

**ESTADO DA
EDUCAÇÃO
2023**

Título

Estado da Educação 2023

Direção

Domingos Fernandes, Presidente do Conselho Nacional de Educação

Coordenação

Domingos Fernandes e Conceição Gonçalves

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

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

Apoio à coordenação

Cristina Brandão e Rita Vinhas

Apoio administrativo e financeiro

Paula Barros

Expedição

Ana Estribio

Editor

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Design gráfico

Providência Design

Impressão

Greca – Artes Gráficas

Tiragem

500 exemplares

1.ª Edição

Dezembro de 2024

ISSN

1647-8541

ISSN Digital

2976-0267

Depósito legal

541759/24

Agradecimentos

O Conselho Nacional de Educação

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

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

ÍNDICE

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

PANORÂMICA DO SISTEMA EDUCATIVO

Condições para a educação e formação

Ambições de uma transformação

População discente

Cada um aprende melhor com todos

Resultados do sistema

Saber mais, para uma vida melhor

**RESULTADOS
DO SISTEMA**
SABER MAIS, PARA
UMA VIDA MELHOR

A evolução positiva dos níveis de escolarização em Portugal, especialmente entre os mais jovens, tem sido notada em vários relatórios nacionais e internacionais. A maioria dos indicadores respeitantes à conclusão e certificação apresenta valores tendencialmente crescentes há mais de uma década, quer nos ensinos básico e secundário, quer nos ensinos pós-secundário e superior. Também a proporção de indivíduos com habilitações mais elevadas tem progredido positivamente.

Apesar dos progressos que se verificaram através do processo de construção do sistema democrático de ensino, os resultados dos alunos estrangeiros e dos provenientes de meios mais vulneráveis, dos pontos de vista cultural, social e económico, são francamente inferiores aos dos restantes alunos e, naturalmente, constituem um problema que tem de ser enfrentado.

No *Estado da Educação 2021*, Pedro Abrantes (2022) notava que “a expansão dos percursos escolares das novas gerações foi particularmente rápida, no nosso país, ao longo das últimas três décadas, tendo o abandono escolar da educação e formação entre os jovens caído de cerca de 50% para menos de 10%” (p. 450). Ao mesmo tempo, invocava a evolução positiva dos resultados dos alunos portugueses nos estudos internacionais de avaliação, como o PISA e o TIMSS, para salientar que “esse progresso – para o qual contribuiu também a quebra da natalidade e o combate ao trabalho infantil – não parece ter sido realizado à custa da qualidade das aprendizagens” (Abrantes, 2022, p. 450). Desta forma expressava a preocupação relativamente ao equilíbrio entre quantidade e qualidade, quase sempre subjacente à discussão de resultados.

Entre investigadores, decisores e opinião pública, várias têm sido as vozes a afirmar que nos próximos tempos a substância e a robustez das aprendizagens dos alunos deve ser o catalisador das decisões sobre o sistema educativo e, conseqüentemente, uma das questões fundamentais a enfrentar pelas políticas educativas.

As definições de “ser educado/ter educação” têm sofrido transformações nos últimos anos. Os desafios sociais e científicos, a mobilidade internacional de pessoas ou as taxonomias de competências enunciadas por organizações que influenciam o *status quo* europeu e mundial (e.g., União Europeia, UNESCO, OCDE, Banco Mundial) reconfiguraram o significado atribuído à educação e idealizaram uma variedade de *skills* fundamentais para os indivíduos, colocando o ónus dessa transformação nos sistemas educativos. “Ser educado/ter educação significa ter um património alargado de conhecimentos e competências; significa, também, saber como se aprende, pois ao longo da vida cada um deverá desfrutar e expandir oportunidades de aprendizagem, em espaços culturais e sociais diversificados” (CNE, 2023, p. 329).

Tendo em conta estas ideias e num contexto em que no mundo do trabalho o recrutamento é progressivamente mais baseado nas competências, nas capacidades e no potencial dos indivíduos, o *Estado da Educação 2023* apresenta neste capítulo os resultados do sistema respeitantes à conclusão e certificação, ao desempenho e às competências apresentadas pelos alunos e estudantes em Portugal. Além disso, contribui para compreender a evolução das relações entre as oportunidades de emprego e as qualificações adquiridas pelos alunos no final do seu percurso educativo e formativo.

3.1. CERTIFICAÇÃO E DESEMPENHO

Os níveis de conclusão da escolaridade obrigatória contrastam definitivamente com os baixos índices de escolarização de onde partiu o esforço de democratização do acesso à educação em Portugal. Em 2023, pelo menos nove em cada dez alunos concluíram o ensino secundário. Alguns deles alcançaram assim um nível de qualificação superior ao dos seus pais, contribuindo para elevar os níveis de qualificação da população mais jovem (cf., secção 3.2).

Nos anos mais recentes, a pandemia COVID-19 suscitou um conjunto de problemas, que afetaram especialmente os primeiros anos de escolaridade, em 2019/2020 e nos anos seguintes. Desde então, tem-se procurado compreender os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos.

É agora possível olhar para as estatísticas numa perspetiva longitudinal, e fazer uma análise mais aprofundada do impacto desse período nas tendências das taxas de conclusão, conclusão no tempo esperado e retenção, bem como no desempenho dos alunos, nos vários níveis de educação.

Conclusão da educação básica, secundária e terciária

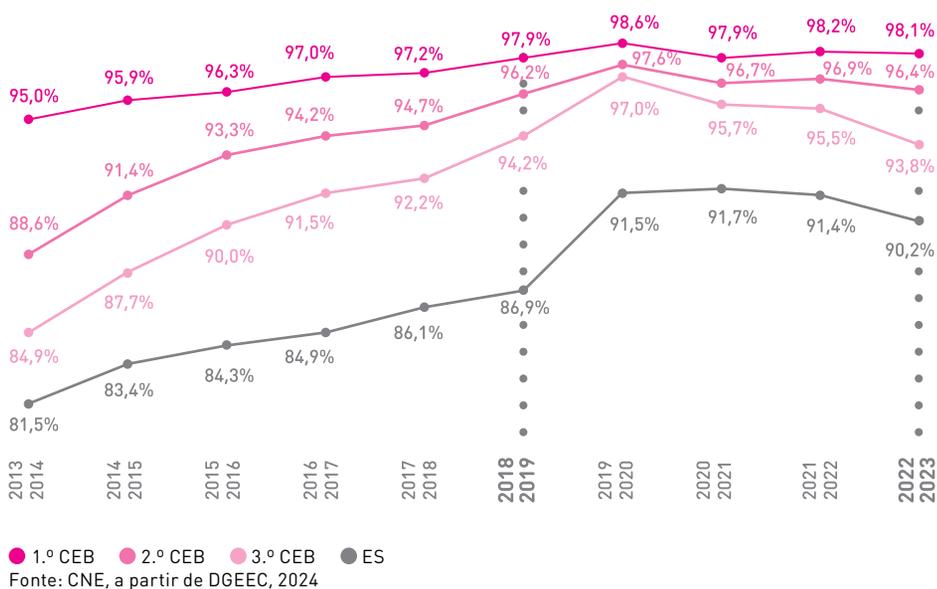
Na **educação básica e secundária**, as taxas de conclusão registadas em 2022/2023 estão em sintonia com os valores de 2018/2019 (antes da pandemia), em todos os níveis de ensino, com pequenas oscilações. Como se pode observar na Figura 3.1.1, em 2022/2023, 98,1%, 96,4% e 93,8% dos alunos concluíram, respetivamente, o 1.º, o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico (1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB), o que representa, pela mesma ordem, diferenças de +0,2 pp, +0,2 pp e -0,4 pp, relativamente às taxas de 2018/2019, conforme se pode observar na Figura 3.1.1. Em média, a taxa de conclusão do ensino básico foi 96,2% (DGEEC, 2024b).

No ensino secundário (ES), a taxa de conclusão foi 90,2% em 2022/2023, +3,3 pp do que antes da pandemia. De acordo com os dados da DGEEC (2024b), nos cursos científico-humanísticos, observa-se um incremento em 2022/2023 de 5,3 pp, correspondente à taxa de 90,7%; nos cursos profissionais (CP) a diferença foi de -0,3 pp, saldando-se as conclusões em 89,1% no último ano analisado.

Numa visão de longo prazo, é notório que as linhas de crescimento acentuado, que marcaram a evolução das taxas de conclusão do ensino básico por mais de uma década, estabilizaram em 2022/2023 a valores de 2018/2019. O perfil de aproximação à conclusão quase universal abrandou nos vários níveis, mas, pelo que é possível observar até 2023, os dados contrariam interpretações de “declínio catastrófico” associado aos anos de maior impacto da pandemia COVID-19.

Taxas de transição/conclusão, por nível de ensino. Portugal, 2014-2023

Figura 3.1.1



Uma observação da evolução destes indicadores, circunstanciada pelos percursos escolares das coortes de alunos, no período crítico de impacto da pandemia, pode aprofundar a compreensão de efeitos e eventuais disrupções.

Note-se, por exemplo, voltando a analisar os dados da Figura 3.1.1, que a coorte que terminou o 1.º CEB em 2022/2023 é composta na maioria por crianças que iniciaram o seu percurso nos anos críticos da pandemia. A taxa de conclusão de 98,1% é semelhante à das coortes que a precedem, inclusivamente quando comparada com o ano anterior à pandemia.

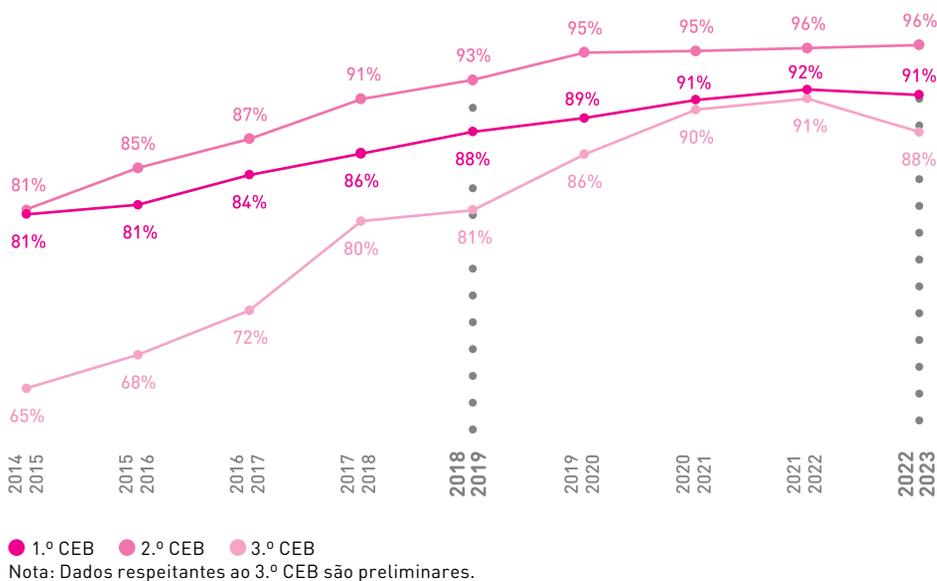
Já no caso das coortes de alunos que concluíram o 3.º CEB e o ensino secundário sucessivamente a partir de 2019/2020 são visíveis os aumentos substantivos das taxas de conclusão, respetivamente, em 2,8 pp e 4,6 pp, no primeiro ano da pandemia, face ao ano anterior. Várias transformações podem ter convergido neste pico, desde a alteração das regras de conclusão à adaptação dos critérios de avaliação interna à circunstância do ensino remoto de emergência. No 3.º CEB, o carácter extraordinário deste fenómeno de crescimento é reforçado pelo declínio das taxas de conclusão ao longo do período de 2019/2020 a 2022/2023.

O percurso da coorte que terminou o 3.º CEB no ano crítico de 2019/2020, com a elevada taxa de 97,0%, suscita algumas reflexões. A maioria dos alunos que a constituem terá terminado o ensino secundário em 2022/2023, com a taxa de conclusão de 90,2%. Valor que fica acima do registado para a coorte que concluiu o secundário em 2018/2019, mas é o mais baixo desde 2019/2020, isto é, o mais baixo entre as quatro coortes abrangidas pelo regime excecional de contabilização dos exames nacionais para a conclusão do ensino secundário.

Também a coorte que terminou o 2.º ciclo no início da pandemia com a taxa mais elevada de sempre neste ciclo (97,6%) apresentou uma taxa de conclusão no final do 3.º ciclo de 93,8%, em 2022/2023, que, apesar de ser semelhante aos valores registados em 2018/2019, é inferior à taxa de conclusão do 3.º CEB das coortes que a precedem, por exemplo, nos dois anos imediatamente anteriores, com 95,5% e 95,7%, respetivamente.

A evolução das taxas de conclusão no tempo esperado (i.e., proporção de alunos com trajetória completa de um ciclo de ensino sem qualquer retenção ou desistência), nos vários ciclos do ensino básico, corrobora o comportamento das linhas evolutivas das taxas de conclusão brutas. Conforme se pode observar na Figura 3.1.2, em 2022/2023, as taxas de conclusão no tempo esperado são semelhantes às dos anos anteriores, registando-se 91% no 1.º CEB, 96% no 2.º CEB e 88% no 3.º CEB. Comparativamente a 2014/2015, os incrementos são de 10 pp, 15 pp e 23 pp, respetivamente. No 3.º CEB, apesar do maior incremento ao longo da série, verifica-se uma diminuição de 3 pp face à coorte que terminou no ano letivo anterior.

Taxas de conclusão no tempo esperado, por ciclo de ensino. Continente, 2014-2023
Figura 3.1.2



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

As taxas de conclusão no tempo esperado observadas, em 2022/2023, para os alunos beneficiários de Escalão A da Ação Social Escolar (ASE) foram 80%, 89% e 74%, respetivamente, no 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB (DGEEC, 2024l, 2024m, no prelo). São inferiores às dos alunos não beneficiários, com diferenças assinaláveis: 13 pp, 8 pp e 16 pp, respetivamente.

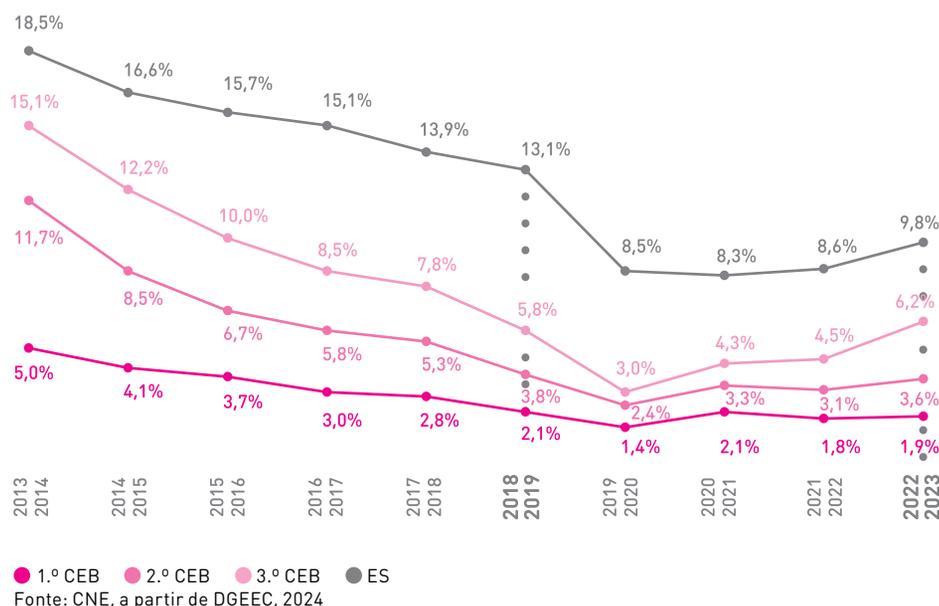
De acordo com os estudos da DGEEC sobre a conclusão no tempo esperado nos dois primeiros ciclos do ensino básico (2024l, 2024m), as taxas de conclusão no tempo esperado dos alunos de nacionalidade estrangeira foram, em média, 69% no 1.º CEB e 88% no 2.º CEB. Valores inferiores às taxas registadas entre os alunos de nacionalidade portuguesa (93% e 96%, respetivamente).

As oscilações registadas na taxa de retenção e desistência ao longo da série temporal considerada complementam a leitura das tendências já descritas acerca das transições/conclusões e das conclusões no tempo esperado nos ensinos básico e secundário.

Atendendo aos valores apresentados na Figura 3.1.3, depois da quebra mais acentuada em 2019/2020, em todos os níveis de ensino, assinalando as condições extraordinárias subjacentes à pandemia COVID-19, as taxas de retenção e desistência oscilaram nos diferentes níveis e a cada ano em valores entre -0,3 pp e +1,7 pp. Efetivamente, verificou-se um aumento das retenções de 2019/2020 para 2022/2023 que é mais visível no 3.º CEB (+3,2 pp), menos acentuado no 2.º CEB e no ES (+1,2 pp e +1,3 pp, respetivamente) e residual no 1º CEB (+0,5 pp).

Taxas de retenção e desistência, por nível de ensino. Portugal, 2014-2023

Figura 3.1.3



Mais uma vez importa olhar para estes valores numa perspetiva longitudinal. O que permite observar como as taxas de retenção e desistência de 2022/2023 – 1,9%, 3,6%, 6,2% e 9,8% – são semelhantes às registadas no ano anterior à pandemia, 2018/2019, para todos os níveis, à exceção do ES, em que diminuiu. No 1.º, 2.º e 3.º CEB as variações são de -0,2, -0,2 e +0,4, respetivamente, e no ES de -3,3 pp.

Em 2022/2023, as taxas de retenção e desistência registadas nos últimos anos de cada ciclo do ensino básico são ligeiramente superiores à média do ciclo respetivo. No ensino secundário a retenção e desistência é superior nos cursos profissionais: 10,9% face a 9,3% nos CCH e 9,8% no conjunto do ensino secundário.

Apesar das oscilações, mais evidentes no ensino secundário (recorda-se novamente a alteração dos critérios de transição, que excluíram a avaliação externa da ponderação das classificações finais de disciplina), verifica-se uma estabilização das taxas de retenção do 1.º e 2.º CEB em 2022/2023. No 3.º CEB, sinaliza-se a diferença decimal face a valores anteriores à pandemia (+0,4), reforçando a importância de acompanhar os resultados destes alunos, que na sua maioria terminaram o 2.º CEB em 2019/2020.

As taxas de retenção dos alunos mais vulneráveis dos pontos de vista social, económico e cultural e dos alunos estrangeiros continuam a ser mais elevadas. Sobre estes últimos, os dados apresentados na Tabela 3.1.1 apontam grandes discrepâncias. Assinala-se que, em 2022/2023, nas escolas públicas do continente, a taxa de retenção e desistência no total do ensino básico dos alunos que têm pelo menos um dos pais estrangeiro é superior à dos alunos cujos pais são portugueses: 10,3% para os alunos cujos dois progenitores são estrangeiros, 5,9% se apenas um dos pais for estrangeiro. Estes valores representam, respetivamente, +7,1 pp e +2,7 pp face à taxa de 3,2% dos alunos cujos pais são ambos cidadão nacionais.

Taxas de retenção e desistência, por “estatuto dos pais” - nacionalidade e nível de ensino. Continente, 2023

Tabela 3.1.1

| Estatuto dos pais | 1.º CEB | 2.º CEB | 3.º CEB | EB | ES |
|---------------------|---------|---------|---------|-------|-------|
| Pais portugueses | 1,4% | 3,1% | 5,2% | 3,2% | 8,5% |
| Pai/Mãe estrangeiro | 3,0% | 5,3% | 10,0% | 5,9% | 16,1% |
| Pais estrangeiros | 5,9% | 10,7% | 16,4% | 10,3% | 26,8% |

Nota: As categorias utilizadas na tabela reportam à variável “estatuto dos pais” criada pela DGEEC, embora utilizadas de forma abreviada, que designam o seguinte:

Pais Portugueses - alunos cujos pais (Pai e Mãe) têm nacionalidade portuguesa ou um dos progenitores é português e sem informação reportada da nacionalidade do outro progenitor;

Pai/Mãe estrangeiro - “Pais Estrangeiros (1)”, i.e., alunos com pelo menos um dos progenitores com nacionalidade estrangeira ou um dos progenitores é estrangeiro e sem informação reportada da nacionalidade do outro progenitor;

Pais estrangeiros - “Pais Estrangeiros (2)”, i.e., alunos cujos pais (Pai e Mãe) têm nacionalidade estrangeira ou tanto um dos progenitores como o aluno têm nacionalidade estrangeira.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

As diferenças aumentam do 1.º ao 3.º CEB e são especialmente evidentes quando ambos os pais são estrangeiros: no 1.º CEB, 5,9% ficam retidos ou desistem, face a 1,4% de alunos com ambos os pais nacionais; no 2.º CEB, os valores correspondentes são 10,7% face a 3,1% e, no 3.º CEB, são 16,4% face a 5,2%.

