Estado da Educação 2017

Edição 2018

CNE CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Estado da Educação 2017

Edição 2018

Título: *Estado da Educação 2017*

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

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

Organização e análise dos dados, produção do texto e apoio à edição:
Ana Margarida Rodrigues, Ana Maria Canelas, António Dias, Carmo Gregório, Ercília Faria, Filomena Ramos, Isabel Pires Rodrigues, Maria Emanuel Albergaria (a partir de 01.09.2018) Paula Félix e Rute Perdigão.

A parte II – Educação e valorização do interior – integra artigos da autoria de: António Covas, Helena Freitas, Hugo Hilário, João Paulo Marques, Lucília Salgado, Nuno Mangas Pereira e Pedro Lourtie, que coordenou.

Agradecimentos:
O Conselho Nacional de Educação agradece a todos quantos deram o seu contributo para o presente relatório, a título individual ou institucional, designadamente, Acir Meirelles, Ana Cláudia Valente, Ana Luísa Neves, Ana Odília Figueiredo, Ana Paula Monteiro, António Lucas, Carlos Malaca, Cátia Capelo, Celso Manata, Cristina Neves, Elisabete Mateus, Elsa Mendes, Fabíola Jael Cardoso, Fernando Luís Silva, Filomena Pereira, Guilhermina Branco, Gregória von Amann, Hermínia Gaspar, Joana Mira Godinho, João Cóias, João Marôco, João Oliveira Baptista, João Queiroz, Joaquim Santos, José Luís Albuquerque, José Passos, José Verdasca, José Vítor Pedroso, Luís Farrajota, Luís Flores de Carvalho, Luís Jacob, Luísa Loura, Luísa Malhó, Manuela Pragana Silva, Maria João Freitas, Maria João Horta, Maria Manuela Faria, Marta Bernardino, Nuno Cunha, Nuno Rodrigues, Paula Velez, Paulo Matos, Pedro Calado, Rosário Farmhouse, Sara Relvas, Susana Castanheira Lopes, Tânia Fernandes, Teresa Calçada, e aos seguintes serviços: Agência Nacional Erasmus+; Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional; Alto Comissariado para as Migrações, IP; Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens; Direção-Geral da Administração Escolar; Direção-Geral da Educação; Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência; Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais; Direção-Geral do Ensino Superior; Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; Gabinete de Gestão Académica e Gabinete de Qualidade e de Acreditação do IPL; Instituto da Segurança Social, IP; Instituto de Avaliação Educativa, IP; Instituto de Gestão Financeira da Educação, IP; Instituto Politécnico de Lisboa; Júri Nacional de Exames; Parque Escolar, IP; Secretaria Regional da Educação, Ciência e Cultura - Governo Regional dos Açores; Secretaria Regional de Educação - Governo Regional da Madeira.

As opiniões expressas nos artigos da parte II são da responsabilidade dos respetivos autores, não refletindo necessariamente a opinião ou orientação do CNE.

Editor: Conselho Nacional de Educação (CNE)
Design gráfico| Paginação: Finepaper, Lda.
Impressão: Grafisol
Tiragem: 500 exemplares
1ª Edição: Novembro 2018

ISBN: 978-989-8841-20-9
ISSN: 1647-8541
Depósito Legal: 448670/18

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

Índice

Introdução 6

I ESTADO DA EDUCAÇÃO: DADOS DE REFERÊNCIA 11
Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais 12
Estratégia Europa 2020 | Metas da Educação e Formação 12
Agenda 2030 | Para uma educação de qualidade 24
Outros indicadores de contexto 32

1. População, qualificação e emprego 42
1.1. Características da população residente 42
1.2. Qualificação da população 47
1.3. Relação entre a qualificação e o emprego 49
Destaques 51

2. Rede pública e privada 52
2.1. Estabelecimentos com valência de creche 52
2.2. Rede de estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 53
Rede pública 53
Rede privada 58
2.3. Rede do ensino pós-secundário e do ensino superior 61
Ensino pós-secundário 61
Ensino superior 61
Destaques 64

3. Crianças e jovens dos 0 aos 15 anos 66
3.1. Ofertas formativas 66
Educação para a primeira infância 67
Educação pré-escolar 68
Ensino básico 69
3.2. Acesso e frequência 77
Cuidados para a infância 77
Educação pré-escolar 79
Ensino básico 82
3.3. Avaliação e resultados do ensino básico 89
Retenção e conclusão 89
Avaliação interna e avaliação externas das aprendizagens 96
Provas de aferição e provas finais nacionais 101
Estudos internacionais de avaliação 109
Destaques 112

4. Jovens dos 15 aos 24 anos 114
4.1. Ofertas formativas do ensino secundário 115
Cursos científico-humanísticos 115
Cursos profissionais 119
Cursos de ensino vocacional 120
Cursos de ensino artístico especializado 120
Cursos de aprendizagem 121
Outras ofertas 121

4.2. Acesso e frequência do ensino secundário 122
4.3. Avaliação e resultados do ensino secundário 131
Retenção e conclusão 131
Avaliação interna e avaliação externa das aprendizagens 136
Exames nacionais 152
4.4. Ofertas formativas do ensino pós-secundário e do ensino superior 166
Ensino pós-secundário 166
Ensino superior 168
4.5. Acesso e frequência do ensino pós-secundário e do ensino superior 178
Ensino pós-secundário 178
Ensino superior 179
4.6. Resultados do ensino pós-secundário e do ensino superior 195
Diplomados no ensino pós-secundário 195
Diplomados no ensino superior 195
Destaques **202**

5. Adultos **204**
5.1. Adultos em contexto de aprendizagem 204
5.2. Rede de entidades formadoras 209
5.3. Acesso e frequência 215
Formações Modulares 215
Português para falantes de outras línguas 217
Formação em Competências Básicas 218
Cursos de Educação e Formação de Adultos 219
Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências 221
Aprendizagem ao longo da vida 223
5.4. Resultados da frequência de atividades de educação e formação 228
Destaques **231**

6. Recursos **232**
6.1. Recursos humanos 232
Docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 232
Docentes do ensino superior 254
6.2. Recursos financeiros 261
Despesas do Estado em educação 261
Despesas com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário 261
Despesas do Estado com o ensino superior 268
Comparações internacionais 273
Programa Operacional Capital Humano 276
6.3. Recursos para a aprendizagem 278
Manuais escolares 278
Tecnologias da Informação e Comunicação 280
Salas de Aula do Futuro 282
Rede de Bibliotecas Escolares 284
Plano Nacional de Leitura 286
Plano Nacional de Cinema 288
Programa de Educação Estética e Artística 288
Destaques **290**

7. Equidade **292**
7.1. Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário 292
Ação Social Escolar 293
Atividades de Enriquecimento Curricular 296

Apoios especializados 300
Português Língua Não Materna 308
Programa Português para Todos 310
Programa Escolhas 311
Proteção de crianças e jovens em perigo 312
Educação e formação em contexto de medida tutelar educativa 315
Plano Nacional de Saúde Escolar / CRTIC 316
Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar 320
Territórios Educativos de Educação Prioritária 321
Apoio tutorial específico 322
ProSucesso Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar da RAA 323
Projetos de promoção do sucesso educativo na RAM 325
Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular 326
7.2. Medidas de equidade para o ensino superior 329
Bolsas de Estudo 329
Programa +Superior 331
Medidas para estudantes com necessidades especiais 331
Integração da diversidade 334
Comparações internacionais 335
Destaques **336**

II EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO INTERIOR **339**

1. O Desenvolvimento do Interior: Educação, Ensino Superior e Ciência | Pedro Lourtie 340

2. O papel do Ensino Superior Politécnico na democratização do ensino superior e na coesão territorial | Nuno Mangas Pereira e J. P. Marques 348

3. A educação e a promoção da coesão territorial | Helena Freitas 358

4. Uma incursão pelo interior português | António Covas 368

5. O papel da educação na promoção da coesão territorial e na valorização do interior | Hugo Hilário 374

6. Notas para um estudo fundamentador de propostas para o desenvolvimento da educação nas zonas rurais do interior | Lucília Salgado 380

Referências Bibliográficas 392

Glossário 396

Siglas e Acrónimos 404

Introdução

O ano de 2017 foi um ano especialmente paradoxal: Portugal entrava triunfalmente na modernidade, acumulava vitórias, prémios e visibilidade internacional (da Eurovisão ao futebol, da visita do Papa ao *Web Summit*). Mas, ao mesmo tempo que a consciência da aceleração do presente e da proximidade do futuro parecia ocupar obsessivamente a vida intelectual portuguesa, o interior em chamas veio recordar-nos as assimetrias territoriais que perduram e se acentuam, as diferentes velocidades a que Portugal evolui e o temor de que a pertença e vivência em determinada região possa comprometer a igualdade de oportunidades e a cidadania de todos.

A questão do interior português colocou-se-nos pois como uma urgência a que o *Estado da Educação 2017* deveria prestar atenção – o que se procurou fazer através da observação desta variável ao longo dos vários capítulos e, mais especialmente, através de um conjunto de artigos sobre o tema na Parte II.

Estes paradoxos e estas contradições não se manifestaram só em Portugal nem apenas em termos territoriais. Ao mesmo tempo que o fogo fazia tremer e recuar o nosso crescente otimismo, outros paradoxos surgiam ou se agravavam no plano europeu e mundial: a continuação de guerras que pareciam longínquas, mas afinal se revelavam tão próximas, manteve o fluxo de refugiados para a Europa, enquanto a globalização continuou a contribuir para a migração de multidões. Os "condenados da terra" reapareceram para procurar uma nova oportunidade de uma vida melhor nos países mais ricos que, por sua vez, se sentem cada vez mais ameaçados tanto por essas "hordas de deserdados" como pelo crescimento económico e tecnológico galopante da China.

A própria tecnologia que aparecera numa utopia libertadora da humanidade dos trabalhos mais duros, mais sujos e mais perigosos revelava agora o seu lado distópico, contribuindo para a desvalorização do trabalho humano, agravando as diferenças socioeconómicas entre países e dentro de cada país, arrastando consigo a perda de coesão social e a aceitação acrítica de quem prometesse afastar a concorrência de homens e máquinas e recuperar postos de trabalho e prosperidade.

Noutros aspetos, também, a revolução tecnológica revelou consequências contraditórias e inesperadas: à facilidade e universalidade do acesso à informação e, sobretudo, à produção e à autoria, sucederam-se os escândalos do uso indevido para fins políticos e económicos da informação com ligeireza partilhada nas redes sociais. À abertura da informação de todo o mundo garantida pela *internet*, sucedeu o seu fechamento à informação "outra", diferente, promovida pelo "algoritmo" dos motores de busca e pelas redes sociais. A uma maior participação cidadã proporcionada pela *net* sucedeu a revelação da sua utilização fraudulenta…

Paralelamente a esta substituição da utopia pela distopia, cresceu o reconhecimento de vivermos numa civilização poupada às ameaças da barbárie, onde o Estado de Direito ainda é respeitado, a democracia um regime frágil, mas "o menos mau de todos os outros" e onde os direitos humanos se têm vindo a alargar reconhecendo e combatendo outras discriminações numa permanente procura – especialmente através da educação - de uma sociedade mais livre, mais igual, mais feliz.

Ora a educação é uma aposta no futuro. É costume recordar, como exemplo, que as crianças, que este ano entraram na escola, só sairão do sistema educativo obrigatório em 2030 e mais tarde ainda, se seguirem, como é possível e desejável, estudos superiores. Por outro lado, numa perspetiva de educação permanente,

passarão as suas vidas entrando e saindo de experiências educativas – o que, dado o aumento da longevidade, nos remete lá para o fim do século XXI!

A questão que se coloca a todos nós, que trabalhamos em educação, e portanto num futuro a médio e longo prazo, é como conseguir preparar cidadãos para esse futuro incerto e imprevisível, tendo em conta os residentes no país, de todas as regiões, de todas as idades, de todas as classes sociais, de todas as origens e culturas.

Como conseguir o equilíbrio entre acompanhar (e se possível dirigir) os avanços tecnológicos e económicos atuais sem "perder a alma" nesse caminho? Sem sacrificar, por exemplo, "o superior interesse da criança" às exigências da produtividade? Sem esquecer partes da população e do território? Sem abandonar aqueles que, por razões várias, encontram dificuldades e obstáculos na sua aprendizagem? Sem substituir o ritmo, muitas vezes lento, da aprendizagem pela velocidade do mundo digital?

Toda a informação é necessária, uma informação fidedigna e que permita comparações, juízos de valor, questionamentos e sobretudo a identificação de problemas a estudar e a aprofundar.

O Estado da Educação 2017 visa proporcionar um olhar tão objetivo quanto possível sobre a situação educativa portuguesa numa tripla perspetiva:

- Numa perspetiva cronológica, continuando os "retratos" anuais efetuados nos Estados da Educação, em boa hora iniciados em 2010, e permitindo assim a identificação de dinâmicas temporais entre indicadores que se têm mantido relativamente estáveis ao longo da década 2007-2017;

- Numa perspetiva geográfica, comparando e contextualizando a realidade portuguesa no espaço da União Europeia, dos países da OCDE e do mundo;

- Numa perspetiva temporal e geográfica, virada para o futuro próximo e traduzida em metas estabelecidas por diferentes entidades internacionais:

  - Metas de educação e formação / Estratégia Europa 2020;
  - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 adotada pelas Nações Unidas.

É com estas metas e objetivos que abre o *Estado da Educação 2017*, uma espécie de retrato em números e gráficos, como que um ponto prévio de leitura rápida global.

Convirá recordar os avanços notáveis realizados por Portugal nos últimos 40 anos e verificar que, para além da espuma dos dias e de uma fase recente de cruel retração, encontramos uma inesperada continuidade na maioria das políticas educativas e uma reconhecível consonância com os caminhos internacionalmente trilhados.

Três indicadores chegarão para ilustrar esses avanços:

a) O analfabetismo que abrangia, nos anos 70, cerca de 25% da população (e 31% entre as mulheres!) está, de acordo com os Censos 2011, em cerca de 5% - o que corresponde à média de outros países da UE;

b) A educação pré-escolar que, nos anos 70, estava confinada a alguns jardins-de-infância nas principais cidades e abrangia um número tão reduzido de crianças que nem aparecia nas estatísticas, tem evoluído significativamente. Portugal está agora próximo da meta dos 95% das crianças entre os 4 anos e a idade de início da escolaridade a frequentar este nível de educação, meta definida pela UE para 2020;

c) A taxa real de escolarização entre os jovens de 5 a 14 anos é hoje, em Portugal, de 98%, em linha com a média dos países da OCDE e da UE28. Recordemos ainda que, no ensino secundário, esta subiu de 4,3%, em 1971, para 77,6% em 2017. Entre 2008 e 2017, a taxa real de escolarização no ensino secundário registou uma evolução sempre positiva (mais 15 pp) tendo sido mais significativo o aumento da participação masculina (+18 pp na década), embora mantendo a tendência para uma taxa de escolarização superior entre as mulheres. Também no ensino superior a frequência dos jovens aos 20 anos subiu de 5%, em 1978, para 43% em 2017.

Quantitativamente Portugal é, pois, um caso de sucesso e internacionalmente reconhecido como tal. Também qualitativamente, pelo menos naquilo que os testes internacionais em que temos participado conseguem medir, Portugal foi o país que mais progrediu nestes últimos 15 anos. No *Índice de Bem-Estar 2004-2016*, recentemente publicado pelo Instituto Nacional de Estatística, afirma-se que: "com especial importância para a evolução positiva do *Índice de Bem-Estar*, o domínio da *Educação Conhecimento e Competências* foi o que apresentou o desempenho com valor mais elevado".

Mas se há todos estes progressos, temos de reconhecer que muitos - crianças, jovens e adultos - ficam ainda de fora, e que não podem nem devem "ficar para trás" ("No child left behind").

As exigências, as necessidades educativas continuam a aumentar exponencialmente, sobretudo como efeito do desenvolvimento tecnológico acelerado que nos está a levar para uma mudança de civilização, uma mudança de era, e a exigir uma educação cada vez mais longa e com mais possibilidades de alternância entre o trabalho e as ofertas formativas.

Muito resta então a fazer:

Os estudos de neurociências vieram chamar a atenção para a importância do período dos 0 aos 3 anos para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. Verificamos que a meta de 33% de frequência das crianças deste grupo etário em estruturas de acolhimento, definida no Conselho Europeu de Barcelona, foi já ultrapassada por Portugal (com 50%). Poderá assim passar-se a uma fase qualitativa de apreciação da forma como a dimensão educativa deste acolhimento se concretiza.

Ao longo da escolaridade obrigatória de 12 anos, decretada na convicção de que para lidar com este mundo tão exigente e incerto seriam necessários pelo menos 12 anos de escolaridade, verificamos que nem todos os jovens os completam. Cerca de 30% tiveram pelo menos uma reprovação, um ano de repetição, até aos 15 anos (PISA 2015). É certo que se registam progressos: verificamos uma redução da taxa de retenção e desistência em todos os anos de escolaridade do ensino básico regular e que o ano letivo 2016/2017 revela a taxa mais baixa da década em cada um dos três ciclos. Como resultado, assistiu-se a um aumento da taxa de conclusão do ensino básico regular que atingiu, em 2016/2017, o valor mais elevado da última década: 93%.

Também no ensino secundário se assinala uma evolução positiva na frequência dos alunos, devida, principalmente, aos cursos de dupla certificação que, em 2016/2017, abrangiam 42% dos alunos deste nível, maioritariamente rapazes.

Em 2016/2017 a taxa de conclusão do ensino secundário atinge 72,5% nos cursos científico-humanísticos e 76,2% nos cursos profissionais/tecnológicos.

Ou seja, embora se constate uma mudança relativamente à prática da retenção, esta continua a constituir um problema.

De facto, contrariamente a uma visão antiquada da escola e do seu papel, está demonstrado que a prática da retenção é socialmente injusta: Portugal é um dos países onde é mais forte a correlação entre o estatuto socioeconómico e cultural de pertença e os resultados escolares, (*vide* Estado da Educação 2016, pag. 20).

Entre os adultos, apesar de um expressivo crescimento (20 pp na década) da percentagem dos que têm, pelo menos, o ensino secundário completo, contam-se ainda cerca de 2,5 milhões de cidadãos, maiores de 15 anos, que têm no máximo o 1º ciclo do ensino básico. A frequência de ofertas de educação e formação para adultos, apesar de ter retomado algum ímpeto, ainda está aquém do desejável, sobretudo se tivermos em conta que quanto maior é o nível de escolaridade, maior é a frequência de atividades formativas, (*vide* capítulo 5, Figura 5.3.12).

Regionalmente, assinala-se uma distribuição desigual que a II Parte deste relatório corrobora, e procura que se venha a contrariar, identificando e valorizando os vários "interiores".

O insucesso escolar está ainda relacionado com o género. A taxa de retenção e desistência é mais elevada nos rapazes do que nas raparigas logo a partir do 1º CEB (*vide* Figura 3.3.2 do Capítulo 3).

Confirma-se assim a existência de discriminações ou inadequações aos vários públicos que frequentam o sistema educativo.

Por isso, no capítulo 7 deste relatório, faz-se um levantamento das medidas de carácter compensatório previstas com o objetivo de alcançar maior equidade no sistema.

Mesmo apresentando uma tendência de redução, a taxa de retenção e desistência é reveladora de uma "cultura de retenção" contraditória com a perspetiva de educação permanente que se pretende instituir e incompatível com o direito de todos a uma educação de qualidade.

É certo que a escola não inventou nem é responsável por uma sociedade desigual, mas é quase o único lugar em que é possível optar por reforçar essas características ou por prevenir e compensar as desigualdades, recusar as discriminações e valorizar as potencialidades de todos.

O facto de o insucesso escolar, além de socialmente injusto, ser precoce (no 2º ano de escolaridade a taxa de retenção no Alto Tâmega e no Baixo Alentejo é superior a 13% em 2017!) e recair mais pesadamente nos primeiros anos de cada ciclo de estudos, sugere que a própria organização do sistema merecia ser repensada e as didáticas mais fortemente apoiadas (*vide* Tabela 3.3.2 deste Relatório).

A prática da retenção e repetição de ano revela-se ainda ineficaz e pedagogicamente inútil, conforme é visível no estudo do Projeto aQeduto (www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/q2/).

Por outro lado, um pouco por toda a parte, e possivelmente também como resultado de uma maior abertura à "autonomia e flexibilidade curricular" e à adequação local do currículo, surgem experiências pedagógicas que procuram modos alternativos de educar crianças e jovens.

Para além das conclusões e recomendações que se foram alinhavando ao longo desta introdução, gostaríamos ainda de destacar:

- Nos recursos de aprendizagem, está finalmente consagrada na lei a institucionalização do empréstimo de manuais escolares, conforme preconizava o Parecer nº 8/2011 do CNE e é prática antiga em muitos países europeus. Por outro lado, o equipamento informático

está envelhecido e tem vindo a aumentar o número médio de alunos por computador nos últimos três anos (v*ide* capítulo 6.3).

- Seria recomendável um estudo rigoroso da situação de apetrechamento tecnológico das escolas, da sua ligação à internet e das necessidades quer de equipamento, quer de formação e apoios técnicos.

- Tendo em conta o envelhecimento da população docente e a redução na procura dos cursos de formação de professores, urge fazer e divulgar rapidamente um estudo da necessidade de novos professores para os diversos grupos de recrutamento;

- O mesmo estudo e planeamento serão necessários para técnicos e outro pessoal não docente das escolas;

- Conviria ainda tentar perceber as razões da mobilidade docente, tendo em conta as elevadas percentagens de professores do quadro (*vide* cap. 6.1 deste Relatório).

- Seria de repensar a organização do ensino básico, designadamente a velha questão do 2º ciclo (um ano para entrar outro para sair), dadas as dificuldades assinaladas nos anos de transição;

- Urge institucionalizar um corpo de profissionais de desenvolvimento curricular que procedam a revisões regulares, periódicas e sistemáticas dos programas de todos os níveis e disciplinas, com vista à melhor adequação dos programas, quer aos destinatários, quer aos avanços da ciência.

Contrariamente à ideia que alguns terão veiculado, as mudanças este ano introduzidas no sistema educativo vêm retomar uma evolução positiva anterior. Procuram uma maior adequação do sistema educativo aos públicos heterogéneos que felizmente o passaram a frequentar e uma maior flexibilidade capaz de suscitar novas formas educativas mais adequadas às necessidades do presente.

Ao mesmo tempo que o desenvolvimento da sociedade digital pede ao sistema educativo uma formação profissional avançada nas áreas tecnológicas, reconhecemos que a situação política mundial – com crescentes conflitos, divisões e recuos civilizacionais – nos leva a pedir mais e melhor à educação: aprendizagens profundas, duradouras, significativas e sábias que coloquem o ser humano e o bem comum no centro da sua atuação.

Continuará a ser esta a inspiração da atividade do CNE.

Agradecimentos

O Estado da Educação 2017, como os seus congéneres anteriores, resulta do trabalho de recolha e tratamento da informação disponibilizada por vários serviços e organismos, e pelo trabalho realizado pelos membros do Conselho, quer nas comissões especializadas, quer nos seminários organizados pelo CNE. A todos o nosso reconhecimento.

Um agradecimento especial também aos elementos da Comissão Coordenadora, em especial ao Conselheiro Bártolo Paiva Campos pela sua permanente atenção e pertinentes sugestões; e ao Conselheiro Pedro Lourtie por todo o trabalho de orientação e coordenação da Parte II – bem como aos autores dos artigos que a constituem.

Finalmente o nosso reconhecimento ao Secretário Geral – que coordenou - e à assessoria do CNE por todo o trabalho realizado de recolha, análise de dados e redação do texto, trabalho feito com enorme dedicação, competência, empenho e brio profissional. Um grande obrigada ainda a todos os outros elementos do CNE cuja colaboração, mais ou menos direta, foi fundamental para a publicação deste Estado da Educação.

Maria Emília Brederode Santos
Presidente do Conselho Nacional de Educação

I

Estado da Educação: dados de referência

Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais

Estratégia Europa 2020 | Metas da Educação e Formação

A Estratégia Europa 2020 funciona como um quadro de referência para atividades quer a nível da União Europeia quer a nível nacional e regional, nomeadamente para o crescimento e o emprego na década 2010-2020.

Esta estratégia realça a importância do crescimento inteligente, sustentável e inclusivo como forma de superar as deficiências estruturais da economia europeia, melhorar a sua competitividade e produtividade e assegurar uma economia social de mercado sustentável. Apresenta metas para cinco áreas que dão uma visão global da evolução preconizada para a UE até 2020 e que são traduzidas em metas nacionais de forma a que cada país da União Europeia possa avaliar os seus próprios progressos relativamente a cada uma delas.

Reconhece-se que "a melhoria da educação contribui para o aumento do emprego e para a redução da pobreza e da exclusão social, uma economia baseada em mais I&D e inovação, bem como numa utilização mais eficiente da energia, torna-nos mais competitivos e cria postos de trabalho e o investimento em tecnologias mais limpas contribui para a luta contra as alterações climáticas e cria novas oportunidades comerciais e de emprego"[1].

Os governos dos países da União Europeia estabeleceram metas nacionais para ajudar a atingir as metas gerais da UE e providenciam informações sobre os progressos alcançados. O Eurostat publica regularmente relatórios intercalares completos sobre o cumprimento dessas metas.

[1] In https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_pt

O quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação até 2020 (EF 2020[2]) baseia-se nos resultados alcançados na iniciativa anterior denominada Educação e Formação para 2010 (EF 2010).

A iniciativa EF2020 define quatro objetivos estratégicos:

- "A aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade devem tornar-se uma realidade com sistemas de educação e formação melhor adaptados à mudança e ao mundo exterior.

- A qualidade e a eficácia da educação e da formação devem ser melhoradas, prestando-se uma maior atenção ao aumento do nível das aptidões de base como a literacia e a numeracia, tornando a matemática, as ciências e a tecnologia mais atrativas e consolidando as competências linguísticas.

- A igualdade, a coesão social e a cidadania ativa devem ser promovidas de modo a permitir que todos os cidadãos, independentemente da sua situação pessoal, social ou económica, continuem a desenvolver ao longo da vida aptidões profissionais específicas.

- A criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, devem ser incentivadas a todos os níveis de educação e formação, uma vez que constituem os principais motores de um desenvolvimento económico sustentável. Concretamente, os cidadãos devem ser ajudados a adquirir competências digitais e a desenvolver o espírito de iniciativa, o espírito empreendedor, bem como a sensibilidade cultural."

As atividades no contexto deste programa contribuem também para a parte intergovernamental do Processo de Bolonha na área do Ensino Superior"[3]. A cooperação europeia assume a aprendizagem entre pares, o acompanhamento regular e a apresentação periódica de relatórios e instrumentos de referência comuns.

O período até 2020 está dividido numa série de ciclos de trabalho. Para o período de 2016-2020, foi identificado um conjunto de novas prioridades que assumiu a forma de um relatório conjunto – *Novas prioridades para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação* (JO C 417 de 15-12-2015), aprovado em novembro de 2015:

- "aptidões e competências pertinentes e de elevada qualidade para a empregabilidade, a inovação, a cidadania ativa e o bem-estar (por exemplo, criatividade, espírito de iniciativa e pensamento crítico);

- educação inclusiva (incluindo, nomeadamente, a crescente diversidade de aprendentes), igualdade, não-discriminação e promoção das competências cívicas (por exemplo, a compreensão mútua e os valores democráticos);

- um ensino e formação abertos e inovadores, nomeadamente através de uma plena adesão à era digital;

- forte apoio a educadores (por exemplo, reforçar o recrutamento, a seleção e os processos de formação, bem como o desenvolvimento profissional contínuo);

- transparência e reconhecimento das aptidões e qualificações para facilitar a mobilidade dos estudantes e dos trabalhadores (por exemplo, através do Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade);

- investimento sustentável (incluindo explorar o potencial do Plano de Investimento para a Europa), qualidade e eficiência dos sistemas de ensino e formação."

Nas páginas seguintes apresentam-se indicadores que ilustram a evolução do comportamento dos países da UE relativamente às metas EF 2020.

[2] Mais informações em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0016&from=EN
Ver Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) (JO C 119 de 28.5.2009). Ver Relatório conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020) — «Educação e Formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva» (JO C 70 de 8.3.2012).

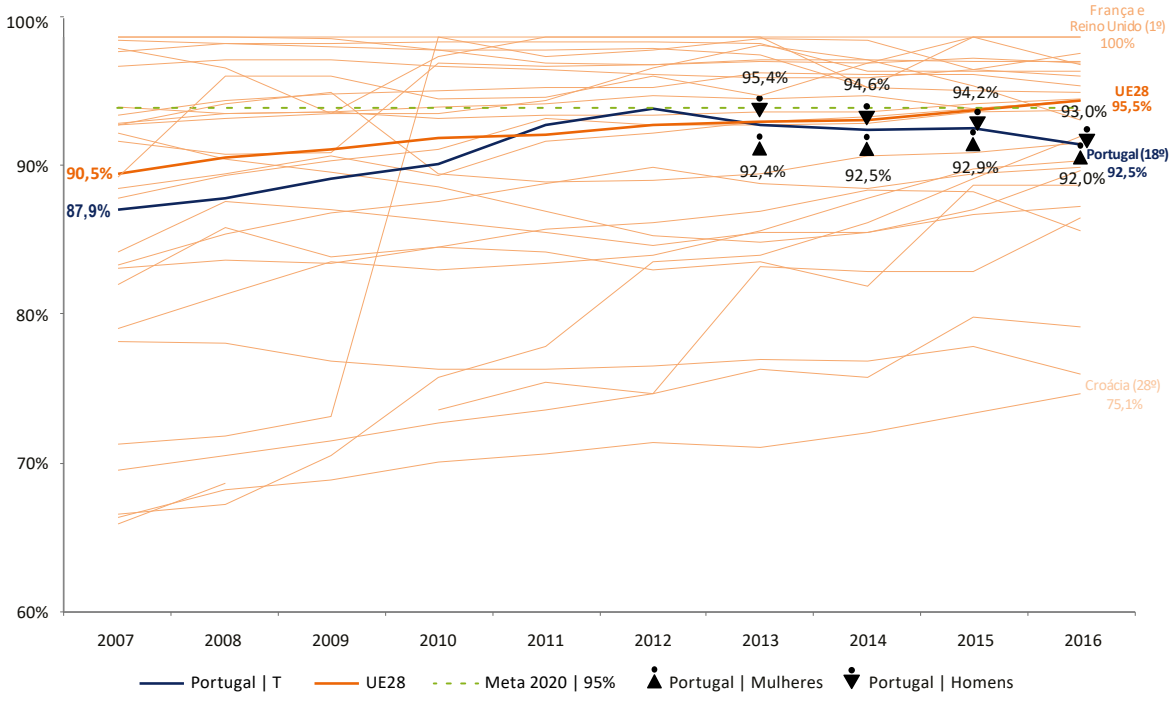
[3] In https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/quadro-estrategico-educacao-e-formacao-2020

Frequência da educação pré-escolar

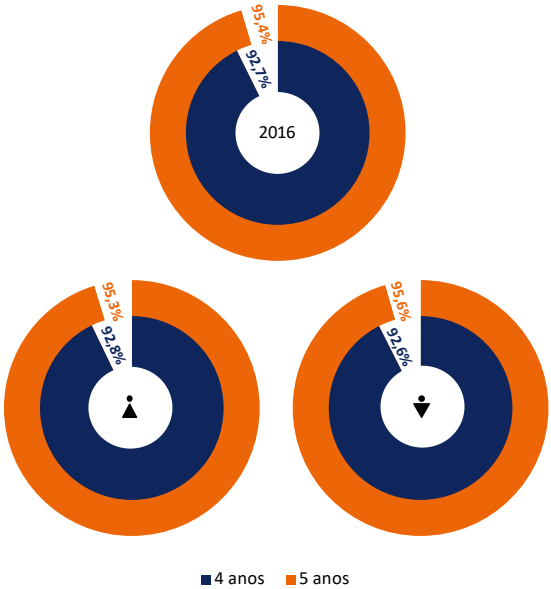
Meta ≥ 95%

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

Em 2016, a UE28 supera a meta em 0,5 pp e Portugal encontra-se a 2,5 pp



Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 11-07-2018
Fonte: CNE

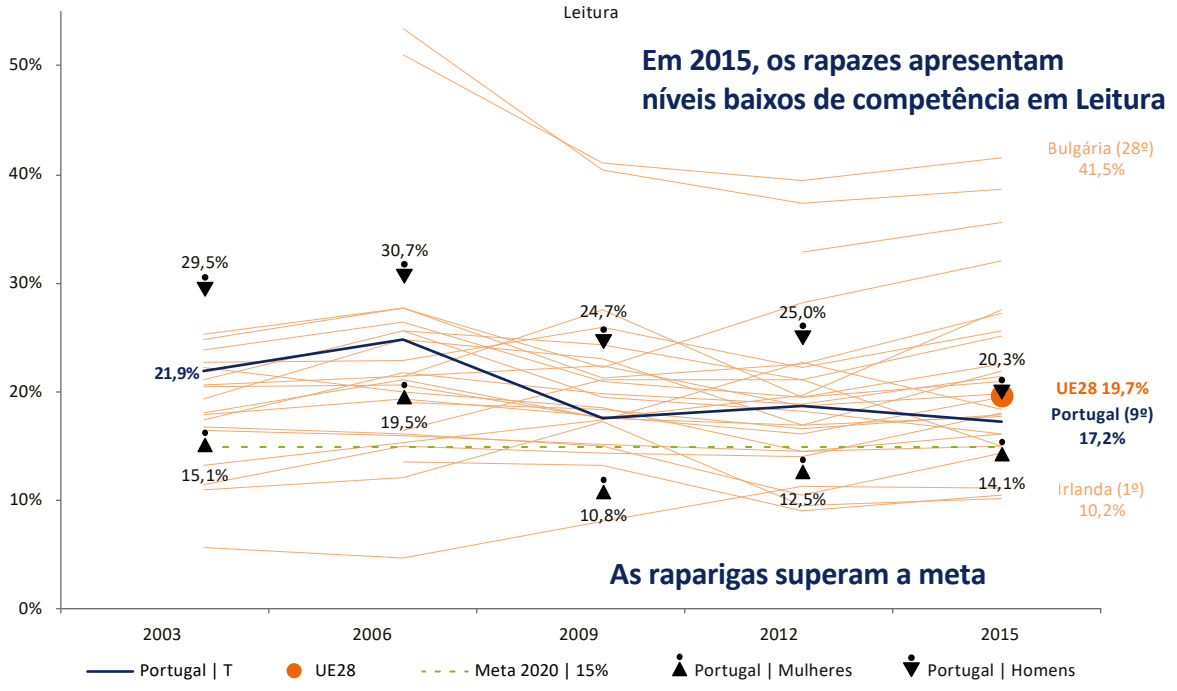


Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

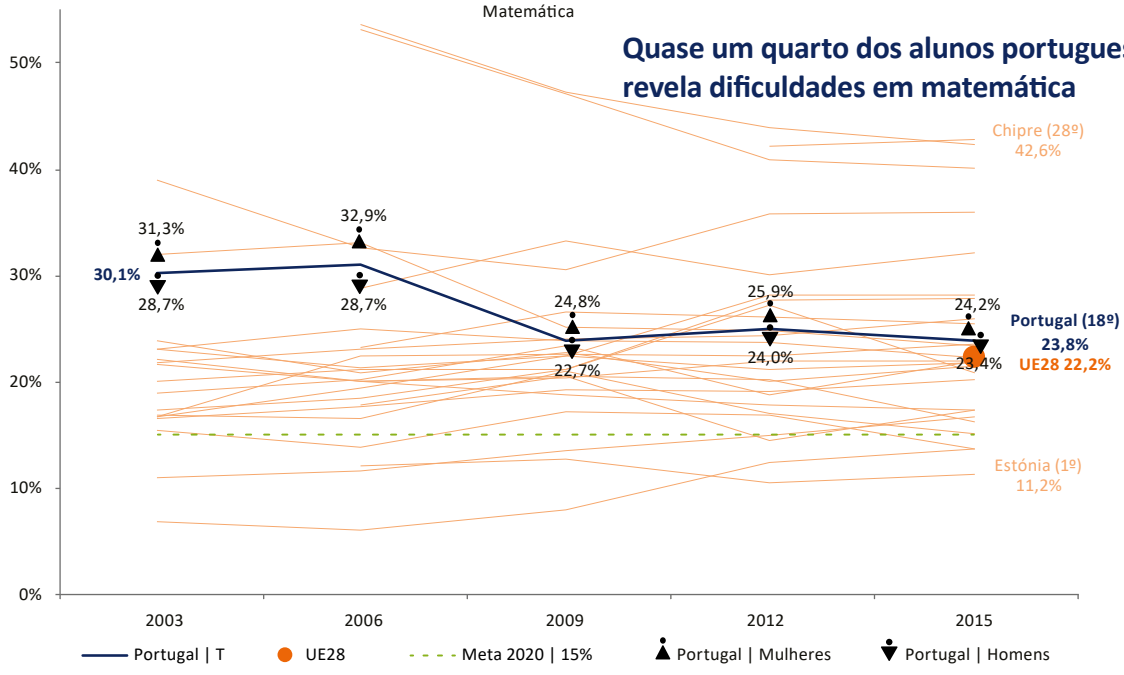
Competências em Leitura, Matemática e Ciências

Meta < 15%

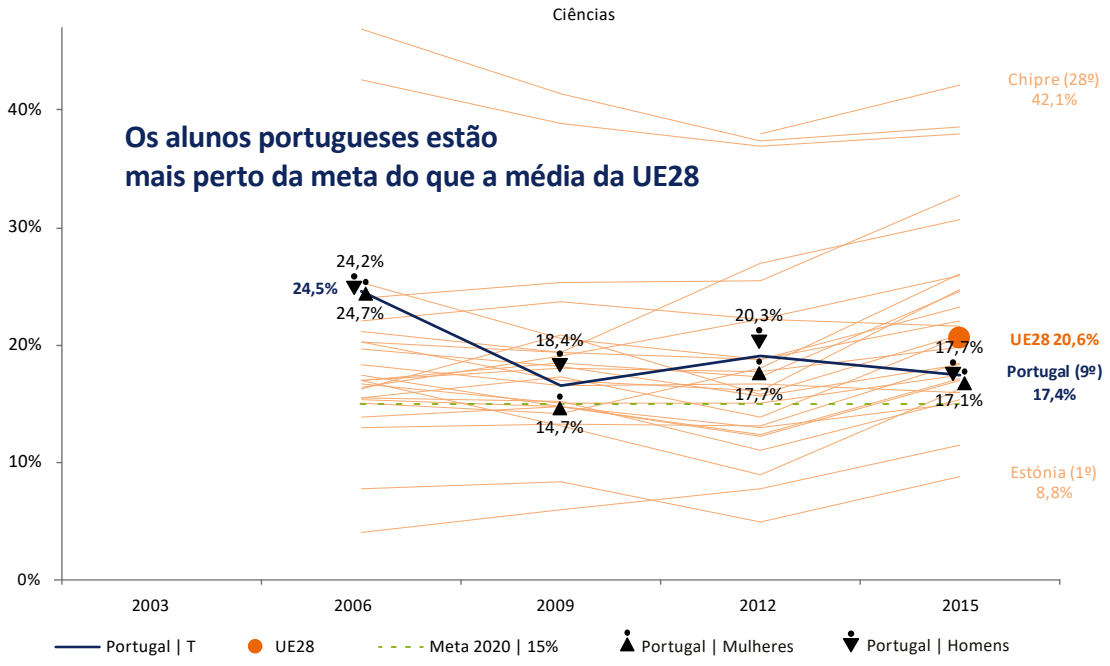
Até 2020, a percentagem de **alunos de 15 anos com baixos níveis de competência** em **Leitura, Matemática e Ciências** deverá ser **inferior a 15%.**



Fonte de dados: Statistics Eurostat, atualização de 06-11-2017
Fonte: CNE



Fonte de dados: Statistics Eurostat, atualização de 06-11-2017
Fonte: CNE

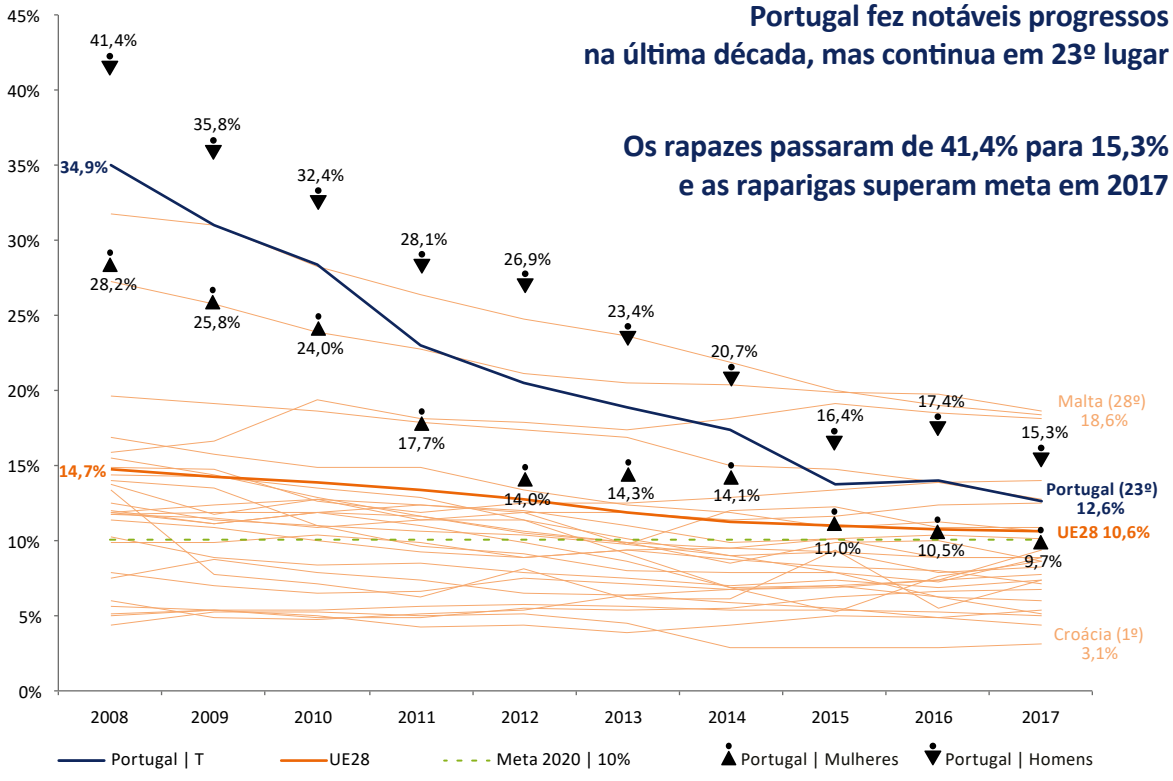


Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 06-11-2017
Fonte: CNE

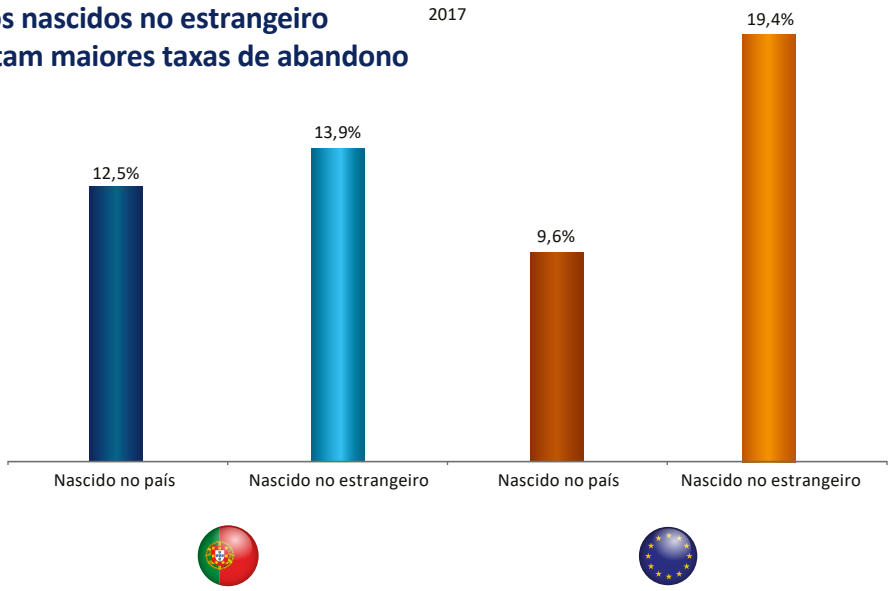
Abandono precoce

Meta < 10%

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



Os alunos nascidos no estrangeiro apresentam maiores taxas de abandono

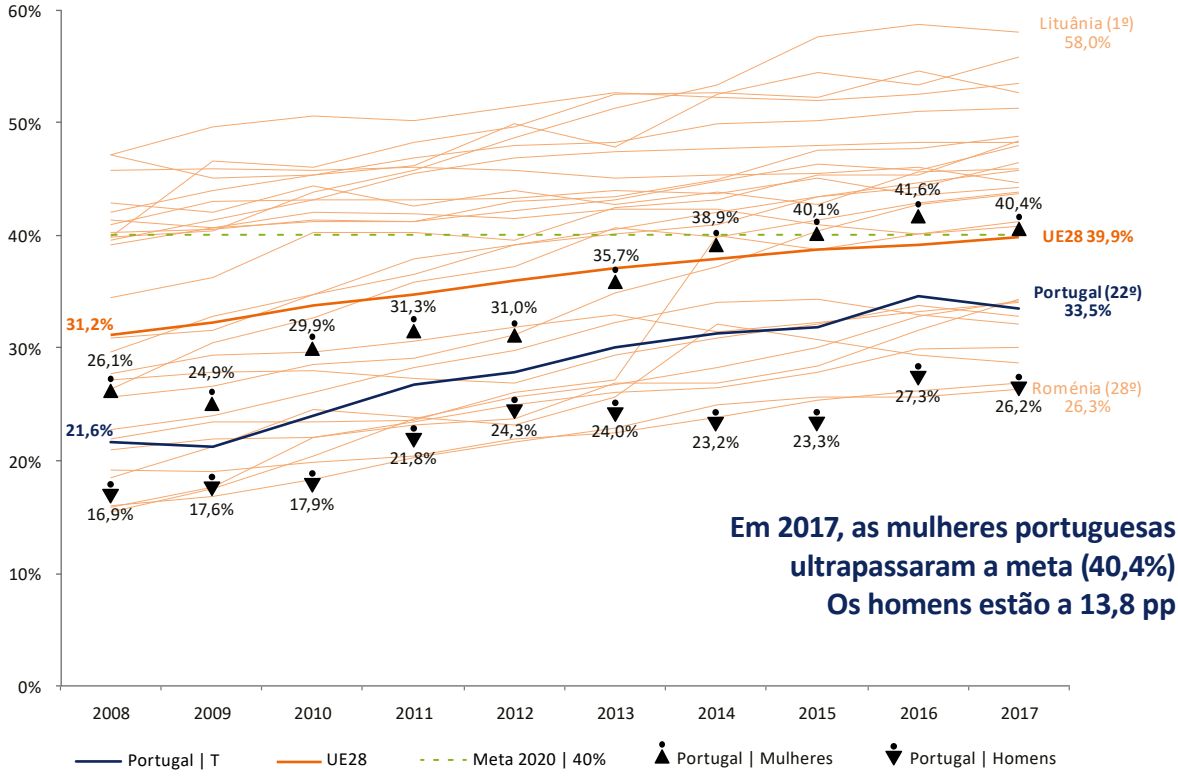


Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 06-06-2018
Fonte: CNE

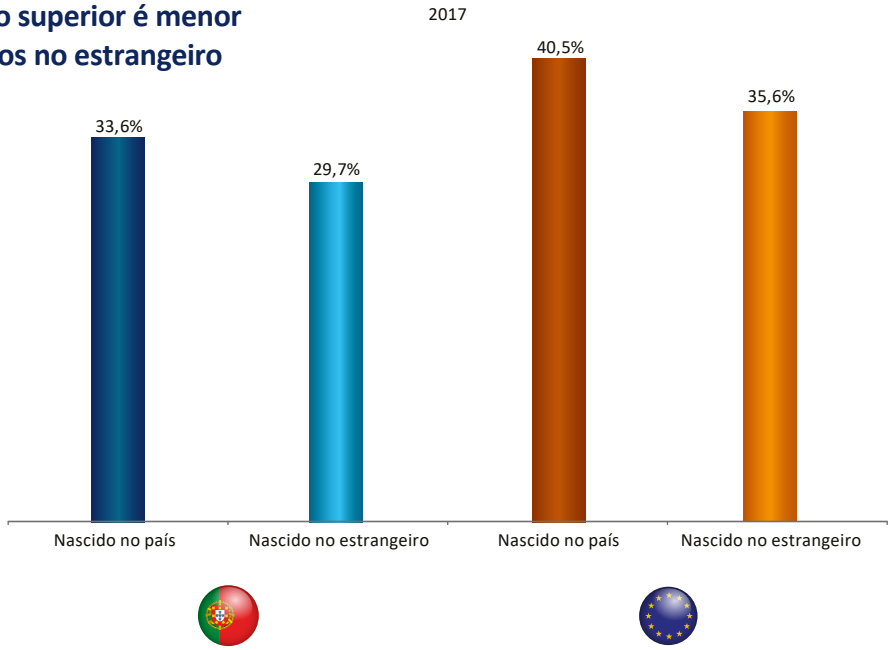
Qualificação da população

Meta ≥ 40%

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



A percentagem de adultos com ensino superior é menor nos nascidos no estrangeiro

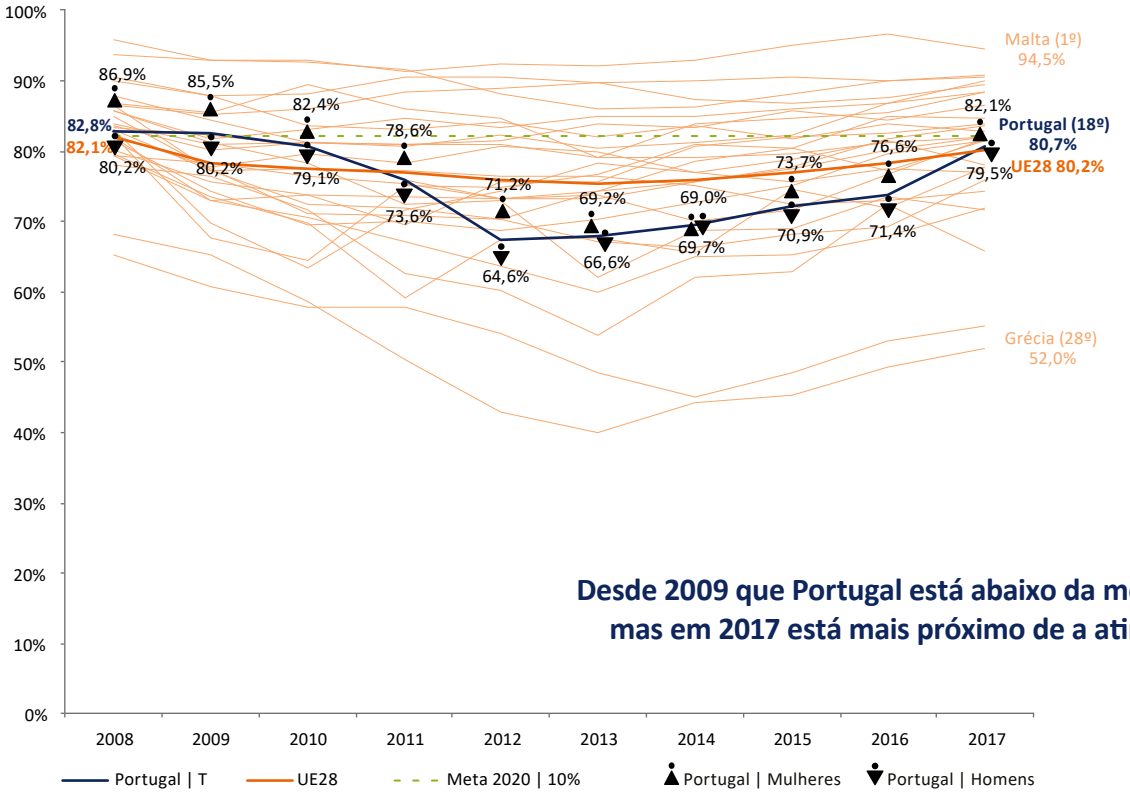


Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 06-06-2018
Fonte: CNE

Emprego dos recém-diplomados

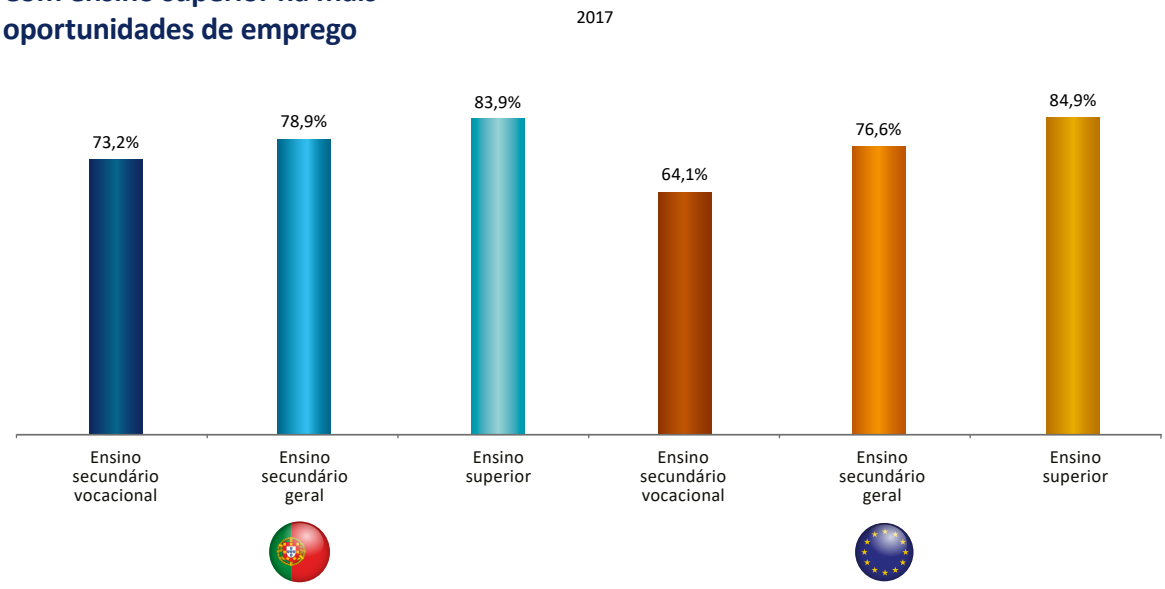
Meta ≥ 82%

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



Desde 2009 que Portugal está abaixo da meta, mas em 2017 está mais próximo de a atingir

Com ensino superior há mais oportunidades de emprego



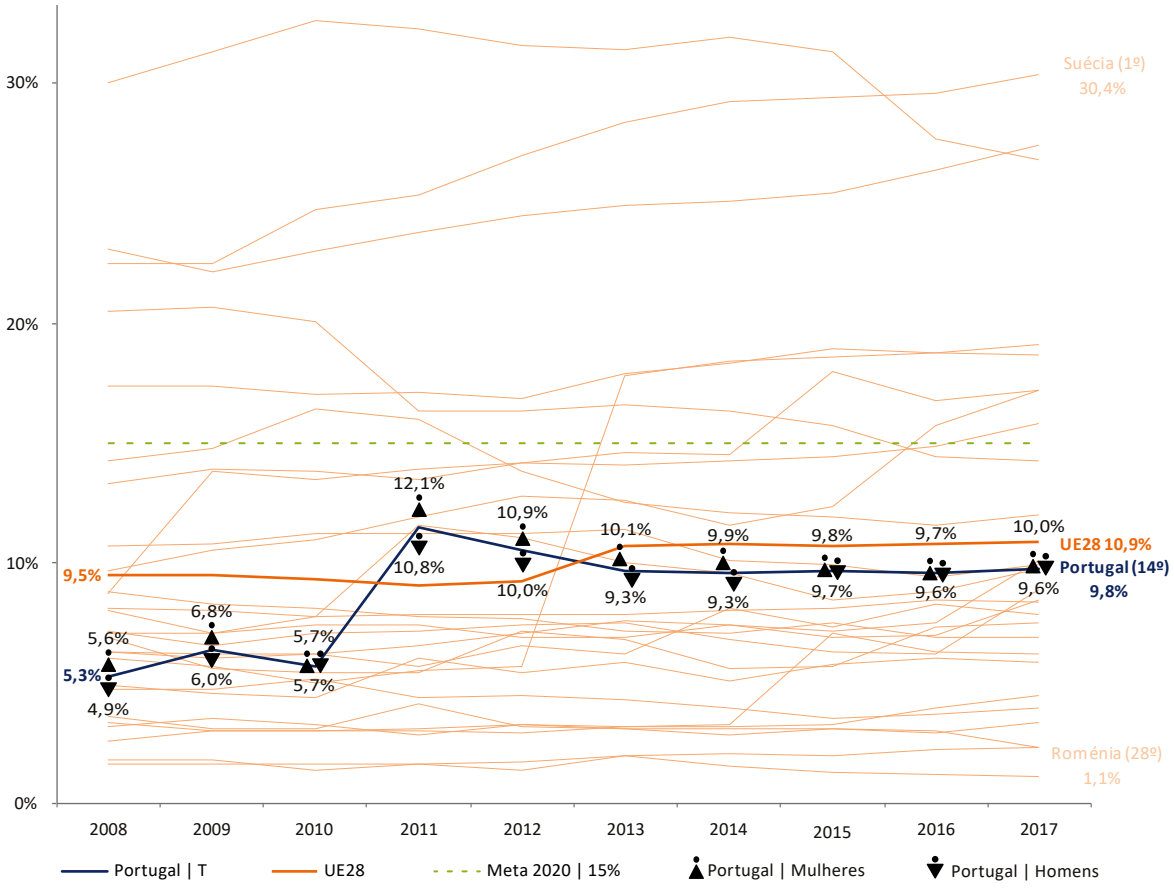
Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 20-04-2018
Fonte: CNE

Aprendizagem ao longo da vida

Meta ≥ 15%

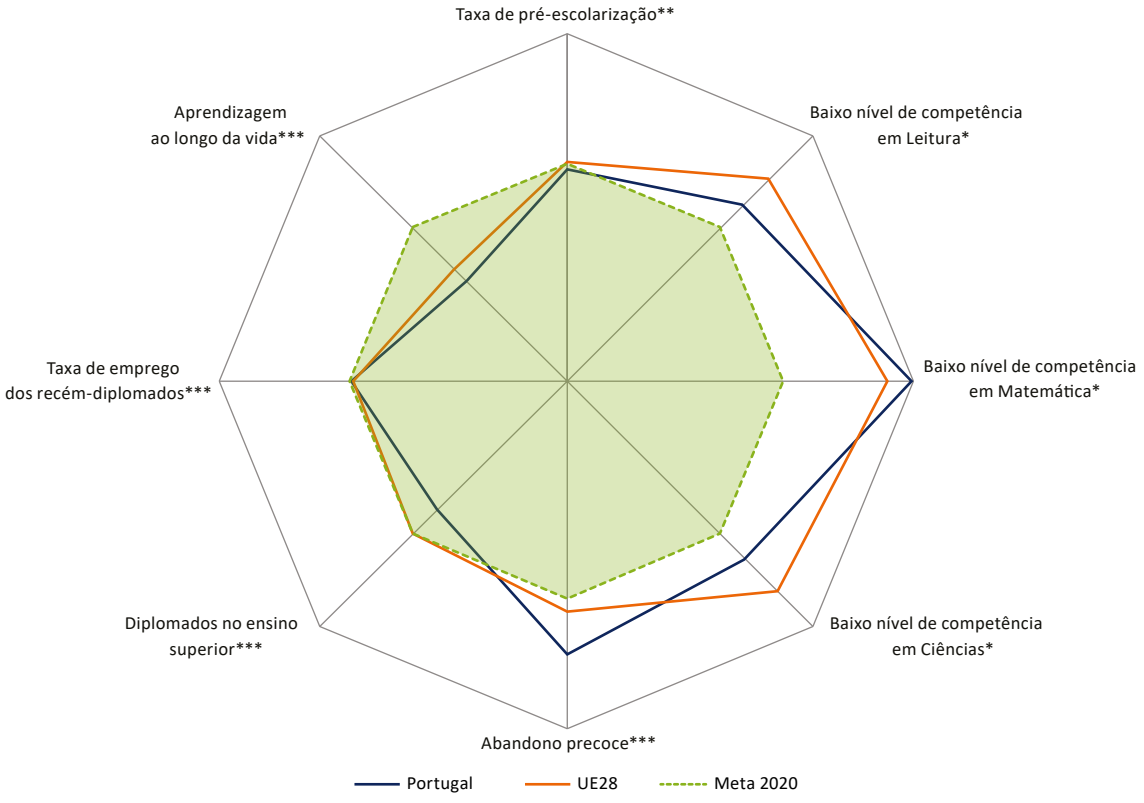
Até 2020, uma **média** de pelo menos **15% dos adultos** deverá participar na **aprendizagem ao longo da vida**.

