto Politécnico da Guarda, 100% dos estudantes colocados eram de outros distritos que não o da localização da IES. Da mesma forma, é possível verificar que na Universidade de Aveiro, na Universidade de Évora, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, no Instituto Politécnico de Coimbra, no Instituto Politécnico de Santarém, no Instituto Politécnico de Viana dos Castelo e no Instituto Politécnico de Viseu, mais de 50% dos estudantes colocados eram originários de outros distritos (Tabela 2.4.19).

Tabela 2.4.19. Candidatos colocados no curso de Educação Básica, 1ª fase do CNA 2021 (%), por distrito/CNA de candidatura. Portugal, 2021

IES	Colocados	
	Distrito IES	Outro distrito
Universidade dos Açores	100%	0%
Universidade de Aveiro	43%	57%
Universidade de Évora	48%	52%
Universidade do Minho	74%	26%
UTAD	37%	63%
Universidade da Madeira	96%	4%
IP Beja	50%	50%
IP Bragança	0%	100%
IP Castelo Branco	63%	38%
IP Coimbra	44%	56%
Universidade do Algarve	93%	7%
IP Guarda	0%	100%
IP Leiria	60%	40%
IP Lisboa	83%	17%
IP Lisboa (Pós-laboral)	96%	4%
IP Porto	91%	6%
IP Santarém	43%	57%
IP Setúbal	58%	42%
IP Viana do Castelo	17%	83%
IP Viseu	43%	57%

Fonte: CNE, a partir de DGES, 2022

Em 2020/2021, diplomaram-se 679 estudantes na licenciatura de Educação Básica (40 homens e 639 mulheres), 668 dos diplomados têm nacionalidade portuguesa e 11 são de nacionalidade estrangeira (cinco Timorenses, dois Brasileiros, um Angolano, um Espanhol, um Moçambicano e um Ucraniano) sendo que oito frequentaram o curso em mobilidade de grau.

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

Na Tabela 2.4.20 encontra-se a oferta de cursos de mestrado que conferem habilitação para a docência, disponibilizada para inscrição (1º ano) nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021. É observável um ligeiro aumento no número total de ofertas (+9), sendo que o Ensino da Filosofia mais do que duplicou a oferta face a 2019/2020. Constata-se ainda que estiveram disponíveis as ofertas de Ensino de Língua Gestual Portuguesa e de Ensino da Economia e Contabilidade. Contudo, 13 ofertas de dez cursos de mestrado, apesar de acreditadas pela A3ES, não estiveram disponíveis para inscrição de novos alunos em 2020/2021.

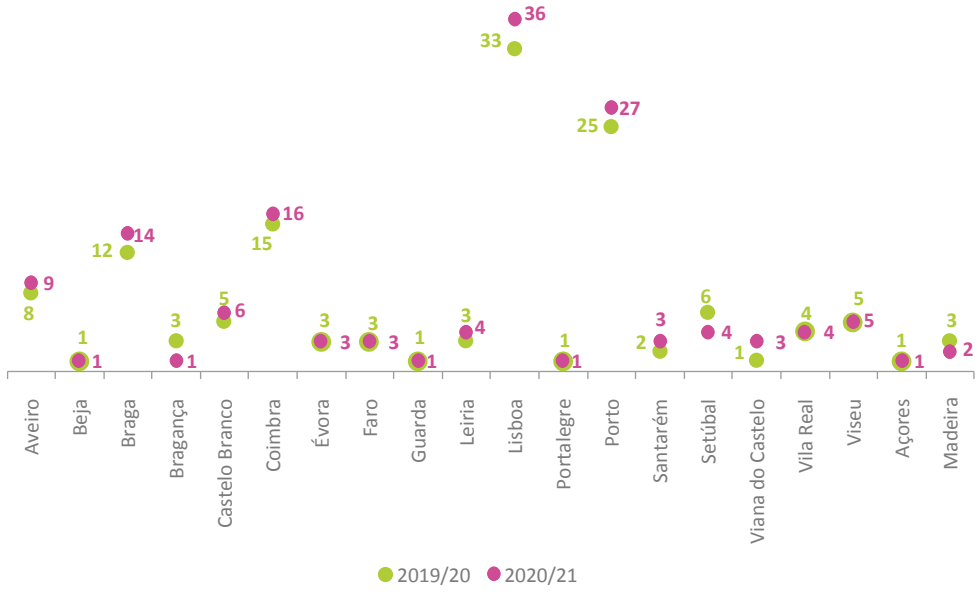
Tabela 2.4.20. Oferta de mestrado que confere habilitação para a docência (Nº) disponibilizada para inscrição (1ºano). Portugal

Mestrado	2019/20	2020/21
Educação Pré-Escolar	13	13
Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	24	24
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	12	12
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	12	13
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	5	6
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	3	3
Ensino de Música	7	8
Ensino de Dança	1	1
Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	1	1
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4	4
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário	1	1
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1	1
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão ou Francês ou Espanhol	2	1
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Inglês, ou Francês, ou Espanhol ou Alemão	1	2
Ensino do Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1	1
Ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	2	2
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1	1
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou de Espanhol ou de Francês	2	3
Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	5	5
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	2	5
Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4	4
Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	7	6
Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4	5
Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	5	5
Ensino de Informática	2	2
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	3	3
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	9	9
Ensino e Divulgação das Ciências	1	1
Ensino de Língua Gestual Portuguesa	0	1
Ensino de Economia e Contabilidade	0	1

Fonte: CNE, a partir de IES, 2022

Tal como é possível verificar na Figura 2.4.44, as ofertas de mestrado (144) encontram-se presentes em todos os distritos/Regiões Autónomas do país, ainda que estejam mais concentradas nos grandes centros urbanos como Lisboa, Porto, Coimbra e Braga.

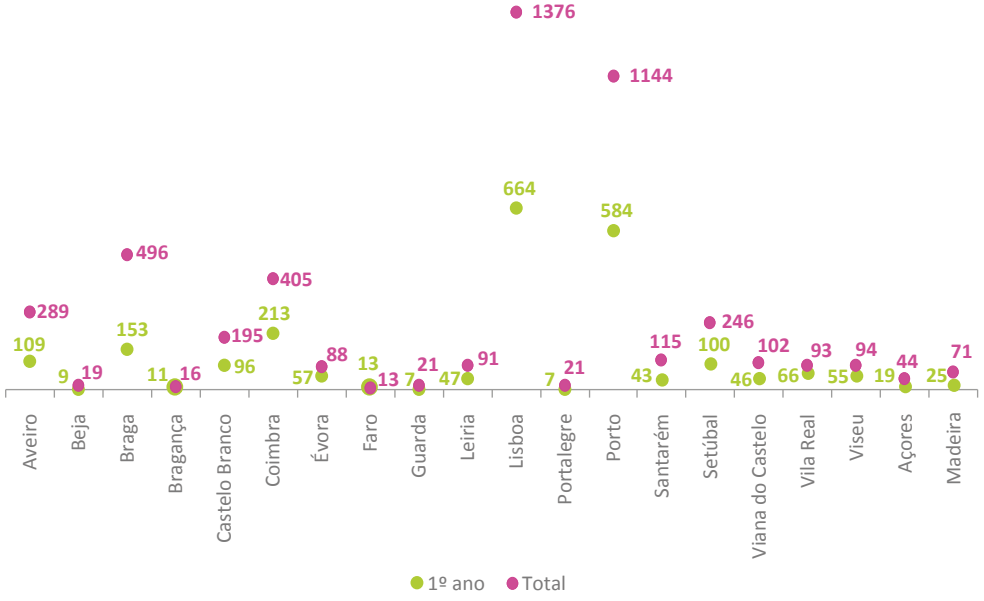
Figura 2.4.44. Oferta de mestrado que confere habilitação para a docência (Nº) disponibilizada para inscrição (1ºano), por distrito/RA. Portugal



Fonte: CNE, a partir de IES, 2022

Em 2020/2021, inscreveram-se no 1º ano dos vários cursos de mestrado que habilitam para a docência 2324 estudantes e, no total, estes cursos eram frequentados por 4939 mestrandos (Figura 2.4.45). Os distritos de Lisboa, Porto, Braga e Coimbra concentravam o maior número de alunos inscritos nestes cursos, o que acompanha o nível de oferta. No distrito de Braga, apesar do menor número de cursos em oferta, quando comparado com a do distrito de Coimbra, existiam, na totalidade, mais estudantes inscritos.

Figura 2.4.45. Inscritos em mestrado que confere habilitação para a docência (Nº), por distrito/RA. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de IES, 2022

Na Tabela 2.4.21 pode observar-se o número de estudantes inscritos em função do curso de mestrado em 2020/2021. Verifica-se que o curso com o maior número de estudantes inscritos é o de *Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico* (1031), seguido do curso de *Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário* (955). A carência de professores, que já se faz sentir e que se perspetiva (cf. capítulo 3.1), nomeadamente no grupo 510, aliada ao baixo número de estudantes a frequentar cursos de formação de educação, nomeadamente o curso *Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (23), parece constituir um problema acrescido no futuro.

Tabela 2.4.21. Inscritos em mestrado que confere habilitação para a docência (Nº). Portugal, 2020/2021

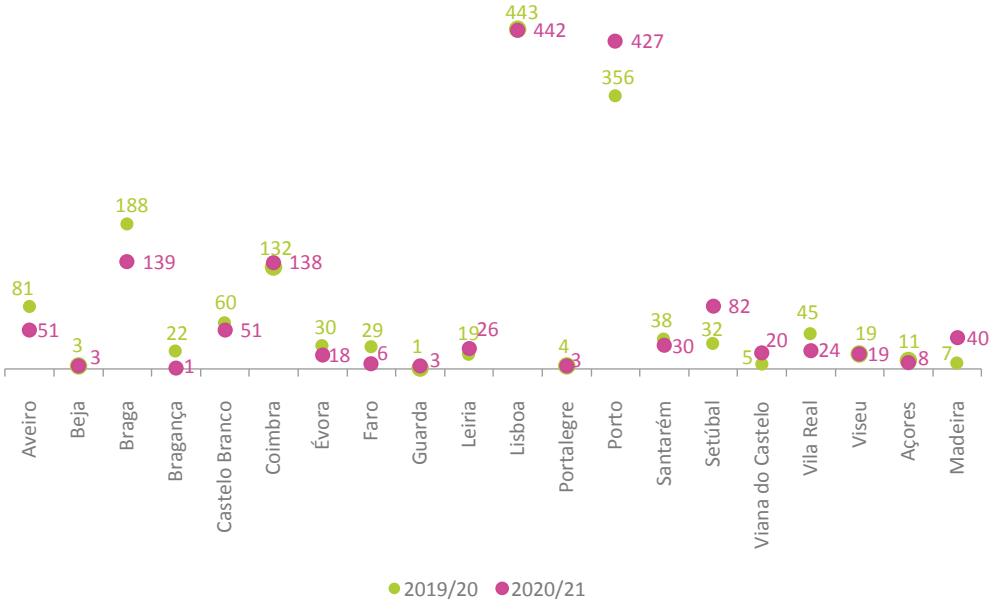
Mestrado	1º ano	Total
Educação Pré-Escolar	201	416
Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	417	1031
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	112	223
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	120	235
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	50	108
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	40	71
Ensino de Música	242	631
Ensino de Dança	24	42
Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico	10	10
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	49	113
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário	2	4
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	3	11
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão ou Francês ou Espanhol	4	7
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Inglês, ou Francês, ou Espanhol ou Alemão	22	45
Ensino do Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	7	12
Ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	14	22
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	6	9
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, nas áreas de especialização de Alemão ou de Espanhol ou de Francês	24	43
Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	100	232
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	37	63
Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	78	132
Ensino de Economia e de Contabilidade	18	28
Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	56	116
Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	11	23
Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	39	85
Ensino de Informática	35	79
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	71	164
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	508	955
Ensino da Língua Gestual Portuguesa	19	19
Ensino e Divulgação das Ciências	5	10

Fonte: CNE, a partir de IES, 2022

No mesmo ano letivo de 2020/2021, três ofertas disponíveis, uma do curso de *Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico* e duas do curso de *Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*, não tiveram qualquer estudante inscrito. Para além destas, existiram outras sete ofertas disponíveis sem qualquer inscrito no 1º ano (duas do curso de *Educação Pré-Escolar,* duas do curso de *Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico*, uma do curso de *Ensino de Música,* uma do curso de *Ensino de Filosofia no Ensino Secundário* e uma do curso de *Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*).

Quando se analisam os dados referentes aos diplomados em cursos que conferem habilitação para a docência, referentes a 2020/2021, é possível verificar que se diplomaram 1531 estudantes (Figura 2.4.46). Foi nos distritos de Braga (- 49), Aveiro (- 30), Vila Real e Bragança (ambos com menos 21) que se observaram quedas mais acentuadas no número de diplomados em 2020/2021, relativamente a 2019/2020.

Figura 2.4.46. Diplomados em mestrado que confere habilitação para a docência (Nº), por distrito/RA. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de IES, 2022

Os cursos de mestrado que conferem habilitação para a docência com maior número de diplomados, em 2020/2021, foram o mestrado em *Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário* (390) e o de *Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico* (298).

Da análise da Tabela 2.4.22 nota-se o baixo número de diplomados em alguns cursos, nomeadamente os cursos de *Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (três diplomados), de *Ensino de Economia e de Contabilidade* (três diplomados) e de *Ensino de Filosofia no Ensino Secundário* (oito diplomados) e que conferem habilitação para a docência nos grupos de recrutamento 510, 430 e 410, respetivamente. Salienta-se que é igualmente baixo o número de diplomados em cursos que conferem habilitação para a docência de Português e Línguas estrangeiras no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (grupos de recrutamento 300, 310, 320, 330, 340 e 350), com 49 diplomados no total dos cursos e nos cursos *Ensino de Informática* (18 diplomados), *Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (21 diplomados) e *Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (26 diplomados) que conferem habilitação para a docência, respetivamente, nos grupos de recrutamento 550, 500 e 520.

Tabela 2.4.22. Diplomados em mestrado que confere habilitação para a docência (Nº). Portugal, 2020/2021

Mestrado	Diplomados
Educação Pré-Escolar	152
Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico	298
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico	61
Tabela 2.4. Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico	82
Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico	28
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico	19
Ensino de Música	187
Ensino de Dança	14
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	18
Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Latim no Ensino Secundário	2
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º CEB e no Ensino Secundário, na especialidade de Alemão ou Francês ou Espanhol	1
Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na especialidade de Inglês, ou Francês, ou Espanhol ou Alemão	11
Ensino do Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	4
Ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	2
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	2
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	1
Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º CEB e no ES, nas áreas de especialização de Alemão ou de Espanhol ou de Francês	4
Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	66
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário	8
Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	51
Ensino de Economia e de Contabilidade	3
Ensino de Matemática no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	21
Ensino de Física e Química no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	3
Ensino de Biologia e Geologia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	26
Ensino de Informática	18
Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	52
Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário	390
Ensino e Divulgação das Ciências	3

Fonte: CNE, a partir de IES, 2022

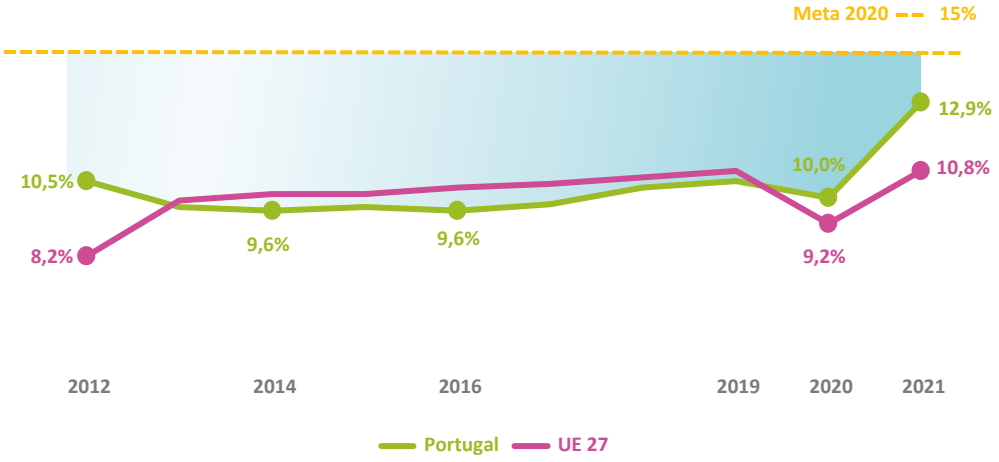
2.5. Educação e formação de adultos

Tendo em conta as velozes alterações a que as sociedades estão sujeitas, ao nível da globalização, do progresso tecnológico e das mudanças demográficas, percebe-se a razão da crescente atenção internacionalmente dirigida ao tema da aprendizagem dos adultos e da aprendizagem ao longo da vida. Adultos com menores competências têm geralmente menos capacidade de (re)adaptação, o que traz implicações nefastas não só em termos pessoais como de desenvolvimento social e económico global, de que o desemprego é exemplo. E países economicamente mais fracos ressentem-se mais destas fragilidades.

Assim, referir a educação e formação de adultos, neste contexto, significa incluir as atividades de aprendizagem realizadas durante a vida ativa com a intenção clara de melhorar os conhecimentos, as aptidões ou as competências, numa perspetiva pessoal, cívica, social ou relacionada com o emprego, para as quais existem dados estatísticos. Trata-se da educação formal e não formal, destinada a adultos entre os 25 anos e os 64 anos.

Numa reflexão concertada, a UE definiu metas a atingir, expressas na Estratégia Europa 2020. Ao analisar os dados referentes à Meta 8 da Educação e Formação, percebe-se que, em média, os adultos dos países da UE27[1] não conseguiram atingir a meta definida de 15% de participação em atividades que lhes foram destinadas. Em 2020, registou-se mesmo algum retrocesso no percurso que vinha sendo feito, o qual foi retificado posteriormente, como mostra a Figura 2.5.1. Portugal acompanhou a tendência europeia, tendo conseguido recuperar mais do que a média dos 27 países: em 2021, encontrava-se a 2,1 pp da meta, enquanto a UE27 se situava a 4,2 pp.

Figura 2.5.1. Participação em atividades de educação e formação ao longo da vida, adultos dos 25 aos 64 anos.

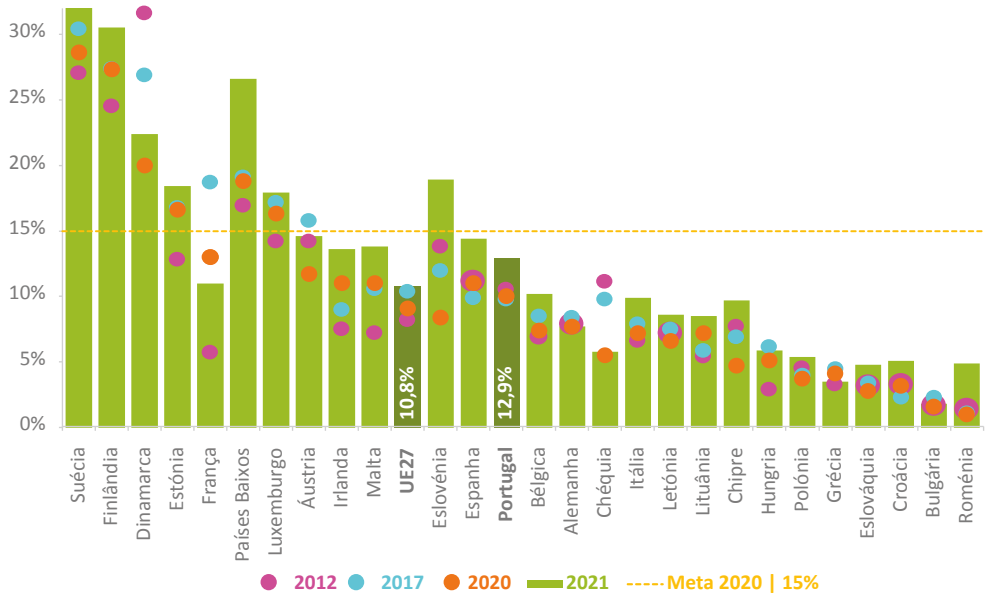


Fonte: CNE, a partir de *Statistics Eurostat*, atualização de 28-04-2022

Na realidade, tendo em conta esta série de dez anos e olhando para os países individualmente considerados, a análise da Figura 2.5.2 permite organizá-los em três grupos: por um lado, os que se situam sempre acima da meta dos 15%, como a Suécia, a Finlândia, a Dinamarca e os Países Baixos; por outro, os que, apesar de não terem ainda atingido a meta se aproximam dela num percurso paulatino mas consistente (como a Irlanda, Malta, Espanha); e, por fim, o grupo dos que não têm conseguido descolar dos baixos valores de partida, como a Alemanha, a Polónia, a Grécia ou a Bulgária.

[1] Nas estatísticas da Eurostat "*Aprendizagem ao Longo da Vida* abrange todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, dentro das perspetivas pessoais, cívicas, sociais ou relacionadas com o emprego. A intenção ou o objetivo de aprender é o ponto crítico que distingue esta atividade das atividades de não-aprendizagem, como as culturais ou desportivas" (Eurostat, 2022b). Os dados divulgados pela Eurostat resultam da aplicação do inquérito LFS (*Labour Force Survey*), aplicado a pessoas entre os 25 e os 64 anos, entrevistadas sobre a sua participação em atividades educativas nos quatro meses anteriores.

Figura 2.5.2. Participação na aprendizagem ao longo da vida na UE27



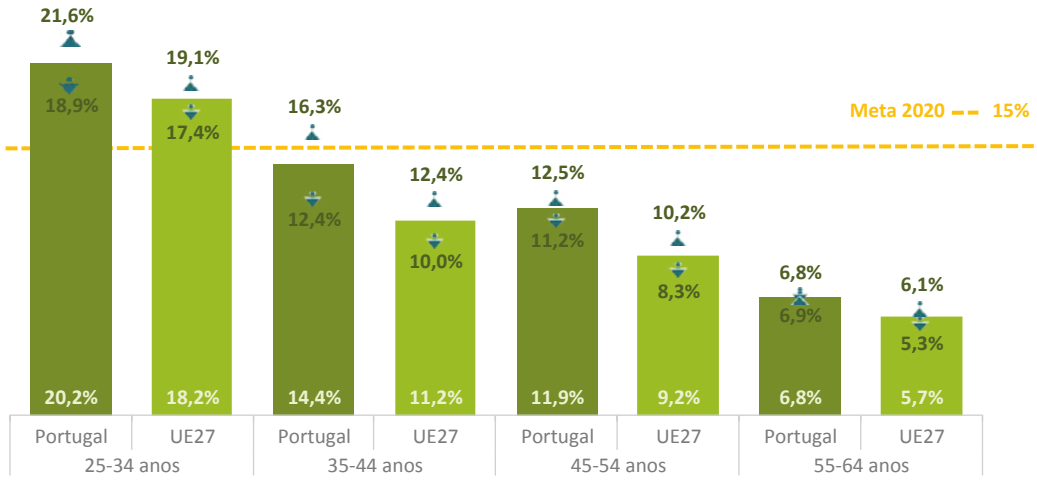
Fonte: CNE, a partir de *Statistics Eurostat*, atualização de 28-04-2022

Portugal encontra-se a par dos que se aproximam da meta, numa progressão lenta, mas sem grandes oscilações. Apesar de não ter ainda atingido esta meta de 2020, apresenta um melhor desempenho do que a média dos países da UE27.

A quebra verificada em 2020 é corroborada e fundamentada pelo estudo da OCDE, de 2022, *Education at a Glance* (OCDE, 2022a), que assinala o confinamento, no âmbito da COVID-19, como uma causa negativamente impactante, devido ao fraco domínio de competências tecnológicas por parte do público com mais idade. Como se sabe, 2020 foi o ano em que a comunicação e a formação a distância desempenharam um papel de extrema importância. A Figura 2.5.2 mostra que quase todos os países conseguiram, pelo menos, retomar os valores pré-pandémicos; apenas a França e a Grécia constituem exceção, já que regrediram em 2021 face a 2020.

Aprofundando um pouco a questão da participação na educação e formação de adultos, ao nível da distribuição por idades, verifica-se que, também aqui, Portugal acompanha a tendência europeia (Figura 2.5.3): é na faixa etária mais jovem (dos 25 aos 34 anos) que a participação em atividades formativas organizadas se faz sentir mais; é na faixa etária mais elevada (dos 55 aos 64 anos) que essa mesma participação se regista em menor quantidade; em todas as idades, é Portugal que mantém a dianteira quando comparado com a média dos 27. São, por isso, resultados consistentes com os dados das figuras anteriores. Não obstante, repare-se que há países que sempre exibiram valores muito mais elevados que os portugueses, como é o caso da Suécia e da Finlândia.

Figura 2.5.3. Participação na aprendizagem ao longo da vida na UE27, por idade e por sexo



Fonte: CNE, a partir de *Statistics Eurostat*, atualização de 28-04-2022

No que diz respeito à distribuição por sexo, verifica-se que as mulheres participam mais do que os homens em ambas as situações (Portugal e média da UE27). A única exceção acontece dos 55 aos 64 anos, em que os homens portugueses apresentam uma participação superior à das mulheres portuguesas em 0,1 pp.

De modo a recuperar da fragilidade estrutural relacionada com a tardia escolarização de massas em Portugal, é aconselhável que os adultos possam aderir a condições mais facilitadoras da aprendizagem ao longo da vida, como tem vindo a ser defendido, nomeadamente através da Recomendação nº 2/2019, "Para uma política pública de Educação e Formação de Adultos", do CNE (2019a).

Veja-se, então, qual o estado da educação e formação de adultos em Portugal.

Rede

Como já foi referido em anteriores relatórios do *Estado da Educação*, o apuramento das entidades formadoras tem por base as ações formativas registadas no SIGO, no estado "Concluída" ou "Em funcionamento", quando iniciadas nos anos a que os dados se referem.

No contexto deste relatório, consideram-se as seguintes ofertas formativas certificadas: cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Ensino Recorrente (ER), processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), Formações Modulares Certificadas (FMC), Formação em Competências Básicas (FCB), e Português Língua de Acolhimento (PLA) que, em 2020, veio substituir o Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). Pode-se aceder-lhes através de uma das seguintes entidades:

1) Escolas (escolas básicas, escolas básicas e secundárias, escolas secundárias, estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo, estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo com cursos de planos próprios);

2) Escolas profissionais (públicas e privadas);

3) Centros de formação profissional (centros de formação profissional de gestão direta do IEFP e centros de formação profissional de gestão participada do IEFP);

4) Outras (autarquias, empresas municipais ou associações de municípios; associações de desenvolvimento local; associações empresariais; associações socioprofissionais; empresas de formação; escolas tuteladas por outros ministérios; escolas tuteladas pelo Turismo de Portugal; instituições do ensino superior; instituições de solidariedade social/reabilitação; outras entidades públicas e outras entidades privadas).

Não se incluem as entidades que, desenvolvendo também atividades de educação formal ou não formal destinadas a adultos, integram, por exemplo, a rede de estabelecimentos de ensino superior, as que promovem ações que não carecem de reconhecimento formal dos órgãos da administração central ou as que não visam atribuir uma qualificação certificada.

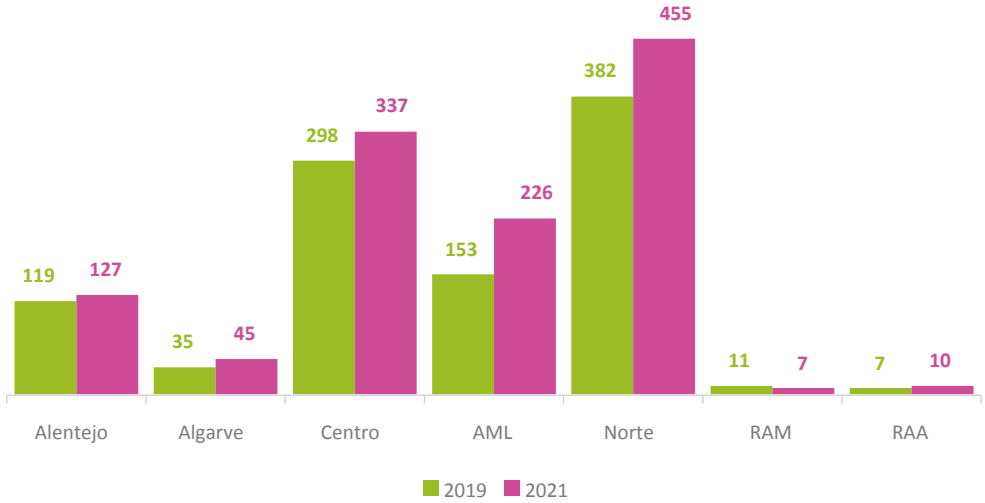
Como se observa na Figura 2.5.4, a quantidade de entidades formadoras tem oscilado ao longo dos anos. Ao ponto mais baixo, observado em 2015, corresponde cerca de metade das entidades registadas nos picos de 2018 e 2021, aproximando-se estes valores dos do início da série (2012, com a identificação de 1242 entidades formadoras). Verifica-se, porém, que, de 2019 a 2021, houve um incremento de registos no Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO).

Figura 2.5.4. Evolução do número de entidades formadoras com ofertas educativas e formativas para adultos. Portugal

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

Comparando os dados de 2019 com os de 2021, distribuídos por NUTS II, verifica-se que o aumento de entidades formadoras se mantém em todas as NUTS II, tendo apenas havido a exceção da Região Autónoma da Madeira (RAM), que desceu de 11 para 7, como o comprova a Figura 2.5.5. A região Norte é a que conta com mais entidades formadoras, seguida do Centro, da Área Metropolitana de Lisboa (AML) e do Alentejo.

Figura 2.5.5. Entidades formadoras (Nº) com ofertas educativas e formativas para adultos, por NUTS II. Portugal

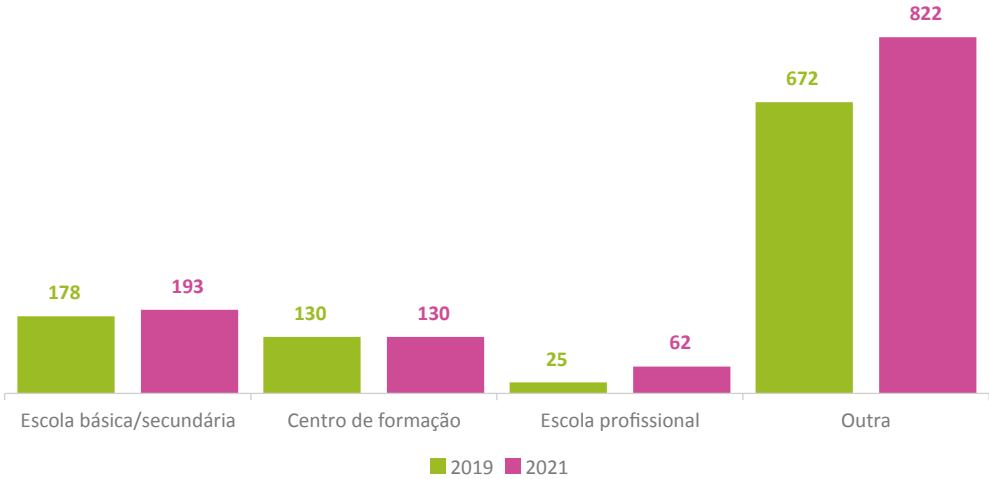


Nota: O apuramento das entidades formadoras tem por base as ações formativas registadas no SIGO, no estado "Concluída" ou "Em funcionamento", iniciadas em 2020 e 2021, nas modalidades de adultos: EFA, FMC, FCB, PFOL e PLA. A mesma entidade é contabilizada mais do que uma vez, caso registe oferta em mais que uma NUTS II.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

As entidades envolvidas divergem em tipologia. Pela Figura 2.5.6, percebe-se que, em 2021, mais de dois terços (68,1%) das que promoveram ofertas para adultos correspondem a uma grande diversidade, agrupada em "Outras". A categoria foi atribuída pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP, IP) – entidade responsável pela supervisão e gestão destas ofertas. Como atrás se referiu, em "Outras" integram-se autarquias, empresas municipais ou associações de municípios, associações de desenvolvimento local, associações empresariais, associações socioprofissionais, empresas de formação, escolas tuteladas pelo Turismo de Portugal, instituições de solidariedade social/reabilitação. Acresce ainda o facto de ter sido esta a categoria que mais aumentou (150 em números absolutos), entre 2019 e 2021, o que pode, eventualmente, revelar interesse e responsabilidade crescentes por parte do poder local e profissional. Os Centros de Formação foram os únicos que mantiveram inalterados os valores de 2019.

Figura 2.5.6. Entidades formadoras (Nº) com ofertas educativas e formativas para adultos, por tipologia. Portugal



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

As escolas do ensino básico e secundário representavam, em 2021, 16% do total de entidades com este tipo de ofertas para adultos, tal como o conjunto das escolas profissionais com os centros de formação profissional de gestão direta ou de gestão participada do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP).

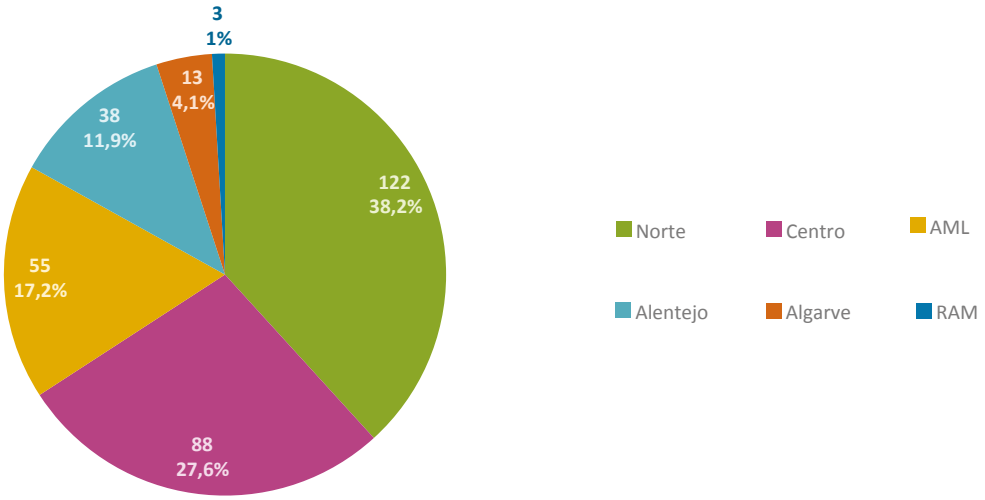
Criados em 2016, os Centros Qualifica (CQ) são, atualmente, as únicas entidades acreditadas para o desenvolvimento dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos, no âmbito do sistema nacional de qualificações. São, assim, estruturas especializadas, vocacionadas para a informação, o aconselhamento e o encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional de adultos com 18 ou mais anos que procuram uma qualificação.

O Programa Qualifica e a Rede de Centros Qualifica têm como objetivos melhorar os níveis de qualificação dos adultos, contribuindo para a progressão da qualificação da população e a melhoria da empregabilidade dos indivíduos; valorizar o sistema, promovendo um maior investimento dos jovens adultos em percursos de educação e formação; corrigir o atraso estrutural do país em matéria de escolarização, no sentido de uma maior convergência com a realidade europeia; e adequar a oferta e a rede formativa às necessidades do mercado de trabalho e aos modelos de desenvolvimento nacionais e regionais.

De acordo com a ANQEP, em 2021, existiam 319 CQ, o número mais elevado desde que foram criados[2]. De facto, a quantidade de centros tem vindo progressiva e lentamente a aumentar; sempre com a intenção de melhorar os níveis de qualificação e a empregabilidade dos ativos, decorrentes da valorização das aprendizagens que foram adquirindo ao longo da vida, assim como do aumento e desenvolvimento de competências através de formação qualificante. Dotam os adultos de competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho e permitindo também um maior investimento dos jovens adultos em percursos de educação e formação.

Na distribuição dos centros por NUTS II, em 2021, a região Norte continua a destacar-se, seguida das regiões Centro, AML, Alentejo, Algarve e RAM, como é visível pela Figura 2.5.7.

Figura 2.5.7. Centros Qualifica (Nº e %), por NUTS II. Continente e RAM, 2021



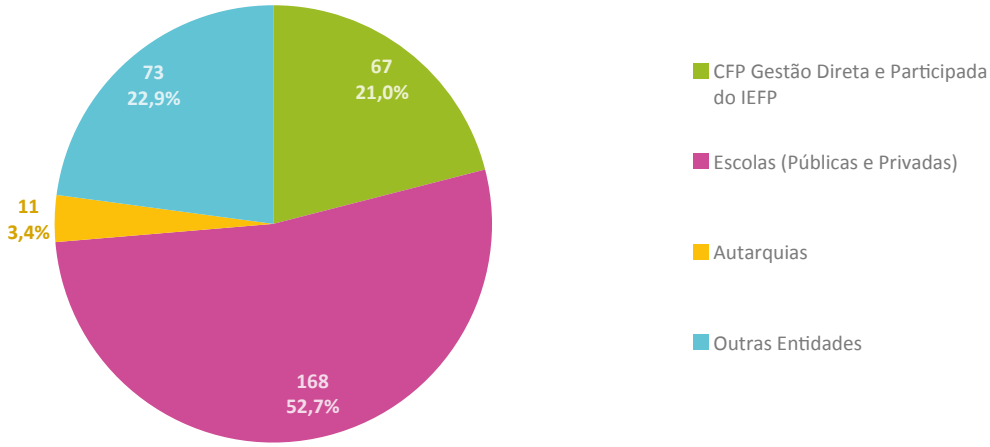
Fonte: CNE, a partir de ANQEP (15-07-2022)

Podem candidatar-se a CQ as entidades públicas ou privadas, nomeadamente os centros de formação profissional de gestão direta ou participada do IEFP, os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas dos ensinos básico e secundário, as empresas e associações ou outras entidades com significativa expressão territorial ou setorial e capacidade técnica instalada, nomeadamente por fazerem parte da rede pública contratualizada há pelo menos cinco anos (Portaria nº 232/2016, de 20 de agosto).

A Figura 2.5.8 mostra que, de acordo com os dados disponibilizados para 2021, o conjunto das escolas públicas e privadas continuava a deter mais de metade (52,7%) do total da rede. Do conjunto das tipologias, apenas os CFP de gestão direta e participada do IEFP reduziram a sua expressão (em 14,1%).

[2] Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto.

Figura 2.5.8. Centros Qualifica (Nº e %), por tipologia da entidade. Continente e RAM, 2021



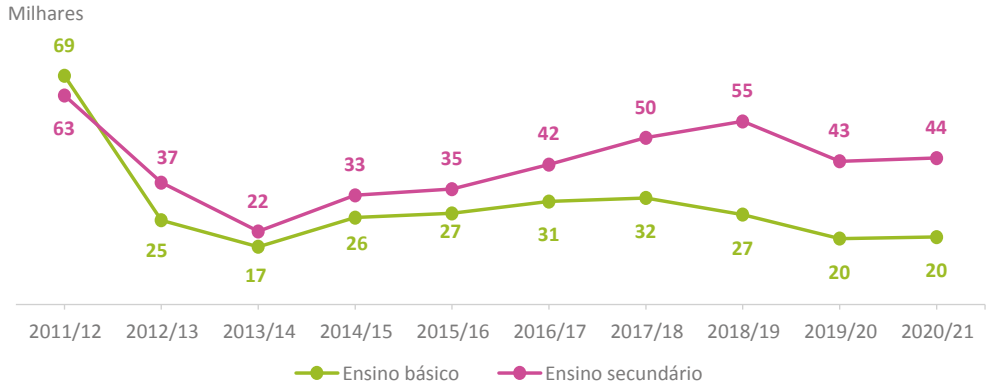
Fonte: CNE, a partir de ANQEP (dados de 15-07-2022)

Os CQ não existem na Região Autónoma dos Açores (RAA). No entanto, estas ilhas fazem cumprir objetivos semelhantes através da Rede Valorizar (Resolução do Conselho do Governo nº 86/2009, de 21 de maio). Trata-se de um serviço do Governo Regional dos Açores vocacionado para a informação, aconselhamento e encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional e processos de RVCC de adultos que procuram uma qualificação, desde que tenham pelo menos 18 anos. A Rede Valorizar possui três polos (São Miguel, Terceira e Faial). Estas três equipas asseguram o trabalho em todo o arquipélago, de forma itinerante.

Acesso e frequência

De acordo com os dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, em 2020/2021, houve registo de 63 973 adultos inscritos nas diversas ofertas educativas e formativas. Este valor representa pouco menos de metade (48,5%) dos matriculados nas mesmas tipologias de ofertas do início da década, em 2011/2012 (Figura 2.5.9): cursos EFA, Ensino Recorrente, Processos RVCC e Formações Modulares Certificadas.

Figura 2.5.9. Evolução do número (milhares) de adultos matriculados em ofertas formativas, por nível de ensino. Portugal



Nota: Matriculados em cursos de EFA, no ER, em processos de RVCC e em FMC.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Saliente-se que no último ano (2020/2021), em ambos os níveis de ensino, quase se repetiram os valores do ano anterior, quebrando a tendência de subida observada entre 2013/2014 e 2018/2019, em especial no que diz respeito ao ensino secundário. No início da década, no ensino básico, a procura era mais de três vezes maior do que atualmente. Ao longo da década foi diminuindo, parecendo estabilizar-se em valores aproximados de 20 mil matriculados. Independentemente das causas, o facto é que se assiste a um progressivo afastamento entre os dois níveis, verificado sobretudo a partir de 2013/2014.

Apresentados os dados globais, passa-se à evolução da frequência das diferentes ofertas individualmente consideradas, primeiro ao nível do ensino básico, depois do ensino secundário e depois ainda tendo em conta as ofertas formativas, o sexo e a natureza das entidades.

No ensino básico (Tabela 2.5.1), no cômputo geral (20 294 inscritos), verificou-se uma quebra de 70,5% no número de matriculados nas diferentes ofertas formativas, face ao início da década. Porém, foi nos processos de RVCC que a maior queda se registou: 82,3%. No extremo oposto, encontra-se o ER, já que, apesar da oscilação intermédia, constitui a única oferta que ainda se mantém acima do valor de início da série (mais 74 ou 13,2%). Tanto os cursos EFA como as FMC estão em linha com a redução geral.

Tabela 2.5.1. Evolução do número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível básico, por tipo de oferta. Portugal

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Cursos EFA	20 374	14 323	14 554	20 596	20 385	21 395	18 276	15 886	10 836	10 876
ER	561	456	769	822	831	788	834	884	828	635
Processos RVCC	46 455	9930	1933	4668	6008	8513	12 114	10 068	7735	8221
FMC	1327	616	81	56	151	231	234	386	404	562

Fonte: DGEEC, 2022

No ensino secundário, nos dez anos representados na Tabela 2.5.2 e comparando o último com o primeiro ano da série, percebe-se que as FMC duplicaram as matrículas, *grosso modo*. Em todas as restantes ofertas o número de inscritos diminuiu.

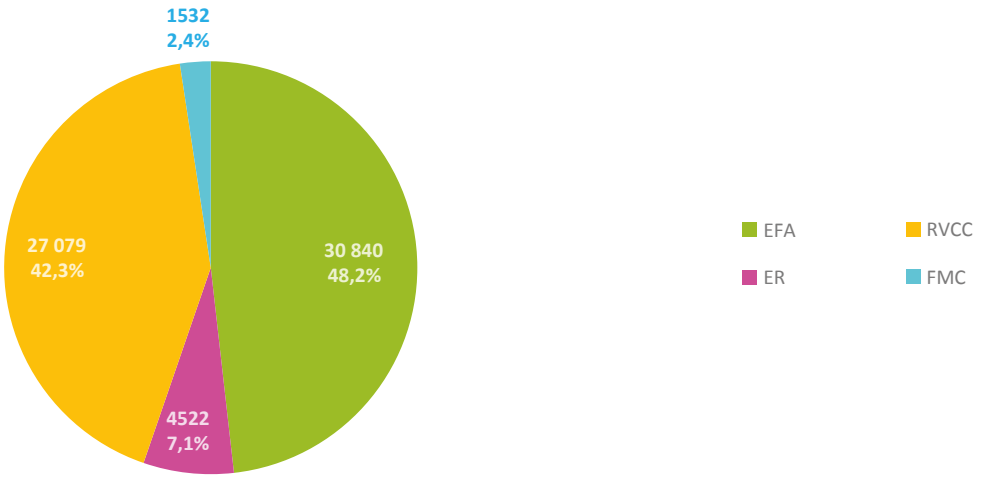
Tabela 2.5.2. Evolução do número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível secundário, por tipo de oferta. Portugal

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Cursos EFA	28 005	18 386	12 735	19 830	19 612	22 097	23 113	21 491	17 810	19 964
ER	6058	6970	8792	9807	8530	8059	7589	7077	6653	3887
Processos RVCC	28 269	10 833	350	2902	6280	11 585	18 998	18 986	17 451	18 858
FMC	472	426	88	292	248	312	392	600	799	970

Fonte: DGEEC, 2022

A Figura 2.5.10 revela que, no ano letivo de 2020/2021, são duas as ofertas mais significativas: os cursos EFA, com 48,2%, e os processos de RVCC, com 42,3%. As duas outras ofertas, no conjunto, não chegam a atingir os 10%.

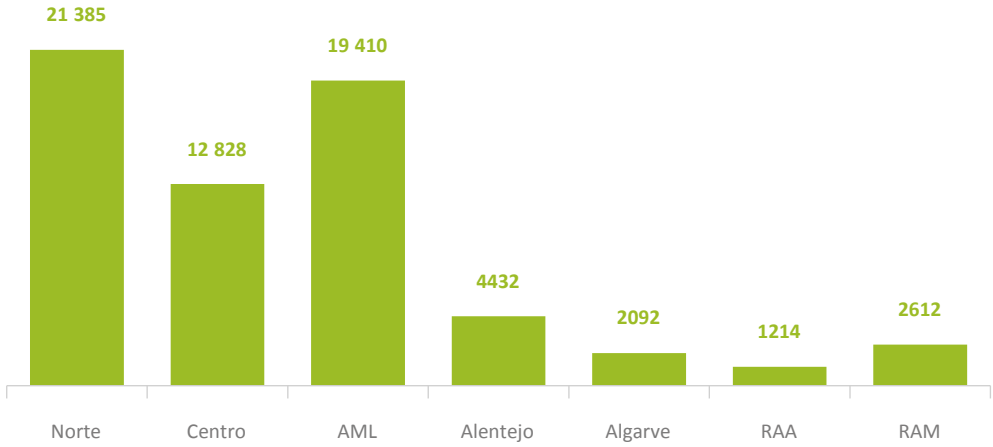
Figura 2.5.10. Adultos matriculados (Nº e %), por oferta de educação e formação. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Distribuídos por NUTS II (Figura 2.5.11) os números de matriculados também apresentam a tendência já repetida em anos anteriores, isto é, a região Norte surge com a maior proporção de matrículas (33,4%), seguida da AML (30,3%) e da região Centro (20,1%).

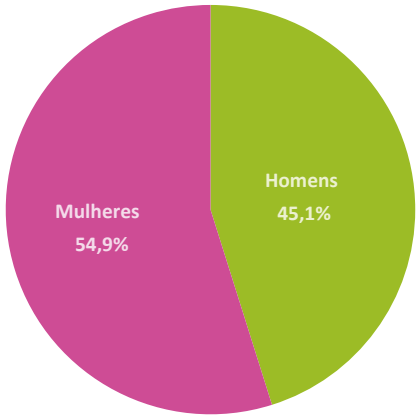
Figura 2.5.11. Adultos matriculados em ofertas educativas e formativas (Nº), por NUTS II. Portugal 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020/2021, inscreveram-se 28 881 homens e 35 092 mulheres, o que perfaz uma diferença de 6211, favorável ao sexo feminino (Figura 2.5.12), situação que repete o sucedido em anos anteriores.

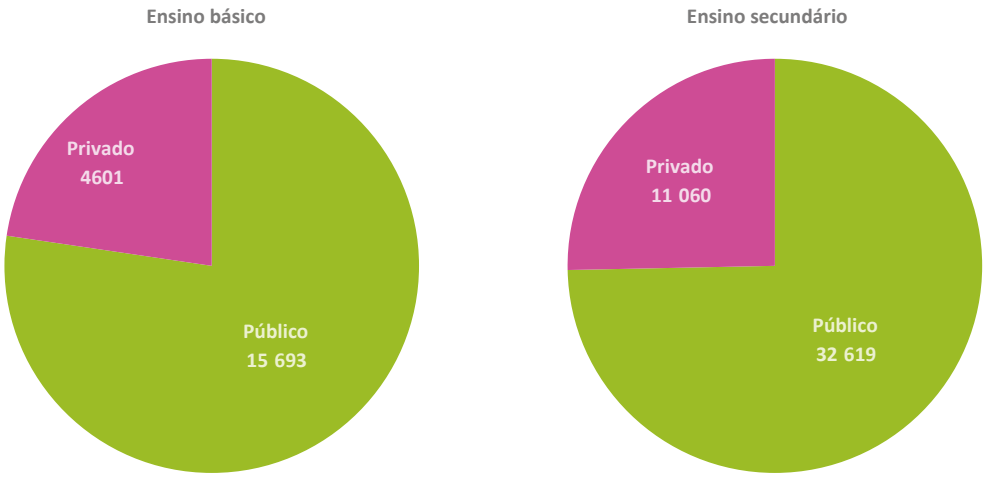
Figura 2.5.12. Adultos matriculados em ofertas formativas (%), por sexo. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 2.5.13 mostra que, em 2020/2021, a maior parte dos adultos continua inscrita em entidades de natureza pública, em ambos os níveis de escolaridade. Porém, a comparação com os dados de 2018/2019 revela que as entidades privadas aumentaram percentualmente o seu espaço: de 12,5% dos inscritos em atividades de nível básico passaram para 22,7% e de 21,2% do total dos matriculados no ensino secundário passaram para 25,3%.

Figura 2.5.13. Adultos matriculados em ofertas formativas (Nº), por nível de ensino e natureza da entidade. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Cursos de educação e formação de adultos (EFA)

Os cursos EFA foram os escolhidos pela maioria dos adultos a frequentar atividades que conferem certificação com equivalência escolar ou que atribuem um nível de qualificação, no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

São cursos que têm uma duração variável em função do nível de certificação pretendido e estão organizados em diferentes tipos de percursos formativos: de ensino básico, para quem pretenda obter o 4º, 6º ou 9º ano de escolaridade; de ensino secundário, para quem queira obter o 12º ano; de dupla certificação ou apenas percursos relativos ao desenvolvimento de competências profissionais, para quem pretenda obter uma certificação profissional. Assim, curricularmente, podem integrar componentes de formação de base ou formação profissional.

Os cursos EFA podem funcionar sob a responsabilidade de estabelecimentos de ensino básico e secundário, públicos ou privados; de centros de formação profissional, de gestão direta e protocolares do IEFP; ou através de outras entidades, como autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional (como já referido), desde que integrem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações.

Em 2020/2021, manteve-se o destaque dos adultos inscritos em entidades de natureza pública (com 90,3% no conjunto dos ciclos – Tabela 2.5.3). A redução de 7,7 pp face a 2018/2019 relaciona-se com o ligeiro aumento de entidades privadas atrás mencionadas.

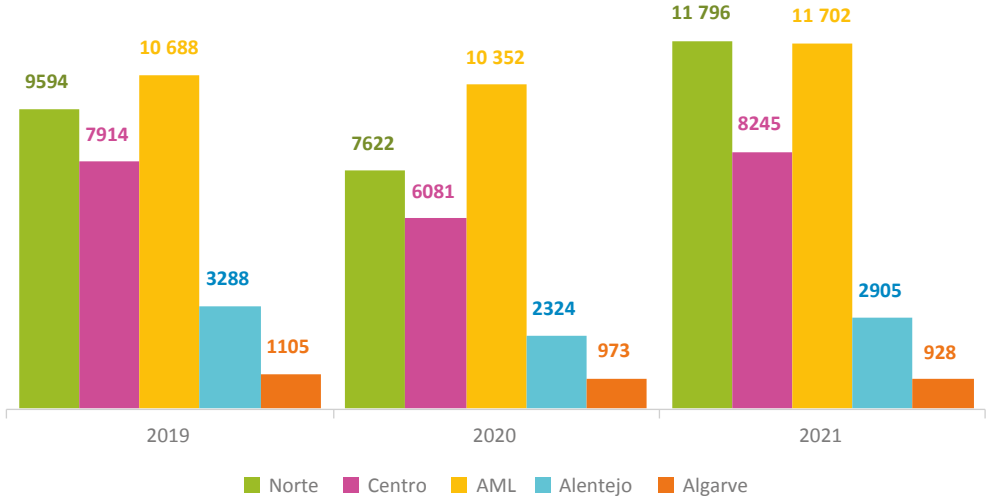
Tabela 2.5.3. Adultos matriculados em cursos EFA (Nº), por natureza do estabelecimento e nível de ensino. Portugal, 2020/2021

	Público	Privado	Total
Ensino básico	9800	1076	10 876
Ensino Secundário	18 049	1915	19 964
Total	27 849	2991	30 840

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

De acordo com relatórios anteriores do *Estado da Educação*, o número global de participantes tem vindo a diminuir. Verifica-se agora que esta tendência se manteve até 2020, já que 2021 pode ter constituído um ano de viragem (a confirmar-se a subida em anos futuros). Repare-se que, na análise por NUTS II (Figura 2.5.14), apenas o Algarve regista um decréscimo de adultos inscritos, quando comparando 2021 com 2020. Relembre-se ainda que, no centro deste triénio (2019-2021), viveram-se tempos de confinamento, que poderão ter perturbado a evolução. Os valores de 2021 ultrapassaram os de 2019 no que diz respeito às três regiões mais significativas: Norte, AML e Centro, com acréscimos de 23,0%, 4,2% e 9,5%, respetivamente.

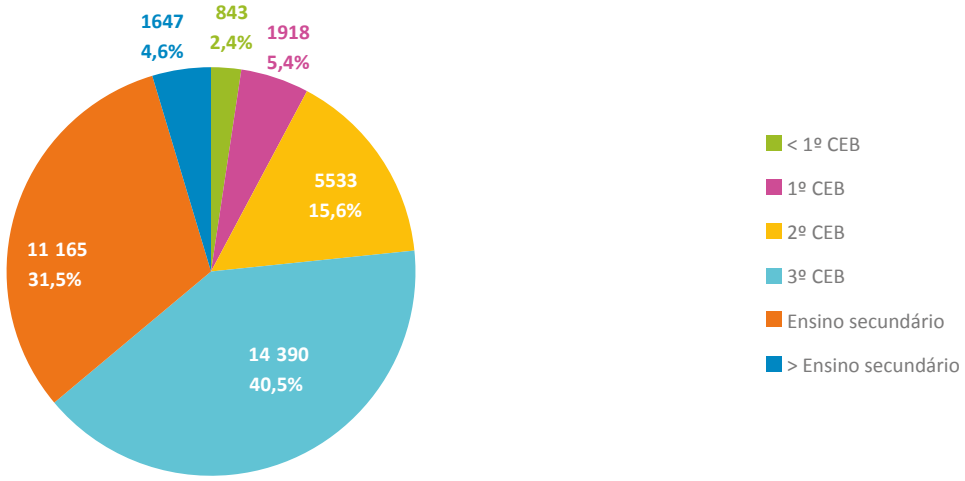
Figura 2.5.14. Evolução do número de adultos inscritos em cursos EFA, por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Ao tentar perceber o nível de escolaridade de partida dos adultos inscritos (Figura 2.5.15), pode verificar-se que a grande maioria destes já tem o 3º CEB completo, o ensino secundário ou o 2º CEB (o que corresponde a 40,5%, 31,5% e 15,6%, respetivamente). Além disso, apenas 2,4% dos inscritos pretende concluir o 1º CEB, desenhado para a aquisição de competências básicas.

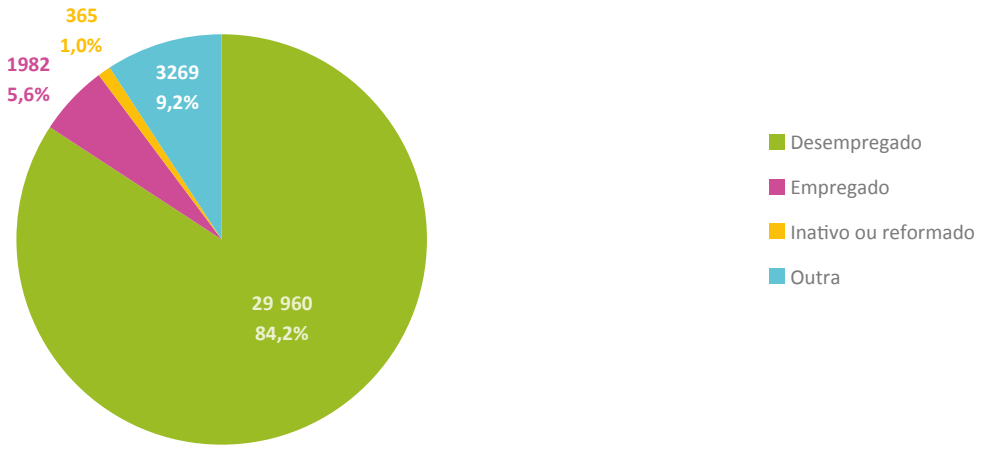
Figura 2.5.15. Adultos inscritos em cursos EFA (Nº e %), por nível de escolaridade de partida. Continente, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Os cerca de 36% de adultos com, pelo menos, o ensino secundário estarão, possivelmente, a frequentar cursos de dupla certificação ou apenas a componente de formação profissional. Esta situação pode estar relacionada com o facto de 84,2% do total de adultos desta oferta estar sem emprego em 2021, conforme se pode observar pela Figura 2.5.16. Caso estes desempregados estejam inscritos em Centros de Emprego do IEFP terão de provar que estão a frequentar uma ação de formação ou que procuram ativamente emprego. Porém, também é relevante o facto de os cursos EFA de dupla certificação serem de duração prolongada e exigirem, por isso, grande disponibilidade de tempo para a sua frequência.

Figura 2.5.16. Adultos inscritos em cursos EFA (Nº e %), por situação face ao emprego. Continente, 2021

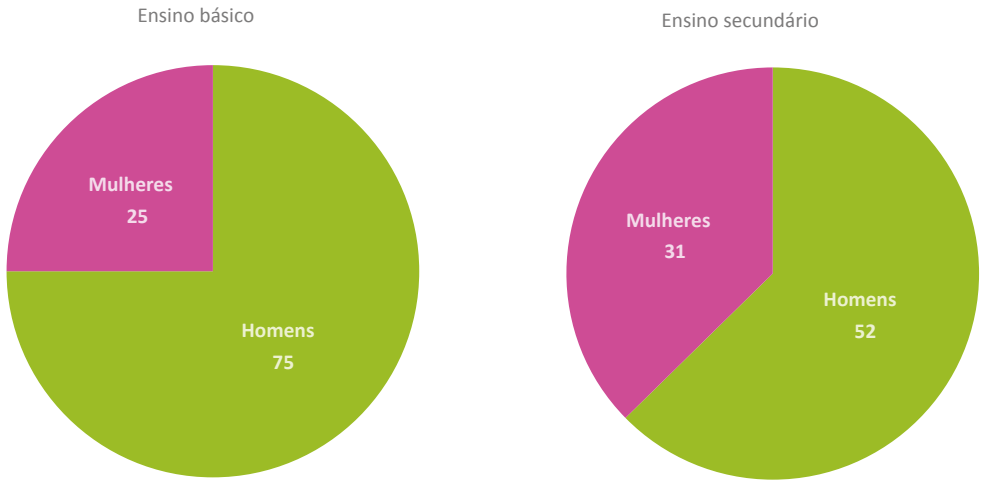


Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

Com finalidade idêntica, na Região Autónoma dos Açores (RAA), o Programa REATIVAR[3], da iniciativa das Secretarias Regionais da Educação e Formação e do Trabalho e Solidariedade Social, visa qualificar adultos, desenvolvendo-se, preferencialmente, segundo percursos de dupla certificação, ou seja, cursos que conferem uma certificação profissional relativa a uma formação de nível 1, 2 ou 3, associada a uma progressão escolar, com equivalência ao 2º CEB e ao 3º CEB ou ao ensino secundário. Este programa pode ainda certificar uma formação de nível 4 com a possibilidade de creditação, de acordo com protocolos celebrados com instituições do ensino superior.

Em conformidade com a publicação da Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais do Governo dos Açores, nas suas *Estatísticas de Educação 2020/2021*, existiam inscritos, no programa REATIVAR do ensino básico, 100 indivíduos e, no ensino secundário, 83, como se verifica pela Figura 2.5.17. Em ambos os níveis de ensino, e por oposição ao resto do país, inscreveram-se mais homens que mulheres: 75,0% no ensino básico e 62,7% no ensino secundário.

Figura 2.5.17. Participantes no Programa REATIVAR (Nº), por sexo e nível de ensino. RAA, 2021



Fonte: CNE, a partir de SREAC/RAA, 2022

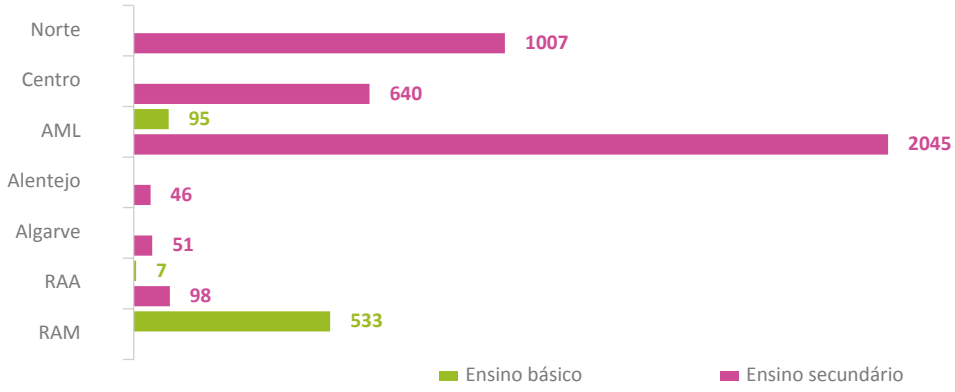
Cursos do ensino recorrente (ER)

O número de adultos a frequentar as ofertas de ensino recorrente (ensino básico e ensino secundário somados) continua a diminuir, atingindo, em 2020/2021, pouco mais de 7% das modalidades de educação e formação de adultos, como se viu na Figura 2.5.10. Para complemento desta situação observe-se agora a Figura 2.5.18, que regista, ao nível do ensino

[3] Criado pela Portaria nº 82/2003, de 16 de outubro, revogada pela Portaria nº 107/2009, de 28 de dezembro, e regulamentado pelo Despacho Normativo nº 37/2010, de 2 de junho.

básico, na RAA, somente sete matrículas e no Continente 95, apenas na AML. É na RAM que se encontram os valores maiores (83,9% das inscrições no ensino básico). No ensino secundário, na RAM, não houve inscrições. Os valores com maior expressão encontram-se no continente, no ensino secundário, nomeadamente na AML, no Norte e no Centro.

Figura 2.5.18. Adultos matriculados no ER (Nº), por nível de ensino e NUTS II. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A distribuição pela natureza das instituições de formação (Tabela 2.5.4) apresenta pesos relativos diferentes consoante se trate de ofertas de nível básico ou de nível secundário. Deste modo, percebe-se que as entidades públicas representam 60,9% da oferta total, tendo um peso maior no ensino básico (85,0%) do que no ensino secundário (57%). Neste último caso, assiste-se a uma distribuição mais equilibrada.

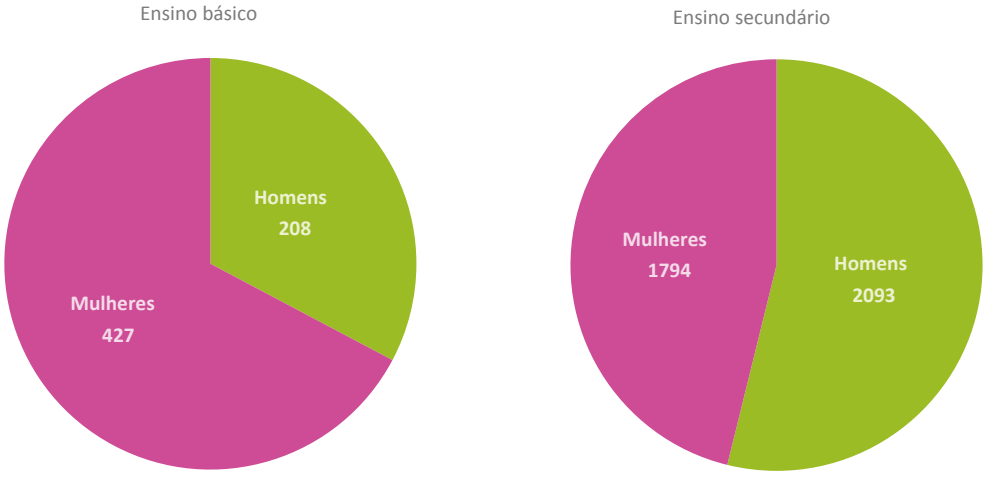
Tabela 2.5.4. Adultos matriculados no ER (Nº), por nível de ensino e natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021

	Público	Privado	Total
Ensino básico	540	95	635
Ensino secundário	2216	1671	3887
Total	**2756**	**1766**	**4522**

Fonte: DGEEC, 2022

A frequência dos cursos de ensino recorrente por homens ou por mulheres difere, em quantidade, em função do ciclo em causa (Figura 2.5.19): é maior nas mulheres ao nível do ensino básico (67,2%) e maior nos homens ao nível do ensino secundário (53,8%).

Figura 2.5.19. Adultos matriculados no ER (Nº), por sexo e nível de ensino. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)

Os processos de RVCC são desenvolvidos pelos Centros Qualifica (CQ), criados em 2016 pela Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto[4]. Considera-se, na referida portaria, que

> o reconhecimento de competências consiste na identificação das competências desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais, através do desenvolvimento de atividades específicas e da aplicação de um conjunto de instrumentos de avaliação adequados, por meio dos quais o candidato evidencia as aprendizagens previamente efetuadas, designadamente através da construção de um portefólio de caráter reflexivo e documental. (Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto)

Estes processos são desenvolvidos para a demonstração de competências de âmbito profissional ou escolar, sendo as orientações metodológicas sobre as regras de reconhecimento e validação de competências, quer enquanto elaboração quer enquanto divulgação, da responsabilidade da ANQEP, I.P.

As condições de validação foram alteradas nessa altura, pois, até 2016, era possível atribuir uma certificação (de nível 2 ou 4 de qualificação ou de nível básico ou secundário), na sequência imediata da deliberação do júri de certificação, a quem demonstrasse deter as competências necessárias através deste tipo de processos. Atualmente, para além da demonstração de competências perante o júri de certificação, todos os adultos têm de frequentar, no mínimo, 50 horas de formação complementar.

O público que participa em processos de RVCC pode distribuir-se quer pelo nível de ensino a que se destina (básico ou secundário) quer pela natureza da entidade do Centro Qualifica que o acolhe (público ou privado). A Tabela 2.5.5 dá conta da relação entre esses quatro elementos. Assim, percebe-se que, globalmente consideradas, as entidades públicas têm mais matrículas (59,9%) que as privadas e que o ensino secundário serve mais do dobro dos adultos do que o ensino básico. Só o ensino secundário público corresponde a 42,1% do conjunto das matrículas em processos de RVCC.

Tabela 2.5.5. Adultos matriculados em processos de RVCC (Nº), por natureza da entidade e nível de ensino. Portugal, 2020/2021

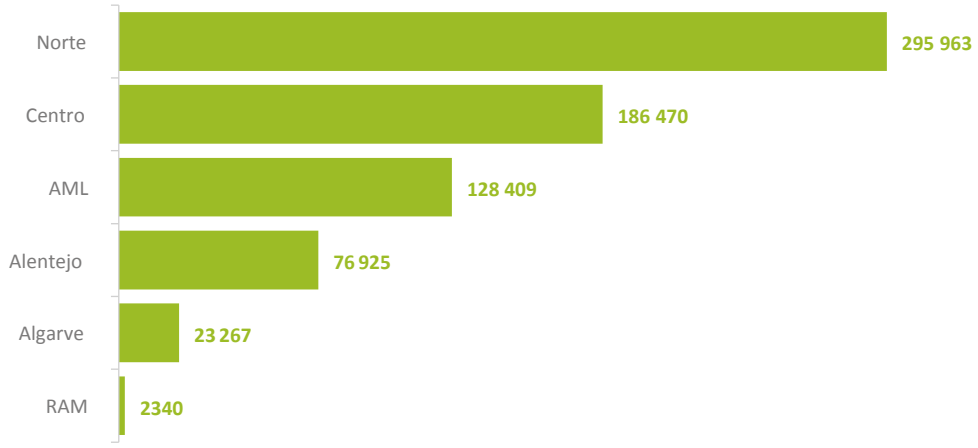
	Público	Privado	Total
Ensino básico	4806	3415	8221
Ensino secundário	11 401	7457	18 858
Total	**16 207**	**10 872**	**27 079**

Fonte: DGEEC, 2022

Chama-se a atenção para a diferença de valores desta tabela comparativamente com o número total de inscritos nos CQ (Figura 2.5.20). Tal discrepância deve-se não só ao facto de o número total tratar de dados acumulados em cinco anos (de 2017 a 2021), como também de, no desenvolvimento dos processos RVCC estes centros poderem encaminhar os candidatos para ofertas de ensino e formação profissionais nas diferentes modalidades de qualificação, como forma de adequar as ofertas existentes aos perfis, necessidades e expectativas dos candidatos. As dinâmicas do mercado de trabalho também não devem ser ignoradas. Além disso, os dados já apresentados, da DGEEC, referem-se a adultos em processos de RVCC, por ano letivo e os fornecidos pela ANQEP dizem respeito a adultos inscritos em CQ, por ano civil. A ANQEP é a entidade que tutela estas ofertas e que tem gerido (nos últimos anos em conjunto com a DGEEC) o Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO), onde são registados todos os dados relativos a estes Centros.

[4] Na RAA são desenvolvidos pela Rede Valorizar, criada pela Resolução do Conselho do Governo nº 86/2009, de 21 de maio.

Figura 2.5.20. Inscritos em CQ (Nº), por NUTS II. Continente e RAM, 2021



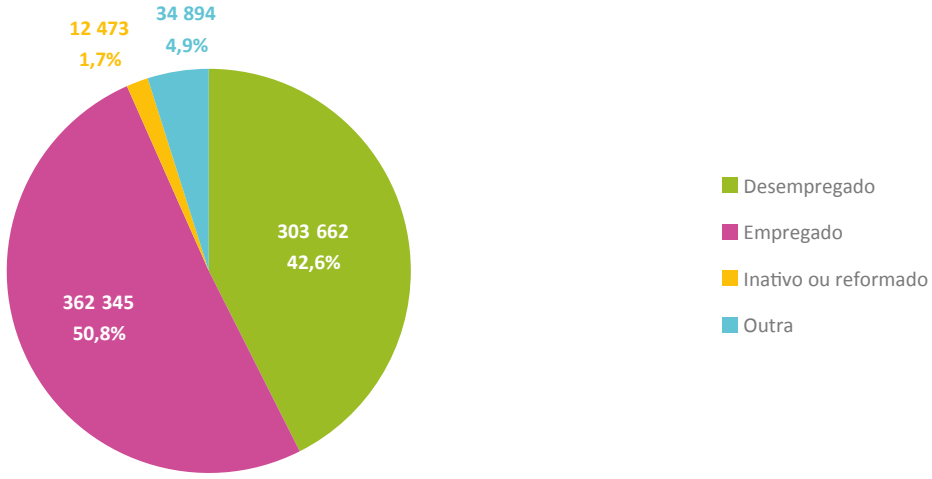
Nota: Inclui todas as inscrições registadas nos centros, no período indicado, independentemente da modalidade do encaminhamento (Ofertas/PRVCC). Os dados de 2021 correspondem ao número acumulado de inscrições entre 01-01-2017 e 31-12-2021.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO Relatório mensal de 31-12-2021)

Assim, a Figura 2.5.20 identifica o número de inscritos nos últimos cinco anos, independentemente da modalidade para que foram encaminhados (formação ou processo de RVCC), no sentido de obterem a certificação desejada. Fazendo a análise por NUTS II percebe-se que, quando comparados com 2019, houve sempre aumento, já que os dados são cumulativos, e a proporção desse aumento manteve-se, ou seja, a percentagem de inscrições em cada uma das NUTS II encontra-se, *grosso modo*, inalterada. Destacando as quatro regiões mais significativas, identifica-se: 41,5% de inscritos em Centros Qualifica na região Norte, 26,1% na região Centro, 18,0% na AML e 10,8% no Alentejo.

Considerando a situação face ao emprego dos inscritos nos CQ, pode verificar-se, na Figura 2.5.21, que cerca de metade (50,8%) tinha emprego, 42,6% não tinha emprego, 1,7% encontrava-se inativo ou reformado e 4,9% encontrava-se noutra situação, estagiários e estudantes incluídos. Relativamente às duas grandes categorias consideradas (empregado e desempregado) nota-se uma inversão da proporção dos valores, ou seja, os empregados inscritos são agora em maior percentagem do que eram em 2019 e os desempregados em menor percentagem (CNE, 2020a).

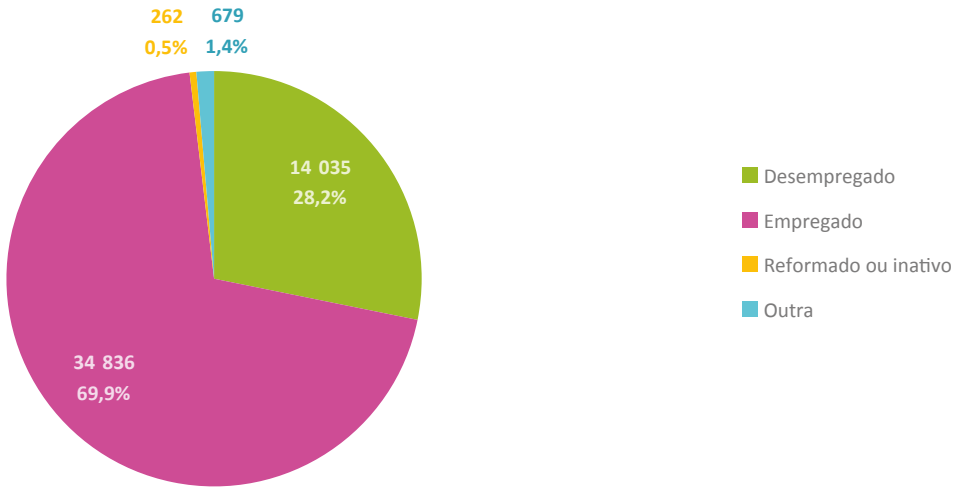
Figura 2.5.21. Inscritos em CQ (Nº e %), por situação face ao emprego. Continente e RAM, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (Relatório mensal de 31-12-2021)

Com a mesma categoria, mas tendo entrado em processo RVCC, revela a Figura 2.5.22 que os empregados constituem cerca de dois terços dessas entradas.

Figura 2.5.22. Entradas em processos RVCC (Nº e %), por situação face ao emprego. Continente e RAM, 2021

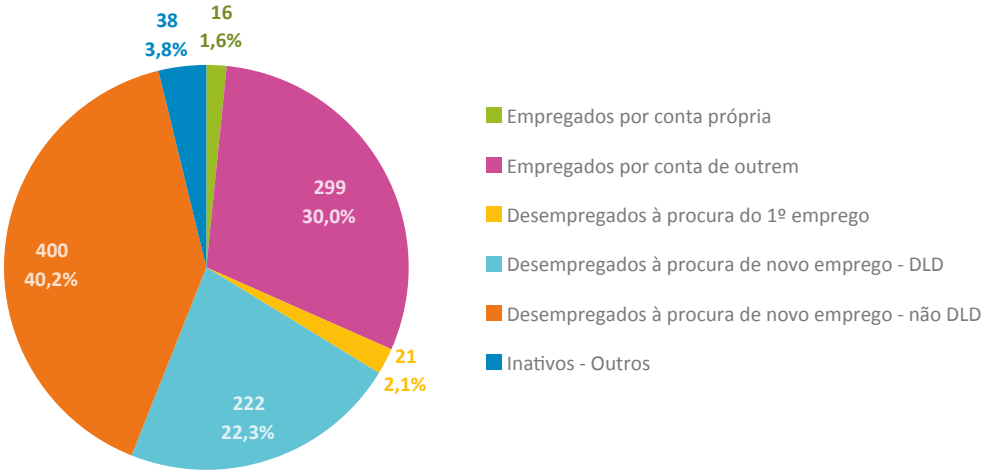


Nota: Ações de entrada em processo RVCC escolar, profissional e de dupla certificação, com data de ação de 2020 e 2021, por adulto.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 04-10-2022)

Na RAA, os adultos inscritos na Rede Valorizar[5] (a que desenvolve processos de RVCC nesta região autónoma), quando desempregados aproximam-se dos dois terços (64,6%) do total registado (Figura 2.5.23). Uma outra fatia considerável é a dos Empregados por conta de outrem, o equivalente a 30%.

Figura 2.5.23. Inscritos na Rede Valorizar (Nº), por situação face ao emprego. RAA, 2021



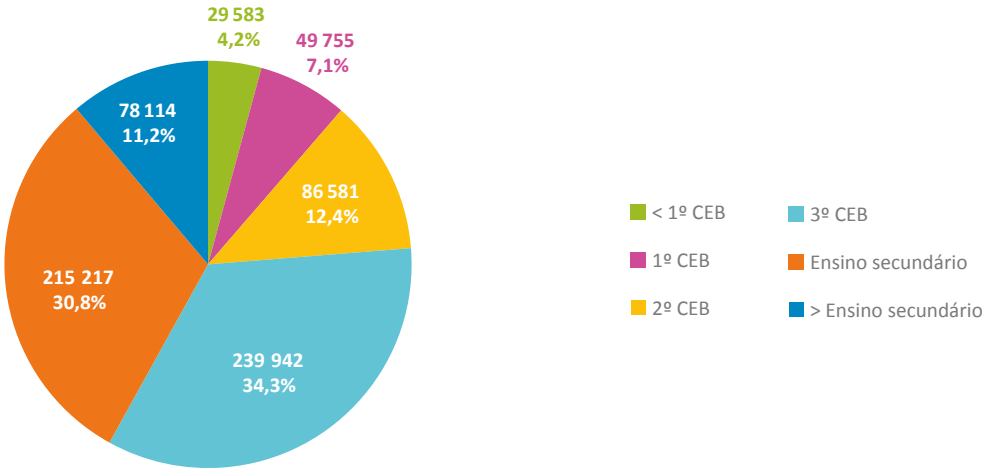
Fonte: CNE, a partir DRQPE, RAA. 2022

Em 2021, por comparação com 2019, as percentagens oscilaram: os desempregados de não longa duração (não DLD) e os inativos ou outros duplicaram o número de inscrições; os empregados por conta de outrem também aumentaram (em 50,3%); os desempregados de longa duração e os que se encontravam à procura do 1º emprego diminuíram a sua participação em 37,7%.

Sobre o nível de ensino de partida dos inscritos observe-se a Figura 2.5.24. Verifica-se que mais de um terço (34,3%) dos inscritos nos CQ já possuía o 3º CEB. Ligeiramente menos expressiva é a percentagem de indivíduos que possuía o ensino secundário (30,8%). As restantes formações de partida constituem, no seu conjunto, pouco mais de um terço do total de inscritos. Destas, 11,2% correspondem a inscrições de adultos com habilitações superiores ao ensino secundário.

[5] Criada pela Resolução nº 86/2009, de 21 de maio, regulamentada pelo Despacho nº 733/2009, de 6 de julho, foi objeto de alteração pelo Despacho nº 262/2012, de 21 de fevereiro, e pelo Despacho nº 424/2013, de 4 de março.

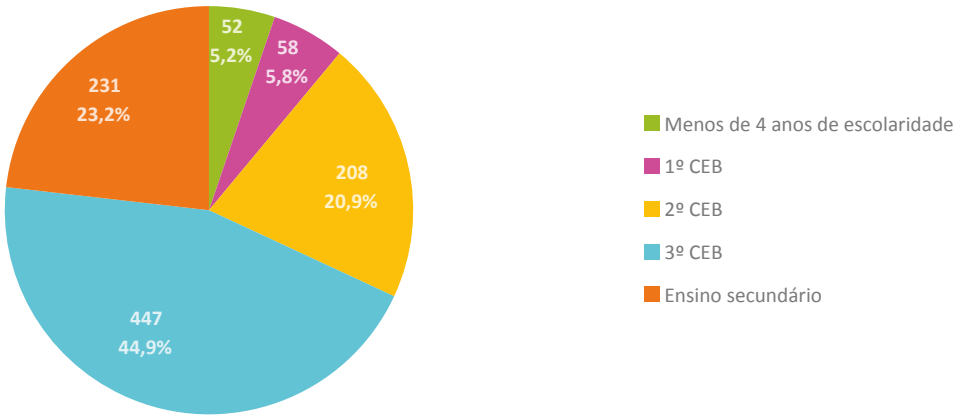
Figura 2.5.24. Inscritos em CQ (Nº e %), por nível de escolaridade de partida. Continente e RAM, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO Relatório mensal de 31 -12-2021).

À semelhança do que acontece no continente e na RAM, na Rede Valorizar da RAA, os adultos que possuem o 3º CEB são também os que representam a maior proporção (44,9%), em 2021 (Figura 2.5.25). Interessa ainda referir o facto de as alterações percentuais mais expressivas se verificarem na diminuição dos que integram o programa com apenas o 1º CEB (5,8% em 2021 contra 21,3% em 2019) e no aumento dos adultos que o fazem já com o ensino secundário (23,2% em 2021 contra 11,4% em 2019).

Figura 2.5.25. Inscritos na Rede Valorizar (Nº e %), por nível de ensino de partida. RAA, 2021



Fonte: CNE, a partir de SRJQPE/RAA

Como já foi referido, a chegada de um adulto ao CQ implica o desenvolvimento de várias etapas de trabalho: começa com o seu acolhimento, informação sobre a forma de funcionamento do CQ e do leque de ofertas disponível, diagnóstico e encaminhamento mais adequado. Só então se poderá iniciar o processo de RVCC de nível básico ou secundário, de âmbito escolar ou profissional, conforme a situação e interesse do adulto.

Então, uma questão relevante é saber quanto tempo demora até iniciar o processo. No caso dos processos de reconhecimento de competências escolares, o número de dias entre a inscrição no CQ e o início do processo de RVCC variou, em média, entre os quarenta e um dias para o nível básico e os quarenta e seis dias para o ensino secundário – dados de 2021, constantes da Figura 2.5.26. Assiste-se, assim, a uma redução temporal quando se toma como referência o ano de 2020.

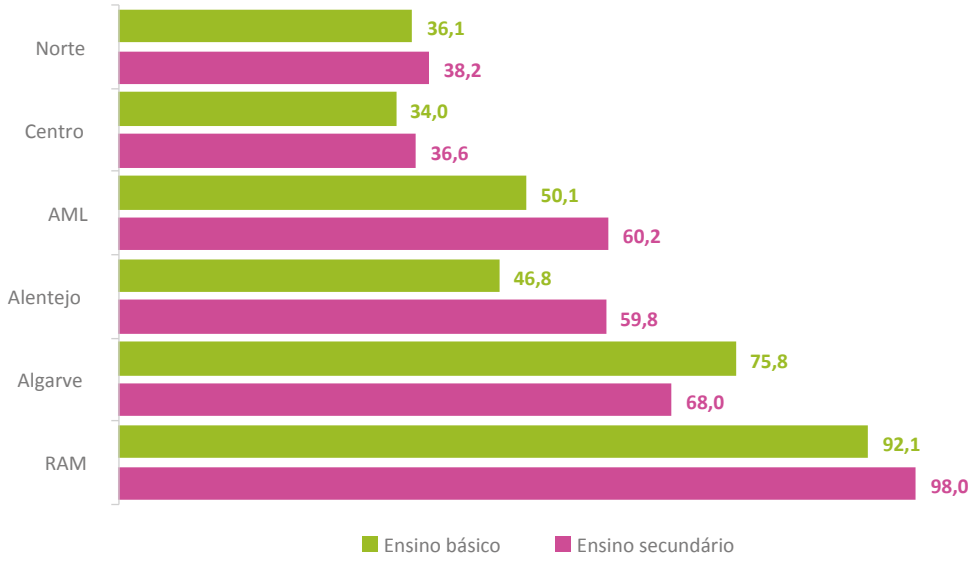
Figura 2.5.26. Número médio de dias entre a inscrição em CQ e a entrada em processo RVCC escolar, por nível de ensino. Continente e RAM

Nota: Estão incluídas as inscrições com data de 2020 e de 2021, independentemente da data de entrada em processo RVCC. Não estão incluídas as inscrições registadas no tipo de centro CQ com cód. CQEP nem as inscrições transferidas.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

Por NUTS II (Figura 2.5.27), os tempos médios, em 2021, indicam que são as zonas Centro e Norte que continuam a ser mais rápidas para se chegar ao processo de RVCC. No sentido oposto encontram-se a RAM e o Algarve.

Figura 2.5.27. Número médio de dias entre a inscrição em CQ e a entrada em processo de RVCC escolar, por NUTS II. Continente e RAM, 2021

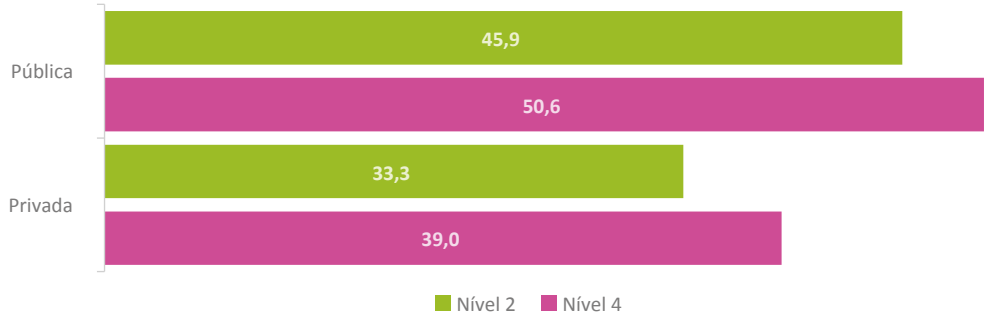


Nota: Estão incluídas as inscrições com data de 2020 e 2021, independentemente da data de entrada em processo RVCC. Não estão incluídas as inscrições registadas no tipo de centro CQ com cód. CQEP nem as inscrições transferidas.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Considerando os adultos encaminhados para RVCC profissional e tendo em conta a natureza das entidades, verifica-se que as entidades privadas demoram menos dias entre a inscrição e o início dos processos (Figura 2.5.28), do que as entidades públicas. Na realidade, face a 2019, nas entidades privadas, a média baixou em 15,6 dias no nível 2 e em 3,9 dias no nível 4. O nível 4 de qualificação nas entidades públicas foi o único que não baixou os valores de 2019, pois manteve-se quase inalterado em 2021.

Figura 2.5.28. Número médio de dias entre a data da inscrição e a entrada em processo de RVCC profissional, por natureza da entidade, por nível de qualificação. Continente e RAM 2021



Nota: Inclui as inscrições com data de 2020 e de 2021, com registo de ação de entrada em processo RVCC profissional, independentemente da data de entrada. Não estão incluídas as inscrições registadas no tipo de centro CQ com cód. CQEP nem as inscrições transferidas.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Formações modulares certificadas (FMC)

As Formações Modulares Certificadas podem ter uma carga horária de 25 ou de 50 horas e permitem adquirir as competências definidas nos referenciais de competências-chave dos níveis básico ou secundário ou dos referenciais de competências profissionais, constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). Servem para promover o acesso a qualificações, através de percursos flexíveis, modularizados e capitalizáveis.

Em 2020/2021, tal como em anos letivos anteriores, inscreveram-se mais adultos em FMC de nível secundário do que de nível básico (Tabela 2.5.6), mais concretamente, aqueles atingiram quase dois terços (63,3%) do conjunto dos matriculados.

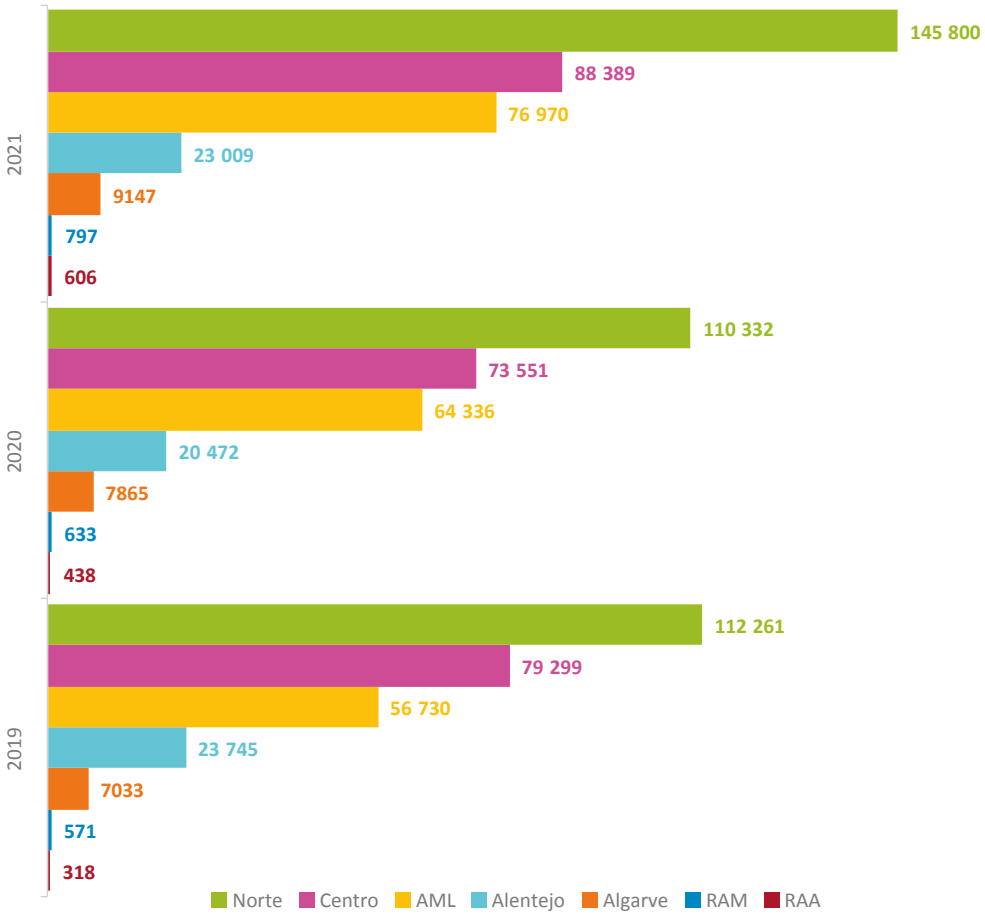
Tabela 2.5.6. Matriculados em FMC (Nº), por nível de ensino e por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal, 2020/2021

	Público	Privado	Total
Ensino básico	547	15	562
Ensino secundário	953	17	970
Total	**1500**	**32**	**1532**

Fonte: DGEEC, 2022

Sem distinguir as entidades que ministram as FMC, a Figura 2.5.29 apresenta a evolução do número de inscritos ao longo dos três últimos anos, por NUTS II. Constata-se que as regiões se podem agrupar de dois modos: as que nos últimos três anos têm vindo a aumentar o número de inscritos em FMC (AML, Algarve, RAM e RAA) e as que quebraram este dado em 2020 para voltarem a subir em 2021 (Alentejo, Norte e Centro). O total de adultos inscritos em FMC, em 2021, ascende a 344 718.

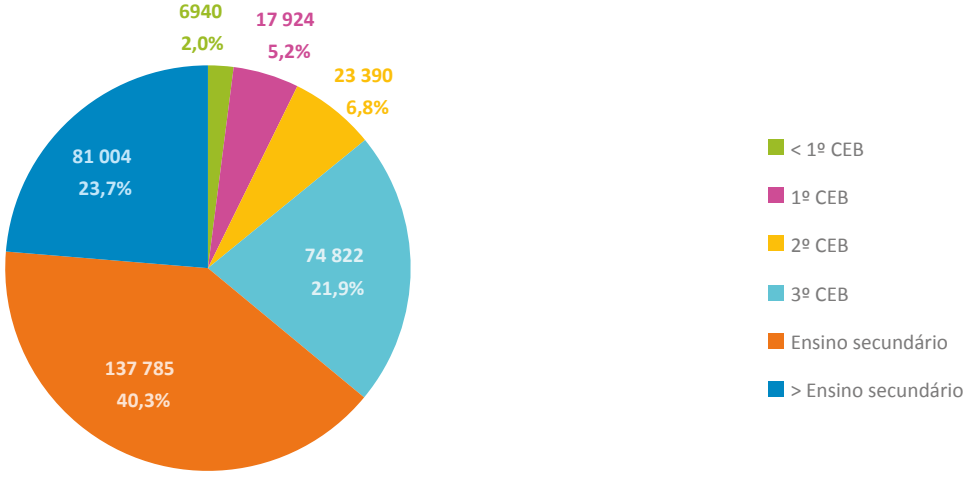
Figura 2.5.29. Evolução do número de inscritos em FMC, por NUTS II. Portugal



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Quase dois terços dos adultos que se inscreveram nas FMC (64%) possuíam o ensino secundário ou mais, como nível de habilitação de partida (Figura 2.5.30). Menos de um quarto (21,9%) tinha o ensino básico completo e 2% dos inscritos (o correspondente a 6940 pessoas) não tinha frequentado ou concluído o 1º CEB.

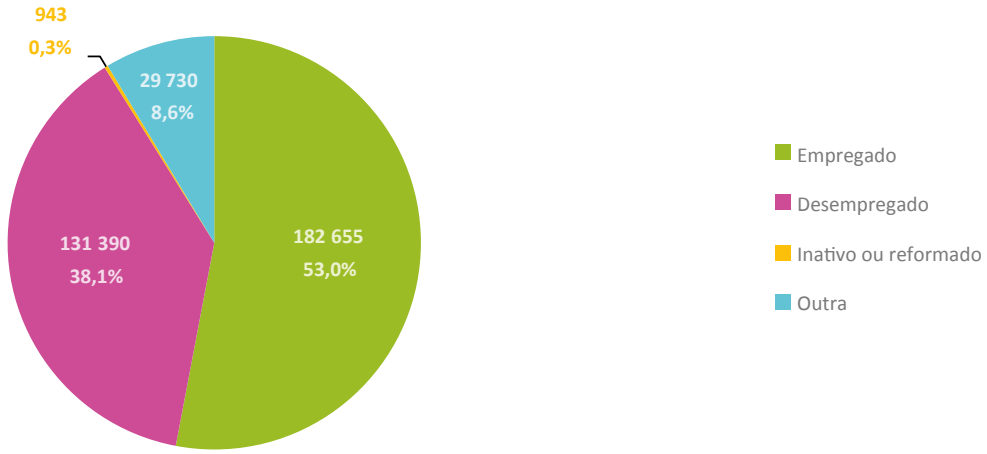
Figura 2.5.30. Adultos inscritos em FMC (Nº e %), por nível de escolaridade de partida. Portugal, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

No que diz respeito à situação face ao emprego, mais de metade dos adultos que se inscreveram em FMC (53%) são pessoas empregadas e 38,1% encontra-se em situação de desemprego (Figura 2.5.31). Percebe-se que se trata de uma formação importante, sobretudo em termos profissionais e cujas características parecem constituir uma mais-valia para pessoas que se encontram a trabalhar, inclusive para as que têm, no mínino, a escolaridade obrigatória de doze anos.

Figura 2.5.31. Inscritos em FMC (Nº e %), por situação face ao emprego. Portugal, 2021



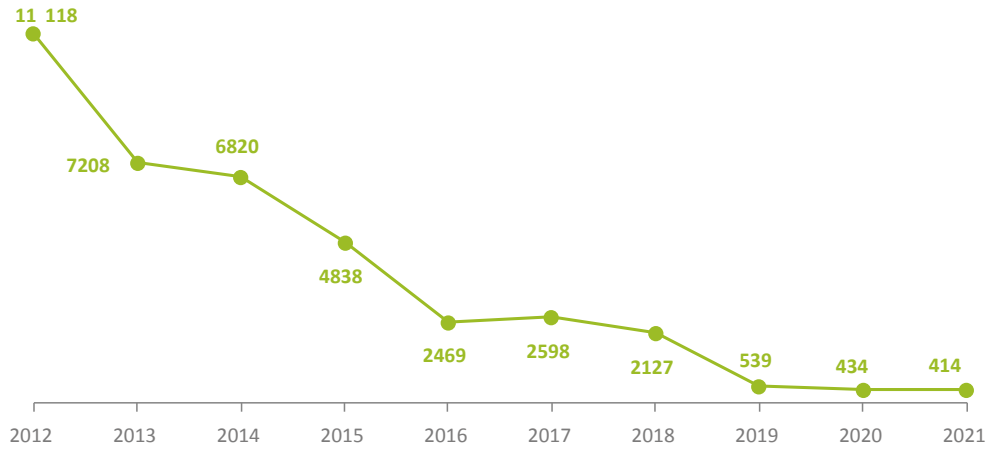
Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Formação em competências básicas (FCB)

O programa de formação em competências básicas[6] permite obter competências de leitura, escrita, cálculo e tecnologias de informação e comunicação necessárias para aceder a um curso EFA ou ser encaminhado para um processo de RVCC de nível básico. Destina-se a adultos com 18 ou mais anos que não tenham as ditas competências, independentemente de terem concluído ou apenas frequentado o 1º CEB.

A Figura 2.5.32 mostra a redução acentuada dos inscritos neste programa, em toda a série. Se, por um lado, se sabe que os adultos menos escolarizados são, de um modo geral, os mais difíceis de mobilizar para novas atividades de aprendizagem, por outro, os atores empresariais têm tendência para investir no desenvolvimento de áreas específicas que tragam benefícios imediatos em termos de produtividade e, por outro ainda, trata-se de um público que vai progressivamente saindo do sistema económico para dar lugar a trabalhadores mais jovens e muito provavelmente mais escolarizados.

Figura 2.5.32. Evolução do número de inscrições no programa de FCB. Continente



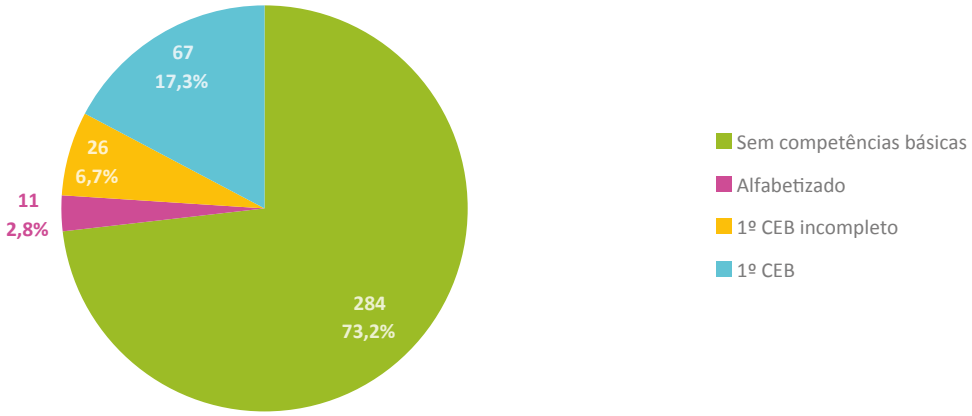
Nota: Em FCB contabilizam-se as inscrições em ações formativas registadas no SIGO, no estado "Concluída" ou "Em funcionamento", em entidades de natureza pública (escolas públicas e CFP do IEFP), segundo o ano de início (2020-2021).

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

[6] Portaria nº 216-C/2012, de 18 de julho, que altera a Portaria nº 1100/2010, de 22 de outubro

A Figura 2.5.33 indica que quase três quartos dos que frequentavam FCB, em 2021, não tinham competências básicas e que os inscritos já com o 1º CEB completo constituíam 17,3% dos indivíduos. Registe-se que a categoria "sem competências básicas" sofreu um aumento de 42,6 pp, de 2019 para 2021.

Figura 2.5.33. Inscritos em FCB (Nº e %), por escolaridade/nível de competências de partida. Continente, 2021

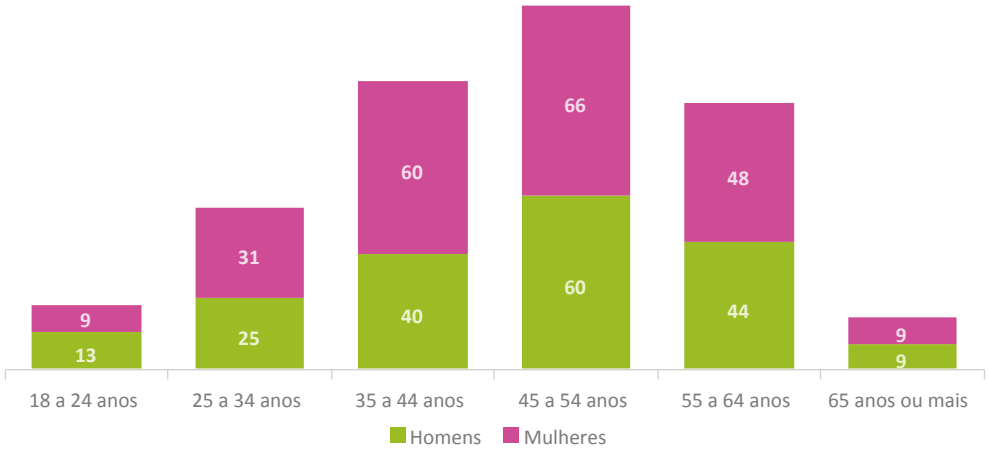


Nota: O número de inscrições e o número de adultos inscritos são contabilizados de forma diferente, já que estes podem proceder a mais do que uma inscrição. Além disso, há 20 inscritos que não apresentaram comprovativo de habilitações, pelo que não foram aqui incluídos.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

Numa reorganização dos dados, agora distribuídos por faixas etárias (Figura 2.5.34), constata-se que a faixa dos 45 aos 54 anos é a que mais inscrições tem. Quando se observa do ponto de vista da distribuição por sexo, constata-se que as mulheres se inscreveram em maior número (223), ascendendo os homens a 191.

Figura 2.5.34. Inscrições em FCB (Nº), por sexo e grupo etário. Continente, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

É igualmente de salientar que, em relação à situação face ao emprego, apenas se conhecem desempregados (306) e pessoas numa outra situação (102) diferente da de empregado e inativo ou reformado. Estes últimos não apresentaram qualquer registo.

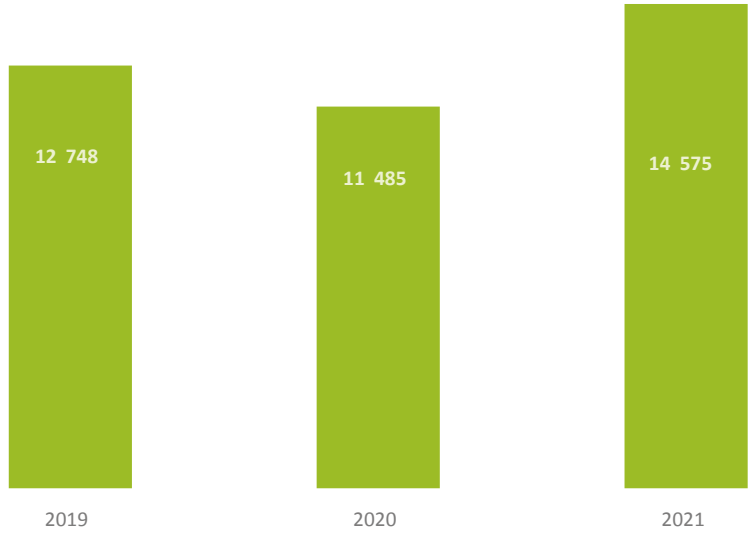
Português língua de acolhimento (PLA)

A Portaria nº 183/2020, de 5 de agosto, cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação. Foi aprovada com base na Portaria nº 1262/2009, de 15 de outubro, que criou os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), com a intenção de proporcionar uma resposta mais ajustada às necessidades da aprendizagem da língua portuguesa por cidadãos migrantes, alargando e aprofundando os programas públicos de ensino do português como língua não materna, contribuindo para a prevenção da discriminação em função da origem e promovendo a igualdade (Portaria nº 183/2020, de 5 de agosto).

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

No relatório *Estado da Educação 2019*, referiu-se a quintuplicação dos dados na década de 2010. Agora, partindo do último desses valores (o de 2019), verifica-se que os registos se mantêm elevados, continuando a aumentar: em 2021, o número de inscrições em PLA progrediu 14,3% face a 2019 (Figura 2.5.35).

Figura 2.5.35. Evolução do número de inscrições em PLA. Continente

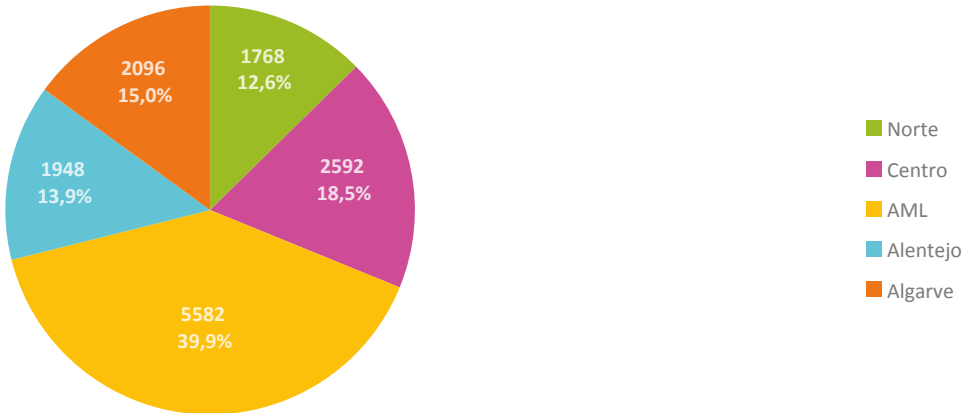


Nota: Em PLA estão incluídos inscritos em PFOL de 01-01-2020 a 05-08-2020.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

A AML continua a ser a região do país que mais inscritos em PLA recebe (Figura 2.5.36). De facto, os valores encontrados em 2021, em cada uma das NUTS II, enquadram-se numa distribuição muito semelhante à de 2019: as ligeiras diferenças traduzem-se num aumento nas zonas Centro (4,4 pp) e Alentejo (0,2 pp) e na diminuição das restantes: Norte, 1,1 pp; AML, 1 pp; Algarve, 2,7 pp.

Figura 2.5.36. Inscritos em PLA (Nº e %), por NUTS II. Continente, 2021

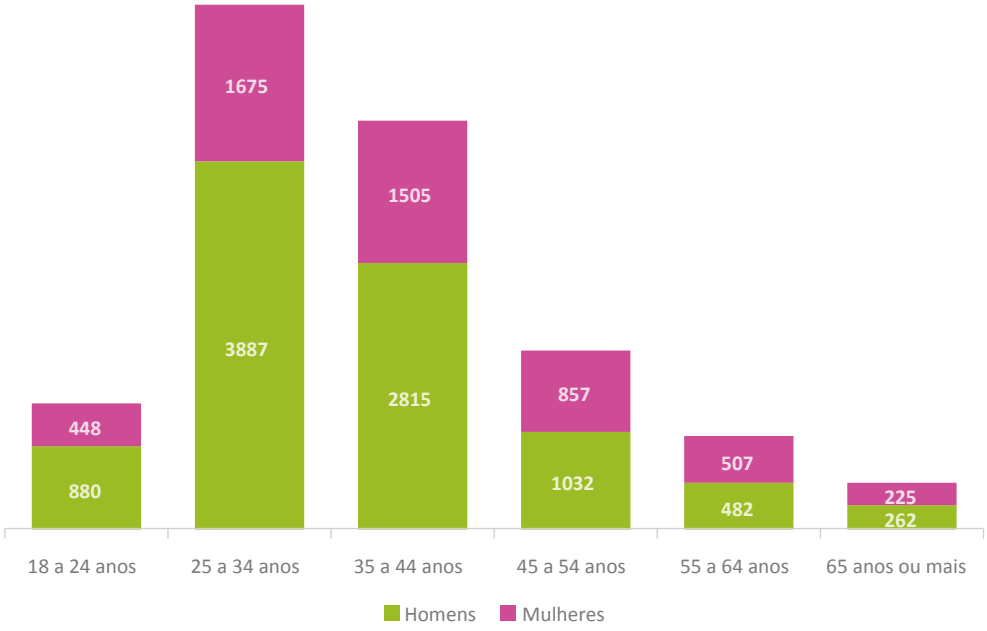


Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Através da leitura da Figura 2.5.37 percebe-se que a distribuição destes adultos por grupos etários tem um comportamento semelhante ao de anos anteriores: a faixa etária mais representativa situa-se entre os 25 e os 34 anos; depois, o número de inscrições em PLA vai progressivamente reduzindo, sendo que o grupo etário dos 18 aos 24 anos se situa imediatamente antes do dos 55 aos 64 anos. Acresce salientar que, comparativamente, há poucas mulheres neste processo, sendo que

o fosso entre os dois sexos se agravou de 2019 para 2021. Atribuindo um exemplo ao que se acaba de dizer, na faixa etária mais significativa (dos 25 aos 34 anos), em 2019, os homens representavam quase o dobro das mulheres, em 2021, correspondem a mais de dois terços (69,9%). Situação que, muito provavelmente, está relacionada com as novas vagas imigratórias que Portugal tem recebido.

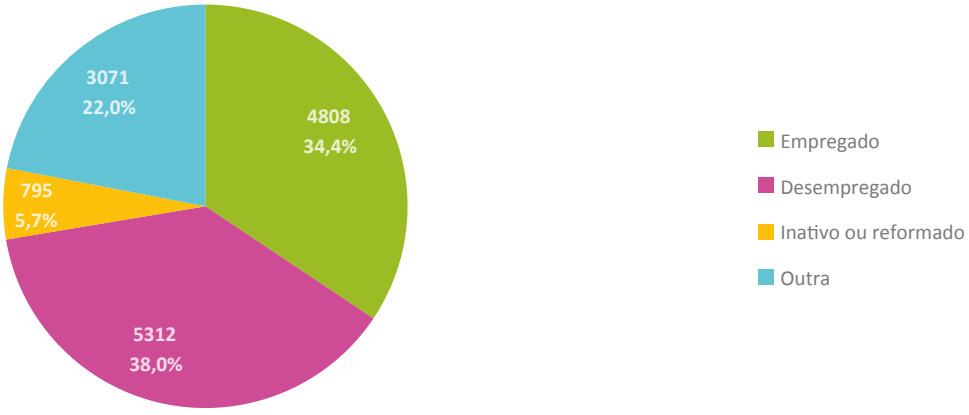
Figura 2.5.37. Inscrições em PLA (Nº), por sexo e grupo etário. Continente, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Passando agora à situação face ao emprego destes indivíduos, no continente (Figura 2.5.38), verifica-se que, apesar de a diferença ser pequena, o grupo dos desempregados é o mais representativo. Esta informação contraria os dados de 2019, em que o mais expressivo era o dos empregados.

Figura 2.5.38. Inscritos em PLA (Nº e %), por situação face ao emprego. Continente, 2021



Nota: Em PLA são contabilizados de forma diferente o número de inscrições e o número de adultos inscritos, já que estes podem proceder a mais do que uma inscrição.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07- 2022)

Na Região Autónoma dos Açores, segundo a DREAE, em 2021, no Programa Português para Todos, organizaram-se duas turmas de PFOL (a nomenclatura mantém-se), que envolveram 36 adultos, em duas ilhas: S. Miguel e Terceira.

Esta é uma forma de favorecer as condições de acolhimento à imigração que se tem feito sentir de sobremaneira em todas as regiões.

Resultados

Os resultados no ensino básico, no que às certificações diz respeito, revelam que, no continente e na RAA, são os processos RVCC que mais concluíram os processos iniciados, quando comparados com as outras ofertas formativas; na RAM não existe muita diferença entre as três ofertas aí existentes, no entanto os cursos EFA são os que mais conclusões registaram. A Tabela 2.5.7 confirma estas observações. Acresce a informação de que foi a região Norte a que certificou mais adultos em 2020/2021.

Tabela 2.5.7. Adultos que concluíram o ensino básico (Nº), por oferta formativa e por NUTS II. Portugal, 2020/2021

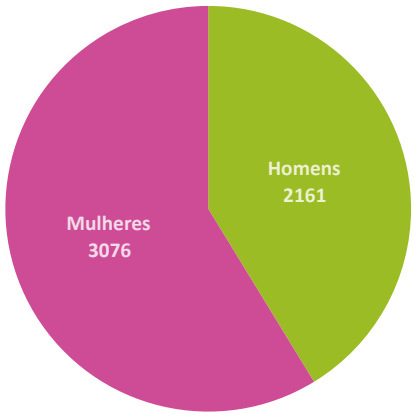
	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	440	263	398	75	20	15	94
ER			66				
Processos RVCC	1466	776	618	179	117	403	66
FMC	37	15	65	38	1		85

Fonte: DGEEC, 2022

Não é possível estimar as taxas de conclusão ou de transição dos cursos EFA ou dos processos de RVCC, pois os resultados não revelariam a evolução da situação, uma vez que estas ofertas educativas e formativas se desenvolvem em função das unidades de competência ou unidades de formação definidas nos referenciais de âmbito escolar e profissional/Catálogo Nacional de Qualificações, podendo os percursos ser interrompidos sem a certificação completa e retomados mais tarde a partir da certificação parcial que se obteve anteriormente. Além do mais, recorde-se que desde o momento da inscrição até à certificação pode decorrer mais de um ano.

Relativamente à distribuição das certificações no ensino básico em Portugal, por sexo, verifica-se que, tal como nas matrículas, são as mulheres que representam a maioria, com 58,7% no ano letivo de 2020/2021 (Figura 2.5.39).

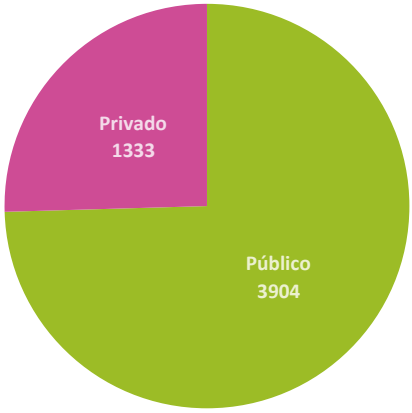
Figura 2.5.39. Adultos que concluíram as ofertas formativas de ensino básico (Nº), por sexo. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Havendo valores continuada e substancialmente mais elevados ao nível das inscrições nas entidades de natureza pública, naturalmente, também em termos de certificação, são esses os que mais se destacam, como revela a Figura 2.5.40: 75% do total no que se refere ao ensino básico, em 2020/2021. Apesar de tudo, trata-se de uma proporção inferior à das entidades privadas, quando confrontada com as proporções das matrículas.

Figura 2.5.40. Adultos que concluíram as ofertas de ensino básico (Nº), por natureza da entidade. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A situação relativamente ao ensino secundário segue o mesmo padrão do ensino básico no que respeita ao peso das certificações, por tipo de oferta formativa. Em 2020/2021, os processos de RVCC certificaram mais de metade do conjunto dos adultos que concluíram as outras três ofertas formativas (56,5%), enquanto os cursos EFA certificaram 31,3% (Tabela 2.5.8).

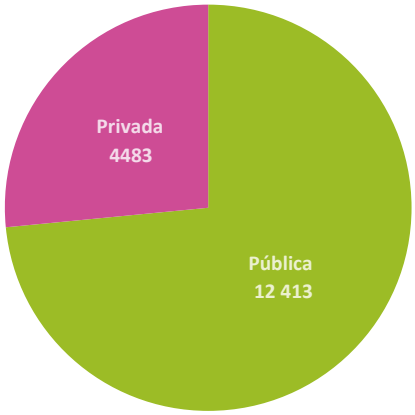
Tabela 2.5.8. Adultos que concluíram o ensino secundário (Nº), por oferta formativa e por NUTS II. Portugal, 2020/2021

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	1250	1157	1692	368	318	28	476
ER	475	166	776	17	12	20	
Processos RVCC	3345	2063	2767	616	334	369	57
FMC	98	120	227	38	17		90

Fonte: DGEEC, 2022

Paralelamente, a Tabela 2.5.8 mostra o peso relativo de cada uma das NUTS II, no conjunto dos adultos certificados ao nível do ensino secundário. Verifica-se, pois, que a proporção de cada região se aproxima das mesmas relacionadas com as inscrições, tal como acontece em relação à natureza das entidades formadoras (Figura 2.5.41).

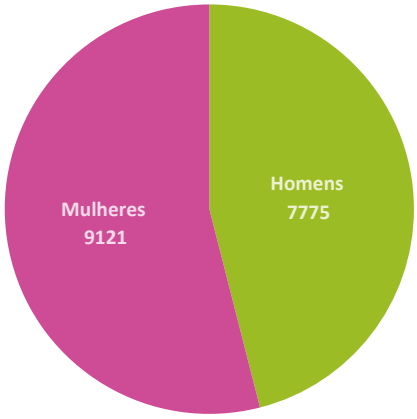
Figura 2.5.41. Adultos que concluíram as ofertas de ensino secundário (Nº), por natureza da entidade. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Quanto à distribuição por sexo, as mulheres correspondem a 54,0% dos que concluíram ofertas de ensino secundário, conforme se constata na Figura 2.5.42.

Figura 2.5.42. Adultos que concluíram as ofertas de ensino secundário (Nº), por sexo. Portugal, 2020/2021

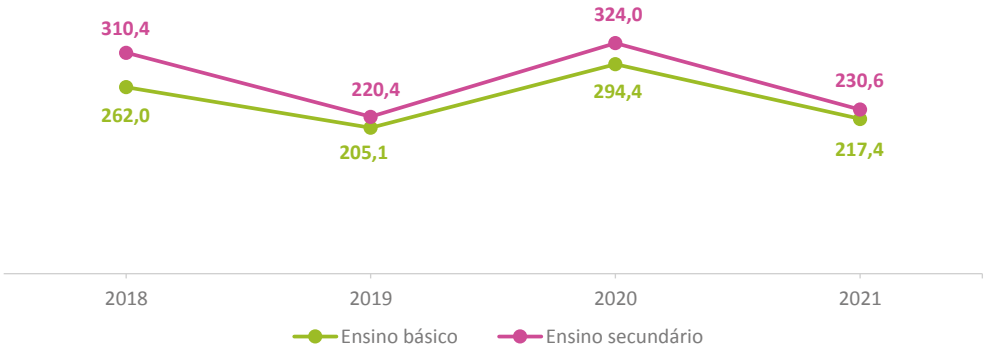


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A fim de obter a certificação escolar num CQ de nível básico, secundário ou profissional (nível 2 ou 4 do QNQ), os candidatos têm de se apresentar perante um júri de certificação, depois de desenvolverem tanto o processo de RVCC como a formação complementar obrigatória. Consta da Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto, que "na certificação de competências escolares, a prova de certificação consiste na apresentação, perante o júri, de uma exposição e reflexão subordinada a uma temática integradora trabalhada no âmbito do portefólio que evidencie saberes e competências das diferentes áreas de competências-chave do respetivo referencial" (nº 3 do artº 18). Para esse fim, o júri é constituído por "um formador ou professor de cada uma das áreas de competências-chave e o técnico de orientação, reconhecimento e validação de competências que acompanhou o processo do candidato, quando se trate de certificação escolar" (alínea a, nº 1, artº 19).

Por isso, como se dizia anteriormente, o processo é longo. Entre o momento da inscrição do adulto num CQ e a sua certificação escolar podem decorrer mais de 7 meses, quer no nível básico quer no nível secundário (Figura 2.5.43). Em 2021, verificou-se uma diminuição da diferença entre os dois ciclos de ensino que, em média, foi de cerca de 13 dias. Apesar de se ter pensado que se poderia sentir algum efeito do confinamento a que as pessoas estiveram sujeitas, a série de quatro anos não permite retirar conclusões a esse nível, pois a oscilação de ano para ano é relativamente elevada e sem grandes diferenças entre o período de confinamento e o anterior.

Figura 2.5.43. Evolução do número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação escolar total, por nível de ensino. Continente e RAM

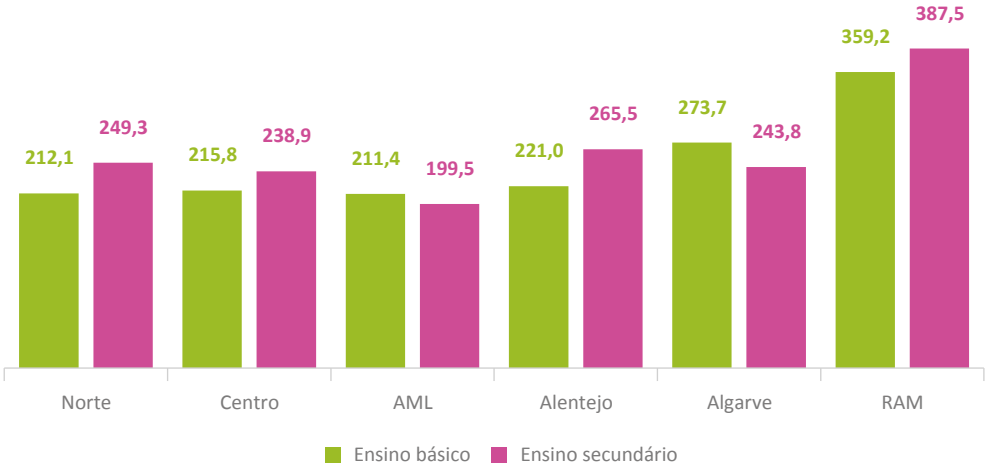


Nota: Inclui as inscrições no estado de certificado total, com data de inscrição em 2020 e em 2021. O nível básico inclui as certificações B1, B2 e B3. Não inclui as inscrições registadas no tipo de centro CQ com cód. CQEP, nem inscrições transferidas.

Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Voltando a 2021, constata-se que, na maior parte das NUTS II, os inscritos no ensino secundário precisam de mais tempo para atingir os seus objetivos de formação do que os do ensino básico. Todavia, tanto na AML como no Algarve, foi para os processos do ensino básico que, em média, foram necessários mais dias (Figura 2.5.44). Além disso, de todas as regiões, a RAM é a que toma a dianteira neste processo demorado.

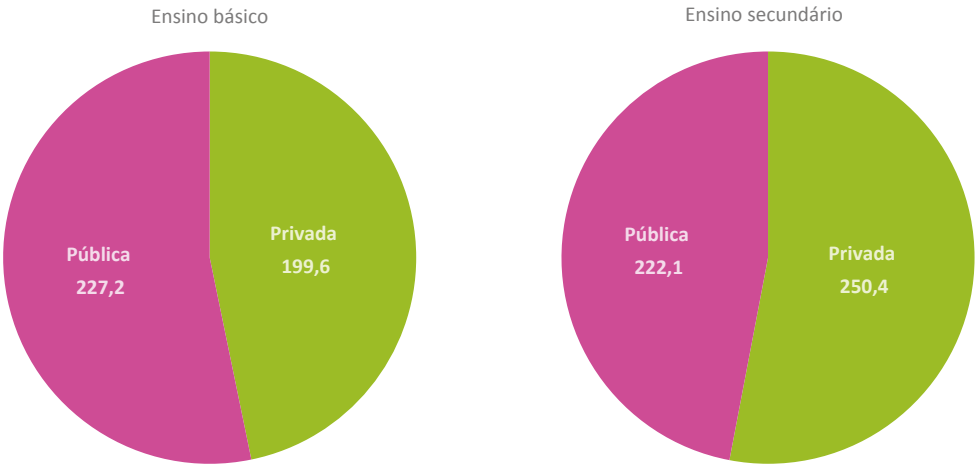
Figura 2.5.44. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação escolar total, por nível de ensino e por NUTS II. Continente e RAM, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

A observação da Figura 2.5.45 revela que há diferença entre os tempos necessários para alcançar a certificação em entidades públicas e privadas. Se, por um lado, no ensino básico, as escolas privadas demoram menos tempo neste processo (menos 27 dias), por outro, ao nível do ensino secundário, são as escolas públicas que o fazem em menos tempo (menos 28 dias).

Figura 2.5.45. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação escolar total, por nível de ensino e por natureza da entidade. Continente e RAM, 2021

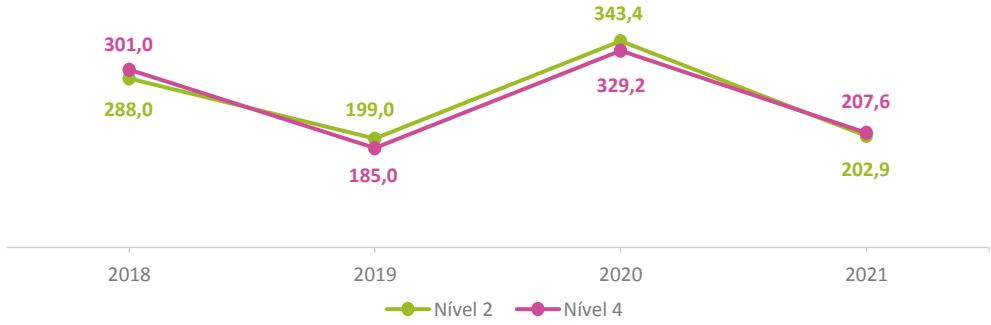


Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

Sobre a já mencionada Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto, relativamente à certificação profissional, sabe-se que "na certificação de competências profissionais, a prova de certificação consiste numa demonstração eminentemente prática, perante o júri, das competências detidas no âmbito do referencial de competências profissionais" (Portaria nº 232/2016, de 29 de agosto, nº 4, artº 18). Esse júri é constituído por "dois formadores com qualificação técnica adequada na área de educação e formação do referencial visado e, pelo menos, cinco anos de experiência profissional, o formador que acompanhou o processo do candidato, um representante das associações empresariais ou de entidades empregadoras e um representante das associações sindicais dos setores de atividade económica daquela área" (alínea b, nº 1, artº 19).

O número médio de dias necessários até à certificação profissional destes adultos (Figura 2.5.46) apresenta uma oscilação similar à dos da certificação escolar, nos quatro anos considerados (de 2018 a 2021). Porém, na certificação profissional a diferença de dias entre o nível 2 e o nível 4 é mínima. Se é verdade que em 2019 se observaram valores inferiores aos de 2018, também é verdade que voltaram a subir e novamente a descer. De qualquer modo, em 2021, não se atingiram valores tão baixos quanto em 2019.

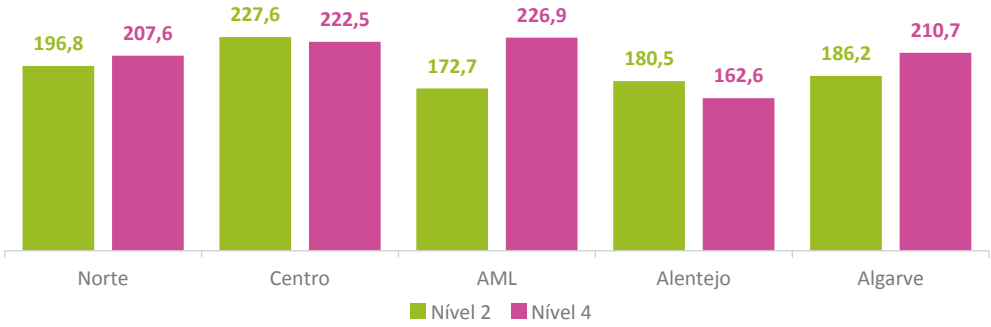
Figura 2.5.46. Evolução do número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação profissional total, por nível de qualificação. Continente



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Segundo a informação disponibilizada pela ANQEP, desde 2019 que a RAM não procedeu a certificações de âmbito profissional de nível 4. As de nível 2 deixaram de existir, nesta região autónoma, apenas em 2021. No continente, a maior diferença média de dias entre ambos os níveis situa-se na AML, onde o processo de certificação profissional de nível 4 demora quase dois meses mais do que a de nível 2. A Figura 2.5.47 também revela que, no conjunto dos níveis, o Centro é a região que demora mais dias neste processo e o Alentejo a que demora menos.

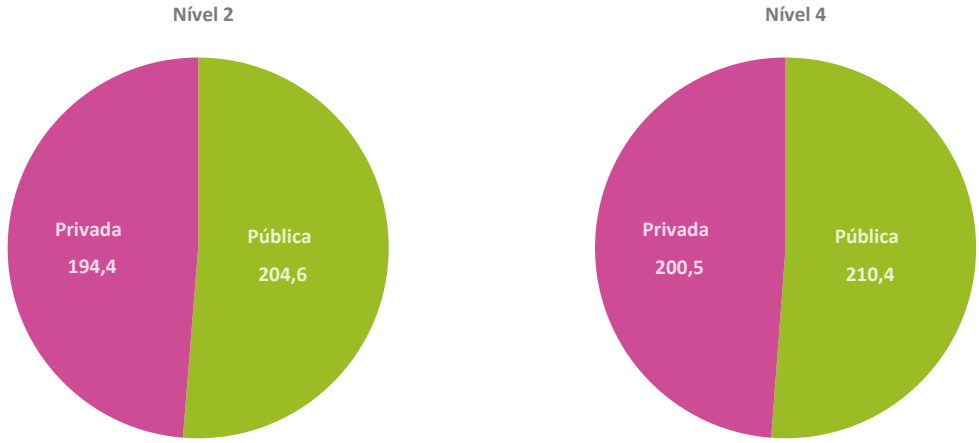
Figura 2.5.47. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação profissional total, por nível de qualificação e por NUTS II. Continente, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022).

Sobre a diferença entre a natureza das entidades certificadoras, através da Figura 2.5.48, observa-se que, para completar qualquer um dos níveis de certificação (2 ou 4), os CQ pertencentes a entidades privadas careceram de menos tempo do que os de entidades públicas. A diferença situa-se à volta dos dez dias.

Figura 2.5.48. Número médio de dias entre a data da inscrição em CQ e a certificação profissional total, por nível de qualificação e por natureza da entidade. Continente, 2021



Fonte: CNE, a partir de ANQEP (SIGO, dados provisórios de 11-07-2022)

Depois da explanação dos dados trabalhados neste subcapítulo é possível afirmar que Portugal, estando há uma década atrás muito distante dos valores de referência no que diz respeito à alfabetização e à escolarização de níveis elevados, tem tentado recuperar a formação dos seus cidadãos e tem conseguido progredir paulatinamente. Por esta razão já conseguiu ultrapassar a média dos países da UE27 (10,8%), aproximando-se da fasquia definida na Meta 8 da Educação e Formação da *Estratégia Europa 2020*: 15% de participação em atividades próprias (Eurostat, 2022). Em 2020, Portugal atingiu os 12,9%. Não obstante, é preciso continuar a fazer um grande esforço, pois foi já definida nova meta para 2030. A Comissão Europeia, no *Plano de Ação do Pilar Europeu dos Direitos Sociais*, identificou para esse ano a meta de 60% de participação anual dos adultos em ações de formação. Pretende-se com isto dotar todas as pessoas do direito a uma vida inclusiva e de qualidade, condições necessárias para saber gerir com êxito as transições no mercado de trabalho. Com a Portaria nº 86/2022, de 4 de fevereiro, que reformula os cursos de educação e formação de adultos, Portugal pretende dar-lhes novo impulso por se configurarem como "uma modalidade de formação de dupla certificação particularmente adaptada às necessidades dos adultos sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário" (Portaria nº 86/2022, de 4 de fevereiro).

Outro aspeto que importa realçar é o facto de a procura de formação por parte dos adultos, apesar de algumas oscilações, parecer começar, por um lado, a estabilizar e, por outro, a ser mais expressiva nos níveis de ensino mais elevados, o que faz com que o nível de ensino de partida seja também mais avançado. Juntam-se a estes dados a evolução das inscrições no programa de competências básicas que, de forma consistente, tiveram uma quebra muito expressiva. Ou seja, as evidências provenientes destes indicadores com diminuição relativa da formação mais elementar e aumento da mais avançada parecem convergir para o reforço da diminuição de iletrados em Portugal. Apesar de tudo, estes dados podem ainda denunciar o reconhecimento das mais-valias da formação ao longo da vida, como forma de também potenciar melhor a ascenção profissional, com acesso a melhores funções, a melhores condições de trabalho e a melhores salários.

Mas falar de aprendizagem ao longo da vida, numa sociedade em que a esperança de vida supera os 85 anos, significa ir além das estatísticas que normalmente se referem ao período de vida ativa, i.e., até aos 65 anos. Ora, acompanhando o aumento da longevidade das últimas décadas, muitas pessoas reformadas continuam a ocupar o seu tempo com aprendizagens mais ou menos formais. As chamadas academias seniores ou universidades da terceira idade desempenham um papel muito importante a este nível. Por vezes estas instituições associam-se como forma de melhor mobilizar a população adulta para a participação em novas atividades. A Rede de Universidades Seniores (RUTIS) é a sua representante. Apesar de alguma vulnerabilidade dos dados disponibilizados, devido à pandemia e às várias interrupções causadas pelos confinamentos, funcionaram cerca de 330 universidades seniores, abarcando cerca de 65 mil participantes. Estes valores revelam uma progressão positiva, pois, em 2018/2019, a nível nacional, a RUTIS contava com 315 universidades e 47 562 participantes (CNE, 2020a).

As interrupções referidas não são de estranhar, porquanto o risco de exclusão digital está iminente para cerca de 40% dos adultos europeus (European Commission (2021a). As mesmas estatísticas sobre a educação e formação de adultos revelam que, em Portugal, quase metade dos adultos entre os 25 e os 64 anos (46%) não tem competências digitais ou tem-nas de forma muito elementar, não sendo por isso assíduos no uso da Internet. Há, então, ainda um longo caminho a percorrer, pelo que se mantem atualizada a recomendação nº 2/2019 do CNE (2019a), para uma política pública de investimento na educação e formação de adultos, em vários sentidos, nomeadamente em *não se deixar ninguém para trás* (a limitação das estatísticas aos adultos ativos com menos de 65 anos implica uma desconsideração dos cidadãos mais velhos); em se alargar a intervenção a todas as regiões do país, o que implica uma forte valorização do local; em ir ao encontro das necessidades observadas junto dos destinatários.

Destaques

- Portugal, em linha com a média da UE27, encontra-se a 3 pp de atingir a meta de 96% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória a participarem nos programas de educação e cuidados na primeira infância.

- Em 2020, em Portugal, a percentagem de crianças com menos de 3 anos de idade cuidadas exclusivamente pelos pais era de 22% (-4 pp do que em 2012); a média da UE27 situava-se nos 53,4%.

- Na RAA, ao longo da última década, registou-se uma tendência crescente do número de crianças em creches e em amas. Na RAM, após uma subida contínua desde 2015/2016, o número de crianças em creche diminuiu cerca de 5% no último ano.

- A taxa de cobertura das respostas sociais para a primeira infância, na RAA, ainda é inferior a 50%; na RAM, atingiu os 58%.

- Enquanto na RAA, as creches estão integradas exclusivamente na rede privada, maioritariamente em entidades não lucrativas; na RAM, um quarto do número deste tipo de respostas sociais pertence à rede pública.

- Em Portugal, a percentagem de crianças em risco de pobreza ou exclusão social que se encontram em estruturas de acolhimento formal é inferior à das crianças que não estão em risco (-12 pp).

- No Continente, das 5477 ofertas de educação pré-escolar, 60,1% pertenciam à rede pública. A maior parte das ofertas encontra-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.

- Em Portugal, cerca de um quarto (27,3%) das crianças inscritas na educação pré-escolar tinha 3 anos (o valor mais baixo da década); com 6 ou mais anos era de 5,1% (quase o triplo do valor do início da série).

- Em 2020/2021, o número de crianças inscritas na educação pré-escolar registou um aumento na rede pública (+2365) e uma diminuição na rede privada (-2413), relativamente ao ano anterior.

- A Área Metropolitana de Lisboa é a única região onde a maioria das crianças estava inscrita em estabelecimentos de natureza privada.

- Em Portugal, a taxa real de pré-escolarização (dos 3 aos 5 anos) registou 90,4%, em 2020/2021, o que corresponde a uma descida de 2,4 pp face ao ano anterior.

- Em 2021, Portugal registou o maior número médio de horas semanais de frequência de estruturas formais de cuidados para a primeira infância por crianças dos 3 anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória (39,2 horas), mais 13,6 horas semanais que a média da UE27.

- Dos 905 748 alunos matriculados no ensino básico, 98,4% frequentava o ensino geral e 87,7% encontrava-se em estabelecimentos de ensino público.

- O número de alunos matriculados no ensino básico teve uma redução de 16,8% relativamente ao início da década e de 2,7% face a 2019/2020.

- A maioria dos alunos que frequentava o ensino básico encontrava-se na idade ideal de frequência. Contudo, subsiste um desfasamento que aumenta à medida que se avança na escolaridade e em ofertas como CEF, PIEF e PCA.

- Matricularam-se no ensino básico 67 095 alunos estrangeiros (7,4% do total de alunos), de 182 nacionalidades, mais de metade dos quais na Área Metropolitana de Lisboa.

- A taxa real de escolarização mantém a tendência crescente dos últimos anos no 1º CEB (97,4%) e no 3º CEB (91,9%), enquanto a do 2º CEB (89,0%) regista um ligeiro decréscimo face ao ano letivo anterior.

- Em crescimento desde 2012/2013, a taxa de conclusão do ensino básico situava-se em 97,2%, em 2020/2021, ligeiramente abaixo da registada no ano anterior. Neste mesmo ano letivo, a diferença entre as taxas de conclusão do ensino público e do ensino privado foi de 2,2 pp, o valor mais baixo dos últimos anos.

- A maior parte dos alunos (89,8%) concluiu o 3º CEB no tempo esperado, registando-se uma tendência de melhoria de percursos diretos de sucesso neste ciclo de ensino desde 2017/2018. A diferença entre a taxa de conclusão e a taxa de conclusão no tempo esperado (7,9 pp) foi a menor dos últimos quatro anos.

- A taxa de retenção e desistência no ensino básico revelou uma inversão da tendência descendente registada nos últimos anos, voltando a atingir o valor registado em 2018/2019 (3,1%).

- No ensino básico, a disparidade entre a taxa de retenção e desistência dos alunos de nacionalidade portuguesa (3,7%) e a dos alunos estrangeiros (9,5%) revelou-se mais acentuada no 3º CEB.

- Os resultados do *Estudo de aferição amostral do ensino básico* (2021) apontam para um desempenho inferior dos alunos em comparação com os resultados obtidos nas provas de aferição de 2019, sobretudo nas disciplinas de Matemática do 8º ano e de Português do 5º ano. Evidenciam também um desempenho mais modesto nas questões que pressupõem maior complexidade cognitiva, independentemente das áreas disciplinares avaliadas e do ano de escolaridade, exceto em Inglês e em Português no 5º ano.

- Mais de metade dos cursos disponibilizados para a frequência do ensino secundário são cursos profissionais (51,4%), enquanto os científico-humanísticos representam cerca de 40% da oferta.

- Nos cursos científico-humanísticos mantém-se a tendência de um maior número de ofertas de cursos de ciências e tecnologias (34,4%) e de línguas e humanidades (30,9%). Estas são também as que têm um maior número de alunos matriculados, 51,2% e 27,7% respetivamente.

- Em 2020/2021, apenas os cursos científico-humanísticos registaram um aumento do número de alunos matriculados relativamente ao ano anterior. O número global de alunos matriculados no ensino secundário acompanhou a tendência decrescente registada nos últimos anos, atingindo o valor mais baixo (350 010) desde 2013/2014.

- Nos cursos científico-humanísticos, cursos com planos próprios e cursos artísticos especializados, observou-se uma proporção mais elevada de alunos na idade ideal de frequência, por ano de escolaridade, do que nos cursos profissionais e nos cursos de educação e formação.

- Matricularam-se no ensino secundário 25 234 alunos estrangeiros (7,2% do total de alunos), de 151 nacionalidades, mais de metade dos quais na Área Metropolitana de Lisboa.

- A taxa real de escolarização no ensino secundário (85,9%) atingiu o valor mais alto desde há 15 anos. Os valores mais elevados registaram-se no Alto Minho (95,6%), no Cávado (93,2%), no Médio Tejo (91,4%) e na Área Metropolitana do Porto (91,3%), enquanto o mais baixo se encontrava na Região Autónoma dos Açores (55,7%).

- A taxa de conclusão do ensino secundário (87,1%) manteve a tendência crescente, com mais 2,5 pp face a 2019/2020, quer nos Cursos Profissionais (83,0%) quer nos Cursos Científico-Humanísticos (89,1%).

- Em 2020/2021, a percentagem de alunos que concluiu o ensino secundário no tempo esperado registou o valor mais elevado de uma série de sete anos letivos (76% nos cursos científico-humanísticos e 70% nos cursos profissionais).

- A taxa de retenção e desistência no ensino secundário foi de 8,3%, em 2020/2021, o valor mais baixo registado na década.

- A disparidade entre a taxa de retenção e desistência dos alunos de nacionalidade portuguesa (7,4%) e a dos alunos estrangeiros (17,6%), que frequentam o ensino secundário, revelou-se mais acentuada em 2020/2021 do que em 2011/2012.

- As disciplinas de línguas estrangeiras registaram percentagens de aprovação de exame nacional (1ª fase) acima dos 90%, enquanto a disciplina de Física e Química A teve a menor taxa de aprovação (52,1%).

- Em 2020, verificou-se que, em quase todas as disciplinas de exame, os 10% de alunos com piores resultados (Percentil 10) tiveram classificações mais baixas do que no ano anterior ou no ano seguinte, enquanto os alunos com melhores desempenhos elevaram a fasquia das suas classificações nesse mesmo ano.

- Em 2020/2021, registaram-se 4888 matriculados em cursos de especialização tecnológica (3181 homens e 1707 mulheres) e 1206 diplomados.

- Evolução positiva no número de inscritos nos dois subsistemas de ensino superior, atingindo 261 299 estudantes no ensino universitário e 150 696 no ensino politécnico.

- Dos inscritos em cursos de formação inicial, no 1º ano, pela primeira vez, em STEM, 3662 estudantes estavam em cursos técnicos superiores profissionais e 23 744 em cursos de licenciatura de 1º ciclo e de mestrado integrado.

- As áreas de educação e formação com menor número de inscritos no ensino superior foram a de *Tecnologias da informação e comunicação*, seguida da *Educação*.

- Em 2020/2021, face ao ano anterior inscreveram-se menos 14,4% de alunos em programas de mobilidade internacional, verificando-se uma redução de inscritos em programas de mobilidade de crédito e um aumento em programas de mobilidade de grau.

- Relativamente ao ano anterior, o número de diplomados no ensino superior aumentou 6%, em cursos/ciclos de estudo que conferem um nível de formação entre a CITE 5 e 8, sendo de 90 920 em 2020/2021.

- O número de estudantes diplomados em STEM, em 2020/2021, foi de 1823 em cursos técnicos superiores profissionais e de 13 293 em cursos de licenciatura de 1º ciclo e de mestrado integrado.

- Em 2021, a taxa de emprego dos recém-diplomados em Portugal situou-se abaixo da média da UE27: 75,6% de homens, contra 81,1% da UE27 e 76,7% de mulheres, contra 78,2% da UE27. Destaca-se, no entanto, o facto de em Portugal a taxa de empregabilidade das mulheres recém-diplomadas ser superior à dos homens.

- O curso de Educação Básica, que dá acesso ao mestrado que habilita para a docência (educação pré-escolar e 1º e 2º CEB), apresentou 840 vagas, mas só foram colocados 788 estudantes nas três fases do CNA.

- As 144 ofertas de mestrado conferentes de habilitação para a docência, em funcionamento em 2020/2021, registaram 2324 estudantes inscritos no 1º ano. Neste ano, diplomaram-se em cursos desta tipologia 1531 estudantes.

- Número reduzido de diplomados com mestrado que habilita para a docência em determinados grupos disciplinares, nomeadamente nas áreas de Física e Química, Filosofia, Informática, Matemática, Biologia e Geologia, Português e Línguas estrangeiras.

- Em 2021, Portugal continuou sem atingir a Meta 8 da Educação e Formação – 15% de participação em atividades destinadas a adultos dos 24 aos 65 anos – mas aproximou-se mais desse objetivo do que a média da UE27 (10,8%) ao registar 12,9%.

- Os anos 2020 e 2021 foram de retoma do número de entidades com ofertas educativas para adultos: 1207, o segundo valor mais alto da última década.

- Em 2021, o conjunto das escolas públicas e privadas continuava a deter mais de metade (52,7%) do total da rede de Centros Qualifica. Do conjunto das tipologias, apenas os CFP de gestão direta e participada do IEFP reduziram a sua expressão (-14,1%).

- No ano letivo de 2020/2021 houve registo de 63 973 adultos inscritos nas diversas ofertas educativas e formativas, menos de metade dos inscritos em 2011/2012. Tal como em anos anteriores, o número de mulheres é superior ao dos homens (mais 6211). O número de inscrições no ensino secundário é superior ao do ensino básico, desde 2012/2013.

- Em 2020/2021, são duas as ofertas de educação e formação que registam mais inscrições: os cursos EFA, com 48,2%, e os processos de RVCC, com 42,3%.

- A distribuição dos adultos matriculados por NUTS II, em 2020/2021, repete a tendência de anos anteriores: a região Norte surge com a maior proporção de matrículas (33,4%), seguida da AML (30,3%) e da região Centro (20,1%).

- Dos adultos inscritos nas várias modalidades de formação, em 2021, observa-se que há mais desempregados nos cursos EFA (84,2%) e nos de FCB (75%), enquanto os adultos empregados são predominantes nas entradas em processos de RVCC (69,9%) e nas FMC (53,0%).

- Na comparação dos níveis de escolaridade detidos pelos adultos que acedem às diversas ofertas de educação e formação verifica-se que os proporcionalmente mais expressivos são: o 3º CEB e o ensino secundário nos cursos EFA; o ensino secundário e acima desse nível nas FMC. O nível de escolaridade de partida baixa bastante no acesso à FCB, uma vez que a 73,2% dos inscritos não foram reconhecidas quaisquer competências básicas.

- O número de inscritos em Português Língua de Acolhimento (14 575) continua a aumentar: em 2021, progrediu 14,3% face a 2019.

3 Recursos humanos

A profissão docente, a que se ligam os conceitos de identidade profissional, profissionalismo, desenvolvimento profissional, profissionalidade, competências pessoais e profissionais, é uma profissão difícil de explicar e caracterizar em todas as dimensões: individuais, coletivas, sociais e éticas. A profissão tem vindo a assumir um conjunto de papéis e de funções cada vez mais complexo, para acompanhar as exigências da ciência e do conhecimento e as expectativas sobre o que a sociedade espera da escola e dos professores.

Embora não caiba, no âmbito deste capítulo, uma análise sobre a condição docente nas vertentes enunciadas, importa lembrar que o Conselho Nacional de Educação tem elaborado, nos últimos anos, relatórios técnicos e estudos e emitido pareceres e recomendações que expressam a reflexão que tem desenvolvido em torno destes profissionais e da sua importância na melhoria da qualificação dos portugueses. Sem esquecer também os outros trabalhadores que nas escolas portuguesas contribuem para a persecução do mesmo objetivo de uma educação de qualidade para todos e para o bem comum.

São disso exemplo, entre outros, o relatório técnico sobre a condição docente – contributos para uma reflexão (CNE, 2016) que acompanhou a Recomendação n.º 1/2016 sobre a condição docente e as políticas educativas; o Parecer n.º 4/2016 sobre formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão; o estudo Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (CNE, 2019); a Recomendação n.º 3/2019 sobre qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário e a Recomendação n.º 4/2020 sobre a condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas, bem como o relatório técnico com o mesmo nome (CNE, 2020).

Os últimos anos, marcados pela pandemia da COVID-19, colocaram às escolas, às instituições de ensino superior e aos seus profissionais desafios que nunca tinham experienciado e trouxeram para a ordem do dia a importância do ensino presencial e das escolas e do pessoal docente e não docente que nelas trabalham, mas também as fragilidades a que urge responder (cf. Estado da Educação 2020 – edição de 2021).

Ao longo deste capítulo são apresentadas diferentes análises que caraterizam a situação destes profissionais, efetuadas a partir da recolha dos dados estatísticos disponíveis, entre 2011/2012 e 2020/2021, e cujo teor possibilita a compreensão de algumas variáveis explicativas da evolução de tendências.

3.1. Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Na última década, em Portugal, o número de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário diminuiu até 2015/2016, registando a partir daí um aumento no ensino público, embora com algumas oscilações nos 1º e 2º CEB. No ensino privado, o decréscimo do número de docentes ocorreu até 2017/2018 e os anos seguintes revelam algum aumento, exceto nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Quando se comparam os anos de início e fim da série em análise, é visível que o número de docentes dos 2º e 3º ciclos e ensino secundário em 2020/2021 é inferior ao registado em 2011/2012, quer no ensino público, quer no privado (Tabela 3.1.1).

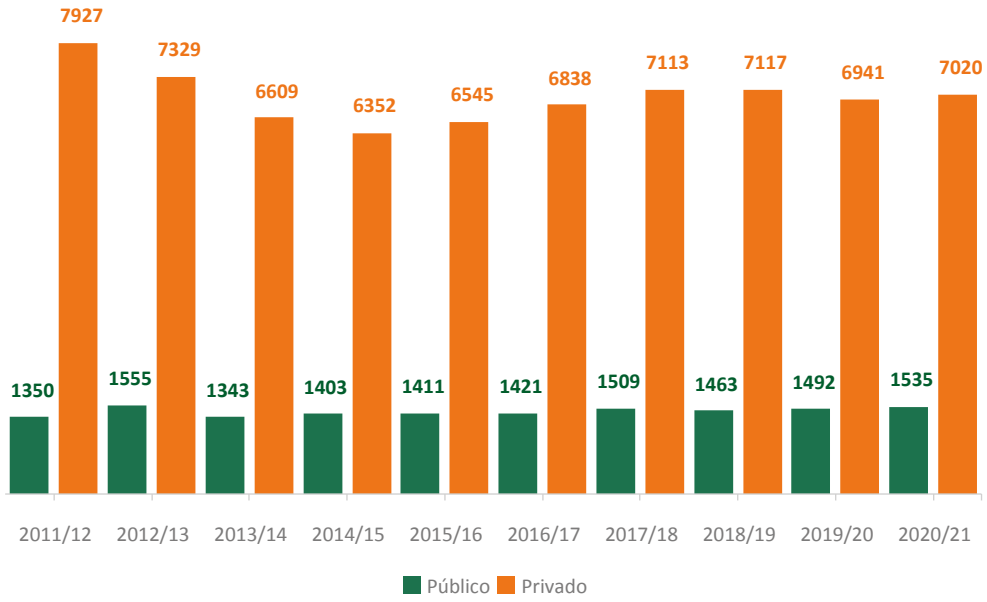
A evolução do número de docentes/formadores das escolas profissionais (Figura 3.1.1) revela alguma oscilação ao longo da década. Em 2020/2021, o número de docentes era inferior ao de 2011/2012, no caso do ensino privado (-907), mas era superior no ensino público (+185).

Tabela 3.1.1. Docentes (Nº), por nível de educação e ensino e natureza do estabelecimento. Portugal

	Educação Pré-Escolar		1º CEB		2º CEB		3º CEB e Ensino Secundário	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
2011/12	9765	7863	27 264	3428	28 419	2911	75 453	8072
2012/13	9545	7594	26 789	3411	24 149	2722	68 448	7653
2013/14	9006	7137	25 201	3013	21 503	2881	65 074	7435
2014/15	8987	7092	25 084	3011	20 927	2820	65 949	7404
2015/16	8941	7061	25 706	3100	20 946	2811	66 859	7489
2016/17	9107	7041	26 725	3136	21 288	2685	68 373	7194
2017/18	9099	6966	26 675	3304	21 434	2630	69 714	7008
2018/19	9243	7034	26 768	3410	21 279	2523	69 868	6867
2019/20	9527	7084	26 638	3405	21 079	2439	70 202	6667
2020/21	9919	7145	27 491	3495	21 215	2339	71 892	6631

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 3.1.1. Docentes/formadores das escolas profissionais (Nº), por natureza do estabelecimento. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A análise por NUTS II (Tabela 3.1.2) mostra que o maior número de docentes exerce funções na região Norte, o que se justifica por ser também nesta região que se encontra o maior número de estabelecimentos de ensino e de alunos (cf. capítulos anteriores). No caso do ensino público, seguem-se a Área Metropolitana de Lisboa e o Centro, exceto na educação pré-escolar em que o Centro regista um número mais elevado de educadores do que a AML. No ensino privado, é a Área Metropolitana de Lisboa que assinala o maior número de docentes em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, seguida do Norte e do Centro.

Tabela 3.1.2. Docentes (Nº), por natureza do estabelecimento, nível de educação e ensino e NUTS I e II. 2020/2021

	Público				Privado			
	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Ensino secundário	Educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Ensino secundário
Portugal	9919	27 491	21 215	71 892	7145	3495	2339	6631
Continente	9052	25 306	19 505	67 080	6819	3194	2259	6469
Norte	3590	9325	7224	24 439	2083	889	688	2356
Centro	2265	5923	4360	14 946	1246	320	293	1055
AML	1950	6600	5171	18 705	2800	1809	1181	2776
Alentejo	828	2142	1630	5209	384	47	34	101
Algarve	419	1316	1120	3781	306	129	63	181
RAA	398	967	1027	2229	129	65	28	17
RAM	469	1218	683	2583	197	236	52	145

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No Continente, os docentes do ensino público necessitam de uma média de cerca de 39 anos de serviço e 62 anos de idade para ascender ao último escalão remuneratório, sendo que os que estão no 1º escalão têm em média 47 anos de idade e quase 16 anos de serviço (Tabela 3.1.3). De acordo com o último relatório *Education at a Glance* 2022 (OCDE, 2022), os professores portugueses são dos que precisam de mais anos de serviço para atingir o topo da carreira. Portugal é também um dos países onde o salário de início de carreira, dos professores do 3º CEB e ensino secundário, é inferior à média da OCDE e o salário de topo é superior à média.

Em 2021/2022, quase 17% dos docentes estavam integrados no 10º escalão, enquanto o 1º escalão abrangia menos de 1%. Note-se que a percentagem mais elevada de docentes (25,4%) está inserida no 4º escalão, que baixa para 6,3% no escalão seguinte, talvez devido ao facto de esta mudança estar sujeita a quotas, o que acontece também na transição do 6º para o 7º escalão (Figura 3.1.2).

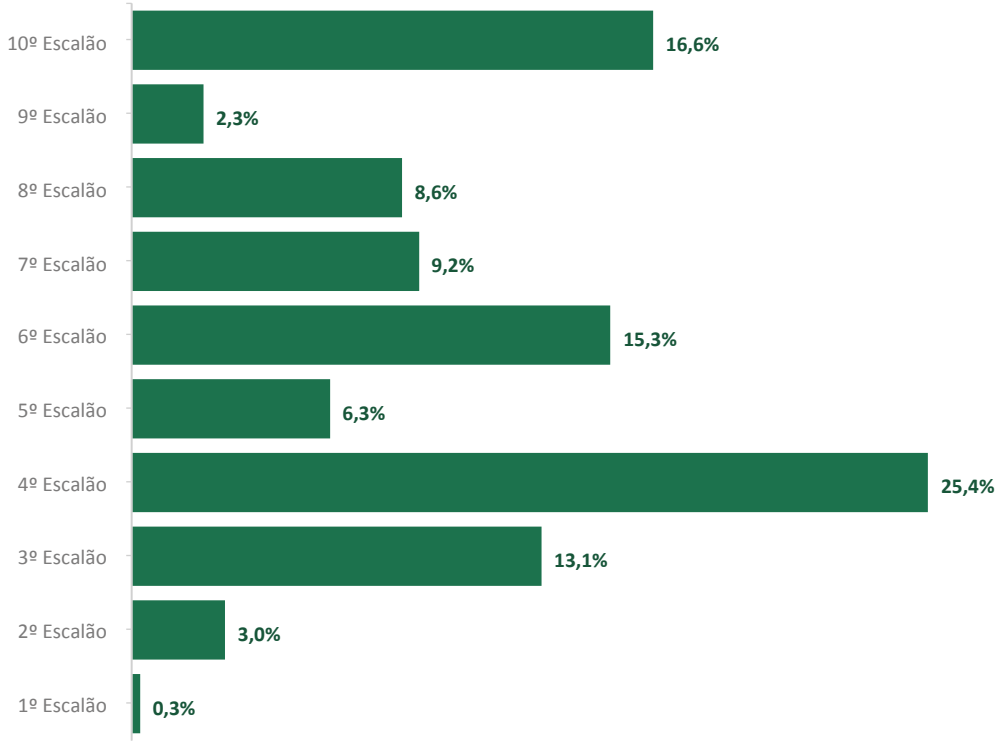
Tabela 3.1.3. Média de idade e de tempo de serviço dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, do ensino público, por escalão. Continente, 2021/2022

Escalão	Anos previstos no escalão	Nível remuneratório[1]	Idade[2]		Anos completos de serviço[3]	
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
1	4	167	47,5	8,98	15,9	8,33
2	4	188	45,0	6,14	15,8	4,96
3	4	205	46,2	4,86	19,8	3,35
4[4]	4	218	50,1	4,76	24,4	3,16
5	2	235	52,5	4,00	27,2	2,58
6[4]	4	245	55,3	3,85	30,1	2,66
7	4	272	57,4	3,34	32,9	2,37
8	4	299	59,3	2,96	35,0	2,27
9	4	340	60,5	2,93	36,4	2,66
10	-	370	62,3	2,40	39,2	2,61

Notas: [1] Valor do Índice 100 em 2022 - 920,30€; [2] Em 31/12/2021; [3] Em 31/08/2021; [4] Sujeito a quota para aceder ao escalão seguinte

Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

Figura 3.1.2. Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário do ensino público (%), por escalão. Continente, 2021/2022

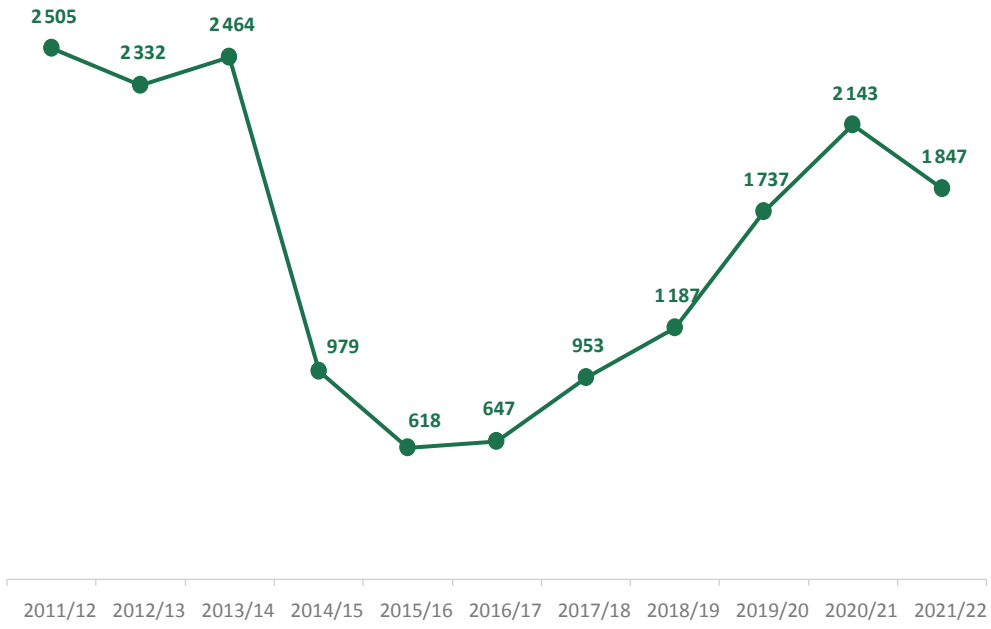


Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

Os dados disponíveis, relativos à aposentação dos docentes do ensino público do Continente, nos últimos dez anos (Figura 3.1.3), revelam que depois de um decréscimo acentuado, justificado pela alteração das condições de aposentação, o número de aposentações apresenta uma tendência de subida. Note-se que, no último ano letivo em análise, o número indicado poderá não contemplar a totalidade dos docentes que pediram a aposentação, pois retrata os que, até 31 de agosto, viram a sua situação publicada em Diário da República.

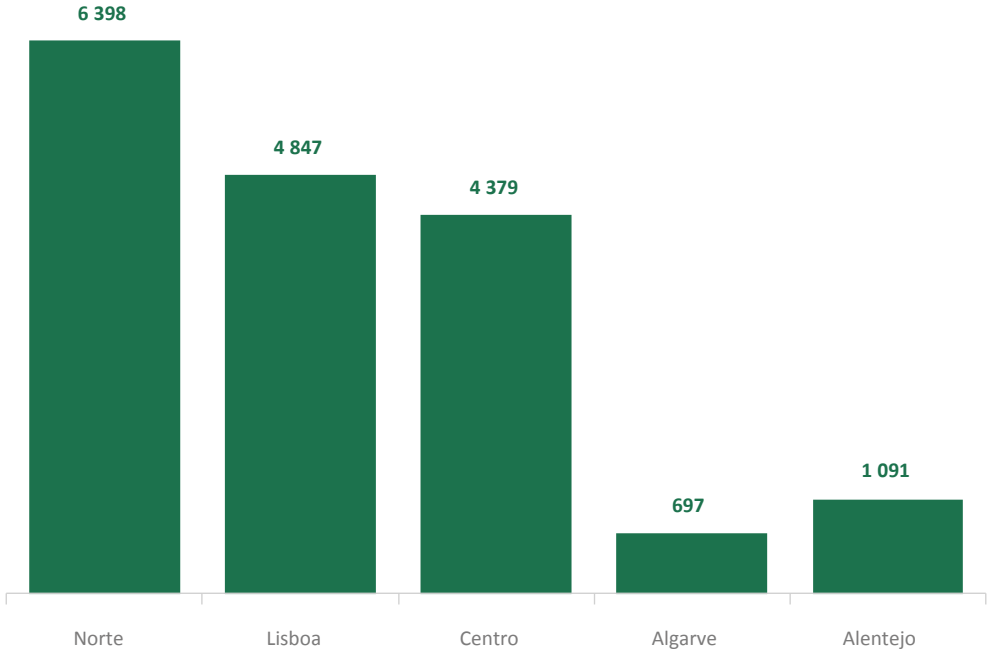
Nos últimos dez anos, a região Norte destaca-se com o maior número de professores aposentados, seguida de Lisboa e do Centro (Figura 3.1.4). A análise por grupos de recrutamento (Figura 3.1.5), considerando os 20 mais representados, mostra um número mais elevado de aposentações no 1ºCEB, seguido do grupo de Educação Visual Tenológica e de Matemática e Ciências da Natureza.

Figura 3.1.3. Evolução do número de docentes que se reformaram. Continente



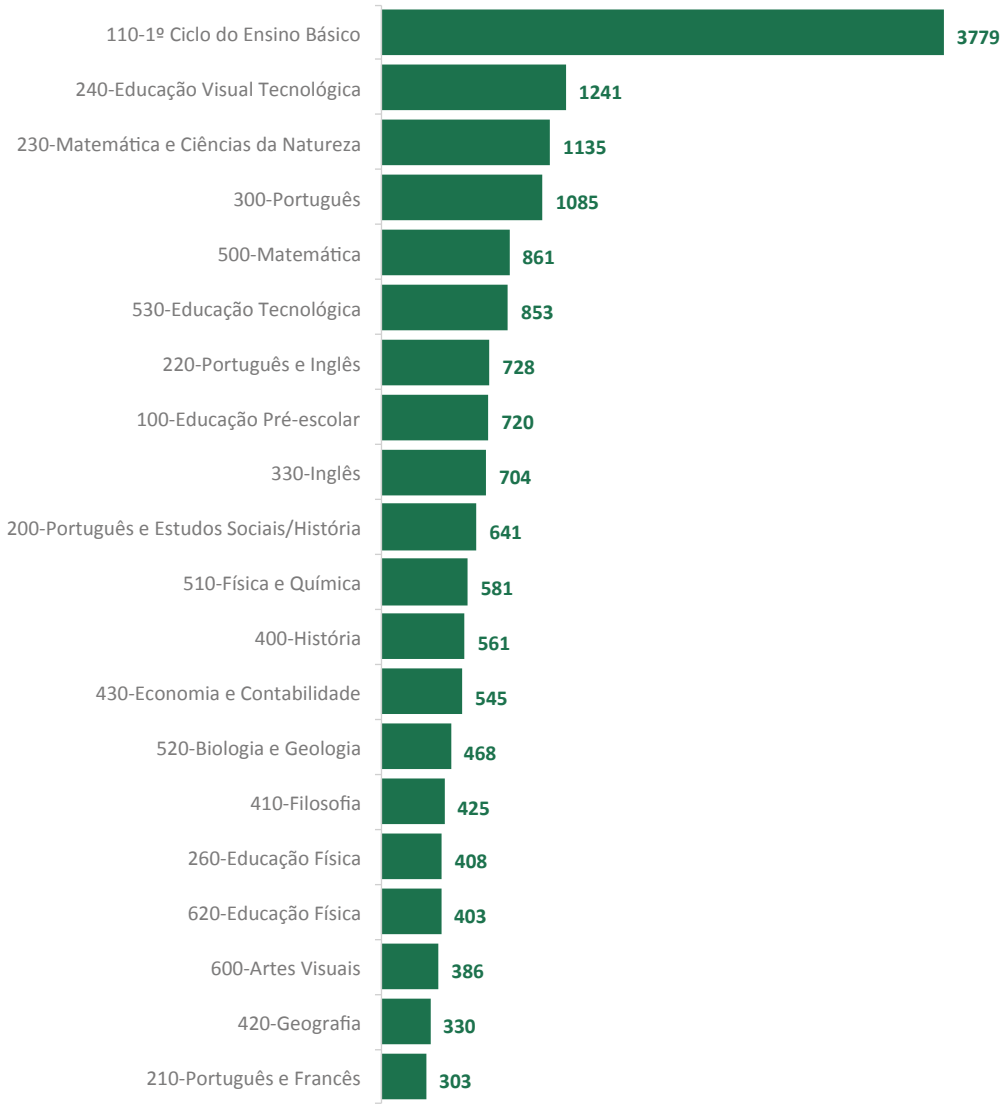
Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2022

Figura 3.1.4. Docentes (Nº) que se reformaram no período 2011/2012 - 2021/2022. NUTS II do Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2022

Figura 3.1.5. Os 20 GR com maior número de docentes reformados no período 2011/2012 - 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, 2022

O Recenseamento dos docentes 2022 revela que quase 22% dos docentes do ensino público do Continente têm 60 anos ou mais, o que representa um total de 27 509. Isto significa que nos próximos seis ou sete anos estes docentes poderão sair do sistema educativo, por motivo de aposentação (Figura 3.1.6). Tal como é visível no Capítulo referente ao ensino pós-secundário e superior, tem sido escassa a procura dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência e o número de diplomados nesses cursos poderá não ser suficiente para suprir as necessidades.