No ensino secundário, a situação é ainda mais problemática do que no ensino básico. Na verdade, a taxa de retenção e desistência dos alunos cujos dois progenitores são nacionais é 8,5%, a dos alunos filhos de dois cidadãos estrangeiros é 26,8% (+18,3 pp) e a dos alunos que têm apenas um dos progenitores estrangeiro é 16,1% (+7,6 pp).

As assimetrias aqui assinaladas sobre os percursos escolares destes alunos remetem para a urgência de o sistema educativo atender às novas demografias do tecido discente, em Portugal, como já se alertava no *Estado da Educação 2022* (CNE, 2023). Cabe referir que, entre 2021/2022 e 2022/2023 houve um aumento extraordinário e repentino do número de estrangeiros no sistema educativo: aproximadamente +36 pp, no caso de os dois progenitores estrangeiros, +4 pp, no caso de um dos pais ser estrangeiro (cf., secção 2.1). A situação reporta à nova realidade dos sistemas educativos europeus e requer medidas que contribuam para a inclusão destes alunos, como de todos, reconhecendo-lhes expectativas elevadas de sucesso e proporcionando-lhes oportunidades para aprender.

Nos próximos anos, importa continuar a observar a evolução das taxas de conclusão e retenção das coortes que foram iniciando e completando os seus ciclos de ensino de 2019/2020 em diante, procurando identificar tendências de evolução, mediante o prolongamento das séries temporais. Só essa análise continuada deixará claro em que medida estas oscilações são circunstanciadas pelo período crítico da pandemia ou consubstanciam variações sustentadas.

De momento parecem apontar para a natureza extraordinária das taxas de conclusão registadas nesse período e para uma reposição dos declives das retas de crescimento anteriores. Permitem ainda perceber que vaticínios acerca da onda de insucesso que viria a atingir devastadoramente os resultados dos alunos do 1.º CEB não se confirmaram. Parece mais sensível, e requer atenção especial nos próximos anos, a evolução dos resultados, no ensino secundário, dos alunos que concluíram o 3.º CEB em 2022/2023, bem como das coortes que o terminaram nos dois anos anteriores, pois nestes casos as taxas de conclusão apresentam curvas descendente.

A população que prossegue estudos além da escolaridade obrigatória e obtém um diploma continuou a crescer em Portugal, atendendo conjuntamente aos resultados da conclusão do **ensino pós-secundário** (não superior) – Cursos de Especialização Tecnológica (CITE 4) – e do **ensino superior** – Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP), licenciaturas, mestrados e doutoramentos (CITE 5-8).

Numa análise baseada no inquérito *Jovens no pós-secundário, 2022*, inserido no Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), aplicado entre outubro de 2022 e janeiro do ano seguinte, a DGEEC (2024h), destacava que, após o ensino secundário, 66% dos jovens se encontravam exclusivamente a estudar, 18 % estavam exclusivamente a trabalhar e 9% eram trabalhadores estudantes; dos restantes, 5% estavam exclusivamente à procura emprego e 2% tinham situações diversas (formação não credenciada, voluntariado, etc.).

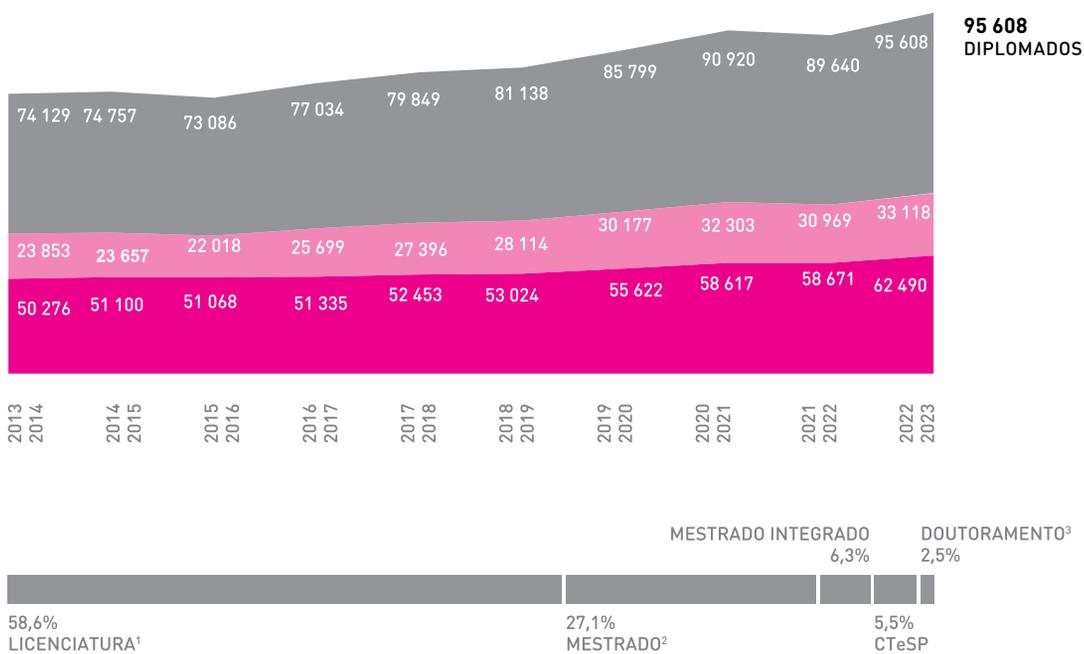
Os fluxos da distribuição dos jovens após a escolaridade obrigatória evidenciam a primazia do prosseguimento de estudos no ensino superior, tendência que já era visível no mesmo inquérito, em 2020. As opções por formações pós-secundárias, não superiores, são menos pretendidas, especialmente se não conferirem grau.

Note-se, por exemplo, que no ensino pós-secundário, não superior, diplomaram-se 1 383 estudantes em 2022/2023, a maior parte homens (61,1%). Em 2021/2022 foram 1 631 e em 2020/2021 tinham sido 1 206. Estes números oscilam sem tendências definidas, seguindo os fluxos de matriculados e não alcançam valores expressivos (DGEEC, 2024d).

No ensino superior, conforme evidenciado na Figura 3.1.4, diplomaram-se 95 608 estudantes dos vários níveis em 2022/2023, o que representa um crescimento de 6,7% face a 2021/2022. Aproximadamente dois terços, 65,4%, concluíram os seus cursos no subsistema universitário e a maior parte eram mulheres, 58,4%.

Diplomados em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino e nível de certificação. Portugal, 2014-2023

Figura 3.1.4



● Universitário ● Politécnico ● Total

Nota: ¹Inclui bacharelato em ensino mais licenciatura em ensino, bacharelato/licenciatura, licenciatura 1.º ciclo, licenciatura bietápica 1.º ciclo, licenciatura bietápica 2º ciclo, licenciatura e licenciatura parte terminal; ²Inclui mestrado 2.º ciclo e mestrado; ³Inclui doutoramento 3.º ciclo e doutoramento.

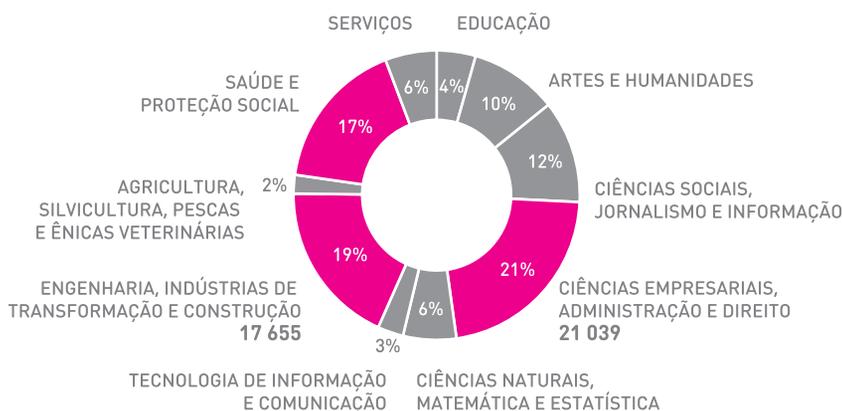
Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Na Figura 3.1.4 pode ainda verificar-se que, dos 95 608 diplomados em 2022/2023, a maior parte concluiu uma licenciatura – 58,6% [56 061 estudantes] – ou terminou um mestrado do 2º ciclo – 27,1% [25 900 estudantes].

Apesar do aumento de diplomados, têm-se registado números não desprezáveis de alunos que um ano após terem ingressado no ensino superior pela primeira vez não se encontram inscritos no sistema de ensino superior em Portugal. Nos anos letivos de seguimento 2020/2021-2021/2022, os mais recentes disponibilizados pela DGEE/Infocursos (em 2024), representavam 11% dos que tinham iniciado uma licenciatura, 25% dos que tinham ingressado num CTeSP, valores muito semelhantes aos dos anos anteriores. Nos mestrados e doutoramentos, esta “mortalidade” um ano após o ingresso atinge os 16% e os 18%, respetivamente. A situação requer observação, especialmente nos CTeSP, na medida em que sinaliza eventuais impactos negativos à entrada no ensino superior, cujas causas devem merecer toda a atenção.

Em edições anteriores do Estado da Educação, de 2021 e 2022, tinha sido notado que a distribuição dos diplomados por área de educação e formação apresentava uma certa estabilização ao longo dos anos. Ampliando a série analisada de 2011/2012 a 2022/2023, os dados mais recentes mostram que as proporções da distribuição permanecem semelhantes. Assim, como se pode ver na Figura 3.1.5, tal como nos anos anteriores, ciências empresariais, administração e direito; engenharia, indústrias de transformação e construção; e saúde e proteção social foram as áreas que geraram mais diplomados: 21%, 19% e 17%, respetivamente.

Distribuição dos diplomados do ensino superior por áreas de estudo. Portugal, 2022/2023
 Figura 3.1.5



Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A escassez de diplomados nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) e das tecnologias da informação e comunicação (TIC) que a União Europeia (UE) enfrenta, conforme se assinalava no *Estado da Educação 2022*, parece prevalecer em 2022/2023, corroborando as preocupações da Comissão Europeia, Centro Comum de Investigação (2024) sobre a necessidade de competências nesta área.

Quase todos os indicadores respeitantes à conclusão e certificação dos alunos/estudantes em Portugal continuam a evidenciar uma evolução positiva, ao longo de uma série de cerca de dez anos, quer no ensino básico e secundário, quer no ensino pós-secundário e no ensino superior. Cabe, contudo, uma nota de preocupação, face aos números que podem ser sinal de abandono e desistência nos primeiros anos do ensino superior.

Em 2023, foram publicados dois dos estudos internacionais de avaliação do desempenho dos alunos com maior abrangência e que visam literacias essenciais, como a matemática, a leitura e as ciências: o PISA 2022 e o PIRLS 2021. Uma análise para além das comparações cronológicas e entre países, que há alguns anos mostram os desempenhos dos alunos em Portugal equiparáveis às médias internacionais, foi detalhada no *Estado da Educação 2022*, tendo-se daí retirado algumas informações sobre o património de aprendizagens dos alunos.

Nomeadamente, olhando para o PISA, afirmava-se que “as competências de nível base, bem como algumas competências de nível intermédio são dominadas por grupos alargados de alunos [de 15 anos] em Portugal [70% em matemática, 77% em Leitura e 78% em Ciências]” (CNE, 2023, p. 175). No caso do PIRLS, 75% dos alunos mostraram ser possuidores, pelo menos, de competências de nível intermédio (Duarte et al., 2023a).

Estes resultados não são despidiendos e é importante valorizá-los. Contudo, é igualmente importante ter em atenção duas tendências evidenciadas pelos últimos ciclos destes dois estudos. Em Portugal e na média dos países participantes, houve uma redução do número de *top performers* (níveis 5|6 no PISA e “avançado” no PIRLS) e um aumento de *low achievers* (níveis inferiores a 2 no PISA e nível “baixo” ou inferior no PIRLS).

No PISA 2022, em Portugal, cerca de 23%, 22% e 30% dos alunos de 15 anos não dominavam competências básicas, respetivamente de leitura, ciências e matemática. Trata-se de competências como identificar a ideia principal num texto de extensão moderada ou encontrar informação com base em critérios explícitos, de reconhecer a explicação concreta para fenómenos científicos que lhes são familiares e, ainda, de traduzir situações simples em representações matemáticas (e.g., comparar distâncias de percursos alternativos, fazer câmbios de valores monetários).

Entre os mais novos (com cerca de 10 anos de idade e a frequentar o 4.º ano de escolaridade) também se notou um aumento do número de crianças com níveis de desempenho mais baixos no PIRLS 2021: 19% ficaram pelo nível “baixo” de desempenho e 6% não alcançaram sequer essa fasquia. Em 2016, os valores correspondentes foram 18% e 3%, e em 2011 tinham sido 14% e 2%, respetivamente.

Estas crianças apenas dominam processos elementares de compreensão da leitura, tanto para fins literários como informativos. Terão completado o 1.º CEB em 2020/2021 e prevê-se que venham a utilizar a leitura como um recurso importante para a aprendizagem ao longo dos seus percursos escolares. No entanto, pelos dados de 2021, 19 em cada 100 alunos não conseguiram ir além de localizar e retirar informação de textos literários ou informativos predominantemente simples, de fazê-lo apenas se os ingredientes (enredo, ações, informação) lhes forem apresentados de forma explícita e direta. Também não conseguiram ir além de inferências diretas (não interpretativas), por exemplo, acerca das ações de uma personagem ou para justificar um resultado, um dado. É ainda mais preocupante o facto de 6% de crianças nem sequer atingirem este patamar.

Portugal, como outros países da União Europeia, enfrenta ainda desafios significativos no campo da aquisição de competências fundamentais. A fim de cumprir uma das sete metas estabelecida no âmbito do Espaço Europeu de Educação, todos os estados membros devem conseguir, até 2025, que a proporção de jovens de 15 anos com conhecimentos insuficientes de leitura, matemática e ciências seja inferior a 15% (medida baseada na percentagem de *low achievers*, no PISA).

Com base nos resultados do PISA 2022, na União Europeia, apenas a Irlanda e a Estónia conseguiram ficar abaixo desta fasquia, em duas das literacias. Na maior parte dos países da OCDE houve um recuo nos desempenhos face a 2018, Portugal incluído. Nesse ciclo apresentava entre 20% e 23% de *low achievers* nas três literacias avaliadas, estando, portanto, mais perto da meta europeia, nessa altura. A OCDE associa esta quebra generalizada ao impacto da COVID-19.

Uma outra meta definida pelo Espaço Europeu de Educação é a melhoria das competências digitais dos jovens, cujo indicador se baseia na literacia em computadores e informação avaliada pelo estudo da IEA, ICILS – *International Computer and Information Literacy Study*. Espera-se que até 2025, a proporção de alunos do 8.º ano com desempenho insuficiente em literacia dos computadores e da informação seja inferior a 15% (*low performers*, no ICILS). No ciclo do estudo que decorreu em 2018, Portugal tinha 34% de *low achievers* e, nesse ano, dos seis países europeus que participaram, só a Dinamarca ficou perto da meta (16%). No ciclo mais recente, decorrido em 2023, a percentagem de *low achievers* em Portugal aumentou para 37%; também aumentou na média internacional, de 43% para 51% (Duarte et al., 2024).

A literacia em computadores e informação, ou seja, a capacidade de um indivíduo utilizar computadores para investigar, criar e comunicar, de modo a participar ativamente nas sociedades contemporâneas, seja em casa, na escola, no local de trabalho e na sociedade, é, portanto, insuficiente para um número muito substancial de alunos do 8.º ano, em Portugal.

Ainda de acordo com os resultados do ICILS 2023 (Duarte et al., 2024), 42% dos alunos faz uma utilização básica do computador, maioritariamente direcionada para a realização de tarefas simples de pesquisa e de gestão de informação (Nível 2); 20% são utilizadores com capacidade para usar de forma independente as diferentes ferramentas de pesquisa e de gestão de informação (Nível 3); por fim, apenas 1% consegue realizar tarefas que implicaram capacidade para controlar, avaliar e selecionar informação e para criar, de forma independente, produtos informativos, atendendo a públicos e finalidades (Nível 4).

O desafio das competências fundamentais é para todos. Contudo, atendendo ainda aos resultados do PISA 2022 em Portugal, assinalam-se diferenças expressivas nos resultados dos alunos de 15 anos em função do seu estatuto socioeconómico e cultural (ESCS) e das suas origens, imigrantes ou não imigrantes.

A proporção de alunos “mais desfavorecidos” (i.e., cujo ESCS se situa no quartil inferior) com desempenho de Nível 2 ou superior, em matemática, é 40% mais baixa do que a proporção de alunos “mais favorecidos” (quartil superior do ESCS) com o referido desempenho. Tal resulta num índice de paridade igual a 0,59 (quanto mais próximo de 1 for o índice, maior é a paridade entre os grupos). Já a proporção de jovens imigrantes que tiveram um desempenho de Nível 2 ou superior, também em matemática, é 20% mais baixa do que entre os não-imigrantes, sendo o índice de paridade igual a 0,80 (OCDE, 2024b, p. 30).

Existem, no entanto, sinais de resiliência. Em Portugal, cerca de 9% dos alunos “mais desfavorecidos” conseguiram obter pontuações de desempenho que se situam entre as vinte e cinco por cento melhores do seu país. Estes jovens são considerados academicamente resilientes porque, apesar da sua desvantagem socioeconómica e cultural, alcançaram a excelência em comparação com os estudantes do seu próprio país. Em média, nos países da OCDE, 10% dos estudantes mais desfavorecidos obtiveram resultados no quartil superior do desempenho em matemática nos seus próprios países (OCDE, 2024a).

Os dados dos estudos internacionais, apesar de não dizerem respeito ao desempenho de todos os anos de escolaridade, não deixam de ser um alerta para a necessidade de acautelar o apoio à aprendizagem dos que apresentaram dificuldades, independentemente do seu número e das razões subjacentes. Obrigam a medidas universais, seletivas ou adicionais, conforme o caso ditar, em resposta ao défice de competências básicas que expõem.

Nessas medidas cabem as que foram acionadas no âmbito do Plano 21|23 Escola+, cuja quarta e última fase se desenrolou em 2021/2022 e 2022/2023. De acordo com o relatório de monitorização do plano, nesta última fase “os dados demonstram

uma clara opção pela continuidade de implementação das ações específicas do Plano 21|23 Escola+, o que sugere que os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas (AE/ENA) consideram que existem, de facto, benefícios na sua implementação para o processo de recuperação das aprendizagens dos alunos.” (DGEEC, 2023c, p. 3)

O referido relatório salienta ainda que em qualquer um dos anos letivos de vigência do Plano 21|23 Escola+, as ações específicas que obtiveram maior percentagem de implementação, em 2021/2022 e 2022/2023, por parte dos AE/ENA estão subordinadas ao Eixo 1 do plano, ensinar e aprender, e ao domínio da autonomia curricular, à exceção de uma, que cabe no domínio leitura e escrita. Respondendo a uma preocupação com o ensino e a aprendizagem.

De acordo com o mesmo relatório, na perspetiva de mais de 90% das direções das escolas, praticamente todas as ações tiveram um impacto relevante ou muito relevante no processo de recuperação das aprendizagens nos vários níveis de ensino. A perceção dos efeitos por parte dos atores no terreno é positiva, conforme se deduz deste inquérito de monitorização, mas não são apresentados dados sobre impacto efetivo sobre as aprendizagens.