Portugal está próximo da média da UE28, a 5,2 pp da meta e a 20,6 pp da Suécia



Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 06-06-2018
Fonte: CNE

Indicadores nacionais da Europa 2020 para a Educação e Formação



*2015 **2016 *** 2017

Fonte de dados: *Statistics* Eurostat
Fonte: CNE

Indicadores principais *Education Monitor* – Portugal

		Portugal						Média da UE					
Valores de referência EF 2020		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Abandono escolar precoce (18-24 anos) - Total		20,5%	18,9%	17,4%	13,7%	14,0%	12,6%	12,7%	11,9%	11,2%	11,0%	10,7%	10,6%
Diplomados no Ensino Superior (30-34 anos) - Total		27,8%	30,0%	31,3%	31,9%	34,6%	33,5%	36,0%	37,1%	37,9%	38,7%	39,1%	39,9%
Taxa de pré-escolarização (dos 4 anos de idade ao início da escolaridade obrigatória)		93,8%[11]	95,0%[12]	93,5%[13,e]	93,5%[14]	93,6%[15]	92,5%[16]	93,2%[11]	93,9%[12]	94,2%[13]	94,3%[14]	94,8%[15]	95,3%[16]
Percentagem de jovens de 15 anos com desempenho insuficiente em:	**Leitura**	18,8%	18,8%[12]	18,8%[12]	17,2%	17,2%[15]	17,2%[15]	17,8%	17,8%[12]	17,8%[12]	19,7%	19,7%[15]	19,7% [15]
	Matemática	24,9%	24,9%[12]	24,9%[12]	23,8%	23,8%[15]	23,8%[15]	22,1%	22,1%[12]	22,1%[12]	22,2%	22,2%[15]	22,2%[15]
	Ciências	19,0%	19,0%[12]	19,0%[12]	17,4%	17,4%[15]	17,4%[15]	16,6%	16,6%[12]	16,6%[12]	20,6%	20,6%[15]	20,6%[15]
Taxa de emprego dos recém-diplomados por nível de habilitações (20-34 anos que abandonam o ensino 1-3 anos antes do ano de referência) - C ITE 3-8 (total)		67,5%	67,8%	69,4%	72,2%	73,8%	80,7%	75,9%	75,4%	76,0%	76,9%	78,2%	80,2%
Participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida (25-64 anos) - C ITE 0-8 (total)		10,5%	9,7%	9,6%	9,7%	9,6%	9,8%	9,2%	10,7%	10,8%	10,7%	10,8%	10,9%
Mobilidade para fins de aprendizagem	**Mobilidade de grau**	:	:	:	:	:	2,9%[16]	:	:	:	:	:	3,1% [16]
	Mobilidade de crédito	:	:	:	:	:	7,7% [16]	:	:	:	:	:	7,6% [16]

Notas: os dados referem-se à média ponderada da UE e cobrem um número diferente de Estados-Membros consoante a fonte; : = dados não disponíveis; d = definição diferente, e= estimado, p= provisório, 11= 2011, 12 = 2012, 13= 2013, 14 = 2014, 15 = 2015, 16= 2016. Relativamente à mobilidade para fins de aprendizagem, a média da UE é calculada pela DG EAC com base nos números disponibilizados pelos países e relativos a todos os anos. Informações complementares estão disponíveis na secção correspondente do Volume 1 (ec.europa.eu/education/monitor).

Fontes: Eurostat; OCDE (PISA); *Monitor da Educação e da Formação – análise por país – Portugal*

Outros indicadores contextuais		Portugal						Média da UE					
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Investimento na educação	**Despesa pública consagrada à educação em percentagem do PIB**	6,2%	6,2%	5,7%[e]	6,2%[14]	6,0%[15]	4,9%[16]	5,0%	5,0%	4,9%	4,9%[14,p]	4,9%[15]	4,7%[16,e]
	Despesa com instituições públicas e privadas por aluno, em € PPC- C ITE 1-2	€5628	€6081	€5340	€6081[13]	€5382[14]	: [15]	:	:	€6494[d]	: [13]	: [14]	: [15]
	Despesa com instituições públicas e privadas por aluno, em € PPC- C ITE 3-4	€6946	€7852	€6630	€7852[13]	€6683[14]	: [15]	:	:	€7741[d]	: [13]	: [14]	: [15]
	Despesa com instituições públicas e privadas por aluno, em € PPC - C ITE 5-8	€7444[d]	€8302	€8688[d]	€8302[13]	€8757[14,d]	: [15]	:	:	€11187[d]	: [13]	: [14]	: [15]
Abandono escolar precoce (18-24 anos) (18-24 anos)	**Nascidos no país**	20,5%	18,8%	17,4%	13,5%	14,0%	12,5%	11,6%	11,0%	10,4%	10,1%	9,8%	9,6%
	Nascidos no estrangeiro	20,0%	20,1%	18,3%	16,2%	14,3%	13,9%	24,9%	21,9%	20,2%	19,0%	19,7%	19,4%
Diplomados no Ensino Superior (30-34 anos)	**Nascidos no país**	28,4%	30,2%	31,0%	32,0%	35,1%	33,5%	36,7%	37,8%	38,6%	39,4%	39,9%	40,6%
	Nascidos no estrangeiro	23,0%	28,8%	34,2%	31,8%	29,2%	32,6%	33,8%	33,4%	34,3%	36,4%	35,3%	36,3%
Taxa de emprego dos recém-diplomados por nível de habilitações (20-34 anos que abandonam o ensino 1-3 anos antes do ano de referência)	**C ITE 3-4**	65,4%	64,1%	65,2%	68,6%	69,4%	77,2%	69,7%	69,4%	70,7%	70,8%	72,6%	74,1%
	C ITE 5-8	69,9%	72,0%	73,6%	75,5%	77,8%	83,9%	81,5%	80,7%	80,5%	81,9%	82,8%	84,9%
Mobilidade para fins de aprendizagem	**Estudantes provenientes do estrangeiro (licenciatura)**	1,7%[13]	1,7%	1,7%[13]	1.9%[14]	2,1%[15]	:	5,5%[13]	5,5%	5,5%[13]	5,9%[14]	6,0%[15]	:
	Estudantes provenientes do estrangeiro (mestrado)	5,5%[13]	5,5%	5,5%[13]	6,7%[14]	7,4%[15]	:	13,6%[13]	13,6%	13,6%[13]	13,9%[14]	15,1%[15]	:

Notas: os dados referem-se à média ponderada da UE e cobrem um número diferente de Estados-Membros consoante a fonte; : = dados não disponíveis; d = definição diferente, e= estimado, p= provisório, 11= 2011, 12 = 2012, 13= 2013, 14 = 2014, 15 = 2015, 16= 2016. Relativamente à mobilidade para fins de aprendizagem, a média da UE é calculada pela DG EAC com base nos números disponibilizados pelos países e relativos a todos os anos. Informações complementares estão disponíveis na secção correspondente do Volume 1 (ec.europa.eu/education/monitor).

Fontes: Eurostat; OCDE (PISA); *Monitor da Educação e da Formação – análise por país – Portugal*

Agenda 2030 | Para uma educação de qualidade

Em setembro de 2015, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, abrangendo 17 objetivos e 169 metas que contemplam preocupações sociais, económicas e ambientais em todo o mundo.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) definem as prioridades e procuram mobilizar esforços globais em torno de um conjunto de objetivos e metas comuns, de modo a erradicar a pobreza e criar uma vida com dignidade e oportunidades para todos com o propósito final de "não deixar ninguém para trás".

Fonte: *Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. PORTUGAL

Foi adotada pela 48ª Sessão da Comissão de Estatística das Nações Unidas, em março de 2017, uma lista de indicadores globais para medir o grau de realização das metas dos ODS. Esta lista foi também adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da Resolução A/RES/71/313 (*Work of the Statistical Commission pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development*), em julho de 2017. Esta resolução reconhece a importância de se dispor de um quadro estatístico sólido para medir e avaliar os progressos alcançados pelos ODS. O quadro compreende 244 indicadores globais classificados em três níveis, mediante a disponibilidade de dados e nível de desenvolvimento metodológico. A lista está sujeita a ajustamentos anuais e a revisões abrangentes a realizar em 2020 e em 2025.

"A comparação com a realidade europeia constitui uma forma importante de contextualização dos indicadores, mas eventuais conclusões deverão atender a dois aspetos cruciais: Portugal apresenta diferenças estruturais face à UE, que antecedem o período em análise, e a crise económica apresentou uma maior severidade em Portugal. Com efeito, o diferente ritmo de crescimento económico desde o início da década, bem como o comportamento de outros indicadores socioeconómicos, foi condicionado pela maior intensidade da crise económica e consequente processo de reajustamento em Portugal. […] Convém notar que muitos dos indicadores selecionados para acompanhar a concretização das metas globais devem ser complementados por indicadores nacionais, que fornecem uma leitura estatística mais adequada às realidades do país." (*Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Indicadores para Portugal* – INE, 2018, p. 27).

Portugal esteve representado no dia 18 de julho de 2017, em Nova Iorque, no 5º Fórum Político de Alto-Nível das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável[4] , no qual foi apresentado o 1º relatório voluntário de Portugal sobre a implementação da Agenda 2030. Portugal dá prioridade a seis dos 17 objetivos:

Educação de Qualidade – formação e qualificação, ao longo da vida, procurando "inverter atrasos e exclusões históricos";

Igualdade de Género – promover a igualdade entre homens e mulheres e a não discriminação em função do sexo ou da orientação sexual;

Indústria, Inovação e Infraestruturas – crescimento económico, desenvolvimento social e uma indústria moderna e sustentável;

Redução das Desigualdades – combate à pobreza e exclusão social;

Ação Climática – redução da emissão de gases com efeito de estufa;

[4] In http://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/18437-eua-portugal-no-forum-da-onu-sobre-agenda-2030

Proteção da Vida Marinha – proteção dos oceanos e exploração sustentável dos recursos.

Relativamente à Educação de Qualidade estão definidas as seguintes metas:

- "Até 2030, garantir que todas as raparigas e rapazes completem o ensino básico e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;

- Até 2030, garantir que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo a que estejam preparados para o primeiro ciclo do ensino básico;

- Até 2030, assegurar a igualdade de acesso a todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e terciária, incluindo a universidade, de qualidade e a preços acessíveis;

- Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos com habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho digno e o empreendedorismo;

- Até 2030, eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional aos mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, população autóctone e crianças em situação vulnerável;

- Até 2030, garantir literacia e numeracia a todos os jovens e a uma proporção substancial de adultos, quer homens quer mulheres;

- Até 2030, assegurar que todos os alunos adquiram conhecimento e competências necessárias à promoção do desenvolvimento sustentável, incluindo entre outros através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e o contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável;

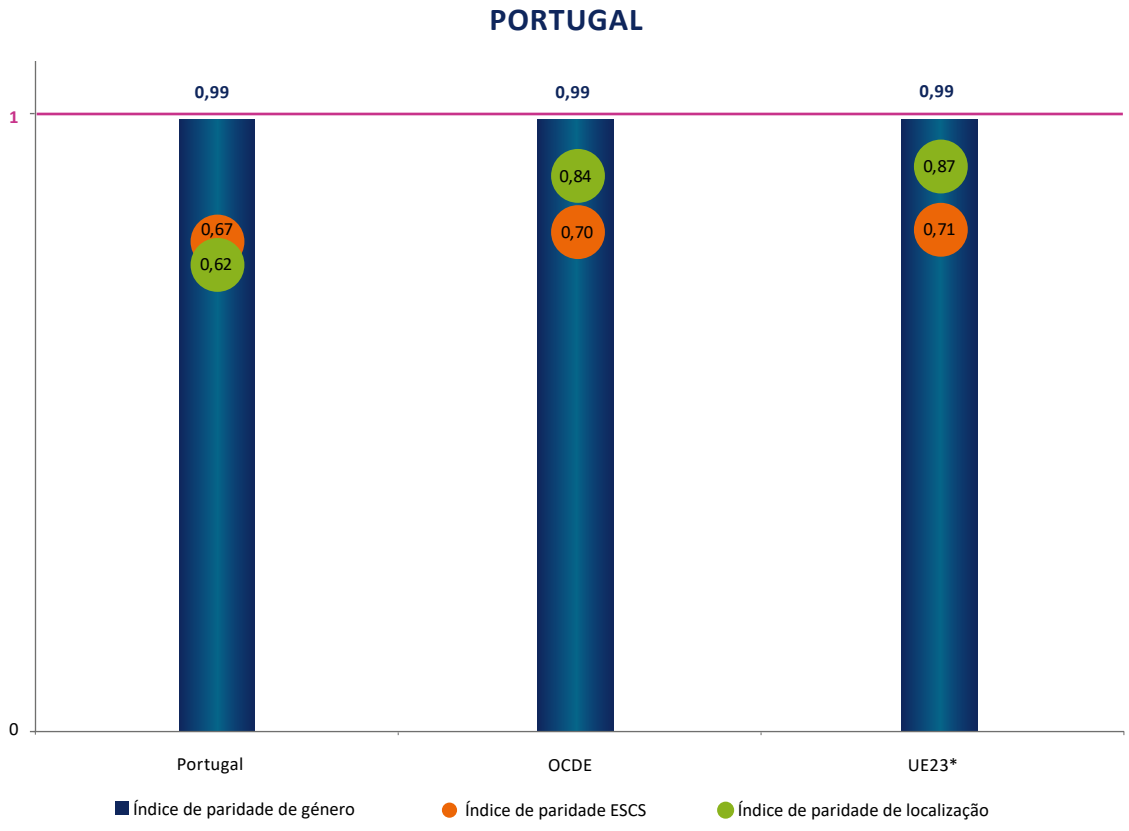
- Construir e melhorar instalações educacionais apropriadas para crianças, sensíveis às suas incapacidades e a questões de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não-violentos, inclusivos e eficazes para todos;

- Até 2020, expandir substancial e globalmente o número de bolsas de estudo para acesso ao ensino superior (incluindo formação vocacional, tecnologia de informação e comunicação, programas científicos, técnicos e de engenharia em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento) para países em desenvolvimento, em particular países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos;

- Até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive através da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento."

Seguem alguns dos indicadores que ilustram a situação dos países da UE perante as metas definidas na Agenda 2030 e que foram disponibilizadas através de publicações do INE (*Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Indicadores para Portugal*, 2018), OCDE (*Education at a Glance 2018*) e de outros dados estatísticos da Eurostat.

Proficiência em matemática (nível ≥ 2), por género[1], ESCS[2] e localização[3]

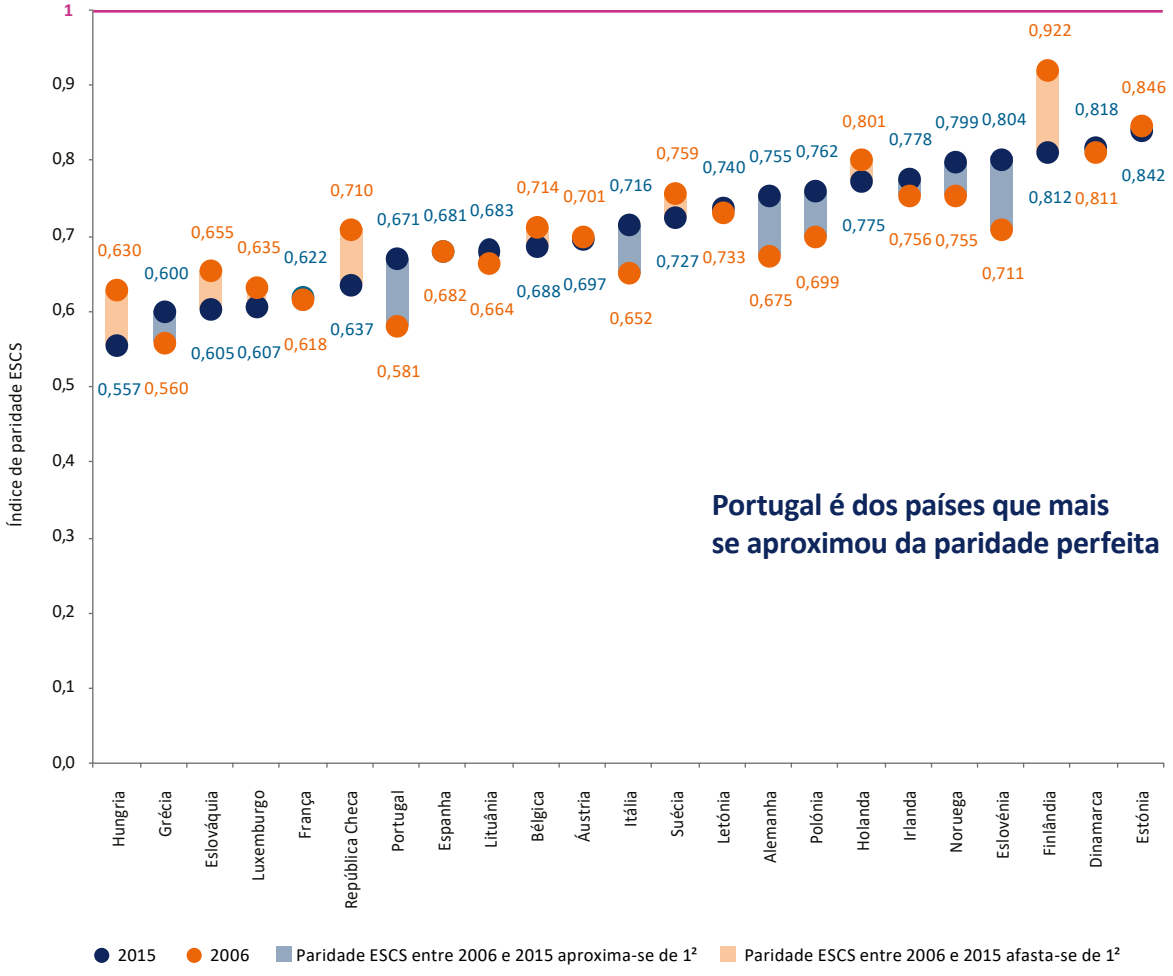


Proporção das raparigas quase igual à dos rapazes
Proporção de jovens do quartil inferior do nível ESCS 33% menor que a do quartil superior
Proporção de jovens do meio rural 38% menor que a do meio urbano

[1] Proporção rapariga/rapaz
[2] Proporção quartil inferior/quartil superior do nível económico, social e cultural (definição PISA)
[3] Proporção rural/urbano (definição PISA)

Fonte de dados: *Education at a Glance 2018,* OCDE
Fonte: CNE

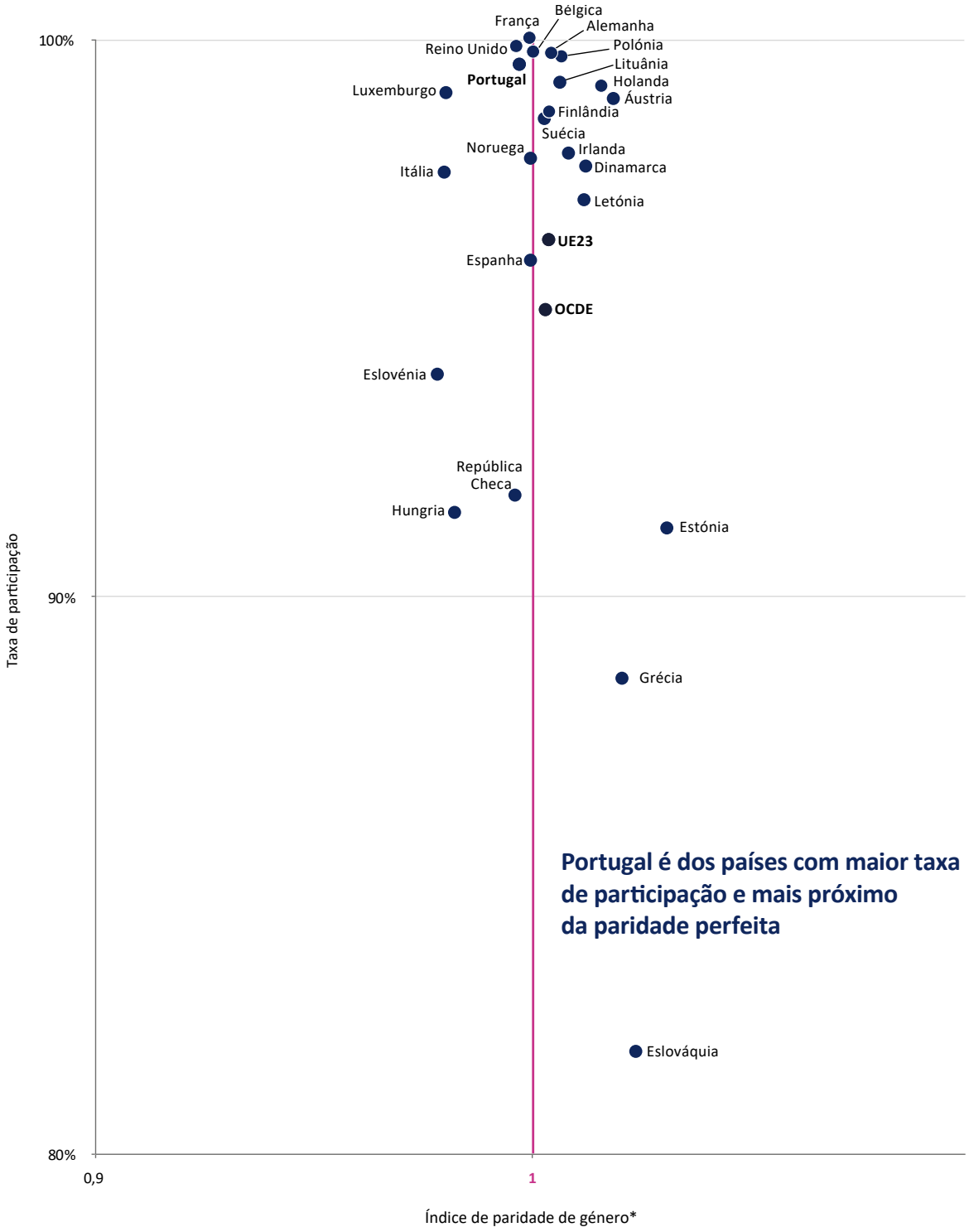
Evolução do índice de paridade ESCS[1] nos jovens com 15 anos com pelo menos nível 2 de proficiência em Matemática



[1] Proporção quartil inferior/quartil superior do nível económico, social e cultural (definição PISA)
[2] Paridade perfeita

Fonte de dados: *Education at a Glance 2018*, OCDE
Fonte: CNE

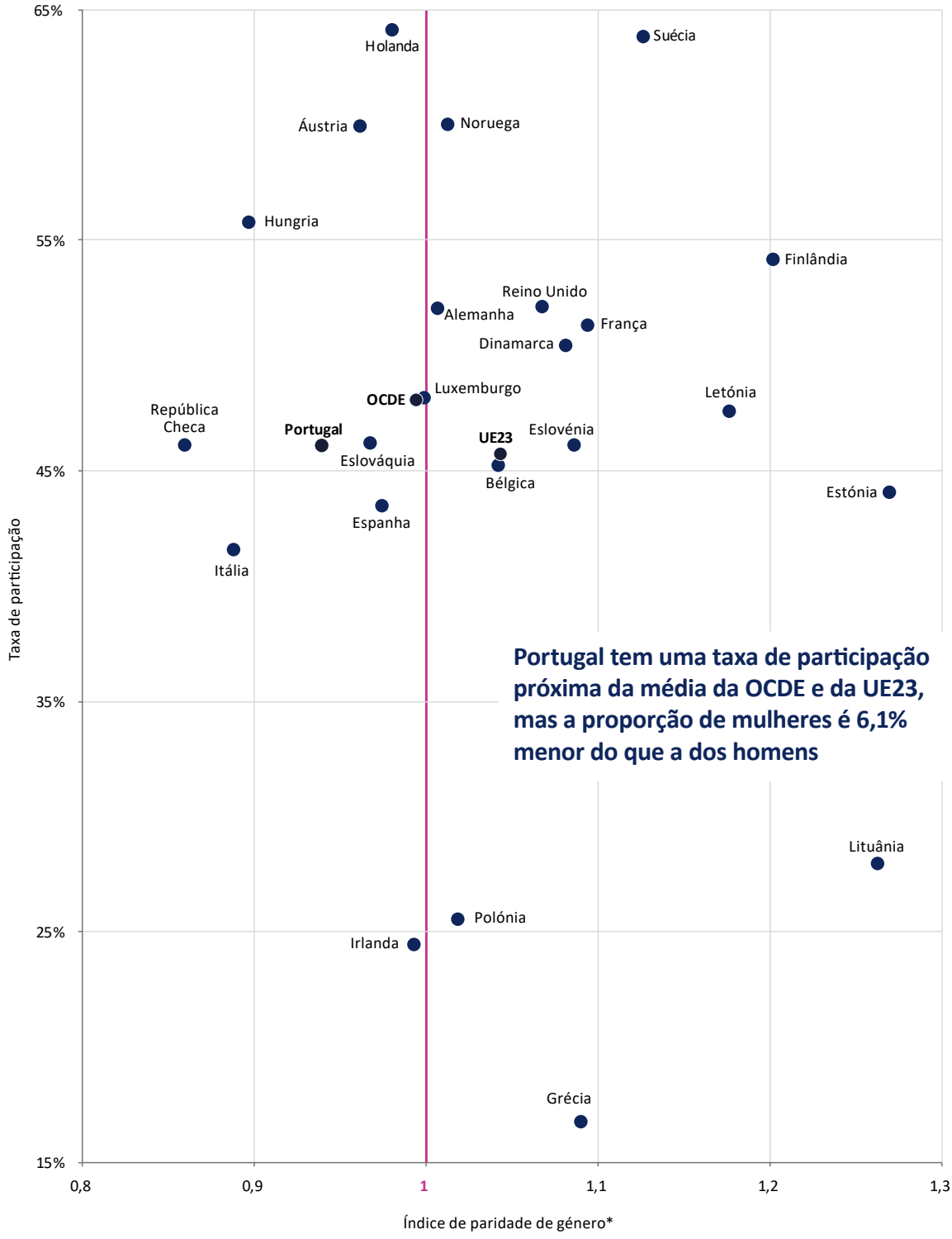
Taxa de participação em atividades de aprendizagem organizada um ano antes da idade oficial de entrada para o primeiro ciclo, por género. 2016



* Proporção rapariga/rapaz

Fonte de dados: *Education at a Glance 2018,* OCDE
Fonte: CNE

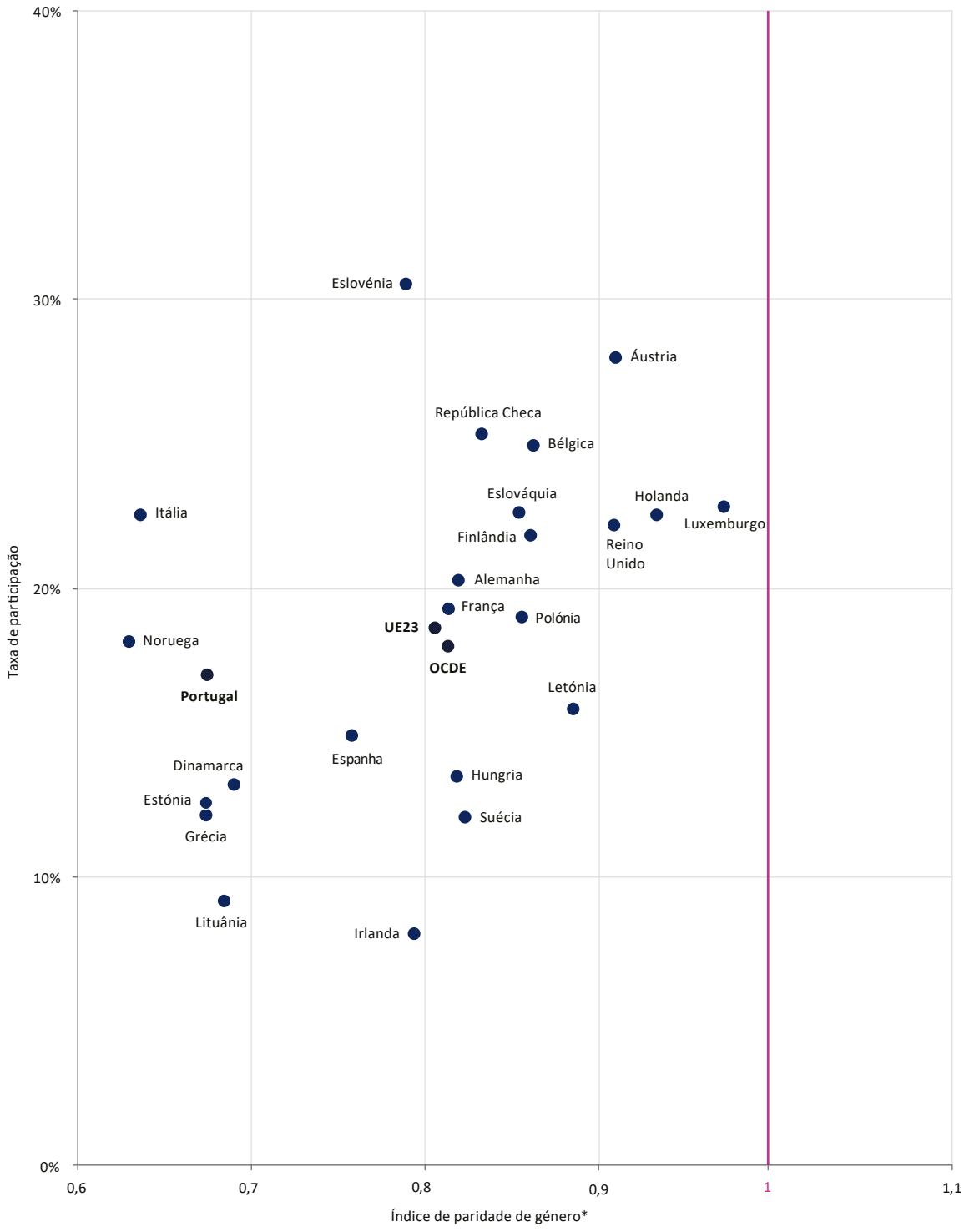
Taxa de participação de adultos em educação formal e não formal. 2016



* Proporção rapariga/rapaz

Fonte de dados: *Education at a Glance 2018*, OCDE
Fonte: CNE

Taxa de participação de jovens dos 15 aos 24 anos em programas técnico-vocacionais. 2016

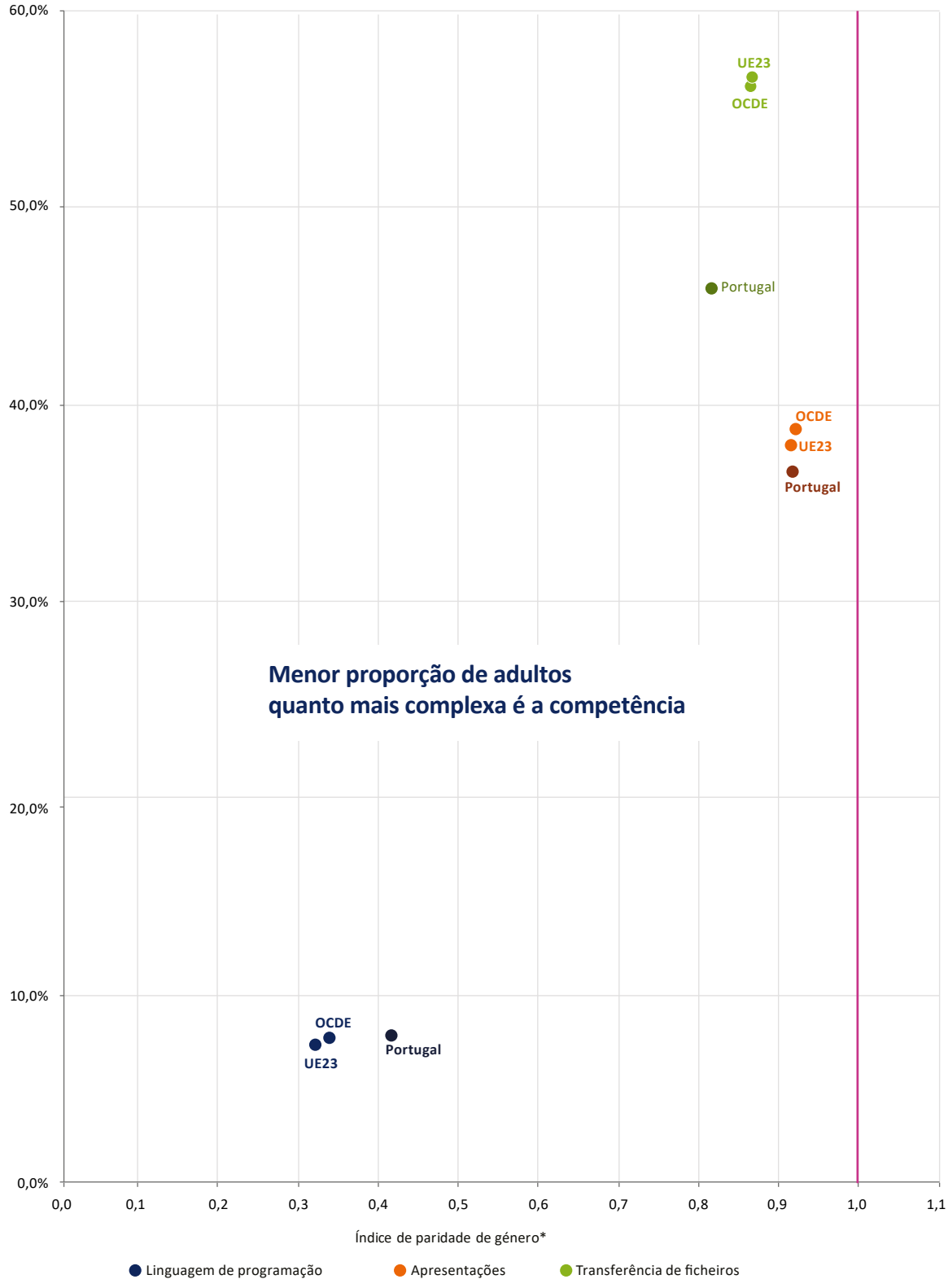


Portugal tem uma taxa de participação próxima da média da OCDE e da UE23, mas a proporção de raparigas é 33% menor do que a dos rapazes

* Proporção rapariga/rapaz

Fonte de dados: *Education at a Glance 2018*, OCDE
Fonte: CNE

Competências de adultos em tecnologias de informação e comunicação. 2015



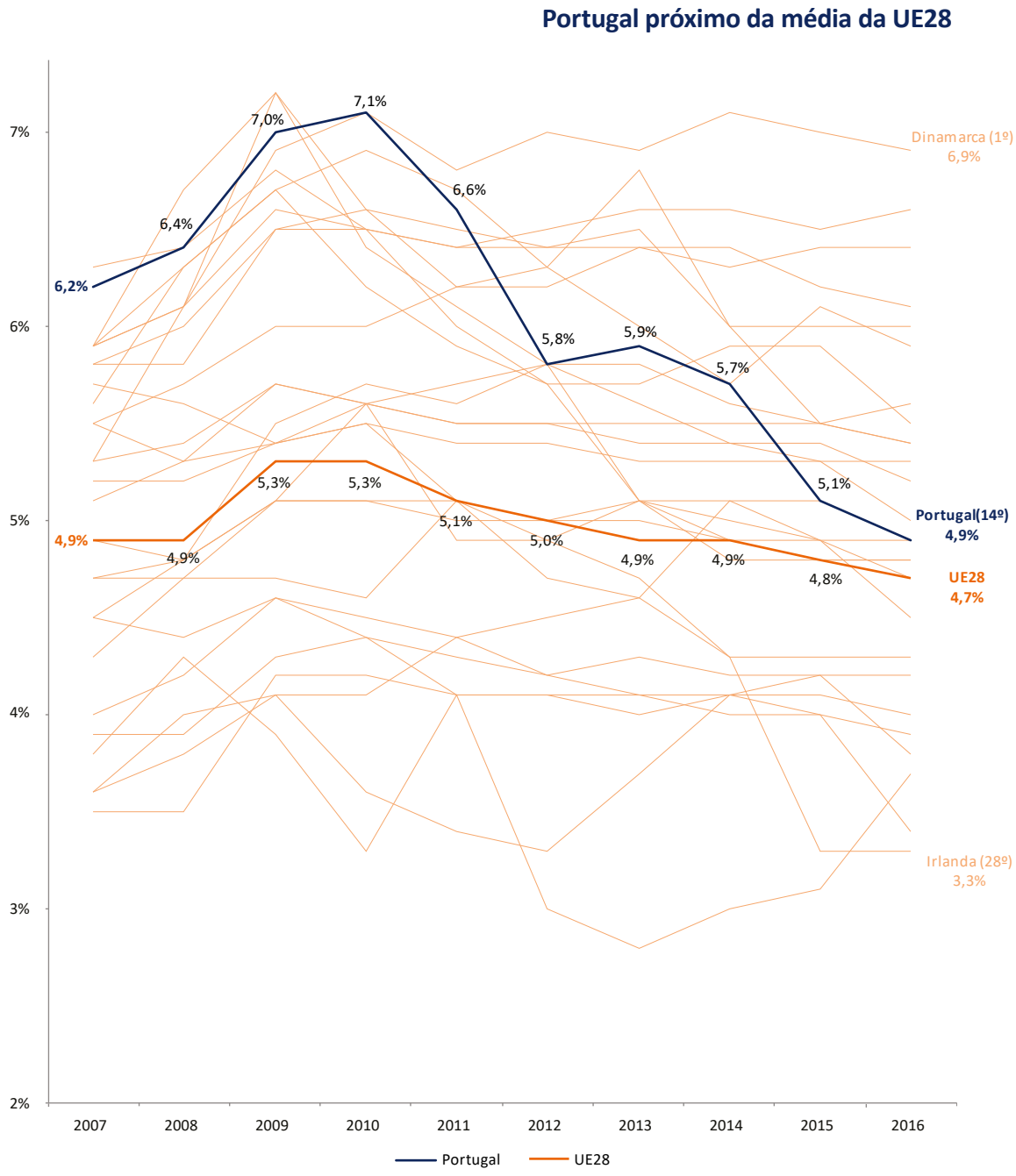
* Proporção rapariga/rapaz

Fonte de dados: *Education at a Glance 2018*, OCDE
Fonte: CNE

Outros indicadores de contexto

Despesa e investimento

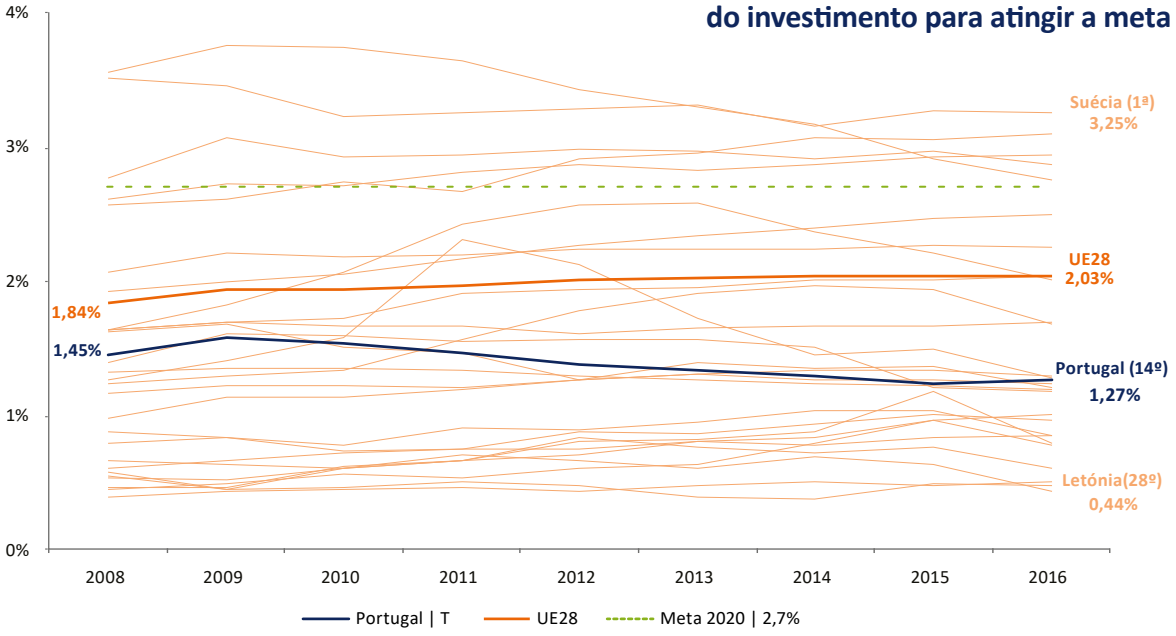
Despesa com a educação em percentagem do PIB

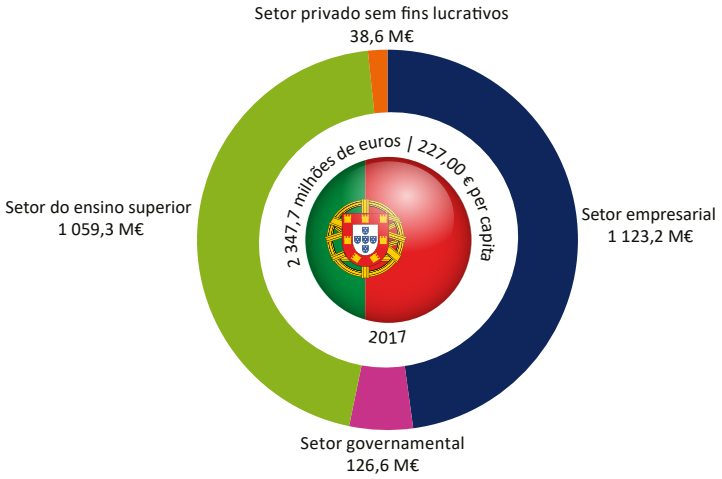


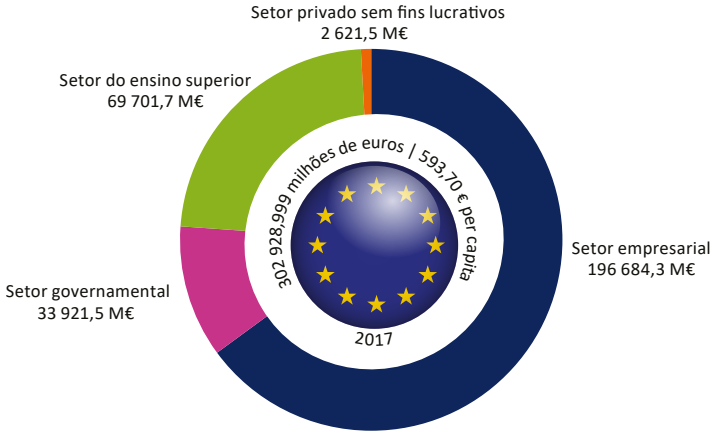
Fonte de dados: *General government expenditure by function*. Eurostat, atualização 16-05-2018
Fonte: CNE

Até 2020, pelo menos 2,7% do PIB deverá ser investido em investigação e desenvolvimento

Portugal precisa de mais do dobro do investimento para atingir a meta



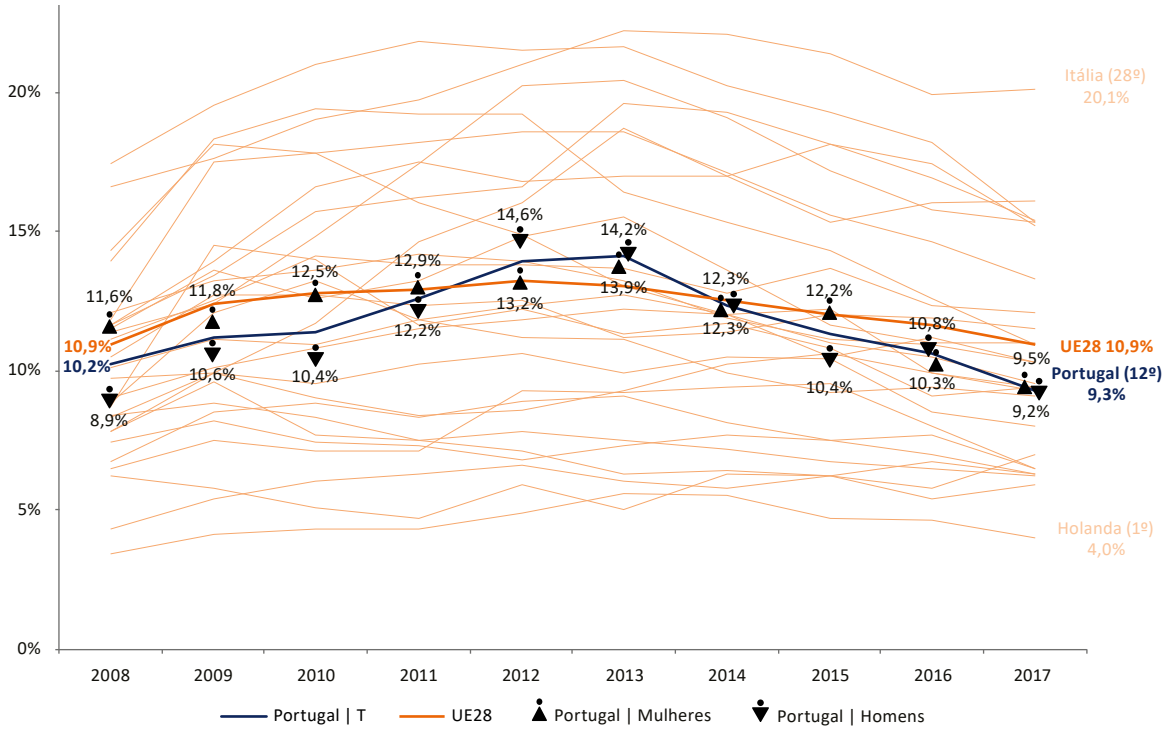




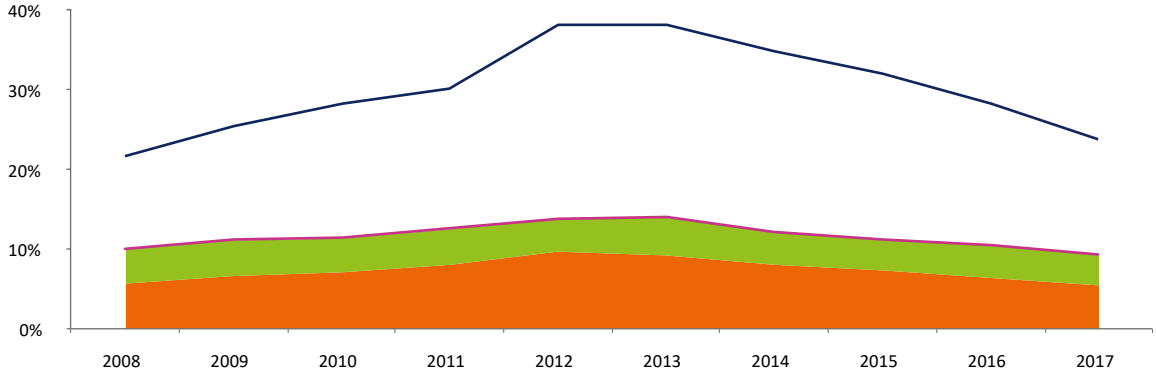
Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 20-04-2018
Fonte: CNE

Formação, emprego e crescimento económico

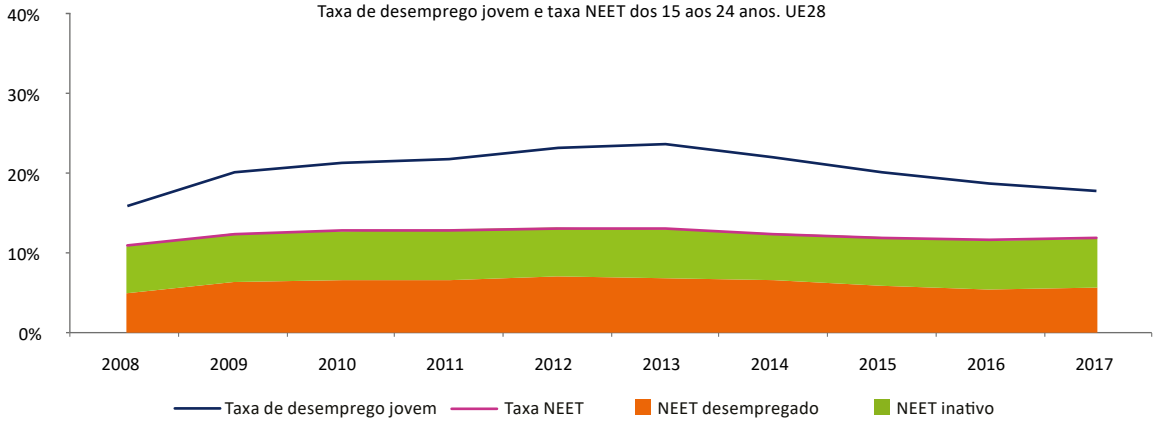
Percentagem de jovens dos 15 aos 24 anos que não estudam nem trabalham (NEET)



Taxa de desemprego jovem e taxa NEET dos 15 aos 24 anos. Portugal

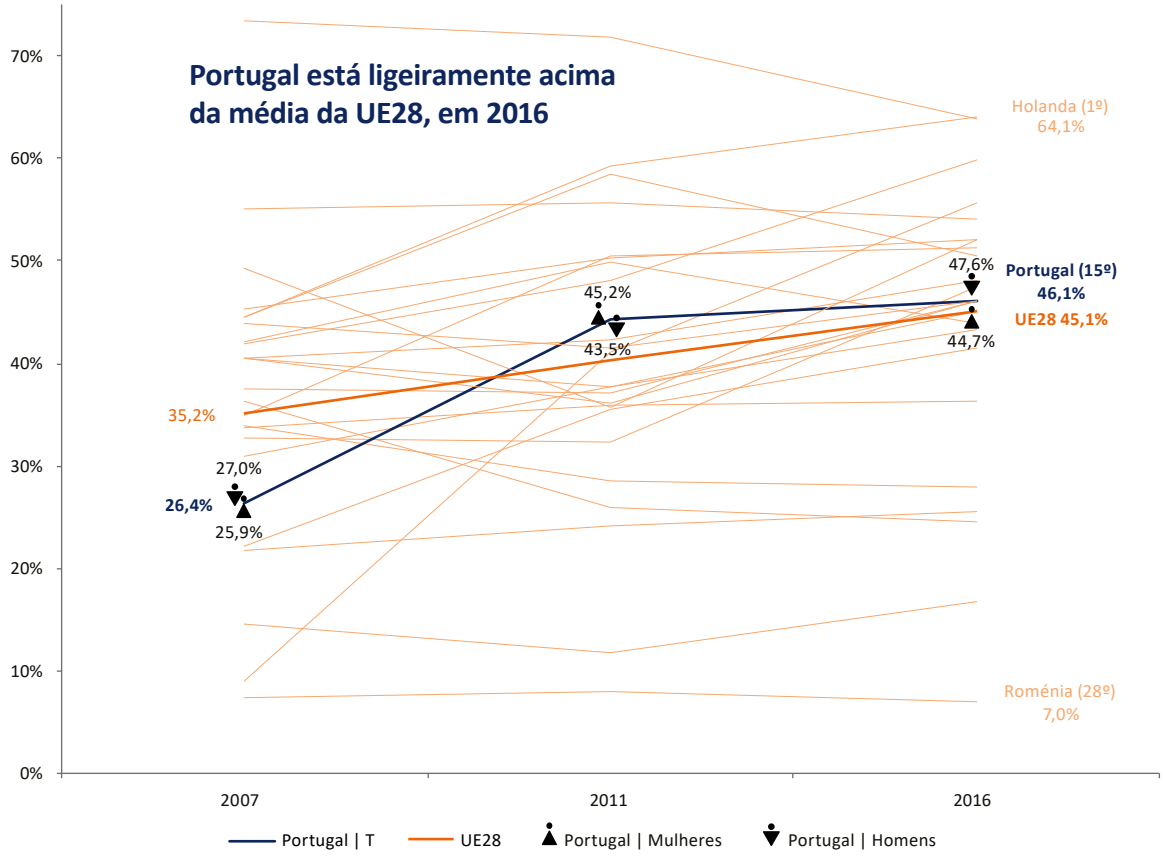


Taxa de desemprego jovem e taxa NEET dos 15 aos 24 anos. UE28

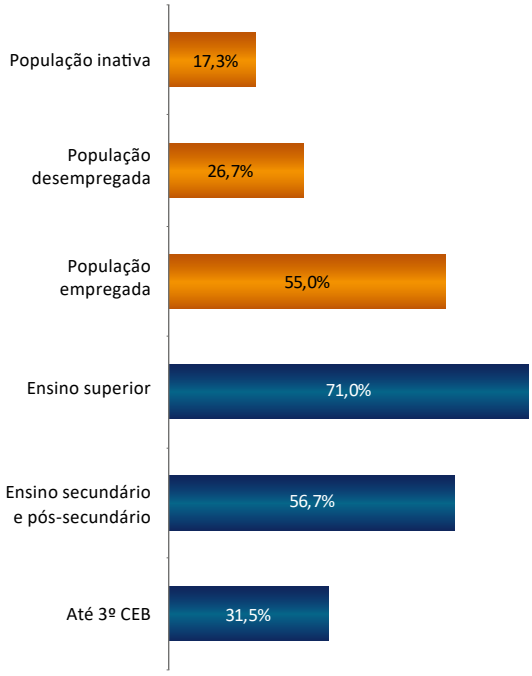


Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 29-05-2018, 06-06-2018 e 31-08-2018
Fonte: CNE

Participação em educação formal ou não formal de adultos com 25 a 64 anos nos últimos 12 meses