O Conselho Nacional de Educação tem vindo a salientar, em todos os relatórios anuais sobre o Estado da Educação, o envelhecimento progressivo e acentuado dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Esta constatação tem motivado outras chamadas de atenção, nomeadamente na Recomendação n.º 1/2016, quando se questionava "Como renovar o corpo docente e assegurar a passagem de conhecimento e experiência entre gerações?" (CNE, 2016). Também na Recomendação n.º 3/2019 apontava-se para a necessidade de planeamento prospetivo:

> Os dados do envelhecimento da população docente, conjugados com os referentes à redução dos candidatos e diplomados nos mestrados em ensino, devem merecer uma análise profunda da caracterização das condições de sustentabilidade do sistema de ensino, bem como a previsão de necessidades. (CNE, 2019)

e recomendava-se "a integração urgente de mais professores no sistema para obviar a falta que já se faz sentir, possibilitando ao mesmo tempo o rejuvenescimento dos quadros e o aumento da estabilidade dos docentes nas escolas (*Idem*).

Ainda em 2019, no estudo *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*, o CNE apresentou uma estimativa do número de aposentações de docentes do quadro nos anos seguintes, a partir dos dados que resultaram da aplicação de um modelo simplificado, desenvolvido pela DGEEC, que concluiu que até 2030 mais de metade dos professores do quadro (57,8%) poderia aposentar-se, destacando os grupos de recrutamento mais afetados.

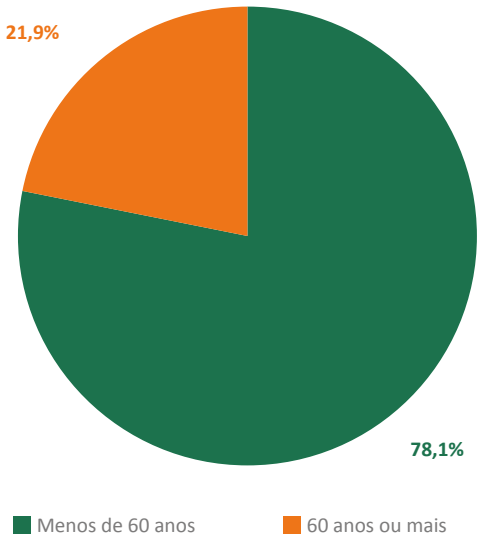
Em 2021, Luísa Loura lembrou esta estimativa publicada pelo CNE, num artigo divulgado no *site* da Fundação Francisco Manuel dos Santos, e afirmou que a manterem-se as regras atuais de contratação de docentes "daqui a um ano teremos 110 mil alunos sem aulas a pelo menos uma disciplina". E acrescentou que esse número poderá aumentar para os 250 mil estudantes daqui a três anos. Chamou também a atenção para a diminuição constante, nos últimos anos, da procura dos cursos de formação de professores, aliada à previsão do aumento de aposentações, que prenunciam a insuficiência destes profissionais, face às projeções das necessidades de recrutamento de novos docentes em Portugal Continental para o período 2021-2031, feitas por um grupo de investigadores da NovaSBE, num estudo encomendado pelo Ministério da Educação.

O relatório desse estudo aponta para a necessidade de recrutar em média 3450 novos docentes por ano, com um total cumulativo nesse período de 34 508 novos docentes, para o conjunto dos vários grupos de recrutamento. Este valor corresponde a 29% do número de docentes que estava em exercício de funções em 2018/2019. Considerando as necessidades de recrutamento por NUTS II, concluiu-se pela similaridade nas várias regiões, variando entre 27% para o Alentejo e o Norte e 31% para o Centro. Refere também que "em termos absolutos, a Área Metropolitana de Lisboa e a Área Metropolitana do Porto são as regiões que apresentam uma maior necessidade de recrutamento, de 9265 e 5275 novos docentes até 2030/2031, respetivamente" (Nunes, et al., 2021:4).

Numa análise por níveis e ciclos de educação e ensino, as maiores necessidades de recrutamento até 2030/2031 concentram-se na educação pré-escolar, com uma necessidade de 54%, seguida do 2º CEB, com 30% em termos relativos, face ao número de docentes existentes em 2018/2019.

O estudo conclui ainda que "o número anual de diplomados de mestrados em formação de docentes é claramente insuficiente para satisfazer as necessidades de recrutamento cumulativas de novos docentes previstas até 2030/31 para a grande maioria dos grupos de recrutamento", embora os grupos de Educação Pré-Escolar e Educação Física apresentem um número de candidatos capaz de suprir, pelo menos no curto prazo, as necessidades de recrutamento estimadas. Identifica também a existência "de diplomados em áreas de formação de professores e em outras áreas com potencial de preencher lugares de docência e que se encontram em situação de desemprego", que poderão ser mobilizados, dependendo "de vários fatores, como incentivos à profissão e a evolução geral do mercado de trabalho e da atividade económica, que merecem ser abordados em futuras análises" (*Ibidem*:7).

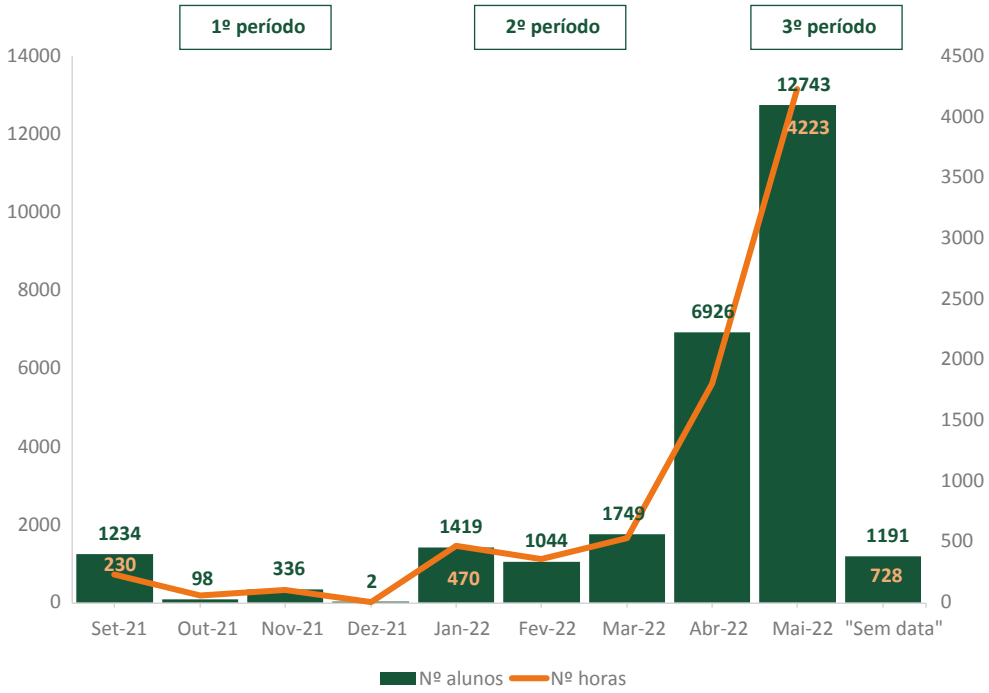
Figura 3.1.6. Docentes do ensino público (%), com 60 ou mais anos. Continente, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

De acordo com os dados disponibilizados pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), em 2021/2022, o número de horas sem professor variou ao longo do ano, sendo que foi no mês de maio que as escolas reportaram o maior número de horas a concurso e de alunos afetados (Figura 3.1.7). Considerando o total anual, constata-se que foram afetados 26 742 alunos ao longo do ano letivo de 2021/2022.

Figura 3.1.7. Número de horas a concurso e número de alunos afetados, por mês. 2021/2022

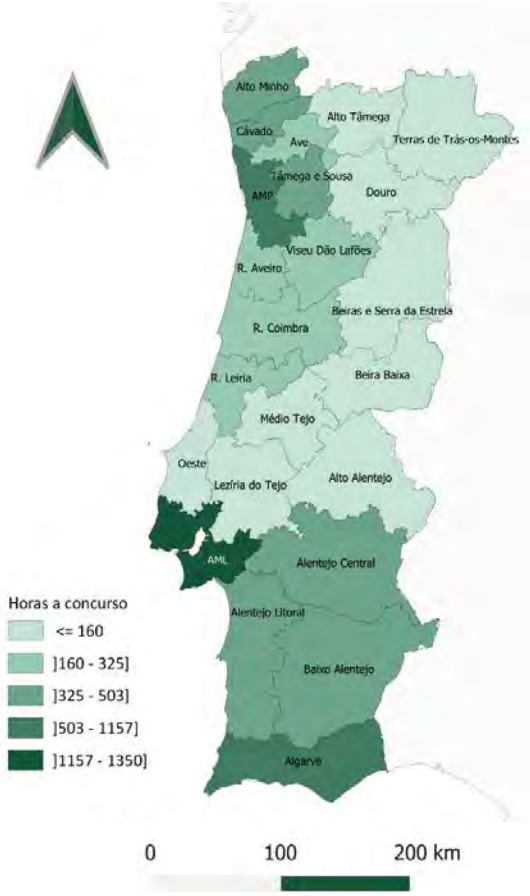


Nota: Na categoria "Sem data" encontram-se os alunos que não deixaram de ter aulas, mas não tinham um professor colocado. As aulas foram asseguradas por outros professores que fizeram horas extraordinárias.

Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

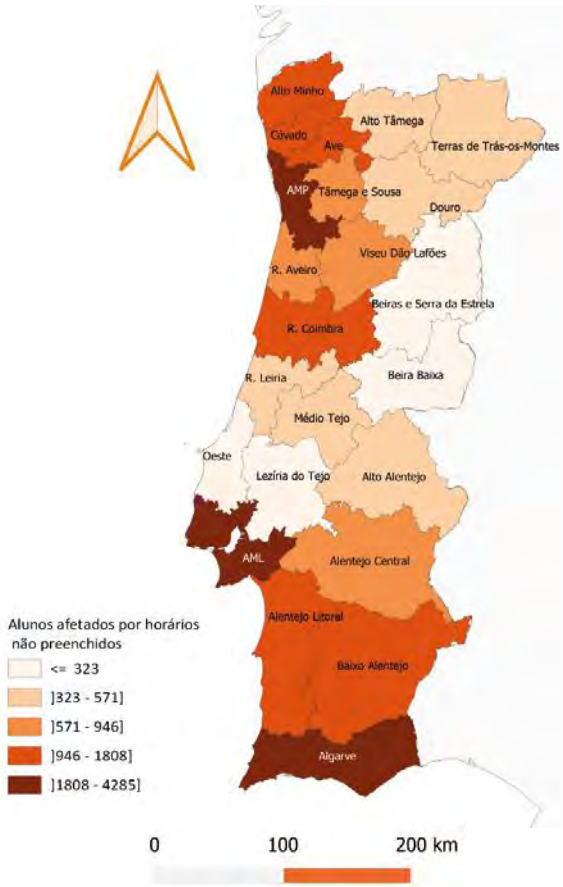
A Área Metropolitana de Lisboa, seguida da região do Algarve e da Área Metropolitana do Porto surgem como as regiões com maior carência de professores e maior número de alunos afetados por essa falta (Figura 3.1.8 e Figura 3.1.9). Têm sido apontadas algumas razões para esta situação, nomeadamente o custo de vida, sobretudo ao nível da habitação, que tem dificultado a deslocação e fixação de professores nestas regiões.

Figura 3.1.8. Número de horas a concurso, por NUTS III. Continente, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

Figura 3.1.9. Número de alunos afetados por horários não preenchidos por NUTS III. Continente, 2021/2022



Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

Os grupos de recrutamento que se destacam com um maior número de docentes em falta são os correspondentes à educação especial e 1º CEB, seguidos do de português do 3º CEB e ensino secundário e educação pré-escolar (Figura 3.1.10).

Figura 3.1.10. Número de horas a concurso e número de alunos afetados por horários não preenchidos, por Grupo de Recrutamento. Continente, 2021/2022

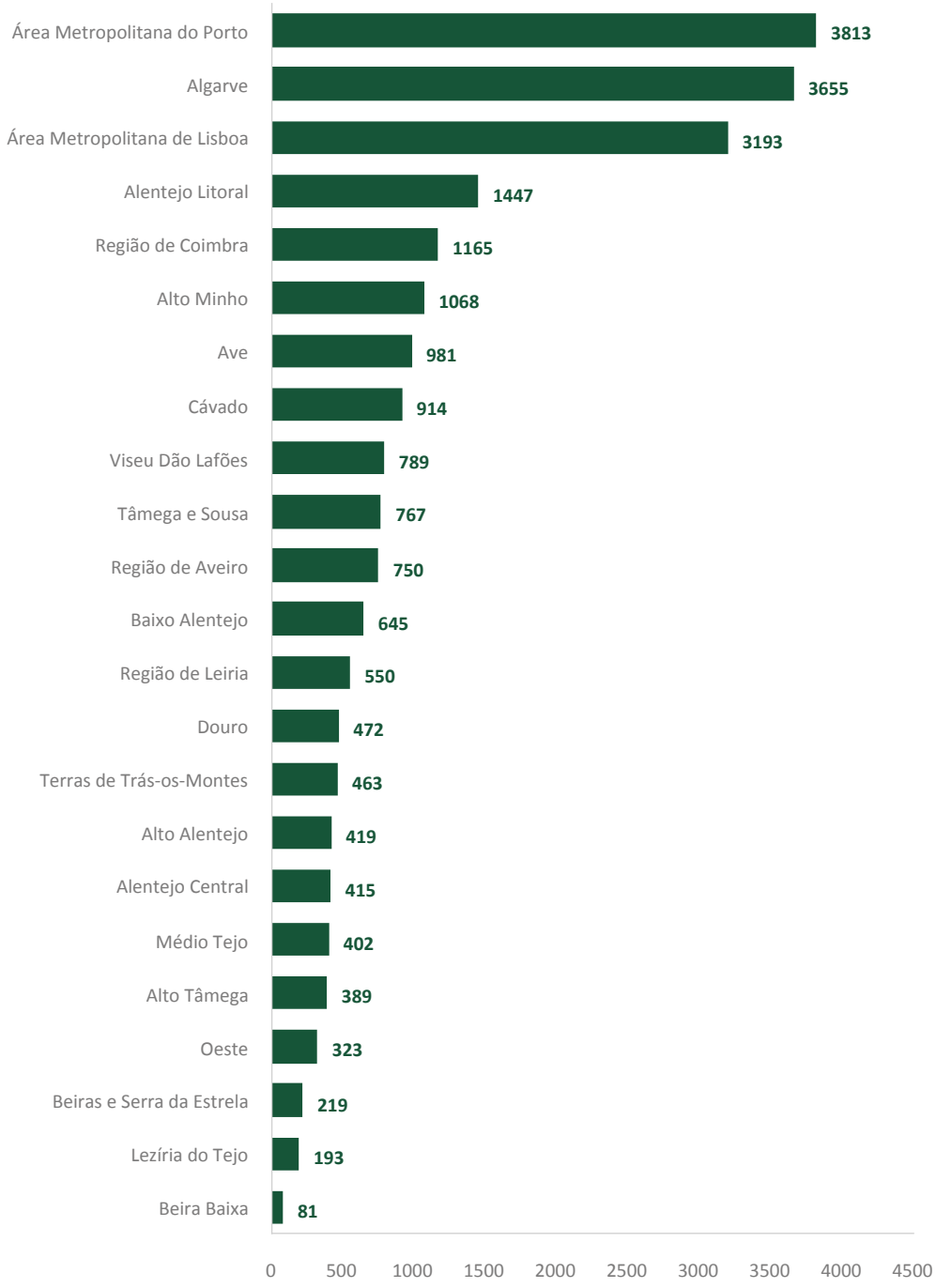
Grupos de Recrutamento		Número de horas a concurso	Alunos afetados
910	Educação Especial	1401	1010
110	Ensino Básico - 1º Ciclo	1368	1321
300	Português	659	2453
100	Educação Pré-Escolar Educação Pré-Escolar	525	463
330	Inglês	431	1867
500	Matemática	396	1226
420	Geografia	383	1901
320	Francês	317	1463
510	Física e Química	307	1118
220	Português e Inglês	306	1412
520	Informática	246	2166
550	Biologia e Geologia	230	933
400	História	226	1122
290	Educação Moral e Religiosa	221	1641
200	Português e Estudos Sociais/História	180	704
600	Artes Visuais	176	728
530	Educação Tecnológica	146	737
240	Educação Visual e Tecnológica	142	626
120	Inglês	130	949
250	Educação Musical	122	805
230	Matemática e Ciências da Natureza	110	337
620	Educação Física	98	599
920	Português e Francês	66	174
210	Educação Especial	66	21
350	Espanhol	53	208
TEF	Técnicos especializados de formação	53	45
410	Filosofia	50	270
260	Educação Física	38	201
930	Educação Especial	24	5
360	Língua Gestual Portuguesa	22	6
610	Música	11	220
540	Electrotecnia	8	11

0 200 400 600 800 1000 1200 1400 1600

Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

Os motivos apontados pelas escolas, para o reporte de horários sem professor, vão desde a necessidade de substituição de professores por doença, aumento do número de turmas, aposentação, licença de paternidade, entre outros. A substituição por doença abrange a maioria dos casos (mais de 80%). A análise deste parâmetro (Figura 3.1.11) por NUTS III revela que as três regiões que se destacam são, mais uma vez, as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e a região do Algarve, seguidas pelo Alentejo Litoral.

Figura 3.1.11. Alunos afetados por horários não preenchidos, por motivo associado à Substituição por Doença. 2021/2022, NUTS III



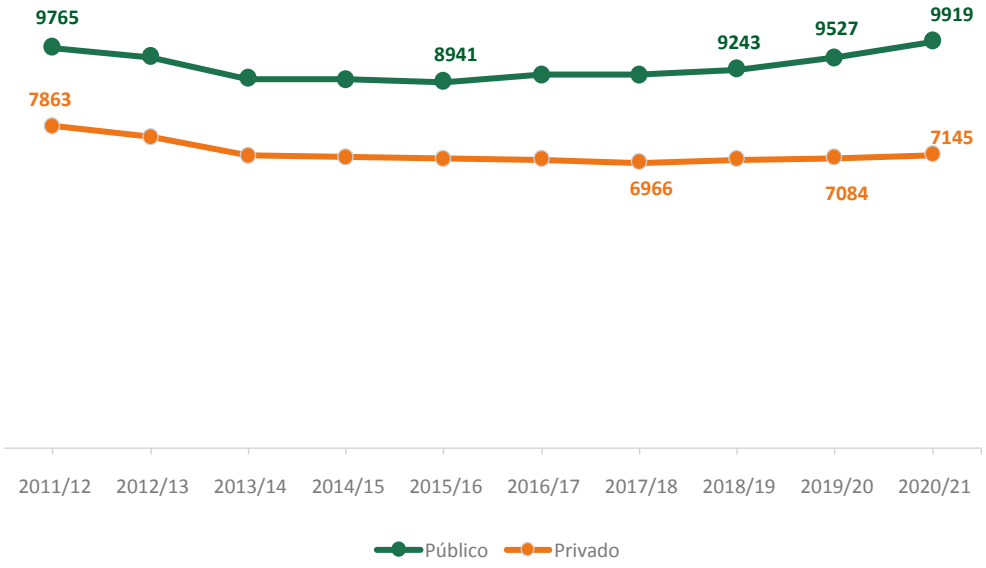
Fonte: CNE, a partir de DGAE, 2022

Educadores de infância

A evolução do número de educadores de infância, em Portugal, mostra uma tendência de aumento a partir de 2015/2016 no ensino público. Pelo contrário, o ensino privado apresenta um decréscimo ao longo da década. Em 2020/2021, o ensino público tinha mais 154 educadores do que em 2011/2012, enquanto o ensino privado apresentava menos 714 educadores (Figura 3.1.12).

Refira-se que os docentes da educação pré-escolar são sobretudo mulheres e representavam 99,0% em 2020/2021 (DGEEC, 2022).

Figura 3.1.12. Educadores de infância (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

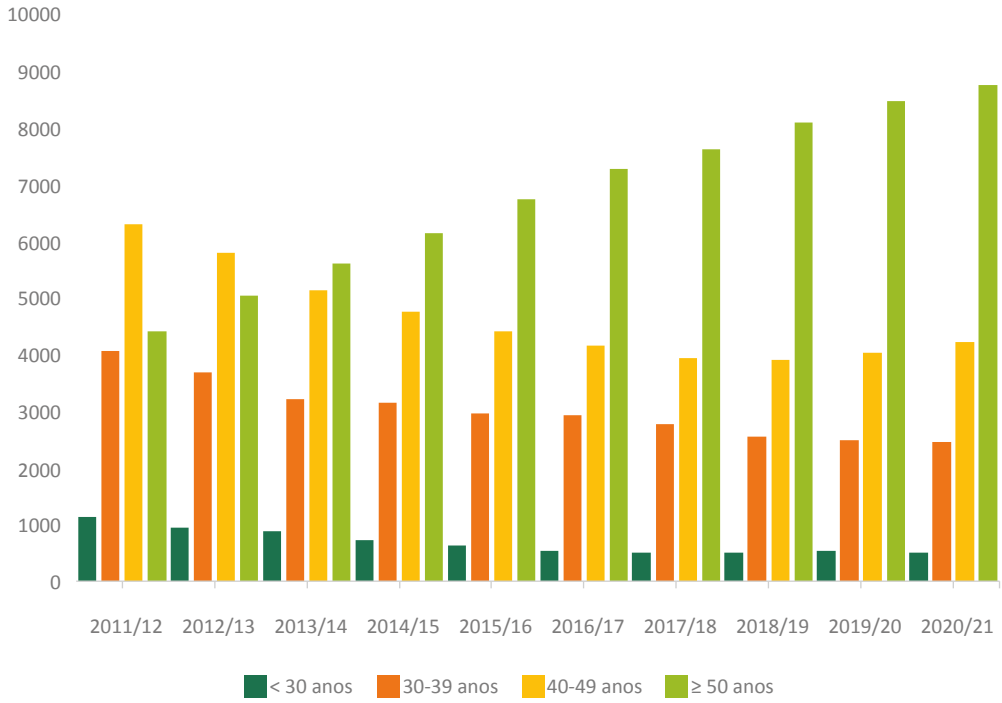


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Numa análise por grupo etário (Figura 3.1.13), é visível o envelhecimento dos docentes da educação pré-escolar, que se tem acentuado ao longo dos anos, como aliás tem sido referido nos anteriores relatórios sobre o Estado da Educação. Na década em análise, o número de docentes foi diminuindo de forma constante em todas as faixas etárias, com exceção da dos que tinham 50 ou mais anos de idade, que registou um aumento. Os dados disponíveis revelam que, entre 2011/2012 e 2020/2021, há menos 657 docentes com menos de 30 anos, menos 1601 no grupo etário dos 30-39 anos, menos 2087 com idades compreendidas entre os 40-49 anos e mais 4340 com 50 ou mais anos.

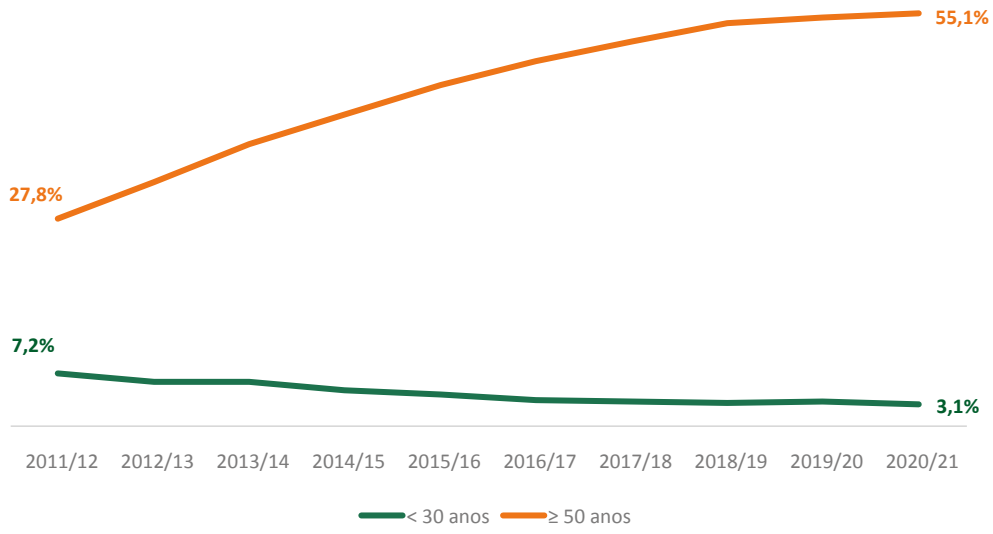
A Figura 3.1.14 comprova o envelhecimento progressivo dos educadores de infância e, consequentemente, o não rejuvenescimento dos docentes deste nível de educação. A faixa etária dos docentes com menos de 30 anos diminuiu 4 pp e a dos que tinham 50 ou mais anos aumentou 27 pp na década em análise.

Figura 3.1.13. Educadores de infância (Nº) por grupo etário. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

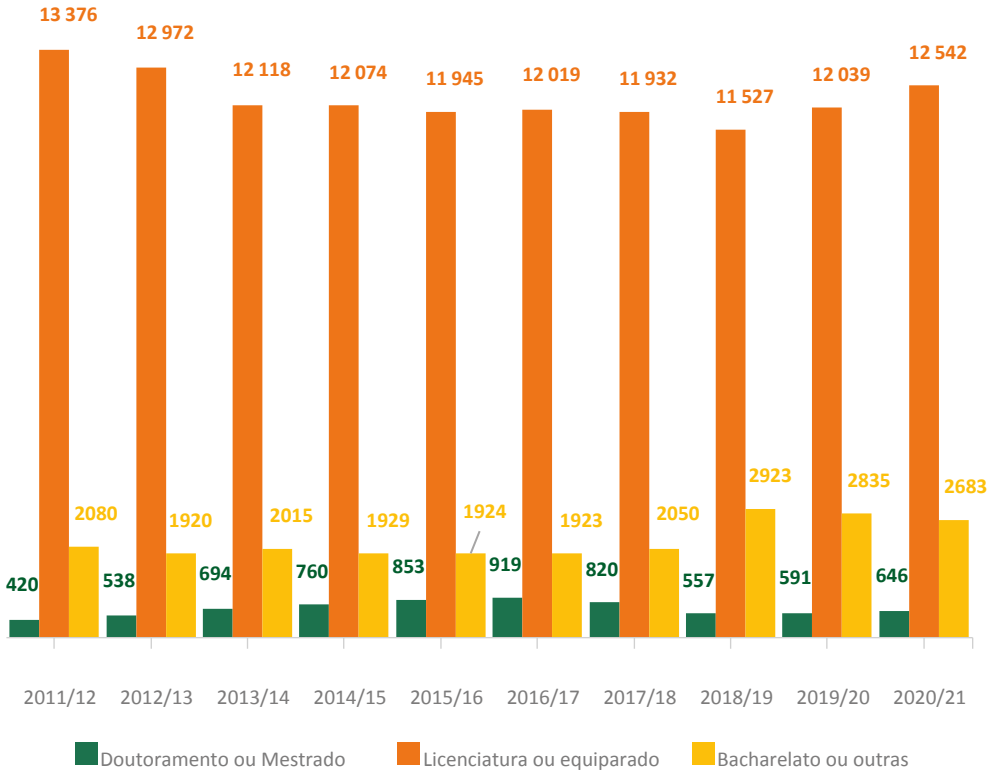
Figura 3.1.14. Evolução dos educadores de infância com menos de 30 e com 50 ou mais anos de idade (%). Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Os docentes da educação pré-escolar detêm na sua maioria uma licenciatura ou equiparado, quase 80% em 2020/2021 (Figura 3.1.15). Desde o início da série, o número de doutorados ou mestres subiu até 2016/2017, ano em que atingiu o número mais elevado (919), decrescendo a partir de então, embora com oscilações, observando-se em 2020/2021 um número superior (+ 226) ao registado em 2011/2012.

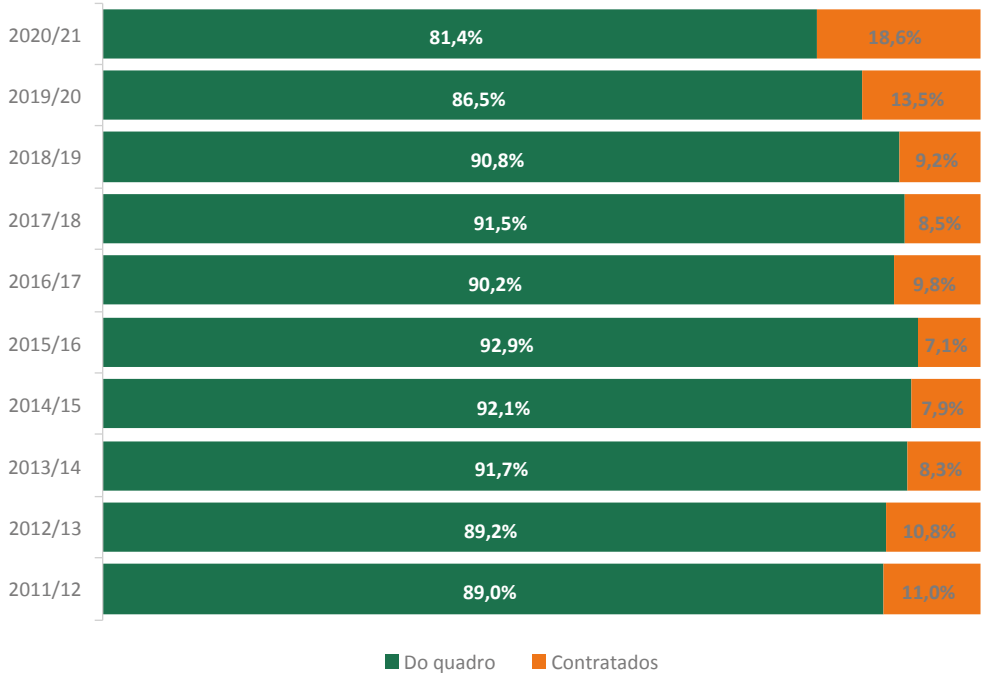
Figura 3.1.15. Educadores de infância em exercício (Nº), por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 3.1.16 mostra que a maioria dos educadores da rede pública do Ministério da Educação pertencia ao quadro, em todos os anos letivos em análise. O ano letivo de 2020/2021 registou a menor percentagem (81,4%) e 2015/2016 a maior (92,9%). Os dois últimos anos evidenciam, aliás, um decréscimo de professores do quadro por referência a 2018/2019, com quebras na ordem dos 4 pp em 2019/2020 e 9 pp em 2020/2021.

Figura 3.1.16. Educadores de infância do ensino público (%), por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente

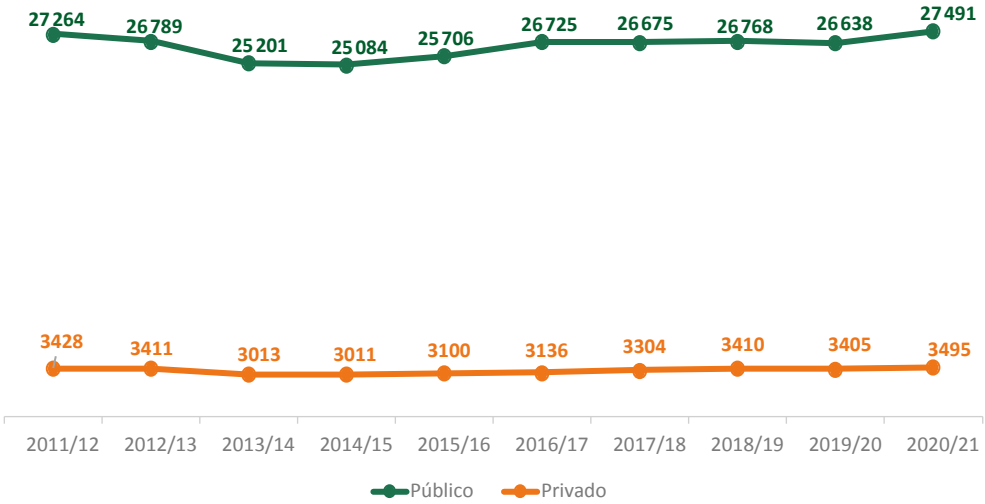


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Professores do 1º ciclo do ensino básico

No 1º CEB (Figura 3.1.17), o número de docentes aumentou, no ensino público, quando comparados os anos de início e fim da série (+227). A descida mais acentuada verificou-se até 2014/2015, sendo que, a partir desse ano, o aumento tem sido gradual, com ligeiras oscilações. No ensino privado, os números registam um maior equilíbrio ao longo da série, verificando-se um acréscimo de 67 docentes no ano letivo de 2020/2021, relativamente a 2011/2012.

Figura 3.1.17. Docentes do 1ºCEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

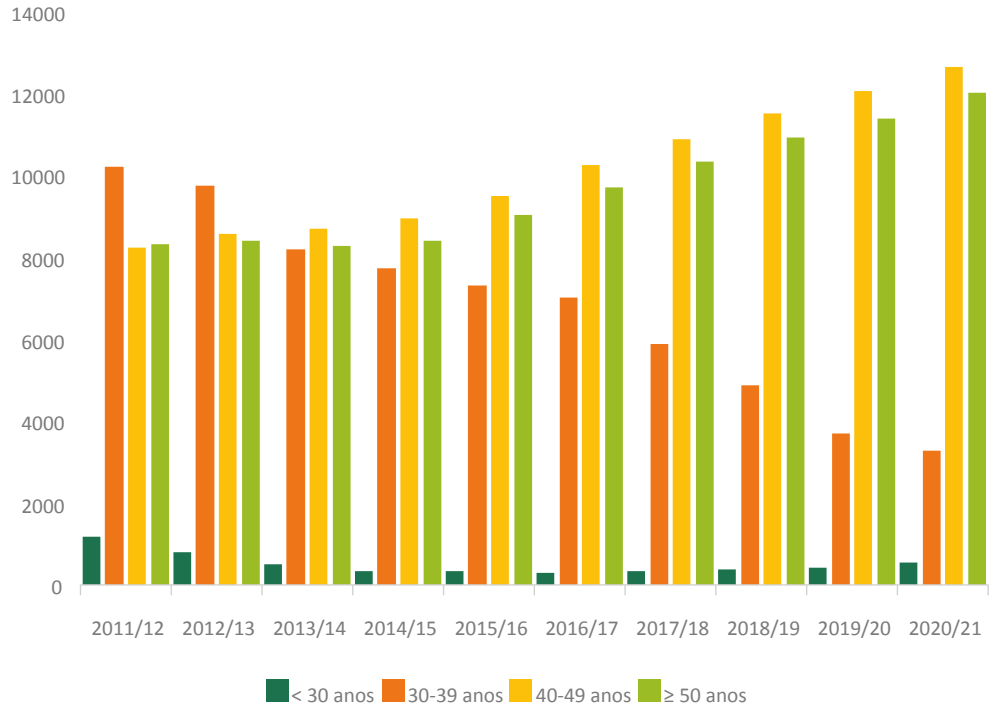


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A maioria dos professores do 1º CEB (86,4%), tal como é visível na Figura 3.1.18, tem 40 ou mais anos de idade. Ao longo da série, houve um aumento constante do número de professores nos grupos etários dos 40-49 anos (+3808) e de 50 ou mais anos (+7126). Em sentido contrário, evoluiu o número de docentes dos grupos etários dos 30-39 (-6957) e de menos 30 anos (-623), embora este último apresente uma ligeira subida nos dois anos mais recentes.

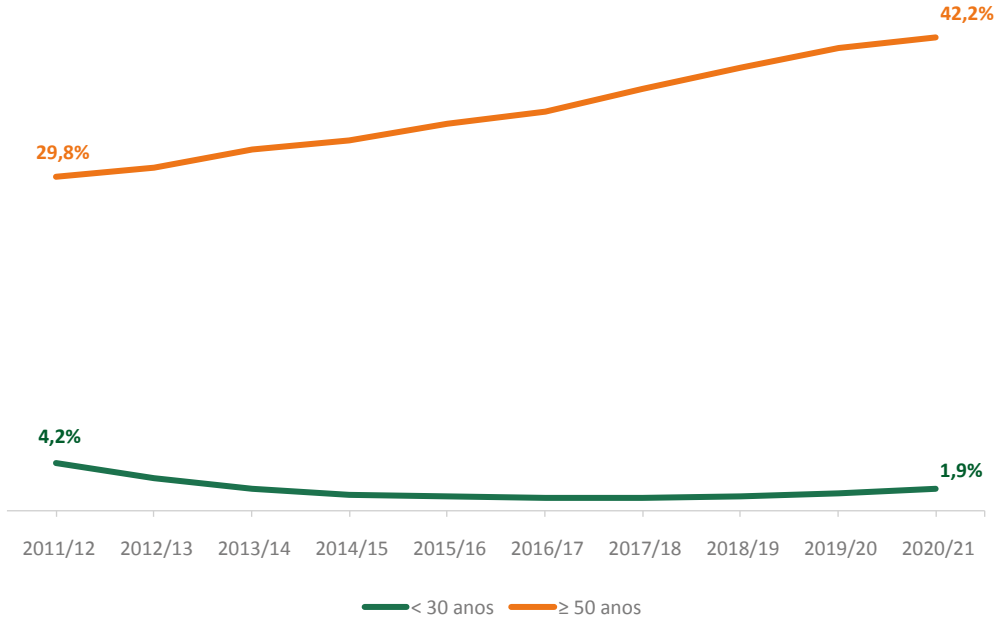
Em termos percentuais, a Figura 3.1.19 expõe o envelhecimento progressivo dos docentes deste ciclo de ensino, patente na diminuição, na década, da percentagem dos que têm menos de 30 anos (-2,3 pp) e o aumento da dos de 50 anos ou mais (+ 12,4 pp).

Figura 3.1.18. Docentes do 1º CEB (Nº), por grupo etário. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2022

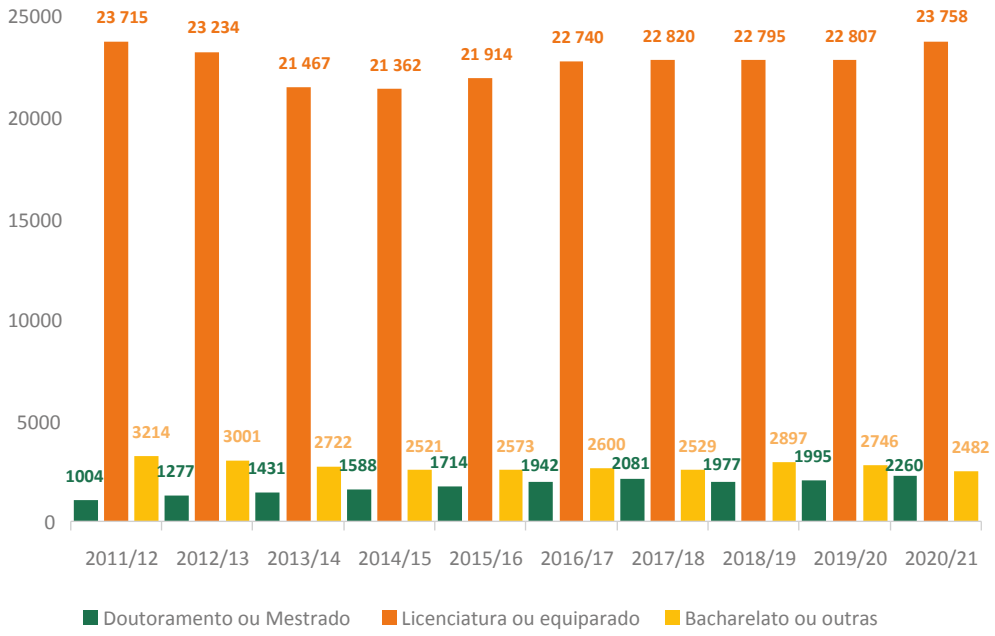
Figura 3.1.19. Evolução dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e com 50 ou mais anos (%). Continente



Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2022

A maioria dos docentes do 1º CEB, no Continente, é detentora de uma licenciatura ou equiparado. Verifica-se, também, ao longo da década, o aumento dos titulares de doutoramento/mestrado e uma diminuição dos bacharéis/outras. Nos últimos anos letivos, 2019/2020 e 2020/2021, existe um crescimento do número de doutorados/mestres e dos licenciados ou equiparados e um decréscimo do número de bacharéis/outras (Figura 3.1.20).

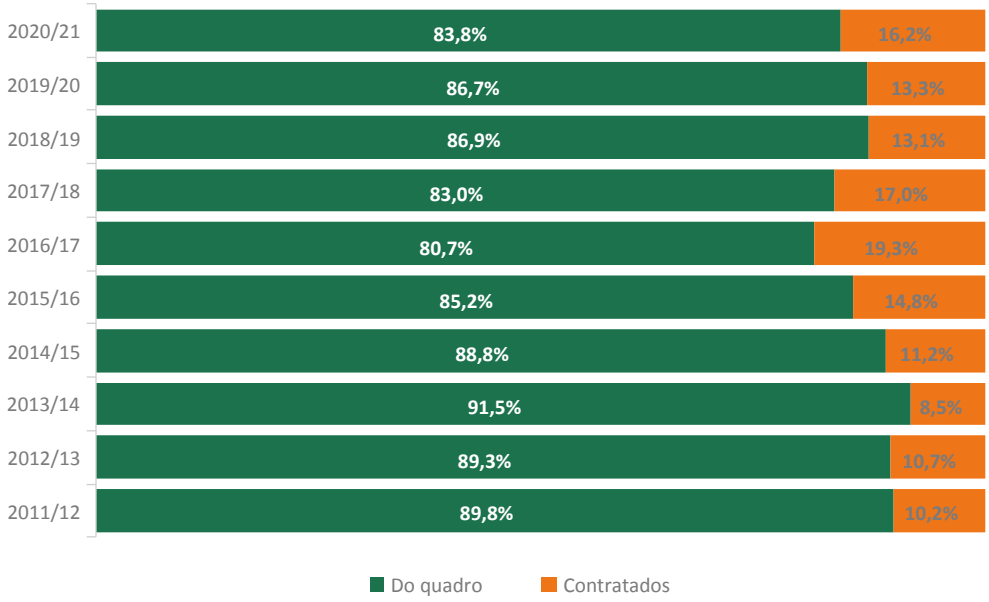
Figura 3.1.20. Docentes do 1º CEB em exercício (Nº), por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2022

Quanto ao vínculo contratual, constata-se que, em todos os anos letivos da série em análise, mais de 80% dos docentes do 1º CEB pertenciam ao quadro, apresentando o ano letivo de 2013/2014 a percentagem mais elevada (91,5%). No caso dos contratados, o ano letivo de 2016/2017 registou a maior percentagem (19,3%). A percentagem dos docentes do quadro apresenta uma diminuição nos três anos letivos mais recentes, que acompanha o aumento natural da percentagem dos contratados (Figura 3.1.21).

Figura 3.1.21. Docentes do 1º CEB do ensino público (%), por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente



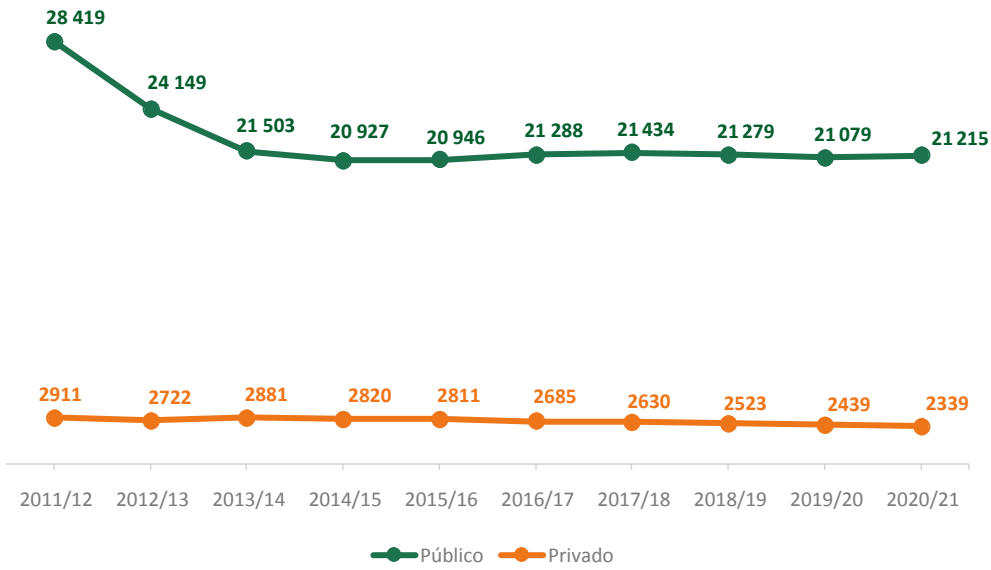
Fonte: CNE, a partir de DGECC, 2022

Professores do 2º ciclo do ensino básico

No ensino público, o número de professores do 2º CEB, depois de uma quebra significativa entre 2011 e 2015, revela uma ligeira tendência de aumento, embora com algumas oscilações. Apesar disso, o ano letivo de 2020/2021 mostra um número inferior ao registado em 2011/2012, menos 7204 docentes (Figura 3.1.22).

No ensino privado, nota-se um decréscimo constante do número de professores desde 2016/2017. Em 2020/2021, este subsistema de ensino registou menos 572 docentes do que em 2011/2012.

Figura 3.1.22. Docentes do 2ºCEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

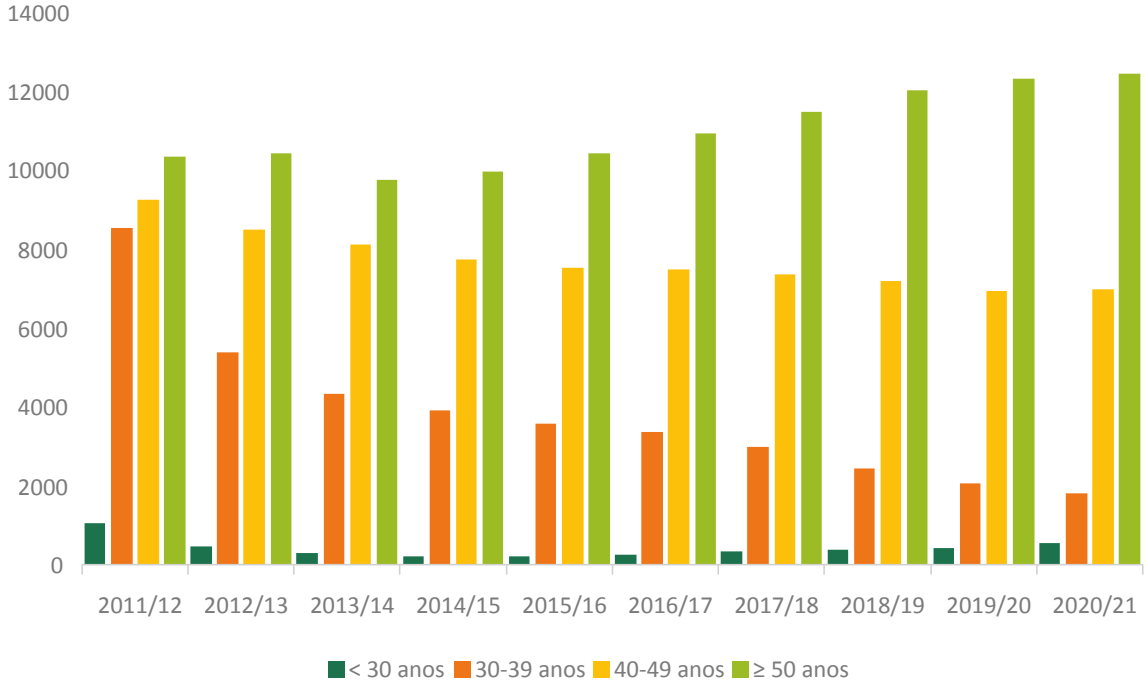


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A análise por grupos etários (Figura 3.1.23) evidencia que neste ciclo de ensino, com exceção da faixa etária dos docentes com 50 ou mais anos, o número de professores tem vindo a baixar nas restantes, embora seja de registar um ligeiro aumento no grupo etário dos que têm menos de 30 anos, desde 2016/2017. No entanto, em 2020/2021, num universo de 21 764 docentes apenas 522 tinham menos de 30 anos.

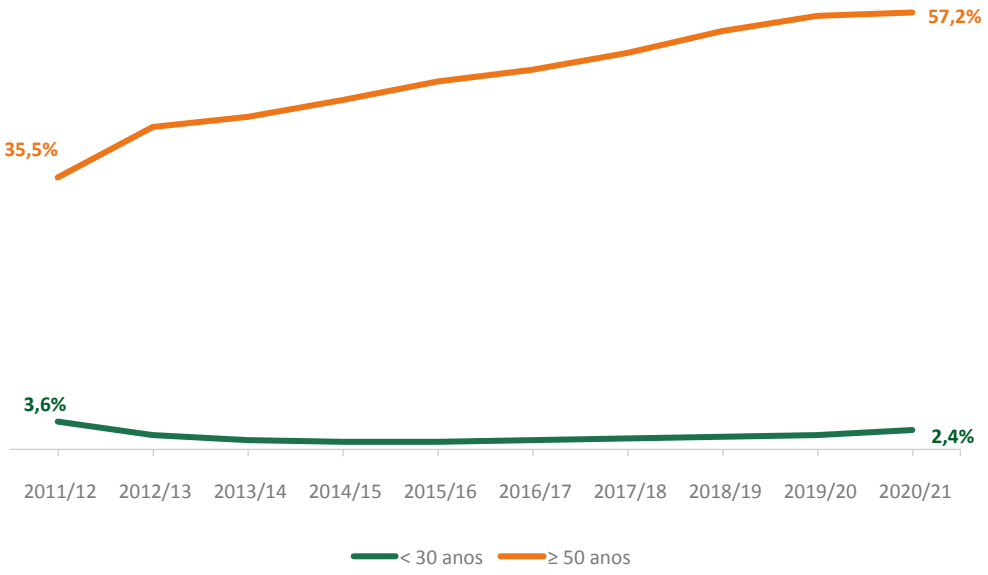
A Figura 3.1.24 mostra também que este ciclo de ensino é dos mais envelhecidos, com uma percentagem de 57,2% dos docentes inseridos na faixa etária dos de 50 ou mais anos de idade, em 2020/2021, apresentando um acréscimo de quase 22 pp na década.

Figura 3.1.23. Docentes do 2º CEB em exercício (Nº), por grupo etário. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 3.1.24. Evolução dos docentes do 2º CEB com menos de 30 e com 50 ou mais anos (%). Continente

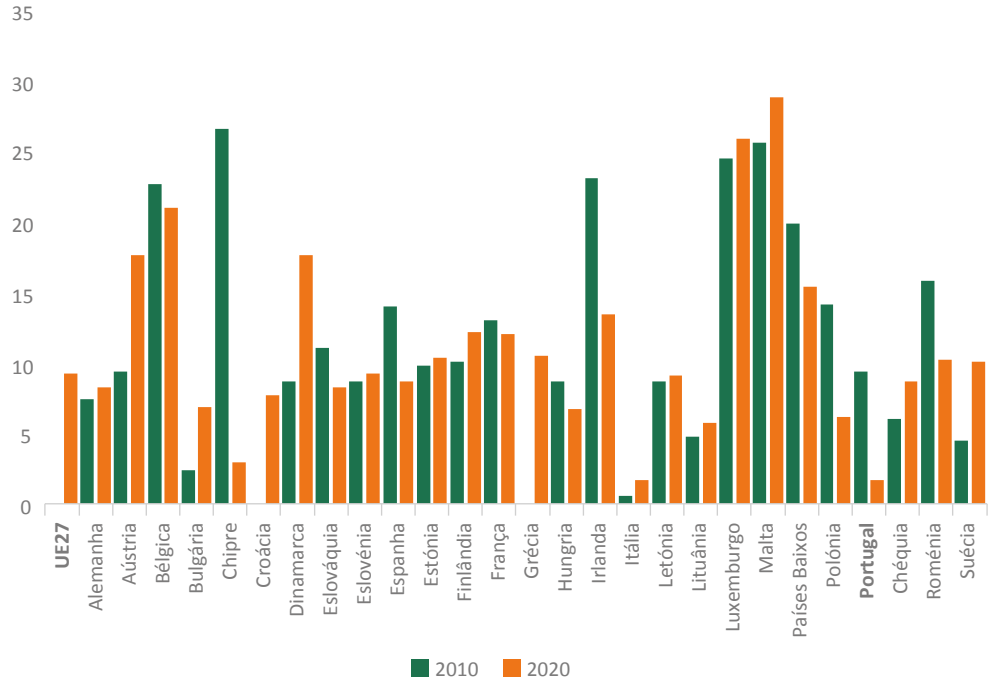


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 3.1.25 e a Figura 3.1.26 demonstram que o envelhecimento dos docentes é uma questão premente em vários países da UE27. No caso da CITE 1 (1º e 2º CEB), Portugal acompanha países como a Itália e o Chipre, nos que apresentam as percentagens mais baixas de professores com menos de 30 anos, sendo que essa percentagem diminuiu entre 2010 e 2020 em Portugal e no Chipre. No caso da Itália houve um aumento ligeiro em 2020, embora continue residual, dado que passou de 0,5% para 1,6%, respetivamente. Os países com as maiores percentagens de professores mais jovens são Malta (28,8%), Luxemburgo (25,9%) e Bélgica (20,9%), em 2020.

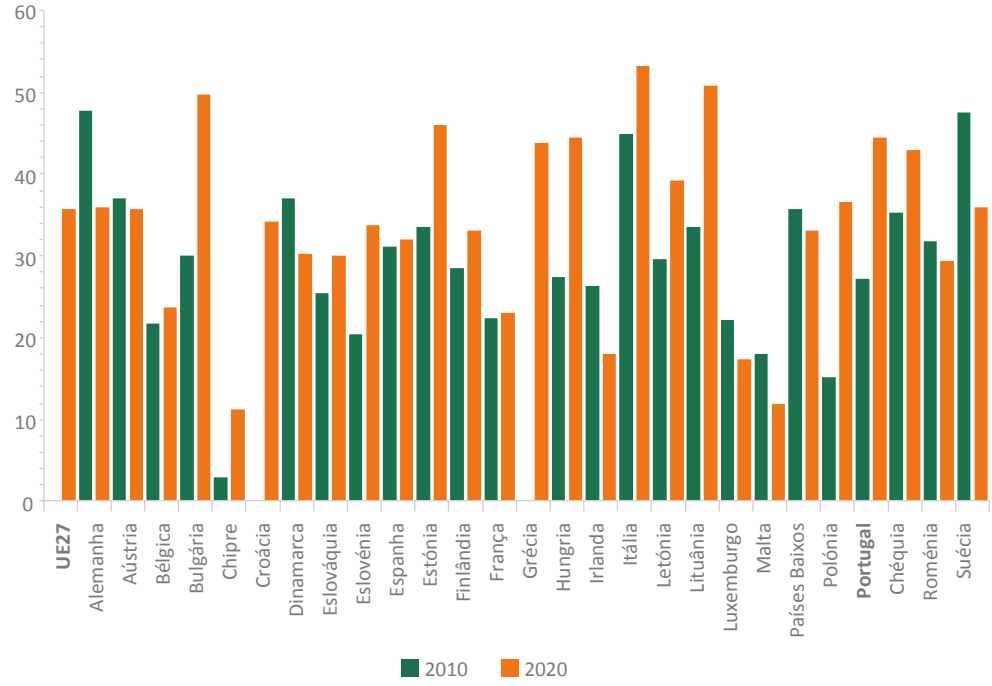
Quanto aos professores com 50 ou mais anos, Portugal integra o grupo de países em que a percentagem de docentes nesta faixa etária subiu entre 2010 e 2020. Os países com as maiores percentagens eram a Itália (53,2%), Lituânia (50,8%), Estónia (46,0%), Portugal e Hungria (ambos com 44,5%), em 2020. Países como Chipre (11,3%), Malta (11,9%) e Luxemburgo (17,3%) distinguem-se por registarem as percentagens mais baixas neste mesmo ano.

Figura 3.1.25. Docentes dos 1º e 2º CEB (CITE 1) com idade inferior a 30 anos (%). UE27



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 12-09-2022

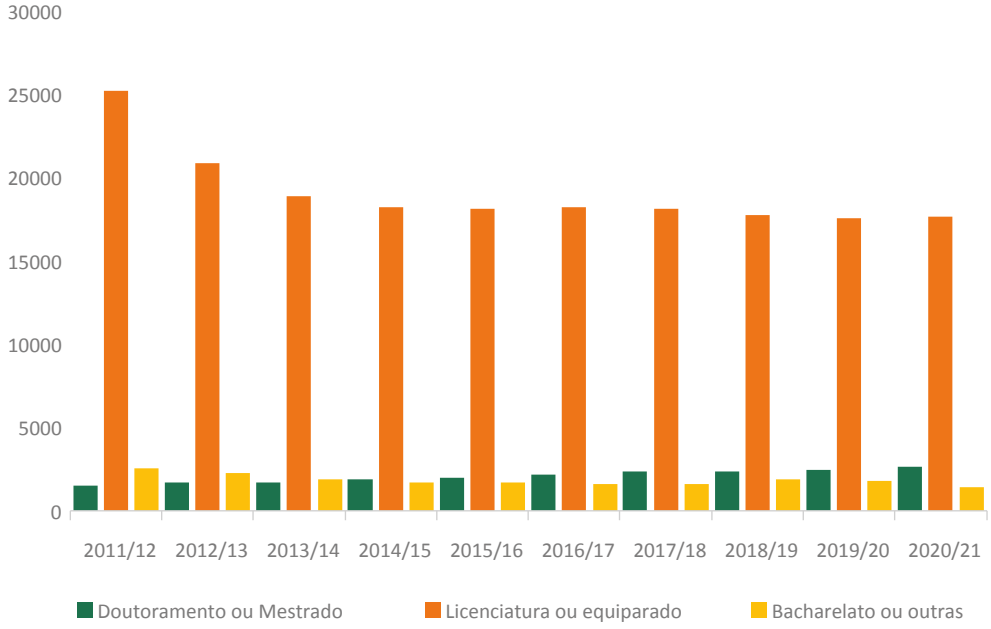
Figura 3.1.26. Docentes dos 1º e 2º CEB (CITE 1) com 50 ou mais anos (%). UE27



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 12-09-2022

Relativamente à habilitação académica, a Figura 3.1.27 mostra, por referência ao ano de início da série, um aumento em 2020/2021 do número de docentes do 2º CEB com doutoramento/mestrado (+1140), enquanto o número de professores com licenciatura ou equiparado e bacharelato/outras diminuiu ao longo da década (-7501 e -1070, respetivamente).

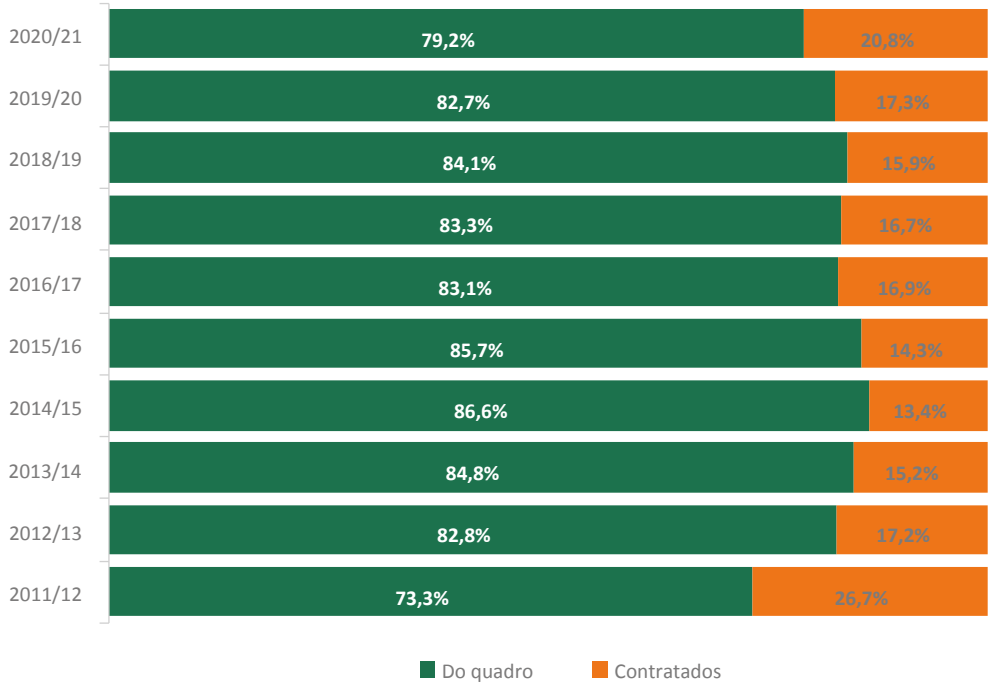
Figura 3.1.27. Docentes do 2º CEB em exercício (Nº), por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 3.1.28 regista a diminuição constante, nos últimos três anos letivos da série, da percentagem de professores do quadro e consequente aumento dos contratados. A evolução ao longo da década é marcada por oscilações, mas com percentagens de docentes do quadro acima dos 80% na maioria dos anos letivos, com exceção do primeiro, que exibe a percentagem mais baixa (73,3%), e do último com 79,2%.

Figura 3.1.28. Docentes do 2º CEB do ensino público (Nº), por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente

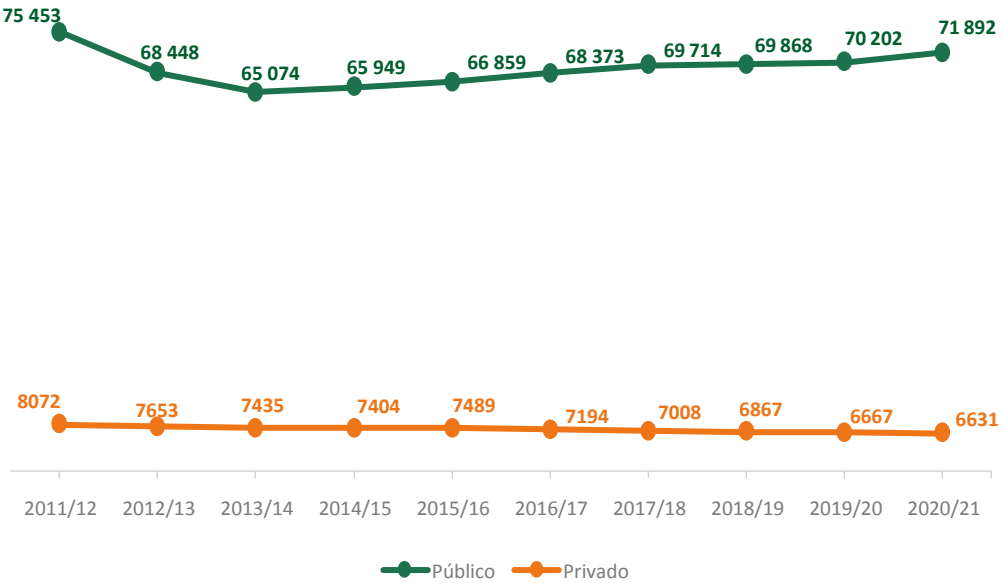


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Professores do 3ºciclo do ensino básico e ensino secundário

Tal como foi assinalado para o 2º CEB, o número de docentes do 3º CEB e ensino secundário, no ensino público, teve uma quebra acentuada de mais de 10 000 professores, entre 2011/2012 e 2013/2014. A partir daí, tem registado aumentos em todos os anos, embora registe em 2020/2021 menos 3561 docentes do que em 2011/2012. O ensino privado apresenta uma tendência de decréscimo ao longo da década, que se traduz num saldo negativo de 1441 docentes em 2020/2021, relativamente a 2011/2012 (Figura 3.1.29).

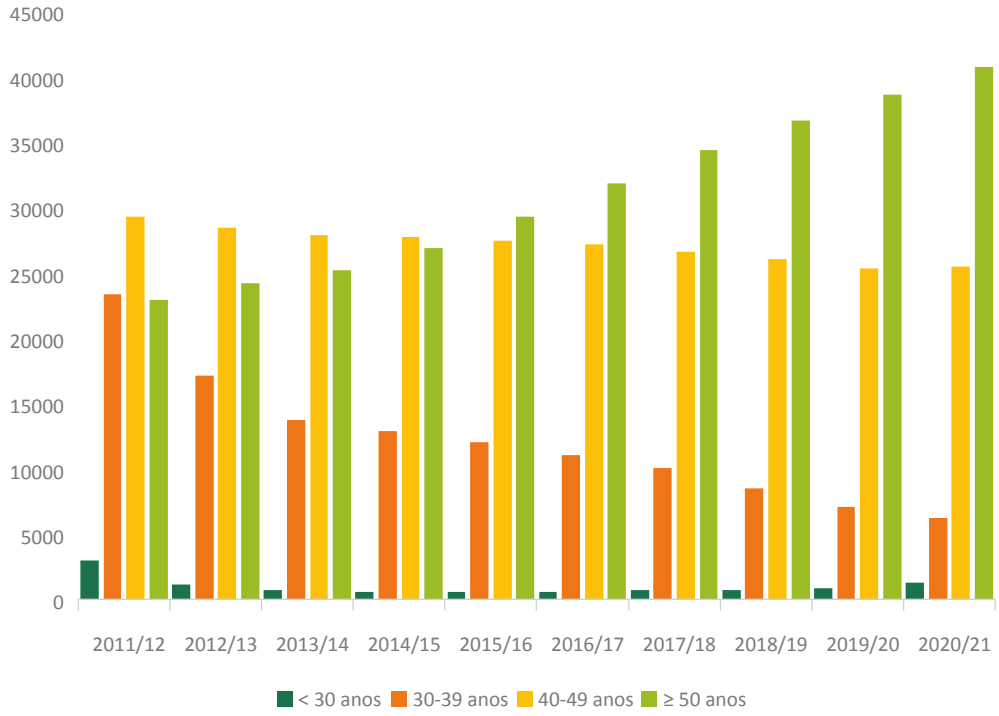
Figura 3.1.29. Evolução dos professores do 3º CEB e secundário (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

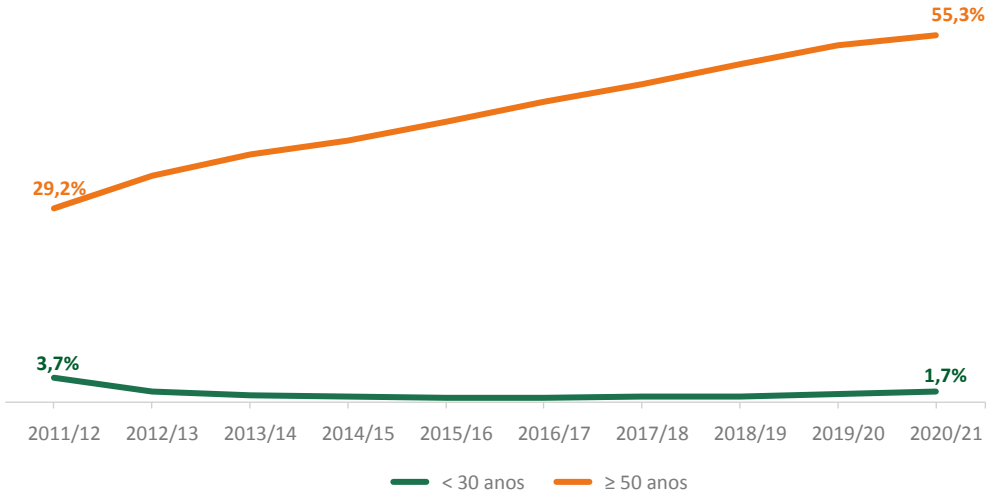
No 3º CEB e ensino secundário é notório o aumento gradual do número de docentes com 50 ou mais anos de idade, ao longo da década, acompanhado por uma diminuição nos restantes grupos etários, embora seja de assinalar um aumento ligeiro do número dos que têm menos de 30 anos a partir de 2015/2016 (Figura 3.1.30). Os professores deste ciclo e nível de ensino são também os que mostram um maior envelhecimento (Figura 3.1.31), com a percentagem de docentes de 50 ou mais anos a ultrapassar os 50% em 2020/2021, tendo quase duplicado na década. Em sentido contrário evoluiu a percentagem dos que têm menos de 30 anos, que no último ano da análise era residual (1,7%).

Figura 3.1.30. Evolução dos docentes do 3º CEB e ensino secundário em exercício (Nº), por grupo etário. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 3.1.31. Evolução dos docentes do 3º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 ou mais anos (%). Continente

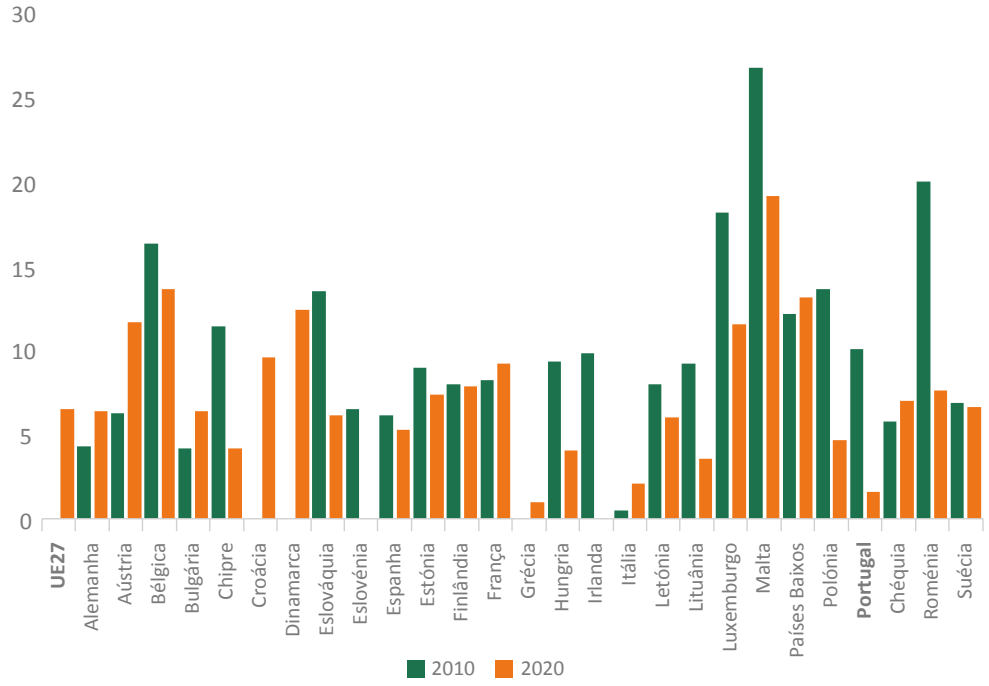


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Na UE27, Portugal é um dos muitos países, de entre os que apresentam dados para os dois anos em análise, em que a proporção de docentes da CITE 2-3 com menos de 30 anos diminuiu entre 2010 e 2020 (Figura 3.1.32). Nos países que apresentam as maiores percentagens de docentes naquela faixa etária estão Malta (19%), Bélgica (13,6%) e Países Baixos (13,1%).

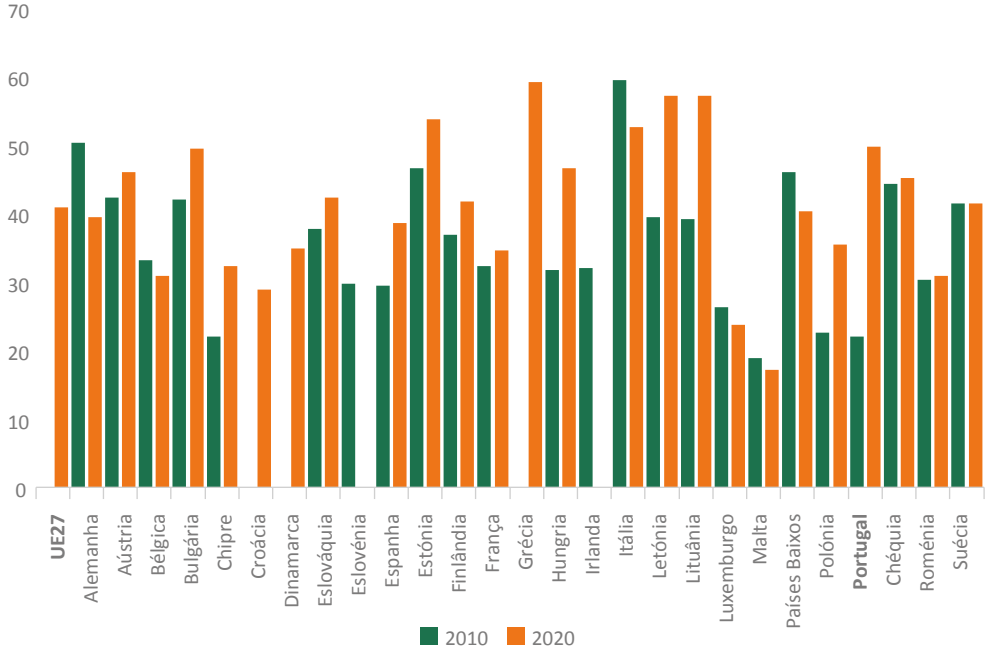
Analisando a proporção dos professores com 50 ou mais anos de idade (Figura 3.1.33), constata-se que a média da UE27 era de 40,7% em 2020, com a maioria dos países a mostrar uma percentagem superior a 40%. Em 2020, salientam-se ainda as menores percentagens de Malta (17,1%), Luxemburgo (23,7%) e Croácia (28,8%).

Figura 3.1.32. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com menos de 30 anos. UE27



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 16-09-2022

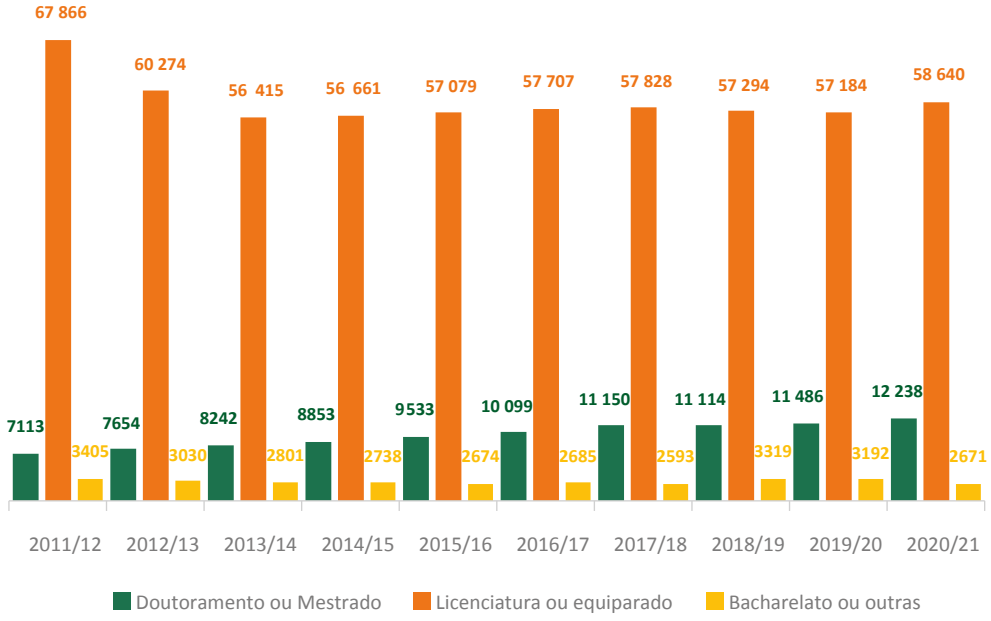
Figura 3.1.33. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com 50 ou mais anos. UE27



Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 16-09-2022

À semelhança do que acontece nos restantes níveis e ciclos de educação e ensino, os professores do 3º CEB e ensino secundário são altamente qualificados com um número elevado de licenciados ou equiparados registado em todos os anos da década em análise (Figura 3.1.34). De notar também que a percentagem de doutorados ou mestres subiu de 9,1% para 16,6% entre 2011 e 2021, enquanto os bacharéis/outros apresentam uma tendência de descida.

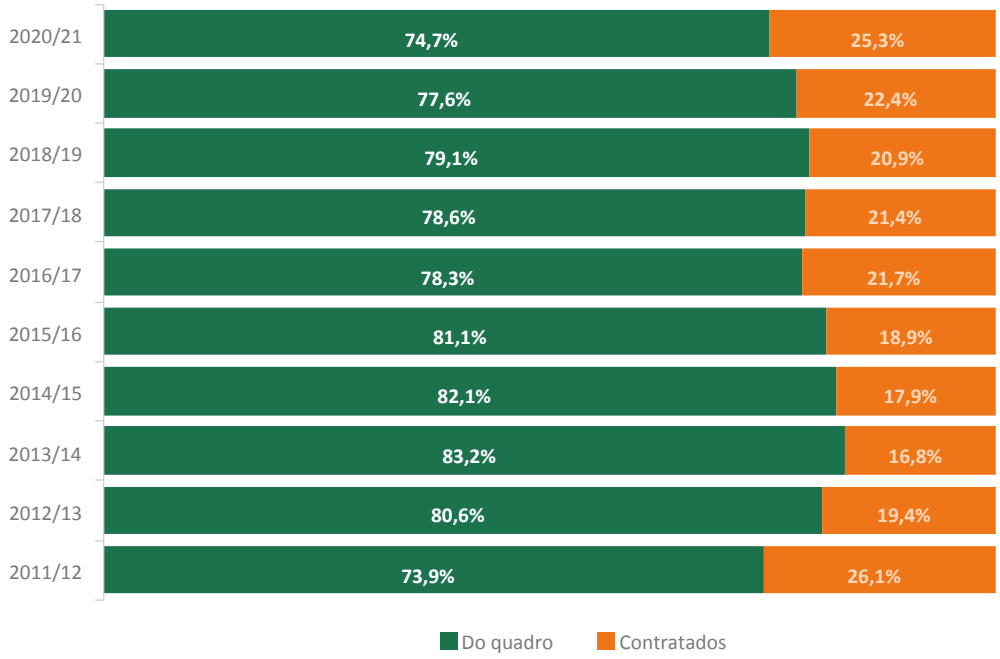
Figura 3.1.34. Docentes do 3º CEB e ensino secundário em exercício (Nº), por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Quanto ao vínculo contratual, o 3º CEB e ensino secundário apresenta proporções ligeiramente mais elevadas de professores contratados, do que os anteriores níveis e ciclos de educação e ensino, registando nos últimos cinco anos letivos percentagens inferiores a 80% de professores do quadro (Figura 3.1.35).

Figura 3.1.35. Docentes do 3º CEB e ensino secundário (%) do ensino público, por vínculo contratual. Rede do Ministério da Educação. Continente



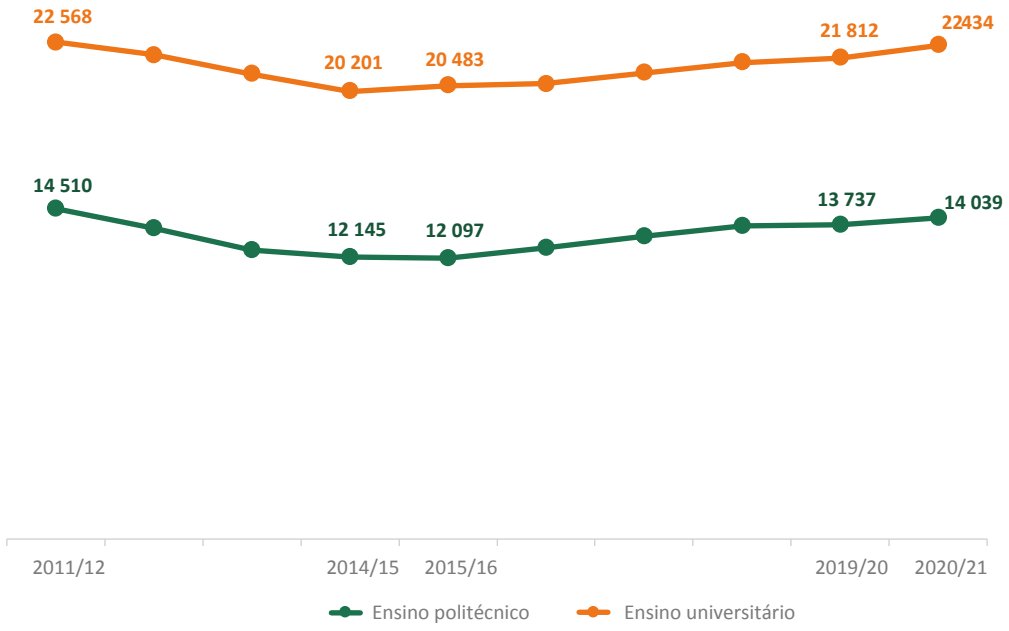
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

3.2. Docentes do ensino superior

O número de professores do ensino superior, universitário e politécnico, apresenta uma evolução semelhante ao longo da década (Figura 3.2.1). Depois de um decréscimo, os números revelam uma tendência de subida a partir de 2014/2015 no ensino universitário e de 2015/2016 no politécnico. Apesar disso, em 2020/2021 ambos os subsistemas mostram números ligeiramente inferiores aos de 2011/2012.

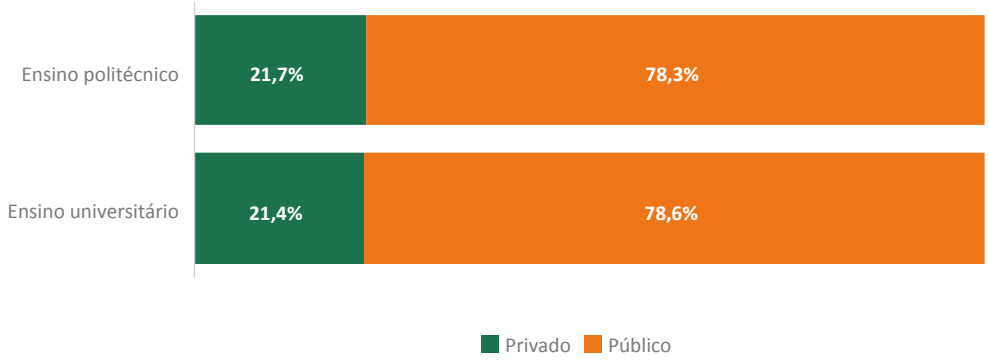
A análise da Figura 3.2.2 permite concluir que a maioria dos professores exerce funções em instituições de ensino superior públicas, em ambos os subsistemas de ensino. De igual modo, observa-se que a proporção, público e privado, é semelhante, quer no ensino superior universitário, quer no ensino superior politécnico.

Figura 3.2.1. Docentes do ensino politécnico e do ensino universitário (Nº). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 3.2.2. Docentes do ensino superior (%), por natureza do estabelecimento. Portugal, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Entre 2020/2021, o número de docentes do ensino superior público era superior ao registado em 2011/2012, em Portugal, o mesmo acontecendo em todas as NUTS II, com exceção da Região Autónoma da Madeira. A Área Metropolitana de Lisboa destaca-se com o maior número de professores, seguida das regiões Norte e Centro (Tabela 3.2.1).

No ensino superior privado, Portugal assinala uma quebra significativa do número de professores em 2020/2021, relativamente ao início da série, e todas as regiões perderam docentes entre 2011/2012 e 2020/2021. Refira-se que a Região Autónoma dos Açores não tem instituições de ensino superior privado (Tabela 3.2.2).

Tabela 3.2.1. Docentes do ensino superior público (Nº), universitário e politécnico, por NUTS I e II

NUTS	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Norte	7077	7087	7024	6894	7307	7307	7670	8007	8417	8706
Centro	6629	6614	6327	6323	6332	6482	6669	6794	7 179	7 359
AML	9304	9074	8742	8547	8783	9002	9384	9483	9532	9561
Alentejo	1448	1427	1384	1384	1344	1347	1407	1511	1 505	1 519
Algarve	811	767	759	795	809	834	856	856	856	855
RAA	359	331	276	304	321	281	303	313	266	277
RAM	221	228	233	246	246	280	290	315	340	337
Portugal	25 849	25 528	24 745	24 493	25 142	25 533	26 579	27 279	28 095	28 614

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

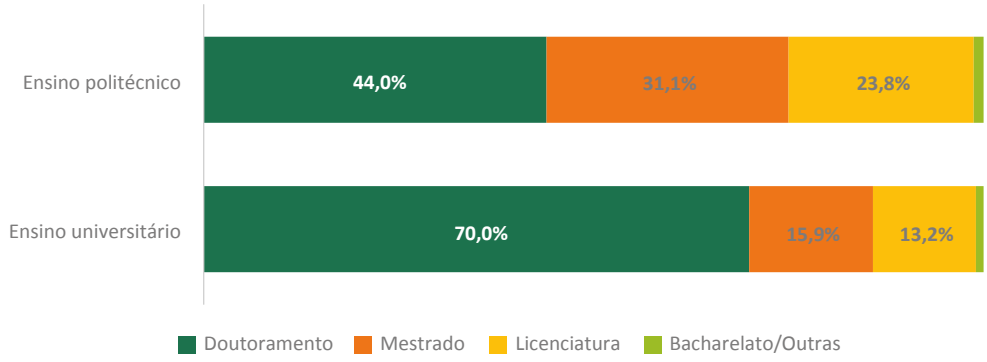
Tabela 3.2.2. Docentes do ensino superior privado (Nº), universitário e politécnico, por NUTS I e II

	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Norte	4532	3939	3517	3210	3055	3315	3401	3615	3247	3478
Centro	820	711	623	507	443	396	387	417	417	426
AML	5368	4899	4265	3855	3684	3513	3628	3735	3559	3710
Alentejo	106	78	70	60	46	54	58	47	51	53
Algarve	327	268	260	170	148	123	115	119	124	128
RAA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RAM	76	59	48	51	62	60	59	71	56	64
Portugal	11 229	9954	8783	7853	7438	7461	7648	8004	7454	7859

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A maioria dos professores, que exerciam funções no ensino superior universitário em 2020/2021, era detentora de doutoramento, a que se seguia a percentagem de mestres e a de licenciados. A proporção de bacharéis era residual. No ensino superior politécnico, a maior percentagem dos professores tinha doutoramento, embora esta não atingisse os 50% (Figura 3.2.3).

Figura 3.2.3. Docentes do ensino superior (%), universitário e politécnico, por habilitação académica. Portugal, 2020/2021



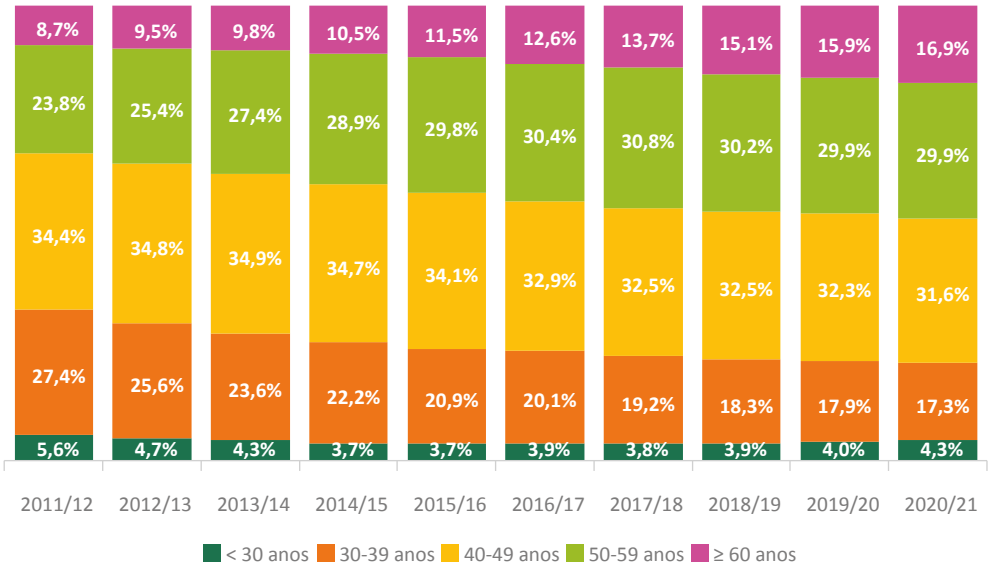
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A evolução da percentagem de docentes, por grupo etário, mostra o envelhecimento progressivo dos professores do ensino superior, em Portugal, à semelhança do observado para os restantes níveis e ciclos de educação e ensino.

As percentagens mais elevadas registam-se na faixa etária dos 40-49 anos de idade, seguida da dos 50-59 anos. A Figura 3.2.4 mostra que as faixas etárias mais baixas apresentam uma tendência de decréscimo, enquanto se observa um acréscimo das percentagens dos de 50-59 anos e dos de 60 e mais anos.

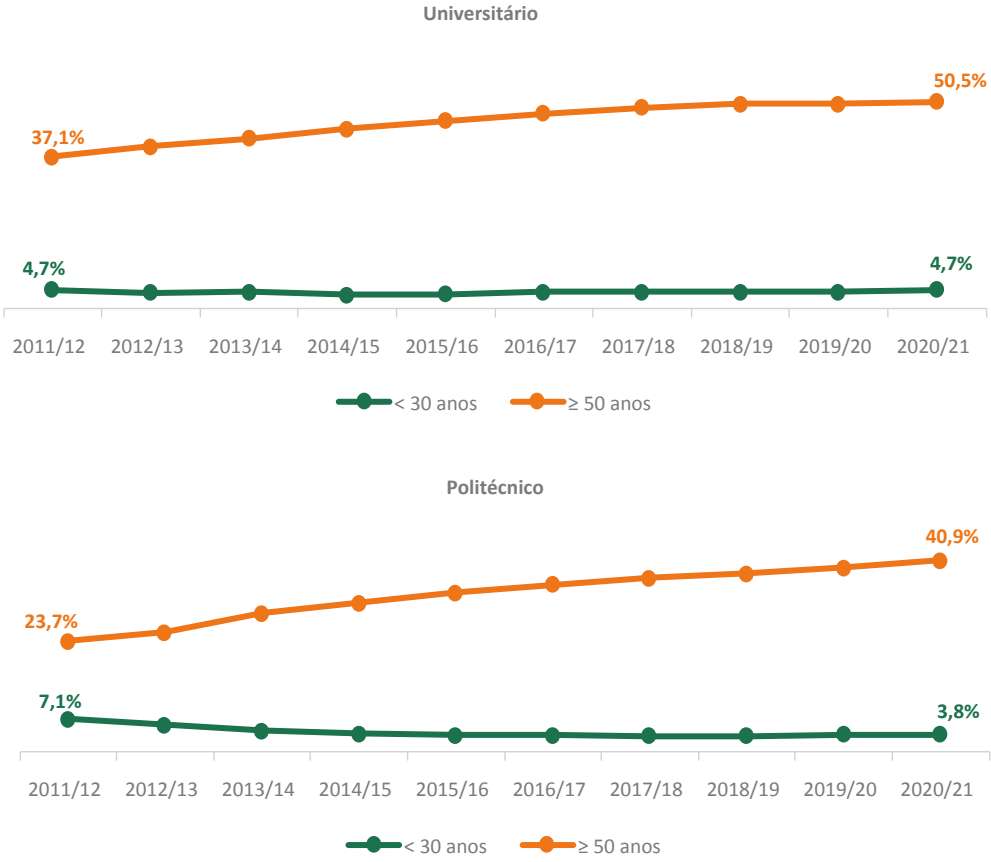
No caso do ensino superior universitário, a percentagem de docentes com idade igual ou superior a 50 anos ultrapassou os 50% em 2020/2021, mantendo-se os 4,7% para a faixa etária dos menores de 30 anos. O ensino superior politécnico apresenta igualmente uma tendência crescente da percentagem de docentes com 50 e mais anos, que se situava nos 40,9% em 2020/2021 (Figura 3.2.5).

Figura 3.2.4. Docentes do ensino superior (%), por grupo etário. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 3.2.5. Evolução dos docentes do ensino superior (%), universitário e politécnico, com idade inferior a 30 anos e com 50 ou mais anos. Portugal

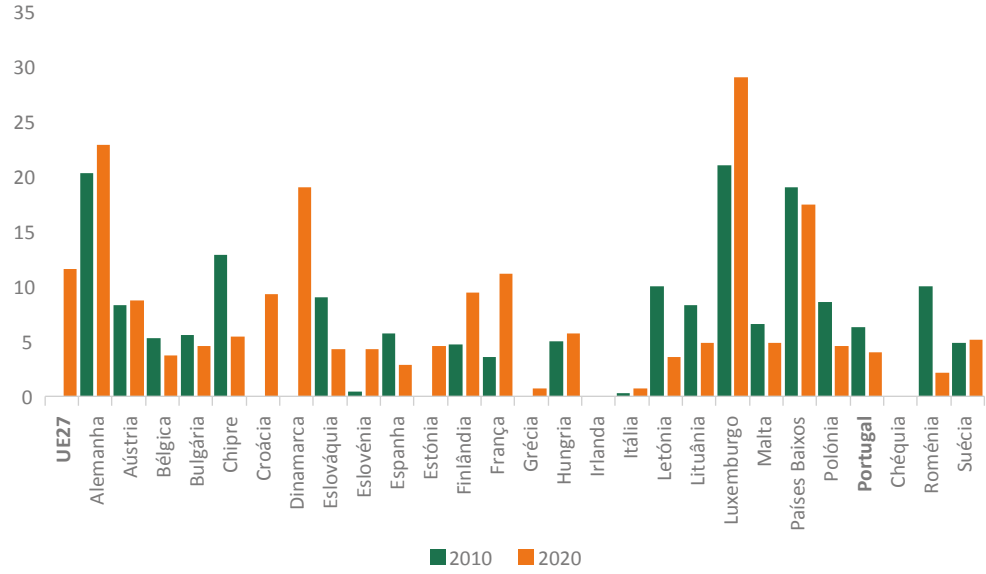


Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

As figuras seguintes revelam que o envelhecimento dos docentes do ensino superior não se verifica apenas em Portugal, uma vez que também é visível em muitos países europeus. Entre 2010 e 2020, nos países em que existem dados disponíveis, observa-se que 12, incluindo Portugal, baixaram a percentagem de professores com menos de 30 anos. É de salientar o aumento registado no Luxemburgo (8 pp), França (7,5 pp), Eslovénia(3,8 pp) e Alemanha (2,5 pp). Note-se as percentagens da Alemanha (22,8%) e do Luxemburgo (28,9%) em 2020, por se encontrarem muito acima da média de 11,6% da UE27 (Figura 3.2.6).

No que diz respeito aos docentes com 50 ou mais anos (Figura 3.2.7), dez países apresentam percentagens acima de 40% e três destes, igual ou acima de 50%, a Bulgária (50%), a Grécia (51,9%) e a Itália (51,2%) em 2020. No entanto, entre 2010 e 2020, dez países diminuíram a percentagem de docentes desta faixa etária, verificando-se os decréscimos mais significativos ´na Eslovénia (-6 pp), na Bélgica (-5,9 pp), em França (-4,2 pp) e na Eslováquia e na Hungria (-3,8 pp, em ambos os países). Entre os que mostram um aumento dessa percentagem, Portugal apresenta o acréscimo mais significativo (15,1 pp), seguido da Espanha (11,7 pp).

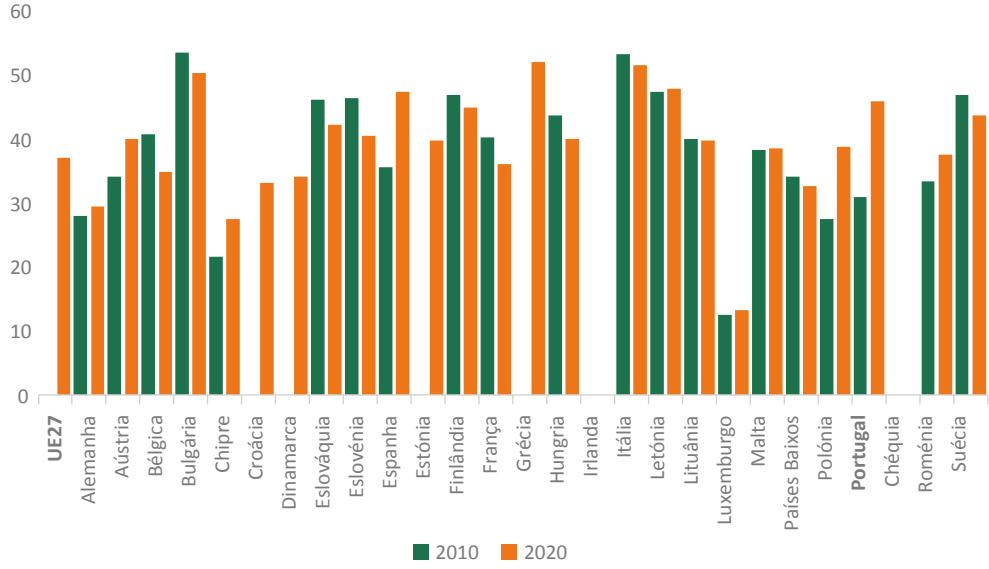
Figura 3.2.6. Docentes do ensino superior (CITE 5-8) com idade inferior a 30 anos (%). UE27



Nota: Não há registo de dados para a Irlanda e para a Chéquia, nos dois anos em análise. Os dados de 2020 relativos à Alemanha são valores estimados.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 16-09-2022

Figura 3.2.7. Docentes do ensino superior (CITE 5-8) com 50 ou mais anos (%). UE27



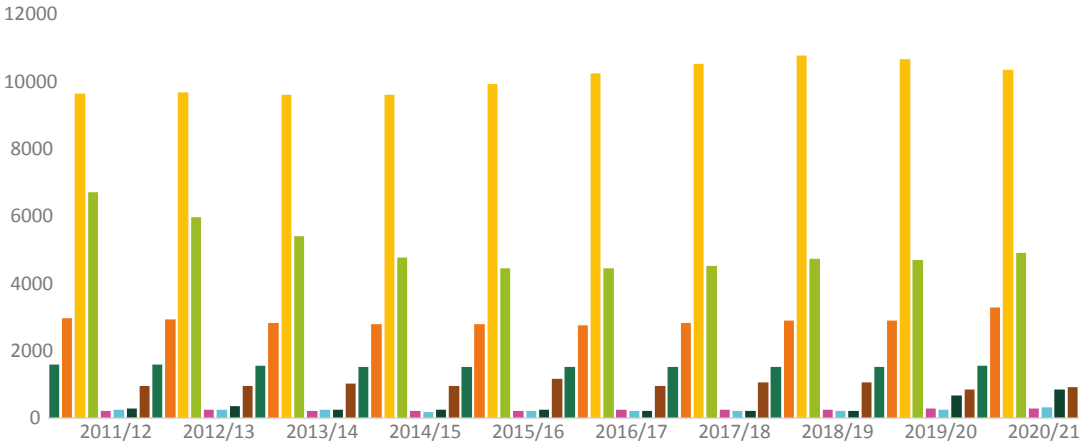
Nota: Não há registo de dados para a Irlanda e para a Chéquia, nos dois anos em análise. Os dados de 2020 relativos à Alemanha são valores estimados.

Fonte: CNE, a partir de PORDATA, acedido em 16-09-2022

No que se refere às categorias profissionais pelas quais se distribuem os docentes do ensino superior universitário, pode observar-se na Figura 3.2.8 uma diminuição do número de professores catedráticos (-33) e de assistentes (-1785) e o aumento dos associados (336) e dos auxiliares (776), entre 2011/2012 e 2020/2021. De registar também um acréscimo no número de investigadores (+552).

No ensino superior politécnico, realça-se o aumento do número de professores na categoria de professor coordenador principal (+51) e de professor adjunto (+1564), e uma ligeira diminuição do número de professores coordenadores (-2), de assistentes (-1784) e de monitores (-6) entre os anos letivos de início e fim da série. De salientar o aumento de professores da carreira de investigação (Figura 3.2.9).

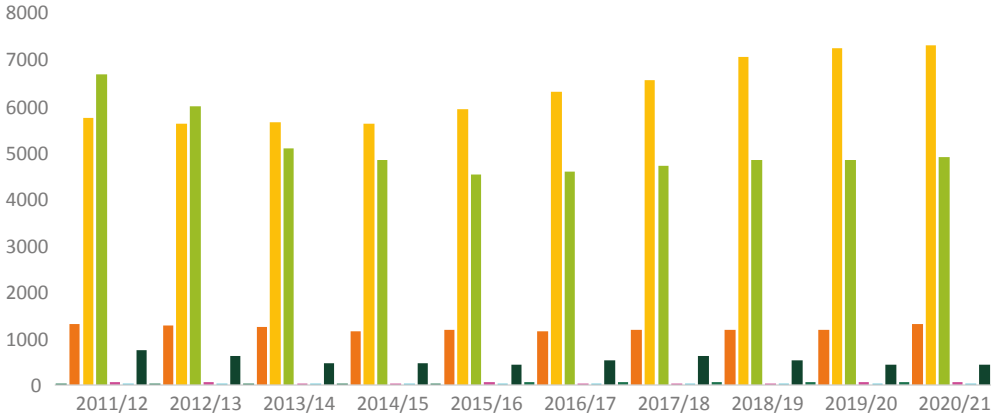
Figura 3.2.8. Evolução dos docentes do ensino superior universitário (Nº), por categoria profissional. Portugal



	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Professor Catedrático	1586	1593	1541	1502	1513	1519	1504	1527	1 523	1 553
Professor Associado	2959	2914	2814	2775	2784	2757	2824	2882	2 903	3 295
Professor Auxiliar	9623	9658	9594	9594	9901	10 235	10 516	10 779	10 642	10 336
Assistente	6702	5977	5385	4777	4452	4464	4530	4713	4 677	4 917
Leitor	211	232	217	222	210	231	238	232	282	266
Monitor	231	254	249	164	225	227	215	197	237	302
Carreira de investigação	287	364	232	231	246	198	205	219	688	839
Outras categorias	969	959	1020	936	1152	947	1053	1046	860	926

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Figura 3.2.9. Evolução dos docentes do ensino superior politécnico (Nº), por categoria profissional. Portugal

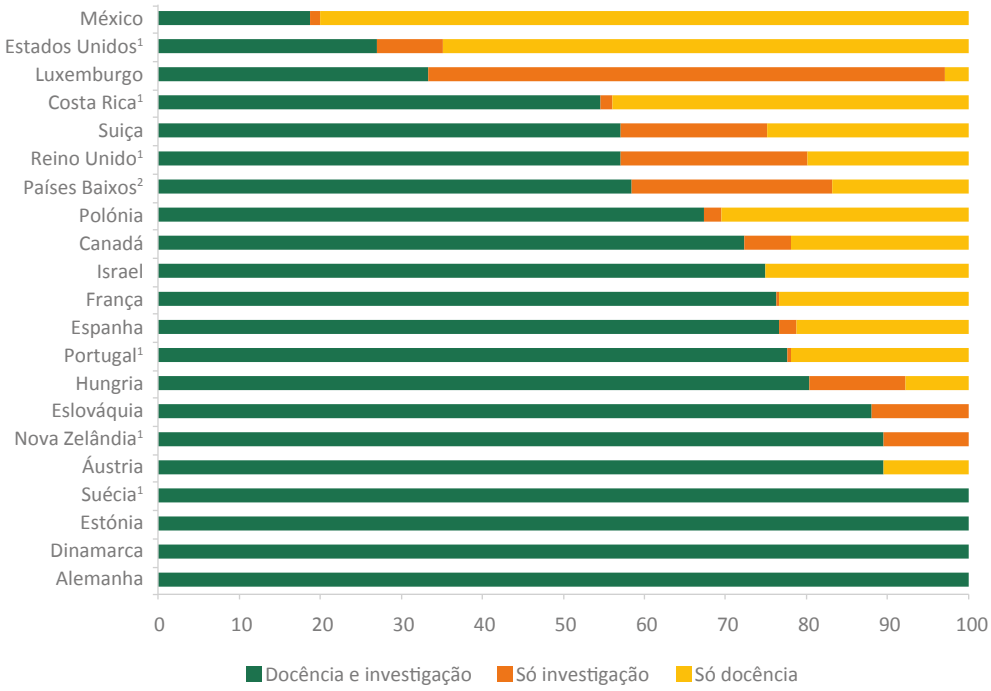


	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21
Professor Coordenador Principal	16	25	33	34	32	44	52	64	54	67
Professor Coordenador	1317	1269	1229	1159	1190	1151	1167	1187	1 179	1 315
Professor Adjunto	5726	5599	5623	5613	5903	6273	6546	7042	7 214	7 290
Assistente	6657	5974	5086	4823	4505	4559	4707	4826	4 807	4 873
Monitor	57	43	40	38	42	40	36	34	51	51
Carreira de Investigação	2	3	3	4	4	2	3	2	6	20
Outras categorias	735	618	462	474	421	513	631	533	426	423

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

De acordo com o relatório *Education at a Glance 2022*, na maioria dos países, em 2020, os docentes do ensino superior dividiam o seu tempo entre a docência e a investigação. Destacam-se países como a Suécia, a Estónia, a Dinamarca e a Alemanha onde todos os docentes (100%) distribuíam o seu tempo pelas duas funções. Em Portugal, essa situação aplicava-se a 77,7% dos docentes, enquanto 21,9% exerciam só funções docentes e 0,4% só de investigação (Figura 3.2.10).

Figura 3.2.10. Distribuição dos docentes (%) pela sua função principal. 2020



Notas:

1. Os dados contemplam todos os ciclos do ensino superior.
2. Os dados contemplam apenas as instituições académicas

Fonte: OCDE, 2022

3.3. Não docentes

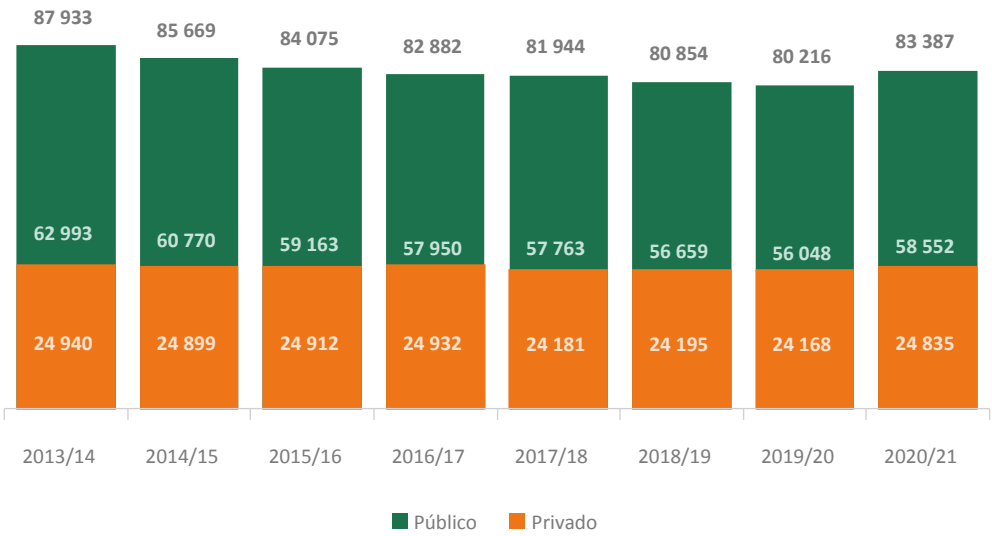
O pessoal não docente é constituído pelo conjunto de trabalhadores que, no âmbito das respetivas funções em estabelecimentos de educação e de ensino, de natureza pública ou privada, contribuem para apoiar a organização e o funcionamento desses estabelecimentos, bem como a gestão da atividade socioeducativa, incluindo os serviços especializados prestados neste domínio. Também merecem destaque os papéis assumidos por estes profissionais, cuja atividade ganhou maior visibilidade durante a pandemia (CNE, 2021a), quer no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade, quer no apoio às famílias, tendo sido evidenciada a articulação entre pares, com os docentes, com as lideranças e o exterior.

Os trabalhadores não docentes que exercem funções nos estabelecimentos de educação básica, do ensino secundário e do ensino superior estão integrados em três carreiras: Assistente Operacional, Assistente Técnico e Técnico Superior.

Em 2020/2021, em Portugal (Figura 3.3.1), o número de profissionais não docentes, em exercício de funções em estabelecimentos de educação e ensino não superior, era de 83 387, a maioria dos quais (70%) no ensino público. Neste sector, o número de profissionais não docentes tem vindo a decrescer desde 2013/2014, ano em que se registou o máximo de 62 993 profissionais. No entanto, o número de 58 552, contabilizado em 2020/2021, é o mais elevado dos últimos cinco anos.

No setor privado, o número de pessoal não docente apresenta algumas flutuações, mas o registado em 2020/2021 é superior ao dos três anos antecedentes.

Figura 3.3.1. Pessoal não docente (Nº), por natureza do estabelecimento - educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, *Estatísticas da Educação*, 2015-2022

De acordo com a Tabela 3.3.1, em 2020/2021 a região Norte destaca-se com o maior número de profissionais no ensino público (19 765), seguida da Área Metropolitana de Lisboa (12 853) e da região Centro (11 496). No sector privado, é na Área Metropolitana de Lisboa que se regista o maior número destes profissionais (9573).

Tabela 3.3.1. Pessoal não docente (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino - educação pré-escolar e ensinos básico e secundário. NUTS I e II, 2020/2021

	Portugal	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Público	58 552	19 765	11 946	12 853	4682	3235	3107	2964
Privado	24 835	7 028	4271	9573	1106	984	890	983
TOTAL	83 387	26 793	16 217	22 426	5 788	4 219	3 997	3 947

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Dados do último ano em análise (Tabela 3.3.2) mostram que este grupo profissional continua a ser constituído maioritariamente por mulheres (88%). Numa desagregação por NUTS II, verifica-se que a taxa de feminilidade mais baixa se encontra na RAA (84%), enquanto a mais elevada se reporta à AML e à RAM (89%).

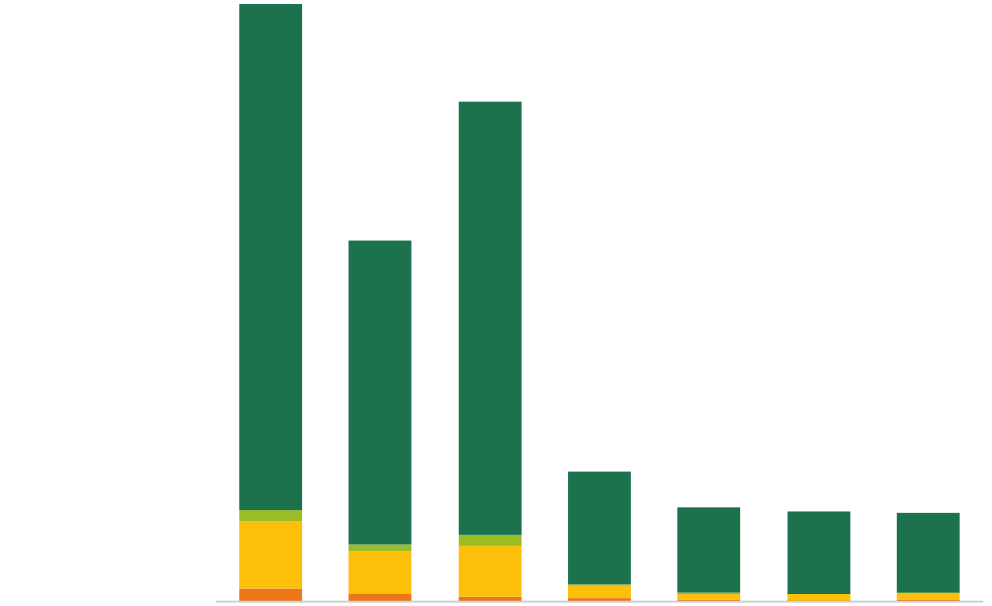
Tabela 3.3.2. Pessoal não docente (Nº), por sexo e NUTS I e II, 2020/2021

	Portugal	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Mulheres	73 029	22 992	14 223	20 017	5089	3830	3363	3515
Homens	10 358	3 801	1 994	2 409	699	389	634	432
TOTAL	**83 387**	**26 793**	**16 217**	**22 426**	**5 788**	**4 219**	**3 997**	**3 947**

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Dado que no conjunto do pessoal não docente se incluem diferentes carreiras profissionais não será de estranhar que sejam detentores de habilitação académica muito diversa. A grande maioria (86%) não detém formação de nível superior, dado que integra sobretudo os assistentes operacionais e os assistentes técnicos. Dos que têm habilitação superior, destacam-se os licenciados ou equiparados (10%), sendo residual a percentagem de mestres e doutores, bem como a de bacharéis (2%). Num relance por NUTS II e tendo como referência o número total de pessoal de cada uma (Figura 3.3.2), a região Centro é a que apresenta mais licenciados (12%) e a RAA a que emprega mais pessoal que tem o ensino não superior (92%).

Figura 3.3.2. Pessoal não docente (Nº) em exercício de funções na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, por habilitação académica e NUTS I e II, 2020/2021

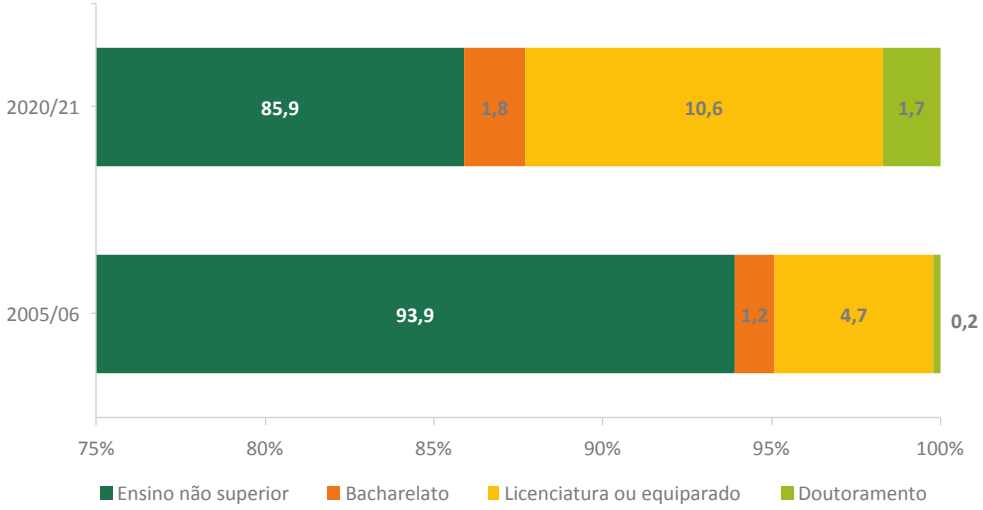


	Norte	Centro	A.M.Lisboa	Alentejo	Algarve	RA Açores	RA Madeira
Ensino não superior	22 739	13 702	19 471	5071	3825	3674	3553
Bacharelato	439	292	500	56	66	5	25
Licenciatura ou equiparado	3035	1879	2239	559	287	305	322
Doutoramento ou mestrado	580	344	216	102	41	13	47

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Numa análise comparada das habilitações académicas detidas pelo pessoal não docente em dois momentos temporais com um intervalo de 15 anos, verifica-se que, em 2020/2021, apesar da maioria ainda não ter habilitação de nível superior, a percentagem de licenciados subiu 5,9 pp e a de doutorados 1,5 pp (Figura 3.3.3).

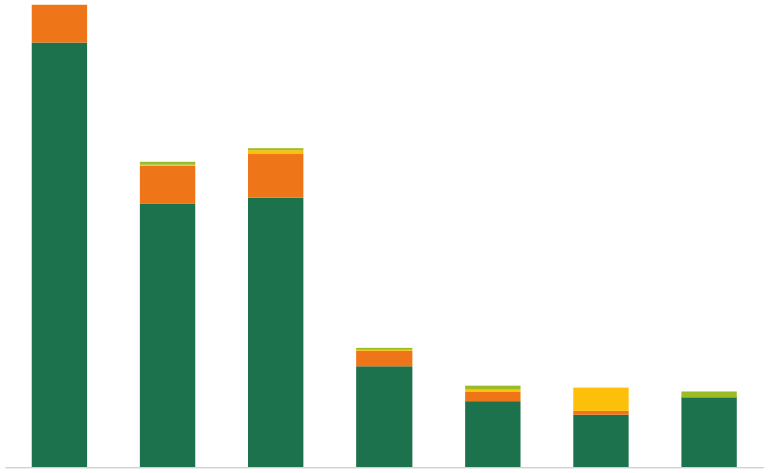
Figura 3.3.3. Distribuição percentual do pessoal não docente, por habilitação académica. Continente



Fonte: CNE, a partir de Educação em Números, DGEEC, 2022

No que se refere ao vínculo laboral, o contrato de trabalho por tempo indeterminado é a modalidade dominante em todas as regiões. Quanto à segunda modalidade mais adotada a situação é diversa. Enquanto nas regiões do Continente se destaca o contrato de trabalho a termo resolutivo certo, na RAA surge o contrato de emprego inserção e na RAM os trabalhadores colocados ao abrigo dos programas ocupacionais do Instituto do Emprego (Figura 3.3.4).

Figura 3.3.4. Distribuição do pessoal não docente em funções na educação pré-escolar e ensinos básico e secundário (Nº), por vínculo contratual e NUTS I e II. Público, 2020/2021



	Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve	R.A. Açores	R.A. Madeira
Outra	203	105	67	68	167	0	241
Contrato de emprego e inserção	348	35	164	64	63	890	0
Contrato de trabalho a termo resolutivo certo	2618	1463	1704	589	385	153	2
Contrato de trabalho por tempo indeterminado	16559	10306	10505	3951	2591	2064	2721

Nota: Inclui os trabalhadores colocados ao abrigo dos Programas Ocupacionais do Instituto de Emprego da RAM.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A carreira de Técnico Superior engloba um amplo conjunto de profissionais com habilitação superior, genericamente designados como Técnicos Especializados, que integra psicólogos, intérpretes em Língua Gestual Portuguesa, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, técnicos de serviço social e outros.

O trabalho dos Técnicos Especializados é particularmente relevante no apoio à aprendizagem e à inclusão de crianças e jovens. Ainda que a sua atividade se desenvolva em contexto escolar, o serviço de origem pode ser exterior à escola: Autarquia, Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) ou outro. De igual modo, o número de horas de trabalho na escola nem sempre corresponde a um horário completo, razão pela qual não se contabiliza aqui o número de técnicos, mas sim o de horários equivalentes a tempo integral.

Embora não seja possível estimar se o número de horários responde às necessidades das escolas, a Tabela 3.3.3 mostra que, em 2020/2021, no Continente, a maior parte dos horários (1509) é ocupada por psicólogos (636), terapeutas da fala (366) e terapeutas ocupacionais (137). O serviço de origem é maioritariamente a escola ou o CRI.

Tabela 3.3.3. Horários (Nº) equivalentes a tempo integral*, por tipo de técnico de apoio à aprendizagem e à inclusão e serviço de origem. Público, Continente, 2020/2021

Técnicos especializados	Número de horários				
	Total	Escola	CRI	Autarquia	Outros
Total	**1508,9**	**701,1**	**466,8**	**149,7**	**191,2**
Psicólogo	634,9	357,1	131,9	73,5	72,3
Terapeuta da Fala	366,0	114,1	167,2	31,2	53,6
Terapeuta Ocupacional	137,4	38,2	84,3	8,8	6,1
Intérprete de Língua Gestual Portuguesa	91,0	61,6	0,3	-	29,0
Fisioterapeuta	61,2	24,7	32,1	0,4	4,0
Técnico Superior de Serviço Social	59,5	40,3	1,1	14,0	4,1
Educador Social	52,6	40,3	2,4	6,8	3,0
Técnico Superior de Educação e Educação Especial e Reabilitação	27,3	3,7	19,1	1,8	2,7
Outros técnicos	79,0	21,1	28,3	13,2	16,4

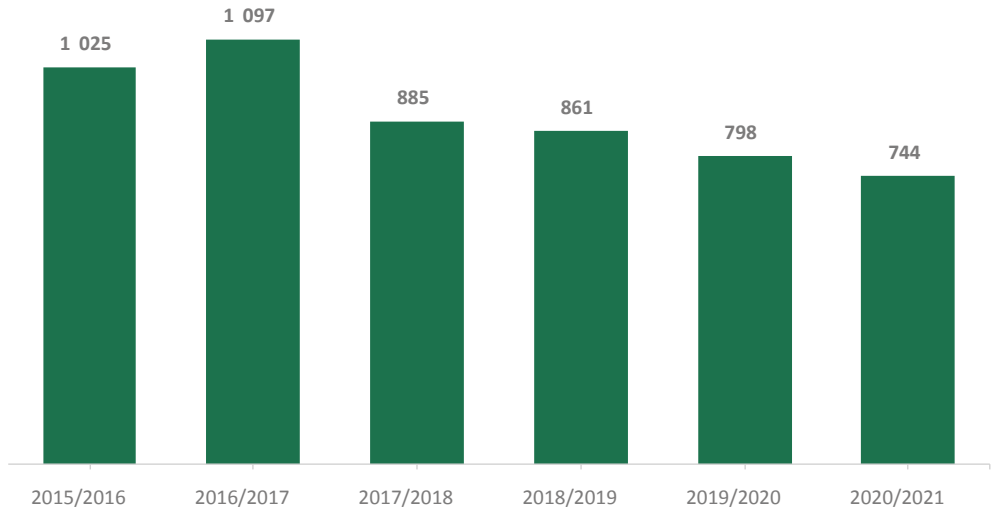
* O tempo integral é calculado tendo como referência um horário de 35 horas semanais (= 140 horas mensais).

Fonte: DGEEC, *Questionário Educação Inclusiva 2020/2021*

O rácio de alunos por psicólogo pode ser determinante para a qualidade dos serviços prestados, tendo também em conta que frequentemente a ação destes profissionais se divide por várias escolas e por diferentes níveis de educação e ensino. Neste sentido, algumas organizações internacionais de referência, sugerem que o rácio não deverá ultrapassar os 500 a 700 alunos por psicólogo (Recomendação 4/2020 do CNE).

No Continente, o número médio de alunos por horário de psicólogo equivalente a tempo integral tem vindo a diminuir paulatinamente desde 2017/2018, situando-se em 744 no último ano em análise (Figura 3.3.5).

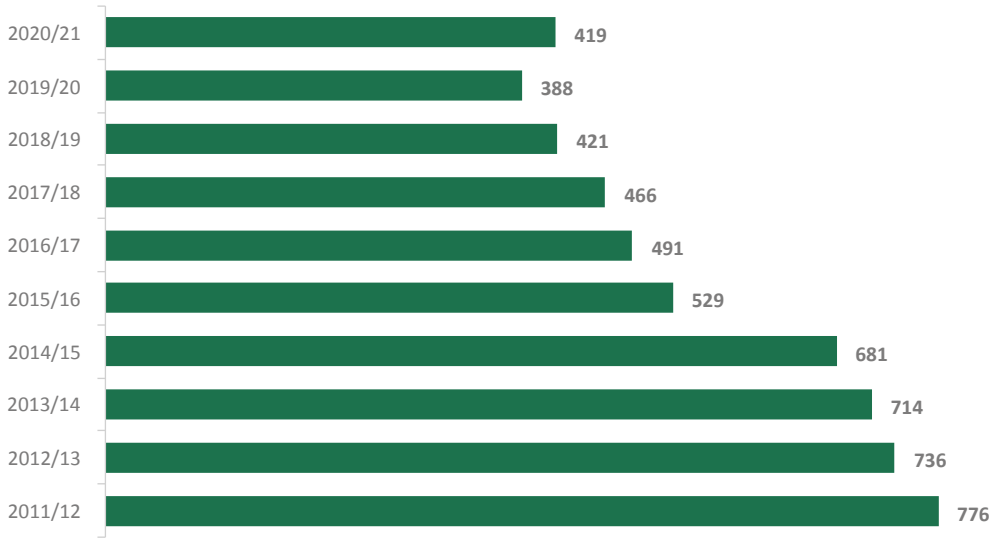
Figura 3.3.5. Média de alunos (Nº) matriculados em modalidades de educação e formação orientadas para jovens, por horário de psicólogo equivalente a tempo integral. Público, Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Na RAA, a tendência de redução do rácio de alunos por psicólogo, verificada desde 2011/2012, foi interrompida em 2020/2021, em que o valor registado foi de 419, mais 31 alunos/psicólogo do que no ano anterior (Figura 3.3.6).

Figura 3.3.6. Rácio de alunos do ensino regular na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, por psicólogo*. Público, RAA



* Psicólogos nas Unidades Orgânicas da RAA em regime de CTI, CTR e PO.

Fonte: CNE, a partir de Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais. RAA, 2022

Para além do pessoal não docente já referenciado, as escolas carecem também de Técnicos Especializados de Informática para assegurarem a qualidade do ensino, cada vez mais dependente de recursos tecnológicos e digitais. Atento a esta necessidade, que o período pandémico tornou mais evidente, em 2020, o CNE recomendou a contratação destes profissionais para apoio à manutenção e ao uso do equipamento tecnológico e à educação digital (Recomendação 4/2020).

Destaques

- Na última década, em Portugal, o número de docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, no ensino público, diminuiu até 2015/2016, registando a partir daí um ligeiro aumento. No ensino privado, o decréscimo do número de docentes ocorreu até 2017/2018 e os anos seguintes revelam algum aumento, exceto nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário.

- Relativamente a 2011/2012, o número de docentes/formadores das escolas profissionais, em 2020/2021, era inferior no ensino privado (-907), mas superior no ensino público (+185).

- Envelhecimento progressivo dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário em Portugal, embora esta tendência seja comum a muitos países da UE27.

- Em 2020/2021, no Continente, a percentagem dos docentes com 50 ou mais anos de idade ultrapassava os 55%, em todos os níveis e ciclos dos ensinos básico e secundário, com exceção do 1º CEB (42,1%), enquanto a dos que tinham menos de 30 anos era residual.

- No ensino público, no Continente, 21,9% dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário tinham 60 ou mais anos de idade, em 2021/2022, ou seja, um total de 27 509. Neste quadro, um número significativo de docentes atingirá a idade da reforma nos próximos seis ou sete anos.

- Nos últimos dez anos, a evolução do número de docentes que se reformaram, depois de uma quebra acentuada, entre 2013 e 2015, motivada pela alteração dos requisitos de aposentação, revela uma tendência de subida.

- A procura dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência tem vindo a diminuir nos últimos anos (cf. Subcapítulo 2.4) e o número de diplomados nesses cursos poderá não ser suficiente para suprir as necessidades futuras de professores.

- Dados relativos a 2021/2022, disponibilizados pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), mostram que o número de horários sem professor variou ao longo do ano, sendo no mês de maio que se registou o maior número de horas a concurso. Considerando o total anual, foram afetados 26 742 alunos ao longo do ano letivo.

- Os grupos de recrutamento da educação especial e 1º CEB, seguidos dos de português do 3º CEB e ensino secundário e da educação pré-escolar destacaram-se com um maior número de docentes em falta, ao longo do ano letivo de 2021/2022. As três regiões mais afetadas foram as áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e o Algarve.

- A substituição por doença foi o motivo mais apontado pelas escolas para a comunicação de horários sem professor, abrangendo mais de 80% dos casos.

- Os docentes do ensino público, no Continente, necessitam em média de cerca de 39 anos de serviço e 62 anos de idade para ascender ao último escalão remuneratório.

- O último relatório *Education at a Glance 2022* (OCDE, 2022) indica que os docentes portugueses são dos que precisam de mais anos de serviço para atingir o topo da carreira. Portugal é também um dos países onde existe uma diferença maior entre o salário de início e de topo da carreira.

- A maioria dos docentes são detentores de uma licenciatura ou equiparado, notando-se um aumento progressivo do número de doutorados ou mestres, sobretudo no 3º ciclo e secundário, ao longo da década 2011-2021.

- Depois de uma diminuição constante do número de professores do ensino superior, universitário e politécnico, até 2015/2016, regista-se uma tendência de subida em ambos os subsistemas. Apesar disso, em 2020/2021, o número de docentes é inferior ao do início da década, menos 134 no ensino universitário e menos 471 no politécnico.

- Envelhecimento progressivo dos professores do ensino superior, em Portugal. O número de professores nas faixas etárias dos 30-39 e 40-49 anos apresenta uma tendência de decréscimo, a par de uma subida percentual dos de 50-59 anos e de 60 ou mais anos.

- Em Portugal, 77,7% dos docentes do ensino superior dividem o seu tempo entre a docência e a investigação, enquanto 21,9% exercem apenas funções docentes e 0,4% dedicam-se apenas à investigação.

- Redução progressiva do número médio de alunos por horário de psicólogo equivalente a tempo integral, nos últimos quatro anos, no Continente, situando-se em 744, em 2020/2021.

- O rácio de alunos por psicólogo na RAA foi de 419, em 2020/2021 (mais 31 alunos/psicólogo do que no ano anterior), interrompendo, assim, a tendência decrescente dos anos anteriores.

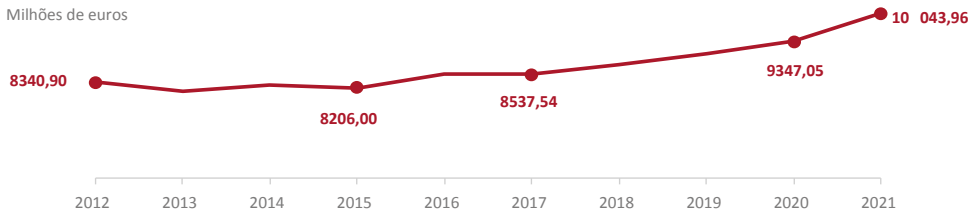
- Aumento do número de profissionais não docentes, em exercício de funções em estabelecimentos de educação e ensino não superior, em 2020/2021, relativamente ao ano anterior, quer no setor público (+2504), quer no privado (+667).

4 Recursos financeiros

4.1. Despesas do Estado em educação

A despesa do Estado em educação em 2021 foi de 10 043,96 milhões de euros, seguindo a tendência crescente que se tem registado continuadamente desde 2017 (Figura 4.1.1). Foram gastos mais 696,91 milhões de euros do que em 2020, o que representa um acréscimo de 7,5% face ao ano anterior e de 20,4% relativamente ao início da década em análise.

Figura 4.1.1. Evolução da despesa do Estado com educação (incluindo ensino superior) (M€).



Nota: Os dados apresentados incluem a soma da despesa total do Estado em educação (Continente) e as despesas do Estado em ciência, tecnologia e ensino superior (Portugal). Para aferir a mesma soma apenas para o Continente, devem ser subtraídos os valores de despesa relativos às Universidades dos Açores e da Madeira, e a despesa de ação social dos seus alunos (que ascendem a 56,25 M€ em 2012, 42,52 M€ em 2015, 44,41 M€ em 2017, 45,43 M€ em 2020 e 47,66 M€ em 2021).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE,IP,2022

De acordo com o Relatório sobre Portugal – 2022 que acompanha o documento *Recomendação sobre o programa nacional de reformas de Portugal de 2022* (Comissão Europeia, 2022), "A tendência prolongada de baixo investimento público em Portugal inverteu-se, devendo o investimento público continuar a aumentar até atingir níveis historicamente elevados nos próximos anos, estimulado pela implementação do plano de recuperação e resiliência (PRR). (p. 3)"[1].

[1] Comissão Europeia (2022). *Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Relatório sobre Portugal – 2022 que acompanha o documento RECOMENDAÇÃO DO CONSELHO sobre o programa nacional de reformas de Portugal de 2022 e que formula um parecer do Conselho sobre o programa de estabilidade de Portugal de 2022*. Bruxelas: Autor.

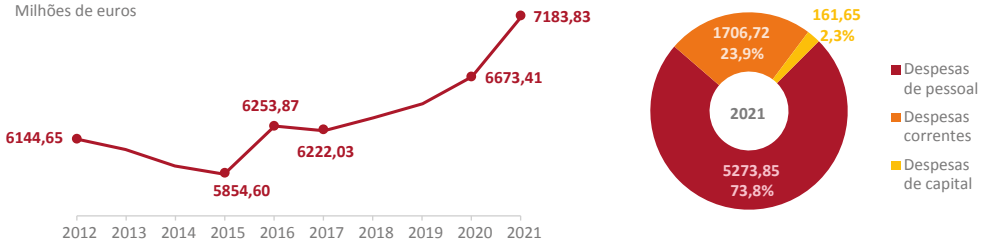
4.2. Despesas do Estado com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário

O total da despesa com a educação e o ensino não superior, público e privado, no Continente, em 2021, foi de 7183,83 milhões de euros (Figura 4.2.1). Assinala-se um aumento progressivo desta despesa desde 2017 (+961,80 milhões de euros) e um acréscimo de 510,42 milhões de euros, face a 2020 (+7,6%).

O valor total resulta da soma de 7142,22 milhões de euros correspondentes ao subsetor do Estado ou dos Serviços Integrados (serviços da administração direta do Estado, dotados de autonomia administrativa) com 655,86 milhões de euros adstritos ao subsetor dos Serviços e Fundos Autónomos (serviços da administração indireta do Estado, dotados de autonomia administrativa e financeira), subtraídos 614,25 milhões de euros devidos às Operações intra-instituições do PO (AC), de acordo com os dados disponibilizados pelo IGeFE, IP (2022).

A despesa do Estado com a educação e o ensino não superior, representou assim 71,5% do total da despesa do Estado no último ano da série (cf. Figura 4.1.1).

Figura 4.2.1. Evolução da despesa em educação e ensino não superior – público e privado (M€). Continente



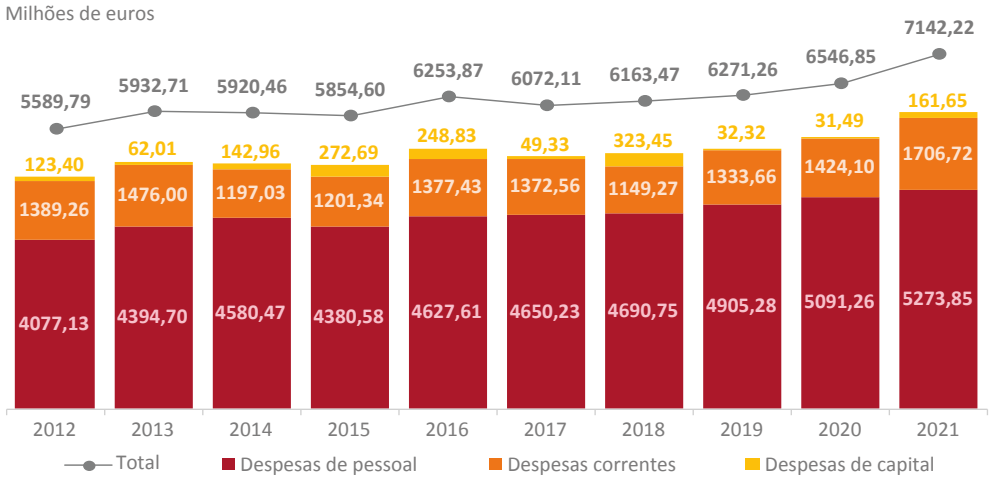
Notas: 1. A despesa com a educação e o ensino não superior inclui (1) Educação e ensino (educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa); (2) Educação especial; (3) Educação e formação de adultos; (4) Ação social escolar; (5) Complementos educativos; (6) Desporto e Juventude; (7) Administração e serviços tutelados.
2. Total da despesa = Subsetor do Estado + Fundos autónomos – Operações intra-instituições.
3. No subsetor do Estado, as despesas correntes agregam a aquisição de bens e serviços correntes, juros e outros encargos, transferências correntes, subsídios e outras despesas correntes. As despesas de capital incluem o investimento, as transferências de capital e outras despesas de capital (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Analisando ainda os montantes respeitantes ao subsetor do Estado, a maior parcela da despesa com a educação não superior corresponde a despesas de pessoal – 73,8%, no valor de 5273,85 milhões de euros (+182,59 milhões de euros do que em 2020). As despesas correntes foram de 1706,72 milhões de euros – 23,9% da despesa total neste subsetor – e as despesas de capital representaram 2,3%.

A despesa total do Ministério da Educação em 2021, no Continente, aumentou 595,37 milhões de euros relativamente a 2020, acentuando a tendência continuadamente crescente que se regista desde 2017 (Figura 4.2.2). A observação da série de 2012 a 2021 mostra que em 2021, como em anos anteriores, a maior parcela diz respeito às despesas de pessoal e que o acréscimo da despesa no último ano se deve, principalmente, ao aumento conjunto das despesas correntes e de capital (+412,78 milhões de euros).

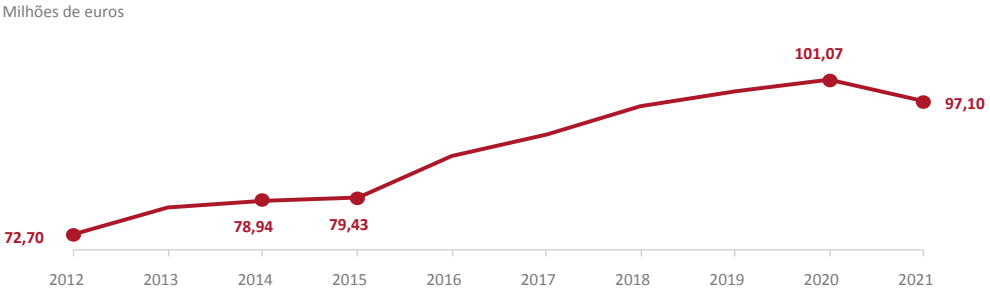
Figura 4.2.2. Evolução da despesa do Ministério da Educação (M€), por natureza. Continente



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

A despesa do Estado com a administração e serviços tutelados diminuiu aproximadamente 4% de 2020 para 2021 (-3,97 milhões de euros), invertendo a tendência crescente dos últimos anos (Figura 4.2.3).

Figura 4.2.3. Evolução da despesa com administração e serviços tutelados (M€). Continente



Nota: Esta rubrica abrange as despesas com: (1) Gabinetes dos membros do Governo; (2) Secretaria-Geral; (3) Secretaria-Geral – POCH; (4) Inspeção-Geral da Educação e Ciência; (5) Direção-Geral da Educação; (6) Direção-Geral da Administração Escolar; (7) Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; (8) Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; (9) Conselho Nacional de Educação; (10) Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.; (11) Instituto de Avaliação Educativa, I.P.; (12) Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P.; (13) Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.; (14) Autoridade para Prevenção e Combate à Violência no Desporto; (15) Autoridade Antidopagem de Portugal; (16) Editorial do Ministério da Educação e Ciência; e (17) Despesas com o Pessoal dos Quadros dos Serviços Integrados (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

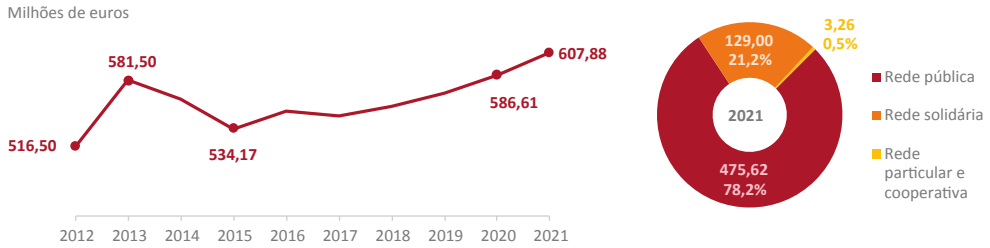
Educação pré-escolar da rede pública, solidária e privada

A despesa com a educação pré-escolar tem aumentado desde 2017 e alcançou o maior valor da década em 2021. Regista um aumento de 3,6% (+21,27 milhões de euros), face a 2020, e de 17,7% (+91,38 milhões de euros), comparativamente ao início da década. A maior parte da despesa com a educação pré-escolar em 2021 diz respeito à rede pública – 78,2%; as despesas com a rede solidária e a rede particular e cooperativa representam 21,2% e 0,5% do total, respetivamente (Figura 4.2.4).

O acréscimo acentuado da despesa com a educação pré-escolar no último ano pode, de algum modo, estar relacionado com um conjunto de medidas apresentadas na *Proposta de lei e relatório – Programas Orçamentais e Políticas Públicas Sectoriais* (2020):

> (…) implementar um sistema de deteção precoce de desenvolvimento da linguagem e da numeracia, acompanhado de um programa universal de estimulação da competência linguística; (…) reforçar a resposta do sistema público de ensino na rede pré-escolar, nomeadamente através do desenvolvimento de um estudo global da rede para alargamento sistemático da rede pública; dar continuidade ao investimento na formação de docentes no âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; garantir a articulação e a qualidade na transição entre a creche e o jardim de infância e a articulação com as ações desenvolvidas para o 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente através da produção de orientações pedagógicas para a creche; proceder à avaliação e introduzir melhorias, sempre que necessário, ao modelo de atividades extracurriculares (AEC). (p. 224)

Figura 4.2.4. Evolução da despesa com a educação pré-escolar – redes pública, solidária e privada (M€). Continente



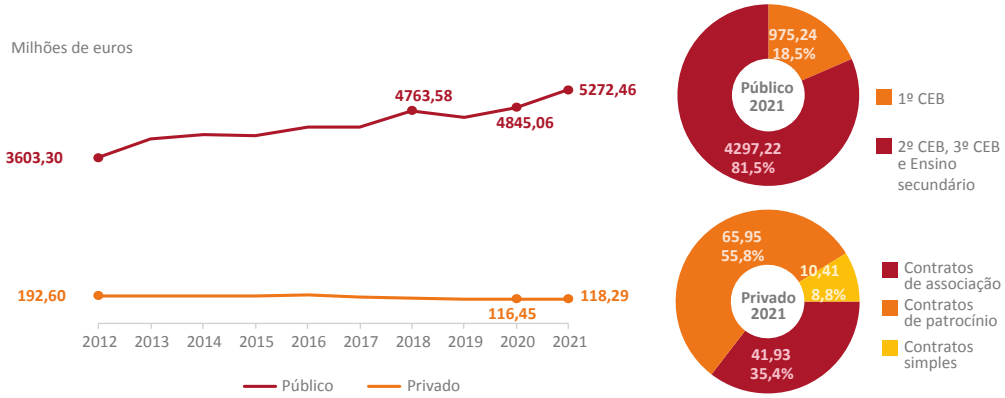
Nota: A despesa respeitante à educação pré-escolar engloba as atividades com: (1) rede pública (componente educativa e atividades de animação e apoio às famílias); (2) rede solidária (instituições particulares de solidariedade social /IPSS e componente educativa); (3) rede privada (estabelecimentos particulares e cooperativos, contratos de desenvolvimento e contratos programa); (4) alargamento da rede da educação pré-escolar (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE,IP,2022

Ensinos básico e secundário público e privado

Em 2021, a despesa com os ensinos básico e secundário na rede pública foi de 5272,46 milhões de euros (Figura 4.2.5). Foram gastos mais 427,40 milhões de euros do que no ano anterior e mais 1669,16 milhões de euros do que em 2012, o que corresponde a um acréscimo de 46,3% na última década. A maior parcela da despesa no setor público diz respeito aos 2º e 3º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário (81,5%), no valor de 4297,22 milhões de euros.

Figura 4.2.5. Evolução da despesa com os ensinos básico e secundário – público e privado (M€). Continente



Notas: 1. Os ensinos básico e secundário agregam atividades e projetos, dos quais: verba respeitante a Receitas Próprias inscrita no orçamento da Parque Escolar, EPE. As áreas que contemplam as atividades são: 1º CEB, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário, Programa de Tutorias nos Ensinos Básico e Secundário, Gratuitidade dos Manuais Escolares (Ensinos Básico e Secundário), Serviços de Psicologia e Orientação, Rede das Bibliotecas Escolares e Plano Nacional de Leitura, Serviços de Tecnologia para as Escolas e Universalização da Escola Digital Modernização das Escolas com Ensino Secundário (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).
2. O ensino particular e cooperativo contempla atividades na área de contratos com os estabelecimentos particulares e cooperativos – Contratos de Associação, Contratos Simples e Contratos de Patrocínio (Ensino Artístico), bem como a gratuitidade dos manuais escolares (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Em 2021, a despesa do Estado com a rede privada para os ensinos básico e secundário registou um ligeiro aumento (+1,84 milhões de euros), comparativamente a 2020, valendo 61,4% do registado no princípio da década. Do valor executado em 2021, 35,4% correspondeu a despesa com contratos de associação, 55,8% com contratos de patrocínio e 8,8% com contratos simples.

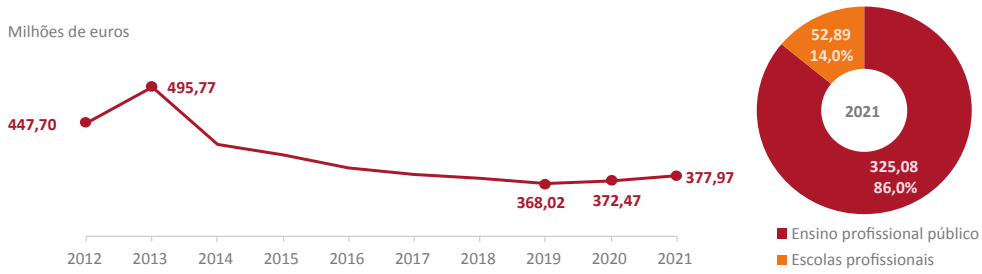
Ensino profissional público e privado

Em 2020, a despesa total com o ensino profissional, público e privado, tinha registado um aumento de quase 4,5 milhões de euros (+1,2%) relativamente ao ano anterior, invertendo, ainda que ligeiramente, a tendência continuadamente decrescente que se verificava desde 2013 (Figura 4.2.6). De 2020 para 2021 houve novo aumento – 5,5 milhões de euros – e da mesma ordem de grandeza (+1,5%), saldando-se a despesa em 377,97 milhões de euros.

Os aumentos da despesa do Estado com o ensino profissional assinalados nos últimos dois anos – 2020 e 2021 – devem-se principalmente ao aumento da despesa com as escolas profissionais, que se assinala desde 2017 (cf. EE 2019 – CNE, 2020). Foram despendidos 52,89 milhões de euros em 2021, mais 10,2 milhões de euros do que em 2019, quando a despesa no setor público foi praticamente igual nos dois anos referidos.

Apesar de uma certa estabilização dos valores absolutos, o setor público continuou a representar em 2021 a maior parcela da despesa com este tipo de oferta – 86% (325,08 milhões de euros) – à semelhança do registado em anos anteriores: 87% (323,99 milhões de euros) em 2020 e 88% (325,37 milhões de euros) em 2019 (cf. EE2020, CNE, 2021; EE2019, CNE, 2020).

Figura 4.2.6. Evolução da despesa com o ensino profissional (M€). Continente



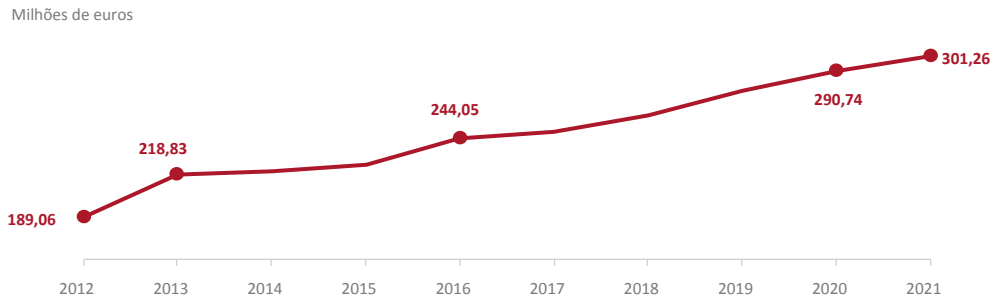
Fonte: CNE, a partir de IGeFE,IP,2022

Educação inclusiva

A despesa com a educação inclusiva tem vindo a crescer, registando em 2021 um acréscimo de 112,20 milhões de euros relativamente ao início da década analisada (Figura 4.2.7). Neste ano a despesa cresceu 3,6%, relativamente a 2020, atingindo 301,26 milhões de euros. Uma evolução consonante com o facto de a educação inclusiva ter sido definida como prioridade da política educativa no Programa Orçamental de 2021, que o Governo justifica referindo o seguinte:

> Desta forma, partindo de um enquadramento legal, elaborado com base num diálogo alargado com as escolas e consagrado no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que coloca a inclusão enquanto princípio estruturante do trabalho de todas as escolas públicas e define um conjunto de procedimentos que envolvem a generalidade dos agentes educativos, em 2021, irá incrementar-se o investimento na área da educação inclusiva, com um aumento significativo da despesa face ao ano anterior, de forma a apoiar todas as escolas a alcançarem patamares mais elevados de inclusão educativa, através do apoio de profissionais e entidades especializadas, bem como do reforço da formação de professores e da produção de recursos pedagógicos (*Nota explicativa OE2021 – Educação*, p. 7).
>
> A dotação prevista para 2019 cresce – à semelhança do verificado nos últimos orçamentos –, garantindo uma colocação mais alargada de docentes de educação especial em mobilidade em diferentes tipos de serviços, com vista ao apoio em parceria com os docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas no trabalho com os alunos (*Ibidem*: 4).

Figura 4.2.7. Evolução da despesa com a educação inclusiva (M€). Continente



Nota: A despesa com a educação inclusiva contempla atividades nas áreas seguintes: (a) Ensino: Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas, Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, Instituições Particulares de Solidariedade Social / IPSS, Outras instituições, Escolas Particulares, Associações e Cooperativas, Instituições Particulares de Solidariedade Social / IPSS; e (b) 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.) (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

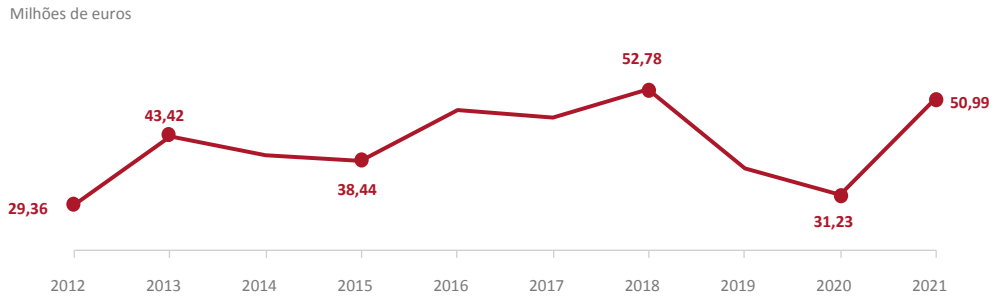
Fonte: CNE, a partir de IGeFE,IP,2022

Educação e formação de adultos

Em 2021, inverteu-se a tendência decrescente que tinha marcado a evolução da despesa com a educação e formação de adultos após 2018. O montante da despesa – 50,99 milhões de euros – é inferior ao pico da década (52,78 milhões de euros); no entanto, o aumento de 19,76 milhões de euros, face a 2020, representa um crescimento de 63,3% num ano (Figura 4.2.8).

Este acréscimo aparece descrito no Orçamento de Estado para 2021, como visando reduzir "… o défice qualificacional que continua a ser um entrave ao crescimento económico e à coesão social, criando efetivas oportunidades de integração laboral e mobilidade social a um segmento maior da população portuguesa […]. Nesse contexto, era assinalado que "Em 2021, prossegue o alargamento da rede de Centros Qualifica e das ofertas de educação e formação de adultos, capazes de dar resposta a diferentes públicos e nos variados territórios, assim como as campanhas públicas de divulgação e formação dos profissionais." (*Nota explicativa OE2021 – Educação,* p. 8).

Figura 4.2.8. Evolução da despesa com educação e formação de adultos (M€). Continente



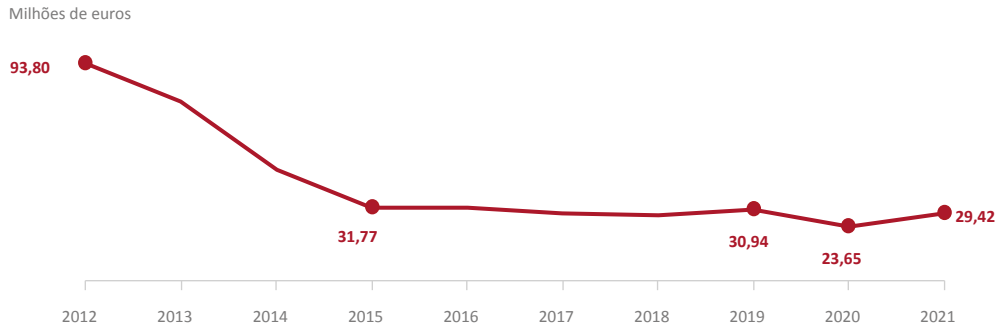
Nota: A despesa com educação e formação de adultos contempla atividades nas áreas de: Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), Centros Qualifica, Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), Ensino Recorrente, Educação e Formação Profissional de Dupla Certificação, Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento, Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos – PIAAC (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Complementos educativos

De 2015 a 2019 a despesa com complementos educativos foi da ordem dos 30 milhões de euros (oscilando num intervalo de +/- 2 milhões de euros). Em 2020 registou-se uma ligeira quebra nessa tendência, com uma diminuição da despesa para 23,65 milhões de euros. Em parte, esta oscilação pode estar relacionada com a diminuição de serviços prestados e de projetos desenvolvidos no âmbito desta rubrica durante os períodos de confinamento de 2020, devido à pandemia da COVID-19 (Figura 4.2.9). Em 2021, o montante despendido aproximou-se da linha que marca a evolução desde 2015, saldando-se em 29,42 milhões de euros.

Figura 4.2.9. Evolução da despesa com complementos educativos (M€). Continente



Nota: A despesa executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário.

Esta despesa contempla atividades nas áreas seguintes: Projetos cofinanciados pela UE, Programa das Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º CEB, Cooperação Multilateral e Bilateral e Assuntos Comunitários, Conselho Científico-Pedagógico de Formação Científica, AMEC-Associação de Música Educação e Cultura, Plano Nacional das Artes e outros Programas de Educação Artística (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Ação social escolar

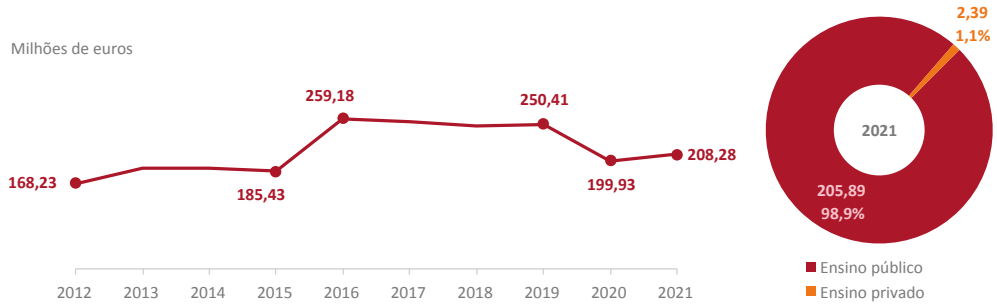
Em 2021, a despesa com ação social escolar, canalizada quase na totalidade para o setor público (98,9%), saldou-se em 208,28 milhões de euros, mais 7,72 milhões de euros face ao ano anterior e mais 40,05 milhões de euros, relativamente ao início da série em análise (Figura 4.2.10).

Nos últimos dois anos da série, a despesa com a ação social escolar deixa de incluir a despesa com os manuais escolares, pois, "(…) através do Orçamento de Estado para 2019, conclui-se a progressividade do regime de gratuitidade dos manuais escolares, alargando-o a toda a escolaridade obrigatória e gratuita, passando, deste modo, a incluir todo o ensino básico e secundário da rede pública, conforme previsto no artigo 194º da Lei nº 71/2018, de 31 de dezembro."[2].

A desafetação dessa despesa sustenta a leitura de um reforço positivo das verbas atribuídas em 2021 à ação social escolar:

> De referir, ainda, o reforço da despesa atribuída à ação social escolar, particularmente relevante considerando que os manuais escolares, agora disponibilizados a todos os alunos, deixaram de constar nesta rubrica, permitindo assumir efetivamente um conjunto de custos com materiais escolares, alimentação, transporte, entre outras, que permitem a frequência escolar dos alunos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação,* p. 5).

Figura 4.2.10. Evolução da despesa com ação social escolar – público e privado (M€). Continente



Nota: A ação social escolar integra atividades nas áreas de: Alimentação e Nutrição (Leite Escolar, Refeitórios Escolares), Residências para Estudantes, Apoio Sócio-Económico, Bolsas a Alunos do Ensino Secundário (Bolsas de Estudo e de Mérito), Seguro Escolar e Indeminizações por Acidentes Escolares (cf. *Nota explicativa OE2021 – Educação*).

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Na RAA, a despesa com ação social escolar, na rede pública, foi de 9,62 milhões de euros em 2021. Entre 2012 e 2021 os montantes destinados a esta rubrica apresentam oscilações anuais muito diversas mas que têm sido tendencialmente decrescentes desde 2015. Neste ano, o montante da despesa com a ação social escolar na região era de 14,49 milhões de euros, em 2021 foram despendidos menos 4,87 milhões de euros. Esta diferença representa um crescimento médio negativo de 5,6% ao ano.

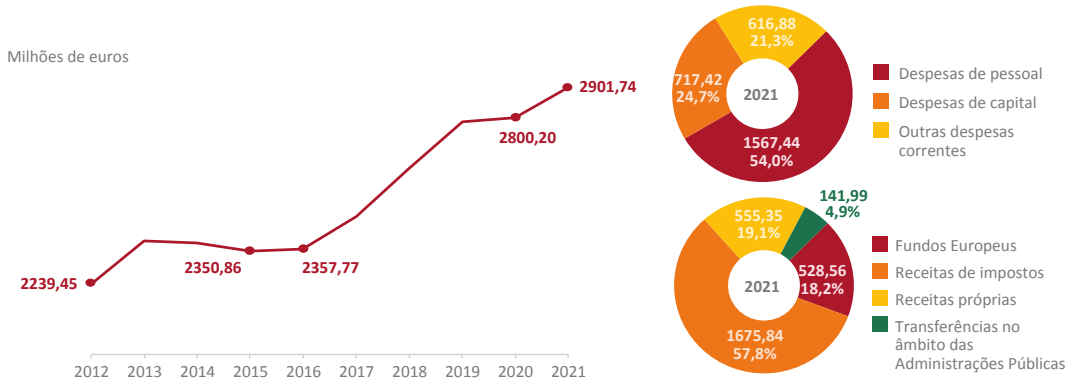
[2] In Despacho nº 921/2019, de 24 de janeiro.

4.3. Despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior

A despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior foi de 2901,74 milhões de euros, em 2021 (Figura 4.3.1), o que corresponde a 28,9% da despesa global do Estado com a educação neste ano (cf. Figura 4.1.1). No último ano, o crescimento aproximou-se do ritmo anual iniciado em 2016, que havia sido quebrado em 2019. Assim, em 2021, foram despendidos mais 101,54 milhões de euros do que no ano anterior, o que significou um acréscimo de 3,6% relativamente a 2020 (Figura 4.3.1).

Em 2021, como nos anos anteriores (cf., EE2019, CNE, 2020; EE2020, CNE 2021), mais de metade da despesa foi executada com pessoal – 54,0%. As despesas de capital absorveram 24,7% e outras despesas correntes 21,3%. As receitas de impostos são a principal fonte de financiamento do ensino superior – 1675,84 milhões de euros, que correspondem a 57,8% do total. As restantes parcelas provêm de receitas próprias – 19,1%, de fundos europeus – 18,2%, e de transferências no âmbito das Administrações Públicas – 4,9%.

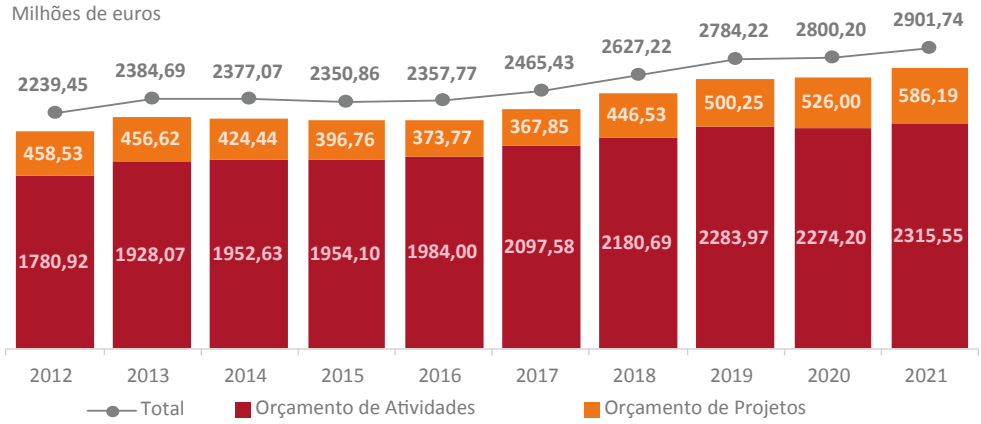
Figura 4.3.1. Evolução da despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior (M€). Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Os montantes da despesa repartem-se entre o orçamento de atividades, que cobre a maior parte – 79,8%, correspondentes a 2315,55 milhões de euros –, e o orçamento de projetos, no valor de 586,19 milhões de euros – 20,2% (Figura 4.3.2). Desde 2017 tem-se verificado um aumento do peso do orçamento destinado a projetos no total da despesa, que se traduz num acréscimo anual médio de 1,3 pp.

Figura 4.3.2. Evolução da despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior (M€), por tipo de orçamento. Portugal

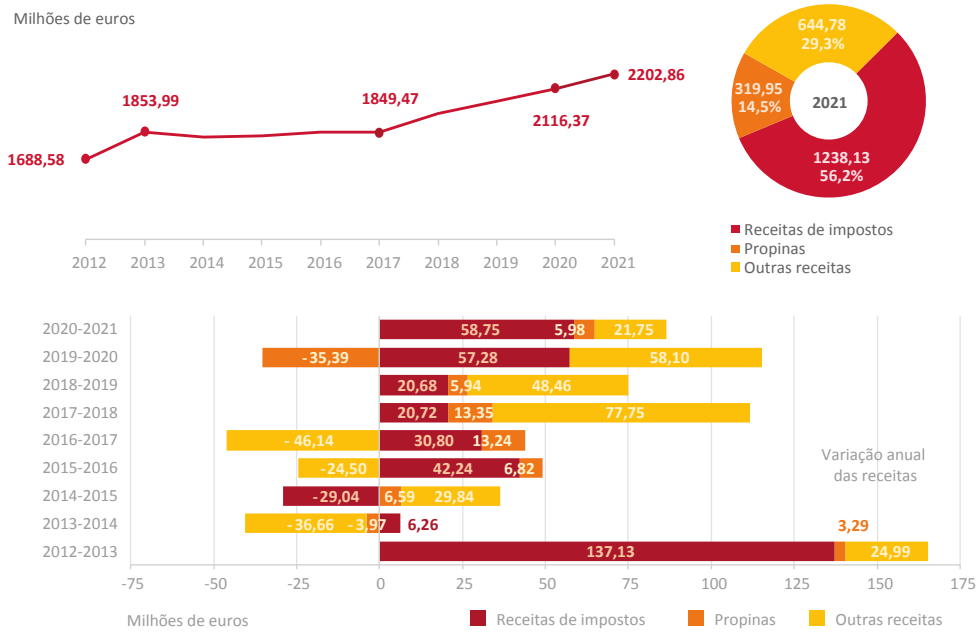


Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

A receita das instituições de ensino superior tem vindo a crescer desde 2017, após um período de relativa estagnação entre 2013 e 2017. No último ano a receita saldou-se em 2202,86 milhões de euros, montante, que comparado com valores de 2017, significa um aumento médio anual de cerca de 4,4 pp (Figura 4.3.3).

Mais de metade da receita provém das receitas de impostos – 56,2%, correspondentes a 1238,13 milhões de euros. As propinas pagas pelos estudantes representam 14,5% da receita, valendo 319,95 milhões de euros. A segunda maior fatia do financiamento – 29,3%, no total de 644,78 milhões de euros – provém de outras receitas.

Figura 4.3.3. Evolução da receita das instituições de ensino superior, por tipo de receita. Portugal



Nota: O montante da receita considerado não inclui os saldos de gerência.

Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

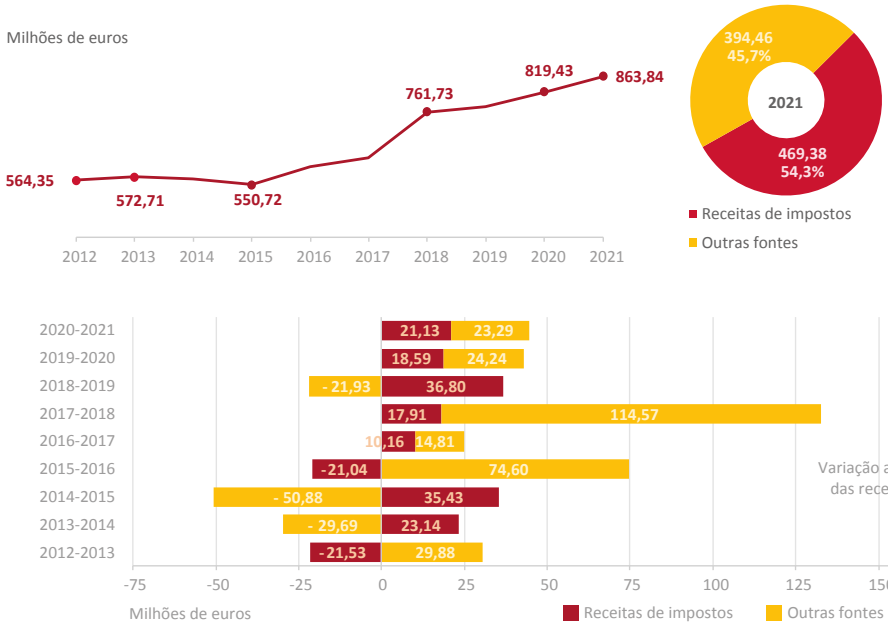
Numa análise da variação anual dos três tipos de receitas referenciados – receitas de impostos, propinas e outras receitas – é possível verificar que os acréscimos dos valores globais das receitas assinalados a partir de 2017 assentam, à exceção de 2020, em acréscimos dos três tipos de receitas (Figura 4.3.3). Em 2020, ano em que houve confinamento geral da população devido à pandemia COVID-19, as receitas provenientes das propinas tiveram um decréscimo acentuado (-35,39 milhões de euros), compensado por aumentos mais expressivos do que em anos anteriores das receitas provenientes de impostos e de outras fontes (+57,28 e +58,10 milhões de euros, respetivamente).

Em 2021, o saldo positivo da receita global das instituições de ensino superior, comparativamente a 2020, deve-se a um reequilíbrio do crescimento das receitas provenientes das propinas (+5,98 milhões de euros, semelhante à variação registada antes da pandemia COVID-19), mas é sustentado, principalmente, pelo acréscimo das transferências de receitas gerais (+58,75 milhões de euros).

A receita dos organismos da ciência e tecnologia (excluindo as instituições de ensino superior) tem vindo a crescer desde 2015. No último ano, saldou-se em 863,84 milhões de euros. Este montante representa um crescimento de 56,9% relativamente a 2015 e de 5,4% comparativamente a 2020 (Figura 4.3.4).

Na observação das variações anuais das receitas dos organismos de ciência e tecnologia sobressai o acréscimo mais acentuado de outras fontes de receita de 2017 para 2018, que impulsionou fortemente o aumento da receita total. Depois de 2018 os aumentos anuais dos valores da receita são mais parcimoniosos: de 2018 para 2019 a receita cresceu à custa das receitas de impostos. Nos anos seguintes, os crescimentos deveram-se a aumentos mais equitativos das receitas provenientes dos impostos e de outras fontes (Figura 4.3.4).