Observam-se a seguir os resultados académicos de 2023, a partir das avaliações internas e externas, com especial enfoque no ano letivo 2022/2023. Em consideração ficam os retratos da realidade nacional traçados com base nas avaliações internacionais e a expectativa de perceber reflexos das iniciativas de apoio, nos desempenhos dos alunos.

No âmbito da escolaridade obrigatória, as avaliações internas dos alunos do ensino básico e secundário tendem a ser, por natureza, mais próximas da situação de aprendizagem. Além disso, por princípio, são concebidas tendo em conta as finalidades, os objetivos e, em geral, os desígnios curriculares nacionais.

O facto de as aprendizagens realizadas se representarem por uma classificação, dissociada de qualquer descrição, inviabiliza leituras precisas, em larga escala, dos seus significados. O que torna a atribuição de um significado preciso a uma dada classificação numa tarefa muito difícil de alcançar, pois depende de uma diversidade de fatores que são mobilizados para a atribuição da referida classificação, alguns dos quais de natureza eminentemente subjetiva, dependentes das crenças e conceções de quem classifica. Ainda assim, as análises disponíveis têm recorrido a fasquias que traçam as fronteiras dos “resultados de qualidade”: classificações de Nível 4 ou 5, na escala de 1 a 5 do ensino básico, e iguais ou superiores a 16 valores, na escala de 1 a 20 do ensino secundário.

Apresentados na forma de valores médios e distribuição de frequências por níveis, os resultados da avaliação interna podem oferecer algumas tendências gerais. Nesta perspetiva e com as devidas salvaguardas, mas valorizando a disponibilidade da informação respeitante aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e ao ensino secundário, observam-se a seguir os resultados da avaliação interna.

Ensino básico

As séries estatísticas sobre o desempenho escolar dos alunos nas escolas públicas de Portugal Continental, elaboradas pela DGEEC, mostram que as classificações finais médias no 2.º e no 3.º ciclo do ensino básico, em 2022/2023, se mantiveram praticamente idênticas às observadas no ano anterior (DGEEC, 2024i, 2024j). Ao longo de toda a série e no que se refere aos 2.º e 3.º CEB, com exceção da Educação Física, as raparigas continuam a ter classificações superiores às dos rapazes.



**O desafio da
qualidade das
aprendizagens**

A Educação Física apresenta em 2022/2023 as classificações médias finais mais elevadas nos dois ciclos do ensino básico, entre 3,9 e 4,1; com mais alunos a obter níveis 4 ou 5 (entre 69% e 75%, consoante o ano de escolaridade).

Na Figura 3.1.6 e na Figura 3.1.7 apresentam-se as classificações médias de quatro disciplinas, Português, Matemática, Ciências Naturais e Inglês, para o 2.º CEB e para o 3.º CEB, bem como as percentagens de alunos que obtiveram níveis 1 ou 2 e níveis 4 ou 5. Nas mesmas figuras assinalam-se, ainda, as diferenças entre classificações médias em função do escalão da Ação Social Escolar (ASE). Da sua análise retiram-se várias conclusões.

Antes de mais conclui-se que as classificações médias finais, em 2022/2023, quer no 2.º CEB quer no 3.º CEB, são ligeiramente mais elevadas em Ciências Naturais e Inglês do que em Português e Matemática.

Observa-se, igualmente, que a Matemática é a disciplina em que se verificam as maiores percentagens de classificações inferiores ao Nível 3 (nível de aprovação): 11% e 12% dos alunos, respetivamente dos 5.º e 6.º anos, e 21%, 28% e 29% dos alunos, respetivamente do 7.º, 8.º e 9.º anos, obtiveram classificações finais de Nível 1 ou de Nível 2.

Classificações finais médias dos alunos do 2º CEB, por ano de escolaridade e escalão da ASE, em Português, Matemática, Ciências Naturais e Inglês.

Continente, 2023

Figura 3.1.6

| | | 5.º ANO | | | Escalão ASE | | | 6.º ANO | | | Escalão ASE | | |
|-------------|---------------|---------|------------|--|-------------|-----|-----|------------|--|--|-------------|-----|-----|
| | | | | | NB | B | A | | | | NB | B | A |
| Português | Médias | | 3,6 | | 3,5 | 3,3 | 3,0 | 3,6 | | | 3,7 | 3,4 | 3,2 |
| | Níveis | 4 5 | 50% | | | | | 47% | | | | | |
| | | 1 2 | 6% | | | | | 5% | | | | | |
| Matemática | Médias | | 3,5 | | 3,5 | 3,5 | 2,9 | 3,5 | | | 3,7 | 3,4 | 3,1 |
| | Níveis | 4 5 | 48% | | | | | 46% | | | | | |
| | | 1 2 | 11% | | | | | 12% | | | | | |
| C. Naturais | Médias | | 3,7 | | 3,6 | 3,4 | 3,1 | 3,7 | | | 3,9 | 3,6 | 3,3 |
| | Níveis | 4 5 | 59% | | | | | 56% | | | | | |
| | | 1 2 | 4% | | | | | 4% | | | | | |
| Inglês | Médias | | 3,7 | | 3,7 | 3,4 | 3,1 | 3,7 | | | 3,8 | 3,5 | 3,2 |
| | Níveis | 4 5 | 57% | | | | | 54% | | | | | |
| | | 1 2 | 7% | | | | | 7% | | | | | |

NB - Não beneficiário
 B - Beneficiário do escalão B
 A - Beneficiário do escalão A

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

A posição da Matemática como disciplina com maior número de classificações inferiores à aprovação repete-se ao longo de uma série estatística de mais de 10 anos e nos vários anos de escolaridade abrangidos (DGEEC, 2024i, 2024j). Contudo, nos anos letivos mais recentes a proporção de alunos com níveis 1 e 2 em Matemática tem diminuído, comparativamente aos primeiros anos letivos da série analisada: por exemplo, as diferenças face a 2013/2014 são da ordem dos -17 pp no 2.º CEB; no 3.º CEB são de -13 pp para o 7.º ano e de -9 pp e -8 pp para os 8.º e 9.º anos, respetivamente.

Acresce que face ao registado em 2018/2019, as frequências de classificações negativas também diminuíram no 5.º e 6.º anos (-7 pp e -2 pp) e permaneceram praticamente iguais em qualquer dos anos do 3.º CEB (-1 pp) (DGEEC, 2024i, 2024j).

No 9.º ano de escolaridade, registou-se um aumento dos alunos que tiveram níveis 1 e 2 em Matemática, de 23% em 2021/2022 para 29% em 2022/2023 (+6 pp). A maior parte destes alunos pertencerá à coorte que terminou o 2.º ciclo no início da pandemia, que, conforme já foi assinalado, apresentou em 2022/2023 a taxa de conclusão mais baixa no 3.º CEB.

Voltando à Figura 3.1.6 e à Figura 3.1.7, é notório que mais alunos obtêm uma classificação final de Nível 4 ou Nível 5 em Inglês e Ciências Naturais, o que eleva as médias nestas disciplinas, em qualquer dos ciclos de ensino. Por exemplo, no 2.º CEB, em Ciência Naturais, 59% dos alunos do 5.º ano e 56% do 6.º ano obtiveram classificações de Nível 4 ou 5; em Inglês, foram 57% e 54%, respetivamente. No 3.º CEB, só no 9.º ano se regista que mais de metade dos alunos obtêm as classificações mais elevadas: 55% em Inglês, 51% em Ciências Naturais.

Classificações finais médias dos alunos do 3º CEB, por ano de escolaridade e escalão da ASE, em Português, Matemática, Ciências Naturais e Inglês.

Continente, 2023

Figura 3.1.7

| | 7.º ano | Escalão ASE | | | 8.º ano | Escalão ASE | | | 9.º ano | Escalão ASE | | | |
|---------------|------------|-------------|-----|-----|------------|-------------|-----|-----|------------|-------------|-----|-----|-------------|
| | | NB | B | A | | NB | B | A | | NB | B | A | |
| Médias | 3,4 | 3,5 | 3,3 | 3,0 | 3,4 | 3,5 | 3,3 | 3,1 | 3,4 | 3,4 | 3,3 | 2,9 | Português |
| Níveis | 4 5 | 38% | | | 38% | 39% | | | 39% | | | | |
| | 1 2 | 11% | | | 9% | 6% | | | 6% | | | | |
| Médias | 3,3 | 3,5 | 3,2 | 2,9 | 3,1 | 3,3 | 3,0 | 2,8 | 3,1 | 3,2 | 3,0 | 2,8 | Matemática |
| Níveis | 4 5 | 38% | | | 31% | 33% | | | 33% | | | | |
| | 1 2 | 21% | | | 28% | 29% | | | 29% | | | | |
| Médias | 3,5 | 3,6 | 3,4 | 3,1 | 3,5 | 3,7 | 3,5 | 3,3 | 3,6 | 3,7 | 3,6 | 3,4 | C. Naturais |
| Níveis | 4 5 | 44% | | | 47% | 51% | | | 51% | | | | |
| | 1 2 | 8% | | | 6% | 4% | | | 4% | | | | |
| Médias | 3,6 | 3,7 | 3,4 | 3,1 | 3,6 | 3,7 | 3,4 | 3,2 | 3,7 | 3,8 | 3,7 | 3,5 | Inglês |
| Níveis | 4 5 | 49% | | | 48% | 55% | | | 55% | | | | |
| | 1 2 | 11% | | | 11% | 7% | | | 7% | | | | |

NB - Não beneficiário
 B - Beneficiário do escalão B
 A - Beneficiário do escalão A

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Dos dados apresentados na Figura 3.1.6 e na Figura 3.1.7, assinala-se, ainda, que as classificações médias finais se mostram desfavoráveis aos alunos mais vulneráveis dos pontos de vista social, económico e cultural, aqueles que beneficiam do escalão A da ASE. Tendencialmente, estes alunos têm classificações médias 0,2 a 0,6 pontos mais baixas do que os alunos não beneficiários (NB). As diferenças máximas são visíveis em Inglês e em Matemática, resultando nesta última disciplina em classificações abaixo da linha de aprovação para os alunos beneficiários

do escalão A. Por exemplo, a média desses alunos foi 2,9 no 7.º ano, enquanto a média dos alunos não beneficiários foi 3,5. Algo semelhante se verifica nos 8.º e 9.º anos.

Embora uma análise da qualidade das aprendizagens baseada em classificações desta natureza apresente vulnerabilidades, estes resultados não deixam de expor, mais uma vez, a Matemática como a disciplina em que mais alunos têm dificuldade em alcançar níveis considerados essenciais. Apesar das melhorias alcançadas face há dez anos ou relativamente a anos mais próximos, no 3.º CEB essa dificuldade pode ainda atingir dois ou três alunos em cada dez.

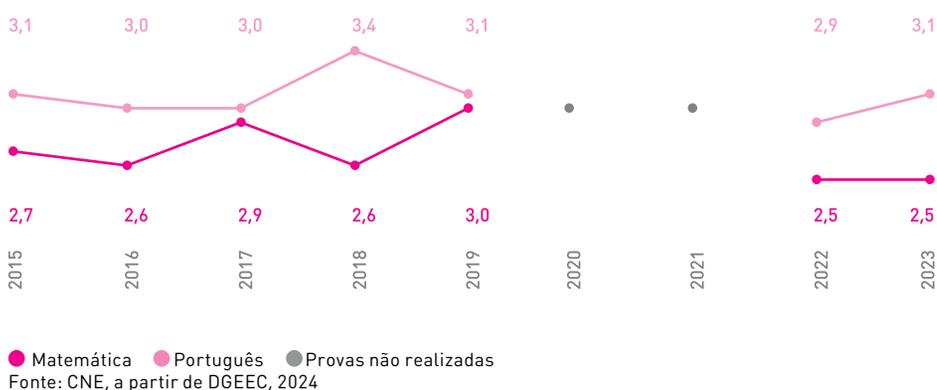
A necessidade de intervenção pedagógica nesta área é ainda reforçada pelos dados seguintes: entre 90% e 96% dos alunos do 3.º CEB que não transitam têm classificação de Nível 1 ou 2 em Matemática. Situação transversal aos anos de escolaridade deste ciclo e visível ao longo da série 2011/2012 – 2022/2023. Acresce, conforme se pode ler na síntese dos resultados apresentada pela DGEEC, que a Matemática é “a disciplina a que menos alunos conseguem recuperar. Dos que transitaram em 2022/23 com negativa a Matemática, 22% conseguiram recuperar no 8.º ano e 20% no 9.º ano, respetivamente menos 3 pp e 11 pp face ao ano letivo anterior” DGEEC (2024j, n. p.).

No domínio da avaliação externa das aprendizagens dos alunos do ensino básico, foram consideradas as provas finais de Português e de Matemática do 9º ano que, em 2023, voltaram a ter efeitos no cálculo da classificação final daquelas disciplinas e, conseqüentemente, na conclusão do 3.º ciclo do ensino básico.

A comparação dos resultados dos alunos nestas provas ao longo dos anos tem de ser feita com óbvias reservas, pois não são acompanhadas por dados psicométricos que assegurem a comparabilidade entre provas, a validade e a fiabilidade das mesmas.

Na Figura 3.1.8, onde se mostra a evolução das classificações médias nestas provas entre 2015 e 2023, verifica-se que os últimos resultados em Português apontam para um nivelamento face a anos anteriores, com classificação média de 3,1 na escala de níveis 1 a 5. Em Matemática, a média foi 2,5, mantendo-se abaixo da linha de aprovação, tal como em 2022, o valor mais baixo desde 2015.

Classificações médias nas Provas Finais do 9.º ano. Portugal, 2015-2023
Figura 3.1.8



Da Tabela 3.1.2, que expõe classificações médias e frequência das classificações iguais ou superiores ao Nível 3 (≥ 3) em função do escalão da ASE, começa-se por salientar que, no cômputo geral, 78% dos alunos obtiveram classificação igual ou superior ao Nível 3 na prova de Português. Em Matemática, menos de metade dos alunos, 42%, o conseguiram.

Mais se observa que as diferenças nas classificações médias e na proporção de alunos com classificações positivas são desfavoráveis aos alunos com ASE, especialmente para os beneficiários do escalão A, quer nas provas de Português quer nas de Matemática.

Classificações médias nas Provas Finais do 9.º ano e percentagem de alunos com classificações iguais ou superiores ao Nível 3, geral e por escalão da ASE. Portugal, 2023

Tabela 3.1.2

| Desempenho por disciplina | | Geral | Não beneficiários | Beneficiários Escalão B | Escalão A |
|---------------------------|------------------------------------|-------|-------------------|-------------------------|-----------|
| Português | Alunos com classificações ≥ 3 | 78% | 81% | 72% | 65% |
| | Classificação média | 3,1 | 3,2 | 2,9 | 2,8 |
| Matemática | Alunos com classificações ≥ 3 | 42% | 47% | 30% | 20% |
| | Classificação média | 2,5 | 2,6 | 2,1 | 1,9 |

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Em Português, a média dos alunos que beneficiam do escalão A é 2,8 face a 3,2 dos alunos não beneficiário (NB); a proporção de alunos com classificação positiva é de 65% para 81% dos NB, ou seja, uma diferença de -16 pp. Em Matemática as diferenças entre uns e outros são ainda mais acentuadas: entre os alunos beneficiários do escalão A, a média foi de 1,9 (-0,7 do que entre os NB) e a proporção daqueles que obtiveram classificação positiva é de -27 pp (20% face a 47% entre os NB).

De acordo com os dados da DGEEC (2024f), assinalam-se diferenças por sexo na classificação média em Português a favor das raparigas: estas obtiveram uma média de 3,2 face a 3,0 dos rapazes. O resultado é reforçado pelo facto de 83% das raparigas apresentarem classificações iguais ou superiores a 3, quando menos rapazes, 73%, o conseguiram. Em Matemática, quer rapazes quer raparigas tiveram média de 2,5 e a proporção dos que obtiveram classificações positivas é praticamente igual nos dois grupos: 42% para as raparigas e 43% para os rapazes.

Os resultados negativos em Matemática para a maior parte dos alunos e os resultados desfavoráveis aos alunos beneficiários da ASE, especialmente dos que têm carências económicas mais severas (beneficiários do escalão A), repetem o padrão identificado e assinalado anteriormente, a propósito das classificações internas.

As provas de aferição aplicadas nos 2.º, 5.º e 8.º anos do ensino básico, pela forma como expressam os seus resultados – distinguindo domínios por área disciplinar e observando níveis de complexidade cognitiva requeridos na organização das respostas – podem fornecer elementos mais tangíveis sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos do ensino básico do que as classificações até aqui analisadas.

Apesar de não utilizarem escalas de desempenho por níveis que explicitem exatamente o que os alunos “sabem e não sabem”, permitem identificar os domínios (e. g., oralidade, experimentação e criação, álgebra) das várias áreas disciplinares em que os alunos correspondem “ao esperado” e aqueles em que revelam “difi-

culdades”. Permitem ainda devolver essa informação a escolas e alunos na forma de três tipos de relatórios: Relatórios Individuais das Provas de Aferição (RIPA), Relatório de Escola das Provas de Aferição (REPA Escola) e o Relatório de Turma das Provas de Aferição (REPA Turma).

Têm, contudo, limitações relacionadas com a natureza das próprias provas (são públicas, não permitindo a repetição de itens) e com as variações no empenho posto pelos alunos na elaboração das respostas (porque não influenciam os resultados escolares). Ainda assim, a par do Estudo de Diagnóstico das Aprendizagens (IAVE, 2023), são o mais próximo de uma avaliação qualitativa de larga escala, a nível nacional.

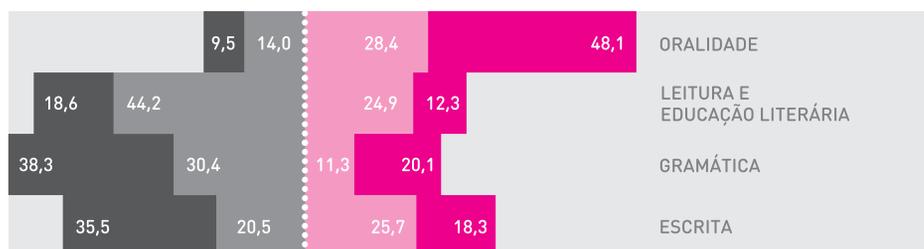
De modo a identificar os domínios em que mais alunos mostraram ser competentes e aqueles em que revelaram dificuldades, procedeu-se a uma análise mais detalhada dos resultados globais de 2022/2023, que se procurou compilar na Figura 3.1.9. Por área disciplinar e respetivos domínios indica-se a percentagem de alunos que respondem de acordo com o esperado, isto é, cujas respostas cabem nas categorias C – “Conseguiu” responder dentro do esperado e CM – “Conseguiu, mas...” pode ainda melhorar; identifica-se também a proporção daqueles cujas respostas cabem nas categorias RD – “Revela dificuldades” e NC/NR – “Não consegue/não responde”.

Foram observadas as várias áreas disciplinares, com especial incidência em Português e Matemática, que abrangeram dois dos anos de escolaridade visados, e em Tecnologias da Informação e Comunicação, uma área avaliada pela primeira vez em 2022/2023.