Por nível de escolaridade e condição perante o trabalho. Portugal, 2016

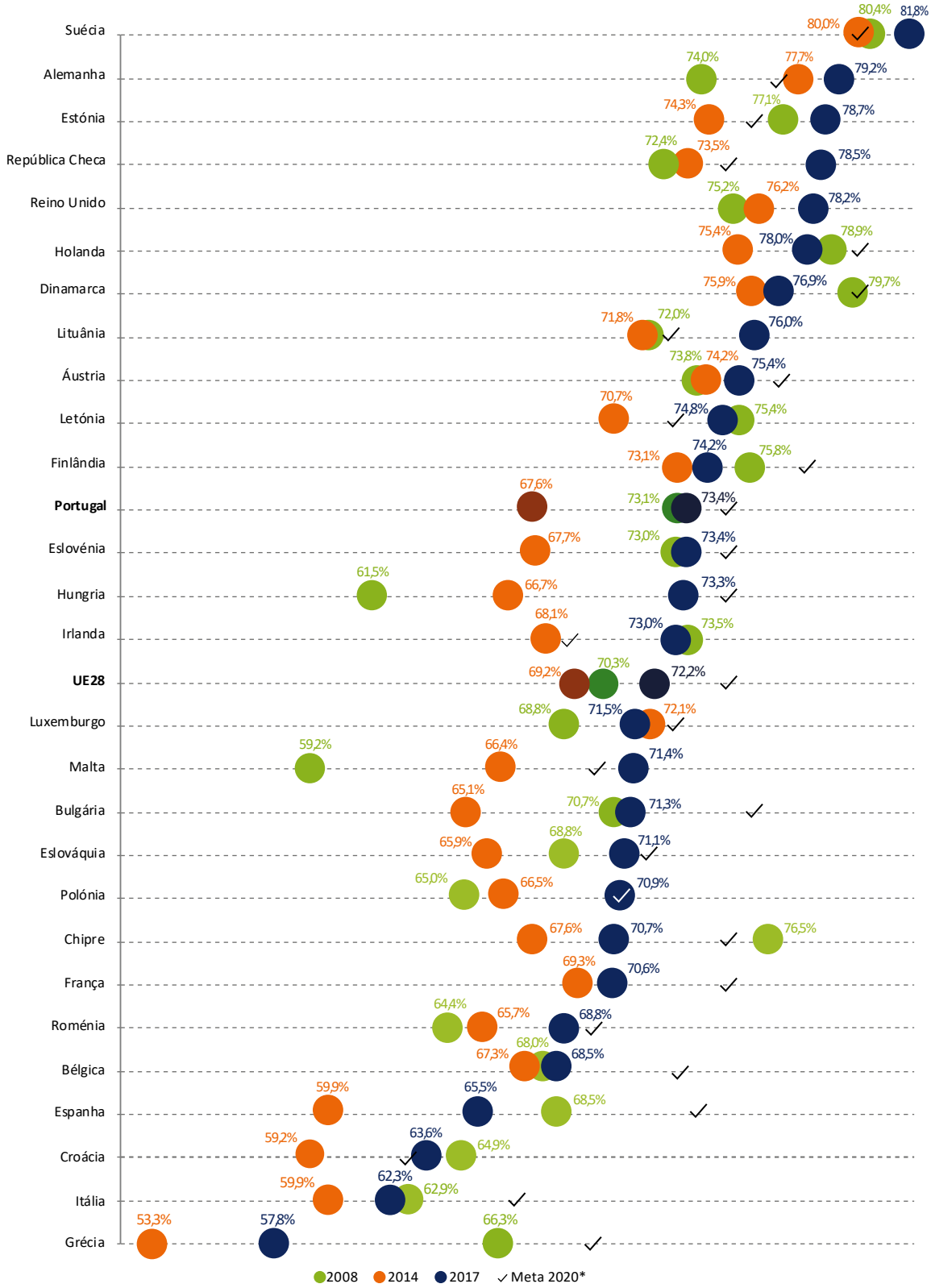


A taxa de participação aumenta com o nível de escolaridade e é mais elevada entre a população empregada

Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 27-06-2018 | *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, INE 2018
Fonte: CNE

Até 2020, pelo menos 75%* da população entre os 20 e os 64 anos deverá ter emprego

Portugal com comportamento semelhante à média da UE28
Em 2017, volta à taxa de emprego de 2008, depois de ter recuado mais de 5 pp com a crise, mas ainda lhe falta 1,6 pp para chegar à meta

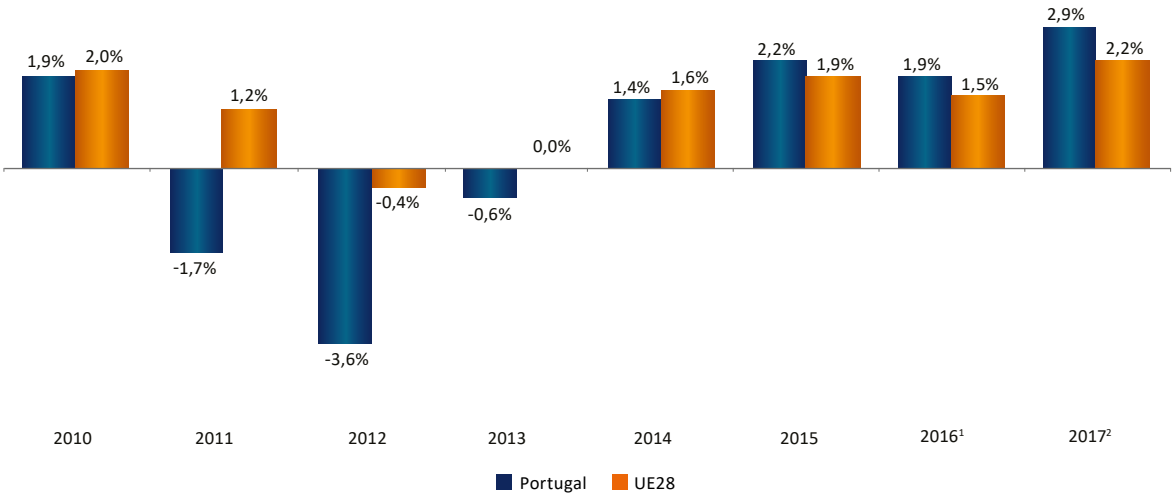


*Portugal acompanha a meta de 75% definida para a UE28

Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 11-07-2018
Fonte: CNE

Taxa de variação anual do PIB real por pessoa empregada

Portugal cresce desde 2014 e, nos últimos três anos, acima da média da UE28

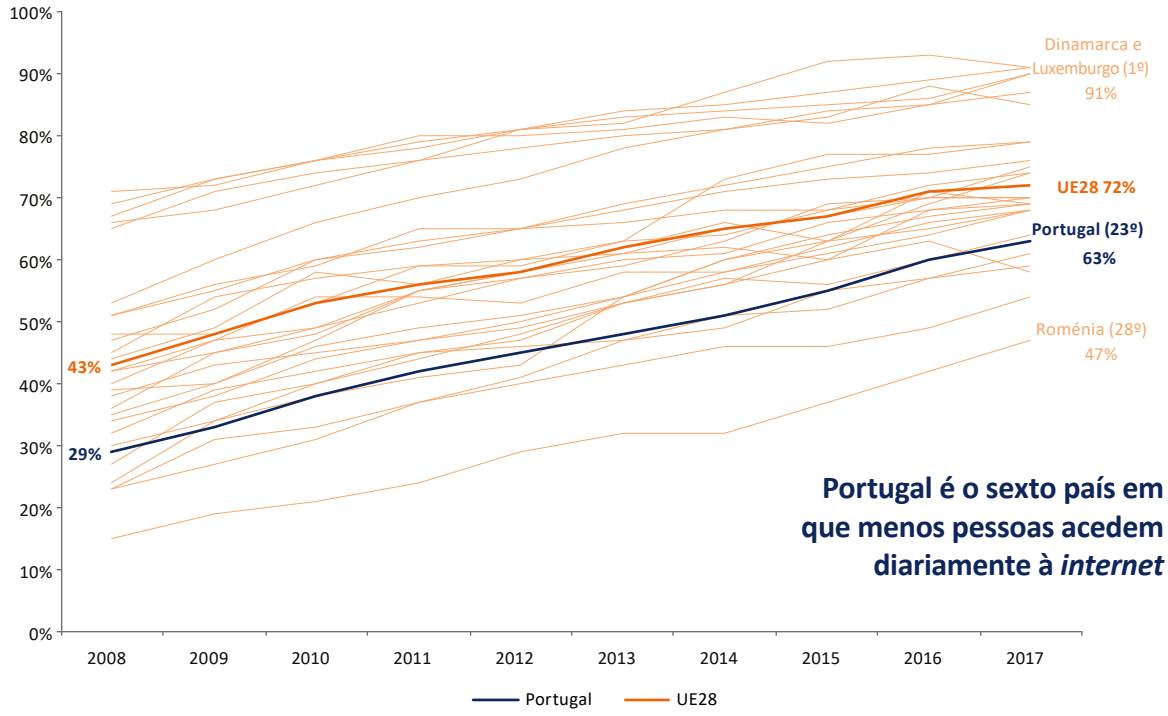


[1] Valores provisórios
[2] Valores previstos

Fonte de dados: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, INE 2018
Fonte: CNE

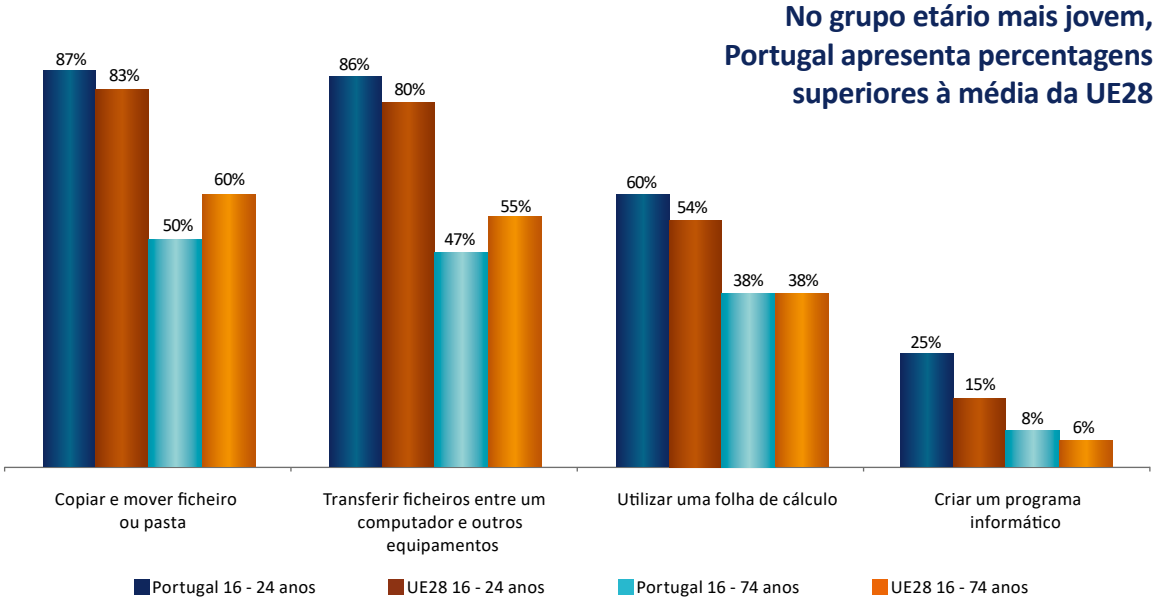
Tecnologias

Indivíduos que acedem diariamente à *internet*



Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 28-06-2018
Fonte: CNE

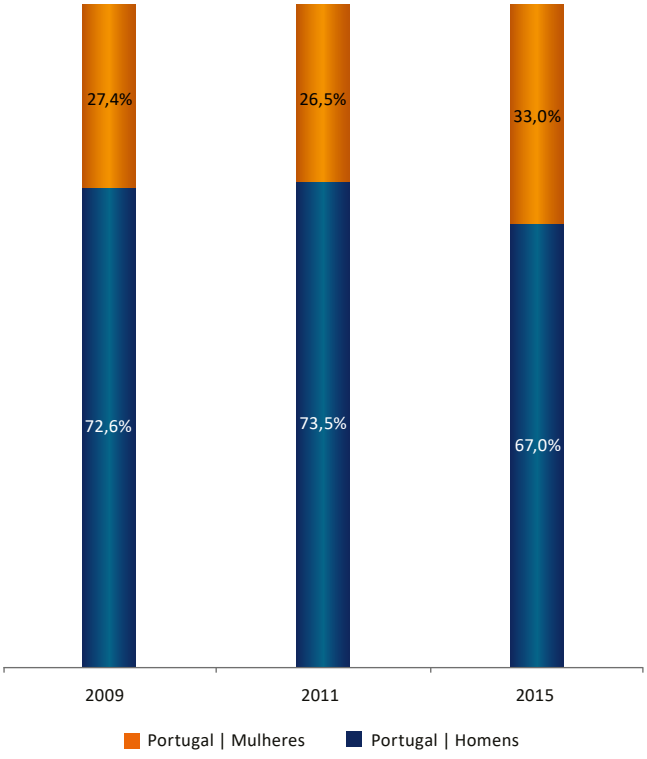
Competências tecnológicas de jovens e adultos, por grupo etário. 2017



Fonte de dados: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, INE 2018
Fonte: CNE

Redução das desigualdades

Indivíduos eleitos para a Assembleia da República, por sexo. Portugal

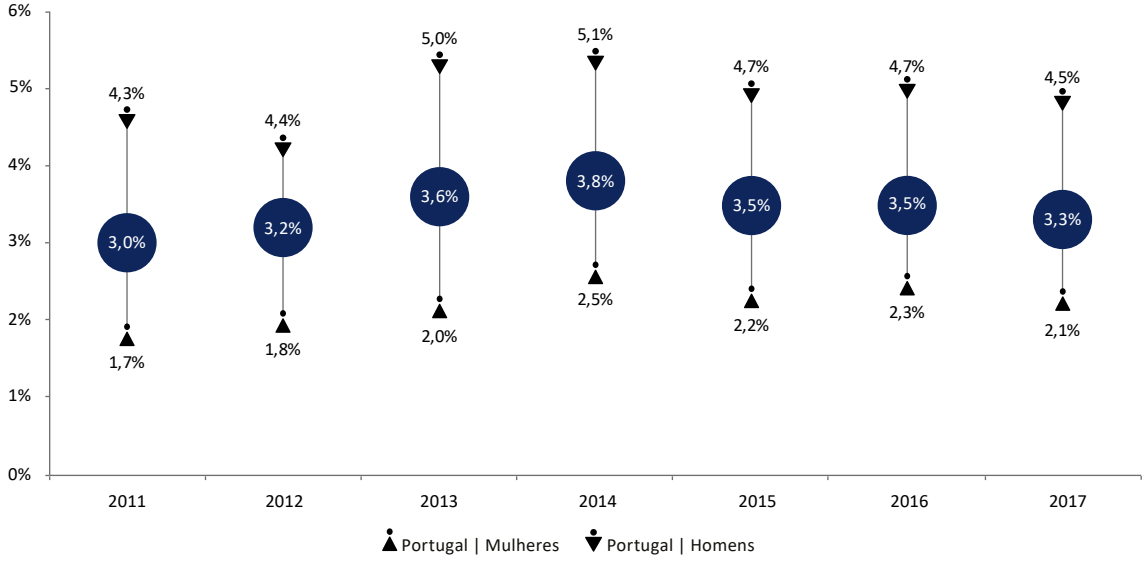


A Assembleia da República continua a apresentar uma percentagem inferior de deputadas

Fonte de dados: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, INE 2018
Fonte: CNE

População empregada com cargos de chefia, por sexo. Portugal

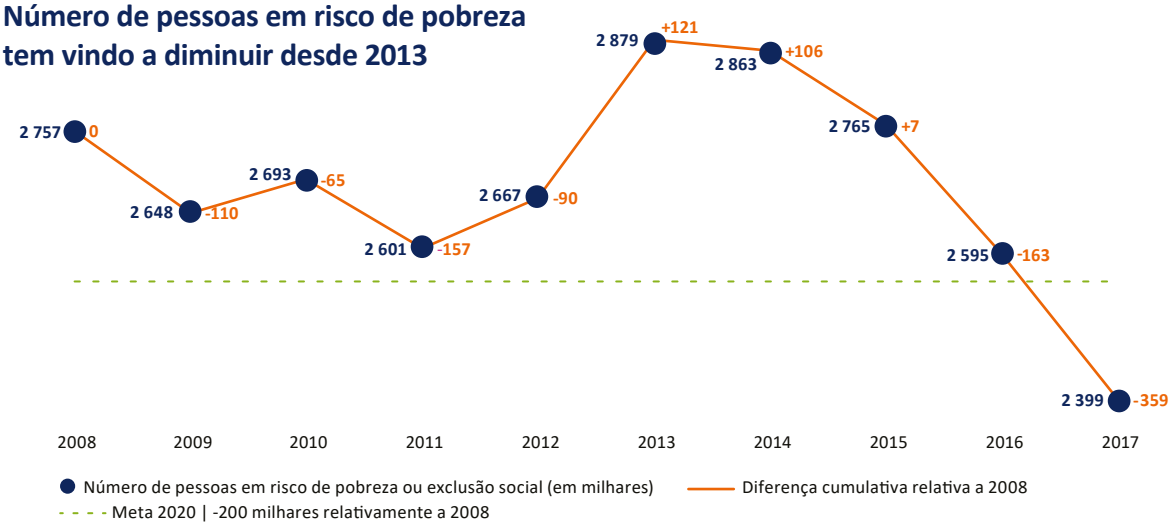
Os homens são mais do dobro das mulheres em cargos de chefia



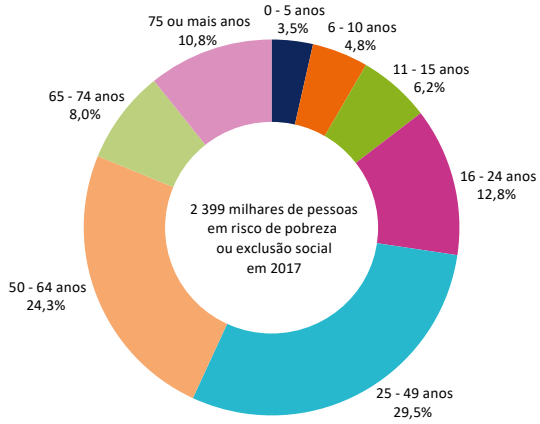
Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 03-08-2018
Fonte: CNE

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

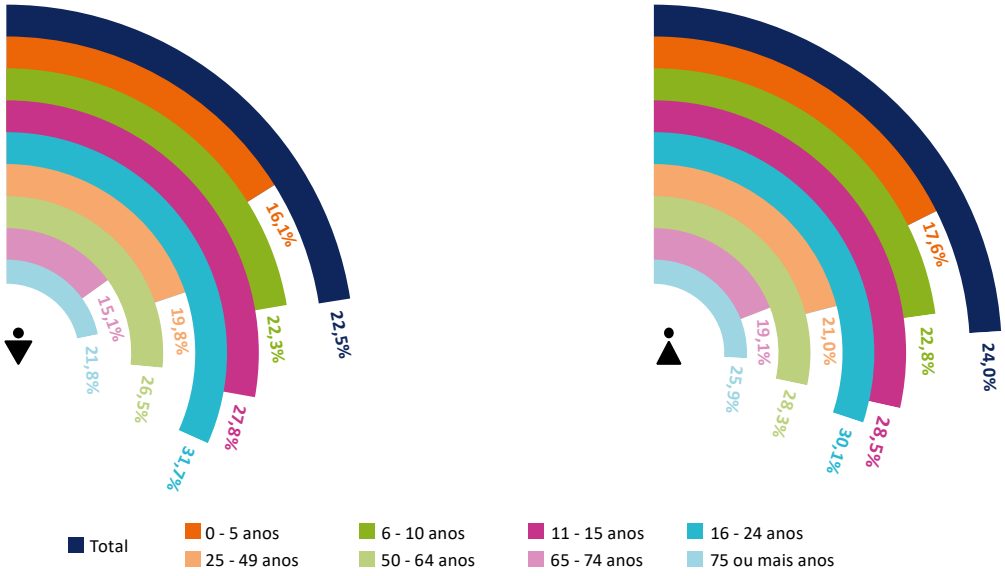
Número de pessoas em risco de pobreza tem vindo a diminuir desde 2013



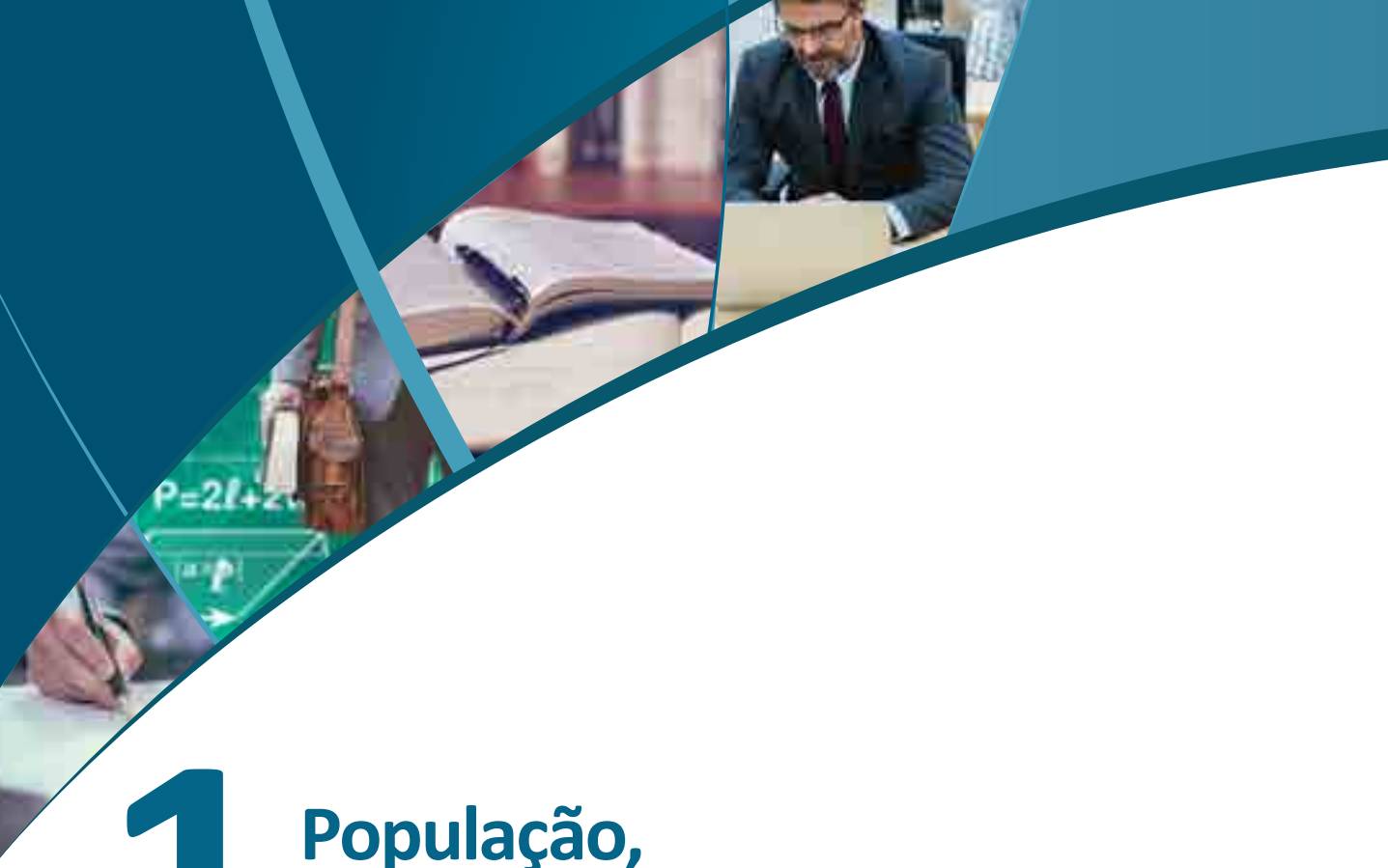
Por idade



Por idade e género



Fonte de dados: *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, INE 2018
Fonte: CNE

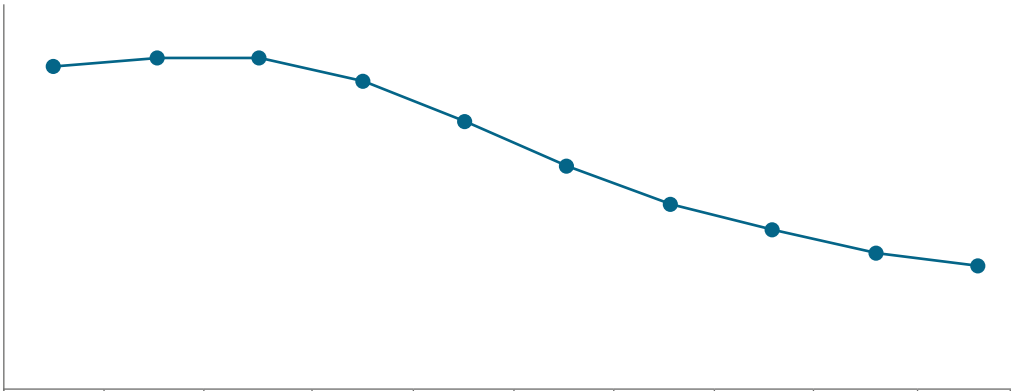


1 População, qualificação e emprego

1.1. Características da população residente

A população residente em Portugal em 2017, estimada em 10 291 027 indivíduos dos quais 5 423 335 são mulheres, mantém a tendência descendente iniciada em 2010, tendo reduzido 18 546 residentes relativamente a 2016 e 282 452 a 2009, ano em que se atingiu o valor máximo da década em estudo (Figura 1.1.1).

Figura 1.1.1. Estimativa anual da população residente (Nº). Portugal

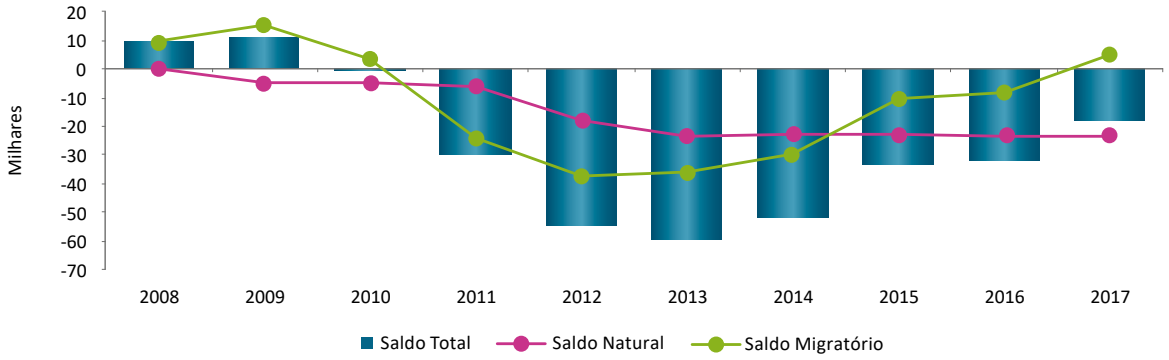


	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	10 563 014	10 573 479	10 572 721	10 542 398	10 487 289	10 427 301	10 374 822	10 341 330	10 309 573	10 291 027
Mulheres	5 496 775	5 509 734	5 519 178	5 511 961	5 491 592	5 469 281	5 451 156	5 439 821	5 427 117	5 423 335
Homens	5 066 239	5 063 745	5 053 543	5 030 437	4 995 697	4 958 020	4 923 666	4 901 509	4 882 456	4 867 692

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 15-06-2018
Fonte: CNE

O saldo populacional negativo desde 2010 é explicado pelo acentuado decrescimento do saldo migratório entre 2009 e 2012 (negativo desde 2011, volta a ser positivo em 2017) e pelo saldo natural, também negativo desde 2009, com uma redução mais significativa entre 2011 e 2013 (Figura 1.1.2). Desde 2014, com um saldo populacional cada vez menos negativo, observa-se uma inversão da tendência provocada pela quase estagnação do saldo natural desde 2014 e pelo crescimento do saldo migratório desde 2013, embora este tenha vindo a diminuir o seu contributo para a variação da população desde essa altura (Tabela 1.1.1).

Figura 1.1.2. Saldos populacionais (Nº), natural e migratório. Portugal



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 15-06-2018
Fonte: CNE

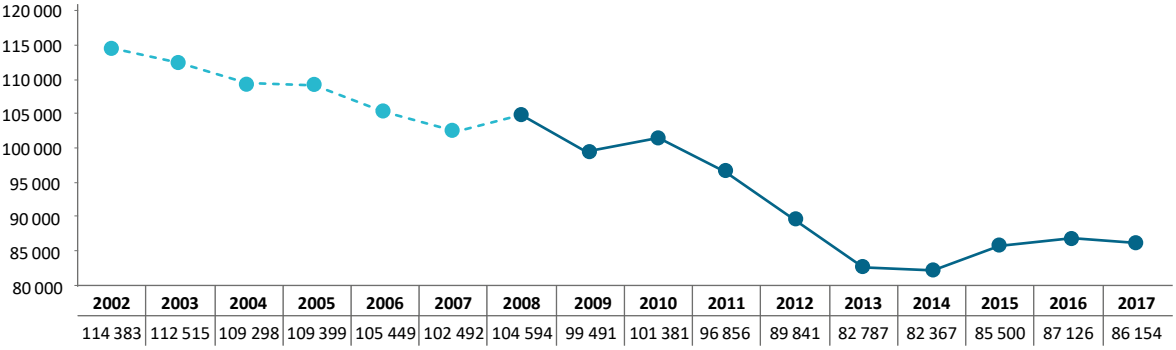
Tabela 1.1.1. Contributo do saldo natural e do saldo migratório para a variação populacional anual (%). Portugal

Saldo	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Natural	3,2%	24,3%	54,5%	19,8%	32,2%	39,6%	42,8%	68,7%	73,7%	82,7%
Migratório	96,8%	75,7%	45,5%	80,2%	67,8%	60,4%	57,2%	31,3%	26,3%	17,3%

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 15-06-2018
Fonte: CNE

Na Figura 1.1.3 observa-se um decréscimo de 972 nados-vivos em 2017 face a 2016, embora se tenha registado nos dois anos anteriores uma tendência de crescimento que contrariava a queda dos quatro anos precedentes. Comparativamente a 2008, os valores de 2017 mostram uma redução de 17,6% nesta década. A queda registada entre 2010 e 2013 perspetiva uma redução média anual do afluxo de novos alunos no 1º CEB de mais de 6000 crianças, realidade que não será contrariada antes de 2020.

Figura 1.1.3. Nados-vivos (Nº). Portugal

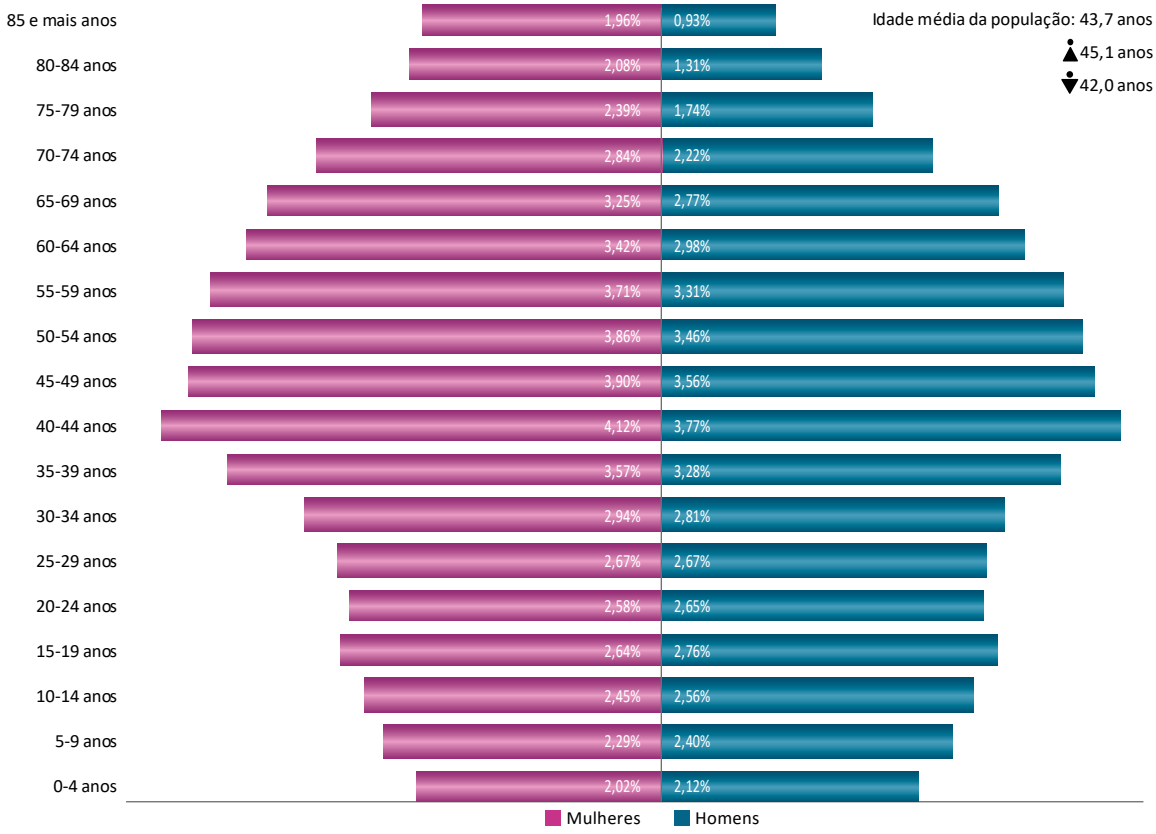


2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
114 383	112 515	109 298	109 399	105 449	102 492	104 594	99 491	101 381	96 856	89 841	82 787	82 367	85 500	87 126	86 154

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 30-04-2018
Fonte: CNE

A pirâmide etária da população residente (Figura 1.1.4) evidencia uma maior concentração de indivíduos nas faixas etárias entre os 30 e os 69 anos (54,72%). Quanto ao género, as mulheres representam 52,70% da população. A idade média é de 43,7 anos, sendo de 45,1 para as mulheres e de 42,0 anos para os homens. De 2016 para 2017, a proporção de jovens (0-14 anos) diminuiu de 13,99% para 13,84% (cf. *Estado da Educação 2016*). Os grupos etários dos 50-74 anos e dos 75 e mais anos[1] designados por "terceira idade" e "quarta idade", em consequência do aumento da esperança de vida registado nos últimos anos, atingem em 2017 31,84% e 10,42%, respetivamente. Face a 2016 (cf. *Estado da Educação 2016*), observa-se um ligeiro decréscimo tanto na "terceira idade" (-0,4 pp) como na "quarta idade" (-0,15 pp). Mantém-se, em 2017, a tendência de envelhecimento com a taxa de população idosa[2] (65 e mais anos) a atingir 21,5% e uma proporção de cerca de dois jovens para cada três idosos.

Figura 1.1.4. Distribuição da população residente (%), por grupo etário e sexo. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 15-06-2018
Fonte: CNE

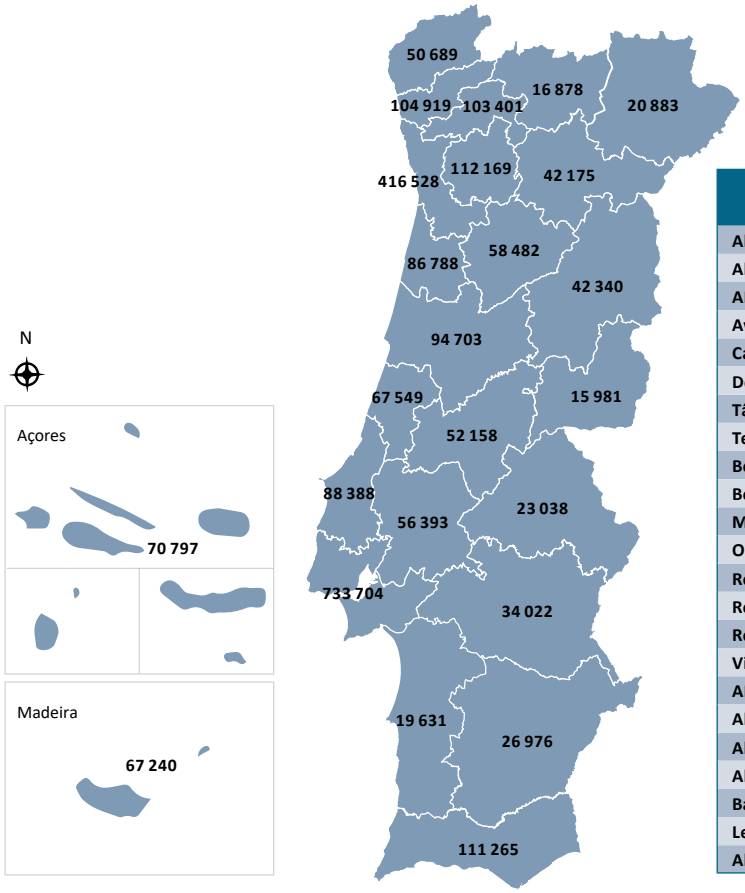
A Figura 1.1.5 apresenta a distribuição geográfica da população residente dos 0-24 anos, por NUTS III. Observa-se maior concentração de população na AML ("Território não Interior") com 733 704 habitantes. A AMP apresenta o segundo valor mais alto registado, de 416 528 habitantes, estando 411 311 em "Território não Interior", seguida do Tâmega e Sousa com 112 169 habitantes (95 883 em "Território não Interior") e do Algarve com 111 265 habitantes (106 384 em "Território não Interior"). Relativamente às NUTS III constituídas apenas por "Território Interior"[3], a maior concentração de população verifica-se nas Beiras e Serra da Estrela (42 340 habitantes), no Douro (42 175 habitantes) e no Alentejo Central (34 022 habitantes).

Quanto à RAA verifica-se a maior convergência da população residente na ilha de São Miguel (43 173 habitantes), seguida da ilha Terceira (14 915 habitantes). Na RAM 98,1% da população reside na ilha da Madeira (65 944 habitantes).

Na distribuição da população dos 0-24 anos pelas diversas regiões (Figura 1.1.6), a menor proporção observada, em todas as regiões, corresponde ao grupo etário até aos 4 anos de idade, seguida do grupo etário dos 5 aos 9 anos e do grupo dos 10 aos 14 anos (exceto a Área Metropolitana de Lisboa e o Algarve, onde este grupo está em segundo lugar). Assim, pode perspetivar-se para os próximos anos, em todas as regiões do país, uma redução da população escolar com idade normal em todos os níveis da escolaridade obrigatória.

[1] INE (2002). *O envelhecimento em Portugal-Situação demográfica e socioeconómica recente das pessoas idosas*. In https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=107198&att_display=n&att_download=y [acedido em 11-09-2018].
[2] In http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/5700
[3] Áreas territoriais, beneficiárias de medidas do Programa Nacional para a Coesão Territorial, determinadas pela Portaria nº 208/2017, de 13 de julho, de acordo com a Lei nº 42/2016, de 28 de dezembro.

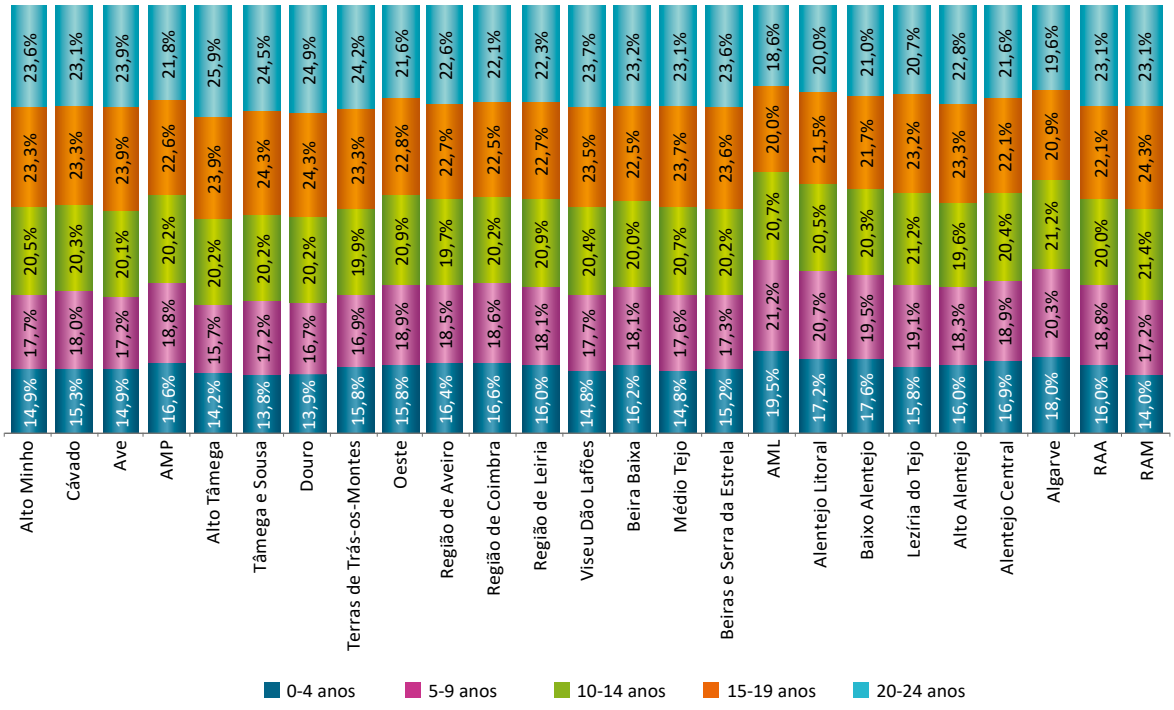
Figura 1.1.5. Distribuição geográfica da população residente dos 0-24 anos. NUTS III, 2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	14 879	35 810
Alto Tâmega	16 878	-
AMP	5 217	411 311
Ave	20 380	83 021
Cávado	13 869	91 050
Douro	42 175	-
Tâmega e Sousa	16 286	95 883
Terras de Trás-os-Montes	20 883	-
Beira Baixa	15 981	-
Beiras e Serra da Estrela	42 340	-
Médio Tejo	17 314	34 844
Oeste	-	88 388
Região de Aveiro	2 460	84 328
Região de Coimbra	28 668	66 035
Região de Leiria	6 018	61 531
Viseu Dão Lafões	34 224	24 258
AML	-	733 704
Alentejo Central	34 022	-
Alentejo Litoral	16 393	3 238
Alto Alentejo	23 038	-
Baixo Alentejo	26 976	-
Lezíria do Tejo	5 367	51 026
Algarve	4 881	106 384

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 15-06-2018
Fonte: CNE

Figura 1.1.6. População residente (%) por grupo etário (0-24 anos). NUTS III, 2017

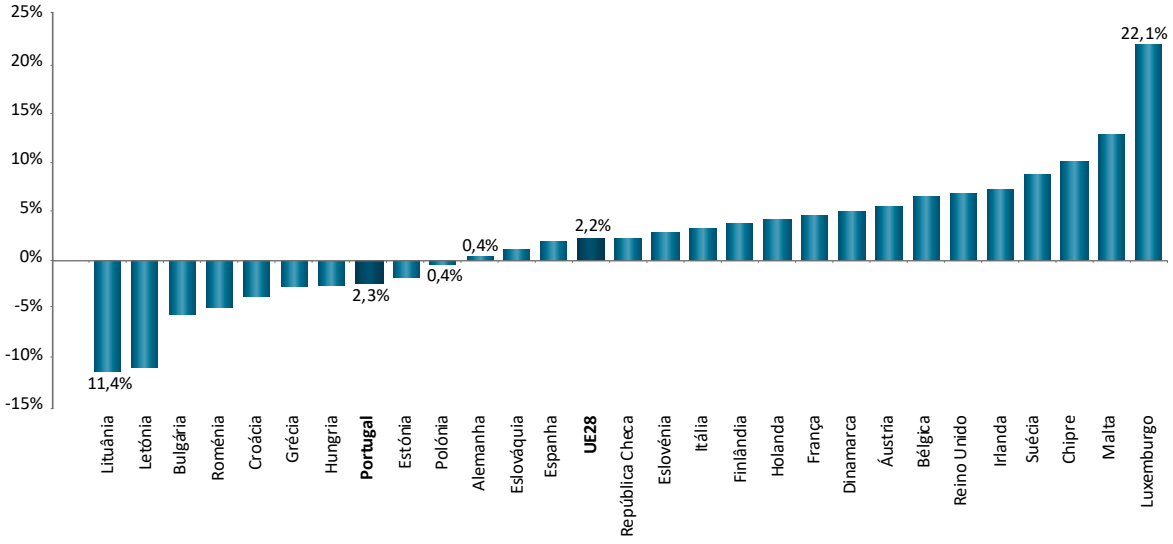


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 15-06-2018
Fonte: CNE

A população residente nos 28 países da UE aumentou, em média, 2,2% na última década (Figura 1.1.7). Portugal faz parte do conjunto de 10 países cuja população diminui (-2,3%).

A Lituânia continua a apresentar a maior redução (-11,4%) e o Luxemburgo o maior acréscimo (+22,1%). A maioria dos países continua a registar um crescimento da população.

Figura 1.1.7. Variação (%) da população residente. UE28, 2008-2017



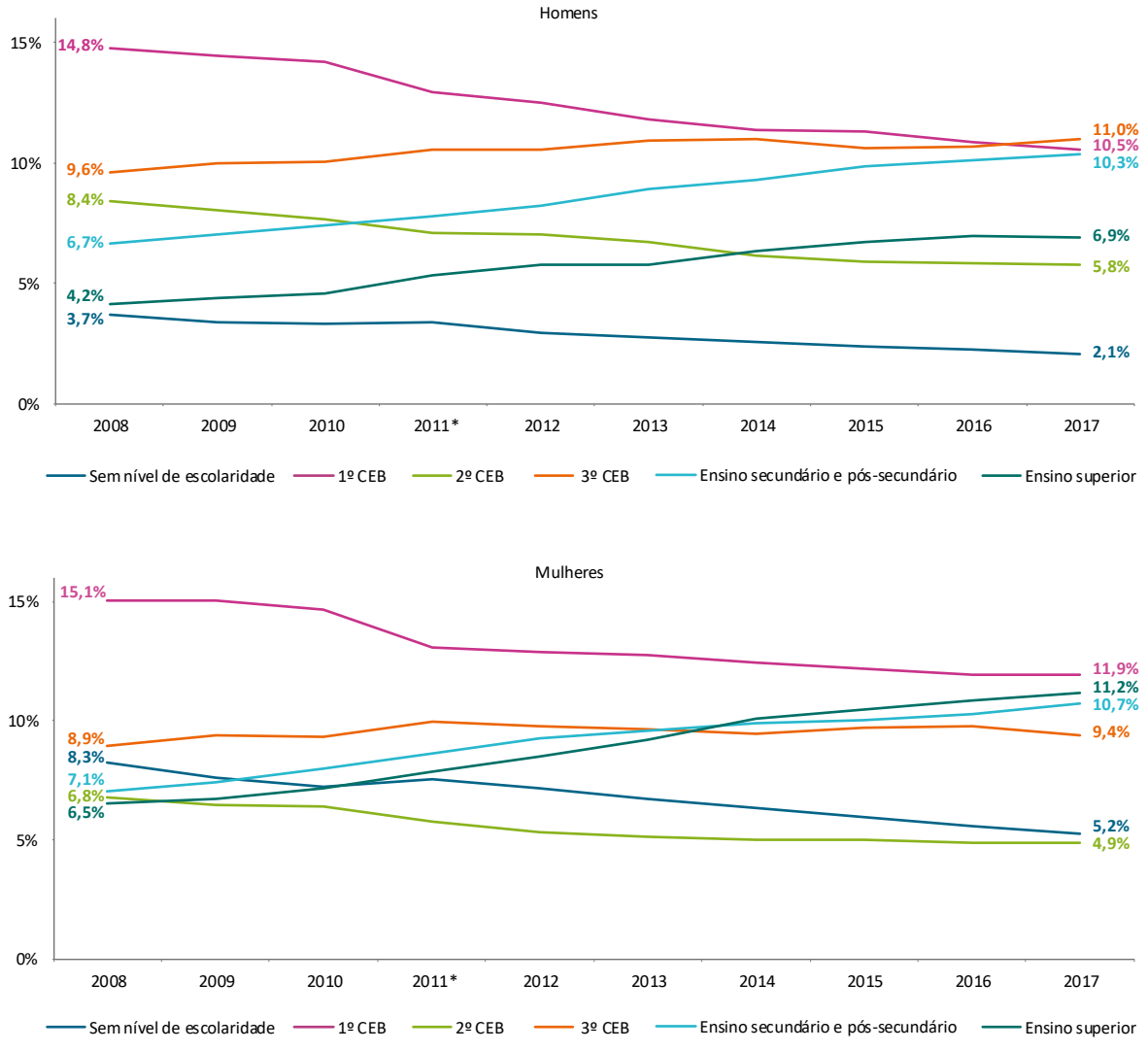
Fonte de dados: PORDATA, atualização de 11-07-2018
Fonte: CNE

1.2. Qualificação da população

A qualificação da população ativa residente em Portugal continua a melhorar (Figura 1.2.1). Tanto nos homens como nas mulheres existe uma redução da percentagem de indivíduos sem nível de escolaridade ou com nível até ao 2º CEB. A percentagem de indivíduos com 3º CEB, ensino secundário e pós-secundário e ensino superior completos aumenta. Enquanto que o maior crescimento nos homens se regista no nível secundário e pós-secundário (+3,6 pp), nas mulheres ocorre no ensino superior (+4,7 pp).

Na população entre os 25 e os 64 anos que completou pelo menos o ensino secundário, verifica-se um crescimento ao longo da década, com um acréscimo de 1,1 pp de 2016 para 2017 (cf. *Estado da Educação 2016*). As mulheres, que apresentam sempre percentagens superiores, abrangem mais de metade dessa população desde 2016, atingindo 52,2% em 2017, enquanto que os homens registam 43,3% (Figura 1.2.2).

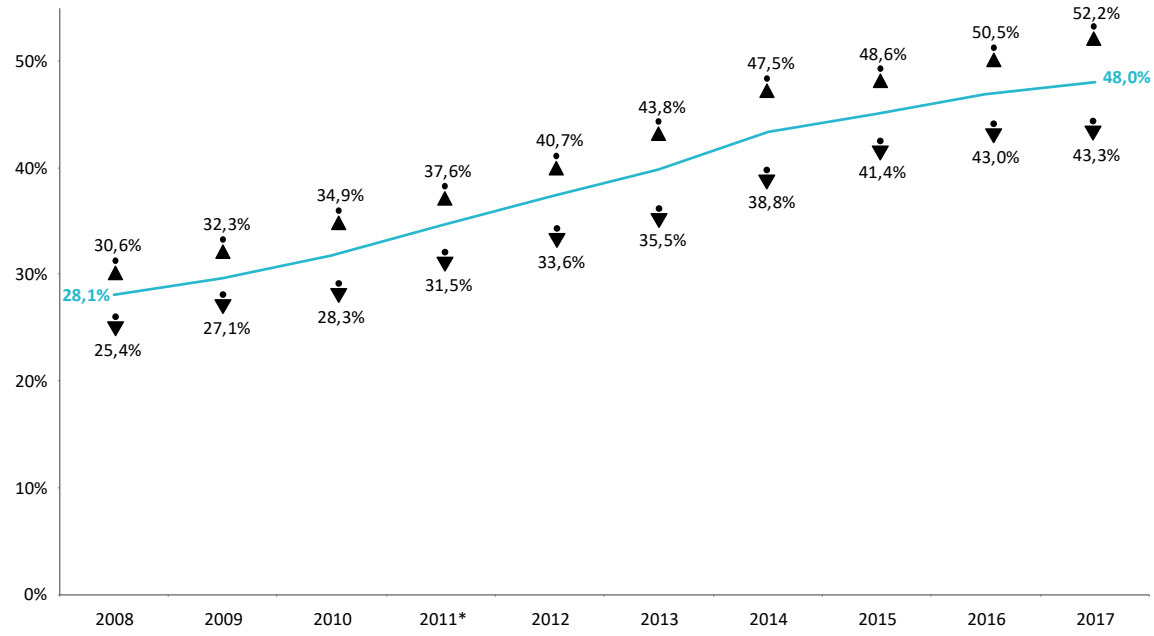
Figura 1.2.1. População residente (%) com 15 e mais anos de idade, por sexo e nível de escolaridade completo mais elevado. Portugal



* Quebra de série

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 09-02-2017
Fonte: CNE

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



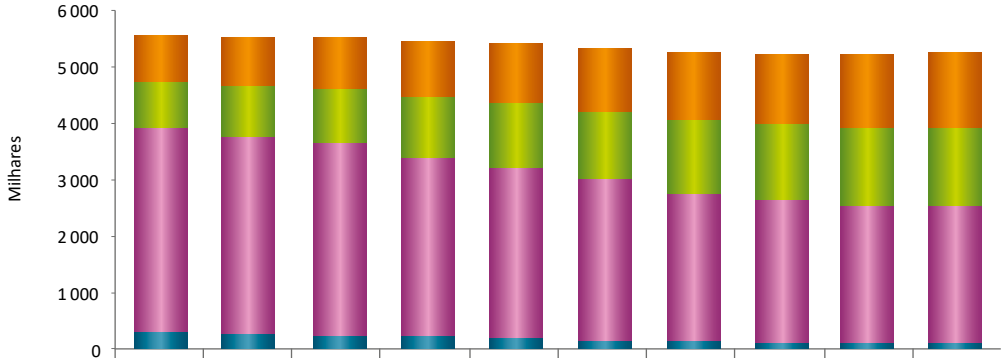
* Quebra de série

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 03-05-2017
Fonte: CNE

A população ativa em Portugal, que tem vindo a diminuir desde 2011, aumenta cerca de 41 mil indivíduos em 2017, relativamente ao ano anterior.

Na década em análise, os níveis de qualificação melhoram de forma expressiva, com uma redução de cerca de 68% na população sem escolaridade e de 33% na que tem o ensino básico completo e um acréscimo de 67% na população com ensino secundário ou pós-secundário completos e de 61% com ensino superior completo (Figura 1.2.3).

Figura 1.2.3. População ativa (Nº) dos 15 aos 64 anos, por nível de escolaridade completo. Portugal



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Superior	817,1	839,3	881,4	979,6	1 048,1	1 081,6	1 195,6	1 248,7	1 304,8	1 317,5
Secundário ou pós-secundário	840,1	915,6	988,0	1 079,9	1 153,4	1 222,7	1 275,5	1 316,7	1 347,1	1 399,0
Básico	3 609,0	3 497,9	3 397,2	3 159,6	2 999,5	2 825,9	2 632,5	2 529,5	2 436,1	2 416,4
Nenhum	268,3	233,3	223,1	209,2	181,6	154,3	121,9	100,2	90,2	86,6

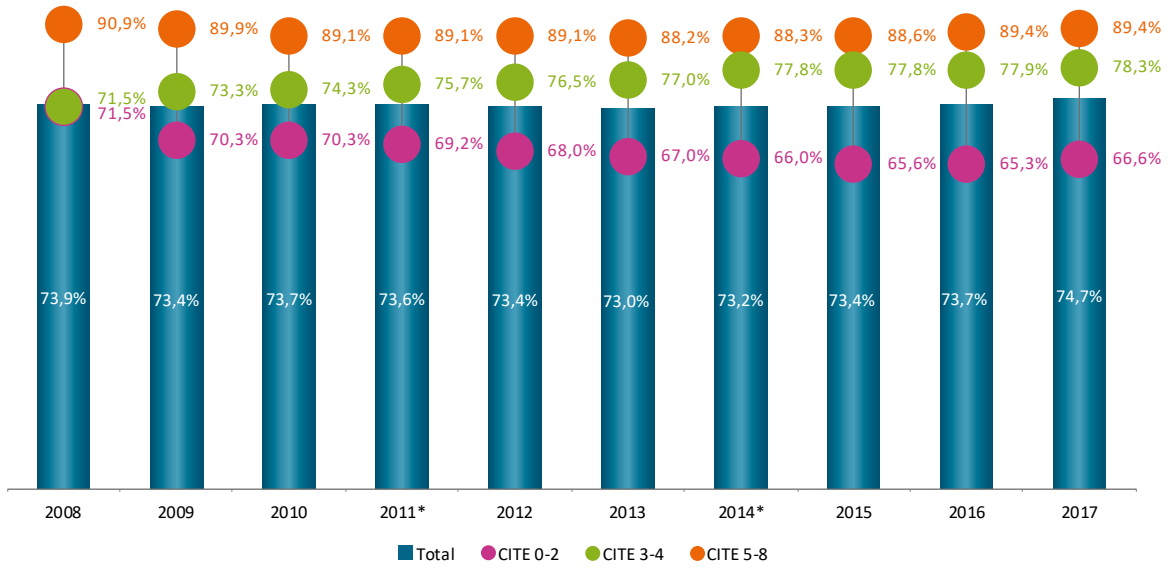
Fonte de dados: PORDATA, atualização de 09-02-2017
Fonte: CNE

1.3. Relação entre a qualificação e o emprego

Em Portugal, a taxa de atividade (Figura 1.3.1) tem-se mantido relativamente estável, registando um ligeiro crescimento de 0,8 pp na última década, enquanto a taxa de emprego (Figura 1.3.2) decresceu até 2013 e tem vindo a aumentar desde então, recuperando em 2017 o valor do início da série.

Esse crescimento é mais expressivo entre os indivíduos com formação secundária ou pós-secundária. Pode observar-se ainda que, na globalidade, quanto maior é o nível de escolaridade completo, maiores são as taxas de atividade e de emprego.