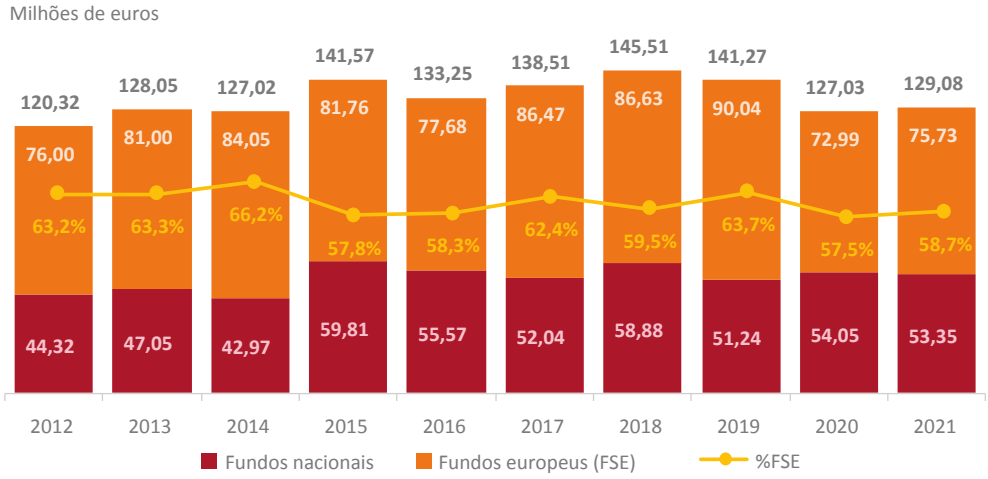
Figura 4.3.4. Evolução da receita dos organismos da ciência e tecnologia, excluindo instituições de ensino superior. Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

A despesa com a ação social direta, em Portugal, em 2021, manteve-se em valores próximos dos de 2020 – 129,08 milhões de euros, com ligeiro acréscimo do peso relativo da participação dos fundos europeus (+1,2 pp). O peso relativo dos dois tipos de fundos que suportam esta despesa – nacionais e europeus – tem oscilado no decurso da década em análise (Figura 4.3.5). A despesa afeta aos fundos europeus (FSE) chegou a ser de 66,2%, como em 2014, posteriormente tem variado em torno dos 60% (+/- 3 pp).

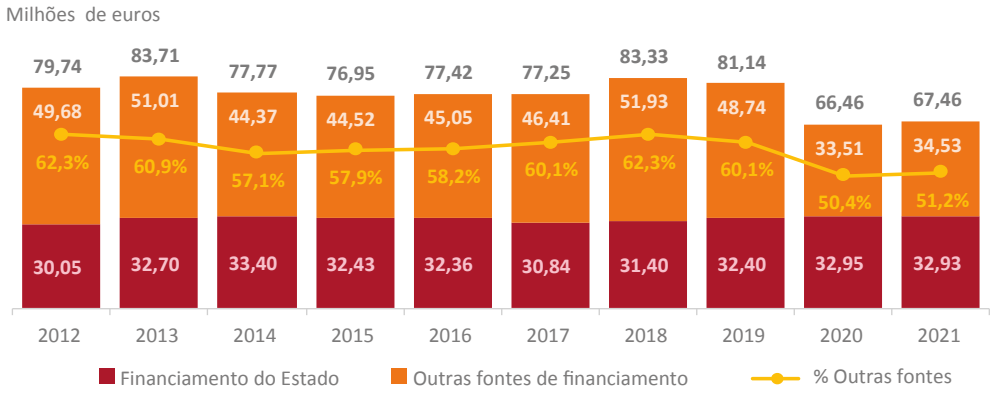
Figura 4.3.5. Evolução da despesa com ação social direta (M€). Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Em 2021, como em 2020, a despesa com a ação social indireta foi equitativamente repartida entre o Estado e outras fontes de financiamento (Figura 4.3.6). Os montantes totais respeitantes a estes dois anos são praticamente iguais – 66,46 e 67,46 –, registando-se um acréscimo de 1,5% de 2020 para 2021. O valor da despesa no último ano da série corresponde a 81,0% da despesa de 2018, ano em que culminou o período de crescimento que se seguiu a 2015.

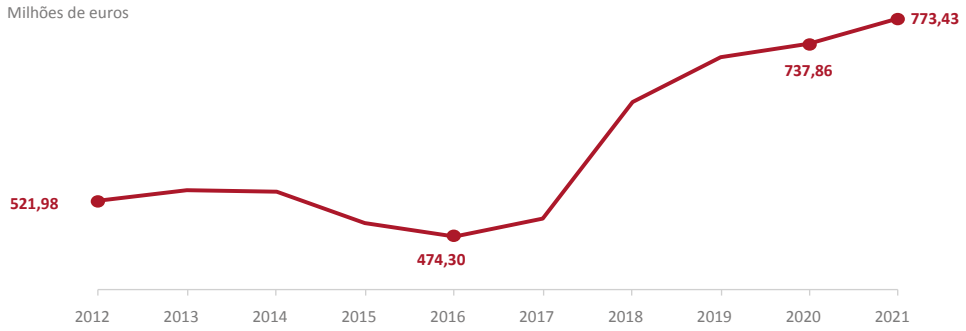
Figura 4.3.6. Evolução da despesa com ação social indireta (M€). Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

Em 2021, a despesa com a investigação realizada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (ou Ministério da Educação nos anos em que ensino superior e não superior foram tutelados pelo mesmo ministério) deu continuidade à tendência de crescimento iniciada em 2016 (Figura 4.3.7), saldando-se em 773,43 milhões de euros (+35,57 milhões de euros do que no ano anterior). Comparativamente a 2016, quando se iniciou esta vaga de investimento crescente, são +299,13 milhões de euros, o que corresponde a um crescimento médio anual de 59,83 milhões de euros nos últimos cinco anos.

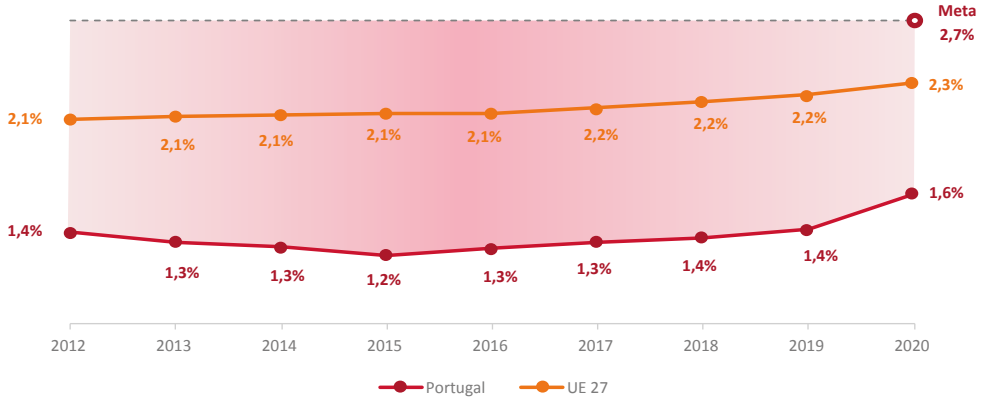
Figura 4.3.7. Evolução da despesa do ME/MCTES em investigação (M€). Portugal



Fonte: CNE, a partir de IGeFE, IP, 2022

A União Europeia estabeleceu como meta a cumprir em 2020 um investimento em investigação e desenvolvimento (I&D) de valor igual a 2,7% do PIB. Em Portugal, o investimento nesta área no ano referido representou 1,6% do PIB e na União Europeia o montante do investimento foi de 2,3% do PIB. Apesar dos acréscimos sucessivos registados depois de 2015, a meta não foi alcançada, nem a nível nacional, nem europeu (Figura 4.3.8).

Figura 4.3.8. Meta do investimento em I&D "até 2020, pelo menos 2,7% do PIB deverá ser investido em investigação e desenvolvimento."



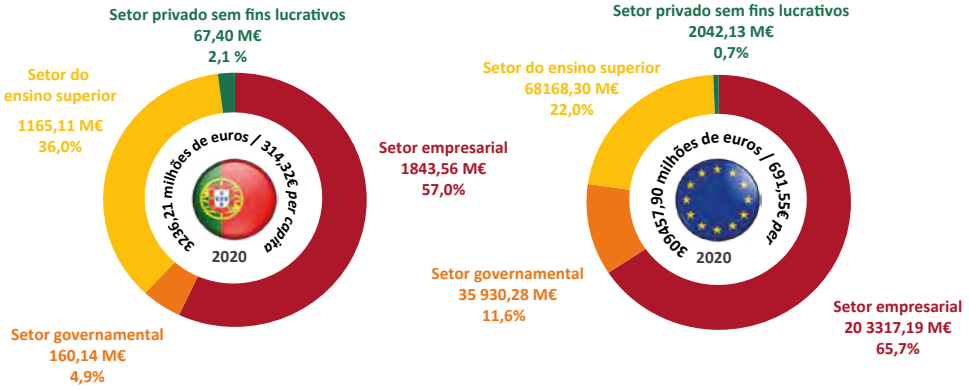
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 07-10-2022

Em Portugal, foram definidos incentivos no sentido de dar continuidade ao investimento em investigação e desenvolvimento (I&D) registado em 2020. São políticas de estímulo fiscal às empresas que apostem na inovação, que se traduzem, por exemplo, no aumento do "… limite de não tributação para rendimentos de propriedade industrial abrangidos pelo regime de Patent Box de 50% para 85%" (OE 2022: 24).

Também são políticas que visam "reforçar e expandir a internacionalização do ensino superior e das atividades de I&D, estimulando a atração de recursos humanos qualificados para Portugal" (OE 2021: 213), dando particular ênfase a uma estreita articulação com novas atividades económicas de maior valor acrescentado e à integração com atividades económicas em vários setores de atividade. Assinala-se, ainda, a aposta no reforço da participação nacional em atividades de I&D "… no âmbito de redes europeias e dos quadros comunitários de investigação e inovação, assim como no contexto da participação nacional em organizações europeias, incluindo o reforço da valorização da participação de Portugal na Agência Espacial Europeia" (OE 2021: 214).

O objetivo é 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 (…)" (OE 2022: 213). Em 2020, a despesa em I&D das empresas representava 57,0% da despesa total em I&D, enquanto na União Europeia a mesma parcela correspondia a 65,7% do investimento total em I&D (Figura 4.3.9). Também o peso do setor governamental na despesa total era inferior em Portugal – 4,9%, comparativamente ao do cômputo da União Europeia, em que representava 11,6% do total.

Figura 4.3.9. Investimento em I&D por setor. Portugal e União Europeia, 2020



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 07-10-2022

Apesar dos desafios que se afiguram num futuro próximo, há um histórico de aumentos sucessivos do investimento na área da investigação e desenvolvimento em Portugal, especialmente de 2015 em diante, assinalado não só pela evolução positiva da percentagem do PIB que lhe cabe (cf. Figura 4.3.8), mas também pelo investimento crescente do setor empresarial e do setor governamental nesta área (Figura 4.3.10).

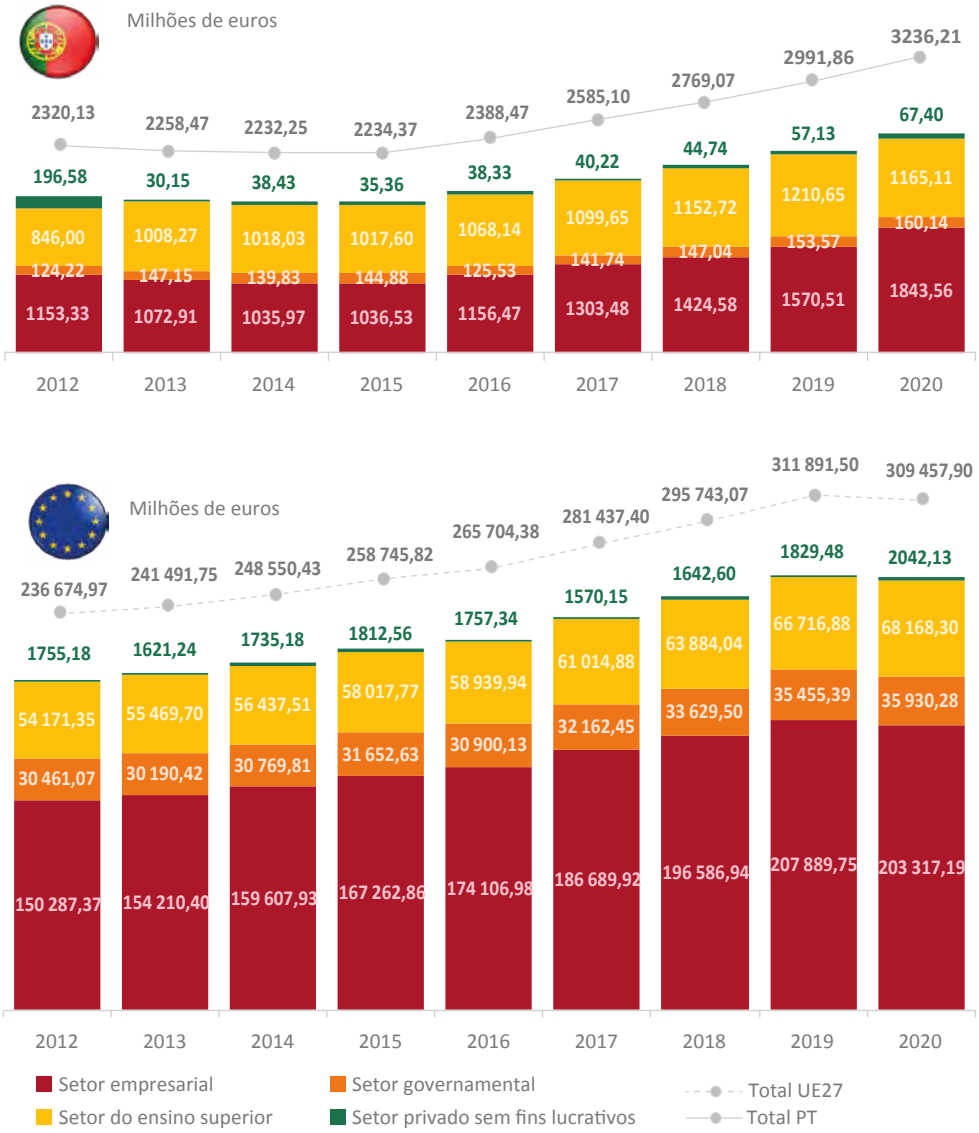
Por exemplo, em 2015, o setor empresarial e o setor governamental representavam 46,4% e 6,5% do investimento total em I&D, respetivamente. Nos anos seguintes, o peso do setor empresarial justifica em grande parte o aumento do investimento total na área da investigação e desenvolvimento: em 2016 representava 48,4% (1156,47 milhões de euros); em 2017 o seu peso aumentou 2 pp relativamente ao ano anterior, ficando esta parcela a valer 50,4% (1303,48 milhões de euros) do total; de 2017 a 2019 registaram-se aumentos de 1 pp a cada ano no peso relativo da despesa das empresas em I&D, mas de 2019 para 2020 o aumento foi mais expressivo – 4,5 pp.

Em valores absolutos, em 2020, a despesa total com I&D em Portugal atingiu 3236,21 milhões de euros, o que significa um crescimento de +8,2% (+244,35 milhões de euros), relativamente ao ano anterior, e de +44,8% (+1001,84 milhões de euros), relativamente a 2015 (Figura 4.3.10). A maior parcela pertencia ao setor empresarial – 57,0%, no valor de 1843,56 milhões de euros.

Portugal foi considerado um país fortemente inovador, de acordo com a edição de 2020 do *European Innovation Scoreboard* (EIS 2020), refletindo, de algum modo, os valores de investimento em I&D alcançados em 2020. Ainda assim, esses montantes representam um investimento de 314,32 euros *per capita*, menos de metade do registado na União Europeia: 691,55 euros *per capita* (Figura 4.3.9).

Atendendo aos resultados provisórios publicados no relatório *Despesa e recursos humanos em investigação e desenvolvimento*[3], da DGEEC (2022), a despesa em I&D de 2021 saldou-se em 3565 milhões de euros, o que representa novo acréscimo, em valores absolutos (+ 329 milhões de euros) e em termos do peso no PIB (1,7%).

Figura 4.3.10. Evolução do investimento em I&D por setor. Portugal e União Europeia



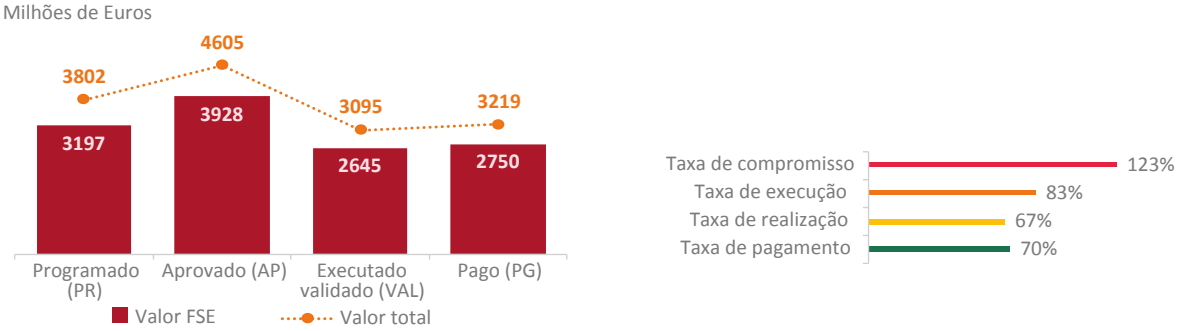
Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 07-10-2022

[3] https://www.dgeec.mec.pt/np4/206/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=11&fileName=IPCTN21_ResultadosProvis_rios_Destaque.pdf

4.4. Programa Operacional Capital Humano

O Programa Operacional Capital Humano (POCH), criado para reforçar a qualificação e a empregabilidade dos portugueses, em conexão com as prioridades da Estratégia Europa 2020 (Crescimento Inteligente, Sustentável e Inclusivo) e do Programa Nacional de Reformas (PNR), apresentava, a 31 de dezembro de 2021, uma taxa de execução de 83% – a maior dos programas financiados no âmbito do Portugal 2020 – e representava o segundo maior volume de pagamentos efetuados aos beneficiários (2750 M€, FSE), correspondente a uma taxa de pagamento de 70% (Figura 4.4.1)[4].

Figura 4.4.1. Programação, execução e pagamentos do POCH: valores (M€) totais e do FSE e taxas de compromisso, execução, realização e pagamento do FSE. Portugal, 2021



NOTA: A execução física e financeira reporta a 31 de dezembro de 2021. As taxas dizem respeito aos valores do FSE – Fundo Social Europeu.
Taxa de Compromisso = (AP) valor do fundo aprovado associado às operações /(PR) valor da dotação do fundo programada;
Taxa de Execução = (VAL) valor do fundo executado validado/(PR) valor da dotação de fundo programada;
Taxa de realização = (VAL) valor do fundo executado validado/(AP) valor do fundo aprovado associado às operações
Taxa de Pagamento = (PG) valor do fundo pago aos beneficiários/(AP) valor do fundo aprovado associado às operações.

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – *Boletim Informativo do POCH*, nº 16, p. 20
informação referente a 31-12-2021

Envolvendo 6617 operações aprovadas, no montante de 3928 M€ do FSE, o POCH atingiu uma taxa de compromisso de 123%, em 2021. Valor superior à taxa média de compromisso do PT2020, que foi de 114% (cf. *Boletim Informativo dos Fundos da União Europeia*, nº 27; dezembro de 2021). No quarto trimestre de 2021 houve um acréscimo das aprovações, resultante, em parte, do Mecanismo Extraordinário de Antecipação de Fundos do Portugal 2030.

Contribuíram especialmente para este resultado os avisos de concurso abertos para os Cursos Profissionais e para os Cursos de Educação e Formação (CEF), no contexto do *Eixo Prioritário 1 – Promoção do sucesso educativo, combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade*, assim como os concursos abertos para financiamento de algumas medidas do Plano de Recuperação das Aprendizagens, no âmbito do *Eixo Prioritário 4 – Qualidade e inovação do sistema de educação e formação*.

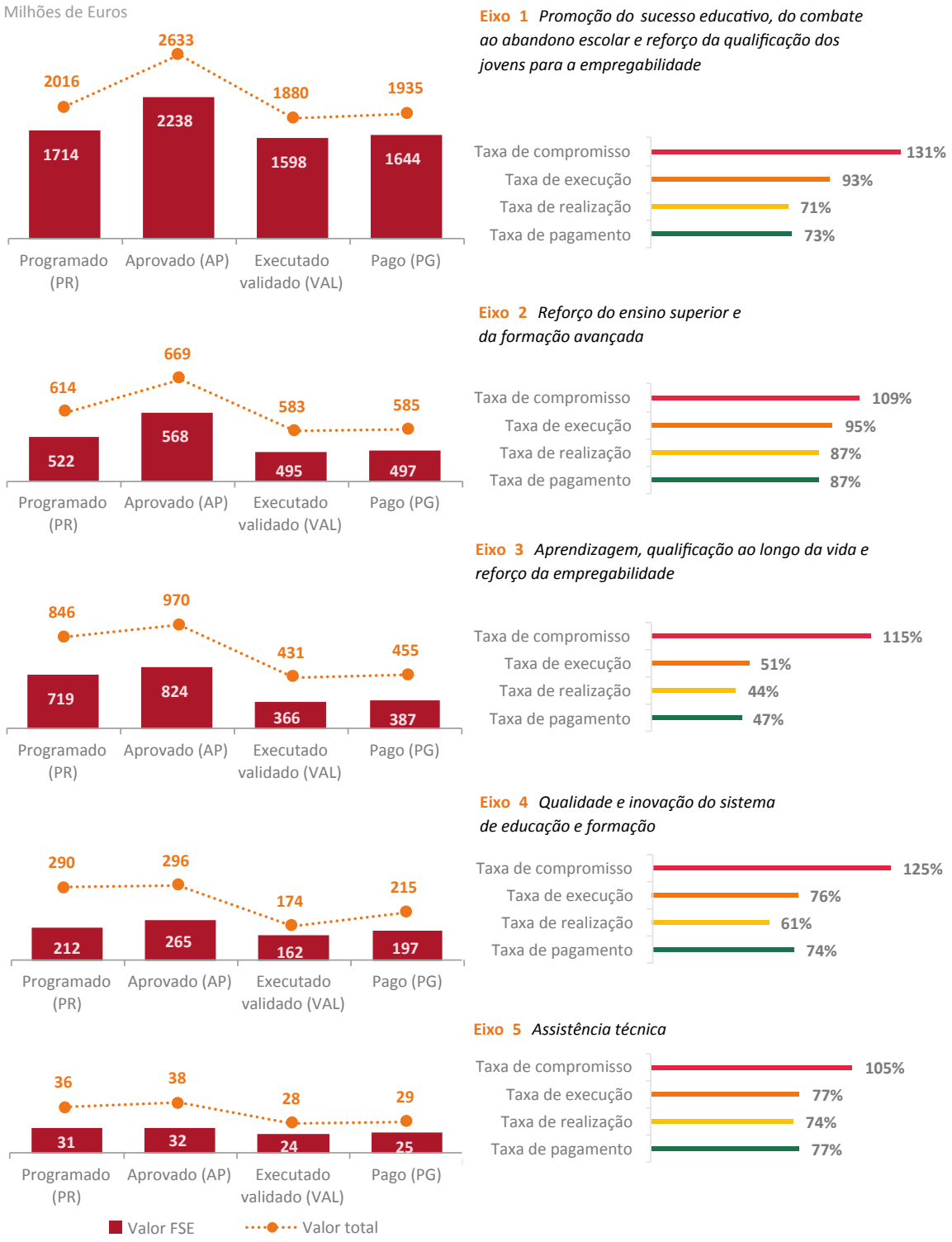
Assim, no final de 2021, o financiamento total do POCH para os cinco eixos era de 3802 M€, sendo o investimento total elegível aprovado de 4605 M€, a despesa total validada de 3095 M€ e os pagamentos efetuados aos beneficiários de 3219 M€ (Figura 4.4.1).

As operações relativas ao Eixo 1 concentram 53% do financiamento total programado (2016 M€ em 3802 M€), representam 61% da despesa total validada (1880 M€ em 3095 M€) e 60% do valor total pago aos beneficiários (1935 M€ em 3219 M€). As segundas maiores parcelas de financiamento total programado e de investimento total elegível aprovado registam-se no *Eixo Prioritário 3 – Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade*, mas são mais modestas: 846 M€ e 970 M€, respetivamente (Figura 4.4.2), o que corresponde a pouco mais de 20% dos totais globais em ambos os casos.

O *Eixo Prioritário 2 – Reforço do ensino superior e da formação avançada*, que retém cerca de 19% da despesa total executada validada do POCH (583 M€ em 3095 M€), apresenta a maior taxa de execução do FSE dos cinco eixos – 95%, que só é semelhante para o Eixo 1 – 93%; evidencia igualmente a maior taxa de pagamento deste fundo e a maior taxa de realização – ambas de 87% (Figura 4.4.2).

[4] Disponível em: *Boletim Informativo nº 16 do Programa Operacional Capital Humano* (POCH).

Figura 4.4.2. Programação, execução e pagamentos do POCH: valores (M€) totais e do FSE e taxas de compromisso, execução, realização e pagamento do FSE, por eixo prioritário. Portugal, 2021



Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – *Boletim Informativo do POCH*, nº 16, p. 20
informação referente a 31-12-2021

A Tabela 4.4.1 apresenta o investimento total elegível aprovado, a despesa total validada e os pagamentos realizados segundo as várias Tipologias de Operação (TO) dos vários eixos prioritários. Os *Cursos profissionais* (Eixo 1) apresentam o maior investimento total elegível aprovado, na ordem dos 2420 M€, assim como a maior despesa total validada e o maior volume de pagamentos – 1732 M€ e 1784 M€, respetivamente. As *Bolsas do ensino superior para alunos carenciados* (Eixo 2)

absorveram a segunda maior verba dos montantes totais do POCH, mas com uma ordem de grandeza inferior a 500 M€: o investimento elegível aprovado foi de 427 M€ (Tabela 4.4.1).

No Eixo 3, os *Cursos de educação e formação de adultos* alocaram cerca de 409 M€, o que constitui 42% do investimento total elegível aprovado para este eixo, mas representa apenas 8% do investimento total do POCH, apesar de esta ser a terceira maior verba atribuída a uma tipologia de operação.

A Qualidade *e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar* e a *CRII – Transição Digital da Educação* absorveram a maior parte do investimento total elegível aprovado para o Eixo 4 – 110 M€ e 108 M€, respetivamente – somando em conjunto cerca de dois terços desse valor. No cômputo global do investimento total elegível aprovado do POCH, também em conjunto, representam cerca de 5%.

Tabela 4.4.1. Investimento total elegível aprovado, despesa total validada e pagamentos (€), por eixo e tipologia de operação. Portugal, 2021

Eixo	Tipologia de Operação	Investimento total elegível aprovado (€)	Despesa total validada (€)	Pagamentos (€)
1	Ensino artístico especializado	42 119 056	40 342 799	40 591 347
	Cursos vocacionais	40 863 541	28 895 577	28 771 544
	Cursos de educação e formação de jovens	129 924 382	77 921 699	81 563 198
	Cursos profissionais	2 419 994 556	1 732 490 889	1 783 621 923
2	Bolsas do ensino superior para alunos carenciados	427 134 964	391 595 642	391 736 149
	Bolsas de doutoramento e pós-doutoramento	187 352 881	166 045 426	166 142 342
	Cursos técnicos superiores profissionais (TESP)	42 377 507	22 181 847	24 162 044
	Instrumentos financeiros	11 764 706	2 941 176	2 941 176
3	Cursos de educação e formação de adultos	408 927 014	149 158 894	152 192 595
	Cursos de aprendizagem	382 376 124	196 630 081	212 614 226
	CQEP/CQ	178 321 737	85 069 202	89 975 561
4	Qualidade e eficiência do sistema de educação e formação para promoção do sucesso escolar	110 214 266	46 420 395	83 847 896
	Formação de docentes e outros agentes de educação e formação	35 799 832	10 675 603	11 943 084
	Serviços de psicologia e orientação (SPO) – Rede	36 537 369	21 111 529	22 185 955
	Ações de inovação social	5 261 697	3 235 534	3 500 458
	Redes de cooperação nacional e transnacional	434 744	6 060	61 713
	CRII – Transição Digital da Educação	107 612 566	92 287 223	93 515 869
5	Assistência técnica	38 047 077	27 986 767	29 332 669
Total		**4 605 064 018**	**3 094 996 345**	**3 218 699 751**

Fonte: CNE, a partir de POCH, 2020 – *Boletim Informativo do POCH*, nº 16, p. 21
informação referente a 31-12-2021

A distribuição das verbas do POCH discrimina positivamente as regiões de Portugal Continental com menor nível de desenvolvimento – Norte, Centro e Alentejo – sendo que, no âmbito do Eixo 4, também abrange a Área Metropolitana de Lisboa (AML) e o Algarve, tendo em vista apoiar a aquisição de equipamentos informáticos e a conetividade, para alunos e docentes das escolas públicas (cf. *Reprogramação aprovada pela Comissão Europeia* a 21 de setembro de 2020).

A região Norte recebeu 53% de investimento total elegível aprovado para o POCH, o Centro recebeu 33% e o Algarve, a terceira região nomeada por ser mais carenciada, recebeu 0,2% (Tabela 4.4.2). A Área Metropolitana de Lisboa e o Algarve apresentam as taxas de realização mais elevadas – 92% e 91%, respetivamente – tendo os pagamentos superado a despesa total elegível aprovada para estas regiões, pelo que as taxas de pagamento se fixaram em 184% na AML e 115% no Algarve.

Tabela 4.4.2. Investimento total elegível aprovado, despesa total validada e pagamentos (%), por NUTS II. Portugal, 2021

NUTS II	Investimento total elegível aprovado (€)	Despesa total validada (€)	Pagamentos (€)
Norte	2 436 991 420	1 622 443 505	1 669 023 368
Centro	1 509 801 904	1 028 981 809	1 050 897 422
Alentejo	459 219 270	291 753 467	297 009 115
Algarve	10 222 539	9 337 490	11 771 123
Área Metropolitana de Lisboa	51 397 737	47 034 809	94 566 199
Extra-Regiões NUTS II	137 431 148	95 445 265	95 432 523
Total	**4 605 064 018**	**3 094 996 345**	**3 218 699 751**

Fonte: CNE, a partir de POCH (2022)
informação referente a 31-12-2021

A avaliação do POCH assenta na consecução de um conjunto de indicadores específicos por eixo prioritário. Na Tabela 4.4.3 são indicados os níveis de execução relativamente às metas estabelecidas para 2023. A 31 de dezembro de 2021, alguns indicadores apresentavam já valores que superam as metas 2023:

- *Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível CITE 2* (+3 pp) e a *Empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos 6 meses seguintes à conclusão dos Cursos Profissionais* (+15 pp) – ambos indicadores de execução do Eixo 1;
- *Estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis CITE 5, 6 e 7* (+15 503), *Estudantes apoiados nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais de nível CITE 5*[5] (+90) e *Bolseiros de doutoramento apoiados* (+823) – indicadores relativos ao Eixo 2;
- *Novos psicólogos em equivalente a tempo integral apoiados* (+7), *Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados (regiões mais desenvolvidas)* (+9824), *Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões menos desenvolvidas)* (+932), *Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões em transição)* (+588), *Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões mais desenvolvidas)* (+2642), *Participantes que concluíram ações de formação contínua dirigidas a docentes e outros agentes de educação e formação* (+2 pp), *Alunos por psicólogo ou técnico de psicologia em equivalente a tempo integral* (-243), *Número médio de alunos por computador (regiões menos desenvolvidas)* (com um *ratio* de 1,4), – indicadores no âmbito do Eixo 4.

Alguns indicadores apresentavam a 31 de dezembro de 2021 valores ainda distantes da meta enunciada para 2023. As *Pessoas apoiadas nos cursos de aprendizagem de dupla certificação do nível ISCED 3* (Eixo 3), que em 2021 representavam 57% do que se pretende alcançar em 2023 (-24 820 indivíduos), a *Despesa certificada* (Eixo 3) bem como a *Despesa certificada – regiões mais desenvolvidas* (Eixo 4) e as *Avaliações* (Eixo 5), com taxas de execução entre os 40% e os 50% dos montantes previstos, são indicadores que fazem prever maior esforço de consecução até 2023. O mesmo se pode afirmar sobre o *Número médio de alunos por computador (mais desenvolvidas)* (Eixo 4) que ainda está 2,0 valores acima dos desejados 2,2 alunos por computador.

[5] O apoio a estes estudantes mobilizou 42 M€ do FSE, dos quais foram executados 22 M€ (Taxa de realização de 53%).

Tabela 4.4.3. Execução dos Indicadores específicos por eixo prioritário relativamente às Metas 2023. Portugal, 2021

POCH total	Indicadores	Execução	Meta 2023	
1	Jovens apoiados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	44 630	44 650	●
	Jovens apoiados nos cursos de dupla certificação de nível ISCED 3*	241 161	300 000	●
	Diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível ISCED 2	83%	80%	●
	Alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos de nível ISCED 2	82%	85%	●
	Diplomados nos cursos de dupla certificação de nível ISCED 3	69%	70%	●
	Empregabilidade ou prosseguimento de estudos nos 6 meses seguintes à conclusão dos Cursos Profissionais	65%	50%	●
	Despesa certificada (DPT)*	1 704 259 396 €	2 016 471 000 €	●
2	Estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis ISCED 5, 6 e 7*	115 503	100 000	●
	Estudantes apoiados nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais de nível ISCED 5	6 590	6 500	●
	Bolseiros de doutoramento apoiados*	4 323	3 500	●
	Estudantes apoiados pela ação social no ensino superior nos níveis ISCED 5, 6 e 7 que concluíram o grau de ensino	55%	65%	●
	Estudantes Certificados nos Cursos Técnicos Superiores Profissionais ISCED 5 ou que prosseguiram estudos	60%	65%	●
	Doutoramentos concluídos	59%	75%	●
	Despesa certificada (DPT)*	521 028 186 €	614 117 647 €	●
3	Adultos apoiados em cursos de formação de certificação escolar e/ou profissional*	44 123	50 000	●
	Pessoas apoiadas nos cursos de aprendizagem de dupla certificação do nível ISCED 3*	32 980	57 800	●
	Adultos certificados em cursos de formação com certificação escolar e/ou profissional	54%	60%	●
	Diplomados nos Cursos de Aprendizagem de dupla certificação de nível ISCED 3	56%	61%	●
	Despesa certificada (DPT)*	339 863 390 €	845 882 353 €	●
4	Participantes apoiados em ações de formação de docentes ou outros agentes de educação e formação*	144 091	205 000	●
	Novos psicólogos em equivalente a tempo integral apoiados*	307	300	●
	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados ((regiões menos desenvolvidas)*	37 718	47 000	●
	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados ((regiões em transição)*	21 667	22 500	●
	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a alunos carenciados ((regiões mais desenvolvidas)*	114 824	105 000	●
	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões menos desenvolvidas)*	52 932	52 000	●
	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões em transição)*	5 588	5 000	●
	Equipamentos informáticos atribuídos a escolas e cedidos a professores (regiões mais desenvolvidas)*	25 142	22 500	●
	Participantes que concluíram ações de formação contínua dirigidas a docentes e outros agentes de educação e formação	97%	95%	●
	Alunos por psicólogo ou técnico de psicologia em equivalente a tempo integral	897	1 140	●
	Número médio de alunos por computador (regiões menos desenvolvidas)	1,4	1,5	●
	Número médio de alunos por computador (regiões em transição)	2,8	1,9	●
	Número médio de alunos por computador ((regiões mais desenvolvidas)	4,2	2,2	●
	Valor do equipamento de TI e software/licenças financiados em resposta ao COVID-19 (custo público total) ((regiões menos desenvolvidas)*	35 954 542 €	42 613 170 €	●
	Valor do equipamento de TI e software/licenças financiados em resposta ao COVID-19 (custo público total) ((regiões em transição)*	9 337 490 €	10 541 848 €	●
	Valor do equipamento de TI e software/licenças financiados em resposta ao COVID-19 (custo público total) ((regiões mais desenvolvidas)*	46 995 191 €	48 436 922 €	●
	Despesa certificada (DPT)* (regiões menos desenvolvidas)	116 248 414 €	179 544 906 €	●
	Despesa certificada (DPT)* (regiões em transição)	9 337 490 €	13 177 310 €	●
	Despesa certificada (DPT)* (regiões mais desenvolvidas)	46 995 191 €	96 873 844 €	●
5	Ações de acompanhamento *on spot*	251	280	●
	Avaliações produzidas	2	5	●
	Despesa coberta pelas ações de acompanhamento on spot	4,2%	6%	●
	Despesa certificada (DPT)	27 614 199 €	36 273 000 €	●

Legenda: Execução relativamente à meta 2023

● [0% , 10%] ●]10% , 50%[● [50% , 75%[● [75% , 100%[● [100%...

* Indicadores e metas fixadas no Quadro de Desempenho

Fonte: CNE, a partir de *Boletim Informativo do POCH, nº 16*, 2021

Na RAA, o *Programa Operacional Açores 2020* tinha uma dotação de 236,82 milhões de euros – 103,27 milhões de euros do FEDER e 133,55 milhões de euros do FSE – programados para a Tipologia Operacional 10 – *Investir na educação, na formação e na formação profissional para a aquisição de competências e a aprendizagem ao longo da vida*, incluída no Eixo Prioritário 10 – *Ensino e aprendizagem ao longo da vida*.

A 31 de dezembro de 2021, a taxa de execução do valor conjunto dos fundos era de 78,6% (186,14 milhões de euros dos fundos executados validados) e a taxa de realização do valor dos fundos era de 80,9%, sendo o montante dos fundos aprovados de 230,22 milhões de euros. O investimento total elegível aprovado foi de 270,85 milhões de euros, dos quais 219,01 milhões de euros foram executados (Cf. *Boletim informativo do Programa Operacional Açores 2020* – 4º trimestre 2021).

Na RAM, o *Programa Operacional da Região Autónoma da Madeira 2014-2020* apresentou dados respeitantes a 2020 no Relatório de Execução Anual do Programa Madeira 14-20, aprovado em 22 de dezembro de 2021. O Eixo Prioritário 9 – *Investir em competências, educação e a aprendizagem ao longo da vida* foi dotado com um fundo de 87,3 milhões de euros: 15,2 milhões de euros do FEDER e 71,2 milhões de euros do FSE.

Em relação ao FEDER, foram aprovados 15,2 milhões de euros do fundo (em 17,93 milhões de euros de custo total elegível das aprovações), o que significa uma taxa de compromisso de 94,4%. Foram executados 10,2 milhões de euros deste fundo (havendo 12 milhões de euros de custo total elegível da despesa validada executada), correspondendo a uma taxa de execução de 63,4%. Os pagamentos baseados no FEDER foram no montante de 9,9 milhões de euros o que representa 61,5% do montante programado e corresponde a uma taxa de pagamento do fundo de 65,1%.

Quanto ao FSE, foram aprovados 75,3 milhões de euros (com um custo total elegível de 88,55 milhões de euros), o que significa uma taxa de compromisso de 106%. Foram executados 42,2 milhões de euros do FSE (49,59 milhões de euros de custo total elegível da despesa validada executada), resultando uma taxa de execução do fundo de 59,3%. Os pagamentos assentes no FSE ascenderam a 42,6 milhões de euros, corresponde a uma taxa de pagamento do fundo de 56,6%, valendo 59,8% do programado.

4.5. PRR investimento na educação

Duas componentes do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR) dizem respeito, mais diretamente, à educação. Uma é a componente *C20 – Escola digital*, inserida na dimensão Transição Digital (TD), a outra é a componente *C6 – Qualificações e competências*, que faz parte da dimensão Resiliência (RE). Uma terceira componente, a *C2 – Habitação*, igualmente da dimensão Resiliência, também inclui o investimento em alojamento estudantil a custos acessíveis (RE-C02-i06).

O principal objetivo da componente C20 é **"criar condições para a inovação educativa e pedagógica** através do desenvolvimento de competências em tecnologias digitais, da sua integração transversal nas diferentes áreas curriculares e da modernização do sistema educativo português e do espaço escolar." (*PRR – Recuperar Portugal, construindo o futuro*[6], 2021: 28). Trata-se de operacionalizar uma *Reforma para a educação digital* (TD-r37), tendo por base três investimentos:

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

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

A componente C6 fixa como objetivo estratégico

> Aumentar a capacidade de resposta do sistema educativo e formativo, para combater as desigualdades sociais e de género e aumentar a resiliência do emprego (em situações de crise económica como a provocada pela pandemia), sobretudo

[6] https://recuperarportugal.gov.pt/wp-content/uploads/2021/10/PRR.pdf; https://recuperarportugal.gov.pt/escola-digital-c20/

dos jovens e dos adultos com baixas qualificações, bem como uma participação equilibrada entre mulheres e homens no mercado de trabalho." (Recuperar Portugal)[7].

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

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

A dotação total para os investimentos incluídos nas três componentes – C2, C6 e C20 – é de 2258,00 milhões de euros, distribuídos conforme mostrado na Tabela 4.5.1.

Tabela 4.5.1. Implementação do PRR | Educação – Componentes C20, C6 e C2

Componente	Investimentos	Dotação (M€)	Contratado (M€)	Aprovado (M€)	Pago a Beneficiários Diretos (M€)	Em trânsito em Beneficiários Intermediários (M€)
C20. Escola Digital	TD-C20-i01: Transição digital na Educação	500,00	500,00	228,00	29,64	0,00
	TD-C20-i02-RAA: Educação digital (Região Autónoma dos Açores)	38,00	38,00	0,00	0,00	4,94
	TD-C20-i03-RAM: Programa de aceleração da digitalização da Educação na Região Autónoma da Madeira	21,00	21,00	0,00	0,00	2,73
C6. Qualificações e competências	RE-C06-i01: Modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional	710,00	230,00	230,00	29,90	0,00
	RE-C06-i02: Compromisso Emprego Sustentável	230,00	230,00	0,00	0,00	0,00
	RE-C06-i03: Incentivo Adultos	225,00	225,00	0,00	0,00	12,00
	RE-C06-i04: Impulso Jovens STEAM	130,00	130,00	0,00	0,00	16,04
	RE-C06-i05-RAA: Qualificação de adultos e aprendizagem ao longo da vida (Região Autónoma dos Açores)	29,00	29,00	0,00	0,00	3,77
C2. Habitação	RE-C02-i06: Alojamento Estudantil a custos acessíveis (empréstimo)	375,00	375,00	0,00	0,00	0,00
Total		**2258,00**	**1778,00**	**458,00**	**59,54**	**39,48**

Fonte: CNE, a partir de *Recuperar Portugal*
informação referente a 31-12-2021

No final de 2021, o montante contratado – 1778,00 milhões de euros – correspondia a 78,7% da dotação; tinham sido aprovados 458,00 milhões de euros, o que perfaz uma taxa de compromisso de 20,3% e haviam sido pagos 59,54 milhões de euros a beneficiários diretos (2,6% da dotação) e 39,48 milhões de euros estavam em trânsito em beneficiários intermediários (Tabela 4.5.1).

Os valores pagos a beneficiários diretos dizem respeito ao investimento na *Modernização da oferta e dos estabelecimentos de ensino e da formação profissional* (RE-C06-i01), mais precisamente à *Modernização da Formação Profissional* – 29,90 milhões de euros – e ao investimento na *Transição digital na Educação* (TD-C20-i01) – 29,64 milhões de euros.

[7] https://recuperarportugal.gov.pt/qualificacoes-e-competencias-c6/

Destaques

- A despesa do Estado em educação em 2021 foi de 10 043,96 milhões de euros, o que representa um acréscimo de 7,5% face ao ano anterior e de 20,4% relativamente a 2012.

- Em 2021, foram gastos 7183,83 milhões de euros com a educação e o ensino não superiores, público e privado, no Continente, que representam um acréscimo de 510,42 milhões de euros, face a 2020 (+7,6%). Este valor continuou a superar os despendidos em anos anteriores, registando-se aumentos progressivos desde 2017.

- A despesa com a educação pré-escolar cresceu 3,6% face a 2020 (+21,27 milhões de euros) e 17,7% (+91,38 milhões de euros) comparativamente a 2012. Os gastos com os ensinos básico e secundário, na rede pública, foram de 5272,46 milhões, o que representou um crescimento de 8,8% relativamente a 2020 (+427,40 milhões de euros) e de 46,3% em 10 anos (+ 1669,16 milhões de euros).

- No que diz respeito à despesa do Estado com o ensino profissional, assinala-se uma certa estabilização do investimento. O ensino profissional público continuou a representar a maior parcela da despesa, 86% (325,08 milhões de euros) em 2021, à semelhança do registado em anos anteriores.

- Em 2021, inverteu-se a tendência decrescente que tinha marcado a evolução da despesa com a educação e formação de adultos após 2018. O montante da despesa – 50,99 milhões de euros – foi inferior ao pico da década (52,78 milhões de euros); no entanto, o aumento de 19,76 milhões de euros, face a 2020, representou um crescimento de 63,3% num ano.

- A despesa do Estado com ciência, tecnologia e ensino superior foi de 2901,74 milhões de euros, em 2021; mais 101,54 milhões de euros do que no ano anterior, que significaram um acréscimo de 3,6% relativamente a 2020.

- Em 2021, a despesa com a investigação deu continuidade à tendência de crescimento iniciada em 2016, saldando-se em 773,43 milhões de euros (+35,57 milhões de euros do que no ano anterior). Comparativamente a 2016, foram investidos +299,13 milhões de euros, o que corresponde a um crescimento médio anual de 59,83 milhões de euros nos últimos cinco anos.

- Assinala-se um histórico de investimento crescente de Portugal na Investigação e Desenvolvimento (I&D), especialmente de 2015 em diante, visível não só na evolução positiva da percentagem do PIB que lhe cabe, mas também no investimento crescente do setor empresarial e do setor governamental nesta área. Ainda assim, em 2021, a despesa com I&D representava 1,7% do PIB; valor aquém dos 2,7% do PIB estabelecidos pela União Europeia.

- O Programa Operacional Capital Humano (POCH) apresentava, a 31 de dezembro de 2021, uma taxa de execução de 83% – a maior dos programas financiados no âmbito do Portugal 2020 – e representava o segundo maior volume de pagamentos efetuados aos beneficiários (2750 M€, FSE), correspondente a uma taxa de pagamento de 70%.

5 Recursos para a aprendizagem

O campo dos recursos para a aprendizagem é relativamente vasto, incluindo os que cada professor concebe e utiliza, daí a necessidade de delimitar a sua abordagem neste capítulo. Entre os recursos a que a escola pode recorrer encontram-se os institucionais (documentos de referência, como por ex. Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Aprendizagens Essenciais), os materiais, onde se incluem os manuais e os tecnológicos, e os que, existindo na escola ou na comunidade, podem ser mobilizados para favorecer as aprendizagens.

Neste capítulo consideram-se apenas alguns dos recursos que as escolas e os professores podem mobilizar para motivar, facilitar ou melhorar a aprendizagem de crianças e jovens. Tendo em conta que o uso de alguns dos recursos requer competências que não foram consideradas na formação inicial dos docentes ou que carecem de atualização, e que o primeiro recurso para a aprendizagem é o conhecimento profissional do professor, por vezes, referem-se também as ações de formação contínua associadas à utilização desses recursos.

Não podendo referir todo o leque disponível, apresentam-se apenas alguns, tendo como critério a sua abrangência e a diversidade de abordagens que permitem enriquecer a cultura escolar e estabelecer pontes com a comunidade.

5.1. Manuais escolares

Regime de adoção

O regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares está definido na Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, e regulado pelo Decreto-Lei nº 5/2014, de 14 de janeiro. A referida Lei atribuiu, também, competências ao Conselho Nacional de Educação para acompanhamento das matérias relativas a manuais escolares.

Ao longo dos anos, o CNE tem emitido diversos Pareceres, tendo convergido, à época, para a conclusão de que a questão da reutilização (empréstimo) deve ser promovida em todas as escolas e não confinada ao universo de alunos carenciados. No Parecer nº 8/2011 recomendou, nomeadamente:

> 1 – A consagração do princípio da gratuitidade da escolaridade obrigatória (até aos 18 anos de idade), o que implica que a escola não deva exigir o que não possa disponibilizar gratuitamente aos alunos. (…)
>
> 4 – O empréstimo do manual escolar bem como a disponibilização de outros materiais e recursos, designadamente digitais, que a escola considere indispensáveis à qualidade das aprendizagens curriculares e do trabalho em sala de aula.

A possibilidade de reutilização é, também, um dos critérios a considerar pelas comissões de avaliação (nº 11 da Lei nº 47/2006), isto é nenhum manual escolar pode ser certificado se não reunir as condições necessárias à sua reutilização.

Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas, por seu turno, só podem proceder à adoção de manuais escolares certificados, salvaguardando-se os casos das disciplinas cujos manuais não tenham ainda sido submetidos ao procedimento de avaliação e certificação ou tenham sido excecionados desse procedimento. Com base neste princípio, as escolas avaliam e adotam os manuais que se adequam ao seu projeto educativo. No entanto, quer os órgãos de orientação educativa, quer os professores podem decidir não adotar manuais. Neste caso, os encarregados de educação devem ser informados de que a aquisição do manual carece de indicação posterior do docente.

Nesta sequência, os órgãos de direção, administração e gestão das unidades orgânicas efetuam o registo dos manuais escolares adotados no Sistema de Informação de Manuais Escolares (SIME), incluindo uma estimativa do número de alunos que os irão utilizar. De acordo com a legislação em vigor, a adoção recai apenas sobre os manuais. Os outros recursos didático-pedagógicos que lhes estão associados, tais como cadernos de atividades, não são adotados formalmente.

A política de gratuitidade está associada à prática da reutilização, isto é, a primeira só é financeira e ambientalmente sustentável se a prática da reutilização for implementada generalizadamente. Esta medida tem sido implementada de modo e calendário diversos no Continente e nas regiões autónomas.

Assim, a Região Autónoma dos Açores (RAA) instituiu um regime de empréstimo de manuais escolares a todos os alunos dos ensinos básico e secundário, com exceção dos dois primeiros anos do 1º CEB, através de um fundo bibliográfico e dum contrato de comodato com os encarregados de educação, desde o ano letivo de 2012/2013. A partir do ano letivo de 2019/2020, os manuais escolares dos alunos do 1º e 2º anos do 1º CEB do sistema educativo público regional, passaram a ser disponibilizados, de forma gratuita, sem a obrigatoriedade de devolução prevista para os demais anos, atendendo à especificidade destes manuais.

Na Região autónoma da Madeira (RAM), o empréstimo de manuais escolares não está generalizado, embora seja promovido por algumas instituições como o Município do Funchal ou a Direção Geral do Arquivo e Biblioteca da Madeira.

No Continente, a medida da gratuitidade foi aplicada de modo progressivo. Em 2016/2017 abrangia todos os alunos do 1º ano de escolaridade da rede pública, no ano seguinte foi alargada a todos os alunos do 1º CEB e, em 2018/2019, a todos os alunos do 2º CEB. No ano seguinte, os manuais passaram a ser gratuitos para todos os alunos do Continente,

que frequentam a escolaridade obrigatória na rede pública e na privada com contrato de associação (estes contratos não abrangem o 1º CEB).

Quando os encarregados de educação recebem os manuais (um por disciplina do ano de frequência), a título de empréstimo, assinam uma declaração em que se comprometem a entregá-los em bom estado no final do ano letivo ou do ciclo de estudos, no caso de disciplinas sujeitas a exame. O não cumprimento desta regra pode implicar o pagamento do valor integral do manual ou o impedimento de receber outros no ano seguinte.

A gestão da aquisição e da distribuição aleatória de manuais novos e reutilizados é efetuada através da plataforma Manuais Escolares Gratuitos (MEGA) que emite os respetivos vales (um por manual).

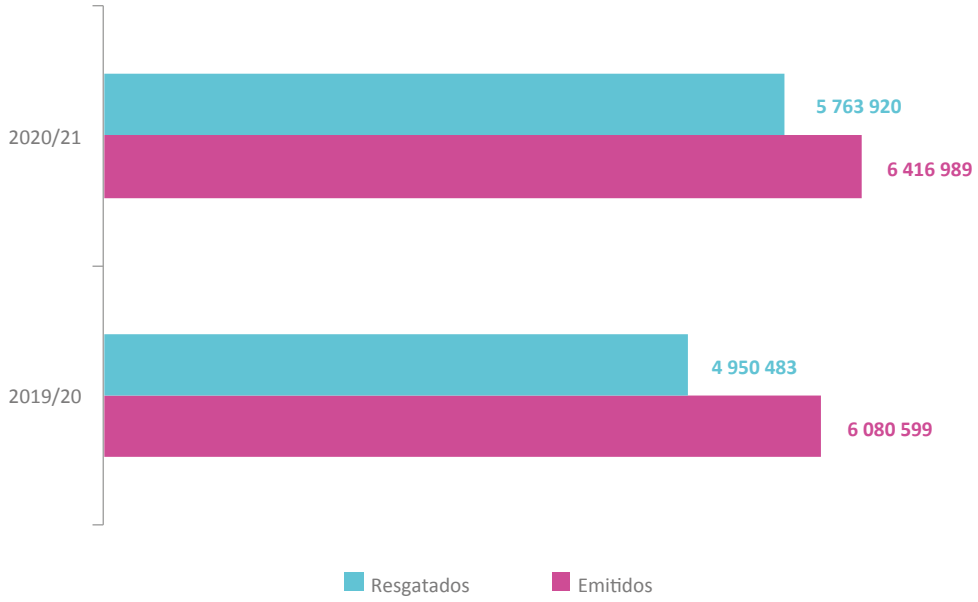
A reutilização de manuais não teve expressão em 2018/2019, mas no ano seguinte houve um incentivo a esta prática. As 100 unidades orgânicas com maiores índices de reutilização receberam um Certificado "Escola Mega Fixe" e as 20 primeiras tiveram um prémio de 10 mil euros.

No final de 2019/2020, a obrigatoriedade de devolução dos manuais foi suspensa devido à situação pandémica de COVID-19 e para garantir a recuperação das aprendizagens dos alunos no início do ano letivo seguinte.

O número de alunos abrangidos por manuais escolares gratuitos andará perto dos 100%, salvaguardando-se os casos residuais associados ao incumprimento da regra de devolução dos manuais ou de pais que optam pela compra.

A Figura 5.1.1 indica o número de vales de manuais nos dois últimos anos letivos, mostrando um crescimento quer dos vales emitidos, quer dos resgatados. Note-se que em 2020/2021 a percentagem de vales resgatados registou um aumento de nove pontos percentuais relativamente ao ano anterior que poderá estar associado a uma operacionalização mais eficaz da medida ou, eventualmente, ao facto de, neste ano letivo, todos os manuais distribuídos serem novos.

Figura 5.1.1. Vales de manuais emitidos e resgatados (Nº)



Nota: O número de vales de 2020/2021 refere-se apenas a manuais novos.

Fonte: CNE a partir de IGeFE, 2022

No caminho da digitalização

A Lei nº 72/2017, de 16 de agosto (primeira alteração à Lei nº 47/2006, de 28 de agosto) veio acrescentar uma nova linha de atuação do Estado para a prossecução dos princípios orientadores do regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares: o fomento, desenvolvimento e generalização da desmaterialização de manuais e de outros materiais escolares.

Neste mesmo ano, a Assembleia da República recomendou ao Governo (Resolução nº 266/2017, de 12 de dezembro) a adoção de medidas com vista à diminuição do peso das mochilas escolares, nomeadamente as que promovam a

utilização gradual, na medida do possível, de suportes digitais na sala de aula, garantindo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e a não discriminação entre alunos.

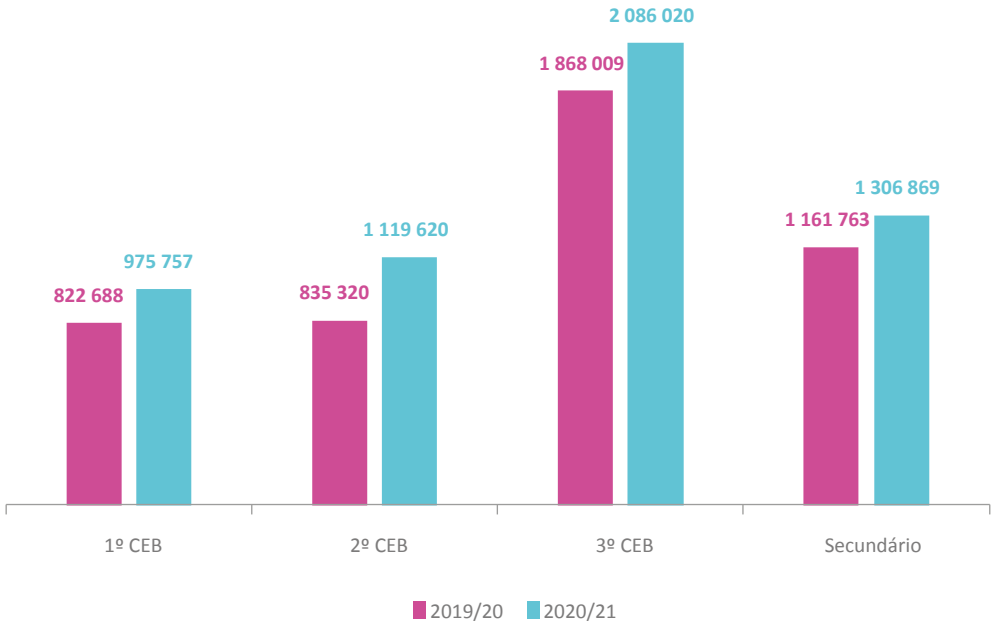
O primeiro passo no sentido da desmaterialização dos recursos educativos foi dado através da assinatura de uma Convenção com os editores de manuais (29 de junho de 2018) para a criação de "licenças digitais", que o Estado se comprometia a adquirir anualmente, até 2021/2022, para permitir o acesso a conteúdos educativos digitais desenvolvidos e organizados em articulação com o respetivo manual escolar (mas não ao manual), de carácter anual, pessoal e intransmissível.

Da argumentação inicial da Resolução do Conselho de Ministros nº 148/2018, de 15 de novembro, que autoriza a realização da despesa relativa à aquisição das referidas licenças digitais, a distribuir, no ano letivo de 2018/2019, a todos os alunos do ensino público abrangidos pelas medidas de gratuitidade, destaca-se a convicção de que "o desenvolvimento de soluções inovadoras e de conteúdos digitais, em articulação direta com os manuais escolares, cada vez mais completos e motivadores, irão permitir às escolas e aos professores adotar, progressivamente, novas metodologias de ensino que beneficiem as aprendizagens dos alunos".

Em síntese, cada um dos manuais escolares disponibilizados pelo Estado passou a ser complementado por uma licença digital, também gratuita, a que os alunos podem aceder através de *smartphones, tablets* e/ou computadores*, online ou offline,* mediante registo nas plataformas das editoras dos manuais adotados pela escola.

A Figura 5.1.2 dá conta do número de licenças resgatadas nos dois anos em análise. Em 2020/2021 assinala-se um crescimento global de 17% do número de licenças digitais resgatadas, com destaque para o 2º CEB, em que o aumento foi de 34%. Este valor é significativo, sobretudo se se considerar que o número de alunos matriculados registou uma diminuição no mesmo período.

Figura 5.1.2. Licenças digitais resgatadas (Nº), por ciclo de estudos. Continente



Fonte: CNE a partir de IGeFE, 2022

Referira-se ainda que o número de licenças digitais atribuídas, em cada um dos anos letivos em causa, corresponde a 95% do número de vales de manuais resgatados. Embora esta percentagem seja elevada, não é possível aferir o alcance da sua utilização na escola e em casa.

De qualquer forma, a continuidade desta medida, que se afigura como um primeiro ensaio para a digitalização dos manuais escolares, poderá estar comprometida dado que, na Convenção assinada com os editores, o acesso às licenças digitais tinha como limite o ano letivo de 2021/2022. Mesmo que a medida que se segue possa ser a substituição dos manuais em papel por manuais digitais, esse não parece ser ainda o cenário do ano letivo de 2022/2023.

Embora a importância atribuída ao manual escolar remonte a um tempo em que ele era o único recurso e sabendo que a sua adoção não é obrigatória, o que se verifica é que ele resiste e se transforma.

Desmaterialização de manuais

Sobre esta matéria, a Região Autónoma da Madeira (RAM) tomou a dianteira. A Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, em parceria com uma editora de manuais escolares e uma empresa de material eletrónico, está a desenvolver um projeto que disponibiliza aos alunos o acesso a manuais escolares e a uma plataforma de ensino-aprendizagem através de computadores e *tablets.* O projeto foi implementado no 5º ano de escolaridade, em 2019/2020, e alargado aos restantes anos de escolaridade nos anos letivos seguintes. Entretanto, este modelo já foi replicado na Região Autónoma dos Açores (RAA) no ano letivo de 2021/2022.

Sem descurar o alcance dum projeto desta envergadura, poder-se-á questionar se o envolvimento de uma única editora poderá limitar a liberdade de escolha dos manuais a adotar por parte dos grupos disciplinares, ainda que este constrangimento possa ser contornado através da mobilização de outro tipo de recursos para a aprendizagem, nomeadamente os disponibilizados pelas bibliotecas escolares e pelas plataformas de recursos educativos digitais livres.

No Continente, entre as iniciativas destinadas a promover a digitalização das escolas conta-se o desenvolvimento do Projeto-Piloto Manuais Escolares (PPME) no ano letivo 2020/2021, em oito AE e uma ENA, abrangendo 213 professores e 1050 alunos dos 3º, 5º, 6º,7º, 9º e 10º anos de escolaridade, que uma vez inscritos, acediam ao manual digital e aos conteúdos das plataformas das editoras dos manuais adotados pela escola.

Tratou-se de um estudo de caso múltiplo que teve como objetivos: i) o desenvolvimento de competências digitais dos professores, em particular no que concerne à utilização dos equipamentos e dos recursos digitais; ii) a compreensão dos processos de desenvolvimento das metodologias e práticas pedagógicas associadas à sua utilização, bem como iii) a produção de recomendações baseadas na investigação.

A implementação deste projeto implicou a garantia de um conjunto de requisitos, nomeadamente em matéria de equipamentos, acesso à internet (na escola e em casa dos alunos), apoio técnico e formação dos atores envolvidos (docentes e encarregados de educação).

Tendo em conta os fatores críticos observados no seu desenvolvimento, o relatório final (Lagarto, 2021) conclui que:

> Os manuais, enquanto suportes de um certo currículo, são essenciais, mas tem de haver possibilidade de existir geometria variável da oferta de modo a poder responder às múltiplas facetas que hoje existem nos ambientes educativos dos ensinos básico e secundário. As inúmeras experiências de flexibilidade curricular, desenvolvidas no âmbito do DL 55/2018, onde os currículos de várias disciplinas se podem fundir e reorganizar, exigem que os manuais sejam adaptados a esta nova realidade de estruturação dos conteúdos.
>
> As escolas, os professores, no domínio da sua autonomia pedagógica, deviam poder escolher entre ter acesso apenas a uma cópia digital do manual, ter acesso a recursos adicionais, ou ter acesso à totalidade dos ambientes que as editoras proporcionam. (p. 66)

Finalmente, é apresentado um conjunto de recomendações destinadas a apoiar o processo de reflexão e de planificação das escolas que pretendam implementar projetos de utilização de manuais digitais, nomeadamente:

- equipar, atempadamente, alunos e docentes com as tecnologias digitais necessárias e assegurar o apoio técnico local, espaços de aprendizagem adequados, o estabelecimento de regras para o uso da tecnologia e a organização do tempo de trabalho;
- assegurar a conetividade à rede (na escola e em casa) a todos os alunos e capacitar digitalmente os atores que estão envolvidos de forma direta na desmaterialização dos manuais escolares (professores, alunos, encarregados de educação);
- garantir que o projeto de desmaterialização dos manuais não agrave o fosso digital nem seja fator de exclusão no acesso à tecnologia e ao conhecimento (pp. 67 a 73).

5.2. Recursos tecnológicos e digitais

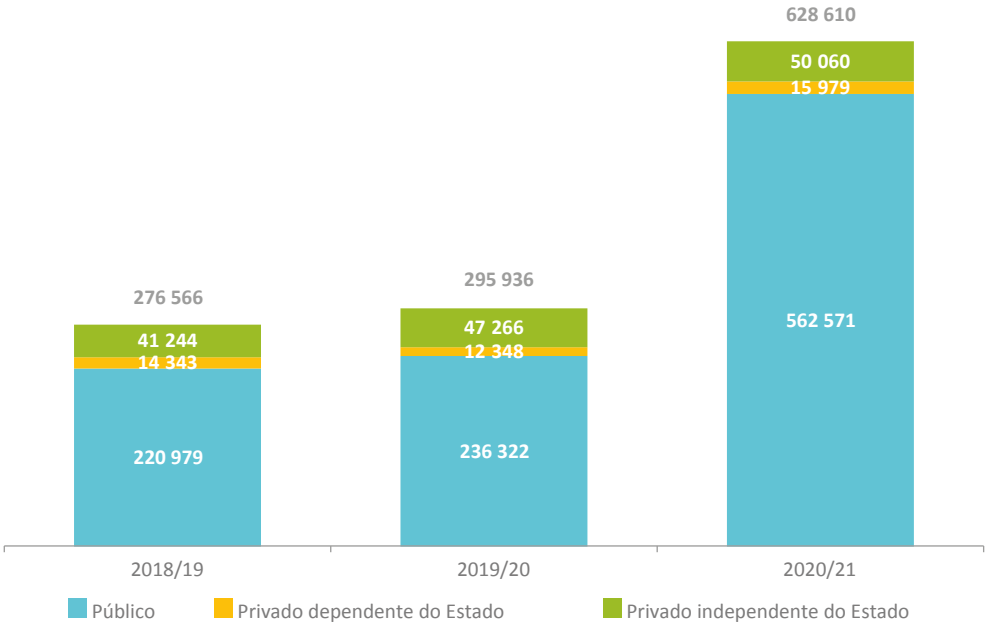
Recursos tecnológicos

A existência de uma infraestrutura tecnológica tornou-se um requisito essencial para a aprendizagem que a emergência pandémica veio tornar mais evidente. Embora seja dado adquirido que não basta equipar as escolas com computadores para transformar os modos de transmissão do conhecimento, certo é, também, que estes equipamentos são a base para qualquer abordagem ao digital em contexto escolar.

Na perspetiva da anunciada transição digital, importa perceber quais os equipamentos de que as escolas dispõem e qual a evolução registada nos últimos anos.

O ano de 2020/2021 regista a existência de 628 610 computadores no conjunto dos estabelecimentos de ensino do Continente, número que comparado com o de 2018/2019 representa um crescimento de 127%, devido essencialmente ao enorme aumento verificado no ensino público devido à situação de pandemia (Figura 5.2.1).

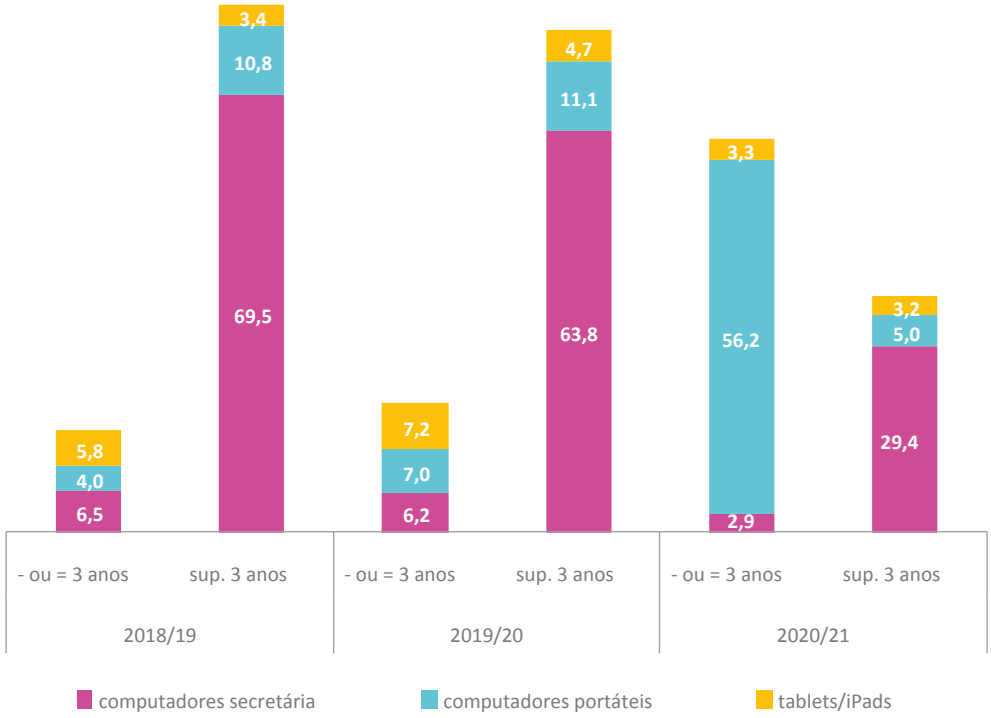
Figura 5.2.1. Computadores (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Continente



Fonte: CNE, a partir de Recursos Tecnológicos das Escolas, DGEEC

Em 2020/2021, o parque informático das escolas do Continente regista uma enorme renovação. A Figura 5.2.2 mostra que, enquanto nos anos letivos precedentes os computadores de secretária, com mais de 3 anos, constituíam a maior parte dos dispositivos informáticos, no último ano os computadores portáteis passaram a ser os mais usados nas escolas (61,2%), a maior parte dos quais (56,2%) com três ou menos anos.

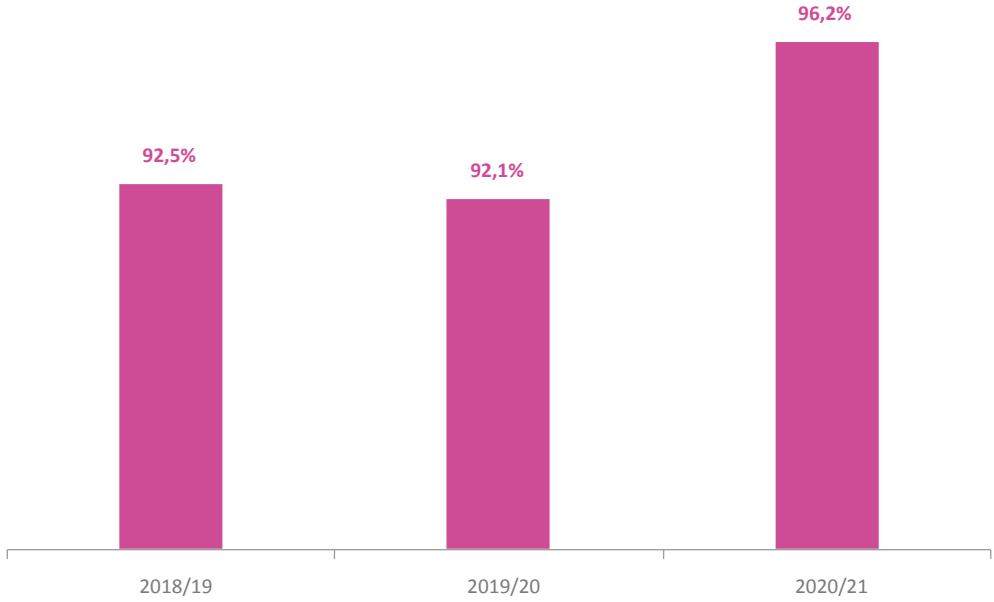
Figura 5.2.2. Computadores (%), por tipo e antiguidade. Continente



Fonte: CNE, a partir de Recursos Tecnológicos das Escolas, DGEEC

Embora a percentagem de computadores com ligação à internet, no Continente, já fosse bastante significativa, em 2020/2021 registou uma subida de quatro pontos percentuais relativamente ao ano anterior, atingindo os 96,2% (Figura 5.2.3).

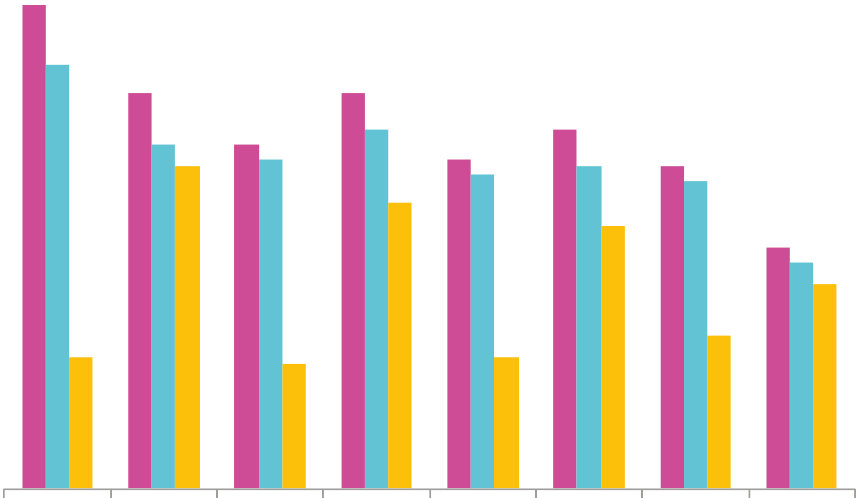
Figura 5.2.3. Computadores com ligação à internet (%). Continente



Fonte: CNE, a partir de Recursos Tecnológicos das Escolas, DGEEC

O aumento do número de computadores no Continente permitiu reduzir o número médio de alunos por computador com ligação à internet em todos os níveis e ciclos de estudo, quer no ensino público, quer no ensino privado (Figura 5.2.4). Em 2020/2021, esse número foi mais baixo no ensino público (entre 1,7 no 2º CEB e 2,1 no secundário) do que no privado (entre 2,8 no secundário e 4,4 no 1º CEB).

Figura 5.2.4. Número médio de alunos por computador com ligação à internet, por natureza do estabelecimento de ensino, nível de ensino e ciclo de estudos. Ensino regular, Continente



	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
	1º CEB		2º CEB		3º CEB		Secundário	
2018/19	6,6	5,4	4,7	5,4	4,5	4,9	4,4	3,3
2019/20	5,8	4,7	4,5	4,9	4,3	4,4	4,2	3,1
2020/21	1,8	4,4	1,7	3,9	1,8	3,6	2,1	2,8

Fonte: CNE, a partir de Recursos Tecnológicos das Escolas, DGEEC

Recorde-se que a meta estabelecida no âmbito da estratégia INcoDE 2030 - *Iniciativa Nacional Competências Digitais*, que tem como objetivo, entre outros, assegurar o acesso às tecnologias digitais e à aquisição de competências nessa matéria, aponta para que em 2025 e em 2030 cada aluno disponha de um computador. No entanto, para se atingirem esses desígnios não basta equipar as escolas com computadores. Importa também desenvolver abordagens pedagógicas que promovam a aquisição de competências digitais e experiências de aprendizagem ativas.

Recursos digitais

O *Programa de Digitalização para as Escolas* que está em curso, no âmbito do *Plano de Ação para a Transição Digital* (Resolução do Conselho de Ministros nº 30/2020, de 21 de abril), pretende impulsionar o desenvolvimento de estratégias inovadoras e indutoras de mudança que possam ter impacto na melhoria da gestão escolar, na qualidade do ensino, nas aprendizagens e nos resultados escolares. Tal como está concebido, este Programa deve abarcar várias dimensões, nomeadamente: 1) disponibilização de equipamento individual a alunos e professores; 2) garantia de conectividade móvel gratuita para alunos e professores; 3) acesso a recursos educativos digitais de qualidade (ex: manuais digitais; repositórios de RED) e 4) aposta num plano de capacitação digital de docentes.

Num relatório intermédio, a Direção-Geral de Educação (2021) faz um balanço do trabalho desenvolvido até ao final de 2021, relativamente a cada uma das dimensões da *Capacitação Digital das Escolas*:

1. **Capacitação digital de docentes**. A DGE desenvolveu um curso online de "Formação de formadores para a capacitação digital de docentes" onde participaram 861 formandos. Outro dos cursos teve como objetivo a capacitação de Embaixadores Digitais (ED) e diretores dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) para apoiarem as escolas no processo de diagnóstico de competências digitais dos docentes (Check-in) e na elaboração dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE) associadas. Participaram neste curso 174 diretores de CFAE e ED, 158 dos quais obtiveram certificação. Foi também realizado um seminário presencial destinado à rede de ED que contou com 85 participantes.

O primeiro passo para a capacitação digital dos docentes consistiu na aplicação de um questionário, baseado no quadro de referência de competências digitais DigCompEdu, aos professores dos vários ciclos do ensino básico e do ensino secundário das escolas do Continente e das Escolas Portuguesas no Estrangeiro. Esta operação destinou-se a identificar o nível de proficiência digital de cada um e também a permitir organizar os grupos de formação por nível. Dos 99 740

docentes (universo de cerca de 108 000) que participaram neste processo de diagnóstico, 26% ficaram posicionados no nível 1, 65% no nível 2 e 8% no nível 3.

De acordo com os dados apurados, pode considerar-se que o nível de proficiência dos docentes em competências digitais é baixo, particularmente nos domínios do ensino e aprendizagem, avaliação e promoção da competência digital dos aprendentes, e que por isso "os docentes precisam de apoio para melhorar a compreensão sobre que ferramentas funcionam melhor em que situações da atividade profissional e sobre a adequação de tecnologias digitais a métodos e estratégias pedagógicas." (Lucas & Bem-haja, 2021: 30)

2. **Implementação do Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE).** Este instrumento orientador da integração das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem está estruturado em torno de três vertentes:

– organizacional: liderança; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional dos recursos humanos da escola;

– pedagógica: desenvolvimento curricular e avaliação; práticas pedagógicas; utilização de recursos educativos digitais;

– tecnológica e digital: infraestrutura, equipamentos e acesso à Internet; plataformas digitais.

No final de 2021, dos 809 AE e ENA referenciados, 683 (84,4%) tinham elaborado o seu PADDE, 115 (14,2%) tinham-no iniciado, mas não concluído e 11 (1,4%) não o tinham ainda iniciado.

3. Recursos educativos digitais (RED). Tem como objetivo dotar os docentes com competências digitais profissionais que lhes permitam usar as tecnologias e os RED para criar ambientes digitais indutores de aprendizagens de qualidade. Neste âmbito, a Direção-Geral da Educação (DGE) lançou o projeto-piloto Manuais Digitais, no ano letivo 2020/2021, já abordado no ponto referente a Manuais Escolares, acompanhando e monitorizando a sua utilização, na perspetiva de que os modelos e práticas pedagógicas ensaiados, possam vir a ser implementados em todas as escolas portuguesas.

No âmbito dos recursos educativos digitais, podem também referenciar-se outras plataformas que funcionam como repositórios de partilha de recursos, para o desenvolvimento de projetos ou mesmo para formação em linha. Os prestadores destes serviços adotam critérios que permitem garantir a qualidade dos materiais que disponibilizam. Da vasta lista de plataformas de carácter educativo, destacam-se duas de cariz distinto, uma de âmbito nacional e outra de âmbito europeu.

REDA (Recursos Educativos Digitais e Abertos). Esta plataforma desenvolvida na RAA em 2016 para apoiar alunos e professores, dos vários ciclos de ensino, tem-se afirmado como uma fonte de partilha de abrangência nacional. Os recursos são criados pela equipa responsável ou por outros docentes e disponibilizados após validação científica e linguística.

Até ao final do ano letivo de 2020/2021, a plataforma divulgou cerca de:

– 1600 recursos educativos digitais, sobretudo destinados ao ensino básico, em diferentes formatos (vídeo, texto, jogos, imagem e áudio), podendo alguns ser utilizados em vários níveis de ensino e em diferentes disciplinas;

– 320 sugestões de sítios de interesse na Internet sobre arte, formação, literacia, literatura, fundações, museus e repositórios, entre outros;

– 260 aplicações e 150 dicas e utilidades.

Português, Matemática, Ciências Físico-Químicas e Cidadania e Desenvolvimento são as disciplinas para as quais existem mais recursos na plataforma.

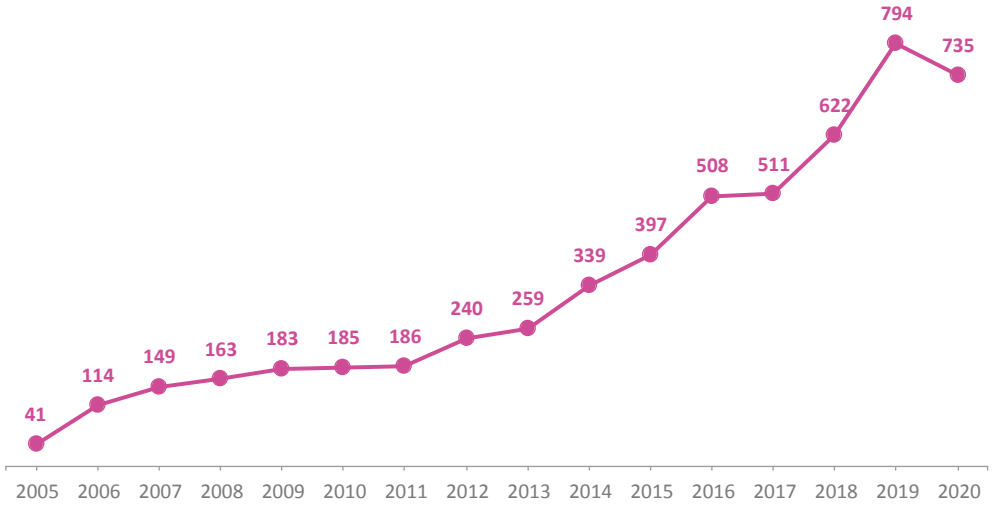
Dos recursos criados pela equipa REDA, em 2020/2021, destaca-se a realização de 23 pequenos episódios, de cinco minutos cada, com sugestões tecnológicas destinadas aos alunos do 1º CEB, que também foram apresentados no programa "Aprender em Casa" da RTP Açores.

eTwinning. Fundado pela Comissão Europeia em 2005, o projeto *eTwinning* é uma plataforma digital que alberga uma comunidade de escolas de 35 países europeus e de oito países parceiros, onde os profissionais da educação, de diversas áreas disciplinares e de todos os níveis de ensino, podem comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar. Esta ferramenta de trabalho colaborativo em linha, em torno de conteúdos do currículo, é usada em contexto de sala de aula e pode envolver professores e alunos quer de escolas portuguesas, quer de outras escolas da Europa ou de países vizinhos.

Os professores que pretendem desenvolver estes projetos registam-se na plataforma e uma vez aceite a adesão têm acesso a um espaço colaborativo privado onde registam os alunos que vão estar envolvidos no projeto. A participação dos alunos é voluntária e por isso pode ou não envolver toda a turma.

Em Portugal este projeto é promovido e acompanhado pela DGE e envolve um vasto número de escolas públicas e privadas de ensino básico e secundário, 735 em 2020. A Figura 5.2.5 mostra um aumento significativo do número de escolas inscritas ao longo dos anos, com exceção para o ano de 2020, que regista uma quebra relativamente ao ano anterior (-59), que poderá estar associada ao período da pandemia em que foi necessário recorrer a outras plataformas.

Figura 5.2.5. Escolas com projetos *eTwinning* ativos (Nº)



Fonte: Relatório de Avaliação Externa do Projeto eTwinning em Portugal 2005-2020. DGE, 2022

O número de professores inscritos também aumentou ao longo dos anos. Em 2020, estavam registados 14 943 professores na plataforma que reuniam condições para a usar.

Para a promoção e dinamização do projeto em cada região do Continente e das regiões autónomas, foi criada a figura do embaixador *eTwinning* que acumula esta função com a docência. Nos últimos anos, a percentagem da carga horária alocada a este exercício aumentou progressivamente e, atualmente, os professores que aceitam o convite da DGE para serem embaixadores têm uma redução de 50% da sua carga horária semanal.

Tendo em conta o número de escolas e de professores de cada região, os 11 embaixadores encontram-se assim distribuídos: dois em cada uma das regiões Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo e RAA; um em cada uma das regiões Alentejo, Algarve e RAM.

Desde 2019, foi também criada em Portugal a figura do professor mentor do projeto nos estabelecimentos com selo de escola *eTwinning*. O mentor pode ser escolhido pelo diretor do AE e tem como tarefa a disseminação do projeto no agrupamento e o apoio personalizado aos professores *eTwinners*.

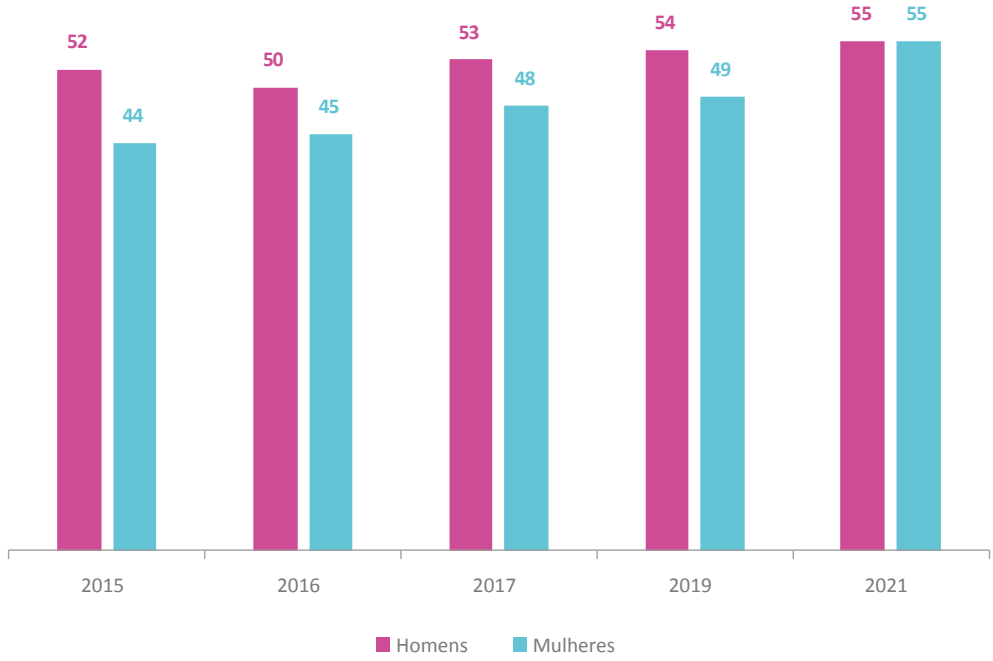
O número de projetos realizados de âmbito nacional e europeu registou também um crescimento ao longo do tempo, sendo de 838 em 2018 e de 1436 no ano seguinte. No entanto, em 2020 caiu para 879. Neste ano e a título transitório foram admitidos 16 projetos intraescolas, ligando diferentes turmas, ciclos de ensino ou níveis de escolaridade dentro do mesmo agrupamento de escolas, para ajudar a colmatar as dificuldades decorrentes da pandemia.

O *Relatório de Avaliação Externa do Projeto eTwinning em Portugal 2005-2020* (Seabra et al, 2022) identifica alguns dos impactos positivos do projeto, nomeadamente: o desenvolvimento de competências colaborativas, linguísticas e digitais; maior motivação de professores e alunos; mais abertura ao mundo e à sua diversidade social e cultural. Dos desafios ou dificuldades a ultrapassar destaca a falta de rede de internet nas escolas e de recursos tecnológicos de algumas famílias, o domínio insuficiente de ferramentas digitais e da língua inglesa por professores e alunos, a disponibilidade e o tempo exigidos pelo projeto.

Embora não seja possível avaliar diretamente o impacto dos diferentes projetos de âmbito tecnológico e digital, os dados relativos às competências digitais, de nível básico ou acima deste nível, da população portuguesa entre os 16 e os 74 anos mostram um crescimento ao longo dos últimos anos. Sobressai, principalmente, a evolução registada pelas mulheres.

Enquanto na série anterior a diferença percentual relativamente aos homens oscilou entre -8pp em 2015 e -5pp em 2019, no último ano a percentagem de mulheres igualou a de homens (55%)(Figura 5.2.6).

Figura 5.2.6. Proporção de pessoas com idades entre 16 a 74 anos com competências digitais ao nível básico ou acima de básico (%), por sexo. Portugal



Nota: Quebra de série entre os dados publicados de 2015 a 2019 e os divulgados a partir de 2021

Fonte: CNE, a partir de INE, 2022

Comparações internacionais

No *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)* [1], a União Europeia (UE) estabeleceu duas prioridades para a adaptação sustentável dos sistemas de educação e formação dos seus Estados-Membros à era digital: i) promover o desenvolvimento de um ecossistema de educação digital altamente eficaz; ii) reforçar as competências e aptidões para a transformação digital.Este plano sucede a um anterior (2018-2020) e baseia-se em dados de estudos que puseram em evidência o défice de competências de docentes e alunos, bem como a desigualdade das famílias de baixos rendimentos no acesso a computadores e a internet de qualidade.

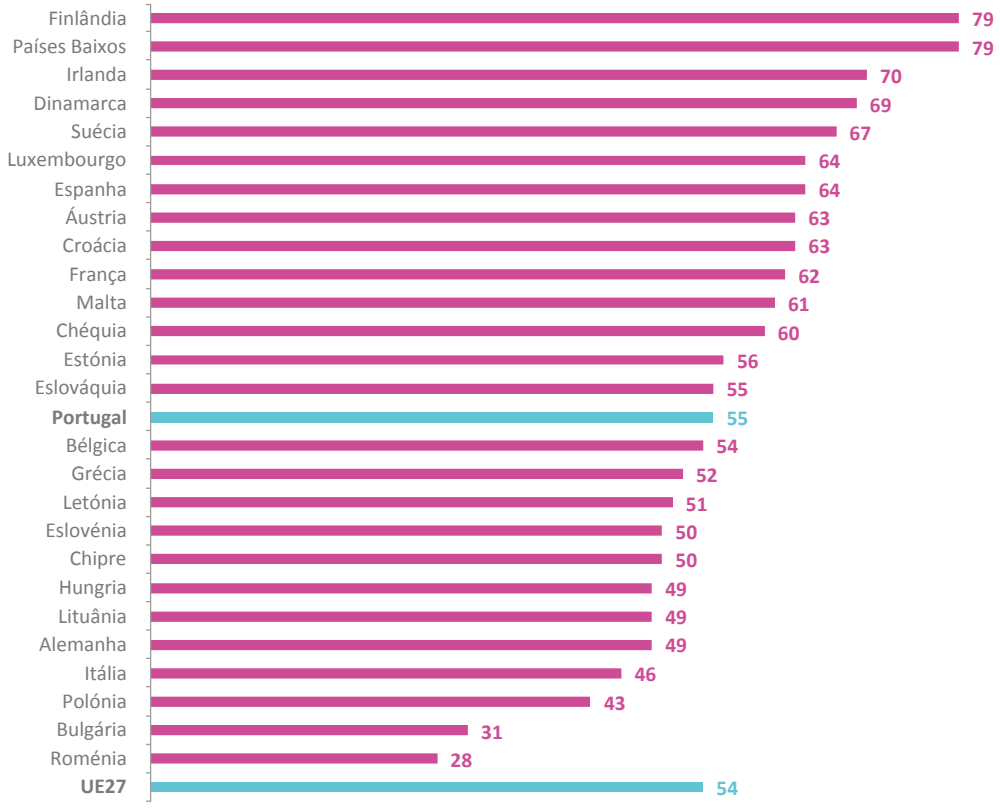
Recorde-se que um dos ODS aponta para um aumento substancial, até 2030, do número de jovens e adultos detentores de habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. O indicador relativo às competências digitais da população com idades entre os 16 e os 74 anos de idade dá-nos uma ideia do grau de prossecução desse objetivo.

Trata-se de um indicador compósito que compara a percentagem de população que realiza um conjunto de atividades na internet em cinco domínios (informação, comunicação, resolução de problemas, programas informáticos e segurança). Os dados deste indicador provêm do inquérito da UE sobre a utilização das TIC pelas famílias e indivíduos. Em 2021, a sua metodologia de cálculo foi modificada, dando início a uma nova série cronológica, pelo que não é possível estabelecer uma comparação com os anos anteriores.

[1] *Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027. Reconfigurar a educação e a formação para a era digital.* Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. COM/2020/624 final (30.09.2020).

Em 2021, quando comparada com outros países europeus, a percentagem de 55% da população portuguesa entre os 16 e os 74 anos de idade, com competências digitais básicas ou acima desse nível, está bastante afastada da registada por países como a Islândia (-27pp), a Finlândia (-25pp) ou mesmo da Espanha (-10pp), embora se situe 1pp acima da média da UE27 (54%) (Figura 5.2.7).

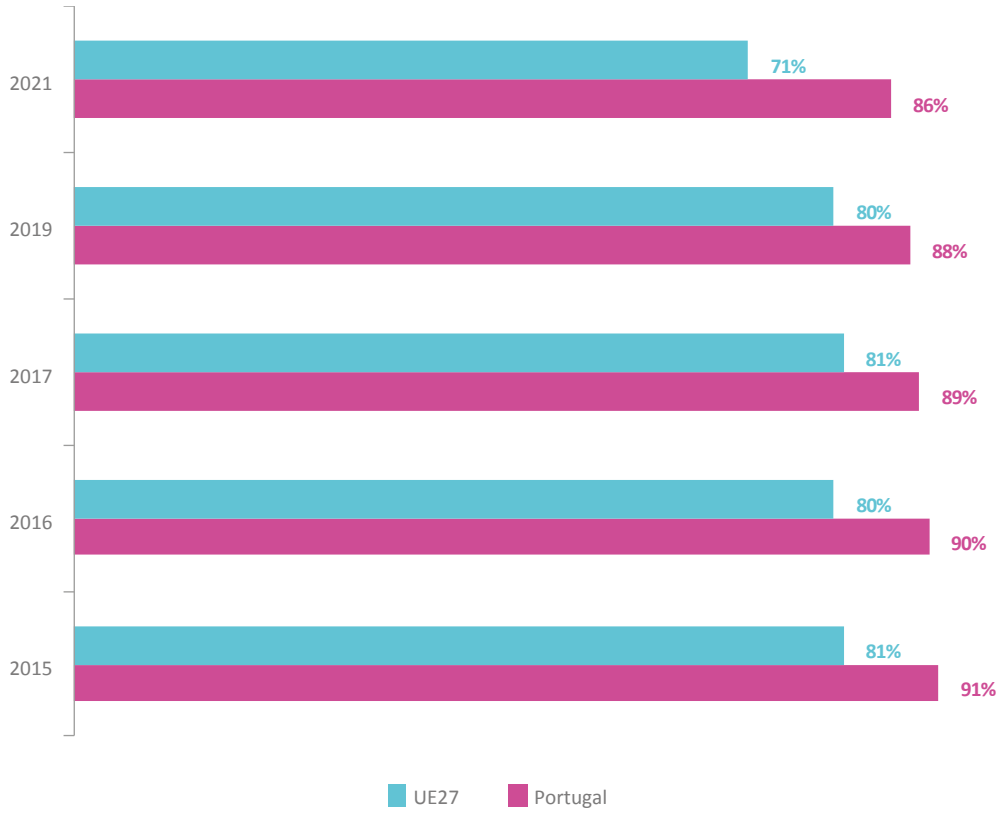
Figura 5.2.7. População entre os 16 e os 74 anos de idade detentora de competências digitais básicas ou avançadas (%). UE27, 2021



Fonte: CNE, a partir de Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tepsr_sp410/default/table?lang=fr

Quando se desloca a análise para a faixa etária entre os 16 e os 24 anos, parece mais legítimo associar as competências digitais de nível básico ou acima desse nível detidas pela população ao esforço de educação e formação realizado pelos diferentes países nos últimos anos. A comparação da percentagem de jovens portugueses detentores dessas competências com a da média da UE27 (Figura 5.2.8) coloca Portugal num patamar superior, quer na série entre 2015 e 2019 (entre 10 e 8pp acima), quer em 2021 (+15pp).

Figura 5.2.8. Proporção (%) de indivíduos entre 16 a 24 anos de idade com competências digitais ao nível básico ou acima desse nível, Portugal e UE27



Nota: Quebra de série entre os dados publicados de 2015 a 2019 e os divulgados a partir de 2021.

Fonte: CNE, a partir de INE, 2022

Os relatórios anuais da Comissão Europeia relativos ao Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) permitem acompanhar os progressos de cada um dos Estados-Membros nesta matéria. O IDES é um indicador composto que reúne outros indicadores relevantes para o desempenho digital da Europa e inclui quatro dimensões: capital humano, conectividade, integração das tecnologias digitais e serviços públicos digitais.

No último ano apresentado, Portugal encontra-se em 15º lugar, no conjunto dos Estados-Membros da UE27, tendo subido uma posição relativamente ao ano anterior. (Tabela 5.2.1). As dimensões em que Portugal apresenta melhores resultados são a integração das tecnologias digitais e serviços públicos digitais. No que se refere ao capital humano destaca-se o aumento da percentagem de especialistas em TIC, particularmente de mulheres (21%) cujo valor é já superior à média da UE27 (19%).

Tabela 5.2.1. Evolução do IDES em Portugal e na UE27

	Portugal	UE27	
	Classificação	Pontuação	Pontuação
IDES 2022	15	50,8	52,3
IDES 2021	16	49,8	50,7
IDES 2020	19	49,6	52,6

Fonte: CNE, a partir de Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade (IDES) de 2022 Portugal, União Europeia

5.3. Plano Nacional das Artes

O Plano Nacional das Artes (PNA)[2], para o horizonte temporal 2019-2029, foi criado com o propósito de organizar, fomentar e implementar, em parceria com entidades públicas e privadas, a oferta cultural para a comunidade educativa e restantes cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, tendo como objetivos, entre outros:

– articular, potenciar e expandir a oferta cultural e educativa promovida pelos seguintes planos e programas: Plano Nacional de Leitura, Plano Nacional de Cinema, Programa de Educação Estética e Artística, Rede de Bibliotecas Escolares e Rede Portuguesa de Museus;

– reforçar o envolvimento da comunidade educativa nas atividades culturais;

– contribuir para a consecução das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, nomeadamente as relativas ao pensamento crítico e criativo e à sensibilidade estética e artística.

Das medidas previstas no plano estratégico/manifesto que têm vindo a ser divulgadas e implementadas desde a sua criação destacam-se:

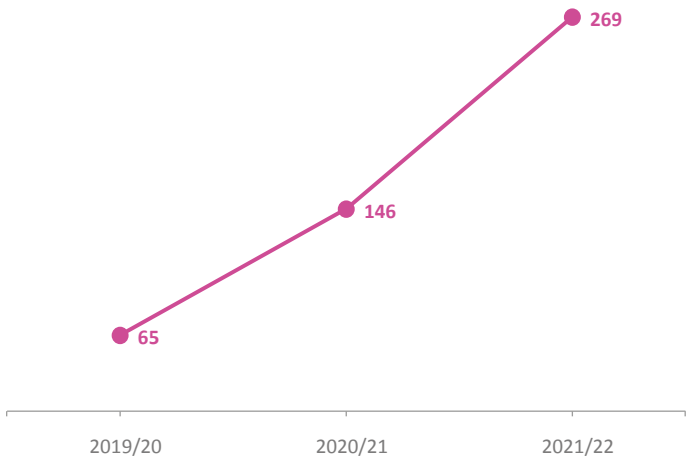
Programa indisciplinar a escola. Este programa engloba o *Projeto Cultural de Escola* (PCE) e o *Projeto Artista Residente*. A conceção do projeto cultural parte da caracterização da comunidade e do seu contexto, para identificar uma temática ou problema, a partir da qual se concebem abordagens transdisciplinares que promovam mudanças na escola, através da relação com as artes, o património e a cultura.

O desenvolvimento de um PCE pressupõe o compromisso do diretor do AE ou da ENA, um coordenador do projeto (nomeado pelo diretor) e uma comissão consultiva, proposta pelos dois, que integra vários intervenientes da comunidade escolar (docentes, pessoal não docente, alunos, pais), os parceiros culturais e financeiros do projeto (associações culturais, Município, artistas e coletivos, empresas).

No quadro do PCE as escolas podem também promover o *Projeto Artista Residente*, acolhendo um artista ou um coletivo de teatro, de dança, de música, de artes visuais ou multidisciplinar, para desenvolver um projeto com a comunidade escolar, durante um período não inferior a três meses.

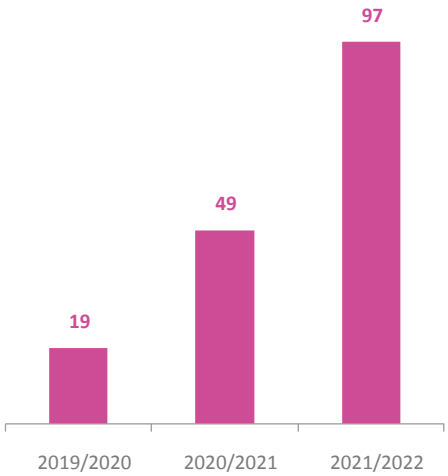
O número de AE/ENA que aderiram a este desafio aumentou de modo expressivo nos últimos dois anos, tendo atingido 269 em 2021/2022 (Figura 5.3.1). Embora nem todas as escolas com PCE acolham também um artista, o número de artistas residentes registou um crescimento significativo, passando de 19 no início do programa para 97 no último ano em apreço (Figura 5.3.2)

Figura 5.3.1. AE/ENA com Projeto Cultural de Escola (Programa Indisciplinar a Escola) (Nº), por ano letivo



Fonte: CNE, a partir de PNA, 2022

Figura 5.3.2. Artistas residentes por ano letivo (%)



Fonte: CNE, a partir de PNA, 2022

[2] Resolução do Conselho de Ministros nº 42/2019, de 21 de fevereiro.

Recursos educativos digitais. A página da internet do PNA disponibiliza mais de 350 recursos digitais, destinados aos vários ciclos de educação e ensino e a diversas áreas disciplinares, que cruzam as artes, o património e a cultura com a cidadania, as ciências ou as humanidades.

Academia PNA. Esta iniciativa do PNA desenvolve um modelo de formação que visa capacitar professores, coordenadores dos Projetos Culturais de Escola, técnicos municipais, mediadores e criadores culturais para a mobilização das artes e do património na Educação formal e não formal. Em articulação com os Centros de Formação de Associações de Escolas a Academia PNA propõe ações de formação acreditadas nas várias modalidades previstas no âmbito da formação contínua de docentes. Em 2021, realizaram-se 78 ações de formação que envolveram 3710 formandos (Tabela 5.3.1).

Tabela 5.3.1. Número de Cursos /Oficinas de formação e Ações de curta duração (ACD) realizadas pela Academia PNA em 2021

	Cursos / Oficinas de formação	Ações de curta duração	Total
Ações de formação	50	28	78
Horas	1620	111	1731
Formandos	742	2968	3710

Fonte: CNE, a partir de PNA, 2022

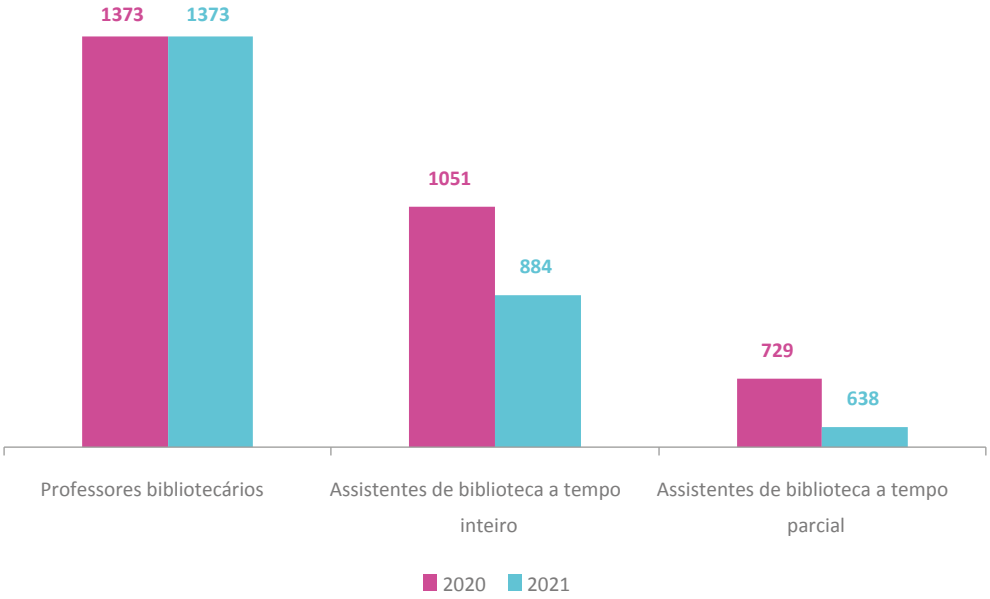
5.4. Rede de Bibliotecas Escolares

Ao longo dos 25 anos de existência da rede, as bibliotecas escolares têm-se afirmado como um recurso de apoio às aprendizagens para a melhoria dos resultados escolares, promovendo o desenvolvimento de competências nas áreas da leitura, dos media e da informação.

Em 2021 o número de bibliotecas atingiu as 2536, mais 36 do que em 2019. Este crescimento foi mais significativo nas Áreas Metropolitanas do Porto (+14) e de Lisboa (+7).

A comparação do número de bibliotecas com o dos recursos humanos que lhes estão afetos (Figura 5.4.1) revela que nem todas as bibliotecas dispõem de um professor bibliotecário ou de um assistente. O número de bibliotecas com assistente a tempo inteiro que era de 859 (34% do total da rede) em 2020, desceu para 706 (28%) em 2021, ano em que também se registou uma redução dos assistentes, menos 167 a tempo inteiro e menos 91 a tempo parcial.

Figura 5.4.1. Recursos humanos afetos às bibliotecas escolares



Fonte: CNE, a partir de RBE, 2022

Durante o período de confinamento, a Rede de Bibliotecas Escolares produziu diversos documentos de apoio sugerindo atividades adaptadas ao novo contexto, nomeadamente para assegurar a sua presença em linha. A Tabela 5.4.2 dá conta da diversidade de atividades realizadas e do número de bibliotecas em que ocorreram, com destaque para o apoio a docentes e alunos na área do digital.

Tabela 5.4.1. Bibliotecas que promoveram diversas atividades durante o período de confinamento (Nº), 2020

Atividades	Bibliotecas
Empréstimo domiciliário	1208
Atividades com alunos no seu espaço	743
Apoio aos alunos (competências digitais, estudo...)	1705
Apoio aos docentes, sobretudo na área do digital	2018
Atividades com alunos, em contexto letivo, em articulação com outros docentes	1555
Atividades com alunos, em contexto não letivo	1302

Fonte: CNE, a partir de RBE, 2022

A formação do pessoal afeto às bibliotecas permite melhorar a qualidade dos recursos disponibilizados. Embora a oferta de formação para docentes tenha diminuído em 2021, o número de formandos aumentou significativamente, registando-se a participação de mais 1756 formandos nos cursos e mais 196 nas ACD do que no ano anterior. Em

movimento inverso, assinala-se a oferta de formação destinada a assistentes de biblioteca que no último ano registou menos 20 formandos do que em 2020 (Tabela 5.4.2).

Tabela 5.4.2. Número de Ações e de formandos (professores bibliotecários ou outros e assistentes de biblioteca), por tipo de formação

Ações | Destinatários	2020		2021	
	Ações	Formandos	Ações	Formandos
cursos para docentes	151	2265	100	4021
ACD para docentes	42	1152	22	1348
cursos para assistentes de biblioteca	2	48	1	28

Fonte: CNE, a partir de RBE, 2022

Uma vez afirmada a identidade da biblioteca escolar, a rede orienta agora a sua ação no sentido de se adaptar a novos contextos de aprendizagem, a outras modalidades de acesso ao conhecimento e à procura dos seus utilizadores. Nesse sentido, estimula as bibliotecas a apresentarem candidaturas de projetos de inovação em diversas áreas de intervenção e apoia o desenvolvimento dos selecionados. O número de candidaturas e de projetos apoiados em 2021 foi inferior quando comparado com o do ano anterior, mas destaca-se o número significativo de candidaturas (229) no âmbito do projeto *Imprevistos de leitura*, lançado neste ano, e que pretende responder, com simplicidade e agilidade dos processos, a necessidades prementes em diferentes níveis, do equipamento, do fundo bibliográfico ou da aquisição de serviços (Tabela 5.4.3).

Tabela 5.4.3. Candidaturas e apoios (Nº) por tipo de projeto

Tipo de projeto	2020		2021	
	Candidaturas	Apoios	Candidaturas	Apoios
Biblioteca digital	47	17	43	14
Ideias com mérito	18	6	13	4
Imprevistos de leitura	inexistente	inexistente	229	74
Integração	39	22	20	18
Leituras com a biblioteca	69	22	48	16
Requalificar a biblioteca	53	20	50	19

Fonte: CNE, a partir de RBE, 2022

Refira-se ainda o envolvimento das bibliotecas na conceção e implementação dos Planos de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), enquanto estruturas que favorecem e integram a inovação, nas suas diversas dimensões: organizacional, pedagógica e tecnológica.

A atividade da RBE decorre das orientações definidas no seu Quadro Estratégico que é renovado periodicamente. Tendo por base o balanço do quadro anterior (2014-2020) e as orientações educativas nacionais e internacionais mais recentes, a RBE tem em curso uma nova estratégia de atuação para o período 2021-2027.

Rede Regional de Bibliotecas Escolares

A Rede Regional de Bibliotecas Escolares (RRBE) da Região Autónoma dos Açores tem vindo a constituir-se paulatinamente, de acordo com princípios normalizadores em uso no território nacional. Teve o seu início em 2015/2016, envolvendo quatro escolas numa experiência-piloto que, ao fim de dois anos, se tornaram escolas integradas na rede.

Para adquirir esse estatuto, as escolas que se candidatam e são selecionadas ficam em processo de integração durante um ano, ao longo do qual vão sendo avaliadas.

Atualmente a rede é composta por 38 bibliotecas em Unidades Orgânicas, a que se juntam a do Conservatório Regional de Ponta Delgada e a da Escola Profissional das Capelas, enquadradas em três tipologias: bibliotecas integradas (20), bibliotecas em processo de integração (1) e bibliotecas acompanhadas (19).

5.5. Plano Nacional de Leitura

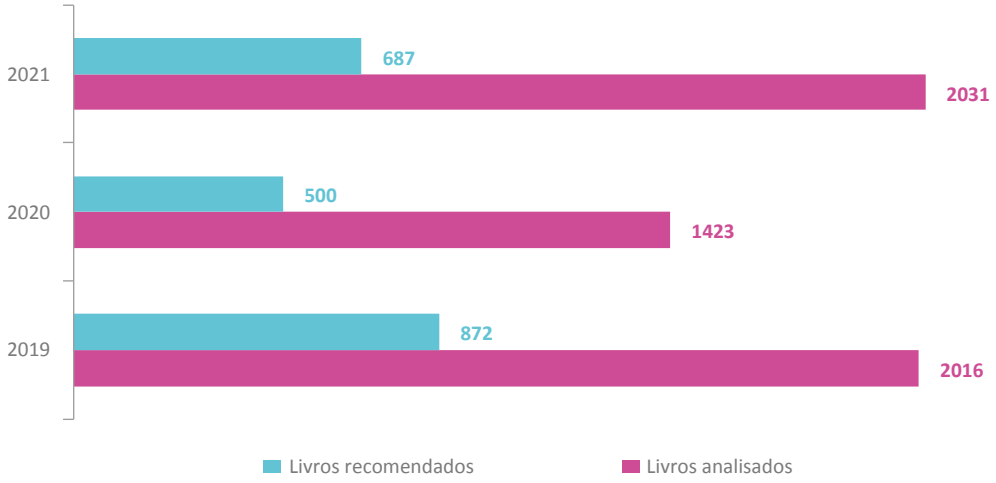
O Plano Nacional de Leitura em curso (PNL 2027) desenvolve um vasto conjunto de ações de âmbito nacional, regional e local que têm como objetivo, entre outros, formar leitores e melhorar as competências e os níveis de literacia dos portugueses.

Para além das ações de referência do PNL, como o *Catálogo de Livros Recomendados* ou o *Concurso Nacional de Leitura*, destacam-se também algumas das atividades desenvolvidas em 2021, cujos dados disponíveis permitem apreciar a sua abrangência e implantação na comunidade escolar.

O PNL apresenta, desde 2006, um *Catálogo de Livros Recomendados* para leitura que são selecionados por especialistas independentes, de diferentes áreas do saber. Na etapa iniciada em 2017, os livros escolhidos para integrarem o referido catálogo são apresentados semestralmente, em junho e em dezembro.

Em 2021, os 12 especialistas convidados analisaram 2031 livros, dos quais recomendaram 687 títulos. De acordo com a Figura 5.5.1, o número de livros analisados e recomendados registou uma quebra em 2020, tendo recuperado em 2021. Apesar de neste ano o número de livros analisados ter sido superior (+15) ao de 2019, o número dos recomendados foi inferior (-185).

Figura 5.5.1. Livros do catálogo PNL (Nº)

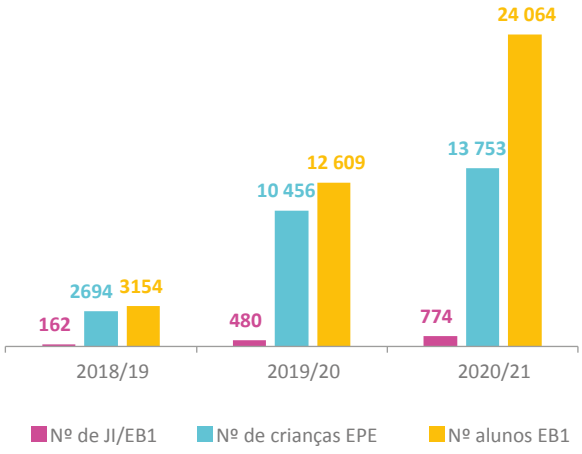


Fonte: PNL2027. Relatório de Atividades 2021

Destinado a crianças até aos 10 anos, o *Programa Leitura em Família* pretende incentivar o contacto com os livros e o envolvimento das famílias na descoberta do prazer da leitura. De acordo com a Figura 5.5.2, assinala-se um progressivo aumento de estabelecimentos e de crianças envolvidas no programa. No último ano letivo em análise regista-se a participação de 123 AE (774 estabelecimentos de ensino), 13 753 crianças da EPE, 24 064 alunos do 1º CEB e 1869 docentes.

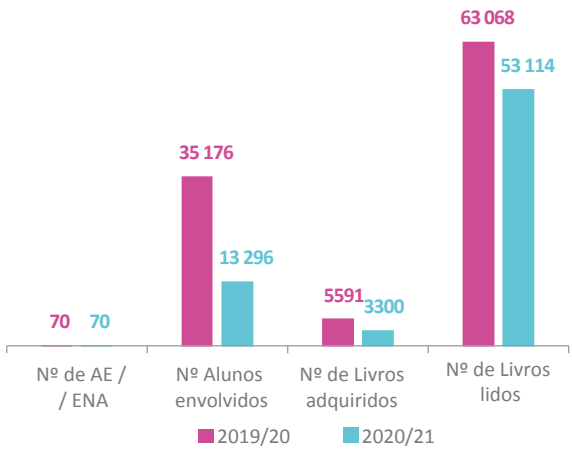
O projeto *10 Minutos a Ler* pretende instituir uma rotina diária de 10 minutos de leitura, a qualquer hora e em qualquer espaço da escola. Esta iniciativa tem contribuído para aumentar a motivação para a leitura, a fluência e a compreensão leitora, o vocabulário e o número de requisições de livros. Nos dois anos em análise (Figura 5.5.3), o número de AE/ENA manteve-se, mas assinala-se um decréscimo do número de alunos envolvidos, de livros adquiridos e de livros lidos em 2020/2021.

Figura 5.5.2. Evolução da abrangência do Programa Leitura em Família



Fonte: PNL2027. Relatório de Atividades 2021

Figura 5.5.3. Abrangência do projeto 10 Minutos a Ler



Fonte: PNL2027. Relatório de Atividades 2021

O projeto *Ler+ Qualifica* tem por objetivo desenvolver hábitos e competências de leitura e escrita dos adultos que frequentam ofertas de Educação e Formação. O número de Centros envolvidos neste projeto tem vindo a aumentar significativamente, passando de 36, em 2019, para 107 Centros (do Continente e Regiões Autónomas), em 2021, com uma abrangência de cerca de 52 000 adultos.

O PNL propõe duas atividades enquadradas pelo Plano 21|23 para a recuperação das aprendizagens, a *Leitura Orientada em Sala de Aula* (1º e 2º CEB) em torno de determinados livros e os *Contratos de Leitura* extensiva de obras literárias, ao longo do ano, celebrados entre professores e alunos do 3º CEB. A plataforma que suporta estas propostas, em 2021, já contabilizava 23 000 utilizadores.

Lançada em 2020, a iniciativa *Clube de Leitura nas Escolas* (CLE) é um lugar de encontro e de partilha das experiências de leitura dos livros escolhidos. Em 2021 contou com a participação de 125 AE/ENA (mais 75 do que no ano anterior), de 10 049 alunos e de 131 docentes dinamizadores. Com o objetivo de animar a atividade dos clubes, foram também promovidos três encontros em linha com escritores.

O *Concurso Nacional de Leitura,* destinado a estimular o gosto pela leitura, é dirigido a alunos de todos os níveis e ciclos de ensino das escolas do País, da rede de Escolas Portuguesas no Estrangeiro e da rede de Ensino Português no Estrangeiro (do Instituto Camões). A 14ª edição desta iniciativa, que decorreu ao longo do ano letivo de 2020/2021, premiou 20 alunos, contou com 2300 Escolas inscritas, 3700 alunos participantes e cerca de 1000 obras lidas.

Assinala-se, por último, o Estudo que o PNL realizou em parceria com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE), com o objetivo de atualizar a publicação de 2007 sobre os estudantes e a leitura. Na sequência de uma primeira parte referente ao 3º CEB e Secundário, concluída no ano anterior, em 2021 foram apresentados os resultados da 2ª parte dedicada aos 1º e 2º CEB. Os primeiros resultados deste estudo permitem retirar algumas conclusões sobre as práticas de leitura dos estudantes:

– mais de 80% das crianças do 3º e 4º anos e 70% do 2º ciclo afirmaram gostar ou gostar muito de ler;

– as pessoas que mais se referem à importância da leitura são os pais, especialmente a mãe, e os professores;

– quanto mais forte é a relação da família com a leitura, mais livros se leem;

– o número de livros lidos diminui à medida que a idade aumenta;

– a relação das famílias com a leitura enfraquece ao longo dos ciclos de ensino, o que poderá indicar a perda de influência da família;

– as atividades relacionadas com a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula têm um impacto positivo no número de livros lidos;

– relativamente aos rapazes, as raparigas gostam mais de ler, leem mais livros e frequentam mais a biblioteca;

– há uma generalização da frequência das bibliotecas escolares, sobretudo por parte dos alunos do ensino público;

– as bibliotecas escolares são mais frequentadas pelos os alunos que têm mais livros em casa;

– o tempo que os alunos ocupam com equipamentos eletrónicos (*smartphones* e *tablets*, para além de computadores, com internet móvel) é muito superior ao ocupado com a televisão e com a leitura por prazer, o que evidencia usos da leitura mais desligados do suporte livro (impresso);

– verifica-se uma relativa familiaridade com a leitura e a escrita em suportes digitais, acompanhando o rápido desenvolvimento da cultura de ecrã.

5.6. Plano Nacional de Cinema

O Plano Nacional de Cinema (PNC) decorre duma iniciativa conjunta das áreas governativas da Cultura e da Educação e é operacionalizado pela Direção Geral da Educação (DGE), o Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e a Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema.

O PNC está integrado no Plano Nacional das Artes e tem como missão criar as condições para que os públicos que frequentam a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória possam desenvolver o gosto pelo cinema, valorizando-o enquanto forma de arte, bem como promover um programa de divulgação de obras cinematográficas nacionais e de literacia para o cinema. Neste quadro, o PNC tem como objetivos, entre outros, formar públicos escolares, possibilitando-lhes a aquisição de instrumentos básicos de leitura e compreensão de obras cinematográficas e consolidar a relação do cinema com o currículo, estabelecendo cruzamentos e articulações com as aprendizagens essenciais.

Desde a sua criação em 2013, o Plano Nacional de Cinema tem vindo a aumentar progressivamente o número de escolas, professores e alunos abrangidos (Tabela 5.6.1). No último ano letivo as atividades propostas envolveram 4000 professores e 100 000 alunos.

Tabela 5.6.1. Escolas, professores e alunos participantes no PNC (Nº)

	2019/20	2020/21	2021/22
Escolas	240	275	425
Professores	2554	3778	4000
Alunos	62 670	83 356	100 000

Fonte: PNC, 2022

O PNC dispõe de uma rede de espaços de abrangência nacional, que resulta de parcerias estabelecidas com os equipamentos da Rede de Teatros e Cineteatros (RTCP), os Cinemas NOS - Audiovisuais e os Cinemas Castello Lopes, destinados à realização de sessões de cinema gratuitas para as escolas envolvidas no projeto.

As sessões de cinema são organizadas com base num catálogo disponível no site do PNC que integra uma coleção de filmes portugueses e/ou coproduzidos por Portugal e/ou em língua portuguesa cuja exibição está autorizada pelos respetivos autores e produtores/distribuidores. Para a elaboração desta lista de filmes são estabelecidos critérios que têm como referências de base o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória,* a promoção da sensibilidade estética e artística dos alunos e a divulgação do património cinematográfico junto das comunidades educativas.

O site do PNC oferece também a possibilidade de realização de sessões de cinema em ambiente escolar, através da Plataforma de Filmes em *Streaming* do PNC, bem como o acesso à Coleção de Dossiês Pedagógicos para exploração dos filmes apresentados.

5.7. Rede Portuguesa de Museus

A Rede Portuguesa de Museus (RPM) é um sistema organizado de museus baseado na adesão voluntária, de âmbito nacional, que visa a qualificação e a cooperação entre museus. No que se refere à educação, a rede articula-se com o PNA e está representada no seu órgão consultivo, a Comissão Científica de Acompanhamento.

Tal como consagrado na Lei Quadro dos Museus Portugueses a educação é uma das funções museológicas, pelo que os museus devem estabelecer formas de colaboração com o sistema educativo para desenvolverem atividades que promovam o acesso de crianças e jovens ao património cultural.

O relatório de diagnóstico dos serviços educativos e de mediação cultural dos museus (Mourão & Santos, 2021), elaborado com base nas respostas de 156 dos museus que integravam a RPM, em 2020, dá-nos uma visão das atividades desenvolvidas. Embora os dados apresentados sejam anteriores à pandemia COVID-19, que teve um impacto profundo na atividade dos museus em 2020, eles dão conta da importância destes serviços, enquanto recurso para a aprendizagem. Da análise desses dados, destacam-se os seguintes aspetos:

- nove em cada dez museus dispõem de serviço educativo e a maioria (71%) dispõe de espaços específicos para a realização de atividades educativas e de mediação cultural;

- entre as entidades externas que colaboram na planificação das atividades dos museus, as escolas são as mais referidas (84%);

- das atividades desenvolvidas, a mais referenciada é a visita orientada (96%), seguida da visita orientada com oficina/atelier (80%);

- o folheto/guia/roteiro ou outro material de apoio à visita são os recursos educativos mais usados (sete em cada dez museus). Dos restantes materiais utilizados, destacam-se ferramentas digitais (29%), audioguias(22%) ou maleta pedagógica (28%);

- a maior parte das ações que os museus realizam fora de portas para se darem a conhecer, destina-se ao público escolar (97%).

Destaques

- A Região Autónoma da Madeira começou a adotar manuais escolares digitais em 2019/2020 e está a alargar progressivamente esta medida a todos os anos da escolaridade obrigatória.
- Renovação do parque informático em 2020/2021, sendo os computadores portáteis os mais usados.
- O número médio de alunos por computador com ligação à internet tem vindo a descer em todos os níveis de ensino, sendo significativamente mais baixo no ensino público do que no privado, em 2020/2021.
- O nível de proficiência dos docentes em competências digitais é baixo, particularmente nos domínios do ensino e aprendizagem, avaliação e promoção da competência digital dos aprendentes.
- Aumento, ao longo dos últimos anos, das competências digitais, de nível básico ou acima desse nível, da população portuguesa entre os 16 e os 74 anos.
- Em 2021, a percentagem de mulheres, entre os 16 e os 74 anos, com competências digitais de nível básico ou acima desse nível igualou a dos homens (55%).
- A percentagem de jovens portugueses entre os 16 e os 24 anos detentores de competências digitais de nível básico ou acima desse nível (86%), supera a média da UE27 em 15pp.
- Em 2021/2022, havia 269 AE/ENA com projeto cultural de escola (+123 do que no ano anterior), 97 das quais acolheram um artista residente (+48 do que no ano anterior).
- Crescimento do número de bibliotecas da RBE, a par de uma redução do número de assistentes de biblioteca.
- Relativamente aos rapazes, as raparigas gostam mais de ler, leem mais livros e frequentam mais a biblioteca.
- Os alunos que têm mais livros em casa são os que mais frequentam as bibliotecas escolares.
- Em 2021, o Plano Nacional de Cinema alargou a sua abrangência a mais escolas, professores e alunos.
- A maior parte dos museus que integram a RPM dispõe de serviço educativo e de espaços específicos para a realização de atividades educativas e de mediação cultural, sendo a visita orientada a atividade mais frequente.

6 Equidade

Alcançar o objetivo de uma educação de qualidade para todos, que seja simultaneamente inclusiva, equitativa e que promova um desenvolvimento individual e social, tal como é perspetivado no Objetivo 4 – Educação de Qualidade – dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, só é concretizável se todos os alunos tiverem as mesmas oportunidades e se for atenuada a influência dos diversos fatores que podem afetar negativamente o desempenho escolar de crianças e jovens.

A equidade na educação passou ainda a ser mais premente na atual crise provocada pela pandemia COVID-19, que deu maior visibilidade às desigualdades já existentes e evidenciou as desigualdades nas aprendizagens e nos percursos escolares.

O estudo *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*, do Conselho Nacional da Educação, publicado em 2021, analisou eventuais desigualdades agravadas ou geradas pelo referido período crítico, tendo concluído que:

> **Do impacto da crise COVID-19 na educação, ressaltam três aspetos fundamentais**, relativamente aos quais parece existir unanimidade nos diversos estudos e documentos consultados, nacionais e internacionais: ocorreu um agravamento das desigualdades que, por sua vez, se tornaram mais visíveis e atingiram mais alunos e famílias; os mais vulneráveis foram os mais prejudicados, tornando-se ainda mais vulneráveis; as respostas têm de ser consolidadas, concertadas, acompanhadas e avaliadas, num ecossistema educativo que envolva os vários atores, de forma a que a inclusão e a justiça possam continuar a ser desenvolvidas e garantidas.(CNE, 2021:24)

Neste texto, na demarcação do seu quadro conceptual, é feita uma abordagem ao conceito de equidade, evidenciando-se as duas componentes que o sustêm, justiça e inclusão, e a sua apropriação em diversos diplomas e documentos curriculares de referência, como, por exemplo, no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, para salientar a abrangência do próprio conceito e o alcance dos objetivos da equidade.

A equidade visa, portanto, garantir o acesso de todos aos apoios necessários, de modo a que cada um possa concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, e integra a inclusão, que consubstancia o direito de todos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos. (CNE, 2021: 43)

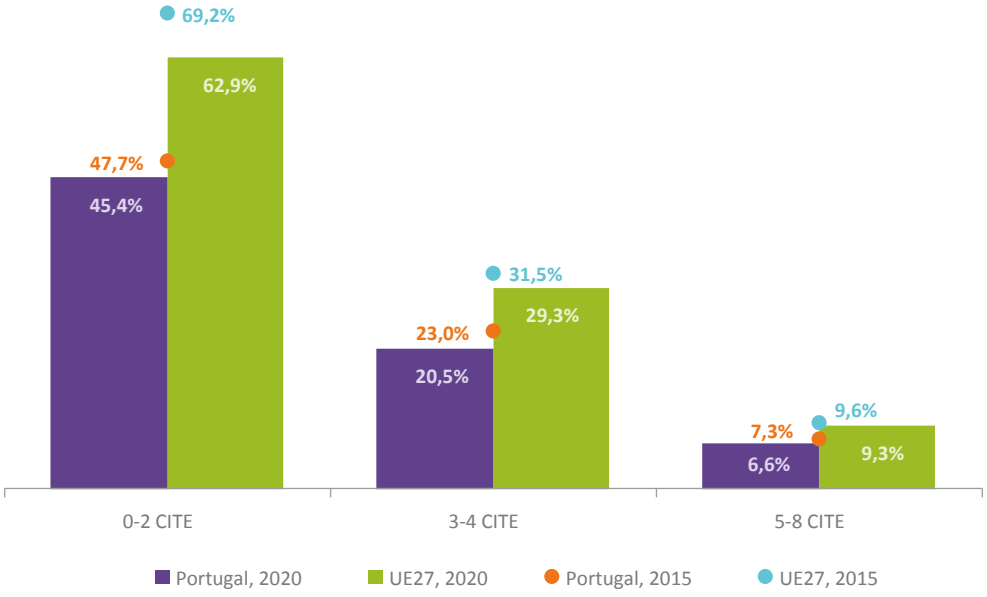
De acordo com o relatório *Euydice Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance, da Comissão Europeia,* os sistemas educativos europeus abordam a equidade na educação e muitos aplicam medidas de equidade, que promovem justiça e inclusão, ainda que em variados níveis, mobilizando estratégias que se desenvolvem em diversos domínios.

O contexto socioeconómico continua a ser um fator determinante do sucesso escolar dos alunos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020c), em conjunto com uma variedade de fatores sistémicos, entre os quais se contam circunstâncias e características pessoais, questões específicas dos territórios, vivências ligadas à migração, a falta de recursos (e.g. digitais), dificuldades momentâneas ou mais profundas, que podem provocar vulnerabilidade e desencadear desigualdades que, por vezes, colocam em causa a escolaridade, provocam a exclusão e travam a mobilidade social.

O relatório *Portugal Balanço Social de 2020* refere que Portugal está ainda acima da média da União Europeia (UE) no que diz respeito a indicadores de taxa de risco de pobreza e exclusão social (CNE, 2021a). Em Portugal é evidente a fragilidade económica de muitas famílias, sendo mais vulneráveis os núcleos familiares com pais que têm menos habilitações e que têm, simultaneamente, menos condições para acompanhar a vida escolar dos seus educandos.

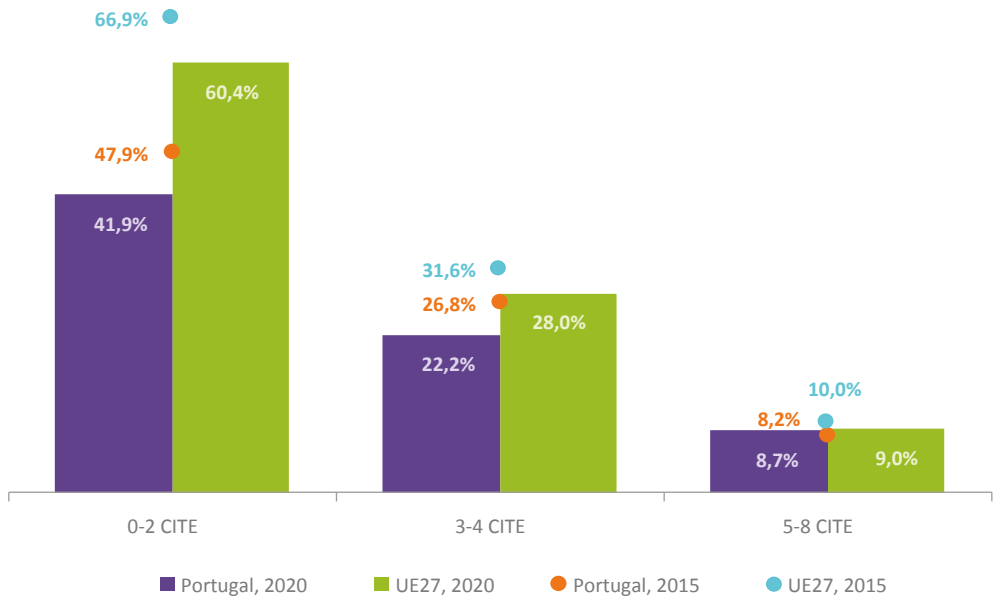
Segundo dados do *Eurostat*, se o indicador de risco de pobreza de crianças menores de 6 anos for cruzado com o da escolaridade dos pais, quer em Portugal, quer na UE27, constata-se que as crianças e jovens, filhos de pais com menores níveis habilitacionais, estão mais expostos ao risco de pobreza (Figura 6.1). Relativamente à população com menos de 18 anos de idade, a relação entre os dois fatores permite a mesma leitura (Figura 6.2). As duas figuras seguintes mostram que o risco de pobreza de crianças e jovens diminuiu entre 2015 e 2020, tanto na UE27 como em Portugal, apresentando, no entanto, o nosso país menos risco do que a média da UE27. Apesar da ligeira melhoria nos cinco anos retratados, quer a UE27, quer Portugal, ainda apresentavam em 2020 valores altos de risco de pobreza no que se refere a pais com o 2º CEB como habilitação (no caso de Portugal entre 40% e 50%), e também, ainda que menos, no que se refere a pais com o ensino secundário (próximo dos 20%).

Figura 6.1. Crianças com menos de 6 anos em risco de pobreza (%), por escolaridade dos pais. Portugal e UE27, 2015 e 2020



Fonte: CNE, a partir de *Statistics Eurostat*, atualização de 27-07-2022

Figura 6.2. Crianças e jovens com menos de 18 anos em risco de pobreza (%), por escolaridade dos pais. Portugal e UE27, 2015 e 2020



Fonte: CNE, a partir de *Statistics Eurostat,* atualização de 27-07-2022

Considerando os indicadores europeus, disponíveis para Portugal, decorrentes do quadro global de indicadores adotado pelas Nações Unidas para acompanhar os progressos realizados no âmbito dos ODS da Agenda 2030, os dados recolhidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, I. P.) mostram que as taxas relacionadas com a pobreza aumentaram em 2021, contrariando a linha de tendência desde 2016, que revela descidas até 2020. Contudo, apesar do aumento observado no último ano, os dados são inferiores aos registados em 2016. A situação do país relativamente ao ODS 1 – Erradicar a pobreza – caracteriza-se, assim, por melhorias desde 2016, mas com um agravamento em 2021, relativamente a 2020 (Tabela 6.1).

Tabela 6.1. Indicadores da Europa relativos ao ODS 1 (%). Portugal

	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Taxa de risco de pobreza ou exclusão social	24,9%	23,4%	21,6%	21,1%	20,0%	22,4%
Taxa de privação material e social severa	9,1%	8,0%	6,6%	5,6%	5,4%	6,0%
Taxa de risco de pobreza após transferêcias sociais (a)	19,0%	18,3%	17,3%	17,2%	16,2%	18,4%
Intensidade laboral *per capita* muito reduzida (a)	8,5%	7,7%	6,9%	6,2%	5,0%	5,2%

Nota: O indicador **População em risco de pobreza ou exclusão social** combina indicadores construídos com base num indicador relativo ao ano do inquérito n (Taxa de privação material severa) com informação relativa ao ano de referência do rendimento n-1 (Taxa de risco de pobreza e Intensidade laboral per capita muito reduzida).
(a) os resultados referem-se ao ano anterior (n-1).

Fonte: CNE, a partir de INE, EU-SILC: *Inquérito às Condições de Vida e Rendimento - 2016-2021*

Ainda segundo dados do INE, no âmbito do *Inquérito às Condições de Vida e Rendimento* – 2021, a taxa de privação material e social, em 2021, situava-se em 13,5% para o total da população e em 10,6% para a população com menos de 16 anos de idade, enquanto a taxa de privação material e social severa se situava em 6,0% para o total da população e em 5,1% relativamente à população com menos de 16 anos (INE, 2022a).

O recente estudo *Pobreza e exclusão social em Portugal- Relatório 2022* (Observatório Nacional de Luta contra a Pobreza, 2022) relata que os dados do inquérito (ICOR/EU-SILC) refletem de forma inequívoca o impacto da pandemia nas condições de vida e rendimento da população, uma vez que agravou a sua vulnerabilidade. Relativamente à população mais jovem, é referido que, em 2021, residiam no país 388 000 crianças em risco de pobreza ou exclusão social, mais

10 000 do que em 2020. A análise dos diferentes grupos etários, por níveis de escolaridade, aponta para que a taxa de risco de pobreza e exclusão social é maior entre os jovens dos 18 aos 24 anos.

A *Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030* (Resolução do Conselho de Ministros nº 184/2021, de 29 de dezembro), aprovada em 2021, reconhece, no seu texto de apresentação, que Portugal tem feito um esforço na promoção do sucesso e na redução do abandono escolar, mas que, no entanto, face aos níveis de pobreza ainda existentes, se justifica reforçar medidas no domínio da inserção social, combatendo os fenómenos de pobreza. (ENCP-2021/2030). De entre os eixos estratégicos aí apresentados destaca-se o Eixo Estratégico 1 – Reduzir a pobreza nas crianças e jovens e nas suas famílias, e são definidas Respostas Sociais e de Educação, para o primeiro objetivo do referido eixo, Objetivo Estratégico 1.1 – garantir o acesso a bens e serviços básicos, entre as quais se preconizam medidas promotoras de uma oferta educativa inclusiva e de qualidade, no contexto pós-pandémico. A ENCP salienta ainda a importância do *Plano 21|23 Escola+*,[1] "de recuperação das aprendizagens, visando o acolhimento dos alunos, o reforço das suas aprendizagens, a dinamização de atividades promotoras de bem-estar psicológico, o fomento de competências sociais e a interação com a comunidade." (Resolução do Conselho de Ministros nº 184/2021, de 29 de dezembro).

O estudo do CNE, *Desempenho e Equidade: Uma an*álise compara*da a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS*, publicado em 2020, evidencia a influência do *Capital familiar* no desempenho dos alunos, confirmando que fatores como a frequência da educação pré-escolar, associada à aquisição de competências, revelam ter um impacto expressivo no desempenho escolar, podendo estes fatores ser entendidos como indicadores de equidade.

A partir de 2021, a DGEEC apresenta um indicador de equidade[2] que permite aferir os níveis de sucesso dos alunos de condições socioeconómicas mais vulneráveis, em comparação com os resultados médios obtidos a nível nacional por alunos com um perfil semelhante[3]. Este indicador:

> […] compara os resultados escolares dos alunos abrangidos pelo programa de Ação Social Escolar (alunos ASE) de uma determinada escola, agrupamento de escolas ou território com a média nacional dos resultados de alunos com perfil semelhante e em escolas com um contexto socioeconómico semelhante, a nível nacional. Ou seja, mede se essa unidade tem resultados superiores, inferiores ou em linha com os resultados nacionais, no seu trabalho com os alunos em condições socioeconómicas mais vulneráveis. (DGEEC, 2022h: 3).

No *Relatório Resultados Escolares: Sucesso e Equidade – Ensino Básico e Secundário*, é destacado o indicador de equidade, na sua relação com os restantes indicadores abrangidos nesta abordagem: " - *Equidad*e – diferença entre a percentagem de sucesso (conclusão em tempo esperado ou percursos diretos de sucesso) dos alunos cobertos pelo programa de Ação Social Escolar (ASE) de uma escola ou região e os totais nacionais, comparando alunos com o mesmo perfil socioeconómico e a frequentar escolas de contexto similar[4]." (DGEEC, 2022h:2).

No Enquadramento do *Plano 21|23 Escola+ - Plano Integrado para a recuperação das aprendizagens*, pode ler-se:

> Apesar dos avanços conseguidos, persistem ainda, em Portugal, dificuldades na elevação social através da educação, na medida em que a condição socioeconómica das famílias dos alunos é o principal preditor de insucesso escolar e abandono precoce. Não sendo a escola condição suficiente para a resolução dos problemas da pobreza, é indubitavelmente uma das condições necessárias mais fortes (Plano 21|23 Escola+, 2021: 48).

Este plano de ação integra um conjunto de medidas de política educativa e estratégias educativas diferenciadas, com o foco na promoção do sucesso escolar e no combate às desigualdades, através da educação, sobretudo neste último aspeto, tal como refere o próprio documento .

Esbater desigualdades e promover a equidade e a inclusão, como propósitos do plano de recuperação das aprendizagens, estão presentes nos seus objetivos estratégicos, na universalidade da sua aplicação e no intento de proporcionar a todos oportunidades de recuperar aprendizagens de qualidade, sem deixar ninguém para trás.

---

[1] Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021, de 7 de julho, que *Aprova o Plano 21|23Escola+, Plano integrado para a recuperação de aprendizagens*. https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf

[2] O indicador de equidade da DGEEC pode ser consultado por agrupamento de escolas, município e distrito, estando disponível no Portal InfoEscolas (https://infoescolas.medu.pt/).

[3] O perfil semelhante refere-se ao escalão ASE do aluno, à categoria em que a escola se encontra em relação à percentagem de alunos abrangidos pela ASE, à habilitação da mãe e à idade do aluno aquando da entrada no ciclo ou nível de estudos.

[4] "O enfoque nos alunos abrangidos pelo programa ASE justifica-se por ser o dado mais fiável de que dispomos para todas as escolas públicas do país da situação socieconómica dos alunos: Para uma explicação mais detalhada deste indicador, veja-se o relatório anterior Resultados Escolares – Indicador de Equidade." (DGEEC, 2022:2).

A implementação do conjunto das medidas perspetivadas visa uma intervenção junto dos alunos, não só ao nível da recuperação das aprendizagens, mas também, e simultaneamente, ao nível da recuperação da socialização e do bem-estar físico e emocional das crianças e dos jovens, tendo em conta os aspetos acima referidos, dos quais se destaca a equidade e a igualdade de oportunidades.

As estratégias de equidade implicam medidas que respondam aos primeiros sinais de dificuldade, que proporcionem oportunidades para que todos possam realizar as suas aprendizagens, criando uma vivência propícia ao bem-estar dos alunos e que apoie o esforço, a entreajuda e o seu desenvolvimento, bem como o almejar a um futuro de realização pessoal, social e profissional.

Neste capítulo do relatório Estado da Educação 2021 apresentam-se medidas de equidade distribuídas em dois grupos, primeiro, as que se aplicam à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e em seguida, as direcionadas para o ensino superior. O objetivo é mostrar e analisar dados que se referem a alguns dos planos, programas e projetos que concorrem para um sistema mais equitativo e inclusivo.

6.1. Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário

Ação Social Escolar

A Ação Social Escolar (ASE) tem como objetivos combater a exclusão social e o abandono escolar, concretizar a equidade e promover a igualdade de oportunidades de acesso à educação e sucesso escolar, ao possibilitar a comparticipação nas despesas escolares dos alunos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a frequentar estabelecimentos de ensino da rede pública do Ministério da Educação, integrados em agregados familiares que se encontram numa situação socioeconómica desfavorável.

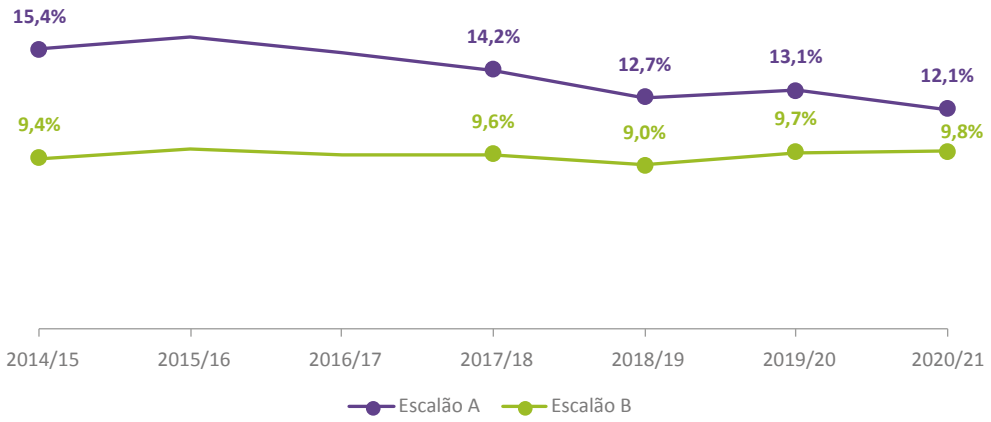
Os apoios e auxílios aos encargos financeiros são atribuídos de acordo com os rendimentos do agregado familiar e calculados em função dos níveis definidos para a concessão de abono de família, tendo como referência o valor do indexante dos apoios sociais (IAS). Os alunos abrangidos pela ASE podem ser beneficiários dos Escalões A (primeiro escalão), B (segundo escalão) ou C (terceiro escalão), sendo que apenas os escalões A e B integram a maioria dos apoios atualmente em vigor.

O escalão C foi criado em 2017 (Despacho nº 5296/2017, de 16 de junho) para contribuir no âmbito da aquisição de manuais escolares. Desde 2019, com o lançamento do programa de gratuitidade dos manuais escolares, destinado aos alunos a frequentar estabelecimentos de ensino da rede pública do Ministério da Educação (cf. Capítulo 5), passou a consubstanciar-se no apoio às famílias para outras despesas com educação, nomeadamente aquisição de material escolar.

É também de referir que, a partir de 2019, a Ação Social Escolar, nas suas diferentes modalidades, passou a ser desenvolvida pelos Municípios, no âmbito do processo de transferência de competências no domínio da educação para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais (Decreto-Lei nº21/2019, de 30 de janeiro).

Ao longo dos últimos sete anos, observa-se que, no Continente, a percentagem de crianças a frequentar a educação pré-escolar, que são apoiadas pela ASE, apresenta uma tendência de decréscimo, desde 2015/2016, com algumas oscilações no que diz respeito aos beneficiários do escalão B, sendo esta maior no último ano letivo, por comparação com os valores registados no início da série (Figura 6.1.1). A partir de 2019/2020, as percentagens aumentaram em ambos os escalões, com exceção do escalão A, que regista uma descida percentual no último ano. No ano letivo de 2020/2021, a percentagem de crianças que beneficiaram do escalão C foi de 2,7%, indicando um aumento face aos dois anos anteriores, nos quais se registou um valor comum de 0,1%. Considerando este último escalão da ASE a percentagem total de crianças apoiadas atingiu 24,5% em 2020/2021 (num total de 31 184 crianças).

Figura 6.1.1. Crianças na educação pré-escolar abrangidas pela ASE (%), por escalão. Rede pública do ME, Continente



Nota: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.
2. Não estão incluídos os alunos com o escalão C.

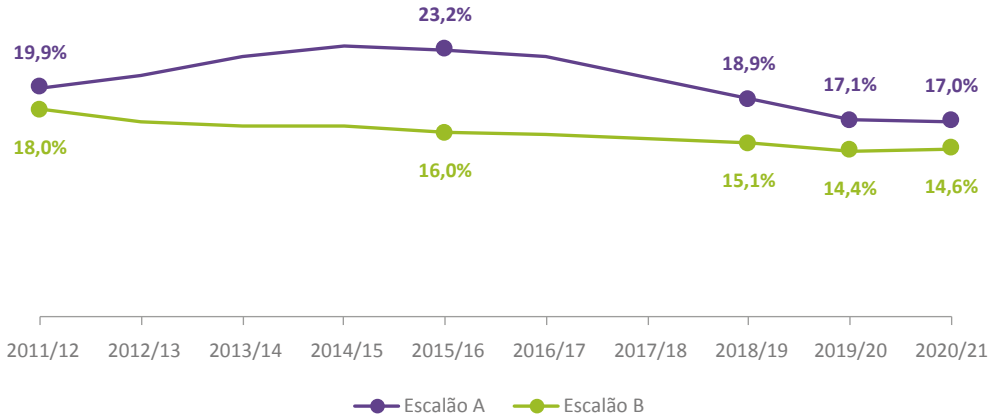
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No que diz respeito às percentagens de alunos dos ensinos básico e secundário com ASE, na última década (Figura 6.1.2), observa-se uma tendência de crescimento no escalão A, nos primeiros cinco anos, atingindo-se 23,2% de alunos em 2015/16. A percentagem decresceu até 2020/2021, ano em que foram abrangidos por este escalão 169 042 alunos (17%). Quanto às percentagens de alunos com o escalão B, no mesmo período, a tendência foi de uma ligeira descida, tendo usufruído deste

escalão de apoio 145 290 alunos (14,6%). No último triénio, comparativamente, a percentagem de alunos apoiados desceu nos dois escalões (-1,9 pp no escalão A e -0,5 pp, no escalão B) apresentando, no entanto, valores próximos.

Se se considerar a percentagem de alunos com escalão C (4,6%), pode verificar-se que a percentagem total de alunos dos ensinos básico e secundário com ASE aumentou no último ano, uma vez que se registou uma percentagem residual de 0,2% de alunos com este escalão, em 2019/2020. Assim, em 2020/2021, nos ensinos básico e secundário registou-se um aumento percentual de 4,6 pp no total de alunos com ASE, comparativamente ao ano anterior.

Figura 6.1.2. Alunos dos ensinos básico e secundário abrangidos pela ASE (%), por escalão. Rede pública do ME, Continente

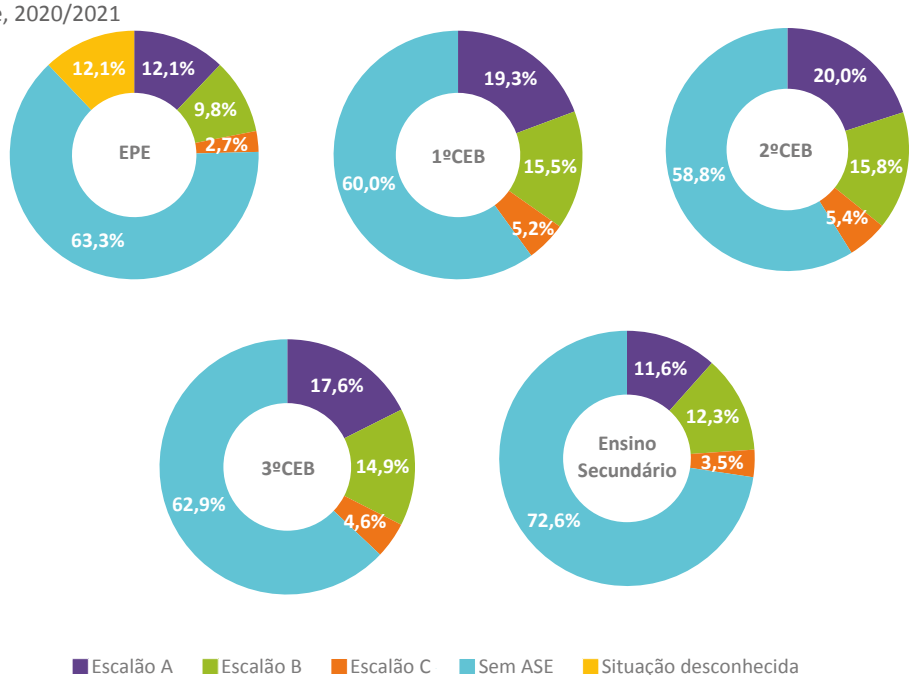


Nota: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.
2. Não estão incluídos os alunos com o escalão C.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 6.1.3 mostra que, em 2020/2021, o 2º CEB revelava a maior percentagem de alunos com ASE (41,2%), seguido pelo 1º CEB (40,0%), pelo 3º CEB (37,1%) e pelo ensino secundário (27,4%). Finalmente, a educação pré-escolar foi o nível com a percentagem mais baixa de beneficiários (24,6%). Observa-se igualmente que, na educação pré-escolar e no ensino básico, o escalão A concentrava a maior percentagem de alunos apoiados, enquanto no ensino secundário, a maioria estava no escalão B, ainda que com uma ligeira diferença de 0,7 pp, relativamente à percentagem de alunos com o escalão A. Refira-se ainda que o escalão C tem maior expressão nos 2º e 3º CEB e menor expressão na educação pré-escolar.

Figura 6.1.3. Alunos abrangidos pela ASE (%), por nível e ciclo de educação e ensino e por escalão, rede pública do ME. Continente, 2020/2021

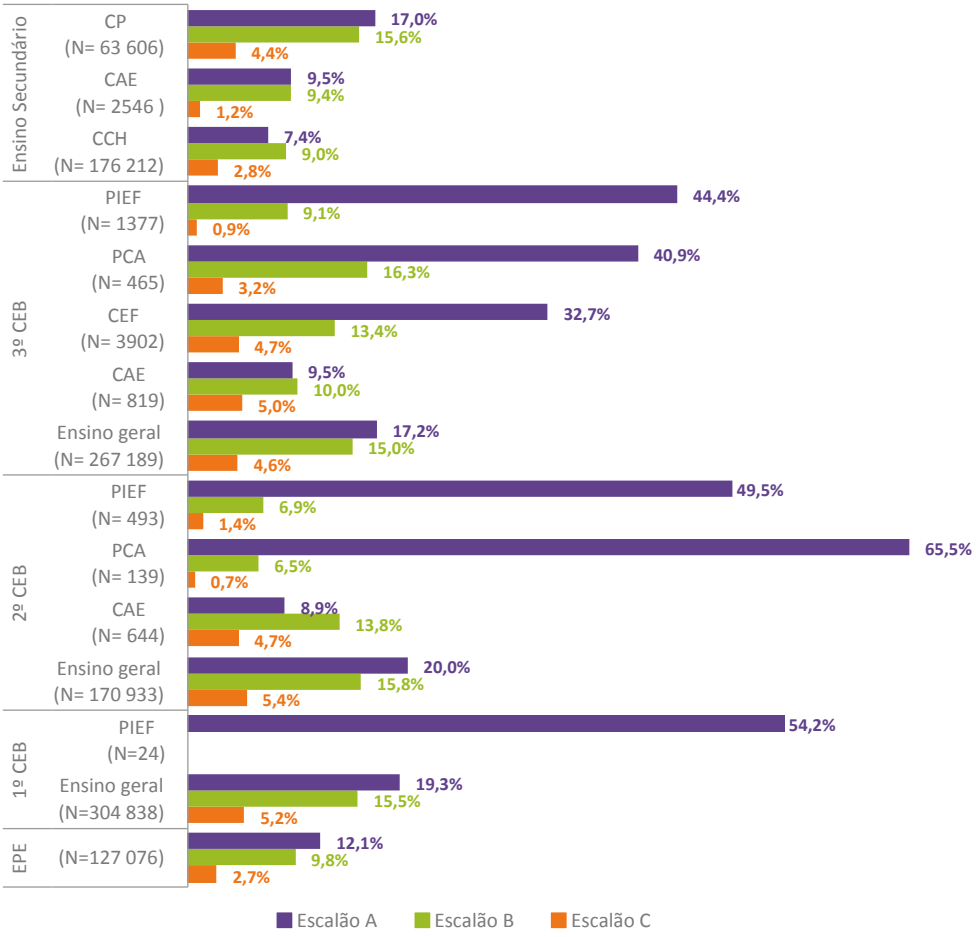


Nota: Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

Fonte: CNE, a partir DGEEC, 2020

A Figura 6.1.4 mostra a percentagem de crianças e jovens abrangidos pela ASE em todos os níveis e ciclos de ensino, por oferta educativa, e permite verificar que a percentagem é sempre menor no ensino geral do que nas outras ofertas formativas, com exceção dos Cursos Artísticos Especializados, nos 2º e 3º CEB. É de referir que, quando comparadas por oferta formativa, as percentagens maiores ocorrem no escalão A, excluindo-se os casos dos Cursos Artísticos Especializados, nos dois ciclos do ensino básico e dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, em que é maior a percentagem de alunos com o escalão B. No conjunto de todos os escalões, a oferta com maior peso é a de Percursos Curriculares Alternativos, do 2º CEB, a que se segue a mesma oferta no 3º CEB e o Programa Integrado de Educação e Formação no 2º CEB. Em qualquer dos casos apontados, importa ter em conta que o número total de alunos é bastante mais reduzido do que o da maioria das outras ofertas.

Figura 6.1.4. Alunos abrangidos pela ASE (%), por nível e ciclo de educação e ensino, por oferta formativa e por escalão, rede pública do ME. Continente, 2020/2021



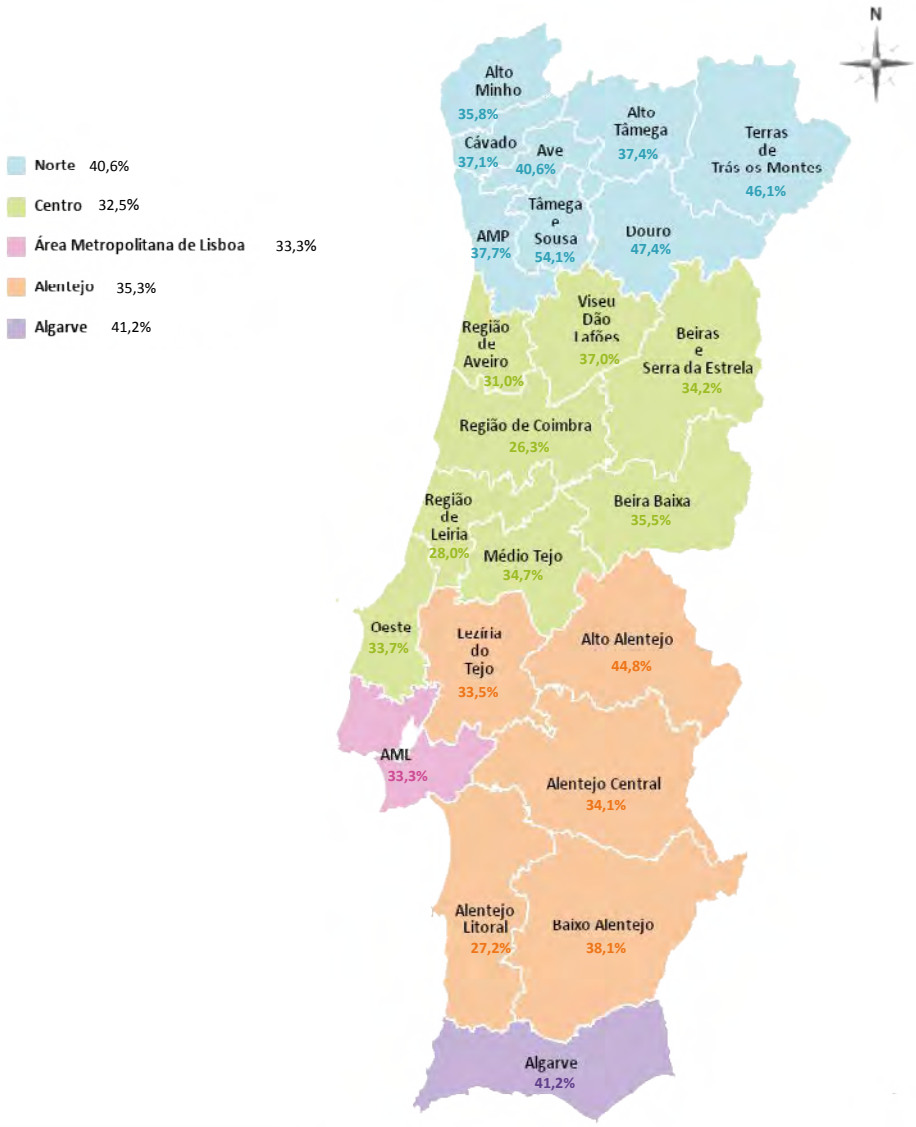
Notas: 1.CAE – Cursos Artísticos Especializados; CCH – Cursos Científico-Humanísticos; CEF – Cursos de Educação e Formação; CP – Cursos Profissionais, PCA – Percursos Curriculares Alternativos; PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.

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

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2020

Uma análise por NUTS III permite verificar que, em 2020/2021, as regiões em que se registaram as maiores percentagens de alunos, a frequentar estabelecimentos de ensino da rede pública do Ministério da Educação, com apoio ASE, se situavam no Norte, nomeadamente nas regiões do Tâmega e Sousa, Douro e Terras de Trás-os-Montes, com 54,1%, 47,4% e 46,1,%, respetivamente. A Região de Coimbra (26,3%), o Alentejo Litoral (27,2%) e a Região de Leiria (28,0%) apresentam percentagens inferiores. A Figura 6.1.5 mostra igualmente que, relativamente às NUTS II, o Algarve foi a região que registou maior valor percentual de alunos apoiados pela ASE, com 41,2%, seguida pelo Norte, com 40, 6%, enquanto o Centro foi a região com a menor percentagem de alunos nesta situação (32,5%).

Figura 6.1.5. Alunos com ASE (%), ensinos básico e secundário, por NUTS II e Nuts III, rede pública ME. Continente, 2020/2021



Nota: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

2. Os dados incluem os alunos com o escalão C.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

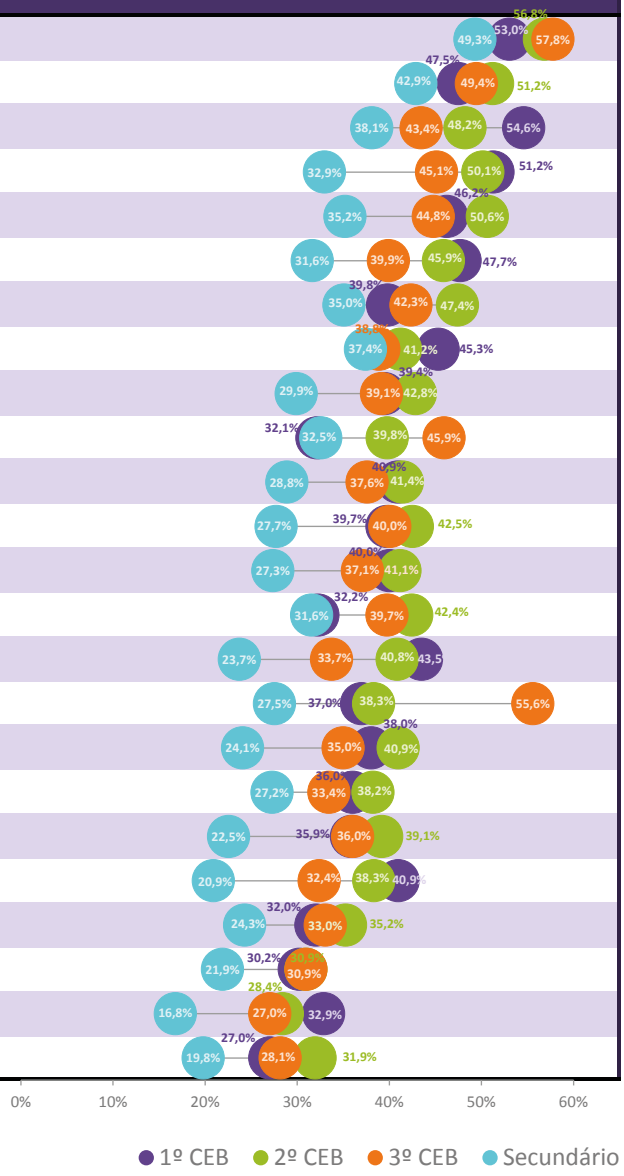
Considerando a evolução da percentagem de alunos com ASE nos ensinos básico e secundário, nos últimos três anos, observa-se que, em termos globais, no Continente, houve uma subida em 2020/2021 (+4,6 pp), face ao ano letivo anterior, o que aconteceu em todas as NUTS III, exceto na região do Alto Tâmega (Figura 6.1.6), contrariando a tendência de descida verificada em 2019/2020, quando comparadas as percentagens nas diferentes regiões, com as do ano letivo 2018/2019.

Quando se comparam as percentagens de alunos com ASE, que ocorreram em 2020/2021, com as que se observaram dois anos antes, verifica-se que a percentagem decresceu nas regiões do Alto Tâmega, Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo, tendo aumentado em todas as outras NUTS III, com destaque para a região de Terras de Trás-os-Montes (+12,7 pp). É visível que as menores percentagens de alunos com ASE se situam no ensino secundário. Quanto aos níveis que atingem maiores percentagens, são de salientar o 3º CEB nas regiões Tâmega e Sousa e Médio Tejo (57,8% e 55,6%, respetivamente) e o 1º CEB (54,8%) em Terras de Trás-os-Montes.

Figura 6.1.6. Alunos com ASE (%), por NUTS III. Rede pública do ME. Continente

NUTS III	2018/19	2019/20	2020/21
Tâmega e Sousa	45,8%	44,6%	54,1%
Douro	42,7%	39,6%	47,4%
Terras de Trás-os-Montes	33,4%	29,0%	46,1%
Alto Alentejo	39,9%	38,1%	44,8%
Beiras e Serra da Estrela	34,2%	33,9%	43,7%
Algarve	39,7%	37,4%	41,2%
Ave	33,6%	32,9%	40,6%
Baixo Alentejo	34,8%	31,7%	38,1%
AMP	35,0%	32,1%	37,7%
Alto Tâmega	47,0%	41,1%	37,4%
Cávado	36,9%	32,0%	37,1%
Viseu Dão Lafões	31,3%	30,2%	37,0%
Continente	**34,1%**	**31,7%**	**36,3%**
Alto Minho	33,1%	31,4%	35,8%
Beira Baixa	32,7%	29,3%	35,5%
Médio Tejo	29,2%	27,9%	34,7%
Alentejo Central	32,4%	29,6%	34,1%
Oeste	31,9%	30,6%	33,7%
Lezíria do Tejo	35,8%	32,7%	33,5%
AML	33,1%	30,9%	33,3%
Região de Aveiro	28,2%	27,5%	31,0%
Região de Leiria	26,9%	24,5%	28,0%
Alentejo Litoral	34,3%	22,3%	27,2%
Região de Coimbra	23,5%	19,9%	26,3%

Alunos com ASE por ciclo e nível de ensino 2020/21



Notas: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME.

2. Os dados incluem os alunos com os escalões A, B e C.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

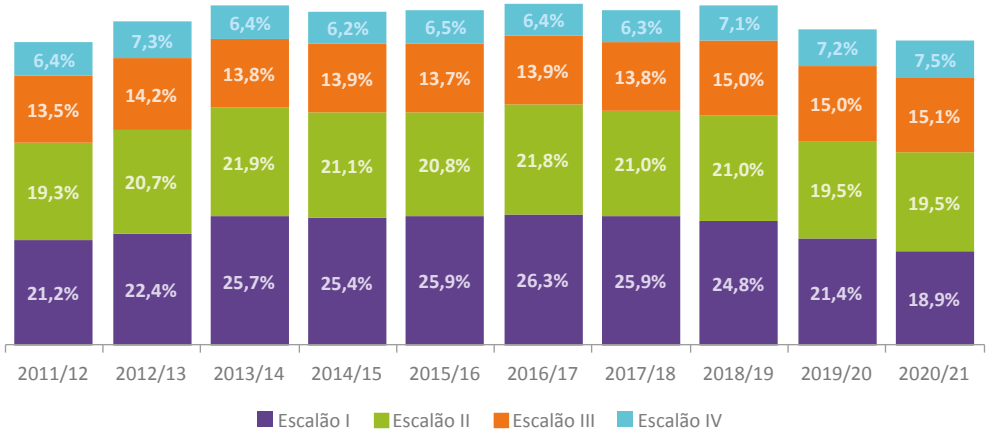
Na Região Autónoma dos Açores (RAA), os apoios no âmbito da ASE estão distribuídos por cinco escalões (I a V), atribuídos de acordo com o rendimento das famílias, a composição do agregado familiar e a existência de encargos especiais. Os alunos que têm direito a maior apoio são abrangidos pelo escalão I da Ação Social escolar, enquanto os escalões seguintes se destinam aos alunos que necessitam de menos apoio. No escalão V os alunos só têm apoios específicos, nomeadamente a nível da alimentação e dos transportes (Decreto Legislativo Regional nº 18/2007/A, de 19 de julho, mantido em vigor pelo nº 2, do artº 2º, do Decreto Legislativo Regional nº 12/2013/A, de 23 de agosto).