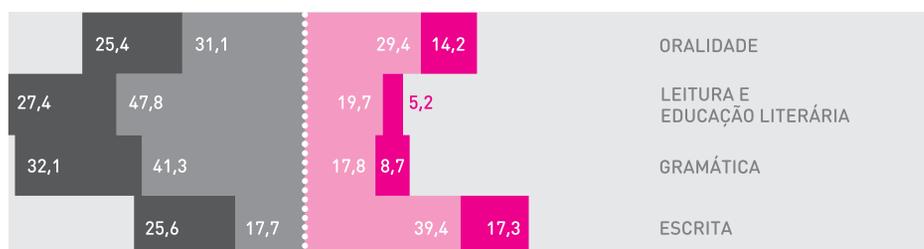
Percentagem de alunos por categoria de desempenho nas Provas de Aferição de 2023. Portugal, 2023

Figura 3.1.9

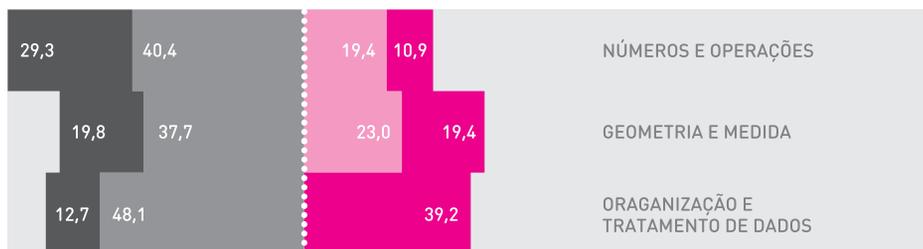
PORTUGUÊS 2º ANO



5º ANO



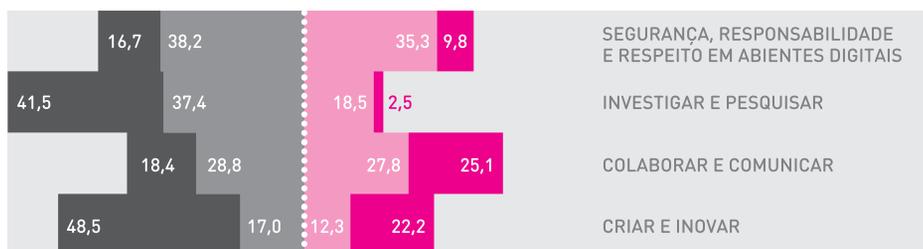
MATEMÁTICA 2º ANO



8º ANO



TIC 8º ANO



● Não consegue/Não responde ● Revela dificuldades ● Consegue, mas... ● Consegue
Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

Da distribuição dos alunos pelas categorias de resposta apresentada na Figura 3.1.9 destacam-se as conclusões seguintes:

1. Em Português, a **oralidade** é o domínio em que mais alunos do 2º ano de escolaridade, 76,5%, respondem de acordo com o esperado (categorias C – “Conseguiu” responder dentro do esperado e CM – “Conseguiu, mas...” pode ainda melhorar). O sucesso neste domínio não está tão generalizado entre os alunos do 5.º ano, pois menos de metade, 43,6% respondem de acordo com as categorias C e CM. No 5.º ano, são mais aqueles que parecem estar à vontade na **escrita** e conseguem responder de acordo com o esperado (56,7%). A escrita é um desafio para mais de metade das crianças do 2.º ano, 56,0%, que “Revelaram dificuldades” (RD) ou “Não conseguiram responder” nem tentaram (NC/NR).

Na coorte de 2.º ano testada em 2022 a dificuldade na escrita abrangia menos alunos (47,1%). No sentido inverso, bastante mais alunos da coorte que fez a prova do 5.º ano em 2018 tiveram sucesso neste domínio (67,4% responderam nas categorias C e CM).

2. Ainda em Português, em **leitura e educação literária**, bem como em **gramática**, o desempenho da maior parte dos alunos, quer do 2.º ano quer do 5.º, fica muito aquém do esperado. Entre os mais novos, respetivamente, 62,8% e 68,7% revelaram dificuldades ou não conseguiram responder aos itens da prova. No 5.º ano, as frequências correspondentes foram 75,2% e 73,4%.

O alerta sobre as dificuldades nestes domínios já tinha sido dado pelas coortes que realizaram as provas anteriormente. Muitos alunos revelaram dificuldade ou não responderam aos itens, respetivamente, 50,8% e 79,1% no 2.º ano (em 2022), 67,6% e 62,1% no 5.º ano (em 2018). Independentemente da fragilidade destas comparações atendendo às limitações já referidas, impõe-se o sinal de que a abordagem pedagógica à leitura e educação literária e à gramática carece de atenção, nestes níveis de escolaridade.

3. Em Matemática, qualquer dos domínios avaliados oferece dificuldades a muitos alunos, quer do 2.º, quer do 8.º ano. É difícil apresentar uma perspetiva positiva sobre as frequências registadas, a não ser constatar que o insucesso está menos generalizado entre as crianças mais novas.

Respetivamente, 69,7%, 57,5% e 60,8% dos alunos do 2.º ano, assim como 75,8%, 90,4% e 79,7% do 8.º ano, revelaram dificuldades ou não responderam aos itens sobre **números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados**. No 8.º ano, as dificuldades de 77,0% dos alunos estendem-se à **álgebra**, um domínio específico deste ano de escolaridade.

As dificuldades não eram tão evidentes no 2.º ano para a coorte testada em 2022, pois observadas as frequências na mesma ordem dos domínios, houve 31,4%, 47,5% e 33,8% dos alunos que revelaram dificuldade ou não responderam. Mas, no 8.º ano, na coorte testada em 2018, as dificuldades já eram evidentes: 75,2%, 77,6% e 82,7% dos alunos tiveram insucesso nos domínios referidos, e 81,2% em álgebra.

Salvaguardadas, mais uma vez, as variações intrínsecas às provas e alguma displicência dos alunos nas suas respostas, estes resultados, a par de outros já aqui apresentados, reforçam evidências de que há défices de conhecimento em matemática, também em alunos destas idades.

4. Na área disciplinar de TIC, 52,9% dos alunos do 8.º ano respondeu com sucesso (categorias C/CM) aos itens sobre **colaboração e comunicação**. No domínio da **segurança, responsabilidade e respeito em ambientes digitais**, o sucesso restringe-se a menos de metade dos alunos, 45,1%. Quando se trata de **criar e inovar** utilizando as TIC, as dificuldades sobrepõem-se, com 65,5% dos alunos a revelarem dificuldades ou a não responderem aos itens. As dificuldades generalizam-se a 78,9% dos alunos ao **investigar e pesquisar** com as TIC.

Estes domínios remetem para a *Digital Competence Framework for Citizens* (DigComp 2.2) e para o compromisso de Portugal com o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), da União Europeia. Considerando estes resultados, parece haver um caminho por percorrer até que as competências digitais enunciadas sejam alcançadas.

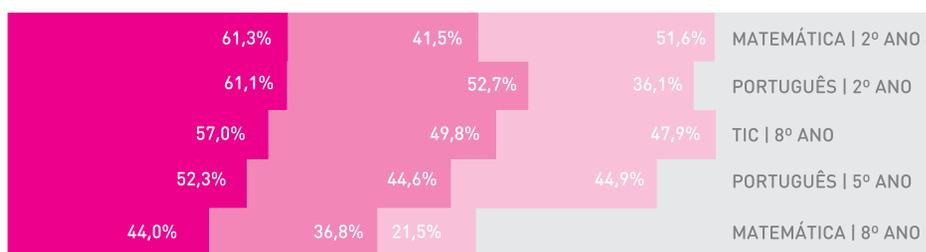
5. Na área da educação artística quase todas as crianças do 2.º ano foram bem-sucedidas nas suas provas, nos domínios da **experimentação e criação**, da **interpretação e criação** e da **apropriação e reflexão**: 88,6%, 90,1% e 91,6% respetivamente.
6. Na educação física, o número de crianças do 2.º ano com bom desempenho é substantivo: 82,5%, 86,0% e 86,7%, respetivamente, em jogos, deslocamentos e equilíbrios e, por último, em perícias e manipulações. Entre os alunos do 5.º ano que realizaram prova nesta área, cerca de metade lidou bem com ginástica e jogos desportivos coletivos, 75,1% estão à vontade nos jogos, já em patinagem apenas 20,7% são proficientes.

7. Na área das ciências naturais e físico químicas, as dificuldades são generalizadas a mais de 80% dos alunos do 8.º ano, em quase todos os domínios avaliados. Entre as crianças mais novas, do 2.º ano, em estudo do meio, a natureza é o único domínio que não gera dificuldades a mais de metade das crianças. No entanto, quando o estudo do meio combina sociedade, natureza e tecnologia, 78,7% revelaram dificuldades ou não conseguiram responder.
8. Em História e Geografia de Portugal quase todos os alunos do 5.º ano, 86,3%, 92,6% e 94,3%, revelam dificuldades nos domínios avaliados, que versam sobre a formação de Portugal partindo da presença dos primeiros povos na Península Ibérica, a localização e o quadro natural da Península Ibérica e, ainda, uma visão sobre Portugal do século XII ao século XVII.

Conforme se observa na Figura 3.1.10, no desempenho nas Provas de Aferição de 2023 por domínios cognitivos – conhecer/reproduzir, aplicar/interpretar e raciocinar/criar – os itens cuja organização da resposta requer domínios cognitivos mais complexos têm percentagens de acerto mais baixas, na maior parte das áreas disciplinares destacadas.

Percentagem de alunos com respostas corretas (% média de acerto) nas Provas de Aferição de 2023, por domínio de complexidade cognitiva. Portugal, 2023

Figura 3.1.10



● Conhecer/Reproduzir ● Aplicar/Interpretar ● Racionar/Criar
 Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

Neste grupo de disciplinas, existem exceções entre os alunos do 2.º ano, quando se trata de raciocinar/criar em matemática (51,6% respondem corretamente) e aplicar/interpretar em Português (52,7%), conforme se pode observar na Figura 3.1.10. O relatório do IAVE sobre as Provas de Aferição de 2023 mostra ainda que a exceção se estende à área da educação artística, pois 80,2% a 83,0% das crianças do 2.º ano respondem acertadamente em qualquer dos níveis de complexidade cognitiva. O mesmo se pode afirmar acerca da área da educação física, em que as percentagens de acerto variam entre 72,8% e 82,5% (Simões, 2023).

Nas disciplinas de História e Geografia de Portugal (5.º ano), bem como de Matemática e de Ciências Naturais e Físico-Química (8.º ano), as percentagens de acerto por nível de complexidade cognitiva são baixas, como são por domínio (cf., pontos 7 e 8 das conclusões enunciadas anteriormente).

Importa que se procurem razões para esta generalização das dificuldades a grupos tão vastos de alunos, especialmente do 5.º e do 8.º anos de escolaridade. Acresce que os alertas sobre os desempenhos dos alunos do 8.º ano já eram perceptíveis nas provas de 2018, para a matemática, e de 2017 para as ciências. Os alertas eram igualmente visíveis no caso do 5.º ano, atendendo aos resultados da prova de História e Geografia de Portugal de 2019. Os sinais de alerta agravaram-se em 2023, para ambos os anos de escolaridade. Entretanto divulgados, os resultados das Provas de Aferição de 2024 sinalizam novamente dificuldades em matemática e ciências para mais de 75% dos alunos do 5.º ano, em quase todos os domínios (Simões, 2024).

Certamente, vários fatores terão de ser equacionados, observando-se desde logo questões intrínsecas à natureza das provas e às condições da sua realização (e.g., itens públicos e compromisso dos alunos na sua realização). Em 2025 estas irão seguir um novo modelo. Passam a ser aplicadas em formato digital, nos 4.º e 6.º anos de escolaridade; os enunciados deixam de ser públicos, permitindo a comparação ao longo dos anos. Os resultados passam a ser expressos numa escala de percentagem (0-100), o que pode não facilitar a caracterização dos desempenhos específicos dos alunos.

A revisão impunha-se, pois, como havia sido salientado pelo próprio IAVE, as oscilações são muito acentuadas entre aplicações, chegam a saldar-se em 20-30 pp nas percentagens de alunos que respondem acertadamente entre um ano e outro. Será de todo o interesse que a revisão vá no sentido de permitir descrever o desempenho por domínios de aprendizagem, de forma fiável, com itens calibrados, testados quanto à sua validade, fiabilidade, dificuldade e discriminação, e, preferencialmente, usando escalas que categorizem o desempenho em termos do que os alunos “são capazes” de fazer.

De qualquer modo, face aos resultados, acima de tudo, importa encontrar razões e propor soluções explorando fatores de âmbito curricular e pedagógico. O mais importante será daí retirar ilações que revertam em favor da aquisição destas aprendizagens essenciais. Desde logo, com a finalidade de colmatar os défices destes alunos, caso em que os REPA e RIPA podem ser instrumentos úteis. E, numa perspetiva de médio prazo, para prevenir eventuais problemas, advenientes das próprias provas ou do currículo e da sua implementação.

Prosseguindo no sentido de compreender melhor as aprendizagens que têm sido demonstradas em provas de avaliação externa, foram analisados os desempenhos dos alunos do ensino básico no *Estudo de Diagnóstico das Aprendizagens 2023*, realizado pelo IAVE. Tratou-se de um estudo amostral, aplicado a alunos dos 3.º, 6.º e 9.º anos do ensino básico, sobre literacia da leitura e da informação, literacia matemática e literacia científica. Já tinha sido realizado em janeiro de 2021, logo após a suspensão do ensino presencial devido à pandemia COVID-19 e, de algum modo, constitui-se como uma avaliação dos efeitos do Plano 21|23 Escola+, e de todas as medidas destinadas a “recuperar as aprendizagens” dos alunos, tomando por referência o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as Aprendizagens Essenciais.

Na comparação entre a aplicação em janeiro-fevereiro de 2023 e a anterior, o relatório do IAVE (2023) afirma que a proporção de alunos que conseguiu desempenhar com sucesso, isto é, que cumpriu com sucesso pelo menos dois terços das tarefas, por nível de desempenho, é muito idêntica nos dois anos.

Desenvolve-se uma interpretação mais fina dos resultados de 2023, atendendo às escalas com quatro níveis de proficiência, 1 a 4, de complexidade cognitiva crescente, definidas para cada uma das literacias e que descrevem/informam sobre o que os alunos “são capazes de” fazer, à semelhança das escalas utilizadas nos estudos internacionais (e.g., TIMSS, PIRLS, PISA).

Acresce que neste estudo os autores apuraram três indicadores, para cada nível: 1) percentagem de alunos que responderam com sucesso à totalidade (100%) das tarefas desse nível; 2) percentagem de alunos que responderam com sucesso pelo menos a dois terços (67%) dessas tarefas, mas não à totalidade; e 3) percentagem agregada de alunos que não responderam, responderam sem sucesso ou responderam com sucesso a apenas um terço (33%) das tarefas.

Quanto mais alunos de um ano de escolaridade responderem corretamente a maior número de tarefas, mais abrangente é o sucesso nesse ano de escolaridade, para um dado nível. A linha de corte sucesso/insucesso em cada nível foi traçada, precisamente, na resposta correta a pelo menos dois terços ($\geq 67\%$) das tarefas, pelo que se consideram as percentagens acumuladas dos indicadores 1) e 2).

Doravante, a fim de simplificar a apresentação dos resultados, sempre que os alunos “respondem corretamente a pelo menos 2/3 das tarefas” traduzir-se-á por os alunos são “competentes”. Na Figura 3.1.11. sintetizam-se estes resultados, assinalando, precisamente, as percentagens de alunos “competentes” em leitura e informação, matemática e ciências, por níveis de proficiência, para cada um dos anos de escolaridade avaliados, 3.º, 6.º e 9.º anos.

Percentagem de alunos competentes¹ em leitura e informação, matemática e ciências, por níveis de proficiência, no Estudo de Diagnóstico das Aprendizagens. Portugal, 2023

Figura 3.1.11

| | Literacia de Leitura e da Informação | | | Literacia Matemática | | | Literacia Científica | | |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|
| | 3.º ano | 6.º ano | 9.º ano | 3.º ano | 6.º ano | 9.º ano | 3.º ano | 6.º ano | 9.º ano |
| NÍVEL 1 | 62,2 | 41,4 | 43,9 | 72,9 | 44,6 | 35,5 | 75,5 | 31,5 | 16,5 |
| | Identificar informação explícita e identificar o assunto de uma parte específica de um texto. | | | Mobilizar procedimentos, técnicas e conceitos na resolução de situações elementares. Resolver problemas rotineiros que envolvem apenas uma área da matemática e uma etapa em que a questão é explícita. Ler e interpretar dados para produzir raciocínios simples. | | | Utilizar conhecimento científico para descrever ou classificar entidades, fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Identificar informação científica em fontes diversas (textos, tabelas, gráficos e imagens). Reconhecer características elementares de pesquisa/ procedimento experimental simples. | | |
| NÍVEL 2 | 51,1 | 44,3 | 46,9 | 50,5 | 35,9 | 42,5 | 55,1 | 17,4 | 49,8 |
| | Reconstituir/reorganizar informação explícita num texto e identificar o seu assunto. | | | Mobilizar procedimentos, técnicas e conceitos na resolução de problemas de complexidade reduzida. Resolver problemas rotineiros que envolvem uma área da matemática e/ou uma etapa. Interpretar e mobilizar dados ou evidências para produzir raciocínios simples. | | | Utilizar conhecimento científico para explicar fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Interpretar e analisar dados ou resultados de pesquisas científicas. Desenhar um procedimento experimental simples. | | |
| NÍVEL 3 | 29,3 | 51,3 | 69,5 | 35,0 | 23,1 | 22,8 | 48,8 | 26,0 | 38,3 |
| | Retirar informação implícita num texto e reconhecer/reconstituir relações lógicas estabelecidas num texto. | | | Mobilizar procedimentos, técnicas, conceitos, propriedades e relações matemáticas na resolução de situações de complexidade moderada. Resolver problemas rotineiros que envolvem diferentes áreas da matemática e/ou duas ou três etapas. Analisar e mobilizar dados ou evidências para produzir raciocínios simples. | | | Selecionar e articular conhecimento científico de várias fontes para explicar fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Apresentar conclusões válidas a partir da análise e interpretação de dados fornecidos. Desenhar um procedimento experimental, distinguindo questões científicas de não científicas. | | |
| NÍVEL 4 | 58,7 | 25,2 | 30,5 | 32,0 | 14,4 | 27,3 | 37,6 | 16,0 | 23,9 |
| | Mobilizar informação explícita e implícita em dois ou mais textos de diferentes géneros para analisar relações de conteúdo entre eles. Avaliar a adequação da linguagem de um texto ou das relações lógicas nele estabelecidas ao cumprimento da sua finalidade ou à construção do seu sentido. | | | Mobilizar procedimentos, técnicas, conceitos, propriedades e relações matemáticas na resolução de situações complexas. Resolver uma variedade de problemas não rotineiros que envolvem diferentes áreas da matemática e/ou várias etapas. Avaliar e mobilizar dados ou evidências para produzir raciocínios complexos. | | | Formular hipóteses explicativas, fazer previsões para fenómenos e acontecimentos complexos, recorrendo a várias fontes de conhecimento científico. Analisar criticamente conclusões, com recurso a evidências e ligando-as a outro conhecimento científico, contribuindo para a sua generalização. Desenhar um procedimento experimental complexo, avaliando formas de explorar cientificamente um problema, identificando limitações à interpretação de dados. | | |

Nota: ¹Alunos que responderam com sucesso a pelo menos 2/3 das tarefas.

Fonte: CNE, a partir de IAVE, 2023

A maior parte dos alunos que frequentavam o 3.º ano em 2022/2023 dominava as competências elementares do Nível 1, em qualquer das literacias: 62,2%, 72,9% e 75,5% foram competentes, respetivamente, em leitura, matemática e ciências. Pela mesma ordem, salienta-se que, destes alunos, 27,0%, 28,1% e 29,2% responderam acertadamente a todas as tarefas deste nível. Foram capazes de identificar informação explícita ou o assunto de parte de um texto, resolver problemas matemáticos rotineiros com perguntas explícitas, que requerem apenas uma etapa de desenvolvimento, e, em ciências, foram capazes de reconhecer características dos procedimentos de pesquisa e identificar informação científica em tabelas, gráficos e noutros suportes.

Nos 6.º e 9.º anos não houve tantos alunos proficientes neste tipo de competências de Nível 1, nem mesmo metade dos alunos. No 6.º ano, 41,4%, 44,6% e 31,5% foram competentes, respetivamente em leitura, matemática e ciências. No 9.º ano as frequências correspondentes são 43,9%, 35,5% e 16,5%. Este último valor, não se devendo a eventual descalibramento nas tarefas, levanta questões sobre as competências da maioria dos alunos do 9.º ano em ciências. Estes parecem ter dificuldade em reconhecer, por exemplo, características do procedimento científico, apesar de 49,8% conseguirem realizar com sucesso pelo menos 2/3 das tarefas mais complexas de Nível 2.