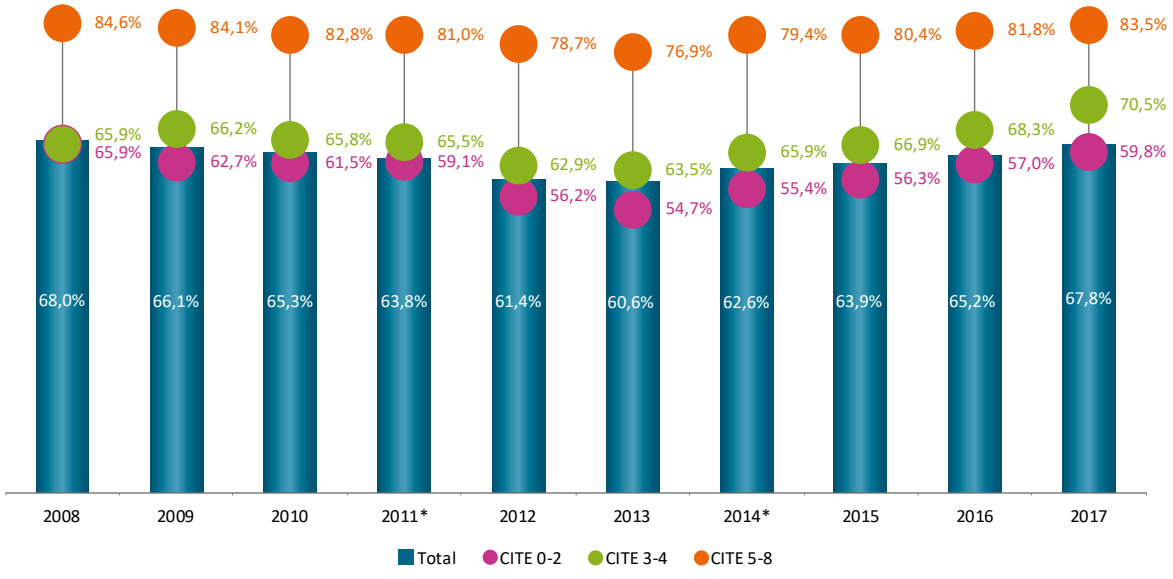
Figura 1.3.1. Taxa de atividade (%) dos 15 aos 64 anos, por nível de escolaridade completo. Portugal



* Quebra de série

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 23-04-2018
Fonte: CNE

Figura 1.3.2. Taxa de emprego (%) dos 15 aos 64 anos, por nível de escolaridade completo. Portugal



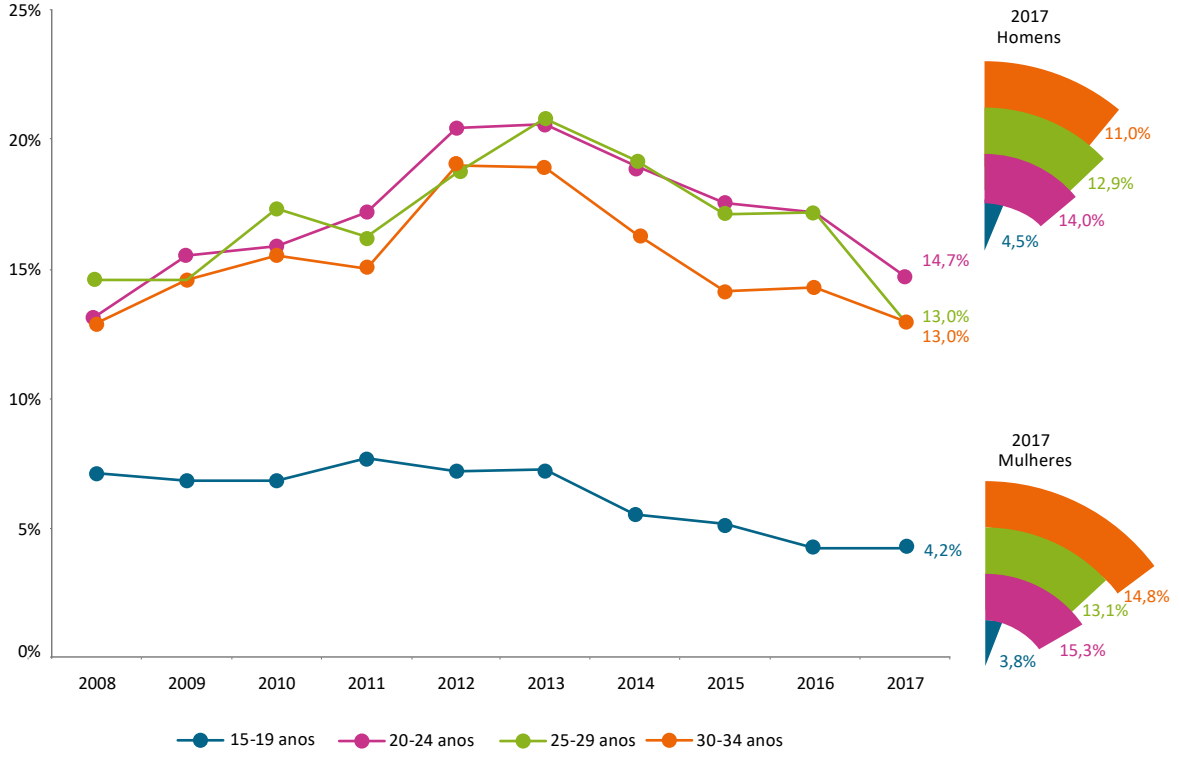
* Quebra de série

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 23-04-2018
Fonte: CNE

A Figura 1.3.3 representa a população dos 15 aos 34 anos que não estuda nem trabalha (NEET – *Neither in Employment nor in Education and Training*). Enquanto, face a 2016, a percentagem dos 15-19 anos mantém-se em 4,2%, regista-se nas outras faixas etárias uma redução, sendo a mais expressiva a que ocorre na faixa etária dos 25 aos 29 anos (-4,2 pp). O decréscimo registado nos últimos anos pode ser justificado com o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos de idade.

Relativamente ao género, há maior proporção de NEET nas mulheres, exceto na faixa etária dos 15-19 anos. Quer nos homens, quer nas mulheres, o valor mais alto regista-se na faixa etária dos 20 aos 24 anos (14,0% e 15,3%, respetivamente).

Figura 1.3.3. População dos 15 aos 34 anos (%) que não estuda nem trabalha, por grupo etário. Portugal



Fonte de dados: *Statistics* Eurostat, atualização de 06-06-2018
Fonte: CNE

Destaques

- A população residente em Portugal em 2017 mantém a tendência descendente iniciada em 2010.
- Desde 2014 que o saldo populacional se apresenta cada vez menos negativo. Embora se registe o crescimento do saldo migratório desde 2013, o contributo deste para a variação da população tem vindo a diminuir.
- Decréscimo de 972 nados-vivos em 2017 face a 2016.
- A pirâmide etária da população residente evidencia uma maior percentagem de indivíduos nas faixas etárias entre os 30 e os 69 anos (54,7%).
- As mulheres representam 52,7% da população residente.
- A tendência de envelhecimento da população continua evidente em 2017, com a taxa de população idosa (65 e mais anos) a atingir 21,5% e uma proporção de cerca de dois jovens para cada três idosos.
- A maior concentração de população residente dos 0-24 anos encontra-se na Área Metropolitana de Lisboa (733 704 indivíduos). A Área Metropolitana do Porto regista 416 528 indivíduos, dos quais 411 311 em "Território não Interior". Seguem-se o Tâmega e Sousa com 112 169, dos quais 95 883 em "Território não Interior" e o Algarve com 111 265, dos quais 106 384 em "Território não Interior".
- Das NUTS III constituídas apenas por "Território Interior", a maior concentração de população dos 0-24 anos verifica-se nas Beiras e Serra da Estrela, com 42 340 habitantes, seguida do Douro, com 42 175, e do Alentejo Central, com 34 022.
- Na Região Autónoma dos Açores, a ilha de São Miguel apresenta o maior número de residentes com idade entre os 0-24 anos (43 173), seguida da ilha Terceira (14 915). Na Região Autónoma da Madeira 98,1% dos indivíduos dos 0-24 anos residem na ilha da Madeira (65 944). Para os próximos anos perspetiva-se uma redução da população escolar, em idade ideal, para todos os níveis da escolaridade obrigatória, em todas as regiões do país.
- A população residente na UE28 aumentou 2,2% na última década, no entanto, Portugal faz parte do conjunto dos dez países cuja população diminuiu (-2,3%).
- A qualificação da população ativa residente em Portugal continua a melhorar. Nos homens, o maior crescimento regista-se no nível secundário e pós-secundário (+3,6 pp), enquanto nas mulheres ocorre no ensino superior (+4,7 pp).
- A melhoria dos níveis de qualificação é sustentada pela redução de cerca de 68% da população sem escolaridade e pelo acréscimo de 67% na população com ensino secundário ou pós-secundário completos e de 61% com ensino superior completo. A população ativa em Portugal tem vindo a diminuir desde 2011. Contudo, regista-se um aumento de cerca de 41 mil indivíduos em 2017, relativamente a 2016.
- A taxa de atividade tem-se mantido relativamente estável, registando um ligeiro crescimento de 0,8 pp na última década.
- A taxa de emprego, que decresceu até 2013, tem vindo a aumentar desde então, recuperando em 2017 o valor do início da série.
- Em 2017, face a 2016, a percentagem de indivíduos NEET dos 15-19 anos mantém-se em 4,2%. Nas outras faixas etárias regista-se uma redução, sendo a mais significativa a que ocorre na dos 25-29 anos (-4,2 pp).
- A maior proporção de NEET são mulheres, exceto na faixa etária dos 15-19 anos. Quer nos homens, quer nas mulheres, os valores mais altos registam-se na faixa etária dos 20-24 anos (14,0% e 15,3%, respetivamente).

2 Rede pública e privada

2.1. Estabelecimentos com valência de creche

As creches constituem uma resposta social que visa o apoio à primeira infância (crianças até aos 3 anos de idade). De acordo com o documento "Carta Social – Rede de Serviços e Equipamentos – Relatório 2016", a resposta creche tem vindo continuamente a crescer desde o início do milénio, sendo que a maioria destes estabelecimentos é propriedade de entidades não lucrativas.

A Tabela 2.1.1 apresenta a distribuição dos equipamentos existentes em território nacional (Continente), por NUTS III, tendo em conta a definição de "Territórios do Interior", plasmada na Portaria nº 208/2017, de 13 de julho, delimitados no âmbito do Programa Nacional para a Coesão Territorial (PNCT).

Na Região Autónoma dos Açores "as creches estão integradas exclusivamente na rede privada" (*Estatísticas da Educação 2016/2017*, Direção Regional de Educação dos Açores, 2018), sendo que existem 43 estabelecimentos com esta valência.

Na Figura 2.1.1 está representada a rede de estabelecimentos de educação e ensino com a valência de creche, na Região Autónoma da Madeira.

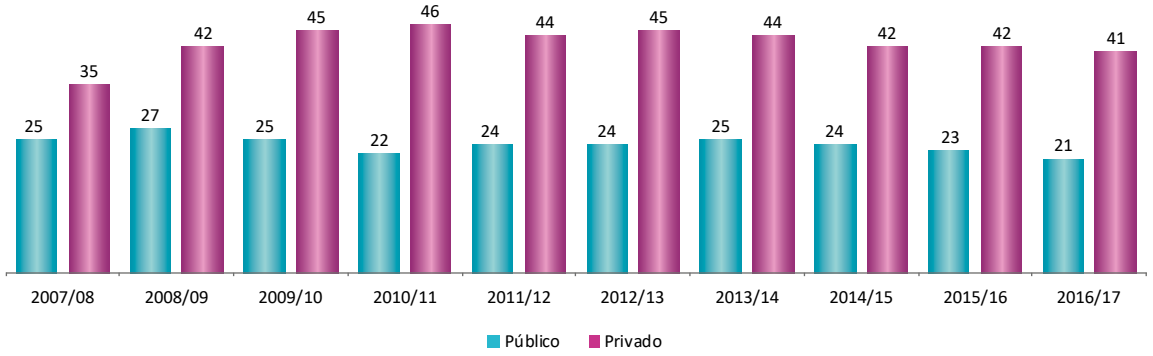
O número de estabelecimentos privados com esta valência é superior aos públicos. É possível verificar, a partir do ano letivo 2013/2014, uma ligeira diminuição de estabelecimentos com esta valência tanto no setor público, como no setor privado.

Tabela 2.1.1. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº) que ministram a valência de creche. NUTS III. Continente, 2018

			Território	
			Interior	não Interior
Continente	Norte	AMP	6	392
		Cávado	12	90
		Douro	56	0
		Alto Tâmega	17	0
		Alto Minho	17	31
		Ave	21	80
		Tâmega e Sousa	12	51
		Terras de Trás-os-Montes	24	0
	Centro	Beira Baixa	23	0
		Beiras e Serra da Estrela	74	0
		Médio Tejo	21	27
		Oeste	0	84
		Região de Aveiro	4	121
		Região de Coimbra	44	102
		Região de Leiria	9	75
		Viseu Dão Lafões	35	35
	AML	AML	0	830
	Alentejo	Alentejo Central	53	0
		Alto Alentejo	43	0
		Baixo Alentejo	29	0
		Alentejo Litoral	19	4
		Lezíria do Tejo	5	48
	Algarve	Algarve	14	113

Fonte de dados: *Carta Social*, consultada em 08-06-2018
Fonte: CNE

Figura 2.1.1. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº) que ministram a valência de creche. RAM

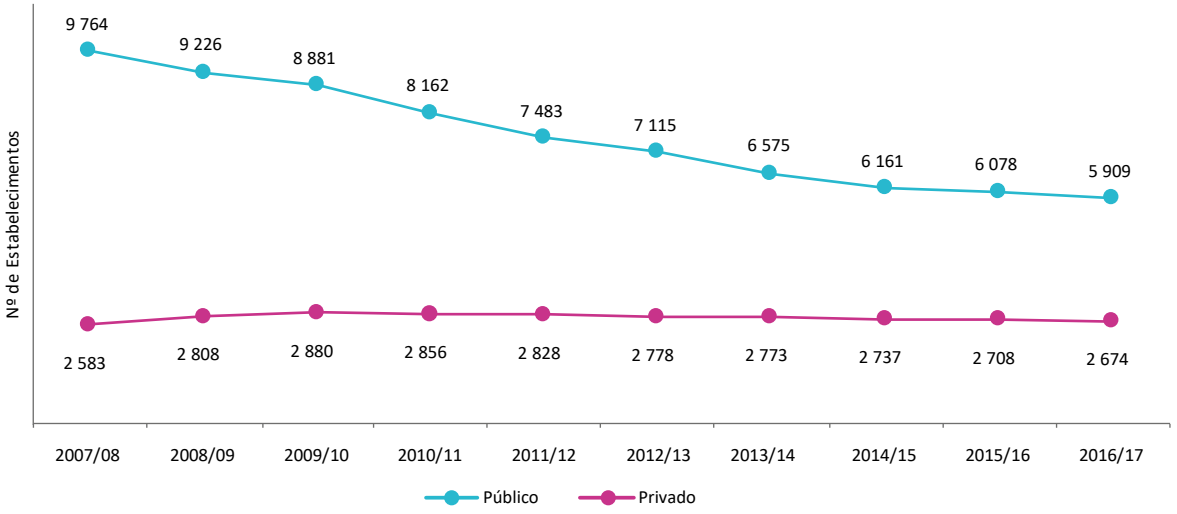


Fonte de dados: OERAM, 2018
Fonte: CNE

2.2. Rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Em Portugal, a rede de educação e ensino é constituída por estabelecimentos de natureza pública e de natureza privada reconhecidos pelo Estado. Continua a verificar-se a tendência decrescente, com mais de uma década, no número de estabelecimentos de educação e ensino não superior público. A rede privada tem vindo a diminuir desde 2009/2010 (Figura 2.2.1).

Figura 2.2.1. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº), por natureza institucional. Portugal



Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*, DGEEC
Fonte: CNE

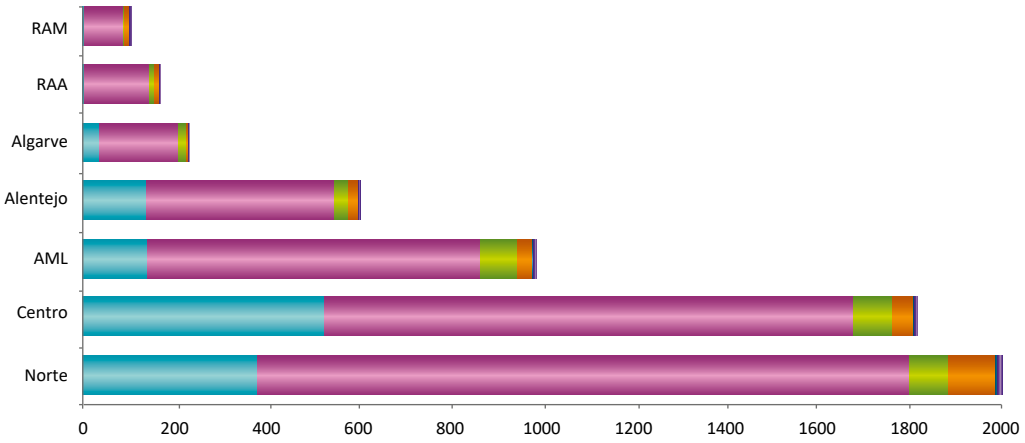
Rede pública

Com a publicação do Decreto-Lei nº 387/90, de 10 de dezembro, alterado pelo Decreto-Lei nº 299/2007, de 22 de agosto "os estabelecimentos da rede pública são designados em função do nível de educação ou de ensino ou da modalidade que exclusiva ou prioritariamente ministram".

A rede pública é, assim, constituída por jardins de infância, escolas básicas, escolas básicas e secundárias, escolas secundárias, escolas profissionais e escolas artísticas (Figura 2.2.2). No ano letivo 2016/2017 encontravam-se em funcionamento uma escola básica de ensino mediatizado (EBM) no Algarve e nove EPEI (Educação Pré-Escolar Itinerante), uma na região Centro, sete no Alentejo e uma no Algarve, todas em "Territórios do Interior", de acordo com a Portaria nº 208/2017, de 13 de julho.

Verifica-se uma predominância de estabelecimentos públicos de educação e ensino no Norte e no Centro.

Figura 2.2.2. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº) da rede pública, por tipologia. NUTS II, 2016/2017



	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Jardim de infância	381	526	138	136	33	3	3
Escola básica	1 418	1 149	726	411	175	142	85
Escola secundária	85	86	80	32	17	8	2
Escola básica e secundária	104	46	34	19	4	13	12
Escola artística*	3	2	4	0	0	0	0
Escola profissional	11	7	5	4	3	1	3

* Contabilizadas duas escolas artísticas, uma no Centro e outra na AML, não contabilizadas pela DGEEC

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*, DGEEC
Fonte: CNE

Continente

Do último reordenamento da rede pública no Continente resultaram as atuais 811 Unidades Orgânicas (UO)[1], distribuídas pelo território de acordo com a Tabela 2.2.1. Verifica-se que 27,9% das UO estão localizadas em "Territórios do Interior", sendo que existem em maior número nas NUTS III da Área Metropolitana de Lisboa (198) e Área Metropolitana do Porto (121), o que corresponde, respetivamente a 24,4% e a 14,9%.

As Unidades Orgânicas têm composição variada, quer no número de estabelecimentos que as compõem (Tabela 2.2.2), quer no número de alunos que as frequentam (Tabela 2.2.3), quer nos níveis de ensino que ministram.

A maioria das UO integra cinco a nove estabelecimentos de educação e ensino, sendo que existem três agrupamentos de escolas constituídos por um único estabelecimento de ensino.

Da análise da Tabela 2.2.2 é ainda possível inferir da diminuição do número de estabelecimentos de ensino em algumas UO[2], o encerramento de alguns estabelecimentos de ensino.

Tabela 2.2.1. Unidades Orgânicas (Nº). NUTS III. Continente, 2017

			Território		Total
			Interior	não Interior	
Continente	Norte	AMP	0	121	121
		Cávado	5	26	31
		Douro	24	0	24
		Alto Tâmega	8	0	8
		Alto Minho	6	14	20
		Ave	8	25	33
		Tâmega e Sousa	9	32	41
		Terras de Trás-os-Montes	12	0	12
	Centro	Beira Baixa	9	0	9
		Beiras e Serra da Estrela	24	0	24
		Médio Tejo	10	9	19
		Oeste	0	27	27
		Região de Aveiro	1	27	28
		Região de Coimbra	12	24	36
		Região de Leiria	5	18	23
		Viseu Dão Lafões	17	8	25
	AML	AML	0	198	198
	Alentejo	Alentejo Central	18	0	18
		Alto Alentejo	20	0	20
		Baixo Alentejo	18	0	18
		Alentejo Litoral	13	2	15
		Lezíria do Tejo	2	20	22
	Algarve	Algarve	5	34	39
		Total	226	585	811

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

[1] Informação mais detalhada sobre este assunto pode ser consultada no *Estado da Educação de 2014, Estado da Educação de 2015, Estado da Educação de 2016*, bem como no Estudo *Organização Escolar: os Agrupamentos* (www.cnedu.pt).

[2] As UO podem ser Agrupamentos de Escolas (AE) ou Escolas Não Agrupadas (ENA) e agregam um ou mais estabelecimentos de educação e ensino.

Tabela 2.2.2. Estabelecimentos públicos de educação e ensino (Nº) do Ministério da Educação, por Unidade Orgânica. Continente

	2013/14		2014/15		2015/16		2016/17			
	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE		ENA	
							Interior	não Interior	Interior	não Interior
0 - 1	1	98	3	98	3	98	2	1	17	81
2 - 4	138	-	148	-	156	-	58	103	-	-
5 - 9	348	-	365	-	360	-	94	271	-	-
10 - 14	140	-	125	-	126	-	38	85	-	-
15 - 19	51	-	44	-	41	-	11	28	-	-
20 - 24	19	-	22	-	21	-	5	13	-	-
25 - 29	11	-	6	-	5	-	1	3	-	-
30 - 34	5	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Total	**713**	**98**	**713**	**98**	**713**	**98**	**713**		**98**	

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Tabela 2.2.3 permite analisar as UO de acordo com o número de alunos que as frequentam. Verifica-se que a maioria das UO regista um número de alunos situado no intervalo 1200-1499 (16,7%), seguido das UO com 900-1199 alunos (14,1%) e das UO com 600-899 alunos (12,7%).

Observa-se ainda que 24,0% das Escolas Não Agrupadas (ENA) são frequentadas por um número de alunos no intervalo 900-1199.

De 2013 a 2017 verificou-se uma diminuição no número de UO com alunos no intervalo 1500-1799 (-23), sendo que se constata um aumento do número de UO com 600-899 alunos (+10) e 0-299 alunos (+9).

Não tendo existido, neste período, qualquer reordenamento da rede ao nível das UO, é possível verificar que há menos alunos a frequentá-las.

Tabela 2.2.3. Unidades orgânicas, por número de alunos*. Continente

	2013/14		2014/15		2015/16		2016/17			
	AE	ENA	AE	ENA	AE	ENA	AE		ENA	
							Interior	não Interior	Interior	não Interior
0 - 299	15	16	17	15	20	18	21	0	8	11
300 - 599	46	17	47	19	52	15	44	11	1	12
600 - 899	81	12	89	12	88	15	44	47	5	7
900 - 1 199	88	24	87	22	94	22	26	65	2	21
1 200 - 1 499	109	21	112	19	125	12	34	87	1	13
1 500 - 1 799	105	4	94	7	76	10	9	70	-	7
1 800 - 2 099	74	3	72	3	82	4	15	64	-	6
2 100 - 2 399	80	1	82	1	78	2	11	69	-	2
2 400 - 2 699	54	-	53	-	42	-	4	39	-	-
2 700 - 2 999	35	-	34	-	36	-	1	30	-	-
≥ 3 000	26	-	26	-	20	-	-	22	-	-
Total	**713**	**98**	**713**	**98**	**713**	**98**	**713**		**96**	

* Em 2016/2017 não estão contabilizadas duas escolas não agrupadas, por ausência de dados relativos ao número de alunos que as frequentam.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Tabela 2.2.4 evidencia a percentagem de alunos que frequentam a escola sede da Unidade Orgânica.

Verifica-se que, em mais de metade das UO (53,3%), essa percentagem de alunos está entre os 40% e os 59%.

Constata-se que as maiores percentagens de alunos a frequentar a escola sede (percentagens superiores a 80%) ocorrem essencialmente em UO localizadas em territórios considerados "Interior", cujas sedes têm as anteriores tipologias de EBI (8) ou EB2,3/S (8). Catorze destas UO são únicas no respetivo concelho e em sete não existe a oferta de ensino secundário (cinco no Alentejo, uma no Centro e uma no Norte).

Tabela 2.2.4. Agrupamentos de Escolas (Nº), por percentagem de alunos a frequentar a escola sede. Continente, 2016/2017

Alunos	Agrupamento de Escola Território	
	Interior	não Interior
10% - 19%	-	4
20% - 29%	10	42
30% - 39%	25	85
40% - 49%	54	163
50% - 59%	46	117
60% - 69%	50	58
70% - 79%	8	29
80% - 89%	10	4
90% - 99%	4	1
100%	2	1
Total	**713**	

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Na Figura 2.2.3 estão representados os Agrupamentos de Escolas (AE) cuja escola sede é frequentada por 40% a 59% dos alunos.

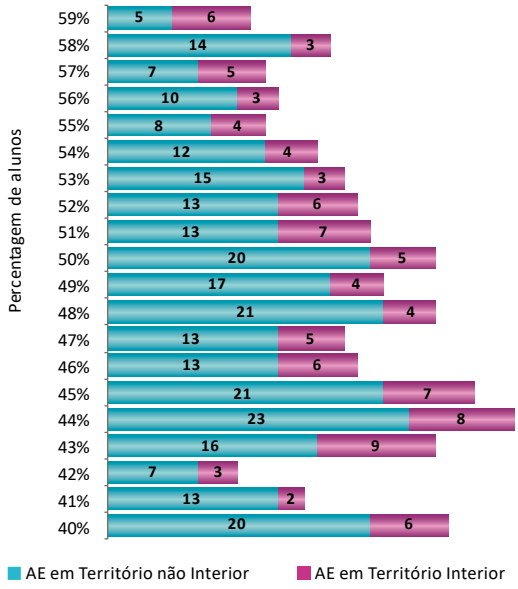
Observa-se que a maior concentração de AE se encontra nos 44% (31), seguida dos 45% (28) e dos 40% (26). Nestas percentagens não se observam diferenças significativas no que diz respeito à concentração de alunos na escola sede, entre os AE localizados em Território "Interior" e "não Interior".

Da análise dos dados ressalta que a concentração de alunos na escola sede se aproxima de uma distribuição normal, com média de 49,4% e desvio padrão de 14,4%.

A distribuição dos estabelecimentos públicos de educação e ensino dependentes do Ministério da Educação, de acordo com a sua tipologia, por NUTS III, pode ser observada na Tabela 2.2.5.

É visível que as escolas profissionais estão igualmente distribuídas por territórios considerados "Interior" e "não Interior", enquanto as escolas artísticas se encontram todas em territórios "não Interior".

Figura 2.2.3. Agrupamentos de Escolas (Nº), por percentagem de alunos a frequentar a escola sede, compreendidos entre 40% e 59%. Continente, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Tabela 2.2.5. Estabelecimentos públicos de educação e ensino (Nº) do Ministério de Educação*, por tipologia. NUTS III. Continente, 2016/2017

			Território											
			Interior						não Interior					
			JI	EB	ES	EBS	EA	EP	JI	EB	ES	EBS	EA	EP
Continente	Norte	AMP	1	13	1	1	-	-	113	577	36	40	2	2
		Alto Minho	6	20	2	4	-	-	11	71	3	8	-	1
		Alto Tâmega	20	29	3	6	-	-	-	-	-	-	-	-
		Ave	12	42	2	3	-	-	18	139	7	4	-	-
		Cávado	16	29	1	1	-	-	45	168	10	4	1	-
		Douro	36	60	5	13	-	1	-	-	-	-	-	-
		Tâmega e Sousa	23	33	2	2	-	1	55	186	10	11	-	2
		Terras de Trás-os-Montes	23	51	3	7	-	1	-	-	-	-	-	-
	Centro	Beira Baixa	13	34	2	5	-	-	-	-	-	-	-	-
		Beiras e Serra da Estrela	76	126	11	8	-	1	-	-	-	-	-	-
		Médio Tejo	20	46	2	7	-	1	25	66	5	2	-	-
		Oeste	-	-	-	-	-	-	73	187	9	4	-	1
		Região de Aveiro	4	10	-	1	-	-	41	153	14	3	1	1
		Região de Coimbra	36	65	6	4	-	-	46	148	13	3	1	-
		Região de Leiria	7	19	1	2	-	-	77	148	8	4	-	-
		Viseu Dão Lafões	84	91	12	3	-	-	18	56	3	-	-	-
	AML	AML	-	-	-	-	-	-	115	724	79	30	4	2
	Alentejo	Alentejo Central	30	88	8	5	-	-	-	-	-	-	-	-
		Alentejo Litoral	14	56	5	-	-	1	-	5	1	-	-	-
		Alto Alentejo	18	61	5	5	-	1	-	-	-	-	-	-
		Baixo Alentejo	20	76	5	5	-	1	-	-	-	-	-	-
		Lezíria do Tejo	12	18	1	1	-	-	40	107	7	3	-	-
	Algarve	Algarve	3	23	-	-	-	-	30	152	17	4	-	-

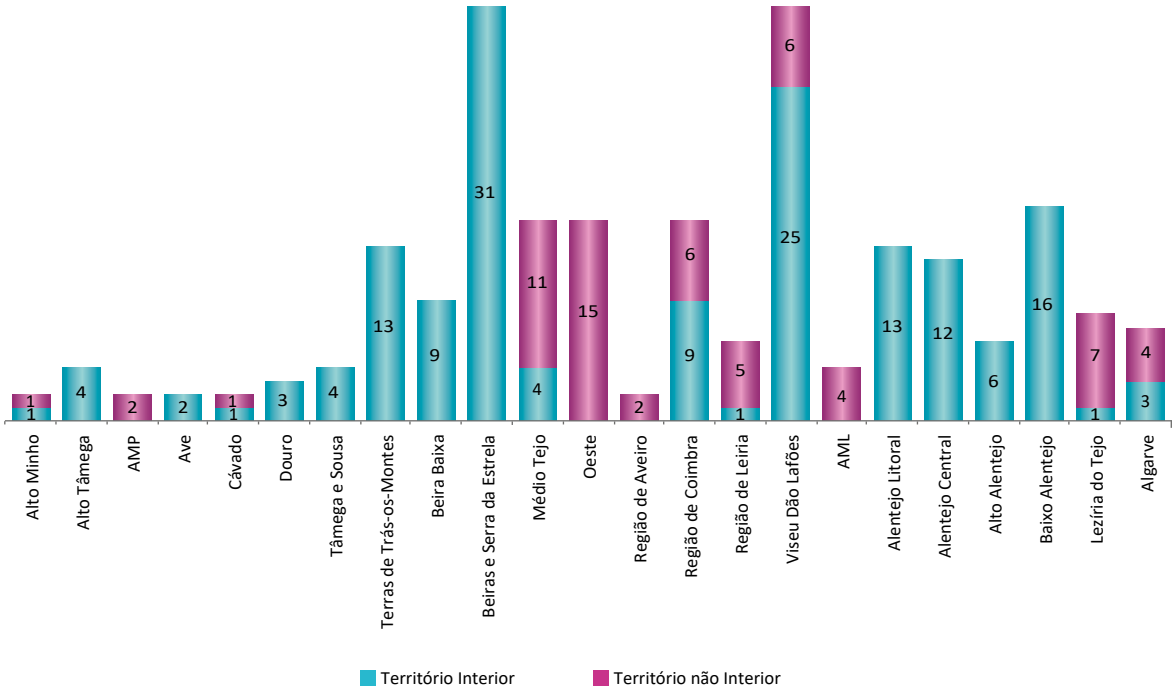
*Contabilizadas duas escolas artísticas, uma no Centro outra na AML, e uma escola profissional na AMP, não contabilizadas pela DGEEC

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

De notar que, apesar do reordenamento da rede, nomeadamente com a entrada em parque dos designados "Centros Escolares", 1,41% das turmas de 1º CEB (222), em funcionamento no ano letivo 2016/2017, no Continente, continuam a ser constituídas por alunos dos quatro anos de escolaridade.

A sua localização distribui-se por todo o Continente, ainda que com maior incidência em territórios designados de "Territórios do Interior" (Figura 2.2.4).

Figura 2.2.4. Turmas do 1º CEB do ensino regular (Nº) constituídas por alunos dos quatro anos de escolaridade. NUTS III. Continente, 2016/2017.



Fonte de dados: DGEstE, 2018
Fonte: CNE

Região Autónoma dos Açores

A rede pública da Região Autónoma dos Açores (RAA) é constituída por 40 unidades orgânicas[3], que englobam 167 estabelecimentos de educação e ensino.

Do ano letivo 2015/2016 para o ano letivo 2016/2017, assinala-se uma redução de oito estabelecimentos de ensino.

A "escola básica" (141) é a tipologia mais comum. Existem ainda 13 escolas básicas e secundárias, oito escolas secundárias, quatro jardins de infância e uma escola profissional, disseminadas pelas nove ilhas do arquipélago de acordo com o representado na Tabela 2.2.6.

O maior número de estabelecimentos de educação e ensino está localizado na Ilha de S. Miguel e na Ilha Terceira.

Tabela 2.2.6. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº), por concelho e a tipologia do estabelecimento. RAA, 2016/2017

	JI	EB	EBS	ES	EP
Corvo	-	-	1	-	-
Faial	1	9	-	1	-
Flores	-	2	1	-	-
Graciosa	-	4	1	-	-
Pico	2	7	3	-	-
Santa Maria	-	5	1	-	-
S. Jorge	-	7	2	-	-
S. Miguel	1	76	3	5	1
Terceira	-	31	1	2	-

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*, SREC-RAA, 2018
Fonte: CNE

[3] Ver *Estado da Educação 2016.*

Região Autónoma da Madeira

A rede pública da Região Autónoma da Madeira (RAM) é constituída por 105 estabelecimentos de ensino em 2016/2017 (Tabela 2.2.7).

Regista-se a existência de menos 18 estabelecimentos de educação e de ensino do que em 2015/2016[4].

Tal como acontece no Continente e na Região Autónoma dos Açores, a tipologia "escola básica" é a mais frequente (85), sendo que o maior número destes estabelecimentos se localiza no concelho do Funchal.

Tabela 2.2.7. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº), por concelho e a tipologia do estabelecimento. RAM, 2016/2017

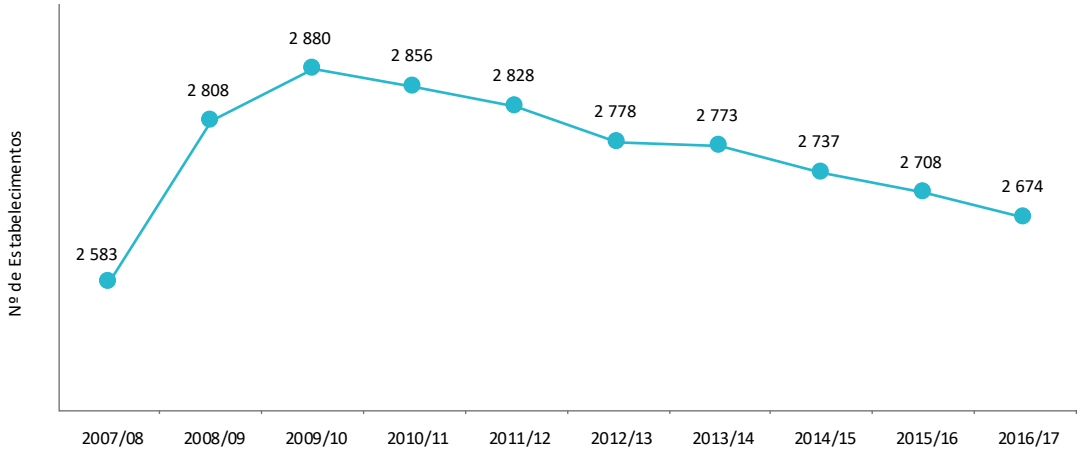
	JI	EB	EBS	ES	EP
Calheta	-	5	1	-	-
Câmara de Lobos	-	15	1	-	-
Funchal	1	27	2	2	3
Machico	1	7	1	-	-
Ponta do Sol	-	6	1	-	-
Porto Moniz	-	1	1	-	-
Porto Santo	-	2	1	-	-
Ribeira Brava	-	7	1	-	-
Santa Cruz	1	9	1	-	-
Santana	-	4	1	-	-
São Vicente	-	2	1	-	-

Fonte de dados: OERAM, 2018
Fonte: CNE

Rede privada

A rede privada integra os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo (EPC), bem como os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam em instituições particulares de solidariedade social (Misericórdias e Mutualidades) e outras instituições sem fins lucrativos, sob a tutela técnica conjunta dos Ministérios da Educação e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, a designada rede solidária[5]. Como se pode observar na Figura 2.2.5 o número de instituições de ensino privado aumentou até 2009/2010, ano em que começa a decrescer. Salienta-se a redução de 34 estabelecimentos de 2015/2016 para 2016/2017.

Figura 2.2.5. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº) da rede privada. Portugal



Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*, DGEEC
Fonte: CNE

Numa análise por NUTS II (Tabela 2.2.8), verifica-se que o maior número de estabelecimentos continua a situar-se na Área Metropolitana de Lisboa (879), seguida do Norte (810) e do Centro (585) tendo diminuído relativamente aos anos letivos anteriores (*Estado da Educação 2015*; *Estado da Educação 2016*). A oferta de ensino privado, em Portugal, existe sobretudo na educação pré-escolar com 1834 jardins de infância, seguida do ensino básico com 442 escolas, contudo assinala-se uma diminuição de 30 jardins de infância relativamente ao ano anterior (*Estado da Educação 2016*). O ensino secundário (25) e o ensino artístico (sete) aparecem com o menor número de escolas.

De notar ainda o aumento de duas escolas profissionais (226) relativamente ao ano letivo anterior, das quais 82 (mais cinco) estão situadas na região Norte.

[4] Ver *Estado da Educação 2016*.

[5] Informação mais detalhada pode ser consultada no *Estado da Educação 2015*.

Tabela 2.2.8. Estabelecimentos privados de educação e ensino (Nº), por tipologia. NUTS II, 2016/2017

	JI	EB	ES	EBS	EA	EP
Norte	562	95	10	56	5	82
Centro	428	62	4	32	2	57
AML	552	228	10	44	-	45
Alentejo	126	12	-	2	-	17
Algarve	81	17	-	4	-	4
RAA	51	6	-	1	-	17
RAM	34	22	1	-	-	4
Total	**1 834**	**442**	**25**	**139**	**7**	**226**

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*, DGEEC
Fonte: CNE

Continente

Tendo em conta os estabelecimentos privados de educação e ensino dependentes do ME (Tabela 2.2.9), refira-se que, no Continente, existem 536 jardins de infância (33 em "Territórios do Interior"), 381 escolas básicas, 23 escolas secundárias, sete escolas artísticas e 205 escolas profissionais.

Enquanto que 28,3% das escolas profissionais privadas se localizam em "Territórios do Interior", não existe qualquer escola artística nestes territórios, estando todas situadas a norte do Rio Mondego.

Tabela 2.2.9. Estabelecimentos privados de educação e ensino (Nº) dependentes do Ministério da Educação, por tipologia. NUTS III. Continente, 2016/2017

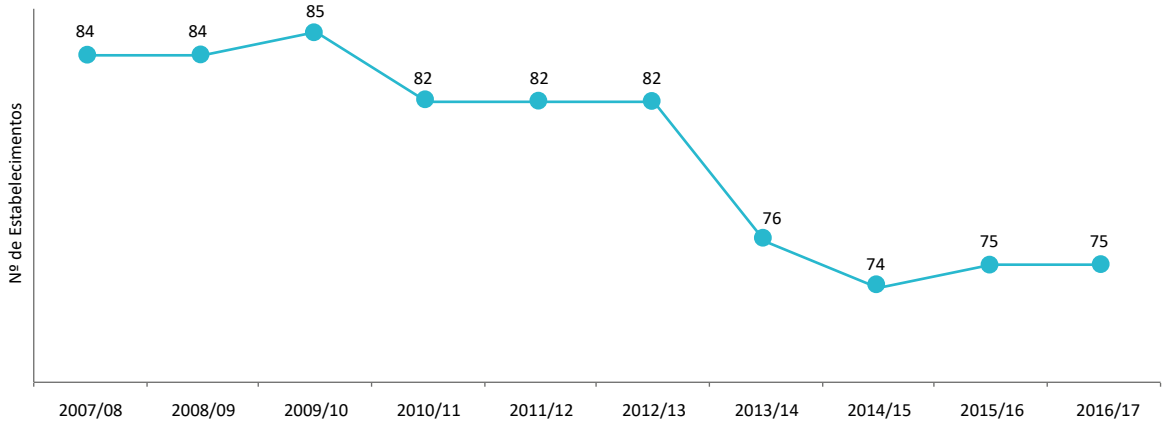
			Território											
			Interior						não Interior					
			JI	EB	ES	EBS	EA	EP	JI	EB	ES	EBS	EA	EP
Continente	Norte	AMP	-	-	-	-	-	-	91	58	6	33	4	32
		Alto Minho	-	-	-	1	-	6	2	2	-	1	-	7
		Alto Tâmega	3	4	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
		Ave	1	-	1	1	-	2	7	5	-	6	-	8
		Cávado	1	-	-	-	-	1	5	9	1	6	1	8
		Douro	4	3	1	2	-	8	-	-	-	-	-	-
		Tâmega e Sousa	-	-	1	-	-	1	10	4		3		5
		Terras de Trás-os-Montes	2	4	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-
	Centro	Beira Baixa	2	1	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-
		Beiras e Serra da Estrela	2	6	-	1	-	7	-	-	-	-	-	-
		Médio Tejo	1	1	-	1	-	1	5	7	1	3	-	5
		Oeste	-	-	-	-	-	-	5	7	1	5	-	6
		Região de Aveiro	-	-	-	-	-	-	18	6	1	5	-	6
		Região de Coimbra	2	-	-	1	-	5	14	13	-	9	2	9
		Região de Leiria	-	1	-	-	-	3	23	11	1	6	-	4
		Viseu Dão Lafões	1	1	-	-	-	4	5	3	-	1	-	3
	AML	AML	-	-	-	-	-	-	290	210	9	44	-	45
	Alentejo	Alentejo Central	3	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-
		Alentejo Litoral	4	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-	1
		Alto Alentejo	3	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-
		Baixo Alentejo	2	2	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-
		Lezíria do Tejo	2	-	-	-	-	1	4	6	-	-	-	4
	Algarve	Algarve	-	1	-	-	-	-	23	13	-	4	-	4

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Região Autónoma dos Açores

No ano letivo 2016/2017, tal como no ano letivo 2015/2016, existem 75 estabelecimentos de ensino privado não superior na Região Autónoma dos Açores (RAA). Quando se analisa a rede privada da RAA ao longo da última década (Figura 2.2.6), observa-se que o número de estabelecimentos de ensino tem vindo a manter-se praticamente inalterado nos últimos quatro anos, sendo a principal tipologia o jardim de infância (51 estabelecimentos).

Figura 2.2.6. Estabelecimentos privados de educação e ensino (Nº). RAA



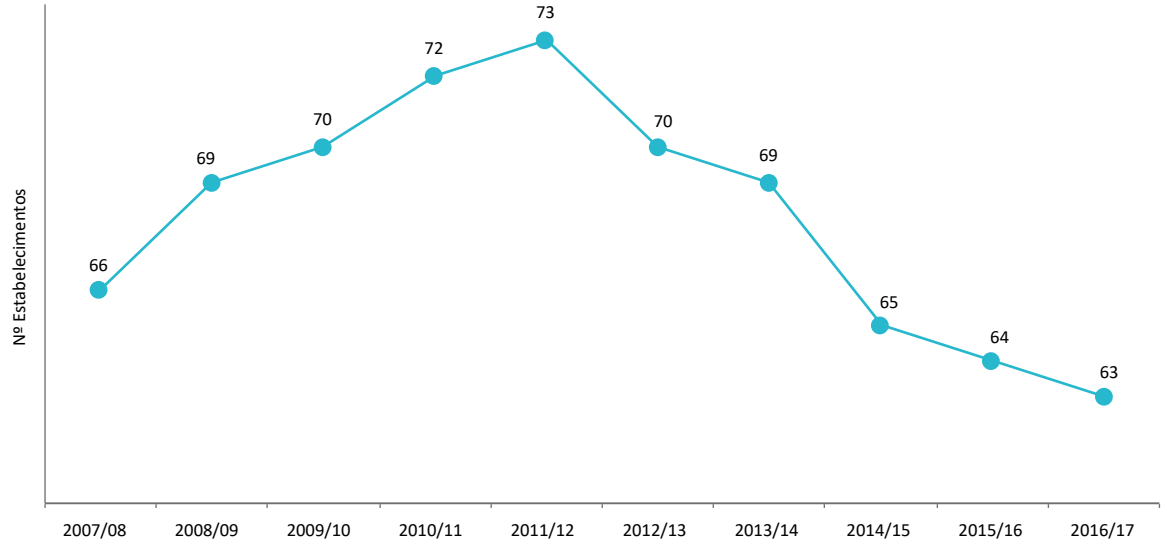
Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*, DGEEC
Fonte: CNE

Região Autónoma da Madeira

Na Região Autónoma da Madeira existem 63 estabelecimentos de ensino privado, no ano letivo 2016/2017. Regista-se que desde o ano letivo 2011/2012 este número tem vindo a diminuir (Figura 2.2.7).

Tal como acontece na Região Autónoma dos Açores, a tipologia jardim de infância é a mais representada (34 estabelecimentos) seguida da escola básica (22).

Figura 2.2.7. Estabelecimentos de educação e ensino (Nº). RAM



Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*, DGEEC
Fonte: CNE

2.3. Rede do ensino pós-secundário e do ensino superior

Ensino pós-secundário

De acordo com o documento *Estatísticas da Educação 2016/2017*, existem em Portugal 13 estabelecimentos de ensino pós-secundário não superior[6], todos pertencentes à rede pública, quatro localizados na AML, três no Norte, três no Centro, dois no Algarve e um no Alentejo.

Ensino superior

O ensino superior português está organizado num sistema binário, que compreende os subsistemas do ensino universitário e do ensino politécnico, ministrado em instituições públicas e privadas.

A rede de ensino superior público[7] é constituída por universidades, institutos universitários, institutos politécnicos e escolas universitárias e politécnicas, onde se incluem as instituições de ensino superior militar e policial (Tabela 2.3.1).

Tabela 2.3.1. Instituições de ensino superior público (Nº). Portugal, 2017

Instituição de Ensino Superior Público	Ensino Universitário	Ensino Politécnico
Universidade dos Açores	X	X
Universidade do Algarve	X	X
Universidade de Aveiro	X	X
Universidade da Beira Interior	X	
Universidade de Coimbra	X	
Universidade de Évora	X	X
Universidade Nova de Lisboa	X	
Universidade do Minho	X	X
Universidade do Porto	X	
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	X	X
Universidade da Madeira	X	X
Universidade Aberta	X	
Universidade de Lisboa	X	
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	X	
Academia da Força Aérea	X	
Academia Militar	X	X
Escola Naval	X	
Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna	X	
Instituto Politécnico de Beja		X
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave		X
Instituto Politécnico de Bragança		X
Instituto Politécnico de Castelo Branco		X
Instituto Politécnico de Coimbra		X
Instituto Politécnico da Guarda		X
Instituto Politécnico de Leiria		X
Instituto Politécnico de Lisboa		X
Instituto Politécnico de Portalegre		X
Instituto Politécnico do Porto		X
Instituto Politécnico de Santarém		X
Instituto Politécnico de Setúbal		X
Instituto Politécnico de Viana do Castelo		X
Instituto Politécnico de Viseu		X
Instituto Politécnico de Tomar		X
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra		X
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa		X
Escola Superior de Enfermagem do Porto		X
Escola Superior Náutica Infante D. Henrique		X
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril		X

Fonte de dados: DGEEC, consultado em 22-05-2018
Fonte: CNE

[6] Informação mais detalhada sobre a oferta pode ser consultada no subcapítulo 4.4.

[7] Informação mais detalhada pode ser consultada nos Estados da Educação de 2015 e de 2016.

A rede privada de ensino superior integra estabelecimentos de ensino pertencentes a entidades privadas e cooperativas (Tabela 2.3.2).

Nela está incluído o ensino concordatário representado pela Universidade Católica Portuguesa.

Tabela 2.3.2. Estabelecimentos de ensino superior privado (Nº). Portugal, 2017

Estabelecimento de Ensino Superior Privado			Estabelecimento de Ensino Superior Privado	
	Universitário	Politécnico		Politécnico
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	X		Escola Superior de Enfermagem S. Francisco das Misericórdias	X
Universidade Católica Portuguesa	X	X	Escola Superior de Saúde de Santa Maria	X
Universidade Lusíada	X		Escola Superior de Enfermagem de S. José de Cluny	X
Universidade Lusíada - Norte	X		Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Vila Nova de Gaia	X
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	X		Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Algarve	X
Universidade Atlântica	X	X	Escola Superior de Saúde Jean Piaget de Viseu	X
Universidade Fernando Pessoa	X	X	Escola Superior de Saúde Ribeiro Sanches	X
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	X		Escola Superior de Saúde do Alcoitão	X
Escola Superior Artística do Porto	X		Escola Superior de Saúde Egas Moniz	X
Escola Superior Gallaecia	X		CESPU-Instituto Politécnico de Saúde do Norte	X
Universidade Lusófona do Porto	X		Escola Superior de Tecnologias de Fafe	X
Escola Universitária Vasco da Gama	X		Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa	X
Instituto Superior Bissaya Barreto	X		Escola Superior de Negócios Atlântico	X
Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz	X		Instituto Superior de Novas Profissões	X
Instituto Universitário de Ciências da Saúde	X		Instituto Português de Administração de Marketing do Porto	X
Instituto Superior de Gestão	X		Instituto Português de Administração de Marketing de Lisboa	X
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada	X		Instituto Superior de Administração e Gestão	X
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu	X		Instituto Superior de Administração e Línguas	X
Universidade Europeia	X		Instituto Superior de Ciências Educativas	X
Instituto Universitário da Maia - ISMAI	X		Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro	X
Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	X		Instituto Superior de Ciências da Administração	X
ISPA-Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	X		Instituto Superior de Ciências da Informação e da Administração	X
Instituto Superior Miguel Torga	X		Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo	X
Instituto Superior de Serviço Social do Porto	X		Instituto Superior de Entre Douro e Vouga	X
Academia Nacional Superior de Orquestra		X	Instituto Superior D. Dinis	X
Conservatório Superior de Música de Gaia		X	Instituto Superior de Comunicação Empresarial	X
Escola Superior Artística de Guimarães		X	ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências	X
Escola Superior de Actividades Imobiliárias		X	Instituto Superior de Gestão Bancária	X
Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich		X	Escola Superior de Tecnologia e Gestão Jean Piaget do Litoral Alentejano	X
Escola Superior de Artes Decorativas		X	ISLA - Instituto Superior de Gestão e Administração de Santarém	X
Escola Superior de Artes e Design		X	ISLA - Instituto Superior de Gestão e Administração de Leiria	X
Escola Superior de Educação Almeida Garrett		X	Instituto Superior de Paços de Brandão	X
Escola Superior de Educação de Fafe		X	Instituto Superior Politécnico do Oeste	X
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada		X	Instituto Superior Politécnico Gaya	X
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo		X	Instituto Superior de Saúde do Alto Ave	X
Escola Superior de Educação de João de Deus		X	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	X
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti		X	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa (Porto)	X
Escola Superior de Enfermagem da Cruz Vermelha Portuguesa de Oliveira de Azeméis		X	ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia	X
Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa		X	Instituto Politécnico da Maia	X
Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado		X		

Fonte de dados: DGEEC, consultado em 22-05-2018
Fonte: CNE

Em 2017, as instituições/estabelecimentos de ensino superior encontravam-se distribuídos por todo o território nacional, em particular nas regiões Norte e Lisboa (Tabela 2.3.3). Nestas regiões, o conjunto dos estabelecimentos das redes pública e privada representava 71,1% dos estabelecimentos (61,7% das Unidades Orgânicas[8]) existentes no país.

Observa-se igualmente que 36,7% dos estabelecimentos (31,5% das UO) se localiza na AML e 23,4% estabelecimentos (21,7% das UO) na AMP.

A rede de ensino superior nos "Territórios do Interior", (definidos pela Portaria 208/2017, de 13 de julho), representa 11,7% dos estabelecimentos (14,7% das Unidades Orgânicas).

Tabela 2.3.3. Estabelecimentos de ensino superior/Unidades Orgânicas (Nº), por natureza institucional*. NUTS III, 2017

			Ensino universitário				Ensino politécnico			
			Público		Privado		Público		Privado	
			Estabelecimentos	UO	Estabelecimentos	UO	Estabelecimentos	UO	Estabelecimentos	UO
Continente	Norte	AMP	1	14	8	16	2	9	19	23
		Cávado	1	1	-	2	2	4	1	1
		Douro	1	4	-	-	1	2	-	-
		Alto Tâmega	-	-	-	-	-	-	1	1
		Alto Minho	-	-	1	2	1	6	-	1
		Ave	-	-	-	1	-	-	3	4
		Tâmega e Sousa	-	-	-	-	-	1	1	1
		Terras de Trás-os Montes	-	-	-	-	1	5	-	-
	Centro	Beira Baixa	-	-	-	-	1	6	-	-
		Beiras e Serra da Estrela	1	1	-	-	1	4	-	-
		Médio Tejo	-	-	-	-	1	3	-	-
		Oeste	-	-	-	-	-	2	1	1
		Região de Aveiro	1	1	-	-	1	3	1	1
		Região de Coimbra	1	10	3	3	2	7	-	-
		Região de Leiria	-	-	-	-	1	3	2	2
		Viseu Dão Lafões	-	-	1	2	1	4	1	1
	AML	AML	8	35	10	15	6	17	23	23
	Alentejo	Alentejo Central	1	4	-	-	1	1	-	-
		Alto Alentejo	-	-	-	-	1	4	-	-
		Baixo Alentejo	-	-	-	-	1	4	-	-
		Alentejo Litoral	-	-	-	-	-	-	1	1
		Lezíria do Tejo	-	-	-	-	1	5	1	1
	Algarve	Algarve	1	4	1	1	1	5	1	1
RAA			1	4	-	-	1	4	-	-
RAM			1	1	-	-	1	2	2	2

*Números a cor-de-rosa significam que uma das UO está num concelho considerado interior; números a verde significam que os Estabelecimentos/UO estão num concelho considerado interior; números a azul significam que 2 dos Estabelecimentos/UO estão num concelho considerado interior.

Fonte de dados: DGEEC, consultado em 22-05-2018
Fonte: CNE

[8] No ensino superior as instituições/estabelecimentos de ensino podem agregar diferentes Unidades Orgânicas.

Destaques

- Presença de estabelecimentos de educação e ensino com a valência de creche em todas as regiões do território nacional. Na Região Autónoma dos Açores são exclusivamente da rede privada.

- Diminuição do número de estabelecimentos de ensino não superior da rede pública e da rede privada desde o ano letivo 2009/2010.

- Em mais de metade dos AE, a escola sede é frequentada por 40% a 59% dos alunos do agrupamento. Os AE situados em territórios considerados "Interior" apresentam percentagens superiores a 80% de alunos a frequentar a escola sede.

- Em 2016/2017, registam-se 222 turmas do 1º CEB com alunos dos quatro anos de escolaridade. Esta realidade distribui-se pelo território nacional, com maior incidência em "Território Interior".

- Em "Território Interior", não existem escolas artísticas, quer de natureza pública, quer de natureza privada.

- Apenas 11,7% dos estabelecimentos de ensino superior estão localizados em "Território Interior".

3 Crianças e jovens dos 0 aos 15 anos

Não podendo deixar de observar os indicadores que analisam o desempenho e a organização do sistema educativo português, neste relatório procurou-se igualmente focar o olhar nos seus destinatários. Pretende-se perceber a adequação das respostas do sistema educativo às suas necessidades e aos desafios que hoje enfrentam. Daí o título deste capítulo ser dedicado às crianças e jovens dos 0-15 anos, por forma a abranger, por um lado, as crianças dos 0 aos 3 anos, que não estão integradas no sistema educativo e, por outro, tentar saber quem são estas crianças e jovens, onde estão, que oportunidades de ensino e aprendizagem têm e quais os apoios de que dispõem.

Importará, por isso, identificar quantos estão no sistema de educação e formação e que nível frequentam, quais os resultados que alcançam, quais as ofertas disponíveis e como se distribuem pelo território. Mas, será igualmente pertinente chamar a atenção para os que abandonam, os que não estudam nem trabalham, para as oportunidades que ainda têm e para as medidas e projetos de apoio existentes.

Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), estas crianças e jovens podem entrar no sistema a partir dos três anos de idade. Num percurso regular, entre esta e a idade de ingresso no ensino básico, as crianças frequentam a educação pré-escolar, que tem um carácter facultativo no pressuposto de que cabe à família um papel essencial no processo da educação pré-escolar.

As crianças que completem 6 anos de idade até 15 de setembro ingressam no ensino básico, no qual permanecem até aos 14 anos, completando três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos (dos 6 aos 9 anos), o 2º de dois anos (dos 10 aos 11 anos) e o 3º de três anos (dos 12 aos 14 anos).

Neste contexto, as análises feitas neste capítulo seguirão os níveis de educação e ensino nos quais as crianças e jovens desta faixa etária se integram, isto é, a educação pré-escolar e o ensino básico.