Quando comparados os anos de início e fim da década em estudo, verifica-se que a percentagem de alunos abrangidos pela ASE diminuiu no escalão I e aumentou nos restantes, com destaque para os escalões III e IV (Figura 6.1.7).

Em 2020/2021, a percentagem de alunos com o escalão I diminuiu (-2,6 pp), em relação ao ano letivo anterior. De referir também o aumento, menos expressivo, da percentagem nos escalões III e IV, mais 0,1 pp e mais 0,3 pp, respetivamente, e a manutenção da proporção de alunos no escalão II.

A percentagem global de alunos abrangidos pela ASE (60,9%), no último ano letivo em análise, registou menos 2,2 pp do que a percentagem do ano anterior, e distanciou-se 7,5 pp da maior percentagem de alunos subsidiados da década, ocorrida em 2016/2017 (68,4%).

Figura 6.1.7. Alunos abrangidos pela ação social escolar (%), por escalão. Ensino público. RAA



Notas: 1. Os dados relativos ao ano letivo 2019/2020 foram atualizados em 01-04-2020.

2. Os dados relativos ao ano letivo 2020/2021 foram concluídos em 02-10-2020.

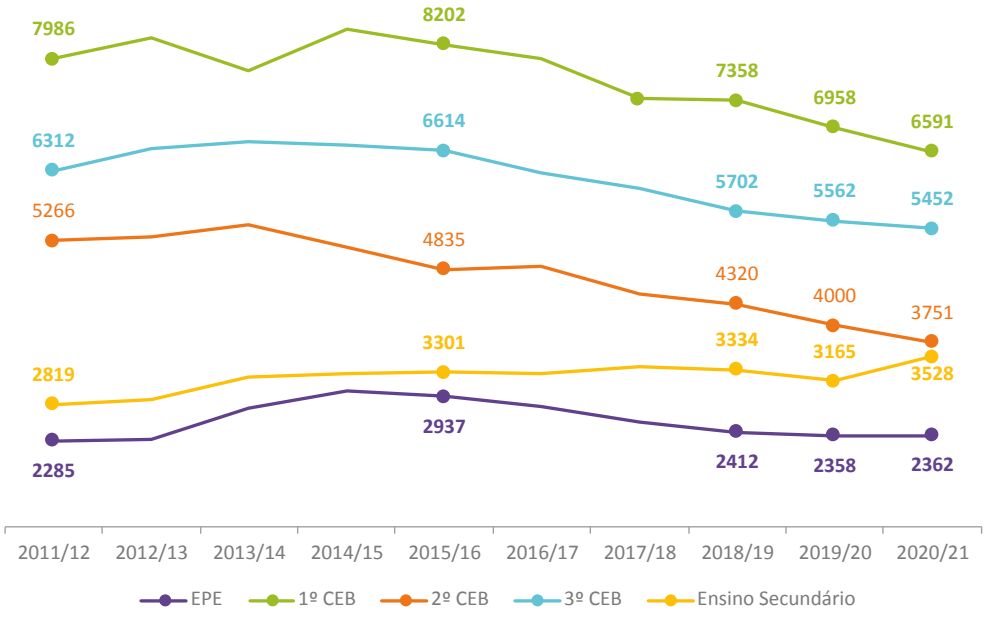
3. Na totalidade não foram contabilizados os alunos matriculados no currículo PEREE, no Ensino Recorrente e no Programa Reativar.

Fonte: CNE, a partir de SREAC da RAA, 2022

Numa análise dos dados por nível e ciclo de educação e ensino, observa-se uma diminuição do número de alunos abrangidos pela ASE no ensino básico em 2020/2021, relativamente a 2011/2012, e um aumento no que diz respeito à educação pré-escolar e ao ensino secundário (Figura 6.1.8). Face a 2019/2020, existem também menos alunos abrangidos em todos os ciclos do ensino básico, ao contrário do que acontece na educação pré-escolar, com um ligeiro aumento e no ensino secundário, cujo aumento é mais expressivo.

Em todos os anos da série, o 1º CEB é o que reúne o maior número de alunos apoiados pela ASE, seguido do 3º CEB, enquanto a educação pré-escolar apresenta o menor.

Figura 6.1.8. Alunos abrangidos pela ASE (Nº), por nível e ciclo de educação e ensino. Ensino público. RAA



Notas: 1. Os dados relativos o ano letivo 2019/2020 foram atualizados em 01-04-2020.

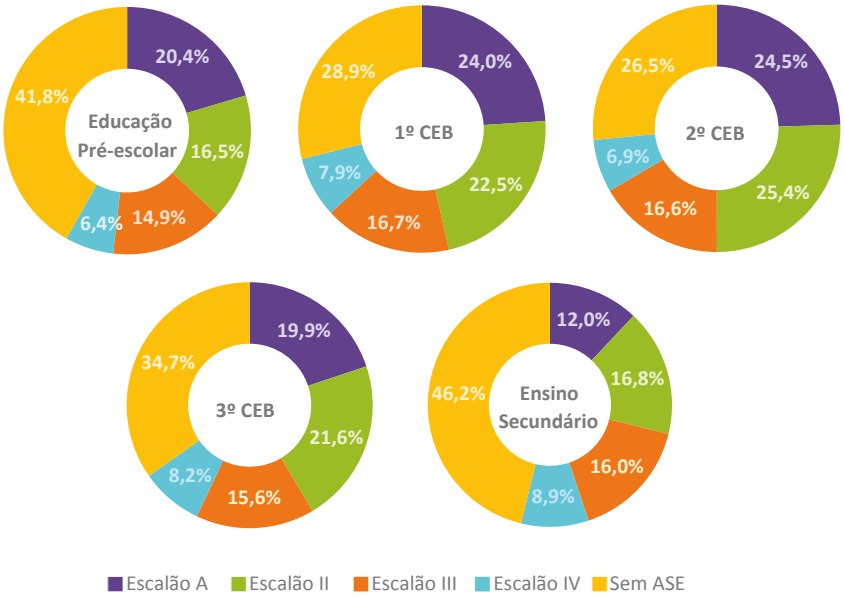
2. Os dados relativos ao ano letivo 2020/2021 foram concluídos em 02-10-2020.

Fonte: CNE, a partir de SREAC da RAA, 2022

Em 2020/2021, no que diz respeito à distribuição percentual dos alunos pelos diversos escalões da ASE (Figura 6.1.9) observa-se que na educação pré-escolar e no 1º CEB existe maior percentagem de alunos integrados no escalão I. Os restantes níveis e ciclos de ensino concentram a maior percentagem no escalão II.

As maiores percentagens de alunos com apoio neste âmbito assinalam-se no 2º CEB, nos escalões II (25,4%) e I (24,5%) e as menores, no escalão IV, na educação pré-escolar (6,4%) e no 2º CEB (6,9%). Globalmente, o ciclo de ensino com maior percentagem de alunos apoiados é o 2º CEB (73,5%).

Figura 6.1.9. Alunos abrangidos pela ASE (%), por nível e ciclo de educação e ensino e por escalão. Ensino público. RAA, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de SREAC da RAA, 2022

Na Região Autónoma da Madeira, o sistema de Ação Social Educativa integra quatro escalões (I a IV), sendo o posicionamento calculado anualmente, com base no nível de abono de família atribuído.

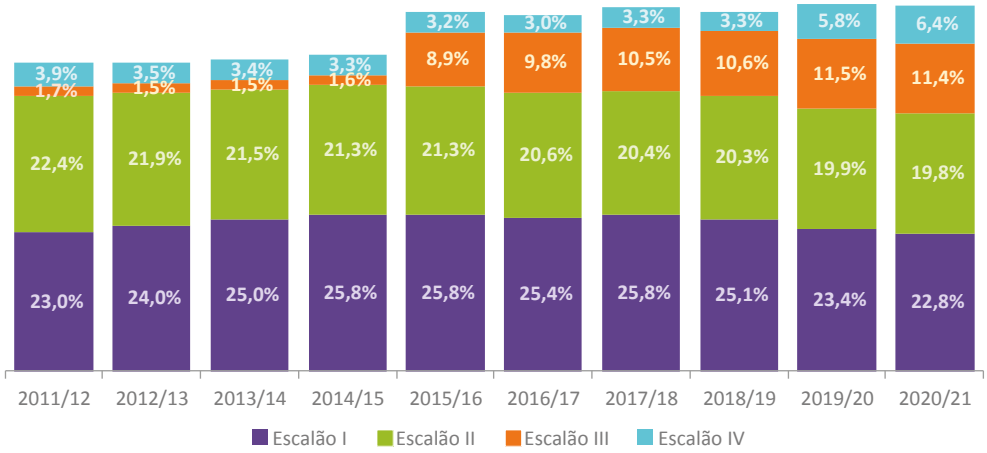
As crianças, no último ano de frequência da educação pré-escolar e os alunos dos ensinos básico e secundário, pertencentes a agregados familiares integrados nos 1º, 2º e 3º escalões de rendimentos para a atribuição daquele abono, têm direito aos apoios e benefícios da Ação Social Educativa. Para as crianças que frequentam os restantes anos da educação pré-escolar são considerados, para efeitos deste apoio, os quatro escalões de rendimentos determinados para atribuição do abono de família (Portaria nº 53/2009, de 4 de junho de 2009, na sua redação atual, republicada pela Portaria nº 202/2018, de 28 de junho).

Quando comparados os anos de início e fim da série, a percentagem global de alunos abrangidos pela ASE, na Região Autónoma da Madeira, diminuiu 0,6 pp (Figura 6.1.10).

Os acréscimos que se observam ao longo da série representada, designadamente em 2011/2012 no escalão IV e em 2015/2016 no escalão III, podem estar relacionados com a publicação da legislação que trouxe alterações ao Regulamento da Ação Social Educativa, ao escalonamento no processo de atribuição de abono de família e ao reforço da componente de apoio social (Portaria nº 202/2018, de 28 de junho).

Em 2020/2021, a percentagem de alunos nos escalões I e II diminuiu ligeiramente em relação ao ano letivo anterior, (-0,1 pp e -0,6 pp, respetivamente). De referir, também, o aumento da percentagem no escalão IV (+0,6 pp), e as proporções de apoiados nos escalões II e III que, embora mais baixas, se encontram muito próximas dos valores do ano letivo 2019/2020. A percentagem global de alunos abrangidos pela ASE (60,4%), no último ano letivo em análise, está próxima da registada no ano anterior, a maior percentagem observada na década (60,6%).

Figura 6.1.10. Alunos abrangidos pela ASE (%), por escalão. RAM



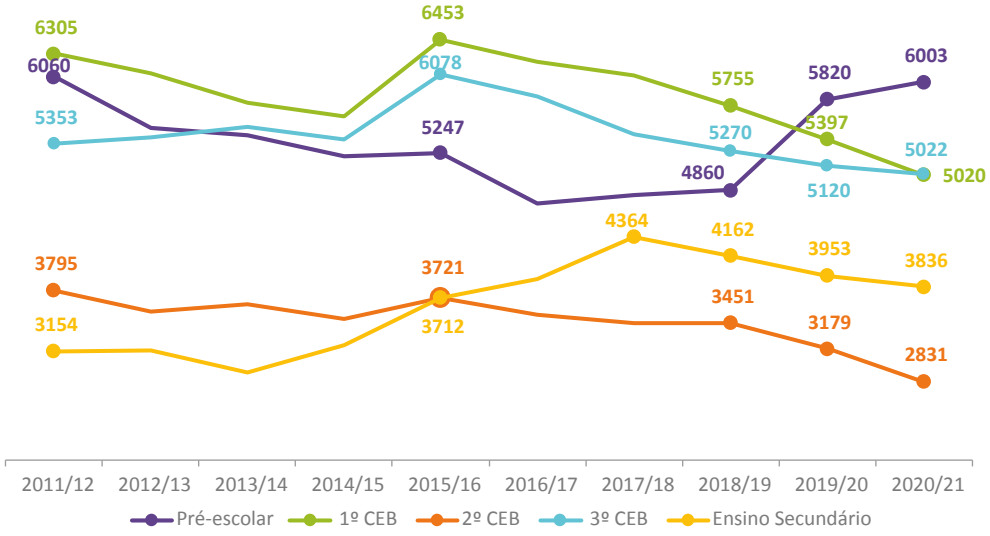
Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

Ao analisar o número de alunos abrangidos pela ASE, por nível e ciclo de educação e ensino (Figura 6.1.11), são visíveis oscilações em todos os níveis e ciclos de educação e ensino, ao longo da década. No que diz respeito à educação pré-escolar, verifica-se uma diminuição do número de crianças a beneficiar de Ação Social Educativa, face ao início da série, apesar do aumento nos dois últimos anos, tendo sido o único nível em que tal aconteceu.

Até ao ano letivo de 2018/2019, o 1º CEB concentrou o maior número de alunos subsidiados, embora já numa tendência de descida que o situou, nos dois últimos anos da série, abaixo da educação pré-escolar e do 3º CEB. O 2º CEB é o que tem menos alunos com apoio, mantendo a tendência dos últimos cinco anos.

O ano de 2020/2021 apresentava menos alunos abrangidos pela ASE, em comparação com o ano anterior (-757), seguindo a tendência verificada a partir do meio da década, com a exceção do ensino secundário, em 2017/2018, e do já referido aumento ao nível da educação pré-escolar.

Figura 6.1.11. Alunos abrangidos pela ASE (Nº), por nível e ciclo de educação e ensino. RAM



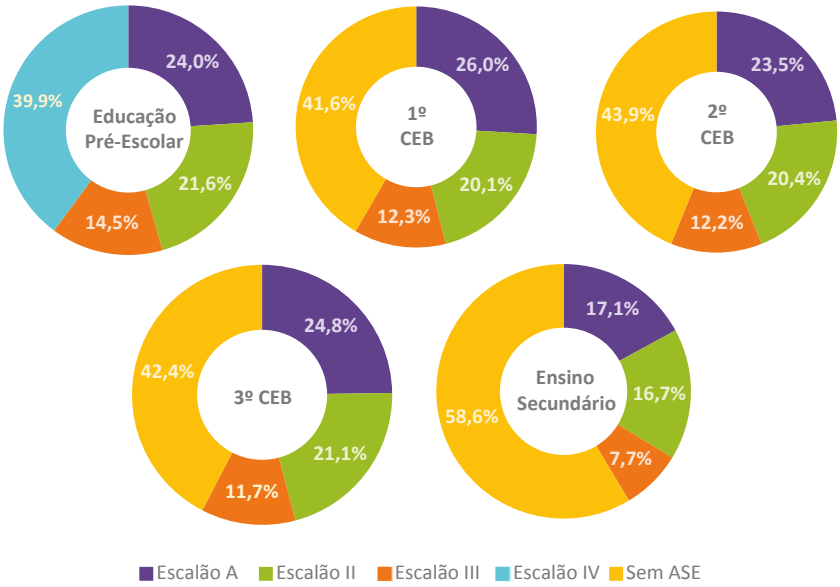
Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

Na distribuição da percentagem de alunos abrangidos pela Ação Social Educativa, na RAM, em 2020/2021 (Figura 6.1.12), a educação pré-escolar apresentava a maior percentagem global e o ensino secundário a menor.

Em termos de comparação, relativamente aos escalões, observa-se que, em todos os níveis de educação e ciclos de ensino, a maior percentagem de alunos se situou no escalão I, sendo o 1º CEB aquele em que tem maior expressão. O escalão II abrange a maior percentagem de alunos no 3º CEB, logo seguido da educação pré-escolar.

A educação pré-escolar é o único nível de educação que apresenta crianças abrangidas pelo escalão IV. O ensino secundário é o que apresenta a maior percentagem de alunos não abrangidos por este apoio

Figura 6.1.12. Alunos abrangidos pela ASE (%), por nível e ciclo de educação e ensino e por escalão. RAM, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

Educação Inclusiva

O recente relatório da OCDE, *Review of Inclusive Education in Portugal* (OCDE, 2022b), refere que, desde 2018, Portugal tem desenvolvido um quadro legal abrangente sobre educação inclusiva, embora empreenda esforços significativos para a equidade e a inclusão desde os anos 80 do séc. XX, tendo em conta uma maior flexibilidade e autonomia dos atores locais, incluindo as escolas. Neste documento é também mencionada a existência de programas, estruturas e recursos humanos específicos para a equidade e a inclusão e chama-se a atenção para os desafios ainda existentes na promoção da educação inclusiva. Com efeito, o Regime Jurídico da Educação Inclusiva (RJEI), regulamentado pelo Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, trouxe um novo paradigma, ao apresentar um desenho da educação inclusiva, alargando o conceito de inclusão, com o propósito de assegurar e porporcionar uma resposta para todos.

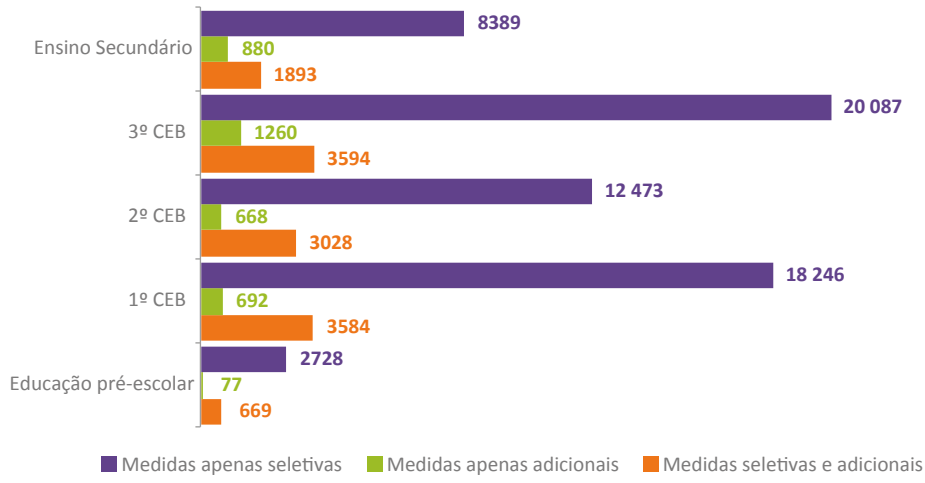
Em 2021, foi aprovada a *Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025* (ENIPD 2021-2025) pela Resolução do Conselho de Ministros nº 1119/2021, de 31 de gosto, que destaca o RJEI como uma das iniciativas e medidas especifícas que procuraram promover a autonomia e a participação das pessoas com deficiência. O 3º dos oito eixos estratégicos deste documento é justamente "Educação e Qualificação", alinhando-se a ENIPD 2021-2025 com o ODS 4 - *garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos em todas as idades*. Para o referido eixo são definidos os seguintes objetivos gerais: *1: reforçar os mecanismos de apoio à aprendizagem e à consolidação do atual sistema de educação inclusiva* e 2: *promover a qualificação de nível superior para pessoas com deficiência* e para cada um destes são ainda definidos dois objetivos específicos, bem como prevista a entrada em vigor de oito medidas (para o ano de 2021).

Com o intuito de promover uma escola inclusiva, na qual todos tenham lugar e que respeite as características e a diversidade de necessidades e de expectativas dos alunos, o RJEI estabelece medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, organizadas em três níveis de intervenção: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais.

As medidas universais estão disponíveis para todos os alunos e destinam-se a promover a participação e a melhoria das aprendizagens; as medidas seletivas visam apoiar alunos que precisam de suporte complementar e cujas necessidades não foram suprimidas pela aplicação das primeiras; as medidas adicionais propõem-se dar resposta a dificuldades acentuadas e persistentes, ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, exigindo recursos especializados à aprendizagem e à inclusão.

A Figura 6.1.13 apresenta o número de crianças e jovens para quem foram mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, no âmbito dos respetivos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. Segundo dados da DGEEC, a partir do *Questionário à Educação Inclusiva 2020/2021: Apoio à Aprendizagem e à Inclusão,* foram mobilizadas medidas para 3474 crianças que frequentavam a educação pré-escolar, o nível e ciclo de ensino para o qual foram mobilizadas menos medidas, no total, sendo que 78,5% foram apenas seletivas, 2,2% foram apenas adicionais e 19,5% foram medidas seletivas e adicionais. O 3º CEB foi onde se contabilizaram mais alunos para quem foram mobilizadas medidas, com um total de 24 941, das quais 80,5% foram medidas apenas seletivas, 5,1%, medidas apenas adicionais e 14,4% de medidas seletivas e adicionais. Verifica-se que em todos os níveis e ciclos de ensino, as medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão foram as mais mobilizadas nos RTP.

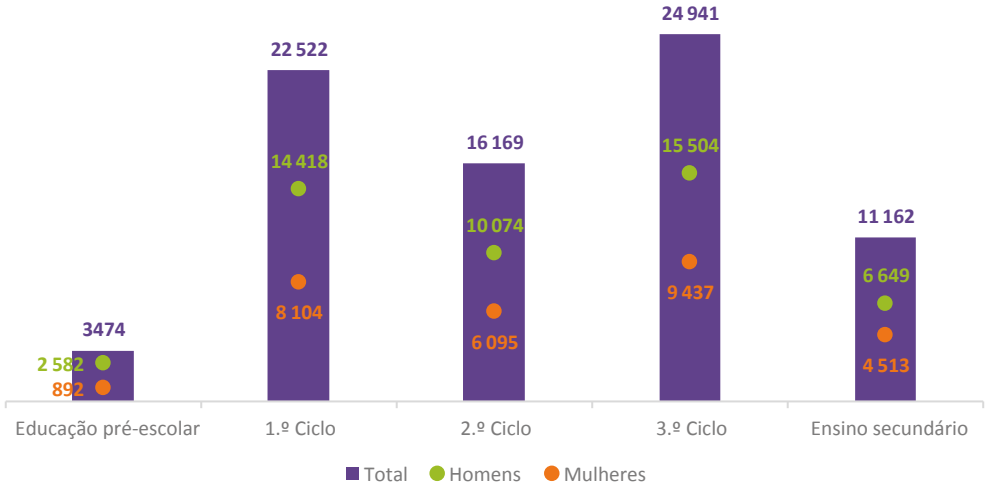
Figura 6.1 13. Alunos para os quais foram mobilizadas medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão (Nº), por nível e ciclo de educação e ensino, rede pública ME. Continente, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, *Questionário Educação Inclusiva 2020/2021*, 2022

De acordo com a legislação em vigor (RJEI, 2018), o Relatório técnico-pedagógico é o documento que fundamenta a mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, quer seletivas, quer adicionais e que é elaborado pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) existente em cada escola. Na Figura 6.1.14 pode observar-se a diferença do número de RTP elaborados para crianças e jovens do sexo masculino e do sexo feminino, em 2020/2021. Em todos os níveis e ciclos de educação e ensino existiram mais rapazes com RTP, e portanto, com medidas de suporte à aprendizgem e à inclusão, o que é mais evidente na educação pré-escolar (74,5% das crianças com medidas são rapazes) e menos no ensino secundário (59,6% de rapazes no conjunto de alunos com medidas).

Figura 6.1.14. Relatórios Técnico-Pedagógicos que contêm medidas seletivas e/ou adicionais de apoio à aprendizagem e à inclusão (Nº), por nível e ciclo de educação e ensino e por sexo, rede pública do ME. Continente, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Nas 806[5] unidades orgânicas da rede pública do Ministério da Educação, consideradas no já referido Questionário aplicado pela DGEEC, existiam Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), estruturas de apoio à aprendizagem e inclusão, agregadoras dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências, tal como estabelecido no RJEI. Quanto aos serviços e estruturas da Unidade Orgânica agregados nos CAA, as respostas ao Questionário revelaram que os serviços de psicologia e orientação estavam em 765 unidades orgânicas; as Bibliotecas escolares em 735; o desporto Escolar em 550; os Centros de Recursos em 500; os Serviços de ação social escolar em 488. Refira-se que, para além dos CAA, no conjunto das estruturas organizacionais de apoio à aprendizagem e inclusão estão incluídas também: Equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva; escolas de referência no domínio da visão; escolas de referência para a educação bilingue; escolas de referência para a intervenção precoce na infância e centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

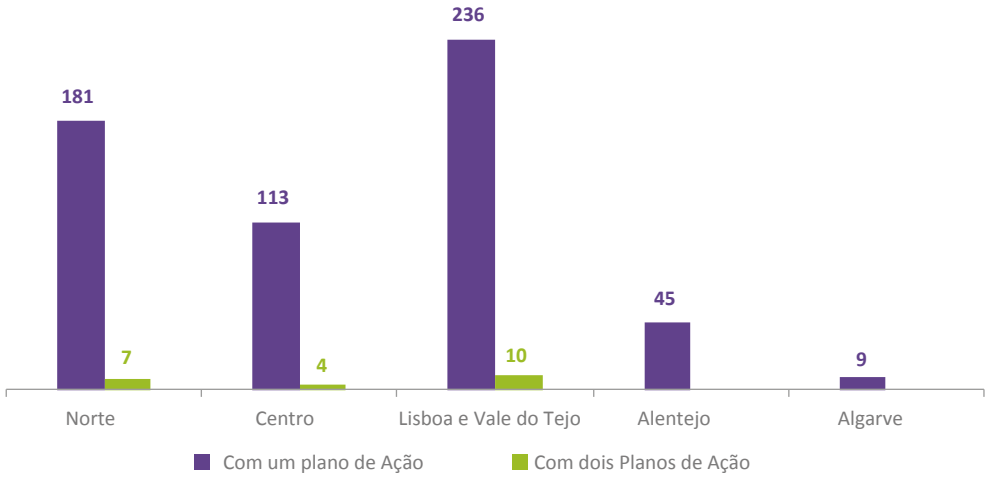
No que se refere ao estabelecimento de planos de ação com Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), serviços especializados existentes na comunidade, acreditados pelo ME, que visam apoiar e reforçar a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, a Figura 6.1.15 mostra que a maioria dos agrupamentos de escolas e escolas/escolas não agrupadas estabeleceu um plano de ação, num total de 584 e que 21 estabeleceram dois planos de ação.

As parcerias estabelecidas entre as escolas e os CRI permitem o desenvolvimento de serviços especializados para a iimplementação e/ou intensificação de práticas de educação inclusiva.

É de salientar que a análise do número de planos estabelecidos entre escolas e CRI, na base de parcerias e, particularmente, na comparação entre o número de planos existentes em cada Direção de Serviços Regional, deve ter em conta que a existência ou não de planos de ação está dependente da existência de estruturas no território de cada UO. (DGEEC, 2022b)

[5] Não foram consideradas três escolas artísticas - Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, Aveiro; Conservatório de Música de Loulé; Escola Artística do Instituto Gregoriano, Lisboa – por não ministrarem cursos artísticos especializados em regime integrado. Os alunos inscritos nestas instituições foram considerados nas escolas básicas e/ou secundárias em que se encontravam matriculados. (DGEEC, 2022b)

Figura 6.1.15. Agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que estabeleceram Planos de Ação com CRI (Nº), por número de planos e por Direção de Serviços Regional, Rede pública do ME. Continente, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

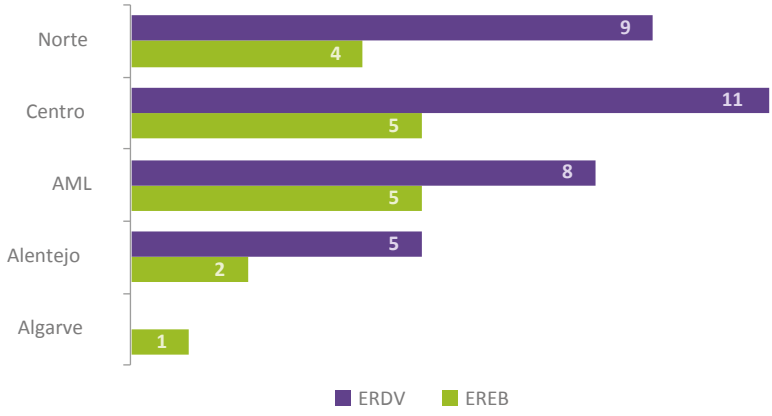
Entre os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, estão as escolas de referência no domínio da visão (ERDV) e as escolas de referência para a educação bilingue (EREB). As primeiras constituem-se como uma resposta educativa em determinadas áreas específicas: literacia braille; orientação e mobilidade; produtos de apoio para acesso ao currículo e atividades da vida diária e competências sociais.

As escolas de referência para a educação bilingue têm como objetivo a implementação de um modelo que possa também garantir o acesso ao currículo, mas, neste caso, asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1), o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), a criação de espaços de formação e reflexão, tendo em vista o trabalho colaborativo entre os diversos profissionais, as famílias e a comunidade educativa em geral.

As escolas de referência nestes domínios garantem, assim, respostas educativas diferenciadas, de acordo com os diferentes níveis e ciclos de educação e ensino e as características dos alunos a quem se dirigem, promovendo a inclusão de todos e permitindo o acesso ao currículo e à participação nas atividades. Estas escolas integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão, num caso, e na área da surdez, da LGP e da terapia da fala, no outro. Para possibilitar o desenvolvimento do trabalho nestas áreas, ambos os recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão possuem equipamentos e materiais específicos.

Em 2020/2021, tal como nos dois anos letivos anteriores, existiam no Continente 33 escolas de referência no domínio da visão e 17 escolas de referência para a educação bilingue (Figura 6.1.16). A região Centro contou com mais ERDV e EREB, neste último caso, com o mesmo número da Área Metropolitana de Lisboa. Sobressai ainda da Figura que a região do Algarve não tinha nenhuma escola de referência no domínio da visão.

Figura 6.1.16 Escolas de referência no domínio da visão e escolas de referência para a educação bilingue (Nº), por NUTS II. Continente, 2020/2021

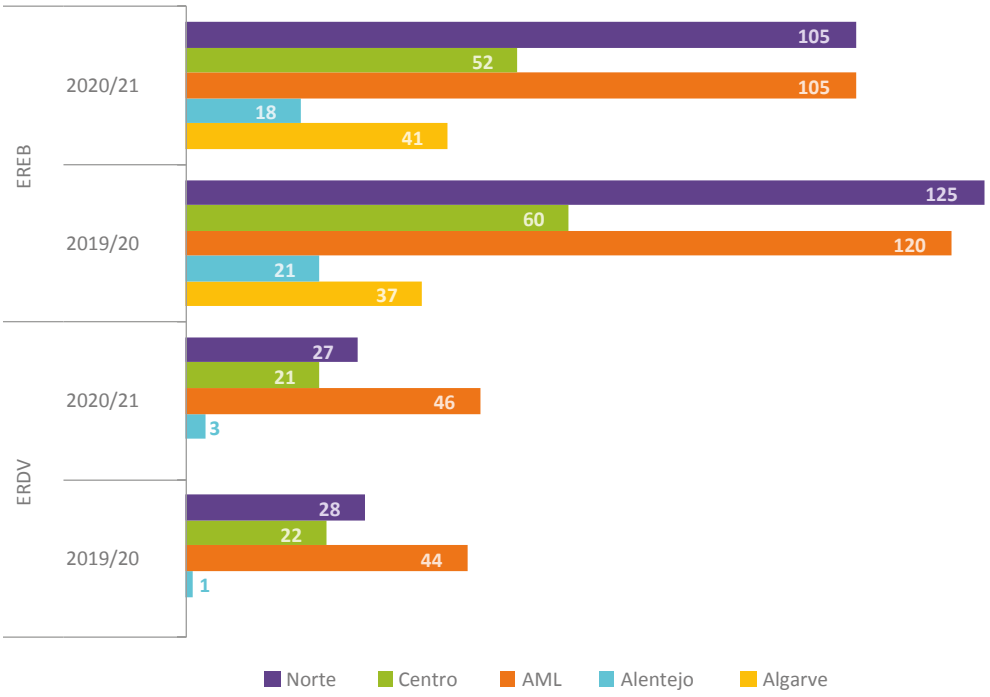


Fonte: CNE, a partir de DGEstE, 2022

A Figura 6.1.17 indica que o número de alunos que tiveram apoio em ERDV aumentou ligeiramente em 2020/2021 (+2 alunos), continuando a ter maior expresão na AML. Do total de 97 alunos apoiados em ERDV, 27,8% são da região Norte, 21,6% do Centro, 47,4% da AML e 3,1% do Alentejo.

Quanto ao número de alunos a frequentar LGP nas EREB, pode observar-se na mesma figura que houve um decréscimo de 11,6% em 2020/2021, face ao ano letivo anterior. Este número diminuiu em todas as regiões, exceto no Algarve (+4 alunos). A região na qual se deu uma maior diminuição foi o Norte (-20), seguida pela Área Metropolitana de Lisboa (-15).

Figura 6.1.17. Alunos apoiados nas ERDV e alunos a frequentar LGP como 1ª língua em EREB (Nº), por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEstE, 2022

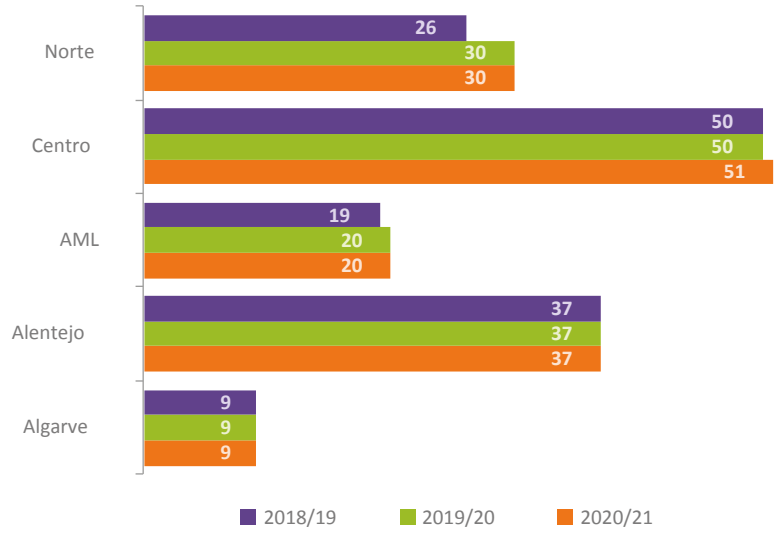
A Intervenção Precoce na Infância (IPI), como tem sido mencionado em anteriores relatórios do Estado da Educação, tem como principal objetivo garantir as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, dos 0 aos 6 anos, com limites no seu crescimento pessoal, social e/ou dificuldades de participação nas atividades próprias para a sua idade e consiste na adoção de medidas de apoio integrado centrado nas crianças e nas famílias, incluindo ações de prevenção e reabilitação, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

No quadro da IPI é definida uma rede de escolas de referência, que asseguram a articulação do trabalho com as equipas locais a funcionar, no âmbito do Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, que visa garantir condições para a IPI, desenvolvido através da atuação coordenada do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade.

As escolas de referência para a Intervenção precoce na infância dispõem de recursos humanos que permitem, em parceria com os serviços de saúde e de segurança social, o estabelecimento de mecanismos que contribuam para a universalidade na cobertura da intervenção precoce e que garantam a construção de planos individuais tão precocemente quanto possível, bem como a melhoria dos processos de transição.

Em 2020/2021, foram identificadas 147 escolas de referência para a intervenção precoce na infância (Figura 6.1.18), que se situavam em maior número na região Centro, enquanto o menor número se registou no Algarve. Quando analisada a evolução nos últimos três anos letivos, observa-se a tendência para um ligeiro acréscimo, tendo-se mantido, no entanto, o mesmo número de escolas de referência para a IPI no Alentejo e no Algarve.

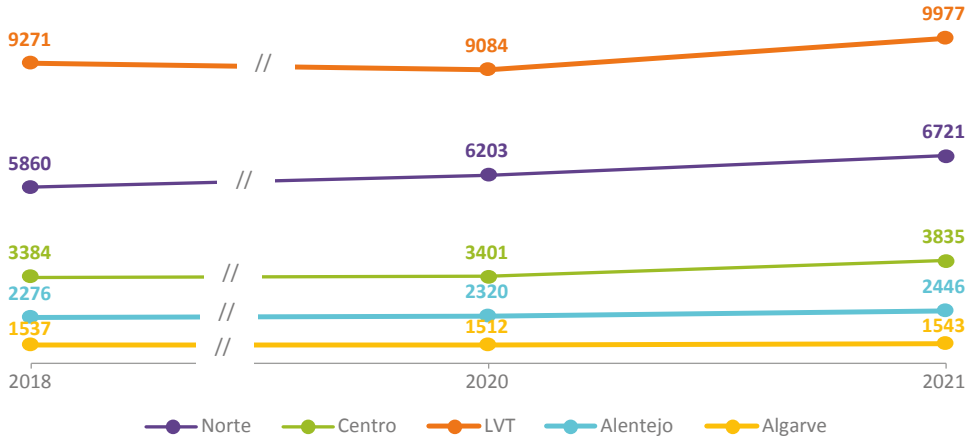
Figura 6.1.18. Escolas de referência para a Intervenção Precoce na Infância (Nº), por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEstE, 2022

A Figura 6.1.19 indica que o número de crianças apoiadas pelo SNIPI, em 2021, foi, no total, de 26 543. Simultaneamente, pode observar-se uma tendência para o aumento do número de crianças, (no total +9,0%), em todas as regiões, exceto na região da Direção de Serviços de LVT, na qual ocorreu um decréscimo em 2020, para voltar a subir no ano seguinte. No período retratado, a região da Direção de Serviços Regional de Lisboa e Vale do Tejo teve mais crianças a usufruir deste serviço , seguida do Norte, e a que teve menos foi o Algarve.

Figura 6.1.19. Crianças apoiadas pelo SNIPI (Nº), por região. Continente



Nota: [1] // - 2019 sem dados.

[2] Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviços da DGEstE.

Fonte: CNE, a partir de DGEstE, 2022

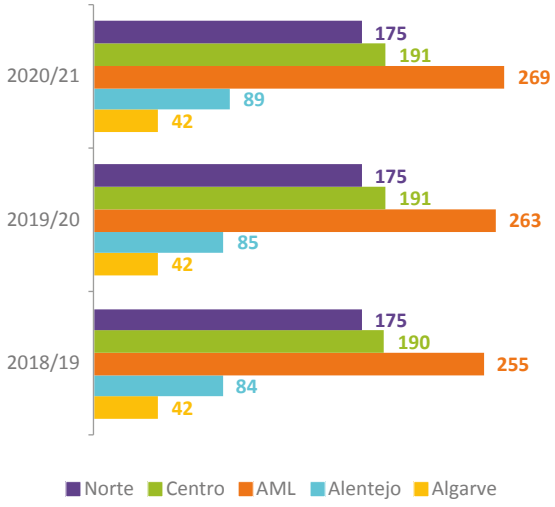
Relativamente ao número de lugares de docentes autorizados nas escolas de referência para a IPI, os dados mostram que não houve alteração nos últimos três anos letivos, sendo no total 520. Por NUTS II, a região que contou com mais lugares foi o Centro com 146 lugares, seguida do Norte com 133 e da Área Metropolitana de Lisboa com 113. As restantes, as regiões do Alentejo e do Algarve, foram as que tiveram menos lugares autorizados para estas escolas, 89 e 39, respetivamente.

No âmbito do Regime Jurídico da Educação Inclusiva, os Centros de Apoio à Aprendizagem integraram as anteriores Unidades de Apoio Especializado e as Unidades de Ensino Estruturado, acolhendo-as como valências integradas num espaço dinâmico e plural, agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando os saberes e competências das escolas, assumindo-se como estruturas alargadas de apoio à aprendizagem e inclusão.

A Figura 6.1.21 mostra que, em 2020/2021, 4711 alunos tiveram apoio através da mobilização destas valências dos CAA., que no total somavam 766 (Figura 6.1.20). Verifica-se que o número de alunos apoiados aumentou nos dois últimos anos, assim como o número de valências especializadas. Relativamente ao ano letivo anterior, registou-se um aumento de alunos apoiados, mais 2,9% (102 alunos). Quer no que se refere às valências, quer no caso do número de alunos, a região que contabiliza os maiores valores é a AML, seguida pelo Norte quanto ao número de alunos e pelo Centro, no caso do número de valências.

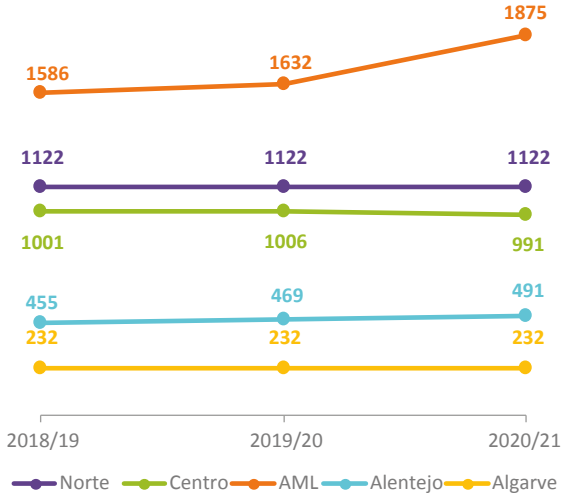
Os CAA, que agregaram valências de apoio especializado, aumentaram nos dois últimos anos, na AML, no Centro e no Alentejo e mantiveram o mesmo número no Norte e no Algarve. Quanto ao número de alunos apoiados, sublinhe-se que, em 2020/2021, as regiões em que houve um acréscimo de alunos apoiados foram a AML e o Alentejo. enquanto no Centro houve uma diminuição, ficando ligeiramente abaixo do valor de 2018/2019, ao passo que no Norte e no Algarve, esse número se manteve.

Figura 6.1.20. Valências de apoio especializado (Nº), por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEstE, 2022

Figura 6.1.21. Alunos com apoio nas valências especializadas (Nº), por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEstE, 2022

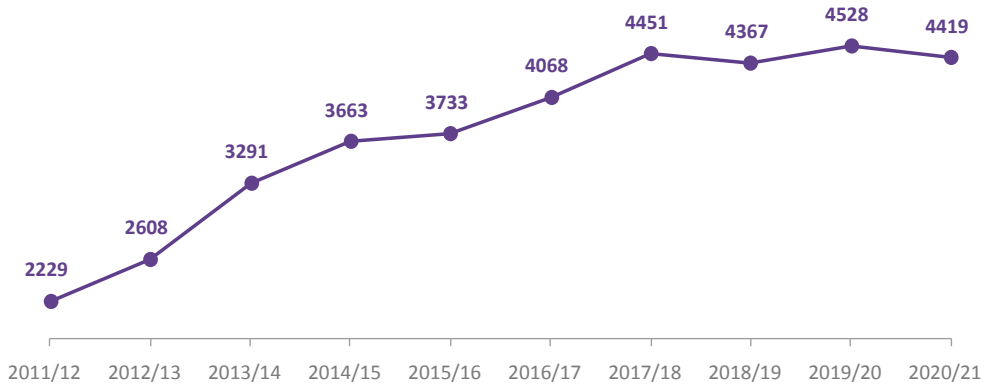
No que diz respeito aos Centros de Recursos para as Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC), que garantem o acesso aos produtos de apoio, para que os alunos tenham acesso ao currículo, assegurando, assim, a inclusão de todos, independentemente das circunstâncias ou características que podem dificultar este acesso, os dados mostram que o número de centros se manteve inalterável, nos dois últimos anos letivos. Os 25 CRTIC existentes distribuíram-se geograficamente da seguinte forma: sete no Norte, sete no Centro, cinco, tanto na AML como no Alentejo, e um no Algarve.

Educação Inclusiva na Região Autónoma dos Açores

Em 2021, o Despacho nº 1652/2021, de 2 de agosto, da Secretaria Regional de Educação da RAA, determinou a manutenção da Equipa Regional de Monitorização e Acompanhamento da Educação Inclusiva e definiu as suas competências, enunciando nos seus considerandos a preconização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como a evolução de conceitos nesta área e a diversidade de situações que requerem diferenciação inclusiva na educação.

Os dados relativos à evolução do número de crianças e jovens com necessidades específicas na RAA (Figura 6.1.22) mostram um aumento até 2017/2018 (quase o dobro), registando-se, porém, uma ligeira descida em 2018/2019, com menos 84 alunos do que no ano precedente, seguida de um acréscimo de 161 alunos, em 2019/2020 e um decréscimo no ano seguinte (-109), revelando assim uma tendência oscilante, nos últimos anos.

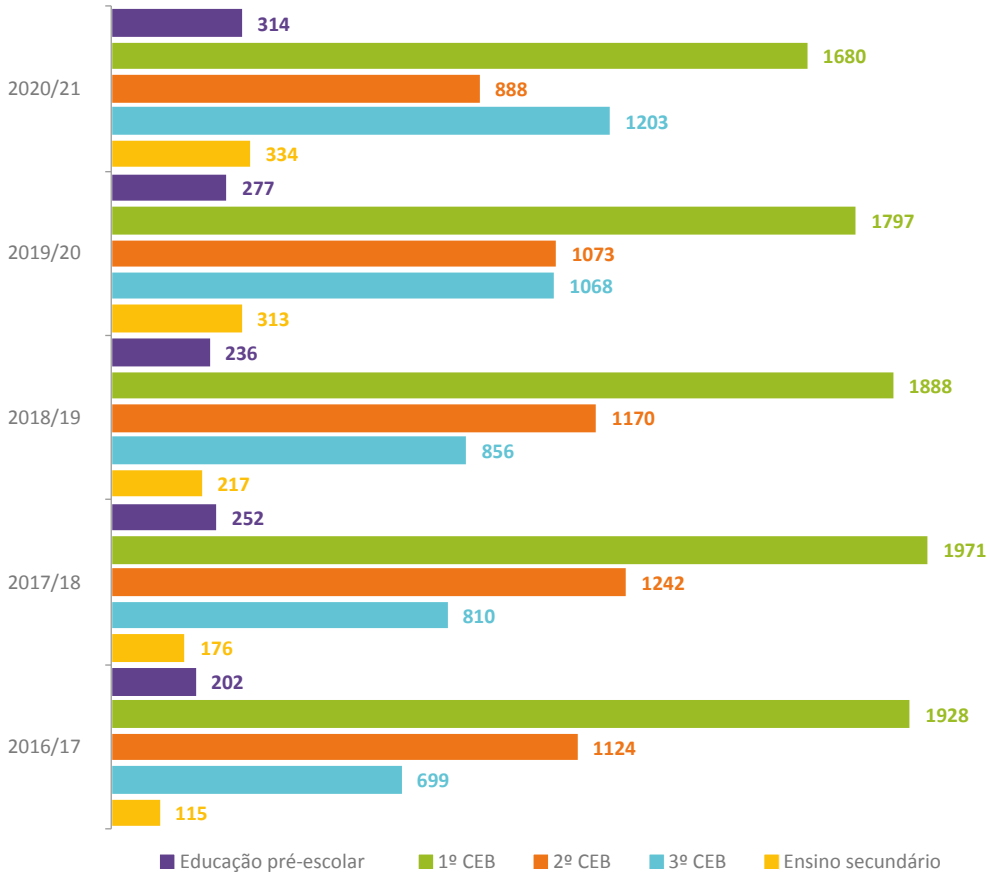
Figura 6.1.22. Alunos com necessidades específicas na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Nº). Público, RAA



Fonte: CNE, a partir de SREAC da RAA, 2022

No que diz respeito à distribuição dos alunos que usufruem de apoio específico, pelos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, nos últimos cinco anos letivos (Figura 6.1.23), os dados mostram que, em 2020/2021, o número de crianças da educação pré-escolar aumentou, por comparação com 2018/2019, sendo o maior destes cinco anos. Face a este mesmo ano e após algumas oscilações, o número de alunos no 1º CEB diminuiu , continuando a ser, contudo, o nível com mais alunos com necessidades específicas. Sobressai ainda dos dados que o número de alunos com necessidade de medidas aumentou em todos os anos da série, no 3º CEB e no ensino secundário, sendo, neste último, mais do dobro, quando comparado com 2016/2017.

Figura 6.1.23. Alunos com necessidades específicas (Nº), por nível de educação e ensino. Público. RAA



Fonte: CNE, a partir de SREAC da RAA, 2022

Na distribuição pelas diversas ofertas formativas das crianças e jovens com necessidades específicas observam-se algumas variações nos últimos três anos letivos (Tabela 6.1.1), destacando-se o aumento no ensino geral e no PROFIJ.

Na educação pré-escolar, a maioria das crianças, nos dois últimos anos letivos, não esteve integrada em nenhum regime educativo especial, com exceção do PEREE, onde se observa um aumento de seis crianças no último ano.

No 1º CEB, os alunos distribuem-se maioritariamente pelo ensino geral, embora se deva considerar como expressivo o número das crianças integradas no PEREE e no Projeto curricular adaptado. Em todas as ofertas, , houve um decréscimo do número de alunos com necessidades educativas especiais, em 2020/2021. Este ciclo de ensino apresenta o maior número de alunos com necessidades educativas especiais integrados no regime geral, no triénio.

Embora os números de alunos nesta situação tenham diminuído em 2020/2021, em todas as ofertas do 2º CEB, o ensino geral continua a ter menos alunos do que o conjunto das ofertas específicas.

No 3º CEB, o número de alunos teve um acréscimo em todas as ofertas, exceto no PROFIJ, se se considerar o último ano enunciado na tabela.

No ensino secundário, existe uma distribuição mais equitativa entre os cursos científico-humanísticos e as restantes ofertas, somados os números do PROFIJ e do Ensino profissional, em 2020/2021. Destaca-se, no entanto, o Ensino profissional, no qual só se contabilizaram 26 alunos.

Tabela 6.1.1. Alunos com necessidades específicas (Nº), por oferta formativa. Ensino público. RAA

	Ensino Geral			PEREE			Projeto Curricular Adaptado			PROFIJ			Ensino Profissional		
	2018/19	2019/20	2020/21	2018/19	2019/20	2020/21	2018/19	2019/20	2020/21	2018/19	2019/20	2020/21	2018/19	2019/20	2020/21
EPE	236	241	272	-	36	42	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1º CEB	1140	1017	1001	526	536	510	307	312	258	-	-	-	-	-	-
2º CEB	374	343	353	532	478	351	249	274	264	-	-	-	-	-	-
3º CEB	408	546	609	172	204	263	131	191	188	34	64	88	-	-	-
Ensino Secundário	98	180	136	-	-	-	-	-	-	28	60	93	26	39	26

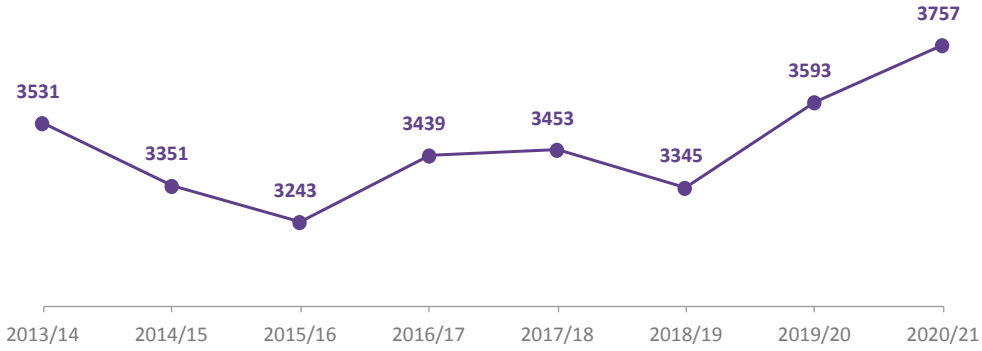
Fonte: CNE, a partir de SREAC da RAA, 2022

Educação Inclusiva na Região Autónoma da Madeira

Com o Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, de 29 de julho, foi adaptado à Região Autónoma da Madeira o regime constante do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, bem como o do Decreto-Lei nº 55/2028, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.

No âmbito da educação inclusiva, a Figura 6.1.24 mostra a evolução do número de alunos a quem, na RAM, foram aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário. O valor de 2020/2021 é o maior e permite verificar um acréscimo de 6,4%, face ao início da série. Embora os números oscilem neste período, a tendência é de aumento a partir de 2018/2019.

Figura 6.1.24. Alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Nº) na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Público. RAM

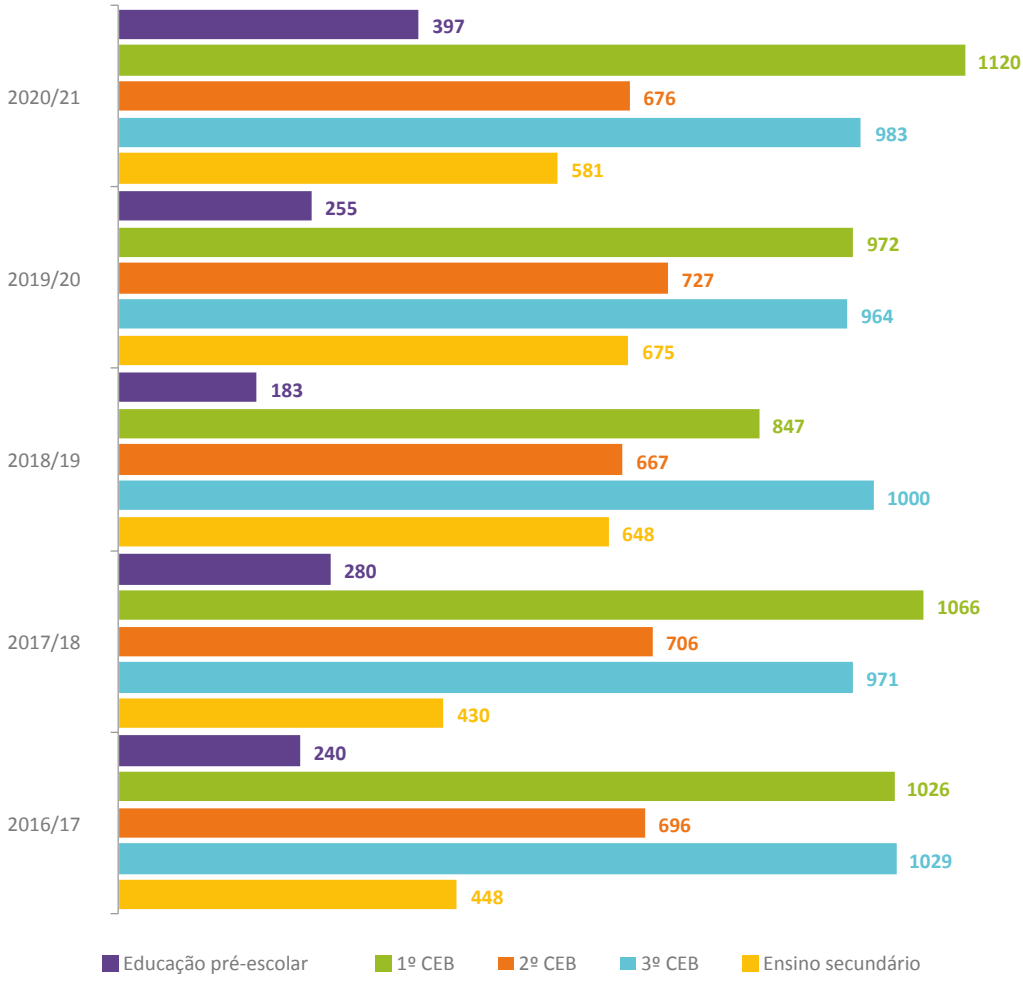


Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

Relativamente aos níveis e ciclos de educação e ensino frequentados e considerando os últimos cinco anos letivos (Figura 6.1.25), observa-se que o número de alunos com medidas aumentou na educação pré-escolar, no 1º CEB (nos últimos dois anos) e no 3º CEB (no último ano letivo). Pelo contrário, , o número de alunos do ensino secundário aumentou em 2020/2021, sendo mesmo maior do que o valor apresentado no início da série.

Em todos os anos, o nível e ciclo de educação e ensino que contabilizou o maior número de alunos nesta situação foi o 3º CEB, tendo sido a educação pré-escolar a que apresentou menos.

Figura 6.1.25. Alunos com de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Nº), por nível de educação e ensino. RAM



Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

A Tabela 6.1.2 mostra o número de alunos para os quais foram mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e inclusão por oferta formativa, nos 2º e 3º CEB e no ensino secundário, incluindo as ofertas para adultos. É visível que a maioria dos alunos com medidas frequentava o ensino geral, seguido dos CEF, no 2º CEB, e do PCA, no 3º CEB, enquanto no ensino secundário, os valores estão mais distribuídos pelas várias ofertas, embora os valores mais elevados ocorram nos PCA e no ensino geral.

Tabela 6.1.2. Alunos dos 2º e 3º CEB e ensino secundário para os quais foram mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (Nº), por oferta formativa. RAM

Ofertas Formativas	2º CEB			3º CEB			Secundário		
	2018/19	2019/20	2020/21	2018/19	2019/20	2020/21	2018/19	2019/20	2020/21
Aprendizagem	-	-	-	-	-	-	16	14	20
CEF	-	89	42	84	-	-	37	51	48
Cursos Profissionais	-	-	-	-	-	-	19	10	3
EFA	-	-	1	2	4	-	-	-	-
Ensino Geral	656	632	633	737	871	955	181	207	223
Formações Modulares	-	-	-	1	-	-	-	-	-
PCA	11	6	-	176	89	28	395	393	287

Fonte: CNE, a partir de OERAM, 2022

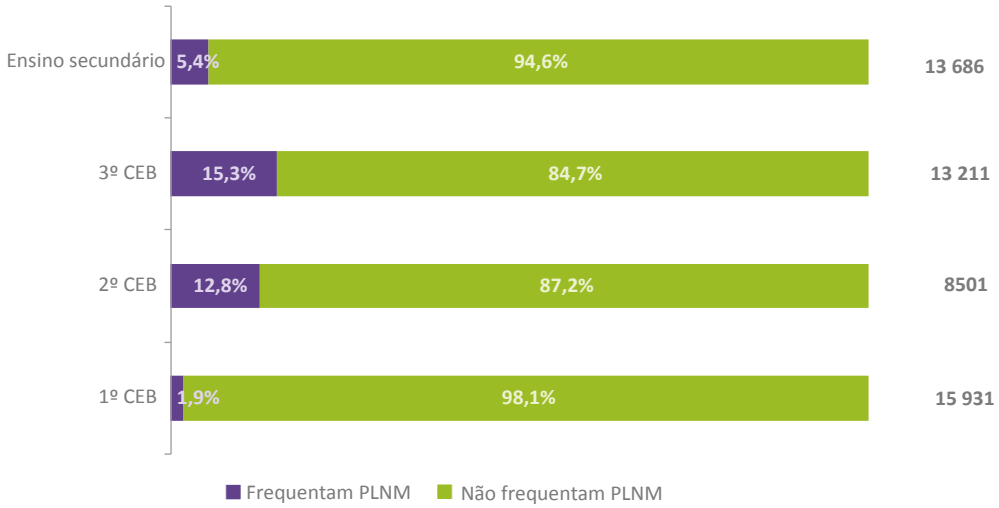
Português Língua Não Materna

A oferta da disciplina de Português Língua não Materna (PLNM) destina-se a alunos cuja língua materna não é o Português ou não tiveram o Português como língua de escolarização e para os quais, de acordo com o seu percurso escolar e o seu perfil sociolinguístico, a escola considere ser a oferta mais adequada.

Nos ensinos básico e secundário, os alunos de PLNM são organizados por grupos de proficiência linguística e não por ano de escolaridade, com adequação do processo de ensino, aprendizagem e avaliação à sua faixa etária. Com o objetivo de promover a equidade e a igualdade de oportunidades, a legislação em vigor estabelece que a escola pode disponibilizar respostas educativas que facilitem o acesso ao currículo, tais como: mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e adaptações ao processo de avaliação (contemplando a avaliação interna e a valiação externa), no caso dos alunos recém-chegados ao sistema educativo português, que sejam posicionados no nível de proficiência linguística de Iniciação (A1, A2), em articulação com os pais ou encarregados de educação.

A Figura 6.1.26 apresenta as percentagens de alunos estrangeiros que, no ano 2020/2021, frequentaram a disciplina de PLNM e permite verificar que o 3º CEB foi o que teve maior percentagem de alunos nesta disciplina, seguido do 2º CEB, tal como acontecera no ano anterior. Refira-se também que, relativamente a 2019/2020, as alterações são diminutas, deu-se um ligeiro decréscimo da percentagem de alunos com PLNM, no 2º CEB (0,5 pp) e um aumento pouco expressivo, menos de 1,0 pp, nos outros níveis e ciclos de ensino.

Figura 6.1.26. Alunos estrangeiros a frequentar PLNM (%), por nível e ciclo de ensino. Continente, 2020/2021

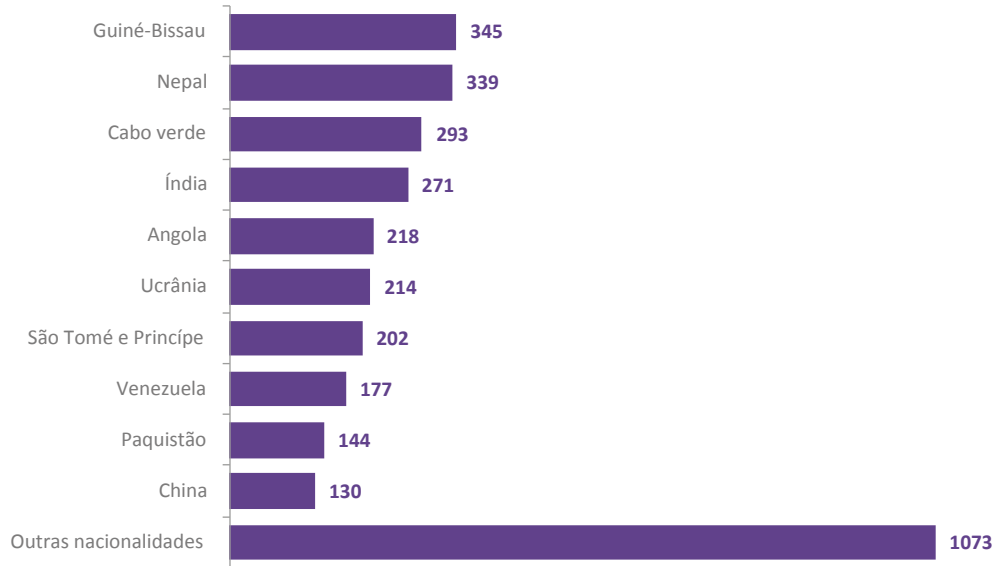


Notas: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME / Recenseamento escolar anual.
2. Não foram contabilizados os alunos do Brasil.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Entre as diversas nacionalidades dos alunos estrangeiros que, no ensino básico, em 2020/2021, frequentaram PLNM, a guineense (Guiné-Bissau) foi a mais representada (10,1%), seguida da nepalesa (10,0%) e da cabo-verdiana (8,1%). O conjunto de Outras nacionalidades que se seguem às dez com maior número de alunos, representa 31,5% do total (Figura 6.1.27). No ano em análise, a disciplina de PLNM teve mais 135 alunos do que ano letivo anterior, no que respeita ao ensino básico (CNE, 2021b).

Figura 6.1.27. Alunos estrangeiros do ensino básico a frequentar PLNM (Nº), por nacionalidade. Continente, 2020/2021



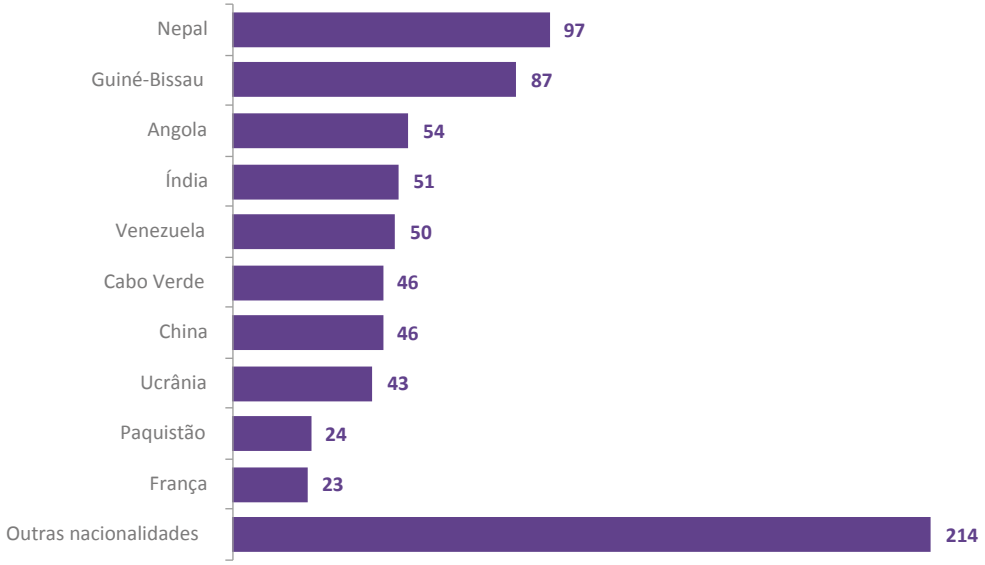
Notas: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME / Recenseamento escolar anual.
2. Não foram contabilizados os alunos do Brasi

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No ensino secundário, os alunos oriundos do Nepal representavam 13,2% da totalidade de estrangeiros a frequentar PLNM, e os da Guiné-Bissau e de Angola 11,8% e 7,3%, respetivamente. No ensino secundário, o número de alunos das dez nacionalidades com maior representatividade na disciplina de PLNM, constituiu 70, 9% do total.

Em relação ao ano letivo anterior, em 2020/2021, houve mais 94 alunos no ensino secundário a frequentar esta disciplina (CNE, 2021b).

Figura 6.1.28. Alunos estrangeiros do ensino secundário a frequentar PLNM (Nº), por nacionalidade. Continente, 2020/2021



Notas: 1. Dados não validados, obtidos via reporte das escolas ao Sistema de Informação do ME / Recenseamento escolar anual.
2. Não foram contabilizados os alunos do Brasil.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

O programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), iniciativa do Ministério da Educação já apresentada em outros relatórios do *Estado da Educação*, é orientado pelos princípios de uma educação de qualidade para todos, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades, constituindo-se como um programa de discriminação positiva na atribuição de recursos, numa abordagem local e territorializada, de intervenção, acompanhamento e de constituição de rede entre escolas.

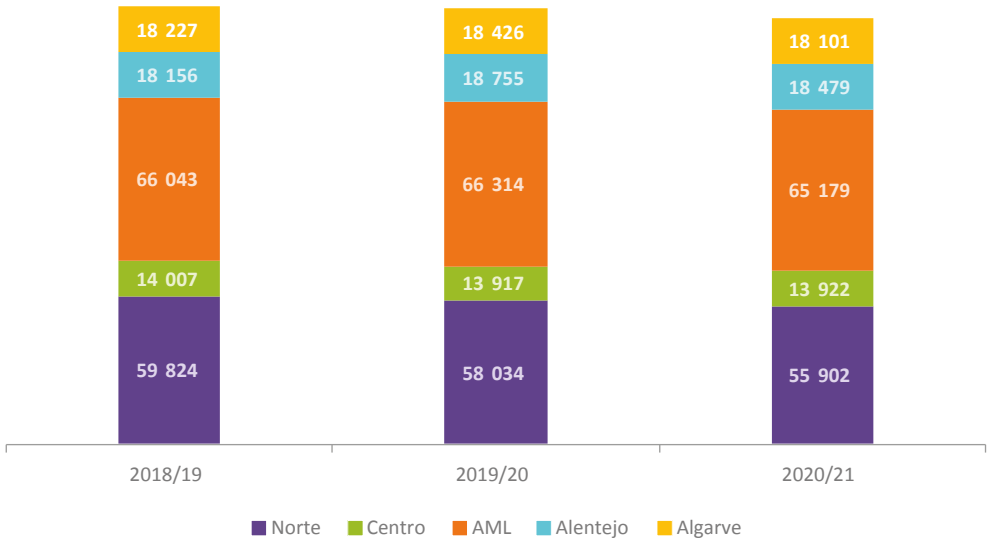
Os seus principais objetivos são melhorar as aprendizagens, prevenir o abandono escolar, criar condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada para a vida ativa, e promover um ambiente escolar positivo e salutar, em espaços educativos inseridos em locais com populações económica e socialmente vulneráveis, onde coexistem, em muitos casos, a pobreza e a exclusão social e escolar, com reflexos na indisciplina, no abandono e no sucesso escolar. Segundo o estudo do Conselho Nacional de Educação, *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*, durante o período pandémico, os diretores consideraram grave ou muito grave o risco de abandono escolar sobretudo em escolas localizadas em TEIP, com índices mais elevados de pobreza e de exclusão social (CNE, 2021a).

Desde o ano letivo de 1996/1997 que este programa integra escolas com as características acima referidas e que desenvolvem planos plurianuais que visam, com os recursos que lhes são atribuídos e em parceria com outros atores da comunidade, promover a integração de todos os alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e jovens mais vulneráveis. O programa TEIP conta já com três edições no seu historial, (TEIP1 – 1996/2005; TEIP2 – 2006/2011 e TEIP3 – 2012/2021). Em 2020/2021, o programa TEIP encontrava-se a terminar a sua terceira etapa e abrangia 136 UO.

A Figura 6.1.29 permite observar que, em 2020/2021, se deu um decréscimo do número de alunos a frequentar escolas TEIP em todas as regiões, de norte a sul do país, o que não tinha acontecido em 2019/2020, relativamente ao ano anterior, onde se verificou um aumento na Área Metropolitana de Lisboa, no Alentejo e no Algarve. Na globalidade, o número de alunos nas escolas que integram o programa diminuiu nos últimos dois anos.

A região da AML continua a ser a que concentra mais alunos em TEIP, apresentando uma expressiva diferença quando comparada com as restantes regiões. Os dados mostram que os maiores centros urbanos, Lisboa e Porto, reúnem o maior número de alunos no programa TEIP.

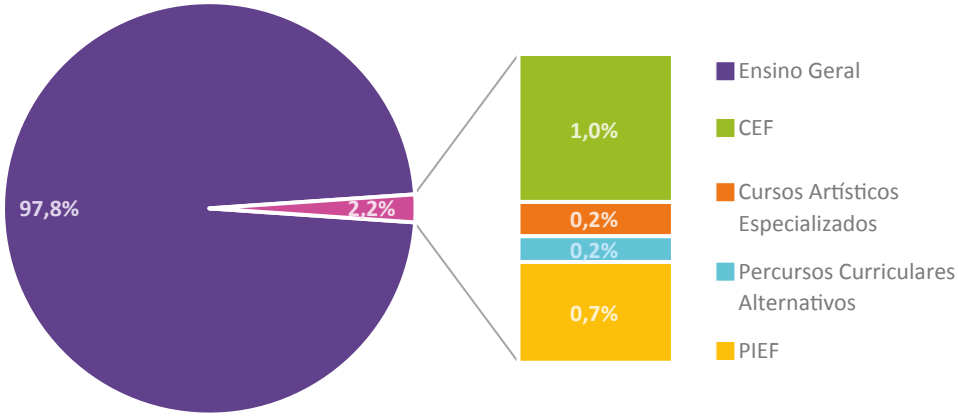
Figura 6.1.29. Alunos a frequentar TEIP (Nº), por NUTS II. Continente



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

A Figura 6.2.30 indica que os alunos do ensino básico em UO com TEIP frequentavam, na sua maioria, o ensino geral (121 824). Nas restantes ofertas formativas, os alunos estavam distribuídos mais equitativamente, ainda que os CEF apresentem um valor maior (1291 alunos) do que as outras ofertas, nomeadamente o Programa Integrado de Educação e Formação (876), os Cursos artísticos especializados (301) e finalmente, com o número mais baixo, os Percursos curriculares alternativos (232).

Figura 6.1.30. Alunos do ensino básico em TEIP (Nº), por oferta formativa. Continente, 2020/21

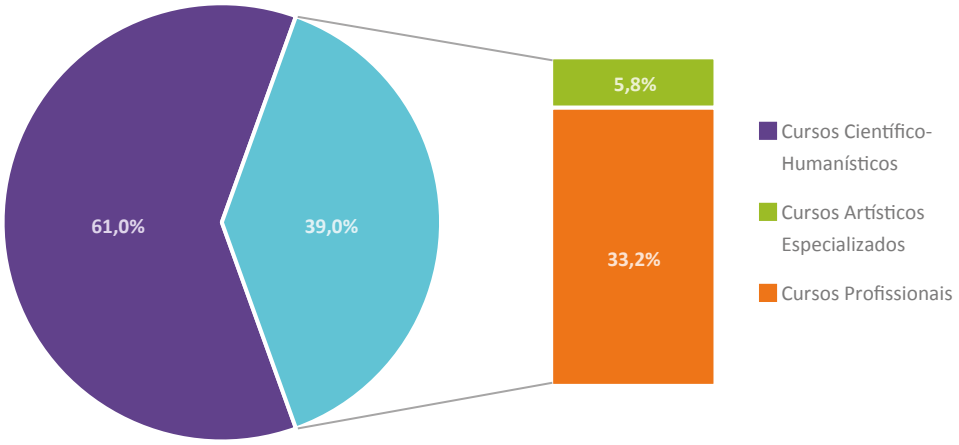


Nota: Não inclui as ofertas educativas e formativas para adultos.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

No que diz respeito ao ensino secundário (Figura 6.1.31.), os alunos que frequentaram unidades orgânicas que integram o programa TEIP, em 2020/2021 encontravam-se principalmente em Cursos científico-humanísticos (13 527), seguindo-se, os dos Cursos profissionais (7301) e, finalmente, os dos Cursos artísticos especializados (1291).

Figura 6.1.31. Alunos do ensino secundário em TEIP (Nº), por oferta formativa. Continente, 2020/2021

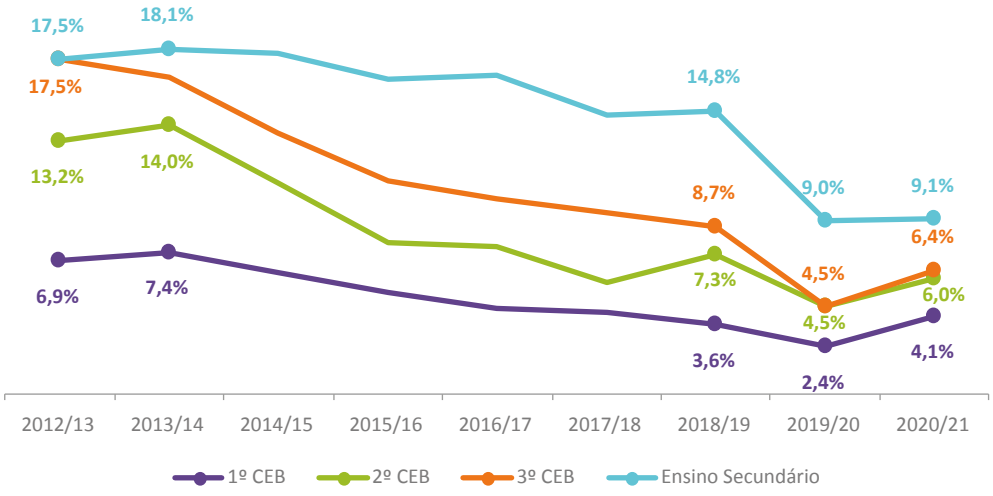


Nota: Não inclui as ofertas educativas e formativas para adultos.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

O Relatório Anual TEIP, 2020-2021, apresenta a taxa de insucesso escolar dos alunos que frequentavam escolas TEIP, considerando os valores alcançados por ano, desde 2012/2013 (Figura 6.1.32). Pode observar-se uma evolução positiva em relação a todos os ciclos do ensino básico, bem como no ensino secundário, ainda que, com algumas oscilações. Apesar da redução do insucesso, relativamente ao início deste período, até 2019/2020, ano em que se revelaram os melhores resultados, no último ano, a taxa de insucesso escolar nas UO TEIP subiu em todos os níveis e ciclos de ensino. No 1º CEB, esta taxa apresenta mais 1,7 pp, no 2º CEB a diferença é de mais 1,5 pp e no 3º CEB de mais 1,9 pp. O ensino secundário foi o que revelou uma menor subida em 2020/2021 (+0,1 pp). É de salientar que, apesar destas subidas, quando comparados com os valores de 2018/2019, em 2020/21 ocorreram valores mais baixos, em todos os níveis e ciclos de ensino, exceto no 1º CEB, o que poderá ser justificado pelo facto de terem sido anos atípicos devido á pandemia COVID-19.

Figura 6.1.32. Taxa de insucesso escolar nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino

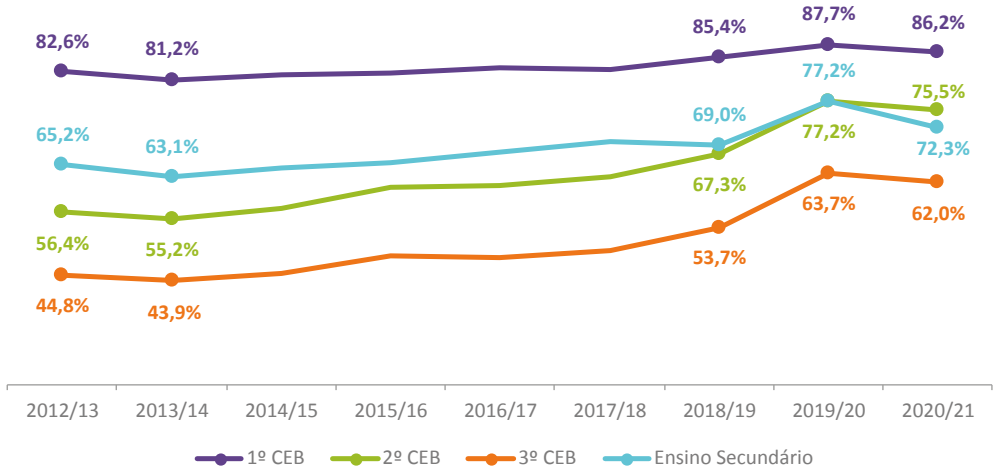


Nota: O cálculo da taxa considerou todos os alunos retidos ou não aprovados no final do 3º período, por ano de escolaridade/ciclo, face ao número de alunos inscritos no ano/ciclo, com exceção dos alunos do ensino básico inscritos em CEF e em PIEF.

Fonte: CNE, a partir de DGE. *TEIP, Relatório Anual, 2020-2021*, 2022

A evolução da taxa de alunos nas UO TEIP com classificação positiva a todas as disicplinas, no final do ano letivo, mostra que desde 2012/2013 esta tem sido positiva em todos os níveis e ciclos de ensino, destacando-se os resultados alcançados em 2019/2020. No último ano da série, relativamente ao anterior, verificou-se uma descida em todo o ensino básico e também no ensino secundário, onde foi mais acentuada (-4,9 pp). É de salientar que, embora tenham ocorrido estes decréscimos, no ano letivo de 2020/2021, os valores foram superiores aos de 2018/2019 (Figura 6.1.33).

Figura 6.1.33. Taxa de alunos com classificação positiva a todas as disciplinas nas UO TEIP, por nível e ciclo de ensino



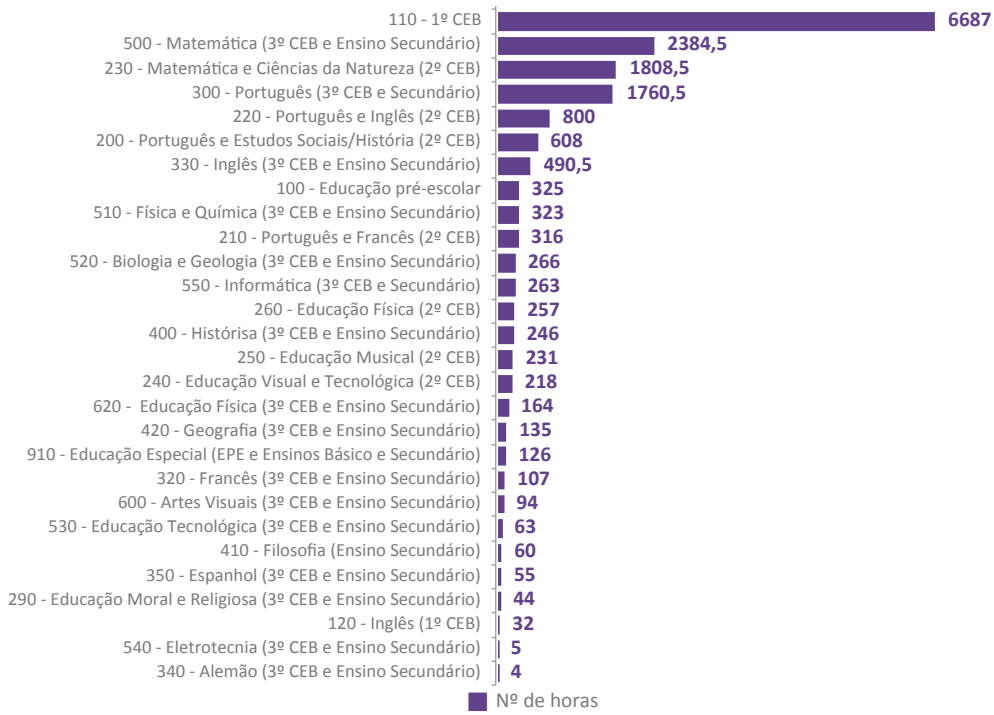
Nota: O indicador considera todos os alunos com classificação positiva a todas as disciplinas, na avaliação final do 3º período, incluindo os alunos inscritos em CEF e em PIEF, no ensino básico.

Fonte: CNE, a partir de DGE. *TEIP, Relatório Anual, 2020-2021*, 2022

Relativamente à afetação de recursos humanos no desenvolvimento das ações de melhoria no âmbito do programa TEIP, as UO que integram o programa beneficiam de medidas de apoio que incluem recursos humanos suplementares e o aconselhamento por especialistas, com o objetivo de responder às suas necessidades, no âmbito dos planos plurianuais de melhoria (DGE, 2022). O plano plurianual de melhoria é o referente de cada UO TEIP para considerar o crédito horário do pessoal docente e dos técnicos especializados necessários para implementar as ações de melhoria.

A Figura 6.1.34 apresenta a quantidade de horas afetas a docentes, por grupo de recrutamento, e permite verificar que, em 2020/2021 os docentes do grupo com o código 110 (1º CEB) foram os que tiveram mais crédito horário TEIP (37,4%), seguido dos do grupo 500, com 13,3% do crédito TEIP, dos do grupo 230, com 10,1% e dos do grupo 300, com 9,8%. No fim da listagem estão os professores de Alemão (grupo 340), com 0,02% do crédito horário. Ainda que com diferentes expressões, salienta-se o envolvimento dos professores, da generalidade dos grupos de recrutamento, na participação das ações desenvolvidas nos TEIP.

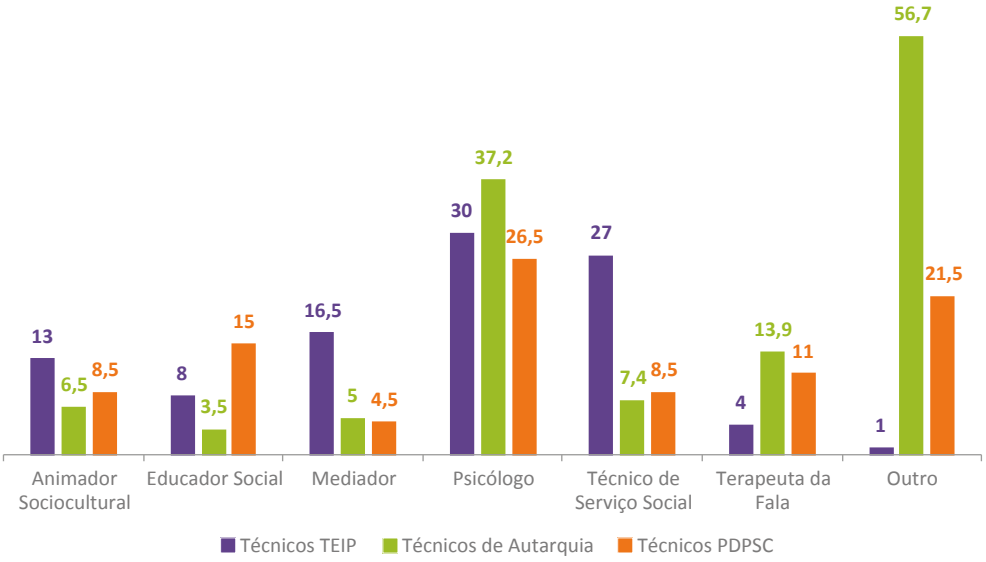
Figura 6.1.34. Horas afetas a docentes utilizando crédito horário TEIP (Nº), por grupo de recrutamento, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de DGE. *TEIP, Relatório Anual, 2020-2021*, 2022

O número total de técnicos especializados afetos às UO com TEIP, em 2020/2021, foi de 99,5, tendo em conta que, por vezes, os técnicos desempenham funções a tempo parcial. A Figura 6.1.35 revela que as escolas TEIP priorizaram a contratação de psicólogos, bem como de técnicos de serviço social. Para além dos técnicos especializados, ao abrigo do crédito horário TEIP, as escolas contaram também com 226 técnicos no âmbito do desenvolvimento de outros projetos, por candidatura no quadro dos Planos de Desenvolvimento Social e Comunitário das autarquias. No ano em questão, os técnicos da autarquia são em maior número (130). Independentemente do tipo de afetação/contratação, entre os técnicos especializados afetos aos TEIP, no topo estão os psicólogos (28,8%), seguidos pelos que foram identificados como tendo outras funções (24,4%) e pelos técnicos de serviço social (13,2%). No final da lista, no que diz respeito a funções desempenhadas, estão os mediadores (8%), embora muito próximo das restantes categorias.

Figura 6.1.35. Técnicos especializados (Nº), por tipo de afetação/contratação e por função desempenhada nos TEIP, 2020/2021



Nota: PDPSC - Plano de desenvolvimento pessoal, social e comunitário.

Fonte: CNE, a partir de DGE. *TEIP, Relatório Anual, 2020-2021,* 2022

A transição para a nova fase de desenvolvimento do programa TEIP implicou uma revisão dos critérios para a integração das escolas nesse programa. Neste contexto, para além dos critérios das edições anteriores, territoriais e relacionados com o perfil socioeconómico dos alunos, bem como os padrões dos resultados escolares, serão também tidos em conta os aspetos relacionados com a incidência de fluxos migratórios e a consequente presença de diversas línguas maternas, em alguns territórios (DGE, 2022).

Neste âmbito, o *Plano 21|23 Escola+,* prevê a inclusão, no programa TEIP, das escolas com elevada percentagem de alunos migrantes e com diversidade de línguas maternas na comunidade escolar, na futura fase 4 dos TEIP. Neste documento é também determinado um reforço extraordinário do crédito horário para as escolas TEIP (Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021, de 7 de julho). Considerando estas determinações e o impacto da pandemia COVID 19, foi reforçada, junto das escolas TEIP, a necessidade de priorizar ações estratégicas para a recuperação de aprendizagens, para que nenhum aluno fique em desvantagem. Foi também decidido que, no ano letivo 2021/2022, o programa passaria a integrar dez novas escolas com elevada percentagem de alunos migrantes e/ou filhos de migrantes e com considerável diversidade de línguas maternas na comunidade escolar, e ainda prorrogar os Planos plurianuais de melhoria 2018-2021, por mais um ano.

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

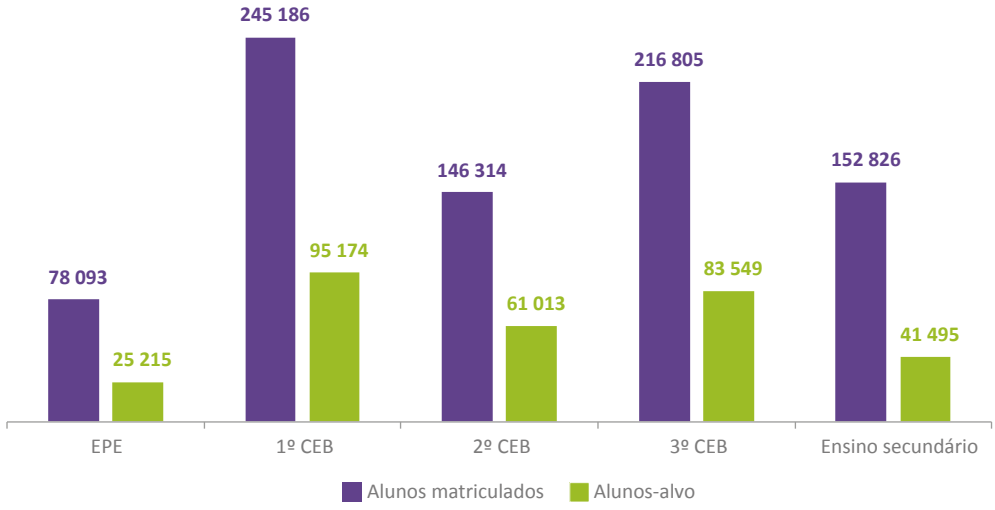
O Programa do XXII Governo Constitucional voltou a colocar o combate ao insucesso e abandono escolares como uma prioridade estratégica no domínio da educação para a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos. Também as *Grandes Opções do Plano para 2020-2030* (Lei nº 3/2020, de 31 de março) priorizam uma política de combate às desigualdades, que obriga à consolidação e alargamento de estratégias anteriores de mérito reconhecido, como é o caso do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), aprovado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março, bem como do Apoio Tutorial Específico, ou da qualificação dos serviços de psicologia, orientação e apoio social escolar.

Desde a sua criação, o PNPSE sustenta a sua ação em práticas de construção de políticas educativas territorializadas que exigem o esforço coletivo de cooperação interinstitucional dos planos estratégicos das Escolas com os Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), os últimos criados na esfera dos poderes locais e intermunicipais. Em 2020/2021, como resposta às desigualdades socioeducativas que a situação pandémica veio agudizar, o PNPSE deu continuidade a essa ação, promovendo o aprofundamento de práticas que se baseiam em lógicas de convergência e de complementariedade dos diversos atores das comunidades educativas. É sob esse propósito que as Escolas foram convidadas a desenhar planos estratégicos de cariz pessoal, social e comunitário[6] para esse ano letivo, seguindo uma lógica de *bottom-up*, isto é, traçando linhas de intervenção que se sugerem adequadas para públicos-alvo identificados como prioritários, tendo em conta as necessidades e problemas diagnosticados localmente. No ano letivo 2020/2021, o sistema educativo português assume, desta forma, como prioridade o aprofundamento de estratégias interventivas para um currículo alargado e pluridimensional, que permitam o desenvolvimento de competências soicioemocionais e pessoais e garantam o bem-estar de todos e de cada um dos alunos, e dá a todas as escolas, que manifestarem interesse, acesso a recursos suplementares de pessoal técnico de diferentes áreas de especialidade, como psicólogos, terapeutas da fala, técnicos de informática, mediadores, educadores sociais, artistas residentes.

O *Relatório A ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19* retrata as medidas implementadas pelas escolas no âmbito dos Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário (PDPSC), destacando-se para além das áreas de intervenção previstas aquando da candidatura – estímulo à inteligência socioemocional e desenvolvimento pessoal; o envolvimento familiar e o envolvimento comunitário – medidas que têm como principal finalidade a promoção do desenvolvimento de competências de leitura, escrita e comunicação, ou outras que valorizem a multiculturalidade e a cidadania, ou as mentorias e tutorias, bem assim como o desenvolvimento de competências digitais, as artes, expressões e cultura e o desenvolvimento de competências de literacia matemática.

De acordo com o referido relatório, os PDPSC foram implementados em 668 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, de Portugal Continental, abrangendo mais de 300 mil alunos, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário, com maior incidência no ensino básico (Figura 6.1.36).

Figura 6.1.36. Alunos envolvidos nas medidas PDPSC (Nº), por nível e ciclo de educação e ensino, 2020/2021



Fonte: CNE, a partir de PNPSE, 2022

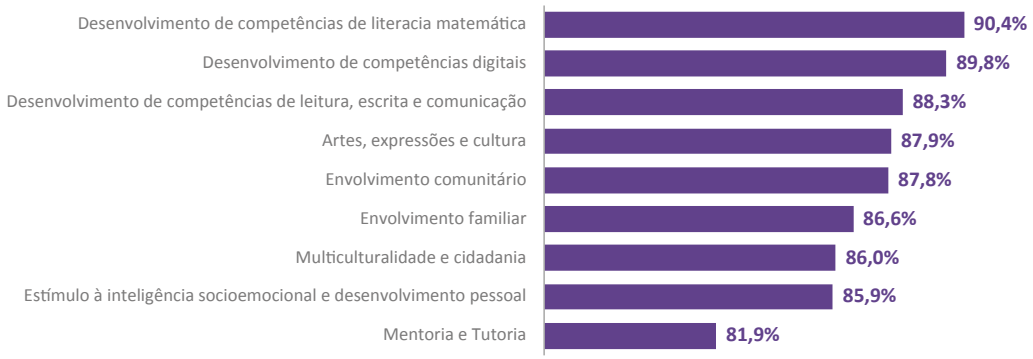
Os motivos que estiveram na génese dos PDPSC estão, sobretudo, relacionados com dificuldades na autorregulação, com a motivação para a aprendizagem e com o domínio de competências socioemocionais, levando a intervenções que pretendem melhorar as lacunas nas rotinas/hábitos de estudo, o fraco envolvimento nas aprendizagens, as dificuldades no comportamento pró-social e na gestão das emoções. Outra área ainda relevante como necessidade de intervenção foi a relacionada com as dificuldades na aprendizagem, nomeadamente, no domínio da leitura e escrita, nos ensinos básico e secundário, ainda que com maior incidência no 1º CEB e na EPE, em que 38% dos alunos foram alvo de intervenção. De referir que os terapeutas da fala assumem a segunda maior percentagem de técnicos contratados pelas escolas no âmbito dos PDPSC, antecedidos pelos psicólogos, o que corrobora esta necessidade de intervenção. A reduzida assiduidade e o

[6] EDITAL do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Abertura de candidatura à apresentação de Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, no âmbito do Plano 21|23 Escola+. https://app.box.com/embed/s/1vbnhshbiwq5tgc5rlhnnv0khehj9w28?sortColumn=date&view=-list

risco de retenção são os motivos apontados como tendo menor relevância na justificação das intervenções, facto que se pode justificar com a tendência de redução das taxas de retenção e abandono escolar observadas nos últimos anos nos ensinos básico e secundário.

O impacto das medidas PDPSC, medido através da perceção dos diferentes atores educativos (diretores, professores e técnicos especializados) foi avaliado como elevado por 80% dos respondentes, destacando-se a avaliação das medidas de Desenvolvimento de competências digitais e de Competências de leitura, escrita e comunicação (Figura 6.1.37). O mesmo relatório incluiu um estudo qualitativo, no qual se pode aceder a relatos de docentes e técnicos especializados que corroboram esta avaliação de impacto.

Figura 6.1.37. Perceções de impacto alto/elevado das medidas PDPSC, 2020/21



Fonte: CNE, a partir de PNPSE, 2022

ProSucesso – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar na Região Autónoma dos Açores

O ProSucesso – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – é um programa de promoção de sucesso escolar na Região Autónoma dos Açores. Tem por principais objetivos impulsionar o sucesso escolar e reduzir a taxa de abandono precoce da educação e formação e como metas principais: i) melhorar as taxas de fequência da educação pré-escolar desde os 3 anos, ii) aumentar as taxas de transição e de conclusão em todos os níveis e ciclos de ensino e iii) reduzir a taxa de abandono precoce da educação e formação.

As iniciativas no terreno, que visam a concretização das metas, promovem a colaboração e mobilizam um conjunto de parcerias, nomeadamente com as famílias, com a ação social e com as autarquias, entre outras instituições da comunidade, cabendo às escolas identificar, através dos seus Planos de ação estratégica, as prioridades e as ações com vista a alcançar os objetivos.

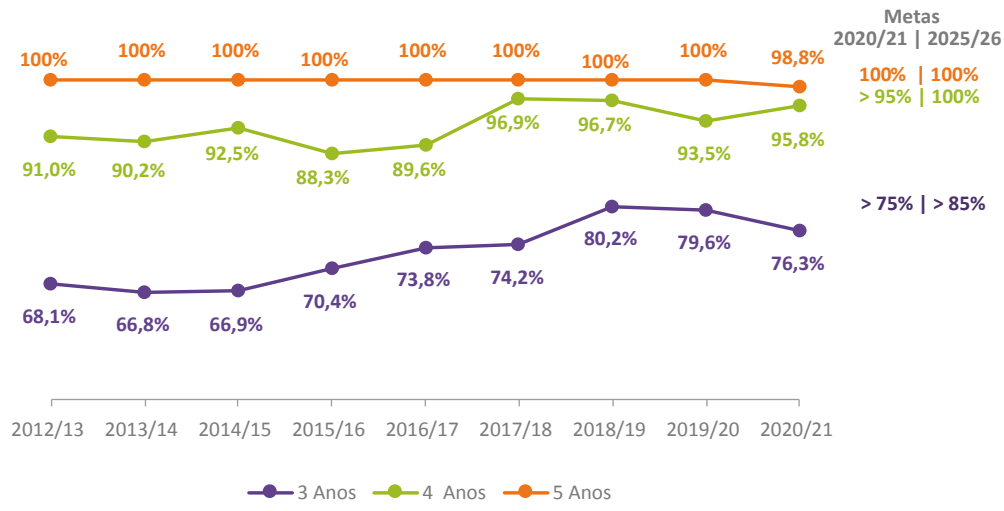
Implementado desde 2015, o ProSucesso perspetivou as suas metas para o ano letivo de 2025/2026, bem como uma avaliação intermédia a realizar em 2020/2021, relativamente à frequência da educação pré-escolar e às taxas de transição e de conclusão dos ensinos básico e secundário.

O Plano organiza-se em três grandes eixos de ação: i) foco na qualidade das aprendizagens dos alunos; ii) promoção do desenvolvimento profissional dos docentes; iii) mobilização da comunidade educativa e dos parceiros sociais; tendo ainda uma diversidade de programas, projetos e medidas relacionados com as tecnologias e os recursos.[7]

A Figura 6.1.38 apresenta a evolução da taxa de frequência da educação pré-escolar, na RAA, desde 2012/2013, bem como as metas definidas no âmbito do ProSucesso. Relativamente à taxa de frequência das crianças com 3 anos, constata-se que, nos últimos dois anos, se deu um ligeiro retrocesso, mas, apesar disso, o valor encontra-se acima da meta definida para a avaliação intermédia (+1,3 pp). No que diz respeito à frequência das crianças com 4 e com 5 anos, observa-se em 2020/2021, no primeiro caso , uma descida relativamente a 2018/2019 e um aumento face ao ano anterior, tendo sido atingida a meta para este ano. No segundo caso, no mesmo ano letivo de 2020/2021, observa-se uma descida, pela primeira vez na série, o que fez com que o valor tenha ficado aquém da meta pré-estabelecida (-1,2 pp).

[7] Sobre os projetos relacionados com as tecnologias ou outros recursos, consultar o capítulo Recursos para a Aprendizagem.

Figura 6.1.38. Evolução da taxa de frequência da educação pré-escolar (%), por idades e metas (%), no âmbito do Plano ProSucesso. RAA



Nota: As taxas de 2020/2021 correspondem ao carregamento realizado a 18 de fevereiro de 2022.

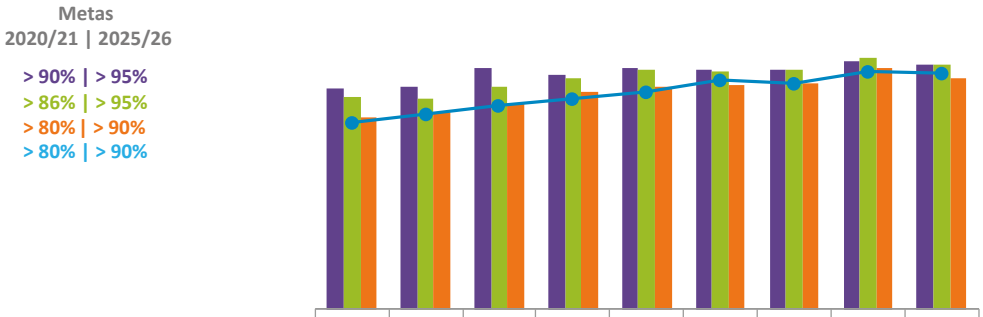
Fonte: CNE, a partir de *ProSucesso, Relatório 2020/2021*, 2022

A taxa de transição nos 1º, 2º, 3º CEB e a taxa de conclusão do ensino básico nos Açores (Figura 6.1.39) decresceu em 2020/2021, embora seja maior em todos os ciclos de ensino do que no ano de início do projeto (2012/2013) e em relação ao ano em que o ProSucesso foi estabelecido (2015/2016), ainda que, ao longo do percurso, os 1º e 2º CEB apresentem algumas oscilações.

É de salientar o aumento que ocorreu nesta taxa em 2019/2020, apesar de ter sido um ano atípico, devido à crise pandémica (ProSucesso, 2022). É também de referir que, no último ano, a taxa de transição, nos três ciclos do ensino básico, bem como a taxa de conclusão do mesmo nível são superiores a 2018/2019.

As taxas representadas na figura, embora apresentem um decréscimo, revelam valores acima das metas pré-definidas para a avalição intermédia do ProSucesso, em 2020/2021, e encontram-se próximas da meta ou na meta, no caso dos valores determinados para 2025/2026.

Figura 6.1.39. Evolução das taxas de transição (%), por ciclo de ensino, e de conclusão (%) do ensino básico e metas (%) no âmbito do ProSucesso. RAA



	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21[3]
1º CEB [1]	86,1%	87,1%	94,2%	91,5%	93,8%	93,3%	93,5%	97,0%	95,2%
2º CEB [1]	83,0%	82,4%	87,0%	90,4%	93,4%	92,6%	93,4%	98,1%	95,6%
3º CEB [1]	75,1%	76,8%	80,2%	85,1%	87,1%	87,5%	88,0%	94,2%	90,1%
Conclusão do Ensino Básico [2]	73,0%	76,4%	79,2%	82,4%	84,7%	89,3%	88,3%	92,6%	92,2%

Notas: [1] Ensino geral.

[2] Inclui a formação vocacional/profissionalizante.

[3] As taxas de 2020/2021 correspondem ao carregamento realizado a 18 de fevereiro de 2022.

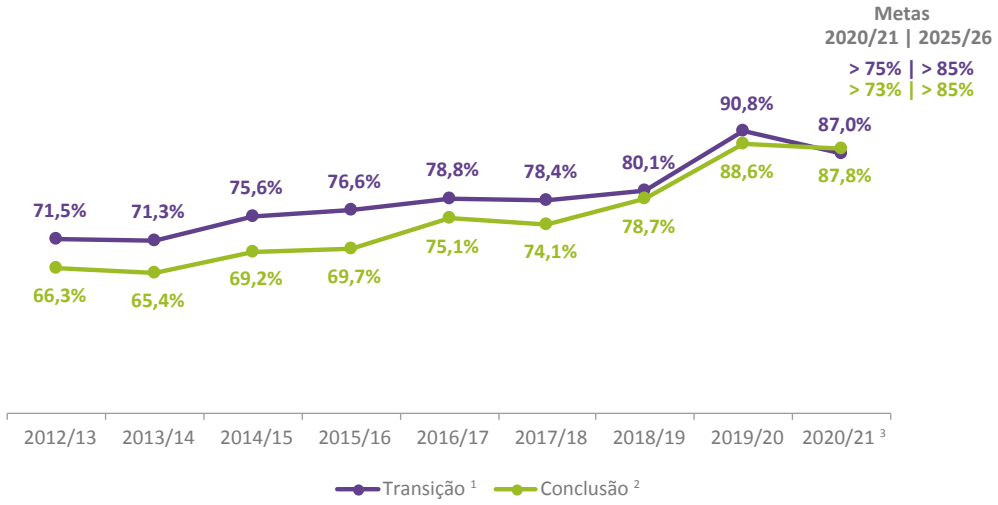
Fonte: CNE, a partir de *ProSucesso, Relatório 2020/2021*, 2022

As taxas de transição e de conclusão do ensino secundário na RAA, apresentadas na Figura 6.1.40, bem como as metas definidas no âmbito do ProSucesso, permitem observar um aumento em todos os anos letivos, exceto em 2013/2014 e 2017/2018, anos em que se registaram ligeiras descidas, verificando-se, no último ano, uma diminuição mais acentuada.

Quer no caso da transição, quer no da conclusão, foram alcançadas as metas definidas para 2020/2021, e mesmo as previstas para 2025/2026. A meta relativa à a taxa de transição foi alcançada a partir de 2014/2016 e a da conclusão em 2016/2017.

À semelhança do que aconteceu no ensino básico, no ano letivo de 2019/2020 ocorreu um aumento mais expressivo nas duas taxas em análise, seguido da já referida diminuição no ano letivo sequente.

Figura 6.1.40. Evolução das taxas de transição e de conclusão no ensino secundário e metas (%) no âmbito do ProSucesso. RAA



Notas: [1] Cursos científico-humanísticos.

[2] Cursos científico-Humanísticos, profissionais e profissionalizantes.

[3] As taxas de 2020/2021 correspondem ao carregamento realizado a 18 de fevereiro de 2022.

Fonte: CNE, a partir de *ProSucesso, Relatório 2020/2021*, 2022

A Tabela 6.1.3 apresenta uma síntese da multiplicidade dos projetos integrados no ProSucesso, nas suas múltiplas vertentes de intervenção na deteção e resolução das dificuldades e desafios, bem como as ações empreendidas, o número de UO, o número de professores e de alunos envolvidos e as parcerias estabelecidas. Desta informação, sobressai a diversidade de públicos-alvo das ações, quer ao nível dos alunos, quer ao nível dos docentes e da sua formação, mas também dos domínios de incidência dos projetos e das suas ações, tendo em vista a melhoria da qualidade das aprendizagens e o atingir das metas perspetivadas para 2025/2026.

Tabela 6.1.3. Abrangência dos programas, projetos e medidas em curso no âmbito do ProSucesso. RAA, 2020/2021

	Programas/projetos/ medidas	Abrangência
Eixo I – Foco na Qualidade das aprendizagens dos alunos	Plano Regional de Leitura (PRL)	8ª fase regional do "Concurso Nacional de Leitura" – 16 UO inscritas e aquisição de obras da "Lista de obras recomendadas pelo Plano Regional de Leitura ". Nova lista de obras – 289 títulos
	Programa Fénix – Açores	Implementação autorizada apenas nos anos não abrangidos pelo novo Currículo Regional da Educação Básica (9º ano), o qual mobiliza medidas similares 4 UO, 9 projetos, número total de anos de escolaridade abrangidos em cada UO e disciplina, 726 alunos de 32 turmas
	Mediadores para o Sucesso Escolar	10 UO; 454 alunos, 283 dos quais em continuidade de intervenção, os restantes 171 foram novos no programa
	Ensino especializado em Desporto	15 escolas; 665 alunos (345 do 2º CEB e 320 do 3º CEB) 54 turmas (modalidades de futebol, futsal, basquetebol, badminton, voleibol, natação, atletismo, desportos da natureza, ginástica, ténis de mesa e judo)
	Prémio "Ousar, Intervir, Melhorar"	Escola Básica Integrada com um projeto (1º prémio); 22 turmas, da EPE ao 6º ano de escolaridade, 358 crianças e jovens, de uma EB1/JI e de uma EB1/2
Eixo II – Promoção e Desenvolvimento profissional dos Docentes	Programa de Formação e Acompanhamento Pedagógico de Docentes da Educação Básica (PFAPDEB)	**Educação Pré-Escolar** – 4 UO (continuidade); Oficina de formação "*Propostas enriquecedoras para a aprendizagem da leitura e da escrita na EPE*" (6 UO); Gravação do *Aprender em Casa* – 2ª temporada (32 episódios, 25min. de duração, cada) **1º CEB – Português** – 1 – Diagnóstico de necessidades e delineamento de planos de ação para as Unidades Orgânicas da Ação Concertada – Definição de planos de ação, sessões formativas de curta duração, sessões de acompanhamento pedagógico (sala de aula), construção de sequências didáticas e disponibilização de recursos pedagógicos; 2 – Programa Caminhos para aprender Português – 13 UO, 2 cursos (35 h e 25 h) **2º CEB – Português** – Incidência prioritária 4 UO, tendo por base uma oficina de formação de 40 h (26 professores). Dinamizada uma oficina de 50 h em outras UO, e ainda desenvolvida formação em 2 outras escolas de São Miguel (35 h) **3º CEB – Matemática** – o PFAPDEB estendeu-se aos docentes do 9º ano e contemplou o projeto de Ação Concertada, 7 escolas de S. Miguel e da Terceira, entre as quais 3 secundárias. 135 professores até fevereiro (A partir de 9 de fevereiro, o Ofício Circular S-GSR/2021/70 possibilitou aos docentes que optassem por continuar ou não a formação) **PACIS XXI – Projetar a Área Curricular de Inglês para o século XXI** – Linhas orientadoras do projeto: reorganizada a equipa e nomeado um interlocutor em cada uma das unidades orgânicas da RAA ; 3 inquéritos junto dos docentes para aferição da utilidade e qualidade das ações (disponibilização de recursos; organização/desenvolvimento de Ações de Curta Duração; realização de reuniões, dinamização de trabalho colaborativo; ...) **Inglês 3º CEB/secundário –** Em Prol do Sucesso na Aula de Inglês – Explorando Possibilidades, 50 horas (3 aplicações). Inicialmente, docentes de 7 escolas, posteriormente, após alteração do critério de seleção, 13 docentes, de 5 escolas.
	Oficina de formação *Metodologias ativas no ensino da Física e da Química*	51 formandos: 1 turma – Ilha Terceira (3 UO); 1 turma (1 UO de S. Miguel) e 1 turma – (+ 3 escolas de S. Miguel). Após 9 de fevereiro, devido à frequência da formação passar a opcional, o número de formandos passou a 19. 582 alunos (7º, 8º 9º e 10 anos de escolaridade e PROFIJ)
Eixo III – Mobilização da comunidade Educativa	Parceria de Intervenção Comunitária "Sucesso Educativo – Escola, Comunidade, Família" (PIC)	Todas as UO dos concelhos de Lagoa, de Vila Franca do Campo, de Nordeste, Povoação e Ribeira Grande e ainda duas EBI e uma ES

(continuação)

	Programas/projetos/ medidas	Abrangência
Inovação Pedagógica	Novas Rotas	O ProSucesso integra a Comissão de Acompanhamento e Avaliação do *Novas Rotas* Em 2020/21, estiveram no projeto 50 crianças, 3 – 12 anos, divididas por 3 grupos: EPE – 25 crianças (3 -5 anos); Núcleo de Iniciação (1º e 2º anos) – 13 alunos – 6, 7 ou 8 anos e Núcleo de Autonomia (3º, 4º e 5º anos) – 12 discentes, 8 – 12 anos
	Eu Aprendo	EBS de Velas – 59 alunos: 7 alunos pela 1.ª vez/ 1º ano; 19 pela 2.ª vez/ 2º ano; 18 pela 3.ª vez/ 3º ano e 12 pela 4.ª vez/4º ano, bem como 3 alunos integrados no Regime Educativo Especial socioeducativo 3 professores a tempo inteiro, além de 1 docente de apoio e 1 docente de Inglês; 3 professores de Educação Especial e, posteriormente, 1 docente do 1º cEB
Outros	Prof DA – 1º CEB	Todas as UO dos Açores com 1º CEB (30) e participação de 3 instituições de ensino particular de S. Miguel 1º e 2º anos de escolaridade (Incidência); 3º e 4º (Acompanhamento) 52 Prof DA: 3 Prof DA para UO de maior dimensão (+ de 100 alunos por ano de escolaridade); 2 Prof DA para as UO de dimensão média e 1 Prof Da para as UO com menor dimensão. Com exceção de uma UO em que a Prof DA era titular de uma turma com 2 níveis, nas restantes os Prof DA foram integralmente no projeto No contexto da pandemia COVID-19, em 2020/2021, o Projeto Prof DA foi alargado ao nível de difusão televisiva e das redes sociais, através da temporada 2 do programa *Aprender em Casa* (parceria entre RTP Açores e a Secretaria Regional da Educação e Cultura do Governo dos Açores, em articulação com a Direção Regional da Educação e com o apoio da Universidade dos Açores)
	Prof DA – 2º CEB	6º ano de escolaridade (Incidência) e 5º ano de escolaridade (Apoio) Oficina de formação – Matemática Passo a Passo: Estratégias de Superação de Dificuldades para o 2º CEB, frequentada por 39 Prof DA de todas as 30 UO da rede de escolas públicas da RAA 5º ano (conclusão do Caderno do Aluno); o 6º ano (elaboração do Caderno do Aluno)

Fonte: CNE, a partir de *ProSucesso, Relatório 2020/2021*, 2022

6.2. Medidas de equidade para o ensino superior

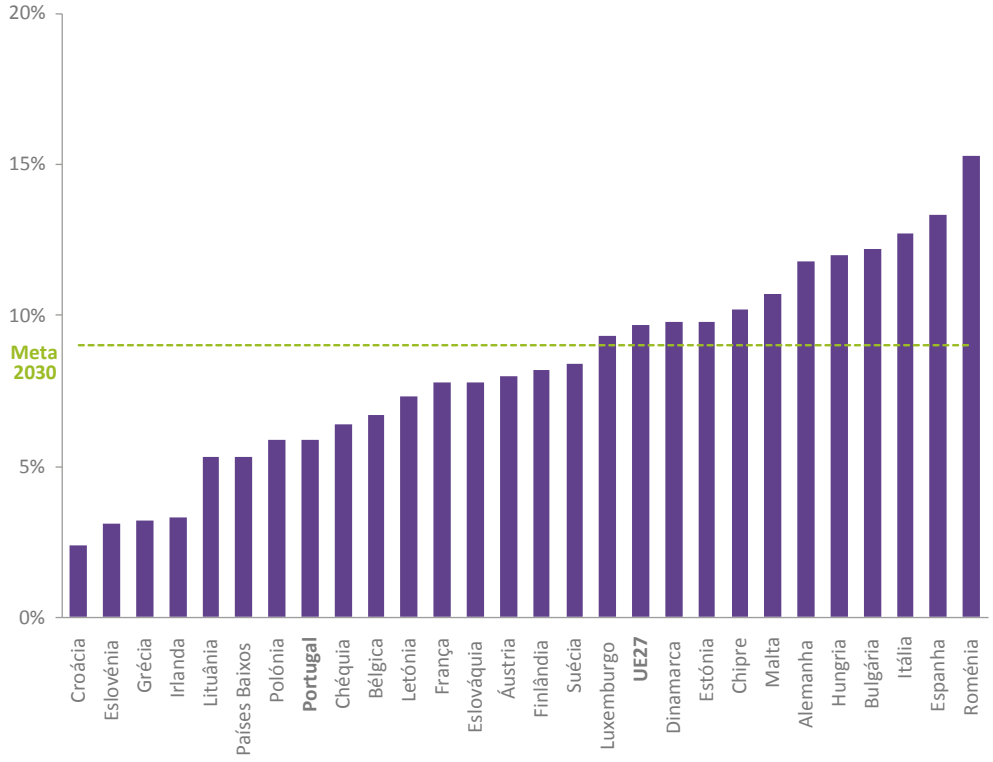
A educação superior reveste-se de uma importância fundamental para a sociedade e para os cidadãos. Apesar disso, muitas vezes as possibilidades de acesso e de frequência, com sucesso, são dificultadas por fatores que tornam os indivíduos mais vulneráveis ou desfavorecidos, não lhes permitindo uma formação mais completa que lhes proporcione o acesso a melhores condições profissionais, sociais e de realização pessoal. Entre os aspetos que condicionam o acesso ao ensino superior, encontram-se, em primeiro lugar, a falta de recursos económicos para financiar os estudos, as dificuldades decorrentes do afastamento do domicílio de origem e diversas complexidades relacionadas com a especificidade dos contextos em que os estudantes se inserem (*European Comission*, 2020a).

Existe uma multiplicidade de fatores que afetam a taxa de abandono no ensino superior, no entanto, os fatores socioeconómicos merecem especial atenção e devem ser analisados de forma articulada. Para além de condicionarem o acesso, afetam, também, o percurso escolar no ensino superior. As diferentes taxas de abandono, conforme os subsistemas, ou a taxa de abandono mais elevada em determinados cursos e mesmo em áreas de formação, parecem estar relacionadas com fatores socioeconómicos, entre outros. (Sá et al., 2021).

A meta estabelecida pela UE, no que se refere ao abandono da educação e formação, por parte dos jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, estipula que essa percentagem deve ser inferior a 9%, até 2030. Na Figura 6.2.1 é observável que a média da UE27, em 2021, foi de 9,7 %, portanto ainda aquém da meta predefinida. Os diferentes Estados Membros apresentam uma grande diversidade de valores, desde 2,4%, na Croácia, até 15,3%, na Roménia. Portugal encontra-se entre os 16 países que já atingiram a meta. Os países com a percentagem mais baixa de abandono da educação e formação, entre os jovens deste grupo etário, foram a Croácia (2,4%), a Grécia (3,1%) e a Irlanda (3,2%).

Segundo dados do Eurostat, Portugal registou uma redução percentual (-17,1 pp) entre 2011 e 2021, alcançando neste último ano a meta definida para 2030. No entanto, considerando a multiplicidade de aspetos que podem levar à alteração desta percentagem, nos quais se inscrevem os fatores socioeconómicos, vivendo-se atualmente tempos de alguma incerteza em termos financeiros, parece necessário o esforço continuado, no sentido de mitigar desigualdades e promover as melhores condições para a educação e formação dos jovens.

Figura 6.2.1. Percentagem da população entre os 18 e o 24 anos que abandonou a educação e a formação. UE27, 2021



Fonte: CNE, a partir de *Eurostat Statistics*, atualização de 27-09-2022

Em Portugal, existem diversos apoios a estudantes de estratos socioeconómicos mais vulneráveis, nomeadamente através do Sistema de Ação Social Escolar no Ensino Superior, no propósito de proporcionar a todos melhores condições para estudar, para que nenhum estudante seja excluído do ensino superior por falta de recursos financeiros. Neste contexto são disponibilizados serviços, atribuídos benefícios sociais e concedidos apoios económicos aos estudantes, entre os quais bolsas de estudo e concessão de empréstimos, acesso à alimentação e ao alojamento, serviços de informação, de reprografia, apoio ao nível dos recursos e dos materiais escolares, bem como o acesso a serviços de saúde, a auxílios de emergência, a benefício anual de transporte e ao apoio a atividades culturais e desportivas.

No ensino superior, os estudantes podem também beneficiar de diversos auxílios a nível regional, local ou outros, para além das medidas de equidade que se inscrevem no Sistema de Ação Social Escolar, incluindo o apoio a estudantes oriundos das Regiões Autónomas.

Bolsas de Estudo

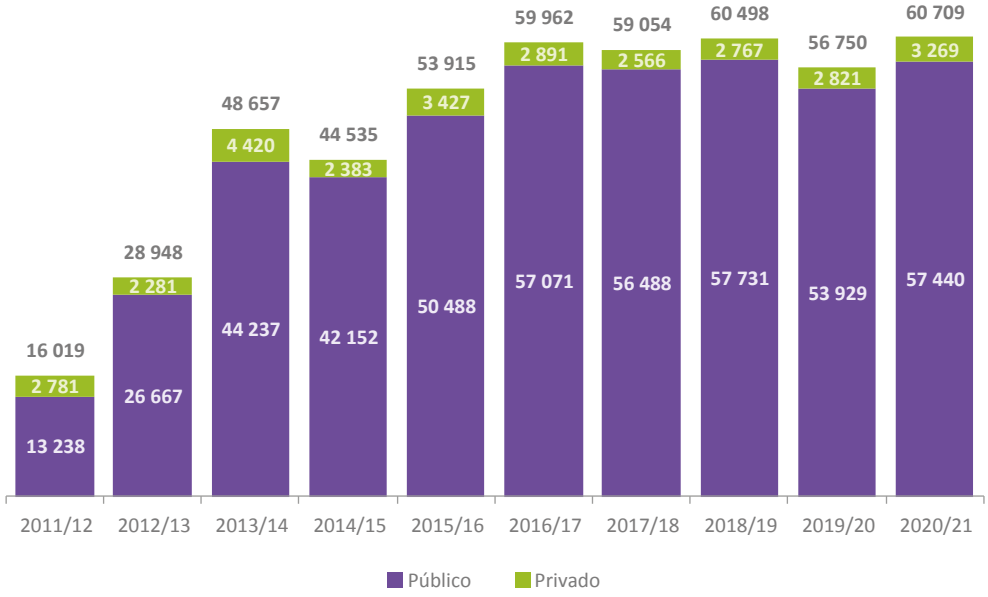
Para a frequência de cursos ministrados em Instituições do Ensino Superior e no âmbito de apoios sociais são atribuídas bolsas de estudo aos estudantes que frequentam cursos técnicos superiores profissionais e a estudantes em ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciatura ou de mestrado, ou para a frequência de um estágio profissional de carácter obrigatório. Este apoio financeiro, que é atribuído para um ano letivo completo (salvo algumas exceções previstas), comparticipa as despesas relacionadas com a frequência do ensino superior e tem como destinatários os estudantes inseridos em agregados familiares com recursos reduzidos. O relatório *Evaluation of the higher education grant system for less privileged students in Portugal* refere efeitos significativos da atribuição de bolsas aos estudantes, nomeadamente na redução das desistências, no aumento da probabilidade de os estudantes se formarem no tempo de duração do curso e, em alguns casos, no aumento da probabilidade de se formarem (Guthmuller & Meroni, 2020).

As condições para atribuição de bolsa encontram-se definidas no Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior, tendo sido aprovada, em 2021, uma revisão deste mesmo regulamento (Despacho nº 9276-A/2021, de 20 de setembro)[8]. O regulamento revisto neste normativo, para além de alargar os apoios sociais que são atribuídos aos estudantes, prevê ainda a manutenção das normas transitórias que adaptavam a aplicação deste regulamento à situação pandémica, tais como a consolidação dos mecanismos de atribuição automática de bolsas, nomeadamente no caso dos estudantes que concluiram o ciclo de estudos no ensino superior e prosseguem estudos e dos que ingressam no ensino superior, tendo sido beneficiários do 1º escalão do abono de família no ensino secundário.

Na Figura 6.2.2 pode observar-se que, na ultima década, o número de bolseiros no ensino superior aumentou, ainda que tenha diminuído em alguns dos anos letivos relativamente ao ano anterior, nomeadamente em 2014/2015, 2017/2018 e 2019/2020. Sobressai que o maior valor global foi atingido justamente em 2020/2021 (+ 6,9 % do que no ano anterior), ultrapassando o número de 2018/2019, o maior contabilizado antes. Tanto no setor público como no privado, o número de bolseiros aumentou no último ano (mais 6,5%, no público e mais 15,8%, no privado), mas ficou abaixo de outros anos da década: no caso do setor público, o de 2018/2019, e no caso do setor privado, o de 2013/2014, que nesses anos registaram os maiores valores.

[8] Sobre o valor das bolsas ou sobre os quadrantes que combinam os valores das propinas e das bolsas, consultar o capítulo Recursos Financeiros.

Figura 6.2.2. Bolseiros do ensino superior (Nº), por natureza institucional. Portugal



Nota: 1. Estão contabilizados os bolseiros de ação social do ensino superior, os bolseiros da FCT, os bolseiros de outro estabelecimento nacional.

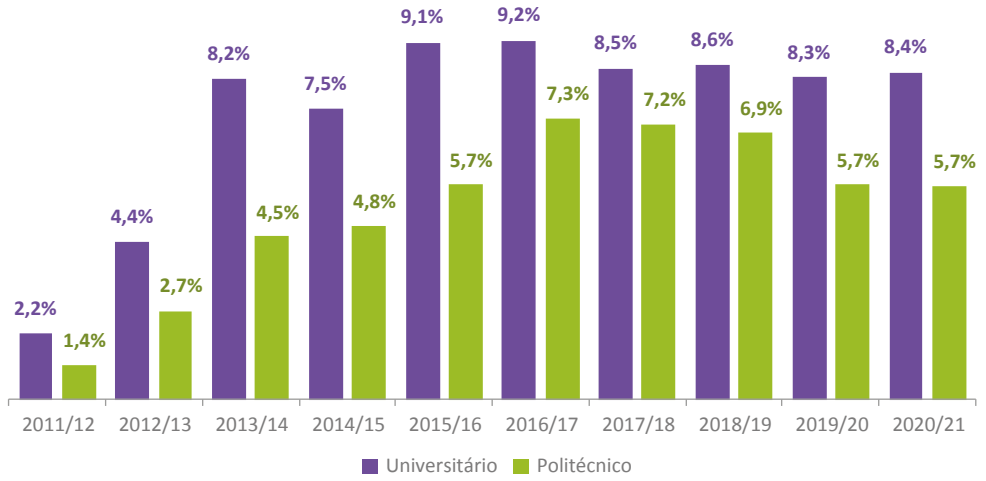
2. Não estão contabilizados os bolseiros de estabelecimento estrangeiro e os bolseiros do estabelecimento de ensino superior português (fora do âmbito da ação social do ensino superior).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Quando comparadas as percentagens de estudantes bolseiros por subsistema de ensino, ao longo da última década (Figura 6.2.3), observa-se que o ensino universitário apresenta maior percentagem do que o ensino politécnico, em todos os anos. Nos últimos dois anos, a diferença da percentagem de bolseiros nos dois subsistemas está próxima, sendo de 2,6 pp, em 2019/2020 e de 2,7 pp, no ano seguinte.

É de salientar que as percentagens de bolseiros mais altas, em ambos os subsistemas, se registaram em 2016/2017 e que as mais baixas ocorreram no ano inicial da série. O ensino universitário revela uma tendência mais estável, no que diz respeito à percentagem de estudantes com bolsa, enquanto o ensino politécnico apresenta uma diminuição expressiva em 2019/2020 e mantém a mesma percentagem no ano seguinte (5,7%).

Figura 6.2.3. Bolseiros do ensino superior (%) por subsistema de ensino. Portugal



Notas: 1. Estão contabilizados os bolseiros de acção social do ensino superior e os bolseiros de outro estabelecimento nacional.

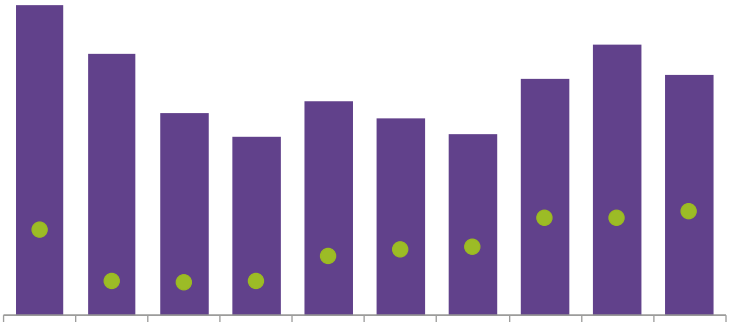
2. Não estão contabilizados bolseiros da FCT, os bolseiros de estabelecimento estrangeiro e os bolseiros do estabelecimento de ensino superior português (fora do âmbito da ação social do ensino superior).

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Para apoiar os estudantes de formação avançada e promover o desenvolvimento de trabalhos de investigação nas mais variadas áreas, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) atribui bolsas de estudo para financiamento de atividades de investigação conducentes à obtenção do grau académico de doutor, em programas a concretizar em Portugal ou no estrangeiro.

A Figura 6.2.4 mostra a evolução do número de candidaturas e aprovações das bolsas de doutoramento nos últimos dez anos. Observa-se que o número de candidaturas teve um decréscimo se se comparar o valor de 2021 com o do início da série, o mesmo acontecendo face ao ano anterior. No caso das bolsas concedidas, a tendência é de aumento após o ano de 2013, até 2019, com uma ligeira descida em 2020, para voltar a aumentar em 2021 (+ 93 bolseiros). Nos dois últimos anos a taxa de aprovação foi de 35,9% e de 43,0%, respetivamente.

Figura 6.2.4. Candidaturas e bolsas de doutoramento aprovadas pela FCT em concursos individuais (Nº). Portugal.



	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Candidaturas submetidas	4367	3673	2836	2505	3004	2763	2540	3333	3797	3381
Candidaturas aprovadas	1198	466	453	472	824	915	950	1366	1362	1455

Fonte: CNE, a partir da FCT, 2022

Em 2021, foram ainda atribuídas 50 bolsas no âmbito do Concurso para Atribuição de Bolsas de Investigação para Doutoramento DOCTORATES 4 COVID-19, 33 bolsas pelo Concurso de Bolsas de Investigação para Doutoramento Maria de Sousa e 1467 Bolsas excecionais de Mitigação de impactos da COVID-19[9] nas atividades de investigação (Regulamento nº 560-A/2021, de 17 de junho).

Programa +Superior

O Programa +Superior apoia e incentiva, com a atribuição de bolsas de mobilidade, estudantes economicamente carenciados que pretendam ingressar no ensino superior e frequentar IES localizadas em territórios onde se verifica uma baixa pressão demográfica, para as quais a procura tende a ser menor, implicando a deslocação do seu local de residência. Os seus destinatários podem ser estudantes que frequentam cursos de formação inicial, designadamente cursos técnicos superiores profissionais, ciclos de estudos de licenciatura e ciclos de estudo integrados de mestrado, com a condição de residirem numa região diferente daquela em que se situa a Instituição de Ensino Superior pública abrangida pelo Programa.

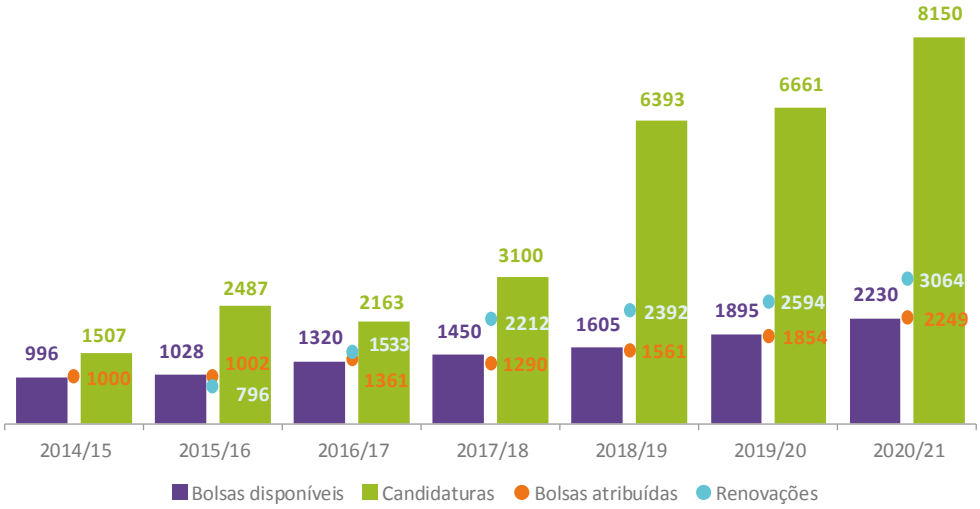
Estas condições decorrem da redefinição do programa, em 2016/2017, na qual, para além de se manter a atribuição de bolsas de mobilidade para os jovens que frequentavam IES do ensino público em regiões do país com menor procura e baixa pressão demográfica, foi definido que as bolsas se destinavam a estudantes oriundos de famílias carenciadas; que o programa deixava de circunscrever-se a estudantes que ingressam no ensino superior através do concurso nacional de acesso; que o programa abrangia estudantes que se deslocam entre NUTS III de menor pressão demográfica e que o seu âmbito territorial era alargado, abrangendo também os estudantes residentes no Algarve e nas Regiões Autónomas. A par destas alterações, teve lugar um reforço do número de novas bolsas e do investimento no valor anual de cada bolsa, que passou a ser de 1700 euros, a partir de 2019/2020.

Em 2020, foi aprovado o Regulamento do Programa +Superior para o ano letivo 2020-2021 (Despacho nº 7647/2020, de 4 de agosto) que, entre outras determinações, fixou em 2230 o total de novas bolsas disponíveis (mais 335 do que no ano anterior), distribuído pelas NUTS II.

[9] Prorrogação de bolsas que estavam em curso e foram afetadas pela pandemia da COVID-19, tendo sido celebrados novos contratos de bolsa excecional.

A Figura 6.2.5 mostra que, em 2020/2021, o Programa +Superior atribuiu mais 1249 novas bolsas de estudo, do que em 2014/2015, ano inicial do programa. Face ao ano letivo anterior, deu-se um aumento de 21,3% de novas bolsas. O número de candidaturas aumentou em todos os anos letivos, com exceção de 2016/2017, em que se registou uma ligeira diminuição (-13,0%), subindo nos três anos seguintes, com maior expressão em 2018/2019 e no último ano. Também as renovações de bolsas já atribuídas tem aumentado, desde o segundo ano do programa, tendo sido em 2020/2021, mais 18,1 % do que no ano transato.

Figura 6.2.5. Evolução das bolsas de mobilidade no âmbito do Programa +Superior (Nº). Portugal



Fonte: CNE, a partir de DGES, 2022

Medidas para estudantes com necessidades especiais

No quadro dos princípios de um sistema de educação e formação profissional inclusivo, que possibilite o acesso equitativo a uma educação de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida, a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025 (ENIPD 2021-20225), aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros nº119/2021, de 31 de agosto, define uma série de objetivos estratégicos para o reforço da educação e da formação, independentemente da situação pessoal ou social dos estudantes, no sentido de encontrar respostas que proporcionem a aquisição de um nível superior de qualificação, facilitador da inclusão social e da realização pessoal a que todos têm direito.

Embora esta problemática atravesse transversalmente o documento, existem dois eixos estratégicos com objetivos diretamente relacionados com a educação inclusiva.

Com o desígnio de promover a equidade no acesso e a frequência do ensino superior em condições de igualdade, existe uma série de medidas destinadas a estudantes com necessidades especiais, quer no que diz respeito a condições específicas para ingresso, quer na concessão de apoios financeiros, e também na produção de recursos educativos e outros dispositivos apropriados às medidas necessárias para estes estudantes.

De forma a possibilitar a recolha de informação sobre os números de estudantes inscritos e diplomados, com necessidades especiais, bem como de identificar as condições de que dispõem as IES para apoio a estes alunos, a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) aplica, anualmente, um *Inquérito* às Necessidades Especiais de *Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior,* bem como um *Inqu*érito às *Necessidades Especiais nos Estabelecimentos de Ensino Superior – caracterização da situação educativa do aluno*[10].

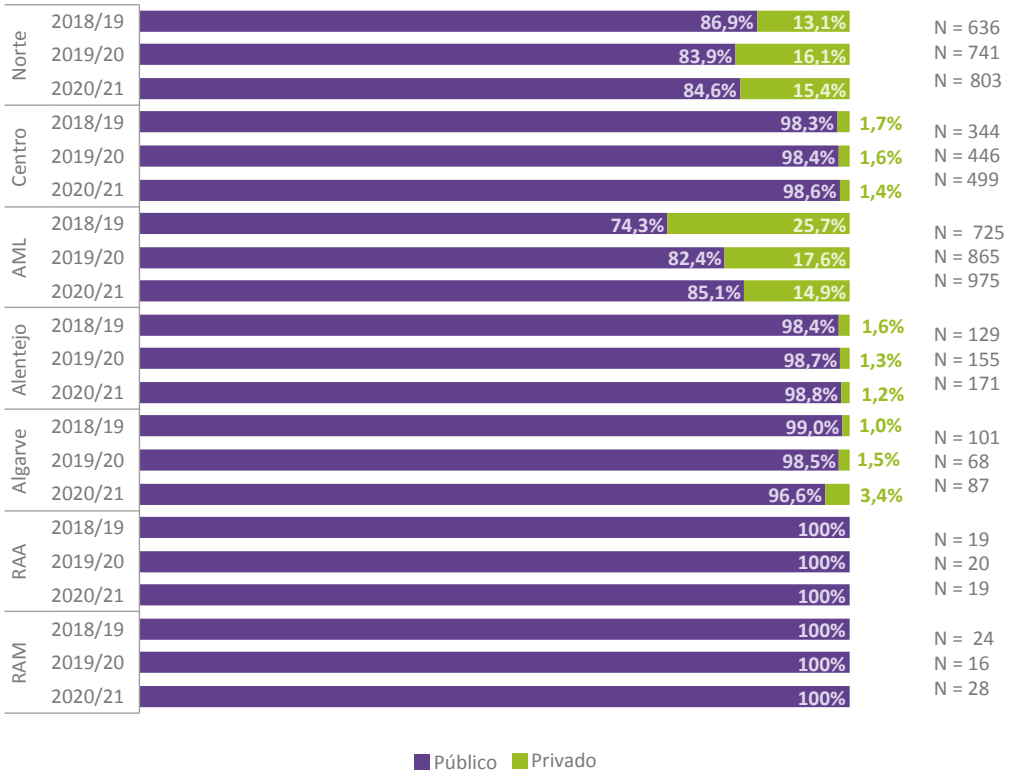
[10] Cf. Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2020/2021 e o Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior – caracterização da situação educativa do aluno – 2020/2021, deisponíveis em https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/.

A evolução do número de alunos com necessidades especiais inscritos, no ensino superior, que é apresentada na Figura 6.2.6, mostra a respetiva percentagem, nos últimos três anos letivos, por NUTS II, de acordo com a natureza do estabelecimento de ensino. Durante este período, o valor numérico aumentou em todas as regiões, exceto no Algarve, onde diminuiu e na Região Autónoma dos Açores, em que se manteve. Em todas as regiões do Continente, os estudantes com necessidades especiais estavam inscritos maioritariamente no ensino público.

Em 2020/2021, estiveram inscritos em estabelecimentos de ensino público 2582 estudantes com necessidades especiais, dos quais 89,1% no ensino público e 10,9% no ensino privado. Comparativamente ao ano letivo anterior, observa-se um aumento global de 271 estudantes (+ 11,7%), que ocorreu apenas no ensino público, uma vez que no ensino privado se manteve o mesmo valor.

No último ano, no que diz respeito à distribuição geográfica destes estudantes, havia mais inscritos na Área Metropolitana de Lisboa, no Norte e no Centro, mantendo-se a tendência do ano anterior. Recorde-se que estas são também as regiões com maior número de IES.

Figura 6.2.6. Estudantes com necessidades especiais inscritos (%), por NUTS II e por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal

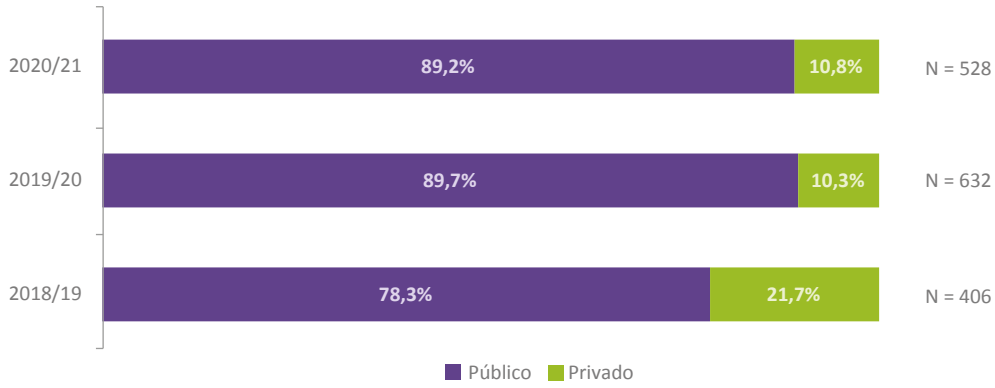


Nota: N = Nº de estudantes com necessidades especiais inscritos.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Relativamente a 2020/2021 são indicados 528 diplomados em estabelecimentos de ensino superior, com necessidades especiais (Figura 6.2.7), dos quais uma larga maioria no ensino público, à semelhança do que aconteceu no ano anterior, registando-se, no entanto, um decréscimo global de 104 diplomados, isto é, menos 16,4%.

Figura 6.2.7. Estudantes com necessidades especiais de educação diplomados (%), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



Nota: N = Nº de estudantes com necessidades especiais diplomados.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2022

Em 2020/2021, no que diz respeito a medidas promotoras de inclusão, de acordo com os dados da DGEEC, 67 das 104 IES que responderam ao Inquérito dos estabelecimentos de ensino superior portugueses dispunham de regulamentação específica para estudantes com necessidades especiais (64,4%). Em 44 IES (42,3%) existia regulamento ou estatuto específico para alunos com NEE, e 22 (21,2%) afirmaram possuir disposições específicas para estes estudantes no regulamento geral, 16 IES responderam ainda ter outro tipo de regulamentação. Refira-se que, neste caso, foi dada a oportunidade de resposta múltipla.

Existem serviços de acolhimento, apoio e acompanhamento a estudantes com deficiência física, sensorial, ou outra, que atuam nos estabelecimentos de ensino superior e que possuem várias valências, tais como proceder ao levantamento de necessidades; encontrar soluções para os problemas identificados e para os apoios solicitados; facilitar a comunicação e garantir produtos de apoio adaptados para a boa concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2020/2021, estes serviços de apoio funcionaram em 61 instituições (58,7% das respondentes), que dispuseram de 92 funcionários em tempo integral e de 101 em tempo parcial, melhorando o número de respostas positivas face ao ano anterior, no qual apenas 57 IES tinham estes serviços.

No que se refere à acessibilidade para pessoas com mobilidade condicionada, em 2020/2021, é de destacar que 71 IES têm acesíveis todos os edifícios centrais, enquanto 30 têm acesíveis apenas alguns desses edifícios e três responderam não ter acessíveis os seus edifícios centrais. Em termos do alojamento, foram referenciados como adaptados 147 quartos (mais sete do que no ano anterior), disponibilizando 188 camas (mais 16 do que no ano precedente).

Das 104 IES, 21 têm infraestruturas ou modalidades desportivas adaptadas aos estudantes com necessidades especiais de educação.

Em 282 unidades orgânicas das 104 IES, 46 organizaram regularmente ações de formação no domínio da inclusão e do desenho universal e respetivas áreas científicas, 108 organizaram-nas esporadicamente e 128 não as disponibilizaram.

Considerando a oferta formativa das Unidades orgânicas, e respetivas áreas científicas, no domínio da inclusão da diversidade e do desenho universal, em 66 UO existe oferta formativa. Quanto à investigação, refira-se que 116 UO afirmaram ter sido desenvolvida investigação em temáticas do domínio da inclusão e respetivas áreas científicas.

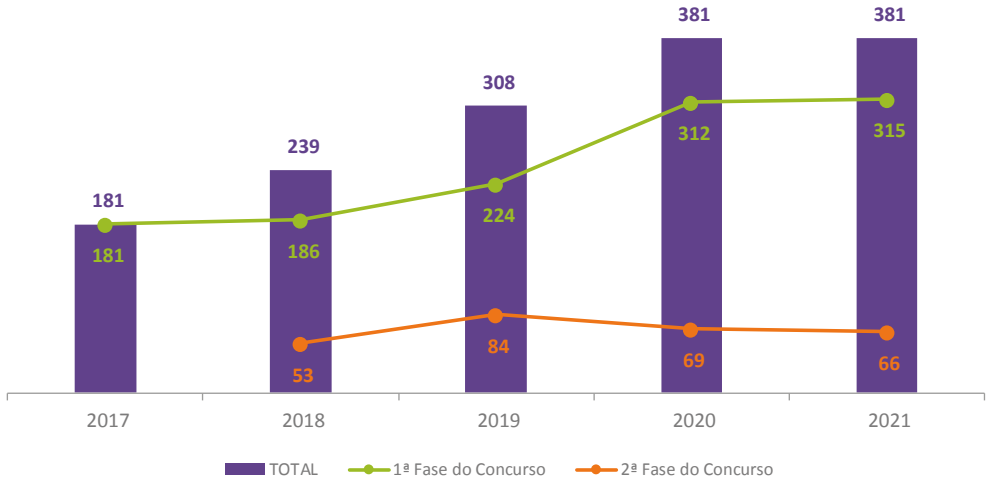
Contingente especial para candidatos com deficiência

Entre os diversos contingentes especiais que são contemplados no concurso nacional de acesso ao ensino superior (candidatos oriundos das regiões autónomas; candidatos emigrantes portugueses, familiares que com eles residam e lusodescendentes e candidatos militares), encontra-se o contingente especial para candidatos portadores de deficiência. Tanto no *Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2020-2021*, como no regulamento homólogo para o ano letivo 2021/2022, foram igualmente fixadas, para este contingente, as seguintes vagas: 4 % das vagas fixadas para a 1ª fase ou duas vagas e 2 % das vagas fixadas para a 2ª fase, ou uma vaga, optando-se pelo maior valor. Sublinhe-se que este contingente especial para o acesso ao ensino superior voltou a ser contemplado na 2ª fase do CNA, tal como acontece, desde 2018.

A colocação dos candidatos foi feita de acordo com etapas prédefinidas na legislação, sendo a primeira etapa, em ambas as fases, a de colocação dos candidatos às vagas do contingente especial para estudantes com deficiência. Se numa etapa seguinte, um candidato anteriormente colocado puder obter colocação de acordo com uma preferência superior manifestada na candidatura, é-lhe atribuída a melhor colocação do ponto de vista das suas preferências, sendo refeitas as etapas. Os estudantes que se candidataram às vagas deste contingente podiam, tal como acontece para os candidatos dos outros contingentes, concorrer simultaneamente às vagas de um dos outros contingentes especiais, se reunissem as condições exigidas.

A Figura 6.2.8 indica quantos estudantes ingressaram no ensino superior no âmbito deste contingente nos últimos cinco anos. A tendência da evolução tem sido de aumento, exceto no último ano, em que o número dos colocados nas duas fases do CNA se manteve igual ao do ano anterior. Em 2021, relativamente a 2017, entraram no ensino superior, através deste contingente, mais 200 estudantes (110%), no entanto se o acréscimo é notório no que se refere à 1ª fase do CNA, o mesmo não acontece na 2ª fase, cujo número de colocados desceu a partir de 2019.

Figura 6.2.8. Estudantes colocados através do contingente especial para candidatos com deficiência (Nº). Portugal



Nota: A partir de 2018, este contingente especial foi alargado à 2ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino superior.

Fonte: CNE, a partir de DGES, 2022

Bolsas de frequência para estudantes com incapacidade

Como forma de combater a exclusão e garantir que todos possam ter as mesmas oportunidades, minimizando as diferentes condicionantes que se podem tornar obstáculos, no sentido de promover o acesso ao ensino superior e ao conhecimento aos cidadãos com necessidades especiais, foi aprovado, em 2017, o *Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo para Frequência no Ensino Superior de Estudantes com incapacidade igual ou superior a* 60%, de acordo com o qual os estudantes elegíveis podem solicitar a concessão de uma bolsa de estudo.

Por aplicação da Lei do Orçamento de Estado 2020 (Lei nº2/2020, de 31 de março), a partir do ano letivo 2020/2021, as bolsas de estudo para estudantes com incapacidade passaram a corresponder ao valor da propina efetivamente paga pelo estudante, até ao limite do valor máximo do subsídio atribuído pela FCT, I.P., para obtenção do grau de doutor, fixado atualmente em 2750 euros.

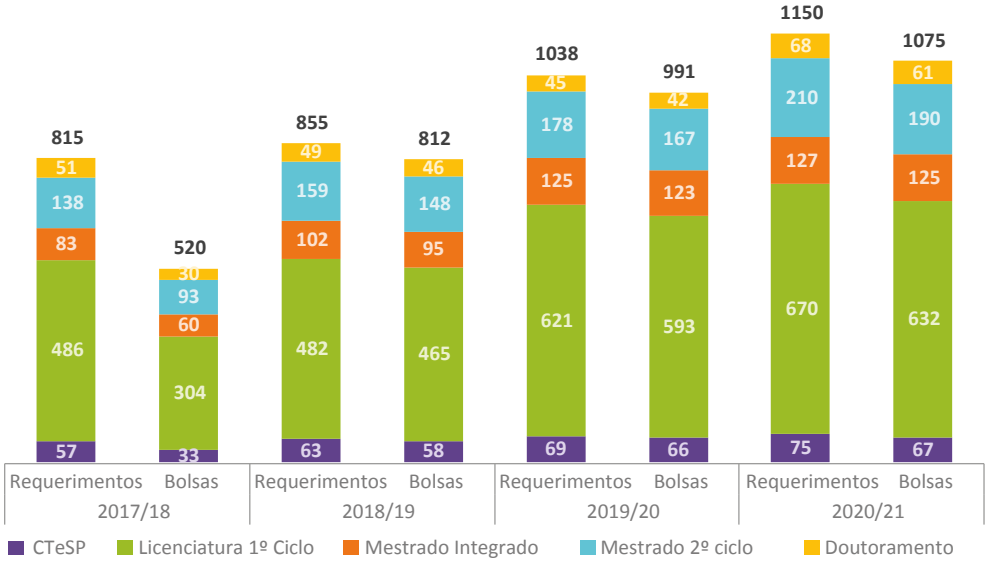
Estas bolsas de estudo, atribuídas anualmente desde 2017/2018, destinam-se a contribuir para o acesso ao conhecimento e para a continuação dos percursos académicos dos seus destinatários, bem como para a sua integração social, promovendo a inclusão e a superação das condicionantes (Despacho nº 8584/2017, de 29 de setembro).

É apresentada, na Figura 6.2.9, a evolução do número de requerimentos de bolsa de frequência para estudantes com incapacidade e do número de bolsas atribuídas, tendo em conta a sua distribuição por ciclos do ensino superior. Ao longo da série, verifica-se uma tendência de aumento, quer do número de pedidos, quer do número de bolsas atribuídas.

Em 2020/2021, os requerimentos aumentaram 41 %, ao passo que as bolsas tiveram um acréscimo superior a 100%, face a 2017/2018. Relativamente ao ano anterior, deram entrada mais 11 % de requerimentos e foram concedidas mais 8% de bolsas. No último ano letivo foram respondidos positivamente 93% dos requerimentos de bolsa para estudantes com incapacidade.

No que diz respeito à distribuição de bolsas por ciclo de estudos, observa-se que a licenciatura 1º ciclo é o ciclo com mais requerimentos e mais bolsas atribuídas, em todos os anos letivos apresentados, e que o doutoramento é o que tem menos, em ambos os casos. Em 2020/2021, as bolsas de frequência para estudantes com incapacidade concedidas aos estudantes de licenciatura foram 58% do total e para doutorandos foram 6%.

Figura 6.2.9. Requerimentos de bolsas de estudo de frequência de estudantes com incapacidade e bolsas atribuídas (Nº), por ciclos do ensino superior. Portugal



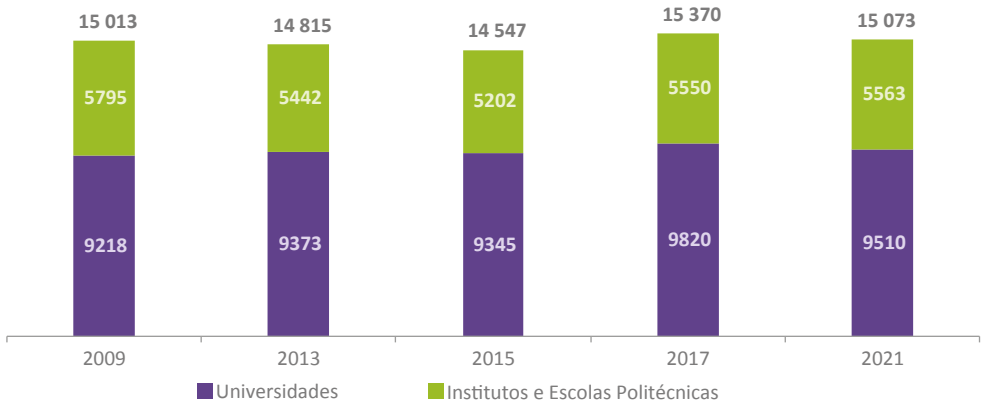
Fonte: CNE, a partir de DGES, 2022

Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior

O Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior (PNAES) pretende responder de forma integrada e mais imediata às necessidades de alojamento para os estudantes do ensino superior, que se encontram deslocados do local da sua residência, a custos acessíveis, favorecendo o alargamento do ensino superior a todos os estudantes.

Entre 2009 e 2021, o número de camas disponíveis não sofreu grandes alterações (Figura 6.2.10), mantendo sempre as universidades maior oferta do que os institutos e escolas politécnicas. Para a ligeira diminuição do número de camas disponíveis em 2021, poderá ter contribuído a situação pandémica, que obrigou à diminuição do número de camas por quarto.

Figura 6.2.10. Evolução do número de camas disponibilizadas para estudantes do ensino superior público**.** Portugal



Notas: 1. 2011 sem dados disponíveis.

2. Os dados de 2019, como clarificado no EE2019, edição de 2020, eram dados provisórios e correspondiam às expectativas para o final do ano. Não foi possível obter a confirmação atualizada desses dados.

Fonte: PNAES, 2022

Enquanto estratégia de longo prazo, o PNAES tem como objetivo duplicar a oferta de camas para estudantes do ensino superior e atingir um total de 30 000 até 2030. Estima-se que até 2026, se passe de 157 para 246 residências e de 15 073 para 26 868 camas. Tratar-se-á, assim, de um reforço de 78% na capacidade atualmente instalada. (PNAES, 2022)

Este aumento decorrerá da mobilização e do esforço conjunto das instituições de ensino superior, das autarquias e do Estado, designadamente através da disponibilização de novas instalações para residências de estudantes, envolvendo também pousadas da juventude, infraestruturas militares, dioceses e misericórdias, entre outros parceiros.

Integração da diversidade

O Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE) tem como finalidades reduzir as barreiras existentes entre as comunidades ciganas e o sistema de ensino formal e combater a exclusão social, através da concessão de bolsas de estudo para jovens estudantes provenientes das comunidades ciganas. O OPRE assumiu os pilares fundamentais do projeto "Opré Chavalé" (*Erguei-vos, jovens ciganos!*, na língua romani), criado em 2014, que esteve na sua génese: a mediação como forma de promover a integração dos estudantes, o programa de capacitação e o princípio da igualdade de género, entre outros.

Este programa, lançado pelo Governo em 2016, tem sido desenvolvido conjuntamente pelo Alto Comissariado para as Migrações, através do Programa Escolhas, pela Associação Letras Nómadas e pela Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. Esta medida visa possibilitar as mesmas oportunidades a todos, sem exceção, evitar o abandono no ensino superior e promover a qualificação dos jovens das comunidades ciganas.

O OPRE é dirigido a estudantes oriundos destas comunidades, residentes no território nacional, carenciados economicamente e que se matriculem num estabelecimento de ensino superior, que estejam a frequentar qualquer ano no ciclo de licenciatura, de mestrado, de cursos técnicos superiores ou inscritos num mínimo de três unidades curriculares, com aproveitamento na maioria das disciplinas/unidades curriculares do ano curricular antecedente.

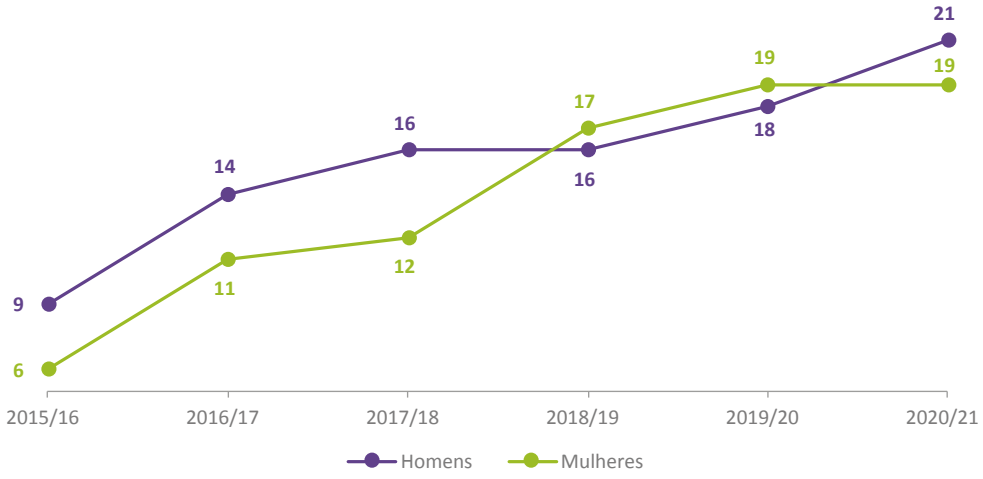
A bolsa de estudos atribuída aos estudantes destina-se à comparticipação nos encargos implícitos na frequência do ensino superior – propinas, material escolar e deslocações.

O OPRE, na sua 5ª edição, em 2020/2021, atribuiu 40 bolsas de estudo (Figura 6.2.11), o maior número desde a criação do programa. A evolução do número de bolsas atribuídas mostra um acréscimo, tendo este sido duplicado em 2018/2019, face ao ano inicial do projeto.

Relativamente ao ano anterior, em 2020/2021, o número de mulheres a quem foi concedida bolsa manteve-se, mas aumentou o número dos homens, fazendo com que estes ficassem em maioria, o que não acontecia desde 2017/2018, ainda que a diferença não seja muito expressiva, 52,5% de estudantes do sexo masculino e 47,5% do sexo feminino.

Os números parecem evidenciar uma maior adesão ao programa e, portanto, uma maior presença de estudantes das comunidades ciganas no ensino superior, ainda que a evolução seja ténue e se desenvolva num tempo longo.

Figura 6.2.11. Evolução do número de bolsas no âmbito do OPRE, por sexo



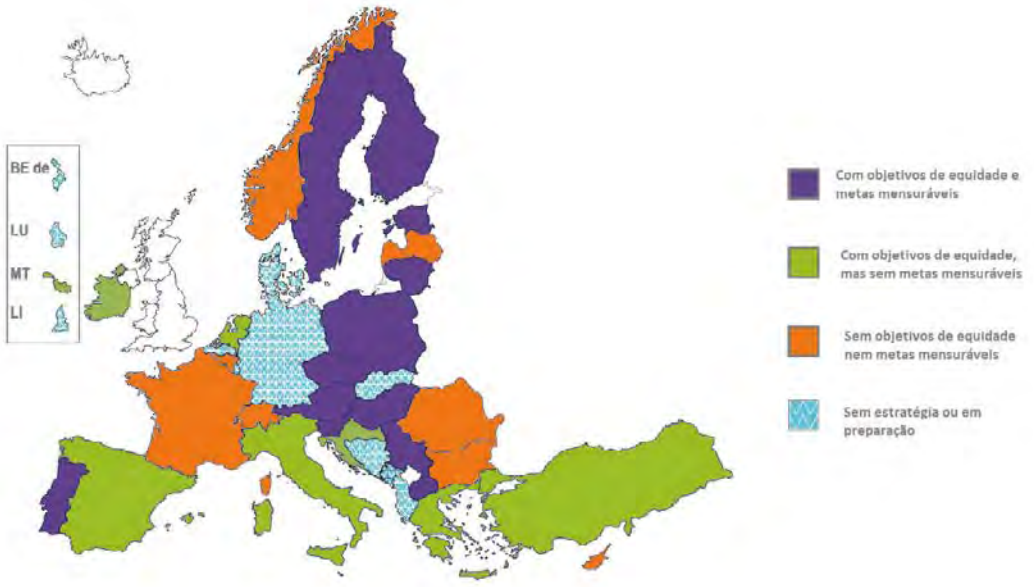
Fonte: CNE, a partir de ACM, 2022

A Figura 6.2.12 mostra que países do Continente Europeu possuíam objetivos específicos para a equidade no ensino superior ou que, incluíam este nível em estratégias mais abrangentes, com metas concretas e quantificáveis. De acordo com o relatório *Towards equity and inclusion in Higher Education in Europe. Eurydice report 2022*, Portugal, em 2020/2021, integrava o conjunto dos países da Europa com objetivos específicos e metas mensuráveis no que diz respeito à promoção da igualdade e de oportunidades para os estudantes mais vulneráveis.

A análise da figura permite verificar que nem todos os países da Europa com estratégias dirigidas para a equidade têm metas ou formas de medir os seus resultados (como é o caso da Espanha, da Grécia e da Itália, entre oito países) e que alguns não mencionaram mesmo ter objetivos específicos relacionados com as suas estratégias (dez países, entre os quais a França, a Noruega e a Suiça, por exemplo). Os países que afirmaram ter uma estratégia relevante e objetivos específicos mensuráveis são 12 (Chéquia, Estónia, Lituânia, Hungria, Áustria, Polónia, Portugal, Eslovénia, Finlândia, Suécia, Macedónia do Norte e Sérvia).

Neste âmbito, Portugal definiu na Estratégia 2030, aprovada pelo Conselho de Ministros de 29 de outubro de 2020, como objetivos específicos ter 60% dos jovens com 20 anos a frequentar o ensino superior e 50 % dos graduados de educação terciária na faixa etária dos 30-34 anos até 2030 (Ministério do Planeamento, 2020).

Figura 6.2.12. Estratégia ou política em matéria de equidade com metas específicas e mensuráveis, 2020/2021



Fonte: *Towards equity and inclusion in Higher Education in Europe, Eurydice report*, 2022

O referido relatório Eurydice categorizou os países europeus em quadros de indicadores com base nas respostas dadas, de acordo com temáticas abrangentes de implementação de medidas promotoras de equidade no ensino superior. O indicador 1 – a dimensão social no ensino superior como prioridade política tem as seguintes categorias:

1 – aplicação de pelo menos uma estratégia relacionada com a equidade no ensino superior;
2 – as estratégias têm metas especifícas e mensuráveis;
3 – se teve ou tem lugar um diálogo social relacionado com a estratégia;
4 – se as agências de garantia e certificação da qualidade supervisionam se as IES dispõem de políticas com dimensão social (equidade, inclusão, diversidade).

Este indicador parece ser um objetivo na maioria dos países europeus, como se verifica pela leitura da Figura 6.2.13 A pontuação máxima face a este indicador (quatro pontos) foi atribuída a oito países, entre os quais se encontra Portugal (os restantes são a Chéquia, a Estónia, a Lituânia, a Polónia, a Finlândia, a Suécia e a Sérvia). Isto significa que Portugal, aplicava uma estratégia em matéria de equidade no ensino superior, com metas específicas, mensuráveis, empreendendo um diálogo social e tinha uma agência de avaliação que supervisionava as políticas relacionadas com a equidade.

Figura 6.2.13. Indicador 1 – a dimensão social no ensino superior como prioridade política, 2020/2021

Fonte: *Towards equity and inclusion in Higher Education in Europe, Eurydice report*, 2022

No que diz respeito ao financiamento para promover a equidade e a inclusão no ensino superior, o mesmo relatório propõe uma abordagem a esta temática que tem por base critérios relativos à concessão de bolsas, de acordo com as necessidades dos estudantes, e às ajudas económicas para dois ou três aspetos relacionados com auxílio financeiro (alojamento, transporte e refeições).

A Figura 6.2.14 mostra que Portugal estava entre os 13 países com maior pontuação neste indicador, três pontos, relativamente ao qual nenhum dos países europeus atingiu a pontuação máxima. No caso português, a concessão de bolsas situava-se entre 10% e 49%.

É de salientar que, relativamente a este indicador, existe uma ampla variedade de situações na Europa e uma considerável margem para melhoria na maioria dos países.

Figura 6.2.14. Quadro de indicadores 6: financiamento para apoiar a equidade e a inclusão, 2020/2021

Fonte: *Towards equity and inclusion in Higher Education in Europe, Eurydice report*, 2022

Destaques

- Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, I. P.) mostram que as taxas relacionadas com a pobreza aumentaram em 2021, quando comparadas com as do ano anterior.

- No Continente, a percentagem global de alunos com ASE aumentou, em 2020/2021, face ao ano anterior (+4,6 pp), ao invés do ocorrido em 2019/2020 relativamente ao ano precedente (-2,4 pp). A maior percentagem de alunos beneficiários de ASE ocorreu no 2º CEB (41,2%), enquanto a menor se situou na educação pré-escolar (27,4%).

- No ensino básico, a percentagem de jovens abrangidos pela ASE é menor no ensino geral e nos cursos artísticos especializados do que nas outras ofertas.

- No ensino secundário, os cursos profissionais são os que registam maior percentagem de alunos com ASE, em todos os escalões.

- Numa análise por NUTS III, em 2020/2021, a região com a maior percentagem de alunos com ASE nos ensinos básico e secundário foi Tâmega e Sousa (54,1%) e a menor foi a de Coimbra (26,3%).

- Em 2020/2021, a percentagem global de alunos abrangidos pela ASE na Região Autónoma dos Açores foi de 60,9%, ligeiramente abaixo da registada no ano anterior (-2,2 pp) .

- Na Região Autónoma da Madeira, em 2020/2021, 60,4% dos alunos eram abrangidos pela ASE, 0,2 pp abaixo da percentagem do ano anterior.

- Nos ensinos básico e secundário, o 3º CEB foi o ciclo para o qual foram mobilizadas mais medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, no ano letivo 2020/2021.

- Em 2020/2021, os alunos estrangeiros que frequentaram PLNM no ensino básico eram maioritariamente originários da Guiné-Bissau, Nepal e Cabo-Verde, enquanto no ensino secundário, para além do Nepal e da Guiné-Bissau, surge Angola em terceiro lugar.

- O insucesso escolar nos TEIP aumentou ligeiramente, em 2020/2021, contrariando a tendência verificada no ano anterior.

- Os Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário, no âmbito do PNPSE, foram implementados em 668 AE/ENA, do Continente, abrangendo mais de 300 000 alunos, de todos os níveis de educação e ensino.

- Na última década, o número de bolseiros no ensino superior aumentou, registando, em 2020/2021, o maior valor deste período (60 709).

- O ano de 2021 foi o que registou o maior número de candidaturas a bolsas de doutoramento em concursos individuais aprovadas pela FCT, nos últimos dez anos.

- Em 2020/2021 inscreveram-se em estabelecimentos do ensino superior 2582 estudantes com necessidades específicas. Os serviços de apoio e acompanhamento a estudantes com deficiência física, sensorial, ou outra que atuam nos estabelecimentos de ensino superior funcionaram em 61 instituições (mais quatro do que no ano letivo anterior).

- O programa Operacional para a Promoção da Educação (OPRE) destinado a apoiar estudantes provenientes das comunidades ciganas no ensino superior, atribuiu, em 2020/2021, 40 bolsas (mais três que no ano anterior) a 21 homens e a 19 mulheres.

II

Futuros e desafios da educação

Futuros e desafios da educação

Conceição Gonçalves e Ercília Faria[1]

Nous sommes tous d'accord sur au moins un point: l'éducation est notre meilleur outil pour améliorer le monde. Il est indispensable que l'éducation s'actualise et se tourne vers le monde de demain. (Xavier Aragay, 2019)

As sociedades contemporâneas vivem em movimento acelerado. São simultaneamente o impulso e a consequência de transformações sociais, geopolíticas, climáticas, científicas e tecnológicas, quase todas velozes e não uniformes. Num mundo desigual, exposto a ameaças endógenas e exógenas, e em que as visões do futuro são rapidamente alcançadas pela realidade, a pressão sobre os exercícios prospetivos é enorme. Por um lado, porque são muito pretendidos – por exemplo, para alimentar o desenho de políticas públicas ou aumentar a resiliência dos sistemas face a adversidades. Por outro lado, porque estão constantemente sob elevado risco de obsolescência.