No 3.º ano, cerca de metade dos alunos (51,1%, 50,5% e 55,1%) são competentes nas tarefas do Nível 2, isto é, tarefas que ainda assentam maioritariamente em informação explícita, complexidade matemática ou científica reduzida, mas que apelam, por exemplo, à reconstrução/reorganização da informação, à interpretação e mobilização de dados, para produzir raciocínios matemáticos simples ou explicar fenómenos naturais ou do quotidiano, e ainda desenhar procedimentos experimentais.

Este tipo de tarefas não foi tão bem resolvido pelos alunos mais velhos, especialmente em ciências, e pelos alunos do 6.º ano. Foram competentes na resposta às tarefas de Nível 2 de leitura, matemática e ciências, respetivamente, 44,3%, 35,9% e 17,4% dos alunos do 6.º ano. No 9.º ano aproximam-se da metade os que o conseguiram: 46,9%, 42,5% e 49,8%, para a mesma sequência das literacias.

No Nível 3 das escalas, o que acresce dificuldade às tarefas tem a ver, por exemplo, com a natureza implícita da informação, o aumento da complexidade das situações, a multiplicidade de fontes de informação e de etapas necessárias à resolução, ainda que para produzir raciocínios simples, e com a identificação da linguagem científica. Neste tipo de tarefas, há menos alunos do 3.º ano competentes do que nos níveis anteriores. São 29,3% em leitura, 35,0% em matemática e 48,8% em ciências. Ainda assim, destacam-se em matemática e em ciências comparativamente aos alunos mais velhos, pois quando as tarefas atingem este nível de complexidade, as frequências correspondentes são 23,1% e 26,0% no 6.º ano, 22,8% e 38,3% no 9.º ano. Na leitura, a maior parte dos alunos mais velhos parecem estar à vontade nas tarefas em que têm de lidar com informação implícita nos textos e reconhecer/reconstruir relações lógicas neles contidas: 51,3% dos alunos do 6.º ano e 69,5% do 9.º ano demonstraram ser competentes na realização de tarefas desta natureza.

No último nível de complexidade, Nível 4, o desafio acrescido está relacionado com a capacidade de avaliar. Avaliar a adequação da linguagem aos propósitos, avaliar a informação disponível, a sua validade e a sua pertinência, avaliar soluções e conclusões, enquadrando-as no conhecimento disponível, discutindo as suas limitações. A maior complexidade advém igualmente da natureza não rotineira e da complexidade das tarefas propostas.

No máximo, apenas um em cada quatro alunos do 6.º ou do 9.º anos é proficiente neste tipo de competências, em qualquer das literacias. No 6.º ano, 25,2%, 14,4% e 16,0% dos alunos são competentes nas tarefas do Nível 4, respetivamente em leitura, matemática e ciências. No 9.º ano, as percentagens correspondentes foram 30,5%, 27,3% e 23,9%. É interessante observar, mas um pouco contra

tendência, o facto de mais de metade dos alunos do 3.º ano, 58,7% (dos quais 23,1% responderam acertadamente a todas as tarefas), terem mostrado competência em leitura neste nível de complexidade, apesar de a maior parte ter tido dificuldade no Nível 3.

Salvaguardadas as limitações enunciadas pelos próprios autores, bem como alguns fenómenos contra tendência face ao nível crescente de complexidade dos níveis, o *Estudo de Diagnóstico 2023* parece evidenciar que, nos anos de escolaridade observados, são menos os alunos que desenvolveram competências mais complexas, particularmente, quando se trata da literacia matemática e da literacia científica.

Na literacia de leitura e da informação as tendências são menos claras, pois há mais alunos capazes de lidar bem com níveis de complexidade relativamente mais elevados, por exemplo, de Nível 3, no caso do 9.º ano, apesar de mais de metade dos alunos ter dificuldade em realizar com sucesso tarefas dos níveis 1 ou 2. Algo semelhante se pode afirmar acerca do 3.º ano, face ao desempenho contrarcorrente que apresenta no nível mais elevado de complexidade. A interpretação destes resultados dissonantes carece de leituras mais documentadas. Nomeadamente, uma análise mais fina das competências enunciadas nos documentos curriculares que servem de referência ao ensino destas competências.

Ensino secundário

Na transição para o ensino secundário, observa-se neste relatório o desempenho dos alunos de 15 anos, num domínio considerado difícil de avaliar, testado pela primeira vez em larga escala no PISA 2022: o pensamento criativo.

Na visão do PISA, o pensamento criativo é “a competência de gerar, avaliar e melhorar ideias que resultem em soluções originais e eficazes, façam avançar o conhecimento e sejam expressões da imaginação com impacto” (OCDE, 2022c, p. 11).

É uma definição baseada no conceito de *little C creativity*, que, em princípio, pode ser demonstrada por todas as pessoas ao envolverem-se em tarefas que requerem pensamento criativo, no seu quotidiano, por exemplo, organizar de forma pouco habitual um conjunto de fotografias, combinar sobras para fazer uma refeição apetecível ou resolver o problema complexo da escala de distribuição de serviço no emprego. Este tipo de criatividade, segundo a literatura, pode ser treinado e aperfeiçoado pela educação.

É algo bem diferente da *Big C creativity*, que diz respeito a avanços intelectuais ou tecnológicos, a obras-primas artísticas ou do conhecimento, que requerem especialização, dedicação e reconhecimento social significativos (OCDE, 2022c).

A clarificação de conceitos é importante para uma melhor compreensão do significado dos resultados do PISA e da sua relação com o domínio do pensamento criativo enunciado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Este documento de referência nacional define que as competências na área de pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários. Acrescenta que os alunos devem ser capazes de desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Estabelece-se, facilmente, um paralelo com as facetas da criatividade avaliadas no PISA – gerar ideias diversas, gerar ideias criativas e avaliar e melhorar ideias – abordadas em quatro domínios: expressão escrita, expressão visual, resolução de problemas sociais e resolução de problemas científicos.

Tal como noutros domínios avaliados no PISA, o desempenho em pensamento criativo é apresentado segundo uma escala de proficiência com seis níveis, 1 a 6, de complexidade crescente. A partir do relatório nacional do estudo (IAVE, 2024) destacam-se as seguintes conclusões:

1. Em Portugal, o desempenho de 8 em cada 10 alunos (83%) é de Nível 3 ou superior. Cerca de 17% dos alunos não conseguiram ir além do Nível 2 (*low achievers*).

Os alunos cujo desempenho se situa no Nível 3 são capazes de gerar uma ou várias ideias adequadas, quer no contexto das expressões (escrita e visual), quer da resolução de problemas (sociais e científicos), em tarefas simples a moderadamente complexas. Demonstram já alguma capacidade de gerar soluções originais para problemas familiares e quotidianos com um enfoque social, indo além de ideias baseadas em associações óbvias de outras ideias ou temas comuns (o que os distingue do desempenho de Nível 2 ou inferior).

2. Os *top performers*, ou seja, alunos com desempenho de Nível 5 e Nível 6, representam 29%. São capazes de pensar em várias formas qualitativamente diferentes de exprimir a sua imaginação e de abordar problemas sociais e científicos conhecidos. Fazem-no para uma gama ampla de tarefas de expressão ou de resolução de problemas complexos.

Podem fazer várias associações de ideias diferentes, considerando diferentes interpretações e perspetivas sobre a mesma questão ou estímulo, a partir da sua imaginação ou de ideias de outros. Concebem soluções não convencionais, que integram abordagens inovadoras, fazem interpretações ou iterações originais de representações dadas.

3. No desempenho por facetas do pensamento criativo, 68%, 80% e 79% dos alunos, deram respostas pelo menos parcialmente corretas às tarefas em que tinham, respetivamente, de gerar ideias diferentes, gerar ideias originais e avaliar e melhorar ideias. Destes, 49%, 42% e 38% responderam, respetivamente, com total correção às tarefas do teste.
4. Os resultados por domínio são semelhantes entre si. A proporção de alunos que deram respostas pelo menos parcialmente corretas é apreciável: 80%, 86%, 72% e 63%, respetivamente em expressão escrita, expressão visual, resolução de problemas sociais e resolução de problemas científicos. Destes alunos, 50%, 41%, 41% e 37% deram respostas totalmente corretas nos domínios já referidos.
5. Portugal apresentou um desempenho significativamente superior à média dos países da OCDE no domínio do pensamento criativo. Teve uma pontuação média de 34 pontos, em 60 possíveis. No domínio da expressão visual, os alunos portugueses são os mais proficientes de entre os 64 países/economias participantes.

Os resultados dão indicação de que estas competências do pensamento criativo fazem parte do património de um número alargado de alunos de 15 anos, em níveis intermédios de proficiência ou superiores. Destes jovens, que frequentavam o 10.º ano de escolaridade à data do teste PISA 2022, 80% consideraram que os seus professores valorizam a criatividade e 71% relataram que estes lhes dão tempo suficiente para encontrarem soluções criativas para as tarefas que propõem (OCDE: 70% e 63%, respetivamente). Os alunos que salientam este tipo de características dos seus ambientes de aprendizagem têm maior probabilidade de responder com sucesso aos itens do teste PISA, de acordo com os resultados do estudo.

Os outros indicadores disponíveis sobre o desempenho dos alunos do ensino secundário são de natureza quantitativa. De acordo com a análise realizada pela DGEEC (2024a), nos cursos científico-humanísticos, as médias das classificações internas finais dos alunos do ensino público, considerando quer a média global, quer a média por tipo de disciplina (trienais, bienais ou anuais) mantiveram valores muito próximos entre si ao longo da série de 2017/2018 a 2021/2023, com oscilações entre 0,2 e 0,8 valores em cada grupo.

Em 2022/2023, a média global foi de 15,0 valores nas escolas públicas e de 16,9 valores nas escolas privadas. No ensino privado, as médias das disciplinas trienais, bienais e anuais são superiores, em norma, um valor na escala de 1 a 20 (DGEEC, 2024a).

Numa análise de fatores geradores de desigualdades no acesso e no sucesso no ensino superior Sá, Urquiola et al. (2024, p. 10) salientam que “As escolas privadas são mais propensas a inflacionar notas do que as escolas públicas. Por sua vez, as escolas privadas com contrato de associação têm menor probabilidade de inflacionar notas.” Mais concluíram que “A inflação de notas é mais comum em certas regiões do país, indicando diferenças geoespaciais nos padrões de avaliação.” Extraem como implicações políticas a necessidade de “maior regulação e monitorização das práticas de avaliação nas escolas para mitigar as desigualdades no acesso ao ensino superior” e de “Implementar sistemas de transparência e prestação de contas que permitam uma melhor comparação entre as notas internas e os resultados de exames nacionais pode ajudar a mitigar a inflação de notas” (p. 11).

Entre as disciplinas trienais, a Educação Física continua a ser a média mais elevada das classificações internas, com 16,8 valores; simultaneamente, apresenta a menor dispersão (2 valores). História A é a disciplina deste leque com a média mais baixa (variando entre 12,5 valores em 2017/18 e 13,4 valores em 2022/23). A disciplina de Matemática A variou entre 13,4 valores em 2017/18 e 13,9 valores registados nos últimos dois anos da série; apresenta maiores desvios padrão ao longo da série, que chegam a 3,4 valores em 2022/2023.

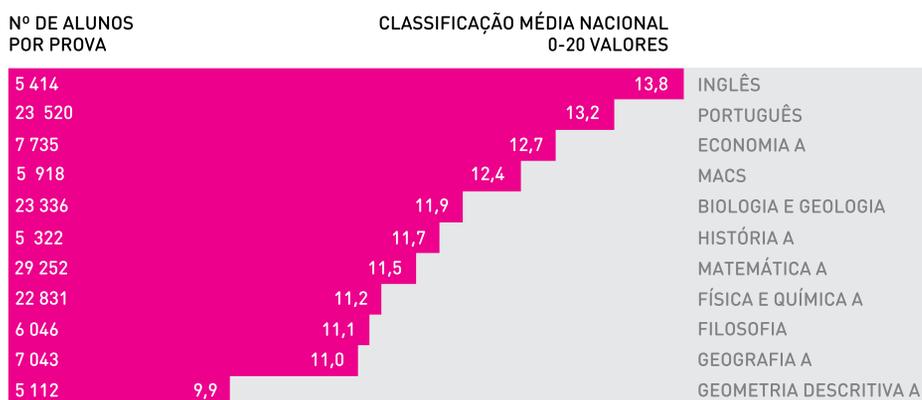
Nas disciplinas bienais, pertencentes aos planos de estudos do 10.º e 11.º anos, as disciplinas com média de classificação interna mais elevada, entre as que têm maior número de alunos, continuam a ser as línguas estrangeiras, Inglês e Espanhol (cerca de 15 e 16 valores nos seis anos letivos), e a Geometria Descritiva A (cerca de 15 valores no período analisado).

Em 2023, os exames nacionais do ensino secundário (do 12.º ano) continuaram a ser realizados no quadro excecional dos últimos quatro anos, contando apenas para efeitos de acesso ao ensino superior e de melhoria de nota da classificação de prova de ingresso já realizada. A melhoria de nota da classificação final da disciplina também foi possível, mas apenas para efeitos de acesso ao ensino superior.

Na Figura 3.1.12 apresentam-se as classificações médias nos exames nacionais realizados por mais de 5 000 alunos, em 2023. Estas variaram entre os 9,9 valores de Geometria Descritiva A e os 13,8 valores de Inglês, ou seja, ficaram todas acima da linha de aprovação (9,5 valores).

Classificações médias nos exames nacionais de 2023 das disciplinas com provas realizadas por mais de 5 000 alunos. Portugal, 2023

Figura 3.1.12



Nota: MACS - Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

Fonte: CNE, a partir de DGEEC, 2024

Observando as médias das classificações dos exames das quatro disciplinas anualmente realizadas por maior número de alunos, assinalam-se oscilações nos últimos três anos (2021, 2022 e 20223), mas não se afastam muito dos 11 ou 12 valores. Em Biologia e Geologia e em Física e Química A a tendência arredonda pelos 11 valores, enquanto em Matemática aponta para os 11,6 e em Português par os 12,5 valores (CNE, 2023; DGEEC, 2024f).

A proporção de alunos com classificação maiores ou iguais a 9,5 valores, em 2023, foi de 90% no exame de Português e 66% no exame de Matemática A. Entre as raparigas a proporção de classificações positivas nestas disciplinas é de 91% e 70%, respetivamente, +4 pp e +7 pp do que entre os rapazes, numa e noutra disciplina (DGEEC, 2024f).

As diferenças nas classificações médias entre sexos são inferiores a 1 valor, nas disciplinas com mais de 5 000 provas realizadas. Apesar de mínimas, são favoráveis às raparigas em Inglês (14,0; mais 0,6 que os rapazes), em Português (13,4 valores, +0,7) e Matemática A (11,9 valores, +0,8). Os rapazes sobressaem em Geometria Descritiva A (10,3 valores, +0,7 do que as raparigas) e Geografia A (11,8; +0,6) (DGEEC, 2024f, p. 17).

Verificam-se diferenças nas classificações médias nos exames entre os alunos beneficiários dos escalões A e B da ASE e os não beneficiários, transversais às várias disciplinas. Conforme se afirma no relatório DGEEC sobre os principais indicadores das provas de exame, estas diferenças são “notórias entre os alunos que beneficiam do escalão A e aqueles que não beneficiam de ASE” (DGEEC, 2024f, p. 17). Acresce que

os alunos que não beneficiam de ASE obtiveram resultados mais elevados em todas as disciplinas, com diferenças superiores a 1 valor, em relação aos alunos do escalão A, nas disciplinas de Inglês [+1,2], Biologia e Geologia [+1,1], Física e Química A [+1,0], Matemática A [+1,7] e Geometria Descritiva A [+2,1]. (DGEEC, 2024f, p. 17)

No exame de Matemática A a proporção de alunos com classificações positivas entre os alunos beneficiários do escalão A do ASE é de 54%, e entre os do escalão B é de 59%. Estes números representam diferenças expressivas, respetivamente de -13 pp e de -8 pp, face aos alunos não beneficiários (67%). Em Português, as diferenças são mais esbatidas (menores do que 4 pp): 86% dos alunos beneficiários do escalão A, 89% dos beneficiários do escalão B e 90% dos não beneficiários obtiveram classificações $\geq 9,5$ valores (DGEEC, 2024f, p. 31).

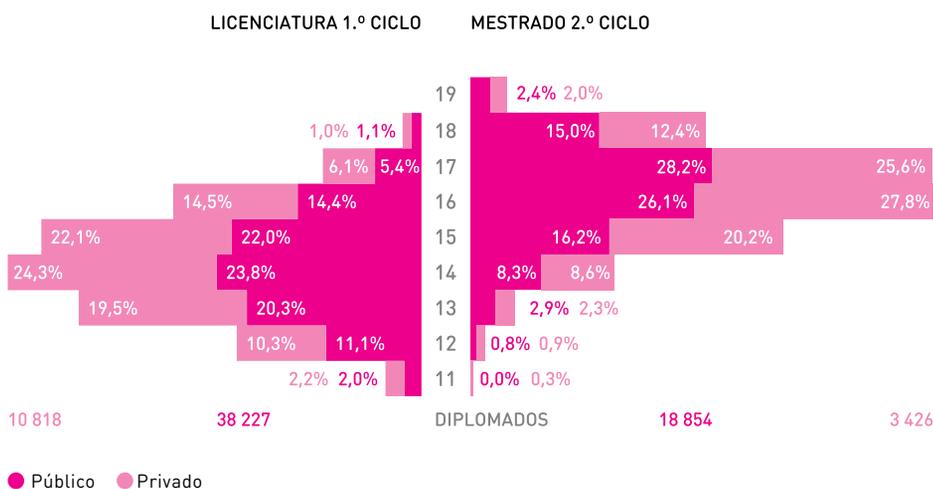
Ensino superior

A variabilidade dos critérios de avaliação e de classificações inter e intrainstituições e a ausência de quadros de referência comuns não habilitam a análise de classificações para uma compreensão da qualidade do sucesso dos diplomados no ensino superior. Ainda assim, atendendo ao seu valor tácito, observam-se as classificações finais de graduação atribuídas em 2021/2022 na conclusão de licenciaturas (1.º ciclo) e mestrados (2º ciclo), recorrendo aos dados disponíveis à data de elaboração do presente relatório.

A Figura 3.1.13 mostra que, nas instituições públicas, a maior parte dos alunos, 23,8%, conclui a licenciatura com 14 valores, 22,0% com 15 valores e 20,3% com 13 valores. Não se registam alterações significativas comparativamente a 2020/2021, em que os valores correspondentes tinham sido 24,4%, 20,8% e 21,7%. A distribuição é normal e semelhante para instituições públicas e privadas, varia entre os 11 e os 18 valores, concentrando-se entre os 12 e os 16 valores.

Distribuição das classificações em licenciaturas e mestrados, por natureza institucional. Portugal, 2022

Figura 3.1.13



Fonte: CNE, a partir de DGEEC/Infocursos, 2024

Nos mestrados, as distribuições deslocam-se no sentido das classificações mais elevadas, independentemente da natureza das instituições, com as classificações mais frequentes concentradas entre os 15 e os 18 valores, com nota máxima de 19 valores para 2,4% de alunos do público e 2,0% do privado (Figura 3.1.13). Cerca de metade dos alunos terminam o mestrado com 16 ou 17 valores: 54,4% no público e 53,4% no privado. A distribuição é equivalente nos dois setores, apesar de a curva se apresentar ligeiramente desviada para cima no setor público, com a classificação modal igual a 17 valores, mais um valor do que no privado.

Numa apreciação global da qualidade das aprendizagens, baseada unicamente nos indicadores e resultados invocados ao longo desta secção, cabe salientar o elevado número de crianças e jovens que fazem os seus percursos no tempo esperado, também é importante assinalar o aumento do número de diplomados do ensino superior nos últimos anos.

As classificações obtidas pelos alunos revelam que a maior parte cumpre os percursos escolares com resultados, internos e externos, acima da linha de aprovação, para uns com classificações de nível médio, para grupos mais restritos e de peso variável entre os níveis de ensino com classificações acima das linhas de corte traçadas pelas próprias escalas para assinalar desempenhos mais elevados, de maior proficiência (níveis 4 e 5, 16 valores ou mais).