Como se observará ao longo do relatório, nem todas as crianças e jovens percorrem estas diferentes etapas de forma harmoniosa e consistente. Por isso, será possível encontrar neste capítulo alunos com idade superior a 15 anos ainda a frequentar estes níveis de ensino. Os motivos são muitos e variados: contextos socioeconómicos e de aprendizagem desfavoráveis, necessidades educativas especiais, insucesso escolar, entre outros, podem causar interrupções e atrasos nos seus percursos escolares. Muitos ficam para trás e muitos abandonam o sistema, com danos previsíveis no seu crescimento futuro, quer pessoal, quer profissional.

3.1. Ofertas formativas

As respostas sociais e a oferta formativa para crianças e jovens dos 0 aos 15 anos compreendem a educação para a primeira infância, tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, a educação pré-escolar e o ensino básico, tutelados pedagogicamente pelo Ministério da Educação. A educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos de idade e a idade de ingresso no ensino básico. A frequência é facultativa, tendo sido consagrada a sua universalidade para todas as crianças a partir do ano em que perfazem 4 anos de idade (Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, alterada pela Lei nº 65/2015, de 3 de julho). A oferta formativa nos três ciclos do ensino básico é a regulamentada no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho.

Educação para a primeira infância

As respostas sociais destinadas a crianças com idade inferior a 3 anos são amas, creche familiar e creche.

A oferta de amas pode ser realizada em regime livre através da contratação direta com as famílias sob a forma escrita, ou no âmbito de uma instituição de enquadramento, designando-se de creche familiar (*Carta Social*, 2016).

A creche familiar consiste "numa forma de organização de amas que corresponde a mais uma resposta destinada ao cuidado de crianças até aos três anos de idade ou até atingirem a idade de ingresso no estabelecimento de educação pré-escolar, por tempo correspondente ao período de trabalho ou impedimento dos pais ou de quem exerce as responsabilidades parentais" (Portaria nº 232/2015, de 6 de agosto).

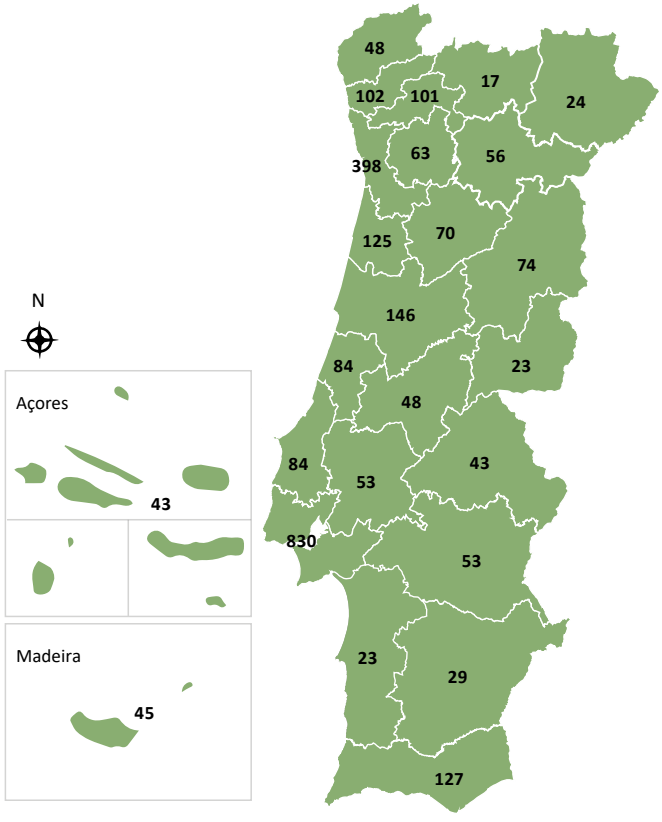
A creche, sendo de natureza socioeducativa, procura proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, colaborar com a família na partilha de cuidados e responsabilidades no seu desenvolvimento e no despiste precoce de dificuldades ou necessidades específicas, garantindo o seu encaminhamento apropriado (Eurydice[1]).

No Continente, em 2016/2017, contabilizam-se 2621 ofertas de creche, 538 (21%) em "Território Interior" e 2083 em "Território não Interior".

Na Região Autónoma dos Açores há 43 ofertas de creche, todas em estabelecimentos de natureza privada, 19 em S. Miguel, 10 na Terceira, cinco em S. Jorge, três no Pico, duas no Faial e uma em cada uma das restantes ilhas.

Na Região Autónoma da Madeira existem 45 ofertas de creche, quatro em estabelecimentos de natureza pública e 41 em estabelecimentos de natureza privada.

Figura 3.1.1. Oferta de creche, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	17	31
Alto Tâmega	17	-
AMP	6	392
Ave	21	80
Cávado	12	90
Douro	56	-
Tâmega e Sousa	12	51
Terras de Trás-os-Montes	24	-
Beira Baixa	23	-
Beiras e Serra da Estrela	74	-
Médio Tejo	21	27
Oeste	-	84
Região de Aveiro	4	121
Região de Coimbra	44	102
Região de Leiria	9	75
Viseu Dão Lafões	35	35
AML	-	830
Alentejo Central	53	-
Alentejo Litoral	19	4
Alto Alentejo	43	-
Baixo Alentejo	29	-
Lezíria do Tejo	5	48
Algarve	14	113

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: *Carta Social*, consultada em 08-06-2018, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

[1] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-60_pt-pt

Educação pré-escolar

A Educação pré-escolar tem como objetivos gerais promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a sua inserção em grupos sociais diversos, contribuir para a igualdade de oportunidades, estimular o desenvolvimento global, desenvolver a expressão e a comunicação, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar à criança condições de bem-estar e de segurança e proceder à identificação de dificuldades e necessidades específicas, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança e incentivar a participação das famílias no processo educativo (cf. Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

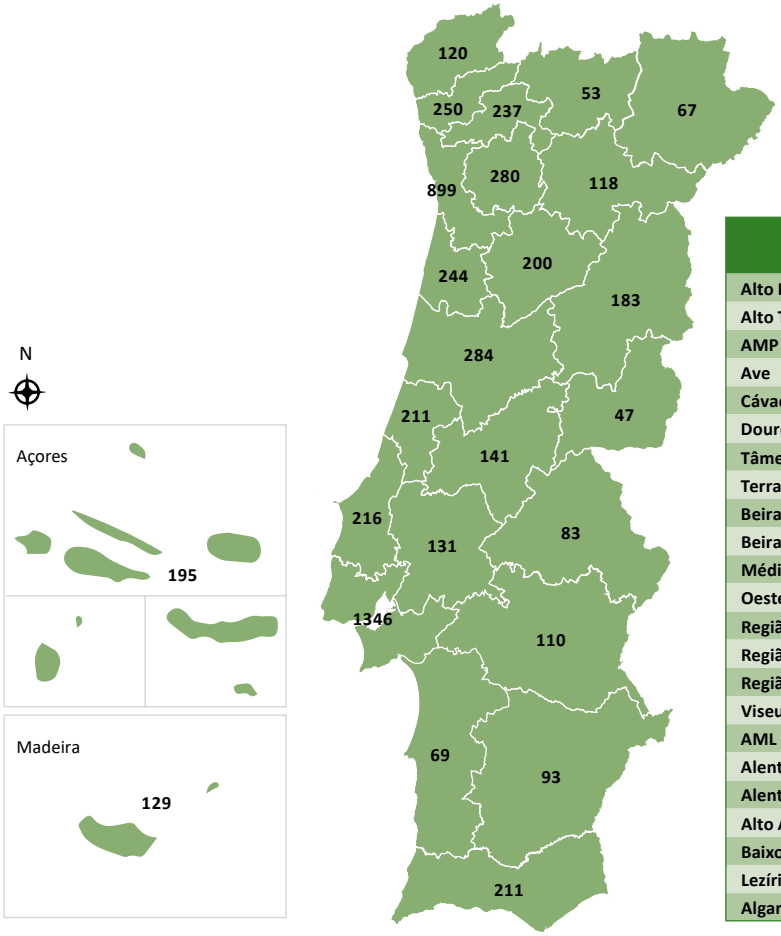
A oferta de educação pré-escolar (3 aos 6 anos) está presente em todos os concelhos do país.

A Figura 3.1.2 apresenta a distribuição da oferta, em Portugal, por NUTS III. Em 2016/2017, no Continente, contabilizam-se 5593 ofertas, 3410 em estabelecimentos de educação e ensino públicos (61%) e 2183 em estabelecimentos de natureza privada, 1344 localizadas em "Território Interior" (24%) e 4249 em "Território não Interior".

Na Região Autónoma dos Açores existem 195 ofertas, 140 em estabelecimentos de natureza pública (72%) e 55 privada, 98 em S. Miguel, 47 na Terceira, 12 no Pico e no Faial, 10 em S. Jorge, seis em Santa Maria, cinco na Graciosa, quatro nas Flores e uma (privada) no Corvo.

Na Região Autónoma da Madeira há 129 ofertas, 77 em estabelecimentos de natureza pública (60%) e 52 privada.

Figura 3.1.2. Oferta de educação pré-escolar, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	32	88
Alto Tâmega	53	-
AMP	13	886
Ave	49	188
Cávado	38	212
Douro	118	-
Tâmega e Sousa	48	232
Terras de Trás-os-Montes	67	-
Beira Baixa	47	-
Beiras e Serra da Estrela	183	-
Médio Tejo	52	89
Oeste	-	216
Região de Aveiro	10	234
Região de Coimbra	97	187
Região de Leiria	21	190
Viseu Dão Lafões	133	67
AML	-	1346
Alentejo Central	110	-
Alentejo Litoral	61	8
Alto Alentejo	83	-
Baixo Alentejo	93	-
Lezíria do Tejo	21	110
Algarve	15	196

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Ensino básico

O ensino básico pretende garantir a formação geral dos cidadãos. A diversidade de ofertas educativas tem em consideração as necessidades dos alunos, de modo a permitir o seu desenvolvimento e aprendizagem. A oferta para crianças e jovens compreende o ensino básico geral (comummente designado por "regular"), cursos de ensino artístico especializado, cursos de ensino vocacional. Estão também previstas outras ofertas para jovens, desde que devidamente autorizadas, tais como, Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Programas Integrados de Educação e Formação (PIEF) e Cursos de Educação e Formação (CEF).

Contextualização

Ensino básico geral

Oferta que se destina a crianças e jovens que frequentam o sistema de ensino entre os 6 e os 15 anos de idade. É constituído por três ciclos sequenciais e frequentado por grande parte da população estudantil.

Cursos de ensino artístico especializado

Oferta para alunos que frequentam os cursos básicos de Dança, de Música ou de Canto Gregoriano, em regime integrado, frequentando todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino, ou em regime articulado, com lecionação das disciplinas da componente de ensino artístico especializado assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral, ou em regime supletivo, com frequência restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de música (Portaria nº 225/2012, de 30 de julho).

Cursos de ensino vocacional

A oferta de cursos de ensino vocacional teve como principal objetivo promover a redução do abandono escolar precoce e a promoção do sucesso escolar. No ensino básico, esta oferta formativa pretende desenvolver conhecimentos e capacidades nos planos científico, cultural, social, através de um ensino mais prático, de forma a alcançar uma melhor preparação e integração dos alunos no mercado de trabalho.

São destinatários desta oferta, os alunos com pelo menos 13 anos de idade completados até 31 de dezembro do ano escolar em que iniciam o curso, que apresentem pelo menos uma retenção no seu percurso escolar ou que se encontrem já identificados como estando em risco imediato de abandono escolar e que pretendam reorientar o seu percurso escolar para uma oferta educativa de caráter mais prático (Portaria nº 341/2015, de 9 de outubro).

A duração dos cursos do 2º CEB é de um ano escolar e os do 3º CEB de um ou dois anos escolares, consoante as características dos alunos e os conhecimentos e capacidades que apresentam.

Cursos de educação e formação

Os Cursos de Educação e Formação oferecem um percurso flexível e ajustado aos interesses dos alunos, destinados preferencialmente a alunos em risco de abandono escolar. Permitem um ensino profissional inicial como via privilegiada de transição para a vida ativa através de uma entrada qualificada e, simultaneamente, o prosseguimento de estudos (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Independentemente da tipologia, todos os CEF integram quatro componentes de formação (sociocultural, científica, tecnológica e prática) e conferem dupla certificação (escolar + profissional).

Percursos curriculares alternativos

No âmbito da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, é-lhes permitido desenvolver os mecanismos que considerem ajustados na gestão e aplicação do currículo e da oferta formativa, adequando-os às características da sua população escolar e especificidades locais, possibilitando-lhes colmatar dificuldades de aprendizagem e a qualificação das aprendizagens.

Os Percursos Curriculares Alternativos são de carácter excecional e destinados a alunos que não revelam progressos nos resultados escolares, mesmo após a adoção de outras medidas de promoção do sucesso ou reorientação do percurso escolar e que apresentam desfasamentos significativos face aos resultados esperados para a sua faixa etária (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Programas integrados de educação e formação

Os Programas Integrados de Educação e Formação criados em 1999, no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, fomentam o desenvolvimento de competências de cidadania e a realização de atividades de interesse social, comunitário e de solidariedade. Assentam numa metodologia com características de trabalho prático e diferenciado. São de carácter temporário e excecional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar. Concretizam-se através da implementação de um Plano de Educação e Formação que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 2º ou 3º ciclo (DGE, 2018).

Outras ofertas

Na Região Autónoma dos Açores existe o Programa Formativo de Inserção de Jovens que oferece cursos que conferem dupla certificação, constituindo uma alternativa ao ensino regular, o programa Oportunidade que pretende dar resposta às situações de retenções sucessivas para obtenção da escolaridade obrigatória e cursos de formação vocacional para alunos em situação de risco de incumprimento da escolaridade obrigatória, provenientes do Programa Oportunidade.

1º Ciclo do ensino básico

Ensino básico geral

Em 2016/2017, no Continente, existem 3967 ofertas de 1º CEB geral, 3479 em estabelecimentos de educação e ensino públicos (88%) e 488 em estabelecimentos de natureza privada, 914 em "Território Interior" (23%) e 3053 em "Território não Interior" (Figura 3.1.3).

Na Região Autónoma dos Açores contabilizam-se 148 ofertas, 140 em estabelecimentos de educação e ensino públicos (95%) e oito privados, 76 em S. Miguel, 33 na Terceira, 10 no Pico e no Faial, seis em S. Jorge, cinco em Santa Maria, quatro na Graciosa e uma no Corvo.

Na Região Autónoma da Madeira há 96 ofertas, 74 em estabelecimentos de natureza pública (77%) e 22 de natureza privada.

Cursos de ensino artístico especializado

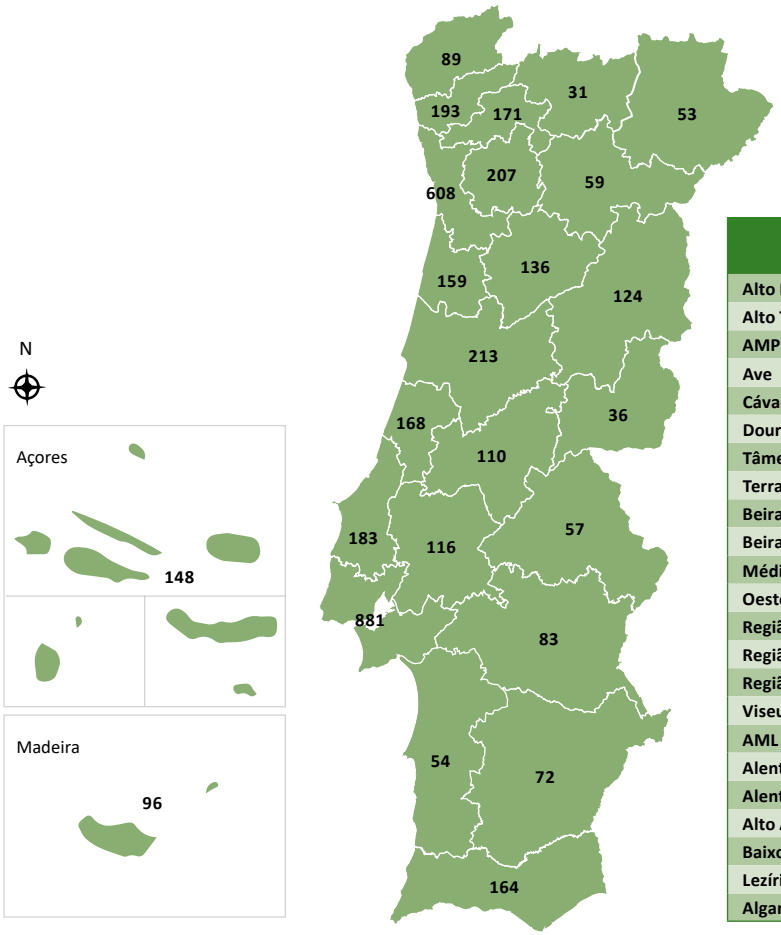
Não existem registos da oferta de cursos de ensino artístico especializado no 1º CEB, nem no Continente nem na Região Autónoma da Madeira.

Na Região Autónoma dos Açores existem cursos de iniciação, dois na Ilha Terceira e um em cada uma das ilhas de S. Miguel, Graciosa e Faial.

Percursos curriculares alternativos

Encontra-se ainda a oferta específica de 23 percursos curriculares alternativos, 11 na Ilha de S. Miguel, quatro na ilha Terceira, três no Algarve, dois na Área Metropolitana de Lisboa e um no Cávado, na Ilha do Faial e na Ilha das Flores.

Figura 3.1.3. Oferta de 1º CEB geral, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	18	71
Alto Tâmega	31	-
AMP	12	596
Ave	35	136
Cávado	25	168
Douro	59	-
Tâmega e Sousa	24	183
Terras de Trás-os-Montes	53	-
Beira Baixa	36	-
Beiras e Serra da Estrela	124	-
Médio Tejo	36	74
Oeste	-	183
Região de Aveiro	10	149
Região de Coimbra	63	150
Região de Leiria	15	153
Viseu Dão Lafões	80	56
AML	-	881
Alentejo Central	83	-
Alentejo Litoral	50	4
Alto Alentejo	57	-
Baixo Alentejo	72	-
Lezíria do Tejo	16	100
Algarve	15	149

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

2º Ciclo do ensino básico

Ensino básico geral

Em 2016/2017, o Continente tem 1121 ofertas de 2º CEB geral, 863 em estabelecimentos de educação e ensino públicos (77%) e 258 em estabelecimentos de natureza privada, 284 em "Território Interior" (25%) e 837 em "Território não Interior" (Figura 3.1.4).

Na Região Autónoma dos Açores há 36 ofertas, 32 em estabelecimentos de educação e ensino públicos (89%) e quatro em estabelecimentos de natureza privada, 18 em S. Miguel, seis na Terceira, três em S. Jorge e no Pico, duas nas Flores e uma em cada uma das restantes ilhas.

Na Região Autónoma da Madeira contabilizam-se 32 ofertas, 27 em estabelecimentos de natureza pública (84%) e cinco de natureza privada.

Cursos de ensino artístico especializado

Relativamente aos cursos de ensino artístico especializado no Continente, os dados da DGEEC apenas referem os cursos em regime integrado, existindo cinco ofertas nas Áreas Metropolitanas do Porto e de Lisboa, quatro cursos de música e um de dança, no Cávado e Região de Coimbra dois de música e no Algarve um, também de música.

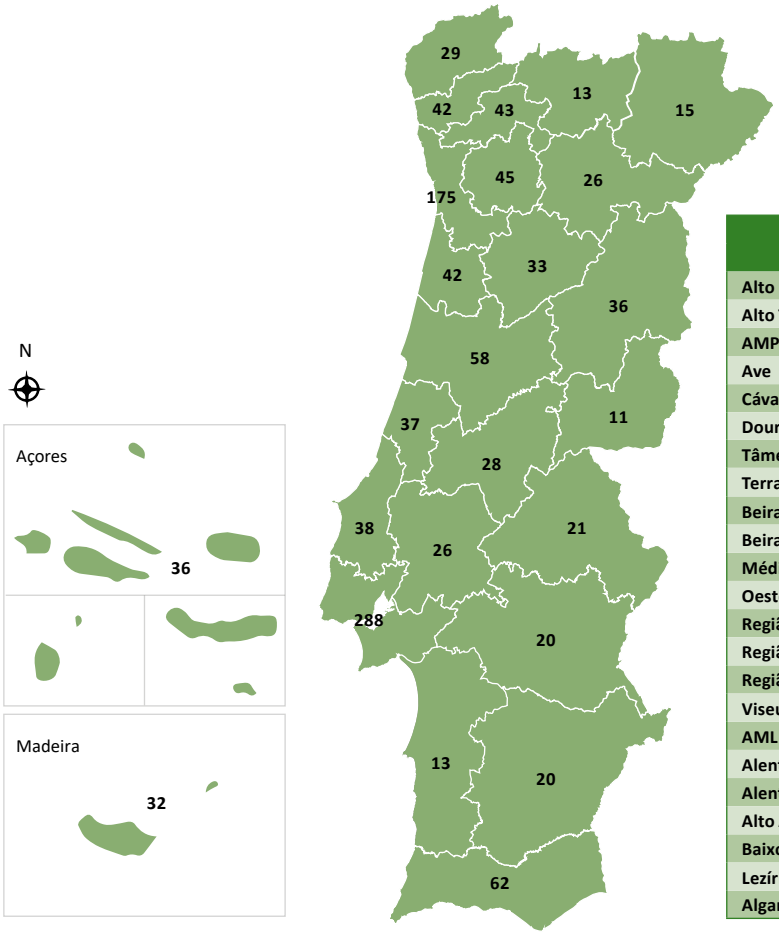
A Região Autónoma dos Açores tem 14 ofertas de curso básico. Seis na Ilha Terceira e três no Faial, que contemplam o regime integrado, articulado e supletivo. Duas em S. Miguel em regime articulado e em regime supletivo. Duas na ilha do Pico e uma na Graciosa, em regime integrado.

Na Região Autónoma da Madeira não existe registo desta oferta, em 2016/2017, no 2º CEB.

Cursos de ensino vocacional

Não existe registo, em Portugal, de cursos de ensino vocacional, em 2016/2017, no 2º CEB.

Figura 3.1.4. Oferta de 2º CEB geral, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	10	19
Alto Tâmega	13	-
AMP	2	173
Ave	10	33
Cávado	7	35
Douro	26	-
Tâmega e Sousa	9	36
Terras de Trás-os-Montes	15	-
Beira Baixa	11	-
Beiras e Serra da Estrela	36	-
Médio Tejo	11	17
Oeste	-	38
Região de Aveiro	1	41
Região de Coimbra	21	37
Região de Leiria	7	30
Viseu Dão Lafões	22	11
AML	-	288
Alentejo Central	20	-
Alentejo Litoral	12	1
Alto Alentejo	21	-
Baixo Alentejo	20	-
Lezíria do Tejo	3	23
Algarve	7	55

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Percursos curriculares alternativos

Estão também autorizados, como oferta específica, 109 percursos curriculares alternativos no Continente, 106 no ensino público (97%) e três no privado, 28 em "Território Interior" (26%) e 81 em "Território não Interior" (Figura 3.1.5).

Na Região Autónoma dos Açores contabilizam-se 13 ofertas, todas em estabelecimentos de natureza pública, nove na ilha de S. Miguel, três na Terceira e uma no Faial.

A Região Autónoma da Madeira tem 12 ofertas, todas em estabelecimentos de educação e ensino públicos.

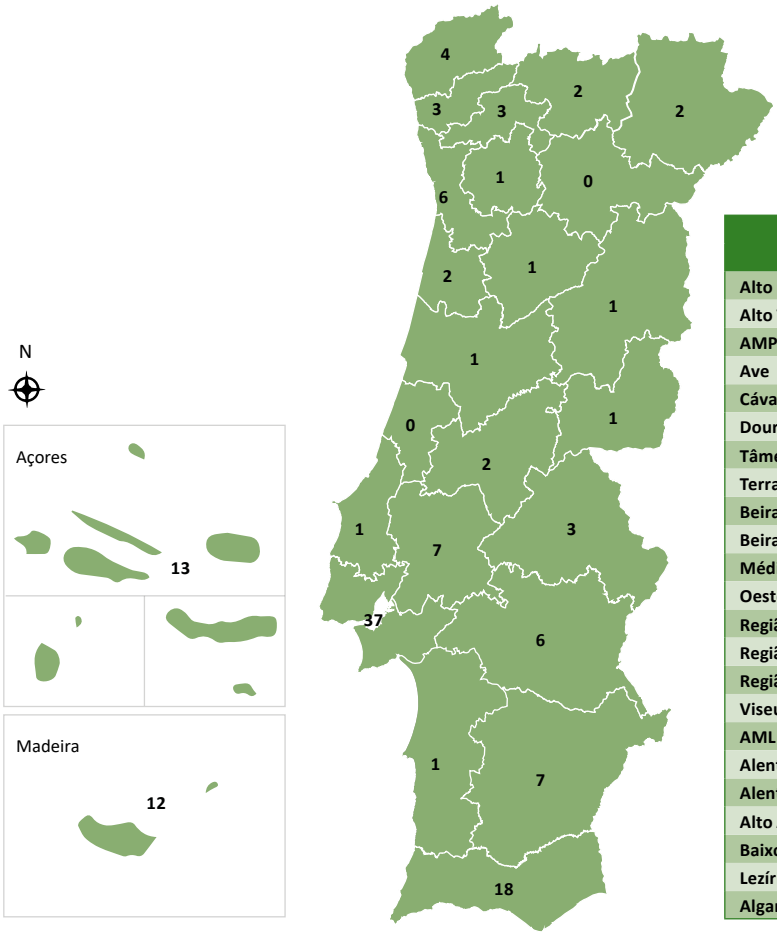
Cursos de educação e formação

Não existe registo de ofertas de cursos de educação e formação, nem no Continente, nem na Região Autónoma dos Açores, em 2016/2017, no 2º CEB. Na Região Autónoma da Madeira registam-se duas ofertas de cursos de educação e formação tipo 1.

Programas integrados de educação e formação

Não existe registo, em Portugal, desta oferta, em 2016/2017, no 2º CEB.

Figura 3.1.5. Oferta de percursos curriculares alternativos do 2º CEB, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	1	3
Alto Tâmega	2	-
AMP	0	6
Ave	0	3
Cávado	1	2
Douro	0	-
Tâmega e Sousa	0	1
Terras de Trás-os-Montes	2	-
Beira Baixa	1	-
Beiras e Serra da Estrela	1	-
Médio Tejo	1	1
Oeste	-	1
Região de Aveiro	0	2
Região de Coimbra	0	1
Região de Leiria	0	0
Viseu Dão Lafões	0	1
AML	-	37
Alentejo Central	6	-
Alentejo Litoral	1	0
Alto Alentejo	3	-
Baixo Alentejo	7	-
Lezíria do Tejo	2	5
Algarve	0	18

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

3º Ciclo do ensino básico

Ensino básico geral

No Continente, em 2016/2017, existem 1273 ofertas, 1051 em estabelecimentos de educação e ensino públicos (83%) e 222 em estabelecimentos de natureza privada, 323 em "Território Interior" (25%) e 950 em "Território não Interior" (Figura 3.1.6).

Na Região Autónoma dos Açores há 35 ofertas, 34 em estabelecimentos de educação e ensino públicos (97%) e uma em estabelecimentos de natureza privada, 17 em S. Miguel, sete na Terceira, três em S. Jorge e no Pico, e uma em cada uma das restantes ilhas.

Na Região Autónoma da Madeira contabilizam-se 32 ofertas, 27 em estabelecimentos de natureza pública (84%) e cinco de natureza privada.

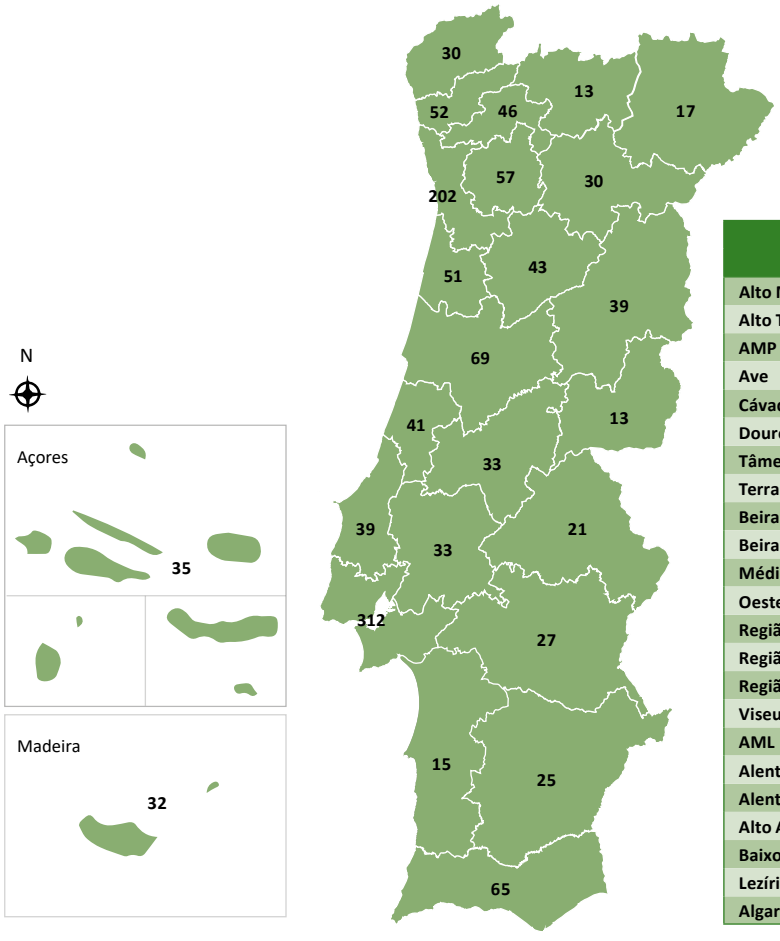
Cursos de ensino artístico especializado

Os cursos de ensino artístico especializado em regime integrado, no Continente, estão presentes na Área Metropolitana de Lisboa (quatro cursos de música e um de dança), na do Porto (três cursos de música e um de dança) e no Cávado e Região de Coimbra (dois cursos de música em cada).

A Região Autónoma dos Açores tem 14 ofertas de curso básico. Seis na Ilha Terceira e três no Faial, que contemplam o regime integrado, articulado e supletivo. Duas em S. Miguel em regime articulado e em regime supletivo. Duas na ilha do Pico e uma na Graciosa, em regime integrado.

Na Região Autónoma da Madeira não existe registo de oferta de cursos de ensino artístico especializado, em 2016/2017, no 3º CEB.

Figura 3.1.6. Oferta de 3º CEB geral, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	11	19
Alto Tâmega	13	-
AMP	2	200
Ave	10	36
Cávado	8	44
Douro	30	-
Tâmega e Sousa	11	46
Terras de Trás-os-Montes	17	-
Beira Baixa	13	-
Beiras e Serra da Estrela	39	-
Médio Tejo	12	21
Oeste	-	39
Região de Aveiro	1	50
Região de Coimbra	23	46
Região de Leiria	7	34
Viseu Dão Lafões	30	13
AML	-	312
Alentejo Central	27	-
Alentejo Litoral	13	2
Alto Alentejo	21	-
Baixo Alentejo	25	-
Lezíria do Tejo	4	29
Algarve	6	59

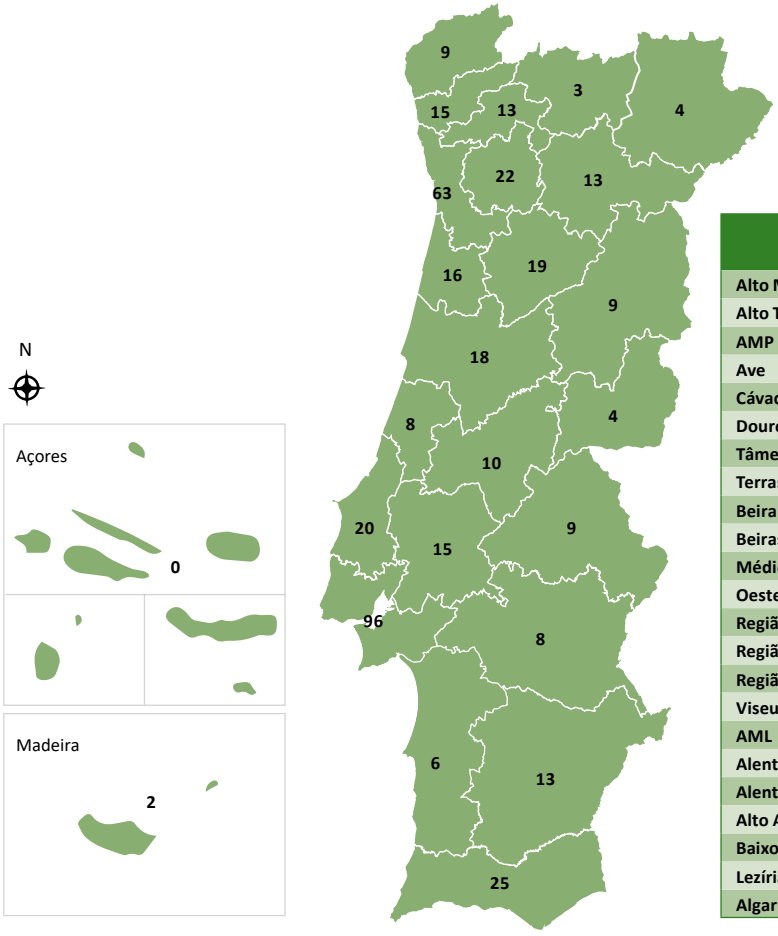
* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Cursos de ensino vocacional

O Continente tem 418 ofertas de cursos de ensino vocacional, 357 em estabelecimentos de natureza pública (85%) e 61 de natureza privada, 117 em "Território Interior" (28%) e 301 em "Território não Interior" (Figura 3.1.7). Na Região Autónoma dos Açores não existe registo desta oferta e na Região Autónoma da Madeira contabilizam-se dois cursos.

Figura 3.1.7. Oferta de cursos de ensino vocacional do 3º CEB, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	4	5
Alto Tâmega	3	-
AMP	1	62
Ave	2	11
Cávado	5	10
Douro	13	-
Tâmega e Sousa	3	19
Terras de Trás-os-Montes	4	-
Beira Baixa	4	-
Beiras e Serra da Estrela	9	-
Médio Tejo	6	4
Oeste	-	20
Região de Aveiro	0	16
Região de Coimbra	8	10
Região de Leiria	1	7
Viseu Dão Lafões	15	4
AML	-	96
Alentejo Central	8	-
Alentejo Litoral	5	1
Alto Alentejo	9	-
Baixo Alentejo	13	-
Lezíria do Tejo	3	12
Algarve	1	24

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

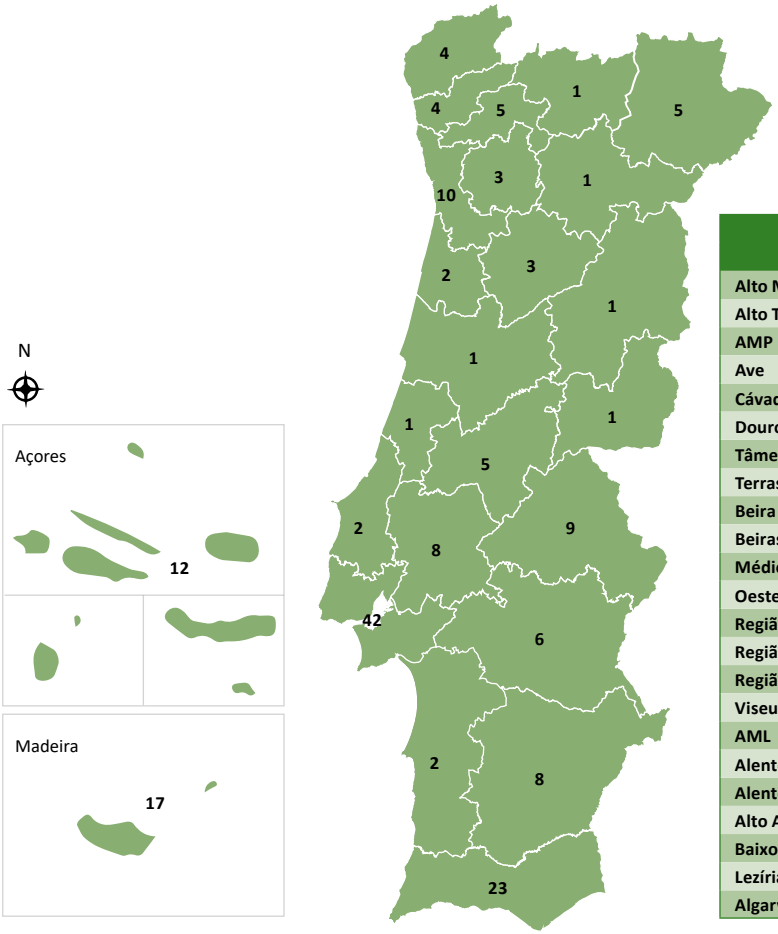
Percursos curriculares alternativos

Estão também autorizados, como oferta específica, 147 percursos curriculares alternativos no Continente, 145 no ensino público (99%) e dois no privado, 44 em "Território Interior" (30%) e 103 em "Território não Interior" (Figura 3.1.8).

Na Região Autónoma dos Açores contabilizam-se 12 ofertas, todas em estabelecimentos de natureza pública, seis na ilha de S. Miguel, quatro na Terceira, uma no Faial e outra em Santa Maria.

A Região Autónoma da Madeira tem 17 ofertas, todas em estabelecimentos de educação e ensino públicos.

Figura 3.1.8. Oferta de percursos curriculares alternativos do 3º CEB, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	1	3
Alto Tâmega	1	-
AMP	0	10
Ave	0	5
Cávado	1	3
Douro	1	-
Tâmega e Sousa	1	2
Terras de Trás-os-Montes	5	-
Beira Baixa	1	-
Beiras e Serra da Estrela	1	-
Médio Tejo	2	3
Oeste	-	2
Região de Aveiro	0	2
Região de Coimbra	0	1
Região de Leiria	0	1
Viseu Dão Lafões	3	0
AML	-	42
Alentejo Central	6	-
Alentejo Litoral	2	0
Alto Alentejo	9	-
Baixo Alentejo	8	-
Lezíria do Tejo	2	6
Algarve	0	23

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Cursos de educação e formação

No Continente existem 434 cursos de educação e formação (293 do tipo 2, 137 do tipo 3 e quatro do tipo 4), 311 em estabelecimentos de natureza pública (72%) e 123 de natureza privada, 96 em "Território Interior" (22%) e 338 em "Território não Interior" (Figura 3.1.9).

Não existe registo de ofertas de cursos de educação e formação na Região Autónoma dos Açores. Na Região Autónoma da Madeira registam-se 22 ofertas de cursos de educação e formação.

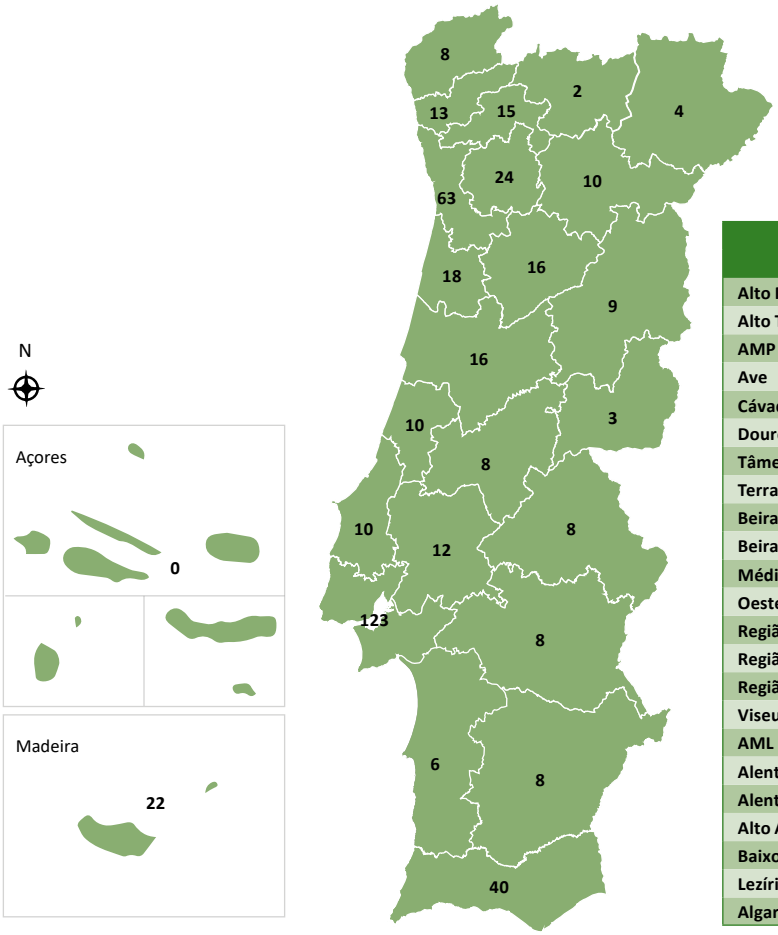
Programas integrados de educação e formação

Não existe registo, em Portugal, de ofertas de programas Integrados de Educação e Formação, em 2016/2017, no 3º CEB.

Outras ofertas

Em seis estabelecimentos de ensino privado, dois na Área Metropolitana de Lisboa e os restantes, respetivamente, no Alto Minho, Ave, Terras de Trás-os-Montes e Beiras e Serra da Estrela, foi autorizada a oferta de cursos profissionais na área da música (básico de instrumento, básico instrumentista de cordas e básico instrumentista de sopro).

Figura 3.1.9. Oferta de cursos de educação e formação do 3º CEB, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	2	6
Alto Tâmega	2	-
AMP	1	62
Ave	4	11
Cávado	2	11
Douro	10	-
Tâmega e Sousa	4	20
Terras de Trás-os-Montes	4	-
Beira Baixa	3	-
Beiras e Serra da Estrela	9	-
Médio Tejo	1	7
Oeste	-	10
Região de Aveiro	1	17
Região de Coimbra	9	7
Região de Leiria	0	10
Viseu Dão Lafões	12	4
AML	-	123
Alentejo Central	8	-
Alentejo Litoral	6	0
Alto Alentejo	8	-
Baixo Alentejo	8	-
Lezíria do Tejo	1	11
Algarve	1	39

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

3.2. Acesso e frequência

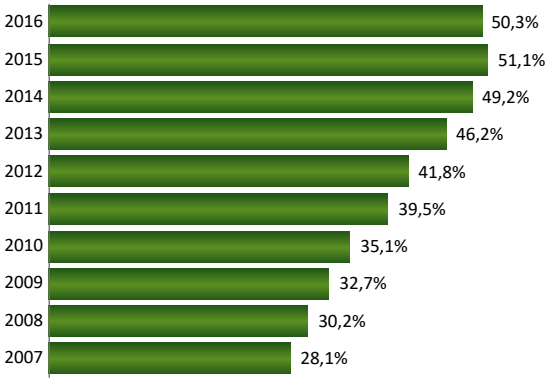
Cuidados para a infância

Os cuidados para a infância são assegurados, no âmbito da Segurança Social por amas e creches, sendo estas últimas as que acolhem um maior número de crianças.

A taxa de cobertura das respostas para a primeira infância, creches e amas, no Continente, (Figura 3.2.1) tem evoluído de forma consistente nos últimos dez anos registando-se em 2016 um acréscimo de 22,2 pp relativamente a 2007.

Segundo o relatório Carta Social de 2016, na distribuição geográfica da cobertura de respostas dirigidas à primeira infância verifica-se que todos os distritos do Continente e 246 concelhos apresentavam, em 2016, uma taxa de cobertura acima de 33%[1] sendo que 162 concelhos registavam taxas superiores à cobertura média do Continente (50,3%). Abaixo da cobertura média do Continente encontravam-se os distritos do Porto, Lisboa e Setúbal.

Figura 3.2.1. Taxa de cobertura (%) das respostas sociais para a primeira infância. Continente



Fonte de dados: GEP/MTSS
Fonte: CNE

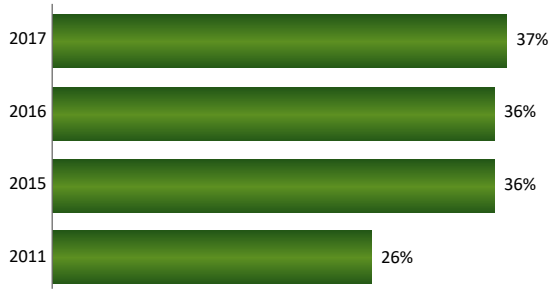
As respostas sociais, creches e amas, na RAA são asseguradas maioritariamente por instituições particulares sem fins lucrativos, financiadas pela Segurança Social.

Em 2011 esta região não tinha ainda alcançado a meta estabelecida pelo Conselho Europeu de Barcelona, para 2010, de acolhimento de 33% das crianças com menos de 3 anos. No entanto, a recuperação verificada a partir de 2015 permitiu que em 2017 ela fosse ultrapassada em 4 pp (Figura 3.2.2).

No caso das nove ilhas dos Açores, as exceções são as ilhas de Santa Maria e do Pico com uma taxa de cobertura de 26%.

De salientar que a ilha de Santa Maria em 2011 não possuía nenhuma resposta social desta natureza.

Figura 3.2.2. Taxa de cobertura (%) das respostas sociais, creches e amas, para a primeira infância. RAA

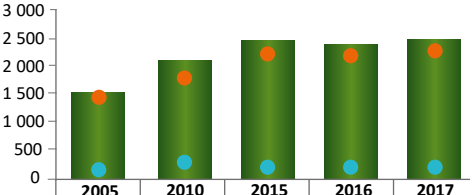


Fonte de dados: SRSS/RAA
Fonte: CNE

A Figura 3.2.3 apresenta a evolução das crianças abrangidas pelas respostas creches e amas de instituições privadas sem fins lucrativos, financiadas pela Segurança Social evidenciando um acréscimo naquela região autónoma de 62% entre 2005 e 2017.

Em 2017 não está incluída a oferta creches de natureza privada com fins lucrativos, que se encontra apenas em S. Miguel e na Terceira, abrangendo respetivamente 187 e 68 crianças.

Figura 3.2.3. Crianças dos 0-3 anos (Nº) em creche e amas da rede de respostas sociais da RAA*



	2005	2010	2015	2016	2017
Total de crianças abrangidas	1 545	2 118	2 483	2 426	2 510
Em creche	1 501	1 859	2 304	2 259	2 348
Em amas	44	259	179	167	162

* Creches e amas de instituições particulares sem fins lucrativos, financiadas pela Segurança Social

Fonte de dados: SRSS/RAA
Fonte: CNE

[1] O Conselho Europeu de Barcelona definiu em 2002, uma meta em matéria de infraestruturas de acolhimento de crianças com o objetivo de, até 2010, ser assegurado o acolhimento de 33% das crianças com menos de 3 anos. Esta meta mantém-se ainda em vigor.

A existência de sistemas de educação e acolhimento para a primeira infância é um instrumento importante de resposta a eventuais desvantagens sociais das crianças.

A meta definida no Conselho Europeu de Barcelona foi já alcançada em 12 Estados Membros da UE, segundo dados de 2016, como se observa na Figura 3.2.4.

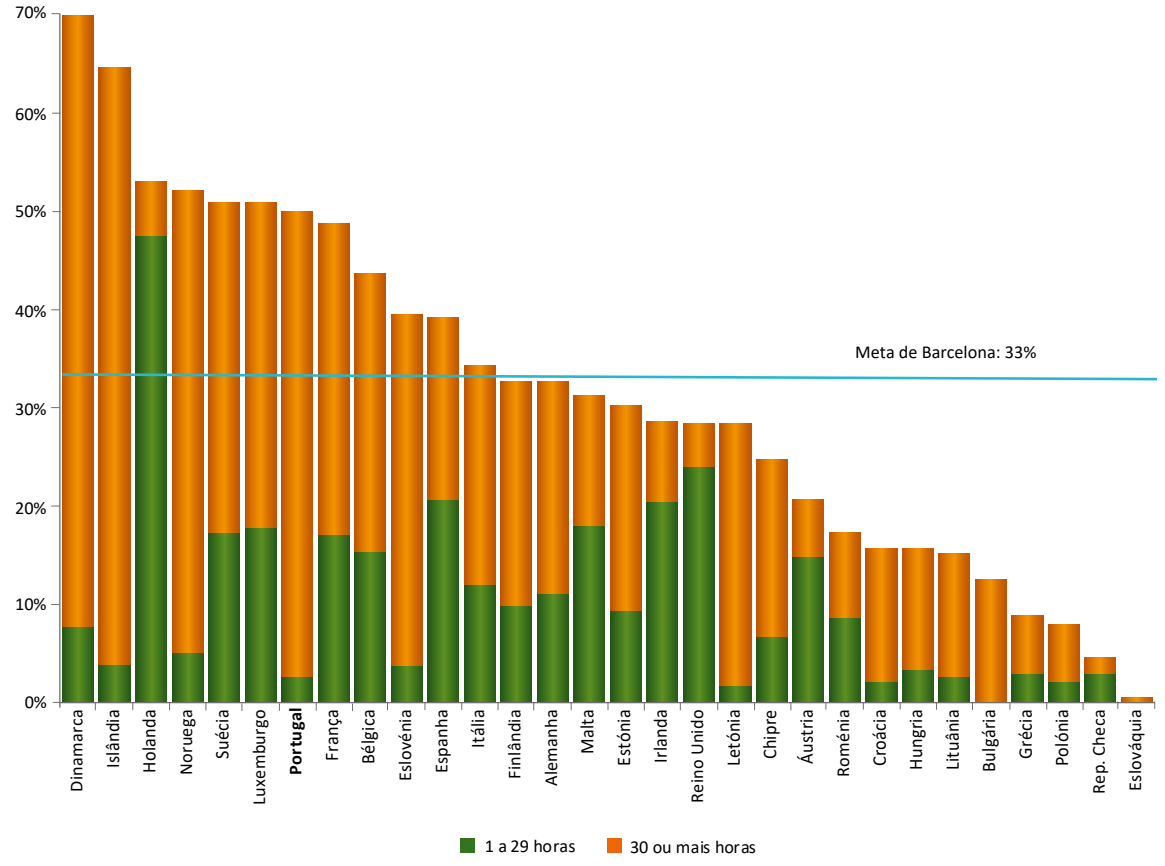
A Dinamarca é o país onde este tipo de sistemas abrange a proporção mais significativa de crianças, com (70%), situando-se Portugal na 7ª posição, uma vez que 50% das crianças dos 0 aos 3 anos têm acesso a estruturas de acolhimento e educação.

Estas estruturas são essencialmente utilizadas a tempo parcial (menos de 30 horas por semana) em países como a Holanda, o Reino Unido, a Irlanda e a Áustria.

Em Portugal, tal como na Bulgária, Lituânia, Hungria, Letónia, Dinamarca, Eslovénia, Suécia, Luxemburgo, Bélgica, Polónia e Grécia, os sistemas formais de acolhimento e educação integram as crianças em regime de tempo inteiro (durante 30 ou mais horas semanais).

No País, do total de crianças que acedem a estes sistemas, somente 2,7% o fazem a tempo parcial.

Figura 3.2.4. Crianças dos 0 aos 3 anos (%), em estruturas formais de acolhimento ou educação e tempo semanal de permanência nessas estruturas (%). Eurostat, 2016



Fonte de dados: *EU - SILC survey*. Eurostat, 2018 (consultado em 16/10/2018)

Fonte: CNE

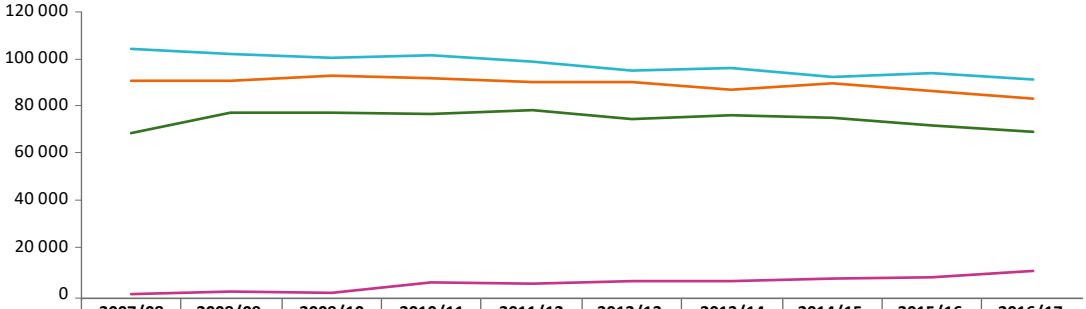
Educação Pré-Escolar

Do balanço da década em análise, (Figura 3.2.5) conclui-se que existem menos 12 199 crianças neste nível educativo o que resulta, por um lado, do decréscimo na frequência das crianças de 4 e 5 anos (20 050) e, por outro, de um ligeiro aumento da frequência aos 3 anos (804) e de um outro mais significativo de (7047) aos 6 anos.

Em 2016/2017, relativamente ao ano letivo anterior, mantem-se a tendência para diminuição do número de crianças inscritas (-5891) constatando-se que esta ocorre em todas as idades com exceção dos 6 anos onde se verifica um acréscimo de 29,2% de inscritos.

É de salientar que 9912 crianças com 6 anos permanecem na educação pré-escolar em Portugal, representando 4% do total de inscritos neste nível. Na RAA esta percentagem é de 7%.

Figura 3.2.5. Evolução (Nº) de crianças inscritas, por idade. Portugal



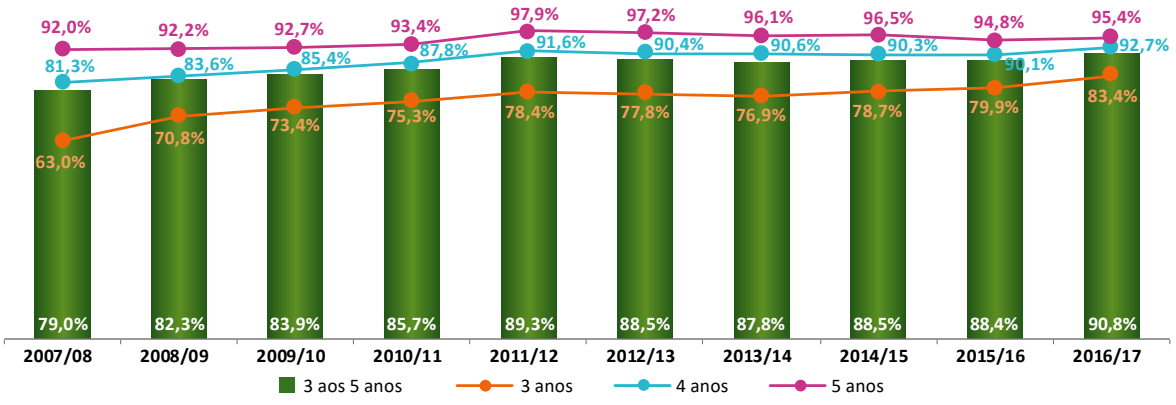
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
3 anos	68 429	77 148	77 237	76 734	78 646	74 682	76 482	75 291	71 726	69 233
4 anos	90 699	90 697	93 123	92 204	90 059	90 536	86 906	89 857	86 293	83 328
5 anos	104 165	102 390	100 674	101 841	98 925	95 440	96 123	92 571	94 159	91 486
>= 6 anos	2 865	3 853	3 353	5 346	4 917	6 008	5 903	6 941	7 672	9 912

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Quanto à evolução da taxa de pré-escolarização (Figura 3.2.6) verifica-se que, em 2016/2017, este indicador atinge o valor mais elevado da década (90,8%). Tal facto permite perceber que a diminuição da frequência da educação pré-escolar se deve fundamentalmente à persistente diminuição de nascimentos, tal como é assinalado no subcapítulo 1.1. deste relatório.

É de salientar o crescimento da taxa de pré-escolarização aos 3 anos, que passou de 63% em 2007/2008 para 83,4% em 2016/1017.

Figura 3.2.6. Evolução da taxa de pré-escolarização (%). Portugal



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Analisando os valores da taxa de pré-escolarização por idade e NUTS I (Tabela 3.2.1), observa-se que aos 3 anos o valor mais elevado surge na RAM (88,3%), aos 4 anos no Continente e na RAM (92,8%) e aos 5 anos na RAA com 99,4%.

Relativamente às diferenças entre sexos, aos 3, 4 e 5 anos não se observam disparidades dignas de registo. No que respeita à taxa de pré-escolarização aos 6 anos, para além de atingir um valor elevado, apresenta diferenças significativas entre os sexos parecendo, existir uma tendência para os rapazes permanecerem mais tempo neste nível educativo do que as raparigas.

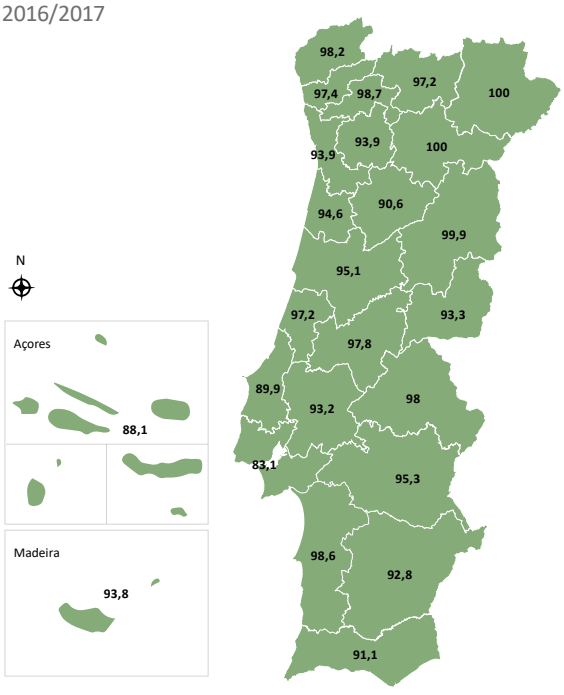
Tabela 3.2.1. Taxa de pré-escolarização (%) por sexo, idade e NUTS I. 2016/2017

	Portugal			Continente			RAA			RAM		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
3 anos	83,4	83,4	83,5	83,6	83,6	83,6	73,7	73,9	73,6	88,3	85,7	90,9
4 anos	92,7	92,6	92,8	92,8	92,6	93,0	89,4	90,4	88,3	92,8	93,2	92,3
5 anos	95,4	95,6	95,3	95,2	95,3	95,1	99,4	99,2	99,5	99,3	100,0	97,9
6 anos	9,9	11,3	8,6	9,8	11,1	8,5	19,2	22,8	15,5	4,2	5,3	3,0

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

O indicador exibe disparidades ao nível das NUTS III (Figura 3.2.7) destacando-se Douro, Terras de Trás os Montes e Beiras e Serra da Estrela com 100% das crianças a frequentar a educação pré-escolar e, em sentido inverso, AML (83,1%), RAA (88,1) e Oeste (89,9) com os valores mais baixos do País.