Não é por acaso que nos últimos anos a elaboração de cenários para o futuro tem alcançado grande notoriedade, em vários setores – economia, saúde, educação – e por diversos organismos internacionais, como a UNESCO, a Comissão Europeia, a OCDE ou o Banco Mundial. É possível olhar estes cenários apenas como exercícios académicos, que exploram esta ou aquela corrente científica, tecnológica ou filosófica. Contudo, isso significaria furtar-lhes a intencionalidade política e ideológica com que muitos foram criados: por exemplo, para fomentar a equidade, para influenciar os decisores e marcar a agenda dos governos, estabelecendo objetivos e valores, apontando meios.

Imaginar futuros nutre-se da tensão entre a criatividade e o ceticismo. Atualmente, os argumentos esgrimem-se além dos fóruns académicos e são limitados no tempo por cada nova transformação ou imponderável. A prospetiva – preeminente na construção de visões do futuro e na governação – desenvolve-se, assim, em terrenos mais instáveis, é mais suscetível ao envelhecimento prematuro das suas propostas e configura-se como um apetecível instrumento de ascendência sobre as agendas políticas nacionais e internacionais.

Edgar Morin, em *Leçons d'un siècle de vie* (2021), salienta a falibilidade dessas projeções e a precaridade do seu ponto de partida quando afirma que a vida lhe ensinou a deixar de acreditar na permanência do presente, na continuidade do que se segue e na previsibilidade do futuro. Ao mesmo tempo alerta para a inexorabilidade de curtas e repentinas erupções imprevisíveis que podem abalar favorável ou desfavoravelmente a vida dos cidadãos, das nações e da humanidade.

---

[1] Assessoria Técnico-Científica do Conselho Nacional de Educação.

A guerra na Ucrânia, após a invasão pela Federação Russa, em fevereiro de 2022, foi um desses acontecimentos disruptivos desfavoráveis. Afetou a Europa e a ordem internacional, em aspetos como a segurança, o bem-estar das populações e a conjuntura geopolítica mundial. A pandemia causada pela COVID-19 também foi um acontecimento disruptivo, à escala mundial; veio mostrar, nomeadamente nos setores da saúde e da educação, que sistemas munidos de planos de contingência mais robustos, baseados em práticas prospetivas, foram mais resilientes, respondendo melhor e mais rapidamente à situação de crise (OCDE, 2020; Banco Mundial 2020).

A exploração de futuros possíveis e alternativos parece ser uma realização assumidamente falível, mas desejável. Mais não seja, para dar aos decisores políticos e aos governos a possibilidade de "falharem melhor" na resposta aos imponderáveis e, acima de tudo, para salvaguardar que os interesses e as necessidades dos mais vulneráveis são atendidos, numa conjuntura mundial marcada pelas desigualdades. Pensar futuros suscita, portanto, questões profundas de ética, equidade e justiça – nomeadamente, "Quais são os futuros desejáveis e para quem?" (UNESCO, 2021: 8) –, mas escamotear a sua construção parece ser bem mais pernicioso do que lidar com os seus riscos.

Aceitando que o conhecimento e a aprendizagem são instrumentos de renovação e transformação e que a educação, enquanto forma de organizar o ensino e aprendizagem ao longo da vida, tem desempenhado um papel fundamental na transformação das sociedades humanas (UNESCO, 2021; Grilo, 2014), pensar nos futuros e desafios da educação é uma maneira de contribuir para a diminuição das disparidades globais e nacionais e para a construção de futuros mais justos, sustentáveis e de paz.

Neste pressuposto, se as transformações que estão já em curso e as que se prevê virem a afetar as sociedades contemporâneas têm implicações e lançam expectativas sobre a educação e a qualificação das populações, então a identificação das principais frentes em que estas se apresentam e a compreensão dos seus contornos constituem um primeiro passo no sentido do discernimento de quais são efetivamente os desafios que se colocam à educação.

Outro passo importante no mesmo sentido assenta no conhecimento e na reflexão sobre experiências que já estão em curso na educação, *i. e.*, de incursões pedagógicas que têm vindo a ser ensaiadas para dar respostas às instigações suscitadas pelas sociedades contemporâneas (ou pelas visões dos seus futuros). Importa conhecer, por exemplo, abordagens como as que exploram as tecnologias digitais como recurso educativo ou as que constroem contextos educativos cujos métodos e meios favorecem a aprendizagem personalizada, em função das características individuais e sociais dos estudantes.

Partindo das tendências societais e pedagógicas que caracterizam o mundo contemporâneo, pretende-se fazer uma reflexão em torno de problemas, intenções, escolhas, restrições e ruturas que influenciam os futuros da educação em vários domínios. Isto significa discutir temas como (i) os desafios da democratização, do combate às desigualdades e a afirmação dos direitos humanos; (ii) a adequação do currículo; (iii) a inovação pedagógica; (iv) a relação entre a escola e a sociedade; (v) a formação e o perfil dos docentes e de outros profissionais da educação; e (vi) as dinâmicas entre a educação superior, a ciência e a tecnologia enquanto motores de desenvolvimento das sociedades.

Disrupções: um mundo diferente

O mundo está diferente. As alterações climáticas, a instabilidade dos ecossistemas, a utilização exaustiva de recursos, o alastramento das desigualdades económicas e sociais, a quarta revolução industrial, o movimento emergente de autocratização dos regimes políticos e, mais recentemente, a crise pandémica da COVID-19 e a guerra na Ucrânia são disrupções com impacto a nível global (Cf., UNESCO, 2021; Nóvoa, 2022; OCDE, 2022; Comissão Europeia, 2017)

A par disso, e em parte por causa disso, as sociedades contemporâneas também estão diferentes: o trabalho requer novas competências, os problemas são complexos e envolvem conhecimentos altamente especializados, a inteligência artificial é já uma realidade que alimenta expectativas em áreas como a medicina ou a exploração espacial, que (re)configura a natureza do trabalho, mas que simultaneamente suscita muitas questões éticas. Acresce que há mais pessoas em risco de pobreza extrema e a injustiça surge em muitos pontos do mundo.

Das alterações climáticas e da desestabilização dos ecossistemas

As alterações climáticas e a desestabilização dos ecossistemas podem afetar a educação de forma direta. Por exemplo, se a ocorrência de fenómenos atmosféricos intensos e extemporâneos ou o aumento acentuado da temperatura levarem ao encerramento de estabelecimentos de educação e ensino, os processos de educação e formação sofrem, no mínimo, modificações, se não forem totalmente interrompidos. Os efeitos indiretos destas alterações no acesso à educação não são menores.

Por um lado, é sabido que quando o provimento de alimentos é instável ou precário, quando há epidemias ou um agravamento da precaridade económica das populações, a garantia do direito à educação é um desafio ainda maior, especialmente para os mais vulneráveis (UNESCO, 2021). Não é por acaso que a UNESCO tem insistido na vulnerabilidade das raparigas à exclusão da educação. Em situações de catástrofe, deslocação das populações, falta de oferta de emprego ou migrações são elas que em primeiro lugar abandonam a escola e assumem a responsabilidade de cuidar das famílias.

Por outro lado, o aumento da população, o consumo global exacerbado, a desflorestação, a sobre-exploração dos recursos naturais e a poluição causam desequilíbrios que se refletem, por exemplo, no aparecimento de novas doenças, algumas responsáveis por mortes prematuras e outras que se sabe estarem relacionadas com dificuldades de aprendizagem.

Estes desequilíbrios expõem, novamente, as populações mais vulneráveis, que passam a viver em ambientes mais poluídos e têm menor acesso a bens e serviços, nomeadamente aos da educação.

Da quarta revolução industrial

A primeira revolução industrial introduziu as máquinas na produção, a segunda rentabilizou-as na produção em massa, a terceira consistiu numa revolução digital que introduziu a automação na indústria, integrando sistemas mecânicos e eletrónicos. A quarta revolução industrial ou *Indústria 4.0* conjetura as "fábricas inteligentes" e possibilita a sua execução, *i. e*., no essencial, viabiliza a utilização de tecnologias inovadoras e de elevada capacidade para a automação e a troca de dados, com o intuito de melhorar a eficiência e a produtividade dos processos (Hermann, et al, 2015). Prevê que, através da interligação das máquinas, sistemas de produção e equipamentos permitirão às empresas "criar redes inteligentes ao longo de toda a cadeia de valor e, assim, controlar e comandar os processos de produção de forma independente."[2]

Sem dúvida que se preveem efeitos profundos nos sistemas de produção, nos modelos de negócio, e, portanto, no trabalho. Nóvoa (2022) chama a atenção para o relatório de 2018, do Institute for the Future, intitulado *Emerging technologies' impact on society & work in 2030*, em que se afirma

> que cerca de 85% dos empregos que os nossos alunos terão em 2030 ainda não foram inventados. A maioria das projeções aponta neste sentido, tendo sempre como referência a robotização e a automatização do trabalho ou, como é escrito no relatório, "a formação de uma nova parceria entre os humanos e as máquinas". (Nóvoa, 2022: 12)

E conclui: "Como é evidente, afirmações deste tipo põem seriamente em causa a lógica atual da escola e das aprendizagens." (Nóvoa, 2022: 12). Perspetiva-se, portanto, que a Indústria 4.0 terá impacto na educação, desde logo pela relação com o mundo do trabalho.

Por tudo isto, a quarta revolução industrial é mais uma disrupção incontornável na construção e sustentabilidade das sociedades contemporâneas e as suas repercussões na educação e formação dos indivíduos são pressentíveis, se não estiverem já em marcha.

Das desigualdades, da pandemia COVID-19 e dos conflitos armados

As desigualdades podem ser notadas em múltiplas dimensões. Firmino da Costa refere a sistematização do sociólogo Goran Therborn para identificar as principais desigualdades presentes nas sociedades contemporâneas: desigualdades de recursos (económicos e educativos, por exemplo), desigualdades vitais (esperança de vida, condições de saúde) e desigualdades existenciais (discriminações categoriais e identitárias, restrições de direitos e liberdades) (Costa, 2018: 27-28).

Tem-se assistido a um aumento das populações mais vulneráveis com impactos negativos nos seus direitos à educação, bem como na afirmação cultural do seu património, da língua ou das suas expectativas. A pandemia COVID-19 mostrou à escala mundial como as crises afetam desproporcionadamente os mais vulneráveis: mais de 100 milhões de pessoas

[2] (https://www.compete2020.gov.pt/destaques/detalhe/Industria_4ponto0)

foram remetidas à pobreza extrema em 2020, quebrando cerca de duas décadas de progressos no combate à pobreza (World Bank Group, 2021).

A pandemia COVID-19 revelou também como uma variedade de desigualdades digitais – de acesso, conhecimento e literacia digital ou de utilização, experiência e atitude – estavam latentes nas sociedades contemporâneas. Mostrou, precisamente, quanto o digital une, mas expôs, igualmente, o quanto pode separar (UNESCO, 2021).

Os conflitos armados têm sido outro fator de ignição e alastramento das desigualdades ao longo da história da humanidade e são eles próprios acontecimentos disruptivos. A extensão das suas repercussões, as populações que afetam ou a sua duração são variáveis, mas, inevitavelmente, provocam deslocação de populações, cerceiam o acesso a bens e serviços essenciais à sobrevivência, atentam contra os direitos humanos. Com expressões diferentes assolam muitas partes do Globo. Por tudo isto, condicionam o acesso à educação e o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável nesta área.

O mundo tem sido desigual, mas parece estar cada vez mais desigual, seja à escala global, seja no seio das nações. A dilatação do fosso que separa os mais privilegiados dos mais desfavorecidos e o aumento do número dos últimos espessam a disrupção e colocam a equidade – enquanto garantia de inclusão e justiça para todos – no topo da agenda para o desenvolvimento sustentável.

Do esvaecimento das democracias e dos movimentos extremistas

À partida, uma autocracia eleita seria um oximoro. No entanto, os abusos de poder e os laivos de absolutismo de alguns regimes eleitos, vistos nos últimos dez anos, a par da ascensão de líderes populistas e da manifestação de ideais supremacistas e chauvinistas, expõem um certo esvaecimento dos regimes de governação democrática.

Na conjetura de um mundo globalizado, desequilibrado no que respeita à distribuição da riqueza, e onde conflitos, austeridade económica ou alterações climáticas levam a amplos fluxos migratórios das populações, o descontentamento daqueles que foram *ficando para trás* foi terreno propício a este deslizamento das democracias (UNESCO, 2021).

Todos estes fatores potenciam a ascensão de líderes populistas, a radicalização de posições, a intolerância. Se a isso se juntarem alguns atentados à liberdade de imprensa, discursos xenófobos, medo, vigilância e discriminação, as democracias mais frágeis arriscam-se a ser substituídas por regimes autoritários.

No entanto, a par destes existem outros movimentos cívicos, também com grande expressão, que defendem os direitos das minorias, combatem a discriminação, pugnam pelo cumprimento dos direitos humanos. Ou seja, nem todos pensam da mesma maneira e a decadência dos regimes democráticos não é uma inevitabilidade.

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

O clima, o digital, a pandemia e a guerra são disrupções que estão a transformar o mundo e das quais importa ter consciência. Contudo, elas não podem ser vistas como fatalidades, umas, nem como elixires milagrosos, outras. O relatório *Reimagining our futures together – a new social contract for education*, elaborado em 2021 pela International Commission on the Futures of Education para a UNESCO, refere precisamente que "nenhuma tendência é um destino" e realça a multiplicidade de futuros alternativos, ligando as transformações disruptivas a sinais de esperança em várias áreas (UNESCO, 2021: 3).

O mundo está diferente e pensar futuros da educação, como noutros setores, significa estar atento à evolução complexa das tendências em curso e estar preparado para eventuais desenvolvimentos e perturbações (OCDE, 2022).

Desideratos da educação: visões prospetivas

Um mundo diferente é um desafio à recalibração das finalidades da educação, ou seja, à redefinição do que significa ser educado/ter educação neste mundo transformado: um lugar em que a sustentabilidade é volúvel e as desigualdades são mais evidentes; onde a tecnologia revolucionou os conceitos de trabalho e de lazer e os seres humanos procuram (re)afirmar a sua especificidade.

Não se trata de revolucionar a finalidade geral da educação, pois essa continua a ser a de formar os indivíduos para que aprendam, sejam felizes e saudáveis, bem integrados, cidadãos ativos e, ainda, profissionais competentes. Isto num contexto de oferta educativa de qualidade, para todos, e com o fim último da construção de um bem comum.

A UNESCO propõe mesmo um pacto social para atender a esse fim (UNESCO, 2021). Um pacto assente nos princípios gerais dos direitos humanos – equidade, cooperação, solidariedade, responsabilidade coletiva e interligação. Acrescenta que deve ser governado por dois princípios fundamentais: a garantia da qualidade da educação ao longo da vida e o reforço da educação enquanto bem comum e empreendimento público.

Trata-se, assim, de reforçar a ideia de uma educação de qualidade para todos e de aferir os desideratos da educação que convergem para esse fim, numa conjuntura caracterizada essencialmente por, no futuro (um "futuro" já em curso), os indivíduos precisarem de estar preparados para (i) resistir aos imponderáveis das suas vidas com resiliência e competências sólidas, no plano individual e no plano coletivo; (ii) trabalhar em empregos que ainda não foram criados; (iii) fazer novas aprendizagens ao longo dos seus percursos; (iv) interagir com máquinas inteligentes; (v) atender à complexidade de problemas que requerem conhecimento altamente especializado.

O que é que se espera, então, que a educação proporcione às pessoas?

Aprender a aprender: a competência+

Em muito do que até aqui foi descrito sobre o contexto em que a educação se desenvolve(rá) assomam imponderáveis, riscos, especialização e complexidade. Afirmações como "é provável que muitas das crianças que hoje frequentam a escola primária venham a trabalhar em empregos que ainda não existem", "as pessoas mudam de emprego ou até mesmo de profissão, muito mais frequentemente do que na geração anterior" (Comissão Europeia, 2017) ou "numa sociedade envelhecida, em que a população ativa está a diminuir, vai ser preciso trabalhar durante mais tempo" (Comissão Europeia, 2017) reforçam a ideia de que é necessário e vantajoso aprender a vida toda.

O Conselho da União Europeia (2021), atendendo aos mesmos contextos e à importância da qualificação e dos níveis de competências no mercado de trabalho, faz eco dessa tendência. Enuncia a concretização da educação ao longo da vida e a mobilidade para todos como uma prioridade estratégica, no âmbito do quadro de referência da cooperação europeia na área da educação e formação dirigida à construção do Espaço Europeu de Educação (2021-2030). O mesmo se pode ler na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS 4).

Também as relações positivas entre a frequência da educação pré-escolar e o sucesso posterior das crianças (OCDE, PISA 2015, 2018) contribuem para a defesa da educação continuada, mais exatamente do seu começo precoce. Neste caso, o argumento remete para 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.

A perspetiva é, pois, a de que se aprende a vida toda e que quanto mais cedo se começa mais vias se podem abrir para a realização e o sucesso dos indivíduos, em termos de educação, qualificação, bem-estar, empregabilidade e integração social. Neste pressuposto de que a aprendizagem ultrapassa os períodos de escolarização, num processo em que os indivíduos deliberada ou intuitivamente programam, monitorizam e adaptam o percurso de aprendizagem, aprender a aprender surge como um dos resultados mais relevantes da educação, competindo aos sistemas educativos preverem a inclusão das competências que criam ferramentas para aprender.

No quadro de referência traçado pela União Europeia, aprender a aprender faz parte das competências-chave da educação; é definida como a capacidade de um indivíduo para prosseguir e persistir na aprendizagem, para organizar o seu processo de aprendizagem, inclusive no que respeita à gestão eficaz do tempo e da informação, quer individualmente, quer em grupo (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2006). Isto envolve (i) a consciência do indivíduo acerca dos seus processos de aprendizagem e das suas necessidades; (ii) a identificação de oportunidades disponíveis; e (iii) a capacidade para ultrapassar obstáculos.

O digital como a nova literacia

O mundo é digital e as tecnologias digitais estão presentes na vida pessoal, profissional e comunitária. O digital é enunciado como a nova literacia, no quadro das tendências que estão a transformar a educação (Comissão Europeia, 2017; OCDE, 2022).

Os jovens parecem ser mais proficientes na sua utilização do que as gerações anteriores, o que alerta para a necessidade de a população adulta também desenvolver competências digitais. Isto é tanto mais importante quanto atualmente 93% dos postos de trabalho na Europa requererem a utilização de um computador e praticamente não existirem empregos onde não sejam necessárias, pelo menos, competências digitais elementares (Comissão Europeia (2017). A incapacidade para lidar com a tecnologia digital pode, portanto, excluir jovens e adultos do trabalho e ser um fator de exclusão social,

atendendo ao modo como os instrumentos e os espaços digitais têm vindo a assumir um papel cada vez maior na vida privada dos indivíduos (OCDE, 2022), por exemplo, no acesso a serviços pessoais de e-*government*, compras *online*, e-*banking*, ou nas dinâmicas virtuais das interações sociais.

Apesar de mais familiarizados com as tecnologias, os jovens tendem a fazer um uso restrito das potencialidades do digital. Ponte e Castro enunciam os resultados do questionário *EU Kids Online*, de 2017-2019, realizado em 19 países, para constatar, sem surpresa, que as principais atividades de utilização de equipamentos tecnológicos "estavam ligadas a uma cultura de fruição e de comunicação afetiva: ver vídeo clips, ouvir música, estar em contacto com familiares e amigos" (Ponte & Castro, 2021: 275).

O digital também comporta riscos, por exemplo: os espaços digitais podem expandir, mas também condicionar as aprendizagens; não se sabe até que ponto o uso da tecnologia está a modificar a estrutura e o funcionamento do cérebro humano, comprometendo áreas de neuroplasticidade; e a tecnologia fornece novos mecanismos de poder, que tanto conseguem ser emancipatórios quanto opressores.

A educação terá um papel essencial na consciencialização e na prevenção destes riscos e na forma como as pessoas, individual e coletivamente, serão capazes de lidar com uma tecnologia digital que não é neutra. Enfrenta, pois, os desafios de acompanhar e integrar as promissoras potencialidades do digital, mas também de acautelar os riscos que lhes estão associados. Como Dias de Figueiredo (2017) realça, o desejável seria "uma educação mais alargada, sustentável, duradora, transformativa e cidadã que convocasse as tecnologias na medida exata em que elas fazem parte do mundo de hoje, mas não mais do que isso. Uma educação certamente com TIC, mas uma educação muito para além das TIC" (p. 26).

As tendências atuais refletem um consenso alargado sobre as competências que relevam para a educação digital, que "incluem o nível prático do uso e o nível crítico de conhecimento/avaliação sobre esse uso" (Ponte & Castro, 2021: 275). São nomeados vários tipos de competências digitais: técnicas e operacionais, de navegação e de processamento de informação, de comunicação e interação, de criação e produção de conteúdo, de utilização responsável e resolução digital de problemas (Cf. Ponte & Castro, 2021; DigCompEdu – Quadro de referência para a educação digital, da Comissão Europeia).

A urgência da literacia mediática

As crianças e os jovens, além de consumidores, são também, desde muito novos, produtores de conteúdos. Nas plataformas de fruição estética, que permitem, por exemplo, ouvir música, ver cinema, existem também algoritmos que estudam e traçam perfis de gostos e de emoções. Isto coloca desafios éticos e de segurança que é necessário enfrentar, designadamente através da educação, para que crianças e jovens sejam capazes de autocontrolo e autorregulação das suas emoções, e para que consigam distinguir entre ambientes digitais públicos e privados.

O fenómeno das *fake news* – que corrói a informação, a política, a vida privada e é sobremaneira ampliado pelas redes sociais – assim como a variedade de formatos de divulgação e de consumo de conteúdos comunicacionais requerem das crianças, dos jovens e dos adultos a capacidade de distinguir entre factos e ficção e de escrutinar a origem e os interesses de quem veicula a informação.

A perspetiva de que a educação tem um papel no combate à desinformação e à divulgação de conteúdos falsos, especialmente junto da população em idade escolar, está presente, por exemplo, no *Plano para a Ação Digital*, da Comissão Europeia[3], e no seu quadro concetual DigCompEdu, seguido em Portugal. Entre os resultados previstos constam maior sensibilização e conhecimento do público em relação à desinformação e utilização responsável e segura das tecnologias digitais.

O Conselho Nacional de Educação, na Recomendação nº 6/2011 sobre Educação para a Literacia Mediática, já chamava a atenção para diferentes tipos de aprendizagem relacionados com a "Educação para a Literacia Mediática" que apontavam para o uso informado, crítico e responsável dos *media* (os tradicionais, os novos e a convergência de ambos).

É nesta perspetiva que o pensamento crítico e outras dimensões da literacia mediática são enunciados entre as competências fundamentais para o século XXI, a integrar pelos sistemas educativos e a serem desenvolvidas desde logo junto das crianças mais novas (UNESCO, 2021; Comissão Europeia, 2017; OCDE, 2022).

O European Political Strategy Centre (Comissão Europeia, 2017) refere quatro dimensões a desenvolver pela educação para a literacia mediática do século XXI: *Pensamento crítico* – ser capaz de questionar, desafiar e avaliar o significado e as finalidades de materiais escritos, visuais e orais e ser capaz de os utilizar em conformidade com as circunstâncias;

[3] Cf. https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan/action-7

Sagacidade visual – ser capaz de identificar informação, inclusive em mensagens visuais, analisá-la, avaliar a sua qualidade e utilizá-la em conformidade com as circunstâncias; *Literacia digital* – ser capaz de utilizar tecnologias digitais, *software*, aplicações e redes no trabalho, na construção criativa e no lazer; e *Bases essenciais* – ser capaz de ler, escrever, calcular, falar e ouvir.

Com a mesma finalidade, em Portugal, no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017), são incluídas competências associadas à informação e comunicação que implicam que os alunos sejam capazes de (i) utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; (ii) transformar a informação em conhecimento; (iii) colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.

High Techs, Rocket Scientists… mas não só

Uma das repercussões da Quarta Revolução Industrial na educação é a relevância das áreas STEM – *Science, Technology, Engeneering and Mathematics*. Os conhecimentos necessários para criar e operar os sistemas de alta tecnologia, computação inteligente, etc. são complexos e altamente especializados. A urgência da descarbonização, através da procura de energias limpas renováveis, e os desafios que se colocam à ciência e à medicina, pelo aparecimento de novas doenças, são outras alavancas de desenvolvimento destas áreas.

O conhecimento necessário é altamente especializado, mas os problemas também são altamente complexos. Precisam por isso de abordagens multidisciplinares e inovadoras, que implicam outras áreas de competência, além das do saber científico, técnico e tecnológico. Requerem, por exemplo, pensamento crítico, pensamento criativo, resolução de problemas, argumentação, negociação, adaptação, colaboração, empatia, emoção e comunicação; todas elas capacidades e competências fulcrais no sucesso da espécie humana. Requerem também competências específicas de outras áreas disciplinares que não a matemática ou a biologia.

Passa-se assim facilmente da tendência STEM à sua ampliação STEAM incluídas as Artes, que nas suas mais variadas asserções e manifestações são importantes para o progresso científico e são igualmente relevantes para a fruição, a civilidade e o bem-estar dos indivíduos.

A filosofia, a história, as ciências sociais e outros domínios das humanidades são simultaneamente o lastro e o eco do movimento pendular do desenvolvimento da humanidade. A sua aprendizagem é por si só relevante para apetrechar os indivíduos com instrumentos de leitura das guerras, dos movimentos migratórios, das desigualdades… como mostraram as disrupções mais recentes. Além disso, num tempo de descobertas científicas aceleradas, essa aprendizagem é ainda mais necessária como contraponto ético à eventualidade de um progresso desumanizado.

Ser Humano, saber ser cidadão

Edgar Morin (2004, 2008) destaca a necessidade da construção global e planetária de um conhecimento pertinente, multi e interdependente, solidário e congruente, que permita à espécie humana o reconhecimento e reaprendizagem da sua condição terrena, vulnerável e frágil, e que contribua, em simultâneo, para uma análise mais lúcida, porque verdadeiramente mais consciente e introspetiva, do nosso lugar ético no espaço público.

Esta afirmação de Morin é tanto mais instigadora de reflexão quanto os avanços da Inteligência Artificial, que mostram como as máquinas são capazes de aprender, levantam questões, nomeadamente, sobre quais devem ser as capacidades e competências a desenvolver na educação dos seres humanos para que estes tenham um lugar muito específico e diferenciado num mundo onde os robôs conseguem realizar tarefas com alguma complexidade. Se outras não ocorrerem, a criatividade, a ousadia, a sensibilidade estética e artística e o relacionamento interpessoal, que são distintivas do ser humano, devem certamente fazer parte da roda de competências a considerar pela educação.

Ser humano também significa ter um corpo. A evolução conferiu ao corpo humano uma capacidade invulgar de se mover no espaço e no tempo e de preparar as estruturas do cérebro, através de dinâmicas emocionais e afetivas que são particulares da espécie (Neto, 2021). Aprende-se com o corpo todo, porque "corpos ativos dão cérebros ativos através da modelação de emoções, afetos e sentimentos" (Neto, 2021: 266). A literacia motora é, portanto, outra dimensão crucial no desenvolvimento dos indivíduos.

Contudo, a ausência de atividade física e a dilatação do tempo passado frente a ecrãs, especialmente num mundo cada vez mais digital, têm contribuído para um "aumento preocupante de sedentarismo e iliteracia motora e lúdica, com todas

as consequências para a saúde física, mental, emocional e social." (Neto, 2021: 260). No caso das crianças, as causas apontam para condicionalismos relacionados com a disponibilidade dos adultos e a falta de tempos livres em casa e na escola. Constatada esta circunstância, que a pandemia COVID-19 veio agravar (Neto, 2021), as competências relacionadas com a consciência e o domínio do corpo, que já fazem parte das aspirações da educação (cf. *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*, 2017), bem como a valorização social do desporto, precisam de ser reforçadas nos futuros próximos, pois são significativas para o desenvolvimento equilibrado dos seres humanos.

O espaço público referido por Morin invoca ainda uma outra dimensão humana – a cidadania. Saber interagir com os outros de forma positiva e respeitosa, envolver-se ativamente no debate de questões políticas, ecológicas, culturais e outras emergentes, na comunidade, no país ou no mundo, são competências de cidadania tão mais necessárias quanto o mundo é multicultural, está mais desigual, as democracias correm riscos e o combate às alterações climáticas é urgente. A educação, começando pelas crianças mais novas, poderá dar um contributo maior para um exercício consciente da cidadania, que suplante a vacuidade do discurso e os efeitos perniciosos da difusão inflamada de falsas verdades.

Os propósitos da educação transvasam a memorização de factos ou a demonstração proficiente do uso de técnicas[4]. A expectativa é, como já era antes, a de que a educação permita a cada indivíduo compreender conceitos elaborados, aplicar os seus conhecimentos, resolver problemas complexos em contextos reais, utilizar, avaliar e produzir informação em vários formatos, utilizar métodos sofisticados de análise, tomar decisões baseadas em dados, transformar e produzir conhecimento, mobilizar as tecnologias digitais com destreza e sentido crítico, saber trabalhar de forma colaborativa, comunicar eficazmente em vários formatos, atender a valores éticos…

O que as transformações e disrupções descritas vieram acrescentar foi, por um lado, a expectativa de que os indivíduos sejam capazes de o fazer recorrendo a uma grande diversidade de meios, principalmente digitais, em espaços abertos, globais e interconectados, em parceria com tecnologia inteligente. Por outro lado, vieram reforçar a noção de que o saber é cada vez mais volátil e que, por isso, será preciso construí-lo ao longo da vida, em situações complexas que mobilizam várias áreas disciplinares, a criatividade ou a negociação e que requerem ousadia. E, por último, vieram avivar a responsabilidade da educação na construção de uma sociedade democrática, inclusiva e justa, economicamente coesa e ecologicamente responsável.

Renovações e metamorfoses: desafios para os sistemas educativos

> *L'éducation est en pleine transformation partout dans le monde. Elle subit des mutations telles que l'on peut parler de métamorphose. Nous devons donc changer d'approche, remettre en question une réalité qui nous est familière mais au sein de laquelle apparaissent de nouveaux besoins et défis.* (Xavier Aragay, 2019)

Foram delimitadas as principais disrupções e enunciados alguns desideratos da educação que estas recomendam e que muitas organizações internacionais já incluíram nas metas para a educação e formação a cumprir em 2030 ou 2050. A pergunta que se coloca a seguir é *Como é que os sistemas educativos estão (ou vão) fazer face às transformações?*

Dito de outra forma: é muito provável que seja necessário repensar aspetos como a relação entre a educação formal e não formal, o conteúdo da educação e a forma de a providenciar ou até a própria natureza do conhecimento e da aprendizagem (OCDE[5], 2022) e isso constitui um desafio para os sistemas educativos em várias vertentes:

Currículo – conhecimentos e competências que respondem aos objetivos e funções da educação.

Ambientes de aprendizagem – práticas de docência propiciatórias das novas aprendizagens e adaptadas às características dos estudantes; tempos e espaços; bem-estar, envolvimento, motivação e compromisso dos estudantes.

Organização e gestão das instituições de educação – lideranças; colaboração entre os profissionais; avaliação das instituições.

Profissionais da educação – formação inicial e desenvolvimento profissional dos professores e educadores e de outros profissionais da educação; condições de trabalho, estatuto e emprego; avaliação do desempenho.

---

4 Review education policies – Education GPS – OECD: Skills

5 Review education policies – Education GPS – OECD: Future of education (Consultado setembro 2022).

Investigação e desenvolvimento – educação terciária; aumento do campo de conhecimento, incentivo à investigação e desenvolvimento; transferibilidade do conhecimento.

Organização e governança do sistema – autonomia das instituições de educação e formação; relação entre prestadores públicos e privados; envolvimento dos pais/famílias; avaliação do sistema para garantia da qualidade da educação.

Olhar com distanciamento para os sistemas educativos, para o que está instituído, pode ajudar a perceber eventuais impulsos, obstáculos ou receios subjacentes à renovação ou mesmo à metamorfose que se prevê ser necessário operar nas várias vertentes.

A OCDE levou esse afastamento à realidade atual ao ponto de reequacionar a educação num mundo "novo", projetado em 2040, segundo quatro cenários – expansão da escolarização, *outsourcing* da educação, escolas como *hubs* de aprendizagem e aprender à medida das necessidades[6]. Depois, no quadro desses cenários, ensaiou respostas plausíveis a algumas das disrupções aqui descritas na primeira parte.

Independentemente da intensidade criativa que nutre qualquer cenário, as disrupções são evidentes e muitas das exigências estão já bem claras. Do mesmo modo, parece ser certo o impacto nos sistemas educativos. Que renovações e metamorfoses se vislumbram nas várias vertentes?

O currículo

Os apelos ao ajustamento dos currículos, para que reflitam a diversidade de competências e conhecimentos favoráveis ao sucesso e bem-estar dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, têm vindo a fazer-se ouvir e a repercutir-se no desenho curricular. Globalmente, pelo menos desde 2017, é emergente um movimento dos sistemas educativos no sentido de integrarem explicitamente um leque alargado das competências para o século XXI (Care & Kim, 2017; UNESCO[7]).

As experiências vividas durante a pandemia COVID-19 reforçaram igualmente a tónica de mudança. Por exemplo, em Portugal, Dias de Figueiredo (2021) fala da pandemia como "um teste à plena carga" do sistema educativo nacional e refere a "obsolescência do modelo de organização curricular vigente" (p. 257). É seu entendimento que a disrupção criou uma oportunidade de revisão do modelo de organização curricular e que até mesmo "o próprio conceito de currículo teria de ser profundamente refundado no sentido de abandonar as visões estáticas do passado e evoluir para as visões dinâmicas que caracterizam as visões do século XXI" (p. 257).

Estes movimentos de (re)desenho curricular combinam conhecimentos e competências específicos das áreas disciplinares, técnicas e literacias. Conforme os quadros de referência, variam os significantes do que se convencionou definir como competências para o século XXI – capacidades, habilidades, competências – bem como os seus atributos – centrais, essenciais, chave, etc. Independentemente do nome, as competências – enquanto conhecimento em ação – tornaram-se "*the global currency of 21st century economies and the demand for skills continues to shift towards more sophisticated tasks*."[8].

Apesar de diferirem nas listagens e na organização que apresentam, vários desses quadros de referência parecem convergir num conjunto comum de competências para o século XXI (Care & Kim, 2017): as *competências para aprender* – pensamento crítico, criatividade, comunicação, colaboração (4Cs); as *competências para a vida* – flexibilidade, iniciativa, perseverança, autorregulação, *self-advocacy* e competências sociais, culturais e de cidadania; e as *competências relativas às literacias* – digital, mediática, tecnológica e motora. As políticas curriculares focam-se, assim, em competências

> *that students are expected to develop during the whole process of learning across specific subjects or disciplines and that they need to succeed in education and for personal development, employment and inclusion in a knowledge society.* (UNESCO[9], 2022)

O mais importante será que destas aprendizagens decorram a capacidade de lidar com a mudança, de aprender coisas novas e de manter o equilíbrio mental em situações desconhecidas (Harari, 2018).

A construção de pontes entre as várias áreas disciplinares é outro movimento na transformação do currículo, que se antevê vantajosa para a compreensão de fatores e complexidades relacionados com mudanças climáticas, garantia de acesso a

---

6 Tradução livre das designações originais dos cenários: Schooling extended, Education outsourced, Schools as learning hubs e Lear- as-you-go. Para uma caracterização mais detalhada dos cenários, cf. *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling* (Disponível em: https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm)

7 http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/k/key-competencescompetencies-or-skills, consultado novembro 2022.

8 Review education policies – Education GPS – OECD: Skills consultado em outubro 2022.

9 http://dmz-ibe2-vm.unesco.org/es/node/12234), consultado em novembro 2022.

água, alimentos e saúde ou governação de sociedades culturalmente plurais (Comissão Europeia, 2017). A abordagem compartimentada, por disciplinas ou por departamentos, dificilmente alcança a abrangência dos problemas atuais e pode comprometer a elaboração de soluções inovadoras. Isso será tanto mais difícil quanto mais exigente e mobilizador de conhecimentos especializados for o desafio.

Conceber o currículo favorecendo a interseção de diferentes áreas disciplinares para explorar temas, conhecimentos e competências, numa perspetiva interdisciplinar, parece ser uma proposta adequada, além de já experimentada, e tanto mais necessária quanto mais elevado for o nível de educação. No fundo, "Em vez de um currículo normativo estruturado fundamentalmente por disciplinas teremos uma organização do estudo em grandes temas e problemas, valorizando a convergência das disciplinas e as dinâmicas de investigação." (Nóvoa, 2022: 17).

As abordagens pedagógicas

Os ambientes de aprendizagem são espaços privilegiados de concretização das aspirações educativas e as abordagens pedagógicas são a sua matriz de edificação. Estas terão, portanto, de ir ao encontro das expectativas dos futuros imaginados: aprendizagem ao longo da vida, conhecimentos e competências de natureza variegada, recursos disponíveis, especialmente as tecnologias digitais, e características dos estudantes.

A noção alargada de mundo interconectado e global também influencia o triângulo da relação pedagógica – estudante, professor, conhecimento (saberes) – pelo que são necessárias pedagogias capazes de proporcionar uma aprendizagem *no*, *com* e *para* melhorar o mundo (UNESCO, 2021). Há opções que o cumprem sem perder de vista um princípio estruturante: toda a pedagogia é relacional (UNESCO, 2021). Enunciam-se alguns pressupostos dessas pedagogias sem, contudo, encerrar a discussão numa perspetiva dicotómica entre *boas* e *más* (cf. Nóvoa, 2010).

Uma pedagogia baseada na resolução de problemas, colaborativa e interdisciplinar. Uma abordagem baseada na resolução de problemas aproxima-se muito das situações reais que os indivíduos irão viver como estudantes, trabalhadores ou cidadãos. Obriga à identificação e compreensão do problema, ao seu desdobramento em partes mais fáceis de abordar, à experimentação de base científica, à busca e à avaliação de soluções. Melhor será que estudantes e professores se envolvam neste processo como "uma comunidade que procura e constrói conhecimento" (UNESCO, 2021: 51).

As tarefas subjacentes a esta abordagem são, portanto, oportunidade para desenvolver muitas das competências já aqui referidas relacionadas com o pensamento científico, crítico e criativo, colaboração, perseverança e ainda conhecimentos, em graus de exigência adequados ao nível de educação, transpondo facilmente a compartimentação disciplinar.

Uma pedagogia que fomenta e suporta a diversidade e o pluralismo. Os ambientes de aprendizagem baseados numa abordagem pedagógica inclusiva e intercultural, i.e., que toma como ponto de partida a diversidade – cultural, étnica, identitária, de condições físicas e cognitivas, etc. – tem um potencial acrescido para fomentar a solidariedade, a tolerância, a democracia e para prevenir a discriminação. Neste caso, a valorização da diferença nutre a dinâmica relacional de aprendizagem com o outro e mobiliza competências sociais, culturais e de cidadania.

Uma pedagogia que respeita e implica os indivíduos. Estas abordagens têm em conta diferenças individuais e dos grupos. Por exemplo, sabe-se hoje que os cérebros dos indivíduos são ainda mais diferentes do que o seu rosto ou do que as suas impressões digitais, e que as pessoas se distinguem pela estrutura das suas aptidões mentais e pela forma como cada um aprende.

Também é claro que as novas gerações são diferentes. Comparando as crianças nascidas depois de 2010, a geração alfa, que frequenta atualmente a educação primária, com a geração Z, os nativos digitais, nascidos a partir da segunda metade dos anos 90, parecem evidentes algumas tendências: os mais novos são mais visuais, têm janelas de concentração cada vez menores, reagem e compreendem muito mais a narrativa visual dos conteúdos do que a narrativa verbal que acompanha as imagens. Provavelmente, também aprendem de maneira diferente. A atenção a estas diferenças influencia, por exemplo, a escolha de recursos e implica a sua diversificação.

Já a propósito dos *millennials*, nascidos numa sociedade digital, Michel Serres (2014) falava de uma nova versão do ser humano, que habita o virtual, acede, constrói e partilha conhecimento de uma maneira diferente das gerações anteriores. Alertava que esta dessintonia obrigava a uma reflexão sobre como se ensina e como se aprende.

Outro aspeto importante é que na personalização das tarefas e dos desafios não se perca de vista a relação com os outros estudantes. A participação e o compromisso dos aprendentes com a sua aprendizagem são outra dimensão desta pedagogia em que cabe dar voz ao estudante na construção dos seus percursos de aprendizagem.

Uma pedagogia que inclui as tecnologias digitais. As tecnologias digitais podem potenciar a aprendizagem, nomeadamente porque permitem gerar formas visuais de informação, produzir conteúdos e, ainda, fazer simulações ou trabalhar em ambientes de realidade virtual. Permitem também ao indivíduo conectar-se a distância e num tempo escolhido pelo próprio. Por outro lado, estas tecnologias são atrativas para as gerações mais novas, que as consideram o seu ambiente natural.

Uma pedagogia baseada na avaliação significativa e reforçada. A avaliação desenhada para servir os objetivos pedagógicos específicos é preponderante na identificação de estratégias para melhorar. Permite incluir o erro como parte da aprendizagem e encontrar formas de superar dificuldades.

Ainda que nem todas as aprendizagens sejam quantitativamente mensuráveis, é quase sempre possível identificar progresso de outras formas:

> *To say that something cannot be quantified, however, is not to say that meaningful progress can never be observed. A goal of cooperation, for example, can be empirically observed when a group of students navigate through processes of negotiation, conflict resolution, and experimentation, and throughout this process, increase their capacities to listen to different points of view, give and take constructive criticism, and provide ample opportunities for each other's contributions.* (UNESCO, 2021: 55)

A avaliação é assim um meio, mais do que um fim. Produz *feedback* que permite progredir nas aprendizagens, regula a aprendizagem e o ensino; tem uma função formativa, transformadora[10].

As instituições de educação e ensino

A maior parte dos sistemas educativos assenta na escola nos seus vários formatos institucionais – jardins de Infância, estabelecimentos de ensino básico e secundário, de ensino superior – enquanto instituição responsável pelo serviço educativo, para vários níveis de certificação e nas diversas vertentes de qualificação.

Contudo, conforme notava a Comissão Europeia em 2017, a propósito das tendências que estavam a transformar a educação, "*The number of actors offering new platforms and methods for training and learning has grown exponentially; it is no longer limited to formal education establishments.*" (Comissão Europeia, 2017: 6). No mesmo documento, a emergência da variedade de prestadores e de serviços de educação era fundamentada com alguns exemplos: as *app stores* de muitas universidades, que permitem descarregar "lições" e aprender qualquer matéria, a qualquer momento e em qualquer lugar; as tecnologias digitais, porque proporcionam experiências ativas e flexíveis e funcionam como catalisador para a aprendizagem personalizada; e, ainda, as plataformas *peer-to-peer* (P2P) que facilitam a interação não mediada entre pessoas das mais diversas origens, juntas para aprender umas com as outras. A convivência da escola com outros empreendedores do serviço educativo é, sem dúvida, um dos vetores do debate sobre o papel da escola na sociedade atual.

Um outro vetor está relacionado com "Os três grupos ou tendências que, de forma mais intensa, têm vindo a interrogar o modelo escolar [que] são os neurocientistas, os especialistas do digital e os defensores da inteligência artificial." (Nóvoa, 2022: 12). Os primeiros, partindo dos avanços sobre o funcionamento do cérebro, sobre como "este aprende", creem ser possível aplicá-los à educação e, no limite, garantir a transmissão personalizada do saber e otimizar a inteligência através da biotecnologia. Os segundos – os especialistas do digital – apresentam o digital como a panaceia da aprendizagem, um recurso que pode responder facilmente a uma aprendizagem assente na atenção, no envolvimento ativo, na deteção de erros, na recompensa e na consolidação (Nóvoa, 2022). Os terceiros – os defensores da inteligência artificial – extravasam o discurso das potencialidades da IA ou da especificidade dos papéis de seres humanos e máquinas, e, sem prudência, anteveem a transformação biónica dos estudantes por meio das tecnologias NBIC (Nano Bio Info Congo) como condutor da aprendizagem. António Nóvoa nota, ainda, o seguinte:

> É inegável o interesse destas três tendências para pensar o futuro da educação. Mas todas alimentam, sob formas distintas, o sonho de uma educação sem escolas e, por isso, acabam por se alinhar num ideário de desintegração da escola. Nestes autores há três pontos comuns: a redução da educação às aprendizagens; a construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspetiva consumista da educação. (Nóvoa, 2022: 13).

[10] Cf as noções de avaliação formativa, reguladora, transformadora, para as aprendizagens (Brooks, Carroll, Gillies & Hattie, 2019; Fernandes, 2022; Santos, 2011).

E acrescenta: "Será que não é possível imaginar um outro futuro para a escola?" (Nóvoa, 2022: 13). Sim, porque "(…) não podemos esquecer que a escola é um bem público e um bem comum, isto é, que tem um propósito público, e não apenas privado, que tem um propósito comum, e não apenas individual." (Nóvoa, 2022: 25). Também a UNESCO faz eco desta defesa da preservação da escola:

> *Schools should be protected educational sites because of the inclusion, equity and individual and collective well-being they support – and also reimagined to better promote the transformation of the world towards more just, equitable and sustainable futures.* (UNESCO, 2021: 4)

A garantia da equidade surge nestas afirmações em duplo sentido. Por um lado, o da escola como espaço capaz de juntar pessoas de muitas proveniências e de lhes proporcionar situações e desafios que alguns nunca teriam oportunidade de experienciar; por outro, a ideia de que a escola pode contribuir para moldar um futuro mais justo e inclusivo. Assim, o desafio que se coloca aos sistemas educativos é o de preservar e, ao mesmo tempo, reinventar as instituições de educação primária, secundária e terciária.

Em várias situações as instituições de educação mostraram ser imprescindíveis, por exemplo, durante a pandemia COVID-19, e inimitáveis, enquanto espaços onde floresce crescimento, onde se constrói saber. Ainda assim, é preciso equacionar a sua transformação, nomeadamente, quebrando os modelos organizacionais rígidos e uniformes que a têm caracterizado nos dois últimos séculos.

No plano da organização das oportunidades de aprendizagens, pede-se à escola que passe de uma lógica da sala de aula para comunidades de aprendentes, de um modelo baseado na distribuição das lições por blocos de tempo fixos e repetidos semanalmente para uma diversidade de métodos e modalidades de organização da aprendizagem e do estudo, por exemplo, abordagens pedagógicas baseadas na resolução de problemas ou no desenvolvimento de projetos (UNESCO, 2021).

Noutra dimensão, a da gestão das instituições, colocam-se igualmente desafios a que é necessário dar resposta. A UNESCO define como princípio que *Building collective capacity should guide the redesign of schools*. E ainda que *Cultures of collaboration should pervade the administration and management of schools, as well as relations among schools*. (UNESCO, 2021: 103).

Esta cultura de colaboração pode ainda colher melhor vantagem se juntar instituições de diferentes níveis de ensino, organizações da comunidade e, designadamente, espaços de educação informal e não formal, naquilo que António Nóvoa designa de Espaço público comum de educação (Nóvoa, 2022).

Os profissionais da educação

Irina Bokova, Diretora-Geral da UNESCO entre 2009 e 2017, disse que "Os professores são a força mais influente e poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação"[11]. Esta afirmação traduz a importância que é conferida aos professores, mas sobretudo a exigência e a responsabilidade que lhes são demandadas na prossecução do objetivo primeiro de garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O papel determinante dos professores na educação é realçado igualmente pela Comissão Europeia, aos quais acrescenta os formadores e o pessoal educativo:

> 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. Sem professores e formadores, não pode haver inovação, nem inclusão, nem experiências educativas transformadoras para os alunos. (Comissão Europeia, 2020: 11)

A missão da escola tem vindo a complexificar-se pela velocidade a que se têm operado as mudanças sociais, os saberes, as tecnologias e pela multiplicidade de funções que lhe são exigidas. Estas decorrem da sobreposição continuada de mandatos e visões políticas sobre o papel e funções docentes e da transferência para a escola, e para os professores, de múltiplas tarefas. Para António Nóvoa (2019) "a defesa de uma escola centrada na aprendizagem procura inverter a deriva transbordante de uma escola a quem a sociedade vai, progressivamente, atribuindo todas as missões." (p. 12).

Esta multiplicidade de funções dificilmente será concretizável sem a colaboração de equipas de profissionais de diversas categorias (p. e., assistentes operacionais e técnicos e pessoal especializado de apoio pedagógico, de saúde e social), que têm um impacto significativo na construção de uma escola, que se pretende cada vez mais inclusiva e de sucesso para

[11] Cf. https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/professores, consultado em novembro de 2022.

todos. Numa Recomendação de 2020, o CNE preconizava uma valorização destes profissionais através de "ações pontuais, mas sobretudo de ações contínuas de inequívoca relevância profissional, incluindo dimensões de desenvolvimento pessoal que garantam o bem-estar físico e psicológico dos profissionais, de caráter obrigatório e reconhecimento para efeitos de progressão nas respetivas carreiras". (CNE, 2020).

Um contexto escolar e social, complexo e multicultural, num mundo em constante mudança, exige um corpo docente altamente qualificado, dotado de uma formação sólida em vertentes fundamentais: (i) conhecimento do conteúdo – porque cada área tem conhecimentos específicos; (ii) conhecimento pedagógico e da didática específica do conteúdo – porque as características dos alunos, o mundo interconectado e global trazem muitas realidades ao seu espaço de trabalho e o professor precisa de estar apetrechado com novas pedagogias. Pede-se que tenha igualmente a capacidade de resolver problemas e de encontrar soluções para os desafios profissionais, nomeadamente, o de responder às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, seja trabalhando de forma colaborativa, seja investindo na sua qualificação.

Esta formação tem, pois, de ser encarada num *continuum* ao longo da vida, abrangendo as três etapas essenciais: a formação inicial, a indução no início da carreira e a formação contínua. A primeira, segundo Maria da Assunção Flores, "constitui um dos elementos decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas" e, neste pressuposto, elenca cinco desafios a considerar no contexto da formação de professores em Portugal

> o papel e a formação dos formadores de professores; a pedagogia da formação e o desenvolvimento da identidade profissional; a literacia investigativa; a dimensão ética, social, cultural e política da formação de professores e a formação como oportunidade de (re)construção do profissionalismo docente. (Flores, 2017: 792)

A segunda – a transição da formação para a vida profissional – é um período crucial para os professores que iniciam a carreira e reveste-se da maior importância no reforço das competências iniciais e na transmissão de segurança que reduza o risco de abandono precoce da profissão. Em 2016, o CNE propunha que se anulasse "a ambiguidade persistente entre os conceitos de indução e período probatório, distinguindo as finalidades de um e outro, designadamente identificando as características importantes para o sucesso de um programa de indução e as dimensões nucleares do período probatório." (CNE, 2016).

A terceira etapa, como diz Flores (2017), "implica o desenvolvimento de uma cultura de trabalho que valoriza fatores contextuais e o conhecimento profissional dos professores, reforçando a construção de redes de trabalho colaborativo e uma postura investigativa perante a profissão" (p. 715).

O trabalho colaborativo e em rede entre professores e entre escolas – sustentados na entreajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua – têm sido defendidos, por diferentes instituições e especialistas, como alavanca do conhecimento e do exercício profissional. A este propósito, Joaquim Azevedo afirmava ainda:

> Estas redes têm-se revelado fundamentais, tanto para fazer face às enormes exigências de uma escola que procura o sucesso escolar de todos os seus alunos, como para fomentar uma contínua aprendizagem pedagógica, por parte dos docentes, geralmente mal ou pouco habilitados, pela sua formação inicial, a trabalhar com este fim e com este método.
>
> (…) As instituições de ensino superior de formação de professores podem desempenhar aqui um papel crucial, desde que se refundem e foquem num novo universo pedagógico, desde que subam ao terreno e desde que aceitem jogar o jogo da aprendizagem em cooperação, do *empowerment* das escolas e do trabalho em rede. (Azevedo, 2011: 60)

A experiência recente do encerramento das escolas devido à pandemia da COVID-19 mostrou, precisamente, como, para fazer face às dificuldades, os professores souberam reinventar-se recorrendo à autoformação, ao trabalho colaborativo e em rede. No estudo *Educação em tempo de pandemia |Problemas, respostas e desafios das escolas*, o CNE chamou a atenção para este facto, ao concluir que os professores

> desenvolveram trabalho colaborativo, partilharam materiais e encontraram apoio técnico junto dos seus pares. A colaboração entre professores, durante o período de confinamento, revelou-se um meio de ultrapassar obstáculos e foi muito valorizada e incentivada pelos níveis de topo e intermédio das direções das Escolas (CNE, 2021: 22).

Também o Conselho da União Europeia (2020) faz referência ao empenho, criatividade e colaboração entre pares que foram demonstrados pelos professores e formadores na passagem do ensino presencial para o ensino a distância, que classifica de impressionantes.

Outro dos desafios que se colocam à formação dos professores é capacitá-los para a inclusão da literacia digital na educação (Comissão Europeia, 2017; OCDE, 2022). Com este intuito, a Comissão Europeia, no Quadro Europeu de Competência

Digital para Educadores – DigCompEdu – descreve o que significa ser um educador digitalmente competente. Enuncia um conjunto de competências digitais específicas que os professores precisam de ter para conseguirem aproveitar o potencial das tecnologias digitais na melhoria dos resultados e na inovação. Estão organizadas em seis áreas: envolvimento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, capacitação (*empowering*) dos aprendentes e promoção da competência digital dos aprendentes (Lucas e Moreira, 2018). Em Portugal, este referencial permitiu diagnosticar o nível de proficiência digital dos docentes e a sua confiança na utilização do digital, que foi ponto de partida para o Plano de Capacitação Digital de Docentes (2021-2023).

Esta ênfase na formação justifica-se pelo valor que tem para os sistemas educativos um corpo docente com uma formação pedagógica sólida – i. e., com conhecimento científico, didático e de metodologias de avaliação, com um repertório variado de estratégias e de modalidades de educação e ensino, incluindo as que recorrem à tecnologia (CNE, 2021a).

A preocupação crescente com a escassez de candidatos à frequência de cursos que conferem habilitação profissional para a docência, e que reflete a pouca atratividade pela profissão por parte dos jovens, tem sido referida desde há alguns anos, nomeadamente no PISA. Outros estudos como o TALIS reforçam a ideia de que os professores sentem que a sua profissão não é valorizada socialmente. Numa recomendação do CNE defendia-se, por isso, "uma forte aposta na revalorização da profissão docente nos planos profissional, social e material, o que passa por uma maior dignificação da carreira e pela melhoria da qualidade das condições de trabalho" (CNE, 2019). O Conselho da União Europeia (2020) sublinha também que é imprescindível continuar a incentivar e a atualizar as suas competências e os seus conhecimentos especializados, mas também a promover o seu bem-estar pessoal e profissional e a sua motivação, "valorizando-os e preparando-os para responderem de forma adequada à mudança, mas encorajando-os também a serem proativos e inovadores na sua profissão." (p. 15).

Se não houver professores (i) motivados e reconhecidos socialmente, (ii) com uma formação de base sólida que os capacite de novos conhecimentos e competências para dar seguimento a novas prioridades da educação e a novas formas de ensinar e proporcionar aprendizagens e (iii) organizados em redes colaborativas, não será possível enfrentar os desafios que se colocam à educação e que já foram sobejamente anunciados nesta reflexão.

O conhecimento, a investigação e o desenvolvimento

Os problemas da ciência, da tecnologia e da economia são complexos, requerem conhecimentos especializados e ao mesmo tempo beneficiam de abordagens multidisciplinares, como já referido. Além disso, a evolução do conhecimento é cada vez mais rápida. O desafio que se coloca aos sistemas educativos, neste caso, é serem capazes de impulsionar a construção de conhecimento, as novas aplicações do conhecimento disponível e a transferência de resultados da investigação em favor do desenvolvimento da sociedade; isto sob pena de *ficarem para trás* se não o conseguirem.

Apesar de não ser exclusiva da educação terciária, o desafio coloca-se principalmente ao nível das instituições de ensino superior e dos institutos e agências de investigação que lhes estão associados. Embora outras entidades e organismos trabalhem nas áreas de investigação e desenvolvimento, nomeadamente fundações e laboratórios/*hubs* de empresas, no setor da educação as universidades e os institutos politécnicos são espaços privilegiados de I&D, independentemente das parcerias que possam estabelecer com outras entidades.

Políticas robustas de promoção das atividades de investigação, de divulgação dos resultados e de envolvimento dos estudantes em projetos de ponta, a cooperação nacional e internacional com instituições congéneres nas investigações de vanguarda, a colaboração com o tecido empresarial para aplicação e transferência de conhecimento são exemplos de respostas das instituições de ensino superior, que podem impulsionar a construção de conhecimento, a investigação e o desenvolvimento com repercussões na sociedade.

Essas políticas contribuem ainda para a inclusão das instituições de educação terciária de cada país numa rede internacional, globalizada, que lhes permite participar nos avanços científicos, tecnológicos…, enviar os seus estudantes em estágios, especializações para outras instituições e atrair estudantes de todo o mundo.

Organização dos sistemas educativos

Uma das questões incontornáveis que interpelam a educação, num contexto de mudança, está patente na Introdução do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória:* "como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia."

A amplitude de percursos e modalidades, uns mais orientados para a construção de conhecimento, outros para a atividade profissional, a permeabilidade entre trajetórias e o reconhecimento e validação desta variedade constituem, talvez, o primeiro passo que os sistemas educativos precisam de (con)firmar.

É cada vez mais consensual a importância da educação a partir dos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento pessoal, a integração social e o sucesso da aprendizagem ao longo da vida. O reconhecimento do direito das crianças a aceder a serviços de educação e acolhimento na primeira infância de alta qualidade tem levado os governos dos países da UE, entre os quais Portugal, a apostar na garantia do seu acesso universal e na melhoria da sua qualidade, designadamente ao nível da educação pré-escolar.

Na educação básica, as crianças aprendem competências fundamentais que as preparam para a vida, o trabalho e a cidadania ativa. Precisa de ser sólida, prolongada e manter com o nível de educação que a precede uma "sequência progressiva, mais coerente com os processos culturais infantis e mais articulado com as formas de aprendizagem das crianças" (Sarmento, 2009: 87).

> Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é "a pessoa" e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. (Portugal, 2009: 33)

Assim, uma "integração dos percursos escolares, nomeadamente na franja etária até aos 12 anos, poderá permitir uma maior adequação da escola às condições sociais de existência das crianças, pelo reforço da orientação educativa, pelos ganhos de conhecimento e pela maior coesão e coerência dos processos socializadores" (Sarmento, 2009: 86). O próprio Quadro Nacional de Qualificações, concertado com o quadro europeu para o mesmo efeito, faz equivaler o *nível 1 de formação* à conclusão do 2º CEB, assumindo que os conhecimentos e competências gerais e básicos se completam no percurso de seis anos, incluindo o 1º e o 2º CEB.

Em 2008, o CNE alertou para as "descontinuidades" existentes a montante e a jusante do 2º CEB e para a perda de sentido da sua existência, "quer quando se analisa à luz da evolução do ensino básico, quer quando se compara a sua estrutura com a dos sistemas educativos europeus.". Aconselhava, nessa altura, "a revisão do estatuto e função deste ciclo de estudos no quadro da escolaridade básica de nove anos" (CNE, 2008).

Num contexto de formação ao longo da vida coexistem necessariamente outras trajetórias e percursos de educação e formação, a par dos mais convencionais ou tradicionais, que devem ser tidos em conta nas eventuais transições, nomeadamente, entre a educação não superior e a superior. Assim, outro desafio a enfrentar pela governação dos sistemas educativos é ter capacidade de incorporar espaços variados de educação e formação e valorizar diferentes certificações de saberes e competências.

As instituições escolares – independentemente do nível de ensino – convivem com vários prestadores de educação. Por um lado, há ofertas que completam a formação escolarizada e que conseguem chegar a populações habitualmente mais esquivas aos espaços de educação formal, abrindo um leque de oportunidades para a formação e requalificação ao longo da vida (Comissão Europeia, 2017). Por outro lado, a variedade de entidades, diferentes quanto à natureza administrativa (pública/privada), às abordagens pedagógicas (experiências formais, mais teóricas *versus* experiências mais imersivas e em contexto real), etc., pode ajudar a robustecer a oferta de educação e formação, desde que sejam criadas as sinergias necessárias.

O objetivo é a construção de ecossistemas educativos saudáveis que conjuguem espaços de aprendizagem naturais, construídos e virtuais, de modo a abranger toda a diversidade de ofertas que existem na sociedade, observada como um todo (UNESCO, 2021).

Nesta perspetiva, é fundamental que as instituições de educação e formação se organizem num quadro de autonomia que valorize critérios de proximidade, conhecimento mais fiel das realidades e dos contextos, a articulação territorial e a responsabilização das entidades locais que têm intervenção na educação de crianças, jovens e adultos (CNE, 2012).

A flexibilização e diversificação em vários planos – currículo e oportunidades de aprendizagem, organização e gestão das instituições, variedade de profissionais e de prestadores de serviços educativos, etc. – têm ainda, necessariamente, impacto no desenho dos referenciais de avaliação e de certificação da qualidade dos sistemas educativos. O maior desafio é o de conseguir que esses referenciais mantenham o foco nos efeitos esperados da educação, claramente enunciados nos seus padrões, e que, simultaneamente, tenham a maleabilidade suficiente para integrar os vários processos que conduzem a esses resultados.

Renovação, compromisso e continuidade

Apesar da vulnerabilidade dos exercícios prospetivos – seja pelo risco de envelhecimento precoce das suas análises, seja pela alteração das relações de poder em cenários políticos, onde não existem compromissos sobre setores fundamentais de desenvolvimento – as visões que produzem podem ajudar a prevenir melhor movimentos erráticos dos sistemas educativos. Especialmente, quando as disrupções que as impulsionaram são prementes e as exigências que colocam à educação convergem num conjunto consensual de tendências.

As propostas de renovação ou as metamorfoses dos sistemas educativos nos seus pilares principais – finalidades, currículo, pedagogia, instituições, profissionais, investigação e desenvolvimento – que aqui foram discutidas podem ser enunciadas de modo mais assertivo, por contraponto a uma educação que serviu a muitas outras gerações, mas que dificilmente responde aos futuros entrevistos (Comissão Europeia, 2017; OCDE, 2022; UNESCO, 2021; Comissão Europeia, 2021). Resumidamente, essas propostas são enunciadas a seguir na forma de ambições para os futuros da educação:

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 disfrutar e expandir oportunidades de aprendizagem, em espaços culturais e sociais diversificados.

1. De uma educação concentrada nos anos iniciais de vida (até aos 15, 18 ou 25 anos), para uma educação ao longo da vida, que começa na mais tenra idade, abrange todos os níveis e tipos de educação e formação, inclui também a aprendizagem não formal e informal.

2. Do recrutamento baseado no nível de certificação, para o recrutamento baseado nas competências, nas capacidades e no potencial dos indivíduos.

Currículo – valoriza aprendizagens ecológicas, interculturais e interdisciplinares que permitam aos estudantes ter acesso e produzir conhecimento e, concomitantemente, desenvolver capacidades críticas e de aplicação desse conhecimento.

3. Do domínio da literacia académica, para uma panóplia de saberes, incluindo as literacias digital e mediática, a literacia motora, as competências para aprender, as competências para a vida (trabalho, cidadania, cultura), a par de conhecimentos e competências especializados, nomeadamente nas áreas STEAM.

4. Da visão compartimentada das aprendizagens, baseada na separação das disciplinas, focada em conteúdos e técnicas, para uma visão baseada nas competências, na multidisciplinaridade, em projetos e assistida pelas tecnologias.

Ambientes de aprendizagem e pedagogia – organizados em função dos princípios da cooperação, colaboração e solidariedade.

5. Da aprendizagem assente na exposição, na teoria e numa atitude passiva dos estudantes, para uma aprendizagem experimental e imersiva, em cursos e seminários interativos e participados, dando voz aos estudantes no seu processo de aprendizagem, com laboratórios e jogos de simulação em todas as áreas disciplinares.

6. Das abordagens pedagógicas massificadas, iguais para todos, para abordagens personalizadas, inclusivas das características individuais.

7. Da predominância dos recursos estáticos, como o quadro, os manuais e os documentos em papel, para a diversificação de recursos, incluindo a utilização dinâmica de quadros interativos, de suportes digitais e da realidade virtual.

Instituições de educação e formação – como espaços de educação protegidos, em todos os níveis de educação; a preservar pela sua capacidade para promoverem a inclusão, a equidade e o bem-estar, individual e coletivo; e a reinventar no sentido de melhor contribuírem para transformações que conduzam a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis.

8. Das instituições de educação isoladas, para instituições que trabalham em rede com congéneres, mas também com outros organismos da comunidade.

9. Da organização compartimentada com lideranças também segmentadas, para uma organização que facilita e lideranças que promovem o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional.

10. Da rigidez da distribuição dos estudantes por turmas e da organização dos horários, para uma organização dos espaços de aprendizagem mais fluída, em que os grupos de estudantes se formam consoante os objetivos de aprendizagem e as atividades que os suportam.

Profissionais – o ensino como atividade cada vez mais profissionalizada, concretizada como empreendimento colaborativo de equipas de professores ou educadores, sendo estes reconhecidos pela produção de conhecimento e como figuras fundamentais na transformação social e da educação.

11. Dos professores e educadores como conferencistas que dão lições, para os professores que alimentam, acompanham e orientam a aprendizagem (*learning coaches and mentors*).

12. De profissionais isolados, que trabalham individualmente, para profissionais que trabalham em rede, de forma colaborativa.

13. Da abordagem dos problemas baseada na intervenção isolada de especialistas, para uma abordagem assente em equipas multidisciplinares.

Investigação e desenvolvimento – desenvolvimento de atividades de investigação, de divulgação dos resultados e de envolvimento dos estudantes suportadas por políticas robustas de incentivo, a par da inclusão das instituições de educação terciária em redes internacionais, globalizadas.

14. De uma investigação restrita aos centros de investigação, para uma investigação alargada, realizada em colaboração com instituições congéneres, nacionais e internacionais, com o tecido empresarial, empenhada na transferibilidade dos seus resultados.

Organização dos sistemas educativos – ser capaz de incorporar espaços variados de educação e formação e de valorizar diferentes certificações de saberes e competências, tendo como objetivo responder à complexidade e às imprevisibilidades do mundo atual.

15. De uma organização dos sistemas educativos baseada em percursos pré-estabelecidos, paralelos, para uma organização mais flexível, permeável, resiliente, capaz de atrair maior diversidade de estudantes, que ofereça a possibilidade de reconhecimento e validação de aprendizagens prévias, a atualização e a (re)conversão de competências (inclusive na educação terciária).

16. Da restrição dos serviços de educação pelas instituições, governadas pelo estado, por ordens religiosas ou por outras entidades privadas, para um alargamento a outros provisores da educação (p. e., associações, comunidades de aprendizagem).

As tendências observadas, ou seja, os quadros de referência que podem orientar os futuros da educação, são um ponto de partida. A concretização dos efeitos expectáveis depende das opções e das políticas educativas que forem traçadas pelos governos dos países. Uma vez acordado o sentido da mudança, o compromisso e a continuidade serão fatores importantes para o seu sucesso.

A UNESCO (2021) defende um novo pacto social para a educação, alargado, baseado na colaboração e solidariedade à escala mundial, para dizer que a mudança e a inovação são possíveis em larga escala:

> *We will build a new social contract for education through millions of individual and collective acts – acts of courage, leadership, resistance, creativity, and care. A new social contract needs to overcome discrimination, marginalization, and exclusion. We must dedicate ourselves to ensuring gender equality and the rights of all regardless of race, ethnicity, religion, disability, sexual orientation, age, or citizenship status. A massive commitment to social dialogue, to thinking and acting together, is needed.* (UNESCO, 2021: 5)

Este desejo de um projeto para a educação com um percurso monitorizado, avaliado e reajustado quando necessário, mas contínuo no seu rumo, porque tem objetivos com horizonte no futuro, não é novo (Grilo, 2014) nem tão pouco é nova a ideia de que assim é mais provável que as políticas educativas tenham efeitos na sociedade.

Outro fator que pode contribuir para a operação de mudanças e a preservação do que demonstrou "proveito" é a construção de conhecimento sobre as diversas experiências existentes nos sistemas educativos, se analisadas à luz das respostas que apresentam para os desafios dos futuros imaginados da educação. A Comissão Europeia (2022) recomenda a pilotagem de novas iniciativas no âmbito do desenho de políticas educativas, pois importa aprender com essas experiências: compreendendo as suas finalidades e estratégias, obtendo *feedback* dos seus sucessos, mas também das suas limitações. Essas iniciativas são bolsas de inovação pedagógica, organizacional…, mas também são práticas com sucessos consolidados, que podem ser inspiradoras de outros avanços/transformações.

Foram abordados vários aspetos críticos que podem moldar uma agenda para a educação. Através da consciência dos problemas, da explanação das preocupações e dos desafios estratégicos que lhes estão subjacentes, foram enunciadas algumas das pistas que estão a direcionar as finalidades e os meios da educação. Os apelos ao diálogo social sobre os contornos dessa agenda e ao compromisso com os seus objetivos são perseverantes. A investigação e o envolvimento dos vários agentes/atores educativos são também invocados no desenvolvimento da teoria da mudança e na escolha de processos claros da sua implementação. Os futuros da educação configuram-se, assim, consoante expectativas e em função da capacidade dos sistemas educativos para abraçarem os desafios da transformação, mas é no desenho das políticas educativas que eles se concretizam.

Referências bibliográficas e sitiográficas

Aragay, X. (2019). Transcription de la conférence au CongrèsMlf. Disponível em https://www.mlfmonde.org/tribunes/reinventer-leducation-une-necessite/)

Azevedo, J. (2010). 2ª Painel: Como construir uma escola onde se aprenda melhor in C*onferência Que currículo para o século XXI?* p. 55-61. Assembleia da República. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI.pdf

Banco Mundial (2020). *The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses*. World Bank.

Brooks, C., **Carroll**, A., **Gillies**, R. M., & **Hattie**, J. (2019). A Matrix of Feedback for Learning. *Australian Journal of Teacher Education,* 44(4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.2

Care, E. & **Kim**, H. (2017). *Skills for a Changing World*, *Executive Summary: National Perspectives and the Global Movement*. Center for Universal Education at Brookings. Disponível em https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/03/global_20170324_s4cw-executive-summary.pdf

Castro, T. S. & **Ponte**, C. (2021). Analisando desigualdades e competências digitais em tempos de pandemia in *Estado da Educação 2020* (edição de 2021), p. 274-280. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf

CNE (2008). *Parecer nº 8/2008 – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf

CNE (2011). *Recomendação nº 6/2011 – Educação para a Literacia Mediática*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2011/PDF/Recom_Educao_Literacia_Meditica.pdf

CNE (2012). *Recomendação nº 7/2012 – Autonomia das escolas*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2012/Rec._Autonomia.pdf

CNE (2016). *Parecer nº 4/2016 sobre formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_sobre_formacao_inicial_de_educadores_e_professores.pdf

CNE (2019). *Recomendação nº 3/2019 – Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_3_2019_de_31_de_julho.pdf

CNE (2020). *Recomendação nº 4/2020 – A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas.* Disponível em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_4_2020__Diario_da_Republica.pdf

CNE (2021a). *Educação em tempo de pandemia: problemas, respostas e desafios das escolas*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/estudos/Educacao_em_tempo_de_Pandemia.pdf

CNE (2021b*). Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_ pandemia_COVID-19.pdf

Comissão Europeia, European Political Strategy Centre. (2017). *10 trends transforming education as we know it*. Publications Office, https://data.europa.eu/doi/10.2872/800510

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 – SWD(2020) 212 final. Disponível em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN

Comissão Europeia, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Looney, J., O'Shea, M., Staring, F., et al. (2022). *Key competences for all: policy design and implementation in European school education: final report.* Publications Office of the European Union. Disponível em https://data.europa.eu/doi/10.2766/1951

Conselho da União Europeia (2020). Conclusões do Conselho sobre os professores e formadores europeus do futuro (2020/C 193/04) in *Jornal Oficial da União Europeia* C-193, de 9 de junho de 2020. Disponível em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=PT

Conselho da União Europeia (2021). Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030) (2021/C 66/01) in *Jornal Oficial da União Europeia* C-66, de 26 de fevereiro de 2021. Disponível em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=PT

Costa, A. F. (2018). O contexto social dos invisíveis, discriminados e outros in *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros,* p. 26-34. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_para_Todos.pdf

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.

Figueiredo, A.D. (2017). Histórias, mitos e aspirações das TIC na educação em Portugal, in *Aprendizagem, TIC e redes sociais,* p. 13-27. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_TIC_RedesDigitais.pdf

Figueiredo, A. D. (2021). Que futuro para a educação pós pandemia? Um balanço projetivo, in *Estado da Educação 2020* (edição de 2021) p. 252-259. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores em Portugal in *Lei de Bases do Sistema Educativo – Balanço e Prospetiva*, Volume II, p. 773-810. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1234-lei-de-bases-do-sistema-educativo-balanco-e-prospetiva-volume-ii

Grilo, M. (2014). Compromisso na Educação In *40 anos de políticas de educação em Portugal*, Volume II Conhecimento, Atores e Recursos, p. 711-720. Edições Almedina, SA.

Harari, Y. N. (2018). *21 Lições Para o Século XXI*. Elsinore.

Hermann, M., **PenteK**, T. & **Otto,** B. (2015). *Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios: A Literature Review*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/307864150_Design_Principles_for_Industrie_40_Scenarios_A_Literature_Review

Lucas, M. & **Moreira**, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores,* (Tradução de *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, da Joint Research Centre da Comissão Europeia, 2017. Disponível em http://hdl.handle.net/10773/24983

Martins, G. O. (cood) et al., 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Morin, E. (2004). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Cortez Editora.

Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Instituto Piaget (5ª edição).

Morin, E. (2021). *Leçons d'un siécle de vie*. Éditions Denöel

Neto, C. (2021). Brincar e ser ativo na escola em tempos de pandemia *in Estado da Educação 2020* (edição de 2021), p. 260-272. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf

Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf

Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio in C*onferência Que currículo para o século XXI?* p. 39-51. Assembleia da República. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI.pdf

Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar* / colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT. Disponível em https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf

OCDE, (2020). *Lessons for Education from COVID-19: A Policy Maker's Handbook for More Resilient Systems*, OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/0a530888-en

OCDE (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en

Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia (2006/962/CE) sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida in *Jornal Oficial da União Europeia* L-394, de 18 de dezembro de 2006. Disponível em https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância in *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, p. 33-67. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1576-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos-2

Santos, L. (2011). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa? In *Avaliação em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social Incontornável* / Domingos Fernandes (Org.), p. 155- 165. Editora Melo. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Domingos-Fernandes-2/publication/314235559_Avaliacao_Em_Educacao_Olhares_Sobre_uma_Pratica_Social_Incontornavel/links/58bc3d5792851c471d56377a/Avaliacao-Em-Educacao-Olhares-Sobre-uma-Pratica-Social-Incontornavel.pdf

Sarmento, M. (2009). Os Olhares da sociedade portuguesa sobre a crianças in *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, p. 68-90. CNE. Disponível em https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1576-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos-2

Serres, M. (2014). *Thumbelina – The Culture and Technology of Millennials* (tradução de Daniel W. Smith). Rowman & Littlefield Publishers.

UNESCO, International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

World Bank Group (2021) https://blogs.worldbank.org/opendata consultado 03-11-2022

III

Pensar a educação

contributos para a reflexão do CNE

O texto *Futuros e desafios da educação*, que antecede a Parte III deste relatório, faz uma reflexão em torno das profundas alterações em curso nas sociedades contemporâneas, a vários níveis. Questiona também em que medida a educação poderá contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nas crianças e nos jovens e proporcionar aos adultos oportunidades de (re)construir trajetórias educativas, para viver nesse futuro, já presente, complexo e em que a imprevisibilidade é um fator determinante.

Temas como: (i) os desafios da democratização, do combate às desigualdades e a afirmação dos direitos humanos; (ii) a adequação do currículo; (iii) a inovação pedagógica; (iv) a relação entre a escola e a sociedade; (v) a formação e o perfil dos docentes e de outros profissionais da educação; e (vi) as dinâmicas entre a educação superior, a ciência e a tecnologia foram alguns dos assuntos analisados ao longo desse texto.

Ressalta dessa reflexão a premência de mudança, mas sobressai sobretudo a importância da responsabilização de todos – escolas e professores, instituições de ensino superior, entidades públicas e privadas, outras associações da sociedade civil, famílias e estudantes – na construção de um "espaço público comum de educação". Por certo, só trabalhando colaborativamente será possível "garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", como estabelecido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4).

O Conselho Nacional de Educação, pela sua natureza e composição, pode (deve) dar um contributo decisivo para o desenho das políticas educativas, mobilizando a melhor evidência disponível, promovendo o debate informado e convocando as perspetivas dos *stakeholders*. Será, portanto, um parceiro indiscutivelmente empenhado neste desígnio.

Foi nesse sentido que endereçou um convite a vários especialistas – que prontamente acederam ao desafio – para a elaboração de um texto sobre as temáticas que estarão na agenda do CNE no próximo quadriénio: currículo, inovação pedagógica, escola e sociedade, professores e outros profissionais da educação, democratização e desigualdades educativas e educação superior, ciência e tecnologia. Os contributos recebidos integram a Parte III deste relatório e realçam alguns aspetos a considerar no debate sobre educação.

O **currículo**, enquanto organização de conhecimentos, atitudes e valores, para o desenvolvimento integrado de competências que respondam às exigências de um mundo globalizado e em mudança acelerada, é notado como tema de debate e estudo em várias frentes. Chama-se a atenção, por exemplo, para as formas de construir e divulgar o conhecimento nesta era digital, lançando a reflexão em torno da própria noção de conhecimento e da relação do saber com as tecnologias, que em conjunto levam o currículo para uma nova abrangência de conhecimentos e de modos de aprendizagem.

No quadro das políticas orientadas para a **inovação pedagógica**, a flexibilidade e a autonomia das instituições de educação e ensino, independentemente do nível de educação, básica, secundária ou terciária, são presumidas como ponto de

partida para a construção de oportunidades de aprendizagem. Salienta-se que as formas de inovação pedagógica estão invariavelmente associadas à decisão, materializada nas opções curriculares e pedagógicas e enquadrada no projeto educativo das instituições e até das próprias turmas/grupos de estudantes. Afirma-se também que a conceção de medidas de política educativa e o desenvolvimento de iniciativas de formação e acompanhamento dos profissionais que as concretizam podem consubstanciar alavancas da inovação pedagógica.

No plano da relação entre **a escola e a sociedade**, um dos aspetos focados é o papel fundamental da escola na integração e reconhecimento sociais dos indivíduos, baseado na relevância que a educação tem nas várias vertentes da vida – social, laboral, etc. O outro aspeto diz respeito ao papel das instituições escolares num contexto em que aprender é sinónimo de perguntar e em que o conhecimento tem carácter incerto e provisório, numa sociedade concebida à escala planetária que aposta na Robótica, na Inteligência Artificial, na Revolução Digital, no primado da Ciência e da Tecnologia, numa Economia do Conhecimento. Defende-se que, nesse quadro, o futuro da escola aponta para uma progressiva afirmação de princípios, métodos e estratégias que a educação permanente tem vindo a propor e a praticar. Defende-se igualmente a necessidade de reequacionar os meios e finalidades de uma educação humana que não poderá orientar-se exclusivamente para a produção de "recursos humanos" ao serviço do crescimento económico.

Outros aspetos remetem para a ação dos **profissionais da educação**, em especial dos professores. Vários quadros concetuais são visitados numa discussão sobre as vias de construção da profissionalidade e da identidade profissional dos professores, procurando perspetivar quem será o professor do futuro. Defende-se, por exemplo, a necessidade de compreender o trabalho curricular dos professores, enquanto produção de conhecimento profissional específico, e que isso seja visto como parte integrante da profissão e não apenas como dispositivo de formação. A aproximação dos docentes às decisões que dizem respeito ao exercício da profissão, nomeadamente através do seu envolvimento no debate sobre opções curriculares, abordagens pedagógicas e medidas que concretizam a política educativa, a par dos serviços do ministério e de especialistas, é outra dimensão trazida ao debate sobre o papel e o estatuto dos profissionais da educação.

As reflexões sobre os desafios da **democratização e do combate às desigualdades educativas** têm subjacente a consciência de que, apesar dos progressos na universalização dos vários níveis de escolaridade, o acesso, a participação e o sucesso educativo não estão ainda garantidos para todos. Há indicadores que põem em evidência as desigualdades educativas e sociais do sistema educativo, como o abandono escolar precoce, que ainda persiste, afetando sobretudo os rapazes, e as taxas de retenção e desistência, que apesar da sua redução nos últimos anos, mostram afetar os alunos socialmente mais desfavorecidos.

Admite-se que os instrumentos de ação política para a democratização e equidade, enquanto dimensões-chave para o desenvolvimento do sistema educativo, se possam apoiar na flexibilização e diversificação de medidas e de currículos, de percursos e de metodologias educativas. Chama-se a atenção, em particular, para o enquadramento das vias profissionalmente qualificantes, cuja valorização pode ajudar a consolidar um leque mais abrangente de percursos, todos eles prestigiantes, capazes de atrair um maior número de indivíduos, contribuindo, assim, para aumentar a qualificação da população. Releva-se igualmente a importância da diversificação de ofertas e de modalidades de educação e formação na qualificação dos adultos.

No que diz respeito **à educação superior, ciência e tecnologia**, é sugerido o reforço do papel dos académicos e das instituições de ensino superior na construção da sociedade do conhecimento, na transferibilidade do conhecimento, da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas. É destacado o interesse em reconhecer e encorajar reflexões e estratégias locais, evitando conceções epistemológicas rígidas, para dinamizar e reforçar a cooperação entre o ensino superior, o mundo empresarial e os municípios. Outra ideia tem como pressuposto o impacto da educação terciária no emprego e prosperidade dos indivíduos. Tendo em vista o aumento das qualificações da população, defende-se a flexibilidade das instituições de ensino superior para abraçarem uma maior diversidade de estudantes.

Currículo

1 Currículo: mudanças transformadoras em tempos de (pós) pandemia

José Augusto Pacheco[1]

Introdução

Qualquer análise do estado da educação apenas pode ser compreendida na diversidade de perspetivas assumidas por pessoas com responsabilidades distintas, em função do tempo, do espaço e dos projetos de educação e formação. Estas três últimas coordenadas definem aquilo a que se pode chamar currículo – essa permanente construção em torno do conhecimento – mais conhecido, na realidade portuguesa, por Desenvolvimento Curricular. A discussão teórico-conceptual do currículo assume um carácter híbrido na sua relação com a didática geral, com a formação de educadores e professores e com áreas interdisciplinares da educação, em particular, e com as ciências sociais e humanas, em geral.

Como área ou campo de conhecimento (Bourdieu, 2004), os Estudos Curriculares assumem uma discussão epistemológica em torno do conhecimento, destacando-se os contributos da Administração, da Psicologia, da Sociologia e da Filosofia (Tyler, 1949; Young, 2010; Foucault, 2013; Pinar, 2007, 2013). Segundo Foucault (2013), o entendimento de um foco de experiência – entrando o currículo nessa asserção – está relacionado com formas de conhecimento, poder e subjetividade, ou seja, com conteúdos de projetos de educação e formação, com governamentalidades ou processos de gestão e com modos de subjetivação que conferem sentido à educação.

---

[1] Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho (UMinho).
Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto PTDC/CED-EDG/30410/2017 e dos projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016 CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Assim, neste texto, analisamos tempos de currículo marcados pela discussão teórico-conceptual, numa revisão do estado da arte dos Estudos Curriculares e num percurso através de paradigmas e teorias curriculares, e analisamos, em Portugal, a arquitetura curricular para a educação básica através de uma leitura interpretativa à luz das políticas educativas e curriculares, sem descurar uma análise do currículo em tempos de pandemia e pós-pandemia.

1. Currículo como discussão teórico-conceptual temporal

Nas trinta teses que formula sobre o estado da arte nos Estudos Curriculares, Snaza (2019) começa por referir que a questão Qual é o estado dos Estudos Curriculares? "não pode ser respondida, pois mal iniciámos o caminho de como essa mesma questão é colocada." (p. 43). Com efeito, a revisão do estado da arte, incluindo perspetivas conceptuais e metodológicas, é uma tarefa temporal que define um determinado quadro de pensamento e pesquisa. Assim, o estado da arte é um modo de olhar para a produção bibliográfica, procurando-se, na sua análise, tendências que constituem ou não categorias pelas quais são debatidos os discursos contemporâneos, no contexto de uma área ou de uma temática.

Sendo um campo de prolíferas abordagens conceptuais, e de indubitável reconhecimento académico internacional (Wearing et al., 2020; Richards, 2019), os Estudos Curriculares têm mais perguntas que respostas, sendo de salientar a canonicidade da questão Que conhecimento é mais valioso? (Pinar, 2007), bem como a permeabilidade epistemológica de um campo interdisciplinar (Pacheco, 2014, 2013a, 2013b, 2012; Estrela, 2011), para além da tendência normativa, ligada à didatização do currículo.

Esta perspetiva mais técnica de entender o currículo adquire novo sentido com as tecnologias digitais e com as suas formas de entendimento da subjetividade, no quadro de uma globalização que impõe um poder instrumentarista (Zuboff, 2019). Naquilo a que esta autora chama capitalismo de vigilância, pela força das gigantes tecnológicas, o sujeito é transformado em dados e a subjetividade é direcionada pelo interesse de mercado, no qual a aprendizagem terá um pendor marcadamente neobehaviorista (Pacheco, 2021a), através da aprendizagem personalizada (Jaros & Deakin-Crick, 2007), em que as competências nem sempre estão associadas a conteúdos curriculares.

Operando a globalização no contexto de influência (Ball, 1997) do currículo, por intermédio de políticas viajantes ou políticas de partilha de conhecimento (Nir, Kondakci & Emil, 2018; Wahlström & Sundberg, 2018; Steiner-Khamsi, 2012), com forte incidência no currículo prescrito, que é um texto político produzido (Ball, 1997), poder-se-á perguntar que paradigmas, teorias, conceções e linguagens mais contribuem para a discussão do conhecimento, em tempos de pós-pandemia, dominados pela incerteza e pela assertividade da lógica de *accountability*. Esta orientação destaca quer a responsabilização das pessoas e das instituições, quer a abordagem centrada na evidência de dados ou na eficiência, como argumenta Pestre (2013), quer ainda as tecnologias digitais que, para Young (2010), "estão a criar possibilidades de surgimento de novos tipos de relações horizontais ou não hierárquicas entre pares" (p. 329).

Neste sentido, e no quadro de uma política global, cuja ideologia é neoliberal, o currículo é questionado mais pela qualidade comum aos sistemas educativos, suscetível de comparações internacionais (Wahlström, Alvunger & Wermke, 2018) e indutora de uma visão educativa predominantemente pragmática, do que pelo entendimento que difere, como especificam Freidus e Ewing (2022), em função dos locais sociais e dos seus contextos políticos e demográficos. Contribuem, de modo decisivo, para esta realidade as políticas, os processos e as práticas de *accountability,* sendo de questionar as conceções que se tornam dominantes na produção de uma educação pautada por números (Ball, 2018; Ingersoll & Collins, 2017). Por outro lado, este tipo de educação configura uma teoria curricular de mercado (Pacheco, 2018) baseada em duas governamentalidades curriculares: abordagem curricular centrada em resultados de aprendizagem, através de uma medição comparativa, seja pela forma de *rankings* de escolas, seja através de avaliações em larga escala; abordagem curricular centrada em *standards*, por intermédio da diversificação de percursos escolares, da uniformização de conteúdos, originando a especialização conetiva do conhecimento em *corpus* de competências (Young, M.D., 2013).

Porém, e no quadro da avaliação pós-normal e da complexidade do conhecimento, Schwandt (2019), advogando a *accountability* ética, contrária à *accountability* técnica, baseada na performatividade, nos testes em larga escala e na dataficação, afirma que "o não reconhecimento da incerteza e da complexidade não é apenas um erro técnico, mas também

um erro ético. É um fracasso ético quando não assumimos a responsabilidade pelos nossos conhecimentos" (p. 326). Por isso, Winter (2017) argumenta que "o atual domínio da responsabilidade técnica no currículo é inadequado, porque ignora a responsabilidade dos educadores relativamente às relações éticas nas respostas que dão às diferenças" (p. 56).

Integrando a análise de discursos curriculares contemporâneos, o estado da arte "reflete os novos terrenos a serem ocupados, as fronteiras atravessadas, as novas identidades construídas, assumidas, contestadas," (Pinar, 2013: xv) convertendo-se na análise dos principais desafios que os Estudos Curriculares enfrentam conceptualmente, assim enunciados em inícios da década de 2020:

a) Abordagens global e cosmopolita do currículo, refletindo, respetivamente, o espaço/tempo comum – cultural, política e socialmente estruturado – e a singularidade, que incorpora a pluralidade de identidades e diferenças, na tradução da subjetividade, expressando quer o cuidar de si no diálogo com o cuidar do outro (Foucault, 2013), quer a esfera privada na relação com a esfera pública (Pinar, 2015).

   Tais abordagens incluem discursos divergentes sobre o currículo, sendo a dimensão global um discurso de um *currículo para*, ligado a práticas normativas e de *accountability*, em conformidade com princípios da teoria técnica ou de instrução; por sua vez, a dimensão cosmopolita é um discurso de um *currículo de* contextos e vozes diferenciados, incluindo postulados decorrentes de teorias (pós) críticas que constroem o imaginário da contemporaneidade.

b) Uma teoria curricular poderosa, baseada no "conhecimento poderoso," (Deng, 2021) de que o currículo STEM é a expressão máxima do conhecimento especializado e técnico, com raízes em Bernstein, como salienta Muller (2022): "dividiu o discurso vertical em estruturas de conhecimento horizontais (ciências sociais e humanidades) e hierárquicas (ciências e profissões duras). Deve ficar claro que a noção de conhecimento poderoso tem as suas raízes, em parte, no discurso vertical de Bernstein" (p. 3).

   Tal teoria fortalece pressupostos da meritocracia (Markovits, 2022; Young, 1958) – ligada à retórica da responsabilidade e à perspetiva tecnocrática, veiculadas pela cultura de avaliação orientada para a lógica de *accountability* – que tem tido na educação formal e no currículo do conhecimento poderoso artefactos enraizados na cultura académica de produção da tirania do mérito. Esta tirania, nas palavras de Sandel (2022) é contrária ao bem comum e à dignidade do trabalho, dependendo, também, da atitude relativamente ao sucesso e não apenas da igualdade de oportunidades ou de políticas afirmativas baseadas numa discriminação positiva, pois há que reconhecer "a possibilidade de que o problema da meritocracia é mais profundo." (p. 20). Ainda para o mesmo autor, a tecnocracia e a globalização têm fomentado o desenvolvimento da lógica de mercado orientada quer para a definição meritocrática de vencedores e vencidos, tanto na sociedade quanto nas instituições educativas, quer para a validação da retórica da ascensão social, ignorando princípios de uma ética meritocrática e reforçando o recrudescimento de políticas da humilhação.

   Assim, a construção de uma teoria curricular poderosa, baseada no conhecimento poderoso ou do conhecimento das disciplinas, impõe às escolas e aos professores práticas normativas (Hordern, 2022), instituintes de um currículo para os poderosos, fortalecendo deste modo as práticas meritocráticas, com impacto na desigualdade de salários e na perda de estima social (Sandel, 2022).

   Essa radicalidade teórica e prática do currículo questiona a inclusão como referencial do processo de desenvolvimento do currículo, tanto no sentido da não discriminação, quanto na vertente da equidade (UN, 2015), pilares básicos de um currículo diferenciado e humanista. Mais do que uma prática uniforme, o currículo é uma conversação complexa (Pinar, 2022, 2007), que se assume como forma de despertar para uma dada consciência de possibilidades, analisada, assim, por Miller (2010), a partir de Greene (1975): "nenhuma versão de uma consciência de possibilidades pode eventualmente surgir nas escolas e nos programas de formação de professores orientados para tais abordagens baseadas em concepções estreitas, mecanicistas e técnico-racionais de currículo e pedagogia." (p. 139).

c) Afirmação da teoria crítica pós-humana como projeto de emergência de outros conhecimentos, ligados à multiplicidade de disciplinas, aos espaços sociais informais, às ideologias da conetividade, dataficação e digitalização e, acima de tudo, à inteligência artificial. Movendo-se velozmente para a Internet, o currículo da Internet das Coisas (Pacheco, 2023) entra na caverna de Platão, podendo ficar prisioneiro de uma verdade algorítmica, cuja natureza será sempre numérica. A perspetiva pós-humana envereda pelo diálogo com a natureza e outros seres, de acordo com o documentário *My Octopus Teacher*, produzido pela cineasta Craig Foster e ligado ao *Sea Change Project*. Na análise pedagógica que faz, Ross (2021) afirma que o documentário não só desafia os pressupostos humanistas do conhecimento, do professor e do aluno, mas também

fornece um olhar sobre a extensão teórica que uma lente pós-humanista oferece e especula sobre uma educação pós-humana. Ainda na sua perspetiva, as construções humanistas do conhecimento são violadas, afirmando-se a possibilidade de outras formas de pensar e agir que contribuem para a reconstrução humana do conhecimento e da experiência.

d) Visão humanista de um currículo pós-pandemia, estabelecendo uma conversação internacional sobre o novo normal da educação (Pacheco, 2021b), quer nos temas de consciencialização dos alunos para os problemas do mundo, quer no uso inclusivo e adequado das tecnologias digitais (Markovits, 2022). Neste caso, reconhecer-se-á, de acordo com Pinar (2021), que "a crise da COVID-19 é uma crise curricular, porque é uma crise humanitária. A sobrevivência – física, psicológica, educacional – está em jogo." (p. 299).

2. Paradigmas e teorias curriculares como tempos sobrepostos

"O futuro não está à nossa frente; está escondido no passado," escreve Pinar (2015: xi), pelo que a discussão teórica acerca do currículo far-se-á a partir das presentes circunstâncias, como forma de interpretar o passado e imaginar o futuro. Tendo por referentes a epistemologia e a investigação, o termo paradigma é o mais amplo nessa discussão, no sentido de Khun (1962), cuja emergência está ligada a uma mudança que envolve um novo quadro conceptual e novas práticas de pesquisa no contexto de uma comunidade de investigação, comprometida quer com a partilha de fins comuns – teorias, valores, crenças e técnicas – quer com uma nova imagem da natureza da ciência. Porém, as ciências sociais e humanas, para o autor de *A Estrutura das Revoluções Científicas*, eram pré-paradigmáticas, sem o estatuto da ciência normal, contrariamente às ciências naturais e exatas, situação insustentável em tempos de novos paradigmas.

Como abordagem conceptual ou como escola de pensamento, o paradigma curricular inclui teorias, conceções e crenças sobre o conhecimento e sobre as suas formas de validação educativa. Neste caso, a essência dos Estudos Curriculares está relacionada com a interpretação de discursividades que conferem sentido ao currículo, desde o currículo prescrito e o currículo planificado até ao currículo real e ao currículo avaliado, pelo que o currículo é sempre uma ação informada e inspirada por "uma arte pedagógica poderosa" (Henderson, 2015, p. 2), apesar da existência de algum modelo de racionalidade curricular dominante, como é o caso da racionalidade tyleriana (Tyler, 1949), instituída como paradigma dominante na discussão teórico-conceptual até ao início da década de 1980.

Num presente marcado por complexidades múltiplas, em que é enunciada a linguagem da mudança paradigmática (Malewski, 2019), os paradigmas curriculares não são senão ideias, marcadas por valores, juízos, crenças, atitudes, práticas, em torno da agência humana e dos seus modos de vivenciar experiências de educação e formação, e cuja denominação terminológica é bastante ampla, destacando-se os paradigmas racional-técnico, reconceptualista, pós-reconceptualista e internacional (Sousa, 2022; Estrela, 2011; Pinar, 1975, 2007, 2013; Doll, 1993; Gaspar & Roldão, 2007; Schubert, 1986).

É neste quadro paradigmático tão diverso e não dicotomizado que se fala de teorias curriculares no campo epistemológico dos Estudos Curriculares. A teorização tem sido marcada pela diversidade de abordagens, sendo a mais utilizada, pelo menos em textos portugueses, as de Macdonald (1975) e Kemmis (2008), baseadas na teoria dos interesses constitutivos de Habermas (1979). Porém, é fundamental salientar o texto *Teoria tradicional y teoria crítica*, publicado em 1937, por Horkheimer, com influência nas classificações propostas por vários autores (Tadeu da Silva, 2000, Leite, 2002; Fernandes, 2011; Pacheco, 2005, 2006, 2014, 2018). As teorias curriculares são, assim, conceções, ideologias, linguagens, racionalidades que buscam as suas lógicas no contexto de paradigmas que se constituem em padrão de análise da realidade curricular, conhecendo-se várias denominações: teoria do racionalismo académico, teoria técnica (da instrução), teoria prática, teoria crítica, teoria pós-crítica, teoria de mercado, teoria algorítmica.

Numa contestação ao paradigma técnico-racional, de cujas práticas se nutre ainda o processo de desenvolvimento do currículo, numa permanente ressignificação de termos, Pinar tem enunciado paradigmas alternativos, primeiro, o da reconceptualização e da pós-reconceptualização e, depois, o da internacionalização. Sobre este paradigma, Pinar (2019) torna inteligível a obsessiva contemporaneidade através da tecnologia, da avaliação e da globalização entendidas como pressupostos de um currículo pretensamente global (Anderson-Levitt, 2012), seja nas políticas de partilha de conhecimento (Steiner-Khamsi, 2012), seja nas práticas modeladas pela evidência de dados e pelas boas práticas. Numa era de comparação (Wahlström, Alvunger, & Wermke, 2018), a convergência de políticas e práticas faz-se a partir de uma regulação conceitual, decidida por atores internacionais, e tendo como finalidade a disseminação de reformas viajantes, nas quais o currículo adquire centralidade.

Na atual era digital, será através de um debate internacional, não hegemónico, que se torna crucial avançar com discussões sobre o conhecimento, cada vez mais intersetadas pelas tecnologias digitais que conduzem o currículo para diferentes

conhecimentos e modos de aprendizagem. Por exemplo, para o conhecimento operacional – calculista, para Heidegger (1977) ou conhecimento pragmático, segundo Pestre (2013) – para o conhecimento poderoso (Young, 2010, 2013; Hordern, 2022; Deng, 2021), a que Pinar (2019) chama currículo STEM, bem como para a aprendizagem personalizada (OECD, 2019; Jaros & Deakin-Crick, 2007) e para a aprendizagem algorítmica (Domingos, 2020), no contexto de um currículo já moldado, de modo significativo, pela Internet das Coisas (Pacheco, 2023).

3. Currículo em tempos de pós-pandemia

Como um cataclismo natural, sem previsões no tempo, a não ser nos guiões de filmes de ficção científica ou nas páginas de romancistas memoráveis, a pandemia COVID-19 começou a fazer parte da vida diária das pessoas, a partir de março de 2020. Verificaram-se mudanças imediatas no sistema de saúde, bem como no sistema educativo, com o encerramento de escolas e universidades. Tudo se alterou de um momento para outro, e ninguém estava preparado para tais mudanças. Por isso, a pandemia foi um acontecimento inquietante e perturbador, desfazendo a normalidade e criando outras normalidades.

Um acontecimento é o surgimento surpreendente de algo de novo, que altera qualquer esquema estável, provocando ruturas e desequilíbrios radicais e significando uma contingência que se converte numa necessidade (Žižek, 2020). Assim, o acontecimento gera uma mudança efetiva e outras necessidades são refeitas através de uma nova ordem, sendo interpretada a pandemia como uma aceleração para a revolução digital (Schwab, 2017). Se a inovação tecnológica se tornou omnipresente, é pela educação que futuros são imaginados (UNESCO, 2021), que a inclusão se torna num dos objetivos do desenvolvimento sustentável (UN, 2015) e que a equidade se constitui em pressuposto da não discriminação (Syeed, 2022).

No entanto, quer pelos testemunhos evidenciados a nível mundial, quer pelos estudos realizados (OEI, 2020; CNE, 2021a, 2021b, Pacheco et al, 2021), as transformações em direção a um novo normal, algumas delas analisadas pela OCDE antes da pandemia (OECD, 2018a, 2019), estão a ocorrer, advogando Opertti (2021), no âmbito de um grupo de trabalho da UNESCO, as seguintes dez pistas para repensar o currículo pós-covid[2]:

a) *Compreender as gerações mais jovens*[3].

Um dos maiores desafios do sistema educativo é de ordem curricular e pedagógica e está diretamente relacionado com o repto de que os alunos[4] sejam protagonistas da sua aprendizagem, sendo necessário fomentar a empatia intergeracional nas propostas que são feitas em meio educativo, de modo a estabelecer conexões entre contextos, circunstâncias, valores, emoções e cognições para atender à diversidade das suas expetativas e necessidades.

Esta condição pressupõe alguns objetivos essenciais: i) explicitar criticamente a multiplicidade de fatores associados à vulnerabilidade, por exemplo, a conetividade, o uso das tecnologias digitais, bem como os mecanismos relativos ao apoio pedagógico e ao bem-estar e à saúde mental dos alunos; ii) recuperar os mais jovens, porque foram os mais afetados pela pandemia e consequente ausência do ensino presencial; iii) elaborar uma agenda renovada sobre direitos, responsabilidades e compromissos, partilhados pelos mais jovens e que conduzam tanto a estilos de vida sustentáveis, saudáveis e socialmente implicados em mudanças previstas nas propostas curriculares, quanto à reafirmação da liberdade e do pensamento independente face a diversos perigos, nomeadamente os que advêm dos mecanismos de inteligência artificial para restringir a liberdade de expressão, da transformação das pessoas em dados digitais e dos métodos de controlo da cidadania; iv) dado que a pandemia obrigou a longos períodos de confinamento, levando ao uso do ensino remoto de emergência, é preciso restabelecer a ligação dos alunos à educação, em geral, e à recuperação de aprendizagens significativas, em particular, revalorizando múltiplos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, de forma a evitar a fragmentação, a descontextualização e desmotivação que estão na base da desistência e do abandono da escola por parte de muitos jovens. Por outro lado, o desafio da integração curricular adquire mais acuidade pedagógica no sentido de possibilitar que o conhecimento escolar pode proporcionar a compreensão de problemas através da identificação de competências essenciais para a

[2] Entende-se que são pistas para o currículo que abrange a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

[3] A citação das pistas segue a proposta do grupo de trabalho da UNESCO, embora a redação do texto em cada uma delas seja realizada de forma livre, respeitando-se as ideias principais constantes do texto e acrescentando-se outras. Para além deste texto, deve ser consultado do mesmo autor *El currículo en el modo transformación* (Opertti, 2022).

[4] No texto da UNESCO é utilizado o termo estudante, usando-se neste texto o de aluno, que representa as crianças e os jovens que frequentam a educação básica, incluindo a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

construção de um mundo melhor. Reconfigurar, com efeito, os sistemas de aprendizagem para a resiliência é algo que apenas está presente quando se manifesta a capacidade das escolas para conceberem a educação como motor de reinvenção dos futuros, na lógica do que propõe a UNESCO e para fortalecerem a aprendizagem baseada em desafios que mobilizam competências como a criatividade, o engenho e a adaptação dos alunos à medida que enfrentam circunstâncias adversas e em mudança.

b) *Combater os fatores relacionados com a vulnerabilidade.*

Sendo a vulnerabilidade a expressão de um conjunto multidimensional de carências da capacidade humana que comprometem o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas, dos cidadãos e das comunidades, é mais adequado perseguir uma abordagem interinstitucional e intersectorial para compreender os fatores exógenos e endógenos que estão na sua origem. Deste modo, a proposta curricular considerará o lado individual dos alunos reafirmando que cada pessoa tem um enorme potencial, desconhecido a priori, de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, é fundamental que o currículo seja conceptualizado de forma sólida, holística e integrada desde a educação infantil até à conclusão do ensino secundário. Para isso, são essenciais os apoios pedagógicos ao longo dos percursos de aprendizagem, tal como a explicitação das dimensões económicas, sociais e culturais que devem estar identificadas com cada iniciativa e ação proposta ao nível de cada escola.

c) *Reforçar o entendimento entre escola e famílias.*

A descontinuidade das atividades escolares originou situações de colaboração e confiança entre os diversos atores escolares, particularmente docentes, alunos e pais/encarregados de educação. Com efeito, a pandemia confirmou que a escola desempenha um papel fulcral na educação como processo social e que o seu papel é insubstituível para a harmonia e sustentabilidade da sociedade. Há um maior reconhecimento social da complexidade do ato de ensinar, bem como do papel do docente no apoio pedagógico aos alunos, no qual também participam os pais/encarregados de educação, cuja motivação foi ampliada devido à interrupção do ensino presencial, num novo cenário educativo que já não pode ser reduzido ao ensino, à aprendizagem e à avaliação num contexto presencial. Modos híbridos são cada vez mais promovidos na interação pedagógica e na relação da escola com as famílias, ampliando-se perspetivas e facilitando-se perceções mais personalizadas, abertas e holísticas, no contexto da comunidade educativa, para além do papel relevante que as emoções assumem na relação pedagógica, compreendida como uma interação entre seres humanos. Ou seja, reinventar o currículo pós-pandemia, e o sistema educativo, em geral, implica não só ampliar e aprofundar os papéis de alunos e docentes, mas também fortalecer a ação das famílias nos processos de educação e aprendizagem dos seus educandos.

d) *Aprofundar a educação glolocal.*

No quadro da Agenda 2030, o desenvolvimento sustentável está associado à colaboração e à interdependência dos níveis global, nacional e local, desempenhando a educação um papel transformador, humanista, progressista e holístico na construção de melhores futuros – dos quais fazem parte a promoção da sustentabilidade climática, o combate às desigualdades, a promoção da equidade e da inclusão, tal como o repensar da inteligência artificial como forma de governação das nossas vidas – através de sólidos fundamentos éticos, humanísticos, culturais, sociais. Um currículo, e também os seus imaginários sociais diferenciados, mais inclusivo, equitativo e justo assume um lugar preponderante nas políticas educativas que afirmam quer entendimentos globais, considerados na sua pluralidade de contextos sociais e culturais, quer dinâmicas nacionais e locais, que exigem processos de revisão curricular, orientadas para problemas específicos. Neste sentido, o currículo é um artefacto cultural local dentro de entendimentos globais, pelo que qualquer proposta curricular deve ser clara e significativa ao nível do conhecimento, necessariamente flexível para fortalecer a escola nas práticas da sua construção ao nível das aprendizagens, uma vez que a decisão curricular é múltipla, como múltiplos são os seus atores e interconectadas são as suas fases de desenvolvimento.

O fortalecimento de uma perspetiva glolocal do currículo estará, cada vez mais, relacionada com o diálogo interdisciplinar, explorando sinergias a partir de diferentes saberes, com vista à compreensão de problemas comuns que exigem respostas locais. Por conseguinte, a disciplina não pode explicar a totalidade do currículo, pois a relação com os outros reclama empatia, colaboração, partilha de perspetivas sobre o modo de compreender o mundo na sua complexidade social, cultural e tecnológica. Um currículo glolocal será aberto aos saberes emergentes e conferirá ao aluno um papel ativo na sua discussão. A noção de agência tanto se aplica ao aluno como ao docente e às lideranças escolares, e também às famílias, focalizando a centralidade de um sujeito na construção partilhada de uma dada proposta curricular e exigindo perspetivas orientadas para o futuro, lideranças distribuídas e compromissos partilhados.

e) *Potenciar uma abordagem centrada na pessoa.*

Pelos seus efeitos devastadores na convivência social, a pandemia reorientou a discussão para as pessoas e suas circunstâncias de vida, a partir da ética, do humanismo e de uma visão holística dos alunos, isto é, das suas identidades, expetativas, necessidades e restrições ligadas a contextos reais em que acontecem os seus percursos de escolarização. A ideia de transversalidade, ou de uma ampla articulação vertical e horizontal capta essa perspetiva aberta e holística que define um currículo progressista e orientado para o futuro, em que a integração curricular é um dos pressupostos básicos do seu processo de desenvolvimento.

f) *Promover sinergias entre valores.*

Como fator de promoção da harmonia, do bem-estar, da justiça e do desenvolvimento sustentável, a aprendizagem ao longo da vida pressupõe um currículo baseado em valores não através de formas prescritivas e dicotómicas, mas da autonomia intelectual e da ação informada dos alunos na sociedade, por exemplo, os valores de liberdade, justiça, solidariedade, equidade, coesão e bem-estar pessoal e social. Para isso, é fundamental que o currículo veicule mensagens claras e sólidas em todos os percursos da educação sobre a relevância dos valores, no contexto de uma cidadania glolocal.

g) *Valorizar a diversidade.*

Se a educação estabelece uma ligação entre quadros de referência comuns partilhados em sociedade numa diversidade de identidades e crenças, o currículo é a ponte do conhecimento que une gerações e cria um sentido de pertença, definido pela diversidade de oportunidades moldadas pelos processos de aprendizagem e reconhecidas pelas políticas de educação. Assim, a diversidade desafia narrativas, estratégias e práticas curriculares homogéneas que não aceitam a singularidade ou a subjetividade dos alunos, tornando-se fundamental, por um lado, o reconhecimento de todos os alunos como sujeitos que participam ativamente na sua própria educação e, por outro, a compreensão de diferentes crenças, atitudes e práticas que os docentes compartilham relativamente às capacidades e potencialidades dos alunos. Para a construção do currículo pós-pandemia, será crucial aprofundar considerações éticas sobre a diversidade da sociedade, dos contextos de educação e dos alunos como pessoas que não podem ser enquadradas numa normalidade que promove o pensamento binário, em que o *normal* se distingue do *especial* e desconsidera o aluno como ser humano que requer uma atenção personalizada e adaptada às suas expetativas. Neste caso, o currículo basear-se-á num entendimento amplo, que valoriza e fortalece a diversidade, para assegurar mais e melhores aprendizagens, e não conduz a propostas desenvolvidas de modo artificial, a partir de categorizações prévias dos alunos e dos seus contextos socioeconómicos. Diversidade de caminhos curriculares e diferenciação de práticas pedagógicas são modos de promover a integração de todos os alunos em tempos que a pandemia evidenciou como profundamente desiguais ao nível da educação.

h) *Centrar-se numa educação que potencie a liberdade.*

Uma das questões omnipresentes e fundamentais da educação é a de como garantir a autoestima intelectual dos alunos num clima de respeito e abertura ao debate em que existe o contraditório e a síntese de ideias, ou seja, um currículo progressista orientado para o futuro e promotor de formas de pensar críticas, construtivas, proativas e abertas, em que os alunos são incentivados a tomar decisões de modo independente, expressando plenamente a sua liberdade e questionando formas únicas de pensamento e narrativas enviesadas. O pensamento crítico, a resiliência e a empatia são condições de um currículo entendido como consciência de possibilidades e que promove a liberdade dos alunos.

i) *Avançar para modalidades híbridas de aprendizagem.*

As modalidades híbridas em meio escolar incluem estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação em função da complementaridade de atividades presenciais na escola e atividades à distância através do virtual. Como o ensino presencial foi impraticável em períodos da pandemia, a escola moveu-se rapidamente para outros modos de desenvolver o currículo, com recurso às tecnologias digitais. Das várias lições aprendidas com a pandemia no contexto da educação, uma delas será, decerto, a da transformação digital da escola, reconhecendo-se que a educação, nas suas diferentes formas curriculares e pedagógicas, deixou de ser unicamente presencial, sendo muitos os recursos e matérias digitais que configuram e ampliam um novo ecossistema de aprendizagem, se bem que este novo normal já estivesse em curso antes da pandemia.

Assim, um currículo pós-pandemia é caracterizado pela conetividade, digitalização e dataficação, existindo, hibridamente, em plataformas, em recursos digitais (com tendência para que os manuais e livros de texto sejam unicamente digitais) e sob a forma de dados que são fatores de *preditibilidade* da aprendizagem dos alunos não em função de *standards*, mas a partir de algoritmos, colocados ao serviço da personalização ou da individualização da aprendizagem. Este é o seu lado digital que tem de estar ligado também ao lado presencial, em que a interação pedagógica com alunos e docentes se destaca nos processos de ensinar, aprender e avaliar. Uma outra característica deste currículo é a da articulação das aprendizagens essenciais (trata-se da transformação curricular ou da conversão do conhecimento em conhecimento escolar em função de percursos, ciclos e níveis de escolarização) com perfis de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, reforçando a importância das competências socioemocionais.

Se o currículo tem sido desenvolvido em classes ou turmas, em que o grupo se sobrepõe ao individual, as suas modalidades híbridas de realização darão mais peso às atividades mistas, em que muito do estudo dos alunos passa por atividades individuais através de trajetórias personalizadas e apoios pedagógicos individuais. A criação deste ecossistema de aprendizagem exige formação de docentes, alunos e famílias em conteúdos essenciais da transformação digital da educação, sobretudo ao nível da conetividade e na utilização de plataformas de acesso livre a todos os alunos e de recursos/materiais pedagógicos.

j) *Desencadear afeto junto dos docentes.*

Mais do que mestres de instrução, os docentes assumiram no período crítico da pandemia o papel de mentores e facilitadores da aprendizagem, reinventando novos papéis, explorando o desconhecido e buscando soluções pedagógicas. Por exemplo, as modalidades híbridas exigiram aos docentes uma intervenção curricular baseada quer no diálogo e na colaboração construtiva, quer em práticas curriculares inovadoras, principalmente acerca da exploração do conhecimento escolar, e também das competências socioemocionais, e da avaliação das aprendizagens, bem como da elaboração e validação de materiais pedagógicos, mediante práticas de aprendizagem interpares. O currículo da pós-pandemia será o que tem no seu centro de construção escolar a inovação pedagógica como desafio permanente e não aquele que apenas se define pelas mudanças que provoca nas suas margens. Será, assim, o que coloca em todo o seu processo de desenvolvimento formas emergentes de repensar a normalidade, através de uma lente transformadora e progressista.

4. Da arquitetura curricular em tempos de inovação

Este ponto contém respostas a questões suscitadas pela leitura dos normativos publicados entre 2017 e 2022, sobretudo do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho[5], sobre mudanças nas políticas educativas, mormente ao nível de projetos de inovação curricular e pedagógica, no quadro da autonomia e da flexibilidade curriculares, por um lado, e da discussão do conceito de inovação em educação, por outro (Pacheco, 2019a, 2019b), no quadro das políticas educativas e curriculares (Morgado, 2022).

Questões

Tendo em conta os princípios orientadores da OCDE (2018a), bem como as experiências abrangidas pelo Despacho nº 3721/2017, de 7 de abril (Projeto Piloto de Inovação Pedagógica - PPIP) e Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário), são levantadas algumas questões, a partir da leitura do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de agosto, colocadas em forma de interrogações[6], do seguinte modo:

a) Que conceito de currículo é definido no quadro da atual política educativa?

Lê-se no preâmbulo do normativo curricular que o governo "assume com prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o

[5] Cf. primeira alteração pelo Decreto-Lei nº 70/2021, de 3 de agosto [aprova o regime jurídico do ensino individual e do ensino doméstico]. Referência, também, ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, com uma primeira alteração, por apreciação parlamentar, pela Lei nº 116/2019, de 13 de setembro.

[6] Com a publicação da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, com uma primeira alteração pela Portaria nº 306/2021, de 17 de fevereiro [Define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário], que regulamenta o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, as respostas a estas questões não são alteradas, pois de essencial estabelece o modo como as escolas podem optar pela flexibilização acima dos 25% do total da carga horária das matrizes curriculares-base.

sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades," na medida em que nem todos os alunos veem garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. É neste contexto de inclusão, equidade e defesa da qualidade da escola pública que o currículo é definido "como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo a que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória." Assim, considera-se fundamental que as principais decisões aos níveis curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores.

b) O currículo dos ensinos básico e secundário mantém uma estrutura nacional?

De *jure*[7], mantém-se o currículo nacional, "assente numa definição curricular comum nacional,"[8] concretizada em três documentos estruturantes: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*[9]; *Aprendizagens Essenciais*[10]; *Planos Curriculares ou Matrizes curriculares-base* (áreas e disciplinas por ciclo e ano de escolaridade, ou por ciclo de formação, e respetivas cargas horárias). Num normativo posterior[11], o Ministério da Educação determina como "referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os seguintes documentos curriculares:

a) O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 9 de julho;
b) As *Aprendizagens Essenciais*, homologadas através dos Despachos nºs 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho;
c) A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*;
d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável."[12]

As aprendizagens essenciais, referenciadas por ciclo e ano de escolaridade,[13] são o denominador comum da avaliação interna e externa e o correspondente ao *core curriculum*, desaparecendo, da estrutura curricular, o programa. Se os conteúdos das disciplinas têm uma tradição na escola, a perspetiva de ir mais além dos conteúdos valoriza uma noção de educação mais ampla, que não fica restrita ao que deve ser aprendido e que dá sentido à subjetivação do currículo, ou seja, a consideração do aluno, e do docente como sujeitos.

c) Qual o papel das escolas e dos professores?

Se as escolas são desafiadas a assumir a autonomia que lhes é conferida, "em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade,"[14] consubstanciando-se a apropriação da sua autonomia curricular na "possibilidade de gestão das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola,"[15] é feito, nos normativos citados, o "reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar,"[16] sendo também promovida a "valorização do trabalho cooperativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens."[17]

---

7 Decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 14/86, de 14 de outubro) que estabelece os planos a nível nacional, de acordo com o artº 47º.

8 Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, ponto 1, artº 4º.

9 Cf. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,* homologado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, apresentado pelo Ministério da Educação do seguinte modo: "afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem."

10 Estas aprendizagens são definidas pelo Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, bem como pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que, na alínea b), artigo 3º, as define como o "conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação."
Neste normativo, é dito ainda que as aprendizagens essenciais "constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar ou unidade de formação de curta duração" (Cf. ponto 2, artigo 17º).
Neste caso, as aprendizagens essenciais são o denominador curricular comum a todas as escolas, aliás como é defendido no documento em citação: "A avaliação externa tem como referencial base as Aprendizagens Essenciais (…) enquanto denominador comum curricular comum, devendo ainda contemplar a avaliação da capacidade de mobilização e de integração dos saberes disciplinares, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Cf. ponto 1, artigo 25º).

11 Cf. Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho, que procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

12 Cf. Despacho nº 6605-A/2021, de 6 de julho.

13 Cf. Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho e Despacho nº 8476-A/2018, de 31 de agosto, de homologação das *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, respetivamente.

14 Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, preâmbulo.

15 *Ibid*.

16 *Ibid*., alínea d), ponto 1, artº 4º.

17 *Ibid*., alínea b), ponto 1, artº 4º.

d) Como se materializa a autonomia curricular?

É claramente dito que "as opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, [são] enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola,"[18] reforçada pela seguintes asserções: "As opções estruturantes de natureza curricular são inscritas no projeto educativo"[19]; "Além do projeto educativo, que consagra as opções estruturantes de natureza curricular, as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular"[20], sendo elaborados pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma e aprovados pelo conselho pedagógico. Mas que tipo de planeamento curricular da escola é este?

Concretizando os pressupostos do projeto educativo, "o planeamento curricular ao nível da escola e da turma" refere-se quer à contextualização do currículo, quer à avaliação do ensino e das aprendizagens.[21] O conceito de planeamento curricular apresentado, que tende a fazer do currículo mais um plano do que um projeto, é aliás bastante ambíguo se comparado com o despacho de 2017, onde se afirma que existem o plano curricular de turma e os planos curriculares de ano de escolaridade.[22] Já no normativo de 2018, apenas é dito que "as escolas podem adotar outros instrumentos de planeamento curricular", embora as equipas educativas devam ter "por referência as especificidades da turma ou grupos de alunos."[23]

Também, numa outra passagem do texto, diz-se que as matrizes curriculares-base servem de suporte "ao desenvolvimento do currículo concretizado nos instrumentos de planeamento curricular, ao nível da escola e da turma ou grupo de alunos."[24] A inexistência do plano curricular de turma, no normativo de 2018, é explicado, por conseguinte, pelas medidas de inovação curricular que algumas das sete escolas dos projetos-piloto de inovação pedagógica implementam, sobretudo pela ausência das turmas na sua formalidade organizacional e pela valorização do trabalho com grupos de alunos. Depois de um excesso de projetos, em 2001,[25] com a ambiguidade entre projeto curricular de escola e projeto curricular de turma, dado que as escolas não os distinguiam de forma vincada, vive-se agora uma situação de indefinição, sendo certo que a escola tem um projeto educativo e será em torno desse documento estruturante, bem como da turma, no âmbito do ano de escolaridade, que são feitas as opções curriculares e pedagógicas, independentemente dos documentos curriculares que a escola decida elaborar, por exemplo, um programa de uma disciplina, um projeto de temas integradores, um projeto de Cidadania e Desenvolvimento, um projeto de Apoio ao Estudo, um projeto de Tecnologias de Informação e Comunicação, e pelos quais efetiva a articulação curricular nas suas vertentes sincrónica e diacrónica.

e) Que opções curriculares e dinâmicas pedagógicas a escola pode fazer na construção do plano de inovação?

Há, pelo menos, duas dimensões distintas na construção do projeto de autonomia e flexibilização: uma é de natureza curricular, ligada tanto à "possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base, adequando-as às opções curriculares de cada escola,"[26] quanto à tomada de outras decisões curriculares que se prendem com projetos específicos; a outra é de natureza pedagógica, enunciada como dinâmica pedagógica a adotar pelas escolas e pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Na gestão flexível das matrizes-curriculares-base ou dos planos curriculares estabelecidos a nível nacional, a autonomia, concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0% e 25%, é localmente assumida por iniciativa de cada escola," podendo gerir esses tempos a partir "do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal" ou "do total da carga horária das componentes socioculturais e científicas previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação."[27]

Por outro lado, as escolas concebem planos de inovação curricular, pedagógica, ou de outros domínios, tendo por base o alargamento de um exercício efetivo de autonomia e flexibilidade curricular, concretizado na faculdade de adotarem uma gestão superior a 25 % do total da carga horária das matrizes curriculares-base, bem como a assunção de uma cultura de responsabilidade partilhada, mobilizando todos

---

18 *Ibid.*, alínea s), ponto 1, artº 4º.
19 *Ibid.*, ponto 1, artº 19º.
20 *Ibid.*, ponto 3, artº 20º.
21 *Ibid.*, alíneas a) e b), ponto 1, artº 20º.
22 Cf. Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, ponto 2, artº 14º.
23 Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, ponto 2, artº 21º.
24 *Ibid.*, alínea i), artº 3º.
25 Cf. Decreto-Lei nº 6/2001, de 6 de janeiro.
26 Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artº 15º
27 *Ibid.*, alíneas a) e b), artº 12º

os agentes educativos, alicerçada na iniciativa e responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente, através do desenvolvimento de mecanismos sistemáticos de monitorização e avaliação.[28] Neste caso, e na concretização do previsto nos números anteriores, as escolas podem considerar, entre outras, as seguintes possibilidades:

a) "redistribuição, ao longo de cada ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, das disciplinas/módulos/unidades de formação de curta duração e respetivas cargas horárias previstas em cada matriz curricular-base;
b) redistribuição dos tempos/horas fixados entre componentes da matriz curricular-base ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação;
c) criação de novas disciplinas, através da reafetação de tempos/horas fixados para as disciplinas constantes da matriz curricular-base;
d) organização diversa de turmas, grupos de alunos ou de aprendizagem, considerando o número total de turmas por ano de escolaridade ou de formação aprovado na rede de ofertas educativas e formativas;
e) gestão interturmas dos tempos/horas fixados nas matrizes curriculares-base, através de distribuição de cargas horárias ao longo do ciclo ou nível de ensino ou ciclo de formação, sem exceder o total da carga horária semanal, quando aplicável".

Sobre a organização escolar, podem ser adotadas regras próprias, para além da conceção e do desenvolvimento de percursos curriculares alternativos, tais como[29]:

a) cumprimento, pelo menos, do número de dias fixado no calendário escolar;
b) realização das provas e exames de acordo com o calendário aprovado por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação;
c) existência em cada ano letivo de, pelo menos, três momentos de reporte de avaliação aos alunos e aos pais ou encarregados de educação, sendo o último obrigatoriamente de caráter sumativo, sem prejuízo das especificidades inerentes às disciplinas com organização modular.[30]

Trata-se, com efeito, de uma gestão, na percentagem definida, por componente curricular, ou seja, por áreas disciplinares e disciplinas, ainda que o grupo de recrutamento a que corresponde a habilitação específica para lecionar no nível de ensino, disciplina ou área disciplinar possa significar um sério obstáculo a esse processo de flexibilização.

Deste modo, a carga horária definida nacionalmente "constitui um valor de referência, a gerir por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, fundamentada na necessidade de encontrar as respostas pedagogicamente adequadas ao contexto da sua comunidade educativa"[31]. Ou seja, as escolas podem alterar, em cada componente, as cargas horárias nacionais nos anos de cada ciclo ou nível, de modo que possam justificar as suas opções curriculares através de cinco possibilidades:

1) promoção "de tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horários entre diferentes disciplinas;
2) alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar, com possibilidades de partilha de horário entre diferentes disciplinas;
3) desenvolvimento de trabalho prático ou experimental com recurso a desdobramento de turmas ou outra organização;
4) integração de projetos desenvolvidos na escola em blocos que se inscrevem no horário semanal, de forma rotativa ou outra adequada;
5) organização do funcionamento das disciplinas de um modo transversal ou semestral, ou outra organização."[32]

---

28 Cf. Pontos 3 e 4, Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.
29 Cf. Pontos 5 e 7, artº 4º, Portaria nº 181/2019, de 11 de junho.
30 Além disso, de acordo com o ponto 2, artº 5º da Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, as opções curriculares e outras medidas, de natureza pedagógica, didática e organizacional, a adotar pela escola, devem, entre outros domínios, incidir em: a) gestão curricular contextualizada; b) articulação curricular assente em relações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares; c) metodologias integradoras do planeamento do ensino, da aprendizagem e da avaliação; d) dinâmicas pedagógicas alicerçadas em equipas de trabalho docente; e) cooperação de pais ou encarregados de educação e de outros parceiros da comunidade.
31 Cf. Decreto-Lei, nº 55/2018, de 6 de julho, ponto 2, artº 11º.
32 *Ibid*., ponto 2, artº 19º.

Quanto aos projetos específicos, as decisões curriculares das escolas podem englobar: a introdução de disciplinas, na componente Oferta Complementar;[33] a reorientação do percurso formativo do aluno;[34] projeto de educação para a cidadania,[35] sendo uma área de trabalho transversal e a concretização de projetos pelos alunos de cada turma;[36] projetos de apoio ao estudo;[37] percurso formativo próprio, no ensino secundário, através da permuta e da substituição de disciplinas;[38] outros projetos considerados pertinentes para a educação e formação dos alunos.

Nas dinâmicas pedagógicas são privilegiados os seguintes aspetos: organização de equipas educativas (por turmas ou grupos de alunos, com incidência do trabalho pedagógico na avaliação, na metodologia, nos recursos e na monitorização); o trabalho colaborativo docente (práticas de coadjuvação e permuta temporária entre docentes); criação de grupos de trabalho; implementação de tutorias; promoção de ações de orientação escolar e profissional; concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos.[39]

Em concreto

No quadro de políticas educativas orientadas para a inovação,[40] a gestão curricular realizada pelo Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, conjugada com a Portaria nº 181/2019, de 11 de junho, e ainda com o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, tem dois focos principais: os professores e os alunos. Estes, pela dinamização do trabalho de projeto, aqueles, pela dinamização do trabalho interdisciplinar, tornando-se os agentes principais, juntamente com os pais e elementos da comunidade, das ações educativas e formativas das escolas. Se da estrutura curricular já existiam os planos curriculares definidos a nível nacional, se o perfil dos alunos já tinha sido introduzido – mas somente até ao 9º ano de escolaridade, devendo agora ser aplicado até ao 12º ano de escolaridade e ser complementado, no ensino secundário, pelo Catálogo Nacional de Qualificações – o que consta como realmente inovador é o documento curricular das aprendizagens essenciais. Uma outra medida inovadora é a da reposição da cidadania nos planos curriculares, cuja ausência se fez em contramão das políticas educativas internacionais e num momento em que a cidadania global adquire, em tempos de pandemia COVID-19, mais pertinência e acuidade pessoal e social.

Com efeito, as escolas dispõem "de maior flexibilidade na gestão curricular com vista à dinamização do trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as aprendizagens essenciais,"[41] consideradas como "orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem."[42] .Neste caso, as aprendizagens essenciais não podem ser consideradas como conteúdos mínimos e a sua exploração curricular deve proporcionar aprendizagens mais significativas aos alunos.

Na procura de respostas, será fundamental situar os programas na estrutura curricular, já que continuam a ser a base da elaboração dos manuais e livros de texto, tornando-se ainda necessária a elaboração de uma matriz para a sua reformulação, bem como fomentar na sociedade portuguesa e na comunidade académica uma discussão sobre o que se aprende na escola, na procura de resposta para a questão central do currículo: *Que conhecimento é mais valioso?*

Assim, e num contributo para a clarificação das decisões curriculares das escolas, o projeto de autonomia e flexibilização é construído, numa primeira fase, pela tomada de opções curriculares e pedagógicas, enquadradas no projeto educativo, e com a participação dos responsáveis pelos órgãos de administração e gestão de cada escola, bem como pelos responsáveis pelos órgãos de gestão intermédia, com papel de relevo para os departamentos[43] e outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa.

---

33 *Ibid*., ponto 9, artº 13º. As escolas podem adotar: "a) a oferta como disciplina autónoma; b) a prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina; c) o funcionamento em justaposição com outra disciplina; d) a abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos" (*Ibid*., ponto 4, artº 15º).

34 *Ibid*., ponto 1, artº 10º.

35 *Ibid*., pontos 1 e 2, artº 15º.

36 *Ibid*., alíneas a) e b), ponto 3, artº 15º.

37 *Ibid*., ponto 6, artº 13º.

38 *Ibid*., artº 16º.

39 *Ibid*., artº 21º.

40 No relatório da OCDE (OECD, 2018b,), o projeto de autonomia e flexibilidade curriculares busca os seguintes propósitos: "a) melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para alcançar as competências e habilidades descritas no perfil do aluno, incluindo o ensino interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos que combinam as competências transversais do currículo para diferentes disciplinas; b) implementação da autonomia curricular e flexibilidade na gestão do currículo em resposta ao desafio de diferentes escolas; c) construção de escolas inclusivas que atendam às diversas necessidades pessoais de todos os alunos, particularmente no ensino profissional, eliminando as barreiras ao acesso, sobretudo entre os grupos tradicionalmente marginalizados; d) implementar a educação para a cidadania; e) valorizar avaliações internas e externas da aprendizagem, incluindo avaliações que convidam à reflexão, autoavaliação, autonomia, flexibilidade, equidade, responsabilidade e personalização da aprendizagem; f) promover o "alinhamento" do ensino básico, secundário superior; g) mobilização de pais, membros da comunidade e professores como agentes-chave da aprendizagem."

41 Cf. Decreto-Lei, nº 55/2018, de 6 de julho, preâmbulo.

42 *Ibid*., alínea d), artº 3º.

43 Face ao ponto 2, artº 43º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei nº 147/2012, de 2 de julho), a articulação e gestão curricular são asseguradas pelos departamentos.

Ainda que com o parecer do conselho pedagógico, esta fase do projeto é aprovada pelo conselho de escola, já que se trata, efetivamente, de dotar o projeto educativo de opções específicas de cada escola.

Numa segunda fase, o projeto ganha sentido curricular ao nível da turma, inserido no projeto do ano de escolaridade, sendo a responsabilidade assumida pelo professor titular de turma e conselho de docentes, no 1º ciclo, bem como pelo conselho de turma[44] ou do ano de escolaridade[45], que inclui professores das áreas disciplinares e disciplinas noutros ciclos do ensino básico e no ensino secundário, dependendo a aprovação do conselho pedagógico. Para que sejam possíveis práticas de inovação no âmbito da distribuição dos alunos que ultrapassem a formalidade da turma, é suficientemente aceitável que o projeto – e não o plano – curricular de turma ou de grupos de alunos seja contruído pelas escolas no âmbito do ano de escolaridade, na consagração do que é a programação, isto é, o trabalho conjunto e interdisciplinar de educadores e professores, bem como a planificação, mais orientada para situações singulares e concretas. Caso a escola entenda alterar os planos curriculares acima dos 25% deve então elaborar um plano de inovação pedagógica, curricular ou organizacional, submetendo-o a aprovação superior hierárquica, excetuando a semestralização da avaliação, cuja decisão da escola apenas carece de parecer da autarquia.

É na articulação destas duas fases que cada escola pode seguir "a conceção de um currículo integrador, que agregue todas as atividades e projetos da escola, assumindo-os como fonte de aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos alunos."[46] Porém, e tendo em consideração o impacto da situação pandémica no modo de funcionamento da escola, com efeitos evidenciados na perda de aprendizagens dos alunos, a recuperação das aprendizagens incluirá opções curriculares e pedagógicas, previstas no Plano 21|23 Escola+.[47]

Deste modo, o currículo é um projeto cuja construção deve ser analisada no âmbito das culturas escolares, por um lado, e inserida, como campo de análise, em documentos estruturantes da escola, por exemplo, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades, Plano de Inovação Curricular e Pedagógica. De acordo com o referencial da avaliação externa das escolas (Abrantes et al., 2018), a centralidade da autoavaliação pode contribuir para que avaliação externa não seja um ritual de verificação normativa (McNamara et al., 2021), correspondendo, acima de tudo, a um processo de autoquestionamento da escola em todos os domínios da sua dimensão organizacional, curricular, pedagógica. Para isso, é fundamental que seja elaborado, enquanto documento estruturante, o Plano Estratégico de Autoavaliação da Escola.[48]

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. et al (2018). *Avaliação externa de escolas. Proposta de modelo para o 3º ciclo de avaliação: Relatório final*. Ministério da Educação.

Anderson-Levitt, K. (2012). Globalization and curriculum. In F. M. Connelly (Ed.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 349-368). Sage Publications.

Ball, S. J. (1997). *Education reform: A critical and post-structural approach* (2nd ed.). Oxford University Press.

Ball, S. J. (2018). Commercializing education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33 (5),587-589. http://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599

Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Edições 70.

CNE (2021a). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade*. CNE.

CNE (2021b). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. CNE.

Deng, Z. (2021). Constructing 'powerful' curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 53 (2), 179-196. http://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887361

Doll, W. D. (1993). *A post-modern paradigm on curriculum*. Teachers College Press.

Domingos, P. (2020), *A revolução do algoritmo mestre: Como a aprendizagem automática está a mudar o mundo*. Manuscrito.

Estrela, M. T. (2011). Complexidade da epistemologia do currículo. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. F. (Org.), *Políticas fundamentos e práticas do currículo* (pp. 29-36). Porto Editora.

Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, perspetivas e desafios*. Porto Editora.

Foucault, M. (2013). *O governo de si e dos outros*. Editora Martins Fontes.

44 Cf. artº 44º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril (alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009, de 11 de setembro e Decreto-Lei nº 147/2012, de 2 de julho).
45 Cf. Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, alínea i), artº 4º.
46 *Ibid*., alínea k), artº 4º.
47 Cf. Portaria nº 306/2021, de 17 de dezembro, preâmbulo.
48 Unidade orgânica singular ou Agrupamento.

Freidus, A., & **Ewing**, E. L. (2022). *Good schools, bad schools: race, school quality, and neoliberal educational policy. Educational Policy*, 1-6. http://doi.org/ 10.1177/08959048221087208

Gaspar, M. I., & **Roldão**, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 299-317). McCutchan.

Habermas, J. (1979). *Conaissance et intérêt*. Gallimard.

Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology and other essays*. Harper and Row.

Henderson, C. J. (2015). A new curriculum development: inspiration and rationale. In J. C. J. Henderson et al. (Org.), *Reconceptualing curriculum development* (pp. 1-33). Routledge.

Hordern, J. (2022). *Powerful knowledge and knowledgeable practice. Journal of Curriculum Studies*, 54 (2), 196-209.http://doi.org/ 10.1080/00220272.2021.1933193

Horkheimer, M. (2000). *Teoria Tradicional y Teoria Crítica*. Paidós (1937)

Ingersoll, R.M., & **Collins**, G. J. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1)1, 75-95. http://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205142

Jaros, M., & **Deakin-Crick**, R. (2007). Personalized learning for the post-mechanical age. *Journal of Curriculum Studies*, 39 (4), 423-440. http://doi.org/10.1080/00220270600988136

Kemmis, M. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoria de la reproducción*. Morata.

Khun, T. (1962). *The structure of scientific revolutions* . The University of Chicago Press.

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Comissão Calouste Gulbenkian.

Malewski, E. (2019). *Curriculum studies handbook: The next moment* (2nd ed.). Routledge.

Markovits, D. (2022). *Conversas sobre o futuro da igualdade*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Macdonald, J. B. (1975). Curriculum and human interests. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 283-294). McCutchan Publishing Corporation.

McNamara, G., **Skerritt**, C., **O'Hara**, J., **O'Brien**, S., & **Brown**. M. (2021). For improvement, accountability, or the economy? Reflecting on the purpose(s) of school self-evaluation in Ireland. *Journal of Educational Administration and History.* http://doi.org/10.1080/00220620.2021.1985439

Miller, J- L. (2010). Curriculum as a consciousness of possibilities. *Curriculum Inquiry*, 40 (1), 125-141. http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2009.00471.x

Morgado, J. C. (2022). Políticas educativas e curriculares em Portugal: Desafios e oportunidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 13 (1), 10-20.

Muller, J. (2022). *Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: educational knowledge in question. International Research in Geographical and Environmental* Education. http://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349

Nir, A., **Kondakci**, Y. & **Emil**, S. (2018). *Travelling policies and contextual considerations: on threshold criteria. Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48 (1), 21-38. http://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281102

OECD (2018a). *The future of education and skills*, Education, 2030.Paris: OECD.

OECD (2018b). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal – an OECD review*. Paris: OECD.

OECD (2019). *The future of education and skills*, Education, 2030.: OECD.

OEI (2020). ¿La *educación del mañana? ¿Inercia o transformación?* Consejo Asesor.

Opertti, R. (2021). *Diez pistas para repensar el Curriculum: Reflexiones em progreso* nº 42 sobre *cuestiones actuales críticas en el currículum, aprendizaje y evaluación*. UNESCO.

Opertti, R. (2022). *El currículo en el modo transformación*. Universidad Católica del Uruguay/UNESCO. http://hdl.handle.net/10895/1790

Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: Teoria e práxis* (3.ª ed.). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is the field today? *Journal of The American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8 (1), 1-25.

Pacheco, J. A. (2013a). *Estudos curriculares: Desafios teóricos e metodológicos. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 80 (21), 449-472.

Pacheco J. A. (2013b). Estudos curriculares: génese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 38 ,151-168.

Pacheco, J. A. (2015). *Educação, formação e conhecimento* (3ª ed.). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2018). Para uma teoria curricular de mercado. In J. A. Pacheco, M. C. Roldão & M. T. Estrela (Org.), *Estudos de currículo* (pp. 57-88). Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2019a). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2019b). *Relatório do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica do Agrupamento de Escolas de Freixo*. Universidade do Minho http://hdl.handle.net/1822/63144

Pacheco, J. A. (2021a). The "new normal" in education. *Prospects*, 51, 3-14. http://doi.org/10.1007/s11125-020-09521-x

Pacheco, J. A. (2021b). Da aprendizagem na escola digital: O regresso do behaviorismo? *Diversidades*, 58, 12-16. http://pt.calameo.com/read/0064406818c9342b50072

Pacheco, J. A. (2023). *The Curriculum of Things* (in press).

Pacheco, J. A., **Roldão**, M. C., & **Estrela**, M. T. (2018). *Estudos de Currículo*. Porto Editora.

Pacheco, J.A., & **Sousa**, J. (2018). Políticas curriculares no período pós-LBSE (1996-2017). Ciclos de mudança na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. In J. A. Pacheco, M.C. Roldão & M. T. Estrela (Eds.), *Estudos de currículo* (pp. 129-176). Porto Editora.

Pacheco J. A., **Morgado**, J., & **Sousa** J. (Eds.). (2020). *Avaliação institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais*. Porto Editora.

Pacheco, J. A., **Morgado**, J. C., **Sousa**, J., & **Maia**, I. B. (2021). Educação básica e pandemia. Um estudo sobre as perceções dos professores na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 187-204. https://doi.org/10.35362/rie8614346

Pestre, D. (2013). *Science, technologie et société: La politique des saviors aujourd'hui*. Fondation Calouste Gulbenkian.

Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria curricular?* Porto Editora.

Pinar, W. F. (2013). Introduction. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward news identities*. Routledge.

Pinar, W. F. (2015). Foreword. In J. C. J. Henderson et al. (Org.), *Reconceptualing curriculum development* (pp. xi-xvi). Routledge.

Pinar, W. F. (2019). *Moving images of eternity: George Grant's critique of time, teaching, and technology (education)*. The University of Ottawa Press.

Pinar, W. F, (2021). Curriculum and the Covid-19 crisis. *Prospects*, 51, 299-311 http://doi.org/10.1007/s11125-021-09560-y

Pinar, W. F. (2022). The post-pandemic project of internationalization: Curriculum Studies in an era of technologization-presen tism-narcissism. *7th World Curriculum Studies Conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies.* Braga (Jun, 20-22). University of Minho.

Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan Publishing Corporation

Pinar, W.F. (2014). *International handbook of curriculum research* (2nd ed.). Routledge.

Ross, N. (2021). My Octopus Teacher, posthumanism, and posthuman education. A pedagogical conceptualization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 36 (2), 1-15.

Sandel, M. J. (2022). *A tirania do mérito: O que aconteceu ao bem comum?* Editorial Presença.

Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. Macmillan Publishing Company.

Schwab, K., 2017). *A quarta revolução industrial*. Levoir.

Schwandt, T. A. (2019). *Post-normal evaluation? Evaluation*, 25 (3) 317-329. http://doi.org/10.1177/1356389019855501

Snaza, N. (2019). Thirteen theses on the question of state in curriculum studies. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment* (2nd ed.) (pp. 43-56). Routledge.

Sousa, J. M. (2022). The remains of the curriculum. *7th World Curriculum Studies Conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies*. Braga (Jun, 20-22), University of Minho.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Policy borrowing and lending in education. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies* (pp. 3-17). Routledge.

Syeed, E .(2022).The space beyond equity: A blueprint of radical possibilities in school design. *Educational Policy*, 36 (4), 769-795. http://doi.org/10.1177/08959048221087207OI:

Tadeu da Silva, T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto Editora.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.

UNESCO (2021). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115

Wahlström, N., & **Sundberg**, D. (2018) Discursive institutionalism: towards a framework for analyzing the relation between policy and curriculum. *Journal of Education Policy*, 33 (1),163-183. http://doi.org/10.1080/02680939.2017.1344879

Wahlström, N., **Alvunger**, D., & **Wermke**, W. (2018). Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (5), 587-594. http://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502814

Wearing, J., **Ingersoll**, M., **De Luca**, D., **Bolden**. B., **Ogden**, H., & **Christou**, T. M. (Eds.), *Key concepts in Curriculum Studies: Perspectives on the fundamentals*. Routledge.

Winter, C. (2017) Curriculum policy reform in an era of technical accountability: 'fixing' curriculum, teachers and students in English schools. *Journal of Curriculum Studies*, 49 (1),55-74. http://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205138

Young, M. D. (1958). *The rise of the meritocracy (1870-2033): An essay on education and equality*. Bristol: Penguin Books.

Young, M. F. (2010). *Conhecimento e currículo: Do Socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.

Young, M. F. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118.

Žižek, S. (2020). *PANDEMIC! COVID-19 shakes the world*. Or Books.

Zuboff, S. (2020). *Capitalismo na era da vigilância: A disputa por um futuro na nova fronteira do poder*. Relógio D'Água.

2 Desenvolvimento do currículo e construção de conhecimento profissional específico: uma exploração da relevância do estudo sobre as práticas docentes no contexto curricular português

Maria Pacheco Figueiredo[1]

Introdução

O currículo é tema que a todos interessa. Para além de ser área de estudos e de decisão de política educativa, é ferramenta com que profissionais especializados trabalham no quotidiano das escolas e é assunto que frequentemente é abordado na opinião pública. O que é necessário que as próximas gerações aprendam é, afinal, importante para qualquer um de nós. O currículo corporiza esse conjunto de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num dado tempo e contexto, competindo à escola organizar e garantir as referidas aprendizagens (Roldão & Almeida, 2018a). Reconhecer o currículo como socialmente construído implica reconhecer a sua função de caracterizar a escola como instituição com uma missão social específica. Ora, analisar a escola portuguesa através do currículo tem revelado um discurso de aceitação da ideia de escolas com agência curricular que, no entanto, não se concretiza, mantendo-se a autonomia como miragem (Sousa, 2013), apesar de políticas e medidas variadas para desafiar a tradição centralista e a ausência de autonomia curricular pelos/as professores/as e pelas escolas (Mota, 2021). A mesma hesitação foi registada na experiência de currículo regional nos Açores, onde existiu alguma dinâmica de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) antes da implementação das mais recentes políticas curriculares em Portugal (Sousa & Dinis, 2020). Mas estamos em ciclo de alteração do cenário curricular em Portugal, em que escolas e docentes voltam a ser convocados como agentes com o desígnio de criar experiências e contextos educativos culturalmente desafiantes, significativos e influentes, com vista a garantir o sucesso educativo de todos/as e de cada um/a.

[1] Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu

Neste texto, analisamos alguns dos elementos do atual referencial curricular para seguidamente enfatizar desafios que se apresentam às escolas e aos professores nesse contexto. Perspetivar esses desafios como construção de conhecimento profissional específico, que sustente e resulte do "fazer currículo" (Priestley et al., 2021), conduziu à associação dessa atividade com o estudo sobre as próprias práticas desenvolvido por professores. Ao percorrer um conjunto de iniciativas agregadas como experiências de professores investigadores em Portugal, pretendeu-se frisar a possibilidade dessa prática em contexto nacional, destilando-se um conjunto de eixos comuns aos vários projetos. Concluímos argumentando, na esteira de Zeichner (2019), que a agência e o conhecimento especializado dos professores não podem ser subaproveitados na construção de sistemas educativos de qualidade.

1. Elementos do cenário curricular português atual

Alguns dos pilares em que este cenário se encontra sustentado são o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais e o Decreto-Lei nº 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

O PASEO apresenta a visão e o compromisso da escola, enunciando os princípios fundamentais e definindo valores e áreas de competências a desenvolver. Desse modo, contribui para a convergência e articulação das decisões de organização e gestão curriculares, assim como pedagógica, em todo o sistema educativo. Constitui, pois, a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas da escolaridade obrigatória, ao nível de planeamento e realização do ensino e da aprendizagem, bem como da avaliação das aprendizagens dos alunos. O próprio documento assume este papel de orientação "no momento de equacionar e de fundamentar o que é relevante, adequado e exequível no contexto dos diversos níveis de decisão" (Martins et al., 2017, p. 8).

Em articulação com o Perfil dos Alunos, um segundo componente do atual referencial curricular são as Aprendizagens Essenciais que explicitam conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos, explicitamente associados a descritores do PASEO, ou seja, orientados para promover o desenvolvimento das competências nele inscritas. Surgem, ainda, ações estratégicas de ensino, também estas orientadas para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO (Roldão et al., 2017).

Finalmente, o currículo para o ensino básico e secundário (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) veio conferir às escolas autonomia para tomarem decisões que visem a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, a efetivação da educação inclusiva, a implementação da coautoria curricular na gestão interdisciplinar do currículo, a educação para a cidadania e desenvolvimento, e o alinhamento integrado da avaliação no desenvolvimento curricular.

Este articulado de políticas e medidas é perspetivado como tendo potencial para, em conjunto com outros aspetos do funcionamento do sistema educativo, responder à heterogeneidade populacional da escola e cumprir o objetivo da educação para todos, por permitir reorganizar o sistema, a escola, os percursos escolares e o currículo, orientando-os no sentido das desejáveis universalidade e qualidade (Santos, 2019). Recorde-se, a este propósito, que na escola portuguesa têm vindo a ser desenvolvidas respostas institucionais, curriculares e pedagógicas que contribuem para atingir níveis interessantes de qualidade. Os resultados dos alunos portugueses em provas internacionais (PISA, TIMSS e PIRLS), a diminuição das taxas de abandono escolar precoce e do número de alunos que repetem um ano de escolaridade, a dinâmica de projetos de colaboração internacional, entre outros resultados analisados, são significativos e positivos (Conselho Nacional de Educação, 2018, 2019, 2020; Ferreira et al., 2017). São complexos os desafios e mandatos que a escola assume quotidianamente e aos quais o currículo precisa de dar resposta. A expetativa é de que uma efetiva política da autonomia e flexibilidade curricular contribua de forma mais aprofundada para uma escola melhor, porque dota as escolas de instrumentos legais para exercerem a sua ação educativa através da contextualização, articulação e flexibilização do currículo (Torres et al., 2022).

2. Coerências e desafios emergentes do cenário curricular

O atual cenário curricular caracteriza-se pela procura de coerência. Em primeiro lugar, entre o conjunto de documentos orientadores. Com a publicação do PASEO e das Aprendizagens Essenciais tem-se alterado a situação curricular em Portugal – anteriormente caracterizada por Roldão, Peralta e Martins (2017) como "marcada por uma diversidade cumulativa de produção de documentos, em datas e com abrangência distintas, não eliminando incoerências e inconsistências nos últimos 26 anos, acrescida, em parte, da dificuldade de promover uma macro reforma curricular no tempo atual" (p. 3). A multiplicidade e assincronia dos documentos curriculares (Almeida et al., 2021) tornava desnecessariamente complexo o trabalho pedagógico e curricular dos professores e obstaculizava a ação de uma escola curricularmente inteligente (Santos & Leite, 2019).

Com as orientações atuais, a ênfase está colocada na procura, construção e consolidação de relações, articulações e sinergias entre PASEO, Aprendizagens Essenciais (e destas em termos verticais e horizontais) e demais instrumentos e processos curriculares. Embora os próprios documentos tenham sido construídos neste enquadramento e contenham propostas de ligação e confluência, a complexidade em cada ano e em cada disciplina/área, assim como ao longo do percurso de cada aluno/a, exige a (re)construção dessas relações e articulações de forma continuada e partilhada. Revela-se, assim, a urgência de construção de conhecimento localizado e significativo, por professores e escolas, que permita explorar o potencial de contribuir para uma educação de qualidade que concretize o PASEO. Neste sentido, são os professores a pedra angular da construção do currículo (Pacheco, 2008).

Um segundo significado de coerência relaciona os documentos orientadores com as lógicas que os alicerçam. Assume-se uma opção de binómio curricular, ou seja, são diferenciados dois grandes níveis de decisão curricular: o nível central, que estabelece o currículo nuclear (Aprendizagens Essenciais), e o nível de decisão em contexto, que requer autonomia das escolas na operacionalização e gestão do currículo (Roldão, 2001; Roldão & Almeida, 2018b). O nuclear consiste nas aprendizagens consideradas básicas e essenciais para todos, sendo comum a todas as escolas e definido em parceria pelos decisores centrais e locais. O currículo contextualizado sublinha o papel da escola como espaço crucial da ação educativa e o papel dos professores como agentes principais desse processo. Com base neste reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na adequação aos contextos de cada comunidade escolar, considera-se que foram fornecidas as necessárias "ferramentas criadoras de possibilidades": flexibilidade na gestão do currículo, flexibilidade na gestão autónoma do trabalho docente e flexibilidade na gestão integradora do trabalho dos alunos (Alves et al., 2019).

Da investigação sobre reformas curriculares, sabe-se que a apropriação de espaço curricular oferecido às escolas e aos professores depende das competências, conhecimento e identidade profissionais dos docentes (Kuiper & Berkvens, 2013). Ainda que os professores portugueses tenham elevadas habilitações e que Portugal tenha uma estrutura de formação de professores (inicial e contínua) que permite antecipar a existência de capital profissional para empreender o desenvolvimento curricular em causa, torna-se urgente identificar formas de fomentar confiança e investimento por parte dos docentes para ultrapassar dificuldades entretanto identificadas (Costa et al., 2022; Mouraz & Cosme, 2021), assim como aprofundar formas de trabalho que revelaram concretização positiva do potencial deste enquadramento curricular, nomeadamente no que respeita ao trabalho colaborativo entre docentes.

Outras dimensões de coerência são mais complexas de aquilatar neste momento de implementação das políticas educativas. Estudos sobre mudanças semelhantes noutros países destacam que poder desenvolver currículo não "liberta" professores e escolas para o fazer – é necessário que não haja regulação de resultados que restrinja a liberdade de processos (Kuiper & Berkvens, 2013). A investigação sobre sistemas educativos que optaram por colocar menos ênfase na especificação de conteúdos, destacando o desenvolvimento de competências e a autonomia das escolas e professores numa construção local de currículo, retrata como essa autonomia putativa pode ser mais retórica que substantiva, quando se desloca a regulação para os resultados, através da avaliação de escolas e docentes, erodindo a autonomia e agência docentes, restringindo o currículo e as aprendizagens dos estudantes e desvalorizando a profissão docente (Priestley et al., 2021).

Trata-se, ainda, de reconhecer que os professores, ao fazer currículo e ao ensinar, são parte de uma prática social complexa onde várias influências estão em jogo. Por exemplo, Grundén (2022) encontrou, no seu estudo, que os manuais escolares desempenham um papel importante e normativo no trabalho curricular dos docentes. Outros autores destacam, no mesmo sentido, o uso de manuais como "prescrição (de práticas) auto-imposta", ou seja, uma opção por parte dos professores que equivale a prescindir de autonomia (Kuiper & Berkvens, 2013). No contexto nacional, um alerta semelhante foi expresso por Roldão (2017) quando notou que os manuais são, por vezes, o mais poderoso agente de leitura curricular dos documentos oficiais, por se constituírem como "os definidores das opções didáticas de cuja autoria muitos professores prescindem, seguindo-os em lugar de os utilizarem, como recursos, ao serviço das suas estratégias, decididas de forma diferenciada e contextualizada" (p. 137).

Autonomia nem sempre corresponde, portanto, a agência profissional, ou seja, à possibilidade de ação intencional que faça diferença significativa (Toom et al., 2015), incluindo a capacidade de tomar decisões, usar recursos e assumir posições

por forma a constituir e orientar o seu trabalho e a sua identidade profissional (Eteläpelto et al., 2013). Por ser um conceito dependente de contexto e não uma característica pessoal, a ideia de agência é útil para considerar os desafios que se colocam aos professores e às escolas na medida em que encapsula a qualidade do envolvimento dos atores com os contextos de ação, temporal e relacionalmente delimitados (Priestley et al., 2016). Torna-se, pois, necessário considerar a inter-relação entre professores e escolas como contextos de ação e destes dois níveis com outros níveis do sistema ecológico na apreciação da conquista de agência em termos de ação curricular. Um dos aspetos que tem sido destacado como promovendo essa capacidade são recursos relacionais, consubstanciados em oportunidades de discutir e problematizar ideias, conceções e relações de poder respeitantes ao currículo e à sua concretização nas escolas (Grundén, 2022).

3. Fazer currículo como produção de conhecimento profissional específico

A análise anterior conflui numa visão de currículo e seus profissionais que reconhece o contexto escolar como representando acesso a conhecimento sendo, simultaneamente, local de produção de conhecimento: sobre como se ensina e se desenvolvem competências. Essa é parte da força da escola enquanto instituição que responde a um mandato tão complexo como o seu: flexibilidade e capacidade de resolver problemas através da construção localizada e contextualizada de saber. Destaca-se, ainda, a importância da produção de conhecimento para a construção de uma profissionalidade docente que implica a posse e produção de um saber específico para o desempenho dessa função (Roldão et al., 2009).

Se o quadro curricular que temos atualmente é novo, o conceito de professores como criadores ou fazedores de currículo, logo de conhecimento profissional específico, tem uma longa tradição. É incontornável a visão de Dewey (1929) de que a imprevisibilidade do ensino torna necessária uma reflexão constante baseada na investigação e que apenas o pensamento reflexivo conduz a ações que questionam e contradizem a rotina. A ideia central do ensino como atividade intelectual e prática para a qual o conhecimento necessário necessita de ser constantemente desenvolvido fortaleceu-se, entre outros contributos, com a clássica distinção delineada por Schön (1983) entre situações problemáticas resolúveis por aplicação de regras e conhecimento disponível e situações problemáticas cuja imprevisibilidade e complexidade exigem a tomada de decisão sobre a melhor linha de ação a empreender.

Com influência mais presente no pensamento sobre as escolas e o currículo, refira-se o movimento de professores-investigadores, que surgiu no Reino Unido na década de 1960. Este movimento desenvolveu trabalho significativo a partir da ideia de que a mudança pedagógica depende das capacidades dos professores de analisarem e produzirem conhecimento sobre as suas práticas, que Stenhouse (1987a) procurou resumir no termo professores-investigadores.

O autor propôs o conceito para descrever profissionais que empreendem decisões sobre propósitos, conteúdos e processos de aprendizagem, questionando permanentemente a sua ação e as suas decisões (Stenhouse, 1987b). O currículo deixa de ser entendido como um plano predeterminado, sendo perspetivado como uma proposta, uma hipótese a ser investigada pelos professores-investigadores que, ao transformarem o conhecimento oficial em conhecimento culturalmente relevante e significativo para os alunos, são intérpretes do currículo (Stenhouse, 1987a).

Ainda que com outro contexto sociopolítico e cultural, estas ideias são próximas do que se espera dos professores atualmente, fazendo sentido recuperar a noção de investigação curricular como forma de enfatizar benefícios para quem ensina, transformando as salas de aula em locais em que professores e alunos desenvolvem investigação sobre problemas, ampliando o conceito de professores-investigadores.

Embora destacada pela consistência e relevância, esta abordagem de Stenhouse não é instância única de produção de conhecimento profissional docente através de processos de desenvolvimento curricular conduzidos por professores, configurando investigação sobre as práticas. Mais recentemente, alguns países têm investido numa perspetiva da profissão docente ligada ao aprofundamento do conhecimento docente, ao alargamento do âmbito de decisões e juízos da responsabilidade dos professores e ao investimento em relações mais coesas e produtivas com alunos, colegas e a comunidade educativa, sendo a Finlândia indicada como exemplo dessa abordagem em que a própria formação dos professores é articulada com a investigação realizada sobre educação (Figueiredo, 2017).

A palavra investigação comporta muitos significados e muitas práticas, nem todos compatíveis com o trabalho dos professores e das escolas, nem para eles relevantes. O que décadas de experiência em vários países e com vários quadros conceptuais e teóricos nos revelam é que a fronteira entre fazer currículo da forma que aqui temos analisado no contexto nacional e a ideia de investigação sobre as práticas é ténue. Trata-se, afinal, de criar, conceber, desenvolver e avaliar, colaborativamente, currículo a um nível que pode corporizar a construção de conhecimento prático. No sentido de fortalecer esta relação e com ela ampliar a perceção sobre os desafios que se colocam às escolas e aos professores, procura-se, de seguida, tecer uma rede de conceitos e de experiências realizadas em contexto nacional.

4. Exploração da perspetiva de professores investigadores em projetos nacionais

Encontramos na escola portuguesa projetos e práticas de investigação das próprias práticas por professores com âmbitos distintos. Destacam-se oito iniciativas que são referência do desenvolvimento de uma perspetiva de professores investigadores em Portugal. Como noutros países, a associação da investigação à formação e à profissão docentes percorreu já um caminho relevante, com presença em várias zonas do território nacional e com intervenientes de diferentes níveis de ensino e pertenças institucionais. A opção por estes exemplos pretendeu abranger essa diversidade. Outros projetos poderiam ser incluídos, mas esta seleção revela variação necessária para destacar os aspetos comuns que se elencam na síntese final.

Projeto IRA – Investigação, reflexão, ação e formação de professores

Do projeto FOCO – formação de professores por competências, desenvolvido na década de 1980, surgiu, na década de 1990, o projeto IRA – investigação, reflexão, ação que visava "comprovar o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho" (Estrela & Estrela, 2001). Os princípios orientadores valorizam o papel do/a professor/a como investigador/a da sua prática. Deste modo, são os problemas concretos identificados na prática que constituem o fundamento do processo de investigação a realizar. Em termos de mudança de atitudes, os resultados revelaram que para os professores e educadores envolvidos foi destacada a capacidade de distanciamento da prática e de abertura ao ponto de vista de outros, incluindo os alunos, resultando na necessidade de questionamento das práticas.

Para além da conceptualização em torno das questões envolvidas, das quais o modelo de investigação-formação se destaca, tanto o projeto FOCO como o IRA concretizaram experiências em diferentes níveis de ensino e localizações geográficas, permitindo ampliar a sua influência e a capacitação de atores. Ambos os projetos são referências incontornáveis para a discussão da investigação-ação no âmbito da formação de professores e da profissão.

PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social

Ainda na década de 1990, preocupações com processos de inovação e mudança curricular conduziram ao PROCUR (Projeto Curricular e Construção Social) que assumiu o formato de uma rede de colaboração entre escolas do 1º CEB e a Universidade do Minho, mas também entre formação inicial e contínua de professores, com propósitos de produzir inovação/formação. O núcleo agregador seria a filosofia do projeto curricular integrado que, "desenvolvida inicialmente em contextos académicos de formação inicial e contínua de professores, foi ganhando corpo de "metaparadigma", partilhado por um grupo alargado de pessoas" (Alonso, 1998), tendo sido experimentado, desenvolvido e apropriado na cultura das escolas e da profissão através do projeto.

O projeto desenvolveu-se com uma perspetiva de investigação-ação colaborativa com um conjunto diversificado de equipas de professores investigadores em escolas do 1º CEB, no "sentido de produzir mudanças nas conceções e práticas curriculares das escolas, em torno dos conceitos de integração e adequação do currículo às características diversas e plurais dos contextos educativos" (Alonso, 2002, p. 62). Este propósito é tributário da perspetiva de desenvolvimento curricular que foi assumida, enquanto processo centrado nos contextos organizacionais e culturais das escolas, articulada com a perspetiva dos professores enquanto construtores de currículo, capazes, por sua vez, de estimular a construção do conhecimento nos alunos (Alonso, 2004).

A apreciação realizada sobre o PROCUR destaca, entre outros aspetos, o desenvolvimento curricular baseado na investigação-ação colaborativa, realizado por professores construtores críticos do currículo, como caminho para a construção de conhecimento profissional a partir da prática (Alonso, 1998, 2004). A existência enquanto projeto formal situou-se entre 1994 e 2001 (Alonso, 2004), mantendo-se a sua influência na Universidade do Minho e internacionalmente (Felício & Silva, 2017).

Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna é uma associação de profissionais de educação, ou um movimento de professores, que tem vindo a desenvolver propostas pedagógicas orientadas por valores e práticas democráticos, numa escola concebida como comunidade de aprendizagem e de partilha. A sua história inicia-se em 1965, com vários desenvolvimentos posteriores e uma progressiva complexificação da teorização e sistematização de práticas e conceções. Um dos seus aspetos cruciais é a ideia de analogia entre a cooperação educativa nas escolas e o projeto de autoformação cooperada

de professores. Niza detalha conceitos centrais como isomorfismo pedagógico, autoformação cooperada, participação contratada, projetos de trabalho e a importância do dizer e escrever as práticas (Niza, 1997, 2009; Nóvoa et al., 2012). A autoformação cooperada é entendida como processando-se dialogicamente, numa estrutura integrada por docentes dos vários ciclos de ensino e sujeita às regras sociais da cooperação, isto é, onde cada elemento envolvido nas atividades sociais de formação só atinge os seus objetivos de desenvolvimento profissional quando cada um dos outros os tiver atingido também (Niza, 2009).

Do isomorfismo de conceitos e princípios de formação e prática docente, que obriga a formação a fundamentar-se na identificação dos conceitos, princípios e sintaxe das práticas profissionais a desempenhar pelos professores, destacamos a importância atribuída à comunicação, falada e escrita enquanto "propulsor (…) da construção e desenvolvimento de práticas profissionais e da sua legitimação pelo esforço discursivo e teorizador dos professores" (Niza, 2012, p. 662), que encontra igualmente um papel de destaque no modelo pedagógico. As reuniões dos núcleos regionais, os encontros e congressos nacionais, assim como a publicação regular de uma revista e a disponibilização de informação on-line, são a face mais visível do trabalho de formação desenvolvido pela comunidade de prática e de aprendizagem.

Projeto Infância e Associação Criança

No início da década de 1990, iniciou-se um projeto de investigação, intervenção e formação, com a finalidade de identificar fatores de qualidade para a educação de infância e melhorar a educação e os cuidados prestados às crianças e às suas famílias, designado Projeto Infância – contextualização de modelos pedagógicos construtivistas para a educação de infância, que evoluiu para a intervenção de uma associação promotora e parceira de outros projetos ao longo das últimas décadas. Seguiu-se a constituição da Associação Criança (Criando Infância Autónoma numa Comunidade Aberta) que estabeleceu parcerias variadas com instituições de educação de infância e com parceiros internacionais. A parceria com a Fundação Aga Khan conduziu, em 2009, ao Programa de Educação e Desenvolvimento da Infância, com o Centro Infantil Olivais Sul, em Lisboa, que serviu de base para o desenvolvimento da perspetiva pedagógica da Associação Criança, a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Na confluência de duas décadas de intervenção e teorização, essa pedagogia surge associada a vários estudos na linha da investigação praxeológica como concetualizada por elementos da associação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012), fortemente apoiada e incentivada nos contextos em que intervém, com base em processos de documentação pedagógica. A teorização da ação pedagógica e organizacional em contextos de educação de infância permitiu, assim, a construção de um edifício pedagógico que articula ação curricular, formação e produção de conhecimento.

Grupo de estudos "O professor como investigador" do Grupo de Trabalho de Investigação da Associação de Professores de Matemática

Na Associação de Professores de Matemática, o Grupo de Trabalho de Investigação (GTI), constitui-se como um espaço de expressão da comunidade investigativa no campo da educação matemática. No interior do GTI, surgiu um grupo específico, comprometido com o estudo da interface entre a pesquisa e a prática educacional. Os textos de apreciação do desenvolvimento do grupo no período inicial (Ponte et al., 2003) revelam duas evoluções significativas: as questões que se discutiam nas reuniões foram deslocando a ênfase do agente (o/a professor/a que pesquisa) para o objeto a investigar (os problemas que identifica na sua própria prática); e o foco da atividade, inicialmente colocado na recolha e divulgação de informação sobre o tema, foi transferido para a produção de um livro constituído por artigos originais de realização de pesquisas relacionadas com a própria prática profissional. Esse primeiro livro, "Refletir e investigar sobre a prática profissional" (Grupo de Trabalho de Investigação, 2002), assumia o propósito de dar a conhecer aos profissionais da educação matemática a problemática da pesquisa sobre a prática, ilustrando-a com casos concretos de trabalhos de pesquisa realizados em Portugal. A concretização da atribuição de carácter público, quer aos trabalhos quer à discussão da investigação desenvolvida por professores sobre a sua prática, constitui um marco na vida do grupo.