Apesar de franjas substantivas de alunos demonstrarem ser proficientes com níveis de competência médio ou elevado, a observação do património de aprendizagens expõe défices e dificuldades em várias áreas disciplinares. Expõe aprendizagens que não foram apropriadas pelos alunos de vários níveis de escolaridade do ensino básico, e que ano após ano continuam a ser assinaladas por percentagens elevadas de insucesso em provas de proficiência, nalguns casos relativas a níveis de complexidade elementares.

A matemática, em qualquer dos seus domínios, da geometria e medida à álgebra ou do tratamento de dados aos números e operações, suscita dificuldades em todos os níveis de escolaridade. As ciências naturais e físico-químicas também, especialmente nos níveis de escolaridade em que requer competências mais complexas. A escrita, o domínio da língua escrita, também representa uma dificuldade para muitos alunos em vários anos de escolaridade.

Estas lacunas, que emergem continuamente, são problemas estruturais. Exigem intervenção concertada, especialmente ao nível dos primeiros anos de escolaridade e do ensino básico em geral. Exigem que se retirem as melhores ilações das ações de apoio em desenvolvimento no terreno, muitas delas com vários anos de existência, para uma compreensão aprofundada do problema, tocando nas suas vertentes mais impactantes: as situações de aprendizagem proporcionadas e a formação de docentes.

A reconfiguração das provas de avaliação externa que recolhem informação sobre as aprendizagens dos alunos, com finalidades de aferição, embora de forma diferente, pode contribuir, igualmente, para uma identificação mais fina das dificuldades, baseada em medidas psicométricas que atestem validade e fiabilidade das provas. A utilização de escalas de caracterização de desempenho, que descrevem o que os alunos são efetivamente capazes de fazer em cada domínio de aprendizagem, pode ser uma mais-valia, que se espera ver refletida na transformação já prevista para 2025.

O desempenho consistentemente mais baixo dos alunos oriundos de meios mais desfavorecidos dos pontos de vista social, económico e cultural prolonga-se há várias décadas. Embora com ganhos circunstanciais, fruto de medidas de equidade que têm acompanhado o sistema educativo desde o lançamento da lei de bases, as desigualdades persistem. As razões de ordem social não podem ser as únicas determinantes do desempenho destes alunos, caso contrário a escola estaria aquém do seu papel. A desvantagem dos alunos socioeconomicamente mais deprimidos, a que se vem juntar mais recentemente, a dos alunos estrangeiros, consubstancia, portanto, um segundo problema estruturante, a dirimir para melhoria dos resultados do sistema educativo nacional e prossecução do seu desígnio de equidade.

Em Portugal, subsistem desafios relacionados com a construção de um património de aprendizagens rico em saberes e competências necessários num mundo como o de hoje, com contextos socioeconómicos que evoluem rapidamente, e que evoca um vasto leque de competências (digitais, verdes, especializadas, transversais e de gestão) a par das competências básicas.

Importa agir antes de mais no sentido de diminuir o número de alunos que ficam abaixo da “linha de superfície” no que respeita às competências básicas. O mesmo se pode dizer da necessidade de aumentar as competências digitais e de fomentar

a criação de conhecimento especializado, por via do aumento de diplomados em áreas como as ciências, a matemática, a engenharia e as tecnologias, tidas como prioritárias no quadro das políticas europeias. Noutra direção, cabe nutrir os resultados muito satisfatórios que indicam que as competências do pensamento criativo, importantes na expressão escrita e visual e na resolução de problemas sociais e científicos, fazem parte do património de um número alargado de jovens, em níveis intermédios de proficiência ou superiores.

QUALIFICAÇÃO E EMPREGO 3.2.

O envolvimento da população portuguesa em atividades formais de educação e formação em 2023 continuou em linha com a tendência crescente dos anos anteriores, quer na escolaridade obrigatória, quer no ensino superior (cf., secções 2.2 e 3.1). Estes resultados têm vindo a repercutir-se nas habilitações da população dos 25 aos 65 anos, e de forma mais evidente entre os jovens adultos.

Em 2023, a proporção de indivíduos entre os 25 e os 34 anos (jovens adultos) que completaram com sucesso níveis mais elevados de escolaridade é visivelmente superior ao que era há cerca de uma década, tal como já se verificava em 2022 e 2021. Esta evolução está bem patente na Figura 3.2.1, onde se evidencia a distribuição por nível de habilitação da população da referida faixa etária, comparando Portugal com a média dos países da União Europeia e da OCDE, nos anos mais recentes e face a 2014.

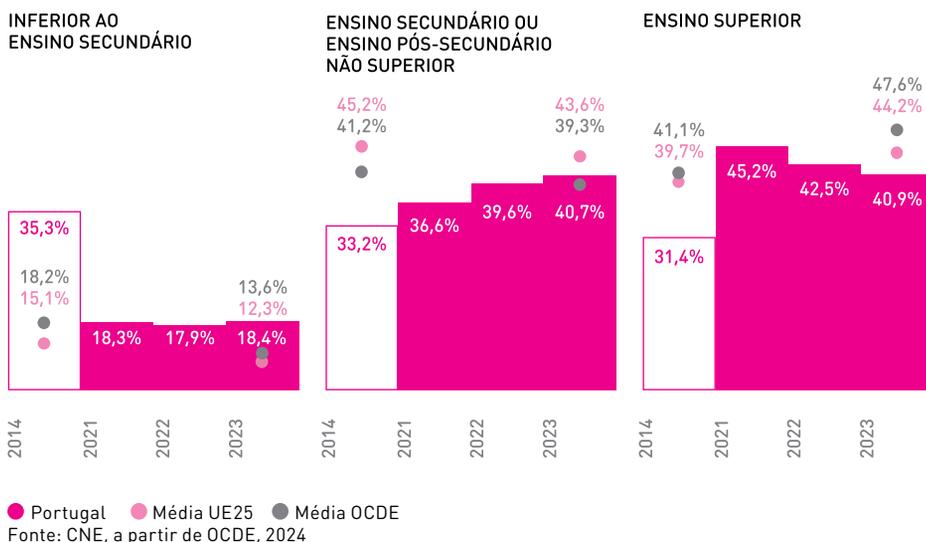
De 2014 para 2023, o peso dos indivíduos que tinham habilitação do ensino secundário ou pós-secundário não superior passou de 33,2% para 40,7% (+7,5 pp). Aqueles que tinham o ensino superior aumentaram de 31,4% para 40,9% (+9,5 pp), apesar de se notar um decréscimo nos anos mais recentes. No mesmo período, a percentagem de jovens adultos com habilitações inferiores ao ensino secundário diminuiu de 35,3% para 18,4% (-16,9 pp).

Conclusão do secundário: alavanca de mudança

Distribuição da população entre os 25 e os 34 anos, por nível de habilitação.

Portugal, União Europeia e OCDE, 2014-2023

Figura 3.2.1



A evolução dos resultados de Portugal, que tinha pontos de partida menos satisfatórios, tem vindo a aproximar-se das médias da União Europeia (EU25) e da OCDE, aproximou-se, igualmente, de outros países da UE, como a Dinamarca, a Alemanha, a Suécia, a Noruega, a Bulgária e a Bélgica, onde as percentagens de indivíduos com habilitação inferior ao secundário variam entre os 14% e os 18%.

Ainda assim, em 2023, o saldo continuavam a ser desfavorável a Portugal, principalmente, devido às diferenças de +6,1 pp na proporção de jovens adultos com habilitação inferior ao ensino secundário face à UE25, bem como aos défices de -3,3 pp face à UE25 e de -6,7 pp face à OCDE, na proporção de jovens adultos com habilitação terciária.

São os homens que mais contribuem para o peso de indivíduos entre os 25 e os 34 anos que não concluíram o ensino secundário. Em 2023, representavam 62,4%, dos 18,4% desta faixa etária que não tinham completado o ensino secundário. Nas camadas da população com mais idade, por exemplo, 55-64 anos, são mais as mulheres que ficam por uma habilitação inferior ao ensino secundário (51,6%). No grupo dos jovens adultos com habilitação de nível terciário prevalecem as mulheres, representando 57,8%. Aliás, em qualquer das faixas etárias, são sobretudo as mulheres quem têm habilitação superior, com valores próximos dos 60% (OCDE/Data Explorer, 2024).

O relatório *Education at a Glance 2024*, na nota específica sobre Portugal, salienta que a proporção de jovens entre os 25 e os 34 anos que não concluíram o ensino secundário apresenta assimetrias regionais muito acentuadas, de 30 pp ou mais, considerando as NUTS III (OCDE, 2024a, p. 1).

Observando os resultados por NUTS II, como se apresenta na Tabela 3.2.1, as diferenças, embora não sejam tão acentuadas, podem chegar aos 22 pp. Por exemplo, na Área Metropolitana de Lisboa, no Centro e no Norte havia menos indivíduos dos 25 aos 34 anos com habilitação inferior ao ensino secundário, 15,8%, 16,7% e 17,9%, respetivamente. Já no Algarve e nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores, a concentração de indivíduos com menores habilitações supera a média nacional de 18,4%, em quase 10 pp, atingindo incidências de 28,2%, 25,2% e 38,8%, respetivamente.

O Algarve e os Açores acrescem ao contexto de concentração das habilitações inferiores a menor incidência de indivíduos entre os 25 e os 34 anos com educação terciária, 33,0% e 20,2%, respetivamente.

Distribuição da população entre os 25 e os 34 anos, por nível de habilitação, por NUTS II. Portugal, 2023

Tabela 3.2.1.

| NUTS II | Inferior ao ensino secundário | Ensino secundário | Ensino superior |
|------------------------------|-------------------------------|-------------------|-----------------|
| Norte | 17,9% | 41,8% | 40,2% |
| Centro | 16,7% | 41,5% | 41,8% |
| Área Metropolitana de Lisboa | 15,8% | 37,7% | 46,5% |
| Alentejo | 20,1% | 45,2% | 34,7% |
| Algarve | 28,2% | 38,8% | 33,0% |
| R.A. Açores | 38,3% | 41,6% | 20,2% |
| R.A. Madeira | 25,2% | 38,3% | 36,5% |

Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

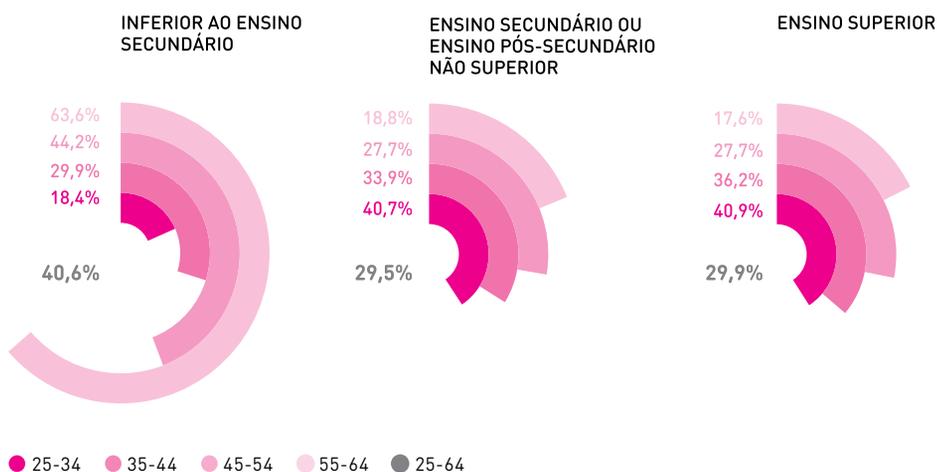
Subsistem, portanto, dois desafios: incentivar os rapazes a obterem diplomas de estudos mais avançados e desenvolver estratégias que permitam compreender e dirimir as assimetrias regionais. Contudo, comparando, em 2023, a distribuição das habilitações dos jovens adultos, 25-34 anos, com a dos restantes grupos etários, 35-44, 45-54 e 55-64 anos, verifica-se que é nas camadas mais jovens que o número de indivíduos com menos habilitações é menor e o número daqueles que possuem habilitações mais elevadas é maior.

Na Figura 3.2.2 pode observar-se esta comparação entre os diferentes grupos etários por nível de habilitação e ainda olhando para os adultos na globalidade, ou seja, dos 25 aos 64 anos. Veja-se, por exemplo, que a proporção de jovens adultos (25-34 anos) com habilitações inferiores ao ensino secundário, 18,4%, é mais baixa 11,5 pp do que a registada no grupo etário imediato, 35-44 anos, e bem mais baixa quando comparada com as camadas de mais idade em que as habilitações inferiores ao secundário atingem 44,2% e 63,6%, respetivamente para os 45-54 anos e 55-64 anos.

Distribuição da população dos vários grupos etários, por nível de habilitação.

Portugal, 2023

Figura 3.2.2



Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

Entre os mais novos, a proporção de indivíduos com qualificações de nível secundário ou pós-secundário não superior é maior. Representam 40,7%, ou seja, +6,8 pp do que no grupo dos 35 aos 44 anos, e assinalam-se diferenças bem mais expressivas relativamente aos dois grupos com mais idade, +13,0 pp e +21,9 pp. Para as habilitações terciárias repete-se o padrão, havendo 40,9%, diplomados do ensino superior entre os mais novos. Mais +4,7 pp, +28,1 e +23,3 comparativamente às faixas etárias que os antecedem.

Estes números refletem, de algum modo, as políticas de sucessivo alargamento da escolaridade obrigatória, bem como o número crescente de diplomados do ensino superior. Contudo, olhando ainda para a Figura 3.2.2 vê-se que na globalidade dos adultos, 25-64 anos, ainda são 40,6% aqueles que têm uma habilitação inferior ao ensino secundário, indicando que as políticas de incentivo à qualificação dos adultos continuam a ser necessárias em Portugal.

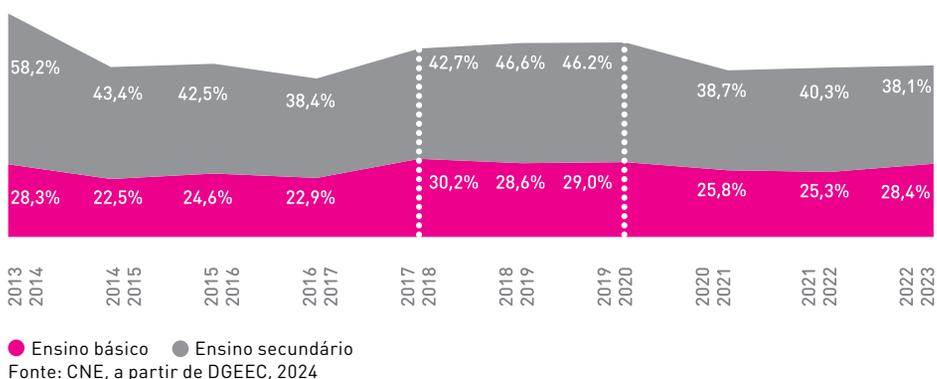
Efetivamente, o envolvimento dos adultos em atividades de educação e formação representa uma expectativa de aumento das habilitações dos indivíduos, principalmente das faixas etárias superiores. Em 2022/2023, dos matriculados em atividades de educação e formação no ensino secundário 12,9% eram adultos. No

ensino básico os adultos eram menos, 2,4%, o que é consonante com o aumento do número de indivíduos na população portuguesa com níveis de escolarização mais elevados.

Na Figura 3.2.3 apresentam-se as taxas de conclusão anuais dos adultos, apuradas a partir dos dados absolutos disponibilizados pelas estatísticas da DGEEC (2024d), respeitantes ao número de adultos matriculados em ofertas formativas de nível básico e secundário, nos diferentes tipos de oferta (Educação e Formação de Adultos, Formação Modular Certificada, Ensino Recorrente e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), bem como do número de adultos que concluem em cada ano esse nível de ensino.

Em 2021/2022, tinham-se observado taxas de 25,3% para o ensino básico e de 40,3% para o ensino secundário; em 2022/2023 os valores foram, respetivamente, 28,4% e 38,1%, apresentando variações de +3,1 pp e -2,1 pp.

Taxa de conclusão dos adultos, por nível de ensino. Continente, 2014-2023
Figura 3.2.3



O período de 2017/2018 a 2019/2020, correspondente aos três anos imediatos ao lançamento em 2017 do programa Qualifica, dirigido a adultos com percursos de educação e formação incompletos, preserva as taxas de conclusão mais elevadas, quer no ensino básico quer no secundário, mantendo-se em 2022/2023 a tendência dos valores mais recentes da série.

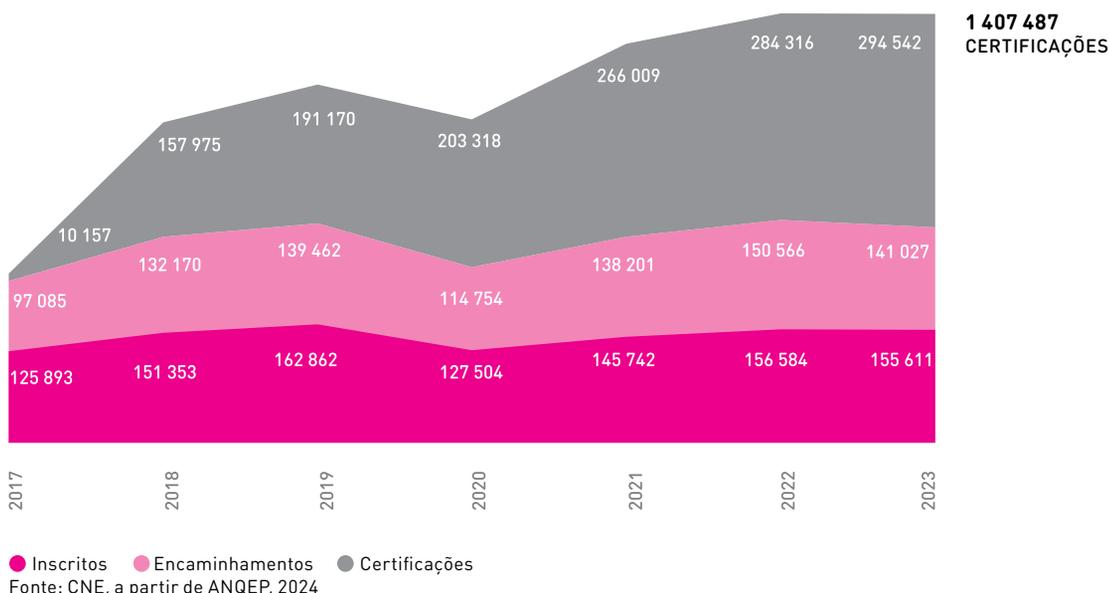
De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), o programa Qualifica ultrapassou um milhão de inscritos no final de 2023: 1 025 549, considerando o total acumulado desde a sua criação, em 2017 (ANQEP, 2024).

A Figura 3.2.4 salienta a evolução dos números de inscritos, encaminhamentos para formação e certificações, no mesmo período. Considerando, igualmente o total acumulado do programa, registaram-se 913 265 encaminhamentos e 1 407 487 certificações, estas crescendo sempre, exceto durante 2020.

Mais de metade dos adultos que investiram na sua qualificação por esta via eram mulheres (58%). Quando se inscreveram, 57% dos indivíduos tinham uma qualificação inferior ao ensino secundário, 32% tinham o ensino secundário completo e 11% ultrapassavam esse nível (ANQEP/SIGO, 2024).

Participação dos adultos no programa Qualifica. Portugal, 2017-2023

Figura 3.2.4



Apesar dos progressos assinalados, em 2023, a dependência intergeracional na educação ainda era substantiva em Portugal. Quer quanto à reprodução das baixas qualificações, quer como impulso para o alcance das mais elevadas. Procurou-se elucidar esse efeito apresentando na Tabela 3.2.2 uma distribuição dos adultos (25-64 anos) relacionando a habilitação dos próprios com a habilitação dos pais.

Por um lado, verifica-se que metade dos indivíduos cujos pais não completaram o ensino secundário têm eles próprios habilitação inferior ao ensino secundário. Por outro, regista-se que 79% dos adultos que têm pelo menos um dos progenitores com uma habilitação terciária completaram uma habilitação desse nível.