Figura 3.2.7. Taxa real de pré-escolarização (%) por NUTS III. 2016/2017



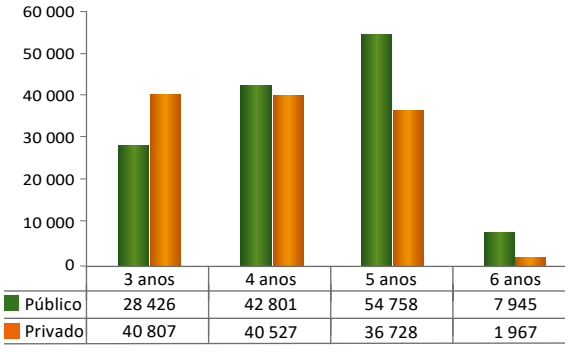
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A frequência da educação pré-escolar em Portugal (Figura 3.2.8) é assegurada maioritariamente por estabelecimentos públicos, que acolhem 53% das crianças dos 3 aos 6 anos, apesar de ser neste nível educativo que o ensino privado assume maior expressão em todo o sistema educativo.

Observando a distribuição etária das crianças que frequentam a educação pré-escolar nos dois subsistemas verifica-se que aos 3 anos 59% frequentam o ensino privado, decrescendo o peso deste subsistema à medida que se progride nas idades.

Tal como referido em anteriores relatórios do CNE, esta distribuição resulta quer das opções das famílias, quer da oferta disponível no ensino público.

Figura 3.2.8. Crianças inscritas (Nº) na educação pré-escolar, por idade e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

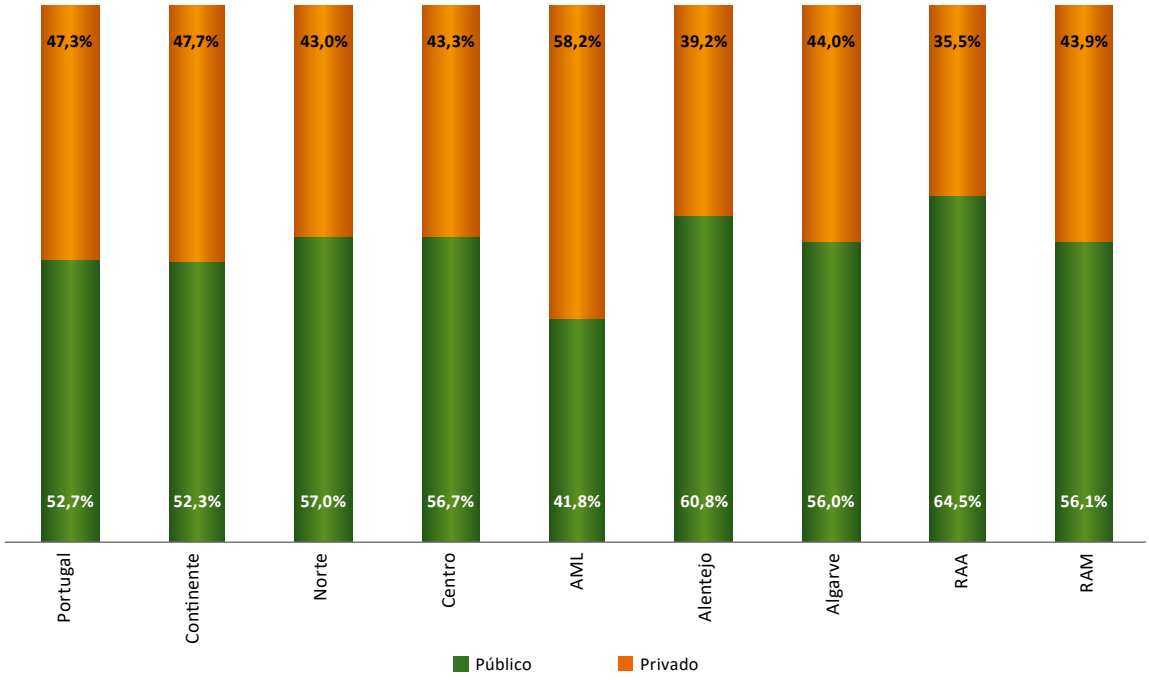


Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A análise da frequência da educação pré-escolar por NUTS II revela que é na Área Metropolitana de Lisboa que o peso do ensino privado é maior, com mais 10,9 pp que a média nacional (Figura 3.2.9).

Em sentido inverso a RAA com 35,5% e o Alentejo com 39,2% são as regiões com menor proporção de crianças a frequentar estabelecimentos de ensino privado.

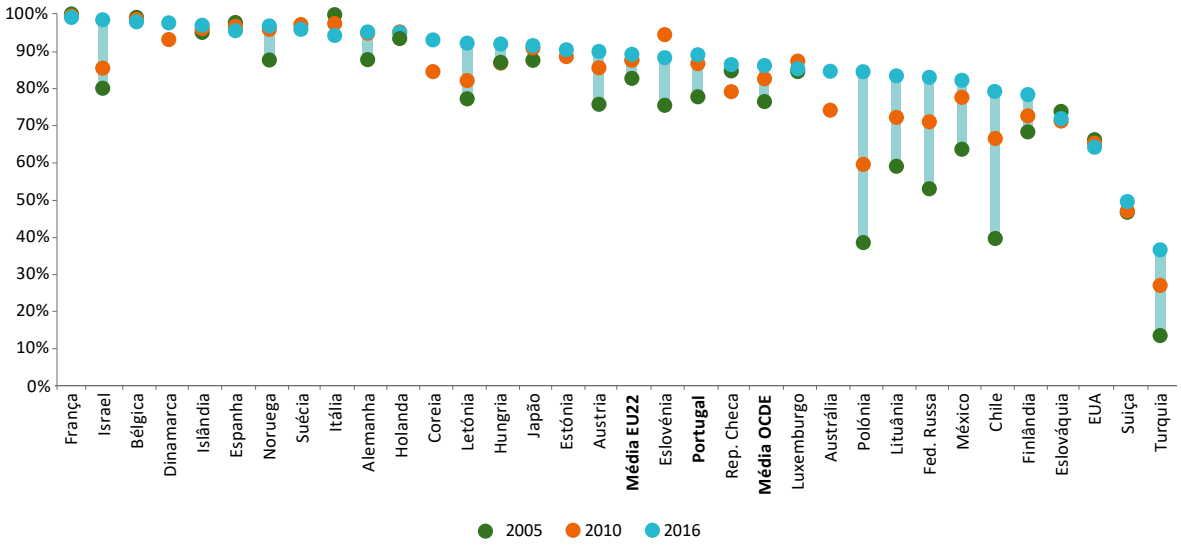
Figura 3.2.9. Crianças inscritas (%) na educação pré-escolar, por natureza do estabelecimento e NUTS II. 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Entre 2005 e 2016 regista-se uma melhoria das taxas de pré-escolarização na maioria dos países da OCDE (Figura 3.2.10), que se reflete na média UE22 com +6 pp, bem como na da OCDE com +10 pp. Portugal segue esta tendência passando de 78% em 2005, para 90% em 2016. Apenas em três países da UE22 (Bélgica, Itália e Espanha) se verificou uma ligeira quebra deste indicador, sendo a mais significativa a da Itália com -5 pp.

Figura 3.2.10. Variação da taxa de pré-escolarização (%) das crianças dos 3 aos 5 anos. OCDE



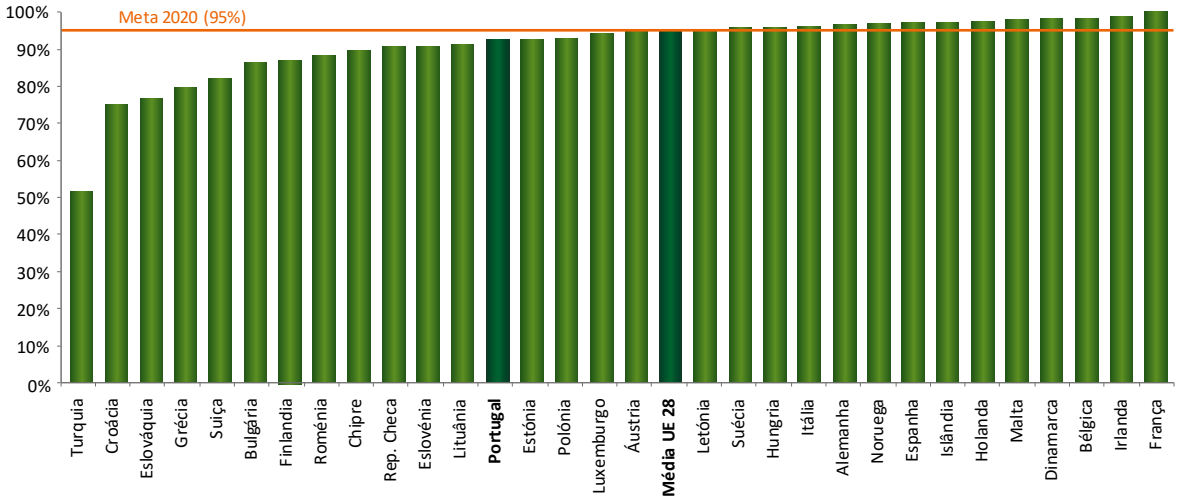
Fonte de Dados: *Education at a Glance*, OCDE, 2018
Fonte: CNE

A meta europeia de pré-escolarização entre os 4 anos e a idade de início da escolarização foi fixada em 95%, no âmbito da estratégia EF 2020.

Como referido em anteriores relatórios do Estado da Educação, em 2012 Portugal alcançou o patamar estabelecido, embora em quase todos os anos subsequentes este indicador tenha decrescido, atingindo em 2016 o valor de 92,5%.

No entanto, recorde-se que se registou uma melhoria das taxas de pré-escolarização aos 3, 4 e 5 anos, em 2017, tal como ficou expresso na Figura 3.2.6.

Figura 3.2.11. Crianças (%) entre os 4 anos e a idade de inicio do ensino básico, a frequentar a educação pré-escolar. 2016



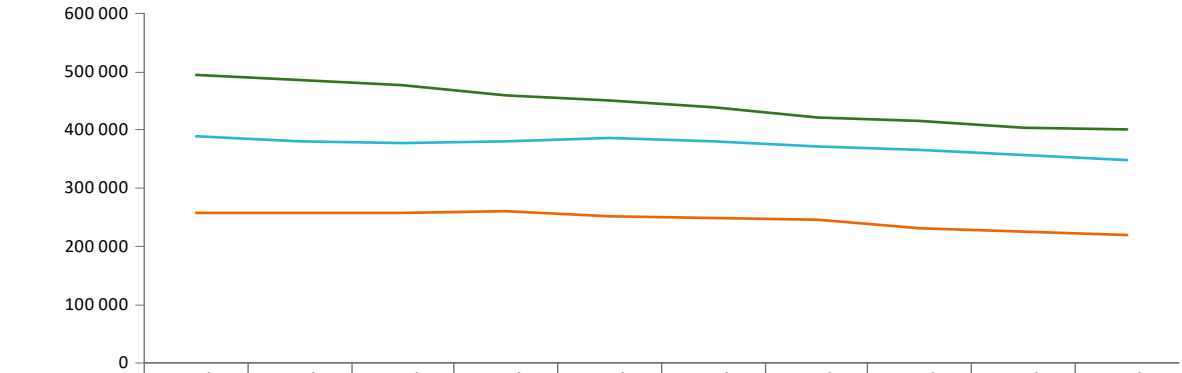
Fonte de Dados: *Education and training - Monitor.* 2018, UE
Fonte: CNE

Ensino básico

De 2007/2008 para 2016/2017 o ensino básico perdeu 174 464 alunos (15,3%) dos quais 95 257 (19,2%) no 1º CEB, 39 060 (15,2%) no 2º CEB e 40 147 (10,3%) no 3º CEB (Figura 3.2.12).

Em 2016/2017 relativamente ao ano anterior registam-se menos 16 943 alunos (-1,7%) a frequentar o ensino básico: menos 4038 no 1º CEB, menos 5485 no 2º CEB e menos 7420 alunos no 3º CEB.

Figura 3.2.12. Evolução (Nº) de alunos a frequentar o ensino básico por ciclo de estudos. Portugal



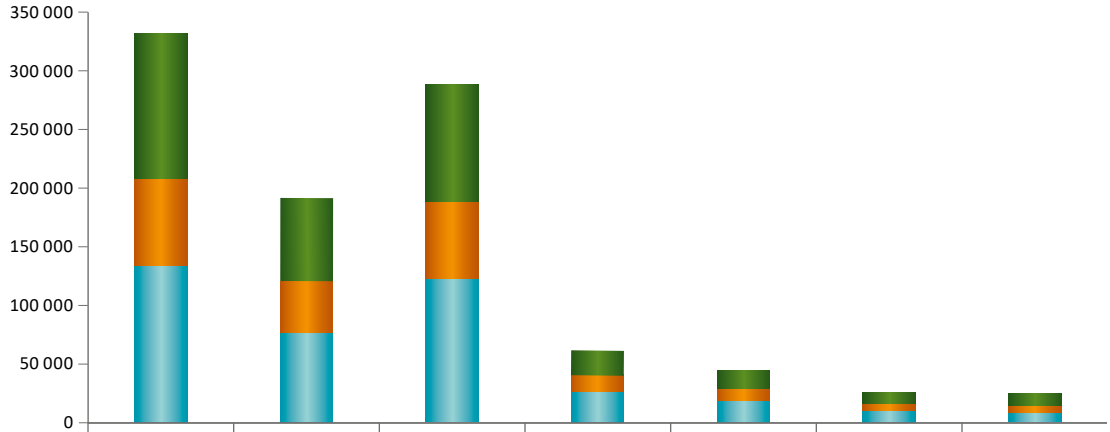
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
1º ciclo	496 420	485 928	476 259	461 047	451 493	438 699	422 221	415 340	405 201	401 163
2º ciclo	257 722	257 734	257 256	259 693	252 032	247 663	244 907	232 728	224 147	218 662
3º ciclo	389 401	380 382	379 229	381 183	385 569	381 836	372 994	367 488	356 674	349 254

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Região Norte, com 36%, é a que envolve o maior número de alunos do ensino básico, sobretudo no 1º CEB, seguida da Área Metropolitana de Lisboa com 31% e da Região Centro com 21% (Figura 3.2.13).

As restantes regiões registam percentagens inferiores a 10% de alunos matriculados, relativamente ao total nacional.

Figura 3.2.13. Alunos matriculados (Nº) no ensino básico por ciclo de estudos e NUTS II. 2016/2017



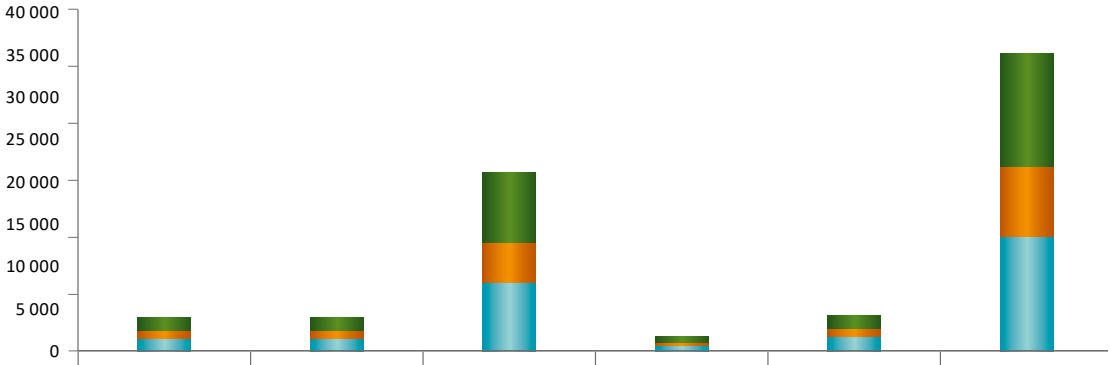
	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
3.º Ciclo	122 623	69 980	99 465	22 493	15 539	9 392	9 762
2.º Ciclo	73 193	43 154	65 561	14 780	10 318	5 881	5 775
1.º Ciclo	133 498	77 717	122 799	26 422	18 878	11 555	10 294

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

No que diz respeito à distribuição dos alunos de nacionalidade estrangeira a frequentar o ensino básico por regiões, no Continente, observa-se que a Área Metropolitana de Lisboa regista o maior contingente (21 067 alunos).

Nas regiões Norte e Algarve estão matriculados, em cada uma, 12% dos alunos estrangeiros e na região Centro 11% (Figura 3.2.14).

Figura 3.2.14. Alunos de nacionalidade estrangeira matriculados (Nº) no ensino básico, por ciclo de estudos e NUTS II. 2016/2017



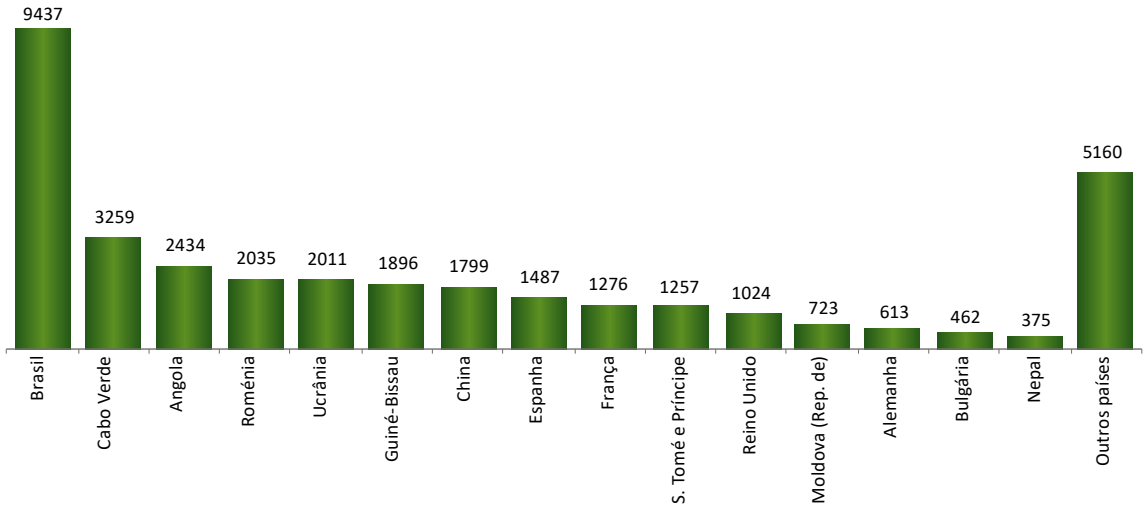
	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	Continente
3º ciclo	1 573	1 528	8 215	594	1 585	13 495
2º ciclo	961	909	4 791	428	1 031	8 120
1º ciclo	1 591	1 575	8 061	659	1 747	13 633

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Do total de matriculados no ensino básico, no Continente, 4% são de nacionalidade estrangeira, perfazendo 35 248 alunos. A nacionalidade brasileira destaca-se com 27% dos alunos, seguida da cabo-verdiana com 9%, da angolana com 7% e das romena e ucraniana com 6% cada, de entre as 183 nacionalidades presentes (Figura 3.2.15).

De notar que os alunos das 15 nacionalidades mais frequentes constituem 85% do total de matriculados com nacionalidade estrangeira.

Figura 3.2.15. Alunos estrangeiros matriculados (Nº) no ensino básico, por nacionalidade (as quinze mais frequentes). Continente, 2016/2017

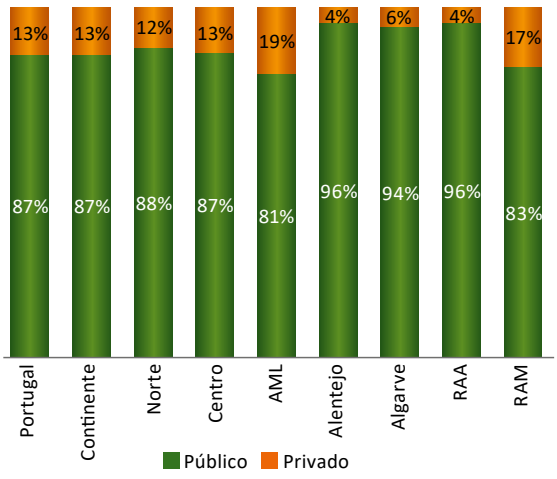


Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Dos 969 079 alunos a frequentar o ensino básico em Portugal, 87% fazem-no em escolas da rede pública. A leitura da Figura 3.2.16 permite, no entanto, observar disparidades regionais.

Destacam-se a AML e a RAM como as regiões onde o peso do ensino público é menor (81% e 83%, respetivamente) e, em sentido contrário, as regiões do Alentejo e a RAA onde o ensino público absorve 96% dos alunos.

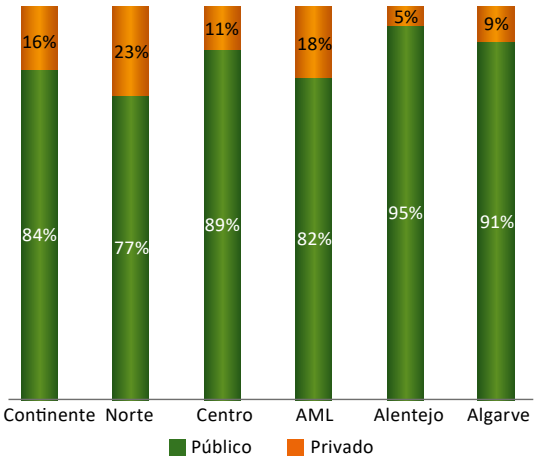
Figura 3.2.16. Alunos matriculados (%) no ensino básico por natureza do estabelecimento e NUTS I e II. 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Relativamente aos alunos de nacionalidade estrangeira (Figura 3.2.17) verifica-se que a grande maioria frequenta igualmente a rede pública (84%), sendo a Região Norte a que apresenta a maior percentagem de alunos a preferir a rede privada (23%), seguida da AML com 18%.

Figura 3.2.17. Alunos matriculados (%) de nacionalidade estrangeira por natureza do estabelecimento. Continente, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

O indicador apresentado na Tabela 3.2.2 permite comparar a percentagem de crianças e jovens dos 6 aos 18 anos que se encontram a frequentar os três ciclos do ensino básico, bem como observar se estão no ciclo de estudo adequado à sua idade. Como referido em anteriores relatórios o cálculo deste indicador implica a utilização da estimativa da população residente, elaborada anualmente pelo INE, e o recenseamento anual dos alunos efetuado pela DGEEC. O ajuste das duas fontes utilizadas tem-se revelado complexo ocasionando, por exemplo, o aparecimento de taxas de escolarização inferiores a 100% aos 6 anos de idade.

Em 2016/2017 torna a verificar-se que uma elevada percentagem de crianças de 6 anos permanece na educação pré-escolar (9,9%). Tal como em anos anteriores este valor é particularmente elevado na RAA onde atinge os 19,2%.

Na adequação do ciclo de estudo à idade dos que o frequentam, pese embora se verifiquem melhorias, subsiste um desfasamento que naturalmente vai tomando maiores proporções à medida que se avança na idade e nível de ensino. Note-se, por exemplo, que no Continente e na RAM cerca de 4% de alunos com 14 anos não chegaram ainda ao 3º CEB e que na RAA este valor sobe para os 8%. De referir, ainda, os elevados valores deste indicador em idades subsequentes particularmente na RAA.

Tabela 3.2.2. Taxa de escolarização (%) no ensino básico, por ciclo de estudos e idade, por NUTS I. 2016/2017

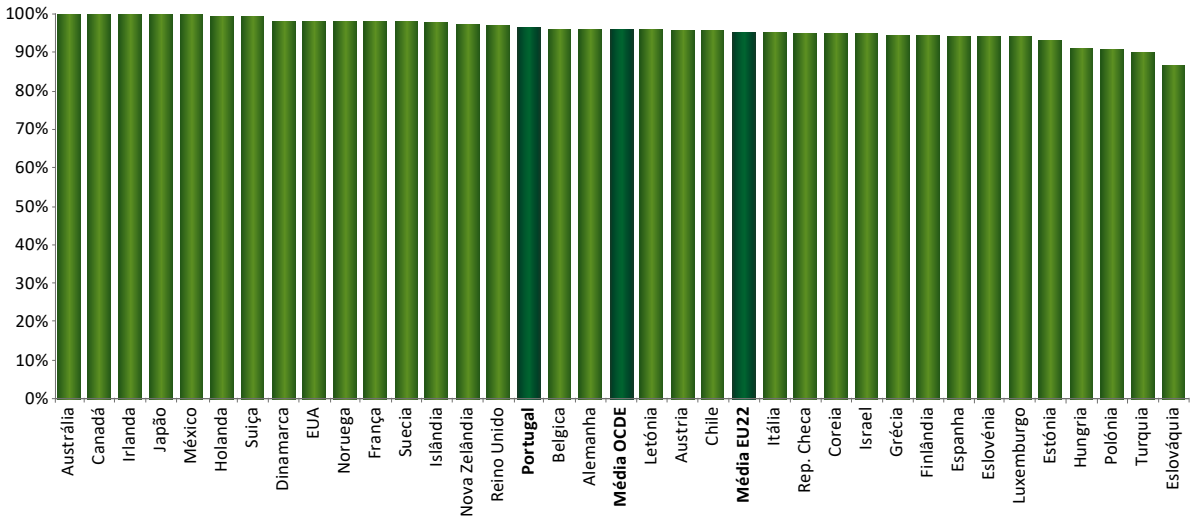
	Portugal				Continente				RAA				RAM			
	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
6 anos	*9,9*	86,4			*9,8*	86,4			*19,2*	80,1			*4,2*	94,5		
7 anos		98,0				98,1				94,1				98,4		
8 anos		98,3				98,4				96,6				96,5		
9 anos		98,3	0,7			98,5	0,5			93,5	6,5			95,7		
10 anos		18,7	80,7			18,2	81,3			36,7	63,3			20,1	75,2	
11 anos		4,4	92,9	0,8		4,1	93,6	0,7		13,9	74,9	7,0		6,7	85,8	
12 anos		1,1	21,6	76,2		1,0	21,3	77,0		5,2	30,6	58,6		1,4	23,9	68,1
13 anos		0,4	8,2	90,5		0,3	8,0	91,2		1,3	14,0	78,2		0,5	8,8	81,0
14 anos		0,2	3,6	95,1		0,2	3,5	95,6		0,3	8,0	75,4		0,1	4,1	87,1
15 anos		0,1	1,6	34,5		0,1	1,6	34,0		0,0	3,9	42,7		0,2	1,3	39,5
16 anos		*0,1*	*0,9*	***18,2***		*0,1*	*0,9*	***17,7***		*0,0*	*1,9*	***27,8***		*0,3*	*0,5*	***21,9***
17 anos		*0,0*	*0,7*	***8,6***		*0,0*	*0,6*	***8,3***		*0,0*	*1,5*	***16,4***		*0,1*	*0,4*	***10,6***
18 anos		*0,0*	*0,2*	***2,7***		*0,0*	*0,2*	***2,6***		*0,0*	*0,5*	***7,4***		*0,0*	*0,3*	***3,2***

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Segundo o relatório *Education at a Glance* de 2018, em média, 90% da população entre os 4 e os 17 anos frequenta os sistemas educativos dos respetivos países. Portugal encontra-se entre os que se situam nesta média. É igualmente referido, no citado relatório, que no nosso País são 14 o número de anos em que pelo menos 90% da população em idade escolar frequenta o sistema educativo, valor que corresponde à média dos países da OCDE e da UE22.

Na Figura 3.2.18 observa-se que a taxa de escolarização entre os 5 e os 14 anos em Portugal é de 98%, em linha com a média dos países da OCDE e da UE22.

Figura 3.2.18. Taxa de escolarização (%) dos 5 aos 14 anos. OCDE, 2016



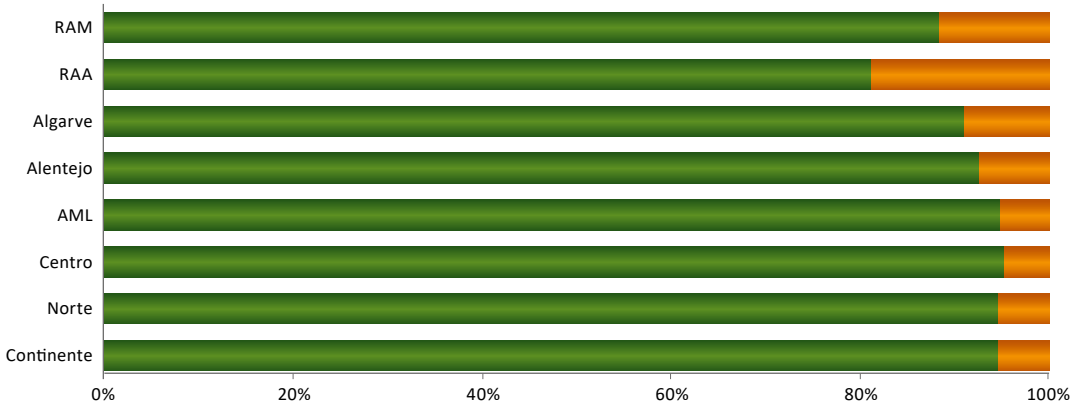
Fonte de dados: *Education at a Glance.* OCDE, 2018
Fonte: CNE

O ensino básico destina-se a assegurar uma formação geral idêntica para todos os alunos, facultando a aquisição dos conhecimentos e competências essenciais que permitam o prosseguimento de estudos. Quando se verifiquem constrangimentos no percurso escolar dos alunos que ocasionem situações de insucesso escolar, abandono e/ou risco de exclusão social existe a possibilidade de, em alternativa ao ensino designado "regular", encaminhar os alunos para outras modalidades que se ponderem mais ajustadas à situação específica de cada um. No subcapítulo 7.1. deste relatório são abordadas várias medidas que pretendem garantir equidade no acesso, frequência e sucesso de todos os alunos.

Em Portugal 97% das crianças e jovens matriculados no ensino básico frequentam o ensino regular mas, como se pode observar na Figura 3.2.19, surgem variações ao nível das regiões, sendo as mais destacadas a RAA e a RAM com 91% e 94%, respetivamente. É nestas regiões que se verifica a maior proporção de alunos a frequentar modalidades como os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e os Cursos de Educação e Formação (CEF).

No que respeita aos alunos de nacionalidade estrangeira a frequentar o ensino básico regular, a percentagem é de 95%, 2 pp inferiores ao valor nacional.

Figura 3.2.19. Alunos matriculados (%) no ensino básico, por modalidade e NUTS II. 2016/2017



	Continente	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Ensino regular	97%	97%	98%	97%	96%	96%	91%	94%
Outras modalidades	3%	3%	2%	3%	4%	4%	9%	6%

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Na Tabela 3.2.3 observa-se, em todas as regiões do País, que os alunos encaminhados para a frequência de outras modalidades de ensino são maioritariamente do sexo masculino.

As diferenças observadas refletem a persistente tendência para obter piores resultados escolares por parte da população masculina, como ilustrado no subcapítulo 3.3 deste relatório.

Tabela 3.2.3. Alunos matriculados (%) no ensino básico por modalidade e sexo e NUTS I e II. 2016/2017

	Portugal	Continente	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Regular									
Homens	52%	52%	52%	52%	52%	51%	52%	50%	52%
Mulheres	48%	48%	48%	48%	48%	49%	48%	50%	48%
Outras modalidades*									
Homens	64%	64%	64%	68%	61%	63%	64%	63%	66%
Mulheres	36%	36%	36%	32%	39%	37%	36%	37%	34%

Nota: * Inclui CEF, Cursos vocacionais, EAE, Cursos profissionais e PCA.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Segundo os dados do recenseamento anual de alunos da DGEEC, em 2016/2017, frequentavam o ensino básico regular 942 392 alunos, dos quais 400 683 o 1º CEB, 216 422 o 2º CEB e 325 287 o 3º CEB (Tabela 3.2.4).

O ensino artístico especializado abrange 1018 jovens no país, que se distribuem apenas pelas regiões Norte (510 alunos), Área Metropolitana de Lisboa (483 alunos) e Algarve (25 alunos).

As idades dos alunos variam entre os 5 e os 17 anos no 1º CEB, entre os 9 e 19 anos no 2º CEB e entre os 11 e os 19 anos no 3º CEB, embora a grande maioria se encontre no intervalo de idades expectável para a frequência de cada um dos ciclos de estudo.

Tabela 3.2.4. Alunos matriculados (Nº) no ensino básico regular por ciclo, ano de estudo e idade. Portugal, 2016/2017

Idade	Ensino básico regular e Ensino artístico especializado									*Total*
	1º ciclo				2º ciclo			3º ciclo		
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano	
5 anos	**227**									**227**
6 anos	**85 729**	**381**								**86 110**
7 anos	8 904	**84 736**	**484**							**94 124**
8 anos	413	15 401	**82 130**	**493**						**98 437**
9 anos	91	2 063	14 649	**79 764**	**674**					**97 241**
10 anos	64	373	2 743	15 593	**80 732**	**759**				**100 264**
11 anos	32	139	595	3 761	16 586	**81 006**	**870**			**102 989**
12 anos	15	54	176	819	5 382	16 858	**78 140**	**917**		**102 361**
13 anos	9	34	71	245	1 917	6 479	19 415	**76 085**	**920**	**105 175**
14 anos	32	24	51	122	770	2 628	10 154	18 625	**72 083**	**104 489**
15 anos		48	26	57	373	932	3 462	8 300	18 315	***31 513***
16 anos			*46*	*45*	*289*	*446*	*1 183*	*2 803*	*8 669*	***13 481***
17 anos				*44*	*158*	*285*	*536*	*852*	*2 951*	*4 826*
18 anos					*62*	*77*	*155*	*174*	*587*	*1 055*
19 anos					*2*	*7*	*13*	*12*	*66*	*100*
Total	**95 516**	**103 253**	**100 971**	**100 943**	**106 945**	**109 477**	**113 928**	**107 768**	**103 591**	**942 392**

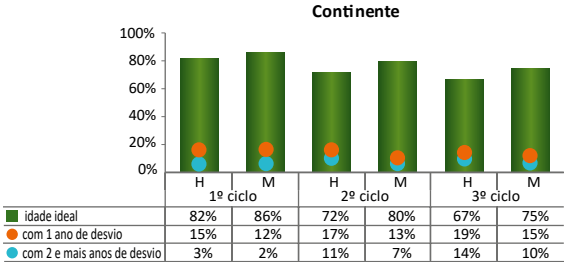
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Como se observa na Figura 3.2.20, no ensino básico regular, no Continente bem como nas Regiões Autónomas a proporção de alunos que registam 1 ano ou mais de atraso relativamente à idade ideal de frequência dos vários ciclos é sempre superior nos rapazes.

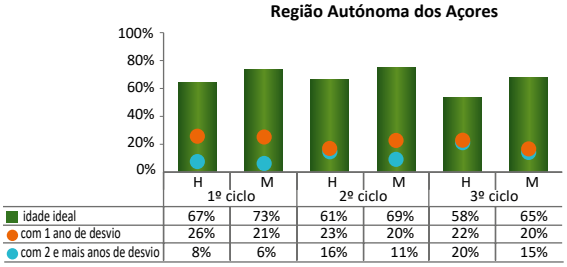
A análise da Figura permite constatar a realidade que resulta dos níveis de retenção que têm vindo a ocorrer no País. Logo a partir do 1º CEB uma significativa percentagem de alunos apresenta um desfasamento etário de 2 ou mais anos, que se vai acumulando ao longo dos 3 ciclos do ensino básico.

O crescente aumento do número de crianças que, com 6 anos permanecem na educação pré-escolar altera as idades de ingresso no 1º ano do ensino básico e condiciona as idades de frequência dos anos subsequentes. É de assinalar que nestas circuntâncias encontram-se 10% das crianças no Continente, 19% na RAA e 4% na RAM, em 2016/2017.

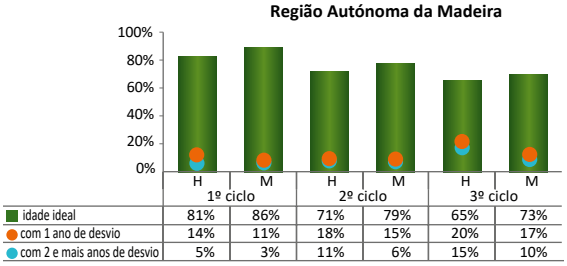
Figura 3.2.20. Distribuição dos alunos matriculados (%) no ensino básico regular, por sexo, idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente e Regiões Autónomas, 2016/2017



Continente	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	H	M	H	M	H	M
idade ideal	82%	86%	72%	80%	67%	75%
com 1 ano de desvio	15%	12%	17%	13%	19%	15%
com 2 e mais anos de desvio	3%	2%	11%	7%	14%	10%



Região Autónoma dos Açores	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	H	M	H	M	H	M
idade ideal	67%	73%	61%	69%	58%	65%
com 1 ano de desvio	26%	21%	23%	20%	22%	20%
com 2 e mais anos de desvio	8%	6%	16%	11%	20%	15%



Região Autónoma da Madeira	1º ciclo		2º ciclo		3º ciclo	
	H	M	H	M	H	M
idade ideal	81%	86%	71%	79%	65%	73%
com 1 ano de desvio	14%	11%	18%	15%	20%	17%
com 2 e mais anos de desvio	5%	3%	11%	6%	15%	10%

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Os alunos que frequentam no ensino básico outras modalidades são em Portugal 26 687, dos quais 1559 de nacionalidade estrangeira.

Observa-se na Tabela 3.2.5 que é no 3º CEB que se concentra a maior parte destes alunos (90%) sendo, no entanto, de realçar a existência de 466 alunos em PCA no 1º CEB na RAA.

No conjunto dos alunos que frequentam o ensino básico em Portugal, noutras modalidades, 88% têm 15 anos ou mais.

No Continente as modalidades que abrangem o maior número de alunos são os CEF e os C. vocacionais, onde mais de 95% têm mais de 14 anos.

Tabela 3.2.5. Alunos matriculados (Nº) noutras modalidades de ensino básico por ciclo de estudo e idade. Continente e Regiões Autónomas, 2016/2017

Ensino básico outras modalidades de educação e formação																
	Continente						Região Autónoma dos Açores				Região Autónoma da Madeira					Total
	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo				1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo		2º ciclo		3º ciclo			
	PCA	PCA	C. Profis	CEF	C. Vocac.	PCA	PCA	PCA	CEF	PCA	CEF	PCA	CEF	C. Vocac.	PCA	
9 anos	1						63									64
10 anos	2						133									135
11 anos	1	24	4				113	35				15				192
12 anos	3	115	77				108	74				40				417
13 anos	1	227	97				38	85				60				508
14 anos	2	312	96	494	146	409	9	121	87	43	4	48	46	1	119	1 937
15 anos	1	321	31	3 390	1 857	750	1	65	236	145	8	15	209	10	207	7 246
16 anos	*2*	*270*	*14*	*3 390*	*3 336*	*807*		*40*	*292*	*172*	*5*	*6*	*251*	*20*	*128*	*8 733*
17 anos	*1*	*226*	*5*	*2 082*	*2 046*	*605*	*1*	*44*	*185*	*198*	*4*	*2*	*162*	*8*	*52*	*5 621*
18 anos		*55*		*409*	*711*	*197*		*14*	*89*	*92*	*1*	*1*	*42*		*16*	*1 627*
19 anos		*2*		*31*	*83*	*7*		*1*	*14*	*10*			*12*		*3*	*163*
20 e mais anos				*19*	*19*								*6*			*44*
Total	**14**	**1 552**	**324**	**9 815**	**8 198**	**2 775**	**466**	**479**	**903**	**660**	**22**	**187**	**728**	**39**	**525**	**26 687**

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

3.3. Avaliação e resultados do ensino básico

Retenção e conclusão

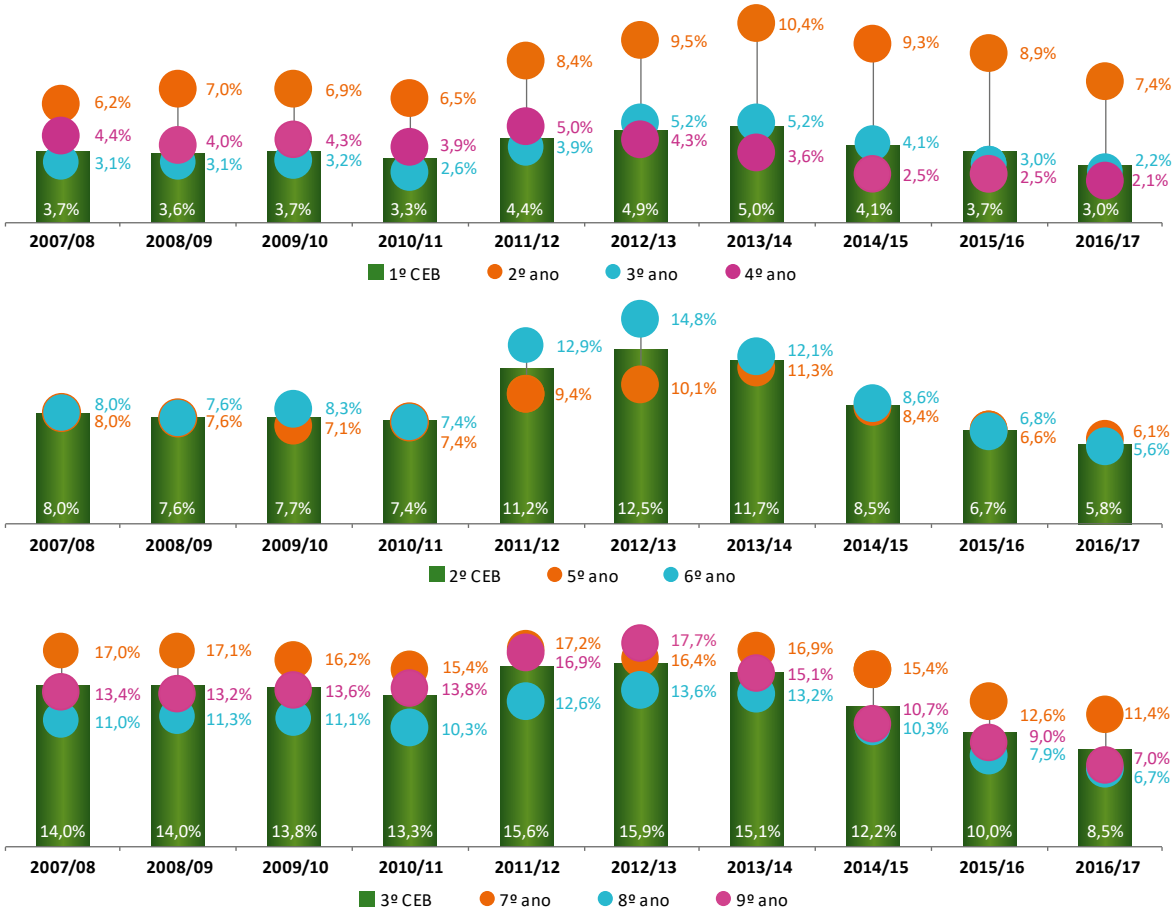
A taxa de retenção e desistência em Portugal tem vindo a descer desde 2014, em todos os anos de escolaridade do ensino básico regular (Figura 3.3.1). Em 2017, com exceção do 2º ano, ano em que é permitida pela primeira vez a retenção, nos restantes anos de escolaridade a taxa assume os valores mais baixos da década.

No 1º CEB, depois de atingir o valor máximo da série em 2014 (5,0%), a taxa de retenção tem diminuído nos últimos três anos, com um decréscimo de 0,9 pp, 0,4 pp e 0,7 pp, respetivamente. Baixou para 3,0% em 2017, o que representa uma redução de cerca de 40%, relativamente a 2014. O 2º ano continua a ser o ano de escolaridade do 1º CEB onde mais alunos ficam retidos (7,4%), obtendo um dos valores mais altos do ensino básico, enquanto que os 3º e 4º anos atingem uma taxa de retenção similar, que ronda os 2%, e assumem os valores mais baixos do ensino básico.

Nos 2º e 3º CEB, a taxa atingiu em 2013 o valor máximo da década em estudo (12,5% e 15,9%, respetivamente). Tendo vindo a diminuir desde esse ano, reduziu em 2017 para, respetivamente, 5,8% e 8,5%, o que representa um decréscimo de cerca de 50% e 60% relativamente a 2013. As taxas de retenção dos 5º e 6º anos apresentam valores semelhantes, cuja diferença pode ser considerada residual. A taxa do 7º ano, que em 2017 alcança 11,4%, tem sido a mais elevada do ensino básico nos últimos quatro anos, enquanto que no 8º ano e no 9º ano os valores têm-se vindo a aproximar, rondando os 7% em 2017.

Embora se verifique uma evolução positiva, é de salientar que as taxas de retenção e desistência no ensino básico, em cada ciclo, continuam a revelar que os percursos escolares marcados pela retenção se iniciam precocemente e acentuam-se à medida que avança a escolaridade. Constata-se ainda uma elevada taxa no ano em que é permitida pela primeira vez a retenção e um acréscimo relevante no primeiro ano de cada ciclo de estudo, relativamente ao último ano de escolaridade do ciclo anterior.

Figura 3.3.1. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino regular*, por ciclo de estudo e ano de escolaridade. Portugal

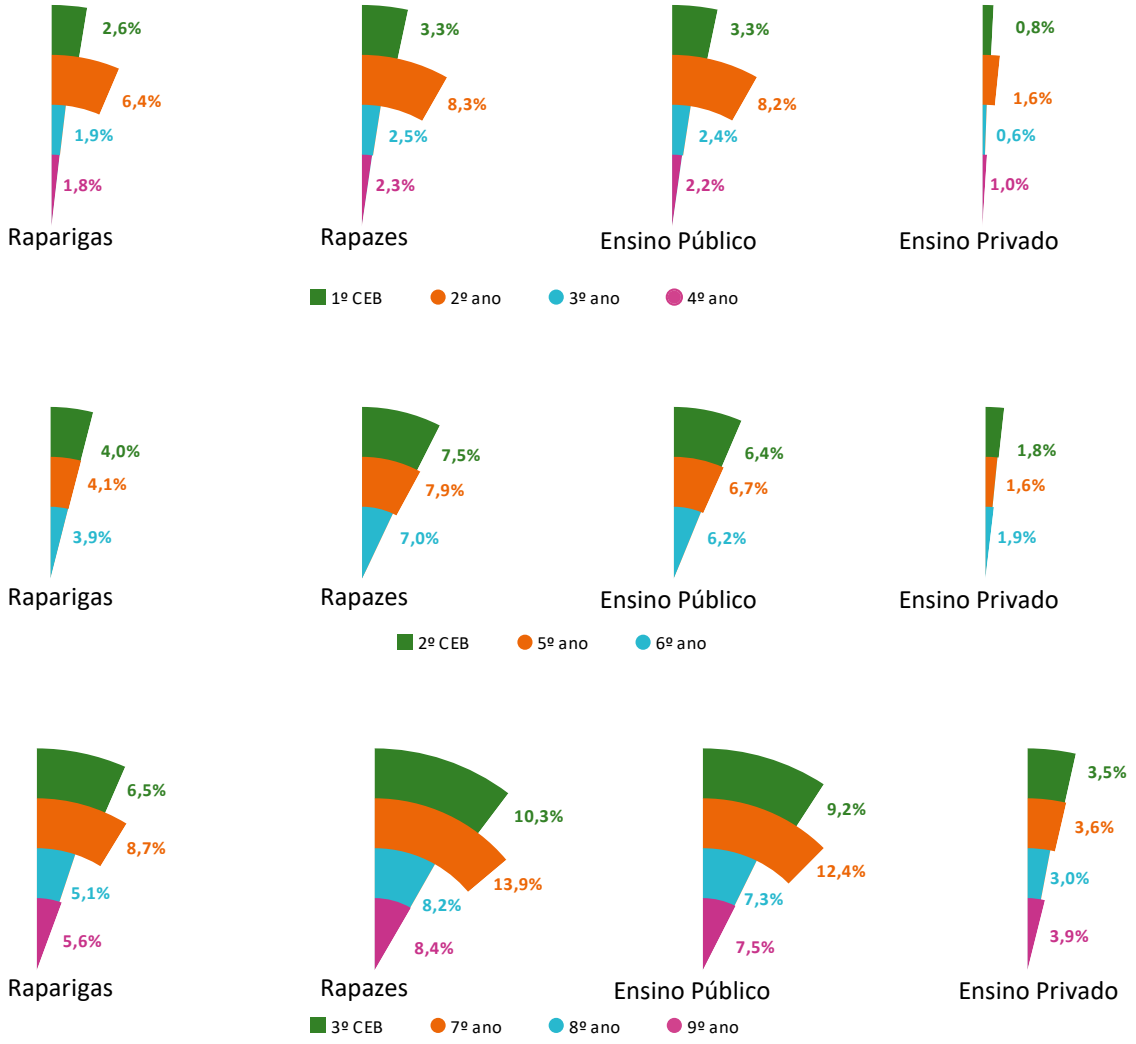


* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*. DGEEC, 2007/2008 a 2016/2017
Fonte: CNE

A análise da taxa de retenção e desistência em 2017, por sexo e natureza do estabelecimento (Figura 3.3.2), permite concluir que existe uma maior retenção no grupo dos rapazes relativamente ao das raparigas e no conjunto dos estabelecimentos de ensino público relativamente aos de ensino privado em todos os anos de escolaridade dos diversos ciclos de estudo.

Figura 3.3.2. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico regular*, por sexo e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017



* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*. DGEEC
Fonte: CNE

Quando se desagrega a taxa de retenção e desistência por idade, observa-se que é na idade expectável de frequência de cada ano de escolaridade que este valor é mais baixo, isto é, no 2º ano é aos 7 anos de idade que a taxa é mais baixa e o mesmo ocorre no 3º ano aos 8 anos de idade, no 4º ano aos 9 anos, no 5º ano aos 10 anos, no 6º ano aos 11 anos, no 7º ano aos 12 anos, no 8º ano aos 13 anos e no 9º ano aos 14 anos (Tabela 3.3.1).

Em cada ano de escolaridade, a partir da respetiva idade expectável, quanto mais velhos são os alunos, maior é a taxa de retenção, ou seja, no 2º ano a taxa de retenção e desistência aos 7 anos (idade expectável) é 6,7 %, seguida de 9,1% aos 8 anos, 11,3% aos 9 anos, 23,3% aos 10 anos e 41,0% aos 11 anos. Esta evidência é verificável de forma idêntica nos restantes anos de escolaridade.

No grupo de alunos que ingressam um ano mais cedo que a idade expectável também se registam taxas mais elevadas, principalmente nos anos de escolaridade do 1º CEB, cujos valores conseguem ser superiores aos dos alunos com idade até dois anos para além do expectável. No 2º CEB e no 3º CEB os valores são apenas superiores aos dos alunos com a idade expectável de cada ano de escolaridade.

Tabela 3.3.1. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico regular[1], por idade[2] e ano de escolaridade. Portugal, 2016/2017

	6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos
2º Ano	12,3%	6,7%	9,1%	11,3%	23,3%	41,0%	-	-	-	-	-	-	-
3º Ano	-	9,1%	1,4%	4,5%	7,0%	11,6%	25,6%	-	-	-	-	-	-
4º Ano	-	-	8,1%	1,2%	4,0%	5,7%	11,1%	22,0%	-	-	-	-	-
5º Ano	-	-	-	7,4%	2,6%	10,7%	18,4%	28,9%	50,8%	-	-	-	-
6º Ano	-	-	-	-	5,8%	2,3%	10,4%	16,0%	21,1%	34,9%	-	-	-
7º Ano	-	-	-	-	-	9,3%	4,8%	19,3%	30,8%	34,7%	49,4%	-	-
8º Ano	-	-	-	-	-	-	7,4%	3,2%	12,1%	16,6%	20,7%	42,3%	-
9º Ano	-	-	-	-	-	-	-	6,0%	3,4%	12,3%	17,5%	24,6%	43,8%

[1] Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado
[2] Idade a 31 de dezembro de 2016

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Na Tabela 3.3.2 observa-se que o Alto Minho, o Ave, o Cávado, o Douro, o Tâmega e Sousa, a Região de Coimbra e a Região de Leiria são as regiões em que a taxa de retenção e desistência está abaixo da taxa nacional, em todos os anos de escolaridade. A AMP, o Médio Tejo e a Região de Aveiro estão acima da taxa nacional num ano de escolaridade (6º ano, 6º ano e 7º ano, respetivamente), Viseu Dão Lafões e Alentejo Central em dois anos de escolaridade (2º e 9º anos e 7º e 9º anos, respetivamente). A Região Autónoma da Madeira está acima da taxa nacional nos 2º, 3º e 7º anos de escolaridade e Terras de Trás-os-Montes nos 2º, 3º, 4º e 9º anos.

As regiões da Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, AML, Baixo Alentejo e Algarve têm taxas de retenção e desistência acima da taxa nacional, em todos os anos de escolaridade. O Alto Tâmega, o Oeste, o Alto Alentejo, a Lezíria do Tejo e o Alentejo Litoral estão abaixo dessa taxa num ano de escolaridade (5º ano, 9º ano, 6º ano, 4º ano e 2º ano respetivamente). A Região Autónoma dos Açores está abaixo da taxa nos 5º e 6º anos.

Tabela 3.3.2. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino básico regular* por ano de escolaridade. NUTS III, 2016/2017

	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Alto Minho	4,6%	1,1%	1,6%	2,7%	3,9%	6,1%	4,6%	6,4%
Alto Tâmega	14,3%	3,5%	5,1%	3,2%	5,9%	12,3%	10,3%	7,7%
AMP	6,2%	1,7%	1,8%	4,8%	5,7%	10,4%	5,8%	6,9%
Ave	6,0%	1,3%	1,3%	2,9%	2,8%	8,8%	6,0%	5,8%
Cávado	5,6%	1,0%	1,2%	3,1%	2,7%	6,9%	4,8%	4,6%
Douro	6,7%	1,5%	1,8%	4,8%	3,9%	7,2%	5,0%	6,6%
Tâmega e Sousa	6,6%	1,5%	0,8%	2,6%	3,4%	9,4%	6,1%	5,4%
Terras de Trás-os-Montes	8,0%	2,4%	2,8%	5,6%	4,9%	9,2%	5,2%	10,7%
Beira Baixa	9,6%	4,1%	2,8%	9,8%	6,5%	12,1%	9,2%	9,3%
Beiras e Serra da Estrela	8,8%	2,7%	2,6%	8,8%	8,0%	13,2%	8,8%	8,3%
Médio Tejo	6,1%	1,6%	1,2%	4,4%	5,8%	9,5%	5,3%	6,1%
Oeste	8,2%	2,9%	2,1%	6,2%	5,8%	14,5%	7,9%	6,8%
Região de Aveiro	7,2%	1,9%	1,5%	4,7%	5,1%	12,0%	5,8%	6,0%
Região de Coimbra	5,0%	1,4%	1,2%	4,2%	3,8%	8,7%	5,4%	4,0%
Região de Leiria	5,1%	1,3%	0,6%	3,6%	3,5%	6,7%	5,0%	5,3%
Viseu Dão Lafões	8,5%	1,8%	1,3%	4,0%	4,9%	10,7%	6,7%	7,8%
AML	7,5%	2,6%	2,6%	8,6%	7,1%	13,0%	7,5%	7,9%
Alentejo Central	6,3%	1,2%	1,3%	5,9%	5,1%	11,5%	6,0%	8,4%
Alentejo Litoral	6,9%	2,8%	2,3%	7,7%	6,1%	13,7%	8,9%	8,6%
Alto Alentejo	12,7%	4,0%	3,8%	6,6%	5,5%	12,3%	8,0%	8,2%
Baixo Alentejo	13,1%	4,0%	2,4%	11,8%	6,8%	16,6%	8,3%	8,4%
Lezíria do Tejo	11,6%	2,8%	1,6%	8,5%	8,6%	14,8%	7,4%	7,5%
Algarve	9,9%	3,0%	2,7%	8,4%	6,0%	15,7%	8,7%	8,1%
Região Autónoma dos Açores	7,9%	3,1%	4,1%	5,5%	4,7%	13,7%	7,1%	8,0%
Região Autónoma da Madeira	9,8%	3,0%	2,0%	5,3%	4,6%	12,0%	6,1%	6,5%
Portugal	**7,4%**	**2,2%**	**2,1%**	**6,1%**	**5,6%**	**11,4%**	**6,7%**	**7,0%**

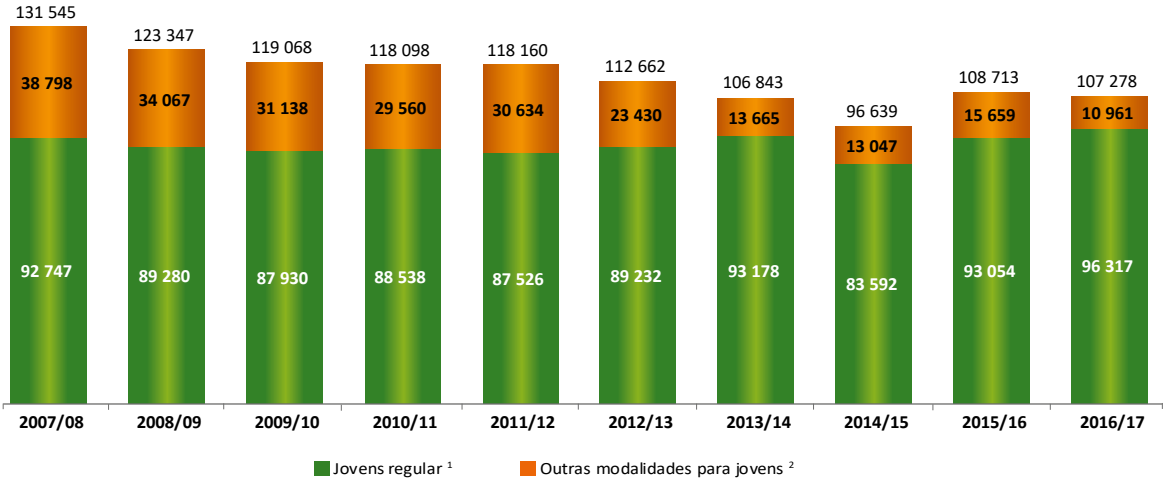
* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

No ano letivo 2016/2017, concluem o ensino básico 107 278 jovens, 96 317 no ensino regular e 10 961 em outras modalidades para jovens (Figura 3.3.3).