Seguiram-se novos ciclos de trabalho, resultando em mais publicações. Uma delas centrada no tema do currículo e da gestão curricular, mantendo a lógica de investigar a própria prática para que cada artigo/capítulo "pudesse ser considerado tanto uma investigação sobre a prática dos respetivos autores, como uma experiência de gestão curricular pertinente para uma melhor compreensão do papel do professor de Matemática no contexto educativo atual" (Grupo de Trabalho de Investigação, 2005). Os livros que se seguiram mantiveram o foco no/a professor/a que investiga a sua prática, incluíram experiências em diferentes níveis de ensino e procuraram contribuir para o conhecimento profissional, em relação com o currículo de matemática (Grupo de Trabalho de Investigação, 2008, 2010).

O funcionamento deste grupo e os resultados da sua atividade, na perspetiva de um dos seus elementos dinamizadores, evidencia as potencialidades do trabalho conjunto envolvendo profissionais com diversas formações, interesses, experiências e conhecimentos, emergindo dois aspetos como fundamentais: o interesse em pesquisar questões relacionadas com a sua prática profissional, cujos resultados e perspetivas possam ser imediatamente reinvestidos nessa prática e ajudar à sua transformação, e o valor da atividade colaborativa (Ponte, 2005).

Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)

O GT-PA define-se enquanto grupo de professores, formadores e investigadores interessados numa educação democrática, tendo sido criado em 1997. Compreender a relação entre a autonomia do/a aluno/a, globalmente definida como capacidade de gestão do processo de aprendizagem, e o desenvolvimento profissional do/a professor/a surgiu como um dos objetivos do grupo, associado à criação de estratégias (pedagógicas, de formação e de investigação) para fazer face aos constrangimentos (políticos, socioculturais, institucionais, pessoais...) que afetam a prática educativa (Vieira, 2004). As três grandes áreas de ação delineadas – ensino/aprendizagem, desenvolvimento profissional e investigação – foram sendo desenvolvidas e partilhadas, quer através da realização de encontros quer através de publicações próprias e de revistas e livros de cariz académico.

Nos projetos do grupo, de articulação de uma orientação reflexiva da formação e do ensino com a promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, a investigação realizada assumia um conjunto de características das quais se destaca ser divulgada por quem a realiza (Vieira, 2002). Neste contexto, a investigação-ação surgia destacada como favorecendo, pela sua natureza prática e situacional, o entendimento da ação do/a professor/a e do/a supervisor/a como ação política de transformação das culturas pedagógica e supervisiva e de autonomização epistemológica e política dos sujeitos (Moreira et al., 2006).

O projeto ICR – Investigação para um Currículo Relevante

Na Região Autónoma dos Açores, decorreu um projeto de investigação colaborativa, orientada para a ação, conduzido por uma equipa que incluía docentes da Universidade dos Açores e de várias escolas do ensino básico da Região, designado por Investigação para um Currículo Relevante. O ponto de partida para o projeto foi duplo, conjugando a preocupação de alguns professores do ensino básico com o desinteresse manifestado por alunos em relação à escola e ao currículo e o interesse de alguns professores universitários em estudar questões de relevância curricular (Sousa & Machado, 2010).

O projeto assumiu como um dos seus pilares conceptuais o reconhecimento e valorização do estatuto de portadores de conhecimento profissional a todos os professores do sistema educativo, enquanto vantagem para a afirmação da profissionalidade docente. Essa relevância do conhecimento profissional foi assumida em articulação com a defesa do/a professor/a como gestor/a curricular, desempenhando "um papel determinante na tomada de decisões relativas ao que e como do currículo e assumindo-o como sujeito e agente ativo" (Leal et al., 2010).

O desenvolvimento do projeto nas escolas concretizou-se em ciclos sucessivos de investigação-ação com a duração de um ano letivo cada. Os vários processos de revisão dos procedimentos e a monitorização dos mesmos permitiu a elaboração de documentos e instrumentos de apoio, tais como fichas de registo e guiões de entrevista, que constituem parte importante do repositório do projeto, cuja disponibilização on-line permite ultrapassar distâncias geográficas impostas pela distribuição por diferentes ilhas e localidades (Sousa & Machado, 2010).

Estudos de aula como processo de desenvolvimento profissional

A partir de trabalhos realizados em projetos relacionados com a Matemática, está em curso um projeto no Instituto de Educação de Lisboa que dá visibilidade a processos que estão a ser desenvolvidos em vários locais do país, em várias áreas disciplinares, de realização de estudos de aula. O projeto visa explorar as potencialidades dos estudos de aula nas disciplinas de Matemática, Biologia e Geologia, Física e Química e Educação Física, incluindo professores em serviço (Ponte et al., 2016) e estudantes de formação inicial (Cavadas & Branco, 2020). Além da equipa de investigadores, são envolvidos professores das disciplinas referidas que percorrem as etapas previstas num estudo de aula. Procura-se, ainda, um aprofundamento das questões relativas aos resultados e adaptações do estudo de aula ao contexto português (Ponte et al., 2018).

Os estudos de aula têm uma longa tradição, tratando-se de uma abordagem ao desenvolvimento profissional originada em contexto japonês que encontrou ressonância em vários países. O termo designa um conjunto de estratégias de desenvolvimento dos processos de ensino, com uma característica comum: a observação de práticas letivas (aulas)

ao vivo por um grupo de professores que recolhem dados sobre ensino e aprendizagem e que os analisam de forma colaborativa (Lewis et al., 2006, p. 3). Segundo os mesmos autores, as aulas observadas (designadas por research lessons) não são consideradas como um fim em si mesmo, mas como uma "janela" para a visão mais ampla de educação partilhada pelos professores. Depois de uma planificação feita colaborativamente, um/a colega desse grupo assume o papel de lecionar para que os restantes realizem registos detalhados do desenvolvimento dos processos. A partilha e discussão destes dados, numa reunião pós-aula, permite uma reflexão aprofundada sobre a aula e sobre o ensino e a aprendizagem.

Num processo de estudos de aula, os professores trabalham colaborativamente na planificação, ensino e observação de aulas, sendo o processo motivado pela colaboração profissional e a promoção de aprendizagem dos alunos. Este desenvolvimento em ambiente colaborativo conduz a um relacionamento que permite partilhar ideias e apoiar-se mutuamente. Desta forma, constituem um contexto não só para refletir, mas também para promover a autoconfiança e a agência profissional.

Em resumo, trata-se de realizar uma investigação sobre a prática profissional, em contexto colaborativo, informada pelas orientações curriculares e pelos resultados da investigação relevante, focada em processos de gestão curricular. O ciclo de reuniões de preparação, observação de aulas e reuniões de análise é repetido várias vezes ao longo do ano letivo, envolvendo os mesmos professores. A participação em estudos de aula tem-se revelado uma oportunidade para os professores aprenderem questões importantes em relação aos conteúdos que ensinam, às orientações curriculares, aos processos de raciocínio e às dificuldades dos alunos e à própria dinâmica da sala de aula (Ponte et al., 2016).

Síntese

Os diferentes empreendimentos aqui brevemente descritos apresentam características e enquadramentos de desenvolvimento distintos, derivados de períodos e contextos específicos, revelando em comum a preocupação com a qualidade do ensino. Espelham, ainda, a construção de respostas, por parte das instituições educativas, ligadas ao desiderato de tornar os professores atores e autores do conhecimento e intervenção necessários para construir essa qualidade. Analisamos, agora, alguns aspetos que, em figura ou fundo, surgem partilhados pelos vários projetos.

Uma ideia fortemente presente em todas as iniciativas é o foco dos esforços de investigação sobre as próprias práticas de ensino, com referências explícitas ao currículo. Igualmente transversal é a ligação umbilical entre os processos desenvolvidos com os professores – formação, desenvolvimento curricular, investigação, elaboração teórica – e a aprendizagem dos alunos. Esta ligação conduz a uma outra constante nos vários projetos: o conceito de isomorfismo ou homologia entre práticas de formação de professores e de ensino. Ressalta destas abordagens a ideia de que a profissão e a ação profissional não podem ser compartimentadas, requerendo coerência e conceptualização articulada a vários níveis.

Um quarto eixo refere-se à forma de perspetivar a identidade e o conhecimento profissionais como dimensões relevantes das intervenções realizadas e do investimento na qualidade do ensino. A relação intrínseca com a produção de conhecimento é tida como parte integrante da profissão, não apenas como dispositivo de formação. Alguns projetos assumem explicitamente a visão do/a professor/a como produtor/a do seu conhecimento profissional específico, com recurso a práticas investigativas. Esta visão partilhada de autonomia profissional e responsabilidade pela formação e profissionalidade conjuga-se com um foco em práticas democráticas e potenciadoras de sucesso e bem-estar para os alunos e comunidades.

O caminho para uma profissão mais forte e ensino de maior qualidade, indicado pelos projetos, realça a importância do dizer e dialogar as práticas, assim como de as narrar e escrever, enquanto processos de análise e de significação. A escrita tem, assim, importância autónoma como alicerce e andaime do ofício de trabalhador intelectual dos professores, com a dimensão cívica acrescida duma passagem do implícito pessoal à explicitação pública da ação educativa. Surge, também, realçada como forma de disseminação dos estudos realizados a comunidades alargadas e distintas.

Os laços ao ensino superior, mais estreitos nuns projetos do que noutros, desempenham um papel importante para a sistematicidade da produção escrita e divulgação/discussão dos processos. Nalguns projetos é também através do ensino superior que se processa uma devolução à profissão via formação inicial e especializada de professores. A figura de amigo crítico ou de parceiro de discussão é essencial em todas as iniciativas, configurando-se de formas distintas. Apesar da presença e importância de professores e/ou investigadores das instituições de ensino superior, é a relação com outros docentes que surge destacada, quer na organização em núcleos ou em rede, mais visível, quer no sentido de comunidade experienciado, menos tangível mas essencial tanto para a problematização como para a colaboração e abertura na comunicação, elementos cruciais para a produção de conhecimento.

Um último destaque para a diversidade de formas de abordar a investigação por professores: modelos distintos de investigação-ação, grupo de estudos, investigação praxeológica, desenvolvimento curricular como processo investigativo, estudos de aula. Na sustentação destas várias abordagens, encontra-se a valorização da articulação entre a participação dos professores na indagação crítica das práticas e a qualidade das mesmas.

5. Notas finais e esperançosas

Olhar o atual cenário curricular português conduziu-nos a elencar coerências e desafios que se articularam na ideia dos professores e das escolas como locais de fazer currículo com responsabilidades complexas e exigentes. O PASEO e as Aprendizagens Essenciais trazem abertura e possibilidades cuja concretização depende do conhecimento profissional e da agência dos professores nos contextos específicos em que se encontram a trabalhar o currículo. Ao desenhar futuros através do currículo, a visão da sua articulação com a sociedade e com as escolas e professores é crucial. Providenciar recursos culturais, relacionais e materiais aos professores apoia a agência dos professores (Priestley et al., 2015) permitindo-lhes lidar com a incerteza das soluções, com variáveis não controladas e com a complexidade (Figueiredo, 2017).

O trabalho curricular de promover a articulação entre áreas curriculares, para fomentar a integração de saberes e o desenvolvimento de competências transversais, e de diversificar estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem, incluindo estratégias e instrumentos de avaliação das aprendizagens, para dar respostas contextualizadas e promotoras de qualidade, é, pois, contingente e específico. Daqui decorre a necessidade de avaliação do currículo, através de processos de reapreciação/questionamento do caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase, no sentido de identificar e retomar os aspetos que tenham contribuído para a não consecução da aprendizagem pretendida, mas também pressupondo que as situações bem sucedidas devem ser desmontadas criticamente para identificar, situar e analisar os fatores de sucesso e adequação, no sentido de os rentabilizar em situações futuras (Roldão, 2017). Assim, da mesma forma que um/a professor/a aprende ao longo da sua carreira analisando as suas práticas, as escolas e o sistema precisam de aprender com a análise e discussão, com o dizer e dialogar, das soluções desenhadas e avaliadas por vários professores.

Enfatiza-se, pois, o exercício de tornar o trabalho público e aberto à crítica, e ao uso, por uma comunidade mais alargada dado que: a) permite que o conhecimento dos professores não seja esquecido, quer pelos próprios autores quer pela comunidade profissional; b) aumenta a qualidade da análise e teorização sobre a prática, quer porque implica sistematização pelos autores quer porque é forma de obter feedback; c) permite desempenhar um papel proativo em termos de desenvolvimento profissional e formação inicial, construindo práticas e hábitos de análise dessas práticas; d) reforça a autoconfiança profissional, afirmando o/a professor/a como autor/a; g) beneficia a reputação da profissão, valorizando o perfil dos professores no debate público sobre educação e afirmando a sua voz (Altrichter et al., 2008).

Neste sentido, defendemos o reconhecimento e a necessidade de perspetivar o trabalho curricular dos professores enquanto produção de conhecimento profissional específico através da conceção, desenvolvimento e análise de práticas, que se preveem colaborativas segundo as orientações atuais. Os estudos sobre a utilização do referencial curricular apontam para a necessidade de desenvolvimento de uma cultura organizacional colaborativa, que incentive a colegialidade docente para facilitar a articulação curricular, a flexibilidade e a interdisciplinaridade (Costa et al., 2022; Mouraz & Cosme, 2021). Ainda que esta dimensão remeta para as lideranças a diferentes níveis, que constituem os contextos escolares, destaca-se que, nos projetos analisados em Portugal, esta era uma das características fortes, com algumas abordagens à construção de conhecimento a partir das práticas a assumir a imprescindibilidade do coletivo e das relações com colegas e outros atores. Conclui-se que a produção de conhecimento específico implica a colaboração com outros – alunos, pais, colegas, atores educativos diversos e investigadores – quer nos processos de produção quer nos processos de discussão e divulgação, realçando-se a criação de redes de investigação desenvolvida por professores (McLaughlin et al., 2008). Reconhece-se, ainda, que as redes criadas entre escolas e professores de escolas distintas são essenciais para tornar relevante o conhecimento produzido. Como afirmava Stenhouse (1987a), a comunicação é menos efetiva do que a comunidade na promoção da utilização do conhecimento. Assim, nestes processos colaborativos, com a possibilidade de participação de amigos críticos, promove-se a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, centrados nas necessidades dos atores e nas da organização, de forma situada.

Ao sugerirmos uma aproximação das práticas de contextualização, articulação e flexibilização curricular à ideia de professor/a investigador/a não pretendemos acrescentar complexidade ao trabalho dos professores e das escolas. Pelo contrário, visamos dignificá-lo e realçar as condições necessárias para que se desenvolva com qualidade. Nesse sentido, é importante ter em conta de que forma os contextos específicos de ação docente promovem agência e conhecimento profissional dos professores. Outra dimensão fundamental é a manutenção de culturas de confiança, apoio e desafio intelectual que contribuam para o bem-estar e para aprendizagens significativas para

todos. Finalmente, importa sublinhar que nem a investigação sobre as práticas nem o trabalho curricular podem ser entendidos de forma restrita, transformados em abordagens a problemas imediatos ou em aplicações de conhecimento produzido por outros; aliás, requerem que se frise as dimensões de relevância social e de intervenção e mudança, norteadas por ideias de justiça social e questionamento ético. Apenas desse modo se concretizará o seu potencial de contribuir para um futuro melhor.

Bibliografia

Almeida, S., et al (2021). Collaboration between teachers' associations on the curriculum design of essential learning in Portugal. In S. Almeida, et al. (Eds.), *Curriculum autonomy policies: International trends, tensions and transformations* (pp. 120-170). CICS. NOVA.

Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação* [Tese de Doutoramento em Estudos da Criança]. Universidade do Minho.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto «PROCUR». *Infância e educação. Investigação e práticas*, 5, 62-88.

Alonso, L. (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional: Uma romagem metareflexiva a tempos de formação e mudança. In M. Rodrigues & M. Carvalho (Eds.), *Currículo, situações educativas e formação de professores: Estudos em homenagem a Albano Estrela* (pp. 65-94). Educa.

Altrichter, H., et al. (2008). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research* (2ª ed.). Routledge.

Alves, S., et al. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento,* 27, 337-362.

Cavadas, B., & **Branco**, N. (2020). Estudo de aula interdisciplinar na formação de futuros professores de Matemática e Ciências Naturais do 2.o ciclo do ensino básico. *Quadrante*, 29(1).

Conselho Nacional de Educação. (2018). Estado da Educação 2017. Autor.

Conselho Nacional de Educação. (2019). Estado da Educação 2018. Autor.

Conselho Nacional de Educação. (2020). Estado da Educação 2019. Autor.

Costa, F., et al (2022). *Relatório de avaliação da implementação das aprendizagens essenciais*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Dewey, J. (1929). *The sources of a Science of Education*. Liveright.

Estrela, M. T., & **Estrela**, A. (Eds.). (2001). *IRA - investigação, reflexão, ação e formação de professores: Estudos de caso.* Porto Editora.

Eteläpelto, A., et al. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.

Felício, H., & **Silva**, C. (2017). O trabalho com o Projeto Curricular Integrado na perspectiva Brasil-Portugal: Contribuições ao processo de formação do professor do 1.o ciclo do ensino fundamental. In J. Pinhal, et al. (Eds.), *As pedagogias nas sociedades contemporâneas – Desafios às escolas e aos educadores. Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 402-417). AFIRSE Portugal / Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferreira, A., et al. (2017). *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Figueiredo, M. (2017). O conhecimento e o currículo: Transformações, modos de pensar e significados futuros. In *Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 293-310). Conselho Nacional de Educação.

Formosinho, J., & **Oliveira-Formosinho**, J. (2012). Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal,* 20(4), 591-606.

Grundén, H. (2022). *The planned curriculum—Not just a matter of teachers*. The Curriculum Journal, 33(2), 263-278.

Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.). (2002). Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Associação de Professores de Matemática.

Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.). (2005). O Professor e o desenvolvimento curricular. Associação de Professores de Matemática.

Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.). (2008). O professor de Matemática e os projectos de escola. Associação de Professores de Matemática.

Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.). (2010). O professor e o programa de Matemática do ensino básico. Associação de Professores de Matemática.

Kuiper, W., & **Berkvens**, J. (2013). Editorial introduction. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013.* SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.

Leal, S. M., et al. (2010). *Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência* [Comunicação]. IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro «Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas», Porto.

Lewis, C., et al. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.

Martins, G., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.

McLaughlin, C., et al. (Eds.). (2008). *Networking practitioner research*. Routledge.

Moreira, M. A., et al. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores-estagiários: Percursos e evidências de um projecto de supervisão. In *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Edições Pedago.

Mota, L. (2021). Avanços e recuos da inovação pedagógica no desenvolvimento do currículo em Portugal. *Sensos-e*, 8(2), 31-46.

Mouraz, A., & **Cosme**, A. (2021). The Ongoing Curriculum Reform in Portugal: Highlighting Trends, Challenges and Possibilities. In M. Priestley, et al. (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 77-98). Emerald.

Niza, S. (1997). *Formação cooperada: Ensaio de auto-avaliação dos efeitos de formação no projeto Amadora*. EDUCA.

Niza, S. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no movimento da escola moderna. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.

Niza, S. (2012). Por uma visão estratégica da formação (Conferência realizada no X Congresso Nacional dos Centros de Formação da Associação de Escolas, 2010, Portimão). In A. Nóvoa, et al (Eds.), *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (pp. 656-668). Tinta da China.

Nóvoa, A., et al. (Eds.). (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. Tinta da China.

Oliveira-Formosinho, J., & **Formosinho**, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto.

Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Ed.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto.

Ponte, J. P. (2005). O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1(1), 107-134.

Ponte, J. P., et al. (2016). O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. Bolema: *Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 868-891.

Ponte, J. P., et al. (2018). Fitting Lesson Study to the Portuguese Context. In M. Quaresma, et al (Eds.), *Mathematics Lesson Study Around the World* (pp. 87-103). Springer International Publishing.

Ponte, J. P., et al. (2003). Investigação dos profissionais sobre a sua prática. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *A formação de professores à luz da investigação: Vol. I* (pp. 609-616). Universidade de Lisboa.

Priestley, M., et al. (2016). The teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. In D. Wyse, et al. (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum*, Pedagogy and Assessment (pp. 187-201). SAGE.

Priestley, M., et al. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.

Priestley, M., et al. (2021). *Curriculum Making: A conceptual framing. In M. Priestley, et al. (Eds.), Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1-28). Emerald.

Roldão, M. C. (2001). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto Editora.

Roldão, M. C. (2017). *Currículo enquanto conhecimento necessário – Eixos para uma discussão. Em Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 125-139). Conselho Nacional de Educação.

Roldão, M. C., & **Almeida**, S. (2018a). *Gestão Curricular. Para a autonomia das escolas e professores*. DGE/ME.

Roldão, M. C., & **Almeida**, S. (2018b). Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas: Promessa ou oportunidade perdida? E*studos em Avaliação Educacional*, 29(70), 8-46.

Roldão, M. C., et al. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.

Roldão, M. C., et al. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Ministério da Educação.

Santos, A., & **Leite**, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: Concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 25, 494-510.

Santos, M. E. B. (2019). À procura da mudança. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da Educação 2018* (pp. 4-9). Conselho Nacional de Educação.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.

Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: O caso do projeto ICR. *Interações*, 14, 32-56.

Sousa, F. (2013). Portugal—The mirage of curricular autonomy. In W. Kuiper & J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013* (pp. 189-). SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.

Sousa, F., & **Dinis**, R. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular com nuances insulares: A disciplina de História, Geografia e Cultura dos Açores e outras particularidades. In J. Sousa, et al. (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação. Atas do II Seminário sobre Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 131-140). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Sousa, F., & **Machado**, O. (2010). Orientando o trabalho docente para a promoção da relevância do currículo: O contributo do projecto ICR. In C. Leite, et al. (Eds.), Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro: Debater o currículo e os seus campos – políticas, fundamentos e práticas (pp. 2201-2208). CIIE.

Stenhouse, L. (1987a). *Investigación y desarrolo del curriculum*. Ediciones Morata (original publicado em 1975).

Stenhouse, L. (1987b). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata (original publicado em 1985).

Toom, A., et al. (2015). Teachers' professional agency in contradictory times. *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623. https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044334

Torres, A., et al. (2022). Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos. *Revista Portuguesa de Educação,* 35(1), 405-427.

Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: A brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, et al. (Eds.), *Pedagogy for autonomy and English learning: Proceedings of the Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy* (pp. 13-24). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às atas do 2.o Encontro do GT-PA). In F. Vieira, et al. (Eds.), *Pedagogia para a autonomia – resistir e agir estrategicamente. Atas do 2.o Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho--Pedagogia para a Autonomia*) (pp. 9-19). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Zeichner, K. (2019). *The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking*. Revista Portuguesa de Educação, 32(1), 5-15.

Inovação Pedagógica nas Escolas

3 … Inovação curricular e pedagógica: uma reflexão sobre o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Ariana Cosme e Rui Trindade[1]

Vivemos, enquanto país, um momento educativo que confronta as suas escolas, e todos aqueles que com estas se relacionam, com exigências e desafios cuja complexidade tem a ver, em primeiro lugar, com a natureza de tais exigências e desafios, em si, mas também com as leituras e as iniciativas que produzimos sobre os mesmos, as quais pressupõem tensões ideológicas, concetuais e praxeológicas que, podendo ser incómodas, não podem, contudo, ser demonizadas ou ignoradas. O que se exige é que nos mostremos capazes de assumir posturas mais exigentes e rigorosas, seja do ponto de vista concetual, seja do ponto de vista das estratégias argumentativas que mobilizamos. Só deste modo se pode escapar ao diletantismo que impede os debates consequentes e as reflexões sustentadas sobre a Escola e o que pretendemos que esta seja.

Por isso é que a reflexão sobre o conceito de inovação curricular e pedagógica não pode ser vista como um exercício diletante, mas como uma necessidade que radica no reconhecimento de que, tal como já afirmava Correia em 1989, a "utilização indiscriminada dos conceitos de inovação, mudança, evolução e reforma" (Correia, 1989, p. 27), continua a ser "uma das caraterísticas mais importantes do atual discurso pedagógico" (*idem*).

É esta, por isso, a problemática que pretendemos abordar a pretexto da interpelação das políticas curriculares e pedagógicas que começaram a ser adotadas em Portugal, desde 2016, sob a égide do que designamos no título deste ensaio por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular[2].

---

[1] Professores na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.

[2] Sabemos que esta é uma designação que pode carecer de rigor histórico, tendo em conta que, na verdade, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o PAFC, designa o projeto-piloto que resultou da implementação do Despacho 5908/2017. De facto, não é este o projeto que constitui o objeto da reflexão deste texto, mas o processo mais amplo, onde este despacho se enquadra, o qual se encontra balizado quer pelo Decreto-Lei 54/2018 quer pelo Decreto-Lei nº 55/2018 quer pela Portaria 181/2019 quer, finalmente, pelo Despacho 6605-A72021.

Inovação curricular e pedagógica: De que é que estamos a falar?

A questão com que iniciamos esta parte do texto não visa estabelecer uma definição a incorporar num qualquer dicionário pedagógico, mas tão somente confrontar as várias definições disponíveis, e os respetivos fundamentos, de forma a poder compreender-se o que está em jogo quando falamos de mudança educativa nas escolas portuguesas. Trata-se de uma opção que deriva do já mencionado reconhecimento das tensões ideológicas, epistemológicas, concetuais e praxeológicas que atravessam as reflexões curriculares e pedagógicas contemporâneas, às quais é necessário conferir visibilidade.

Convém lembrarmo-nos que não estamos perante um exercício recente. Michael Fullan (2016) recorda que a sua primeira tentativa séria de abordar a problemática da inovação em educação aconteceu em 1972, quando escreveu o artigo «An Overviewof the Innovative Process and the User» para a revista Interchange, ao qual se sucedeu a publicação, em 1981, do livro «The Meaning of Educational Change»[3] que continua a ser uma referência incontornável das reflexões que se continuam a produzir sobre a inovação em educação. É nessa obra que Fullan nos recorda que é a "insatisfação, a inconsistência ou a indisponibilidade para continuar a viver na situação em que vivemos" (*idem*, p. 19) que explica o desejo de mudar. Diríamos que esta é a primeira tensão que não podemos deixar de reconhecer quer quanto à sua importância quer quanto às suas implicações, quer, sobretudo, quanto aos riscos de, ao não se reconhecer os custos das mudanças, se patrocinarem iniciativas que impedem uma abordagem compreensiva das mesmas (Pacheco, 2019).

A segunda tensão tem a ver com o confronto que é usual estabelecer a propósito do epicentro das mudanças. Na perspetiva de Fullan trata-se de uma tensão que não faz sentido estabelecer, dado que as mudanças induzidas do centro para as periferias "não funcionam porque não geram sentimento de pertença, implicação e mesmo clareza acerca da natureza das reformas" (Fullan, 2016, p. 10), enquanto as mudanças de sinal contrário, sujeitas ao apelo através do qual se proclama a necessidade de "«deixar mil flores florescer» – não produzem sucesso em nenhuma escala. As mil flores não florescem e aquelas que o conseguem não são perenes" (*ibidem*). Assim, mais do que discutir o referido epicentro, necessitamos, antes, de responder a cinco questões: (i) O que é que precisamos de mudar nas escolas? (ii) Que outras mudanças implicam as mudanças que achamos ser necessário promover? (iii) Porque precisamos de promover tais mudanças? (iv) Quem deverão ser os responsáveis por estas mudanças? e (v) Como promover as mudanças que pensamos ser necessário promover?

Estamos perante questões que dizem respeito a todos os atores sociais e entidades que têm uma participação, mesmo que diferenciada, no domínio da educação escolar, no âmbito do que Costa (1998) designou por arena política, referindo-se a um contexto de disputas não só acerca da natureza e do sentido das respostas que aquelas questões possam suscitar, como, igualmente, acerca da própria pertinência destas questões. É que ainda que se tenha de admitir que "as estruturas e as regras formais constrangem e restringem a ação" (Torres, 2011, p. 145), também é necessário reconhecer que estas estruturas e regras "são, por sua vez, reestruturadas, curto-circuitadas e contornadas pelas negociações e pelas regras alternativas necessárias ao seu desencadeamento" (*ibidem*). Seria estranho que assim não fosse, já que estamos no seio de coletivos humanos onde o poder, como nos lembra Foucault (1994), mais do que um dispositivo que reflete, apenas, as diferenças de estatuto das entidades em presença corresponde a "uma situação estratégica complexa" (p. 94), no âmbito da qual se podem "contemplar graus variáveis de proactividade, traduzida, nomeadamente, em comportamentos de resistência mais ou menos declarada às normas, valores e requisitos institucionais, sem com isso comprometer a credibilidade pública e, portanto, a legitimidade social" (Sá, 2011, p. 178).

É o reconhecimento de que os conflitos nas escolas são fatores constitutivos da vida em comum que contribui para complexificar a reflexão sobre a mudança educativa e os diferentes tipos de posicionamento dos atores face à mesma, obrigando-nos, por isso, a ser mais precisos e rigorosos no âmbito de uma tal reflexão. Por isso, é que se justifica, como já o mencionamos anteriormente, afirmar que falar de inovação, de reforma ou de modernização é falar de tipos de mudanças diferentes, sujeitos a pressupostos e intenções distintos, a exigências e dinâmicas diversas e assumindo implicações educativas, muitas vezes, contraditórias entre si.

[3] Depois da primeira edição, sucederam-se mais quatro edições: em 1991, 2001, 2007 e a mais recente, a 5ª edição, em 2015 que foi aquela que consultamos numa versão publicada em 2016.

Com a leitura de um trabalho de pesquisa, da responsabilidade de investigadores do «Centre of Educational Research and Innovation» (CERI) da OCDE, intitulado «Measuring Innovation in Education 2019: What has changed in the classroom?» (Vincent-Lancrin et al., 2019), podemos compreender a reivindicação através da qual defendemos a necessidade de clarificação concetual do conceito de mudança em educação. Nesse trabalho, define-se que:

> as organizações educativas (ex: escolas, universidades, centros de formação, editoras educacionais) contribuem para ***produzir inovação*** quando introduzem produtos e serviços novos ou significativamente diferentes, como programas de estudo, compêndios ou recursos educativos ou novas propostas e experiências pedagógicas (por exemplo, experiências ao nível do e-learning ou de novas qualificações). Contribuem para desenvolver ***processos inovadores*** quando mudam de forma significativa os procedimentos organizacionais que lhes permitem produzir os bens e os serviços que disponibilizam. Podem, por exemplo, promover mudanças relativas quanto ao modo como os professores trabalham em conjunto, quanto ao modo como agrupam os estudantes ou gerem outros aspetos das suas experiências de aprendizagem; podem colaborar com outras entidades, utilizarem novas estratégias de marketing ou outras estratégias de relacionamento com o exterior, novas formas de comunicar com os estudantes e as suas famílias, etc. (*idem*, p. 21).

Constata-se que, na obra em apreço, se identifica inovação com novos produtos e novos procedimentos, como se a invocação do novo e a utilização do advérbio «significativamente» ou do adjetivo «significativo» fossem, por si só, suficientemente esclarecedores para se perceber a natureza e o sentido das mudanças que ocorrerem. É de acordo com um tal pressuposto que faz sentido considerar que se a inovação implica mudança, nem todas as mudanças correspondem a produtos ou a ações inovadoras, dado que:

> a caraterização de um processo de mudança exige de facto uma referência explícita ao tipo de ruptura que ele produz com as práticas antigas, aos actores que são responsáveis pela produção da mudança, ao grau de decisão de que cada um deles dispunha no processo de produção e condução da mudança e, evidentemente, uma referência detalhada à amplitude da mudança, quer esta seja encarada numa dimensão intensiva ou numa dimensão extensiva (Correia, 1989, p. 28).

Estas são dimensões que não são abordadas no texto de Lancrin e colaboradores (2019), o que transforma a definição de inovação proposta numa definição estéril já que não nos permite saber se é de inovação que os autores falam ou se estamos, antes, perante um processo de modernização tecnocrática.

Verifica-se que sem definirmos referenciais em função dos quais se defina o que são ações curricular e pedagogicamente inovadoras corremos o risco de validar ocorrências que nada têm a ver com qualquer tipo de mudança ou de lhes atribuir uma amplitude que, efetivamente, podem não possuir. É que "um professor pode utilizar novos materiais e padrões curriculares sem alterar a sua abordagem de ensino" (Fullan, 2016, p. 29) ou pode, ainda, fazer isso sem se vincular às conceções e crenças subjacentes a esse processo de mudança (*idem*).

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: Reforma, Modernização ou Inovação?

É este exercício que pretendemos agora realizar, tendo em conta que o objetivo deste trabalho consiste em analisar até que ponto o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular corresponde a uma reforma educativa, a uma iniciativa preocupada com a modernização do sistema educativo português ou a um processo de inovação curricular e pedagógica.

Na nossa perspetiva as três opções são aceitáveis, enquanto objeto de discussão, apenas porque poderão captar as diferentes leituras produzidas pelos atores educativos, após a promulgação dos decretos-lei e dos documentos estruturantes que sustentam aquele projeto, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e as Aprendizagens Essenciais.

Na leitura que associa o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular a uma reforma educativa, quem o faz considera, tal como Correia (1989) o anunciou, que estamos perante um projeto que corresponde a uma iniciativa decidida e planificada pelo Ministério da Educação (ME), cabendo às escolas, e nomeadamente aos seus professores, envolverem-se, quando muito, em ações locais que se implementam para se cumprirem as decisões emanadas no centro do sistema educativo. Esta é uma tese que, no entanto, não parece ter fundamento, dado que o confronto da mesma com o DL 55/2018 e com a própria Portaria 181/2019 tendem a contrariar o peso que se atribui a esse alegado centralismo do ME.

No DL 55/2018, afirma-se, na introdução do mesmo, que se sabe:

> que há escolas que têm conseguido contrariar os principais preditores de insucesso, adotando soluções adequadas aos contextos e às necessidades específicas dos seus alunos, é fundamental que o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências

> previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Para tal, considera-se fundamental que as principais decisões a nível curricular e pedagógico sejam tomadas pelas escolas e pelos professores.

É de acordo com estes pressupostos que se convidam as escolas, no âmbito das respetivas comunidades educativas, a fazer uso de uma maior autonomia para, entre outros objetivos, promoverem projetos de gestão curricular mais flexível e outras formas de organização do trabalho pedagógico, mais abertas e plurais. Uma intenção que se materializa no artº 12º do mesmo decreto-lei, onde, no seu nº 1, se prescreve a possibilidade de as escolas poderem gerir até 25% "a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal; b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação", enquanto no nº 2, do mesmo artigo, se define que a "autonomia curricular concedida às escolas, num intervalo de variação entre 0 % e 25 %, é localmente construída por iniciativa de cada escola".

Por sua vez, a Portaria 181/2019 estipula, no seu artº 1º, "os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário".

Como se constata, ambos os documentos acabados de nomear admitem a possibilidade de as escolas portuguesas poderem adotar modos de funcionamento diversos o que contraria a tese de que é o ME que decide o ritmo e a amplitude das transformações curriculares e pedagógicas que têm lugar nas escolas portuguesas. Neste sentido, consideramos que, do ponto de vista jurídico, se adotaram um conjunto de medidas que se adequa ao propósito de potenciar processos de inovação curricular e pedagógica nesses contextos educativos.

O reconhecimento da existência de um quadro legal favorável ao desenvolvimento de tais processos não nos impede de compreender que, neste âmbito, há outros fatores a considerar, nomeadamente aqueles que se relacionam com os modos, as estratégias e as práticas de gestão e administração das escolas. Mais do que uma alegada política centralista do ME é, muitas vezes, a este nível que se encontram os obstáculos que impedem um tal desenvolvimento, particularmente quando se tendem a marginalizar os professores e os alunos, entre outros, do "processo de concepção e gestão da inovação, cabendo-lhes um papel mais ou menos passivo de consumidores potenciais de um dado produto" (Correia, 1989, p. 30). Trata-se de uma hipótese que tem como fundamento o Relatório de Avaliação da Experiência Pedagógica que se desenvolveu, em 2017/18, ao abrigo do Despacho 5708/2017 (Cosme, 2018), onde, numa das recomendações aí produzidas, há uma referência explícita à necessidade de monitorizar um dos "pontos críticos de um projeto desta natureza: (i) as estratégias de liderança e o seu impacto no empoderamento dos atores e das instituições" (p. 72).

Mais do que perante um problema estamos diante de um desafio institucional bastante exigente que exige lideranças conscientes do valor estratégico de um tal desafio e das limitações da divisão do trabalho que as abordagens de inspiração taylorista tendem a inspirar, quando estimulam a existência de um corpo de decisores a quem é atribuída a prerrogativa de pensar e decidir o que os outros atores deverão ter de executar.

A abordagem através da qual se contribui para identificar o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular como um projeto de modernização do sistema educativo português é a abordagem que se inspira nos textos e discursos que têm vindo a ser difundidos, sobretudo, pela OCDE, a partir das iniciativas do *Centre for Educational, Research and Innovation* (CERI). Trata-se de uma abordagem que está bem presente no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular por via do papel que, neste projeto, assumiram as orientações contidas no documento «The Future of Education and Skills – Education 2030: The future we want» (OECD, 2018) onde, no seu preâmbulo, Andreas Schleicher, o diretor do CERI, defende que:

> Estamos a enfrentar mudanças sem precedentes – sociais, económicas e ambientais – decorrentes da aceleração do processo de globalização e do elevado ritmo do desenvolvimento tecnológico. Ao mesmo tempo, essas forças disponibilizam novas e imensas oportunidades para se promover o aperfeiçoamento humano. O futuro é incerto e não o podemos predizer; mas necessitamos de estar abertos e prontos para ele. As crianças que iniciarem o seu processo educativo em 2018 serão jovens adultos em 2030. As escolas podem prepará-los para profissões que ainda não foram criadas, para tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram previstos. Será uma responsabilidade partilhada para aproveitar oportunidades e encontrar soluções (p.2).

É a partir destes pressupostos que poderemos encontrar as razões que explicam porque é que o CERI publicou o referido documento, cujo objetivo:

é ajudar os países a encontrarem respostas para responderem a duas questões:

- Que conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessitam, hoje, os estudantes para prosperar e se adaptar ao mundo em que irão viver?

- Como podem os sistemas educativos desenvolver efetivamente esses conhecimentos, capacidades, atitudes e valores? (*ibidem*).

Um objetivo que legitima o projeto de inovação curricular e pedagógica proposto por aquele organismo, o qual assenta em duas iniciativas estruturantes: (i) a criação de "ambientes educativos personalizados que suportem e motivem cada estudante a alimentar as suas próprias paixões, relacionar entre si diferentes experiências de aprendizagem e conceber os seus próprios projetos para aprender em colaboração com outros" (*idem*, p. 5) e (ii) a necessidade de valorizar a literacia e a numeracia como domínios cruciais, tendo em conta que " as transformações relacionadas com a era digital e o advento dos *big data*, a literacia digital e a literacia tornaram-se cada vez mais decisivos, tal como a saúde física e o bem-estar mental" (*ibidem*).

Deste modo, é tendo estas preocupações que, no documento em análise, se propõe a "bússola da aprendizagem" (*ibidem*) onde a noção de competência assume uma importância estratégica primordial, enquanto entidade concetual que se afirma em função da articulação que se estabelece entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, de forma a identificarem-se finalidades educativas, de natureza transversal, a desenvolver nas mais diversas áreas curriculares. Estamos perante uma noção que, em Portugal, assume uma particular importância, nomeadamente ao nível do «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», onde contribui para sustentar o trabalho original realizado pela equipa coordenada pelo Prof. Guilherme Oliveira Martins.

São, igualmente, as mesmas preocupações que estão na origem da definição de um conjunto de cinco desafios comuns, a saber: (i) enfrentar um "currículo sobrecarregado" (*idem*, p. 6), "sendo tempo de deslocar o investimento do nossos estudantes de «mais horas para aprender» para um «tempo de qualidade de aprendizagem»" (*ibidem*); (ii) diminuir o tempo que medeia entre o momento em que se decide mudar o currículo do momento da sua implementação (*idem*); (iii) envolver os estudantes em aprendizagens que suscitem compreensão profunda, o que implica a seleção de conteúdos de elevada qualidade (*idem*); (iv) "assegurar a equidade das decisões curriculares no decurso do processo de inovação: todos os estudantes, e não apenas alguns, devem beneficiar das mudanças sociais, económicas e tecnológicas" (*ibidem*) e (v) planear de forma cuidadosa a implementação das reformas (*idem*).

Assim, no documento «The future of education and skills 2030» (*idem*), propõe-se um conjunto de "*design principles* for changes in curricula and education systems that will be relevant in different countries over time" (*ibidem*), os quais se subdiv*idem* em dois campos: um que tem a ver com os conteúdos e os tópicos a abordar e outro que diz respeito aos processos a adotar.

No primeiro campo, valoriza-se a necessidade do currículo ser construído "em torno dos estudantes, de forma a motivá-los e a reconhecer os seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores" (*ibidem*); ser rigoroso e focado, para se "promover o pensamento e a reflexão profundos" (*ibidem*); alinhado de modo coerente, para que se assegure a "progressão de conceitos básicos para conceitos mais avançados" (*idem*, p. 7), bem como uma relação entre ensino e aprendizagem adequados; capaz de valorizar as transferências "dos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores passíveis de ser transferidos de uns contextos para os outros" (*ibidem*) e, finalmente, um currículo preocupado em permitir que os estudantes possam escolher tópicos e projetos ou mesmo propor os seus próprios tópicos e projetos, de forma capaz e informada.

No segundo campo, o dos processos, define-se que os professores devem ser capacitados a utilizar o seu conhecimento profissional para participarem numa gestão efetiva do currículo (*idem*), o qual "requer aprendizagens interdisciplinares e colaborativas a par do domínio do conhecimento de base das áreas disciplinares" (*ibidem*) que permitam a ocorrência de aprendizagens significativas, relacionadas com o mundo real. Assim, é necessário que se criem "as oportunidades para que os estudantes descubram como um tópico ou conceito se pode relacionar com outros tópicos e conceitos dentro e através das disciplinas e com o mundo real no exterior da escola" (*ibidem*). É necessário, também, que o currículo seja desenvolvido de forma "adaptável e dinâmica" (*ibidem*) e não como algo "predeterminado e estático" (*ibidem*), para poder responder aos desafios sociais e culturais e às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Finalmente, defende-se que "professores, estudantes e outros parceiros relevantes possam ser envolvidos no processo de desenvolvimento curricular" (*ibidem*), de forma a assegurar-se que o processo de implementação tem uma marca própria.

Esta é uma estratégia que aponta para a definição de um projeto que identifica a inovação curricular e pedagógica com os consensos fundamentais que têm vindo a ser propostos pela investigação e a literatura especializadas, tal como defendem Vincent-Lancrin e colaboradores (2019) na obra, já atrás referida, que se intitula «Measuring Innovation in Education 2019: What has changed in the classroom?». Neste estudo que, lembra-se, se publicou sob a égide do CERI/OCDE, os

autores consideram que a maioria das práticas pedagógicas inovadoras que avaliaram "são 'boas' práticas de acordo com a literatura de investigação" (p. 25). Trata-se de "158 práticas educacionais" (p.24), a maior parte das quais (107) referentes a práticas pedagógicas relacionadas com a "leitura, matemática e ciências no ensino primário e secundário" (*ibidem*), cujos indicadores foram obtidos a partir dos resultados constantes nas bases de dados do "Programme on International Students Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)" (p.23). Para além disso, abordam-se, também, "três outras áreas de interesse: a disponibilidade dos recursos de aprendizagem (livros e TIC), as práticas de desenvolvimento profissional dos professores (formação acreditada e aprendizagem entre pares) e as relações externas com *stakeholders* (famílias, público em geral, outras entidades educacionais)" (p.24).

José A. Pacheco (2019) resume esta estratégia de promoção da inovação educativa, que a OCDE privilegia, como uma estratégia que valoriza três níveis de intervenção[4]:

> a) *Inovação na sala de aula (práticas pedagógicas)*: 1) possibilidades de os alunos projetarem as suas experiências; 2) espaço para os alunos explicarem as suas ideias; 3) explicar a relevância da ciência na vida quotidiana; 4) uso da memorização de factos e procedimentos como técnicas pedagógicas; 5) usar simulações de computador para aprender; 6) usar computadores para praticar capacidades de procedimentos.
>
> b) *Inovação nas escolas (prática e recursos de trabalho)*: 7) colaboração de professores em forma de observação de pares; 8) colaboração de professores através do ensino e discussões com colegas; 9) desenvolvimento profissional para fomentar o pensamento crítico dos alunos e resolução de problemas; 10) disponibilidade de computadores pessoais ou *notebooks* nas escolas.
>
> c) *Inovação na comunidade*: 11) envolvimento dos pais nas atividades escolares; 12) divulgação pública dos dados de desempenho escolar (p. 92).

Consideramos que a identificação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular com uma iniciativa preocupada com a modernização do sistema educativo português, vista como o horizonte possível do processo de inovação curricular e pedagógica em curso, é uma tese plausível[5] (ao contrário da tese que subsume aquele projeto a uma reforma centralmente planeada[6]) ainda que a tenhamos de discutir e interpelar. Neste sentido, importa discutir se o que temos vindo a designar por Projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular é um projeto inovador porque visa responder às necessidades de adaptação das escolas portuguesas às transformações sociais, económicas e ambientais do mundo e das sociedades contemporâneas, tal como são definidas pela OCDE, ou se pode ser visto, antes, como um projeto sujeito a outros tipos de compromissos políticos e culturais?

Não cremos haver uma resposta inequívoca para esta questão, só nos sendo permitido afirmar que há quem possa perfilhar abordagens subordinadas a "uma lógica eficienticista que confere lugar de destaque à inovação pedagógica através de políticas baseadas em resultados ou, mais concretamente, de *accountability*" (Pacheco, 2019, p. 93) e quem possa associar o referido projeto à necessidade das escolas se afirmarem como espaços de socialização mais inclusivos, culturalmente significativos e, por isso, humanamente empoderadores (Trindade, 2021). Poder-se-á argumentar que não estamos perante projetos incompatíveis entre si, dado que não se pode afirmar, como refere Pacheco (*idem*), que o referencial da democratização tenha sido abandonado no projeto da OCDE. Admite, contudo, o mesmo autor que

---

[4] Pacheco (2019) produz a síntese sobre esta estratégia a partir da obra «OCDE (2017). *Schools at the crossroads of innovation in cities and regions*. Paris: OECD» cujos conteúdos se encontram alinhados com os indicadores utilizados por Vincent-Lancrin e colaboradores (2019) na avaliação dos processos de inovação educacional que empreenderam e que dão conta na obra, já mencionada neste trabalho, *«Measuring Innovation in Education 2019: What has changed in the classroom»*

[5] A plausibilidade desta tese pode ser aferida em função de um conjunto de factos. O facto mais evidente tem a ver com o vínculo, já mencionado, entre o que temos vindo a designar por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular e o documento «*The future of education and skills – Education 2030*» (OECD, 2018). Outro facto relevante diz respeito à participação de João Costa, o atual Ministro da Educação, ao tempo Secretário de Estado da Educação, no grupo de consultores que apoiaram a redação do referido documento. Um terceiro facto a valorizar relaciona-se com a avaliação do projeto-piloto decretado pelo Despacho 5908/2017 que foi da responsabilidade, também, de uma equipa da OCDE (OECD, 2018[a]) que, como é referido no seu preâmbulo, utiliza "os princípios subjacentes ao processo de concetualização curricular identificados no documento da OCDE «Education 2030» como referência" (*idem*, p. 6). O quarto facto remete-nos para a valorização do tipo de argumentação que constrói apelando a uma mudança educativa que deverá ocorrer em nome da necessidade de se responder às transformações do mercado de trabalho, às novas competências exigidas neste âmbito e ao peso crescente das novas tecnologias e da Inteligência Artificial que, no seu conjunto, exprimem a preocupação com a necessidade das escolas se modernizarem em termos curriculares e pedagógicos para responderem à maior competitividade e sustentabilidade das economias (Damião, 2019; Pacheco, 2019).

[6] Esta tese de uma reforma centralmente planeada é retomada noutros termos por Helena Damião (2019), no momento em que pergunta: "porque é que na dita mudança, os Estados, mormente os ocidentais e democráticos, para se aproximarem de um modelo educativo dito inovador, têm abdicado de uma parte – que se nos afigura apreciável –, da sua soberania em matéria de decisão curricular, colocando-se numa posição intermediária, mais aproximada da gestão do que da deliberação?" (p. 70). Desconhecendo-se quais são as evidências que permitem legitimar uma tal questão, pode considerar-se, apenas, que, tendo em conta a análise da situação portuguesa, só é possível reconhecer que o projeto «Education 2030» da OCDE é, hoje, um projeto influente sobre as políticas curriculares e pedagógicas em curso no nosso país. Uma tal constatação não significa, contudo, que se possa afirmar que o Ministério da Educação se limita a assumir o papel de gestor da aplicação desse projeto da OCDE.

a perspetiva de modernização educativa que anima um tal projeto implica que se reconheça que esse referencial é a expressão da "ressignificação da teoria do capital humano" (*idem*, p. 83), a qual implica "uma formação orientada para o domínio das competências cognitivas, sociais e pessoais, com vista ao fortalecimento de uma sociedade baseada na economia do conhecimento, em que a educação é um fator decisivo na riqueza das nações" (*ibidem*).

Até que ponto, contudo, é que a ênfase que se atribui o desenvolvimento das competências não pode implicar "o 'empobrecimento do processo educativo', uma vez que este se destina a promover 'literacias' requeridas no mercado de trabalho" (Damião, 2019, p. 73)?

Neste sentido, é obrigatório perguntar, então, se "o 'currículo do futuro' que se qualifica de 'humanista', porque se diz estar verdadeiramente centrado nos alunos, seus principais actores" (*ibidem*) não tende a subvalorizar ou a alhear-se da "herança que a humanidade, não obstante todas as fragilidades e especificidades – ou até incongruências –, conseguiu construir até ao presente, cabendo às sucessivas gerações preservar dela o que lhe reconhecem de valor, transmiti-la e ampliá-la, contrariando o esquecimento e a manipulação" (*idem*, p. 74)?

Estamos perante questões decisivas no âmbito da reflexão sobre configuração de um projeto de inovação curricular e pedagógica que, em larga medida, dizem respeito ao estatuto que se atribui ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado, e tido como essencial à afirmação de qualquer pessoa no mundo em que vivemos, como fator educativo (Trindade & Cosme, 2010).

Esta é uma questão que tem vindo a ser tema recorrente da reflexão que temos vindo a produzir sobre as finalidades da Escola como contexto de educação formal (Trindade & Cosme, 2010; Cosme & Trindade, 2013; Trindade & Cosme, 2016), sendo no âmbito dessa reflexão que a problemática da inovação curricular e pedagógica obriga a estabelecer um confronto entre o "paradigma pedagógico da aprendizagem" (Trindade & Cosme, 2010, p. 41) e o "paradigma pedagógico da comunicação" (*idem*, p. 57).

O primeiro desses paradigmas7 que, historicamente, tem a sua génese no chamado «Movimento da Educação Nova» (MEN) configura-se em torno da centralidade epistemológica que se passa a atribuir à Psicologia, vista como a ciência que, ao alegadamente revelar a natureza da criança, permite conferir um rumo cientificamente validado à ação educativa que as escolas deverão dinamizar (*idem*). É a partir de uma tal crença nuclear que se explica a centralidade pedagógica e curricular que no MEN se atribui aos saberes, necessidades e interesses dos alunos e o investimento subsequente que, neste movimento, se produz ao nível do desenvolvimento dos dispositivos de mediação pedagógica que permitam potenciar as iniciativas e as aprendizagens desses alunos (*idem*). Esta perspetiva passa a adquirir uma outra credibilidade epistemológica com a emergência da corrente cognitivista no campo da educação escolar, em função da qual não só se reforça a centralidade do alunos como atores educativos, como, ainda, se passa a atribuir uma importância educativa maior ao seu desenvolvimento cognitivo e ao seu desenvolvimento socio emocional, os quais, assim, tendem a ser vistos, de forma mais ou menos explícita, como objetivos educacionais subordinantes (Trindade, 2021).

É a partir destes pressupostos que se configura uma abordagem no âmbito da qual o conceito de inovação educativa tende a ser percecionado em função de três vetores estruturantes. O primeiro desses vetores diz respeito ao estatuto que se atribui aos alunos, os quais deixam de ser vistos como sujeitos a ser redimidos da sua ignorância e incompetência pelos docentes, para passarem a ser percecionados como unidades autopoiéticas (Maturana & Varela, 1996) que, em larga medida, o construtivismo piagetiano consagrou.

O segundo vetor tem a ver com o estatuto que se atribui ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado (Trindade & Cosme, 2010), vulgarmente designado por património cultural dito comum (Bruner, 2000). Ao contrário do "paradigma pedagógico da instrução" (Trindade & Cosme, 2010, p. 30), em que este tipo de conhecimento é visto como um conhecimento capaz de desvendar a realidade-tal-qual-ela-é, devendo ser visto, por isso, como um conhecimento pronto, acabado e inquestionável que se oferece para ser reproduzido (Trindade, 2021), no paradigma da aprendizagem esse conhecimento é um fator que se instrumentaliza no sentido de contribuir para o desenvolvimento das competências cognitivas, metacognitivas e socio emocionais (*idem*) de cada aluno. Para esta paradigma, são as competências que permitem que os alunos concebam estratégias para definir e resolver problemas, pesquisem a informação de que necessitam, a analisem criticamente ou a partilhem e a discutam, de forma consequente, com os outros, as quais, por isso, deverão constituir, entre outros objetivos, as maiores preocupações educativas das escolas (Trindade & Cosme, 2010). Se nalguns discursos estamos perante um processo em que o já referido património cultural dito comum tende a ser ignorado, noutros discursos é visto como um fator subordinado daquele processo de desenvolvimento de competências (*idem*).

---

[7] Neste caso, a opção pela noção de paradigma tem a ver com a necessidade de identificar a escala utilizada para abordar a ação educativa nas escolas. Esta ação, quando é abordada por via da noção de paradigma, é abordada através de uma visão ampla da mesma, o que implica que sejam os fundamentos, os princípios e os valores, bem como os eixos epistemológicos e concetuais que suportam as diferentes perspetivas, em função das quais se aborda essa ação, que constituem a escala que utilizamos para identificar as leituras que, através dessas diferentes perspetivas, se propõem par esclarecer os sentidos das ações educativas que têm lugar nas escolas.

O terceiro vetor relaciona-se com o estatuto dos docentes que, no caso do paradigma da aprendizagem, são vistos como mediadores ou facilitadores, no momento em que o seu papel se circunscreve ao de alguém que visa promover o "desenvolvimento de intercâmbios intersubjetivos" (Bruner, 2000, p. 85) entre os alunos, o que, por ser congruente com os pressupostos atrás referidos, "configura a opção por um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual" (Trindade & Cosme, 2010, p. 54).

No "paradigma pedagógico da comunicação" (Trindade & Cosme, 2010, p. 57), os alunos não são vistos como seres humanos-à-espera-de-o-ser, como no paradigma da instrução ou como seres culturalmente autossuficientes, como no paradigma da aprendizagem (*idem*). Neste paradigma, os alunos são seres a desafiar, a partir do que sabem e do que são (Trindade, 2021). Diríamos que são os desafios culturais, enquanto desafios subordinantes que determinam e permitem os desafios pessoais e sociais, que conferem singularidade à visão de ação educativa que se propõem neste paradigma.

Neste sentido, o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e visto como socialmente pertinente (Trindade & Cosme, 2010) assume uma centralidade que não tem no paradigma da aprendizagem. É que para o paradigma da comunicação não são os alunos, mas a relação que se estabelece entre estes e aquele património que deverá constituir o centro das preocupações das escolas e dos projetos de ação educativa que aí têm lugar. Quanto ao distanciamento face ao paradigma da instrução, no que diz respeito ao estatuto que este paradigma atribui ao referido património, o que está na origem do mesmo é um diferendo epistemológico que tem a sua origem quanto ao modo como ambos os paradigmas se posicionam face ao que definem por conhecer. Através do paradigma da instrução afirma-se uma manifestação epistemológica que Hessen (2000) designa por realista, no âmbito da qual os objetos do saber existem independentemente do modo como os sujeitos se relacionam com eles (*idem*), o que justifica a subalternização a que são sujeitos os alunos e o estatuto que lhes é atribuído. No paradigma da comunicação, a opção epistemológica faz-se por adesão ao que o mesmo Hessen (*idem*) designa por perspetiva fenomenalista, no âmbito da qual os objetos não existem como entidades independentes dos sujeitos que os abordam, ainda que a atividade cognitiva dos sujeitos seja condicionada por algumas das caraterísticas daqueles objetos (*idem*) e, certamente, pelo modo como esses objetos foram sendo construídos. Daí que as experiências e os saberes prévios dos alunos sejam valorizados como fatores que se mobilizam não como um problema a superar, mas como fatores incontornáveis de uma relação a construir entre esses mesmos alunos e os saberes culturalmente validados.

Cremos que M. Young (2010) clarifica uma tal possibilidade quando se distancia do que o autor designa por "discursos das vozes" (p.32), quando estes tendem a "alegar que todas as afirmações de conhecimento e de verdade são equivalentes, quer derivem do senso comum, da tradição popular, da investigação científica realizada em laboratório ou do conhecimento disciplinar sistemático" (p. 36). Trata-se de uma hipótese que Young recusa, de forma inequívoca, já que "alguns tipos de conhecimento são, sem dúvida, mais poderosos que outros, sendo absurdo afirmar-se que todas as alegações de conhecimento se reduzem à expressão da experiência de quem as emite" (p. 35). Neste sentido, Young defende que, nas escolas, é necessário que, em termos curriculares e pedagógicos, se estabeleçam relações entre "o conhecimento do dia-a-dia, de senso comum, que os aprendentes trazem para o currículo, e a organização deste último" (*idem*, p. 52); entre "o conhecimento tácito que os aprendentes adquirem em qualquer contexto (incluindo as escolas) e o conceptual ou codificado associado ao currículo" (*ibidem*) e, igualmente, entre "os elementos que compõem o currículo (as disciplinas ou os campos de estudo vocacionais) e este mesmo currículo, tomado como um todo" (*ibidem*).

É na sequência desta abordagem que a reflexão epistemológica adquire uma importância crucial como componente da reflexão curricular e pedagógica, dado que a questão central à qual se tenta responder de forma recorrente nas salas de aula passa a ser «Como se promove a relação dos alunos com o património culturalmente validado, de forma a que os alunos se apropriem deste património (quadros concetuais, instrumentos, modos de pensar e de agir, etc.), e possam viver, concomitantemente, uma experiência de desenvolvimento pessoal e social?». Uma questão que obriga um professor responder a quatro questões subordinadas à mesma: (i) Com que desafios culturais e exigências pessoais é que eu vou confrontar os meus alunos?; (ii) Que obstáculos epistemológicos, concetuais e instrumentais são expectáveis? (iii) Que recursos, estratégias e metodologias poderão contribuir para se criar uma relação produtiva? e (iv) Como avaliar o trabalho realizado e promover a participação dos alunos neste âmbito?

É o investimento que um docente terá de fazer para responder de forma consequente e esclarecida a estas questões que justifica a importância que atrás se atribuiu à reflexão epistemológica. Só uma consciência clara das propriedades e das particularidades concetuais e heurísticas das diferentes áreas do saber e do modo como estas foram sendo construídas, e porque foram construídas, é que poderá permitir aos professores enfrentar aquelas questões e, assim, contribuírem para estabelecer uma relação culturalmente significativa entre os seus alunos, enquanto seres singulares, e as particularidades do património cultural dito comum (Bruner, 2000). Por outro lado, sem essa consciência epistemológica acrescida, como é que se identificam, para além dos objetivos curriculares, das estratégias pedagógicas e dos critérios e instrumentos de

avaliação, as singularidades dos alunos? Como é que se identificam os seus pontos fortes ou as suas dificuldades e os equívocos, bem como as estratégias de tutoria, monitorização, feedback e apoio a oferecer-lhes?

Assim, será em nome do reconhecimento da amplitude deste tipos de desafios educativos que os professores passam a ser entendidos já não como instrutores ou facilitadores, mas como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), no momento em que: (i) assumem de forma explícita intenções curriculares e pedagógicas prévias que gerem de forma contextualizada, culturalmente desafiante e o mais participada possível, respeitando o princípio de que o facto de fazerem tudo pelos seus alunos, não os pode fazer esquecer que não o podem fazer sem eles (Meirieu, 2002); (ii) se envolvem tanto na criação de ambientes educativos congruentes com os propósitos de uma escola culturalmente significativa, inclusiva e humanamente empoderadora (Trindade, 2021), como em situações de apoio contingente quando isso se justifica e (iii) criam as condições e as oportunidades para os alunos se desenvolverem pessoal e socialmente, a partir do seu envolvimento no trabalho e nas relações que estabelecem nas escolas e nas salas de aula ou, ainda, no momento em que promovem a auto e a heterorreflexão como condição potenciadora das aprendizagens dos estudantes e, concomitantemente, de um tal desenvolvimento.

Conclusão

Perante a reflexão proposta neste texto, pode afirmar-se que há um conjunto de iniciativas assumidas pelo Ministério da Educação, relacionadas com o que temos vindo a designar por Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que favorece o desenvolvimento de iniciativas curricular e pedagogicamente inovadoras. A legislação promulgada, a elaboração do Perfil dos Alunos à Saída Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e as Aprendizagens Essenciais são documentos da responsabilidade do Ministério da Educação, através dos quais se pretende favorecer a possibilidade de, por um lado, gerir o currículo de forma mais autónoma, mais flexível e mais contextualizada e, por outro, transformar a racionalidade pedagógica subjacente à organização e gestão do trabalho educativo que o modo de ensino simultâneo consagrou.

Posteriormente, e para além do financiamento à concretização de inúmeras iniciativas ao nível da formação contínua, o Ministério lançou um projeto decisivo, o projeto MAIA (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), enquanto contributo para a implementação de um modelo de avaliação congruente com os pressupostos das mudanças educativas em curso. Trata-se de iniciativas que constituem, inequivocamente, uma condição necessária para dinamizar o processo de inovação curricular e pedagógica nas nossas escolas, ainda que não constituam uma condição suficiente. É que não há inovação curricular e pedagógica quando os docentes e outros atores educativos não se sentem valorizados o que tem a ver, entre outras coisas, com o seu afastamento do processo de decisão referente aos projetos e ações que lhes dizem respeito, seja nas escolas, seja por parte das estruturas técnicas do Ministério da Educação, seja, ainda, por parte dos diferentes tipos de especialistas que hoje prestam consultadoria ou dinamizam ações no terreno. Se neste texto não foram as questões relacionadas com esta dimensão do processo de inovação curricular e pedagógica que discutimos isso não significa que estejamos perante questões menores que poderemos ignorar; estas são, pelo contrário, problemáticas que deverão ser valorizadas, particularmente pelos decisores políticos, pelos técnicos das estruturas centrais do ministério, pelos diretores dos agrupamentos e, já agora, pela comunidade científica.

O que constatamos é que no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular se verifica a existência de um confronto entre a visão tecnocrática-humanista, que tende a defini-lo como um projeto de modernização educativa, e a visão culturalmente democrática que, na nossa perspetiva, é aquela que pode conduzi-lo a afirmar-se como um projeto de inovação curricular e pedagógica[8]. As razões que justificam esta leitura foram explicitadas no texto e, em larga medida, dizem respeito à necessidade de se afirmar a centralidade do conhecimento culturalmente validado como uma questão que a Escola não pode ignorar para valorizar quer a centralidade dos seus alunos quer a necessidade de reconfiguração do papel dos professores. O que defendemos é que um processo de inovação curricular e pedagógica tem de abordar o estatuto e o papel de alunos e professores, em função de outros termos, evitando-se, entre outras coisas, o tipo de proselitismo pedagógico que encontra nas ditas metodologias ativas, associadas, hoje, à visão benevolente sobre as novas tecnologias de informação e comunicação, o santo e a senha das mudanças desejadas. É uma tal ilusão que urge desmistificar, não porque se recusem as metodologias ativas e as TIC como instrumentos que poderão dinamizar iniciativas inovadoras, mas porque se entende que estamos, apenas, perante instrumentos cuja pertinência e impacto dependem das intenções culturais e dos compromissos educativos que justificam a sua utilização.

[8] A valorização do confronto que se estabelece entre as duas abordagens acabadas de referir não visa negligenciar o peso da visão educativa meritocrática nas conceções e práticas que têm lugar nas nossas escolas. O facto de não a referirmos tem a ver, apenas, com a opção de abordarmos as perspetivas que poderão ser relacionadas com intervenções inovadoras, o que não é o caso da referida visão.

Referências bibliográficas

Bruner, Jerome (2000). *Cultura da educação*. Edições 70.

Correia, José Alberto (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores.* Edições ASA.

Cosme, Ariana (2018). Relatório Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo avaliativo da experiência pedagógica desenvolvida em 2017/2018 ao abrigo do Despacho nº 5708/2017. Lisboa: DGE9

Cosme, Ariana; **Trindade**, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico:Perspetivas, questões, desafios e respostas.* Mais educação.

Costa, Jorge Adelino (1998). *Imagens organizacionais da escola.* Edições ASA.

Foucault, Michel (1994). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Relógio D' Água.

Fullan, Michael (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Hessen, Johannes (2000). *Teoria do conhecimento*. Martins Fontes.

Maturana, Humberto; **Varela**, Francisco (1996). *El árbol del conocimiento||, Las bases biológicas del conocimiento humano.* Editora Debate, SA.

Meirieu, Philippe (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Artmed.

OECD (2018). *The future of education and skills – Education 2030: The future we wan*t. OECD.

OECD (2018a). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – An OECD review.* OECD.

Pacheco, José Augusto (2019). *Inovar para mudar a Escola*. Porto Editora.

Sá, Virgínio (2011). A abordagem (neo)institucional: Ambientes, processos, estruturas e poder. In Lima, Licínio (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (153-193). Fundação Manuel Leão.

Torres, Leonor L. (2011). Cultura organizacional em contexto escolar. In Lima, Licínio (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas* (109-152). Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui; **Cosme**, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. V. N. Fundação Manuel Leão.

Trindade, Rui; **Cosme**, Ariana (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, nº 50, 1031-1051.

Trindade, Rui (2021). *O contributo da Psicologia da Educação e o desenvolvimento de projetos de formação de profissionais da educação: Exigências e possibilidades*. Mais Educação.

Vincent-Lancrin, Stéphan; **Urgel** Joaquin; **Kar**, Soumyajit; & **Jacotin,** Gwénael (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What has changed in the classroom?* Paris: OECD (Educational Research and Innovation.

[9] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_pafc_versaoxl_logos.pdf

4 Inovação pedagógica nas escolas: em defesa de uma orientação transformadora da pedagogia

Maria Alfredo Moreira[1]

Introdução

Inicio este texto com uma confissão: tenho alguma dificuldade em perceber o que é inovação, logo, em falar ou escrever sobre ela. Tenho ainda mais dificuldade em associá-la à pedagogia. Isto porque o seu campo semântico leva-me, quase sempre, a novidade, tecnologia, produtividade, mercado… Daí que raramente a utilize na minha escrita, preferindo os termos 'transformação' e 'qualidade' que uso, com muita frequência, para me referir (de um outro modo) à inovação. Alinho-me com o objetivo para a educação da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável da ONU, que se reporta a uma *educação de qualidade*, entendida enquanto educação inclusiva e equitativa em todos os níveis de escolaridade e para todas as pessoas, independentemente do género, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens. Tenho mais interesse em abordar estas questões, associando 'inovação' a uma educação de qualidade ou transformadora.

Uma segunda área de dificuldade prende-se com o meu entendimento (em linha com o de muitas outras pessoas trabalhadoras na área da educação) daquilo que pode constituir inovação, e que muitas vezes conflitua com uma realidade frequentemente denunciada:

> As forças educacionais e curriculares dominantes têm mostrado uma enorme irresponsabilidade epistemológica e social (…) sem precedentes, por se recusarem sistematicamente a pensar sobre escolaridade à margem e para além de certos tabus. Quando se pensa em escolarização, erroneamente se aceita, como dogma, questões como a avaliação, os sujeitos, as horas, os manuais, e o conhecimento oficial que tem sido transmitido. As reformas in*cidem* na forma e não nos conteúdos. Tais

[1] Professora na Universidade do Minho.

> visões peregrinas tornam quase impossível ter uma educação e um currículo à margem e para além de um determinado quadro preso a questões relacionadas com os standards, classificação, os objectivos, a ortodoxia disciplinar, etc. Torna-se perigoso o facto de não existir escolaridade sem esses quadros, que no fundo são os gasodutos das desigualdades. (Paraskeva, 2017, p. 29, itálico meu)

Por outras palavras, a minha desconfiança na inovação prende-se com ela estar demasiadas vezes *presa à forma e não ao conteúdo*, uma vez que não mexe com o modo como a escola se organiza, na linha do defendido pelo Conselho Nacional da Educação (2016):

> A experiência acumulada e a investigação permitem identificar os pressupostos essenciais da promoção do sucesso escolar: uma política que reconheça às escolas a capacidade de se auto-organizarem e que apoie os seus projetos; uma alteração dos modelos tradicionais de organização escolar; uma mudança dos modelos didáticos, dos métodos, dos recursos de ensino e da relação pedagógica; melhores estratégias de gestão curricular e de gestão da sala de aula; a valorização das lideranças intermédias e de topo na promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens; uma mudança contínua e construída com o envolvimento de todos, com metas e objetivos claramente partilhados; o compromisso de toda a sociedade, a começar pela comunidade local, neste grande desígnio democrático e de justiça social. (p. 5).

Olhando para a pedagogia e seu papel neste desígnio social, é claramente necessário (re)pensar os modelos didáticos, métodos, recursos de ensino e relação pedagógica, bem como estratégias de gestão curricular e de gestão da sala de aula, indagando de que modo estes aspetos servem um projeto de educação (pública) 'inovadora' e de qualidade. Antes de mais, é necessário esclarecer o que se entende por inovação e qualidade.

Inovação como qualidade, qualidade como inclusão

Como referimos noutro lugar (Moreira, Anunciato, & Viana, 2020), o conceito de qualidade na e da educação é um dos mais contestados socialmente e raramente se associa às desigualdades sociais, económicas e culturais das populações. Apesar dos progressos gigantes na melhoria das condições de vida da população portuguesa do final do século passado e inícios deste, a crise económica iniciada em 2008 e as medidas de austeridade que se lhe seguiram (entre 2010 e 2013) levaram a um forte agravamento das situações de pobreza (Rodrigues, 2016). Recentemente, a situação pandémica e a guerra na Europa pioraram esta situação, contribuindo para aumentar as desigualdades em praticamente todo o mundo, incluindo Portugal onde, em meados de 2022, um em cada seis habitantes se encontra em risco de pobreza[2].

Numa sociedade cada vez mais desigual, em que o fosso entre os ricos e os pobres se agudiza, que inovação pedagógica é possível (ou desejável)? Como incisivamente nos recorda Torres Santomé (2006), se vivêssemos num mundo mais igual, não faria sentido associar desigualdades educativas a desigualdades sociais. Todavia, em Portugal, tal como na maior parte do mundo, as crianças mais pobres, de etnias minoritárias e com antecedentes migratórios são as que correm sempre um risco mais elevado de abandono e de insucesso escolar (v. DGEEC, 2016a, 2016b, 2017; Madeira et al., 2014).

Todavia, um discurso que escuto frequentemente é que 'estas crianças/ jovens não querem estar na escola', 'as famílias não valorizam a escola' ou, pior ainda, 'a escola não é para estas crianças'. Este tipo de discurso, que reproduz um senso comum de naturalização da discriminação e preconceito nas escolas, coloca-se ao serviço de um trabalho de opressão (Freire, 1975), agindo para amplificar o alcance das forças hegemónicas que criam as condições de subalternização (Kumaravadivelu, 2016). Acaba por ter impacto na construção das subjetividades destas crianças, fazendo-as acreditar (e às suas famílias) que a escola não é para elas, em vez de perceberem que a escola é que as abandona (Freire, 1991).

Como escrevi noutro lugar (Moreira, 2020), a narrativa de desprofissionalização dos professore/as, que defende que a desigualdade educativa se deve à falência dos modelos de formação inicial docente, está a tornar-se hegemónica. De acordo com esta narrativa, dado que a formação nas instituições de ensino superior é teórica e distante da realidade, o/as professore/as não estão preparado/as naquilo que é "essencial" – ou seja, dominar as técnicas e estratégias de

[2] https://www.pordata.pt/publicacoes/infografias/pobreza-235

ensino que lhes permitam lidar com "estudantes problemáticos" e saber aplicar "as receitas" emanadas dos manuais escolares. *Que mais é preciso para ensinar?* A adoção acrítica do 'mantra da prática' na formação e desenvolvimento profissional docentes tem levado à desvalorização do papel de uma sólida formação cultural que equipe o/as professor/as com marcadores teóricos que os ajude a analisar criticamente a realidade, a produzir juízos de valor (Torres Santomé, 2021, p. 405) e a tomar decisões que afetam a vida dos seus alunos.

Assim, a escola abandona as crianças que mais dela precisam, quando defende uma conceção tecnicista do trabalho docente, desvalorizando o desenvolvimento de uma formação cultural alargada, a par de uma consciência sociopolítica (Darder, 2015; Lucas & Villegas, 2014; Torres Santomé, 2021). Refiro-me ao estudo explícito do papel dos interesses ideológicos, políticos, económicos e culturais que moldam os *curricula* escolares, bem como uma análise do modo como as relações de poder operam socialmente (e educativamente) no tratamento das questões da capacidade (física/ mental), idade, religião, orientação sexual, língua, cultura e etnia (Casa-Nova, 2008) – entre outros fatores. Operando de modo interseccional para excluir, estes fatores produzem desigualdades que, sendo estruturais, transitam para os espaços escolares, com efeitos diretos e observáveis nas práticas escolares e no sucesso académico.

Uma pedagogia inclusiva reconhece a diversidade das exclusões, a subalternização de uma grande percentagem das crianças e jovens das escolas públicas, agindo para a combater. Estas crianças e jovens necessitam professores comprometidos com um desígnio emancipatório para a escola e educação públicas (Darder, 2022). Este compromisso é necessário porque são *os filhos dos outros* (Delpit, 2006), são *os filhos de um Deus menor*, a frequentar as escolas e a receber uma educação que *nós* não queremos para os nossos filhos (Moreira & Zeichner, 2014, p. 14).

Como incisivamente coloca Zeichner (2014),

> Dewey (1929) afirmava que "aquilo que o melhor e mais sábio progenitor deseja para o seu próprio filho deverá ser o que a comunidade deseja para todas as suas crianças". Independentemente do que cada um pensa sobre o papel dos professores e da educação, todos deveríamos lutar para que os filhos dos outros tivessem as mesmas oportunidades que defendemos para os nossos filhos e netos. (p. 135)

Uma formação cultural alargada e sociopolítica encoraja o/as professor/as a refletir sobre o sentido da educação e da escola, a problematizar o seu trabalho e a função da escola, capazes de se envolverem (e aos seus alunos) na imaginação de possibilidades de construção de outras realidades sociais e educativas, que sirvam o projeto de uma sociedade democrática no estrito respeito pelos direitos humanos e valores da sustentabilidade. Refiro-me a um projeto pedagógico que eduque para uma cidadania global intercultural comprometida com uma visão anti-racista, anti-classicista, anti-xenófoba, anti-sexista, ou anti-homofóbica/ transfóbica (Kumashiro, 2009; Lopez Melero, 2020; Torres Santomé, 2011, 2021).

Inovação pedagógica como uma pedagogia para uma (maior) justiça social e cognitiva

Não pode existir uma pedagogia inovadora, ou seja, verdadeiramente inclusiva, que não reconheça e integre o valor epistémico e formativo da diversidade do ser humano, no estrito respeito pela sua identidade e direitos fundamentais (culturais, linguísticos, sexuais, religiosos, etc.). Uma pedagogia que não se dissocie da busca por uma (maior) justiça cognitiva nos *curricula* e nas práticas escolares. Esta perspetiva afirma o reconhecimento e valorização da pluralidade epistemológica do mundo (de uma ecologia de saberes) como trave-mestra a um trabalho (curricular e pedagógico-didático) epistemicamente inclusivo (Santos, 2018; Oliveira, 2007; Guilherme, 2020).

Neste sentido, para inovar a pedagogia de um modo que a torne mais inclusiva, é necessário analisar a origem e pressupostos histórico-culturais e epistémicos do 'silenciamento de determinadas culturas' nas escolas (Torres Santomé, 2011), de 'formas nem sempre mais subtis de declarar a inexistência do outro' (Santos, 2008) nas práticas escolares. Este silenciamento resulta, com demasiada frequência, na *invisibilidade* das crianças pobres, de estudantes ciganos e de outras minorias étnicas, potenciada pela invisibilidade dos saberes das suas comunidades nos *curricula* e recursos escolares (CasaNova, 2008; Casa-Nova & Tagliaventi, 2020; FRA, 2018; Torres Santomé, 2011, 2021; Darder, 2022). Estes *epistemicídios curriculares* (Paraskeva, 2016) resultam em práticas pedagógico-didáticas excludentes, e são mais propícias a emergir quando o foco da prática docente é estritamente técnico e instrumental, ou seja, quando responde acriticamente ao mantra da prática.

Uma pedagogia para uma (maior) justiça social e cognitiva (PJSC) analisa os modos como se constrói uma consciência coletiva e procura perceber o seu funcionamento hegemónico nas escolas e nas salas de aula, problematizando a sacralidade da 'evidência da investigação empírica' que produz a grande maioria dos 'clichés' associados aos processos de escolarização, tais como 'aluno normal/ de risco' ou 'bom/ mau aluno', entre outros (Popkewitz, 2020). Como práticas de PJSC encontram-se, por exemplo, o exame das próprias atitudes e valores pelos docentes, ou a promoção de expectativas elevadas face à diferença, bem como a análise dos modos como determinadas formas de poder, autoridade e privilégio

operam nas escolas e nas salas de aula (Zeichner, 2014; Darder, 2015). Este é, para mim, o cerne da 'inovação pedagógica': *dotar de sentido a ação profissional*, ou seja, resgatar os sentidos e finalidades de educação, escola, pedagogia e formação, daquilo que constitui a *alma da formação e ação docentes* (Zeichner, 2018). Demasiadas vezes estes sentidos se perdem em modelos positivistas e tecnologizantes da 'inovação pedagógica', que não problematizam as agendas das 'narrativas de falhanço' da escola pública.

Particularmente críticas são as narrativas criadas a partir dos padrões de 'normalidade' e 'desejabilidade' impostos pelas agências internacionais como a OCDE, "que agem, de um ponto de vista epistémico, como desejos acerca daquilo que a escolarização, as pessoas e as sociedades deveriam ser" (Popkewitz, 2020, p. 162, trad.) e "vendidos ao público como asserções verdadeiras e objetivas acerca da qualidade do sistema educativo de cada país" (Torres Santomé, 2021, p. 411, trad.). E assim se fabrica 'o tipo certo de escola' e 'o tipo certo de aluno', cabendo ao professor implementar práticas de sala de aula que segmentam o currículo em pedaços comportamentais que provocarão o efeito desejado nos alunos, com a promessa de bons resultados (Popkewitz, 2020; Zeichner, 2014).

Uma PJSC exige uma visão otimista do ensino e da educação: uma pedagogia que trate todas as crianças como sendo inteligentes, capazes e com paixão pela cultura e pelo conhecimento (Torres Santomé, 2021; Darder, 2015). Exige a recontextualização do currículo a partir das vivências das crianças e dos jovens, mobilizador dos saberes das suas famílias e comunidades. Exige integração curricular horizontal, desenvolvimento de projetos conduzidos pelos estudantes, trabalho cooperativo, reflexão sobre a aprendizagem e autonomia, e uma avaliação ao serviço dos processos de construção de conhecimento.

Na prossecução desta agenda, uma educação e uma pedagogia inter/multicultural são cruciais. A aquisição de conhecimento sobre a diversidade de culturas que compõem as escolas, de um modo que possa ser convertido em programas e estratégias formativas contextualmente adequadas à diversidade cultural e linguística dos alunos (Gay, 2002; Lucas & Villegas, 2014), alia-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que mobilizam características, experiências e perspetivas culturais de alunos étnica e linguisticamente diversos, de modo a promover o seu sucesso académico.

Inovação como um pensar alternativo

Abundam exemplos de *modos alternativos de pensar alternativamente* (Paraskeva, 2011, 2016; Paraskeva & Moreira, 2020) a educação, o currículo ou a pedagogia[3]. Central a um projeto pedagógico de (maior) justiça social e cognitiva, está a abertura a um pensar e agir otimista e de esperança, desenvolvido a partir da escuta das vozes dos atores educativos centrais: aluno/as, professor/as e famílias. Só quando as suas vozes são escutadas, a partir dos interstícios do seu trabalho diário, é que se pode compreender de que modo estes atores se constituem como produtores de conhecimento pedagógico-didático, e não apenas consumidores (Vieira, 2014a, 2014b).

Como exemplo de uma pedagogia assente em práticas de justiça escolar e social, trago o projeto *RISE: Roma Inclusive School Experiences*4. Teve por finalidade promover uma educação intercultural que possibilite a construção de uma escola inclusiva, garantindo a todos os alunos e alunas, em particular aos de comunidades ciganas, o direito à educação e ao sucesso educativo, bem como o combate à discriminação: "o seu ingrediente principal era a construção de um modelo inclusivo de escola onde o conceito de inclusão fosse considerado um bem comum. Uma escola inclusiva está profundamente ligada à qualidade do sistema escolar e constitui um recurso do qual todas as crianças, professor/as e famílias deveriam beneficiar." (Tagliaventi, 2020, p. 9, trad.). Teve como destinatários professores/as, crianças entre os 6 e 14 anos de idade, assistentes operacionais, técnicos/as superiores e famílias.

Com um modelo de intervenção assente na investigação-ação, o seu desenvolvimento em Portugal envolveu, inicialmente, uma fase de análise do contexto (da legislação, situação escolar das crianças ciganas a nível nacional; taxas de frequência e sucesso escolares e entrevistas aos atores educativos num agrupamento de escolas). Seguiu-se uma fase de ação conjunta com todos os atores educativos do agrupamento, priorizando-se a formação do/as professor/as e técnicas superiores e o trabalho em sala de aula através da construção de dispositivos pedagógicos. Foram ainda desenvolvidos workshops com as crianças, ciganas e não ciganas, visando a promoção de uma cidadania ativa baseada no respeito pela diversidade cultural e pelos direitos humanos, promovendo a construção de uma educação intercultural e anti-racista. Para tal, num quadro teórico da sociologia da educação e da pedagogia crítica, foram trabalhados temas relacionados com a diversidade cultural,

3 Tal como são exemplos a Escola da Ponte ou o Movimento da Escola Moderna.

4 https://www.projectrise.eu/pt. Projeto europeu financiado pelo Conselho da Europa, desenvolvido em 2018-2020, envolvendo três países (Itália, Eslovénia e Portugal) e coordenado pela Universidade de Bolonha (Teresa Tagliaventi). Em Portugal foi coordenado por Maria José Casa-Nova (Universidade do Minho).

preconceito, discriminação, racismo, respeito e direitos humanos, através da leitura e produção de histórias animadas, que resultaram em dois vídeos, com mensagens contra o preconceito e a discriminação com base na nacionalidade e género[5].

A formação do/as professor/as e das técnicas superiores incidiu no aprofundamento e expansão das boas práticas de educação intercultural já presentes no agrupamento e identificadas nas entrevistas iniciais. Implicou a *construção de dispositivos de diferenciação pedagógica* (Cortesão & Stoer, 1999), interpretados do seguinte modo:

> A diferenciação pedagógica tem por objetivo tornar significativo o conhecimento académico através da adequação dos conteúdos e dos processos às características particulares de cada um/a, a fim de obter o êxito do maior número possível de alunos/as, permitindo que cada um/a encontre a melhor forma de aprender de acordo com as suas características.
>
> Os dispositivos de diferenciação pedagógica (ou dispositivos pedagógicos) constituem-se enquanto tal através de propostas educativas que possibilitem a construção de diálogos (que, podendo ser conflituais, terão de ser necessariamente profícuos) entre a cultura familiar e a cultura escolar, no sentido de, ao valorizar e promover a cultura de origem dos alunos e das alunas, através da incorporação dessa cultura na construção de práticas educativas, potenciar o acesso ao bilinguismo cultural por parte das crianças, aumentando as suas possibilidades de acesso aos códigos culturais veiculados pela escola, a capacidades de compreensão da racionalidade do outro e a integração recíproca. (Casa-Nova et al., 2020, pp. 7-8)

Foram desenvolvidos quatro dispositivos de diferenciação pedagógica, do pré-escolar ao 2º CEB, que envolveram 240 crianças, 19 professore/as e educadoras e 4 técnicas superiores (v. Casa-Nova et al., 2020). Estes dispositivos articulavam o desenvolvimento de competências académicas e de aprendizagem com competências de cidadania democrática e humanista, promotoras de uma maior justiça social e cognitiva. As crianças aprendiam através de atividades de integração curricular, nas quais o conhecimento proveniente das disciplinas se colocava ao serviço do tema, questões e atividades que, porque discutidas e selecionadas com as crianças, ganhavam vida e significado para elas (Beane, 2003). Na planificação e avaliação dos dispositivos procurava-se analisar até que ponto se estava a desenvolver ambientes e propostas de aprendizagem cooperativa, reflexiva, experimental e intercultural, através do trabalho de projeto, aprendizagem cooperativa, aprender a aprender e promoção da reflexão e autonomia das crianças.

O exemplo que se segue mostra de que modo esta aprendizagem se colocava em prática, num dos dispositivos:

A abordagem proposta promove…	Casas do Mundo (1º CEB)
Processos participados, cooperativos e negociados entre as crianças e entre as crianças e a professora?	Auscultação dos alunos para o trabalho a realizar; programação conjunta das diferentes etapas desse trabalho Planificação, com os alunos, da construção da maquete de uma casa; formação de grupos e distribuição de tarefas
Tarefas de 'aprender fazendo'?	Construção de uma maquete (por grupo) representativa de uma divisão da casa Montagem da maquete final (casa) com as diferentes divisões construídas pelos grupos
Integração das vivências e mundo cultural das crianças?	Desenho individual da casa dos sonhos de cada criança e exposição oral à turma
Aceitação e valorização da diferença?	Divisão da criança cigana muito distinta da do/as colegas, mas integrada na maquete (casa) final
Articulação de áreas curriculares/ disciplinas?	Elaboração de legendas em Inglês para cada divisão da casa Elaboração do jardim da maquete em Expressões Artísticas
Integração de interesses, necessidades, ritmos e estilos diversos?	Participação dos alunos na elaboração da maquete, tendo em conta os seus gostos, ritmos e vivências
Reflexão das crianças sobre as aprendizagens?	Inclusão da voz das crianças sobre o que gostaram de realizar e o que aprenderam na avaliação da experiência

A avaliação era de natureza socioconstrutivista (Fernandes, 2005), mobilizando tarefas significativas e consistentes com um currículo desenvolvido de um modo participado. Implicava a reflexão das crianças sobre as aprendizagens e o seu sentido educativo e social, bem como o incentivo a um posicionamento crítico face ao conhecimento e à pedagogia escolar.

A avaliação do projeto reforça o papel da investigação-ação na transformação da pedagogia escolar e do pensamento e ação profissionais, através da reflexão interpares e experimentação colaborativa. Os dispositivos de diferenciação

[5] https://www.projectrise.eu/documentation/stopmotion-video-realized-schools-portugal

pedagógica, focados no desenvolvimento de um bilinguismo cultural (Cortesão & Stoer, 1999) e da literacia académica, alimentaram práticas de integração curricular, elevado envolvimento e motivação das crianças, trabalho colaborativo entre crianças, professor/as e entre professor/as e crianças, e reforço da coesão dos grupos-turma, com impacto na melhoria das relações interpessoais e num ambiente amigo das crianças e das suas aprendizagens.

Em jeito de conclusão

Possuímos atualmente um enquadramento legislativo fortemente favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no sentido veiculado neste texto, porque amplamente justificadas na ancoragem a direitos humanos fundamentais. Refiro-me ao Decreto-Lei 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, concetualizando-a de um modo abrangente e socialmente mais justo. Refiro-me também aos princípios, visão, valores e áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Portugal tem vindo a evoluir muito, e rapidamente, na redução do abandono e insucesso escolares de todas as crianças e jovens. Tem, contudo, um caminho ainda longo e difícil; difícil pelas nuvens trazidas pelo ressurgimento de forças de extrema-direita que medram em tempos de mal-estar social e de iniquidades sociais, culturais e económicas, e se alimentam de discursos de ódio, discriminação e preconceito face ao (diferente) Outro; difícil também pela persistência dos paradoxos da escola pública, que não tem forças para resistir à sedução de um mercado editorial que vende sonhos de leveza do trabalho docente, e de uma cultura meritocrática que compara o incomparável e sacraliza a competitividade.

Todavia, não temos de aceitar este estado de coisas pois, como lembra Torres Santomé (2021), o curso da história nunca foi linear e *nunca impediu as pessoas de pensar, imaginar e criar modos de agir para mudar o mundo* (p. 411). Como escrevia uma professora do 3º CEB, no âmbito de uma tarefa de reflexão sobre o papel da escola e da pedagogia numa escola democrática e inclusiva, realizada num curso de mestrado em ciências da educação:

> Porque penso que a escola não foi criada para separar os "bons dos maus" nem guardar aqueles que lhe interessam e deitar fora os que lhe causam problemas, tenho sempre como princípio que à escola compete, pelas funções que desempenha, esbater as desigualdades sociais (…)
>
> Por isso, levanto-me sempre contra deliberações que denotem falta de esperança nos jovens, que desistam de lutar pelos alunos e os coloquem ainda em situação de maior risco e discriminação social. Por muito pouco que a escola possa fazer, nunca deverá demitir-se de fazer este pouco, e muito menos de subestimar as capacidades de (auto)crítica dos alunos, negando-lhes espaços de negociação e de confiança na capacidade para mudar e aprender.
>
> Recordo e guardo, até hoje nos meus pertences pedagógicos, o seguinte escrito de um aluno do sétimo ano: "vou para a escola, não para ser médico ou doutor, mas para aprender a ser homem". Esta sabedoria vinda de uma criança em plena sala de aula, no momento em que solicitava à turma que se pronunciasse sobre a importância da escola, merecia reflexão por parte de alguns de nós, preocupados tão-só em fazer-se ouvir, em cumprir o programa, ou a evidenciar os aspectos negativos dos discentes. Como pode um aluno achar-se capaz de actos de respeito, de solidariedade, de compaixão ou bondade, se aos seus ouvidos apenas soam palavras ríspidas, frias e depreciativas?
>
> Como pode um professor querer que o aluno acredite nas suas potencialidades, e não se desmotive, se como feedback do seu trabalho lhe aparece tão-só um risco a vermelho a todo o cumprimento da folha?
>
> Talvez eu viva no sonho de escolas democráticas, mais justas e menos geradoras de diferenças sociais, por ventura uma utopia, talvez. Mas é isso que me impede de desistir, de ver o insucesso escolar como um desígnio e a minha profissão como uma rotina e um fracasso. (Maria, 13 de junho de 2008)

Como afirmávamos em 2011, sabemos que são diversos os constrangimentos ao desenvolvimento de uma visão transformadora da pedagogia; contudo, são exatamente esses constrangimentos que a reivindicam, evidenciando a sua pertinência face à complexidade das práticas educativas e à necessidade de contrariar as forças históricas e estruturais que reduzem a sua qualidade. Deste ponto de vista*, aquilo que impossibilita uma orientação transformadora na pedagogia é simultaneamente aquilo que a reclama* (Vieira & Moreira, 2011, p. 10), ou seja, uma pedagogia "em contracorrente face a tudo o que limite a sua luta por uma educação cada vez mais democrática" (Vieira, 2014c, p. 47). Voltando a Torres Santomé (2021, p. 412), isto sim, isto somos todos e todas capazes de fazer.

Agradecimento

Não poderei deixar de agradecer a leitura crítica e generosa de Maria José Casa-Nova a este texto e a reflexão que me instigou na sua (re)escrita.

Referências

Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, *3*(2), 91-110.

Casa-Nova, M. J. (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. In M. J. Casa-Nova & P. Palmeira (Coords.), *Minorias* (pp. 7-55). Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Casa-Nova, M. J., & **Tagliaventi**, M. T. (2020). Societies and schools: Towards a better humanity? In M. J. Casa-Nova, M. A. Moreira, & M. T. Tagliaventi (Eds.), *School education, minorities and life opportunities: Roma inclusive school experiences* (pp. 13--23). Húmus. Disponível em School Education_Digital.pdf (acm.gov.pt)

Casa-Nova, M. J., Moreira, M. A., Silva, D., Rodrigues, J., & Ribeiro, L. (2020). *RISE – Roma Inclusive School Experiences. A experiência portuguesa/ The portuguese experience*. ACM-OBCIG. Disponível em 92c5e38f-11be-4b86-9d46-8b4c8ddf7732 (acm.gov.pt)

Conselho Nacional de Educação. (2016). Parecer sobre organização da escola e promoção do sucesso escolar (Relator: Joaquim Azevedo). CNE.

Cortesão, L. & **Stoer**, S. R. (1999). *«Levantando a pedra». Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Edições Afrontamento.

Darder, A. (2015). *Cultura e poder na sala de aula: Bases educativas para a escolarização de estudantes biculturais*. Pedago.

Darder, A. (2022). Reflexiones sobre la democracia cultural y la escolarización. *Aula de Encuentro*, Vol. extraordinario 1, 39-89. https://doi.org/10.17561/ae.vextra1.7334

Delpit, L. (2006). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New Press.

DGEEC. (Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência) (2016a). Desigualdades socioeconómicas e resultados educativos II – 2º Ciclo do Ensino Público Geral. DGEEC. Disponível em http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf

DGEEC. (2016b). Desigualdades socioeconómicas e resultados educativos – 3º Ciclo do Ensino Público Geral. DGEEC. Disponível em http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf

DGEEC. (2017). Perfil escolar da comunidade cigana. 2016/17. DGEEC. Disponível em http://www.dgeec.mec.pt/np4/906.html

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Texto Editores.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2018). *A persisting concern: Anti-gypsyism as a barrier to Roma inclusion.* Publications Office of the European Union.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (2ª Ed.). Afrontamento.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade.* Cortez.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, *53*(2), 106-116.

Guilherme, M. (2020). Investigação e praxis: Por uma pedagogia intercultural crítica. *Revista Estreia Diálogos, 5*(1), 14-34.

Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?, *TESOL Quarterly, 50*(1), 6685.

Kumashiro, K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice* (2nd Ed.). Routledge.

Lopez Melero, M. (2020). Inclusión. In R. Espinosa Lolas, & J. F. Angulo Rasco (Comps.), *Conceptos para dissolver la educación capitalista* (pp. 193-195). Terra Ignota.

Lucas, T. & **Villegas**, A. M. (2014). Quadro de referência para a formação linguística de professores. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 153-174). Pedago.

Madeira, A., **Teixeira**, J., **Botelho**, F., Costa, J., **Deus**, S., Fiéis, A., **Martins**, A., Machete, T., Militão, P., & **Pessoa**, I. (2014). *Avaliação de impacto e medidas prospetivas para a oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no sistema educativo português*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Martins, G. O., **Gomes,** C. A. S., **Brocardo,** J. M. L., **Pedroso,** J. V., (…) & **Rodrigues**, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Moreira, M. A. (2020). Profesores: Un escenario preocupante en la formación inicial del professorado. In R. Espinosa Lolas, & J. F. Angulo Rasco (Comps.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 393-401). Terra Ignota.

Moreira, M. A., **Anunciato**, R. M. M., & **Viana**, M. A. P. (2020). Qualidade da/na educação: Narrativas de professoras sobre o trabalho docente. *Em Aberto, 33* (109), 149-164. https://doi.org/10.24109/emaberto.v34i109.4526

Moreira, M. A. & **Zeichner**, K. (2014). Introdução. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 13-24). Pedago.

Oliveira, I. B. (2007). Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação e Sociedade, 28*(98), 47-72.

Paraskeva, J. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. Palgrave MacMillan.

Paraskeva, J. (2016). *Curriculum epistemicide: Toward an itinerant curriculum theory*. Routledge.

Paraskeva, J. M. (2017). "Bruti, Sporchi & Cativi": Rumo a um currículo não-abissal. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (2ª Ed., pp. 19-50). Pedago.

Paraskeva, J. & **Moreira**, M. (2020). Itinerant curriculum theory in the making – Towards alternative ways to do alternative forms of teacher education. In A. Raiker, M. Rautiainen, & B. Saqipi, (Eds.), *Teacher education and the development of democratic citizenship in Europe* (pp. 125-143). Routledge.

Popkewitz, T. S. (2020). *The impracticality of practical research. A history of contemporary sciences of change that conserve*. University of Michigan Press.

Rodrigues, C. F. (Coord.), Figueiras, R., & Junqueira, V. (2016). *Desigualdade do rendimento e pobreza em Portugal: As consequências sociais do programa de ajustamento*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Santos, B. S. (2008). A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80. https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RCEUCB/article/view/1714

Santos, B. S. (2018). A non-occidentalist west? Learned ignorance and ecology of knowledge. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Towards a just curriculum theory: The epistemicide* (pp. 67-89). Routledge.

Tagliaventi, M. T. (2020). Introduction. In M. J. Casa-Nova, M. A. Moreira, & M. T. Tagliaventi (Eds.), *School education, minorities and life opportunities: Roma inclusive school experiences* (pp. 7-11). Húmus.

Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Pedago.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.

Torres Santomé, J. (2021). Teacher education as an inclusive political project. In J. M. Paraskeva (Ed.), *Critical transformative educational leadership and policy studies: A reader. Discussions & solutions from the leading voices in education* (pp. 395-412). Myers Education Press.

Vieira, F. (Org.) (2014a). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática.* Pedago.

Vieira, F. (Org.) (2014b). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de superVisão*. De Facto.

Vieira, F. (2014c). Parte I – Para uma formação profissional emancipatória: Pressupostos e linhas de ação. In F. Vieira (Org.), *Re--conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão* (pp. 13-47). De Facto.

Vieira, F. & **Moreira**, M. A. (2011). Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho:Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação/ CCAP.

Zeichner, K. (2014). Formação de professores para a justiça social. In M. A. Moreira & K. Zeichner (Orgs.), *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 135-151). Pedago.

Zeichner, K. (2018). *The struggle for the soul of teacher education*. Routledge.

Escola e Sociedade

5 Organização escolar e democracia: A temporalidade nos processos de consolidação democrática

Leonor L. Torres[1]

1. Introdução

Tema clássico no âmbito das ciências da educação e, em particular, no âmbito da administração educacional, a problemática da democracia escolar ganhou relevância acrescida com o eclodir da pandemia COVID-19. Dois anos intensos de crise pandémica, que impuseram confinamentos generalizados e o encerramento das escolas por longos períodos, destaparam situações de injustiça e desigualdade social há muito identificadas nas investigações na área da educação. Esta conjuntura particular visibilizou como nunca antes o papel da organização escolar no processo de democratização social, evidenciando os seus limites e potencialidades na construção do bem público. Com efeito, no meio da turbulência pandémica, a organização escolar renasceu como um espaço simbólico de partilha e de aprendizagem da cooperação. Mas, como fabricar o bem comum, quando a nível mais amplo da sociedade a tendência é para fabricar o bem do mesmo (bien du même)?, nas palavras de Meirieu (2020, p.15). Como tornar a escola num espaço de aprendizagem da participação democrática, quando os atores (professores, alunos, famílias) vivem, cada vez mais, em permanente estado de virtualização das interações, transição entre contextos e micro decisões que empurram para a individualização e hiperpersonalização?

O vasto espólio de estudos produzidos sobre a democratização escolar tem privilegiado a análise dos *inputs* (igualdade de acesso) e dos *outputs* (igualdade de sucesso), relegando para um plano secundário os processos organizacionais internos, que possibilitam a efetiva construção da cidadania democrática. A educação escolar é quase sempre percecionada como sinónimo de "aulas", currículo, disciplina, programa, que decorrem num espaço organizacional supostamente neutro e desprovido de sentido político e educativo. Todavia, como demonstram alguns estudos, as técnicas de gestão escolar são, acima de tudo "[...] práticas educativas e de aprendizagem da democracia através do exercício da participação nos

[1] Professora e investigadora no CIEd, Instituto de Educação, Universidade do Minho

processos de tomada das decisões e um direito de professores, alunos, famílias e entorno comunitário." (Lima, 2018: 24). Nesta linha de pensamento, a vivência democrática proporcionada pelo contexto escolar constitui um pilar central no desenvolvimento da democratização, no sentido em que "[...] a democracia encerra uma dimensão claramente educativa e, pelo menos em sentido metafórico, também uma didática própria, baseada no exercício continuado da participação ativa, do diálogo e do debate entre posições distintas ou em conflito." (Lima, 2018: 25).

Muito embora os efeitos da pandemia tenham mostrado a importância da construção do bem comum, numa lógica de inclusão e equidade, na realidade, a vivência democrática no espaço escolar permanece demasiado subordinada a outras agendas e prioridades ditadas por orientações gerencialistas. Indagar quais os fatores e processos que se interpõem na concretização da missão democratizadora da escola constitui o eixo condutor do presente texto. Em jeito de ensaio, reflete-se nas secções seguintes sobre as dificuldades em passar de uma democracia como mero procedimento para uma democracia como cultura (cultura democrática) enraizada nas práticas de participação e nas vivências quotidianas das organizações escolares. Como auxiliar heurístico, mobiliza-se a noção de tempo ou de temporalidade, como dimensão estruturante do desenvolvimento democrático da escola.[2]

2. O tempo como regulador social e cultural

O tempo, como categoria sociológica, afigura-se central na compreensão dos processos de escolarização contemporâneos e das suas relações com o sistema político e económico, as famílias e a comunidade envolvente. Enquanto processo de aprendizagem social e organizacional, o tempo estrutura o universo simbólico dos atores, conferindo sentido à ação e definindo os horizontes de participação nos vários espaços sociais. Dois estudos publicados originalmente nas décadas de 80 e 90 serviram de inspiração a esta abordagem: *Du temps*, de Norbert Elias (versão original de 1984) e *Democracy and time: An invitation*, um artigo de Andreas Schedler e Javier Santiso publicado em 1998 na International Political Science Review. Ao enfatizar o tempo como regulador do comportamento humano, o primeiro estudo realça o efeito poderoso do tempo na estruturação das experiências de vida individual e social. De forma complementar, embora com outro enfoque, o segundo estudo aborda a gestão do tempo como recurso e constrangimento na política democrática.

O processo de democratização escolar em Portugal não pode ser desligado das condições socioculturais que historicamente influenciaram os seus rumos e definiram os seus horizontes de referência. Avanços, recuos e lutas simbólicas com alguma envergadura sedimentaram, na *longue duré*, regularidades culturais que importa não descurar na análise das atuais dinâmicas escolares. Não sendo o foco desta abordagem, a consideração desta contextualização revela-se fundamental na análise da democratização escolar, evitando a tendência para o acantonamento analítico da organização escolar e dos processos de administração e gestão aos seus limites físicos e formais.

A partir deste entendimento, optou-se por abrir o olhar a processos sociopolíticos mais amplos que, no quadro de um sistema centralizado da educação, definem os constrangimentos estruturais a que as organizações escolares se submetem, com efeitos particulares na democratização. Entre a diversidade de processos e mecanismos que condicionam a democraticidade da "forma escolar", focou-se a observação em três pilares fundamentais, que decorrem da expansão da Nova Gestão Pública: racionalização, resultados e digitalização. A sua força regulatória (em intensidade e extensividade) resulta do seu mútuo reforço – juntos produzem efeitos que se agigantam ao nível dos modos de governação e gestão escolares.

O aprofundamento da análise de cada um destes pilares fez emergir o tempo (e a temporalidade) como categoria omnipresente, com pertinência e relevância na compreensão sociológica dos processos de democratização escolar. No mesmo sentido, resultados de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos convergiam e ilustravam justamente a centralidade do tempo como fator estruturador do universo cultural da organização escolar, exigindo mesmo a sua revisitação à luz deste filão teórico. Assim, a exploração analítica da dimensão temporal será, sempre que possível, ilustrada com resultados de pesquisas realizadas quer a título individual, quer no âmbito de equipas mais alargadas.

---

[2] Este ensaio reflexivo aprofunda as ideias recentemente apresentadas no IV Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação – *A Educação como um bem público: Políticas, Tendências e Controvérsias*, painel temático "Democracia, novas cidadanias e o *bem público*", Instituto de Educação da Universidade do Minho, 12-14 de maio de 2022.

3. Uma visão ecossistémica: O peso das condicionantes político-sociais no processo de democratização escolar

O processo de racionalização educativa (pilar 1) vem ocorrendo em Portugal há vários anos e a partir de diversas estratégias e medidas, sendo as mais expressivas a reorganização da rede escolar, com a constituição dos (mega) agrupamentos e a implementação do modelo unipessoal de gestão, ambas intensificadas na primeira década deste século. Este movimento racionalizador reconfigurou e agigantou a organização escolar, reduzindo a oferta a 713 agrupamentos e 95 escolas não agrupadas (Lima & Torres, 2020) e, paradoxalmente, encolheu a estrutura de gestão ao instituir um modelo de governação unipessoal, em substituição da estrutura colegial de gestão que perdurou durante mais de três décadas. A diversidade e complexificação da organização escolar passou a coabitar, doravante, com uma estrutura de gestão singular, concentrada na figura do diretor, cujos poderes se fortaleceram para *dentro* e enfraqueceram para *fora* (Lima, Sá & Torres, 2020), no contexto mais amplo de reforço da centralização do sistema escolar e de erosão da democracia escolar.

A par da racionalização, assiste-se à proliferação de orientações e medidas políticas focadas nos resultados escolares (pilar 2), de que são exemplo a centralidade conferida à avaliação externa e interna, ela própria ancorada em mensurações e indicadores quantitativos, aos exames estandardizados, que desencadeiam lógicas comparativas baseadas nos *rankings* escolares e em testes internacionais (PISA, TIMSS, ...) e, ainda, às distinções académicas, um ritual que se intensificou e generalizou, nos últimos anos, a praticamente todos os níveis do sistema de ensino (Torres & Palhares, Orgs., 2017). Acresce que a pressão para a produção de resultados, em grande medida impulsionadora da progressiva incorporação de uma cultura meritocrática, encontra forte adesão nas famílias e comunidades locais, que se organizam e ajustam a este imperativo *resultadista*, ao promoverem a oferta de múltiplas atividades de complemento e reforço das aprendizagens escolares (centros de explicações, escolas de línguas, escolas de música, espaços desportivos, entre outros). Este movimento focado nos resultados desencadeia lógicas de competição e emulação (mais ou menos dissimuladas) a vários níveis do sistema – entre alunos, professores, agrupamentos e escolas, municípios, regiões e países, com efeitos no desenvolvimento da cultura democrática.

O terceiro pilar, a digitalização (cf. Figura 1), intensificou ainda mais os pilares anteriores. A disseminação de uma cultura digital na organização, quer ao nível da gestão escolar, quer do trabalho pedagógico e do quotidiano social (não obstante os inquestionáveis efeitos ao nível da democratização do acesso à informação e do suporte e inovação pedagógica) tem vindo, por outro lado, a acentuar o controlo externo e interno e a enfraquecer as interações face a face (Fenwick & Edwards, 2016; Williamson, 2016). De resto, pesquisas recentes mostram que esta última face vem ganhando terreno, ao gerar novas formas de burocratização (digital) e ao contribuir para a intensificação do trabalho docente e para a fragmentação cultural decorrente de práticas profissionais progressivamente mais individualistas (Meira, 2019; Lima, Sá & Torres, 2020), com efeitos visíveis ao nível da democratização escolar.

Figura 1. Sinopse analítica

PILARES		EFEITOS
1. Racionalização	T	**1. (Re)centralização**
– Constituição dos agrupamentos		– Enfraquecimento da autonomia
– Gestão unipessoal	E	– Concentração de poderes no diretor
2. Resultados		**2. Competição**
– Rituais de distinção académica	M	– Concorrência interescolas
– Avaliação externa		– Competição individual
– Exames nacionais	P	**3. Controlo**
3. Digitalização	O	– Reforço da burocratização
– Gestão digital		– Intensificação do trabalho
– Tecnologização dos processos e pedagógicos		– Focos de individualismo

É a conjugação simultânea destes três fatores (racionalização, resultados e digitalização), fortemente impulsionados por orientações políticas de âmbito transnacional, que importa considerar em termos analíticos, uma vez que os seus efeitos plurais nos contextos escolares ocorrem de forma sincrónica e paralela. Todavia, entre estes fatores e os seus efeitos nas organizações escolares, o tempo impõe-se como uma categoria relevante na compreensão dos processos de democratização, em particular no deslindamento das relações sociais que configuram o espaço escolar e que são determinantes na consolidação da cultura democrática.

4. Os efeitos multiformes do tempo no desenvolvimento da democracia escolar

Quase meio século de democratização política representa um marco histórico relevante na sociedade portuguesa. Um arco temporal amplo para a concretização formal de alguns princípios democráticos, mas ainda estreito para o amadurecimento e consolidação de uma cultura democrática ancorada na incorporação de valores e práticas participativas. À semelhança de outras instituições sociais, o percurso de democratização da organização escolar tem sido lento, com avanços notáveis no plano da igualdade de acesso à educação e à cultura, com alguns progressos na garantia de igualdade de sucesso, mas com dificuldades (e alguns recuos) na democratização política, em particular no que respeita ao modelo de governação escolar. Considerado politicamente um pilar adjacente do processo de democratização, frequentemente independente e desligado das demais dimensões da democratização, o modelo de gestão escolar não só determina a democraticidade dos processos internos, como condiciona as vivências e o envolvimento participativo nos contextos escolares. Acresce que estas várias dimensões da democratização sedimentadas no tempo se confrontam, hoje, com novos constrangimentos e tensões de ordem temporal, que se sobrepõem e reconfiguram os quadros culturais orientadores da ação no espaço escolar.

Os horizontes temporais que sempre estruturaram o universo simbólico (presente, passado e futuro) adquirem novos contornos. A partir do momento em que o passado e o futuro se complexificam – o passado ao tornar-se um terreno contestado, desvalorizado e fonte de crises de identidade; o futuro, ao perder o sentido de promessa, de certeza e de unidade – o presente torna-se no principal referente do desenvolvimento democrático (Beck, 1992; Schedler & Santiso, 1998). Ou seja, à medida que o passado e o futuro ficam desprovidos de sentido prático, "[...] as políticas democráticas são crescentemente forçadas a viver e atuar no 'aqui e agora'" (Schedler & Santiso, 1998: 7). Como consequência, os atores são forçados a mover-se num rápido "presente estendido" (Nowotny, 1988), ainda que o peso do passado (a tradição na construção de identidades coletivas) seja poderoso nos processos de democratização.

Sendo o passado uma marca determinante no desenvolvimento democrático das organizações, importa não perder de vista, em termos analíticos, o peso dos sedimentos temporais na regulação do próprio presente. A observação dos anéis de crescimento das árvores pode ser um recurso heurístico inspirador para refletir sobre as *nuances* do tempo no desenvolvimento democrático. De facto, os círculos concêntricos que formam os anéis visíveis num tronco de árvore guardam evidências do passado, sendo que o número, a cor e a espessura dos anéis podem determinar a sua idade e vários tipos de ocorrências que marcaram o seu crescimento. De modo similar, o desenvolvimento da cultura democrática nas organizações escolares é fortemente condicionado pelas suas condições sociais e políticas de produção, sejam estas de alcance (trans)nacional, sejam mais estritamente relacionadas com os contextos organizacionais concretos e as suas comunidades envolventes.

Tendo como pano de fundo os efeitos de longa duração, importa aprofundar as diversas faces do tempo e as suas implicações nos processos de democratização. Mobiliza-se, para o efeito, a proposta concetual de Schedler e Santiso (1998), procurando transpor para o campo educativo algumas pistas apresentadas pelos autores na análise da ciência política.

4.1. As "regras do tempo" institucional: o efeito de participação subordinada

No quadro de uma administração centralizada e burocrática, como é o caso do sistema educativo português, as regras formais imperam como principal dispositivo de controlo e regulação. Entre as diversas regras, as "regras do tempo" (*time rules*) definem a sequência e o ciclo das ações, incluindo a duração dos mandatos dos órgãos de gestão e respetivos processos eleitorais, uma condição essencial da governação democrática. Enquanto as "regras de competência" (*rules of competence*) determinam a natureza das tarefas associadas a cada função ou cargo, as "micro regras temporais" (*temporal micro-rules*) orientam verdadeiramente o fluxo contínuo das atividades quotidianas nos contextos escolares, ao fixarem horários, calendários letivos e avaliativos, reuniões, rotinas e outros procedimentos internos. A força disciplinadora das "regras do tempo" abre e fecha oportunidades de participação democrática, não só na configuração das estruturas de governação, como nos processos operacionais internos. Por exemplo, as "regras do tempo" podem congelar as estruturas de poder, ao eternizar os mandatos e limitar o poder de oposição que, em grande medida, impele a participação e intervenção dos atores na organização. Por outro lado, o desenvolvimento democrático esbarra frequentemente com

obstáculos temporais, que impõem a prevalência da eficiência democrática (que requer decisões rápidas) sobre a construção de consensos democráticos (que requerem discussões longas).

O que nos dizem os estudos sobre os constrangimentos (temporais) à participação democrática nas organizações escolares? No plano macro, o movimento racionalizador e o foco nos resultados escolares imprimiram um ritmo de trabalho e de aprendizagem acelerado, difícil de conciliar com os tempos mais lentos de envolvimento e participação individual e coletiva. Convém realçar que as dinâmicas escolares não podem ser desligadas dos processos sociais mais amplos. A dispersão dos atores por vários contextos de socialização (que se sobrepõem e competem entre si) induz um maior investimento nos projetos de vida e nas identidades singulares, retirando a força simbólica da instituição (neste caso, escolar) como espaço de socialização, coesão e integração. Este olhar intersectorial permite compreender que os constrangimentos temporais ao desenvolvimento democrático são transversais e estruturantes da própria ordem social, impondo reconfigurações decisivas nas organizações escolares. Entretanto, o agigantar da organização escolar com a constituição de (mega)agrupamentos e a concentração de poderes no diretor exerceu o efeito de "congelação" das estruturas de governação, induzido pelos mandatos longos do diretor e pelo enfraquecimento da participação dos atores na vida escolar (Lima, Sá & Torres, 2020). Pesquisas recentes mostram que a longevidade da carreira de diretor, e da equipa por si nomeada, constitui um traço da sua (nova) identidade profissional (Afonso & Torres, 2020), que o remete para uma posição de *centralidade subordinada*: "o diretor situa-se no centro da escola que dirige e na periferia do sistema educativo a que se subordina" (Torres, Sá & Lima, 2020: 285). A concentração de poderes na figura do diretor tende, naturalmente, a desvitalizar politicamente os órgãos de gestão intermédios, incluindo aquele que é considerado, pelo menos do ponto de vista formal, o símbolo maior da democracia escolar – o conselho geral.

No mesmo sentido, estudos de caso baseados na recolha das perceções dos professores (Lima, Sá & Torres, 2020) apontam para a prevalência de formas instrumentais e procedimentais de democracia, que se restringem à mera representatividade dos atores nos órgãos e ao seu papel consultivo e executivo. Os órgãos intermédios de gestão (conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma, conselhos de diretores de turma, …) tornaram-se mais instrumentais e menos espaços de discussão política, impelidos por lógicas de eficiência democrática. Importa salientar que estas autoperceções dos professores como atores passivos e distantes da vida democrática da organização traduzem, de resto, um ideário democrático minimalista, construído no tempo longo e no quadro de uma administração fortemente centralizada e burocrática. As "regras do tempo" atuam, assim, como reguladoras do conflito entre a racionalidade substantiva e a racionalidade técnica, fazendo com que esta última prevaleça e restrinja as possibilidades de participação.

4.2. As "estratégias do tempo": o efeito de participação calculada

Para além de regulado por diversas regras, o tempo é também objeto de múltiplas estratégias que interferem com o desenvolvimento democrático. Os atores lidam quotidianamente com os constrangimentos temporais impostos pelas "regras do tempo", sendo imperativo usar estratégias que potenciam o uso do tempo. Tal como sublinham Schedler e Santiso (1998), o tempo constitui um recurso-chave valioso da competição política, que os atores podem manipular com o objetivo de lidar com os vários constrangimentos do tempo que enfrentam no dia a dia e ajustar ou priorizar agendas. O controlo da velocidade dos processos e das decisões (mais veloz ou mais lento) é fundamental para responder às *exigências de sincronização* externa e internamente impostas à organização. Neste sentido, mesmo em tempos dominados pelo cruzamento de vários mundos temporais (família, lazer, trabalho, política, ...), o controlo do tempo nas organizações escolares é um atributo importante de poder e uma expressão de autoridade, que pode ser usado para sincronizar as decisões políticas de âmbito central com as lógicas temporais das esferas de ação. A escolha do tempo "certo" pode determinar a eficácia e a aceitação de determinadas políticas, sejam elas externas ou internas. Por outras palavras, as "estratégias do tempo" e sua sincronização ocupam o centro do palco da política democrática: uma política rápida e acelerada pode criar resistências à participação e o contrário pode promover uma implicação progressiva dos atores do devir democrático.

Retomando a sinopse analítica, agora com o eixo do tempo desdobrado em diferentes faces (cf. Figura 2), é possível depreender que as "estratégias do tempo" ajudam a compreender a relação entre o foco nos resultados académicos e o aumento da competição escolar. O que sugerem os estudos em relação a esta matéria? Há mais de duas décadas que as pesquisas de S. Ball (2002, 2015) vêm sublinhando que uma das tecnologias políticas mais poderosas – a performatividade – exerce efeitos avassaladores sobre as identidades profissionais docentes e as formas de interação social. A pressão para a produção de resultados, sempre sujeita a processos avaliativos e inspetivos, não só intensificou o trabalho docente (muito para além da escola), como introduziu lógicas individualistas e de competição crescente e transversal a várias escalas: micro (entre alunos e docentes), meso (entre turmas e cursos), macro (entre escolas, agrupamentos e regiões) e mega (entre países e continentes). A tirania das métricas e das evidências alastra a todas as esferas sociais (em particular a escolar), sendo incorporado como uma meta, um indicador de triunfo individual e institucional. Desenvolve-se, assim,

uma cultura performativa, estrategicamente instilada pela gestão escolar, com recurso às "estratégias do tempo" como um catalisador da competição.

Figura 2. As faces do tempo na regulação do desenvolvimento democrático

PILARES	TEMPO	EFEITOS
1. Racionalização		**1. (Re)centralização**
– Constituição dos agrupamentos	"Regras do tempo"	– Enfraquecimento da autonomia
– Gestão unipessoal		– Concentração de poderes no diretor
2. Resultados		**2. Competição**
– Rituais de distinção académica	"Estratégias do tempo"	– Concorrência interescolas
– Avaliação externa		– Competição individual
– Exames nacionais		**3. Controlo**
3. Digitalização		– Reforço da burocratização
– Gestão digital	"Discurso do tempo"	– Intensificação do trabalho
– Tecnologização dos processos e pedagógicos		– Focos de individualismo
Diferenciação	**"Traços do tempo"**	**Fragmentação**

Pesquisas várias têm evidenciado, por exemplo, que as escolas de perfil meritocrático, que privilegiam a produção de resultados em detrimento da inclusão e participação democrática, centram toda a atividade educativa nas atividades estritamente letivas (sala de aula), priorizando a avaliação em exames como meta (cf. Torres & Palhares, Org., 2017). A gestão do tempo torna-se crucial, quer por parte dos gestores e professores, quer por parte dos alunos e famílias – as aulas transformam-se em "campos de treino intensivo", com recurso a "aceleradores da aprendizagem" (internos ou externos à escola), procurando canalizar todos os tempos e espaços educativos para a produção de resultados académicos. Por exemplo, o recurso a explicações privadas, a frequência de escolas de línguas, a formação musical e a prática desportiva, figuram entre as estratégias de reforço escolar mais utilizadas pelos alunos de excelência do ensino secundário (Palhares, 2014, 2017). Por sua vez, os professores são impelidos a usar estrategicamente o tempo para maximizar os resultados dos seus alunos e turmas, sabendo *a priori*, que a sua imagem como profissionais depende fortemente destes indicadores. Os usos do tempo são também cruciais para os gestores escolares, no sentido em que, no jogo político, a capacidade de antecipação de ações e decisões (por exemplo, a captação de melhores alunos) posiciona estrategicamente as organizações, conferindo-lhes uma vantagem competitiva. O acionamento de uma racionalidade estratégica, alicerçada num cálculo permanente da relação custo-benefício, desfaz solidariedades profissionais, corrompe as relações de confiança interpares (cf. Daliri-Ngametua, Hardy & Creagh, 2021) e afasta os atores de um envolvimento mais ativo na instituição. O trabalho permanente para as métricas e para o jogo competitivo retira as energias para o envolvimento e participação democrática, acentuando a alienação e enfraquecendo os vínculos à organização. O contexto específico dos agrupamentos de escolas, devido à sua dimensão, dispersão geográfica e estrutura de governação centrada na escola-sede, propicia a atomização dos laços de camaradagem e fraternidade, dimensões constitutivas da participação democrática.

4.3. Os "discursos do tempo": o efeito de participação alienada

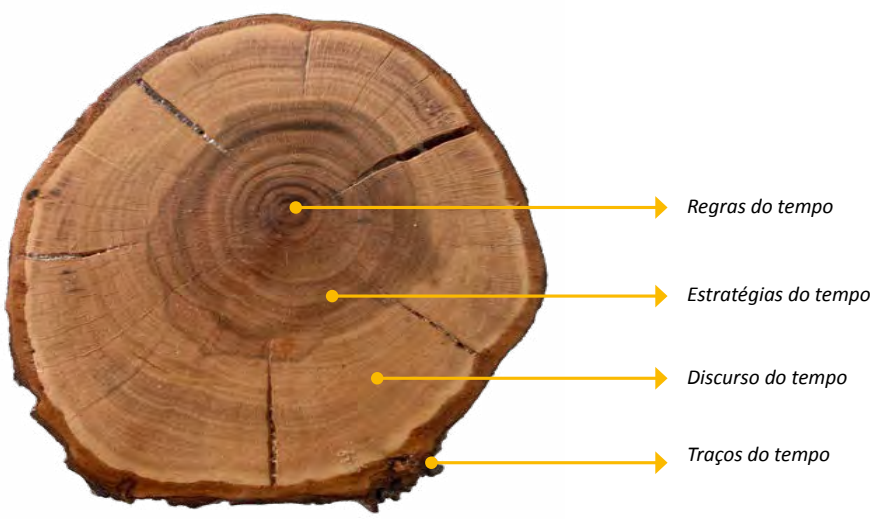
No contexto de organizações cada vez mais competitivas e digitalizadas, os *discursos do tempo* acionados pelos atores para sustentar as decisões e a sequência temporal de ações a desenvolver, ganham uma centralidade acrescida. A racionalidade invocada para legitimar a necessidade de execução de determinadas diretivas em prazos curtos é fundamental para obter adesão imediata, sem atritos nem desfasamentos temporais.

Observando a Figura 2, depreende-se que os "discursos do tempo" são sobredeterminados, em grande medida, pelo processo de digitalização das organizações, que impõe ritmos e cadências nas dinâmicas de trabalho e de gestão. De resto, a tecnologização da vida social e organizacional, ao reduzir as formas de interação social, acelera a racionalização e fortalece a cultura performativa, que se alimenta de estratégias instrumentais e de ímpetos individualistas. A compressão dos tempos de decisão constitui, hoje, um traço das sociedades contemporâneas, com forte impacto no modo de gestão das organizações, em particular as escolares. No contexto dos agrupamentos escolares, a urgência ditada pelas plataformas digitais tem vindo a acentuar uma cultura centralizadora de cujos confins burocráticos não se sai, que germina e cresce nos vários recantos do sistema escolar, desde as estruturas de gestão à sala de aula. Os imperativos ditados pela ordem digital ditam e constrangem a ação, exigindo "discursos do tempo" que se refugiam nos labirintos da tecnologia, seja para legitimar decisões de curto prazo, seja para restringir o vazamento de informação que possa fragilizar a imagem da instituição.

Vários estudos empíricos sinalizam tendências e regularidades que evidenciam o poder da digitalização na regulação das organizações escolares (Meira, 2019; Catalão & Pires, 2020; Lima, 2021; Afonso, 2021). A "ditadura das plataformas", expressão frequentemente usada pelos diretores escolares, exige uma planificação estratégica das próprias prioridades digitais, como recurso de sobrevivência à pulverização das plataformas que absorvem todas as energias e tempo disponível. De resto, inúmeros depoimentos de diretores e professores realçam o desperdício de tempo associado à alimentação das plataformas, quase sempre de sentido único e sem retorno, para além da dessincronização temporal decorrente da ausência de intercomunicação entre os diferentes dispositivos tecnológicos. A expansão desregulada deste novo capitalismo digital, mais do que promover a simplificação dos processos, parece impor-se como uma nova forma de escravatura digital, tantas vezes expressada pelos diretores escolares nos seguintes termos "atualmente, os diretores são escravos das plataformas". Pode afirmar-se que, no contexto escolar pós-pandémico, existem evidências de uma subordinação do ato educativo, pedagógico e didático aos imperativos digitais, com efeitos visíveis nas formas de participação na vida organizacional. Nesta linha, Lima (2021) alerta para "[...] a necessidade de estudar as novas formas de dominação digital das organizações e da administração da educação, as quais podem configurar uma burocracia aumentada" (p. 5).

Em síntese, retomando a metáfora dos anéis da árvore como recurso heurístico para abordar o desenvolvimento da democracia escolar (cf. Figura 3), compreende-se que a dimensão temporal nas suas diferentes facetas estrutura e sedimenta disposições individuais e coletivas dos professores, gestores, alunos e famílias. Em particular, as diferentes *camadas* do tempo, desde as fundadoras da organização (*regras*) às sustentadoras do seu desenvolvimento (*estratégias e discursos*), deixam marcas na cultura escolar e nos processos democráticos (*traços do tempo*).

Figura 3. Os anéis de desenvolvimento da *árvore democrática*



Fonte: Autoria própria.

5. Reflexões finais: "traços do tempo" na consolidação democrática

Sabe-se que a passagem do tempo afeta os mapas mentais, a memória institucional, a capacidade de aprendizagem, as perceções e expectativas, em síntese, o *stock* de experiências na organização escolar. Nas últimas décadas, o modelo centralizado de governação escolar, com mais ou menos retoques ou modulações, nunca deixou de se reger por uma lógica política centrípeta unidirecional de prestação de contas, que cavou uma distância entre o centro decisor e as periferias escolares. Este traço cultural sedimentou no tempo um *ethos* escolar de feição técnica e burocrática, assente em padrões de participação passiva e convergente (Formosinho, 1986; Lima 1992; Torres, 2004), que tendem a ser naturalizados e representados pelos atores como práticas efetivamente democráticas, ainda que distantes de um ideal de democracia participativa. Não estranha, por isso, que, no domínio das representações, os professores partilhem um "[...] ideal democrático assente em bases minimalistas e procedimentais [...], uma conceção instrumental de democracia, reduzida à esfera representativa, consultiva e executiva" (Torres, Sá & Lima, 2020: 294). A naturalização desta visão retarda e enfraquece o potencial democrático da escola, já não somente devido aos efeitos nefastos da centralização, mas precisamente porque triunfa uma *disposição organizacional* que fomenta aquilo que deveria provocar atrito. Mesmo em momentos de viragem política, que pareciam abrir espaço à democratização da estrutura de governação, os impasses transicionais não resistiram aos imperativos de uma cultura centralista incorporada nos diferentes patamares do sistema educativo.

Perspetivando o processo de consolidação democrática da escola à luz das dimensões temporais, pode-se afirmar que, no plano histórico, o processo é ainda recente. Temos efetivamente mais tempo de democracia, mas teremos mais democracia nas organizações escolares? Não restam dúvidas de que nos planos da igualdade de acesso e sucesso escolar os progressos têm sido significativos. Todavia, as dúvidas multiplicam-se quando se dirige o olhar para o plano da democratização da gestão e da vivência democrática. Como educar para e pela democracia e a participação numa organização que não pratica a participação ativa? Se a gestão é uma dimensão constitutiva do processo educativo, como não "[...] correr o risco de transformar a gestão escolar num ato deseducativo"? (Lima, 2018: 23)

A abordagem temporal mostra que as *disposições organizacionais* (Torres, 2017) enraizadas na organização escolar decorrem de vivências no espaço escolar fugidias e distantes, de modos de trabalho tendencialmente individualistas e competitivos e, no caso específico dos professores, de uma visão despolitizada da organização escolar (Lima, Sá & Torres, 2020). Vários estudos destacam a presença de focos de fragmentação crescentes, que inibem a consolidação de uma cultura democrática alicerçada numa ampla participação e envolvimento dos atores na vida organizacional. O tempo curto, fugidio e fugaz constrange a ação e luta permanentemente contra a imponência secular de uma "forma escolar", que dificulta a exploração de brechas participativas e a dilatação das margens de autonomia. A ditadura dos tempos curtos parece encolher a participação democrática. Perante este quadro, como alargar o campo de possibilidades da democracia escolar? Como resistir e romper com o culturalmente enquistado, que extravasa as próprias fronteiras escolares?

Parece claro que, por muito que vinguem políticas educativas assertivas e voluntariosas, a democracia não se desenvolve sem vontade, implicação, envolvimento e participação dos atores. Mas, trabalhar nas margens de um sistema escolar centralizado poderá ser uma das possibilidades de desenvolvimento democrático? Dubet e Duru-Bellat (2020), numa obra recente *L'école peut-elle sauver la démocratie?*, referem que uma das dificuldades históricas no domínio da educação reside na tentação de "fazer mais, com mais meios e não fazer outra coisa". Ou seja, "combinamos facilmente um radicalismo ideológico com um certo conservantismo prático" (pp. 211-212). Os autores alertam para a necessidade de "renunciar ao imaginário escolar e parar de inovar na margem, multiplicando os dispositivos que, na realidade, nunca afetam o coração do sistema" (Dubet & Duru-Bellat, 2020: 221). Refletindo sobre a questão central do referido livro *L'école peut-elle sauver la démocratie* ?, concluem que "A escola não pode tudo, ela não tem nem a vocação nem a capacidade para 'salvar' as sociedades democráticas. Mas uma escola mais justa e mais sensível aos seus próprios efeitos pode não contribuir, frequentemente sem saber, para os infortúnios e crises que ela acredita estar a combater" (p. 223).

Mesmo que se possa admitir, numa perspetiva mais cética, que a cultura democrática vem perdendo as suas próprias condições de possibilidade, convém não esquecer que na base constitutiva da cultura escolar figuram os atores (no terreno) como elementos centrais e motores de transformação com uma expressão institucional óbvia. Ainda que o sistema escolar esteja na convergência de uma constelação de fatores que a regulam, é inegável a sua intervenção concreta e específica nos processos de socialização, na transmissão intergeracional de saberes, valores e competências. Neste sentido, o profundo entrosamento da Escola nos sistemas de relações sociais existentes coloca-a num lugar institucional de referência no desenvolvimento da cultura democrática. Por isso, o reconhecimento e a apropriação da reflexividade na ação, nos termos propostos por Pinto (2007), poderá constituir uma força de resistência e efetiva transformação do espaço escolar. A acumulação de saber científico e o capital de energia crítica hoje disponíveis sobre os processos educativos traçam inúmeros caminhos que podem e devem ser considerados neste percurso de ampliação democrática. Na verdade, a *compreensão* (suportada em estudos científicos) pode ser um importante mecanismo de aprofundamento

da democracia. Entre as inúmeras janelas que se podem abrir, sinaliza-se apenas uma que está ao alcance de todas as organizações escolares: a possibilidade de olhar para as estruturas físicas, organizacionais e relacionais das escolas como contextos ricos e significativos de aprendizagem dos valores democráticos, em articulação com os processos pedagógicos privilegiados na sala de aula.

Agradecimentos

Trabalho financiado pelo CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2021). Novos caminhos para a sociologia: tecnologias em educação e *accountability* digital. *Educação & Sociedade*, *42*, e250099. https://doi.org/10.1590/ES.250099

Afonso, A. J., & **Torres**, L. L. (2020). Accountability múltipla, gerencialismo e identidade do diretor da escola pública portuguesa. In J. A. Pacheco & J. Sousa (Orgs.), *Avaliação institucional e Inspeção: Perspetivas teórico-conceptuais* (pp. 121-140). Porto Editora.

Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, *15*(2), 3-23.

Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, *30*(3), 299-301.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.

Catalão, A. P. X., & **Pires**, C. A. (2020). As plataformas informáticas como instrumentos de regulação da organização e gestão escolar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, nº especial, 85-110. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8502

Daliri-Ngametua, R., **Hardy**, I., & **Creagh**, S. (2021): Data, performativity and the erosion of trust in teachers. *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 391-407. Doi: 10.1080/0305764X.2021.2002811

Dubet, F., & **Duru-Bellat**, M. (2020). *L'école peut-elle sauver la démocratie*? Éditions du Seuil.

Elias, N. (2018). *Du temps*. Librairie Arthème Fayard/Pluriel (Ed. original de 1984).

Fenwick, T., & **Edwards**, R. (2016). Exploring the impact of digital technologies on professional responsibilities and education. *European Educational Research Journal*, *15*(1), 117-131.https://doi.org/10.1177/1474904115608387

Garnier, B., **Derouet**, J.-L., & **Malet**, R. (Dirs.). (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation*. Presses Universitaires de Rennes.

Lima, L. C. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, *42*, e249276. https://doi.org/10.1590/ES.249276

Lima, L. C. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, *34*(68), 15-28.

Lima, L. C., & **Torres**, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. Análise Social, *LV*(4), *237*, 748-774. https://doi.org/10.31447/as00032573.2020237.03

Lima, L. C., **Sá**, V., & **Torres**, L. L. (Orgs.) (2020). *Diretores escolares em ação*. Fundação Manuel Leão.

Meira, M. V. (2019). A difícil relação entre burocracia eletrónica e democracia na administração educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, *40*, e0206742. Doi: 10.1590/ES0101-73302019206742

Meirieu, P. (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie. Deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie*. Éditions Autrement.

Nowotny, H. (1988). From future to the extended present: Time in social systems. In G. Kirsch, P. Nijkamp & K. Zimmermann (eds.), *The formulation of time preferences in a multidisciplinary perspective* (pp. 17-31). Gower.

Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, IIª série, *1*, 51-73.

Palhares, J. A. (2017). Os desempenhos académicos no ensino secundário: entre o centro e a periferia, entre o formal e o informal. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 157-180). Fundação Manuel Leão.

Pinto, J. M. (2007). *Indagação científica, aprendizagens escolares, reflexividade social*. Edições Afrontamento.

Schedler, A., & **Santiso**, J. (1998). Democracy and time: an invitation. *International Political Science Review*, *19*(1), 5-18.

Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária.* Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Torres, L. L., & **Palhares**, J. A. (Orgs.). (2017). *A excelência académica na escola pública portuguesa*. Fundação Manuel Leão.

Torres, L. L., **Sá**, V., & **Lima**, L. C. (2020). Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In L. C. Lima, V. Sá & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp. 283-298). Fundação Manuel Leão.

Williamson, B. (2016). Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*, *15*(1), 34-53. https://doi.org/10.1177/1474904115612485

6 Escola e Sociedade

Rui Canário[1]

Para quem, nas últimas décadas, se habituou a consultar anualmente as sucessivas edições do "Estado da Educação", publicado pelo Conselho Nacional de Educação, a permanência da centralidade da escola na nossa sociedade afirma-se com força de uma evidência. Com efeito, o anúncio da "morte da escola" no final da década de sessenta foi uma notícia "manifestamente exagerada". Também não se viria a verificar o fim dos debates educativos sobre questões de princípio, defendida pela Comissão Europeia (1995) no final do milénio. Como alguém ironizou, o fim da História "durou muito pouco tempo" (Jappe, 2013) e os grandes debates sobre a relação entre a escola e a sociedade permanecem completamente atuais.

Este texto pretende revisitar esse debate com base nos dois autores que, em minha opinião, mais têm marcado os debates sobre educação desde há cerca de meio século. Refiro-me a Paulo Freire e a Ivan Illich, e às suas obras mais famosas, respetivamente "A pedagogia do oprimido" e "Uma sociedade sem escola", editados e divulgados a partir da transição entre as décadas de sessenta e de setenta. Estes autores e estas obras permanecem como as principais referências dos debates atuais.

Finalizaremos com a identificação do que permanecem como pontos críticos do debate político e social sobre as mudanças a operar na escola, nos dias de hoje.

Paulo Freire e o "analfabeto culto"

Quando, em 7 de dezembro de 1998, em Oslo, José Saramago pronunciou o discurso de aceitação do Prémio Nobel da Literatura, as suas primeiras palavras foram as seguintes: "O homem mais sábio que conheci em toda a minha vida não sabia ler nem escrever".

[1] Professor Catedrático aposentado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Ex-membro do Conselho Nacional de Educação

Referia-se aos seus avós maternos, Jerónimo Melrinho e Josefa Caixinha, ambos analfabetos. A homenagem aos seus avós foi também nesse momento cheio de significado, no final do milénio, uma homenagem ao pedagogo que na segunda metade do século XX descobriu o analfabeto como pessoa "culta". Constitui esse reconhecimento a contribuição mais importante da obra de Paulo Freire para a história da educação no século XX.

Neste reconhecimento sintetiza-se um programa político e educativo que faz da alfabetização a condição necessária para fazer coincidir num mesmo processo educativo "aprender a ler a palavra" e "aprender a ler o mundo". Paulo Freire deixou-nos um legado educativo de valor e âmbito universal e foi, assim, uma voz de um tempo e de um lugar, marcados pelo otimismo educativo relativamente às virtualidades do desenvolvimento económico e da escolarização de massas, num contexto histórico em que o Terceiro Mundo emerge como protagonista central de um mundo pós descolonização.

Podemos falar de um "antes" e um "depois", na história da alfabetização de adultos que se situa no auge das grandes campanhas mundiais promovidas pela Unesco. Como refere o próprio Paulo Freire:

> A conceção, na melhor das hipóteses ingénua do analfabetismo, encara-o ora como uma 'erva daninha', daí a expressão corrente da 'erradicação do analfabetismo', ora como uma enfermidade de contágio, ora como uma 'chaga deprimente' a ser 'curada' dos níveis de civilização de certas sociedades. (Freire, 1977)

O pensamento pedagógico de Paulo Freire representa, portanto, um marco da crítica ao analfabetismo, encarado como um défice ou como um "atraso civilizacional", na sequência do período pós Segunda Guerra Mundial. Seguiu-se o exílio e a intervenção, de Paulo Freire na América Latina e na África, que assinalaram a sua emergência como membro do Conselho Mundial das Igrejas. À grande e rápida notoriedade obtida com a difusão em língua inglesa, a nível planetário, de "A pedagogia do oprimido" refere-se Paulo Freire ironicamente, afirmando a existência de um afastamento de si próprio, como autor da obra: "A pedagogia do oprimido, num certo ponto da sua trajetória deixou de pertencer-me (…) Agora, quando vejo o livro nas livrarias, por pouco não o cumprimento" (1977: 129).

Ao qualificar a alfabetização como o empreendimento de um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador, Freire devolveu dignidade aos "esfarrapados do mundo" a quem a obra é dedicada.

No alvor do presente milénio foi reeditada uma obra de Vanilda Paiva, injustamente ignorada (Paiva, 2000), em que a autora estabelece uma relação entre a ação pedagógica e a produção teórica de Paulo Freire, até meados dos anos 60, e a ideologia nacionalista e desenvolvimentista, de cariz populista, desenvolvida e divulgada a partir de um núcleo de intelectuais agrupados institucionalmente no ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros). Essa ideologia é apresentada por Vanilda Paiva como a tradução política e intelectual para a realidade brasileira dos anos 50 e 60 – zona periférica do mundo capitalista – do keynesianismo e das ideias sociais que serviram de base aos "Estados Providência".

A famosa experiência de Angicos, legitimada com a presença e o aval político do então Presidente João Goulart, tornou Paulo Freire um dos mais conhecidos e prestigiados pedagogos no Brasil, particularmente através do "método de alfabetização" proposto, experimentado e apresentado como sendo capaz de alfabetizar adultos em apenas 40 horas. Este método constituiria a base para a realização de um ambicioso Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que propunha como meta a alfabetização de cinco milhões de brasileiros no curto período de dois anos.

A esperança suscitada pelo "método Paulo Freire" de representar uma solução pedagógica de validade universal, de efeitos quase milagrosos, explica a notoriedade ganha por Paulo Freire, num contexto nacional e internacional em que o analfabetismo e o desenvolvimento económico eram encarados como problemáticas umbilicalmente ligadas.

Ao nível brasileiro, a existência de percentagens de analfabetismo próximas dos 50%, com repercussões drásticas na amplitude do universo de eleitores (a alfabetização era condição necessária para exercer o direito de voto), transformava a questão do combate ao analfabetismo numa questão eminentemente política, diretamente articulada com os projetos de modernização económica e social do Brasil.

Como sugere Vanilda Paiva, o golpe militar brasileiro de 1964 poupou Freire à erosão crítica que a concretização do Plano Nacional de Alfabetização quase inevitavelmente suscitaria e, por outro lado, projetou-o para uma ação internacional no contexto de uma vaga de movimentos de libertação nacional, também eles confrontados e tributários da ideologia desenvolvimentista.

Em relação ao contexto brasileiro, no seu trabalho de investigação, Vanilda Paiva desvenda as conexões diretas das ideias e da ação de Paulo Freire com o nacional desenvolvimentismo propugnado pelos intelectuais do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e, através dessa influência, a conexão mais indireta com a corrente populista representada por Getúlio Vargas e que marca toda a realidade política do século XX brasileiro, desde os movimentos dos jovens tenentes contra a 'República Velha', a partir da década de 20.

Paulo Freire aparece bem inserido no seu tempo e na problemática central do período dos chamados "30 Anos Gloriosos" que se sucederam à II Guerra Mundial, tempos em que o principal inimigo na América Latina era o subdesenvolvimento e não o comunismo como poderia parecer. É o tempo dos grandes discursos em prol do desenvolvimento económico, como o do Presidente norte-americano Harry Truman em janeiro de 1949 (Rist, 1996: 120), em que afirmou considerar como a chave da prosperidade económica o patamar de uma, sempre mais elevada, produção. Numa das Cartas à Guiné-Bissau, escrita em Genebra em janeiro de 1975, Paulo Freire dirige-se ao Presidente da Guiné-Bissau, Mário Cabral, nos termos seguintes: "Como homem do Terceiro Mundo, como educador com este mundo comprometido, outra não pode ser minha posição, como a dos companheiros com quem trabalho, senão a de oferecer a contribuição mínima que possamos dar ao povo da Guiné-Bissau." (Freire, 1975).

Paulo Freire é, ao mesmo tempo, uma figura bem enraizada na realidade brasileira do seu tempo. A experiência de Angicos é largamente tributária das movimentações sociais e educativas que Paulo Freire animou no Estado de Pernambuco, na região do nordeste brasileiro de que era originário. Numa obra dessa época, "Educação e atualidade brasileira" (Freire, 2001), trabalho académico elaborado no âmbito de um concurso para Professor de Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, no final dos anos 50, Paulo Freire afirma-se como um pioneiro defensor dos modelos participativos de desenvolvimento económico. Procede também à acérrima defesa da permanente interação entre o seu projeto social e o seu projeto educativo:

> […] o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política […]. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhar ingerência na vida de seu bairro, na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, não há dúvida, iria o homem brasileiro aprendendo democracia mais rapidamente. Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento económico fazendo-o dessa forma, participante e não apenas espectador dele. (Freire, 2001: 16)

O programa educativo proposto por Paulo Freire só se pode concretizar se, ao mesmo tempo, houver uma mudança social: "O nosso sonho é o de criar uma sociedade em que uma minoria não explore as maiorias" (Freire & Faundez, 1998: 74).

Nestas palavras aparece consubstanciada, muito cedo na obra de Paulo Freire, a simbiose que marca todo o seu pensamento entre um militantismo social e um militantismo educativo. Começa a germinar nesta época a articulação defendida por Paulo Freire entre a ação social e a aprendizagem da democracia: "Se há um saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático" (2001: 15). Assim se afirma uma corrente da pedagogia da democracia baseada no seu exercício direto e não na adição de novas áreas disciplinares.

As ideias pedagógicas do ensaio "A pedagogia do oprimido" aparecem em linha com as obras de outros autores da mesma época e igualmente alinhados com a causa da afirmação do Terceiro Mundo. Refiro-me às obras de Franz Fanon "os condenados da Terra" e de Eduardo Galeano "As veias abertas da América Latina". Em sintonia estão também os autores evocados (Amílcar Cabral, Lúcio Lara, Mário Cabral, Che Guevara e Fidel de Castro). Apontado como um autor da área de influência marxista, Paulo Freire demarca-se da corrente historicista. O poder não se toma, reinventa-se: "Para que o poder se reinvente é preciso que não saibamos tudo o que deve ser feito. É preciso não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (Freire & Faundez, 1998: 98).

Aprender outras formas de conceber a sociedade, na esteira de uma visão problematizadora proposta por Paulo Freire, liberta de determinismos e fatalidades, convida cada um de nós a que:

> Esteja todo o dia aberto para o mundo, esteja pronto para pensar; esteja todo o dia pronto a não aceitar o que se diz, simplesmente por ter sido dito; esteja predisposto a reler o que foi lido, dia após dia, investigue, questione e duvide. Creio que o mais necessário é duvidar. Meu exílio foi um longo período de contínua aprendizagem (Freire e Macedo, 1994: 116).

Abolir a escola ou desescolarizar a sociedade?

Por outro lado, o livro que tornou célebre Ivan Illich no mundo da educação foi "Uma sociedade sem escola". Todavia este título foi a causa de um equívoco que marcou a receção da obra e que importa esclarecer. Este título corresponde

à tradução francesa, que foi seguida na edição portuguesa, mas que não corresponde ao título original em inglês: "Deschooling society". Ivan Illich imputa ao editor a atribuição de um título que deformou o seu pensamento. A sua ideia era a de estabelecer uma separação entre Escola e Estado e não a de "acabar com a escola", intenção que por duas vezes renega na entrevista a David Cailey (1986): "Nunca pretendi que a escola fosse suprimida" (p. 99) e ainda, mais à frente de modo perentório: "Não tenho nada contra a escola. Sou contra a escola obrigatória", ou seja, contra a escolarização de massas.

Numa conferência proferida em 1986, na assembleia geral da AERA (American Education Research Association) para além de reconhecer alguma ingenuidade nas suas críticas radicais à escola, reafirma com ênfase que o seu texto mais conhecido sobre educação "não militava pela abolição da escola" (Illich, 2005, O.C., v 2, 873).

É do ponto de vista das condições concretas das sociedades da América do Sul (e por comparação com os recursos financeiros dos USA) que Illich considera o projeto de uma escolaridade obrigatória e prolongada como uma finalidade insensata e inalcançável. Esta afirmação é enunciada sob a forma de uma dúvida que remete para uma outra maneira de equacionar o problema da escola. Esta dúvida permitir-nos-ia, talvez, conceber sociedades futuras onde as escolas, tal qual as conhecemos, deixariam de ter razão de ser (Illich, 2005, O.C., v 2 p. 129). Estabelecida esta nuance, muito importante, Illich admite a possibilidade de mudanças qualitativas na Escola.

Em convergência com aquilo que é sustentado por outros historiadores (Ramos do Ó, e Nóvoa, 1994) Ivan Illich situa as raízes mais remotas do sistema escolar moderno no cristianismo medieval e nas transformações ocorridas no Renascimento e na Reforma. A ideia de escolarização, ou seja, "fazer passar todos os seres humanos por etapas sucessivas de aquisição do saber" faz recordar, segundo ele, a grande arte dos alquimistas, onde se situam "as origens profundas da ideia de escolaridade". No século de seiscentos, Coménio, considerado como o fundador da didática, descreveu as escolas como meios de "ensinar tudo a todos". A predominância do modo de socialização escolar manifesta-se, por um lado, no facto de a escola, extravasando para fora dos seus limites, vir a "contaminar" numerosas instituições, grupos e práticas sociais, ao mesmo tempo que, por outro lado, recupera para o interior do seu espaço um conjunto de práticas que existiam difusas na sociedade.

É este duplo movimento que se entende por escolarização social, numa dinâmica que nos torna incapazes de pensar a educação de forma separada do paradigma escolar (Vincent, 1994; Perrenoud, 1984). A tendência dominante tem-se traduzido num avanço sistemático dos muros da escola a ponto de cercar toda a sociedade. Contrariar o processo de construção de uma "sociedade pedagógica" fundada no paradigma escolar supõe a afirmação nas ideias e nas práticas de uma conceção da aprendizagem que se situa nos antípodas do modelo escolar. Caracterizam-na três aspetos essenciais:

Em primeiro lugar a aprendizagem corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza por si próprio. A articulação entre a informação e a experiência vivida assume um papel central que se traduz no reconhecimento de que cada sujeito representa o seu principal recurso de aprendizagem;

Em segundo lugar a aprendizagem é coincidente com o processo vital. Enquanto ser inacabado, o Homem está condenado a aprender, o que corresponde a um processo de hominização e é tão natural como respirar;

Em terceiro lugar, a aprendizagem é um processo difuso, frequentemente não intencional, que se inscreve numa dinâmica larga e multiforme de socialização. Aprender ocorre então em todos os contextos que, na sua maioria, não são escolares. Aprender passa a significar a capacidade de cada sujeito se apropriar de uma oportunidade de aprender. Trata-se de "saisir l'occasion", segundo as palavras de Daniel Hameline (2002).

É tendo como referência este novo paradigma que pode ser compreendido o pleno alcance da seguinte afirmação, chave no pensamento de Ivan Illich: "A escola é uma instituição fundada sobre o axioma de que a educação é o resultado de um ensino (…) a despeito das provas esmagadoras em sentido contrário". Referindo-se à situação vivida nos anos setenta, em termos globais "metade dos seres humanos nunca entrou numa escola" o que não os impediu de aprender. O que aconteceu então?

> É depois de sair da escola ou fora dela, que toda a gente aprende a viver, aprende a falar, a pensar, a amar, a sentir, a brincar, a blasfemar, a desembaraçar-se, a trabalhar. As crianças que são confiadas noite e dia a mestres não constituem uma exceção à regra: eles aprendem também a maior parte do seu saber fora do sistema educativo para eles criado (Illich, 2003, O.C. v1, p.245).

Inspirando-se no que podemos observar nas crianças, Illich identifica diferentes fontes de aprendizagem encontradas fora do estabelecimento escolar: a amizade e o amor, leituras e programas de televisão ou experiências pessoais relevantes como passar pelos ritos de iniciação que permitem entrar num grupo de jovens, a vivência num hospital, numa empresa, num escritório. O que se torna então necessário e importante é estabelecer novas relações entre o homem e aquilo que o rodeia: "Podermos dar a quem quer aprender novos meios para entrar em contacto com o mundo à sua volta, em vez de continuar dependente dos canais de distribuição tradicionais dos programas de ensino" (Illich, 2003, O.C. v1, p. 298).

Em síntese, a ideia central, nova, afirmada por Ivan Illich é a possibilidade de aprender sem ser ensinado e o reconhecimento de que esse processo de aprendizagem é maioritário, mesmo em sociedades altamente escolarizadas. Esta afirmação vai a par com a convergência de Ivan Illich em relação à posterior "descoberta" pela Unesco (Conferência de Montréal, 1976) da centralidade da educação não formal.

Nesta perspetiva a aprendizagem é entendida como um processo apropriativo das oportunidades educativas vividas no quotidiano. Estas oportunidades definem-se pelos seus efeitos e não pelas suas intenções e são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelas pessoas.

Já depois da publicação de "Uma sociedade sem escola", os anos setenta do século XX viriam a ser marcados pela afirmação de um ideal e de um movimento de educação permanente, institucionalmente protagonizado pela Unesco, que no essencial, vai ao encontro das teses de Ivan Illich sobre a desescolarização. De facto, a afirmação do movimento de educação permanente, apesar das suas virtualidades e das suas raízes, em termos de educação popular, foi marcada por um efeito perverso principal que justifica o distanciamento crítico de Ivan Illich. De forma deliberada ou não, confundiu-se formação permanente com permanência da formação, daí resultando a extensão da forma escolar ao conjunto da existência das pessoas. Em vez de um processo de educação permanente, como havia sido anunciado, passámos a estar confrontados com o espectro da "perpetuitidade" da escola, transformando-se o planeta numa gigantesca sala de aula, como com perspicácia referiram Dauber e Verne (1977).

Educação e sociedade: problematizar o futuro

Do período que sucedeu aos 30 Anos Gloriosos herdámos uma herança pesada. A reconversão neoliberal do último quartel do milénio deu-nos um "crescimento" que trouxe consigo o desemprego estrutural de massas e a precariedade, a vulnerabilidade de massas, o aumento brutal das desigualdades, o aumento do sofrimento no trabalho, a transformação da pobreza em miséria, o desastre ambiental. As primeiras décadas do século XXI têm sido um tempo de crises sucessivas, sociais económicas e ambientais a que se veio juntar uma crise sanitária à escala global. A economia baseada no crescimento infinito entrou em colapso e tornou-se insustentável (Cunha, 2011), e o entusiasmo com o "desenvolvimentismo" dá lugar à triste sensatez daqueles que se tornaram "objetores de crescimento", como passou a identificar-se Isabelle Stengers (2009). De certo modo vivemos uma espécie de agonia do planeta Terra. Como bem sublinhou Soromenho Marques, no último meio século os problemas ambientais vieram somar-se, agravando-os, aos problemas já existentes:

> O planeta Terra sofreu a sua mais acelerada e qualitativa transformação em muitos milhões de anos, podendo a causa dessa metamorfose ser atribuída a uma única e singular causa: o incansável metabolismo da nossa espécie, transformando a complexa pluralidade da Natureza em homogénea simplicidade, isto é, em mercadorias consumíveis, energia, calor, lixo e entropia (Soromenho Marques, 2005).

Não é possível esquecer Ivan Illich, nem o modo como ele contribuiu para que o início do novo milénio tenha ficado marcado pelas teses que defendem um "decrescimento", aparentemente paradoxal que se situaria no horizonte de uma sociedade mais frugal e convivial.

Ganha corpo o questionamento do próprio sentido da vida humana, no quadro de um contexto em que parecem não existir limites morais ao alargamento da esfera do mercado. Vivemos numa sociedade em que quase tudo pode ser comprado ou vendido. Como escreveu o filósofo André Gorz, companheiro de causas de Ivan Illich, com a procriação comercial de embriões, a venda de órgãos e de seres humanos estamos em vias de vender "não apenas coisas e serviços que produzimos, mas aquilo mesmo que somos" (Gorz, 2013). Precisamos de nos interrogar se é numa sociedade deste tipo que queremos viver.

Numa sociedade à escala planetária que aposta na Robótica, na Inteligência Artificial, na Revolução Digital, no primado da Ciência e da Tecnologia, numa Economia do Conhecimento, é imperioso reequacionar, no nosso tempo, a centralidade e a glorificação do trabalho assalariado, bem como os meios e finalidades de uma educação humana que não poderá orientar-se exclusivamente para a produção de "recursos humanos" ao serviço do crescimento perpétuo.

Entre os futuros possíveis é incontornável reequacionar as ligações entre trabalho, educação e lazer que se impõem na perspetiva de "sair da sociedade salarial", como nos indicou André Gorz (1997). Numa situação em que o trabalho se torna raro, é necessário proceder à sua diminuição sistemática e repartir de forma equitativa as riquezas que conseguimos produzir. Numa sociedade liberta da atual racionalidade económica, o tempo de trabalho deixará de ser tempo social dominante. Na perspetiva de uma sociedade marcada pela multiatividade é preciso deslocar o eixo de gravidade da vida de todos, de forma a que a empresa e o trabalho assalariado apenas ocupem um lugar subordinado.

Ainda segundo André Gorz, numa sociedade liberta da lógica do valor, da produção para o lucro e do trabalho para sobreviver, trabalhador, trabalho e força de trabalho tendem a unificar-se nas pessoas que se produzem. E esta produção tem lugar, além dos sítios de trabalho, nas escolas, nos cafés, nos estádios, nas viagens, nos teatros, nos concertos, nos

jornais, nos livros, nos bairros, nos grupos de discussão, em síntese, "por todo o lado onde os indivíduos entram em relação e produzem o universo das relações sociais" (Gorz, 1997: 144).

Está em causa a capacidade de reformular o objetivo estratégico de aprender sempre, redirecionando-o para alargar o tempo disponível à livre determinação de cada um, de acordo com as suas inclinações pessoais e interpessoais. O objetivo máximo da educação deverá ser a promoção da autonomia humana, entendida como a capacidade de cuidar de si e de apropriar-se do tempo de "viver bem". São capacidades que não podem ser ensinadas, mas que terão de ser aprendidas.

No quadro da valorização de processos de aprendizagem estruturados a partir de uma atitude de inquirição, a educação permanente contrapõe a uma pedagogia centrada nas respostas, uma pedagogia centrada nas perguntas (Lengrand, 1977: 71). Aprender torna-se sinónimo de interrogar, aceitar a incerteza e o caráter provisório do conhecimento, saber lidar com a complexidade dos fenómenos que procura esclarecer. É nesta ordem de ideias que faz sentido afirmar que "a educação permanente é ao mesmo tempo a expressão, o instrumento e a condição de qualquer sociedade moderna virada resolutamente para o futuro e o progresso" (Lengrand, 1977: 70).

A educação permanente relativiza a importância da etapa escolar, mas não nega a sua importância. Ou seja, a escola é uma instituição onde prevalece o ensino. A importância do professor é central na medida em que existe uma assimetria de saberes e de poderes entre o professor e o aluno. Por outro lado, num processo de ensino tornam-se mais importantes procedimentos de sistematização da informação que justificam o recurso, a uma multiplicidade de métodos, entre os quais, a exposição por parte do professor que não deve ser diabolizada.

Assim, e em síntese, o futuro da escola aponta para uma progressiva afirmação a princípios, métodos e estratégias que a educação permanente tem vindo a propor e a praticar. Esta integração é já, parcialmente, uma realidade. A escola de hoje, marcada pela diversidade, é necessariamente muito diferente da escola de há cem ou cinquenta anos. Ela tem vindo a incorporar, parcialmente e em diferentes graus, muitos dos caminhos sugeridos pela "revolução educativa" dos ideólogos do aprender a ser.

Referências bibliográficas

Cailey, D. (1986). *Entretiens avec Ivan Illich*. Belarmin

Comissão Europeia (1995). *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. CE.

Cunha, T., org. (2011). *Ensaios pela democracia, justiça, dignidade e bem viver*. Afrontamento

Dauber, H. & **Verne**, E. (1977). *L´école à perpetuité*. Seuil.

Freire, P. (1975). *Cartas à Guiné-Bissau*. Paz e Terra.

Freire, P. (1977). *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Moraes.

Freire, P. (2001). *Educação e atualidade brasileira*. Cortez.

Freire, P. & **Faundez**, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra.

Freire, P. & **Macedo**, D. (1994). *Alfabetização. Leitura do mundo, leitura da palavra.* Paz e Terra.

Galeano, E. (2017). *As veias abertas da América Latina*. Antígona.

Gorz, A. (1997). *Misères du présent. Richesse du possible*. Editions Galilée.

Hameline, D. (2002). Le lieu des choses et le temps des mots: apprendre la présence et l'absence. In: *Vários*. *Espaços de educação. Tempos de formaçã*o. Fundação Calouste Gulbenkian.

Illich, I. (2003). O. C. V1. Fayard

Illich, I. (2005). O. C. V2. Fayard

Jappe, A. (2013). *As aventuras da mercadoria. Para uma nova crítica do valor*. Antígona.

Lengrand, P. (1976). *O homem do futuro*. Moraes Editores.

Lengrand, P. (1977). Le manifeste de l'éducation permanente: l'homme de la réponse et l'homme de la question. In: Pineau, Gaston (Org.) Éducation ou aliénation permanente permanente? Repères mythiques et politiques. (pp. 64-74). Dunod.

Nóvoa, A. (1994). *História da educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Ó, J. Ramos (2017). *Seminário de investigação e orientação, a escrita científica e a formação avançada.* Instituto de Educação.

Ó, J. Ramos (2003). *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Educa.

Paiva, V. (2000). *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Graal.

Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excelence scolaire*. Droz.

Rist, G. (1996). *Le développement: histoire d'une croyance occidentale*. Presse de Sciences Po.

Soromenho-Marques, V. (2020). "Outro Planeta Terra: Da Exuberância à Agonia", Jornal de Letras, 23 de setembro de 2020.

Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient.* La Découverte.

Vincent, G., Dir. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Presses Universitaires de Lyon.

Professores e Outros Profissionais da Educação

7 Professoras e professores portugueses 2021 – "que caminho tão longo"

Amélia Lopes[1]

Introdução

Refletir, hoje e em Portugal, sobre a profissão docente convoca os desafios atuais, mas também reclama a tomada de consciência do caminho percorrido.

Portugal fez um percurso importante no reconhecimento do papel dos professores (e de todos os professores, qualquer que seja o nível de ensino) na sociedade e no desenvolvimento social e económico, o que pode ser afirmado tanto pelo que se fez (mesmo não sendo o ideal) como pelo estado de que partimos.

Em 1974, os professores eram um corpo profissional muito desvalorizado. Não existia rede pública de educação de infância e os professores (as professoras) do então chamado ensino primário tinham no início da carreira ordenados equiparados a "auxiliar de oficinas" (Melo, 1990, *in* Alves-Pinto, 2008: 141). O outro lado da moeda era um analfabetismo que rondava os 20% (mais elevado nas mulheres) e um acesso ao ensino secundário da época de cerca de apenas um terço dos que terminavam a então escolaridade obrigatória. A formação de professores era quase inexistente, à exceção da formação de professores do ensino primário que, como digo noutro lugar, era "moralmente saturada" (Lopes, 1999, 2001).

Se recordo este "estado a que chegámos" com 48 anos de ditadura é para poder explicitar melhor a intenção de que parto ao escrever este texto: a defesa de uma profissão docente qualificada e reconhecida, como condição incontornável da qualidade do ensino e da educação. Anos de experiência e investigação em Portugal e no mundo permitem alertar para

[1] Professora e investigadora – CIIE/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

a urgente configuração da docência como profissão. Num artigo em que tenta identificar as características dos sistemas de formação de países em que os estudantes têm resultados de qualidade reconhecida, Linda Darling-Hammond (2017) expõe que neles o ideal da docência como profissão é forte e socialmente acarinhado.

As exigências das sociedades do conhecimento e as novas condições de/da vida deixam claro que a docência não é mais uma ocupação nem para pessoas "bondosas" e com expectativas de vida medianas, nem para os que consideram o seu exercício um suplemento de outras atividades que exercem. Ensinar e formar exige uma profissão efetiva. Quando digo profissão efetiva refiro-me às condições de acesso e de exercício e a deveres e direitos classicamente associadas a profissões especialmente valorizadas incluindo o fortalecimento das componentes autorreguladas do exercício profissional, sobretudo no que concerne a decisões-chave sobre o currículo e a pedagogia.

Se não existissem já provas de como temos razões para valorizar os nossos professores – nomeadamente, a qualidade da formação dos nossos jovens – a pandemia veio mostrar a todos e de forma clara que assim deve ser. Com efeito, ela mostrou um corpo docente extraordinariamente dedicado ao cerne da sua atividade – os alunos. A propósito, as palavras do atual Ministro da Educação, na altura Secretário de Estado, no *Estado da Educação 2020* (CNE, 2021), merecem ser aqui lembradas:

> O sistema educativo português não paralisou e pude testemunhar, com um sentimento de agradecimento e orgulho, uma mobilização extraordinária de todos. Em primeiro lugar, é de destacar o papel dos professores e das direções das escolas. Ninguém parou ou desligou. Os alunos, que várias vezes tivemos o cuidado de auscultar, sentiram-se amplamente apoiados pelos professores, que não apenas se reinventaram para continuar a ensinar, mas puseram de lado as suas próprias angústias para serem fonte de apoio emocional aos alunos, ajudando-os a criar laços durante o isolamento. (Costa, 2021: 172)

Num esforço de rememoração e síntese que me parece necessário no momento, como um balanço antes do salto, nas secções seguintes, abordarei percursos da profissão docente em Portugal após o 25 de abril de 1974. Começarei por sintetizar, de forma panorâmica, o caminho realizado e, numa segunda parte, serão focalizados os seguintes temas-chave, tendo em conta quer o percurso já feito, quer o percurso a fazer-se:

- Políticas de carreira, envelhecimento e falta de professores;
- Formação inicial e formadores de professores;
- Formação contínua e mobilização das escolas.

Termino refletindo sobre alguns aspetos de uma profissionalidade docente no séc. XXI. Ao longo do texto são usadas algumas vinhetas de entrevistas recolhidas no âmbito do Projeto *50 anos de docência:* fatores de mudança e diálogos intergeracionais (Projeto FYT-ID – PTDC/CEDEDG/1039/2021).

1. Os professores em Portugal: um caminho

> *Fiquei colocada [em 1976] no concelho de X, numa escola isolada, no meio do campo. Só a escola… Não estava habituada […]. Aqui, [na região], são pequenos lugares, a escola está inserida no aglomerado populacional – lá, estava no meio dos sobreiros. […] E, numa casinha próxima, perguntámos onde é que os professores ficavam e a senhora disse: "Os professores dormem na escola" – "Na escola!?" – "Sim, sim. Dormem ali na sala de entrada […]". [Depois] consegui uma senhora, a um quilómetro da escola, que me arranjou um quarto. Entretanto, tinha de passar por um ribeiro para ir para a escola. E eu disse: "E então quando isto tiver mais água, como é que isto se atravessa? E a senhora disse: "Costuma ser com um burro. Há aí um senhor que tem um burro".* Professora Inês (1º CEB)

Nesta primeira parte, pretende-se tornar presentes algumas medidas de política educativa tomadas ao longo dos últimos 48 anos e dar conta, sempre que possível, do seu impacto na vida dos professores. Faço-o em duas etapas – até 2000 e depois de 2000. Considero que a primeira etapa, independentemente das muitas subfases que possa integrar, está associada a um profissionalismo a que chamo "endógeno e rudimentar"; esta etapa tem na década de 1990, em termos de vida nas escolas, o seu apogeu e começa a perder forma com a emergência mais forte das tendências

neoliberais no início do milénio. A segunda etapa, também independentemente das subfases que nela se possam encontrar, caracteriza-se por um "profissionalismo exógeno e restrito" e desenvolve-se sobretudo no novo milénio.

1.1. Os professores portugueses no último quartel do séc. XX: um profissionalismo endógeno, mas rudimentar

Os primeiros anos que se seguiram ao 25 de abril são de mudanças rápidas. Ana Benavente (1990) dizia que Portugal fez em anos o que outros países fizeram em décadas. O pagamento das férias e o aumento dos salários dos professores foram das primeiras medidas com impacto real, sobretudo nos professores do então designado ensino primário (Alves-Pinto, 2008).