Percentagem de adultos, 25-64 anos, por nível de habilitação, relativamente à habilitação dos pais. Portugal, 2023

Tabela 3.2.2

| Habilitação dos pais | Inferior ao ensino secundário | Ensino secundário | Ensino superior |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------|-----------------|
| Nenhum dos pais concluiu o ensino secundário | 50% | 29% | 21% |
| Pelo menos um dos pais concluiu o ensino secundário | 9% | 37% | 53% |
| Pelo menos um dos pais concluiu o ensino superior | 4% | 17% | 79% |

Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

Romper com a dependência intergeracional parece, pois, ser mais difícil quanto mais baixas são as habilitações dos progenitores. Apenas 21% dos indivíduos entre os 25 e os 64 anos cujos pais não completaram o ensino secundário conseguiram alcançar uma habilitação de nível terciário. Regista-se, no entanto, que 29% completam o ensino secundário, superando também as habilitações dos seus pais.

Já o facto de pelo menos um dos progenitores ter concluído o ensino secundário parece ter forte influência na mobilidade ascendente: 37% dos adultos filhos de pais com o ensino secundário alcançam a mesma qualificação e 53% superam os pais, concluindo um curso de educação terciária.

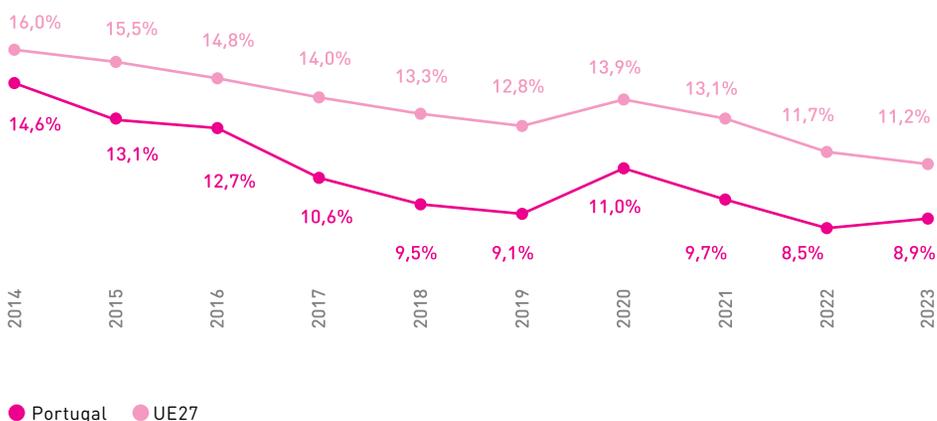
Estes saltos geracionais não deixam de ser conquistas importantes e são sinais de mobilidade ascendente, com a conclusão do ensino secundário como charneira. São igualmente um eco da melhoria das oportunidades de acesso à educação. Acresce que assumem particular relevância quando observados cronologicamente: em 2023, entre a população de adultos dos 25 aos 64 anos de idade, havia 29,9% com um nível de educação terciária, dez anos antes, em 2014, eram 21,7%, recuando ao início do milénio, 2001, eram apenas 9,2% (OCDE/Data Explorer, 2024).

A redução do número de jovens entre os 15 e os 29 anos que não estuda nem trabalha (NEET, na sigla em inglês) é outro sinal que aduz à qualificação. Conforme se mostra na Figura 3.2.5, em 2023, a percentagem de jovens NEET era de 8,9% em Portugal e de 11,2% na UE27.

Estes valores confirmam a tendência decrescente aqui observada desde 2014, apesar do aumento de 0,4 pp no último ano da série, relativamente a 2022. Parece igualmente reforçada a ideia de que o desvio registado em 2020 foi circunstancial e se deveu, muito provavelmente, a efeitos específicos da pandemia COVID-19, no mercado de trabalho e na relação destes jovens com a educação nesse período.

Percentagem da população entre os 15 e os 29 anos que não estuda nem trabalha. Portugal e União Europeia, 2014-2023

Figura 3.2.5



Fonte: CNE, a partir de Eurostat, atualização de 25-09-2024

De acordo com os dados da OCDE/Data Explorer (2024), olhando especificamente para a faixa etária que cola ao final da escolaridade obrigatória, 18-24 anos, também se verifica que a proporção de jovens NEET, em Portugal, diminuiu de 18,3% em 2016 para 13,2% em 2023. Nessa faixa etária, 55,3% dos indivíduos estavam envolvidos em atividades de educação e 31,6%, não estando a estudar, estavam a trabalhar (OCDE/Data Explorer, 2024).

Estes dados sintonizam com os resultados do *Inquérito Jovens no pós-secundário, 2022* (DGEEC, 2024h), onde se destacava que, logo após a conclusão do ensino secundário, 66% dos jovens em Portugal se encontravam exclusivamente a estudar (cf., secção 3.1). A comparação também indicia alguma perda de envolvimento nos estudos nos anos seguintes à conclusão do ensino secundário, atendendo a que a cota de estudantes é mais baixa no indicador da OCDE, que alarga a faixa etária até aos 24 anos.

Face a uma maior qualificação da população portuguesa, ao compromisso dos mais jovens com uma atividade de educação e ao envolvimento dos adultos em atividades de educação e formação, cabe analisar os eventuais efeitos desses acréscimos nas vidas dos indivíduos, nomeadamente na empregabilidade e na retribuição financeira.

A conclusão do ensino secundário continua a ser a fasquia a partir da qual aumenta a probabilidade de conseguir um emprego. Em Portugal, em 2023, 72,2% dos jovens adultos, 25-34 anos, que tinham habilitações inferiores ao ensino secundários, estavam empregados. No entanto, comparativamente, as taxas de emprego dos que tinham concluído o ensino secundário ou pós-secundário não superior e dos que detinham uma habilitação de educação terciária eram bem mais elevadas: 84,9% e 88,3%, respetivamente +12,7 pp e +16,1 pp. Estas taxas de emprego são superiores às médias da União Europeia (UE25 estados), cujos valores correspondentes eram 58,0%, 80,0% e 87,1%, respetivamente, bem como às médias dos países da OCDE, de 60,8%, 78,9% e 86,6%, mantendo a ordem crescente das habilitações (OCDE/Data Explorer, 2024).

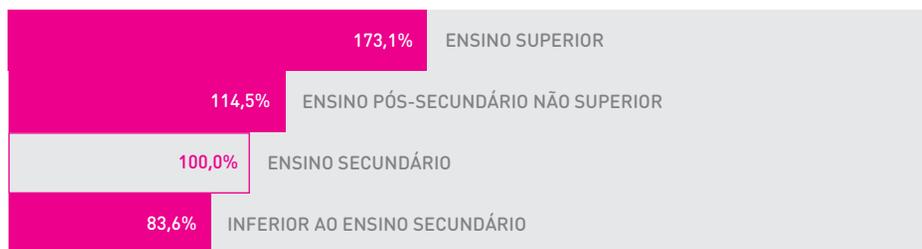
Na Figura 3.2.6, apresentam-se os rendimentos mensais dos trabalhadores entre os 25 e os 64 anos por nível de habilitação, mas de forma relativa, ou seja, comparando-os entre si e tomando por base de comparação os rendimentos dos indivíduos com ensino secundário.

Observa-se que as habilitações mais elevadas proporcionam remunerações do trabalho mais elevadas. Considerando os últimos dados disponíveis, que reportam a 2022, um indivíduo com habilitação de nível terciário auferia um rendimento mensal correspondente, em média, a 173% do salário médio dos trabalhadores que concluem o ensino secundário. Os ganhos relativos são visíveis desde logo para os indivíduos que completam uma formação pós-secundária não superior, com um salário igual a 114,5% da base de comparação. Os indivíduos desta faixa etária que não completaram o ensino secundário ganham, em média, um salário correspondente a 83% da base de comparação.

**Maiores
benefícios por
qualificações
mais elevadas**

Rendimentos relativos, por nível de habilitação dos adultos empregados, 25-64 anos. Portugal, 2022

Figura 3.2.6



Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

Ter uma formação de carácter vocacional no ensino secundário ou pós-secundário representa alguma vantagem remuneratória. Um trabalhador entre os 25 e os 64 anos com uma formação de nível secundário de carácter vocacional tem um ordenado médio mensal correspondente a 121,0% do de um trabalhador que não concluiu o ensino secundário. Enquanto a vantagem de um trabalhador que completou uma formação de carácter geral se traduz num vencimento de 119,7% do indivíduo que não completou o secundário (OCDE/Data Explore, 2024).

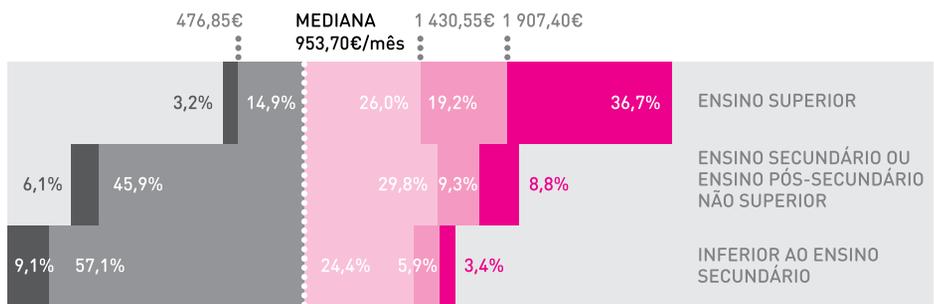
A extrema vulnerabilidade daqueles que ficam por níveis de qualificação mais baixos acresce à noção de que estudar compensa, não só em termos de oportunidade de emprego, como de compensação financeira.

Em Portugal, em 2022, 9,1% dos trabalhadores entre os 25 e os 64 anos que não tinham concluído o ensino secundário corriam maior risco de auferir uma remuneração mensal (trabalho a tempo inteiro ou parcial) inferior ou igual a metade do rendimento correspondente à mediana, que era de 953,70 Euro. A probabilidade de encontrar um indivíduo com esse nível de rendimento entre os que concluíram o ensino secundário ou terciário era menor, 6,1% e 3,2%, respetivamente (OCDE, 2024a).

A Figura 3.2.7 expõe a desproporção do risco referido, ao mostrar em pormenor como se distribuem os adultos empregados atendendo à sua remuneração mensal, considerados quatro escalões, dois inferiores à mediana e dois superiores. Em termos absolutos, mostra que esses indivíduos recebiam mensalmente, em média, valores inferiores a 476,85€. Permite igualmente constatar a concentração da maior parte dos trabalhadores que não concluíram o ensino secundário nos níveis de remuneração abaixo da mediana (66,2%).

Pelo contrário, entre os indivíduos que tinham uma habilitação de nível terciário, a maior parte, 81,9%, ganhava acima da mediana, e parte destes, 36,7% tinha um rendimento superior ao dobro da mediana.

Distribuição dos adultos empregados, 25-64 anos, por nível do rendimento mensal comparado à mediana, considerando o nível de habilitação. Portugal, 2022
 Figura 3.2.7



Fonte: CNE, a partir de OCDE, 2024

- inferior ou igual a 1/2 da mediana
- superior a 1/2 da mediana, inferior ou igual à mediana
- superior à mediana, inferior ou igual a 1,5 da mediana
- superior a 1,5 da mediana, inferior ou igual a 2,0 da mediana
- superior a 2,0 da mediana

Em termos relativos a vantagem financeira de completar um grau no ensino superior é substantiva em Portugal, mas em termos absolutos traduz-se num ganho mensal cuja base é de 1 907,40 €/mês (2,7 vezes o salário mínimo em 2022). Este valor, o dobro do rendimento na mediana, comparado a outras economias europeias, certamente umas mais próximas da realidade nacional, outras bem mais fortes, mostra desvios desfavoráveis a Portugal, tomando por base uma aproximação bruta aos rendimentos mensais na mediana. A valores de 2022, as diferenças são da ordem dos -800€ face a Espanha, -1 000€ face à Estónia; escalam para valores da ordem dos -2 000€, por exemplo, relativamente a Itália, ou ultrapassam os -4 000€ face à Irlanda ou à Alemanha.

Portugal, em 2022, tinha 29% de indivíduos com habilitação terciária entre os trabalhadores dos 25 aos 64 anos. Proporção menor do que nos países referidos, principalmente face à Irlanda (com 54%) e à exceção da Itália (com 20%). Desses países, a Alemanha e a Irlanda, precisamente aqueles em que o rendimento na mediana é muito superior ao de Portugal, já tinham reduzido a proporção de trabalhadores com habilitação inferior ao secundário para 16% e 17%, respetivamente, enquanto Portugal tinha 42% de trabalhadores nessas condições (OCDE, 2024b, 2024c).

Estes desequilíbrios têm muitos fatores subjacentes, desde logo as características do mercado de trabalho de cada um dos países, por exemplo, aposta em setores que requerem mão-de-obra especializada *versus* setores mais generalista ou sazonais; dimensão e robustez económica desses mercados, etc. Fatores absolutamente determinantes, mas cuja análise escapa ao âmbito do presente relatório.

Cabe, contudo, observar os fatores relacionados com a qualificação que parecem sobressair nos países mais prósperos: por um lado, a redução dos trabalhadores menos qualificados para menos de dois em cada dez, por outro, a existência de largas fatias da população trabalhadora com habilitações de nível secundário ou superior.

Como foi várias vezes assinalado ao longo desta secção Portugal tem vindo a fazer um percurso positivo no sentido de consolidar estas duas tendências. Os resultados são especialmente visíveis na redução dos indivíduos com qualificação inferior ao ensino secundário entre os jovens adultos, 25-34 anos, que baixaram até aos 18,4% em 2023. São igualmente notórias no aumento progressivo desde há mais de uma década dos indivíduos destas mesmas idades que concluem uma formação de nível secundário ou pós-secundário não superior e que, juntamente com aqueles que concluem uma educação terciária, dominam a distribuição das qualificações: 40,7% e 40,9%, respetivamente.

Os mais jovens estão a superar o desafio do aumento das qualificações, num país em que a democratização do acesso e a criação de condições para o sucessivo alargamento da escolaridade obrigatória são marcos de uma história muito recente. A dependência intergeracional ainda é forte, especialmente determinante nos grupos cujos pais têm menores habilitações (inferiores ao ensino secundário), “puxando para baixo” as habilitações dos filhos. Contudo, a análise dos números mostra também que a conclusão do ensino secundário ajuda a impulsionar fortemente a aquisição de habilitações do mesmo nível ou superiores por parte da geração seguinte e, nesse caso, o aumento sucessivo da qualificação das camadas mais jovens da população é um contributo considerável para um aumento da mobilidade ascendente, no que respeita às qualificações.

As diferenças nas habilitações têm um forte impacto na remuneração do trabalho e explicam a maior parte das variações nos rendimentos auferidos, em Portugal, como noutros países (no âmbito da OCDE ou da União Europeia). Uma habilitação de nível terciário em Portugal multiplica por 1,7 o rendimento médio correspondente a uma habilitação de ensino secundário. O salto de uma habilitação de nível secundário, face a uma habilitação inferior, é de 1,2 vezes.

Maior habilitação significa, portanto, maior remuneração, mas, em termos absolutos, o trabalho em Portugal, mesmo requerendo competências de nível superior, não induz um pagamento muito diferenciado. Considerando os dados disponíveis de 2022, alcançava valores iguais ou superiores a 2,7 vezes o salário mínimo para cerca de 4 em cada 10 indivíduos com educação terciária, num contexto salarial em que a mediana dos rendimentos correspondia a 1,4 salários mínimos. Esta mão-de-obra especializada era paga a valores mais baixos que os praticados noutros países da Europa, com diferenças assinaláveis.

Os baixos valores da remuneração do trabalho em Portugal podem constituir um desincentivo à qualificação dos mais jovens e à requalificação dos mais velhos e, desse modo, comprometer o esforço de elevação das qualificações dos portugueses.

Do lado das políticas de educação podem enunciar-se medidas e programas que têm estado associados a um aumento dessas qualificações. Desde o alargamento da escolaridade obrigatória ao financiamento de programas de formação, reconhecimento e certificação de competências dos adultos, passando pela aferição das qualificações profissionais por quadros de referência internacionais, ou pelos programas que suportam iniciativas de internacionalização no âmbito da educação escolar, profissional e do ensino superior.

Certamente, outras políticas como a atribuição de bolsas aos alunos mais carenciados, no ensino superior, e a oferta de alojamento estudantil a custos acessíveis carecem de reforço, para não deixar esmorecer este impulso de qualificação. O mesmo se pode dizer acerca do desenho e implementação de políticas que respondam aos desafios de incentivar os rapazes a obterem diplomas de estudos mais avançados ou de medidas que contribuam para dirimir assimetrias regionais no que respeita às qualificações.

Contudo, parece fazer todo o sentido que essas políticas sejam acompanhadas por políticas na área do trabalho, como se observou ser particularmente profícuo em programas de qualificação de adultos. Esta aliança parece fazer ainda mais sentido para fomentar a fixação em Portugal dos diplomados do ensino superior, conter o *brain drain*, e para reter indivíduos com formação especializada de nível secundário ou pós-secundário.

Esta concertação apela, no fundo, ao traçado de uma visão estratégica para o país, que combine o esforço de qualificação com apostas de desenvolvimento nacional baseadas na construção de um tecido empresarial interessado e capaz de contratar mão-de-obra altamente qualificada, nos mais variados campos, tecnologia digital, energias verdes, saúde, entre outros.

Síntese

Os resultados do sistema educativo observados neste capítulo dão conta de várias conquistas que se alcançaram nos últimos anos. Contudo, mostram também problemas relacionados com a qualidade das aprendizagens e das competências em algumas áreas. Nesta síntese, salientam-se os principais desenvolvimentos, bem como alguns aspetos que devem ser atendidos no âmbito das políticas educativas, nacionais, locais e organizacionais.

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

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

Num contexto de novas demografias, as elevadas taxas de retenção e desistência das crianças e jovens cujos progenitores são estrangeiros alertam para a necessidade de ativação efetiva de medidas de inclusão e discriminação positiva. De facto, 10,3% destes alunos ficaram retidos ou desistiram o que constitui praticamente o triplo daqueles cujos progenitores têm a nacionalidade portuguesa. No ensino secundário esta diferença acentua-se com 26,8% face a 8,5%. Trata-se de uma situação preocupante que é necessário conhecer nas suas múltiplas dimensões, nomeadamente no que se refere à eficiência e eficácia organizacional e pedagógica da disciplina de PLNMM e aos processos de acolhimento destes alunos nas escolas que frequentam. Só deste modo será possível agir de forma consistente e sustentada.

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

Em todos os níveis de escolaridade do ensino básico e em várias disciplinas, há percentagens elevadas de alunos que não aprendem o que está previsto no currículo. São particularmente inquietantes os resultados nas disciplinas de matemática e os desempenhos no domínio da língua escrita. O mesmo se pode dizer relativamente às competências digitais. Por exemplo, nas provas de aferição, 69,7%, 57,5% e 60,8% dos alunos do 2.º ano, assim como 75,8%, 90,4% e 79,7% do 8.º ano, revelaram dificuldades, respetivamente, nos domínios da matemática números e operações, geometria e medida, organização e tratamento de dados. A escrita é um desafio para mais de metade das crianças do 2.º ano, 56,0%, que revelaram dificuldades ou não conseguiram de todo responder às tarefas. Também no diagnóstico das aprendizagens, realizado pelo IAVE, se observaram dificuldades em tarefas científicas mais elementares. Por exemplo, apenas 31,5% dos alunos do 6.º ano e 16,5% dos do 9.º ano conseguem utilizar conhecimento científico para descrever ou classificar entidades, fenómenos e acontecimentos naturais ou do quotidiano. Este é um problema recorrente e preocupante, que deve ser objeto de medidas de política no contexto da melhoria do ensino e das aprendizagens nos primeiros anos.

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

melhorar a situação atual (e.g., formação de docentes, sistemas de apoio, acompanhamento e monitorização).

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

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

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

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

O envolvimento dos adultos em atividades de educação e formação tem tido um efeito direto no aumento das qualificações. O programa Qualifica ultrapassou um milhão de inscritos no final de 2023 e alcançou 1 407 487 certificações, considerando o total acumulado desde a sua criação, em 2017. Ainda assim, as baixas qualificações prevalecem nas camadas com mais idade da população, 63,6% dos indivíduos entre 55 e os 64 anos e 44,2% dos que têm entre 45 e 54 anos possuem uma habilitação inferior ao ensino secundário.