No ensino regular (Figura 3.3.4), 82 839 jovens concluem o ensino básico em estabelecimentos de natureza pública e 13 478 de natureza privada, 48 721 são raparigas e 47 596 são rapazes. Relativamente à distribuição regional, o maior número de conclusões ocorre na região Norte (35 551), seguida da AML (26 794) e da região Centro (19 612). Nas Regiões Autónomas, é na Madeira que o número de conclusões é maior (2555).

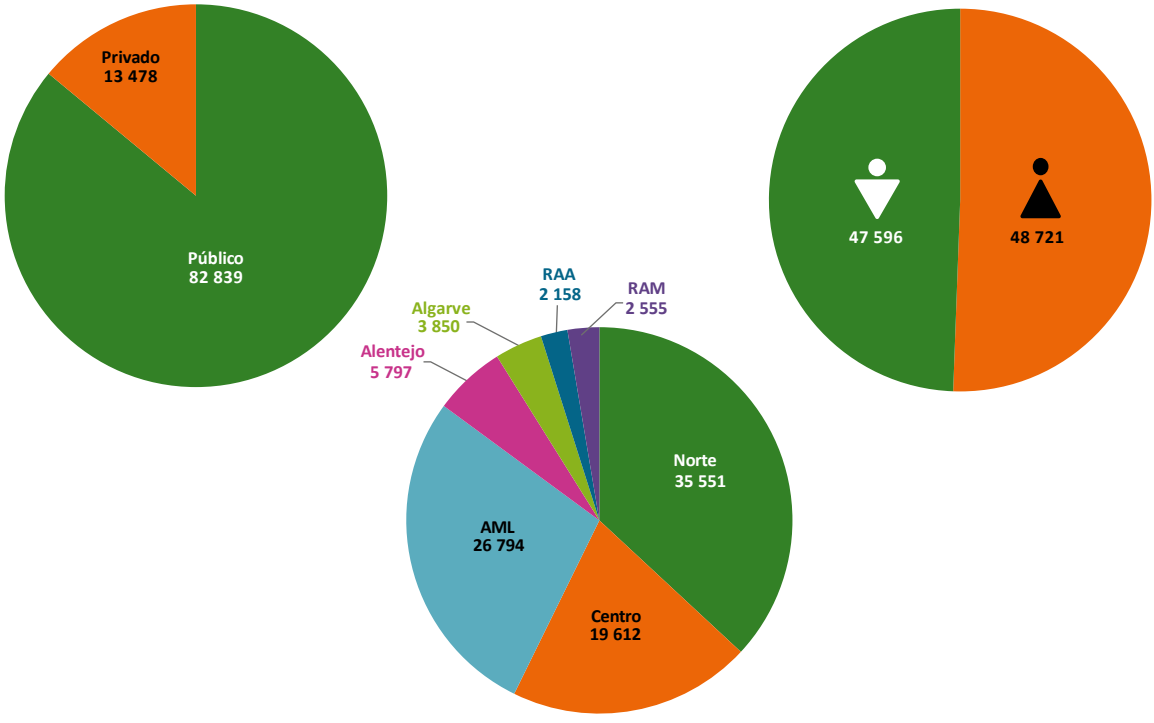
Figura 3.3.3. Conclusões (Nº) do ensino básico, por modalidade de ensino. Portugal



[1] Inclui ensino artístico especializado em regime integrado
[2] Cursos profissionais, cursos vocacionais, cursos CEF e programas curriculares alternativos

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*. DGEEC, 2007/2008 a 2016/2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.4. Conclusões (Nº) do ensino básico*, por natureza do estabelecimento, sexo e NUTS II. Portugal, 2016/2017



* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

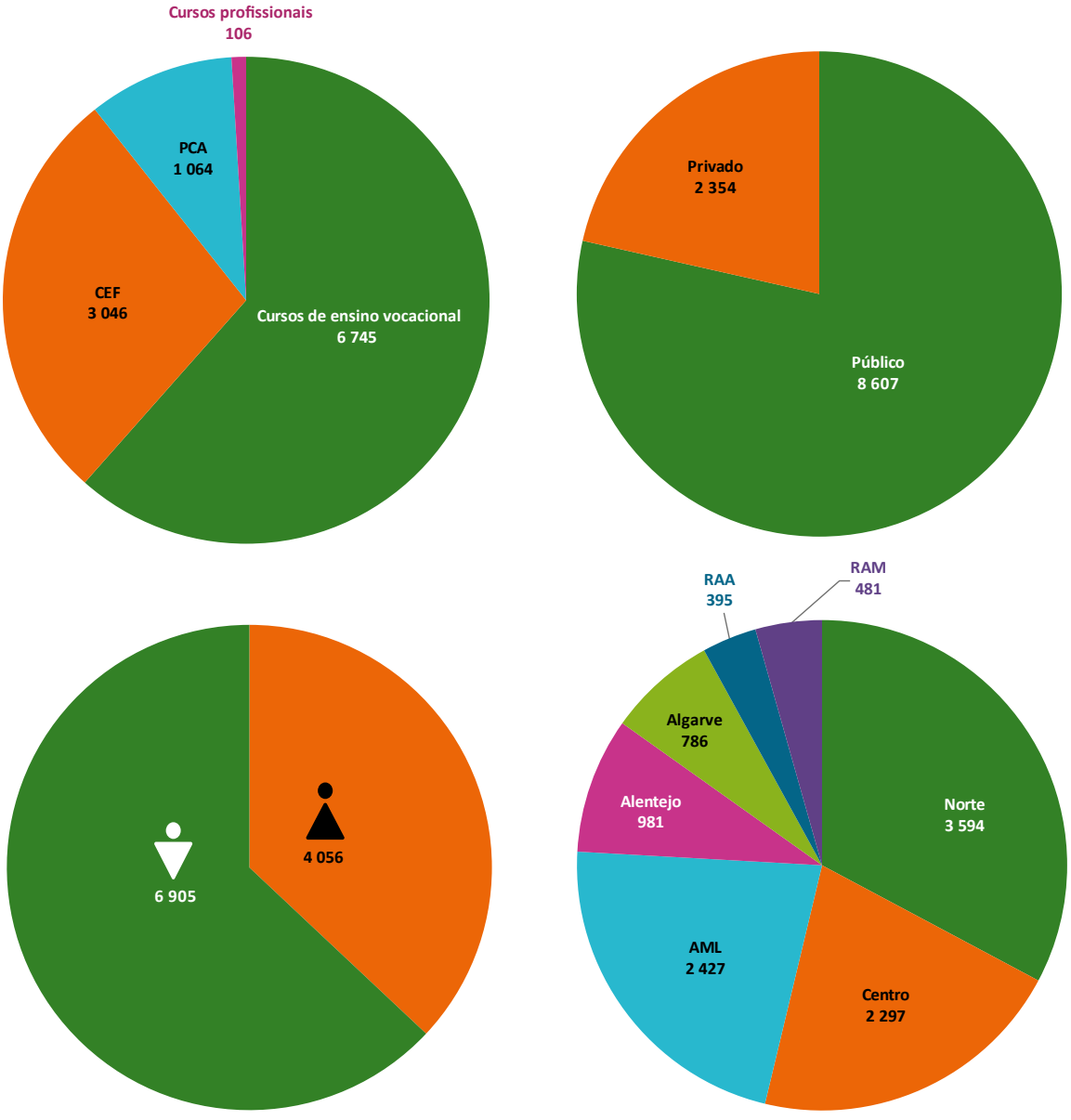
Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*. DGEEC
Fonte: CNE

Nas outras modalidades para jovens 6745 concluem cursos de ensino vocacional, 3046 cursos de educação e formação, 1064 percursos curriculares alternativos e 106 cursos profissionais (Figura 3.3.5).

De acordo com a natureza do estabelecimento, 8607 jovens concluem o ensino básico no ensino público e 2354 no ensino privado, numa destas modalidades. Destes, 4056 são raparigas e 6905 são rapazes.

Relativamente à distribuição regional, mais uma vez, se regista o maior número de conclusões na região Norte (3594), seguida da AML (2427) e da região Centro (2297). Nas Regiões Autónomas, é também na Madeira que o número de conclusões é maior (481).

Figura 3.3.5. Conclusões (Nº) do ensino básico em outras modalidades, por natureza do estabelecimento, sexo e NUTS II. Portugal, 2016/2017

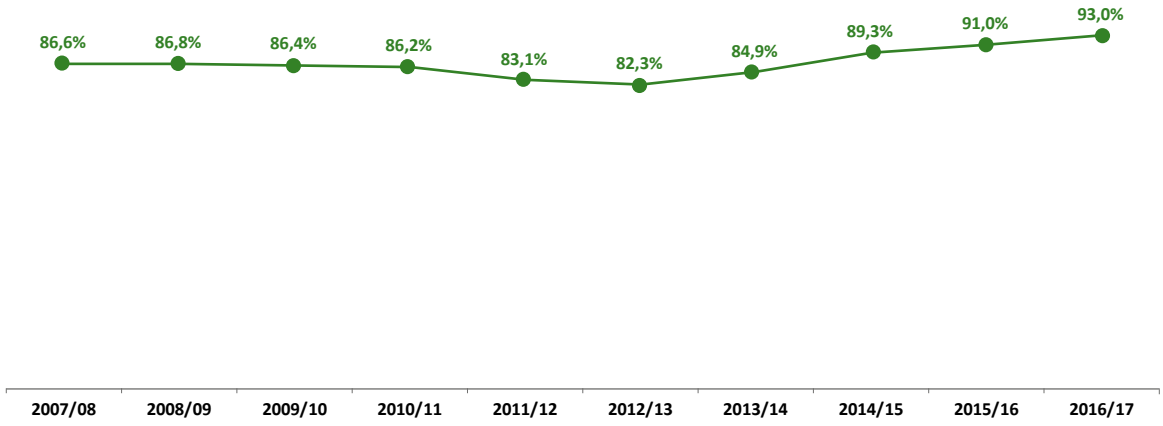


Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*. DGEEC
Fonte: CNE

Em 2016/2017, a taxa de conclusão do ensino básico regular apresenta o valor mais elevado da última década, sendo que tem vindo a aumentar desde 2012/2013 (Figura 3.3.6).

Esta taxa é mais elevada no ensino privado do que no ensino público. Relativamente ao género, a taxa de conclusão é mais baixa nos rapazes (Figura 3.3.7).

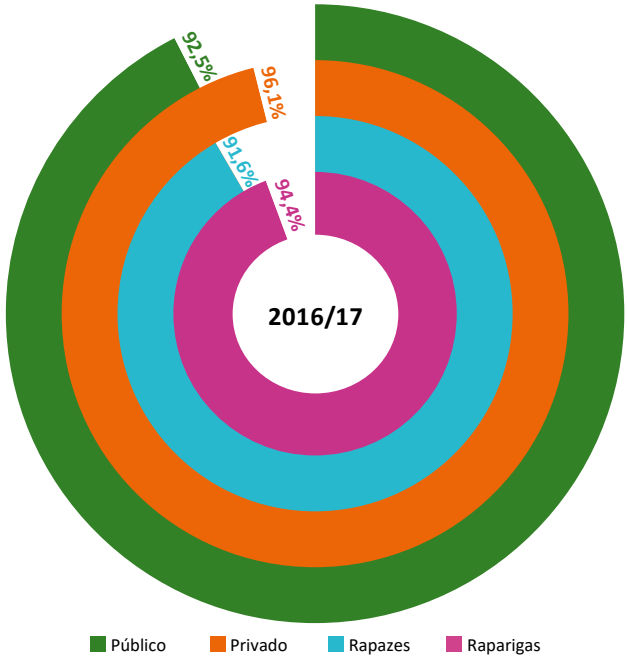
Figura 3.3.6. Taxa de conclusão (%) do ensino básico regular*. Portugal



* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*. DGEEC, 2007/2008 a 2016/2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.7. Taxa de conclusão (%) do ensino básico regular*, por natureza do estabelecimento e por sexo. Portugal, 2016/2017



* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*. DGEEC
Fonte: CNE

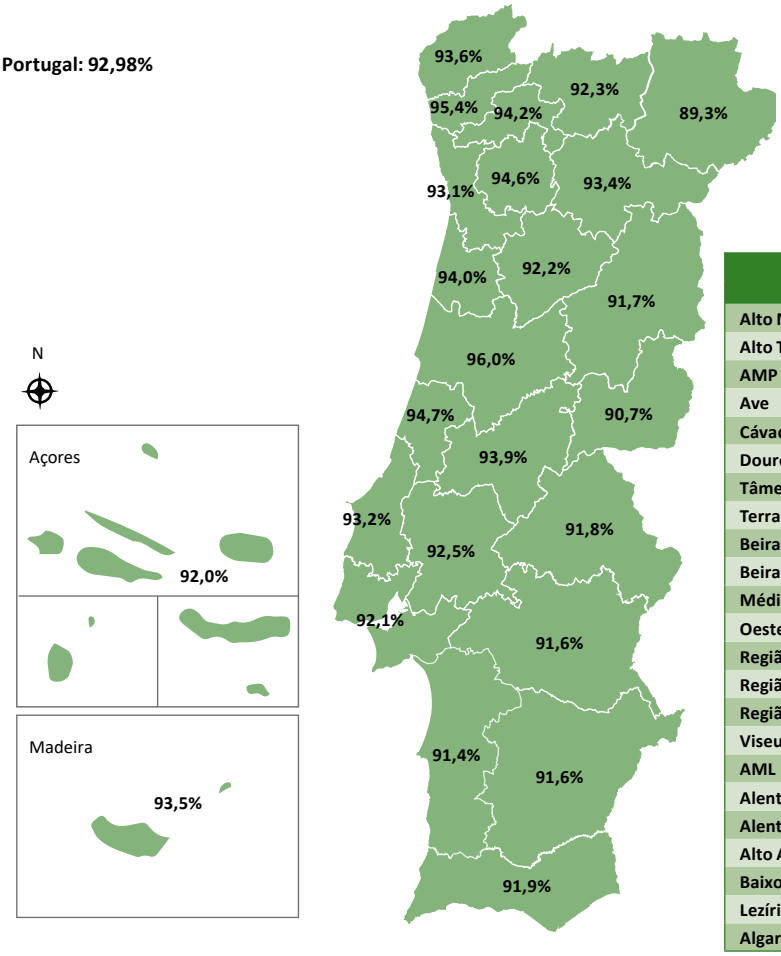
A taxa de conclusão do ensino básico regular, desagregada por NUTS III (Figura 3.3.8.), varia entre 89,3% em Terras de Trás-os-Montes e 96,0% na Região de Coimbra, sendo que 13 das regiões se encontram abaixo da média nacional e as restantes 12 acima dessa média, o que aponta para reduzidas diferenças entre as diversas regiões do país.

Das 23 NUTS III do Continente, duas possuem apenas concelhos cuja classificação territorial é denominada de "Território não Interior", oito possuem apenas concelhos cuja classificação é de "Território Interior" e as restantes 13 são constituídas simultaneamente por concelhos classificados como "Território Interior" e "Território não Interior".

Relativamente a estas últimas, observa-se que no Alto Minho, na AMP, na Região de Leiria, no Alentejo Litoral, na Lezíria do Tejo e no Algarve a taxa de conclusão, no conjunto dos concelhos classificados como "Território Interior", é ligeiramente superior à dos classificados de "Território não Interior", verificando-se o oposto nas restantes regiões.

Figura 3.3.8. Taxa de conclusão (%) do ensino básico regular[1], por NUTS III e classificação territorial[2]. Portugal, 2016/2017

Portugal: 92,98%



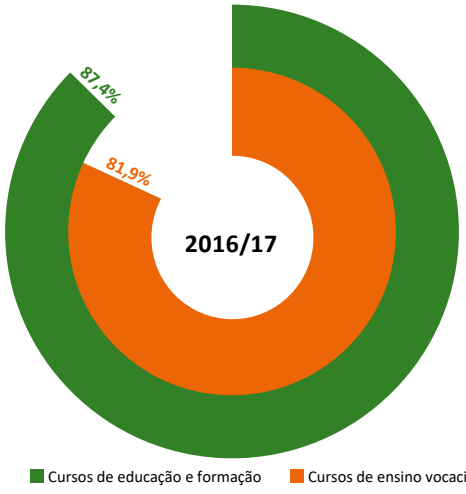
	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	93,8%	93,5%
Alto Tâmega	92,3%	-
AMP	93,4%	93,1%
Ave	92,1%	94,8%
Cávado	95,1%	95,4%
Douro	93,4%	-
Tâmega e Sousa	93,7%	94,8%
Terras de Trás-os-Montes	89,3%	-
Beira Baixa	90,7%	-
Beiras e Serra da Estrela	91,7%	-
Médio Tejo	91,4%	95,4%
Oeste	-	93,2%
Região de Aveiro	91,2%	94,2%
Região de Coimbra	94,4%	96,6%
Região de Leiria	96,0%	94,6%
Viseu Dão Lafões	90,7%	94,2%
AML	-	92,1%
Alentejo Central	91,6%	-
Alentejo Litoral	93,8%	90,6%
Alto Alentejo	91,8%	-
Baixo Alentejo	91,6%	-
Lezíria do Tejo	95,8%	91,9%
Algarve	96,3%	91,7%

[1] Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado
[2] Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*. DGEEC
Fonte: CNE

Na Figura 3.3.9 observa-se que, relativamente a outras modalidades de ensino, no ano letivo 2016/2017, a taxa de conclusão dos cursos de educação e formação (CEF) é de 87,4% e dos cursos de ensino vocacional é de 81,9%.

Figura 3.3.9. Taxa de conclusão (%) do ensino básico em outras modalidades de ensino. Portugal



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Avaliação interna e avaliação externa das aprendizagens

No final do ensino básico continuam a realizar-se provas finais de Português e Matemática, no regime vigente desde 2005, com vista a avaliar o desempenho dos alunos e a certificar a conclusão deste nível de ensino.

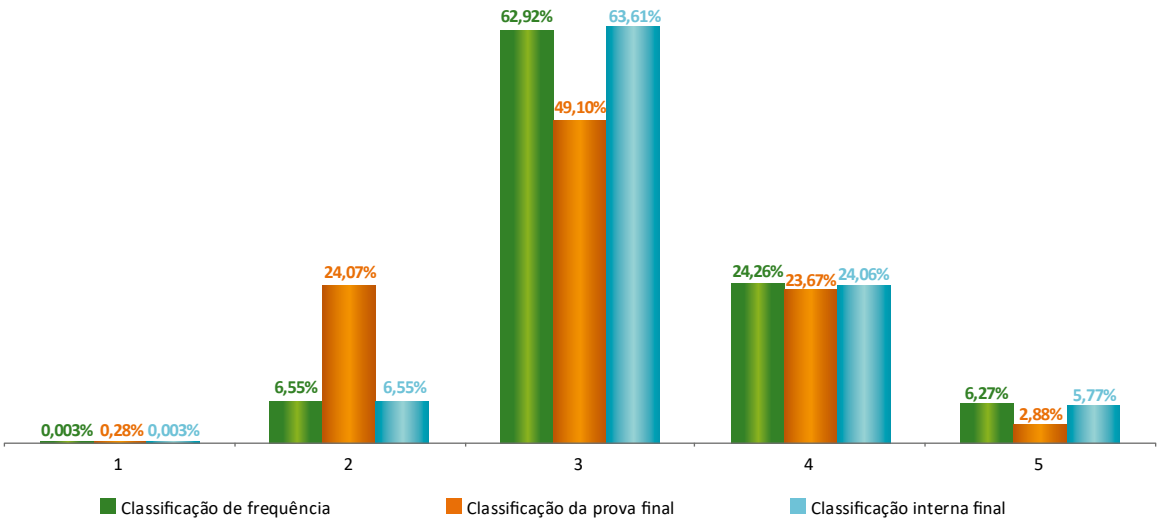
A classificação final dos alunos internos nas disciplinas de Português e Matemática resulta de uma média ponderada da classificação interna (70%), atribuída pelo conselho de turma, e da classificação externa (30%), obtida na prova final de cada disciplina. A conclusão do ensino básico fica assegurada desde que os alunos não apresentem classificação inferior a nível 3 nas disciplinas de Português e Matemática ou, em alternativa, em três ou mais disciplinas.

Na Figura 3.3.10 e na Figura 3.3.11 é possível comparar a distribuição da classificação de frequência, da classificação da prova final e da classificação interna final. Na disciplina de Português, o nível 3 é a classificação mais frequente e os níveis 1 e 4 apresentam menor variação entre as três classificações.

Na disciplina de Matemática, na prova final o nível 2 é a classificação mais frequente enquanto que nas restantes é o nível 3. Existe uma maior percentagem de alunos com nível 4 ou 5 na prova final comparativamente com a classificação de frequência e os níveis 2 e 5 apresentam menor variação entre as três classificações.

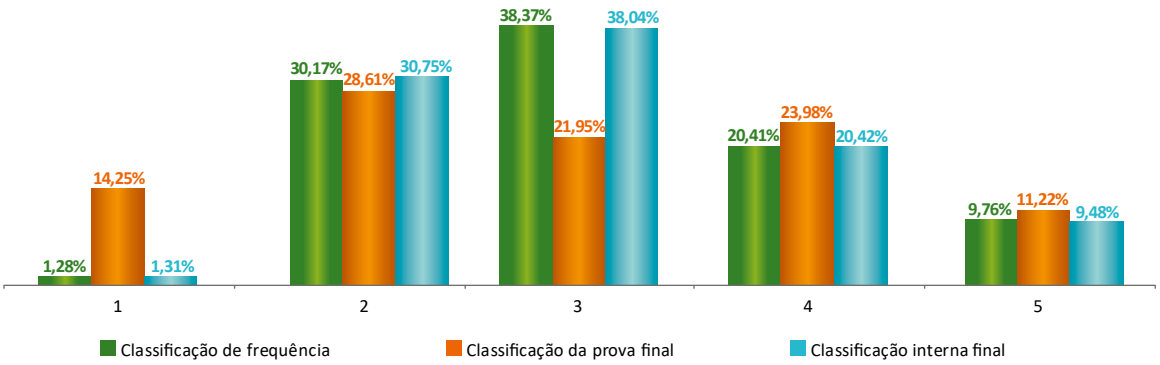
A distribuição da classificação de frequência e da classificação interna final são similares, apesar das diferenças observadas relativamente à distribuição da classificação da prova final, podendo-se presumir que esta tem pouco impacto nos resultados finais dos alunos.

Figura 3.3.10. Distribuição (%) da classificação de frequência, da classificação da prova final e da classificação interna final em Português (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.11. Distribuição (%) da classificação de frequência, da classificação da prova final e da classificação interna final em Matemática (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

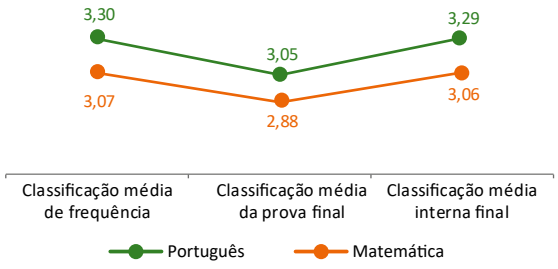


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 3.3.12 estão representadas a classificação média de frequência, a classificação média da prova final e a classificação média interna final nas disciplinas de Português e de Matemática.

Após calculada, com *d-Cohen*[1], a dimensão do efeito das diferenças entre estas classificações médias é possível verificar que na disciplina de Português essas diferenças, nas três situações, são residuais ($d < 0,2$). Na disciplina de Matemática constata-se que a diferença entre a classificação média de frequência e a classificação média da prova final e a desta com a classificação média interna final são relevantes, apesar de baixas ($0,2 \leq d < 0,5$), e a diferença entre a classificação média de frequência e a classificação média interna final é residual.

Figura 3.3.12. Desempenho médio dos alunos em Português e Matemática (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



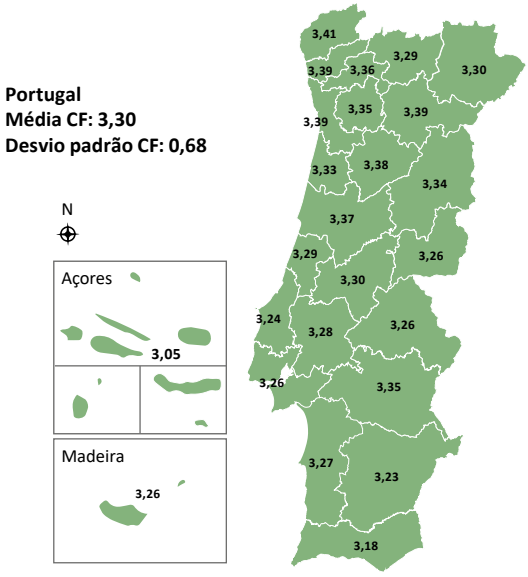
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

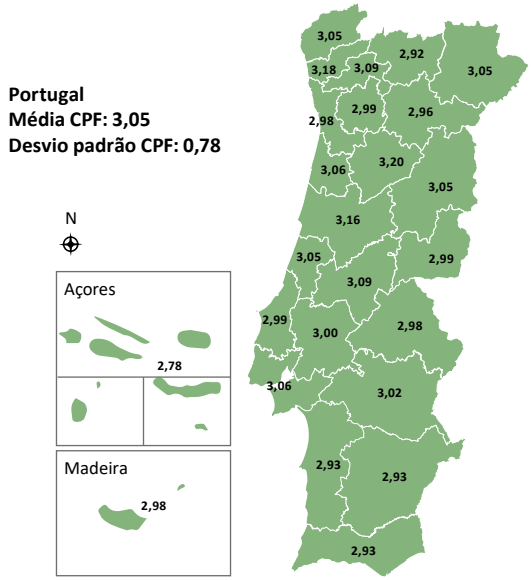
A análise da classificação média de frequência e da prova final na disciplina de Português, desagregada por NUTS III (Figura 3.3.13), permite afirmar que em todas as regiões a classificação média de frequência é sempre superior à classificação média da prova final. A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é relevante, apesar de baixa, na maioria das regiões, revelando-se média na Área Metropolitana do Porto, no Alto Tâmega, no Douro e na Região Autónoma dos Açores ($0,5 \leq d < 0,8$).

Na classificação de frequência, o Alto Minho é a região que apresenta a média mais elevada (3,41) e o Algarve a média mais baixa (3,18). Alto Tâmega, Beira Baixa, Oeste, Região de Leiria, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo, Algarve e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira apresentam valores abaixo da média nacional e as restantes regiões valores acima dessa média. No entanto, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual.

No que diz respeito à prova final, Viseu Dão Lafões apresenta a média mais elevada (3,20) e a RAA a média mais baixa (2,78). Alto Minho, Alto Tâmega, AMP, Ave, Cávado, Douro, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões e AML mostram valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. Também aqui a dimensão do efeito da diferença é residual exceto na RAA, em que, comparativamente à média nacional, a dimensão é relevante, apesar de baixa.

Figura 3.3.13. Classificação média de frequência e classificação média da prova final em Português (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017





Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

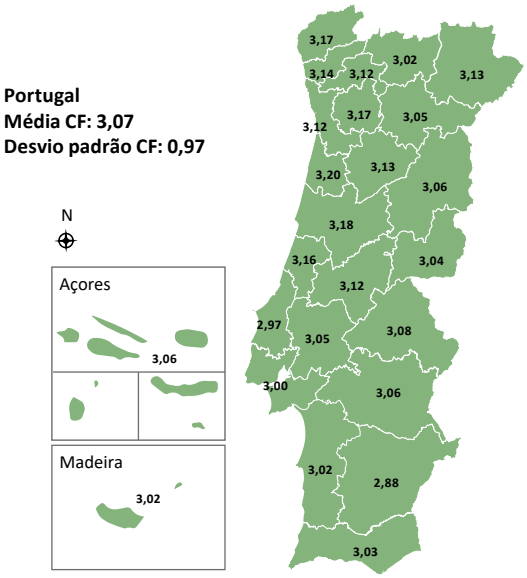
[1] *d-Cohen* é usado para medir a dimensão do efeito da diferença entre duas médias. Valores inferiores a 0,2 são considerados de efeito residual e iguais ou superiores a 0,2 são considerados relevantes. Se compreendidos entre 0,2 e 0,5 são considerados baixos, entre 0,5 e 0,8 médios e iguais ou superiores a 0,8 grandes.

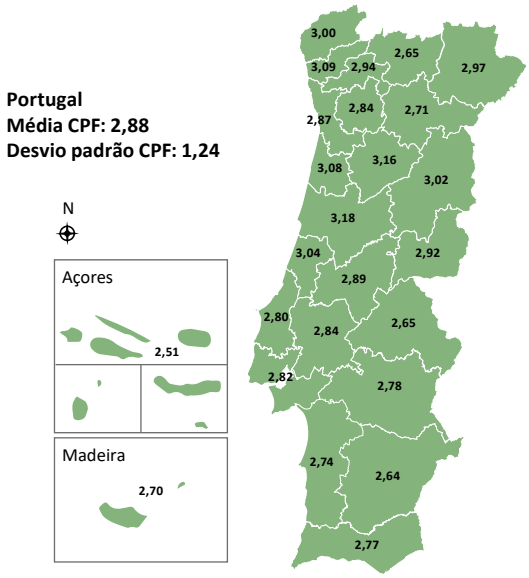
Uma análise similar na disciplina de Matemática permite verificar que, tal como em Português, a classificação média de frequência é sempre superior à classificação média da prova final em cada uma das regiões, embora a dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias seja residual na maioria das regiões, sendo relevante, apesar de baixa, na AMP, Alto Tâmega, Tâmega e Sousa, Douro, Algarve, Médio Tejo, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo, Alto Alentejo, Alentejo Central e RAM e revelando-se média na RAA.

Na classificação de frequência, a Região de Aveiro apresenta a média mais elevada (3,20) e o Baixo Alentejo a média mais baixa (2,88). Alto Minho, Alto Tâmega, AMP, Ave, Cávado, Douro, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, AML, Alentejo Central, Alentejo Litoral e Alto Alentejo apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média, sendo também aqui residual a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional.

Relativamente à classificação média da prova final, a Região de Coimbra regista a média mais elevada (3,18) e a RAA a média mais baixa (2,51). Alto Minho, Alto Tâmega, AMP, Ave, Cávado, Douro, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria e Viseu Dão Lafões registam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. Comparativamente à média nacional, a dimensão do efeito da diferença é relevante, apesar de baixa, na Região de Coimbra, Viseu Dão Lafões e na RAA, sendo residual nas restantes regiões.

Figura 3.3.14. Classificação média de frequência e classificação média da prova final em Matemática (escala 1-5). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017





Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na análise das classificações de frequência e das respetivas classificações obtidas nas provas finais de Português e de Matemática, desagregadas por sexo, pode observar-se que, em média, os resultados obtidos pelas mulheres são superiores aos resultados conseguidos pelos homens e que em ambos os sexos a classificação média de frequência é superior à respetiva classificação média da prova final. Apesar de baixa, a dimensão do efeito de todas estas diferenças é relevante (Tabela 3.3.3).

Na desagregação por idade, verifica-se igualmente que, em média, tanto na avaliação interna como na avaliação externa, os resultados obtidos em Português e em Matemática não melhoram com a idade. Tendo em conta a idade ideal expectável, após calculada, com *d-Cohen*, a dimensão do efeito das diferenças entre as duas classificações médias aos 14 anos com as respetivas classificações médias das outras idades, é possível verificar que em ambas as disciplinas a dimensão do efeito dessas diferenças é relevante, sendo baixa quando comparada com as classificações médias aos 13 anos e grande se comparada com as classificações médias dos grupos com mais de 14 anos.

Também na desagregação por idades a classificação média de frequência é sempre superior à respetiva classificação média da prova final. A dimensão do efeito de todas estas diferenças é relevante, sendo baixa, em Português, e residual em Matemática, no conjunto dos alunos com 13 ou 14 anos, média nos 15 anos e grande ($d \geq 0,8$) nas restantes idades, em ambas as disciplinas.

Tabela 3.3.3. Média da classificação de frequência e da classificação da prova final (escala 1-5), por sexo e idade*. Português e Matemática, alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

			Classificação média de frequência	Classificação média da prova final
Português	Sexo	F	3,4	3,2
		M	3,2	2,9
	Idade	13	3,7	3,5
		14	3,4	3,2
		15	3,0	2,7
		16	2,9	2,5
		17	2,9	2,4
		18	3,0	2,4
	Média nacional		3,3	3,0
Matemática	Sexo	F	3,1	3,0
		M	3,0	2,8
	Idade	13	3,6	3,7
		14	3,3	3,2
		15	2,5	2,0
		16	2,3	1,7
		17	2,2	1,6
		18	2,3	1,5
	Média nacional		3,1	2,9

* a 31 de dezembro de 2016 (foram considerados todos os alunos desde menos um ano até mais quatro anos que a idade ideal expectável para frequência do 9º ano)

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A análise do efeito da classificação das provas finais das disciplinas de Português e Matemática na respetiva classificação interna final (CIF) dos alunos internos do ensino básico, que realizam provas na 1ª fase de 2017, permite concluir que para a quase totalidade dos alunos não existe qualquer impacto da avaliação externa na classificação interna final de cada disciplina (Figura 3.3.15).

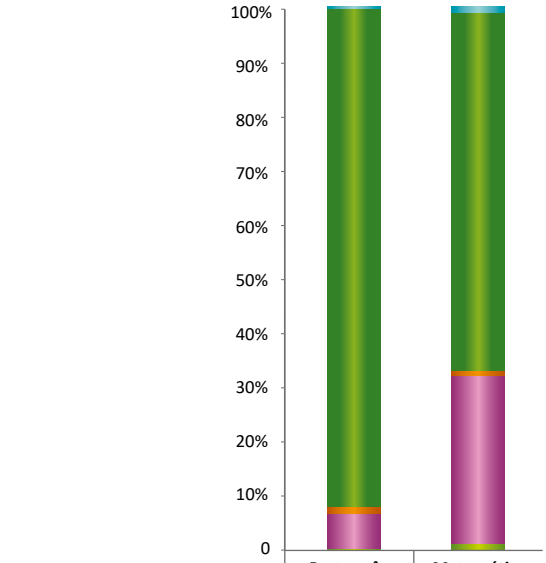
Os resultados obtidos nas provas que levam a classificações internas finais que, embora superiores a nível 2, são inferiores às respetivas classificações de frequência abrangem 1,3% dos alunos em Português e 1,0% em Matemática.

Por outro lado, melhoram a classificação interna final, relativamente à classificação de frequência, pelo bom desempenho na prova final, 0,2% dos alunos em Português e 1,0% em Matemática.

De facto, na disciplina de Português, dos alunos que realizam a prova final, 98,4% fica com a mesma classificação interna final que lhe é atribuída na classificação de frequência (CF). O mesmo sucede na disciplina de Matemática a 97,0% dos alunos.

Em Português, apenas 0,1% dos alunos com nível 3 (escala 1-5) na classificação de frequência passam para nível 2 na classificação interna final, por obterem entre 0 pp e 19 pp na prova final (nível 1), podendo correr o risco de não concluir o ciclo. Em Matemática, encontram-se nesta situação 1,1% dos alunos.

Figura 3.3.15. Efeito da classificação da prova final na classificação interna final (%) em Português e Matemática. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



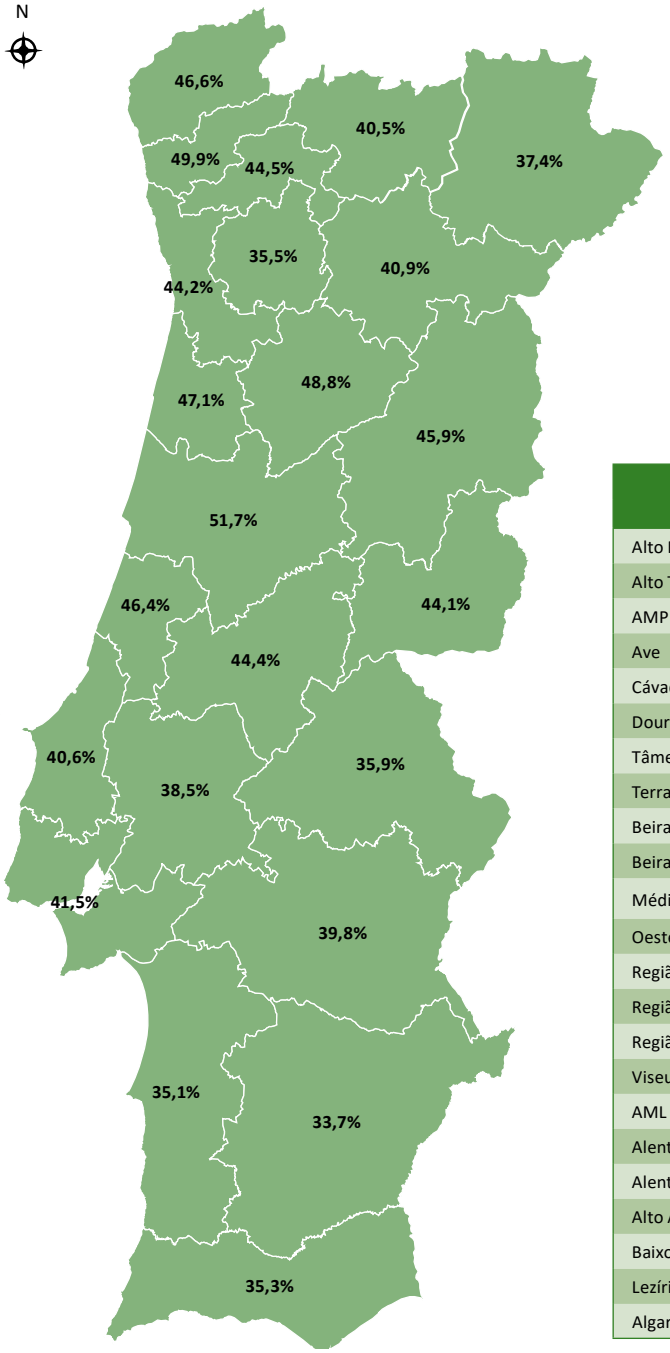
	Português	Matemática
CIF≥3 e CIF>CF	0,2%	1,0%
CIF≥3 e CIF=CF	92,0%	66,0%
CIF≥3 e CIF<CF	1,3%	1,0%
CIF<3 e CIF>CF	-	0,003%
CIF<3 e CIF=CF	6,4%	31,0%
CIF<3 e CIF<CF	0,1%	1,1%

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A Figura 3.3.16 representa a percentagem de alunos de cada região que obtêm classificação positiva nas duas provas finais do 9º ano, após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos de escolaridade, sendo considerados percursos diretos de sucesso no 3º CEB.

A Região de Coimbra regista a percentagem mais elevada (51,7%) seguida de Cávado, Viseu Dão Lafões e Região de Aveiro (49,9%, 48,8% e 47,1%, respetivamente), enquanto o Baixo Alentejo a percentagem mais baixa (33,7%), precedido de Alentejo Litoral, Algarve e Tâmega e Sousa (35,1%, 35,3% e 35,5%, respetivamente). Nas regiões constituídas por "Território Interior" e "Território não Interior", constata-se que os Territórios Interiores apresentam menor percentagem de alunos com percursos diretos de sucesso, exceto a Região de Aveiro onde essa percentagem é superior.

Figura 3.3.16. Percentagem de percursos diretos de sucesso[1] no 3º CEB regular[2], por NUTS III e classificação territorial[3]. Continente, 2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	42,5%	48,3%
Alto Tâmega	40,5%	-
AMP	40,6%	44,3%
Ave	36,3%	46,7%
Cávado	39,0%	51,3%
Douro	40,9%	-
Tâmega e Sousa	29,0%	36,5%
Terras de Trás-os-Montes	37,4%	-
Beira Baixa	44,1%	-
Beiras e Serra da Estrela	45,9%	-
Médio Tejo	37,8%	47,6%
Oeste	-	40,6%
Região de Aveiro	48,8%	47,1%
Região de Coimbra	39,6%	56,5%
Região de Leiria	40,8%	46,9%
Viseu Dão Lafões	44,2%	55,3%
AML	-	41,5%
Alentejo Central	39,8%	-
Alentejo Litoral	35,0%	35,5%
Alto Alentejo	35,9%	-
Baixo Alentejo	33,7%	-
Lezíria do Tejo	37,5%	38,6%
Algarve	31,2%	35,5%

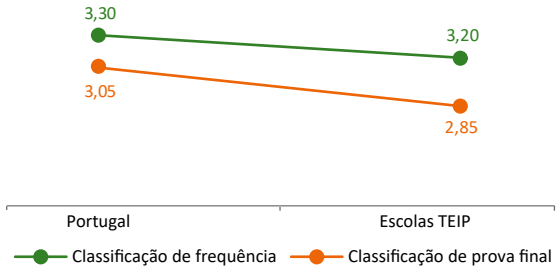
[1] Percentagem de alunos que obtêm classificação positiva nas duas provas finais do 9º ano, após um percurso sem retenções nos 7º e 8º anos de escolaridade
[2] Inclui o ensino artístico especializado
[3] Portaria nº 208/2017, de 13 julho

Fonte de dados: DGEEC, 2017
Fonte: CNE

A Figura 3.3.17 e a Figura 3.3.18 mostram a relação entre a classificação média de frequência e a classificação média da prova final nacional, em Português e em Matemática, e as respetivas classificações médias do conjunto de escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que realizaram provas finais.

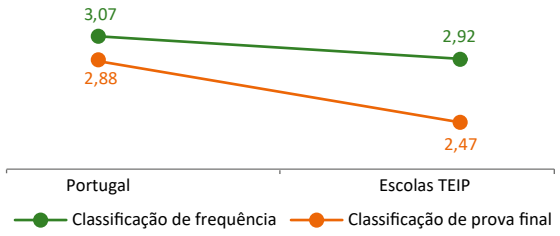
Ainda que no conjunto das escolas TEIP as médias sejam inferiores às médias nacionais, a dimensão do efeito das diferenças é residual no caso da classificação média de frequência e relevante, apesar de baixa, no caso da classificação média da prova final, em ambas as disciplinas.

Figura 3.3.17. Relação entre média nacional e média de escolas TEIP da classificação de frequência e da prova final em Português. 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.18. Relação entre média nacional e média de escolas TEIP da classificação de frequência e da prova final em Matemática. 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Provas de aferição e provas finais nacionais

Provas de aferição

No ano letivo 2015/2016 foram introduzidas provas de aferição[2], nos 2º, 5º e 8º anos de escolaridade, com caráter obrigatório e universal a partir de 2016/2017 (Tabela 3.3.4). Os resultados nacionais são apresentados por ano de escolaridade, por área disciplinar/disciplina e por domínio e os dados organizados de acordo com quatro categorias: C - Conseguiram responder de acordo com o esperado; CM - Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar; RD - Revelaram dificuldade na resposta; e NC/NR - Não conseguiram responder de acordo com o esperado ou Não responderam.

Tabela 3.3.4. Provas de aferição realizadas (Nº). Portugal, 2017

Ano de escolaridade	Área disciplinar/Disciplina	Provas realizadas
2º	Português e Estudo do Meio	95 595
2º	Matemática e Estudo do Meio	95 597
2º	Expressões Artísticas	97 901
2º	Expressões Físico-Motoras	97 545
5º	História e Geografia de Portugal	100 689
5º	Matemática e Ciências Naturais	100 297
8º	Português	100 392
8º	Ciências Naturais e Físico-Química	102 048

Fonte de dados: JNE/IAVE, 2017
Fonte: CNE

Nas provas de aferição do 2º ano de escolaridade, em 2017 foram avaliadas todas as áreas disciplinares (Figura 3.3.19).

Na área disciplinar de Português, verifica-se que é no domínio da *Leitura e Iniciação à Educação Literária* que se observa o melhor desempenho e na *Escrita* onde mais alunos revelam dificuldades.

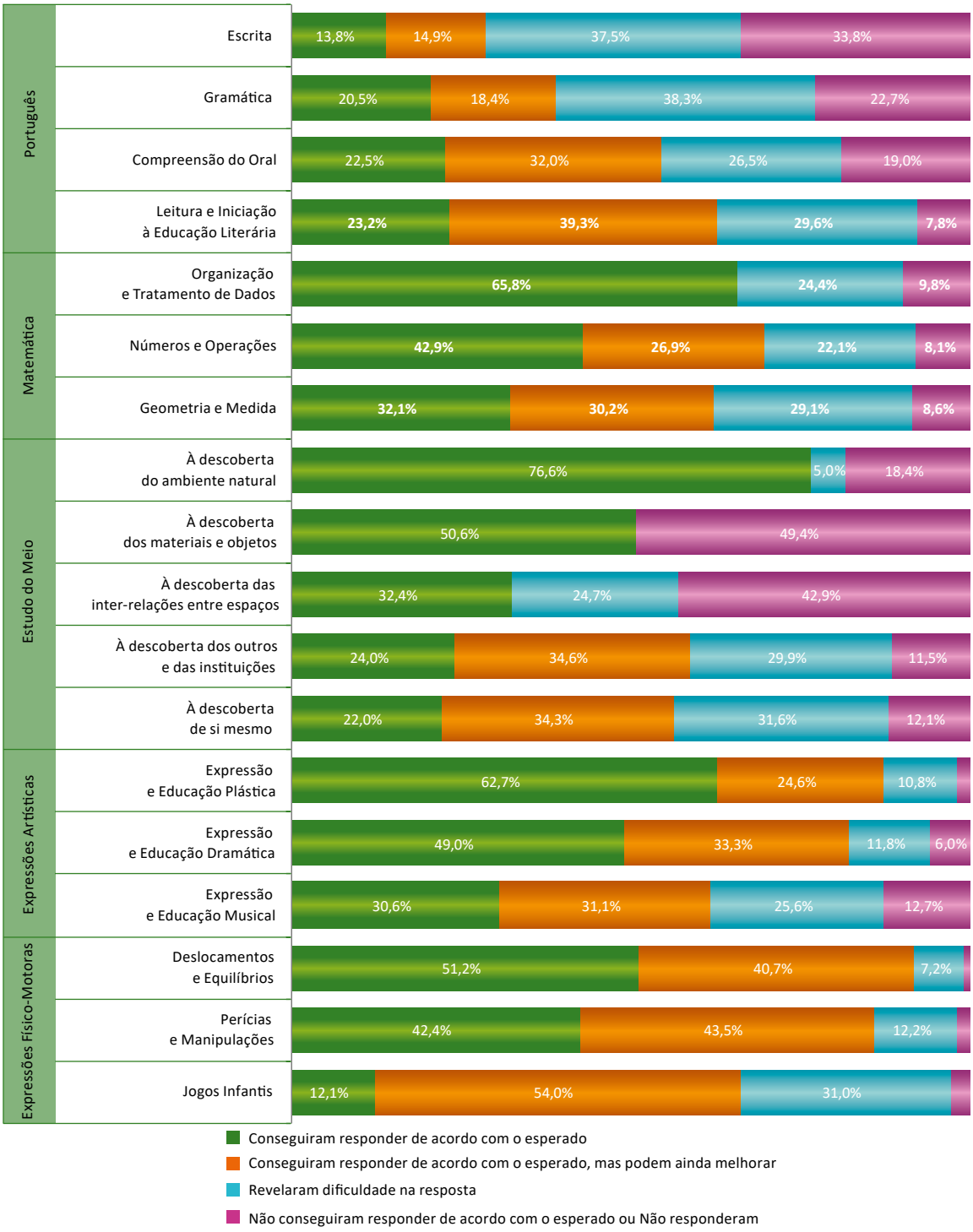
Na área disciplinar de Matemática é nos domínios da *Organização e Tratamento de Dados* e dos *Números e Operações* onde a maior percentagem de alunos consegue responder e a *Geometria e Medida* o domínio em que mais alunos revelam dificuldade. Em Estudo do Meio é no domínio *À descoberta do ambiente natural* que mais alunos mostram um bom desempenho. As maiores dificuldades encontram-se no domínio *À descoberta das inter-relações entre espaços.*

Em Expressões Artísticas os alunos revelam melhor desempenho em *Expressão e Educação Plástica*, seguido de *Expressão e Educação Dramática* e, por último, *Expressão e Educação Musical.*

Em Expressões Físico-Motoras os alunos revelam melhor desempenho em *Deslocamentos e Equilíbrios*, seguido de *Perícias e Manipulações* e, por último, *Jogos Infantis*.

[2] Decreto-Lei nº 17/2016, de 4 de abril.

Figura 3.3.19. Alunos (%) por domínio e categoria de desempenho. Provas de aferição do 2º ano de escolaridade. Portugal, 2017



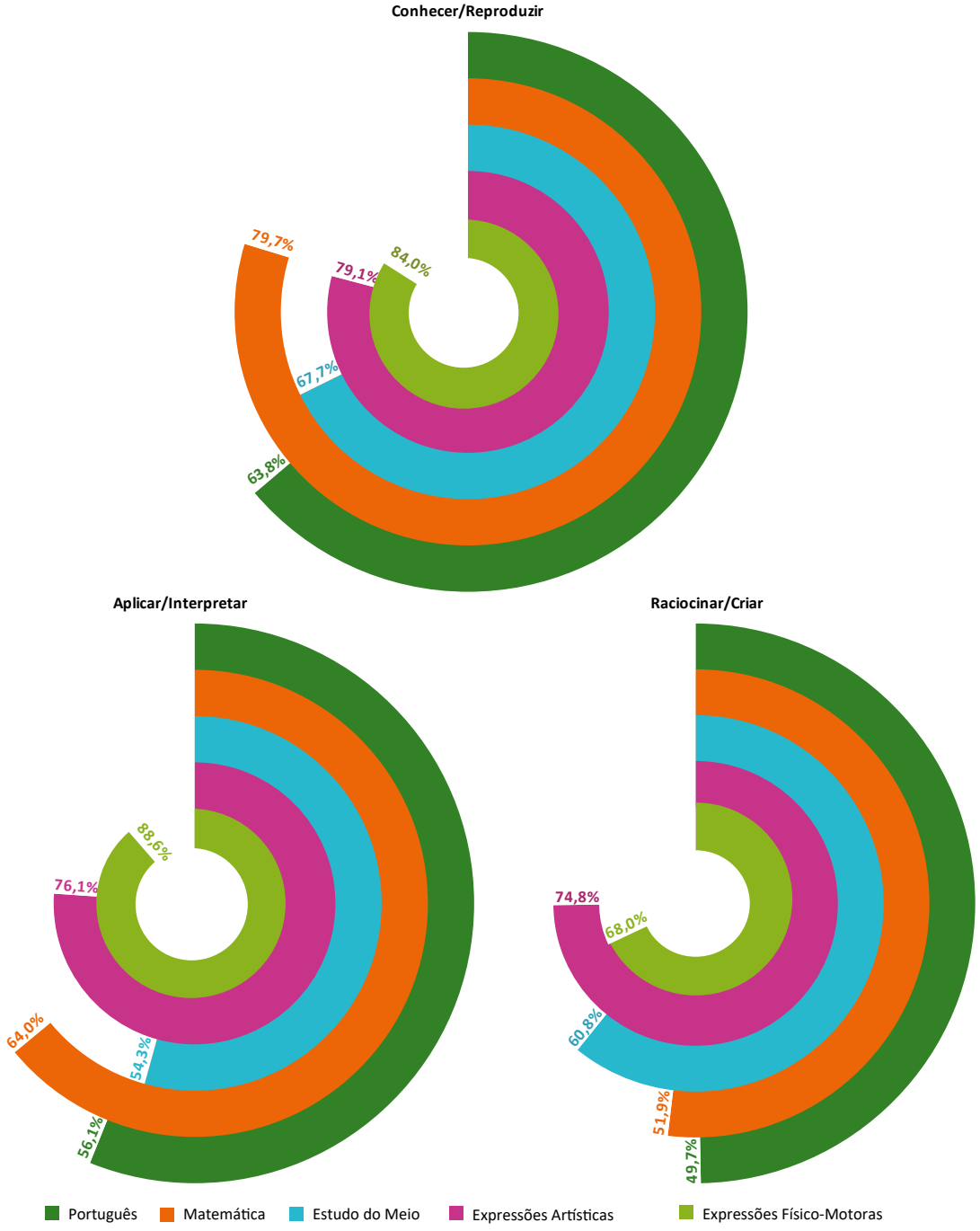
Fonte de dados: JNE/IAVE, 2017
Fonte: CNE

Em Português, Matemática e Expressões Artísticas é no domínio cognitivo Conhecer/Reproduzir onde se encontra maior percentagem média de acerto, seguido do domínio Aplicar/Interpretar e, por último Raciocinar/Criar (Figura 3.3.20).

Em Estudo do Meio, a maior percentagem média de acerto regista-se igualmente no domínio cognitivo Conhecer/Reproduzir, mas é no domínio Aplicar/Interpretar que essa percentagem é menor.

Na Expressões Físico-Motoras o domínio cognitivo com maior percentagem média de acerto é Aplicar/Interpretar, seguido de Conhecer/Reproduzir e Raciocinar/Criar.

Figura 3.3.20. Percentagem média de acerto, por domínio cognitivo. Provas de aferição do 2º ano de escolaridade. Portugal, 2017



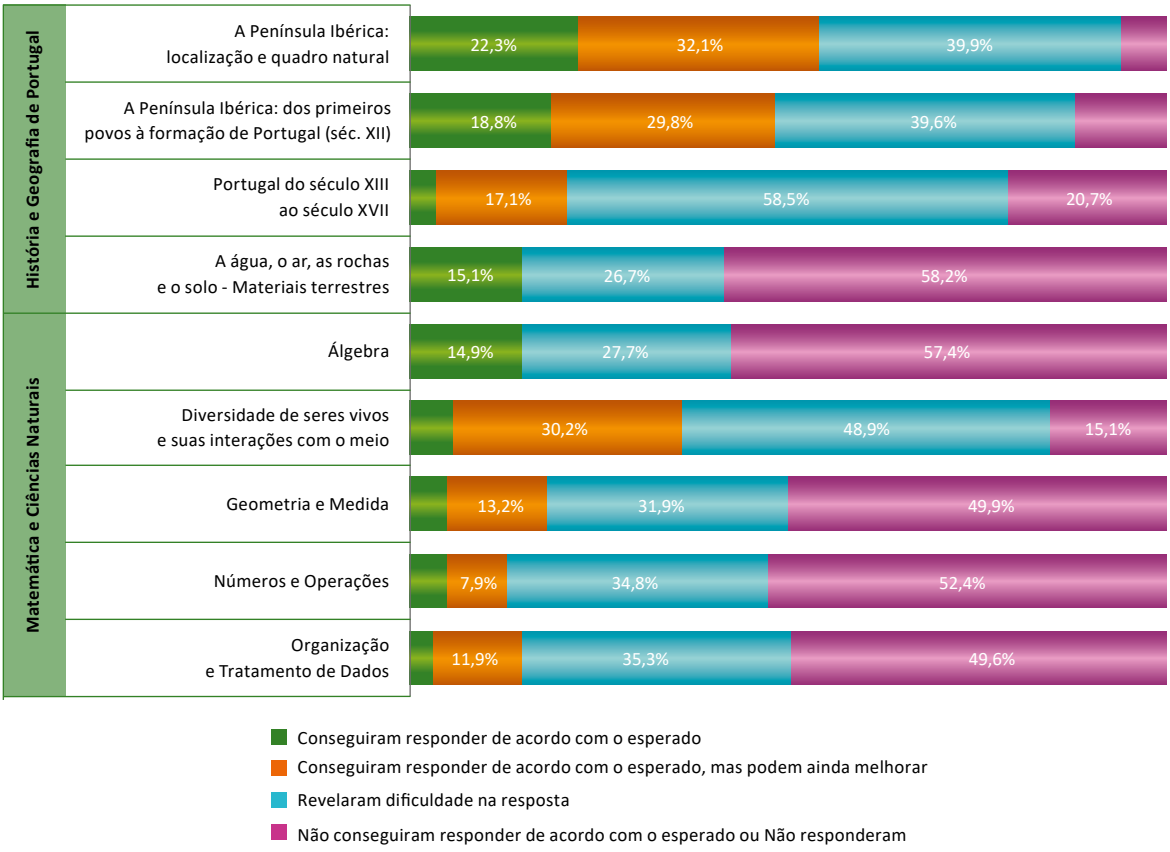
Fonte de dados: JNE/IAVE, 2017
Fonte: CNE

Em 2017, nas provas de aferição do 5º ano de escolaridade foram avaliados conteúdos das disciplinas de História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais. Estas duas últimas em prova conjunta (Figura 3.3.21).