Nas escolas secundárias a mobilização foi intensa e traduziu-se na gestão democrática, uma das primeiras decisões de política educativa após o 25 de abril de 1974 (Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro). No ensino primário, para além da clara melhoria das condições de trabalho (cf. Benavente, 1990), a maior mobilização foi visível nas Escolas do Magistério. Para Manuel Matos (1978: 41) tratava-se de oferecer aos "futuros professores um apetrechamento científico minimamente compatível com a sua dignidade docente". Os sindicatos dos professores surgem também logo após o "dia primeiro" e sedimentam-se ao longo da década de 1980 (SPN, 2012). Entretanto, a educação de infância, retirada do sistema público de ensino durante o Estado Novo, retoma o seu caráter educativo e público, embora apenas para crianças a partir dos 3 anos (Cró & Pinho, 2012).

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) marca a década de 1980; nos últimos anos serão aprovados diversos diplomas legais no contexto da Reforma do Sistema com impacto na década seguinte. Os anos 1980 caracterizam-se também pela abertura das Escolas Superiores de Educação e sedimentação dos Centros Integrados de Formação de Professores, pela criação das Licenciaturas em Ciências da Educação e pelo alargamento dos Ramos Educacionais nas universidades clássicas dando origem à emergência de uma comunidade científica das ciências da educação, que culmina com a criação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE), em 1989. No mesmo ano é aprovada a lei orgânica do Instituto de Inovação Educacional, responsável pelo financiamento de muita investigação em educação e em ciências da educação durante a década de 1990. Durante a década de 1980 foi negociado o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente) que será promulgado a 28 de abril de 1990 (Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril).

A afluência ao ensino de muitos professores sem formação tinha levado à implementação da profissionalização em exercício dos professores (Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de dezembro), que será, cerca de meia década mais tarde, substituída pela profissionalização em serviço dos professores provisórios (Decreto-Lei nº 405/86, de 15 de dezembro), que ficará a cargo das universidades.

O estatuto da carreira docente, aprovado em 1990, definirá doravante as condições de ingresso e de exercício da docência. Nele prevê-se que o ingresso na profissão seja reservado aos que possuam desde o início habilitação académica e pedagógica de grau superior; a estruturação de um sistema de formação que permita a todos os professores uma qualificação de nível superior, científica e pedagogicamente adequada à sua atividade; que a carreira docente assente no direito à profissionalização e à estabilidade profissional; que as condições de trabalho devem permitir o exercício da docência como única atividade remunerada; a avaliação do trabalho e das competências para exercer a docência; segurança social e assistência na saúde (Silva, 2013).

Na década de 1990, muitas medidas tomadas na década anterior serão implementadas visando, na maioria, o desenvolvimento do país, a democratização da educação e a mobilização pedagógica dos professores e das escolas – destacam-se, pela ênfase que lhes é dada no discurso dos professores, a área escola (Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto), o projeto educativo de escola (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro) e o sistema de formação contínua de professores. A década será também de extrema importância no desenvolvimento da investigação científica em educação (e não só) e na qualificação dos professores, quer através de projetos financiados em que participaram, quer de doutoramentos ou mestrados em educação ou ciências da educação terminados. São vários os professores que procuram qualificação pós-graduada e têm equiparação a bolseiro para o efeito.

Fruto dos desenvolvimentos desta década, em 2001, é aprovado o "Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário" (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto), documento ainda hoje em vigor, embora esquecido, expressivo dos movimentos que, embora por vezes com origem externa, deram suporte a uma mobilização endógena dos professores para o fortalecimento do seu profissionalismo: centrado na elevada qualificação; na criação curricular; em lideranças democráticas e inspiradoras; na iniciativa individual e coletiva; no projeto educativo; na formação integral, emocional e cognitivamente exigente, dos alunos; e na relação nutriente e pertinente com as comunidades.

[…] durante esses 24 anos, ainda tive duas gerações [de alunos]. Eu gostava muito de trabalhar fora da escola, trabalhava muito o exterior, aproveitava muito as coisas que se faziam: íamos, por exemplo, ver as senhoras que coziam o pão, íamos – por exemplo, se houvesse uma casa em construção, íamos acompanhando a construção da casa, tirávamos fotografias…eu gostava muito de trabalhar fora da escola. Íamos ao ribeiro ver os girinos, as rãs, os peixes…íamos ver o trigo, a sementeira, íamos acompanhando…pronto, muitas experiências.... Registávamos as coisas…e eles aprendiam muito a partir de experiências deles. […] Tinha a sala dividida por espaços, porque trabalhar com 4 anos de escolaridade é difícil. Mas depois torna-se fácil, se a pessoa dividir a sala em espaços onde eles possam ter autonomia para se dirigirem aos espaços, para trabalhar. […] Gostavam imenso e aprendiam muito bem.
[…] E depois os miúdos […] tinham bons resultados, porque depois vinham aqui para o ciclo e, às vezes, [ouvia dizer]: "As professoras dizem que os meninos da 7 estão sempre muito bem preparados". Professora Inês (1º CEB)

Desenvolvemos uma experiência na escola, muito rica, com o envolvimento de muitos professores, que é uma experiência […] de Área-Escola, que é uma experiência interdisciplinar […] com o apoio da Junta de Freguesia. […] Nós resolvemos fazer uma semana cultural, que era o tempo das semanas culturais […] isto vem da escola cultural. Fui eu que lhe dei o título: "Onde se fala e pensa português", que era fazer um estudo sobre as regiões do mundo onde se falava português e onde se pensava, portanto, onde tinha havido influência dos portugueses. […] Aquilo tomou uma dimensão de mexer mesmo com as aulas e de fazer as abordagens nas aulas ao encontro disso, isto é, quando chegássemos a junho, já havia um trabalho feito, realmente, nas aulas, em todas as disciplinas – portanto, todas as disciplinas tinham projetos e adaptação de currículos em função daquilo que nós queríamos apresentar. […] [No final do ano] fizemos, durante uma semana, espetáculos de manhã e à tarde para os alunos. Dos alunos para os alunos, portanto, todas as turmas tinham coisas para apresentar. Nessa altura, a Junta cedeu-nos o auditório, que ainda levava umas 300 e tal pessoas, o que era bom. Portanto, fizemos esses espetáculos para os alunos, uma exposição – porque os átrios da Junta são muito grandes – havia uma exposição de trabalhos, mas trabalhos com riquezas enormes, coisas muito boas, feitas pelas turmas todas. Portanto, toda a gente participava nisso, houve um envolvimento enorme dos professores, portanto, os professores todos participavam. […] E, à noite, havia todos os dias espetáculos para a população, portanto, os pais vinham à noite. Espetáculos bons. […] E havia sempre ao fim da tarde, às 18h, debates. Professor Rui (3º CEB e Secundário)

1.2 Os professores portugueses nas primeiras duas décadas do séc. XXI: um profissionalismo exógeno e restrito

O discurso sobre a reforma educativa, no pensamento de Teodoro (1995: 57) oscilou entre "o poder económico da educação" e "a construção de uma escola de valores e de projeto". Com a adesão à Comunidade Económica Europeia e a globalização, a política educativa do país, a partir de década de 1990, é cada vez mais influenciada pelas políticas internacionais, muitas vezes regidas por razões apenas económicas e de mercado, e algumas decisões abrem caminho ao apoio ao ensino privado e à participação privada na escola pública (Stoer, 1994; Teodoro, 1995).

Na primeira década do milénio, a crise económica, mas também uma visão autoritária (*top down)* da decisão de política educativa, assim como a ênfase no discurso do meritocracia, abriram mais claramente portas às perspetivas neoliberais dando origem ao que a nível internacional é hoje chamado "neoprofissionalismo", caracterizado por investir no "comprometimento subjetivo dos professores com o desenvolvimento nacional" através da ênfase nos resultados escolares dos alunos (Chiang & Trezise, 2021: 116).

O cruzamento entre as perspetivas neoliberais que alimentam as decisões, a crise económica e a intervenção da *troika* deu origem a uma grande crise na docência que se traduziu num imenso desencanto e desmotivação que ainda não foi ultrapassado (cf. Mouraz, Lopes & Morgado, 2021; Alves, 2021). Em Portugal, como noutros países, a introdução de mudanças nos quotidianos escolares centrados em dimensões visíveis do desempenho – sem suficiente negociação, localização ou contextualização – e o discurso político criador de desconfiança no conhecimento contextual dos professores (Wahlstrom & Nordin, 2022) geram uma nova "vida psíquica" do professor em que o "ser da governação" e o "ser do professor" coinc*idem*; os professores continuam em atividade, mas com uma identidade que lhes é exterior e, portanto, desencantados e desmotivados (Stanley & Stronach, 2013).

Foram diversas as decisões de política educativa em Portugal em relação aos professores, na primeira década do milénio, que se enquadram nesta leitura. Destacam-se alterações ao Estatuto da Carreira, incluindo a avaliação do desempenho e o tempo de presença na escola, entre outros. Em simultâneo, as carreiras docentes eram congeladas, o que aconteceu entre 2005 e 2017, com interrupção em 2008, 2009 e 2010.

O que caracteriza o "neoprofissionalismo", como já avançamos, é o facto de, a todos os níveis dos subsistemas da educação e da formação, os resultados escolares dos alunos serem *a* medida de qualidade. Tal como no período da normalização os professores foram culpados pelos "excessos da revolução" – Stoer chama-lhe discurso "culpabilizador-dos-professores-pelos-excessos-da-revolução" (1985: 74) – com o intuito de lhes retirar a detenção

de um profissionalismo centrado no seu saber profissional (Stoer, 1985), também agora os professores são "culpados" pelos (baixos) resultados escolares dos alunos. Este "apontar do dedo" retira aos professores reputação e evita a identificação de outros fatores.

Se interessa atacar os professores e ganhar consentimento, o que não acontece só em Portugal, é também porque conceções diferentes de educação se encontram em jogo, como se verá na década seguinte.

Na primeira parte da segunda década do milénio são tomadas decisões políticas que interferem diretamente na profissionalidade e no trabalho pedagógico dos professores; entre estas medidas, conta-se a introdução dos exames no 4º e 6º anos e do exame Cambridge de Inglês no 9º ano, assim como alterações na definição das metas de aprendizagem, para além de toda uma mudança de terminologia. Foram também introduzidas modificações no acesso à formação inicial e ensaiou-se a existência de uma prova de acesso à profissão.

Entretanto, neste período, o Estado vai gastar menos 1,73 mil milhões de euros em educação do que em 2010, ou seja, menos 23,9% (Viana, Barbosa Ribeiro e Silva, Revista 2, Jornal Público, 13 de setembro de 2015) – o sistema tem menos escolas, menos professores, menos alunos, mas ainda assim os cortes foram elevados, pondo em risco a qualidade da educação e aumentando o trabalho burocrático dos professores cujas carreiras estão, como já referido, congeladas.

Ao longo da segunda metade da década, a carreira foi descongelada, mas não foram até ao momento repostos os vencimentos na totalidade. De forma não surpreendente, tendo em conta o quadro que acabamos de traçar, a terceira década do milénio inicia-se com um grito de alarme sobre a falta de professores. O relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE) relativo a 2019 (CNE, 2020) alertava para a falta de professores, para a diminuição de estudantes em cursos de formação inicial e para o facto de mais de metade dos professores em exercício terem mais de 50 anos. O mesmo relatório sublinhava que apenas 9,1% dos docentes considera a sua profissão valorizada (sendo a média dos países que participaram no TALIS 2018 de 32,4%). O "Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030" conclui que, nos próximos 10 anos, serão necessários mais de 35 000 professores, cerca de 3500 em média por ano (Nunes et al., 2021).

2. Percursos da profissão e da formação

Da leitura das visões panorâmicas anteriores irei reter fundamentalmente duas ideias: a urgência em criar formas de vida escolares e de formação que vão ao encontro das motivações e consequente desenvolvimento profissional dos professores de forma a assegurar um ensino de qualidade e o sentimento de realização dos professores; a necessidade de apostar sem filtros no profissionalismo docente como algo que diz respeito aos professores que são especialmente formados para tal, embora, inevitavelmente (por razões de profissionalismo) em diálogo com os decisores políticos e outros parceiros do campo escolar. É tendo em conta estas preocupações que prosseguimos para as secções seguintes.

2.1. Políticas de carreira, envelhecimento e falta de professores

Como já foi dito, o 25 de Abril (que há 48 anos terminou com 48 anos de ditadura) encontrou um corpo docente desvalorizado, em geral pouco qualificado e muito mal remunerado, sendo a subida de salários uma das primeiras medidas tomadas após essa data com o objetivo de avançar na dignificação da profissão. Embora não seja fácil separar as decisões sobre os professores das decisões sobre o sistema educativo em geral (nomeadamente quando se trata do seu conhecimento profissional, ou seja, quando se trata da educação de crianças e jovens – decisões curriculares e de organização pedagógica, sobretudo), não é errado dizermos que poucas vezes os professores viram a sua situação profissional melhorada por decisões intencionais e coerentes de política educativa.

Sobre os professores tem persistido, aparentemente, a ideia de que podem ensinar bem de qualquer maneira, basta tomar decisões políticas, e de que, sem reagir, podem implementar decisões profissionais aprovadas por outros. Este descuido com os professores terá, como vimos, consequências muito negativas, nomeadamente na perda de atratividade da profissão – em 2021 apenas 1,6% dos professores tinham menos de 30 anos.

A perda de atração da profissão docente ou o seu abandono logo nos primeiros anos e a correlativa falta de professores, já no presente e no futuro próximo, são problemas identificados também noutros países do mundo. São diversas as causas apontadas, entre as quais se encontram, por ordem de intensidade de referências na literatura, o pouco prestígio social da profissão e os salários baixos (Galvez, 2020), as condições de trabalho (Lima & Masson, 2020), as autoperceções de (in)competência tendo em conta as representações sobre o trabalho (Nesje et al., 2018), o aumento da dificuldade em aceder aos cursos de formação inicial e a sua exigência por comparação com o passado (Mankki,

2016), e as próprias experiências dos potenciais candidatos enquanto alunos na escola observando a vida dos seus professores (Périer, 2016).

A verdade é que os fatores são muito semelhantes em países muito diferentes, o que leva a pensar que o que se passa se relaciona também com uma mudança social alargada – fruto da transformação do mundo do trabalho – que reclama uma transformação profunda da profissão docente e sobretudo da relação da sociedade com ela.

No caso português, a perda de atratividade pelas razões já apontadas, a efetiva ausência de vagas para certos níveis de ensino durante a primeira década do milénio e o aumento da idade da reforma traduziram-se na elevação substancial da idade média do corpo docente em atividade. A profissão é hoje assegurada em grande medida por quem, no início do milénio, estava na carreira com 20, 30 ou 40 anos, e que, portanto, hoje tem 40, 50 ou 60 anos. A extensão da idade da reforma (que aumentou cerca de 10 anos) criou, entretanto, uma população docente que nunca existira antes e que, por isso, não é contemplada nos estudos dos ciclos de vida dos professores, nos quais os professores veteranos se apresentam com 20 ou 30 anos de serviço, mas não mais que isso (Morgado et al., 2021).

Com efeito, a extensão da idade da reforma cria uma nova fase na carreira docente (Thomas, Dotta & Lopes, 2022) com características próprias e com variantes em função do nível de ensino (por exemplo, educação de infância ou ensino secundário) e das disciplinas em causa (por exemplo, educação física ou matemática) (Alves & Lopes, 2016; Alves, Lopes & Pereira, 2020). Duas posturas distintas se identificam entre os professores mais velhos no que diz respeito à relação com o trabalho: querer continuar (dar aulas é como um "elixir da juventude"), mas com condições (condições de trabalho, que se tornam ainda mais imperiosas); querer vir embora por dificuldades físicas e medo de perder a reputação devido a perda de capacidades (audição, visão, memória) (Alves, 2016). É muito referida também uma outra vivência do tempo, que se percebe mais curto e se vive mais lento – dias de maior velocidade geram outros tantos de extremo cansaço (Alves, 2021).

2.2. Formação inicial e formadores de professores

Em Nóvoa (1987), e na linha da teoria das profissões, o processo de profissionalização da atividade docente inclui licença para ensinar (certificação), o exercício da atividade em exclusividade, a formação inicial de nível superior e a existência de associações profissionais. Mesmo com as nuances entretanto introduzidas no debate no âmbito da teoria das profissões, estas são efetivamente dimensões imprescindíveis à definição de uma profissão como profissão, que, sempre que dispensadas, diminuem o cariz profissional da atividade. A formação é uma das áreas em que mais se investiu nos professores, por comparação com o que aconteceu com as condições do exercício profissional, em que as decisões muitas vezes não tiveram em conta os efeitos que suscitariam no quotidiano dos professores (o que é de todo importante, pois não se trata de um quotidiano qualquer).

Se a escola de massas, que se torna evidente ao longo das décadas de 1980 e de 1990, levou ao ensino estudantes universitários sem habilitação, ao longo dessas décadas realizaram-se iniciativas (profissionalização em exercício e depois profissionalização em serviço) com o intuito de profissionalizar todos os professores (Lopes, 2008).

Simultaneamente, para os diferentes níveis de ensino, a formação inicial impunha-se como certificação para o exercício da docência: no caso do 1º ciclo e da educação de infância, primeiro nas Escolas do Magistério e depois nas Escolas Superiores de Educação ou nos Centros Integrados de Formação de Professores nas universidades novas; no caso dos outros níveis de ensino, nas universidades novas, mas também nas universidades clássicas, onde os ramos educacionais foram aprofundados (quando já existiam) ou criados.

O grau do diploma que permite aceder à docência passou, na década de 1990, a ser o de licenciatura para todos os níveis de ensino. Nesta década e em parte da primeira do milénio, diversos professores usufruíram de equiparação a bolseiro ou de licença sabática para realizarem estudos de mestrado e doutoramento.

A proliferação de cursos de formação inicial levou à necessidade da sua regulação. Em 1998 foi criado o Instituto Nacional de Avaliação da Formação de Professores, presidido pelo Professor Bártolo Paiva Campos. Esta preocupação com a qualidade da formação manteve-se com a criação da Agência Nacional de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior e com a negociação da adaptação dos cursos ao processo de Bolonha.

Foram diversas as formas tomadas pela formação inicial de professores na Europa e no mundo nos últimos anos, ao nível da concetualização e da implementação. A construção do conhecimento prático tem assumido centralidade, pois o conhecimento profissional dos professores só se efetiva em prática. Mas esta clarividência em relação à ideia de que não há conhecimento profissional docente que não seja conscientemente transformado e construído na prática quer dizer exatamente que a sua qualidade necessita de todos os outros conhecimentos (Tardif, Lessard & Gauthier, 2000). A prática

é “o núcleo vital […] no qual os professores substituem a sua relação externa com o conhecimento por uma relação interna com a sua própria prática” (Tardif, 2002: 54).

O pensamento e a investigação sobre a formação inicial investem esta construção em prática e o desenvolvimento pessoal que lhe está associado, pois implicam um tipo particular de relação de si a si e com os outros (alunos ou colegas). Uma das principais tendências dessa investigação questiona todas as formações curriculares baseadas no ciclo “teoria primeiro e depois a prática” (Korthagen, Loughran & Russel, 2013). Colocar a prática no centro da formação inicial implica aumentar o tempo de trabalho no terreno (de prática supervisionada), mas também as metodologias ativas e relevantes para o campo profissional, tais como a análise de casos e de práticas. Diversas possibilidades existem de articular em diferentes momentos aspetos mais teóricos ou mais práticos como podemos ver no modelo profissional (Ramalho, Nunez & Gauthier, 2004) ou no modelo realista (Korthagen, Loughran & Russel, 2013).

Aparentemente, o trajeto seguido pela formação inicial de professores em Portugal até ao novo milénio evoluiu positivamente neste sentido, valorizando o conhecimento pedagógico e a prática supervisionada (Lopes et al., 2007a e b; Leitão, 2010; Silva, 2009; 2011). Quer os professores quer os formadores de professores defendem a relevância da formação inicial para a prática como aspeto capital, dando especial ênfase às parcerias entre as instituições do ensino superior e as escolas e ao papel dos supervisores (Lopes, Pereira & Sousa, 2014). Interessa sublinhar que este foi também o tempo do grande crescimento do ensino superior em Portugal.

O Decreto Lei 43/2007, de 3 de fevereiro, que primeiro enquadrou a adaptação dos cursos de formação inicial ao processo de Bolonha, prevê o Mestrado como nível necessário para acesso à lecionação em todos os níveis de ensino. Trata-se de uma decisão importante – a de igualizar os níveis do diploma que permitem aceder à profissão para todos os níveis de ensino, incluindo a educação de infância. Embora sejam claras as preocupações em reconhecer a importância da dimensão prática da formação, no caso dos professores, mantiveram-se as perceções associadas à necessidade de maior articulação entre as universidades e as escolas, o fortalecimento da prática e o trabalho de supervisão. As reações dos formadores de professores à implementação do processo de Bolonha são de rejeição, de desencanto e de apreensão: de rejeição, associadas a uma crítica geral à deriva economicista do ensino superior, à opção bietápica na maioria dos casos e à semestralização que se generalizou nas IES; de desencanto e apreensão, na medida em que muitas expectativas teriam ficado apenas no papel, quer pela forma como foram postas em prática pelas lideranças, quer devido aos próprios formadores de professores – como no caso, do “trabalho autónomo” (Lopes, Pereira & Sousa, 2014).

Ao descrever os *curricula* da formação inicial de professores (entre outras variáveis importantes) de sistemas educativos de qualidade, Linda Darling-Hammond (2017) aponta-lhes as seguintes características:

- construção de capacidades de pensamento pedagógico para que o professor possa gerir o processo de ensino de forma diagnóstica, usando a investigação como base e conduzindo a investigação-ação;
- aquisição de conhecimentos aprofundados no domínio do desenvolvimento da criança e do adolescente, da aprendizagem e da pedagogia; o trabalho final envolve a investigação de um problema da prática de forma rigorosa;
- ênfase no ensino de alunos com dificuldades;
- realização do estágio em escolas especiais de formação de professores da responsabilidade das universidades;
- estas escolas são dirigidas por professores especialmente selecionados pelas suas competências e com a função de formar professores;
- estas escolas desenvolvem investigação em articulação com o departamento de formação de professores da universidade.

Como se pode verificar, há uma forte ênfase na articulação entre o trabalho das Instituições do Ensino Superior (IES) e as escolas, e entre os formadores das IES e das escolas. Acresce a importância dada ao pensar pedagogicamente, à investigação e ao saber ensinar aqueles que estão com dificuldades em aprender.

Francisca Caena (2014), estudando cursos de formação de professores de qualidade já adaptados a Bolonha, de diferentes IES europeias, identifica algumas zonas principais de tensão com que se debatem:

- entre requisitos académicos e profissionais dos cursos
- entre diferentes polos do perfil profissional dos professores
- entre ênfases no conhecimento, nos valores ou nas competências
- entre modos de articulação entre as IES e escolas
- entre culturas de colaboração e de isolamento
- entre avaliação formativa ou sumativa
- entre o perfil de formador que constrói identidades profissionais e o que desenvolve e avalia competências.

Na impossibilidade de tomar cada uma destas tensões para análise, irei centrar-me na última, uma vez que, de certo modo, congrega muitos dos aspetos das tensões anteriores.

A representação que os formadores de professores têm da sua atividade pode ter um impacto determinante na forma como atuam (Lopes & Pereira, 2012; Lopes, Boyd, Andrew & Pereira, 2014).

A identidade dos formadores de professores é um assunto abordado já há alguns anos tendo em conta a diversidade no acesso à função de formador, as diferentes posições ocupadas (professor de disciplina ou supervisor, por exemplo) e o seu papel determinante na configuração de um clima de formação profissional ou académico (Lopes & Pereira, 2012; Thomas Dotta & Lopes, no prelo). O projeto Formação inicial de profissionais de ajuda: o caso do ensino e da Enfermagem (PTDC/CPE-CED/113015/2009), pela comparação entre dois saberes, duas profissões e a sua formação inicial, permitiu dar melhor conta das características particulares dos climas de formação e dos formadores de professores. De destacar as seguintes conclusões:

- a formação de professores assenta num compromisso ténue com a profissão a formar em favor de um compromisso forte com a qualidade do profissional a formar; interessa melhorar o compromisso com a profissão como tal;
- a relevância da formação de professores para formar profissionais está dependente de climas de formação profissionais (em que as diferentes unidades curriculares são impregnadas por questões associadas à própria profissão), que interessa fortalecer, e da existência de identidades formadoras híbridas ou duais.

Neste caso, os formadores conjugam a dimensão académica da sua atividade (nomeadamente através do exercício de investigação em todas as suas componentes, incluindo publicação) com a dimensão da formação de profissionais da docência. A hibridez está presente quando o formador foi anteriormente professor; quando o formador exerce funções na formação que o aproximam da prática (por exemplo, sendo supervisor) ou quando os projetos institucionais têm forte identidade em relação ao campo profissional de que se ocupam (Lopes, 2014; Pereira, Lopes & Marta, 2015; Marta, Lopes, Pereira & Leite, 2014). São culturas de formação que integram as componentes pedagógica e científica da formação profissional num mesmo referencial e que desenvolvem uma comunicação sustentada e tendencialmente simétrica entre os formadores das IES e os formadores das escolas. Nóvoa (2007: 24) diz haver nestes casos uma profunda osmose entre a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores". O facto de se identificarem estas condições informa sobre como estas identidades podem ser promovidas. As políticas para o ensino superior estarão aqui em foco, pois é nas instituições do ensino superior que a formação de professores tem lugar.

2.3. Formação contínua e mobilização das escolas

A formação contínua de professores, mais propriamente as dinâmicas e processos decorrentes do Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, marcou profundamente a década de 1990, a que não será alheia a concomitante implantação do ensino e da investigação em ciências da educação em Portugal. Embora o sistema de formação contínua persista e venha a tentar renovar-se (cf. Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro, e Decreto-Lei nº 127/2015, de 7 de julho), o debate em torno da implantação do sistema de formação contínua de professores na década de 1990, e até meados da década seguinte, tem características particulares e, idealmente, fundadoras.

O nível de formação inicial dos professores portugueses na altura não era elevado. Mas se esta é a situação objetiva que os dados de avaliação permitem em grande medida confirmar, o movimento subjetivo e discursivo que acompanhou a implantação do sistema de formação contínua ia muito para além dela. Como afirmamos nas conclusões do livro *Formação contínua de professores – 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospetiva,* decorrente do projeto AEF *(Avaliação dos Efeitos da Formação Contínua,* financiado pelo ME e com suporte do CCPFCP):

> a formação contínua emerge associada ao discurso educativo centrado na escola (no estabelecimento, na instituição) como lugar e fronteira da transformação educacional. De uma visão psicopedagógica incipiente (que caracteriza as transformações educativas um pouco antes e um pouco depois da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, passa-se a uma visão sociológica e psicossociológica da mudança dos professores e das escolas, e, muito rapidamente, sob influência de perspectivas ecológicas e comunitárias (tão características dos primeiros projectos de intervenção educativa realizados em Portugal), à integração destas numa perspectiva territorial (local) e reticular, apostando-se numa visão da escola integrada no meio que lhe introduz os sentidos (orientações de acção) e lhe fornece recursos, humanos e materiais (Lopes et al., 2011: 172).

A partir de 2004, a formação contínua começa a desprender-se desta visão social, cultural e coletiva com que foi implementada. Tal como noutras áreas educativas na mesma época, a formação contínua torna-se mais restrita, dando preferência à formação nas áreas disciplinares, nas TIC e sobre Bibliotecas Escolares. Desenvolve-se uma ideia da formação centrada no fortalecimento académico dos professores, o que, sendo visto como positivo, é também considerado negativo por levar a pensar que essa formação científica do professor basta para melhorar a educação e o ensino.

No que diz respeito aos professores, conclui-se, em linha com outros estudos, que a formação resultou numa profissionalidade individual do professor mais forte, mas sem repercussões diretas nas suas práticas e nas escolas: "A competência adquirida […] refere-se sobretudo à actualização da formação inicial de carácter científico e pedagógico e o empoderamento ao desejo de intervir melhor em contexto escolar, sobretudo no trabalho lectivo" (Lopes, et al., 2011: 174). O impacto da formação nas práticas ou na escola é admitido pelos professores apenas em relação à formação em áreas mais instrumentais, como por exemplo as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Os níveis de ensino, as instituições de formação inicial, o sexo e a idade são variáveis importantes no que diz respeito ao impacto da formação nos professores, com maior evidência para o nível de ensino.

Entretanto, todos os professores valorizam o encontro com colegas – "olhar uns olhos que estão à mesma altura" – como um dos aspetos mais relevantes da formação. Conclui-se sobre a necessidade de desenvolver um sistema de formação com duas componentes complementares correspondentes às duas formas identitárias encontradas:

> uma mais destinada aos conteúdos do conhecimento (de conteúdo e pedagógico de conteúdo), e à aquisição de um saber fazer professoral (pedagógico) de base (gestão da aula, dos alunos) e independente dos contextos; outra centrada na gestão do desenvolvimento e realização profissionais em contexto, onde o pessoal e o colectivo se entrelaçam, sujeita a monitorização e estímulo, e que teria por tarefa sua mediar entre a formação livre de contexto e a sua inserção nos contextos práticos. (Lopes, et al., 2011: 176)

O relatório de investigação realça a ideia de que as escolas foram as grandes ausentes nesta fase do desenvolvimento do sistema de formação. Não porque as escolas tenham culpa, mas porque, por um lado, o sistema estava estruturado para que a formação fosse em grande parte uma questão apenas individual, e, por outro, porque era (é) ainda frágil uma visão coletiva da escola sobre si própria.

Ao descrever as características comuns a sistemas de formação de qualidade, Linda Darling-Hammond (2017) refere os seguintes, entre outros:

- estabelecer modelos de indução que apoiam os professores principiantes através de supervisão competente, do planeamento em colaboração e da redução do tempo de ensino;
- apoiar um forte desenvolvimento profissional de forma quotidiana, capacitando os professores para aprenderem uns com os outros;
- construir uma capacidade profissional alargada através de estratégias regionais e nacionais de partilha alargada de pesquisa e de boas práticas.

O primeiro destaque chama a atenção para a importância da elaboração e da implementação de programas de indução que são, mais uma vez, oportunidades de parceria entre as IES e as escolas. Desde há muito que existem pareceres por parte de associações profissionais, científicas e pedagógicas sobre a necessidade dos programas de indução, que nunca foram traduzidos em prática.

Os outros dois destaques sublinham a importância do quotidiano como fonte de desenvolvimento profissional, assim como a dimensão colaborativa (na escola) e coletiva (a nível regional e nacional) desse desenvolvimento, nomeadamente a partilha de investigação e de boas práticas.

Estes dois últimos aspetos sublinham a atividade docente como ação coletiva e o professor como autor reclamando uma formação de professores que abarque os seguintes três eixos: o da pessoa – representada por autoconhecimento e força do eu; o do profissional com outros em contexto – revertida na capacidade de agir coletivamente, fazendo uso de capacidades de comunicação; e o do agir socialmente elaborando narrativas e ações relevantes e pertinentes sobre a docência, com vista a fortalecer a profissão (Sachs, 2003).

3. Notas sobre uma profissionalidade docente no séc. XXI

À incerteza criada pela escassez e fragilidade dos recursos humanos com que se conta para a docência junta-se hoje o facto de estarmos perante uma profissão mais exigente, que se tem vindo a desenhar cada vez mais como uma profissão de investigação (do ponto de vista epistemológico), de ajuda (do ponto de vista ontológico) e comunicacional (do ponto de vista deontológico). Recorro mais uma vez a António Nóvoa (1987) para lembrar que o processo de profissionalização da atividade docente se realizou em torno de duas dimensões: a do conhecimento e das técnicas e a dos valores e das normas. Ao nível do conhecimento e das técnicas as transformações têm sido incomensuráveis. A velocidade a que são construídas novas possibilidades e pensadas novas soluções é imensa. A criatividade já não é apanágio de áreas tradicionalmente identificadas como artísticas – a criatividade é o modo padrão de conhecer e de se relacionar com o conhecimento (Ribeiro, 2018). Para além do conhecimento de conteúdo, o conhecimento pedagógico de conteúdo e

o conhecimento pedagógico veem as suas possibilidades alargadas pelos novos meios tecnológicos e as novas formas de relação e organização do trabalho pedagógico que o desvanecimento da forma tradicional em aula torna possíveis. Para aprenderem, os alunos contam tanto com a sala de aula tradicional (muitas vezes, importante e interessante) como com a sua subversão (sempre necessária). A qualidade do professor está nesta possibilidade de acomodar a sua ação às necessidades e objetivos do ensino e dos alunos, o que reclama indagação e, portanto, investigação (cf. Kowalczuk-Waledziak, Lopes & Menezes, 2022).

A sociedade tornou-se presente na escola através dos alunos, sendo possível "ver" a sociedade a fazer-se e como, através das crianças e dos jovens na escola; por isso, é também possível intervir individual e coletivamente na sociedade através da formação das crianças e dos jovens. A dimensão de ajuda diz respeito ao processo de ensino para favorecer a aprendizagem e o acesso a um "conhecimento poderoso" (Young, 2010), mas também à escuta das tristezas, inseguranças e indecisões – à disponibilidade (tempo) para reparar e observar, conversar, proteger e formar.

Entre o trabalho com os alunos, o trabalho com os outros na escola e o trabalho com a sociedade forma-se um triângulo que define uma profissionalidade que conjuga o conhecimento, a relação e a ação. Como o triângulo do cuidado em educação em creche (Brooker, 2010, Tadeu & Lopes, 2021), que define simultaneamente uma profissionalidade individual e um clima coletivo, este tripé chama a atenção para a necessidade de profissionalidades "alargadas" (Evans, 2002; Hoyle, 1974) e de climas escolares "expansivos" (Boyd, Harris & Murray, 2011).

Muitas das tarefas dos professores são extraordinariamente pesadas, porque o são em si mesmas (o que as crianças vivem sabe-se sobretudo na escola), mas também porque para um professor podem ser mais de cem as histórias para gerir. Para o trabalho didático e pedagógico, mas também para o acompanhamento dos estudantes e para a criação de climas educativos nutrientes, os professores necessitam do outro: os colegas, os líderes escolares, as autoridades locais e governamentais, entre outras parcerias. Crawley (2015) fala de um novo tipo de profissionalismo docente a que chama "conectado", não por causa das tecnologias (embora também), mas pelas redes relacionais densas em que a docência se tem doravante que exercer.

Esta visão "atualizada" da profissão docente demonstra-se exigente, mas também um desafio que vale a pena. Efetivamente, não é esta visão da profissão "baseada em virtudes" (Biesta, 2022) que repele potenciais candidatos a professor, mas sim a que identifica a profissão com trabalho burocrático e mal-estar (Alves, 2021).

> *[Depois] acabávamos por dedicar menos tempo aos alunos, que era o mais importante, e mais tempo à burocracia. E penso que isso ainda não se modificou, pelo que falo com os colegas. E a nossa questão é só os alunos. […] E foi a tal burocracia dos projetos, dos projetos, mas, depois, a maior parte das coisas não passava do papel e o que era importante era apresentar, era fazer no papel e era apresentar…não sei, também foi uma mudança que não beneficiou os alunos. Acho que estas mudanças não beneficiam os alunos. Não penso que nenhuma destas mudanças que se tenha dado beneficie tanto os alunos. Desde que as escolas tenham boas instalações, bibliotecas a que os miúdos possam ir…não sei, acho que os professores de hoje – eu falo com colegas – estão fartos da escola. Acho que está tudo muito farto da escola, porque passam muito tempo na escola a fazer papéis e têm muito menos tempo para os alunos. Toda a gente está a dizer: "Ai, nunca mais me reformo"; "Eu estou farto da escola" […]. É uma pena! Eu, que quis sempre ser professora, e que fui professora, e que gostei imenso de trabalhar, tenho pena que as pessoas sintam isto. Tenho, por acaso tenho. Tenho pena que as pessoas sintam que estão fartas e que querem sair da escola e que já não têm aquela alegria que nós tínhamos quando chegávamos à escola.* Professora Inês (1º ciclo)

Referências Bibliográficas

Alves, K. (2016). *Envelhecer na docência: percepções dos professores de diversos níveis de ensino.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. [Dissertação de Mestrado]

Alves, K. (2021). *Envelhecimento e docência: percepções de docentes da educação de infância e ensinos básico e secundário.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. [Tese de doutoramento]

Alves, K., **Lopes**, A., & **Pereira**, F. (2020). Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. *Série-Estudos: periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 25*(55), 279-301. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i0.1418

Alves, K. & **Lopes**, A. (2016). Professores e o envelhecimento: realidades e especificidades no contexto português. *Trabalho & Educação 25*(2), pp. 61-77.

Alves-Pinto, C. (2008). Socializações docentes e desafios da mudança da escola. *In* J. Ávila de Lima & H. Pereira (Org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 135-151). Legis Editora.

Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança.* Livros Horizonte.

Biesta, G. (2022). Becoming Educationally Wise: Towards a Virtue-Based Conception of Teaching and Teacher Education. *In* A-L Østern et al. (Eds.), *NAFOL Yearbook 2012 Teacher Education Research between National Identity and Global Trends* (pp.29-52). NAFOL.

Boyd, P., **Harri**, K.s & **Murray**, J. (2011). *Becoming a teacher educator: guidelines for induction*. ESCalate, HEA Subject Centre for Education, University of Bristol, Graduate School of Education (Second Edition).

Brooker, L. (2010). Constructing the triangle of care: Power and professionalism in practitioner/parent relationships. *British Journal of Educational Studies*, *58*(2), pp. 181-196.

Caena, F. (2014). Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education, 17*(1), pp. 106-122.

Chiang, T. H., & **Trezise**, D. (2021). How teacher competence functions as an institutionalised discourse in the epoch of globalisation. *Cambridge Journal of Education, 51*(1), pp. 105-125.

Conselho Nacional de Educação (2020). *Estado da Educação 2019*. Autor.

Conselho Nacional de Educação (2021). *Estado da Educação 2020*. Autor.

Costa, J. (2021). A gestão da pandemia no sistema educativo: impressões e lições aprendidas. *In* CNE, *Estado da Educação 2020* (pp. 170-173).

Crawley, J. (2015). Growing connections – the connected professional. *Research in Post-Compulsory Education*, *20*(4), pp. 476498.

Cró, M. L. & **Pinho**, A. (2012). Educação de infância em Portugal: perspectiva histórica. *Revista de Educação PUC-Campinas 17*(2), pp. 205-215.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education, 40*(3), pp. 291-309.

Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education, 28*(1), pp. 123-137.

Gálvez, I. E. (2020). Access to initial teacher training in Europe: Policies and research [Article]. *Revista Espanola de Educacion Comparada, 35, pp. 197-211.* https://doi.org/10.5944/REEC.35.2020.24192

Hoyle, E. (1974). Professionality, Professionalism and Control in Teaching. *London Education Review 3*(2): pp. 13-19.

Korthagen, F., **Loughran**, J. & **Russel**, T. (2013). Desenvolvimento dos princípios e as práticas fundamentais para os programas e as práticas da formação de professores. *In* Lopes, A. (Org.), *Formação inicial de professores e enfermeiros: Identidades e ambientes* (pp, 19-54). Mais Leituras.

Kowalczuk-Walędziak, M., **Lopes**, A. & **Menezes**, I. (2022). Postgraduate Research as a Vehicle for (Trans)forming Teachers' Professional Development: Opportunities and Challenges. *In* Menter, I. (Ed.) (2022). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3]

Leitão, A. (2010). Licenciatura em 1º CEB na ESEC: uma década a formar profissionais reflexivos, *Exedra*, 4, pp. 49-63.

Lima, M. F., & **Masson**, G. (2020). Atratividade no ingresso e permanência na carreira docente em redes municipais de educação. *Educação*, 45(1), e78/ 71-24. https://doi.org/10.5902/1984644438298

Lopes, A. & **Pereira**, F. (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which preservice teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education, 35(1)*, pp. 1738.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação – a construção de identidades profissionais docentes.* Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, A. (2008). Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma Política Pedagógica. *In* Ávila de Lima, J. & Pereira, H. (Org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 69-112). Legis Editora.

Lopes, A. (2014). A docência como prática: questões de identidade e formação. *In* Graça, A., Queirós, P. & Batista, P. (Eds.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em educação física* (pp. 270-287). Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.

Lopes, A., **Boyd**, P., **Andrew**, N., & **Pereira**, F. (2014). The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education, 68(2)*, pp. 167-183.

Lopes, A., **Mouraz**, A., **Ferreira**, E., **Pereira**, F., **Fernandes**, P., **Moreira**, J., **Lima**, L. & **Rodrigues**, L. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007 – contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva.* LivPSIC/ Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Lopes, A., **Pereira**, F. & **Sousa**, C. (2014). Internship and teacher education in Portugal in the new Millennium. *In* Mora, J. C. & Wood, K. *Practical knowledge in teacher education: approaches to teacher internship programmes* (pp. 7589). Routledge.

Lopes, A., **Pereira**, F., **Ferreira**, E., **Silva**, M. A. & **Sá**, M. J. (2007a). *Fazer da formação um projeto.* LIVPSIC.

Lopes, A., **Pereira**, F., **Sousa**, C., **Carolino**, A. & **Tormenta**, R. (2007b). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, pp. 139-56.

Mankki, V., & **Kyrö-Ämmälä**, O. (2021). Arduous admissions and a precarious profession: student teachers' pre-admission demotives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1978390

Marta, M., **Lopes**, A., **Pereira**, F., & **Leite**, M. M. (2014). A relevância profissional da formação de professores e enfermeiros no ensino superior: Uma análise a partir das identidades dos formadores. *Revista Lusófona de Educação,* 27, pp. 75-91.

Matos, M. (1978). Escolas do Magistério Primário – uma experiência apunhalada. *O Professor*, 6, pp. 37-42.

Melo, L. (1990). *Subsídios para o estudo das condições de exercício da profissão de professor no ensino primário: décadas de 70 e 80*. Comunicação ao Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica. CIFOP da Universidade do Minho.

Morgado, J. C., **Lencastre**, J. A., **Bento**, M., & **Freires**, T. (2021). Processos e práticas de integração da tecnologia em contextos educativos: o contributo dos professores "veteranos". In Mouraz, A., Lopes, A., Morgado, J. C. & Monteiro, A. (Orgs.), *Migrações digitais e inovação curricular. Sobre experiências de professores com mais de 50 anos* (pp. 33-54) Whitebooks.

Nesje, K., **Brandmo**, C., & **Berger**, J.-L. (2018). Motivation to Become a Teacher: a Norwegian Validation of the Factors Influencing Teaching Choice Scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(6), pp. 813-831. https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804

Nóvoa, A. (1987). *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècles).* Instituto Nacional de Investigação Científica, Vol. I.

Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp. 21-28). Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura).

Nunes, L. C., **Reis**, A.B., **Freitas** P., **Nunes** M. & **Gabriel**, J.M. (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. DGEEC.

Pereira, F., **Lopes**, A. & **Marta**, M. (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research, 57*(4), pp. 451-469.

Périer, P. (2016). Choosing a teacher career: Social and academic determinants and students' choice. *Orientation Scolaire et Professionnelle, 45(4), pp. 423-447.* https://doi.org/10.4000/osp.5259

Ramalho, B., **Nunez**, I. B. & **Gauthier**, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino*. Cortez Editora.

Ribeiro, A. (2018). *O mistério da criatividade: teorias e práticas criativas nas ciências e nas artes, na vida quotidiana e na educação.* Afrontamento.

Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Open University Press.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16(2), pp. 149-161.* DOI:10.1080/02680930116819

Silva, A. (2011). *Tornar-se professor. Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional. Estudo da formação de professores do 1º CEB.* Universidade do Minho. [Tese de doutoramento]

Silva, C. (2009). *Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores: um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores o 1º ciclo do ensino Básico.* Universidade de Aveiro. [Tese de doutoramento]

Silva, M. L. (2013). Os sindicatos de professores – SPGL e FENPROF – e a construção da profissão docente (1974-1990). In Duarte, R. S., Ricardo, M. M. & Silva M. L., *Percurso do associativismo e do sindicalismo docentes em Portugal 1890-1990.* Edições Universitárias Lusófonas.

SPN (2012). *SPN30 – 25 DE ABRIL: os sindicatos, a mobilização, a normalização*. SPN INFO52 (Separata).

Stanley, G. E., & **Stronach**, I. (2013). Raising and doubling 'standards' in professional discourse: a critical bid. *Journal of Education Policy, 28(3),* pp. 291-305.

Stoer, S. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 41, pp. 3-33.

Stoer, S. (1985). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais,* 3, pp. 6183.

Tadeu, B. & **Lopes**, A. (2022). Professionalism in Baby Rooms: Matches and Mismatches Between Parents and Professionals. *International Journal of Early Childhood*. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00314-1 1 3

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.

Tardif, M., **Lessard**, C. & **Gauthier**, C. (2000). *Formação de professores e contextos sociais – perspetivas internacionais.* RésEditora.

Teodoro, A. (1995). A Reforma Educativa ou a legitimidade do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade e Culturas,* 4, pp. 49-70.

Thomas Dotta, L. & **Lopes**, A. (in press). Identities of teacher educators in the context of the studies on teacher educators in higher education: a literature review. *Revista Colombiana de Educación.*

Thomas Dotta, L. & **Lopes**, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação, 34*(2), pp. 86-106.

Viana, C., **Barbosa Ribeiro**, G. & Silva, S. (2015, 13 de setembro). Como Crato mudou (quase) tudo o que podia mudar. *Revista 2, Jornal Público,* pp. 22-27.

Wahlstrom, N., & **Nordin**, A. Policy of suspiciousness -mobilization of educational reforms in Sweden. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education 43*(2), pp. 251-265. DOI: 10.1080/01596306.2020.1822294

Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo.* Porto Editora.

Legislação referida:

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro

Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de dezembro

Lei nº 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei nº 405/86, de 15 de dezembro

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto

8 A formação de educadores de infância e professores do 1º e 2º CEB: contributos para pensar um novo modelo

Cristina Mesquita[1]

Este texto constitui-se como uma reflexão em torno da formação de educadores de infância e dos professores do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico, cujo enquadramento legislativo assumiu uma nova configuração na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, e das condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência que foram definidas pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro e alteradas, pelo Decreto-Lei nº 79/2014, de 24 de Março. Estas alterações tiveram impacto no grau que confere habilitação para a docência, mas também na estrutura e modelo de formação.

A ideia que subjaz a estas alterações, orienta-se pelos pressupostos do Processo de Bolonha, pelos resultados dos alunos a nível nacional e as evidências científicas que emergiram relativamente ao impacto do educador/professor na aprendizagem das crianças/alunos (OECD, 2005). Entendia-se, que o país enfrentava um desafio relativamente à "qualificação dos Portugueses" o que exigia "um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores" (Decreto-Lei nº 43/2007). Volvidos mais de dez anos sobre estas alterações, importa refletir sobre alguns dos efeitos que este modelo tem tido na formação destes profissionais.

Apesar de considerar que há aspetos que merecem um maior aprofundamento empírico, existem já certos elementos que apontam algumas direções à investigação e sobre os quais gostaria de refletir.

[1] Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança

1. O modelo sequencial e lógica academizante: tensões entre a teoria e a prática

Ao longo dos últimos vinte anos foram produzidas muitas evidências relativas ao impacto que o processo de universitarização teve sobretudo na formação de educadores de infância e de professores do 1º CEB. Apesar de diversos autores terem evidenciado que este processo se traduziu numa lógica predominantemente académica que se expressou em manifestas dificuldades na valorização das especificidades profissionais, estes aspetos parecem não ter sido acautelados, aquando da construção do modelo sequencial (Formosinho, 2009a). Parece-me até, que a lógica academizante instituída no atual modelo, se traduz numa maior tensão entre teoria e prática, conformada num modelo de racionalidade técnica que é entendido pelos formandos como "o que se deve saber para o teste, mas que não serve nada para a profissão". Importaria, estudarmos as diferenças entre a forma como se desenvolvem as aprendizagens profissionais dos futuros professores e educadores, no âmbito das Licenciaturas em Educação Básica e dos Mestrados profissionalizantes. A minha perceção, fundada na experiência de formadora de professores e educadores de infância, que não pretende assumir-se como uma generalização, tem-me mostrado que ao nível da licenciatura os processos são mais académicos e muito divorciados da realidade profissional e nos mestrados profissionalizantes, muito mais situados numa lógica didatizante que privilegia a utilidade dos saberes práticos disciplinares, compartimentados e focados no que resulta para a aprendizagem das crianças/alunos.

Esta minha perceção, à qual regressarei mais tarde, coloca a tónica sobre as diferenças entre aquilo que Murray e Male (2005) referem como as diferenças entre "a primeira e a segunda ordem de ensino", que parece ter impacto nas investigações que se realizam e menos nas práticas dos formadores de educadores e professores.

Assumo a importância dos graus académicos que conferem habilitação para a docência, para todos os níveis de educação e ensino. A valorização do grau académico, ao nível do mestrado tem um significado social e simbólico de extrema importância, uma vez que reconhece a profissão docente, independentemente do nível de educação e ensino, como uma profissão complexa, para a qual é necessária uma base comum de conhecimento e que o conhecimento do conteúdo é um saber imprescindível a quem ensina. Não é a este nível que situo a minha reflexão, mas antes ao nível da relação entre o saber do conteúdo e a sua necessária articulação com os saberes profissionais.

A questão coloca-se ao nível da forma como se pode ajudar alguém, que está a aprender a ser professor ou educador, a traduzir o conhecimento sobre educação e ensino, naquilo que serão as suas práticas em contexto de sala de aula. Reconheço, contudo, que esta afirmação tem implicações na forma de conceber a aprendizagem da profissão, uma vez que esta linha, pode conduzir à simplificação do que é complexo no processo de ensino e aprendizagem, situando a aprendizagem da profissão ao nível do desenvolvimento de um conjunto de competências técnicas que "podem resultar em sala de aula", esvaziando o sentido, do para quê e porque é que as crianças/alunos devem aprender e a forma como poderão alcançar tal propósito.

Acredito que o modelo de formação deve ajudar os futuros educadores e professores a encontrar um sentido para a sua profissão, a olhar a sua ação com intencionalidade de forma a serem capazes de construir uma lógica de aprendizagem holística, que assuma a articulação curricular, a diversidade das crianças e a liberdade de aprender em companhia. Situo-me, assim, como muitos de nós, numa perspetiva que cruza uma linha de desenvolvimento de competências profissionais com uma visão humanista da formação de professores, por acreditar que um educador ou professor deve aprender sobre a profissão, mas ao mesmo tempo conhecer-se, identificando os seus quadros de referência, os seus valores e os seus preconceitos. Parece-me, todavia que a formação de educadores e professores que se organiza em torno da especificidade da educação de crianças, oferece pouco tempo para desconstruir aquilo que os estudantes de formação inicial pensam, são e experimentam nos contextos profissionais.

Todos reconhecemos que a aprendizagem da profissão reclama uma forte conexão entre a teoria e a prática, tanto ao nível da primeira como da segunda ordem de ensino, mas também entre a primeira e a segunda ordem de ensino.

No âmbito da primeira ordem de ensino, refiro-me ao necessário processo de desenvolvimento profissional dos educadores e professores que lhes permita ampliar os seus olhares sobre a pedagogia, procurando formas inovadoras de perspetivar a ação educativa, centrada nos saberes de conteúdo e didático, cuja investigação recente destaque como potenciadores da aprendizagem das crianças. No âmbito da segunda ordem de ensino, tenho em mente os saberes que

possuem os formadores de professores de todas as unidades curriculares, sobre a realidade profissional para a qual estão a formar. Há especificidades profissionais que devem ser consideradas, muitos dos professores que lecionam aos cursos de licenciatura em educação básica e aos mestrados de educação pré-escolar, 1º CEB, não tem conhecimento substantivo sobre a realidade profissional desses níveis de educação e ensino, o que dificulta, muitas vezes, a articulação entre o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento dos fins, propósitos e valores que fecundam a ação daquele nível educativo específico (Shulman, 1986).

Mas mais relevante, será a criação de estratégias que potenciem a articulação entre a primeira e a segunda ordem de ensino. António Nóvoa (2009) no artigo *Professores: Imagens do futuro presente* incitava a reflexão sobre aquilo que tem sido a consensualização discursiva, no seio dos formadores de professores, sobre os princípios e as medidas que são necessárias para garantir a aprendizagem docente e o seu desenvolvimento profissional. Oferecia algumas possibilidades para atingir tal propósito. Uma delas centra-se na necessidade de se envolverem mais os educadores e professores na formação inicial. Neste sentido, apela para a importância de se contruírem "comunidades de diálogo e de formação", se assim lhe posso chamar, entre as "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores". Esta parece-me uma medida urgente e importante. Mas importa refletir sobre ela.

Em muitas das escolas e jardins de infância, que acolhem os estudantes de formação inicial, continua a imperar uma 'identidade' construída como racionalidade legitimadora que desincentiva, em alguns casos a formulação, em outros casos o sucesso de pedagogias alternativas, mesmo quando se apropria retoricamente de algumas das suas contribuições (Formosinho, 2009b). Isto faz com que a aprendizagem que se realiza nos contextos, além de não ser significativa, pode até ser deseducativa, conforme salientou Dewey (1979).

Entendo, por isso, ser relevante encontrar um modelo de formação que valorize o papel das escolas e dos seus profissionais, na formação dos futuros professores. Várias experiências desenvolvidas neste âmbito mostraram que quando se valoriza o papel das escolas, os formadores de professores descobrem estratégias que lhes permitem conectar mais intensamente a prática e a teoria (Mesquita-Pires, 2012; Munby et al., 2001).

A possibilidade de articular a aprendizagem da profissão, a pedagogia e a mudança fazem emergir uma noção diferente de formação, uma formação colaborativa. Este modelo formativo poderá funcionar numa engrenagem que coloca de forma dinâmica a aprendizagem dos estudantes de formação inicial e o desenvolvimento profissional dos educadores e professores, bem como o dos formadores de professores, tem potencial para gerar diálogo entre os profissionais sobre as suas crenças, os seus saberes e as suas práticas, mas também a possibilidade de construírem pensamento crítico a partir de um quadro de referências que deverão analisar em comunidade. Refletirei, no ponto que segue sobre a importância dos contextos profissionais na Iniciação à Prática Profissional e na Prática de Ensino Supervisionada (PES).

2. A prática pedagógica e a PES, a substancialidade de formação dos contextos onde se integram os alunos

Neste ponto gostaria de me debruçar mais concretamente sobre a importância dos contextos de trabalho como ambientes de formação, já que a prática profissional, no quadro da formação inicial, deve ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação, que coloca em diálogo reflexivo, através de aprendizagens colaborativas, os alunos, os profissionais do terreno e os formadores, no sentido de se construírem saberes partilhados, através de um processo homológico que implica a substancialidade dos saberes dos práticos para que possam ensinar os futuros educadores e professores a educar e ensinar as crianças (Formosinho & Formosinho, 2012).

Como já muitos autores salientaram, a formação inicial e contínua são perspetivadas como dois momentos de um processo formativo integrado e holístico, numa lógica de desenvolvimento profissional e de aprendizagem ao longo da vida (Day, 2001). E isso implica que se entenda a prática numa dimensão mais alargada, focalizada na ação interacional, contextualizada, renovada em cada dia e sustentada em princípios éticos e humanizantes. Compreendo, assim, que a formação de professores deve ser entendida numa dimensão praxiológica, cuja ética das relações informe a ação humanizada em prol do *bem* dos profissionais, das crianças e das suas famílias. A formação centrada na práxis, onde a teoria e prática (ou a prática e teoria) dialogam num movimento que favorece a interpretação da experiência que, por sua vez, conduz a uma melhor compreensão da ação e a modos de agir intencionais, funda-se numa pedagogia transformadora (Freire, 1979). Uma pedagogia que ultrapassa a visão didática, tecnicista ou academicista da formação para se afirmar como praxiologia (Houssaye, 2004).

Compreender que na *práxis*, as narrativas experienciais e pessoais, os saberes científicos e pedagógicos se entrecruzam e se mostram nas ações, estimula a entendê-la como uma prática de interação marcada pela intencionalidade pedagógica e conformada por determinados valores. Neste jogo de triangulação constrói-se um saber único, de cariz multidimensional e natureza complexa, reflexo da *profissionalidade específica* dos educadores de infância e dos professores do 1º CEB, configurado pelas características particulares dos atores (as crianças), dos contextos de trabalho, dos processos e tarefas

desempenhadas (a ação com as crianças, com os pais e outros agentes comunitários) e pela abordagem holística (Oliveira-Formosinho, 2007).

Mas existe também uma diferença contextual entre as creches, os jardins de infância e as escolas do 1º CEB, que importa considerar, uma vez que o modelo de formação atual, conduz a uma formação dupla. Refiro-me aos mestrados que habilitam para dois níveis de educação e ensino. Tenho dúvidas que este seja o caminho certo e que não estejamos a forçar, com esta dupla formação, no caso da educação pré-escolar, uma antecipação dos processos de escolarização, numa lógica de "alunização das crianças", que vai no sentido contrário daquele que atualmente se defende para a educação nestas idades. Também a formação que liga o 1º CEB e o 2º CEB pode ser questionável, uma vez que os profissionais que resultam deste modelo, podem, se assumirem a sua atividade profissional no 1º CEB, mostrar mais disponibilidade nas áreas para as quais têm maior especificidade. Daqui, resulta ainda uma outra reflexão que se prende com a questão da monodocência coadjuvada e que poderia ser uma boa solução para a garantia dos conhecimentos específicos em cada área do saber no âmbito do 1º CEB, desde que o modelo fosse articulador, como se observa no Modelo da Escola da Ponte.

Entendo, ainda que o modelo de Supervisão da Prática Ensino, que naturalmente se funda num saber experiencial, deva considerar a qualidade das práticas que se desenvolvem no contexto. Acredito que a prática é substantiva para a aprendizagem dos futuros educadores e professores. Recorro, novamente a Dewey (1976) para reforçar o meu entendimento sobre o valor da experiência para a aprendizagem, seja das crianças, seja da profissão. As dinâmicas de formação centradas nos contextos, colaborativas e reflexivas, podem potenciar a aprendizagem que se funda na experiência, reconhecendo a agência do sujeito e a capacidade de se pensar em ação.

Considero, pois, que a aprendizagem prática da profissão necessita de ser informada pelo *princípio da continuidade da experiência* e o *princípio da interação*. O *princípio da continuidade da experiência* "significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes" (Dewey, 1976, p. 26). Neste sentido, as experiências significativas que favorecem o desenvolvimento profissional serão aquelas que apresentam possibilidades de expansão para novas experiências, encarando o processo formativo como "crescimento, compreendido como um gerúndio crescendo" (*ibidem*, p.27).

Mas este processo de aprendizagem não se realiza no vazio. Qualquer experiência atribui direitos iguais às condições objetivas e às condições internas. Esse jogo interacional constitui a situação onde decorrerá a aprendizagem. Emerge do *princípio da interação* a ideia de dupla mediação. Por um lado, os educadores e professores devem criar ambientes de aprendizagem potenciadores de experiências de qualidade. Por outro, os formadores de professores devem criar ambientes de formação que resultem em aprendizagens substantivas para os profissionais e os futuros profissionais. Será do observado e do refletido que resultará a aprendizagem para os futuros profissionais.

O modelo que preconizo para a Prática de Ensino Supervisionada, fundado nesta tripla aprendizagem, é um processo complexo que envolve influências recíprocas e indestrinçáveis dos educadores e professores, em diferentes níveis de aprendizagem profissional, e das possibilidades abertas pela sua cultura e pelo contexto particular onde se encontram. Contexto particular ou contextos particulares?

Esta questão leva-me, também, a refletir sobre o tempo e o espaço onde se desenvolve a Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito da formação inicial. Apesar dos modelos poderem variar de uma Instituição de Ensino Superior para outra, a verdade é que o tempo dedicado e compartilhado entre níveis de ensino diferentes, não permite ao formando a construção de uma visão do todo.

A lógica de ensino do estágio, um ou dois meses depois do início do ano letivo, não permite que os estudantes observem as dinâmicas do início do ano letivo, a integração das crianças, a interação com os pais, as reuniões entre pares. Em alguns casos, os alunos são forçados a retirar-se daquele contexto a meio do ano para experimentarem um novo contexto, uma nova realidade, um novo nível de ensino. Quando, provavelmente, a ação num contexto começava a fazer sentido, os estudantes da formação inicial, têm de (re)começar. Mas não é um (re)começo a partir do anterior é um começo num ambiente diferente, numa lógica formativa diferente, com atores diferentes, com lógias organizativas diferentes. Todos nós sabemos o quão difíceis são os processos socializadores, a integração nos contextos, a compreensão das dinâmicas. Precisamos de repensar este processo para que o choque com a realidade, não conduza os futuros professores a sobrevivências inférteis e pouco acolhedoras (Huberman, 1995).

3. Um modelo de formação de professores sustentado nos princípios das comunidades de práticas colaborativas

Neste ponto, traçarei um quadro explicativo sobre a importância da construção, no âmbito da formação de professores de comunidades colaborativas que se possam constituir como focos potenciadores de crescimento profissional. Como

enunciam Senge et al. (2005), as comunidades de prática são grupos de pessoas que se reúnem a partir de interesses profissionais comuns e um desejo de melhorar sua prática, partilhando os seus conhecimentos, ideias e observações. No mesmo sentido Niza e Formosinho (2009) referem que uma "comunidade de prática é, portanto, o contexto social onde tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho" (p. 346).

Esta ideia remete-me para a definição de comunidade de prática enquanto sistema social de aprendizagem, aprofundado por Wenger (2000; 2010). O autor numa tentativa de explicitar a natureza social da aprendizagem humana, inspirado pela antropologia, pela teoria social e pela teoria dos sistemas, situa a perspetiva da aprendizagem nas relações da pessoa com o mundo, compreendendo que "ser humano é ser uma pessoa social, num mundo social" (Wenger, 2010: 179).

Neste sentido, uma comunidade de prática pode ser entendida como um sistema social de aprendizagem porque, tal como outros sistemas sociais, apresenta: i) uma estrutura emergente no seio da qual se desenvolvem relações complexas e dinâmicas; ii) uma organização própria; iii) negociações permanentes entre os membros; vi) a construção partilhada de significados identitários e culturais.

De acordo com Wenger (2010) as comunidades de prática, enquanto estruturas sociais, geram aprendizagem porque o envolvimento dos membros nos contextos sociais se realiza através de um processo dual de construção de sentido. Por um lado, os membros participam na vida do grupo diretamente, realizando atividades, conversando e refletindo. Por outro, no seio da comunidade produzem-se artefactos físicos e concetuais tais como palavras, conceitos, documentos, métodos, narrativas e outras formas de reificação que refletem a experiência partilhada a partir da qual se organizam as ações. Como explicita o autor, uma aprendizagem significativa, em contexto social, requer a participação e a reificação de forma interconectada, constituindo-se, assim, como um processo ativo, dinâmico e vivo de aprendizagem.

A construção histórica e social da aprendizagem, combinando aspetos individuais e coletivos, dá sentido à comunidade, levando os seus membros a reconhecer as suas funções, a envolver-se nela, usando apropriadamente os seus recursos e identificando-se com as ações desenvolvidas. Os modos de identificação[2] numa comunidade de prática realizam-se, de acordo com Wenger (2000; 2010), através: do envolvimento direto dos membros nas atividades, trabalhando individual ou coletivamente, usando e produzindo artefactos; da imaginação, que permite aos membros construir imagens mentais do seu sentido de pertença à comunidade; do alinhamento (direção) seguindo as regras e coordenação estabelecida em comunidade, interpretando as ações e negociando os planos construídos colaborativamente.

Salienta-se, nesta perspetiva, que as comunidades de prática se podem constituir como uma oportunidade de aprendizagem sobre aquilo que realmente interessa aos contextos, sobre as linhas epistemológicas, ontológicas e metodológicas que podem sustentar a práxis, bem como para a reconfiguração das relações de poder que se observam a nível organizacional e pedagógico. As comunidades de práticas são, neste sentido, concebidas como organizações que aprendem, que investigam a sua situação e as suas relações e, a partir daí, geram conhecimento praxiológico que lhes permite recriarem-se.

Esta linha concetual tem eco na noção de Phronetic Organization Research, desenvolvido por Flyvbjerg (2006) a partir do conceito aristotélico de phronesis. O conceito de phronesis tem sido traduzido como "conhecimento prudente" ou "sabedoria prática" e oferece uma alternativa à investigação, enfatizando a interpretação da situação, no sentido de compreender as práticas que os atores desenvolvem nos contextos concretos, bem como as relações de poder que entre eles se estabelecem. Nas palavras do autor, o conceito aristotélico de phronesis, diz respeito à análise dos valores, isto é, às coisas que são boas ou más para o homem, como pontos de partida para a ação. Phronesis é a atividade intelectual mais relevante para a práxis. Focaliza-se naquilo que é variável que não está encapsulado pelas regras universais, que é específico em cada caso. A phronesis requer uma interação entre o geral e o concreto, implicando apreciação e escolha. Mais do que tudo phronesis requer experiência (Flyvbjerg, 2006: 372).

Assim, a Phronetic Organization é guiada por uma interpretação pragmática que permite clarificar os problemas com que uma comunidade se depara, sublinhando os modos alternativos e fundamentados de realizar algumas ações. Esta abordagem assenta na plurivocidade aceitando que não há uma resposta única e universal para um problema e que as questões colocadas podem, elas próprias, ser formuladas de outro modo.

Segundo Flyvbjerg (2006), a abordagem phronetica numa organização permite aos seus membros realizar análises e interpretações sobre os valores e interesses da comunidade abrindo caminhos para a mudança organizacional. Focalizar a atenção nos valores e interesses específicos, em contextos concretos com relações de poder particulares, possibilitando,

[2] Inicialmente Wenger (2000) designou como modos de pertença (modes of belonging) mas, atualmente, considera que o termo modos de identificação é mais adequado.

segundo o autor, alcançar com sucesso, a transformação desejada. Esta abordagem serve, umas vezes para intervir, outras para clarificar e outras, ainda, para gerar novas perspetivas "mas sempre com atenção, num esforço continuado para compreender o presente e projetar o futuro" (p.370).

Estas perspetivas tornam-se particularmente interessantes no quadro da formação inicial e contínua de professores, uma vez que fornecem instrumentos de diálogo que permitem compreender a forma educadores e professores, formadores de professores e estudantes da formação inicial, em comunidade, podem construir aprendizagem profissional, bem como analisar os modos de identificação que vão experimentando. A abordagem phronetica, proposta por Flyvbjerg (2006), leva-me a conceber a formação em contexto como uma ação de aprendizagem e investigação cooperada que se desenvolve num contexto social concreto, onde os atores participam na procura de alternativas, no sentido de gerar transformação organizacional, através do conhecimento praxiológico construído. Este processo permitirá a criação de processos participativos mais autenticos.

Mas como já referi, a alteração das práticas, só por si, não é suficiente para alcançar um paradigma participativo autêntico. Uma visão praxiológica da investigação só se conseguirá conciliando a reflexão (phronesis), a ação (práxis), os valores (ética) e o poder (política) (Pascal & Bertram, 2012).

Entendo que a reflexão e a ação realizadas de forma colaborativa entre pessoas e suportadas por uma consciência clara das relações de poder e de uma atenção particular aos valores, nos pensamentos e nas ações, conduzirá à verdadeira transformação praxiológica. Nesta visão, a definição de praxiologia, como teoria e estudo da práxis, consubstancia-se na ideia freireana que evidencia que a reflexão sobre e para a ação humana implica a existência de um contexto situado, no qual o poder e a ética são fundamentalmente percebidos e explorados como meios que permitem envolver os atores em práticas participativas, para compreenderem as suas ações e as transformarem.

A investigação praxiológica, na aceção de Pascal e Bertram (2012), desenvolve-se através de dois objetivos. Primeiro, procura produzir conhecimento e ação que sejam diretamente úteis para um grupo de pessoas. Segundo, pretende agenciar as pessoas através de um processo de construção, utilizando o seu conhecimento na transformação social. Destacam que para que exista uma autêntica e transformativa participação, os atores devem questionar o sentido das palavras: compromisso, ética, transformação, ação, poder, utilidade, rigor e vozes, bem como a forma como elas são experimentadas no quotidiano praxiológico. Contudo, para os autores, existe um paradoxo na investigação participativa. Afirma-se que este tipo de investigação deve ser emancipatória, todavia a transformação social implica liderança. Neste sentido, sustentam que "o exercício do poder não é necessariamente uma coisa má, se for realizado dentro de um código moral e ético" (Pascal & Bertram, 2012: 487).

Entendo, pois que o modelo a seguir na formação de professores deve fundar-se numa aprendizagem colaborativa, com uma liderança explícita, mas participativa e emaciapadora. Para isso é necessário, que o modelo de formação contínua seja reinterpretado, para que os educadores e professores que participem ativamente, nestas comunidades, não necessitem de fazer módulos de formação, que muitas vezes não fazem sentido para a sua aprendizagem profissinal. Os estudantes de formação inicial beneficiariam com este modelo, uma vez que seriam integrados em contexto de qualidade, com possibilidade de refletir em companhia.

Talvez assim, se conseguissem encontrar lógicas diferentes na formação de professores, que permitissem a diferenciação, considerando os aspetos que são intangíveis mas que são muito importantes, como por exemplo, a articulação entre as liberdades humanas e a educação. A atual formação parece radicar numa espécie de standartização dos cursos, explicada por uma constelação de razões que se associam à mensurabilidade e comparabilidade (Heimans et al., 2021). Entendo que a sandartização da formação radica num processo conformador, que não abre portas à diversificação dos modos de aprender a profissão e, por isso, inibe a inovação pedagógica.

Mas há mais aspetos que devem integrar a formação de educadores e professores, decorrentes da tomada de consciência dos contextos de incerteza que temos experienciado nos últimos anos e que nos revelaram que o mundo está verdadeiramente interconectado.

O mais recente realtório da UNESCO (2021) refere que o sentimento de "vulnerabilidade em relação ao presente e de incerteza em relação ao futuro" uniu a humanidade e tornou visível a relação entre os povos, considerando que educação desempenha um papel vital para enfrentar esses desafios assustadores e nesse sentido será necessário pensar um novo contrato social para a educação, sendo para tal necessário "trabalharmos juntos para criar futuros compartilhados e interdependentes". Nesse sentido destaca um conjunto de princípios que, em meu entender urge integrar nos currículos, nas metodologias e nas práticas na formação de educadores e professores.

Salienta-se a necessidade de reorganizar a pedagogia com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade; a importância de enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e

na produção de conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento; a necessidade de investir na formação de professores e de valorizar a escola e a ação que nela se desenvolve.

No entanto, nenhuma destas preocupações, parecem ser novas na educação e na formação de professores, tornaram-se, foi, mais visíveis com a pandemia. De fato, muitos dos programas de formação de professores, em muitos países têm sido proativos na introdução da cidadania global ou da consciência global, como um dos focos importantes a serem cultivados entre os educadores e professores em formação e a serem ensinados nas escolas. Existe um consenso político de que os professores devem estar preparados para ensinar numa realidade altamente conectada, onde um número crescente de crianças provêm de diversas origens linguísticas e culturais, onde cada vez mais a procura de emprego é internacional e onde muitos dos desafios atuais exigem perspetivas e soluções locais, nacionais e globais, incluindo refugiados e crises ecológicas e, é claro, a pandemia global e as situações de guerra. É neste contexto, em que os educadores e professores e formadores de professores se devem posicionar como parte da "solução" para estes desafios complexos.

Última reflexão

Precisamos de ter a coragem de pensar a mudança do modelo de formação, não apenas pela necessidade emergente de aumentar o número de educadores e professores (aspecto muito relevante), mas sobretudo porque a educação e a formação de professores precisam de construir novos sentidos, libertar-se de velhas práticas e criar novas formas de relação e colaboração.

Referências Bibliográficas

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores os desafios da aprendizagem permanente. Porto Editora.

Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (3.a). Companhia Editora Nacional.

Flyvbjerg, B. (2006). Making Organization Research Matter: Power, Values and Phronesis. In C. H. S. R. Clegg (Ed.), *The Sage Handbook of Organization Studies. Second Edition* (pp. 370–387). Sage.

Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 73–92). Porto Editora.

Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93–139). Porto Editora.

Formosinho, J., & **Formosinho**, J. O. (2012). Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(4), 591–606. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737237

Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. Cortez & Moraes.

Heimans, S., **Biesta**, G., **Takayama**, K., & **Kettle**, M. (2021). How is teaching seen? Raising questions about the part of teachers and their educators in the production of educational (non)sense. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *49*(4), 363–369. https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1974152

Houssaye, J. (2004). Pedagogia: Justiça para uma causa perdida. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, & M. Fabre (Eds.), *Manifesto a favor dos Pedagogos*. Artmed.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (pp. 31–61). Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(4), 565–576. https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. *Diário da República* nº 38/2007.

Munby, H., **Russell**, T., & **Martin**, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 877–904). American Educational Research Association.

Murray, J., & **Male**, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, *21*(2), 125–142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.006

Niza, S., & **Formosinho**, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 345–362). Porto Editora.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264018044-en

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, M. Pinazza, & Pedagogia (Eds.), *Da Infância: Dialogando com o Passado, Construíndo o Futuro* (pp. 13–36). Artmed.

Pascal, C., & **Bertram**, T. (2012). Praxis, ethics and power: Developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood education research. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(4), 477–492.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, *15*(3), 4 14.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Autor

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, *7*(2), 225–246.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of pratice* (pp. 179–198). Springer-VDI-Verlag and Open University.

9 Ser professor hoje: por mares já navegados rumo às (in)certezas do futuro

Natália Albino Pires[1]

1. Introdução

A civilização Ocidental entrou numa era de questionamento sem precedentes e a velocidade a que a informação circula transforma e limita o conhecimento de cada indivíduo. Num tempo de excessos em que os estímulos e a informação nos absorvem, numa época em que o frenesim causado pelo uso da tecnologia ofusca o deleite da literatura, numa conjuntura em que só com um exercício de imaginação conseguiremos perspetivar o futuro, refletir sobre o que é *ser professor* no século XXI obriga-nos a trilhar caminhos já trilhados, correndo o risco de repetir ideias sobejamente publicadas.

Na realidade, a reflexão sobre o que significa e acarreta *ser professor*, sobre os percursos adequados para se *ser professor* ou sobre o papel do professor na escola e na sociedade não é propriamente nova. A academia, aquém e além-fronteiras, brinda-nos com um vastíssimo número de livros e artigos sobre o assunto. Além disso, com frequência, encontramos artigos de opinião em jornais de tirada nacional como *Nascer do Sol, Público, Jornal de Notícias* ou *Observador*[2] ou assistimos a debates e/ou entrevistas que abordam o tema nos *mass media*.

Para correspondermos ao repto que nos foi lançado, decidimos navegar com terra à vista. Para o percurso que nos propomos fazer, partimos, desde logo, conscientes de que o "hoje" escolhido para o título, amanhã já será passado e de que o tempo real da enunciação determina a perspetivação do problema. Por outro lado, estamos cientes de que parte do nosso título (*ser professor hoje*) tem sido usado múltiplas vezes na literatura: em artigos, em livros, em dissertações de mestrado ou em teses de doutoramento, não sendo, por isso, original. Parece, não obstante, tratar-se de um enunciado linguístico semanticamente produtivo ou, se analisarmos por outro prisma, não esgotado.

---

[1] Professora na Escola Superior de Educação – Politécnico de Coimbra / Investigadora do CIDEHUS – Universidade de Évora

Refletir sobre o que significa *ser professor* requere, inevitavelmente, não esquecer que uma definição, a ser possível, se encontra interrelacionada com o conceito de educação e obriga a ter sempre presente que os conceitos são mutáveis e dependentes do *modus putandi* do grupo sociocultural que os usa.

Importa, desde já, ressalvar, também, que não temos qualquer pretensão de centrar o nosso foco no estado da arte, nem de fazer história da educação ou da evolução dos conceitos porque, em Portugal (e no estrangeiro), esse trabalho está feito[3]. Por isso, deliberadamente não fazemos a habitual revisão da literatura no corpo do texto, assumindo as consequências decorrentes dessa opção.

Entendemos o repto que nos foi lançado como uma proposta de reflexão num presente entre dois tempos: um passado historiografável e um futuro passível de ser imaginado. É, portanto, com estas premissas que, nas linhas seguintes, procuraremos revisitar o pensamento acerca do que significará *ser professor.*

2. Desbravando caminhos desbravados

Em todas as sociedades (letradas ou iletradas; pré-históricas, antigas ou modernas) é possível rastrear processos de transmissão do património sociocultural, técnico e científico, que possuem como objetivo promover o ajustamento da criança ao ambiente por meio da aquisição da experiência de gerações passadas. A forma como o conhecimento dos adultos, adquirido pela experiência, é transmitido às gerações mais jovens difere em cada uma das sociedades do tempo histórico (a transmissão de saber nas comunidades letradas e iletradas ainda hoje existentes não se faz de forma igual) e ao longo do tempo histórico (a transmissão do saber, por exemplo, na sociedade helénica não se fazia do mesmo modo que se faz, hoje, no século XXI na Grécia). O espaço físico da transmissão do conhecimento evoluiu, ampliou-se ou modificou-se. O papel e o rótulo atribuídos ao transmissor do conhecimento renovaram-se com a mudança de paradigma ou de perspetivação da sua função, sobretudo nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas. O conceito de conhecimento (isto é, o conjunto de saberes adquiridos pelo grupo de adultos) que importa transmitir aos mais jovens mudou ao longo do tempo histórico (o tempo histórico determina a hierarquização do conhecimento que os adultos consideram fundamental transmitir aos jovens do seu grupo/da sua comunidade)[4].

À transmissão de conhecimento tem-se convencionado chamar educação[5] e, na formulação teórica mais atual, como lembra Magalhães (2004:15), "o vocábulo educação alia, por um lado, o ato e o efeito de educar/educar-se e, por outro, a formalização/institucionalização de ações e processos, compreendendo agentes, meios, públicos". Ainda que o jovem e o adulto se tenham tornado na cultura grega o foco da educação, da *paideia* da cultura helénica à educação no século XXI um largo caminho foi calcorreado[6]. Subsidiária do pensamento Aqueménida (Blázquez, 2002; Álvarez-Pedrosa Núñez, 2015), a cultura grega esparge pela europa as sementes da conceptualização da educação, do educador, do educando e do conhecimento a transmitir aos mais jovens. Em todos os períodos históricos subsequentes encontramos, na realidade, ecos da *paideia* e, em maior ou menor volume, reflexões sobre a educação, a escola e o ser professor.

Assumindo, desde já, a nossa parcialidade e a omissão de um número significativo de pensadores, recordemos como a partir da patrística da Alta Idade Média o pensamento greco-latino é sincretizado, por exemplo, por Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino, Martinho de Braga, Paulo Orósio, Isidoro de Sevilha[7], Ramón Llull, Afonso X de Castela, D. Duarte[8]. Lembremos como a partir dos movimentos de Reforma e de Contrarreforma, entre o humanismo e o iluminismo, os conceitos de *paideia e humanitas*[9] ganham uma nova dimensão, conduzindo a uma reconceptualização da educação e dos espaços onde esta deve ocorrer. Para tal, não podemos obliterar o contributo da teorização de, entre muitos outros, Erasmo de Roterdão, Lutero, Calvino, Rabelais, Rousseau, Montesquieu, Locke, Hobbes, Leibniz, André de Gouveia, Ribeiro Sanches, Luís António Verney[10]. É, pois, neste largo período de cerca de cinco séculos (entre o século XVI e meados do século XX) que, como lembra Nóvoa (1987b: 415), se desenvolve consideravelmente o modelo escolar, assistindo-se, "então [logo no século XVI], a uma verdadeira explosão da vontade de aprender – primeiro, nos países protestantes e, em seguida, nas regiões católicas – e à emergência de um universo cultural dominado pela *escrita*". De finais do século XVIII ao fim do Estado Novo, as conceções de educação, educando, educador e espaço educativo são subsidiárias do pensamento, sobretudo, humanista e iluminista e, salvo raras exceções[11], os pensadores mantiveram e/ou desenvolveram as linhas mestras do pensamento dos seus antecessores[12]. Entre o século XVIII e meados do século XX, sedimenta-se a organização do espaço educativo e o conceito de "escola para todos" dirigida pelo Estado. Mas, sobretudo, sedimenta-se

o pressuposto de que no processo educativo existe uma figura central, o pilar de toda a educação, detentora de um vasto saber, enciclopédico, que deve transferir para as gerações mais novas. Referimo-nos ao *professor.*

Indiscutivelmente, educadores e educandos existiam já muito antes da criação da Escola tal como a reconhecemos hoje. Inquestionável é também, tal como lembra Nóvoa (1987b: 415), que "a história desta escola pode ser contada de várias maneiras: através do estudo das instituições escolares ou do pensamento pedagógico, através da análise dos programas ou dos métodos de ensino, através da evolução das diferentes disciplinas ou das práticas pedagógicas, etc.".

Voltando à figura do professor, terão sido os sofistas os primeiros professores? Da representação de um sofista num espaço aberto a guiar os seus ouvintes na construção do conhecimento através do diálogo e questionamento (constructo imagético que nos foi incutido nos bancos da escola) à imagem de um mestre-escola em cima de um estrado a incitar um coro de alunos a recitar o alfabeto[13], um longo percurso foi percorrido. A imagem que temos do professor do primeiro quartel do século XXI não encaixa, porém, em nenhuma destas imagens.

O questionamento sobre o que significa *ser professor* também não é novo e, efetivamente, envolve não só a discussão em torno da escola e da educação, como a discussão em torno do processo que permite a um indivíduo considerar-se professor. No mundo francófono e anglófono, os estudos e a discussão acerca do *ser professor,* ou melhor, do tornar-se professor e/ou construir-se professor começaram a alcançar visibilidade mundial a partir da década de 1950. Em Portugal, a atenção sobre estas temáticas ganha fôlego a partir do final da década de 1980[14].

É, portanto, num quadro complexo de pensamento e teorização, com mais de dois mil anos, que surgem as nossas reflexões.

3. Ser professor reflexivo e investigador: construindo uma profissionalidade e/ou uma identidade profissional

Parece indiscutível que o professor é, segundo palavras de Magalhães (2004: 25-26), "um fator-chave na relação educativa" e que, como lembra Justino (2010: 81), "os professores têm um papel central nos processos de aprendizagem: são eles que ensinam e terão de ser eles a fazer aprender. Quando minimizam este seu papel, dificilmente poderão assumir-se como professores".

Com efeito, a discussão sobre o papel e o perfil do professor é tão antiga como a discussão sobre o conceito de educação e é terreno fértil porquanto se trata de uma questão não acabada que se interliga com o questionamento em diversos campos desde a antiguidade greco-latina. Recordemos como já Platão ou Aristóteles definiam o papel e o perfil do educador/pedagogo, a que o olhar do século XXI chama professor[15]. Recordemos como durante a Idade Média e Renascimento se definiu o papel e perfil do educador dos nobres, destrinçando-o do lente[16]. Recordemos como a definição do papel e perfil do professor se tem interligado, na atualidade, à problematização dos processos de aprendizagem[17], dos percursos formativos necessários ao desempenho da profissão e, evidentemente, das vias de reconhecimento social da profissão (e, por extensão, da sua remuneração).

Hoje, a discussão sobre o perfil do professor conta com uma outra variável: o conceito de profissionalidade e as vias para a sua consecução que vêm sendo debatidos com alguma acuidade na academia, pressupondo-se a possibilidade de construção de uma identidade específica da docência e que a profissão de professor admite uma contínua (en)formação com base na (auto)reflexão. Em termos práticos, tem-se partido da premissa de que a profissão de professor, ainda que não comparável a muitas outras profissões, ganharia qualidade se chamasse a si determinados procedimentos investigativos e reflexivos inerentes a outras áreas do saber. Nesta sequência, "a pesquisa dos profissionais da educação sobre a sua prática filia-se em diversas tradições intelectuais, profissionais e académicas" (Ponte, 2004: 40). Os termos *professor investigador* e *professor reflexivo*, nascidos em torno do movimento do professor pesquisador de Stenhouse e do de profissional reflexivo de Schön[18], impuseram-se. Hoje, não é possível conceber uma formulação do que significará *ser professor* que não tenha em consideração estas teorizações[19].

Por outro lado, a perspetiva a partir da qual se reflete sobre uma possível conceção do que é *ser professor* assenta, normalmente, numa dicotomia de focagem: ora o foco se coloca no professor e no conhecimento que este deve transmitir; ora no aluno e nos processos neurocognitivos que o conduzem à ampliação do conhecimento[20].

Retomando a problematização feita além-fronteiras sobre o papel e o perfil do professor, Alarcão (1996a: 174) considerava já que "os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (no nosso caso, de natureza linguística) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno". Por outro lado, Ponte (2002: 7), cinco anos depois de Isabel Alarcão, escrevia que "a investigação

é um processo privilegiado de construção do conhecimento. A investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente".

Reflexão e investigação correspondem, pois, a um processo dialético que produz conhecimento com aplicabilidade na prática docente. Estes processos, reflexivo e investigativo, ganham um novo valor quando temos presentes as palavras de Formosinho (2015: 13): "a complexidade da escola de massas corresponde a uma realidade que, no que diz respeito aos professores, se caracteriza pela diversidade de formações, de percursos de aprendizagem profissional e de contextos organizacionais". Baseando-se exatamente na existência destes contextos multiculturais (e multi-étnicos, incluindo professores e alunos) e partindo da premissa de que o autoquestionamento está presente na prática letiva de qualquer professor, a literatura tem considerado possível definir as dinâmicas inerentes à profissionalidade docente – sintetizadas com propriedade em Cunha (2015: 53-54) – e, por outro lado, tem procurado evidenciar as vias para a construção de uma identidade profissional (Flores, 2020; Nóvoa, 2019b).

O debate atual faz-se procurando cotejar o conceito de identidade profissional e propondo as vias para a atingir. Nóvoa (2019a: 6) considera importante que a discussão se faça mais em torno do "modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente" (e, por conseguinte, no modo como coletivamente construímos uma identidade profissional) e menos em torno do conhecimento ou competências a adquirir pelos professores. Por seu turno, Menter e Flores (2021: 120) defendem que "The professional identity of teachers (and teacher educators) is largely based on the professional knowledge that is required of them". Parece, não obstante, claro que "o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino" (Nóvoa, 2019b: 201). Assim, exige-se aos atores intervenientes na formação de professores (professores, universidades e escolas) uma transformação (Nóvoa, 1992 e 2019a) assente numa dimensão conceptual (relacionada com o quadro teorético da prática profissional), numa dimensão estratégica (associada a um quadro metodológico da prática profissional) e numa dimensão axiológica (ligada aos valores éticos da prática profissional) (Flores, 2018: 627).

O debate continua, na realidade, em aberto e ativo.

Sobre *ser professor*, fica patente que, na literatura, se discutem os caminhos para a construção da profissão de professor (a almejada profissionalidade), se definem as vias para a formação de professores (tanto a formação inicial, isto é, a académica, como a formação ao longo da vida) e se propõem transformações capazes de produzir uma identidade profissional com vista à consecução de um perfil otimizado ao contexto social de atuação do professor, o momento de ser professor. Mas, o que mais chama a atenção no percurso sobre o pensamento acerca da educação, é que nunca se define o que é *ser professor*. Tratar-se-á, quiçá, de um constructo intangível?

Comungamos, no entanto, desta visão holística do processo conducente à (en)formação do professor. Acreditamos que a profissionalidade (um processo de autoconstrução infinito e inacabado) se constrói continuamente a partir da reflexão sobre as práticas e sobre resultados dessas práticas (que em última análise serão os resultados académicos dos alunos), sem deixar de lado a investigação com vista à melhoria das práticas letivas e à sua adequação ao contexto. Do nosso ponto de vista, colocar em prática esta metodologia implica que o professor tenha adquirido um conjunto de competências[21] que lhe permitirão (trans)formar o espaço educativo pelo exemplo[22]. Cremos, ainda, tal como Cunha (2015: 83), que um "equilíbrio entre a teoria e a prática poderá possibilitar um verdadeiro diálogo, a partir do qual a prática venha a adquirir uma dimensão epistemológica mais profunda, contribuindo para uma intervenção educativa eficaz".

4. Quem é o professor de hoje e quem se espera que seja o professor de amanhã?

Como lembra Formosinho (2015: 9), "ser professor na atualidade implica lidar com problemas desconhecidos antes da emergência da escola de massas" e, acrescentamos nós, lidar com os impactos, totalmente imprevisíveis (no momento da enunciação destes pensamentos), da tecnologia na vida dos cidadãos e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem[23]. Do professor de hoje, espera-se, em palavras de Cunha (2015: 24), que "estimule os alunos a 'aprender a aprender' e a 'aprender a ser' na dimensão reflexiva, crítica, prática, criativa, associada à lógica construtiva, facilitadora da aprendizagem, proporcionando o acesso à informação […] em 'detrimento' da instrução e da transmissão de conhecimentos". Na nova era da informação que experienciamos, indiscutivelmente o professor tem de ser capaz de proporcionar aos seus alunos os percursos através dos quais desenvolvam solidamente competências e literacias múltiplas que lhes permitirão "intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável" (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017: 6).

O professor de hoje é, inquestionavelmente, uma peça no xadrez das mudanças societais em curso. No entanto, apesar da profunda reflexão que tem vindo a fazer-se no meio académico em torno do perfil do professor para o século XXI,

pode não ter sido ainda encontrado o perfil adequado a tempos de fluidez da informação e caracterizados por numerosas incertezas. Pacheco e Solé (2021: 76), a propósito dos desafios colocados aos professores no âmbito do ensino da História e Geografia de Portugal, lembram que "a sucessão geracional impõe a presença de professores e seus formadores, maioritariamente das gerações X e Y, com responsabilidade no ensino-aprendizagem de jovens Z e Alpha, cujo perfil, principalmente destes últimos, ainda está longe de ser conhecido".

O professor do final do primeiro quartel do século XXI encontra-se, indiscutivelmente, numa encruzilhada em direção a um futuro que dificilmente se poderá prever. Este professor tem como bagagem uma mala repleta de objetos representativos de um património herdado dos seus antepassados, décadas de conhecimento, mas, para poder utilizar esses objetos e transferir o legado, terá de mergulhar no metaverso.

Projetando a nossa conceção do mundo no futuro próximo, parece-nos indiscutível que o professor de amanhã terá de ser capaz de trabalhar em equipa, refletir sobre a sua prática e sobre os resultados dessa prática, escolhendo em cada situação as abordagens que melhor se adequam ao processo de aprendizagem dos seus alunos.

Projetando a nossa conceção do mundo na escrita do guião de ficção científica (imitando Isaac Azimov, Stanislaw Lem ou Arthur C. Clarke), o professor do amanhã de amanhã, no limiar de um processo de cruzamento homem/máquina (com os reflexos que esse processo simbiótico terá no armazenamento e disponibilização da informação e no *modus vivendi* dos grupos sociais), será, seguramente, um homem novo com velhas questões. Certo é que o professor desse amanhã será fruto do tipo de conhecimento que os adultos de hoje escolherem legar-lhe.

Face ao conhecimento já produzido sobre as vias para a construção da profissionalidade e da identidade profissional do professor e face às mudanças em curso em Portugal, induzidas pelos documentos orientadores da prática letiva emanados da tutela (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; D-L 54/2018; D-L 55/2018 e Aprendizagens Essenciais*), urge encontrar os mecanismos de avaliação do seu efeito na (trans)formação de práticas letivas e no pensamento dos intervenientes no processo educativo de forma a que os professores de amanhã herdem o conhecimento que lhes será exigido para a educação dos jovens do seu tempo.

5. Nota final

E, afinal, o que é realmente *ser professor?* Poderá ser um pintor de realidades (parafraseando o título de uma obra de Arturo Pérez Reverte) ou um artesão de mentalidades? Talvez seja simplesmente o saber lidar com a incerteza e ter capacidade de adaptação à mudança, ainda que estas não sejam características exclusivas do professor. Teremos de continuar a contornar a questão.

Resta-nos, para terminar, almejar que, nos anos vindouros, sejamos capazes de recriar um espaço de (con)fluência e difusão do conhecimento de forma a encetarmos um caminho de retorno às origens, isto é, ao momento em que o conhecimento era partilhado e os jovens aprendiam, a partir da experiência prática, o Saber acumulado pelos adultos do grupo. O professor, neste quadro idílico, será mediador entre gerações e facilitador da aquisição do conhecimento, tal qual renovado sofista. E, a viagem empreendida nada mais será do que a concretização do processo dialético de aquisição do conhecimento, expresso magistralmente na Alegoria da Caverna de Platão.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-198). Porto Editora.

Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 11-42.

Álvarez-Pedrosa Núñez, J. A. (2015). La educación de la realeza y la nobleza persa. Autopercepción y reinterpretación griega, In A. B. Pajares y J. A. Álvarez-Pedrosa (eds.), *Orientalística en tiempos de crisis. Actas del VI Congreso Nacional del Centro de Estudios del Próximo Oriente* (pp. 33-48). Pórtico.

Araújo, A. F. et al; (ed.) (2018). *Paideia & humanitas: formar e educar ontem e hoje: to form and educate yesterday and today*. Húmus.

Bazarra, L. et al (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Narcea.

Ben-Peretz, M. & **Flores**, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 202-213. DOI: 10.1080/02619768.2018.1431216

Blázquez, J. M. (ed.) (2002). *Persia y España en el diálogo de las civilizaciones. Historia, religión, cultura*. Ediciones Clásicas.

Bonifácio, E. (2011). Lawrence Stenhouse: revisitando a influência da sua obra em Portugal. In J. M. Hernández Díaz (coord.), *Congreso Internacional Iberoamericano: V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana* (pp. 661-667). Universidade de Salamanca.

Boto, C. (1996). Iluminismo e educação em Portugal: o legado do século XVIII ao XIX. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(1), 1-23. DOI:https://doi.org/10.1590/S0102-25551996000100007

Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. UNESP.

Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Conceição, C. & **Sousa**, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.

Cosme, A. (2009). Ser professor numa escola e num tempo de incertezas. In H. Ferreira et al (orgs.) *Investigar, Avaliar, Descentralizar* – Actas do X Congresso da SPCE (CdRom): 10_Cmcs_AT6_Conhecimento e Acção – Pluralidade do Conhecimento em Educação.

Crombie, I.M. (1988). *Análisis de las doctrinas de Platón*, vol. II. Alianza.

Cunha, A. C. (2015). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Argos.

Fajardo, O. N. & **Ciordia**, J. V. (2014). *Historia de la Educación: De la Grecia Clásica a la Educación Contemporánea*. Librería Dykinson.

Fernandes, R. (2004). Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX. *Revista História da Educação*, 8(15), 7-27.

Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636. DOI: 10.1080/02607476.2018.1516351

Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 145-158. DOI: 10.1080/02607476.2020.1724659

Formosinho, J. (2015). Prefácio – Ser professor na escola inclusiva. In Cunha, António Camilo. *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica* (pp. 9-13). Argos.

Gal, R. (1987). *Histoire de l'éducation*. Presses Universitaires de France.

Gómez Espelosín, F. J. (2013). *Memorias perdidas: Grecia y el mundo oriental*. Akal.

Huizinga, J. (1951). *Homo ludens – Essai sur la fonction sociale du jeu*. Gallimard.

Jaeger, W. (1945). *Paidea. The ideals of Greek culture*, (2ª ed.). Oxford University Press.

Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje…Formar professores num mundo de mudança. *Educação*, 34(2), 251-264.

Lopes, A. (1993). A Educação em Portugal de D. João III à expulsão dos jesuítas em 1759. *Revista Lusitânia Sacra*, 2ª Série, (5), 13-41.

Magalhães, J. (2004). *Tecendo Nexos – História das Instituições Educativas*. Editora Universitária São Francisco.

Magalhães, J. (2010). *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)*. Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Manacorda, M. A. (2005). *Historia de la educación 1 – de 1500 a nuestros días*. Siglo XXI Editores.

Manacorda, M. A. (2006). *Historia de la educación 2 – de la Antigüedad a 1500*. Siglo XXI Editores.

Marrou, H. I. (1985). *Historia de la educación en la antigüedad*. Akal.

Menter, I. & **Flores**, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 115-127. DOI.org/10.1080/02619768.2020.1856811

Metzger, S. A. & **Harris**, L. M. (2018). *The Wiley International Handbook of teaching and learning*. Wiley Blackwell.

Ministério da Educação (2017). P*erfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação

Moreno García, J. M. et al (1971). *Historia de la educación: edades antigua, media y moderna. Acción pedagógica contemporánea*. Paraninfo.

Niza, S. (2009). Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto Editora.

Nogueira, A. F. (1999). A sofística e a educação ateniense no séc. V a.C. *Classica – Boletim de Pedagogia e Cultura*, 23, 87-105.

Nóvoa, A. (1987a). *Le temps des professeurs*. Instituto Nacional de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (1987b). Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). *Análise Psicológica*, 3(5), 413-440.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2019a). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, 44(3), 1-15. https://doi.org/10.1590/2175-623684910

Nóvoa, A. (2019b). Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.

Oliveira, I. & **Serrazina**, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da APM (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.

Pacheco, E. & **Solé**, G. (2021). Ser professor da geração Alpha – os desafios da profissionalização para a docência e a promoção de competências em História e Geografia. In C. J. G. Carrasco et al (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática – Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 71-92) Ediciones Octaedro.

Parkinson, D. S. (1977). Paideia, Humanitas and modern humanism: some pertinent questions. *Educational Studies*, 8(1), 29-35. DOI: 10.1207/s15326993es0801_3

Pintassilgo, J. (2014). Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Camara (Org.), *Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história* (pp. 325-350). Quartet – Faperj.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.

Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.

Ponte, J. P. & **Serrazina**, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração. ZETETIKÉ. *Revista de Educação Matemática*, 11(2), 9-55.

Sá, P. & **Paixão**, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87-114.

Torgal, L. R. & **Vargues**, I. N. (1984). *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*. Paisagem Editora.

Valente, V. P. (1973). *O Estado Liberal e o ensino: os liceus portugueses (1834-1930)*. Gabinete de Investigações Sociais.

Zatti, M. V. & **Pagotto-Euzebio**, S. (2021). La educación como proceso de formación humana y sus raíces no utilitarias: Paideia, Humanitas y Bildung. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(16), 193-215.

Zabalza Beraza, M. A. & **Zabalza Cerdeiriña**, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente – Entre "ser" y el "estar"*. Narcea

[2] Reportamo-nos particularmente aos artigos de opinião publicados nestes jornais no final do ano letivo 2021/2022 e no arranque do ano letivo 2022/2023.

[3] Não temos qualquer pretensão de exaustividade e as referências bibliográficas que damos aqui são apenas sugestões, muito parciais, de leitura para introdução aos temas. Para a história do ensino e da pedagogia, sugerimos Cambi (1999); Carvalho (1986); Fajardo e Ciordia (2014); Gal (1987); Mancorda (2005 e 2006); Moreno García (1971); Torgal e Vargues (1984); Valente (1973). Para a evolução do pensamento sobre educação e o ser professor, sugerimos Cunha (2015); Flores (2018); Jaeger (1945); Leite (2009); Magalhães (2004); Marrou (1985); Menter e Flores (2021). Por fim, sugerimos a consulta de Bazarra et al. (2004); Metzger e Harris (2018), Zabalza Beraza e Zabalza Cerdeiriña (2012).

[4] O tipo de conhecimento a transmitir é normalmente determinado e selecionado pelo líder do grupo em função das necessidades consideradas, quer estejamos, por exemplo, a referir-nos ao manuseamento de artefactos úteis em caçadas ou escolha de pigmentos a usar em pinturas rupestres; às técnicas de construção de aglomerados populacionais seguros e de difícil acesso ao inimigo ou às técnicas de construção de vias de comunicação (se pensarmos nas civilizações castrejas, romanas ou medievais); às técnicas de registo e conservação do pensamento (se pensarmos nos copistas medievais, para não irmos mais atrás no tempo) ou à expansão da imprensa. Multiplicam-se os exemplos que poderíamos aduzir.

[5] Optamos por ancorar a nossa reflexão no pensamento ocidental desde a antiguidade greco-latina. O pensamento e a teorização sobre educação, educadores, educandos e espaços de educação não se cingem, obviamente, ao mundo greco-romano. O questionamento fez-se e faz-se também na cultura oriental (persa, islâmica, védica, chinesa e nipónica). Para informações mais específicas sobre a evolução dos conceitos de educação, educador, educando, espaços de educação e a sua confluência nas diferentes culturas, sugerimos, de entre os múltiplos volumes dedicados à história da educação, Moreno García et al. (1971); Marrou (1985); Gal (1987); Manacorda (2005 e 2006) ou Fajardo e Ciordia (2014). De forma complementar, sugerimos a consulta de Gómez Espelosín (2013) que centra a sua atenção na receção da filosofia oriental no mundo grego.

[6] Para informações gerais acerca da história da educação ou da história da evolução de conceitos, cf., por exemplo, Jaeger (1945).

[7] Pese embora as obras dos três autores ibéricos (Martinho de Braga, Paulo Orósio e Isidoro de Sevilha) visarem legitimar os reinos cristãos em formação e justificar a ascensão do cristianismo. Eximimo-nos de sugerir bibliografia sobre a questão relativa à legitimação dos reinos ibéricos medievais e sugerimos uma busca de bibliografia no *Boletim da Associação Hispânica de Literatura Medieval* (https://www.ahlmboletin.es/buscador/firstsearch.asp) onde se resenha uma multiplicidade de trabalhos sobre este tema.

[8] Lembremo-nos que, em vários textos, os autores ibéricos citados (Ramón Llull, rei Afonso X de Castela e rei D. Duarte de Portugal) veiculam as normas a seguir para a educação dos príncipes e dos nobres. Para informações mais pormenorizadas, sugerimos uma busca de bibliografia no *Boletim da Associação Hispânica de Literatura Medieval* (https://www.ahlmboletin.es/buscador/firstsearch.asp) onde se resenha uma multiplicidade de trabalhos sobre a educação cavaleiresca e as intertextualidades entre diferentes autores precedentes e coevos.

[9] Os conceitos de *paideia, humanitas, humanitas cristã* (desenvolvido no âmbito da filosofia patrística) ou *bildung* ainda hoje subjazem à teorização contemporânea sobre os sentidos e objetivos da educação. Zatti e Pagotto-Euzébio (2021) apresentam uma síntese muito cuidada da evolução do pensamento grego, romano e moderno e das suas interseções. Sugerimos também a consulta de Parkinson (1977) que mostra de forma clara a inter-relação entre os três conceitos *(paideia, humanitas e bildung).* Por fim, sugerimos a consulta de Araújo et al. (2018), um volume decorrente do encontro científico, ocorrido na faculdade de letras da Universidade de Lisboa, que trouxe novamente à ordem do dia os conceitos de *paideia e humanitas* na sua relação com os conceitos de *formar* e *educar*.

[10] Obviamente, não referimos todos os pensadores que contribuíram para a reconceptualização da educação, da pedagogia, do currículo e dos espaços educativos. Pretendemos apenas exemplificar os espaços geográficos (anglófono, francófono, saxónico) em que o novo pensamento de base humanista, científica e iluminista se fez e elencar alguns pensadores que influenciaram o pensamento e a teorização da elite intelectual portuguesa. Citamos André de Gouveia, por ser o fundador do Real Colégio das Artes em Coimbra, em 1548, e o introdutor em Portugal do modelo organizativo e curricular vigente nos colégios parisienses e bordaleses. Por seu turno, a teorização de Ribeiro Sanches e a de Luís António Verney, dois estrangeirados, impulsionam as reformas educativas pombalinas. Para informações mais pormenorizadas sobre o produto do humanismo francês na formação dos intelectuais portugueses e na transformação da educação em Portugal a partir do século XVI, sugerimos a consulta de, por exemplo, Lopes (1993). Para informações mais específicas sobre o contributo de Ribeiro Sanches, Verney e outros estrangeirados para a conceção de educação e de escola em Portugal a partir do século XVIII, sugerimos a consulta de, por exemplo, Boto (1996).

[11] Referimo-nos em particular aos pensadores cujas teorizações sobre o modelo de escola, de educação ou de transmissão do conhecimento são ainda hoje usadas como modelos diferenciadores e alternativos ao modelo vigente definido pelos Estados ocidentais: Johannn Heinrich Pestalozzi, Rudolf Steiner, João de Deus, Maria Montessori, Paulo Freire.

[12] Este período da história, juntamente com o período relativo ao Estado Novo, serão os mais estudados por diversos autores. Dado o volume de bibliografia sobre estes três séculos de educação em Portugal, sugerimos, a título de exemplo, a consulta de Carvalho (1986); Fernandes (2004); Nóvoa (1987a); Magalhães (2010); Torgal e Vargues (1984) ou Valente (1973). Sobre os pressupostos teóricos dos pedagogos europeus e americanos que pensaram a educação e a escola entre o final do século XVIII e meados do século XX, sugerimos, a título de exemplo, a consulta de Cambi (1999).

[13] A imagem a contrastar poderia ser a de um lente no laboratório de química da Escola Politécnica a exemplificar uma reação química entre reagentes enquanto os estudantes/alunos observam do varandim do laboratório a experiência sem que haja qualquer interação entre os intervenientes do processo educativo.

[14] O volume de publicações nacionais e estrangeiras dadas à estampa sobre esta temática, pelo menos nos últimos cem anos, não pode ser revisto no espaço de um artigo. Por outro lado, o trabalho de revisão do estado da arte está feito com propriedade por outros investigadores. Sugerimos a consulta de, por exemplo, Cunha (2015) ou Pintassilgo (2014) que sintetizam, do nosso ponto de vista, muito bem os estudos dados à estampa aquém e além-fronteiras. No plano nacional, incontornáveis, são os trabalhos de António Nóvoa, Isabel Alarcão, Assunção Flores, Sérgio Niza, Ariana Cosme.

[15] Para uma breve história da profissão de professor (ou da evolução dos conceitos de pedagogo, educador a professor), sugerimos, como introdução ao tema, o trabalho de Nogueira (1999) ou as obras clássicas de Crombie (1988) ou de Jaeger (1945).

[16] Para uma abordagem ao tema, sugerimos a consulta das obras clássicas já citadas: Marrou (1987) ou Manacorda (2006).

[17] O conceito de aprendizagem sofreu uma clara evolução ao longo das épocas. Balizamos, no entanto, o nosso pensamento nas palavras de Magalhães (2004: 27) quando afirma que "a aprendizagem é um conceito operacional nos planos pedagógico e didático e que corresponde a estratégias e metas educacionais. É um conceito que, traduzindo-se no plano antropológico pela apropriação, envolve alteridade, responsabilidade, subjetivação, três dimensões estruturantes da educação". Ao dispor dos interessados existe um vasto volume de estudos que abordam as diferentes teorias sobre os mecanismos de aprendizagem e a sua relação com modelos pedagógicos e didáticos.

[18] Os conceitos cunhados pelos autores são retomados e apresentados detalhadamente por diferentes autores portugueses (e estrangeiros). Sugerimos a consulta de, a título de exemplo, Alarcão (1996b); Bonifácio (2011); Cunha (2015) ou Ponte (2004).

[19] Vários trabalhos têm mostrado a importância das práticas reflexivas e investigativas na construção de um novo paradigma de perceção da profissão. Para informações mais pormenorizadas, sugerimos a consulta de, por exemplo, Bem-Peretz e Flores (2018); Conceição e Sousa (2012); Menter e Flores (2021); Oliveira e Serrazina (2002); Ponte e Serrazina (2003); de. Também sugerimos a consulta de Flores (2018) que, magistralmente, condensa a evolução dos conceitos na literatura.

[20] Não pretendemos discutir aqui este percurso porquanto pode ser encontrado em trabalhos dedicados à história da educação. Por exemplo, Cosme (2009) aborda de forma sucinta esta questão.

[21] O conceito de competência tem vindo a ser discutido na literatura, porquanto está na base dos documentos reguladores da prática letiva atual. Sugerimos a leitura de, a título de exemplo, Sá e Paixão (2013).

[22] A (trans)formação pelo exemplo não é um conceito da sociedade atual. Huizinga (1951) mostra como nas sociedades ao longo do tempo, através do jogo, se exemplifica o conhecimento adquirido nos contactos sociais. Recordemos, a título de exemplo, a função formativa/transformativa que os *exempla* medievais herdaram da fábula. No contexto que nos traz a estas linhas, reportamo-nos ao isomorfismo pedagógico cunhado por Niza (2009).

[23] Ainda que já haja estudos sobre o impacto do uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem, estamos muito longe de poder avaliar o real impacto desses recursos. Não se trata de não reconhecer que a sua introdução em sala de aula como recurso seja prioritária, trata-se de ainda não ter passado tempo suficiente para avaliarmos como estas gerações farão uso do conhecimento que aprenderam/adquiriram com recurso quase exclusivo às novas tecnologias. Referimo-nos em particular à solidez do conhecimento adquirido aquando da necessidade da sua reutilização na resolução de problemas/situações do dia-a-dia.

Democratização e Desigualdades Educativas

10 Percursos «inesperados» no feminino: elogio e prática de uma etnografia com biografias participadas

João Teixeira Lopes[1]

Ao António Firmino da Costa, pelo desafio permanentemente lançado, para além das rotinas, de jamais esquecer a força da descoberta sociológica.

Este texto tem uma dupla missão: por um lado, apresentar os resultados de um projeto de investigação sobre os processos e dinâmicas sociais que tornam possível percursos de estudantes de mestrado oriundas de contextos desfavorecidos; por outro, argumentar em favor de uma análise que, não sendo generalizável nem estatisticamente representativa, fornece, por via da combinação entre etnografia e método biográfico intensivo, importantes pistas compreensivas sobre o cruzamento entre as várias escalas de observação do social, partindo do indivíduo.

Quem são elas e como as conheci melhor

As jovens entrevistadas foram minhas estudantes no mestrado em Sociologia do ano letivo 2018/19. Tinham entre 21 e 22 anos. Pertenciam sociologicamente às classes populares, pois os seus progenitores, com raríssimas exceções, eram trabalhadores por conta de outrem do operariado industrial, do campesinato parcial ou dos serviços subalternos de execução, alguns emigrados, outros desempregados. Viviam nos subúrbios do Porto ou em territórios industrializados do Vale do Ave, do Tâmega e do Sousa. Todas tinham tido uma nota de licenciatura igual ou superior a 14 valores e, no mestrado, as classificações estavam a ser ainda mais elevadas. Usufruíam de ação social escolar. Dedicavam-se exclusivamente aos estudos, tirando alguns biscates ocasionais ou participação na economia informal de base doméstica. Estabeleci com elas um *contrato de confiança*. Durante seis meses iriam ser por mim entrevistadas, após

[1] Professor Catedrático na Faculdade de Letras da Universidade do Porto / Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

o seu consentimento, sobre o seu percurso biográfico, com um enfoque particular na *socialização de género e nos circuitos de escolarização*, mas varrendo os momentos, processos e agentes de socialização mais significativos em todas as esferas de vida, das mais públicas às mais íntimas. O grau de aprofundamento destas últimas dependeria sempre da vontade das entrevistadas, algo que não pode ser de antemão conhecido, pois a relação entrevistador/entrevistada ganha um lastro singular durante a própria dinâmica da interação. Bourdieu relembra, com toda a razão, que a situação de entrevista se assemelha sempre a uma intrusão: "É o investigador que inicia o jogo e institui a regra do jogo" (Bourdieu, 1993: 1393). Além do mais, durante o processo criam-se *relações sociais de observação* entre sujeitos com posições desiguais no espaço social e, neste caso em concreto, no campo académico, com todas as implicações de potencial imposição de estruturas linguísticas e simbólicas. Por isso, negociei meticulosamente com as entrevistadas todas as regras do jogo. Sugeri seis entrevistas por pessoa, com duração indeterminada (tinha todo o tempo para ouvir e as conversas duraram entre 1 hora e 2 horas e 30 minutos). Nunca me esqueci do guião e da necessidade de reconstruir com as entrevistadas, através da memória que sustenta a sua narração, uma *linha da* vida em que deveriam sobressair os momentos, as instituições e as pessoas mais significativos na sua trajetória, o que implica uma particular atenção à temporalidade dos ciclos de vidas ("segmentos temporais diferenciados da existência individual" – Ribeiro, 1995: 134) mas também um rigoroso respeito da plasticidade com que as entrevistadas organizam essas cadências e temporalidades biográficas, sujeitas a avanços e recuos, analepses e prolepses, encruzilhadas e bifurcações, ao invés do modelo linear da seta de sentido único. Começamos pela infância e em cada etapa de vida percorremos os principais agentes e contextos de socialização, embora, na entrevista final, sugeríssemos um momento de prospeção a partir do presente, encarado como articulador que organiza as recordações e antecipa o futuro próximo (não há como ignorar que o relato desperta a memória, mesmo certos traços adormecidos, reconstruindo-os – é sempre a partir do presente que interpretamos o passado – Amrani & Beaud, 2004). Assim, nas cinco primeiras entrevistas a orientação proposta foi do *passado em direção ao presente*, enquanto, na última sessão, se tentou partir do *presente para o futuro*. Em suma, as temporalidades são dialéticas.

Em cada entrevista, poderiam sempre pedir para que determinado trecho fosse apagado da gravação. Leriam, posteriormente, cada transcrição e teriam tempo para refletir sobre o que disseram, solicitando que se eliminasse informação que considerassem inoportuna. Na transcrição seriam identificadas por pseudónimos (que elas mesmas escolheram, forjando-se uma espécie de *alter ego*) e anonimizados ou transfigurados elementos de localização (nomes de localidades, de pessoas, de instituições, etc.). No final, depois de confrontadas quer com a transcrição integral da narrativa de vida, quer com a edição "na primeira pessoa", teriam ainda a oportunidade de retificar, acrescentar, cortar. Solicitei-lhes, aliás, um texto final de comentário sobre os resultados da pesquisa, que dialogam com as minhas próprias conclusões. Não menos importante, deixei entre as entrevistas um espaço de pelo menos uma semana, de modo a deixar germinar as sementes da reflexividade sobre o que foi dito. Frequentemente contactava as entrevistadas por email para obter esclarecimentos sobre informação contraditória e/ou lacunar. Desta forma, esforcei-me por mobilizar uma tradição da pesquisa biográfica que procura, não só um diálogo inter e transdisciplinar de perspetivas teóricas, mas também um ecletismo metodológico que não dispensa uma aturada vigilância epistemológica (Caetano & Nico, 2019)[2.]

Retratos sociológicos e narrativas de vida

Seguindo de perto anteriores trabalhos em que participei e que utilizaram, na senda de Bernard Lahire (2002), retratos sociológicos (Lopes et al, 2018; Lopes et al, 2016; Lopes, 2014; Lopes, 2012; Amândio, Abrantes & Lopes, 2016), procurei sempre articular as dimensões estruturais que estão na base da constituição de disposições sociais (formas mais ou menos recorrentes, duráveis e organizadas de perceção do mundo e de mobilização de práticas – sentir, agir, pensar, dizer – que resultam da exposição ao fluxo da socialização) com a tentativa de resgatar a singularidade (Daniel Bertaux chama-lhe a "diferencialidade" – 2020, Ferrarroti uma "síntese ativa de um sistema social" – 1981 -) de cada interlocutora. Por outras palavras: *cada indivíduo é socialmente produzido, mas acrescenta mundo ao mundo em que habita*, inscrevendo o seu

[2] As autoras elencam os vários riscos que devem ser minimizados pela vigilância epistemológica: as distorções da memória, que é conhecimento e esquecimento; a ocultação; a seleção do que consideram ou não significativo; as dinâmicas identitárias com a construção de uma imagem de si; as relações de poder dentro do contexto de pesquisa e a tentação ficcional, com a invenção de fatos, experiências e acontecimentos (Caetano & Nico, 2019: 373).

percurso (a sua biografia) em contextos históricos que o condicionam sem o transformar numa marioneta desprovida de vontade ou de projeto, ainda que muitas vezes não possua os recursos suficientes para os concretizar.

Os retratos sociológicos têm a caraterística de suscitar narrativas autobiográficas que se estruturam pelas várias dimensões da existência, esferas da vida (crescentemente heterogéneas em sociedades complexas e diferenciadas), mundos e papéis sociais, situações, molduras de interação. Assim, acrescentamos densidade quando tentamos compreender a variação dos comportamentos individuais ao longo do percurso (linha diacrónica) e dos vários contextos e situações (dimensão sincrónica), pois cada uma das jovens entrevistadas é parcialmente a mesma e parcialmente diferente na família, na escola, com os amigos, na intimidade, no trabalho, no lazer, etc. Esta margem de pluralidade e de plasticidade das disposições na sua fina declinação pelos mundos da vida estabelece um jogo entre o passado incorporado das nossas experiências pretéritas, o presente que emerge em cada contexto, com as suas novas interpelações, e o futuro que se antecipa ou pressente. As nossas formas de agir, pensar, sentir, não podem ser reduzidas a meros hábitos ou rotinas, pois as disposições não são sempre coerentes nem tampouco transferíveis sem tradução de um mundo social para outro mundo social. Importa, então, analisar sob que condições as nossas entrevistadas podem ser austeras na relação com o consumo, mas ainda assim expostas à sedução/pressão da apresentação de si e da individualização dos estilos de vida; utilizar códigos linguísticos mais elaborados em meio académico e trocar de código no relaxamento dos lazeres; mobilizar certas competências linguísticas com os amigos da Faculdade e outras, bem distintas, na sociabilidade de café do meio popular de origem e por aí fora. Os trânsitos que efetuam entre reportórios e universos sociais, as transições, as passagens e as adaptações evidenciam uma *relação ativa* com as condições estruturais que enquadram e condicionam as suas vidas. As práticas sociais, não são apenas um mero ajustamento mais ou menos mecânico de esquemas cognitivos universais adquiridos precocemente na infância, são, pelo contrário, o resultado de aquisições constantes, de reformulações ou mesmo de criação de novas disposições (Lahire, 2001 e 2012). De nada servirá, por exemplo, a aprendizagem de propensões críticas e reflexivas que o ensino e a prática da sociologia induzem se os contextos profissionais futuros, pela sua desqualificação e precaridade, *inibirem* ou *desengatilharem* tais orientações. Ora, os retratos sociológicos permitem aferir dessa variabilidade, dando conta, simultaneamente, de um *coeficiente de singularidade* (Costa, Lopes & Caetano, 2014) que distingue cada uma das jovens, da pluralidade contextual das suas práticas e das afinidades e regularidades estruturais que as ligam a uma classe, a um género, a uma idade, a uma etnia e a um território. Em suma: alertam-nos contra a tentação de reduzirmos uma vida e um percurso à ilusão da homogeneidade, à pureza de um punhado de propriedades sociais, à imaculada coerência de princípios únicos, imutáveis e inabalavelmente coerentes.

Se as classes populares albergam uma gama vasta de percursos e de socializações, sendo irredutível a uma fórmula única (como o "gosto da necessidade" e a "resignação ao inevitável", a "estética pragmática e funcionalista, proposta por Bourdieu – 2010: 549-555 – ou a incorporação da dominação e das categorias de perceção dos dominantes), então ganharemos com uma análise que entenda as âncoras múltiplas da sua formação, nas várias molduras da ação.

O fito destas narrativas que se transformaram em retratos sociológicos é científico e cívico-político. No primeiro caso, porque pretende estudar as vidas em relação e em contexto para saber mais sobre os mundos sociais. As histórias de vida são hoje amplamente convocadas para "trabalhar" e promover as tecnologias do ego (como a "arte" de escrever um *curriculum vitae* ou uma carta de motivação, os exercícios autobiográficos introspetivos tão ao gosto dos livros de autoajuda, as confissões intimistas ou os relatos que a "explosão multimediática multiplica" – Pineau & Legrand, 2013: 8). Aqui o horizonte é radicalmente diverso: as narrações da vida interessam-me porque afinam o dueto biografia/história (sim, cada vida é um espelho, ainda que singular, de um tempo sócio-histórico no qual participa). Objetivo cívico-político, em igual plano. "Dar voz" é um ato político, ainda que seja um exercício descendente (é o investigador que… "dá" a voz, apesar desta pertencer, em última instância, às próprias!) – uma voz filtrada, pois, pelos interesses e convenções da pesquisa; uma voz "trabalhada" pelo artesanato do ofício de sociólogo.

Representatividade e fidedignidade

Estas seis entrevistas resultam de uma amostragem intencional que não tem, obviamente, qualquer representatividade nem almeja ao que habitualmente se designa por generalização. Direi mesmo que, ao centrar-me em seis casos, propicio, ao invés, o surgimento de *contrageneralizações*, exemplos da variedade do mundo animado e de como é sempre possível que as coisas aconteçam *de outra maneira*. Contudo, não menosprezo a possibilidade de chegar a descrições densas, isto é, detalhadas e em aproximações sucessivas, das relações e dos contextos sociais. Esta ambição resulta de vários fatores. Antes de mais, de um exercício de *sociologia pluriescalar*, relacionando e integrando escalas de observação num vaivém constante – os retratos e as narrações parecem incidir sobre a *microrrealidade* de cada existência, naquilo que ela tem de combinação irredutivelmente diferencial de experiências e aprendizagens, mas a análise e a interpretação relacionam e ligam constantemente quer ao nível *mesosociológico* das instituições e dos quadros de interação (a família e as suas estruturas; a organização escolar; o campo universitário; etc.), quer às componentes macrossociológicas de um tempo histórico e de um espaço social fortemente marcado por desigualdades, nomeadamente de classe e de género.

Em segundo lugar porque, como já foi mencionado, entrevistei cada jovem estudante várias vezes, convidando-a a uma digressão pela duração longa do percurso biográfico e com o varrimento das várias esferas de vida, cruzando-as frequentemente (família, escola, lazer, amigos, intimidade, futuro). As informações recolhidas, pelo seu detalhe e pela sua incrustação contextual (domínios, subdomínios e momentos significativos da experiência), jamais seriam obtidas por procedimentos estandardizados de teor quantitativo.

Em terceiro lugar, não podemos esquecer que cada história narrada, cada percurso, cada vida, é um caso possível e concreto do universal, uma reapropriação singular de uma configuração social e cultural que não se reduz a uma abstração idealizada. Assim, será nos detalhes aparentemente anódinos e triviais de uma vida que se conta e que se vive sempre em conjunto, na teia das relações sociais contextualizadas. No mais irredutível e singular encontramos as veias do geral e do coletivo, como as dobras de uma mesma realidade. Nenhuma existência social, mesmo a mais isolada, é intrinsecamente solitária.

Finalmente, importa refletir sobre a célebre objeção de Pierre Bourdieu: "A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico" (Bourdieu, 1986: 69), uma vez que a vida não pode ser uma história (fio linear, coerente, ordenado e orientado – a "unidade de um relato totalizante – *Idem*, id*idem*), a não ser por um esforço de reconstrução subjetiva fruto da ação prática de um *habitu* que unifica o eu sob a forma de *personalidade*. Em vez da *história de vida,* Bourdieu prefere a análise das colocações e deslocamentos no espaço social e nos campos que o diferenciam, pois só esta operação permite aferir dos "estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado" (*Idem*: 71). Em suma, a *visão* é homóloga de uma *posição* social que se move através de uma trajetória no espaço social, tal como uma viagem no metropolitano depende da rede de estações pré-estabelecidas. Mas não padece esta perspetiva, quer de uma visão demasiado estruturalista que inibe, *a fortiori*, qualquer hipótese de narrativa de vida como matéria-prima e produto científico, quer de uma reificação da sociedade[3] que economiza a agência e o cariz não só estruturado como estruturante dos percursos biográficos? Não existem mediações, finas e complexas, entre uma posição social e o conjunto de práticas acionadas pelo agente? Não é a própria posição social passível de um escrutínio complexo, pois forja-se num espaço social multidimensional (as várias espécies de capital – económico, político, cultural, simbólico, etc. -, por um lado; a interseção entre classe, género, idade, etnia, etc., por outro)?

Na verdade, não ignoro a tentação narcisista (exacerbada por uma época que glorifica o indivíduo e a construção/apresentação de si como a mercadoria mais valiosa num vasto mercado diferenciado de identidades e estilos de vida), mas creio que a vantagem de um bom uso das narrativas de vida supera as desvantagens. Desde logo, na versão que aqui utilizo, isto é, narrativas de vida como *meio de construção de retratos sociológicos*, em que se privilegia a variação *intra* e *interindividual* das práticas, declinadas por domínios de existência, processos de socialização, quadros de interação, momentos. Nada, pois, que glorifique ou favoreça uma narrativa unificada, uma só fórmula geradora do percurso. Por outro lado, a minha perspetiva, *materialista e relacional*, concentra-se, na senda de Daniel Bertaux, nas relações e contextos sociais, e não no mundo interior dos indivíduos *per se*, enfatizando, assim, os poderosos efeitos e constrangimentos de sistemas de desigualdades consolidados em que se cruzam e interagem dimensões como a classe e o género. Por outras palavras, a perspetiva compreensiva aqui mobilizada procura, constantemente, ligar a análise dos sentimentos, sem apressadamente os remeter para a categoria de resíduo sociológico, às lógicas da sua construção social e às condições sociais e às interações sociais de que é solidária.

Contudo, não posso ignorar, por um viés estruturalista, que as jovens entrevistadas sabem mais sobre as suas vidas, percursos e contextos imediatos da ação, do que eu próprio. Elas sabem, nos seus próprios termos (a partir de *dentro*, com um conhecimento intenso e único das linguagens, dos conhecimentos tácitos e implícitos, das regras não escritas dos mundos sociais que frequentam), o que tem sido a sua história: as famílias em que nasceram, a teia de relações, ora tensas, ora cooperantes, entre os seus membros, a entrada na adolescência e mais tarde na vida adulta, as dificuldades de trânsito entre mundos sociais que o seu sucesso escolar ampliou. Quem melhor do que Madalena para nos dar conta do choque (cultural, simbólico e linguístico) que sentiu ao entrar na Universidade e contactar com um novo círculo social? Quem melhor do que Cristina para nos relatar o fechamento de uma infância passada com uma mãe esquizofrénica abusiva, num meio social em que a doença mental é obra de bruxaria? Quem melhor do que Elisa para nos fazer sentir, por empatia, a excitação de um jogo de futebol ou a exaltação de uma ida a Fátima? Quem melhor do que Maria para expressar a centralidade da sociabilidade entre pares no café da sua vila? Quem melhor do que Marta para refletir sobre a ansiedade acumulada por anos de contenção, autodisciplina e pressão auto e hétero infligida para obter uma *performance* escolar bem-sucedida? Quem? Não se trata, por isso, jamais, de as encarar como ilustração colorida ou viva de qualquer regularidade social – os retratos merecem toda a complexidade do olhar sociológico.

---

[3] Bourdieu reformula parcialmente a sua perspetiva sobre os relatos biográficos na colossal obra coletiva intitulada *A Miséria do Mundo*, totalmente baseada na riqueza heurística que as entrevistas de cariz biográfica (embora centradas em domínios ou campos particulares) proporcionam como portal de acesso à sociedade francesa e às suas mutações. Como bem observa Daniel Bertaux, a correção de rumo é rápida, pois a "ilusão biográfica" publica-se em 1986 e o livro em 1993 (Bertaux, 2021).

Significa que este ponto de partida me leva a acreditar *a priori* em tudo o que elas disseram sobre a vida que narraram? Não. Nem sempre os agentes sociais têm consciência da complexidade das práticas, nem do sistema de relações sociais em que estão envolvidos, nem tampouco das mediações e determinações múltiplas e cruzadas que os condicionam. Como diz Becker, puxando modestamente pela mais-valia do olhar sociológico: "Os sociólogos sabem algumas coisas que as pessoas que estão a ser observadas não sabem" (Becker, 2009: 133). Por isso, é importante complementar o olhar do sociólogo, a partir de *fora*, mas *entrando* cada vez mais e com acrescida minúcia e detalhe na análise das suas práticas e representações sociais. *Entrando e saindo*, *jogando com as escalas de observação,* essa é talvez a vantagem do sociólogo ao estudar a vida dos outros, uma vez que, por um lado, quer compreendê-las numa empatia próxima, por outro, não se cansa de as questionar, contrastar, comparar. Desta forma, na perspetiva que defendo, o seu saber faz-se sempre *com e contra* os agentes sociais, pois se importa sempre perguntar aos próprios agentes o que pensam, sentem e dizem, tais narrações são *representações* e as "representações são em parte constitutivas das práticas, mas não dizem essas práticas" (Lahire, 2002: 16), pelo menos não imediatamente, não em estado bruto e sem reflexão (interpretação) adicional. Deste modo, os retratos sociológicos como narrativas de vida são intrinsecamente heurísticos, abrindo as alamedas percorridas pelo indivíduo na articulação entre estrutura e agência, habitus e reflexividade, subjetividade instituída e instituinte. Abertura, pois, ao estudo denso da rede de relações sociais (circuitos imediatos da ação, mediações institucionais) que percorreu e dos princípios de socialização que incorporou e/ou transformou, sem curto-circuitos mecanicistas, albergando a irrupção do inesperado, qual síntese provisória e sempre inacabada (sempre a fazer-se) de uma história social localizada.

Alguns resultados: família, género, escola

Não sendo representativas, estas estórias de vida apresentadas sob a forma de retratos sociológicos na primeira pessoa fornecem pistas para compreendermos a interseção entre as biografias e a sociedade portuguesa de hoje e de aqui. A densidade de relações e contextos sociais observados permite uma heurística de filigrana, abrindo caminhos interpretativos. Desde logo, mostrando como as configurações familiares são atravessadas por mudanças significativas. Longe vão os tempos das famílias populares numerosas e tradicionais. Neste estudo, três das entrevistadas são filhas únicas e outras três têm apenas um irmão. Não se pense, contudo, que esta alteração sociodemográfica da maior importância destruiu a centralidade da instituição, pois ela, tirando o caso de Cristina, mantém-se como o núcleo agregador das socializações primeiras. Aliás, é interessante como, nestes exemplos, se percebe a transformação das estruturas familiares em espaços cada vez mais democráticos, onde as jovens questionam com muito à vontade as posições dos progenitores sobre certas persistências de conservadorismo de costumes, levando-os a consideraram a pluralidade de modelos de orientação sexual, a refrearem juízos racistas e a pesarem menos as normas da Igreja, adaptando-se a novas práticas de conjugalidade e de sexualidade que lhes entram pela casa dentro, por iniciativa das filhas. Elas discutem, argumentam, tentam convencer e, em parte, são bem-sucedidas, invertendo o nexo tradicional da socialização unidirecional.

É certo que se prolonga a ordem de género patriarcal, com uma divisão de tarefas penalizadora da mulher. Mas mesmo essas estruturas e normas estão sob tensão: alguns dos progenitores partilham tarefas com as mulheres e assumem com as filhas uma relação mais expressiva, preocupando-se com a sua educação, promovendo um acompanhamento próximo, que deixa de pertencer apenas à esfera maternal e, em determinados casos (Filipa, Elisa, até Madalena) desenvolvendo uma relação privilegiada com as filhas. Nesse sentido, nos namoros, as relações de género parecem mais igualitárias, até porque as entrevistadas têm uma consciência ativa dos geradores de discriminação e desigualdade na sociedade portuguesa (em parte devido à sua formação sociológica).

Por serem filhas únicas ou em famílias de prol reduzida, usufruem de espaços confortáveis para a sua individualização. Os quartos prolongam o trabalho reflexivo de construção da subjetividade, acomodando transições juvenis mais longas para a vida adulta. Mesmo com dificuldades, nunca os pais lhes faltaram (exceção, uma vez mais, para Cristina) com apoios para a aquisição de livros ou computadores. Sem capital escolar para as apoiarem na transmissão de conhecimento formal, ainda assim enquadraram as infâncias e adolescências das filhas num ambiente pródigo em palavras e atos de incentivo à prossecução de estudos, incutindo-lhes responsabilidade e autonomia. De tal forma essa socialização foi bem-sucedida que as jovens dão provas de saberem assumir o que delas se espera: bons resultados escolares (apenas Madalena e Filipa reprovaram uma vez, ganhando, a partir daí, uma combatividade escolar acrescida) e adesão às expetativas docentes sobre o bom comportamento escolar (encarnando versões exemplares do ofício de aluno), organizando o sacrifício e o esforço (que valeu a Elisa, Madalena e Marta quadros mais ou menos agudos de ansiedade e pressão autoinfligidas). Afinal, são das primeiras numa genealogia popular pesada de afastamento e fracasso face à instituição escolar, o que obriga a que se honre com resultados práticos o ânimo parental. Nos percursos de Maria e de Madalena é ainda notório o investimento no preenchimento de um certo vazio social deixado às mulheres nos territórios de influência rural onde habitam. Aos jovens rapazes exige-se uma entrada rápida no mercado de trabalho, seja pela construção civil, pelos serviços subalternos ou pela via da emigração. Talvez por isso os jovens não se sintam motivados e obrigados pelos pais a prosseguir estudos de longa duração. Sabendo o que os espera e o que deles se

espera, não raras vezes fazem a escolaridade dela desistindo, incorporando papéis agressivos, indisciplinados, inseridos em sociabilidades de pares que se desenvolvem em circuitos extraescolares de emulação masculina. Elas, ao invés, são responsáveis e autónomas, surgindo aos olhos dos outros como "mais maduras", processo que é naturalizado pela amnésia da génese social diferencial dos percursos escolares. Além do mais, se não prosseguirem com êxito os seus estudos correm um maior risco de ficarem aprisionadas nas cápsulas de género das "profissões femininas" pouco qualificadas e permeáveis ao trabalho doméstico de cuidado dos familiares. O sucesso escolar, longo e cumulativo ainda que pouco provável nas classes populares, permite superar fatalismos e destinos pré-definidos, ampliando as margens de autodeterminação das mulheres.

Por outro lado, as configurações familiares populares são cada vez mais abertas e desincrustadas da tradição e dos ditames locais. As entrevistadas falam em abundância de outros significativos com influência na construção da sua identidade: amas, tios, madrinhas, educadoras, professores/as, numa teia de relações onde se aprendem valores, reportórios, informações diversas e nem sempre coincidentes, ainda assim propiciando algumas bússolas num mundo socialmente complexo e diferenciado.

Além do mais, parece existir um círculo virtuoso entre a crença familiar nas virtudes da escola, o autoconceito das estudantes e a valorização escolar do seu comportamento. Parece-me ainda convincente a existência conjugada de um efeito professor, de um efeito escola e de um efeito, mais geral, do Estado Providência. A proximidade, afeto e disponibilidade de certos professores surtiu efeito; a missão e a organização de algumas escolas forneceu um quadro de estabilidade à ação pedagógica e um suporte infraestrutural aos modos de estudar (aprimorados pelas entrevistadas, com estratégias cada vez mais refinadas), o Estado Social, finalmente, através de políticas públicas sucessivas, apetrechou salas e bibliotecas, alargou o apoio social escolar, fomentou atividades extracurriculares variadas.

A entrada no ensino superior faz-se numa justaposição de transições: da adolescência para a vida adulta (embora prolongando a condição juvenil e a dependência face aos pais); de meios rurais, em alguns casos, para o Porto, onde vivem pela primeira vez em casa própria; de relações afetivas e sexuais intermitentes para uma situação de conjugalidade informal (na maior parte dos casos); da escolaridade obrigatória para o ensino superior. Aqui chegadas deparam-se com um mundo da vida estranho, repleto de novos símbolos, de inusitados quadros de interação, de sociabilidades interclassistas, de reportórios culturais e linguísticos distanciados dos seus capitais de origem. Sentem-se, muitas delas, em situação liminar, nas garras de um atravessamento ou passagem, que as obriga a questionar uma boa parte do conhecimento tácito dado por adquirido, confrontando-as com a novidade e a dificuldade de decifração e de instalação na novidade. Sentimentos de exclusão e de vergonha cultural coexistem com situações objetivas de dificuldade académica. Estão, pois, entre dois mundos, sentindo-se, amiúde, sem chão, sem mundo algum, pois longe já da origem e ainda não no provisório destino. Contudo, a força de um percurso, de um curso de vida centrado na escolarização e nas promessas de mobilidade social que esta acalenta, a par de um certo reforço das influências socializadoras (família, professores, amigos…), embora com contradições e obstáculos, conseguem ativar as disposições de esforço, método e autonomia anteriormente forjadas, logrando uma notável integração académica e social no universo universitário.

A centralidade dos percursos e o jogo de escalas da observação sociológica

O percurso, por ser cumulativo, mediador de esferas de vida e integrador de experiências, exerce a sua força e produz os seus efeitos.

A formação do olhar sociológico entra também no jogo, favorecendo o sair de si para melhor se observar, na relação com os outros e com o mundo social. Múltiplas são as situações em que as entrevistas praticam a indagação e o desenho da perspetiva distanciada, crítica e reflexiva, confrontando e autoconfrontando-se.

É certo que os reportórios de disposições das nossas entrevistadas não permitem esquecer traços de reprodução social. Se é verdade que, ao nível do lazer e das práticas culturais, mobilizam padrões ecléticos de gosto, transpondo géneros e níveis de consagração, através de um investimento na esteticização do quotidiano e da adesão a uma lógica expressiva, também é constatado que essa heterogeneidade raramente rompe os limites de uma cultura massificada, com algum retraimento doméstico, hipermediatizada e altamente sensível às lógicas mercantis.

Mesmo a consciência de protagonizarem uma trajetória de mobilidade social que as poderá arrancar à condição de classe de seus pais não se alimenta de veleidades irrealistas, esbarrando com a antecipação das intermitências da entrada no mercado de trabalho na sua vulnerabilidade precária e desqualificante, instalando-se a dúvida, na maior parte delas, se viverão algum dia melhor do que os seus pais e fora da sua dependência.

Mas não significará esta complexidade conjugada à escala individual uma tradução possível do calendário histórico português, formação social que acelerou fundo no final do século XX, fazendo pensar aos mais ingénuos que o

antigo colapsava quando, na verdade, existe uma ponte entre o passado, o presente e o futuro, feita de adaptações e transmutações; uma ponte onde sobrevive, mudado, muito do passado que é já outra coisa, em interação com um presente que nunca pode ser completamente antecipado e um futuro agora mesmo a começar?

Talvez este trabalho ajude a abrir as veias da sociologia: as que vão do geral ao singular e vice-versa. É desse trânsito que se faz o conhecimento sociológico. Em cada subjetividade encontramos uma génese socialmente produzida. Em cada condicionamento social uma circulação, ainda que tantas vezes asfixiada, de vontade, de projeto, de resistência à pura domesticação ou à interiorização naturalizada das estruturas sociais. É esse pulsar, essa sístole, essa tensão, que aqui me interessa realçar. Até porque a história das transições juvenis nas classes populares tem sido demasiada vezes contada pelo viés mediático e político da linguagem hegemónica; pelo viés masculino, que obscurece os percursos delas; pelo viés geracional, que desconsidera as fraturas de classe, em caixas ou rótulos (a "geração" y, a "geração z" …) simplificando um bombear complexo e sinuoso entre artérias.

Ficou demonstrado, para os casos em apreço, que cada uma destas narrativas contém tendências e contra tendências mutuamente constitutivas, o que não deve ser jogado contra a necessidade da sociologia em generalizar, em encontrar cadeias vastas e interligadas de causalidades, feixes de explicações e de regularidades, mas tão-só de jamais esquecer que o "geral" é ampliado, diversificado, bombeado pelas singularidades individuais, cada uma delas síntese única e irrepetível de múltiplas e cruzadas determinações.

Referências bibliográficas

Amândio, S. L.; **Abrantes**, P.; **Lopes,** J. T. (2016). *A Vida entre nós: sociologia em carne viva*. Deriva.

Amrani, Y. & **Beaud,** S. (2004). *Pays de Malheur!* La Découverte.

Becker, H. (2009). *Trucos del Oficio: cómo conducir su investigacion en ciências sociales.* Siglo Veintiuno Editores.

Bertaux, D. (2020). *As narrativas de vida*. Mundos Sociais.

Bertaux, D. (2021). A utilização das narrativas de vida numa perspetiva socio-etnográfica. *Sociologia On Line*, nº 27, dezembro 2021, pp. 11-30.

Bourdieu, P. (1986). « L'illusion biographique ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62-63.

Bourdieu, P. (2010). *A Distinção – Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*. Edições 70.

Bourdieu, P., Dir. (1993). *La Misère du Monde*. Seuil.

Caetano, A. & **Nico**, M. (2019) "Forever young: creative responses to challenging issues in biographical research." *Contemporary Social Science*, 14:3-4, 361-378.

Costa, A. F. da; **Lopes**, J. T. & **Caetano**, A. (Orgs.) (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e processos de sucesso e de insucesso*. Mundos Sociais.

Ferrarroti, F. (1981 *Storia e Storie di Vita*. Laterza.

Lahire, B. (2001). *L'Homme Pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.

Lahire, B. (2002). *Portraits Sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Nathan.

Lahire, B. (2012). *Le Monde Pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Seuil.

Lopes, J. T. (2012). *Registos do Actor Plural. Bernard Lahire na Sociologia Portuguesa*. Afrontamento.

Lopes, J. T. (2014). *Geração Europa? Um Estudo sobre a Jovem Emigração Qualificada para França*. Mundo Sociais.

Lopes, J. T. (2016). A universidade e os seus estudantes. Um olhar de dentro. *Revista Lusófona De Estudos Culturais*, 3(2), 81.

Lopes, J. T.; **Boia**, P. S.; **Veloso**, A. L.; **Caldas**, M. (2018). "A orquestra e a vida: percursos juvenis na Orquestra Geração". *Sociologia, Problemas e Práticas,* nº 86: 91-108.

Pineau, G. & **Legrand**, J-L. (2013). *Les Histoires de Vie*. PUF.

Ribeiro, M. (1995). "Histórias de vida e pesquisa sociológica" in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 44, pp. 125-141.

11 Democratização e desigualdades educativas

Pedro Abrantes[1]

A educação constitui um desígnio central da democracia. Os princípios da igualdade e da liberdade em que se fundam os regimes democráticos serão meramente formais, se o estado não conferir oportunidades a todos os indivíduos, independentemente das condições das famílias em que nasceram, para se desenvolverem como sujeitos, construírem livremente os seus percursos de vida e poderem alcançar as posições mais reconhecidas na sociedade. Por seu lado, a educação alarga a capacidade de interpretação do mundo e o envolvimento em práticas de cidadania sem as quais a democracia dificilmente se pode cumprir.

Se é certo que assistimos a uma expansão mundial das instituições e programas educativos, diversos estudos têm igualmente alertado para a coexistência deste movimento com a persistência (ou até agravamento) das desigualdades sociais e económicas, nas últimas décadas, sem claros progressos na possibilidade daqueles que nascem em contextos de pobreza alcançarem, através dos sistemas de ensino e formação, os grupos mais ricos e prestigiados da sociedade (OCDE, 2018; Piketty, 2022). Talvez não por acaso, também o alargamento dos regimes democráticos no mundo que parecia imparável, no final do século XX, tem tido um progresso dececionante nas duas primeiras décadas do terceiro milénio (Sørensen, 2018).

Com base numa síntese de estudos recentes sobre o tema, o presente texto procura apresentar um breve ponto de situação sobre a relação entre democratização e desigualdades educativas, em Portugal e no mundo, enquanto contributo para políticas públicas efetivamente comprometidas com os princípios de igualdade e liberdade em que assenta a nossa Constituição e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

---

[1] Professor do ISCTE-IUL e investigador do CIES.

O texto organiza-se em cinco partes. A primeira centra-se nos efeitos da expansão recente dos sistemas educativos. A segunda aborda a relevância da educação para a integração e a valorização dos indivíduos, no âmbito laboral e noutras dimensões da vida. A terceira centra-se na diversificação dos percursos educativos e sua relação com as desigualdades sociais. A quarta é dedicada ao papel da educação de adultos na democratização educativa. Por fim, em jeito de conclusão, a quinta parte incide sobre as políticas públicas e os seus impactos no reforço ou diminuição das desigualdades educativas.

1. Nunca as crianças e jovens tiveram tantas oportunidades de estudar, mas subsistem lacunas importantes

A expansão dos sistemas de educação inicial tem sido notável. Os dados do Instituto de Estatísticas da UNESCO apontam para que, entre 1970 e 2020, o número de crianças entre os 6 e os 12 anos que não frequentam a escola se reduziu de 125 para 64 milhões, o que representa uma descida de 28% para 9% dos cidadãos desta faixa etária. As taxas de escolarização secundária (7º ao 12º ano de escolaridade), no mesmo período, progrediram de 41% para 77%.[2]

O crescimento da cobertura dos sistemas de ensino tem permitido, às nossas sociedades, alcançar níveis de riqueza sem precedentes e uma estrutura social e económica em que o conhecimento desempenha uma função central, impulsionando o acesso a posições sociais e profissionais mais favorecidas a um número crescente de cidadãos. Contudo, este crescimento nem sempre tem representado um progresso ao nível da igualdade de oportunidades nas respetivas sociedades, seja porque outras vias de mobilidade social se desvanecem, seja porque o sistema educativo apresenta oportunidades assimétricas para os diferentes grupos (Hannum & Buchmann, 2003). É inegável que as desigualdades de género, nos sistemas educativos, se reduziram notavelmente, nas últimas décadas, observando-se até uma maior taxa de escolarização e de qualificação do sexo feminino, na larga maioria dos países, não refletida depois em iguais oportunidades no mercado de trabalho, mas esses avanços não têm sido tão notórios no que se reporta a outro tipo de desigualdades, como aqueles que se associam à classe social, ao local de residência ou à identidade étnica (Gross & Hadjar, 2016).

Se em certos territórios, sobretudo em África, uma grande parte das crianças ainda não tem acesso à educação básica, no resto do mundo, a generalização do acesso realizou-se com a permanência de grandes assimetrias nas aprendizagens propiciadas, com uma correlação significativa – embora variável entre países – com as condições socioeconómicas de origem dos alunos (OCDE, 2018). Alguns estudos internacionais têm mostrado como as desigualdades cognitivas e emocionais entre classes sociais são observáveis logo à entrada da escolaridade e são marcantes para o percurso subsequente dos alunos, o que confirma a importância do investimento na educação, alimentação e saúde, sobretudo na primeira infância e nos contextos mais desfavorecidos (García & Weiss, 2017).

Neste contexto, o encerramento temporário das escolas e a transição para um modelo de ensino não presencial, originados pela recente pandemia de COVID-19, constituiu um momento particularmente dramático, no qual se agravou o efeito das desigualdades sociais nas oportunidades educativas, sobretudo, tendo em conta as dificuldades de mitigar as enormes assimetrias nas condições e recursos que os alunos têm em suas casas (Dimopoulos et al., 2021).

No caso português, metade da população residente entrou no terceiro milénio com uma escolaridade máxima de 4 anos, correspondente ao 1º ciclo do ensino básico (9% eram analfabetos), enquanto apenas 7% detinha um título do ensino superior e menos de 20% de ensino secundário, num padrão de forte correlação entre origens sociais, níveis de escolaridade, competências de literacia e estatuto socioeconómico (Benavente et al., 1996; Grácio, 1997). Passados vinte anos, a proporção daqueles que não completaram, pelo menos, o 2º ciclo do ensino básico reduziu-se para 23%, ao passo que quase um quarto da população tem um título do ensino superior e outro quarto um diploma de nível secundário.[3] Enquanto aguardamos pelo estudo relativo à literacia, uma análise recente com base nos dados do *European Social Survey*, permite-nos observar que, em 2018, um cidadão em idade ativa com pais licenciados tinha 3,9 vezes mais

[2] Dados do Instituto de Estatística da UNESCO, consultados em https://data.worldbank.org/indicator (21/09/2022).
[3] Dados do Instituto Nacional de Estatística, consultados em https://www.pordata.pt/Portugal (22/10/2022).

possibilidades de obter um título do ensino superior do que outro com pais sem a escolaridade básica completa, sendo essa relação de 5,4 vezes em 2002 (Abrantes, 2022a).

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%.[4] 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, tendo ao invés os resultados dos alunos portugueses evoluído de forma positiva nos estudos internacionais, o que tem permitido uma proporção alta de estudantes "resilientes" face às médias internacionais (OCDE, 2019; IEA, 2020). Uma nova geração de políticas nacionais, com apoio europeu, tem permitido criar dinâmicas inovadoras de promoção das aprendizagens e de combate localizado ao abandono escolar, ainda que funcionem em ciclos curtos de tempo, permanecendo muito diversos os modos como as escolas envolvidas (e os vários agentes no seu interior) interpretam esses fenómenos e se envolvem nestes programas (Fernandes et al.,2018; Araújo et al., 2020).

Assim, apesar da redução célere do insucesso e do abandono escolares, há evidências de que estes fenómenos têm ainda grande expressão em grupos de alta vulnerabilidade socioeconómica, frequentemente, associados também a perfis culturais diferenciados, como é o caso das comunidades ciganas (DGEEC, 2020; Mendes, Magano & Costa, 2020) ou de algumas populações imigrantes (Abrantes & Roldão, 2019; Albuquerque, Seabra & Martins, no prelo), assim como em territórios de forte exclusão social, tanto em periferias urbanas como em povoações ultra-periféricas (Diogo, 2019). Em muitos destes contextos, existem igualmente progressos educativos notáveis, mas que, perante a evolução global observada nas novas gerações e o próprio aumento da escolaridade obrigatória, acabam por não reverter a posição de inferioridade relativa em que se encontravam.

Os padrões de aprendizagem e as oportunidades educativas, ao longo da escolaridade, continuam a ser condicionados pelas condições de vida dos estudantes. Uma comparação das avaliações internas dos alunos no 2º e 3º ciclos do ensino básico em escolas públicas mostra que, apesar de uma melhoria transversal ao longo da última década, as assimetrias entre alunos com e sem apoio social escolar mantiveram-se em todas as disciplinas (agravaram-se até ligeiramente no 3º CEB), sendo um pouco menos marcadas em Educação Física e em Educação Visual (DGEEC, 2022a). E quando observamos os percursos dos jovens que concluíram o ensino secundário em 2018, 91% dos filhos de licenciados encontravam-se, um ano depois, a estudar no ensino superior (incluindo os trabalhadores-estudantes), enquanto esta situação abrangia apenas 37% dos jovens cujos pais não estudaram mais do que o 1º ciclo do ensino básico, sendo que 20% destes se encontrava numa situação de não estudar, nem trabalhar (DGEEC, 2021a).

O estudo de Mauritti et al. (2019), centrado na dimensão territorial, discute assimetrias regionais que se têm vindo a consolidar no país e que representam efetivos entraves ao desenvolvimento, coesão social e igualdade de oportunidades. A este propósito, saliente-se como a Área Metropolitana de Lisboa e, sobretudo, o Alentejo e o Algarve, apresentam taxas de insucesso escolar mais elevadas e taxas de escolarização mais baixas, sem uma correlação direta com outros aspetos do desenvolvimento económico. Este padrão complexo – a merecer um estudo mais aprofundado – já não se observa no ensino superior, o que sugere uma maior polarização social e educativa no Sul do país.

2. Nunca a escola foi tão importante para a integração e reconhecimento sociais

Contra uma ideia do senso comum de que a expansão dos sistemas de ensino conduziria a uma banalização social das competências e títulos escolares, diversos estudos internacionais têm mostrado como o peso das desigualdades escolares em vários outros tipos de desigualdades sociais, económicas, culturais e políticas tem, pelo contrário, vindo a crescer.

Comparando os níveis educativos e os rendimentos de sucessivas gerações, nos Estados Unidos, Bloome, Dyer e Zhou (2018) mostram como o efeito democratizador da expansão dos níveis de escolaridade é mitigado pelo aumento do retorno económico das habilitações (crescente, ao longo da vida) e pela sua correlação persistente com as condições socioeconómicas de origem. Uma radiografia recente realizada à juventude francesa conclui igualmente que as desigualdades escolares têm um impacto muito forte nas condições de inserção no mercado laboral, bem como noutras dimensões da vida, tais como a filiação a valores democráticos, a autoestima, o sentimento de bem-estar pessoal e as expectativas face ao futuro, o que constitui, aliás, um forte desafio à coesão social (Galland, 2022).

Centrando-se numa análise da relação entre habilitações literárias e categorias socioprofissionais na Europa, Martins et al. (2016) concluem que a educação continua a desempenhar um papel fundamental na mobilidade social, nas inserções laborais e na distribuição dos recursos, tendo a expansão das oportunidades educativas nas últimas décadas

[4] *Idem* (21/09/2022).

representado, sobretudo no caso dos países do Sul, uma via de melhoria das condições de vida de uma parte significativa dos descendentes das classes sociais mais desfavorecidas.

No caso português, é particularmente notório como, nas décadas mais recentes, o acesso às várias franjas das classes dominantes – empresários, dirigentes, profissionais liberais, técnicos e de enquadramento – se tornou cada vez mais dependente da posse de um diploma do ensino superior ou, pelo menos, do ensino profissional de nível secundário, uma parte dos quais, aliás, obtidos em programas de educação e formação de adultos (Abrantes, 2022a). A origem socioeconómica perde relevância no acesso ao mercado de trabalho, quando comparamos jovens com um mesmo título do ensino superior, ainda que persistam assimetrias de género (Chaves & Morais, 2014; Alves & Morais, 2021). A relação entre educação e participação democrática tem-se revelado igualmente forte, sobretudo quando se referem a formas mais intensas e continuadas que não se cingem aos atos eleitorais (Magalhães, 2020; Silva, Pinheiro & Silva, 2022), o que não deixa de suscitar preocupações quanto a uma crescente associação, tal como observado no caso francês (Galland, 2022), entre insucesso escolar, exclusão social, ressentimento e adesão a ideários populistas e autoritários.

Resulta, portanto, claro que não ter um diploma de nível superior ou profissional constitui, hoje, uma condição de grande vulnerabilidade no acesso ao mercado de trabalho e na relação com diversas instituições, abrindo um hiato de oportunidades que tende a crescer ao longo da vida e que as políticas sociais apenas conseguem atenuar. Este fenómeno pode ser visto como uma vitória histórica das escolas, dos profissionais da educação e formação, mas é também uma enorme responsabilidade que a sociedade lhes atribui, tendo em conta que instituições como as empresas, as igrejas ou os exércitos deixaram de ter um papel tão alargado na integração e formação dos jovens, nas sociedades contemporâneas. Por seu lado, se a família e a comunidade continuam a providenciar experiências educativas diversas – veja-se o caso das ofertas desportivas, bandas filarmónicas e conservatórios de música, grupos de escutismo, entre outras – também o acesso a estes espaços nem sempre está disponível aos grupos mais desfavorecidos, além de que grande parte do "capital experiencial e cultural" trazido pelos jovens estudantes destes contextos é desperdiçado nas relações "escolocêntricas", assentes numa visão prescritiva do currículo e da avaliação (Palhares, 2019).

Importa, em suma, explorar novos compromissos e formas de colaboração entre escolas e outras entidades da comunidade, construindo pontes entre a educação formal, não formal e informal, entre a vida da escola e a escola da vida, que nos permitam combater o que Sousa Santos designou o "desperdício da experiência" (Sousa Santos, 2000) e que legitima as crescentes desigualdades sociais e económicas que observamos.

3. Nunca os circuitos educativos foram tão diversos e desiguais

A expansão dos sistemas educativos tem-se desenrolado através de uma relativa diversificação das instituições, programas e percursos, os quais procuram responder às necessidades e interesses dos seus públicos, mas com riscos acrescidos de segregação e consequente agravamento das desigualdades educativas e sociais.

Grandes estudos internacionais como o PISA ou o TIMMS têm mostrado como as competências dos adolescentes em áreas centrais do currículo, tais como a matemática, as ciências naturais e a língua materna, apresentam uma enorme variação, a qual se associa não apenas às condições de origem dos jovens, mas também às vias de ensino, às escolas que frequentam e, muito visivelmente, ao contexto socioeconómico da maioria dos alunos dessas escolas (OCDE, 2019; Broer, Bai & Fonseca, 2019; IEA, 2020). Com base na análise de um conjunto de estudos sobre o tema, Zapfe e Gross (2021) concluíram que as diferenças entre escolas tendem a reforçar as desigualdades socioeconómicas. Ao invés, os sistemas que apresentam melhores resultados globais tendem a ser aqueles que são mais equitativos, permitindo aos alunos de diferentes contextos socioeconómicos aprender em conjunto.

Estas diferenças entre escolas podem ser estabelecidas pelo estado, por exemplo, através da diversificação das vias de ensino, a uma idade particularmente precoce em sistemas educativos como o alemão e o austríaco (Eurydice, 2020), ou podem resultar de modelos mais liberais e descentralizados, como é o caso do Reino Unido e dos Estados Unidos (Owens, 2018), em que o financiamento das escolas é descentralizado, o estado publica rankings de estabelecimentos de ensino com base nos resultados nas provas nacionais, as famílias podem concorrer a qualquer escola e esta seleciona os alunos de acordo com critérios próprios. Um caso paradigmático, na última década, foi o da Suécia, uma vez que a liberalização do mercado educativo fez crescer, em poucos anos, as desigualdades educacionais e a sua relação com as desigualdades sociais de origem, num sistema até recentemente considerado uma referência pelo seu carácter equitativo (Hällsten & Thaning, 2018). Embora existam, em muitos países, programas compensatórios para as escolas em contextos mais desfavorecidos, é raro que estes consigam mitigar o efeito empobrecedor da concentração, num mesmo estabelecimento, curso e/ou turma, de alunos com múltiplas dificuldades, revelando inclusivamente problemas em conseguir que estas escolas tenham uma equipa profissional estável, motivada e com a formação necessária para trabalhar com os seus alunos (Le Donné, 2014; Eurydice, 2020).

Em Portugal, têm-se observado tendências divergentes a este respeito. Por um lado, depois de um recrudescimento dos padrões de seletividade social, entre 2011 e 2015, assistiu-se recentemente a uma redução das taxas de retenção escolar e do encaminhamento dos alunos para vias diferenciadas de frequência do ensino básico, as quais apresentam um forte potencial segregador (Abrantes & Roldão, 2019; Albuquerque, Seabra & Martins, no prelo). Por outro lado, não se têm esbatido as diferenças de resultados entre escolas privadas e públicas, nos exames nacionais, nem a sua forte visibilidade social – o que, decorrendo ou não da composição social das escolas (é difícil de saber, pois não existem dados sobre os alunos que frequentam escolas do ensino particular), não deixa de indicar uma desigualdade persistente – e têm crescido variantes mais exclusivas, como a educação internacional, em que o currículo e a avaliação divergem notavelmente do sistema português (Schippling, Abrantes & Lopes, 2020).

Nas margens da lei, mantêm-se padrões de segregação entre escolas (Araújo, 2016; Abrantes et al., 2016) e, sobretudo, entre turmas de uma mesma escola (Firmino et al., 2020), com impactos negativos nos desempenhos académicos, sendo escassas as evidências de que o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, apesar de alguns casos de grande sucesso, tenha permitido reduzir as assimetrias de resultados entre estabelecimentos de ensino com diferentes contextos socioeconómicos (Ferraz, Neves & Nata, 2019; Abrantes, 2022b).

No ensino secundário, apesar de um forte investimento no ensino profissional e das mais-valias observadas nos trajetos profissionais (e até académicos) dos seus alunos, os últimos anos têm sido marcados por uma estagnação da percentagem de estudantes que o frequentam e uma persistência do seu perfil socioeconómico mais desfavorecido (DGEEC, 2021a). A pressão para a "empregabilidade" num contexto de desregulação do mercado laboral conduz frequentemente a uma naturalização das desigualdades, negligenciando os problemas sociais sob um princípio da responsabilidade individual (Alves, 2016). A formação das equipas e a inovação pedagógica emergem como aspetos críticos para responder às exigências do mercado de trabalho e, simultaneamente, aos diferentes perfis e necessidades dos jovens que o frequentam (Azevedo, 2019). Por seu lado, nas vias científico-humanísticas, consolidou-se uma hegemonia do curso de Ciências (naturais) e Tecnologias, a par de um ensino de preparação para os exames nacionais (Fernandes, 2019) e de um discurso apologético da "excelência escolar" associada exclusivamente aos resultados académicos (Torres, Palhares & Afonso, 2018), com recurso massivo às explicações privadas (Gouveia, 2019; DGEEC, 2021b), o que não deixa de apresentar desafios importantes à inclusão, ao desenvolvimento integral dos jovens e ao princípio da igualdade de oportunidades. Acresce o facto de a própria participação dos jovens estudantes em espaços de educação não formal e informal fora da escola ser mais intensa entre aqueles que vivem em contextos urbanos e são provenientes das classes sociais favorecidas (Silva, Pinheiro & Silva, 2022). Em suma, passados quase cinquenta anos de democracia, permanece a tensão entre as funções integradoras e seletivas do ensino secundário (Antunes, 2019).

No ensino superior, apesar de a correlação com as origens sociais dos estudantes revelar-se menos significativa, o insucesso e o abandono escolares afetam em maior dimensão os alunos mais velhos (Martins, Carvalho & Ávila, 2014) e nem sempre a "excelência" no ensino secundário conduz a um percurso mais bem-sucedido (Borges, 2021). Além disso, subsistem assimetrias sociais significativas, tanto no acesso a diferentes instituições do ensino superior como relativamente às áreas de formação que frequentam (com oportunidades assimétricas no mercado de trabalho), o que não deixa de reforçar dinâmicas reprodutivas (Chaves & Morais, 2014). Tendo-se massificado recentemente a frequência de pós-graduações e mestrados, com mais-valias reconhecidas para a inserção laboral, cabe aprofundar a investigação sobre os fatores que condicionam o acesso a estas ofertas formativas e o sucesso na sua conclusão (Alves & Morais, 2021).

4. Nunca a educação de adultos fez tanta falta

O direito à educação não é exclusivo da infância. Dada a centralidade da educação para a integração e reconhecimento sociais, não podemos condenar aqueles que não tiveram sucesso na educação inicial a vidas de privação, subordinação e precariedade. Acresce que, num mundo em acelerada transformação, com um mercado de trabalho volátil, organizações produtivas movidas pelo conhecimento e a inovação, fluxos migratórios de massas, é fundamental que os cidadãos disponham, em diversos momentos da sua vida, de oportunidades de aprendizagem, formação e (re)qualificação (Enguita, 2007).

Neste contexto, os relatórios internacionais dão conta de uma expansão recente das oportunidades de estudar para os adultos, mas que tem ocorrido a um ritmo mais lento do que no caso da escolarização, permanecendo como o parente pobre dos sistemas educativos. Na maioria dos países, abrange ainda menos de 10% da sua população e deixa frequentemente de fora os grupos mais vulneráveis, o que mitiga o seu papel na redução das desigualdades educativas e sociais (UNESCO, 2020).

A *aprendizagem ao longo da vida* tornou-se, pois, um chavão dos tempos modernos, mais como uma responsabilidade atribuída aos trabalhadores e desempregados, cujas condições de concretização permanecem muito incertas e desiguais, até devido aos perfis sociais, culturais e educativos muito diversos dos adultos nas nossas sociedades.

Se a alfabetização permanece uma necessidade em alguns sectores da população, cabe pensar como a educação e formação de adultos pode atender às especificidades das populações migrantes, a grupos culturalmente diferenciados, assim como a níveis crescentes de aprofundamento e especialização que não podem deixar de fora, atualmente, o ensino superior.

Em Portugal, a um aumento exponencial da participação em programas de educação, formação e reconhecimento de competências, entre 2007 e 2010, sucedeu uma quebra abrupta nos anos subsequentes com a suspensão da iniciativa *Novas Oportunidades*. A partir de 2016, já com o programa *Qualifica*, tem-se assistido a uma estabilização "em baixa" dessa participação, com um aumento dos adultos a frequentar o nível secundário, mas uma redução no nível básico (DGEEC, 2022b). Em termos globais, em 2020/21, pouco mais de 60 mil adultos se encontravam inscritos no sistema de educação e formação (1,2% da população ativa), valor praticamente idêntico ao de 2014/15, com mais de dois terços a concentrar-se nas formações de nível secundário.

A diversidade (e desigualdade) dos circuitos educativos tende a prolongar-se, portanto, ao longo da vida. Apesar de alguns projetos terem resultados notáveis na valorização das aprendizagens de grupos sociais menos escolarizados e mais vulneráveis, contribuindo para a sua reinserção em percursos de educação e formação (e. g. Soares & Melo, 2021), continua a prevalecer um padrão de desigualdades cumulativas que concede aos mais escolarizados mais oportunidades de continuar a estudar. De lembrar que, de acordo com os dados oficiais de 2021, 24% da população residente em Portugal (e 9% da população em idade ativa) não tem mais do que o 1º ciclo do ensino básico como habilitação literária,[5] sendo precisamente este grupo que mais frequentemente fica de fora dos programas de aprendizagem ao longo da vida (Silva & Ávila, 2022).

Também ao nível do ensino superior, são patentes as dificuldades para os adultos que pretendem aprofundar os seus estudos, procurando reposicionar-se no mercado de trabalho, alargar os seus horizontes culturais ou enriquecer as suas práticas profissionais com um maior conhecimento técnico e científico. A recente versão do *Education at a Glance* (OCDE, 2022) recomenda Portugal a investir mais na qualificação da sua população adulta, após constatar, uma vez mais, que o país se caracteriza por idades médias muito jovens de ingresso no ensino superior e uma baixa proporção de estudantes trabalhadores. Num contexto em que grande parte das licenciaturas em regime pós-laboral tem vindo a encerrar, depois de um papel relevante que desempenharam na democratização das oportunidades educativas no final do século XX e início do século XXI, alguns estudos têm relevado as barreiras que existem aos estudantes "maduros", seja da parte das instituições do ensino superior, seja da parte do mercado de trabalho (Almeida, Quintas e Batalha, 2016).

Se a relevância da educação não cessou de aumentar, não deixa de ser contraditória e preocupante a baixa taxa de participação dos adultos portugueses, tanto em programas de educação e formação de nível básico e secundário, como no próprio ensino superior, sobretudo, considerando a capacidade instalada em décadas anteriores e a omnipresença hoje de recursos, nomeadamente digitais, que facilitam essa participação. A dependência de um financiamento europeu cada vez mais escasso e burocratizado não pode iludir as responsabilidades do estado nacionais nesta matéria. E os debates intermináveis sobre se este é um desígnio da área da educação ou da área do trabalho e solidariedade social, da administração central ou da administração local, não pode, de forma alguma, deixá-lo numa *terra de ninguém.*

5. Em jeito de conclusão: nunca as políticas públicas foram tão relevantes

Perante as tendências sintetizadas nas páginas anteriores, podemos concluir que as políticas públicas são fundamentais para a redução das desigualdades educativas e, por conseguinte, para a consolidação e aprofundamento das democracias.

A investigação internacional tem observado que as políticas educativas têm, efetivamente, impacto nos padrões de desigualdade existentes nos diferentes países, sendo recorrente uma tipologia que diferencia políticas: de *estratificação,* entendida como a divisão dos alunos por turmas, escolas e programas educativos, em função do seu perfil; de *estandardização*, concebida como o mecanismo de assegurar a existência de critérios homogéneos de qualidade em todo o sistema educativo; e de *compensação*, interpretada pelo desenvolvimento de medidas de apoio aos alunos, famílias e escolas mais carenciadas, visando a redução das desvantagens e promoção de oportunidades educativas (Le Donné, 2014; Gross & Hadjar, 2016; Eurydice, 2020; Zapfe & Gross, 2021). A partir da comparação de um grande número de países, estes estudos apontam para que a estratificação tende a reforçar as desigualdades educativas associadas à condição

[5] Dados do Instituto Nacional de Estatística, consultados em https://www.pordata.pt/Portugal (22/09/2022).

socioeconómica e à pertença étnica, enquanto a estandardização as reduz e a compensação apresenta frequentemente impactos pouco consistentes. Estes estudos têm observado que as políticas de escolha da escola têm sido um veículo efetivo de estratificação, na maioria dos países em que têm sido colocadas em prática, com efeitos negativos para a igualdade de oportunidades.