Estudar compensa. Quanto mais elevadas são as qualificações, maior a perspetiva de uma vida melhor. A conclusão do ensino secundário contribui de forma decisiva para se conseguir emprego e receber uma remuneração superior. Em 2023, registaram-se taxas de emprego elevadas entre os jovens adultos, 25-34 anos, que concluíram o ensino secundário ou pós-secundário não superior (84,9%) e os que concluíram uma habilitação de nível terciário (88,3%). Os últimos auferem um rendimento mensal correspondente, em média, a 173% do salário médio dos trabalhadores que concluem o ensino secundário.

Referências

- Abrantes, P. (2022). Democratização e desigualdades educativas. In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 448-457. Academia Portugal Digital (2022). *Estrutura de Missão Portugal Digital*. <https://academiaportugaldigital.pt/>
- Agência para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP) (2024). *Números ANQEP*. https://www.anqep.gov.pt/np4/indicadores_n1
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefinindo a internacionalização em casa. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (eds), *A Área Europeia de Educação Superior*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Belpaeme, T., & Tanaka, F. (2021). Social Robots as educators. In OECD *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1c3b1d56-en>
- Bosio, E., & de Wit, H. (2024). *Fostering service to society, inclusion, and equity through global citizenship education: A conversation with Hans de Wit*. 6 UNESCO-IBE Prospects. <https://doi.org/10.1007/s1125-024-09695-8>
- Brandalise, G. C., & Heinzle, M. R. (2023). Internacionalização da e na educação superior: Conceitos e abordagens. *Revista Internacional de Educação Superior*, (9), pp. 1-17. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8670113>
- Buckley, J., Colosimo, L., Kantar, R., McCall, M. & Snow, E. (2021). Game-based assessment for education. In OECD, *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9289cbfd-en>
- Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) (s.d.). *Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua*. <https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/documentos/Regulamento%20de%20Modalidades%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- CCPFC (2024). *Relatório de atividades 2023*. <https://www.ccpfc.uminho.pt/storage/app/media/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20do%20CCPFC%202023%20VF.pdf>
- Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-ISCTE) (2022). *Relatório de avaliação externa do Projeto eTwinning em Portugal 2005 – 2020*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Educação. https://www.etwinning.pt/site/sites/default/files/Documentos/PDF/relfinal_10-maio-2022_compressed.pdf
- Comissão Europeia (2020). *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões – Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52020DC0625>
- Comissão Europeia (2021). *Erasmus+ programme guide*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme/budget>
- Comissão Europeia (2023a). *Education and training monitor 2023: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/936303>.
- Comissão Europeia (2023b). *Erasmus+ annual report 2022*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211791>
- Comissão Europeia (2023c). *Erasmus+ anual report, Portugal in 2022*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/Erasmus%2B%20Portugal%20in%202022%201.pdf>
- Comissão Europeia (2023d). *Monitor da educação e Formação 2023 – Portugal*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffcd2ad8-8ce1-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-pt>
- Comissão Europeia (2024a). *Melhorar a qualidade e a equidade na educação e na formação*. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/improving-quality>
- Comissão Europeia (2024b). *Monitor da educação e formação 2024 – Portugal*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/39776d27-ac6f-11ef-acb1-01aa75ed71a1/language-pt>
- Comissão Europeia/Centro Comum de Investigação, Mazzeo Ortolani, G., Pokropek, A., Karpinski, Z., & Biagi, F. (2024). *STEM competencies, challenges, and measurements : A literature review*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/9390011>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019a). *A Educação digital nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2019b). *Educação e cuidados na primeira infância na Europa: Envolvimento das famílias. Relatório da Eurydice*. Serviço das Publicações da União Europeia.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training in Europe 2022: Overview of major reforms since 2015*. Publications Office of European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/479169>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2023a). *Promover a diversidade e a inclusão nas escolas da Europa. Relatório Eurydice*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DGE (2024b). *Relatório Anual Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, 2022/2023*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/relatorio_teip_2022_2023.pdf

DGE (2024c). *SELFIE - Desenvolvimento Digital das Escolas*. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/relatorio_selfie_desenvolvimento_digital_escolas_2024.pdf

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

DGEEC (2023a). *Inscritos em estabelecimentos de ensino superior – 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/ensino-superior/estatisticas/vagas-e-inscritos/652fba6bbd5c2b00958292c4#artigo-6576f80c-5f39ee77721e9e66>

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

DGEEC (2023c). *Plano 21/23 Escola+: Quarto relatório de monitorização*. https://escolamais.dge.mec.pt/sites/default/files/2023-06/IV_Relatorio_Monitorizacao_Plano_21-23_Escola_2023_06_30.pdf

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

DGEEC (2024b). *Educação em números - Portugal (dashboard)*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDQwZGQ1NGUtZDBiNS00MzViLTk2MDYtYzc5ODIyZDRiYTkxliwiidCl6ImQ0MwIzMGNmLTgzMzEtNGJkNC05YTJkLTg3NGY1MmlwMDQxNSlslmMiOjIh9&pageName=ReportSection160253c4e08848c860a8>

- DGEEC (2024c). *Educação inclusiva 2022/2023 apoio à aprendizagem e à inclusão, escolas da rede pública do Ministério da Educação*. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e7f273210c1dd160414&ved=2ahUKEwiquJm9qbGKAXWIRfEDHVsk0UAQFnoECBYQAQ&usq=AOvVaw1SWor3hEku0SR4e4VWPgvnh>
- DGEEC (2024d). *Perfil do aluno 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66e4399e081cd43c247ab6f4>
- DGEEC (2024e). *Perfil do docente 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66ed8861081cd43c247ab712>
- DGEEC (2024f). *Provas finais e exames nacionais: Principais indicadores – 2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665ef612af3410403fec62a6>
- DGEEC (2024g). RAIDES23-inscritos no ensino superior e mobilidade interna nacional 2023/2024- Principais resultados. *Boletim informativo n.º 8*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/6499db7d9eff36f307f07bdb/64293837121f641a986cc618/6529384a121f641a986cc619/6723982d272c4cdc5b132e59>
- DGEEC (2024h). *Resultados ao inquérito 'Jovens no Pós-Secundário 2022'*. <https://www.dgeec.medu.pt/pag/6499de939eff36f307f07bdc/65524fc0455255473193d2bd/65524fef455255473193d2bf>
- DGEEC (2024i). *Resultados escolares por disciplina - 2.º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12-2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/resultados-escolares/655397b9455255473193d2cd#artigo-66d5b7a095837083225f98cd>
- DGEEC (2024j). *Resultados escolares por disciplina - 3.º ciclo do ensino público geral - Portugal Continental - 2011/12-2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/educacao-pre-escolar-basico-e-secundario/estudos/resultados-escolares/65539810455255473193d2ce>
- DGEEC (2024k). *Resultados escolares sucesso e equidade ensino básico e secundário*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/665efb29af3410403fec62a9>
- DGEEC (2024l). *Situação 4 anos após o ano de ingresso dos alunos no 1.º ciclo do ensino básico, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/675ac25dbbd091b0c00f4a06>
- DGEEC (2024m). *Situação 2 anos após o ano de ingresso dos alunos no 2.º ciclo do ensino básico, 2022/23*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/675afd48250a0aff719dff36>
- DGEEC (2024n). *Transição entre ensino secundário e o ensino superior 2021/2022 - 2022/2023*. <https://www.dgeec.medu.pt/art/64ad21cb8e5ca5b1c8676270/undefined/6532528bbd5c2b00958292dc/64f855f0d128bc76d4fba91e#artigo-6672e8231638429280fe59b0>
- DGEEC (no prelo). *Situação 3 anos após o ano de ingresso dos alunos no 3.º ciclo do ensino básico, 2022/23*.
- Direção Geral do Ensino Superior (DGES) (2024). *O ensino superior em Portugal 2021-2023*. <https://www.dges.gov.pt/pt/content/o-ensino-superior-em-portugal-20212023>
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. (2024). A tecnologia na escola portuguesa e as competências digitais dos seus professores: Uma visão atual mas historicamente construída. In N. Pedro, C. Santos & J. Mattar (coords.). *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*, pp. 76–90. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- D’Mello, S. (2021). Improving student engagement in and with digital learning technologies. In *OECD, Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/8a451974-en>.
- Dorotea, N., Piedade, J., & Pedro, A. (2024). Capacitação Digital das Escolas: Estratégia Portuguesa para a Integração Pedagógica e Organizacional do Digital. In N. Pedro, C. Santos & J. Mattar (coords.), *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual*. pp. 107–126. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Reboredo, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M (2023a). *PIRLS 2021 – Portugal. Relatório nacional*. IAVE, I. P. https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS2021_RelatorioNacional.pdf
- Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2023b). *PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional*. IAVE, I. P. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>
- Duarte, A. (coord.), Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2024). *ICILS 2023 – Relatório nacional: Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. IAVE, I.P. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relatorio-Final-ICILS.pdf>
- Erasmus+. (2024). *Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação*. <https://erasmusmais.pt/>
- European Commission (2024). *Political Guidelines 2024-2029*. https://commission.europa.eu/document/e6cd4328-673c-4e7a-8683-f63ffb2cf648_en
- European Commission/European Education Area (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

- European Commission/Joint Research Centre (JRC). (2024). Lista de Verificação para Configurar a Ferramenta SELFIE. E, JRC (ed.). *Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/452384>, JRC129322.
- Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) (2024, Maio 4). *4 anos da Plataforma NAU em números*. <https://www.fccn.pt/noticias/4-anos-da-plataforma-nau-em-numeros/>
- Foster, N. (2023). Teacher digital competences: Formal approaches to their development. In *OECD, Digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. <https://doi.org/10.1787/c8684248-en>
- Foster, N., & Piacentini, M. (eds.) (2023). *Innovating assessments to measure and support complex skills*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
- Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho e da Segurança Social (GEP/MTSS) (2024). *Carta Social. Rede de Serviços e Equipamentos. Relatório 2023*. <https://www.cartasocial.pt/documents/10182/13834/Carta+Social+-+Relat%C3%B3rio+2023.pdf/719607bd-9f1a-4373-b39d-15c2d8813d99>
- Galego, C. (2016). Políticas educativas e ensino superior: Análise da internacionalização no contexto de trabalho da profissão académica em Portugal. *Revista Internacional de Educação Superior*, 2(1), 10-30.
- Garson, K. (2016). Reframing internationalization. *Canadian Journal of Higher Education/ Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*, 46(2), 2016, 19-39. Obtido em 29 de outubro 2024. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113442.pdf>
- Garson, K., Bourassa, E., & Odgers, T. (2016). Interculturalizando o currículo: desenvolvimento profissional do corpo docente. *Educação Intercultural*, 27(5), 457-473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240506>
- Glissant, E. (2011). *Poética da Relação*. Sextante editora.
- Gonçalves, C., & Faria, E. (2022). Futuros e desafios da Educação. In CNE, *Estado da Educação 2021*, pp. 314-332.
- Hulpia, H., Sharmahd, N., Bergeron-Morin, L., De Pré, L., Crêteur, S., & Dunajeva, J. (2024). *Quality in early childhood education and care (ECEC): State in the EU States based on the European Quality Framework, NESET report*. Publications of the European Union. <https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2024/10/NESET-AR01-ECEC-QF-with-identifiers-REV-WEB.pdf>
- INCoDe.2030 (2023). *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD) para Portugal*. <https://www.incode2030.gov.pt/en/qdrcc-en/>
- Instituto de Avaliação Educativa, I. P. (IAVE) (2023). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2023, Volume I - Apresentação de resultados*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/10/Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens-Apresentacao-de-Resultados_2023B.pdf
- IAVE (2024). *PISA 2022 - Pensamento Criativo*. https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/06/Pensamento-Criativo_PISA2022-2.pdf
- Instituto Nacional de Estatística I. P. (INE) (2023). Estatísticas da despesa pública, 2021-2022. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 15 de maio de 2023. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main
- INE (2024a). Estatísticas da despesa pública, 2022-2023. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 14 de maio de 2024. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main
- INE (2024b). Rendimento e condições de vida. Transmissão intergeracional de vantagens e desvantagens sociais, 2023. *Destaque, Informação à Comunicação Social*, 08 de março de 2024. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main
- Júri Nacional de Exames (JNE) (2024). *Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames*. JNE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_das_adaptacoes_2024.pdf
- Lourenço, D. (coord.), Nada, C., Sin, C., Aguiar, J., Fernandes, L., Tavares, O., & Biscuais, R. (2024). *Internacionalização da educação e formação: Desafios e oportunidades do Programa ERAMUS+ em Portugal*. Agência Nacional para a Gestão do Erasmus+Educação e Formação (ANE+EF).
- Lourenço, V. (coord.), Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *ICILS 2018 - PORTUGAL. Literacia em Tecnologias da Informação e da Comunicação*. IAVE, I.P. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/Relatorio_ICILS2018_FINAL.pdf
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Universidade de Aveiro.
- Matias, R. (2024, 05 de novembro). *PLNM e as políticas de inclusão de alunos imigrantes* [comunicação]. Seminário Diversidades, língua(s) e inclusão: desafios a enfrentar no futuro. Conselho Nacional de Educação. Cascais, Portugal.
- Molenaar, I. (2021). Personalisation of learning: Towards hybrid human-AI learning technologies. In *OCDE, Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with Artificial Intelligence. Blockchain and robots*. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>.

- OCDE (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. <https://doi.org/10.1787/t47a06ae-en>
- OCDE (2022a). *Rewiew of inclusive education in Portugal*. Reviews of national policies for Education. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>
- OCDE (2022b). *Supporting education staff: Teachers and school leaders during the COVID-19 crisis*.
- OCDE (2022c). *Thinking outside the box: The PISA 2022 creative thinking assessment*. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creative-thinking/pisa-2022-creative-thinking.html>
- OCDE (2023a). *Country digital education ecosystems and governance: A companion to digital education outlook 2023*. https://www.oecd.org/en/publications/country-digital-education-ecosystems-and-governance_906134d4-en.html
- OCDE (2023b). *Digital teaching and learning resources*. *Digital education outlook*. <https://doi.org/10.1787/89dbce56-en>
- OCDE (2023c). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OCDE (2023d). *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. <https://doi.org/10.1787/2b39e98b-en>
- OCDE (2023e). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OCDE (2024a). *Education at a glance 2024: Country note – Portugal*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/portugal_a6ce9dbc-en.html
- OCDE (2024b). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OCDE (2024c). *Education at a glance 2024: Sources, methodologies and technical notes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e7d20315-en>.
- OCDE (2024d). *PISA: Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
- OCDE (2024e). The impact of digital technologies on well-being: Main insights from the literature. In *OECD, Papers on Well-being and Inequalities*, n.º 29. <https://doi.org/10.1787/cb173652-en>
- OCDE (s.d.). *OCDE/Data Explorer*. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-DE.html>
- Oliveira, C. (2024, 05 de novembro). *Integração de crianças e jovens estrangeiros em contexto educativo: um olhar sobre os alunos estrangeiros em Portugal* [comunicação]. Seminário Diversidades, línguas e inclusão: desafios a enfrentar no futuro. Conselho Nacional de Educação. Cascais, Portugal. https://www.cnedu.pt/content/iniciativas/seminarios/Diversidades_linguas_e_inclusao/PPT_Catarina_Oliveira.pdf
- Orçamento do Estado para 2022, Lei n.º 12/2022. Diário da República: 1.ª Série, n.º 122. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2022-185325094>
- Pereira, F. (Coord.), Brito, A., Lopes, F., & Saragoça, M. J. (2023). *Sistema de monitorização da implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva – um guia para as escolas*. Ministério da Educação/DGE. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/dge_educ_incl_reg_juridico_net.pdf
- Pereira, S.; Pinto, M. & Madureira, E. (2023). *Referencial de Educação para os Media*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf
- Ponte, C., Batista, S., Marôpo, L., Castro, T., Kubrusly, A., Garcia, M. & Matos, T. (2024). *Literacias digitais de adolescentes portuguesas – ySKILLS PT*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade NOVA de Lisboa.
- Programa Erasmus+, (2024). *EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/erasmus-programme-guide>
- Programa Operacional Capital Humano (POCH). (2023). *Boletim informativo do Programa Operacional Capital Humano n.º 24*. <https://www.adcoesao.pt/wp-content/uploads/poch24.pdf>
- Recomendação n.º 3/2023 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República: 2.ª Série, n.º 231. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/3-2023-224970496>
- Resolução do Conselho de Ministros (RCM) n.º 30/2020. Diário da República: 1.ª Série, n.º 78. <https://diariodarepublica.pt/dr/analise-juridica/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2023. Diário da República: 1.ª Série, n.º 12. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/3-2023-206198898>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024. Diário da República: 1.ª Série, n.º 202. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/140-2024-891337590>

- Sá, C., Urquiola, M., Cardoso, A. R., Orujova, L., Morin, L-P., Silva, P. L., Teixeira, P. N., Biscaia, R., Murphy, R., & Des Jardins, S. (2024). *Dinâmicas de desigualdade no sistema de ensino superior português: acesso, género e mobilidade* [DINAGEM]. CIPES. www.dinagem.com
- Salinas, D. (2024). *Fewer books and more educational software: How have home learning environments changed since 2015?*. PISA in Focus, n.º 127. OCDE. <https://doi.org/10.1787/0e179a87-en>
- Sanchez, B. (2014). *La falacia del nativo digital*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/falacia-nativo-digital>
- Simões, P. (2023). *Provas de aferição do ensino básico 2023: Resultados nacionais*. IAVE, I.P. https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/01/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o_Resultados-Nacionais_2023.pdf
- Simões, P. (2024). *Provas de aferição do ensino básico 2024: Resultados nacionais*. IAVE, I.P. https://iave.pt/wp-content/uploads/2024/11/Relato%CC%81rio-Provas-de-Aferic%CC%A7a%CC%83o_Resultados-Nacionais_2024_5nov.pdf
- Tribunal de Contas (2021). *Relatório panorâmico: Demografia e educação. Relatório n.º 7/2021-OAC*. <https://www.tcontas.pt/pt-pt/ProdutosTC/Relatorios/relatorios-oac/Documents/2021/relatorio-oac007-2021.pdf>
- UNESCO (2022). *World Conference on early childhood care and education: Tashkent declaration and commitments to action for transforming early childhood care and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045>
- UNESCO (2023). *Technology in education. Global Education Monitoring (GEM) - Report 2023*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- UNESCO (2024). *Leadership in education: Lead for learning. Global Education Monitoring (GEM) Report 2024/5*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406>
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. JRC Publications Repository. <https://doi.org/10.2760/115376>

Glossário

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

Níveis CITE 2011

CITE 0: educação de infância (menos de 3 anos de idade)

CITE 0: educação pré-primária (3 anos de idade e acima)

CITE 1: educação primária (1º e 2º ciclos do ensino básico)

CITE 2: educação secundária inferior (3º ciclo do ensino básico)

CITE 3: educação secundária superior (ensino secundário)

CITE 4: educação pós-secundária não superior

CITE 5: educação terciária de curta duração

CITE 6: educação terciária - licenciatura ou equivalente

CITE 7: educação terciária - mestrado ou equivalente

CITE 8: educação terciária - doutoramento ou equivalente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Níveis de qualificação

Nível 1 2º ciclo do ensino básico

Nível 2 3º ciclo do ensino básico obtido no ensino básico geral ou em percursos de dupla certificação

Nível 3 Ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior

Nível 4 Ensino secundário obtido em percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado para prosseguimento de estudos de nível superior acrescido de estágio profissional – mínimo de seis meses

Nível 5 Qualificação de nível pós-secundário não superior com créditos para prosseguimento de estudos de nível superior

Nível 6 Licenciatura

Nível 7 Mestrado

Nível 8 Doutoramento

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis. Identificam-se os dois níveis mencionados no Estado da Educação:

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

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

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

Quadro Nacional de Qualificações – Instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para a obtenção de níveis específicos de aprendizagem. Visa integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações face ao acesso, progressão e qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade civil.

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

Taxa de conclusão – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um nível de ensino (4.º, 6.º, 9º e 12º anos), obtêm aproveitamento e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo.

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

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