Apesar das duas virtudes heurísticas, a aplicação desta tipologia não está isenta de dificuldades. Os exames nacionais podem ser concebidos enquanto instrumentos de estandardização, enquanto reforçam e legitimam simultaneamente processos de estratificação. Programas de compensação podem acentuar processos de estratificação e dificultar mecanismos de estandardização.

Além disso, há dimensões políticas que permanecem fora desta tipologia e, em termos mais genéricos, parecem hoje notavelmente naturalizadas (em todos os níveis de ensino), inclusivamente em grande parte da investigação, sendo dificilmente contabilizáveis e comparáveis. É o caso das políticas curriculares, nomeadamente, do tipo de saberes, competências e valores que os sistemas educativos proporcionam, valorizam e legitimam. É o caso também das políticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, bem como do desempenho dos professores e das escolas. Será que o que (e como) se ensina e se avalia, nas nossas escolas, é orientado por (e para) valores democráticos? É uma questão muito complexa e que raramente temos procurado investigar de forma sistemática. No emaranhado de documentos curriculares oficiais e recursos pedagógicos, as mais contraditórias práticas parecem encontrar alguma legitimação. E ante dúvidas e inseguranças, tende a vingar a proteção do costume. É neste âmbito que vale a pena ler os estudos de Marta Araújo que têm vindo a desconstruir a conceção eurocêntrica da História veiculada ainda hoje pelos manuais escolares, bem como em programas de interculturalidade que, mais do que a colocarem em causa, têm vindo a perpetuá-la (Araújo & Maeso, 2010; Araújo, 2018).

Finalmente, este modelo de análise tem-se centrado apenas nos sistemas de educação formal e inicial, precipitadamente concebidos como hegemónicos. Valeria a pena aplicá-lo também a sectores como a educação de adultos ou a educação não formal, nos quais subsistem igualmente mecanismos de estratificação, enquanto as políticas de estandardização e de compensação têm sido exíguas.

No caso português, uma nova geração de políticas levadas a cabo nas últimas décadas permitiu efetivamente uma notável expansão do sistema educativo, não apenas ao nível da sua cobertura, mas também do seu carácter inclusivo (Fernandes et al., 2018). Ainda assim, as pressões para a estratificação e a diferenciação continuam a existir, através de mecanismos menos ostensivos (não necessariamente menos eficazes), enquanto os processos de redistribuição e compensação mantêm-se escassos e precários, sobretudo, tendo em conta novas dinâmicas, tais como a intensificação e diversificação dos fluxos de imigração, a desertificação do interior, a polarização económica e a segregação territorial nas áreas metropolitanas, a digitalização ou o envelhecimento do corpo docente.

Fechamos com três notas prospetivas. Em primeiro lugar, é crucial aprofundar a investigação sobre este tema, alargando o acesso ao amplo manancial de dados que hoje existem na administração (e reduzindo o hiato de informação sobre os estudantes no ensino privado). É certo que o país progrediu também neste domínio notavelmente, nas últimas décadas, mas ainda assim falta conhecimento sobre os percursos educativos, em função da condição socioeconómica, identidade étnica e local de residência, em questões fundamentais como o acesso à educação de infância, o absentismo e o abandono escolar, as aprendizagens realizadas (ou não), a participação em diferentes programas de educação e formação, o prosseguimento de estudos superiores, entre outros. Nos últimos anos, o desenvolvimento tecnológico tem permitido a recolha e o arquivo de um volume muito maior de dados, sendo legítimo exigir as condições para que os mesmos conduzam a saltos qualitativos no conhecimento público sobre educação e na sua utilização para a construção (e avaliação) de políticas.

Em segundo lugar, o combate às desigualdades implica um planeamento da rede educativa com vista a reduzir as assimetrias que existem no seu interior, em termos de condições de aprendizagem, incluindo aqui a composição social das turmas e escolas, bem como as ofertas escolares, os profissionais, os equipamentos e as próprias atividades de educação não formal disponíveis, ao longo da vida, nos vários territórios e para os diferentes grupos sociais. Quando se pensa a esta escala, um programa como os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária não deixa de parecer um penso rápido colocado numa ferida grave.

Por fim, em terceiro lugar, a promoção da igualdade de oportunidades passará igualmente por repensar o sistema educativo e, sobretudo, as práticas de ensino, de aprendizagem e de avaliação, partindo do reconhecimento da diversidade cultural, dos interesses, das propostas e das capacidades que existem nas nossas salas de aula (e nas comunidades educativas, como um todo), enquanto solo fértil para promover a integração e as aprendizagens de todos os alunos. Todos conhecemos professores brilhantes que o têm conseguido fazer, em diferentes escolas e níveis de ensino, por vezes em situações de grande precariedade. Mas reconheceremos também que o sistema educativo o tem deixado, frequentemente, à vontade e ao talento de cada um, fazendo pouco para valorizar e disseminar essas práticas.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2022a). *Educação e classes sociais em Portugal: continuidades e mutações no século XXI*. Sociologia, Problemas e Práticas, 99, 9-27.

Abrantes, P. (2022b). *Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais?* CIDADES, Comunidades e Territórios (ahead of printing).

Abrantes, P., **Seabra**, T., **Caeiro,** T., **Almeida**, S., & **Costa**, R. (2016). *"A Escola dos ciganos": contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso*. Configurações, 18, pp. 47-66.

Abrantes, P., & **Roldão**, C. (2019). *The (mis)education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps?* Portuguese Journal of Social Science, 18(1), 27-55.

Albuquerque, A., **Seabra**, T., & **Martins**. S. C. (no prelo). *Seletividade social na escola básica portuguesa: dinâmicas, condições e políticas (2008-2018)*. Análise Social.

Almeida, A. F., **Quintas**, H., & **Batalha**, F. I. G. (2016). *Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional*. Laplage em Revista, 2(1), 97-111.

Alves, M. G., & **Morais**, C. (2021). *A inserção profissional de licenciados e mestres: Efeitos paradoxais da feminização do ensino superior em tempos de incerteza*. Sociologia, Problemas e Práticas, 95, 103-126.

Alves, N. (2016). *E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?* Sísifo, 2, 59-68.

Antunes, F. (2019). *Formar uma elite ou educar um povo? Quarenta anos de ensino secundário em democracia*. Sociologia, Problemas e Práticas, 89, 53-77.

Araújo, H., **Macedo**, E., **Magalhães**, A., & **Rocha**, C. (2020). *Una mirada al abandono escolar prematuro en Portugal: realidades, contextos y prácticas*. Educatio Siglo XXI, 38, 109-130.

Araújo, M. (2016), "*A very 'prudent integration': white flight, school segregation and the depoliticization of (anti-)racism"*, Race, Ethnicity and Education, 19 (2), 300-323.

Araújo, M., & **Maeso**, S. R. (2010). *Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História*. Estudos de Sociologia, 15 (28).

Araújo, M. (2018). *As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): desafios para a educação e as lutas anti-racistas*. Investigar em Educação, 7.

Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum – O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. In Orvalho, L., Alves, J. M., & Azevedo, J. (orgs.). *30 Anos de Ensino Profissional: Perscrutar as Intencionalidades e Perspetivar o Futuro* (pp. 11-20). UCP.

Benavente, A., **Rosa**, A., **Costa**, A. F. D., & **Ávila**, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Bloome, D., **Dyer**, S., & **Zhou**, X. (2018). Educational inequality, educational expansion, and intergenerational income persistence in *The United States. American Sociological Review*, 83(6), 1215-1253.

Borges, G. (2021). *Da excelência no ensino secundário à (ir)regularidade académica no ensino superior: (des)continuidades de percursos de alunos distinguidos na escola pública portuguesa*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Broer, M., **Bai**, Y., & **Fonseca**, F. (2019). *Socioeconomic inequality and educational outcomes: Evidence from twenty years of TIMSS*. Springer Nature.

Chaves, M., & **Morais**, C. (2014). *Nivelação e desigualdade na inserção profissional de diplomados do ensino superior.* Sociologia, Problemas e Práticas, 76, 87-108.

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2020). *Perfil Escolar das Comunidades Ciganas*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021a). *Jovens no Pós-Secundário 2020 – Percursos de inserção escolar e profissional*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021b). *Frequência de atividades complementares de apoio ao estudo no final do secundário*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/47/

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2022a). *Séries Temporais de Resultados Escolares por Disciplina (2º e 3º ciclos do ensino básico)*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/61/

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2022b). *Educação em Números 2022*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/

Dimopoulos, K., **Koutsampelas**, C., & **Tsatsaroni**, A. (2021). *Home schooling through online teaching in the era of COVID-19: Exploring the role of home-related factors that deepen educational inequalities across European societies*. European Educational Research Journal, 20(4), 479-497.

Diogo, F. (2019). *Algumas peculiaridades da pobreza nos Açores*. Sociologia Online, 19, 81-101.

Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Pedago.

Eurydice (2020). *A Equidade na Educação Escolar na Europa: estruturas, políticas e desempenho dos alunos*. Serviço das Publicações da União Europeia.

Fernandes, D., **Neves**, C., **Tinoca**, L., **Viseu**, S., & **Henriques**, S. (2018). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. IE-UL.

Fernandes, D. (2019). *Avaliações externas e aprendizagens dos alunos: uma reflexão crítica*. Linhas Críticas, 25, 644-660.

Ferraz, H., **Neves**, T., & **Nata**, G. (2019). Has the Portuguese compensatory education program been successful in reducing disadvantaged schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, 9 (4), 270. https://doi.org/10.3390/educsci9040270

Firmino, J., **Nunes**, L. C., **Almeida**, S., & **Batista**, S. (2020). Student Segregation Across and Within Schools – The Case of the Portuguese Public School System. *FEUNL Working Paper Series* No. 633.

Galland, O. (2022). *20 Ans: le Bel Age?: Radiographie de la Jeunesse Française d'Aujourd'hui*. Nathan.

García, E., & **Weiss**, E. (2017). *Education Inequalities at the School Starting Gate: Gaps, Trends, and Strategies to Address Them*. Economic Policy Institute.

Gouveia, A. S. (2019). *Exames nacionais, apoios pedagógicos e explicações: a complexa construção dos resultados escolares em Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. EDUCA.

Gross, C., & **Hadjar**, A. (2016). Conclusions and Summary. In Hadjar, A., & Gross, C. (eds.). *Education systems and inequalities: International comparisons* (pp. 335-342). Bristol University Press.

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2020). *TIMMS 2019: International Results in Mathematics and Science*. Lynch School of Education and Human Development.

Hällsten, M., & **Thaning**, M. (2018). Multiple dimensions of social background and horizontal educational attainment in Sweden. *Research in Social Stratification and Mobility*, 56, 40-52.

Hannum, E., & **Buchmann**, C. (2003). *The Consequences of Global Educational Expansion. Cambridge*, MA: American Academy of Arts and Sciences.

Le Donné, N. (2014). European variations in socioeconomic inequalities in students' cognitive achievement: The role of educational policies. *European Sociological Review*, 30(3), 329-343.

Magalhães, P. (2020). *A Participação Política da Juventude em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Martins, S. C., **Carvalho**, H., & **Ávila**, P. (2014). Fatores explicativos a partir de informação extensiva: sucesso escolar no ensino superior. In Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (orgs), *Percursos de Estudantes no Ensino Superior*. Mundos Sociais.

Martins, S., **Mauritti**, R., **Nunes**, N., **Romão**, A. L., & da **Costa**, A. F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(2), 261-285.

Mauritti, R., **Nunes**, N., **Alves**, J. E., & **Diogo**, F. (2019). Desigualdades sociais e desenvolvimento em Portugal: um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Sociologia Online*, 19, 102-126.

Mendes, M. M., **Magano**, O., & **Costa**, A. R. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 109-126.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OCDE.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2019). *PISA 2018*. Vols. I e II. OCDE.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2022). *Education at a Glance*. *Portugal: Country Note*. OCDE.

Owens, A. (2018). Income segregation between school districts and inequality in students' achievement. *Sociology of Education*, 91(1), 1-27.

Palhares, J. A. (2019). Educação e aprendizagens não formais e informais de jovens no ensino secundário: contributos críticos à compartimentação educativa. In Afonso, A. J., & Palhares, J. A. (orgs.), *Entre a Escola e a Vida: A Condição de Jovem para Além do Ofício do Aluno*. Fundação Manuel Leão.

Piketty, T. (2022). *Uma breve história da igualdade*. Editora Intrínseca.

Schippling, A., **Abrantes**, P., & **Lopes**, J. T. (2020). Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, 119-137.

Silva, N. M., **Pinheiro**, S., & **Silva**, S. M. (2022). Culturas de participação de jovens: o caso das regiões fronteiriças em Portugal. *Sociologias*, 24 (60).

Silva, V. C., & **Ávila**, P. (2022). Nas margens da sociedade educativa. Perfis Sociais, práticas e atitudes perante a aprendizagem ao longo da vida em Portugal. *Sociologia Online*, 28, 35-68.

Soares, P., & **Melo**, A. (2021). O desenvolvimento local como processo educativo: a intervenção da Associação In Loco na Serra do Caldeirão. In Melo, A., Lima, L., & Guimarães, P. (eds.), *Actualidade da Educação Permanente* (pp. 213-235). Lisboa: APCEP/ Espaço Ulmeiro.

Sørensen, G. (2018). *Democracy and democratization: Processes and prospects in a changing world.* 3ª ed. Routledge.

Sousa Santos, B. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Edições Afrontamento.

Torres, L. L., **Palhares**, J. A., & **Afonso**, A. J. (2018). Marketing, accountability e excelência na escola pública portuguesa: A construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (134).

UNESCO (2020). *4º Relatório Global Sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos*.

Zapfe, L., & **Gross**, C. (2021). How do characteristics of educational systems shape educational inequalities? Results from a systematic review. *International Journal of Educational Research, 109*, 101837.

12 Democratização e desigualdades no sistema educativo português: atender ao presente e perspetivar o futuro

Susana da Cruz Martins[1]

Introdução. Colocação do problema e um enquadramento

A democratização do sistema educativo tem sido um processo relevante e efetivo desde o 25 de Abril de 1974. Uma das suas expressões prende-se com a universalidade já concretizada em alguns dos níveis de escolaridade da educação básica, mesmo com resistências e momentos de inflexão, com ciclos políticos diferenciados e com pressões e contingências externas nem sempre centrados nesta prioridade. Um outro aspeto dessa democratização é a diversidade dos seus públicos e dos seus percursos (Seabra, 2010; Sebastião, 2009), mesmo que lidando com condições e recursos desiguais, permitindo o alargamento das oportunidades educativas, com impacto na mobilidade e oportunidades sociais (Abrantes, 2022; Martins et al., 2016).

O sistema educativo português chegou à *democracia* com um enorme atraso na qualificação da população e com marcas fortíssimas de seletividade social, refletindo um efeito de uma escolarização em pirâmide. Chegou à *Europa,* ou melhor à União Europeia, em 1986, na altura CEE, com níveis de concretização educativa que ainda nos colocavam numa situação de grande atraso no contexto europeu (Martins, 2012), mas a consagrar na primeira Lei de Bases do Sistema educativo (no mesmo ano) os princípios, os instrumentos e as orientações regulamentares para a democratização e universalização do acesso e participação escolares (Rodrigues et al, 2016). A viragem para o *século XXI* trouxe novos mandatos para o sistema, face a uma população que apresentava ainda grandes défices de qualificações e oportunidades educativas (Mata, 2015; Sebastião, 2009). O forte aumento das expetativas sociais em relação à educação, acompanhadas de um recentramento em torno das preocupações educativas nos discursos políticos, não deixou de tornar manifesto o desalento (Carneiro,

[1] Docente e investigadora no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e CIES-ISCTE

2003) a partir de uma verificação persistente de desigualdades de oportunidades educativas e, ainda, de uma distância muito evidente em relação aos padrões de escolaridade europeus (Martins, 2012).

No entanto, as duas primeiras décadas do século XXI são de reconhecimento de uma trajetória de aproximação a esses padrões e de redução relevante de indicadores que manifestamente nos posicionavam ainda num lugar relativamente deficitário no que respeita à educação (Capucha et al., 2016). Esta trajetória nacional, que se traduziu numa dinâmica incremental dos níveis de escolaridade e das qualificações nos últimos anos, sofre um forte embate com uma *pandemia*, com repercussões fortíssimas e à escala mundial nos sistemas educativos e nas escolas (Hovath e Leemann, 2021; Zhao e Watterston, 2021), e que desafiará, certamente, a sustentabilidade do percurso de desenvolvimento do sistema educativo português e as políticas para lhe fazer frente (Martins, 2020; Vieira e Ribeiro, 2021).

Propõe-se, assim, considerar duas dimensões de análise, tendo em conta este périplo pelo sistema educativo, nas últimas duas décadas, que perspetivam de forma articulada o acesso a setores específicos do sistema educativo e os *percursos de escolarização* e de *desempenho*, considerando as suas expressões de democratização, mas também de identificação de persistentes desigualdades sociais nas oportunidades educativas.

Democratização do acesso e participação: novos significados sociais e educativos

A democratização do acesso à educação, enquanto aspiração pública, consagrou-se através da presença universal, nomeadamente em relação aos níveis de escolaridade enquadrados pela educação obrigatória (Justino, 2014), e massificada em segmentos do sistema não abrangidos pela obrigatoriedade ou abrangidos mais recentemente.

Existem dois setores do sistema educativo que não estão incluídos na obrigatoriedade escolar: o pré-escolar, embora dentro dos parâmetros concebidos para a sua universalização, em que o Estado fica comprometido a garantir vagas a todas as crianças a partir dos 4 anos na rede pública, e o ensino superior. Um outro de inclusão recente nessa obrigatoriedade (Lei nº 85/2009), e que merece também uma atenção especial nesta análise, pelas dinâmicas e resistências ao seu alargamento, é o ensino secundário. É para estes três segmentos do sistema educativo e do ensino superior que o acesso ainda pode representar alguma acuidade.

Neste sentido, e nestas duas últimas décadas, observámos a universalização do acesso e frequência do ensino básico, com uma escolarização real perto dos 100% nos vários ciclos de escolaridade (Figura 1), embora com uma sinalização de alerta para o 2º ciclo, com uma descida na taxa real de escolarização, nomeadamente na Área Metropolitana de Lisboa. Tal reflete que existe pelo menos um desvio etário relativamente importante em relação a uma população com idade de frequência do 2º ciclo do ensino básico e que não se encontra inscrito neste nível de escolaridade.

Se considerarmos que o acesso e a participação no sistema de educação e formação são dimensões que permitem interpretar melhor o seu grau de democratização, propõe-se que a este propósito se analise a informação presente na figura 1 e no quadro 1, com possibilidades de se captar algumas das desigualdades aí expressas.

A taxa real de escolarização no pré-escolar é uma história de progresso em contínuo. Nos últimos anos, e desde que as definições políticas para este setor se orientam para a universalização da oferta pública, constituindo-se numa bandeira política desde o início do século XXI (Barroso, 2003), que o número de inscritos se aproxima da coorte etária da sua frequência (residente no país). Tal alargamento tem constituído uma vantagem para as crianças e com relações muito positivas, face aos seus percursos escolares posteriores (CNE, 2021). Contudo, a sua distribuição geográfica (Quadro 1) evidencia oportunidades de frequência diferenciadas nas várias regiões (NUTS II), sendo a Área Metropolitana de Lisboa aquela que tem tido, e desde o início da década passada, mais dificuldades nessa universalização. O Norte e o Algarve apareciam numa situação de alguma distância no início do século (em 2003), mas com um forte aumento e também aproximação aos níveis médios de Portugal continental.

No entanto, a forma especificada com que se lidou com a área da educação de infância em relação à deflagração da COVID-19 em 2020 e 2021, fez com se tornasse um caso relativamente singular na sua gestão. Por um lado, o entendimento de que se tratava de um segmento do sistema educativo prioritário para que as atividades laborais e económicas das

famílias com crianças pudessem ter continuidade, mas, por outro lado, as possibilidades de propagação eram maiores entre as crianças mais jovens (entre os 3 e os 5 anos) e por isso com riscos acrescidos para a saúde. De acordo com alguns documentos da Comissão Europeia dirigidos a esta área (Comissão Europeia, 2021), muitos países europeus apresentaram, entretanto, medidas políticas que não se circunscrevessem apenas ao atendimento imediato da pandemia, mas que se pudessem traduzir em reformas para aumentar a disponibilidade, acessibilidade (nomeadamente económica) e qualidade da oferta. No caso português, parece ter diminuído a taxa real de pré-escolarização no seguimento da deflagração da pandemia, em 2,5 pp. Também países como a Eslovénia viram reduzidos os números de inscrição em instituições de jardim de infância, pela primeira vez em 2020/21 (em 1,7 pp), considerando relevante para a sua explicação o facto de os pais, sobretudo de origem migrante ou de etnia cigana, hesitarem, no ano letivo seguinte, em inscrever os seus filhos por receio de contrair a COVID-19, vulnerabilizando ainda mais situações desfavoráveis anteriores à pandemia (Comissão Europeia, 2021).

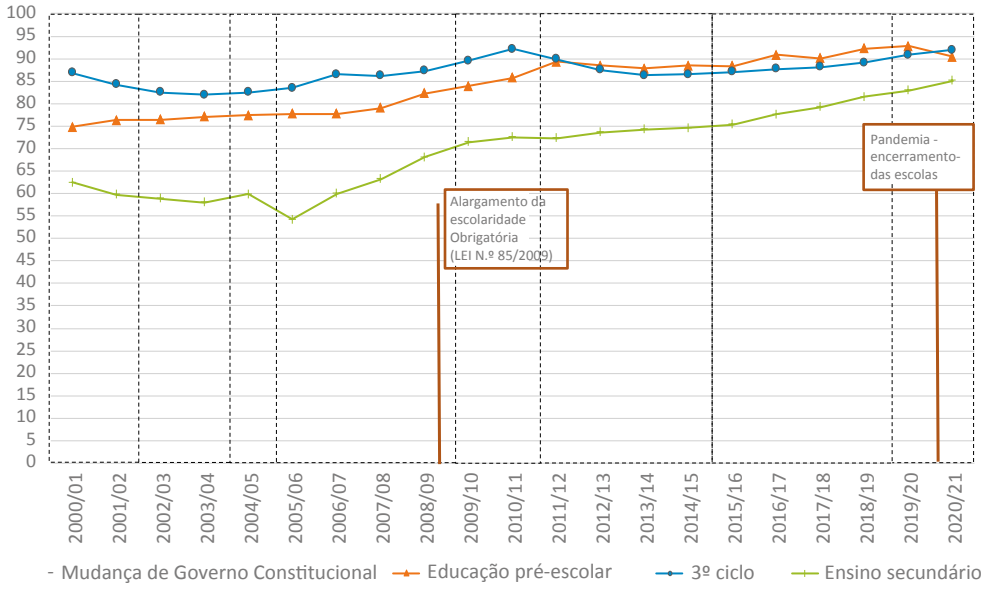
Um dos níveis de escolaridade, cuja dificuldade na sua universalização mais se fez sentir nas últimas décadas, foi *o ensino secundário.* Historicamente construído e definido como uma via de transporte para o ensino superior, representando em Portugal um dos segmentos mais resistentes à universalização do seu acesso e participação. A sua tradição elitista, diga-se em Portugal (Duarte, 2014; Azevedo, 2000) e numa boa parte da Europa (Levin, 1999), condicionou de forma muito flagrante a sua democratização. Em meados da primeira década do século XXI, o seu crescimento apresentava ainda quebras evidentes (figura 1), tornando-se para muitos no ciclo mais obstrutor à progressão da escolarização em Portugal. Em 2003/2004, não chegavam a 60% os inscritos em idade de frequência face a essa coorte etária entre a população residente, sendo entre os homens que se registava uma maior desmobilização para uma escolarização mais longa (pouco mais de 50% em termos de taxa real de escolarização).

Quadro 1. Taxa real de escolarização(%)* por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos, NUTS II

ANO LETIVO	NUTS II	Homens e Mulheres					
		Educação pré-escolar	Ensino básico				Ensino secundário
			Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
2003/04	**Continente**	**76,9**	**100,0**	**100,0**	**87,3**	**82,8**	**58,5**
	Norte	72,5	100,0	100,0	88,5	84,0	54,3
	Centro	88,9	100,0	100,0	86,6	82,9	61,6
	AML	71,2	100,0	100,0	86,6	81,8	61,9
	Alentejo	86,9	100,0	100,0	83,0	76,3	58,2
	Algarve	77,8	100,0	100,0	91,4	86,5	64,1
2010/11	**Continente**	**85,6**	**100,0**	**99,2**	**95,6**	**92,4**	**73,0**
	Norte	89,1	100,0	99,4	95,5	93,5	74,5
	Centro	92,1	100,0	99,3	95,4	92,8	74,6
	AML	76,7	100,0	98,4	95,4	90,2	70,3
	Alentejo	97,9	100,0	100,0	94,5	89,8	69,9
	Algarve	75,2	100,0	99,5	100,0	99,0	72,3
2020/21	**Continente**	**90,2**	**99,7**	**97,5**	**89,4**	**92,5**	**85,9**
	Norte	95,0	100,0	100,0	95,3	96,5	89,4
	Centro	97,2	100,0	99,1	91,5	93,6	86,3
	AML	79,7	95,7	92,5	83,0	88,0	83,4
	Alentejo	98,5	100,0	99,9	86,7	91,8	80,4
	Algarve	94,2	100,0	100,0	87,4	90,5	82,1

Menos de 65% — De 65 a 74% — De 75 a 85% — Universalização da escolarização ou próximo da sua verificação

Figura 1. Taxa de escolarização da educação pré-escolar, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.



Fonte: DGEEC/ME-MCTES e INE, adaptação própria

Homens			Mulheres		
Educação pré-escolar	Ensino básico	Ensino secundário	Educação pré-escolar	Ensino básico	Ensino secundário
76,1	**100,0**	**51,2**	**77,7**	**100,0**	**66,1**
71,6	100,0	46,1	73,4	100,0	62,8
88,2	100,0	53,8	89,8	100,0	69,8
70,7	100,0	56,9	71,6	100,0	67,0
86,1	100,0	50,3	87,7	100,0	66,7
76,8	100,0	55,2	78,8	100,0	73,2
86,5	**100,0**	**67,6**	**84,7**	**100,0**	**78,6**
90,3	100,0	68,4	87,8	100,0	80,8
92,8	100,0	69,2	91,4	100,0	80,1
77,6	100,0	66,3	75,7	100,0	74,4
98,0	100,0	63,3	97,8	100,0	76,9
75,5	100,0	66,2	74,9	100,0	78,7
90,7	**99,7**	**82,9**	**89,7**	**99,6**	**89,1**
95,3	100,0	86,6	94,7	100,0	92,3
97,4	100,0	83,3	97,0	100,0	89,5
80,2	95,6	79,9	79,1	95,8	87,0
100,0	100,0	77,0	96,8	100,0	83,9
95,1	100,0	79,6	93,3	100,0	84,8

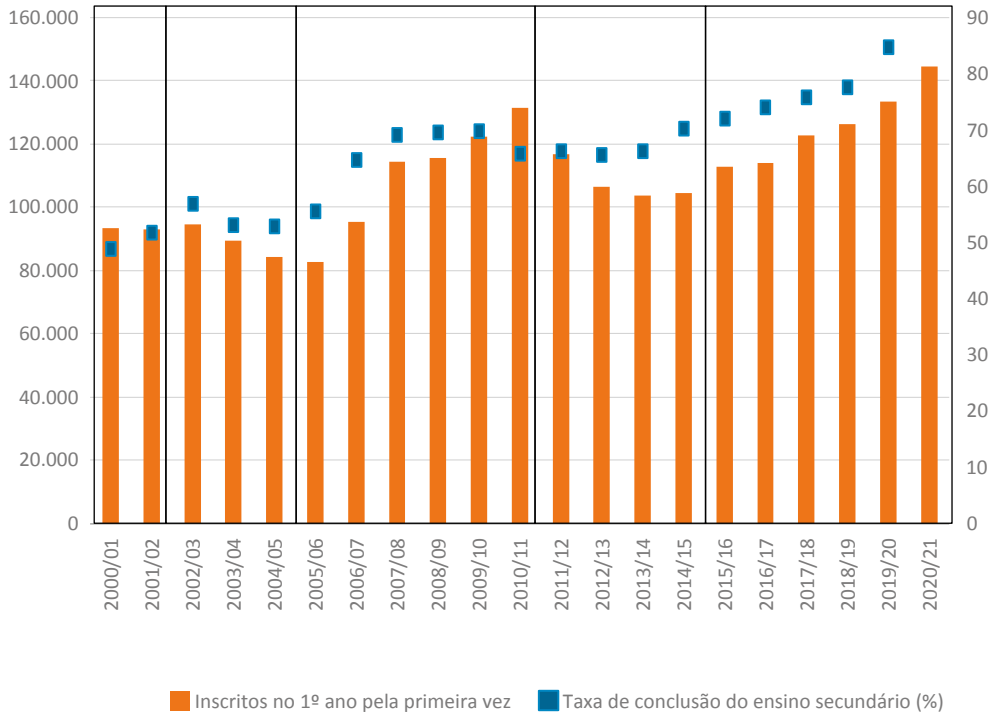
* Taxa real de escolarização: relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários (metainformação da DGEEC).

Fonte: indicador calculado pela DGEEC com base em dados de matrículas da DGEEC e dados de população residente do INE, adaptação própria.

Entretanto, o difícil crescimento dos primeiros anos do período em referência, nesta análise, tornou-se numa dinâmica acentuada e de consolidação positiva da taxa real de escolarização no ensino secundário, incluindo nos anos com maior impacto da pandemia. As medidas políticas implementadas para fazer face às suas consequências no segmento de estudantes do ensino secundário e nas suas oportunidades de acesso ao ensino superior (destinadas a assegurar o crescimento sustentado das inscrições e, simultaneamente, a atenuar o abandono escolar precoce), permitiram que o concurso nacional para o acesso ao ensino superior no ano académico de 2021/2022 (DGES) atingisse o nível mais elevado de candidaturas e de inscrições registado em 20 anos.

A suspensão em 2020 dos exames nacionais para a conclusão do ensino secundário (Decreto-Lei nº 14-G/2020, de 13 de abril) traduziu-se, porventura, no fator mais relevante para o reforço do fluxo de estudantes que se candidataram ao ensino superior e para o aumento muito considerável da conclusão do ensino secundário. Complementando estas medidas, a pressão sobre o sistema de ensino superior, com um crescimento exponencial das candidaturas de acesso, favoreceu a decisão política de aumento excecional do número de vagas em todas as áreas no ensino superior.

Figura 2. Inscritos no 1º ano e pela primeira vez no ensino superior (N) e taxa de conclusão do ensino secundário (%).

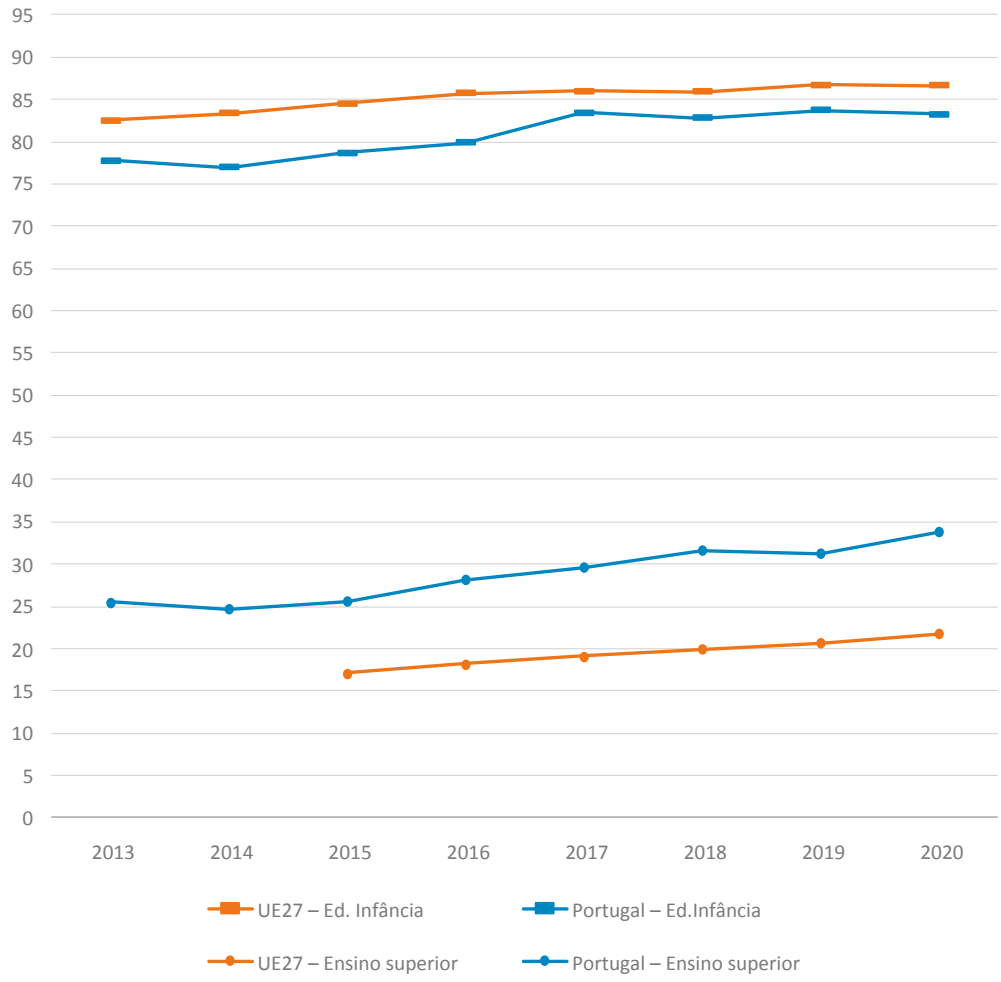


Fonte: DGEEC/MEC

A figura 2 coloca o registo das dinâmicas de conclusão do ensino secundário e de aumento das matrículas no ensino superior, observadas no período pandémico, num horizonte temporal mais amplo (2000/01-2020/21). Os dados aí apresentados permitem-nos estabelecer uma correspondência entre as orientações políticas inscritas nos vários ciclos de governo e as dinâmicas do número de estudantes que completam o ensino secundário e, dentro destes, o peso relativo daqueles que dec*idem* candidatar-se ao ensino superior e matricular-se no 1º ano de um programa de estudos. Estes dados sublinham também a hesitação política, durante este período, nas estratégias de alargamento da base de recrutamento social daqueles que acedem ao ensino superior. Esta dimensão de análise tem estado em parte na explicação do atraso estrutural de Portugal no que respeita à necessidade e aos objetivos de melhorar a qualificação da população adulta jovem e adulta.

A queda nas taxas de conclusão do ensino secundário nos anos 2009/2010 e 2010/2011 parece ter tido repercussões nos fluxos para o ensino superior. Isto revela não só a importância das políticas dirigidas ao acesso ao ensino superior, mas também as dirigidas ao sucesso e conclusão do ensino secundário, especialmente as que foram implementadas para dar respostas políticas à pandemia da COVID-19 e que na sua maioria continuam em aplicação. Também é notório que, no início da última década, especialmente nos anos letivos de 2012/2013 a 2014/2015, em termos sociais ainda muito afetados pela crise económica e financeira, a dinâmica de acesso ao ensino superior português não acompanhou a dinâmica ascendente da conclusão do ensino secundário (figura 2).

Figura 3. Taxa de escolarização no pré-escolar (idade de referência: 4 anos) e taxa de escolarização no ensino superior (idade de referência: 18 anos). Portugal e União Europeia



Fonte: Eurostat

Contudo, e mesmo com dinâmicas de sentido contrário neste período, os dados da figura 3 evidenciam, ainda, uma rota de convergência de Portugal com a União Europeia nos dois segmentos de alargamento mais recente (e que não estão abrangidos pela escolaridade obrigatória), no que respeita ao acesso e escolarização: a educação de infância e o ensino superior. Considerando a percentagem de crianças de 4 anos no pré-escolar, os valores nacionais estão muito próximos dos europeus e seguem de perto as suas dinâmicas, expressando um processo de universalização do acesso à educação de infância. Em relação à percentagem de jovens de 18 anos inscritos no ensino superior o gráfico também evidencia não só uma aproximação, mas até uma superioridade dos valores percentuais portugueses face aos europeus. Contudo, o posicionamento do indicador da taxa de escolarização pode ser relativamente enganador, uma vez que os 18 anos, em alguns países, ainda não é a idade de frequência do ensino superior, sendo a sua faixa etária modal mais tardia. Em alguns dos sistemas educativos europeus, a entrada no ensino superior, mesmo quando se tratam de percursos diretos de acesso, só se dá mais tarde nas biografias académicas dos seus estudantes.

Concretizações e ritmos educativos: alargamento social e desigualdades

Para além do acesso e participação, o sucesso e as oportunidades educativas, analisados a partir das concretizações e dos ritmos de escolarização, possibilitam desenvolvimentos adicionais sobre o problema que aqui nos traz, com particular atenção às desigualdades educativas e sociais no sistema educativo.

Assim, a figura 4 e o quadro 2 permitem analisar um conjunto de indicadores que, num primeiro momento, possibilitam identificar as principais dinâmicas face aos ritmos e concretizações do sistema educativo português, nos últimos 20 anos. Deste modo, poder-se-á registar alguns elementos reveladores destas dimensões no sistema educativo português:

a) O abandono escolar precoce é um dos indicadores que melhor expressa a interrupção de percursos e recoloca como central as desigualdades nas oportunidades educativas. Contudo, este indicador só expressa, por exemplo as saídas precoces do sistema, dos últimos anos, de forma indireta e diferida no tempo. Trata-se de um indicador definido e recolhido através do Inquérito ao Emprego (INE), mas com a mais valia de ser um indicador de referência no quadro das estatísticas oficiais para comparação europeia (Eurostat), referindo-se aos indivíduos entre os 18 e 24 anos que não estão no sistema de educação e formação e que têm o ensino básico como escolaridade máxima. Por estas razões, que se prendem com a sua definição, pode ainda não estar a captar as coortes etárias que estavam a realizar o ensino secundário no período pandémico. Contudo, e como se pode observar na figura 4, este tem tido uma redução impressiva durante o período analisado. Tendo-se definido como meta os 10%, fixados pela Estratégia 2020 (e anteriormente no quadro da Estratégia de Lisboa) foi já alcançada e até, no seu sentido mais positivo, ultrapassada. Portugal tem evidenciado uma descida muito importante, embora nem sempre esta tendência tenha sido linear de 2000 ao presente, sendo essa redução mais intensa entre 2006 e 2012, com alguma moderação nos anos seguintes. O alargamento da escolaridade obrigatória terá sido um instrumento decisivo, mas a que se associam outras medidas, como a diversificação de percursos das ofertas profissionais no ensino secundário, funcionando de modo conjugado para reter de forma mais duradoura os jovens no sistema educativo (Martins et al., 2018). Por exemplo no início deste século, o abandono escolar rondava os 45% e, em 2021, duas décadas volvidas, este mesmo valor não chega a 10% (de acordo com INE). Apesar da sua redução expressiva, o abandono afeta muito mais o segmento masculino do que o feminino, constituindo um elemento central de desigualdade nas oportunidades educativas, evidenciando-se de forma persistente uma menor capacidade de atração do sistema educativo sobre os homens. Contudo, diga-se que a redução dos valores deste indicador nos últimos 20 anos é também muito evidente para o segmento masculino, em aproximação às tendências verificadas e analisadas no seu conjunto. Este indicador, apesar de não ter tido uma evolução linear em todo este período, evidencia uma dinâmica relevante de expansão e democratização do sistema educativo.

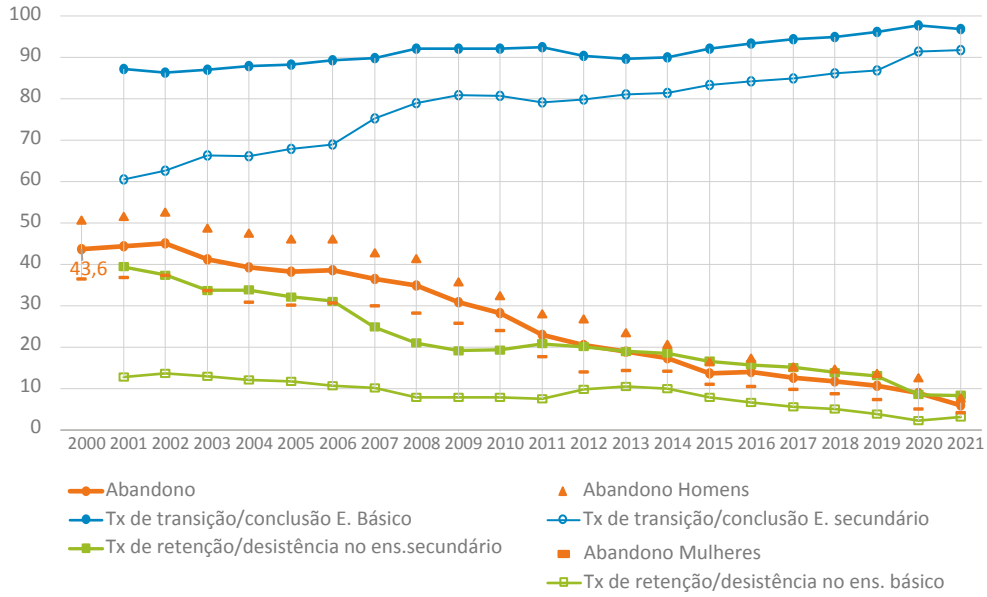
b) A acompanhar as anteriores tendências, a redução das taxas de retenção e desistência nos ensinos básico e secundário tem sido relevante, sobretudo entre 2006 e 2009. Contudo, evidencie-se os aumentos ainda significativos, nomeadamente no ensino básico, entre 2011 e 2013. Acompanhando as mesmas dinâmicas, e de certa forma podendo ser analisados em espelho, os indicadores relativos à transição expressam as mesmas flutuações, sendo em geral positivos, mas com o reconhecimento de retrações nas duas últimas décadas no ensino básico, entre 2011 e 2014, podendo estes abatimentos nos valores de conclusão estar associados a provas nacionais no 4º ano de escolaridade, e no ensino secundário, entre 2011 e 2013. O andamento destes processos, sobretudo no que respeita a retenção e desistência, é especialmente marcado, no caso português, por ser mais incidente nos segmentos mais desfavorecidos de estudantes (Martins et al., 2018).

c) Completando esta informação com os dados do quadro 2, podemos concluir que o ensino secundário é o nível de escolaridade (excluindo desta análise o ensino superior) onde se verifica uma maior incidência de reprovação e desistência. Com percentagens superiores a 30% nos primeiros anos desta análise, ainda mais negativos quando se tratam das ofertas dos cursos tecnológicos e profissionais (entre os 40 e os 50%). Os valores da reprovação e desistência melhoraram muitos nos últimos anos, incluindo no ensino secundário, mas ainda com problemas e obstáculos relativamente localizados, nomeadamente na Área Metropolitana de Lisboa e no Algarve, incidindo desde sempre com mais evidência nos percursos escolares no masculino e nos cursos tecnológicos e profissionais.

d) O ano letivo de 2019/20, muito marcado pelos sucessivos confinamentos, com dificuldades muito impactantes em manter a relação educativa, a realização das aprendizagens e respetivas avaliações, teve como orientação política não penalizar ainda mais os percursos e a sua experiência nesta altura com reprovações. É por isso clara a redução, nesse ano, do uso da retenção para a regulação dos percursos. Embora no ensino básico tenha já aumentado no ano seguinte, ainda que ligeiramente.

e) Tal utilização, sendo mais incidente nos cursos tecnológicos e profissionais, onde se realizam percursos já com marcas socialmente desiguais face aos restantes, teve certamente um efeito duplamente penalizador. A forma como se jogam nestes as "regras" da classificação e da avaliação, com reflexos no acesso ao ensino superior, foram dificuldades a ter em conta num período pandémico, com adaptação às respetivas metodologias de trabalho e avaliação destas modalidades de formação. A realidade prévia à pandemia já lidava com muitas dificuldades nos processos de acesso dos inscritos nos cursos profissionais ao ensino superior – de entre os alunos que concluíram o ensino secundário dos cursos científico-humanísticos em 2018/19, 80% frequentavam, nos dois anos seguintes, uma instituição do ensino superior; em comparação com 18% de inscritos com origem nos cursos profissionais (DGEEC, 2020/21).

Figura 4. Indicadores de desempenho e abandono do sistema de educação e formação, entre os 18 e os 24 anos (%)*.

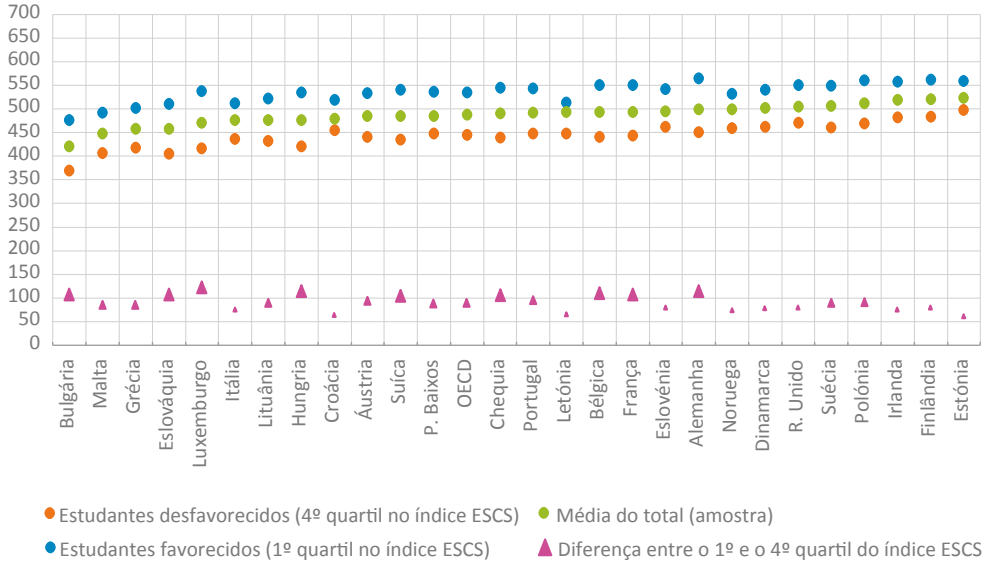


*Abandono precoce da educação e formação: População entre os 18 e os 24 anos apenas com o ensino básico que não está no sistema de educação e formação.

Fonte: DGEEC e Inquérito ao Emprego/INE (para o indicador de abandono do sistema de educação e formação)

Como já se aludiu aqui, o que se observa é uma forte convergência com os países da UE (também já verificada em outros estudos (Martins et al., 2018; Capucha et al., 2016), num conjunto de indicadores decisivos para se analisar o desempenho dos sistemas de educação e formação. No entanto, se tomamos como certo um caminho seguro de alargamento e democratização do acesso e concretização de níveis mais elevados de escolaridade, verificamos também desigualdades persistentes, que dão forma e são muito esclarecedoras sobre os mecanismos de reprodução verificados no sistema educativo (fazendo recuperar os contributos fundadores de Bourdieu e Passeron, 1964 e 1970, e Bernstein, 1975).

Figura 5. Desempenho nas componentes da língua (PISA/OECD), segundo estatuto económico, social e cultural (%). UE (mais Islândia, Noruega, Reino Unido e Suíça), 2018



Nota: O índice de estatuto social, económico e cultural, calculado no âmbito do programa PISA (OCDE), é obtido a partir de informações que compreendem o maior nível de educação adquirido pelos pais (medido em anos de escolaridade), o mais elevado estatuto profissional dos pais e bens no domicílio (incluindo livros). 1) estudantes que estão no quartil mais baixo deste índice; 2) estudantes que estão no quartil mais alto deste índice medido nos seus próprios países.

Fonte: Adaptação a partir dos dados presentes em OECD (2019), PISA 2018 Results

Quadro 2. Taxa de retenção e desistência* (%), por sexo, nível de escolaridade, NUTS II

ANO LETIVO	NUTS II de 2013	Homens e Mulheres			
			Ensino básico		
		Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
2003/04	**Continente**	**11,5**	**6,2**	**13,5**	**17,4**
	Norte	11,0	5,5	12,8	17,1
	Centro	10,2	5,4	10,5	16,1
	Área Metropolitana de Lisboa	12,7	7,2	15,8	18,2
	Alentejo	13,5	7,8	15,4	19,8
	Algarve	13,9	7,7	17,2	19,8
2010/11	**Continente**	**7,3**	**3,2**	**7,1**	**12,9**
	Norte	6,1	2,5	5,3	11,2
	Centro	6,5	2,8	6,2	11,5
	Área Metropolitana de Lisboa	8,9	3,8	9,5	15,7
	Alentejo	8,5	4,2	8,6	14,7
	Algarve	8,9	4,3	9,6	15,1
2020/21	**Continente**	**3,1**	**2,0**	**3,3**	**4,1**
	Norte	1,8	1,2	1,8	2,4
	Centro	2,5	1,8	2,4	3,4
	Área Metropolitana de Lisboa	4,2	2,6	4,9	5,8
	Alentejo	4,6	3,6	4,5	5,8
	Algarve	4,3	2,9	4,4	6,0

>25% 5-9,9% <2,5%

10-25% 2,5-4,9%

A figura 5 procura mostrar alguns dos efeitos das desigualdades sociais nas competências da língua (leitura e escrita), comparando Portugal com outros países europeus (participantes no PISA/OCDE). Mesmo considerando os limites destes indicadores, pela determinação estandardizada e de categorias únicas e desenraizadas do seu contexto na captação e avaliação dessas competências e conhecimentos e dos mecanismos educativos em cada contexto nacional, os mesmos são úteis enquanto análise de resultados, padrões e tendências gerais.

	Ensino secundário			Mulheres		Homens	
	C. científico--humanísticos, tecnológicos e profissionais	Cursos gerais/ científico--humanísticos	Cursos técnicos/ tecnológicos e profissionais	Ensino básico	Ensino secundário	Ensino básico	Ensino secundário
	33,6	**31,1**	**43,3**	**8,9**	**29,5**	**14,0**	**38,5**
	31,3	29,2	39,2	8,2	26,7	13,6	37,1
	33,4	30,6	43,7	7,6	29,2	12,6	38,5
	35,8	33,0	47,9	10,7	32,5	14,6	39,5
	34,1	32,2	44,6	10,4	30,1	16,5	39,0
	38,3	35,3	46,7	10,9	34,6	16,6	42,6
	20,5	**22,0**	**18,1**	**5,8**	**17,8**	**8,7**	**23,4**
	17,9	20,0	14,8	4,7	15,1	7,4	20,9
	19,4	20,4	18,0	5,0	16,5	7,9	22,4
	24,7	25,2	23,6	7,5	22,2	10,2	27,2
	20,5	22,6	17,5	6,9	18,3	10,1	22,8
	24,8	26,7	22,2	7,5	21,2	10,3	28,5
	8,1	**7,9**	**8,5**	**2,5**	**6,6**	**3,6**	**9,6**
	5,7	5,3	6,4	1,4	4,3	2,2	7,2
	7,2	6,9	7,6	1,9	5,9	3,1	8,4
	11,1	11,0	11,1	3,5	9,5	4,9	12,6
	8,3	8,1	8,8	3,8	7,1	5,3	9,6
	11,3	9,8	13,8	3,6	9,0	5,0	13,6

* 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 (metainformação da DGEEC).

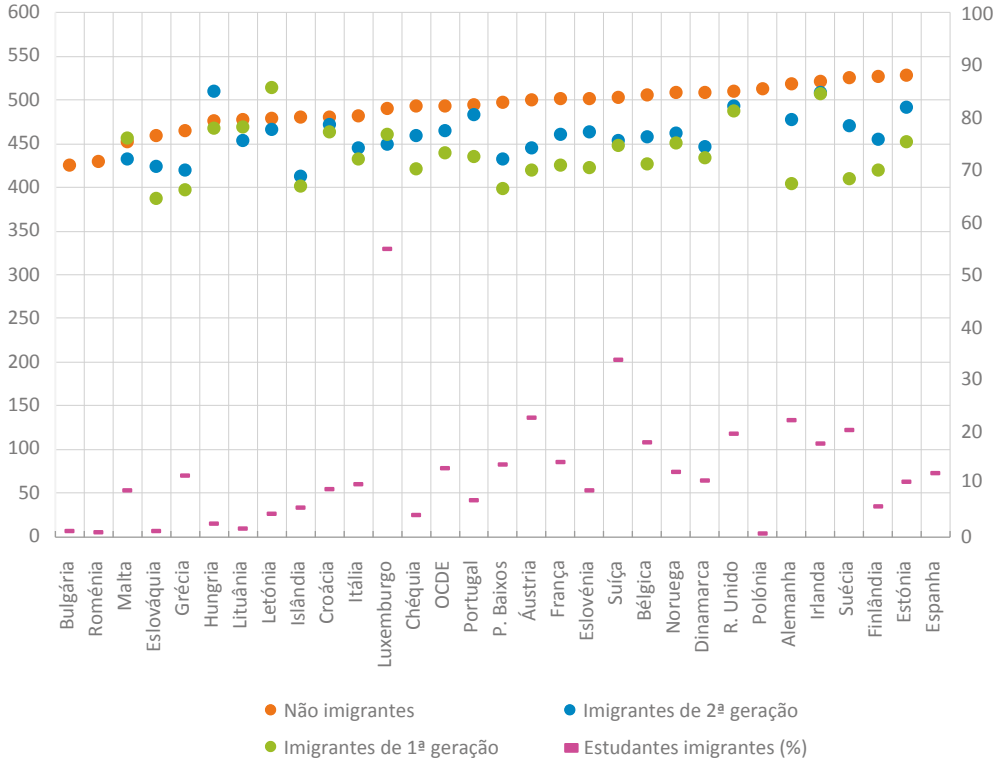
Fonte: indicador calculado pela DGEEC com base em dados de matrículas da DGEEC e dados de população residente do INE (adaptação própria).

Nesta medida algumas notas (a partir da figura 5) podem ser relevantes para a sua análise.

a) Em todos os países observados se verifica, na avaliação das competências em referência, desigualdades sociais nos seus resultados. Contudo, os três países com melhores desempenhos nestes indicadores – tratando-se aqui da Estónia, da Finlândia e da Irlanda – evidenciam um padrão de desigualdade relativamente baixo.

b) Os países onde essa desigualdade se expressa de uma forma mais acentuada são Luxemburgo, Hungria e Alemanha. Em Portugal essa diferença é enquadrável no limite superior do grupo intermédio de países no que respeita a este tipo de desigualdades. Tais traços de desigualdade mantêm-se nas texturas institucionais, nas práticas educativas e na segmentação da oferta educativa, nomeadamente onde os contextos nacionais que enquadram as próprias escolas são relativamente desiguais (Martins, 2016).

Figura 6. Desempenho nas componentes da língua (PISA/OECD) segundo a presença de alunos imigrantes (%). UE (mais Islândia, Noruega, Reino Unido e Suíça), 2018



Fonte: Adaptação a partir dos dados presentes em OECD (2019), PISA 2018 Results

Uma outra dimensão, com manifestações recorrentes de desigualdade, prende-se com a presença de crianças e jovens imigrantes nos sistemas educativos (figura 6).

a) A presença de crianças e jovens (entre os 15 e os 16 anos) com experiência direta (1ª geração) ou com origens migrantes (2ª geração) nos sistemas educativos europeus, é muito variável. Se, por um lado, no Luxemburgo a sua presença é maioritária (55%), ou muito expressiva, como na Suíça (34%), Áustria (23%), Alemanha (22%) ou no Reino Unido e na Suécia (ambos com 20%); por outro lado, países pertencentes a um dos últimos grupos que integrou a União europeia, praticamente não têm alunos com este perfil – como sejam a Bulgária, a Eslováquia, a Polónia e a Roménia, com 1% de estudantes com este perfil; ou com menos de 5%, como a Lituânia, a Hungria e a Letónia. Em Portugal, não fazendo parte deste grupo, a presença de estudantes com este tipo de experiências não chega a 10% do seu público escolar (com 7%).

b) O que nos dizem os dados da OCDE (2019, tendo por base os dados do PISA 2018), é que em todos os países europeus analisados existe um melhor desempenho na competência em análise por parte dos estudantes sem experiência ou origem migrante, exceto na Hungria (onde os estudantes migrantes de 1ª geração) e a Letónia (em que os alunos com origens migrantes) tiveram melhores classificações no PISA (OCDE, 2019). Contudo a generalização enunciada terá que ser atendida com muita cautela, pois tem graus e orientações muito diversificados e remete para contextos de imigração e de acolhimento escolar também variáveis.

c) Países com uma forte presença de alunos com experiência de migração ou com origens de outras nacionalidades e com importantes desigualdades na avaliação de competências na língua nacional do sistema educativo com base neste tipo de diferenciação, são a Alemanha, a Suécia, a Finlândia e os Países Baixos.

d) Em países como a Irlanda, o Reino Unido, a Croácia e Malta, as desigualdades verificadas com base nesta diferenciação são muito reduzidas. Tal pode dever-se, sobretudo para a Irlanda e o Reino Unido, e até Malta, e tendo em conta o tipo de competência em apreço nesta avaliação, ao facto de serem anglo-saxónicos e expressarem-se numa língua de uso global, esbatendo as dificuldades na sua utilização competente.

e) Em Portugal, se entre os alunos filhos de imigrantes não existem grandes diferenças nesse desempenho face aos restantes, em relação aos alunos que têm uma experiência direta de migração essa desigualdade é muito evidente.

Estes dados (nas várias edições do PISA/OCDE) têm colocado em evidência processos de recrutamento social alargados, no quadro dos vários sistemas educativos, mas também dificuldades em moderar a expressão das desigualdades familiares nos seus percursos e desempenhos escolares. O que alguns autores dão conta é que a pandemia poderá ter exponenciado algumas destas dimensões de desigualdade. Por exemplo, a utilização do ensino remoto de emergência requereu condições específicas, como um espaço próprio (um quarto) e um computador com ligação à internet, sendo os estudantes migrantes muito afetados pelo difícil acesso a este tipo de condições, com particular expressão no sistema educativo português (Di Pietro et al., 2020).

Notas finais

Um dos aspetos mais salientes neste tipo de análises, em que se contempla a pandemia provocada pela COVID-19, é que esta crise veio aprofundar e conferir novas expressões de desigualdade no acesso à educação, às aprendizagens e aos percursos realizados na escola ou, genericamente, ao sistema educativo.

Se o processo de democratização do sistema educativo deu passos largos no pós 25 de abril, muito ancorados em políticas de grande alcance e, sobretudo, de orientação universalista, os bloqueios à expansão escolar não permitiram um alargamento completo das oportunidades educativas e de forma consolidada para crianças, jovens e adultos.

Um desses bloqueios é o uso da retenção (como repetição de ano/nível de escolaridade). Apesar de nos últimos anos, nomeadamente a partir da publicação do Decreto-Lei nº 17/2016, se ter feito, mais uma vez, um esforço para restringir o uso desta prática, o certo é que a mesma está muito enraizada enquanto instrumento para a regulação e controlo dos percursos escolares. Se até há bem pouco tempo, Portugal era dos países europeus que mais usava este expediente como forma de atuar perante as dificuldades de aprendizagem (Cipriano e Martins, 2021), criando impasses sistemáticos nos percursos escolares (Martins et al., 2018), o período pandémico trouxe dificuldades para avaliar o que se aprendia e recomendações políticas para que tal uso fosse, em função disso, moderado. Tais orientações continuam a ser aplicadas, pelo menos no ensino secundário, verificando-se uma diminuição da reprovação nos últimos anos, embora no caso do ensino básico pareça estar a haver uma retoma, ainda que ligeira da sua utilização. Sendo a recuperação e consolidação das aprendizagens um imperativo (Blaskó et al., 2022), estas beneficiarão mais de um diagnóstico sobre as perdas de aprendizagem e da identificação das competências e conhecimentos cruciais e estratégicos, e menos do uso de instrumentos de "travão" ou seleção dos percursos escolares.

Um outro bloqueio, que as respostas políticas à pandemia procuraram parcialmente anular, foram as provas nacionais e a sua participação na conclusão de níveis de escolaridade. O Decreto-Lei 14-G/2020, eliminando um conjunto de provas nacionais, incluindo as de conclusão do ensino secundário, permitiu de forma alargada a conclusão deste nível de ensino, evitando que muitos saíssem do sistema sem completar a escolaridade obrigatória. Esta medida foi mantida no ano seguinte, tendo como efeito positivo um aumento muito expressivo de candidaturas ao ensino superior.

Uma outra ameaça, e dada a permeabilidade do sistema educativo português à incorporação de desigualdades sociais na sua forma de funcionamento e de atuação, são as crises financeiras e económicas, exigindo mais dos sistemas de apoio social aos estudantes e às suas famílias para que a mesmas não ponham em risco a sustentabilidade dos próprios percursos escolares.

Talvez os instrumentos de ação política para a democratização e equidade no sistema educativo se pudessem apoiar na flexibilização e diversificação das medidas e dos currículos, percursos e metodologias educativas, como sugerem alguns estudos (Fernandes e Gonçalves, 2016).

Uma das áreas mais afetadas com a pandemia, a suscitar problemas com que nos confrontávamos já anteriormente, é o enquadramento das vias profissionais (Dummert & Umkehrer, 2021), nomeadamente nos seus modos de avaliação e nas possibilidades concretas de acesso ao ensino superior (Martins, 2020). Uma resposta efetiva a este problema, permitirá em simultâneo dois grandes ganhos em matéria de democratização da educação, abrir, de forma abrangente, as portas do ensino superior e valorizar as vias profissionais no sistema educativo.

A democratização e a equidade são dimensões chave, não só para a recuperação do sistema educativo no pós-pandemia, mas também para o seu desenvolvimento no futuro.

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2022). Educação e classes sociais em Portugal: continuidades e mutações no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas, 99, pp. 9-27.* DOI: 10.7458/SPP20229924309

Azevedo, J. (2000), *O Ensino Secundário na Europa: O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial. Edições Asa.*

Barroso, J. (2003) Organização e regulação dos ensinos básicos e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 82, pp. 63-92.* www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf).

Bernstein, B. (1975). *Language et Classe Social: Codes Socio-linguistiques et Contrôle Social*. Les Éditions de Minuit.

Blaskó, Z., **Costa**, P. & **Schnepf**, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361-375. https://doi.org/10.1177/09589287221091687

Börjesson, M. & **Dalberg**, T. (2021). Massification, unification, marketisation, internationalisation: a socio-political history of higher education in Sweden 1945-2020. *European Journal of Higher Education* 11(3) 346-364. DOI: 10.1080/21568235.2021.1945473

Bourdieu, P. & **Passeron,** J.-C. (1964). *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & **Passeron** J.-C. (1970), *La Reproduction:* Élements *pour Théorie du Systéme de L'Enseignement.* Les Éditions de Minuit.

Capucha, L.; **Sebastião**, J.; **Martins**, S. C. & **Capucha**, A. R. (2016). Crisis and Education in Southern Europe: The Effects of Austerity and Ideology. *Comparative Sociology.* 15(5), pp. 593 – 620. DOI: https://doi.org/10.1163/15691330-12341402, http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/15691330-12341402

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios para o Século 21.* Fundação Manuel Leão.

Cipriano, G. & **Martins**, S. C. (2021). Beliefs on assessment and grade repetition among teachers in Portugal. *Meta: Avaliação, 13 (39), 248-273.* DOI: http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i39.3033

Comissão Europeia (2021). *Early childhood education and care and the COVID-19 crisis: Understanding and managing the impact of the crisis on the sector*, Publications Office of the European Union. DOI:10.2766/60724

Conselho Nacional de Educação (2021). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: desigualdades e medidas de equidade.* Autor

Di Pietro, G.; **Biagi**, F.; **Costa**, P.; **Karpiński**, Z., **Mazza**, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets*. DOI:10.2760/126686, JRC121071.

Duarte, A. (2014). O ensino profissional nas políticas públicas: análise do agendamento da medida entre 1986 e 2009. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 75, pp. 151-170.

Dummert, S. & **Umkehrer**, M. (2021). The short-run effects of the Covid-19 pandemic on vocational education in Germany, *IAB--Discussion Paper, Nº 22/2021*

Fernandes, D. & **Gonçalves**, C. (2018). Para compreender o desempenho dos alunos portugueses no PISA (2000--2015). In **M. I. Ramalho Ortigão (Org.).** *Políticas de avaliação, currículo e qualidade: Diálogos sobre o PISA (pp. 39-68).* DOI: 10.24824/978854442369.1

Hovath, K. & **Leemann**, R.J. (2021). Editorial: The Politics of Inequalities in Education: Exploring Epistemic Orders and Educational Arrangements of Durable Disadvantaging. *Social Inclusion, 9(3), 296-300.* https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4787

Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: entre a construção retórica e a concretização política, in M. L. Rodrigues (Org.). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal: A Construção do Sistema Democrático de Ensino.* Almedina.

Levin, H. (1999). O dilema de las reformas compreensivas de la escuela secundaria en Europa in Mariano Enguita (org.), *Sociología de la Educacíon*. Ariel Referencia*, pp. 422-439.*

Martins, S.C. (2012). *Escolas e Estudantes da Europa: Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*. Editora Mundos Sociais.

Martins, S.C. (2020). A Educação e a COVID-19: Desigualdades, experiências e impactos de uma pandemia não anunciada. in Renato Miguel do Carmo, Inês Tavares e Ana Filipa Cândido (Ed.), *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19. Observatório das Desigualdades Sociais*. DOI: 10.15847/CIESOD2020covid19

Martins, S. da C.; **Mauritti**, R.; **Nunes**, N.; **Romão,** A. L.; **Costa**, A. F. (2016). A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspetiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Educação. 29 (2), 261-285.* DOI: 10.21814/rpe.7920, http://hdl.handle.net/10071/12798

Martins, S. C.; **Sebastião**, J.; **Abrantes**, P. & **Rodrigues**, M.L. (2018). Desigualdades e políticas educativas. Portugal no Contexto Europeu in R. Carmo et al. (orgs.), *Desigualdades Sociais: Portugal e a Europa*. Mundos Sociais, pp. 7-22.

Mata, J. T. (2015), *A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal,* tese de doutoramento em Sociologia, Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE-IUL, Lisboa.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.

OECD (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. https://doi.org/10.1787/ca768d40-en.

Reimers, F. (2022), Chapter 1 Learning from a Pandemic. The Impact of COVID-19 on Education Around theWorld in, Fernando M. Reimers, *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer.

Seabra, T. (2010), Adaptação e Adversidade: o desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico, Lisboa, ICS-UL.

Sebastião, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.*

Vieira, M. M., **Ribeiro** & A. S. (2021). Educação e pandemia: entre a urgência social a emergência digital in Delicado, A., Ferrão, J. (Eds.), *Portugal Social em Mudança – Impactos Sociais da Pandemia COVID-19*, pp. 27-35. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Zhao, Y. & **Watterston**, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22, pp. 3-12. https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3

Educação Superior, Ciência e Tecnologia

13 Empregabilidade dos graduados em Portugal: dados, debates e desafios

Fátima Suleman[1]

1. Introdução

Uma reflexão sobre a empregabilidade dos graduados enquadra-se num debate mais amplo, o das consequências da expansão do ensino superior. As questões que sobrevieram da massificação do ensino superior – antes apenas de elite – começaram a ser discutidas nos inícios dos anos 1970 nos EUA (Trow, 1973). A preocupação com a empregabilidade entrou um pouco mais tarde na agenda política e de investigação de outros países, e em Portugal o alarme social sobre as vantagens da formação superior surge nos anos 2000 (Portugal, 2004). Mais recentemente, o debate prossegue um novo caminho com a expansão mais forte iniciada com o designado Processo de Bolonha, adotado em 2006. A academia e a imprensa lançam uma questão crucial: tem a economia portuguesa capacidade para absorver a oferta de graduados verificada nos últimos tempos?

O conceito de empregabilidade surgiu para equacionar mecanismos que permitissem facilitar o acesso ao emprego de categorias de trabalhadores que habitualmente enfrentam maiores dificuldades. Apareceu pela primeira vez na análise das principais causas do desemprego, chamando a atenção para a capacidade de um desempregado obter um emprego (Gazier, 1990), e tornou-se, por isso, um dos pilares da Estratégia Europeia de Emprego em 1997. Começou, por isso, por estar associado à aquisição de qualificações e competências que ajudariam a transição e manutenção no mercado de trabalho. Com efeito, o conceito visa, por um lado, captar a relação entre educação e emprego e, por outro lado, alertar para um potencial desperdício de recursos, especialmente de recursos humanos qualificados. Ganhou, por isso, centralidade na análise da transição dos diplomados para o mercado de trabalho (Harvey, 2001; Tomlinson, 2012).

[1] Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e DINAMIA'CET, Lisboa, Portugal.

As orientações europeias e os investimentos nacionais mostraram que existe uma opção política para a educação e formação com vista a preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

É de notar ainda que o conceito de empregabilidade foi alargado para incluir o autoemprego e o empreendedorismo (Moreland, 2006). Todos estes fenómenos do mercado de trabalho revelam que o conceito é multidimensional e de difícil operacionalização. Não obstante, este tem sido usado para medir a performance das instituições de ensino superior, que diz respeito ao tempo que os diplomados demoram para entrar no mercado de trabalho.

A nossa pesquisa pretende analisar as diferentes dimensões da empregabilidade dos jovens graduados em Portugal. A sua situação no mercado de trabalho é geralmente mais frágil e tem vindo a agravar-se com as múltiplas situações económicas e políticas que afetam o funcionamento do mercado de trabalho.

As questões que guiam a nossa reflexão são: O que mostram os indicadores de empregabilidade? Que debates suscitam esses dados? Que desafios se colocam aos decisores públicos, indivíduos e empresas? As respostas a estas questões implicam assumir que o reforço da empregabilidade dos graduados, designadamente jovens, merece a atenção de todos os atores e instituições que influenciam direta ou indiretamente o mercado de trabalho.

Esta pesquisa visa três objetivos centrais. Primeiro, refletir sobre o conceito de empregabilidade e suas limitações para entender os impactos da expansão do ensino superior e, consequentemente do crescimento da oferta de graduados. Segundo, analisar dados que permitam compreender as diferentes dimensões da empregabilidade. O objetivo desta análise é ilustrar a influência da escolaridade nos fenómenos do mercado de trabalho que constituem indicadores de empregabilidade. O terceiro objetivo remete para uma reflexão pessoal sobre os debates e desafios a partir dos dados analisados.

Todavia, é sabido que a aquisição de competências é uma condição necessária, mas não suficiente para reforçar a empregabilidade. Neste sentido, o trabalho inclui ainda uma análise de outros fatores económicos e sociais que afetam a situação dos graduados no mercado de trabalho. Iremos igualmente olhar para as estratégias de empregabilidade desenvolvidas entre empregadores e instituições de ensino superior. Estas permitem compreender como se podem mitigar as dificuldades e assegurar uma transição mais fácil. Suscitam, todavia, novos desafios.

Os dados analisados in*cidem*, primeiramente, numa comparação entre graduados e não graduados e, numa segunda fase, numa comparação de diplomados do ensino superior por nível (licenciatura e mestrado) e áreas de formação. A análise recai sobre duas dimensões associadas à empregabilidade. Por um lado, olhamos os impactos da política de educação, designadamente do ensino superior, mas também os investimentos escolares e pós-escolares em educação e formação, os quais visam atualizar as competências e manter ou reforçar a empregabilidade. Por outro lado, focamos na situação no mercado de trabalho, especialmente o desemprego e em algumas condições de emprego, especialmente os tipos de profissão ocupados por graduados e os respetivos salários. Na lógica do mercado de trabalho é igualmente importante analisar o autoemprego. Neste quadro é importante abordar a influência da recessão económica da primeira década de 2000 e as condições mais recentes do mercado de trabalho associadas à pandemia.

Por último, apresentamos uma reflexão sobre as novas situações que emergem no mercado de trabalho e as estratégias nacionais, locais, empresariais e individuais que visam reforçar a empregabilidade dos jovens graduados.

2. Algumas reflexões teóricas sobre a empregabilidade dos graduados

2.1. Empregabilidade absoluta e relativa

As bases da discussão e definição de empregabilidade podem ser atribuídas aos contributos teóricos do capital humano (Becker, 1964). Desde os anos 1960 que a teoria económica do capital humano fornece as bases para a definição de empregabilidade, a qual remete para a aquisição de competências. Neste sentido, a empregabilidade surge associada com a capacidade e responsabilidade individual para adquirir competências e outros atributos que ajudem a aceder e manter um emprego, ou a encontrar outro se necessário (Hillage e Pollard, 1998).

Este contributo abre espaço para a discussão de um dos preditores centrais da empregabilidade, o qual envolve investimentos individuais, racionalmente pensados, em educação e formação. O pressuposto central da teoria é o de que os indivíduos mais escolarizados têm emprego garantido porque possuem capacidades produtivas úteis ao mercado de trabalho. Essas competências serão igualmente remuneradas porque garantem maior produtividade do trabalho. Os estudos vieram, desde logo, corroborar os benefícios monetários e não monetários dos investimentos em educação (Blaug, 1976).

Enquanto os contributos apresentados assumem que a posse de competências é uma condição suficiente, outros autores consideram-na necessária, mas insuficiente, e alertam para fatores que afetam a empregabilidade dos graduados. Assim, Brown, Hesketh e Williams (2003) distinguem a *empregabilidade absoluta*, referente à posse de capacidades produtivas, e a *empregabilidade relativa* para ilustrar que as condições económicas afetam o sucesso no mercado de trabalho. Desde logo, é de considerar a dinâmica entre a oferta e a procura de trabalho, a qual ganhou maior relevância com o aumento da oferta de indivíduos mais escolarizados. Neste sentido, diversos estudos procuram discutir os impactos da expansão do ensino superior no mundo, mas os dados não permitem conclusões definitivas, nem generalizáveis.

Refira-se a título de exemplo que Machin e McNally (2007) fornecem um quadro matizado indicando que os diplomados continuam a beneficiar de um acesso mais fácil ao emprego e de um prémio salarial em vários países europeus e não europeus. Em contraste, Mok e Wu (2016) manifestam preocupação com o desemprego dos diplomados e a diminuição do prémio de educação após a expansão do ensino superior na China. Aronson, Callahan e Davis (2015) notam que os benefícios variam de acordo com a área de educação, contexto económico, e contexto sociodemográfico nos EUA.

Outros investigadores já tinham alertado que os licenciados tendem a aceitar empregos disponíveis, mesmo que seja para uma função mais modesta (Trow, 1973), na medida em que a ligação entre ensino superior e mercado de trabalho foi quebrada (Tomlinson, 2012). Quer isto dizer, que há um número crescente de diplomados do ensino superior que aceita empregos não graduados uma vez que a economia não gera empregos graduados ao mesmo ritmo da oferta.

Acresce ainda que as condições económicas também influenciam a empregabilidade. É sabido que os jovens que completam a sua graduação num contexto de crise económica enfrentam maiores dificuldades na transição para o mercado de trabalho, sujeitando-se a empregos de fraca qualidade e auferindo salários mais baixos do que seriam de esperar em época de expansão (Kahn, 2010). A crise pandémica agravou também as dificuldades de transição dos jovens. Os recém-diplomados no contexto pandémico enfrentaram dificuldades acrescidas relacionadas com suspensão ou congelamento de contratações, cancelamento de programas de estágio, e rescisão de ofertas de estágio ou de emprego acordadas. Esta situação poderá ter efeitos devastadores nas suas carreiras.

A abordagem focada nas competências não considera fatores sociais que afetam a empregabilidade. Por exemplo, o acesso ao ensino superior é desigual, bem como os seus benefícios. Em última instância a expansão do ensino superior não consegue eliminar as barreiras sociais e consequentemente reduzir a desigualdade. Acresce ainda que os empregadores têm preferências por certas instituições de ensino superior e acreditam que o seu prestígio advém de capacidades cognitivas e pessoais que os estudantes adquirem nessas instituições (Saar et al., 2014). Consequentemente, certos diplomados enfrentam dificuldades no mercado de trabalho devido à instituição onde adquiriram o seu diploma. A segmentação das instituições de ensino superior resulta assim na segmentação do mercado de trabalho.

O autoemprego é uma perspetiva alternativa da empregabilidade. O seu sucesso depende em larga medida da forma como as instituições de ensino-formação desenvolvem competências de autonomia e empreendedorismo (Clinkard, 2018; Moreland, 2006). O autoemprego e empreendedorismo entraram por isso no debate sobre o papel do ensino superior no desenvolvimento desses atributos, i.e., o ensino superior deve dotar os diplomados de competências empresariais e melhorar a linguagem empresarial (O'Leary, 2012). Moreland (2006) acrescenta que as instituições de ensino superior devem tornar os estudantes mais conscientes da diferença entre estar empregado e trabalhar por conta própria e empreendedorismo. Pardo-Garcia e Barac (2020) sugerem que todo o sistema de ensino superior deve estar envolvido nesta lógica, incluindo métodos pedagógicos que envolvem a aprendizagem experimental para compensar a falta de experiência dos estudantes. Pittaway e Cope (2007) acreditam que o empreendedorismo deve ser ensinado em diferentes áreas disciplinares no ensino superior ou como disciplina/grau de curso específico.

No entanto, os atributos adquiridos através da educação e experiência são insuficientes para ter sucesso no autoemprego ou no empreendedorismo. Fatores como capital social (Moreland 2006), o género, a experiência familiar de empreendedorismo, a idade e o nível de escolaridade também influenciam diretamente essa decisão (Pittaway e Cope, 2007). Além disso, há fatores contextuais, tais como questões jurídicas e económicas, que podem afetar esta pretensão.

Em suma, os argumentos apresentados levam a relativizar a relevância das competências adquiridas na empregabilidade. As condições do mercado de trabalho podem destruir os potenciais benefícios da educação e comprometer a transição e a carreira no mercado de trabalho. Há fatores não-económicos que podem igualmente reduzir a importância das

competências para a empregabilidade. O autoemprego não está garantido pelas competências de empreendedorismo pois há fatores sociodemográficos e de contexto que afetam essa opção.

2.2. Estratégias de empregabilidade: envolvimento dos empregadores

A empregabilidade ganhou uma relevância crucial na agenda do ensino superior, na medida em que estas instituições estão, cada vez mais, pressionadas a preparar graduados prontos-a-trabalhar. O emprego dos diplomados tornou-se um indicador de desempenho das instituições (Knight, 2019) ligado à garantia de qualidade externa e interna das mesmas. Neste sentido, têm sido desenvolvidas estratégias que permitem aproximar o ensino superior ao mundo do trabalho, de modo a reduzir os desajustamentos de competências, satisfazer necessidades das empresas e facilitar a inserção de diplomados.

Existem iniciativas como integração de estudantes em projetos na empresa, aconselhamento de carreira, atividades extracurriculares, intercâmbios internacionais e programas de mentoria, eventos de ligação em rede e envolvimento com intervenientes relevantes, tais como associações profissionais, ex-alunos e outros, atividades de voluntariado e experiência de trabalho (Kinash et. al., 2016). O envolvimento dos empregadores pode ainda ser mais profundo, envolvendo participação de docentes no ensino, desenho de cursos pós-graduados, e, em alguns casos, a participação de um membro da empresa na gestão da instituição de ensino superior.

Existem ainda situações em que essa aproximação do sistema educativo ao mundo do trabalho é promovida por parcerias multi-atores de âmbito local. O objetivo é criar uma rede que integre atores de várias áreas de interesse, da educação-formação e do tecido empresarial, municípios e poder local para apoiar a empregabilidade e o empreendedorismo.

2.3. Empregabilidade dos graduados: Uma fotografia do mercado de trabalho português

As bases para estudar a empregabilidade dos graduados foram lançadas em inícios do ano 2000, numa pesquisa de Pedro Portugal (2004) que reuniu um conjunto de dados para ilustrar os benefícios da educação em Portugal. O autor foi confrontado com um alarme social nos anos de maiores investimentos em educação e formação e, como tal, procurou apresentar evidência empírica sobre os benefícios monetários e não monetários da educação. A conclusão maior desse estudo é que o ensino superior envolve um benefício salarial relevante relativamente ao ensino secundário, e garante aos diplomados maior facilidade de aceder a um emprego e a um emprego de qualidade.

Outros estudos ilustram o crescimento de diplomados do ensino superior a partir de meados dos anos 1990 e corroboraram esta evidência, de que existem vantagens salariais, mas o retorno da educação tem vindo a decrescer com o aumento de pessoas qualificadas no mercado de trabalho (Centeno, Alves e Novo, 2010; Sá et al., 2022). Há, todavia, outros indicadores que revelam uma maior empregabilidade de graduados. Por exemplo, assistiu-se a uma redução de trabalhadores menos escolarizados e um aumento de graduados nas empresas em Portugal, entre 1982 e 2006 (Alves et al., 2010). O tecido empresarial absorveu assim mão-de-obra qualificada, há muito aguardada.

Porém, a crise económica iniciada em 2008 e a massificação do ensino superior vieram, de novo, lançar dúvidas sobre o sucesso dos graduados no mercado de trabalho português. Suleman e Figueiredo (2020) mostram o efeito de dois fatores que ocorreram quase simultaneamente em Portugal. Por um lado, indicam que os efeitos da recessão fizeram-se sentir especialmente ao nível da qualidade do emprego dos graduados. Ou seja, com a crise, as empresas aumentaram a utilização de arranjos contratuais precários e ocasionais. Por outro lado, a massificação contribuiu para revalorizar o 2º ciclo do ensino superior (mestrado) em detrimento da licenciatura. O prémio salarial entre licenciados e mestres era praticamente similar antes da implementação de Bolonha (2007), passou a ser substancialmente mais elevado para os mestres em 2011. Estes últimos têm ainda uma menor probabilidade de ter empregos flexíveis.

3. Os dados sobre a empregabilidade dos graduados

Os dados a seguir analisados visam ilustrar algumas das dimensões da empregabilidade dos graduados no mercado de trabalho. Contribuem para assinalar os esforços para influenciar a *empregabilidade absoluta*, mas também descortinar fatores que reduzem o impacto desses esforços. Trata-se de destacar alguns aspetos da *empregabilidade relativa*.

3.1. Aquisição de competências para aumentar a empregabilidade

Os investimentos realizados na educação e formação nas últimas décadas revelam não apenas uma vontade política e social para reduzir o atraso educacional da população, mas visam igualmente mitigar défices de mão-de-obra qualificada.

A evolução da escolaridade da população mostra que a população mais jovem é mais escolarizada, facto que gerou um desvio geracional acentuado em Portugal. Esse desvio iniciou-se nos princípios dos anos 2000, mas acentuou-se particularmente a partir de 2006, com a introdução do processo de Bolonha e a subsequente expansão do ensino superior.

A par das diferenças geracionais no que respeita à formação universitária, os jovens continuam a investir na sua educação através da formação pós-graduada. Cerca de 33% dos estudantes do ensino superior seguem para mestrado, sendo esta proporção o dobro da percentagem de estudantes na OCDE (OCDE, 2019). Em termos de aquisição de competências, devemos ainda sublinhar diferenças geracionais na formação contínua (Figuras 1 A e B). Os dados sistematizam a informação da população com idades entre 20-34 anos e 45-54 anos que participou em atividades de formação nas últimas quatro semanas.

Figura 1A. Aquisição de competências Jovens (20-34)

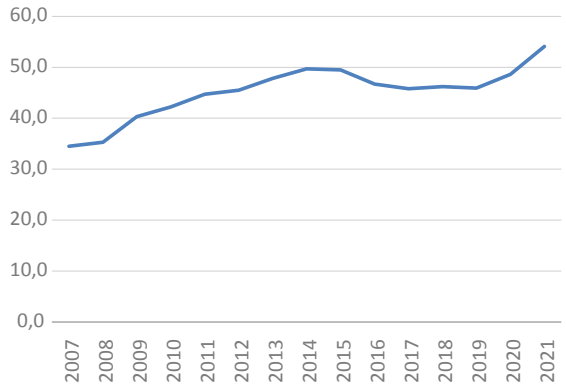
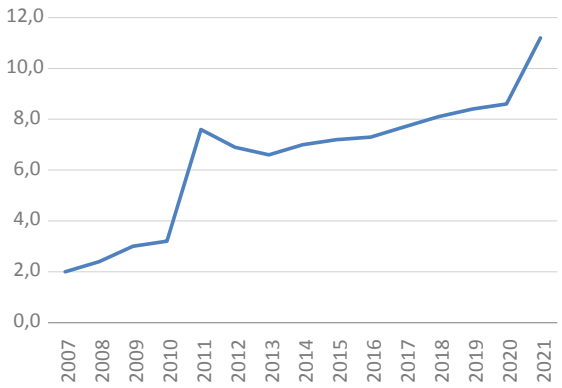


Figura 1B. Aquisição de competências Adultos (45-54)

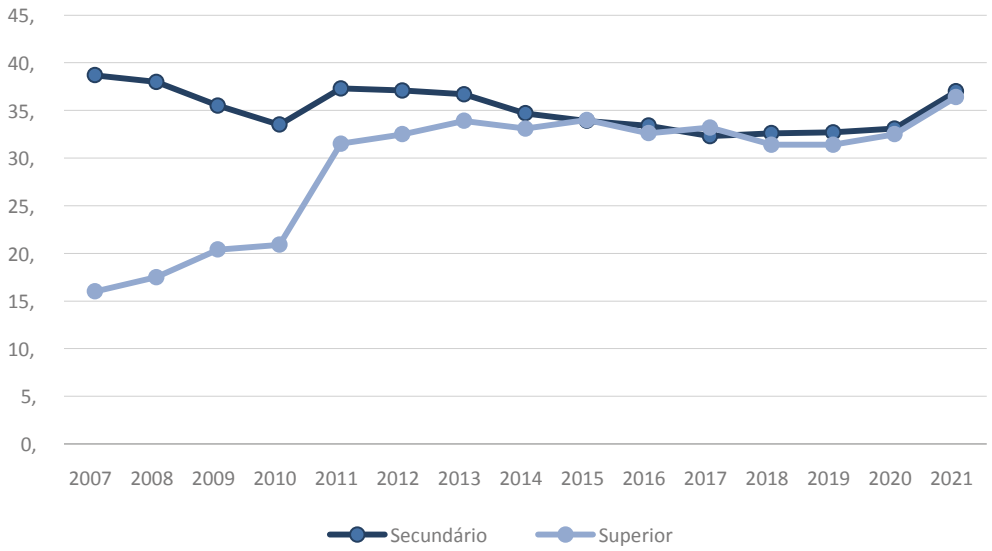


Fonte: Eurostat: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_02&lang=en

Como se pode verificar, existe uma tendência crescente de investimento em formação por parte dos jovens, acentuada nos dois momentos de crise: entre 2009 e 2014 e a partir de 2019. A proporção de adultos que participam em formação é sensivelmente estável com um pico em 2011 e mais recentemente em 2021. Ambos tendem a procurar adquirir novas competências em situações económicas desfavoráveis, mas com intensidade diferenciada. Ao nível da atualização ou aquisição de novas competências existem também diferenças geracionais. O desvio é igualmente notório entre os jovens com graus de ensino diferentes (Figura 2). Mais especificamente, o desvio entre jovens com ensino secundário e superior verificado na primeira década de 2000 tem vindo a diminuir e tende a convergir a partir de 2014.

Os dados mostram que os jovens tendem a ser mais qualificados e, mais recentemente, com maiores preocupações em manterem-se atualizados. Os esforços de educação e formação conjugam-se no sentido de uma melhor preparação para o emprego. Todavia, o sucesso no mercado de trabalho é diferenciado e não está garantido.

Figura 2. Participação de jovens em ações de formação por nível de escolaridade (%)



Fonte: Eurostat: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfse_02&lang=en

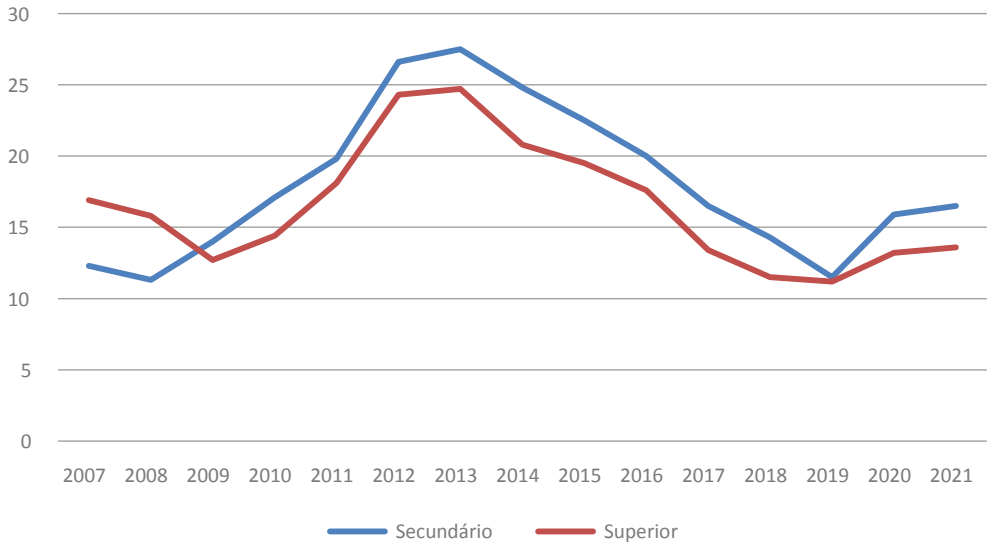
3.2. Educação e mercado de trabalho: o desemprego

Os benefícios da educação continuam a ser relevantes e o grau de ensino superior continua a garantir vantagens em Portugal. Numa perspetiva geral, a probabilidade de um indivíduo com o ensino secundário estar desempregado é maior do que a de um indivíduo com formação superior, sendo essa probabilidade cada vez mais acentuada. Além disso, os impactos da pandemia fizeram-se sentir de forma mais intensa para os diplomados do ensino secundário, sendo o desvio de 17 pp em 2020. Entre 2006 e 2020 o desvio quase triplicou[2]. Acresce ainda que a duração do desemprego é igualmente diferente entre os indivíduos com e sem ensino superior. Os diplomados tendem a ter dificuldade na transição para o mercado de trabalho, mas um diploma protege-os do desemprego de longa e muito longa duração.

As diferenças entre jovens graduados e não graduados não são, contudo, muito relevantes, mas revelam que a massificação agravou a situação dos jovens com ensino secundário no mercado de trabalho (Figura 3). Nota-se que antes da expansão mais acentuada do ensino superior e da oferta de graduados, a taxa de desemprego de jovens com ensino secundário era inferior à taxa de desemprego de graduados. A situação inverte-se a partir de 2009 e toma uma década para convergir e, a seguir, voltar a divergir. A manutenção ou reforço desta situação no futuro depende das oportunidades de emprego criadas para esses jovens, as quais refletem opções das empresas e os seus critérios de recrutamento.

Contudo, o desemprego agravou-se no período da crise económica e afetou todos os jovens. Como se pode verificar, há uma tendência crescente a partir de 2008 e o padrão é similar para graduados e não-graduados.

Figura 3. Desemprego jovem (15-29 anos) por nível de escolaridade (%)



Fonte: Eurostat: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/yth_empl_090/default/table?lang=en

O desemprego atinge diferentemente os diplomados do ensino superior, sendo a área de formação um fator importante na probabilidade de um graduado estar desempregado. A Tabela 1 ilustra essas diferenças e revela um padrão persistente ao longo do tempo.

[2] Dados disponíveis no PORDATA.

Tabela 1. Desemprego registado IEFP por áreas de formação (%)

Nº	Grandes áreas	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
1	Educação	15,77	7,19	13,86	14,3	10,1	8,6	9,1	6,8
2	Artes e humanidades	11,42	11,33	11,31	12,14	12,81	9,87	13,2	14,1
3	C. Sociais, jornalismo e informação	15,76	16,40	14,09	13,70	15,17	15,76	15,8	15,8
4	C. Empresariais e direito	19,20	22,90	19,50	18,42	20,38	22,77	24,4	26,1
5	C. Naturais, matemática e estatística	4,16	3,71	4,12	4,44	4,19	3,83	4,0	3,9
6	TIC	0,85	1,14	1,49	1,21	1,13	1,07	1,1	1,2
7	Engenharia, indústria e construção	14,41	17,62	16,45	16,56	16,59	17,34	15,3	14,5
8	Agricultura, silvicultura, pescas e C. veterinárias	2,98	2,40	1,95	1,77	1,97	2,21	2,0	1,8
9	Saúde e proteção social	10,76	11,36	11,92	11,70	11,35	9,77	9,4	8,3
10	Serviços	4,70	5,96	5,31	5,74	6,27	4,95	5,7	7,4

Fonte: DGEEC: https://www.dgeec.mec.pt/np4/92/

As áreas de humanidades, ciências sociais e empresariais apresentam níveis mais elevados de desemprego, tendo as ciências empresariais um crescimento contínuo e acentuado desde 2013. A área de ciências sociais, informação e jornalismo segue também o mesmo padrão, mas o crescimento é menos intenso. Em situação oposta estão as áreas de informática, agricultura, ciências naturais e matemática, e serviços. É de sublinhar ainda que das designadas áreas técnicas, apenas os diplomados em engenharia estão mais expostos ao desemprego.

3.3. Educação e mercado de trabalho: o emprego

A afetação de jovens a diferentes tipos de profissões[3] reforça a perceção de que as empresas tendem a substituir trabalhadores com ensino secundário por graduados (Figura 4). Uma primeira análise prende-se com o acesso a empregos qualificados e aponta para um movimento em dois sentidos. Por um lado, assiste-se a uma evolução das qualificações nas profissões altamente qualificadas (gestores, engenheiros, médicos, professores). Os dados mostram que os detentores do grau de mestre começam a ocupar crescentemente essas profissões. Entre 2007 e 2019 verifica-se um aumento de 16 pp de diplomados com mestrado nesse tipo de profissões. Por outro lado, as designadas profissões qualificadas não-manuais, como pessoal administrativo, vendedores, trabalhadores de serviços pessoais, entre outros, tendem a ser atribuídas a licenciados. Estes ocupam também profissões elementares ou profissões pouco qualificadas, onde se verifica um crescimento constante desde 2007. No seguimento deste movimento, os licenciados tendem a retirar oportunidades de emprego em profissões qualificadas não-manuais e elementares a detentores de ensino secundário. Todavia, nas profissões elementares a presença de licenciados é ainda reduzida.

Os dados suscitam então uma nova questão: em que setores surgem oportunidades de emprego para graduados do ensino superior, especialmente licenciados? A resposta a esta questão encontra-se em setores de mão-de-obra que tendem a contratar licenciados. Por exemplo, na hotelaria e restauração a presença de licenciados triplicou, enquanto no comércio e manufatura duplicou no período em análise (2007-2019). Noutros setores, como o pessoal administrativo, a presença de licenciados foi reforçada[4]. Naqueles em que o peso de licenciados já era elevado, como atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares, e atividades de informação e de comunicação cresceu a proporção de jovens do grau de mestre. São igualmente setores em que o peso de profissões altamente qualificadas é elevado e tende a crescer.

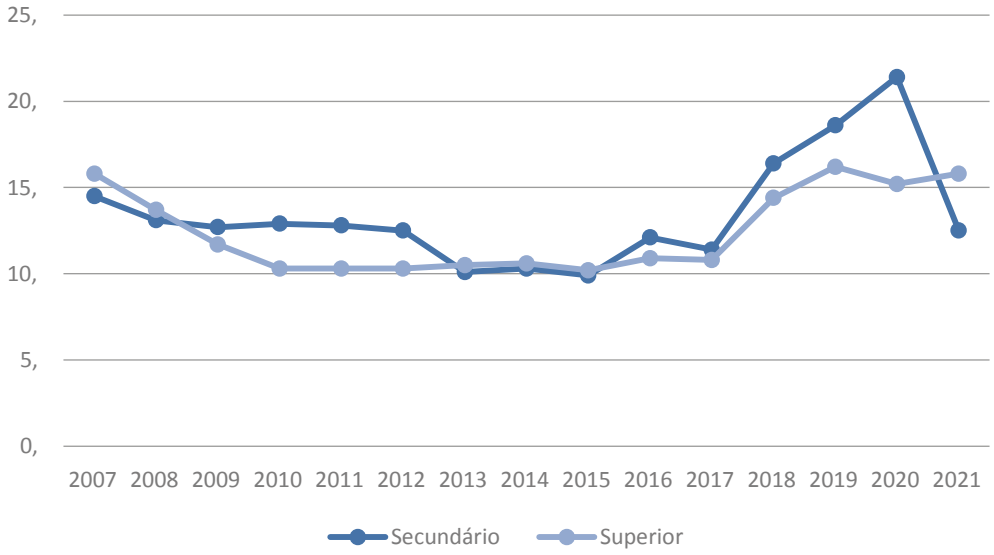
[3] A classificação de tipos de profissões usada nesta pesquisa é usada para estudos sobre a polarização do mercado de trabalho (CEDEFOP, 2011).
[4] Segundo os dados dos Quadros de Pessoal para os anos 2007 a 2019.

Figura 4. Distribuição de jovens por tipo de profissão e escolaridade (%)

Fonte: Quadros de Pessoal (GEP)

Finalmente, a empregabilidade envolve opções relativas ao trabalho independente. Os dados revelam que não existem diferenças relevantes entre os dois níveis de escolaridade (Figura 5). No entanto, em épocas de recessão económica, a proporção de indivíduos com ensino secundário que indica ter um emprego próprio é superior e crescente.

Figura 5. Autoemprego jovem (15-29 anos) por nível de escolaridade (%)



Fonte: Eurostat https://data.europa.eu/data/datasets/s55_134?locale=en

Um estudo realizado pelo Eurobarómetro em 2012 indica que a opção pelo trabalho independente ou dependente é sensivelmente igual em Portugal. O estatuto de empregado garante, segundo os inquiridos, estabilidade de emprego e regularidade de rendimentos. A escolha por autoemprego permite flexibilidade geográfica, os inquiridos indicam que podem escolher o local de trabalho, bem como ter melhores perspetivas de rendimento.

4. Uma reflexão a partir dos dados

O conceito de empregabilidade vem sendo usado no debate político e académico para sublinhar que há fatores que afetam o sucesso no mercado de trabalho, designadamente as competências que o sistema educativo, e o ensino superior em especial, transmitem aos diplomados. Desde logo, há uma preocupação com a utilização das competências de modo a evitar um desaproveitamento de recursos humanos qualificados. Quer isto dizer que para facilitar o acesso dos jovens ao emprego é necessário apostar nas qualificações e competências que apoiem a transição e manutenção no mercado de trabalho.

A evolução da escolaridade da população portuguesa não deixa dúvidas quanto à estratégia nacional de convergir com a Europa e reduzir o défice de qualificações. Esta evolução provocou um desvio geracional, sendo os jovens os mais escolarizados especialmente ao nível do ensino superior. Além de uma formação académica mais avançada, os jovens continuam a investir na aquisição de competências. Vimos que mais de 30% de jovens, com ensino secundário ou superior, procuram atualizar as suas competências e melhorar, consequentemente, a sua empregabilidade. Além disso, a proporção de estudantes com licenciatura que prosseguem estudos pós-graduados (mestrado) é igualmente elevada. Poderemos concluir que um dos preditores da empregabilidade foi já amplamente assegurado e os dados não deixam dúvidas quanto à qualificação de gerações mais jovens em Portugal. Por outras palavras, os decisores públicos e as famílias fizeram já esforços consideráveis para assegurar a *empregabilidade absoluta* dos jovens.

Deve, no entanto, salientar-se que a empregabilidade não depende apenas dos esforços individuais. As estratégias para a empregabilidade promovidas pelas instituições do ensino superior desempenham um papel crucial. A pressão para assegurar uma transição fácil para o mercado de trabalho surge não apenas dos organismos públicos de avaliação do ensino superior, mas igualmente da sociedade civil e dos estudantes universitários. A taxa de empregabilidade dos graduados é um indicador de qualidade e, como tal, merece uma atenção especial por parte dos responsáveis das instituições. As iniciativas incluem feiras de emprego, informação sobre estudantes finalistas, estágios e outra formação no local de trabalho, preparação de cursos em conjunto e a presença de representantes de empregadores na administração da empresa. O objetivo é aproximar os estudantes dos potenciais empregadores, mas há algumas dificuldades.

Os empregadores queixam-se de barreiras que impedem o seu envolvimento com as instituições de ensino superior, designadamente o desfasamento entre as suas necessidades e as competências que os graduados transportam para o mercado de trabalho. Segundo os empregadores, a empregabilidade seria reforçada com a maior e antecipada aproximação dos estudantes ao mundo do trabalho. Contudo, não existe um consenso em torno do papel do ensino superior e dessa relação estreita com o mercado de trabalho. Certos empregadores consideram que as universidades devem ser autónomas e preparar os diplomados com competências gerais. Estes estão preparados para assegurar a adequação dos recém-recrutados ao emprego/posto de trabalho, tendo para tal meios necessários para garantir a formação profissional. Outros criticam as instituições do ensino superior por serem "*torres de marfim*", ou seja, por estarem desligadas da realidade do mundo do trabalho.

Relativamente às oportunidades de formação, devemos sublinhar que o panorama é muito diverso em Portugal. Enquanto as grandes empresas apresentam uma política de formação estruturada e procuram o desenvolvimento pessoal e de competências, as pequenas empresas esperam que o ensino superior ofereça "prontos-a-trabalhar" porque não têm recursos humanos e financeiros para promover a aquisição de competências. Quer isto dizer que essas empresas não colaboram no reforço da empregabilidade dos jovens e constituem apenas utilizadoras das competências disponíveis.

Em suma, a *empregabilidade absoluta* envolve não apenas investimentos em educação e formação, mas igualmente iniciativas que facilitem o contacto com o mundo do trabalho, promovidas pelas instituições de ensino superior, bem como formação profissional contínua por parte das empresas. A *empregabilidade relativa* remete para outros fatores que ultrapassam os investimentos em competências.

Os impactos da crise económica sobre o emprego jovem foram já amplamente discutidos por académicos, políticos e sociedade civil. O desemprego dos graduados e não-graduados mostrou uma tendência crescente a partir de 2008, indicando que as condições económicas representam um fator que pode comprometer a empregabilidade de uma forma decisiva. Aliás, a pandemia veio reforçar essa realidade, pois colocou graduados com alta empregabilidade em situação de desemprego e dificuldade de transitar para o mercado de trabalho.

Quer em termos de desemprego, quer em termos de acesso a profissões qualificadas, os jovens com ensino secundário tendem a ser prejudicados. Parece existir uma substituição de não-graduados por licenciados em profissões qualificadas não manuais e, ainda que em menor dimensão, nas profissões elementares, o que poderá justificar o maior desemprego destes, especialmente após a implementação do processo de Bolonha. Assim sendo, a empregabilidade dos não-graduados fica, de certa forma, comprometida pela crescente oferta de diplomados do ensino superior no mercado de trabalho.

Os dados indicam que as empresas procuram requalificar a sua mão-de-obra. O empregador é responsável pelas oportunidades de emprego e formação que oferece no mercado de trabalho. Uma primeira nota positiva é que aos graduados (licenciados e mestres) afetam-se empregos altamente qualificados (Figura 4). Embora haja um crescimento regular de detentores do grau de mestre neste tipo de profissões, a presença de licenciados continua a ser relevante e preponderante. Ou seja, o emprego de licenciados continua a ser visível nas profissões que se designam de graduadas.

Contudo, a evolução de qualificações associada às oportunidades de educação não foi acompanhada, ao mesmo ritmo, por um aumento de oportunidades de emprego qualificado. Assim, a expansão do ensino superior, associado ao crescimento da oferta de graduados, provocou novos debates e novos desafios sobre a empregabilidade de uma geração, a mais qualificada de sempre em Portugal. A questão que se levanta é: que outros fatores afetam a empregabilidade dos jovens graduados?

Em primeiro lugar, os setores que criam emprego. Uma parte da geração qualificada encontra oportunidades de emprego em setores pouco intensivos em conhecimento e tecnologia. Setores como hotelaria, comércio ou manufatura aumentaram a presença de licenciados, enquanto as atividades administrativas têm vindo a reforçar essa presença. O mesmo acontece com as profissões qualificadas não manuais, onde o peso de licenciados é tendencialmente crescente. Por isso, o risco dessa requalificação recai sobre os não-graduados: os licenciados tendem a retirar oportunidades de emprego a diplomados do ensino secundário.

Acresce ainda que nem todos os graduados têm igual sucesso no mercado de trabalho. Há diplomados de certas áreas que enfrentam dificuldades maiores e persistentes ao longo do tempo (e.g. ciências empresariais, direito), enquanto outros estão próximos do pleno emprego (e.g. TIC). Nestas últimas existe também um défice de mão-de-obra de que as empresas se queixam, os quais se traduzem em fortes dificuldades de recrutamento.

Os empregadores tendem ainda a diferenciar graduados em função da instituição onde o grau foi obtido, provocando uma segmentação dos candidatos logo à entrada no mercado de trabalho. Esta é o resultado da perceção sobre as competências adquiridas, da relação que se estabelece com instituições de ensino superior, dos conhecimentos informais com membros das universidades ou politécnicos, entre outros. Por isso, formações académicas similares podem conduzir a percursos profissionais completamente distintos, incluindo o acesso a empregos de qualidade diferenciada.

Em segundo lugar, é de sublinhar a evolução do emprego público. Até meados da década de 2010, o crescimento do emprego foi reduzido, sendo também o saldo entre entradas e saídas negativo. O padrão é similar ao nível de profissões técnicas e afeta especialmente trabalhadores do sexo feminino que tendem a prevalecer neste tipo de profissões. Concluímos que a gestão do emprego e a recomposição da mão-de-obra no setor público afetam também a empregabilidade de certos grupos de graduados e, em especial, de certas áreas de formação.

Em terceiro lugar, as políticas públicas têm também um papel relevante. Recorde-se a este respeito o recente Pacto Local para a Empregabilidade e Empreendedorismo[5] que envolve municípios com vista a desenvolver competências para as duas opções e, com isso, atrair e fixar jovens nessas regiões. Os objetivos do Pacto prendem-se com a preparação dos jovens e o ajustamento das suas competências às necessidades locais, bem como a disponibilidade de informação sobre as oportunidades de formação e emprego. Além disso, existe a intenção de reforçar a cooperação entre os municípios e preparar técnicos municipais para esses desafios. Esses objetivos visam, em última instância, reduzir o desemprego jovem e promover a fixação dos jovens nos territórios.

Múltiplas iniciativas têm sido postas em prática para apoiar os jovens quer em termos de empregabilidade, quer de empreendedorismo. Sob a designação de boas práticas, identificam-se iniciativas que visam apoiar: as artes, as decisões relativas a opções educativas, a incubação de projetos sociais, entre outros. Em suma, verificam-se iniciativas para melhorar as competências para o emprego ou autoemprego, mas também apoio técnico, de consultoria, informação para que as opções sejam bem-sucedidas.

Apesar dessas iniciativas, a opção pelo autoemprego e empreendedorismo é, de certa forma limitada e afetada pelas condições económicas. Notámos que os detentores do ensino secundário adotam mais intensamente essa opção,

[5] https://pactoempregojovem.pt/

mas há indicações de que o autoemprego pode ser uma oportunidade para trabalhadores altamente qualificados cuja interação com as tecnologias de informação é muito intensa (Manyika et al., 2017). Esses trabalhadores respondem assim às tendências de subcontratação de certas atividades por parte das empresas. As motivações para o autoemprego prendem-se com flexibilidade do local de trabalho e melhores perspetivas de rendimento. A capacidade negocial e a flexibilidade inerente ao trabalho poderão reforçar essa opção por parte dos graduados em TIC.

Por conseguinte, diversas iniciativas visam reforçar não apenas a empregabilidade, mas igualmente o empreendedorismo, de forma que estes constituam verdadeiras opções para garantir aos jovens sucesso no mercado de trabalho. A passagem da empregabilidade, enquanto potencial condicionado por fatores do lado da oferta, procura, contexto e políticas públicas, para o emprego engloba assim estas duas opções.

Notas conclusivas

A ideia de que empregabilidade depende de competências adquiridas está implícita nos investimentos em educação e formação que se realizaram em Portugal nas últimas décadas. A par da expansão do ensino superior, vimos também que os jovens tendem a investir em formação contínua e/ou pós-graduada, pelo que podemos concluir que a *empregabilidade absoluta* está, em grande medida, assegurada.

A atualização das competências e a empregabilidade dos jovens depende também dos esforços de formação por parte das empresas. Essa responsabilidade não é assumida de forma uniforme pelas empresas em Portugal, sendo as empresas de pequena dimensão as que apresentam investimentos mais limitados ou nulos. Por isso, as parcerias de âmbito local que envolvam PME poderão promover ações de formação contínua, com partilha de custos e benefícios.

Finalmente, é necessário compreender as motivações dos jovens relativas às escolhas educativas, especialmente em prosseguir os seus estudos em áreas deficitárias, com alta empregabilidade e com potencial de crescimento no futuro. Reforçamos que as opções individuais devem ser salvaguardadas, mas é importante identificar fatores relacionados com as capacidades individuais, o contexto socioeconómico e a informação disponível sobre o mercado de trabalho que influenciam essas decisões. A combinação de desemprego jovem, sobre-qualificação e défices de mão-de-obra qualificada justificam esse esforço de pesquisa e intervenção política.

Contudo há fatores que comprometem esses esforços. Desde logo, a crise económica e, mais tarde, sanitária revelaram-se como realidades que adiam a transição para o mercado de trabalho e envolvem trajetórias profissionais menos atrativas para quem conclui uma graduação em épocas de recessão. Do seu lado, assiste-se já a uma tendência de requalificação de profissões onde a proporção de diplomados do ensino secundário prevalecia. Torna-se assim importante e urgente equacionar alternativas formativas para os detentores do ensino secundário que tendem a perder espaço no mercado de trabalho. É, igualmente necessário aferir se existe uma requalificação do emprego com a entrada de graduados ou apenas uma substituição que decorre do aumento da oferta.

Os apontamentos de reflexão a partir de dados, mas também dos estudos disponíveis, mostram igualmente que a empregabilidade envolve uma interação entre múltiplos atores ao nível macro, meso e microeconómico. O diálogo ao nível local pode constituir-se como uma resposta adequada para promover a empregabilidade dos jovens e reduzir as dificuldades de recrutamento das empresas. As iniciativas reportadas mostram esse esforço, que merece ser aprofundado e apoiado.

Bibliografia

Aronson, P., et al. (2015). The transition from college to work during the great recession: Employment, financial, and identity challenges. *Journal of Youth Studies, 18*(9), 1097-1118.

Becker, G. (1964). *Human Capital*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Blaug, M. (1976). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *Journal of Economic Literature*, *14*(3), 827-855.

Brown, P., et al. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, *16*(2), 107-126.

Centeno, M., et al. (2010). O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade. *Boletim Económico*, 9-39.

Clinkard, K. (2018). Are employability and entrepreneurial measures for higher education relevant? Introducing AGILE reflection. *Industry and Higher Education*, *32*(6), 375-390.

Gazier, B. (1990). L'employabilité: Brève radiographie d'un concept en mutation. *Sociologie du Travail, 4,* 575-584.

Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, *7*(2), 97-109.

Hillage, J. & **Pollard**, E. (1998). Employability: developing a framework for policy analysis. *Research Brief*, *85*. London: Department for Education and Employment.

Kahn, L. B. (2010). The long-term labor market consequences of graduating from college in a bad economy. *Labour Economics, 17* (2), 303-316.

Kinash, S., et al. (2016.) Discrepant stakeholder perspectives on graduate employability strategies, *Higher Education Research & Development*, *35*(5), 951-967

Knight, E. 2019. Massification, Marketisation and Loss of Differentiation in Pre-Entry Marketing Materials in UK Higher Education. *Social Sciences, 8* (11), 304-320.

Machin, S., & **McNally**, S. (2007). Tertiary education systems and labour markets. *Education and Training Policy Division*, OECD, *6*. New York: Cambridge University Press.

Manyika, J., et al. (2017). A future that works: AI, automation, employment, and productivity. *McKinsey Global Institute Research, Tech. Rep*, *60*, 1-135.

Marques, P., et al. (2022). Moving beyond supply-side arguments to explain over-qualification: The ability to absorb graduates in different models of capitalism. *European Journal of Education*, *57*(2), 342-360.

Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and Higher Education: An Employability Perspective*. UK: The Higher Education Academy.

O'Leary, S. (2012). Impact of entrepreneurship teaching in higher education on the employability of scientists and engineers. *Industry & Higher Education*, *26*(6), 431-442.

Pardo-Garcia, C. & **Barac**, M. (2020). Promoting employability in higher education: A case study on boosting entrepreneurship skills. *Sustainability*, *12*, 4004.

Pittaway, L. & **Cope**, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, *25*(5), 479-510.

Portugal, P. (2004). Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: a trágica fortuna dos licenciados. *Boletim Económico*, 73-80.

Sá, C., et al. (2022). *Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências*. Relatório da Fundação José Neves, coordenado pela Fundação e produzido em conjunto com equipas de investigadores da Universidade do Minho e da Universidade de Aveiro.

Saar, E., et al. (2014). What is the role of education in the recruitment process? Employers' practices and experiences of graduates from tertiary educational institutions in Estonia. *Journal of Education and Work*, *27*(5), 475-495.

Suleman, F. (2020). Graduating in a pandemic context and relative employability: what have we learned from graduates'statements in the media? In *Proceedings of ICERI2020 Conference*, Vol. 9, p. 10th.

Suleman, F., & **Figueiredo**, M. D. C. (2020). Entering the labour market in the context of higher education reform and economic recession: young bachelor and master graduates in Portugal. *Journal of Youth Studies*, *23*(10), 1396-1417.

Suleman, F., & **Laranjeiro**, A. M. C. (2018). The employability skills of graduates and employers' options in Portugal: An explorative study of anticipative and remedial strategies. *Education+ Training, 60(9)*, 1097-1111.

Suleman, F., & **Suleman**, A. (2022). Employers' perception of the role of higher education in Portugal: The varying solutions for skill problems. *Proceedings*, 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22), Universitat Politecnica de Valência, Valência, Espanha.

Suleman, F., et al. (2021). Higher education and employability skills: barriers and facilitators of employer engagement at local level. *Education Sciences*, *11*(2), 51.

Suleman, F., et al. (2021). Tackling regional skill shortages: from single employer strategies to local partnerships. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20.

Tomlinson, M. (2012). Graduate employability: A review of conceptual and empirical themes. *Higher Education Policy*, *25*, 407-431.

Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. US: Carnegie Commission on Higher Education.

14 A sociedade do conhecimento e a rutura com a 'torre de marfim' – Uma análise da relação do ensino superior com a sociedade em Portugal

Teresa Carvalho[1]

Introdução

A Ciência, Tecnologia e a Inovação (CT&I) têm vindo a ser eleitas como áreas centrais nas políticas públicas, tanto numa perspetiva global como a nível europeu. No contexto da União Europeia (UE), a definição de uma estratégia política para edificar a Europa como uma das economias do conhecimento mais competitivas do mundo pode ser interpretada como um instrumento de governação dado que o seu móbil é potenciar a promoção da integração europeia (Chou & Ulnicane, 2015).

Neste contexto, a promoção da Europa do Conhecimento, tem vindo a incentivar a coprodução e os processos de transferência de conhecimento entre universidades e sociedade, indústria e empresas (Etzkowitz, Webster, Gebhardt, & Terra, 2000; Leydesdorff, 2012; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001), incentivando à rutura com a imagem das universidades como 'torres de marfim' onde o conhecimento científico é produzido de forma isolada e autónoma. Neste âmbito surge a discussão sobre os desafios associados às mudanças no *locus* e nos modos de produção de conhecimento (Carayannis & Campbell, 2009; Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow, 1994) com preocupações crescentes sobre a forma como a produção de conhecimento poderá ser influenciada por um conjunto diverso de interesses, envolvendo atores, grupos e organizações, também mais diversos.

De entre as abordagens teóricas conhecidas para analisar a europeização, em particular no contexto da produção e transmissão do conhecimento, destaca-se a perspetiva neo-institucionalista que se centra em simultâneo no modo como as políticas da UE influenciam a definição de políticas internas dos estados membros, bem como as suas instituições

[1] Professora e investigadora – CIPES/Universidade de Aveiro.

e o comportamento dos atores. Esta perspetiva teórica centra-se na análise da relação dinâmica que é construída entre as instituições e o comportamento humano, assumindo que não só as ações humanas moldam as instituições, mas também que estas são influenciadas por aquelas (Diogo, Carvalho & Amaral, 2015) e que diferentes lógicas de adequação operam em diferentes contextos institucionais (Diogo, Carvalho & Amaral, 2015; Friedland & Alford, 1991). Subjacente à ideia da Europa do Conhecimento está o reconhecimento de que as Instituições de Ensino Superior (IES) são fundamentais para a prossecução dos objetivos económicos e sociais da Europa (Teixeira & Amaral, 2007). As IES europeias estão, nesta perspetiva, a procurar responder a estas mudanças num contexto de rutura com o paradigma da 'torre de marfim'.

Diversos estudos têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal no sentido de contribuir para aprofundar a compreensão do modo como as IES portuguesas e os seus atores têm vindo a responder aos múltiplos desafios que se colocam ao ensino superior (ES) bem como ao modo como as iniciativas políticas moldam estas respostas institucionais e individuais (Santiago, Carvalho & Cardoso, 2015; Santiago & Carvalho, 2008; Santiago, Carvalho & Ferreira, 2014; Santiago, Carvalho & Ferreira, 2015).

Neste domínio, importa compreender, no contexto nacional, como as políticas europeias e nacionais em CT&I estão a induzir as IES a definir estratégias e práticas para implementar o envolvimento da comunidade e para promover a coprodução e transferência de conhecimentos. Por outro lado, é também relevante procurar perceber se estas mudanças ao nível institucional estão a promover mudanças nas crenças, atitudes e comportamentos dos académicos, em particular no que diz respeito ao seu envolvimento com a sociedade.

Procura-se, com este pequeno texto, sintetizar algumas respostas que têm vindo a ser adiantadas pela investigação recente nesta área, em particular as que resultam do projeto *Know-best – Parcerias na produção de conhecimento – Crenças, Estratégias e Tensões* (POCI-01-0145-FEDER-029427), cujo principal objetivo era precisamente procurar compreender como os governos portugueses têm vindo a traduzir as narrativas europeias sobre a sociedade do conhecimento nas políticas nacionais e analisar se as instituições e atores estão a mudar as suas crenças e comportamentos em conformidade.

As mudanças ao nível do sistema e ao nível institucional

A forma como a Comissão Europeia tem procurado alcançar o objetivo de se transformar numa sociedade do conhecimento é centrada num conjunto de narrativas bastante genéricas sem orientações políticas muito explícitas. Neste contexto, apesar destas narrativas serem significativas na definição das agendas dos estados membros no domínio das políticas de CT&I, elas não traduzem uma influência unívoca nem radical.

Na realidade, os estudos têm vindo a demonstrar que a aplicação das narrativas europeias no contexto doméstico ocorre sempre numa perspetiva de *tradução* (Czarniawski & Sevón, 2005). Isto é, as políticas, ou mais genericamente as ideias, não são entidades estáticas ou objetos fixos, mas, durante as suas viagens de um país para outro ou de um domínio político para outro, estão sujeitas a interpretação, edição, adaptação e tradução (Stensaker, 2007; Stensaker et al., 2010). As políticas podem ser copiadas (por reprodução), modificadas (por omissão ou adição) ou mesmo alteradas (de forma radical), dependendo do contexto específico em que as ideias são traduzidas, das características da própria política e da relação (de poder) entre os destinatários e a fonte (Røvik, 2016; Sahlin & Wedlin, 2008).

A análise empírica da produção legislativa no país neste domínio, desenvolvida no âmbito do projeto *Know-best*, permitiu concluir que esta é, de facto, fortemente influenciada pelo que ocorre no contexto europeu já que os documentos legais portugueses referem explicitamente as organizações europeias (como a União Europeia ou a Comissão Europeia) ou iniciativas, programas e planos de ação concretos definidos a nível europeu (como a Estratégia de Lisboa e o Espaço Europeu da Investigação) como principais impulsionadoras da sua criação.

No entanto, não obstante a existência de semelhanças no conteúdo dos documentos legais da Área Europeia de Investigação (*European Research Area* – ERA) e os produzidos em Portugal no âmbito da CT&I no mesmo período, existem algumas diferenças que importa salientar. Assim, as principais prioridades da agenda da ERA estão definidas em torno

de três pontos essenciais: i) a necessidade de fomentar o financiamento do conhecimento e da investigação, alargar o acesso ao conhecimento e ao financiamento e promover o envolvimento dos *stakeholders*; ii) a necessidade de abordar a sustentabilidade e a economia verde; iii) e, finalmente, a necessidade de abordar o desequilíbrio de género. Nos documentos nacionais as prioridades centram-se nas três principais linhas de atuação da política pública nacional nos últimos 20 anos, nomeadamente: i) o desenvolvimento do sistema de ensino superior e do sistema científico e de inovação, em sentido amplo; ii) o envolvimento da sociedade no sistema de conhecimento; e iii) a promoção do desenvolvimento social e económico e da competitividade da economia e indústria nacionais, conjugada com a necessidade de melhorar a coordenação e ordenamento do desenvolvimento territorial.

Neste domínio, no âmbito nacional, apesar de se salientar a necessidade de "melhorar a articulação entre os diferentes atores do sistema de inovação" (Resolução do Conselho de Ministros nº 84/2016) e ter "políticas públicas mais bem coordenadas para o setor empresarial, ciência, tecnologia, educação, formação e finanças" (Resolução do Conselho de Ministros nº 53/2001), parece existir uma tendência para se proceder à apologia do " papel central das empresas" nas políticas de CT&I, nomeadamente nos processos de inovação.

De um modo geral, usando a terminologia de Czarniawski e Sevón (2005) podemos afirmar que o modo como Portugal tem vindo a traduzir as narrativas europeias da sociedade do conhecimento se centra numa visão menos ecologista e igualitária e mais numa perspetiva economicista e empresarial.

De igual modo, a forma como as IES traduzem esta produção legislativa e o desígnio de constituição de uma sociedade do conhecimento é centrada numa perspetiva peculiar. No âmbito do mesmo projeto foram analisados documentos de política institucional em 10 instituições do ensino superior (5 politécnicos e 5 universidades), nomeadamente os seus estatutos, os planos estratégicos e os planos de atividades. Esta análise empírica foi complementada com a realização de 32 entrevistas e 10 grupos focais com atores institucionais (académicos, dirigentes, responsáveis pela investigação, pela transferência de conhecimento, pelo desenvolvimento regional e pelas atividades sociais e culturais) das dez IES referidas.

De uma forma sucinta, podemos afirmar que a análise deste material empírico permitiu identificar tanto fatores exógenos como endógenos às instituições, como mobilizadores de um maior envolvimento com a sociedade. Nos fatores exógenos importa salientar as alusões a "expetativas", "desafios", ou a uma "pressão" a que as IES estarão hoje sujeitas e que as impelem no sentido de uma maior ligação ao exterior sem, no entanto, se identificar a origem desses impulsos. Quando identificam estes elementos de pressão surgem referências às políticas e programas europeus, em particular o *Horizonte 2020*, às prioridades políticas nacionais, tais como as opções estratégicas de desenvolvimento do país e a lógica de atuação da FCT. No contexto particular de algumas instituições politécnicas destaca-se a pertinência do seu contexto territorial "desafiante", e até a ligação com os Planos Estratégicos para o Desenvolvimento Local.

No que diz respeito aos fatores intrínsecos importa realçar que em todas as instituições os diversos documentos de política institucional apontam, de uma forma que pode ser mais genérica ou mais concreta, o envolvimento das IES com a sociedade como constituindo parte da sua "missão" ou das suas "atribuições", o que o torna, desde logo, numa dimensão importante da ação e da própria existência da instituição. A inclusão do envolvimento com a sociedade na missão da instituição e/ou nas suas atribuições, o que acontece nos estatutos de todas as IES estudadas, transforma-o desde logo num aspeto fundamental de toda a atividade institucional, o que é reforçado pelos discursos dos responsáveis institucionais.

Importa, no entanto, compreender o que entendem as instituições por relação com a sociedade. A este respeito, foi possível constatar nos discursos dos decisores institucionais (tanto nos líderes institucionais como nos diretores de gabinetes de transferência de conhecimento) uma forte predominância de uma perspetiva económica sobre esta relação com a sociedade. Embora a importância desta relação para o desenvolvimento social, cívico e cultural da sociedade não estivesse completamente ausente dos discursos, a ênfase foi claramente colocada nos aspetos económicos com os atores a salientar a necessidade de desenvolver parcerias com a indústria para melhorar os resultados comerciais (através de patentes e *spin-offs*), para qualificar a população local com competências mais relevantes para as empresas e para o mercado de trabalho e para melhorar o desenvolvimento económico regional e/ou nacional. O desenvolvimento económico da região em que as instituições estão inseridas constitui uma dimensão particularmente relevante para estes decisores, sobretudo nos politécnicos, mas também em algumas universidades, em particular as que se encontram localizadas em áreas relativamente mais periféricas, fora das grandes áreas metropolitanas do Porto e de Lisboa. Neste caso, destaca-se a preocupação com a necessidade de uma maior interação com os atores económicos na qualificação da população local do interior do país, que enfrenta fortes desafios demográficos e riscos de desertificação. Mas também com a criação de novas empresas ou no desenvolvimento das já existentes, sempre tendo em perspetiva a redução do desemprego e a geração de emprego e investimento. Finalmente, espera-se também que esta interação mais estreita com os parceiros locais, e especialmente com as empresas, promova um aumento das receitas e orçamentos próprios das IES, nomeadamente através da atração de novos alunos, projetos de investigação e contratação de serviços. Esta última

preocupação está necessariamente presente no espírito dos decisores institucionais do ensino superior português, dada a situação de subfinanciamento deste nível de ensino.

Tendo em consideração este contexto, é pertinente questionar até que ponto estas perspetivas da sociedade do conhecimento estão ou não a promover alterações nas normas e práticas profissionais dos académicos portugueses.

O papel central dos académicos na sociedade do conhecimento

Tendo em consideração o papel proeminente dos académicos na produção de conhecimento, espera-se que estes possam assumir um destaque importante neste contexto geral de transformações rumo a uma economia e sociedade do conhecimento. Neste contexto, espera-se que os académicos sejam capazes de atingir a excelência não só nas suas funções de ensino e investigação, mas também que o façam nas atividades de relação com a sociedade em geral (Ćulum, Rončević & Ledić, 2013). Espera-se, de forma mais específica, que os académicos se dediquem à transferência e comercialização do conhecimento, contribuindo para a inovação e competitividade nacionais, assumindo atitudes e comportamentos mais empreendedores (Jain, George & Maltarich, 2009). Contudo, não se espera que estas potenciais mudanças de papéis e identidades sejam universais. Na realidade a literatura neste domínio tende a referir-se à relação dos académicos com o exterior como envolvimento que traduz a colaboração entre as IES e a comunidade (local, regional, nacional, global) com vista à partilha, mutuamente benéfica, de conhecimento e recursos de modo a atingir objetivos diversos e amplos (que não apenas económicos ou financeiros).

O envolvimento dos académicos é, assim, definido como uma colaboração relacionada com o conhecimento entre organizações académicas e organizações não académicas. A literatura identifica, no entanto, diferentes tipos de envolvimento, que se relacionam com a pluralidade de tipos de colaboração possíveis entre as IES e a sociedade (Fudickar et al., 2018; Grimpe & Hussinger, 2013; Perkmann et al., 2013; Rossi et al, 2017; Vega-Jurado et al., 2017). A operacionalização do conceito envolve, assim, pelo menos quatro tipos de colaboração, nomeadamente:

1. Colaboração formal, que envolve a investigação colaborativa, os contratos de investigação e a consultoria. No caso dos contratos de investigação ou da investigação conjunta, existe uma cocriação de conhecimento, estando ambas as partes ativamente envolvidas no processo (Rossi et al., 2017). A consultoria refere-se ao trabalho prestado por académicos a organizações públicas ou privadas (Fudickar et al., 2018).

2. Colaboração informal, que poderá envolver, entre outras práticas, a transferência ou partilha informal de conhecimento, bem como o *networking* entre académicos e atores não académicos. A distinção entre atividades formais e informais pode ser ambígua, uma vez que mesmo sem um contrato, os canais informais podem implicar uma remuneração (Grimpe & Hussinger, 2013). A relevância dos canais informais tem sido cada vez mais discutida na literatura. De facto, as atividades informais podem ter um impacto valioso (Azagra-Caro et al., 2017), dado que criam e reforçam a relação entre a universidade e as organizações externas (Grimpe & Hussinger, 2013). A colaboração e interação ativa entre os atores podem originar benefícios intangíveis, como a transferência de conhecimento tácito e a mudança de práticas e atitudes (Rossi et al., 2017).

3. Colaboração relacionada com atividades de educação e formação, tais como: supervisão, desenvolvimento de currículo para agências externas ou cursos desenhados à medida.

4. Comercialização, que pode envolver patenteamento e licenciamento de invenções ou atividades associadas ao empreendedorismo académico. Este tipo de envolvimento designa os resultados de investigação que são explorados com o objetivo de auferir contrapartidas financeiras. Em consequência, a comercialização do conhecimento é um *output* imediato e mensurável das atividades académicas com o exterior. Com vista a estimular a comercialização, as IES desenvolvem diferentes estruturas, tais como gabinetes de transferência de conhecimento, parques de ciência e tecnologia, incubadoras, etc.

Tomando em consideração esta conceptualização do envolvimento académico, que inclui não só atividades comerciais, mas também o envolvimento cívico e social, espera-se que os académicos assumam comportamentos de "cidadania académica". O termo "cidadania académica" é "(...) utilizado para descrever os deveres e responsabilidades de serviço que os académicos têm, tanto para com as suas comunidades científicas como para com a sociedade em geral, para além das tarefas centrais de ensino e investigação (...) envolvendo não só a adesão formal a instituições académicas, mas também os aspetos relacionais e emocionais da participação, reconhecimento e pertença, dentro das Instituições de Ensino Superior e Investigação e comunidades académicas mais vastas" (Sünner et al, 2020:1,2). Neste domínio as expectativas sobre os papéis que os académicos têm de desempenhar intensificam-se. Espera-se que os académicos sejam professores, investigadores, empresários, empreendedores, bons cidadãos, resilientes, e simultaneamente peritos numa dada área do conhecimento. Diferentes autores têm vindo a descrever como esta pressão crescente resulta

em sobrecarga de trabalho com os académicos crescentemente em situações precárias e pressionados pelo tempo (Yoliki, 2013; Vostal, 2020; Carvalho, Diogo & Vilhena, 2022).

No sentido de compreender o modo como as práticas profissionais dos académicos estão orientadas para o envolvimento com a sociedade, no âmbito do projeto *know-best* foi, também, desenvolvido um estudo empírico com a definição de um questionário online distribuído a uma amostra representativa dos académicos portugueses.

A seleção dos inquiridos foi obtida através de uma amostragem aleatória estratificada, em que se procurou assegurar a representatividade dos tipos de instituição, posição académica e área científica, fatores considerados relevantes na caracterização dos académicos, tendo sido obtido um total de 3199 respostas. Nesta amostra, aproximadamente 66% dos indivíduos têm contrato com universidades e 34% com politécnicos. As instituições públicas representam 81,6% das respostas. Cerca de 70% dos inquiridos são Professores Auxiliares ou estão em posição equivalente, 20% são Professores Associados ou equivalente e aproximadamente 6% são Professores Catedráticos ou equivalente. Uma minoria das respostas provém de profissionais que não se inserem nestas categorias. A amostra revela-se equilibrada em termos de género, sendo constituída por 51% mulheres e aproximadamente 49% de homens. Cerca de 44% dos inquiridos desenvolvem a sua atividade nas áreas das Humanidades e Ciências Sociais, 19% das Ciências da Vida, Físicas e Matemáticas, 12% das Engenharias e demais áreas tecnológicas e aproximadamente 15% das Ciências Médicas.

Neste questionário foi solicitado aos inquiridos que selecionassem todas as atividades de ligação ao exterior em que tinham estado envolvidos nos últimos três anos. Tendo por base a caracterização do envolvimento com o exterior descrita pela literatura, as atividades listadas foram agrupadas em quatro dimensões: Colaboração Formal em Investigação, Colaboração Informal, Comercialização e Ensino.

Na Colaboração Formal foram agrupadas as atividades de 'consultoria' e 'investigação sob contrato' por estas se referirem a relações estabelecidas com base num contrato formal e na transferência dos resultados de investigação por contrapartida de uma remuneração.

A Colaboração Informal inclui 'avaliação', 'produção de publicações para uma ampla variedade de leitores', 'participação em órgãos e comissões externos', 'palestras e discursos públicos' e 'trabalho voluntário/consultoria em posição honorária'. Estas atividades baseiam-se na interação pessoal com atores externos à academia e na transferência informal de conhecimento a um público alargado sem necessidade de estabelecimento de relações contratuais. Estas podem ser atividades esporádicas e podem ou não ter uma remuneração implícita.

A Comercialização compreende atividades de natureza empreendedora ou de comercialização de inovações ou tecnologia produzida em meio académico. Assim, foram agregadas nesta dimensão as atividades: 'patentes e licenças', 'criação de uma empresa *spin-off* ou *start-up*', 'uso de infraestruturas e equipamento (técnico)', 'construção e teste de protótipo' e 'trabalho num laboratório de investigação, incubadora de ciência (ex. organização de *think tank*), e/ou parque de ciência'.

Por último, foram agregadas na dimensão 'Ensino', todas as atividades ligadas à missão de educação, envolvendo tanto a supervisão de alunos em organizações externas, como a construção de programas curriculares: 'desenvolvimento de currículos para agências externas', 'supervisão de estágios de formação e/ou profissionais de estudantes', 'coorientação, com representantes da indústria, de teses de licenciatura, mestrado e/ou doutoramento' e 'programas de estudo feitos à medida sob contrato'.

Os resultados revelam que os académicos não despendem muito do seu tempo neste tipo de atividades. Em média dedicam cerca de 7,4% do seu tempo de trabalho a atividades orientadas para o exterior, o que corresponde a aproximadamente 3,6 horas semanais. As principais atividades com parceiros externos desenvolvidas pelos académicos portugueses pertencem ao que classificámos como colaboração informal, em particular as palestras e discursos públicos (n=1373; 65,9%), seguida pela colaboração formal, com enfoque na consultoria (n=760; 36,5%), e pelas atividades de ensino, destacando-se a orientação de estágios de estudantes (n=1083; 52%) e coorientação conjuntamente com a indústria (n=553; 26,5%) (Tabela 1).

Apesar de as IES se revelarem as principais financiadoras do envolvimento dos académicos com a sociedade (47,6% dos inquiridos obtiveram financiamento por esta via), 36% dos académicos reporta ter recebido financiamento de fontes privadas. No entanto, 30,7% dos inquiridos afirma não ter obtido financiamento adicional para a realização destas atividades.

A análise por subsistema e subsetor revela a existência de diferenças relevantes. No geral, as instituições privadas tendem a desenvolver menos atividades de relação com o exterior. Relativamente ao subsistema, em média, os académicos das universidades tendem a envolver-se num maior número de atividades de colaboração formal e informal com parceiros externos à academia do que os académicos dos politécnicos. No entanto, as atividades de envolvimento com a sociedade

realizadas pelos académicos do politécnico tendem a estar mais ligadas ao ensino do que no caso das universidades. Não são sugeridas diferenças significativas entre politécnicos e universidades no que respeita a atividades de comercialização do conhecimento. Adicionalmente, os académicos com contrato com centros de investigação tendem a desenvolver menos atividades de ligação ao ensino, mas também de colaboração formal em investigação.

Tabela 1. Envolvimento dos académicos portugueses em atividades com parceiros externos

Dimensões de Envolvimento	Atividades	Total	%
Colaboração Formal	Investigação sob contrato	258	12,4%
	Consultoria	760	36,5%
Colaboração Informal	Avaliação (de políticas, desenvolvimento de empresas, governos, regiões, países, etc.)	338	16,2%
	Produção de publicações para uma ampla variedade de leitores	591	28,4%
	Participação em órgãos e comissões externos	503	24,1%
	Trabalho voluntário /consultoria em posição honorária	496	23,8%
	Palestras e discursos públicos	1373	65,9%
Comercialização	Patentes e licenças	104	5%
	Criação de uma empresa *spin-off* ou *start-up*	92	4,4%
	Uso de infraestruturas e equipamento (técnico)	111	5,3%
	Construção e teste de protótipo	182	8,7%
	Trabalho num laboratório de investigação, incubadora de ciência (ex. organização *think tank*), e/ou parque de ciência	175	8,4%
Ensino	Desenvolvimento de currículos para agências externas	92	4,4%
	Supervisão de estágios de formação e/ou profissionais de estudantes	1083	52%
	Coorientação, com representantes da indústria, de teses de licenciatura, mestrado e/ou doutoramento	553	26,5%
	Programas de estudo e disciplinas executivos, feitos à medida sob contrato	150	7,2%
Total dos académicos que se envolveram em pelo menos uma das atividades com parceiros externos		**2084**	**100%**

Considerando a diversidade das características dos académicos dentro das instituições, foi analisado o impacto que as carreiras, áreas científicas e género têm no tipo de envolvimento desenvolvido, no tempo dedicado a atividades de envolvimento.

Os resultados indicam que académicos mais seniores tendem a envolver-se mais em atividades de colaboração formal em investigação e colaboração informal. A posição na carreira não influencia significativamente o envolvimento em atividades de comercialização e ligadas ao ensino. Já o género apresenta-se como um fator determinante na comercialização do conhecimento, uma vez que os homens tendem a envolver-se mais neste tipo de atividades.

Também a área científica se revela como uma variável determinante no tipo de envolvimento com o exterior. Assumindo como base de comparação as ciências médicas e da saúde, as ciências sociais, educação e a engenharia e agricultura tendem a envolver-se em mais atividades de colaboração formal em investigação. A colaboração informal é também privilegiada pelas ciências sociais, educação e ainda pelas humanidades, que se destacam nesta dimensão de envolvimento. Em contrapartida, a física, matemática e ciências da computação tendem a desenvolver menos atividades de interação informal. No caso, da comercialização, esta tende a ser uma dimensão mais associada às áreas tecnológicas como as ciências da computação, engenharia e ainda a química. Já a educação, ciências sociais e humanidades tende a envolver-se menos neste tipo de atividades. Por último, as humanidades, direito, física e matemática tendem a envolver-se menos em atividades ligadas ao ensino, contrastando com as áreas mais tecnológicas.

Estes resultados revelam não só que o envolvimento com o exterior não representa uma dimensão considerável do trabalho dos académicos em Portugal, mas também que parece existir algum desfasamento entre as perspetivas de

ligação com a sociedade do legislador e dos responsáveis institucionais com as práticas profissionais. De facto, apesar dos discursos políticos e institucionais parecerem salientar mais uma perspetiva economicista e empresarial da ligação ao exterior, as práticas académicas centram-se, em geral, de forma mais significativa em formas de colaboração informal e menos na comercialização.

Conclusões

O modo como as IES e os académicos em Portugal têm vindo a traduzir as iniciativas políticas no sentido da implementação da sociedade do conhecimento é não só um tema importante, mas também relativamente fulcral, tanto para as instituições e os seus profissionais, como também para a sociedade em geral e para os decisores a vários níveis. Embora seja amplamente aceite por todos que as IES podem e devem envolver-se mais com a sociedade, os objetivos e estratégias para esse envolvimento nem sempre são comummente aceites.

Na transposição das narrativas europeias sobre a sociedade do conhecimento para o contexto nacional verifica-se o predomínio de uma visão economicista e empresarial e menos ecologista e igualitária que é depois, em grande medida, reproduzida pelos discursos dos responsáveis institucionais. Esta visão mais economicista e empresarial parece, no entanto, não ter sido ainda incorporada pelas práticas académicas. Na realidade, não só o envolvimento com o exterior ocupa ainda um lugar residual no tempo de trabalho dos académicos como a dimensão da comercialização, apesar das diferenças entre subsetor e subsistema, parece não ser a dominante no contexto atual.

O estudo desenvolvido no contexto nacional a que este texto faz referência revela que os papéis assumidos pelas IES em diferentes contextos e sociedades podem diferir, sendo importante reconhecer e encorajar reflexões e estratégias locais evitando o recurso único a conceções epistemológicas rígidas importadas. Além disso, este estudo revela também que as perceções sobre a relação com a sociedade podem variar significativamente não só entre diferentes contextos nacionais, mas também dentro dos sistemas nacionais, entre diferentes instituições e profissionais. Importa ainda refletir, de forma mais profunda, sobre as potenciais razões ou condicionantes que determinam um fraco envolvimento dos académicos portugueses com o ambiente exterior à academia. O facto de existir uma sobrecarga de trabalho dos académicos portugueses, bem como uma crescente precarização das relações de trabalho terão necessariamente de ser tidos em consideração nos debates sobre os significados e estratégias para a promoção de um maior envolvimento entre o ensino superior e a sociedade em geral.

No entanto, estes resultados devem ser tratados com alguma cautela, uma vez que a abordagem qualitativa integra uma amostra relativamente pequena e não representativa de instituições no contexto nacional. No entanto, é nossa convicção que a robustez dos dados quantitativos, bem como o facto de termos entrevistado um número significativo e diversificado de atores em cada instituição, permite uma visão mais aprofundada sobre a forma como a relação com a sociedade é percebida no seio da academia portuguesa, fornecendo assim uma contribuição relevante para o debate em torno da necessária reconfiguração da 'torre de marfim'.

Referências Bibliográficas

Azagra-Caro, J. M., **Benito-Amat**, C., & **Planells-Aleixandre**, E. (2022). Academic artists' engagement and commercialisation. *The Journal of Technology Transfer*, 1-24.

Carayannis, E. G., & **Campbell**, D. F. (2009). 'Mode 3'and'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, 46 (3-4), 201-234.

Chou, M. H., & **Ulnicane**, I. (2015). New Horizons in the Europe of Knowledge. *Journal of Contemporary European Research*, 11(1).

Ćulum, B., **Rončević**, N., & **Ledić**, J. (2013). The academic profession and the role of the service function. In *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* (pp. 137-158). Springer, Dordrecht.

Czarniawska, B., & **Sevón**, G. (2005). *Translation is a vehicle, imitation its motor, and fashion sits at the wheel*.

Diogo, S., **Carvalho**, T., & **Amaral**, A. (2015). Institutionalism and Organizational Change. In J. Huisman, H. de Boer, D. D. Dill, & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 114-131). Palgrave Macmillan UK.

Etzkowitz, H., **Webster**, A., **Gebhardt**, C., & **Terra**, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29 (2), 313-330.

Friedland, R., & **Alford**, R. (1991). Bringing Society Back In: Symbols, Practices and Institutional Contradictions. In W. Powell & P. Dimaggio (Eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (pp. 232-263): University Of Chicago Press.

Fudickar, R., **Hottenrott**, H., & **Lawson**, C. (2018). What's the price of academic consulting? Effects of public and private sector consulting on academic research. *Industrial and Corporate Chang*e, 27(4), 699-722.

Gibbons, M., **Limoges**, C., **Nowotny**, H., **Schwartzman**, S., **Scott**, P., & **Trow**, M. (1994). The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies: Sage.

Grimpe, C., & **Hussinger**, K. (2013). Formal and informal knowledge and technology transfer from academia to industry: Complementarity effects and innovation performance. *Industry and innovation*, 20(8), 683-700.

Grimpe, C., & **Hussinger**, K. (2013). Formal and informal knowledge and technology transfer from academia to industry: Complementarity effects and innovation performance. *Industry and innovation*, 20(8), 683-700.

Jain, S., **George**, G., & **Maltarich**, M. (2009). Academics or entrepreneurs? Investigating role identity modification of university scientists involved in commercialization activity. *Research policy*, 38(6), 922-935.

Leydesdorff, L. (2012). The Triple Helix, Quadruple Helix,?, and an N-tuple of helices: Explanatory models for analyzing the knowledge-based economy? *Journal of the Knowledge Economy*, 3(1), 25-35.

Nowotny, H., **Scott**, P., & **Gibbons**, M. (2001). *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty* (p. 12). Cambridge: Polity.

Perkmann, M., **Tartari**, V., **McKelvey**, M., **Autio**, E., **Broström**, A., **D'este**, P., ... & **Sobrero**, M. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations. *Research policy*, 42(2), 423-442.

Rossi, F., **Rosli**, A., & **Yip**, N. (2017). Academic engagement as knowledge co-production and implications for impact: Evidence from Knowledge Transfer Partnerships. *Journal of Business Research*, 80, 1-9.

Røvik, K. A. (2016). Knowledge transfer as translation: Review and elements of an instrumental theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290-310.

Sahlin, K., & **Wedlin**, L. (2008). Circulating ideas: Imitation, translation and editing. *The Sage handbook of organizational institutionalis*m, 218, 242.

Santiago, R., & **Carvalho**, T. (2008). Academics in a new work environment: The impact of new public management on work conditions. *Higher Education Quarterly*, 62(3), 204-223.

Santiago, R., & **Carvalho**, T. (2016). The? Dark Side of the Moon? Global Challenges, *National Initiatives, and Institutional Responses* (pp. 55-76): SensePublishers.

Santiago, R., **Carvalho**, T., & **Cardoso**, S. (2015). Portuguese academics' perceptions of higher education institutions' governance and management: a generational perspective. *Studies in Higher Education*, 1-14. doi:10.1080/03075079.2015.1060709

Santiago, R., **Carvalho**, T., & **Ferreira**, A. (2014). Knowledge Society/Economy and Managerial Changes. In J. Brankovic, M. Klemencic, P. Lažetic, & P. Zgaga (Eds.), *Global Challenges, Local Responses in Higher Education: The Contemporary Issues in National and Comparative Perspective* (pp. 35-57). SensePublishers.

Santiago, R., **Carvalho**, T., & **Ferreira**, A. (2015*). Changing knowledge and the academic profession in Portugal*. Higher Education Quarterly, 69(1), 79-100. doi:10.1111/hequ.12037

Stensaker, B. (2007). Quality as fashion: Exploring the translation of a management idea into higher education. In *Quality assurance in higher education* (pp. 99-118). Springer, Dordrecht.

Stensaker, B., **Harvey**, L., **Huisman**, J., **Langfeldt**, L., & **Westerheijden**, D. F. (2010). The impact of the European standards and guidelines in agency evaluations*. European Journal of Education*, 45(4), 577-587.

Sünner, S. **O'Connor**, P. & **Le Feuvre**, N. (2020) The Contours of Academic Citizenship. In S. Sümer (Ed.). *Gendered Academic Citizenship: Issues and Experiences.* (1-36). Palgrave Macmillan.

Teixeira, P. N., & **Amaral**, A. (2007). Waiting for the tide to change? Strategies for survival of Portuguese private HEIs. *Higher Education Quarterly*, 61(2), 208-222.

Vega-Jurado, J., **Kask**, S., & **Manjarrés-Henriquez**, L. (2017). University industry links and product innovation: cooperate or contract?. *Journal of technology management & innovation*, 12(3), 1-8.

Vostal, F. (2020). Inquiring into Academic Timescapes. Emerald.

Ylijoki, O. H. (2013). Boundary-work between work and life in the high-speed university. *Studies in Higher Education*, 38(2), 242-255.

Referências Bibliográficas

Barrias, P. (2015). A ação social e a democratização da frequência do ensino superior *in* Heitor, M. & M.L. Rodrigues (coord.) *40 anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior.* pp. 671-694. Edições Almedina.

Canelas, A. M. & **Ramos**, F. (2019). *Educação e formação de adultos.* Relatório Técnico. CNE.

Cardona, M. J. (coord.) (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.

Cima, J. et al. (2022). *Qualificações dos trabalhadores e produtividade das empresas*. Banco de Portugal. https://www.bportugal.pt/paper/qualificacoes-dos-trabalhadores-e-produtividade-das-empresas [acedido em 02-12-2022]

CNE (2016a). *Parecer nº 4/2016. Formação inicial de educadores e professores e o acesso à profissão.* https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_sobre_formacao_inicial_de_educadores_e_professores.pdf

CNE (2016b). *Recomendação nº 1/2016. A condição docente* e as políticas educativas. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Condicao_docente_e_politicas_educativas.pdf

CNE (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Autor

CNE (2019a). *Recomendação nº 2/2019. Para uma política de Educação e Formação de Adultos.* https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_2_2019_EFA.pdf

CNE (2019b). *Recomendação nº 3/2019. Qualificação e valorização de educadores e professores dos ensinos básico e secundário.* https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_3_2019_de_31_de_julho.pdf

CNE (2020a). *Estado da Educação 2019.* Autor.

CNE (2020b). *Recomendação nº 4/2020. A condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*. https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/Recomendacao_4_2020__Diario_da_Republica.pdf

CNE (2021a). *Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade.* Autor

CNE (2021b). *Estado da Educação 2020.* Autor

Comissão Europeia (2022). *Monitor da educação e da formação de 2022: Portugal*. Serviço de Publicações da União Europeia.

Conselho da União Europeia (2021). Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030). *Jornal Oficial da União Europeia.* (2021/C 66/01), 26.2.2021.

DGE (2021). *Capacitação digital das escolas. Relatório intermédio*. https://digital.dge.mec.pt/sites/default/files/documents/2022/162-c97fc615eb4a615d585fb10d10e51f34.pdf

DGE (2022). *Relatório Anual. TEIP – territórios educativos de intervenção prioritária. 2020-2021*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2020_2021.pdf

DGEEC (2019). *Estatísticas da Educação 2017/2018*. Autor

DGEEC (2020a). *Estatísticas da Educação 2018/2019*. Autor

DGEEC (2020b). *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos estabelecimentos de Ensino Superior – 2019/2020.* https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=998&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2019_NEE_Superior_ALUNOS1.pdf

DGEEC (2021a). *Estatísticas da Educação 2019/2020*. Autor

DGEEC (2021b). *Estatísticas Transição entre o ensino secundário (2019/2020) e o ensino superior (2020/2021*). https://www.dgeec.mec.pt/np4/348/

DGEEC (2021c). *Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos estabelecimentos de Ensino Superior – 2020/2021.* https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=998&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_NEEES_ALUNOS_2020_20212.pdf

DGEEC (2021d). *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de Cursos Técnicos Superiores Profissionais em 2019/20*. Autor

DGEEC (2021e). *Prosseguimento de estudos entre os diplomados de licenciatura 2019/2020*. Autor

DGEEC (2021f). *Resultados Escolares: Indicador de Equidade – Ensino Básico e Secundário – 2019.* Autor

DGEEC (2022a). *Apoio à Aprendizagem e à Inclusão – 2020/2021.* https://www.dgeec.mec.pt/np4/1363.html

DGEEC (2022b). *Educação Inclusiva 2020/2021. Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, escolas da rede pública do Ministério da Educação.* https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1363&fileName=EI2021_BreveSinteseResultados.pdf

DGEEC (2022c). *Estatísticas da Educação 2020/2021*. Autor

DGEEC (2022d). *Número de alunos inscritos em estabelecimentos de ensino superior por estabelecimento de ensino/unidade orgânica, curso/ciclo de estudos e aluno deslocado no ano letivo de 2020/2021*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/249/

DGEEC (2022e). *Perfil do Aluno 2020/2021*. Autor

DGEEC (2022f). *Perfil do Docente 2020/2021*. Autor

DGEEC (2022g). *Perfil do Docente do Ensino Superior 2020/2021*. https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/

DGEEC (2022h). *Resultados Escolares: Sucesso e Equidade- Ensino Básico e Secundário – 2021.* Autor

DGEEC (2022i). *Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em cursos científico-humanísticos, 2020/21*. Autor

DGEEC (2022j). *Situação após 3 anos dos alunos que ingressaram em cursos profissionais, 2020/21*. Autor.

DGES (2021a). *Cursos Técnicos Superiores Profissionais| Relatório 2021*. https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_ctesp_2021_junho_v1a.pdf

DGES (2021b). *Estatísticas do Concurso Nacional de Acesso de 2021 – Resumo da colocação 1ª fase*. https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso

DGES (2022). *Relatório Acesso ao Ensino Superior. Anos letivos 2019-2020 a 2021-2022*. https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_acesso_ao_ensino_superior_dsaes.pdf

DREAE – RAA (2022). *Prosucesso. Plano Integrado de Promoção do sucesso Escolar*. Relatório 2020/2021. https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2022/04/ProSucesso_relatório_2020-21_fev_22.pdf

European Commission (2020a). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2020/21.* Eurydice – Facts and Figures. Publications Office of the European Union.

European Commission (2020b). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2020: overview of major reforms since 2015*. Publications Office of the European Union.

European Commission (2020c). *Strutural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe* – 2020. *Overview of major reforms since 2015*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.

European Commission (2021a). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

European Commission (2021b). *Education and training monitor 2021: education and well-being*. Publications Office of the European Union.

European Commission (2021c). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2021: overview of major reforms since 2015*. *Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

European Commission (2022a). *Education and training monitor 2022: Comparative report.* Publications Office of the European Union.

European Commission (2022b). *Progress towards the achievement of the European Education Area: communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Publications Office of the European Union.

European Commission (2022c). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2022: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice background report. Publications Office of the European Union.

European Commission (2022d). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2020/2021*. *Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union.

European Commission (2022e). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

Eurostat (2021). *Eurostat regional yearbook (2021 edition)*. Autor

Eurostat (2022a). *Employment rates of recent graduates.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates

Eurostat (2022b). *Glossary: Lifelong learning (LLL)*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning_(LLL)

Eurostat (2022c). *Key figures on Europe – 2022 edition*. Publications Office of the European Union

Félix, P.; **Lourenço**, V. & **Perdigão**, R. (2020) *Desempenho e Equidade: uma análise comparada a partir dos estudos internacionais TIMSS e PIRLS.* CNE

Gregório, C. et al (2020). *A condição dos assistentes e dos técnicos especializados.* Relatório Técnico. CNE.

Guthmuller, S. & **Meroni,** E.C. (2020). *Evaluation of the higher education grant system for less privileged students in Portugal*. JRC Report. Publications Office of the European Union.

INE, I.P. (2022a). Condições de vida das crianças: módulos "Saúde e Privação Material das Crianças" e "Famílias separadas ou reconstituídas". Rendimento e Condições de vida 2021**.** *Informação à Comunicação Social.* 22 de fevereiro.

INE, I.P. (2022b)**.** *Objetivos de desenvolvimento sustentável – Agenda 2030. Indicadores para Portugal – 2015/2021***.** Autor

Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (2021) *Estudo de aferição amostral do ensino básico Resultados nacionais*. Volumes I e II. https://iave.pt/relatorios/

International Labour Organization (2022). *Global Employment Trends for Youth 2022. Investing in transforming futures for young people*. ILO.

Lagarto, J. (coord.) (2021). *Projeto-piloto de desmaterialização de manuais escolares e de outros recursos educativos digitais* Relatório Final. Direção-Geral da Educação.

Loura, L. (2021). *Quantos alunos estarão sem aulas daqui a 1 ano?*. https://www.ffms.pt/pt-pt/atualmentes/quantos-alunos-estarao-sem-aulas-daqui-1-ano

Lucas, M. & **Bem-haja**, P. (2021). *Estudo sobre o nível de competências digitais dos docentes do ensino básico e secundário dos Agrupamentos de Escolas e das Escolas Não Agrupadas da rede pública de Portugal Continental*. Direção-Geral da Educação.

Miguéns, M. (Coord.) (2019). *Regime de Seleção e Recrutamento do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário*. CNE.

Ministério do Planeamento (2020). *Estratégia Portugal 2030. Documento de Enquadramento Estratégico*. https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDC3NAEAkBRcpAUAAAA%3D

Mourão, T. & **Santos**, J. (2021). *Diagnóstico aos Serviços Educativos e de Mediação Cultural dos Museus da Rede Portuguesa de Museus.* Direção-Geral do Património Cultural.

Nunes, C. et al (2021). *Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030*. DGEEC.

Observatório Nacional de Luta contra a Pobreza (2022). *Pobreza e exclusão social em Portugal. Relatório 2022*. https://www.eapn.pt/wp-content/uploads/2022/10/Pobreza-e-Exclusao-Social-em-Portugal-2022-REAPN05.pdf

OECD (2020a). How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time? *Education Indicators in Focus*, 74.

OECD (2020b). How are young graduates setting into the labour market? *Education Indicators in Focus*, 76.

OECD (2021a). How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study? *Education Indicators in Focus*, 77.

OECD (2021b). Why do more young women than men go on tertiary education? *Education Indicators in Focus*, 79.

OECD (2022a). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.

OECD (2022b). *Review of Inclusive Education in Portugal*. OECD Publishing.

PNAES (2022). *Requalificação e Construção de Residências para Estudantes do Ensino Superior 2022-2026*. https://pnaes.pt/wp-content/uploads/2022/10/BROCHURA-PNAES_2022_2026.pdf

PNL 2027 (2022). *Relatório de Atividades 2021*. https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/PNL2027.Relat_rioAtividades.2021.pdf

Ramos, C.C. et al (2016). *A condição docente: contributos para uma reflexão*. Relatório Técnico. CNE.

Sá, Carla et al.(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.

Seabra, T. et al (2022). *Relatório de Avaliação Externa do Projeto eTwinning em Portugal 2005-2020*. DireçãoGeral da Educação.

Silva, I.L. (coord.) (2016*). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação.

Soeiro, A.C. et al (2022). *Relatório do Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem 2021*. Júri Nacional de Exames.

SREAC-RAA (2022). *Estatísticas da Educação 2020/2021*. https://edu.azores.gov.pt/wp-content/uploads/2022/07/Publicacao2020_2021v.p.13-06-2022_signed.pdf [acedido a 27/10/2022]

SRECT-RAM (2022). *Estatísticas Gerais da Educação 2020/2021*. Observatório de Educação da RAM. https://www.madeira.gov.pt/draescolar/Estrutura/Observatório-de-Educação/Estatísticas [acedido a 27/10/2022]

Tribunal de Contas (2022). *Empregabilidade dos Ciclos de Estudos do Ensino Superior*. https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/RelatoriosAuditoria/Documents/2022/rel024-2022-2s.pdf

Verdasca, J. et al. (2022). *A Ação estratégica das escolas portuguesas no desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos alunos durante a pandemia de COVID-19.* ME-PNPSE.

Sitiografia

https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-action-plan_pt#trs-metas-ambiciosas-da-ue

https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3a390866-b949-11ec-b6f4-01aa75ed71a1/language-en

https://prosucesso.azores.gov.pt/assets/upload/tmp_documents/ddbf77e76e3ce714bbd2fa57d8631753.pdf

https://www.dgeec.mec.pt/np4/527/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1365&fileName=EI2021_BreveSinteseResultados.pdf

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=544260133&DESTAQUEStema=00&DESTAQUESmodo=2 [acedido em 30-08-2022]

Glossário

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Superior – CITE 4/5 (ensino pós-secundário e superior);
Médio – CITE 3 (ensino secundário);
Inferior – CITE inferior a 3 (3º CEB ou menos).

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

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

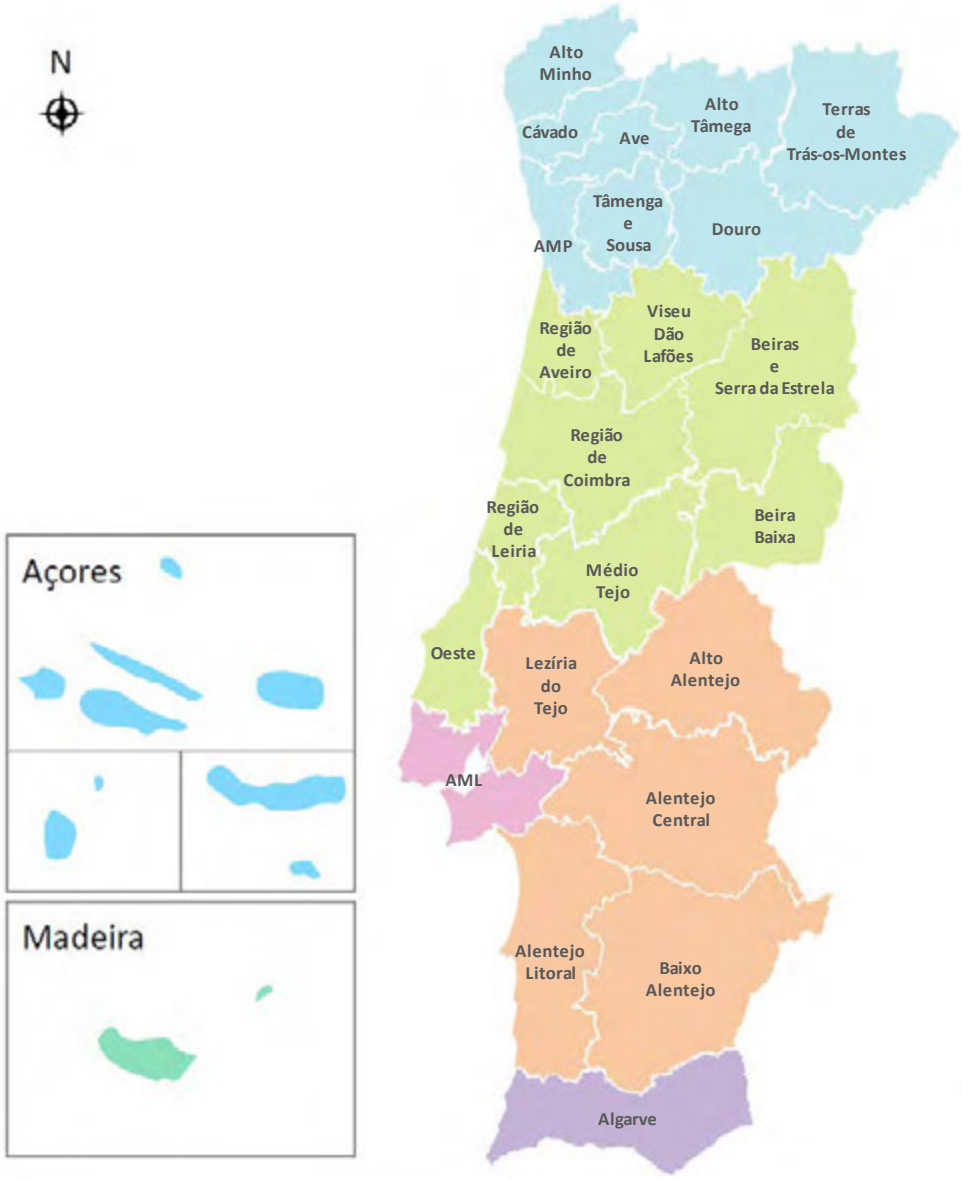
	Nível de qualificação
Nível 1	2º CEB
Nível 2	3º CEB obtido no ensino básico geral ou em percursos de dupla certificação
Nível 3	Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior
Nível 4	Ensino secundário obtido em percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado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

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

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

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

NUTS III:



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

Percursos diretos de sucesso – percentagem de alunos matriculados que concluíram o 3º ciclo ou ensino secundário dentro do tempo normal, ou seja, até três anos após o seu ingresso. O indicador relativo a 2020/21 mostra a situação, no final deste ano letivo, dos alunos que entraram para o 7º ou 10º anos de escolaridade em 2018/19.

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

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

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

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

Siglas e Acrónimos

ACD – Ações de Curta Duração

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AE – Agrupamento de Escolas

AM – Áreas Metropolitanas

AML – Área Metropolitana de Lisboa

AMP – Área Metropolitana do Porto

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ASE – Ação Social Escolar

CA – Cursos de Aprendizagem

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CAE – Cursos Artísticos Especializados

CCH – Cursos Científico-Humanísticos

CDC – Cursos de Dupla Certificação

CE – Classificação de Exame

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CFP – Centros de Formação Profissional

CIM – Comunidades Intermunicipais

CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação

CNA – Concurso Nacional de Acesso

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

COVID-19 – *Coronavirus Disease 2019* (doença por coronavírus)

CP – Cursos Profissionais

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CPP – Cursos com Planos Próprios

CQ – Centros Qualifica

CQEP – Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRITIC – Centro de Recursos TIC para a Educação Especial

CSH – Ciências Sociais e Humanas

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

CTI – Vínculo de emprego público por tempo indeterminado

CTR – Vínculo de emprego público a termo resolutivo

DET – Diploma de Especialização Tecnológica

DGAE – Direção Geral da Administração Escolar

DGE – Direção-Geral de Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DLD – Desempregado de Longa Duração

EB – Ensino Básico

ECTS – *European Credit Transfer System*

ED – Embaixadores Digitais

ED – Ensino a Distância

EFA – Educação e Formação de Adultos

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ENA – Escola Não Agrupada

ENCP 2021-2030 – Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030

ENIPD 2021-2025 – Estratégia Nacional para a Inclusão de Pessoas com Deficiência

EPE – Educação Pré-escolar

ER – Ensino Recorrente

ERDV – Escola de Referência no Domínio da Visão

EREB – Escola de Referência para a Educação Bilíngue

EURYDICE – Rede de informação sobre a educação na Europa

FCB – Formação em Competências Básicas

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FMC – Formações Modulares Certificadas

GAES – Gabinetes de Acesso ao Ensino Superior

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IDES – Índice de Digitalidade da Economia e da Sociedade

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IES – Instituições de Ensino Superior

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

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP – Instituto Politécnico

IPI – Intervenção Precoce na Infância

JNE – Júri Nacional de Exames

LE – Língua Estrangeira

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Especiais de Educação

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

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

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

OPRE – Programa Operacional de Promoção da Educação

PADDE – Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PDPSC – Planos de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário

PEREE – Programa Específico do Regime Educativo Especial

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PIEF – Programas Integrados de Educação e Formação

PIICIE – Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar

PLA – Português Língua de Acolhimento

PLNM – Português Língua não Materna

PNA – Plano Nacional das Artes

PNAES – Plano Nacional de Alojamento para o Ensino Superior

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNPSE – Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PO – Programas Ocupacionais

PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

PPME – Projeto-Piloto Manuais Escolares

Prof DA – Professores qualificados na resolução de dificuldades de aprendizagem

PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens

ProSucesso – Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAM – Região Autónoma da Madeira

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RED – Recursos Educativos Digitais

REDA – Recursos Educativos Digitais Abertos

RJEI – Regime Jurídico da Educação Inclusiva

RPM – Rede Portuguesa de Museus

RRBE – Rede Regional de Bibliotecas Escolares

RTP – Relatórios Técnico-pedagógicos

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

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

STEM – *Science, Tecnology, Enginnering and Mathematics*

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UE – União Europeia

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

UO – Unidade Orgânica

CNE
CONSELHO
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Conselho Nacional de Educação

http://www.cnedu.pt

cnedu@cnedu.pt

tel. +351 21 793 52 45
fax. +351 21 797 90 93

Rua Florbela Espanca
1700-195 Lisboa
Portugal