Na disciplina de História e Geografia de Portugal, é no domínio *A Península Ibérica: localização e quadro natural* que se observa melhor desempenho e em *Portugal do século XIII ao século XVII* onde mais alunos revelam dificuldades.

Na prova conjunta de Matemática e Ciências Naturais, os alunos revelam melhor desempenho em *Geometria e Medida*, no caso da Matemática, e *Diversidade de seres vivos e suas interações com o meio*, em Ciências Naturais, enquanto que é em *Número e Operações*, em Matemática, e em *A água, o ar, as rochas e o solo – Materiais terrestres* que uma maior percentagem de alunos mostra dificuldades.

Figura 3.3.21. Alunos (%) por domínio e categoria de desempenho. Provas de aferição do 5º ano de escolaridade. Portugal, 2017

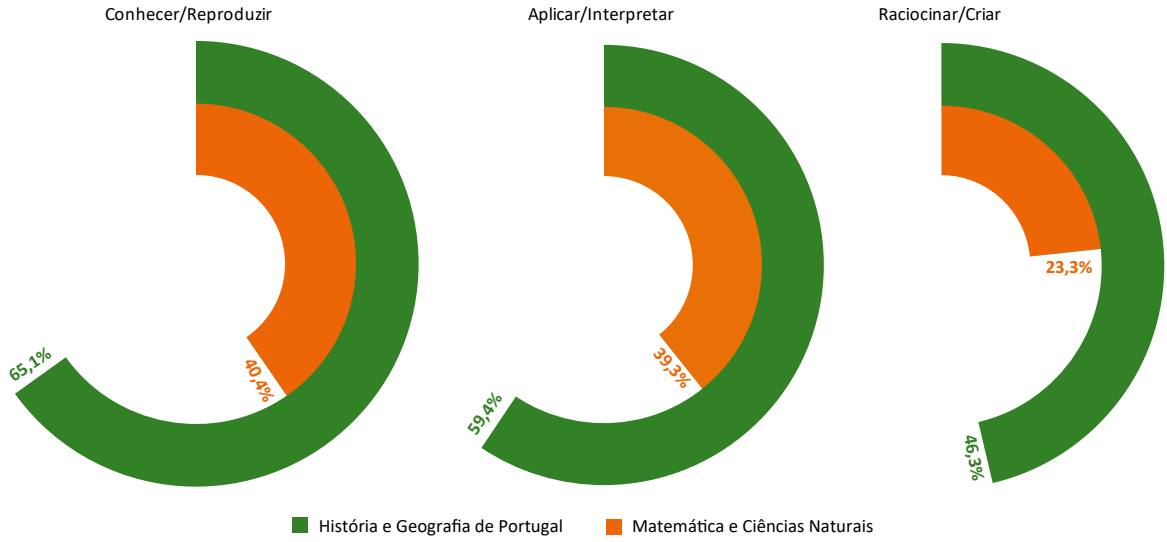


Fonte de dados: JNE/IAVE, 2017
Fonte: CNE

Relativamente à percentagem média de acerto pode observar-se um melhor desempenho em História e Geografia de Portugal do que em Matemática e Ciências Naturais, em todos os domínios cognitivos (Figura 3.3.22).

Em ambas as provas é no domínio cognitivo Conhecer/Reproduzir onde se encontra maior percentagem média de acerto, seguido do domínio Aplicar/Interpretar e, por último, Raciocinar/Criar.

Figura 3.3.22. Percentagem média de acerto, por domínio cognitivo. Provas de aferição do 5º ano de escolaridade. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE/IAVE, 2017
Fonte: CNE

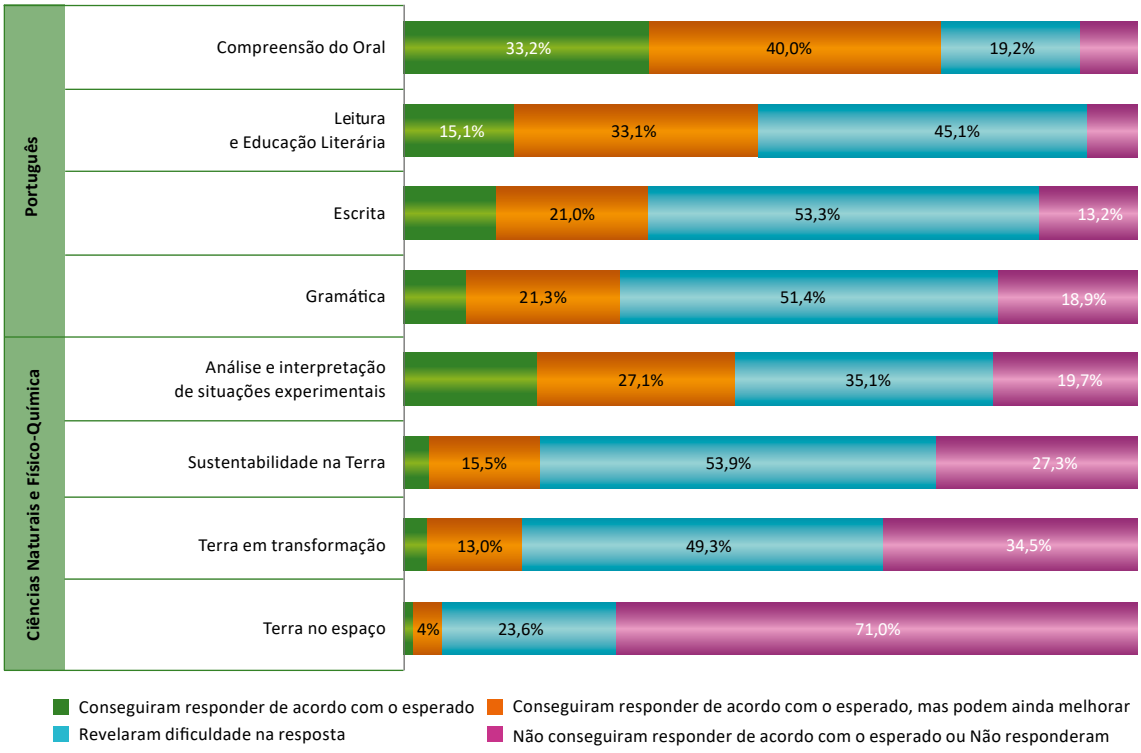
Nas provas de aferição do 8º ano de escolaridade foram avaliados conteúdos das disciplinas de Português, Ciências Naturais e Físico-Química. Estas duas últimas em prova conjunta (Figura 3.3.23).

Na disciplina de Português, é no domínio *Compreensão do Oral* que se observa melhor desempenho e em *Gramática* onde mais alunos revelam dificuldades.

Em Ciências Naturais e Físico-Química, os alunos revelam melhor desempenho em *Análise e interpretação de situações experimentais* e em *Terra no espaço* onde uma maior percentagem de alunos mostra dificuldades.

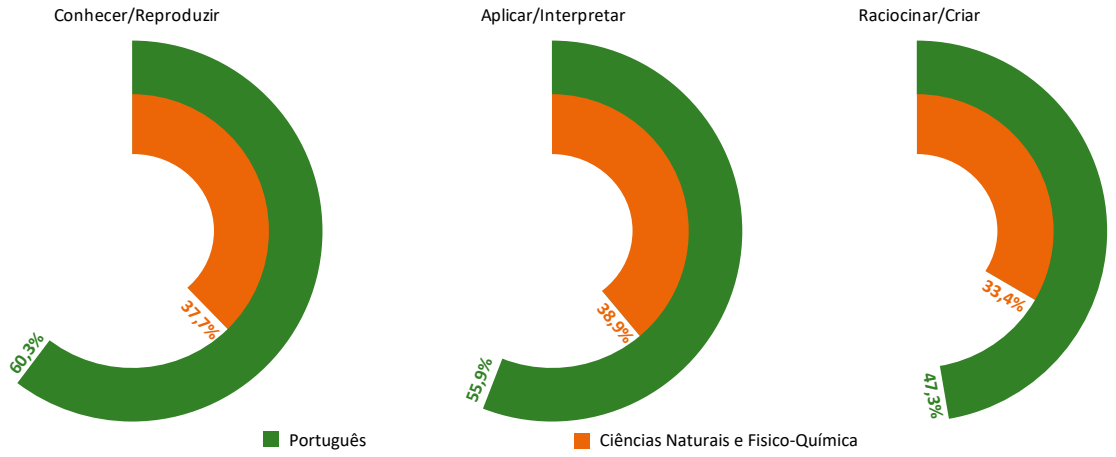
Relativamente à percentagem média de acerto verifica-se um melhor desempenho em Português do que em Ciências Naturais e Físico-Química, em todos os domínios cognitivos (Figura 3.3.24). Em ambas as provas é no domínio cognitivo Conhecer/Reproduzir onde se encontra maior percentagem média de acerto.

Figura 3.3.23. Alunos (%) por domínio e categoria de desempenho. Provas de aferição do 8º ano de escolaridade. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE/IAVE, 2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.24. Percentagem média de acerto, por domínio cognitivo. Provas de aferição do 8º ano de escolaridade. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE/IAVE, 2017
Fonte: CNE

Provas finais

As provas finais nacionais do ensino básico realizam-se no 9º ano de escolaridade em duas fases. A 1ª fase tem carácter obrigatório, exceto para os alunos que fiquem retidos por faltas ou para os que tenham classificações na avaliação sumativa interna que, independentemente dos resultados obtidos nas provas, não lhes permite obter a menção de Aprovado. A 2ª fase destina-se aos alunos que obtêm classificação inferior ao nível 3 (escala 1-5) após as provas realizadas na 1ª fase, ou àqueles que, por motivos excecionais devidamente comprovados, não se apresentam à prova final na 1ª fase, ou àqueles que ficam impedidos de realizar as provas na 1ª fase.

Em 2017, na 1ª fase, 91 856 alunos internos realizaram a prova de Português e 92 329 a de Matemática (Tabela 3.3.5).

Tabela 3.3.5. Provas finais realizadas (Nº). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

Ano de escolaridade	Código e Disciplina	Provas realizadas
9º	91 Português	91 856
9º	92 Matemática	92 329

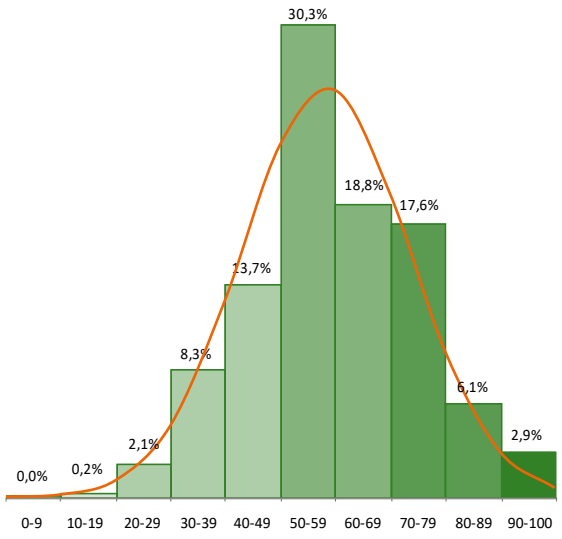
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A prova de Português gera uma classificação média de 58,3 pp, com um desvio padrão de 15,2 pp, e a de Matemática uma classificação média de 52,8 pp, com um desvio padrão de 27,4 pp, sendo que os resultados em Português se aproximam mais de um modelo normal associado à sua média e respetivo desvio padrão do que em Matemática (Figura 3.3.25 e Figura 3.3.26).

Na disciplina de Português, 49,1% das classificações concentram-se entre 50 e 69 pp (nível 3, na escala 1-5) sendo visível, por um lado, uma sobrerrepresentação do intervalo 50-59 e, por outro, uma sub-representação dos intervalos que lhe são contíguos (40-49 e 60-69). Complementarmente verifica-se que os resultados que revelam desempenhos correspondentes a uma proficiência de excelência, com valores iguais ou superiores a 90 pp, não ultrapassam os 2,9% (2650 alunos). Assinale-se, no entanto, os 6,1% de alunos que apresentam desempenhos classificados no intervalo 80-89 (próximo de 5600 alunos). Por outro lado, a percentagem de classificações inferiores a 40 pp é pouco expressiva (10,7%), embora 24,3% dos alunos não atinja nível positivo.

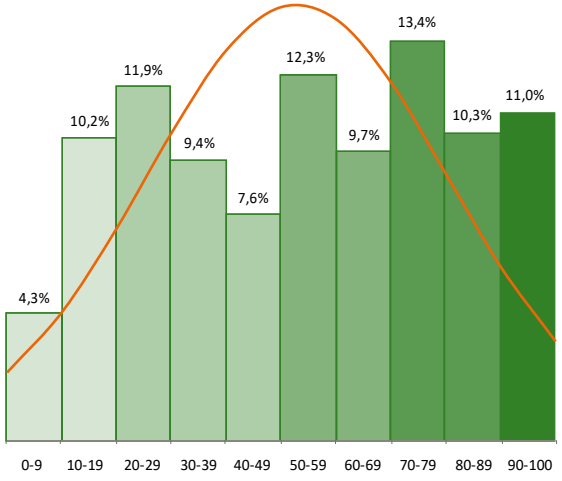
Em Matemática a maior percentagem de classificações (23,7%) concentra-se entre 70 e 89 pontos (nível 4). A percentagem de alunos que não atinge nível positivo ganha alguma expressão nesta disciplina, com 14,5% dos alunos com resultados abaixo dos 20 pp (nível 1) e 28,9% com classificações de nível 2. Por outro lado, 11,0% revelam desempenhos correspondentes a uma proficiência de excelência (cerca de 10 100 alunos) e se se considerar as classificações iguais ou superiores a 80 pontos como reveladoras de boa proficiência, os valores atingem 21,3% (cerca de 19 700 alunos).

Figura 3.3.25. Distribuição (%) dos resultados em Português, por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.26. Distribuição (%) dos resultados em Matemática, por intervalos. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

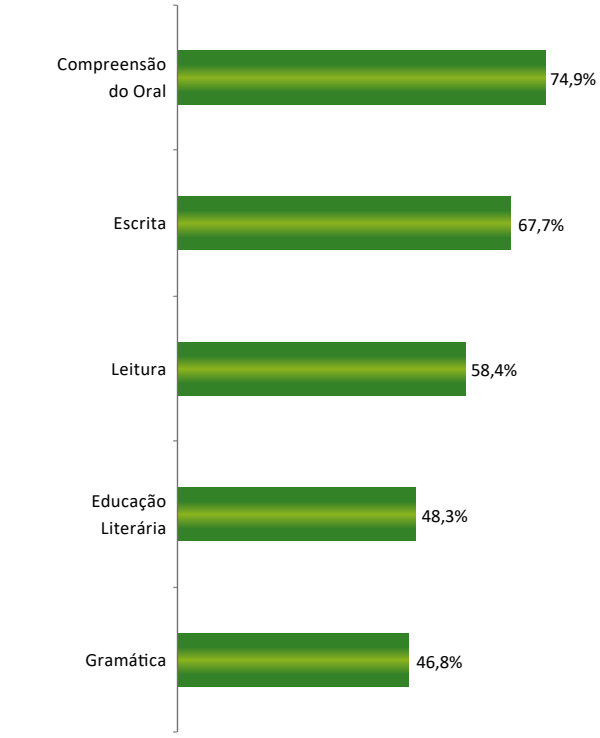


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na prova final de Português, a *Compreensão do Oral* é o domínio onde se observa um melhor desempenho, com um resultado médio de 74,9% (Figura 3.3.27), seguido da *Escrita* (67,7%) e da *Leitura* (58,4%). Os desempenhos mais fracos ocorrem nos domínios da *Gramática* e da *Educação Literária* (46,8% e 48,3%, respetivamente).

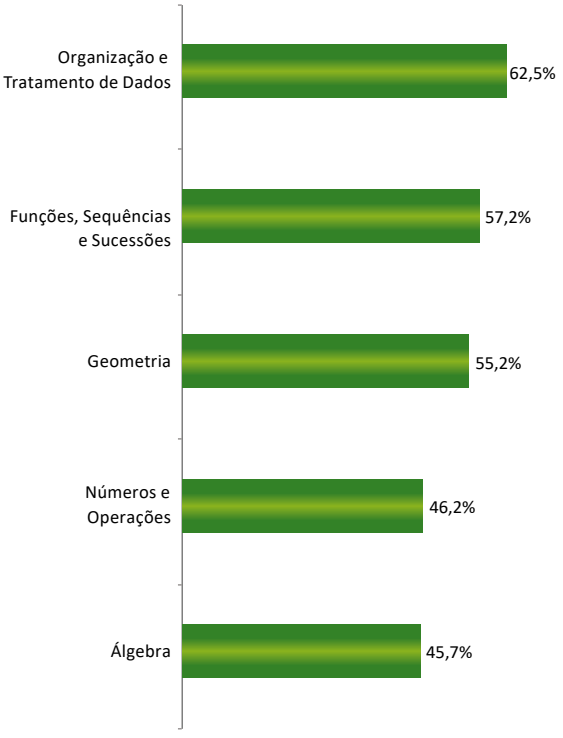
Na prova de Matemática (Figura 3.3.28), os resultados médios em cada um dos temas apontam para um melhor desempenho em *Organização e Tratamento de Dados* (62,5%), seguido de *Funções, Sequências e Sucessões* (57,2%) e *Geometria* (55,2%). Nos restantes temas os resultados médios são inferiores a 50%, atingindo *Números e Operações* 46,2% e *Álgebra* 45,7%.

Figura 3.3.27. Resultados médios (%), por domínios, em Português. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.28. Resultados médios (%), por temas, em Matemática. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

A análise dos resultados médios da prova final de Português realizada na 1ª fase pelos alunos internos, desagregada por NUTS III e classificação territorial (Figura 3.3.29), permite verificar que Viseu Dão Lafões é a região que apresenta melhor classificação média. As regiões do Cávado, da Região de Coimbra, do Médio Tejo, da Área Metropolitana do Porto, da Região de Aveiro, da Área Metropolitana de Lisboa, da Região de Leiria, do Alentejo Central e das Beiras e Serra da Estrela mostram resultados acima da média nacional. A RAA obteve o menor valor de entre as restantes regiões, que registaram resultados abaixo da média nacional.

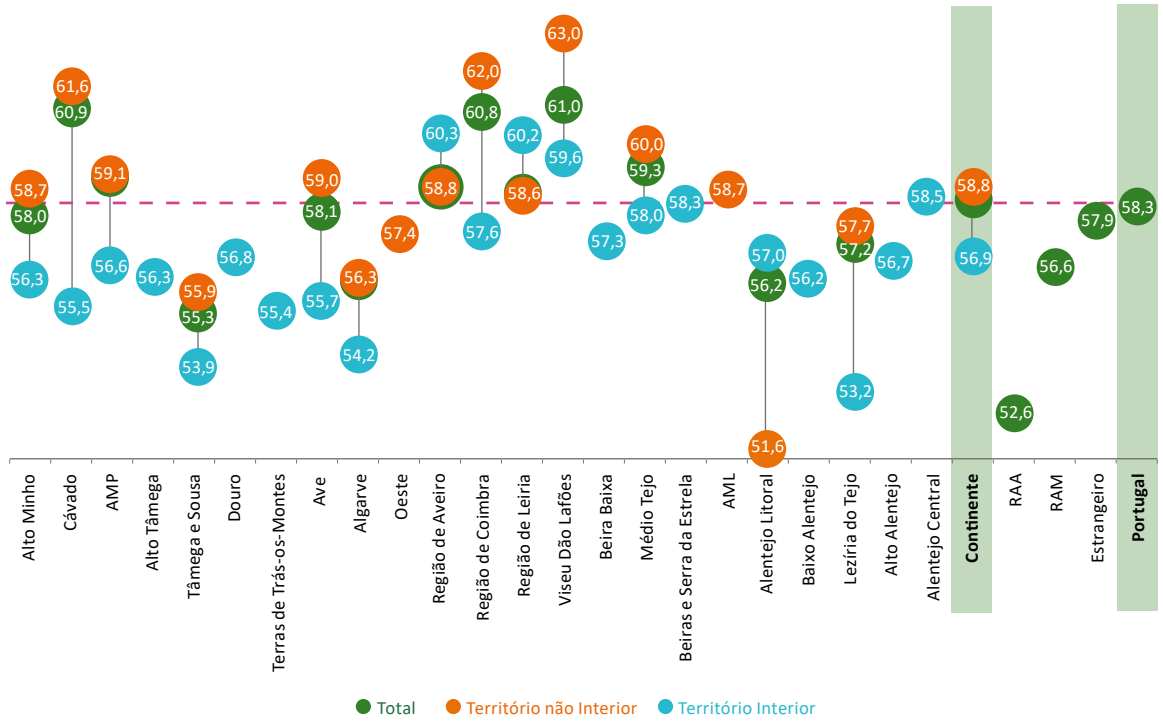
Em Matemática (Figura 3.3.30), a Região de Coimbra obtém a melhor média e com Viseu Dão Lafões, Região de Aveiro, Cávado, Região de Leiria, Beiras e Serra da Estrela, Alto Minho, Ave, Área Metropolitana do Porto, Beira Baixa e Médio Tejo registam resultados acima da média nacional. As restantes apresentam médias abaixo desse valor, sendo, mais uma vez, a Região Autónoma dos Açores a obter o valor mais baixo.

Após calculada, com *d-Cohen*, a dimensão do efeito das diferenças entre estas classificações médias e a classificação média nacional, é possível verificar que, em Português, essas diferenças são residuais ($d < 0{,}2$), com exceção da Região Autónoma dos Açores, onde se observa uma diferença relevante relativamente à média nacional, apesar de baixa ($0{,}2 \leq d < 0{,}5$), enquanto que, em Matemática, esta exceção se aplica à Região de Coimbra, Viseu Dão Lafões, Tâmega e Sousa, Baixo Alentejo e, novamente, à Região Autónoma dos Açores.

Das 23 NUTS III do Continente, duas possuem apenas concelhos cuja classificação territorial é denominada de "Território não Interior" (Oeste e Área Metropolitana de Lisboa), oito possuem apenas concelhos cuja classificação é de "Território Interior" (Alto Tâmega, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Alentejo Central, Alto Alentejo e Baixo Alentejo) e as restantes 13 são constituídas simultaneamente por concelhos classificados como "Território Interior" e "Território não Interior". Relativamente a estas últimas, observa-se que em cada região o resultado médio do conjunto de concelhos classificados de "Território Interior" é inferior aos classificados de "Território não Interior", com exceção do Alentejo Litoral, em Português, e da Região de Leiria, em Matemática, em que o resultado médio é superior.

Mais uma vez, a dimensão do efeito das diferenças, entre os resultados médios das duas classificações territoriais, em Português é residual, exceto no Cávado, no Ave, na Região de Coimbra, em Viseu Dão Lafões, no Alentejo Litoral e na Lezíria do Tejo onde é relevante, apesar de baixa. Em Matemática a dimensão do efeito das diferenças é relevante, apesar de baixa, exceto na Área Metropolitana do Porto, no Tâmega e Sousa, na Região de Aveiro, na Região de Leiria, no Médio Tejo e na Lezíria do Tejo onde é residual.

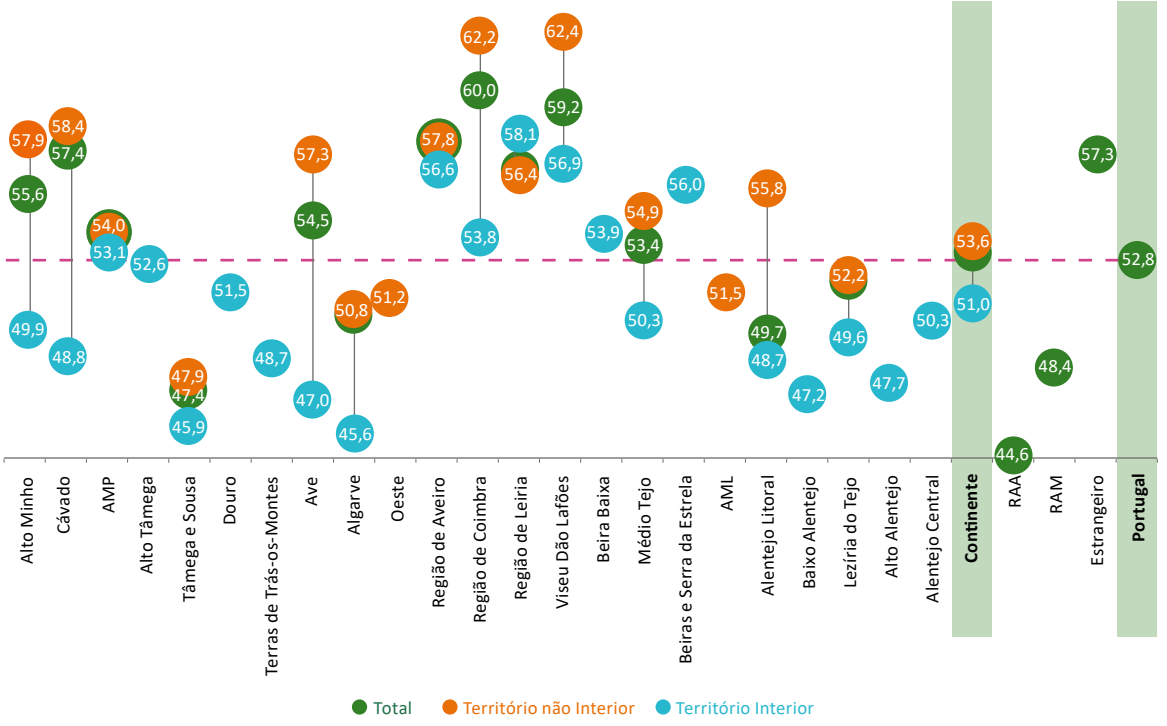
Figura 3.3.29. Resultados médios em Português (escala 0-100), por NUTS III e classificação territorial*. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



* Portaria nº 208/2017, de 13 julho

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 3.3.30. Resultados médios em Matemática (escala 0-100), por NUTS III e classificação territorial*. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



* Portaria nº 208/2017, de 13 julho

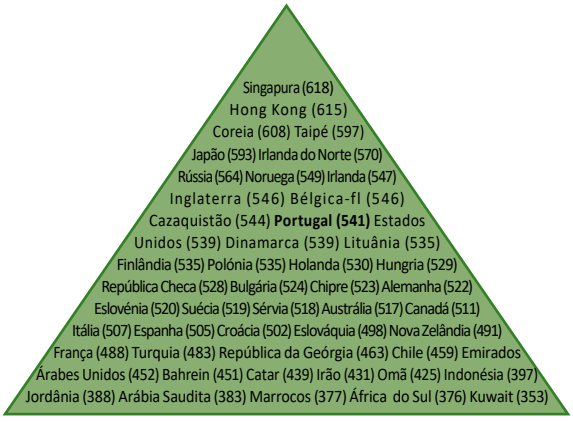
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Estudos internacionais de avaliação

Portugal tem vindo a participar em diversos estudos internacionais de avaliação dos alunos em Matemática, Ciências e Leitura. Alunos do 4º ano de escolaridade participaram, em 2015, no TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* e, em 2016, no PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*.

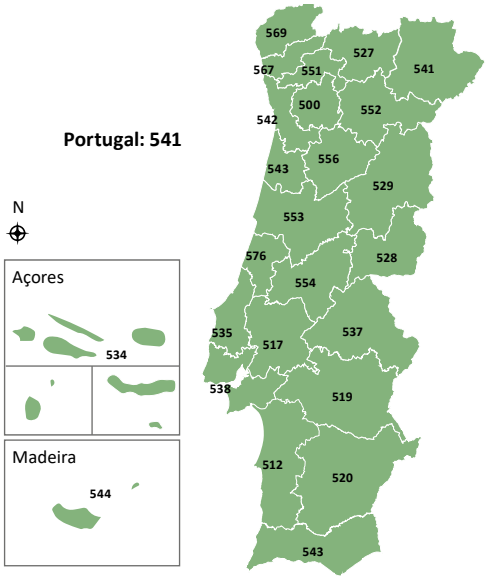
TIMSS 2015

Portugal integrou a 1ª edição do TIMSS, em 1995. Depois de suspender a sua participação nas três edições seguintes, volta ao estudo em 2011 e 2015. Nesta última, Portugal ficou em 13º lugar em Matemática entre os países participantes e em 7º lugar entre os países europeus.



Em Matemática, Portugal obteve uma pontuação média de 541 pontos, com um aumento significativo de 9 pontos, relativamente a 2011, subindo dois lugares no *ranking* dos países participantes. A distribuição dos resultados por NUTS III (Figura 3.3.31) permite observar que 12 das regiões obtiveram resultados médios acima da média nacional e 12 abaixo, sendo que Terras de Trás-os-Montes teve a mesma pontuação média.

Figura 3.3.31. Pontuação média em Matemática (escala 0-1000 pontos) no TIMSS 2015, por NUTS III. Portugal



Fonte de dados: *TIMSS 2015 – PORTUGAL*. IAVE, 2016
Fonte: CNE

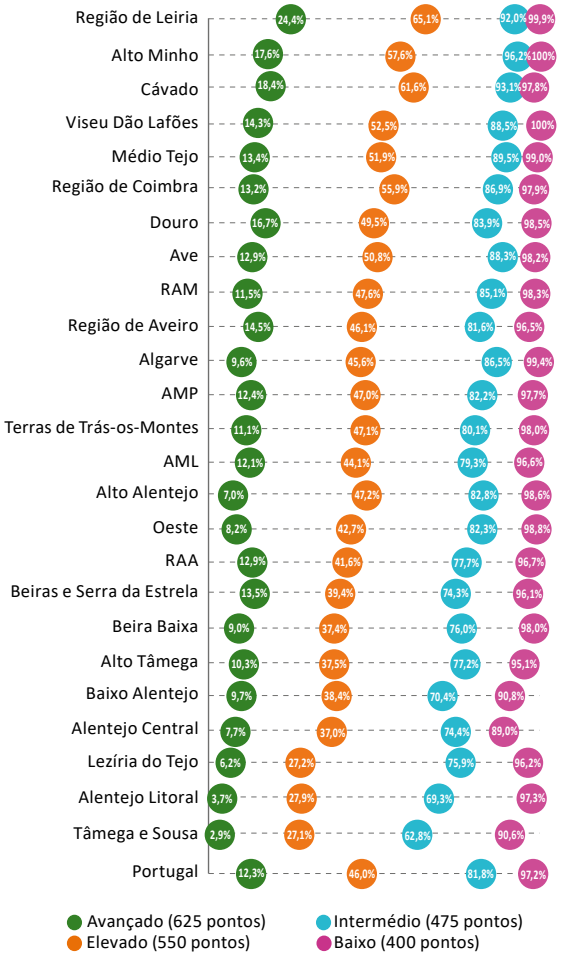
A Região de Leiria obteve a melhor pontuação média (576), seguida do Alto Minho (569) e do Cávado (567). A pontuação mais baixa registou-se no Tâmega e Sousa (500).

"Portugal aumentou a percentagem de alunos nos níveis de desempenho mais elevados e reduziu a percentagem de alunos nos níveis de desempenho mais baixos" (IAVE, 2016).

A Figura 3.3.32 mostra que 12,3% dos alunos portugueses atingiram o nível de desempenho Avançado (625 pontos), 46,0% atingiram o nível de desempenho Elevado (550 pontos), 81,8% o nível de desempenho Intermédio (475 pontos) e 97,2% o nível de desempenho Baixo (400 pontos), sendo que 2,8% obtêm menos de 400 pontos.

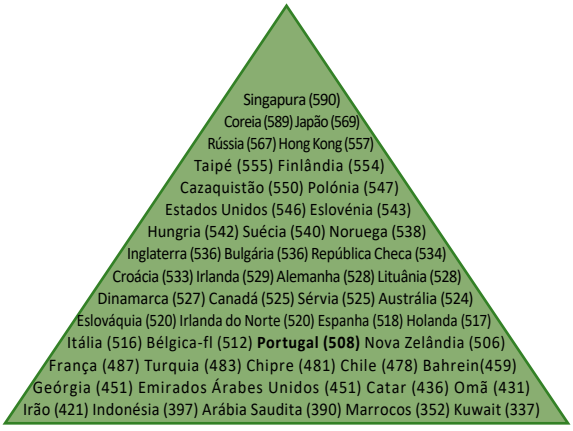
Em Portugal, é na Região de Leiria onde a percentagem de alunos que atinge o nível de desempenho Avançado (24,4%) e pelo menos o nível de desempenho Elevado (65,1%) é maior e é no Alto Minho e Viseu Dão Lafões onde todos os alunos atingem pelo menos o nível baixo.

Figura 3.3.32. Percentagem de alunos (acumulada) segundo os níveis de desempenho em Matemática no TIMSS 2015, por NUTS III. Portugal



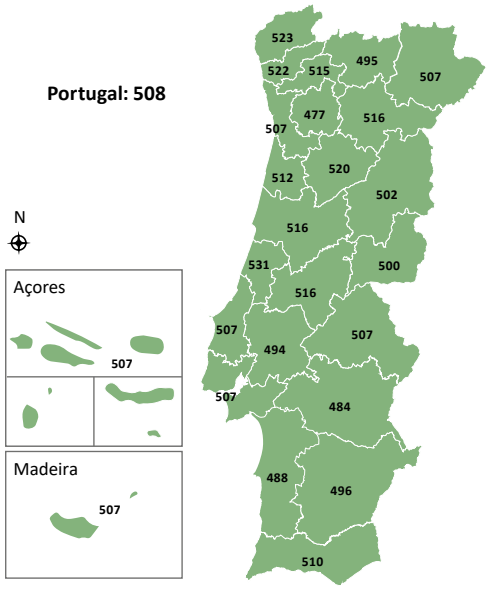
Fonte de dados: *TIMSS 2015 – PORTUGAL*. IAVE, 2016
Fonte: CNE

Em Ciências, em 2015, Portugal ficou em 32º lugar entre os países participantes e em 23º lugar entre os países europeus. Obteve 508 pontos, o que representa uma redução significativa de 14 pontos, relativamente a 2011, tendo descido 13 lugares no *ranking* dos países participantes.



A distribuição dos resultados por NUTS III (Figura 3.3.33), mostra que 10 das regiões obtiveram resultados médios acima da média nacional e 15 abaixo dessa média. Tal como em Matemática, a Região de Leiria obteve a melhor pontuação média (531), seguida do Alto Minho (523) e do Cávado (522) e a pontuação mais baixa registou-se no Tâmega e Sousa (477).

Figura 3.3.33. Pontuação média em Ciências (escala 0-1000 pontos) no TIMSS 2015, por NUTS III. Portugal



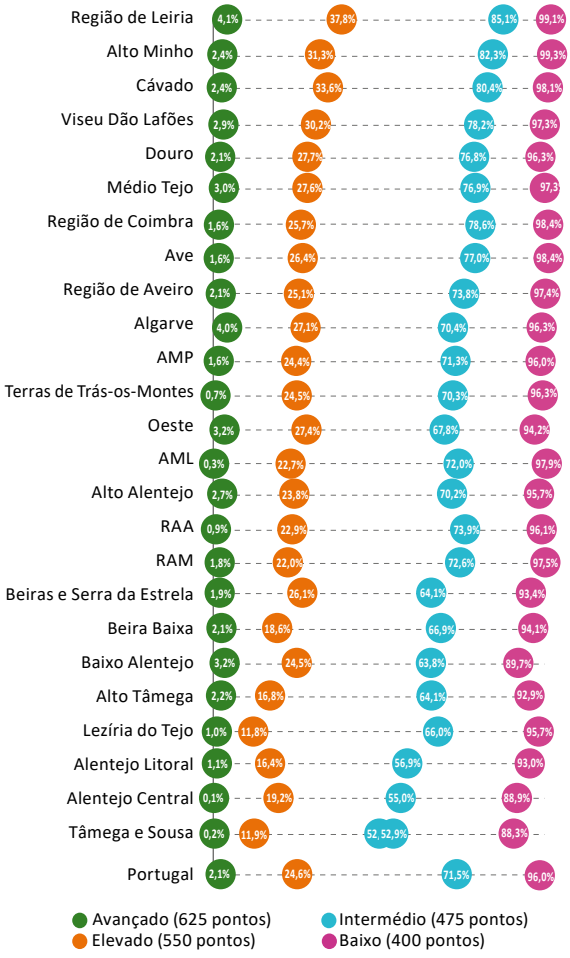
Fonte de dados: *TIMSS 2015 – PORTUGAL*. IAVE, 2016
Fonte: CNE

"Em ciências, observou-se uma redução da percentagem de alunos nos níveis de desempenho mais elevados, comparativamente com 2011; nos níveis de desempenho mais baixos, a percentagem de alunos manteve-se praticamente inalterada" (IAVE, 2016).

A Figura 3.3.34 mostra que 2,1% dos alunos portugueses atingiram o nível de desempenho Avançado (625 pontos), 24,6% atingiram o nível de desempenho Elevado (550 pontos) 71,5% o nível de desempenho Intermédio (475 pontos) e 96,0% o nível de desempenho Baixo (400 pontos), sendo que 4,0% obtêm menos de 400 pontos.

A Região de Leiria é novamente aquela em que a percentagem de alunos que atinge o nível de desempenho Avançado (4,1%) e pelo menos o nível de desempenho Elevado (37,8%) é maior.

Figura 3.3.34. Percentagem de alunos (acumulada) segundo os níveis de desempenho em Ciências no TIMSS 2015, por NUTS III. Portugal

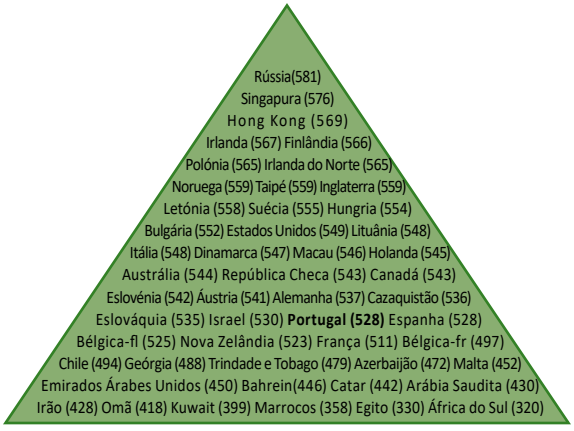


Fonte de dados: *TIMSS 2015 – PORTUGAL*. IAVE, 2016
Fonte: CNE

PIRLS 2016

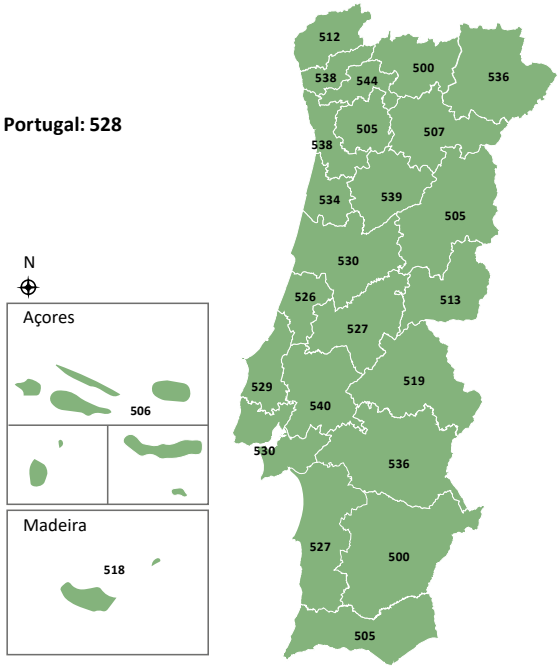
Portugal participou pela primeira vez na 3ª edição do PIRLS, em 2011, tendo voltado a fazê-lo em 2016. Nesta última participação Portugal ficou em 30º lugar entre os países participantes e em 21º lugar entre os países europeus.

Obteve 528 pontos, mostrando uma redução significativa relativamente a 2011 (-13 pontos), tendo descido 11 lugares no ranking dos países participantes.



A distribuição dos resultados por NUTS III (Figura 3.3.35), revela que 11 das regiões tiveram resultados médios acima da média nacional e 14 abaixo dessa média. O Ave obteve a melhor pontuação média (544), seguida da Lezíria do Tejo (540) e de Viseu Dão Lafões (539) e a pontuação mais baixa registou-se no Baixo Alentejo e no Alto Tâmega (500).

Figura 3.3.35. Pontuação média em Leitura (escala 0-1000 pontos) no PIRLS 2016, por NUTS III. Portugal



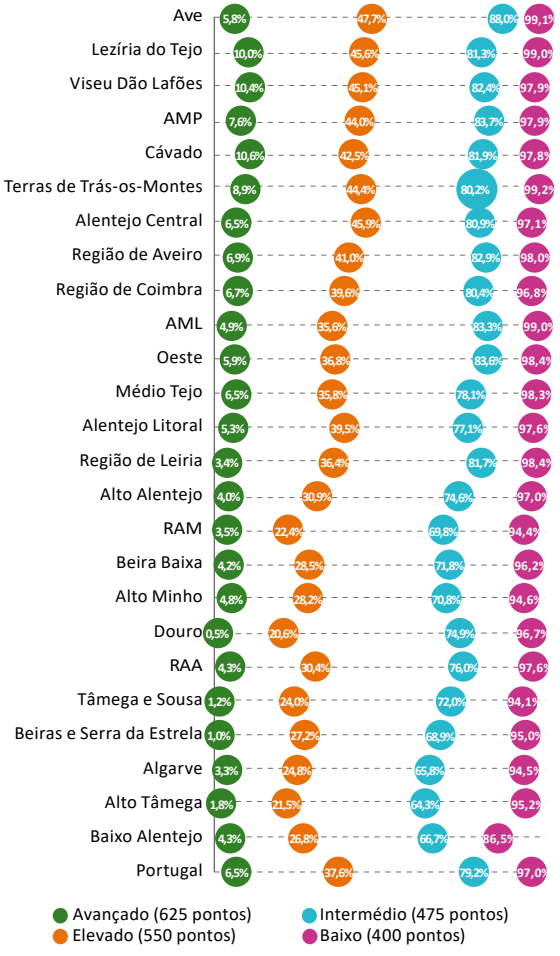
Fonte de dados: *PIRLS 2016 – PORTUGAL. IAVE, 2017*
Fonte: CNE

Portugal reduziu a percentagem de alunos nos níveis de desempenho mais elevados e aumentou a percentagem de alunos nos níveis de desempenho mais baixos.

A Figura 3.3.36 mostra que 6,5% dos alunos portugueses atingiram o nível de desempenho Avançado (625 pontos), 37,6% o nível de desempenho Elevado (550 pontos), 79,2% o nível de desempenho Intermédio (475 pontos) e 97,0% o nível de desempenho Baixo (400 pontos), sendo que 3,0% obtêm menos de 400 pontos.

O Cávado é a região do país em que a percentagem de alunos que atinge o nível de desempenho Avançado é maior (10,6%) e o Ave é a região do país em que percentagem de alunos que atinge pelo menos o nível de desempenho Elevado (47,7%) é maior.

Figura 3.3.36. Percentagem de alunos (acumulada) segundo os níveis de desempenho em Leitura no PIRLS 2016, por NUTS III. Portugal



Fonte de dados: *PIRLS 2016 – PORTUGAL*. IAVE, 2017
Fonte: CNE

Destaques

- Evolução consistente nos últimos dez anos da taxa de cobertura das respostas para a primeira infância, creches e amas, no Continente. Em 2016 regista-se um acréscimo de 22 pp relativamente a 2007.

- Portugal, com 50% das crianças entre os 0 e os 3 anos a frequentar estruturas de acolhimento, alcançou já a meta de 33% definida no Conselho Europeu de Barcelona.

- Em 2016/2017, relativamente ao ano letivo anterior, mantém-se a tendência de diminuição do número de crianças inscritas na educação pré-escolar (- 5891). Esta ocorre em todas as idades com exceção dos 6 anos, onde se verifica um acréscimo de 29,2% de inscritos.

- A taxa de pré-escolarização tem crescido ao longo da década, tendo atingido em 2016/2017 o valor mais elevado (90,8%), o que indicia que o decréscimo da frequência da educação pré-escolar se deve fundamentalmente à diminuição de nascimentos.

- Em 2016/2017, verifica-se, tal como em anos anteriores, uma elevada percentagem de crianças de 6 anos que permanece na educação pré-escolar (9,9%). Este valor é particularmente elevado na RAA onde atinge os 19,2%.

- Entre 2007/2008 e 2016/2017, o ensino básico perdeu 174 464 alunos (15,3%), dos quais 95 257 (19,2%) no 1º ciclo, 39 060 (15,2%) no 2º ciclo e 40 147 (10,3%) no 3º ciclo.

- Na adequação do ciclo de estudo à idade dos que o frequentam, embora se verifiquem melhorias, subsiste um desfasamento que vai tomando maiores proporções à medida que se avança na idade e escolaridade. Logo a partir do 1º ciclo uma significativa percentagem de alunos apresenta um desfasamento etário de 2 ou mais anos, que se vai acumulando ao longo dos 3 ciclos do ensino básico.

- No ensino básico regular a proporção de alunos que registam 1 ano ou mais de atraso relativamente à idade ideal de frequência dos vários ciclos é sempre superior nos rapazes.

- A taxa de escolarização entre os 5 e os 14 anos em Portugal é de 98%, em linha com a média dos países da OCDE e da UE28.

- Em Portugal 97% das crianças e jovens matriculados no ensino básico frequentam o ensino regular, embora com variações ao nível das regiões, particularmente na RAA e na RAM com 91% e 94%, respetivamente.

- Em todas as regiões do país, os alunos que frequentam outras modalidades de ensino são maioritariamente do sexo masculino.

- Redução da taxa de retenção e desistência em todos os anos de escolaridade do ensino básico regular. O ano letivo de 2016/2017 regista a taxa mais baixa da década em cada um dos três ciclos.

- Aumento da taxa de conclusão do ensino básico regular, atingindo em 2016/2017, o valor mais elevado da última década (93%).

- Registo de taxas de conclusão mais elevadas em concelhos classificados como "Território Interior" nas regiões do Alto Minho, AMP, Região de Leiria, Alentejo Litoral, Lezíria do Tejo e Algarve.

- A classificação média de frequência é sempre superior à classificação média da prova final, em todas as regiões da NUTS III, tanto em Português como em Matemática, embora, na maioria das regiões, essa diferença seja relevante, apesar de baixa, em Português e residual em Matemática.

- Menor percentagem de percursos diretos de sucesso em "Território Interior", exceto na Região de Aveiro.

- Maior percentagem de acerto no domínio cognitivo Conhecer/Reproduzir, seguido de Aplicar/Interpretar e Raciocinar/Criar em todas as provas de aferição, exceto na prova de Ciências Naturais e Físico-Química, do 8º ano, em que Aplicar/Interpretar surge em primeiro.

- A avaliação externa em Português não tem impacto na classificação interna final de 98,4% dos alunos. Na prova, 0,2% dos alunos revela baixo nível de competência e 2,9% desempenho correspondente a uma proficiência de excelência.

- A avaliação externa em Matemática não tem impacto na classificação interna final de 97,0% dos alunos. Na prova, 4,3% dos alunos revela baixo nível de competência e 11,0% desempenho correspondente a uma proficiência de excelência.

- Os alunos portugueses melhoraram o seu desempenho em Matemática, no TIMSS 2015. Portugal aumentou significativamente a sua pontuação média em Matemática, reduzindo a percentagem de alunos com baixo desempenho e aumentando a de alunos com desempenhos mais elevados.

- Os alunos portugueses pioraram o seu desempenho em Ciências no TIMSS 2015 e em Leitura no PIRLS 2016. Ainda assim, Portugal apresenta uma pontuação média significativamente superior ao ponto central da escala.

4 Jovens dos 15 aos 24 anos

Um dos focos de interesse do Conselho Nacional de Educação, para o quadriénio 2018-2021, é a identificação das necessidades e desafios educativos dos jovens dos 15 aos 24 anos, tendo em conta os seus perfis e interesses, que constitui o objeto de uma das suas comissões especializadas permanentes.

Considera-se que "Desta identificação decorrem as condições que o sistema de educação e formação deverá proporcionar para que todos estes jovens possam maximizar o seu potencial como pessoas, cidadãos e profissionais. A adequação do sistema a todos os jovens, independentemente da sua condição social e pessoal, é condição para o sucesso educativo e para a integração social. Da qualificação e da adequação do sistema depende o progresso e a sustentabilidade da sociedade portuguesa, bem como a qualidade de vida e a participação democrática dos cidadãos." (CNE, 2018).

Este capítulo irá, por isso, debruçar-se sobre esta faixa etária, procurando perceber, tal como aconteceu no referente às crianças e jovens dos 0 aos 15 anos, quem são estes jovens, onde estão, que oportunidades de ensino e aprendizagem têm, que opções fazem e quais os apoios de que dispõem.

Nos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo, e uma vez concluído com aproveitamento o ensino básico, os jovens ingressam no ensino secundário. Este tem a duração de três anos e "organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos."

O ensino secundário constituiu-se em 2009 como a última etapa da escolaridade obrigatória, decorrente do seu alargamento para 12 anos de escolaridade ou 18 anos de idade.

A homologação em 2017 do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho nº 6478/2017, 26 de julho) visou "... estabelecer um referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória" por forma a "garantir a todos as melhores oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos".

A etapa seguinte é o ensino pós-secundário ou o ensino superior.

A esse respeito a LBSE determina que "Têm acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência." Têm ainda acesso, "os maiores de 23 anos que, não sendo titulares da habilitação de acesso ao ensino superior, façam prova de capacidade para a sua frequência através da realização de provas especialmente adequadas, realizadas pelos estabelecimentos de ensino superior" e "os titulares de qualificações pós-secundárias apropriadas".

Temas como as ofertas educativas, acesso e frequência do ensino secundário, pós-secundário e superior, avaliação e resultados dos ensinos secundário e superior serão tratados neste capítulo.

4.1. Ofertas formativas do ensino secundário

As ofertas formativas no ensino secundário compreendem os cursos científico-humanísticos, cursos de ensino artístico especializado, de Música, de Dança e de Artes Visuais e Audiovisuais, cursos com planos próprios, cursos profissionais, cursos de ensino vocacional e, ainda, ensino secundário na modalidade de ensino recorrente (Capítulo 5). Podem existir "outras ofertas de educação e formação qualificantes profissionalmente, devidamente autorizadas por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação" (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

Cursos científico-humanísticos

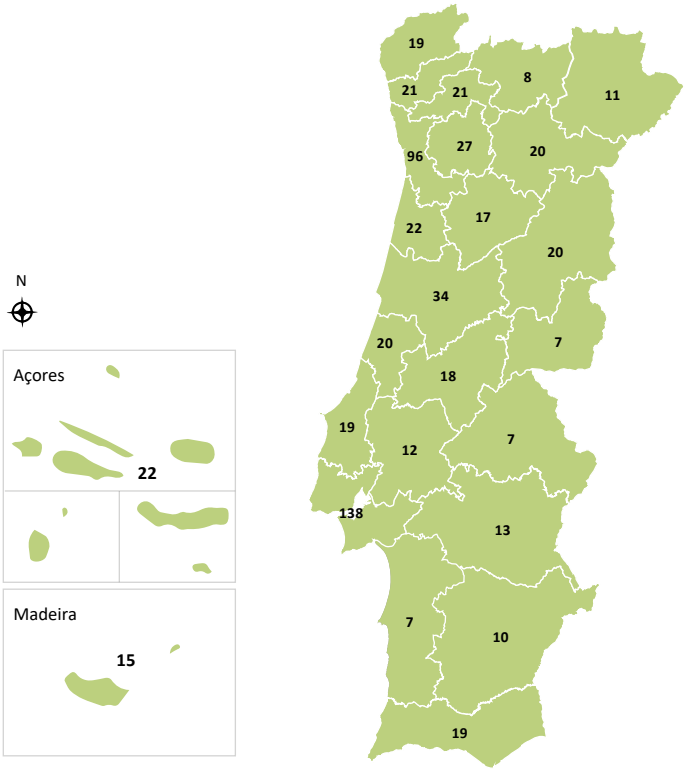
Os cursos científico-humanísticos constituem uma oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior universitário ou politécnico. Têm a duração de 3 anos letivos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e conferem diploma de conclusão do ensino secundário, bem como o nível 3 no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Os cursos científico-humanísticos têm quatro tipologias: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Os planos de estudo integram uma componente de formação geral, comum aos quatro cursos, e uma componente de formação específica consistente com o domínio do respetivo curso (DGE, 2018).

Curso de ciências e tecnologias

Em 2016/2017, no Continente, há 586 ofertas do curso de ciências e tecnologias, 466 em estabelecimentos de natureza pública (80%) e 120 de natureza privada, 164 em "Território Interior" (28%) e 422 em "Território não Interior" (Figura 4.1.1).

A Região Autónoma dos Açores tem 22 ofertas, nove em S. Miguel, três na Terceira e no Pico, duas em S. Jorge, e uma em cada uma das restantes ilhas. Na Região Autónoma da Madeira registam-se 15 ofertas, 14 na ilha da Madeira e uma em Porto Santo.

Figura 4.1.1. Oferta de cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	7	12
Alto Tâmega	8	-
AMP	2	94
Ave	6	15
Cávado	2	19
Douro	20	-
Tâmega e Sousa	5	22
Terras de Trás-os-Montes	11	-
Beira Baixa	7	-
Beiras e Serra da Estrela	20	-
Médio Tejo	9	9
Oeste	-	19
Região de Aveiro	1	21
Região de Coimbra	11	23
Região de Leiria	3	17
Viseu Dão Lafões	14	3
AML	-	138
Alentejo Central	13	-
Alentejo Litoral	6	1
Alto Alentejo	7	-
Baixo Alentejo	10	-
Lezíria do Tejo	2	10
Algarve	0	19

*Portaria nº 208/ 2017, de 13 de julho

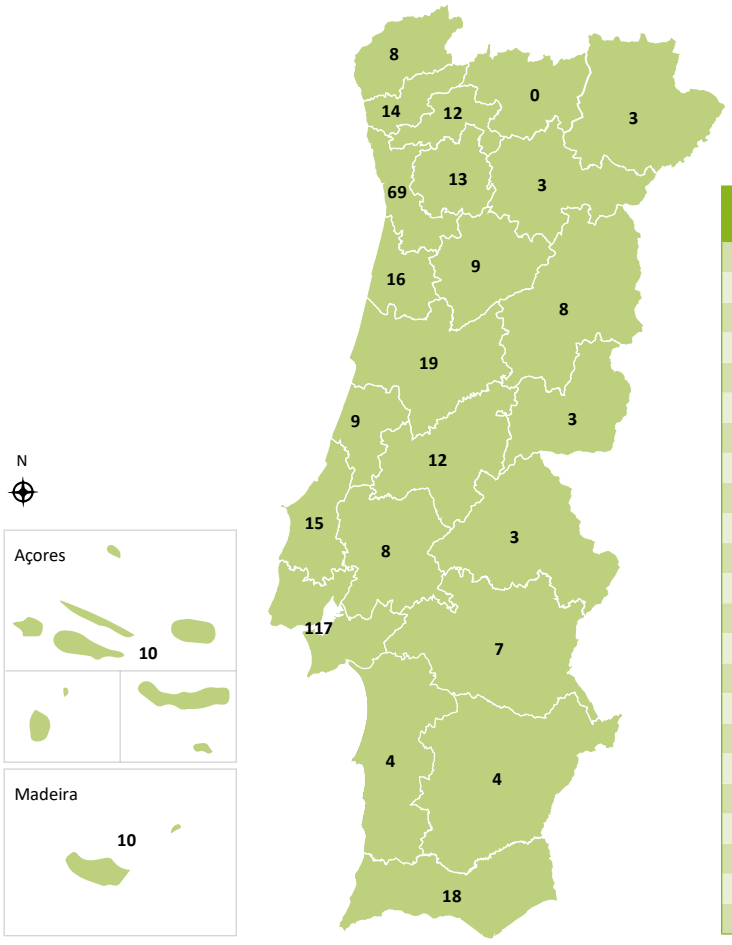
Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Curso de ciências socioeconómicas

Em 2016/2017, o Continente tem 374 ofertas do curso de ciências socioeconómicas, 294 em estabelecimentos de educação e ensino de natureza pública (79%) e 80 em estabelecimentos de natureza privada, 164 em "Território Interior" (28%) e 422 em "Território não Interior" (Figura 4.1.2). Na região do Alto Tâmega não existe esta oferta.

Na Região Autónoma dos Açores contabilizam-se 10 ofertas, três em S. Miguel, duas na Terceira e no Pico, uma na Graciosa, no Faial e nas Flores. Na Região Autónoma da Madeira há 10 ofertas, nove na ilha da Madeira e uma em Porto Santo.

Figura 4.1.2. Oferta de cursos científico-humanísticos de ciências socioeconómicas, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	4	4
Alto Tâmega	0	-
AMP	2	67
Ave	2	10
Cávado	1	13
Douro	3	-
Tâmega e Sousa	1	12
Terras de Trás-os-Montes	3	-
Beira Baixa	3	-
Beiras e Serra da Estrela	8	-
Médio Tejo	4	8
Oeste	-	15
Região de Aveiro	1	15
Região de Coimbra	6	13
Região de Leiria	2	7
Viseu Dão Lafões	6	3
AML	-	117
Alentejo Central	7	-
Alentejo Litoral	4	0
Alto Alentejo	3	-
Baixo Alentejo	4	-
Lezíria do Tejo	1	7
Algarve	0	18

*Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

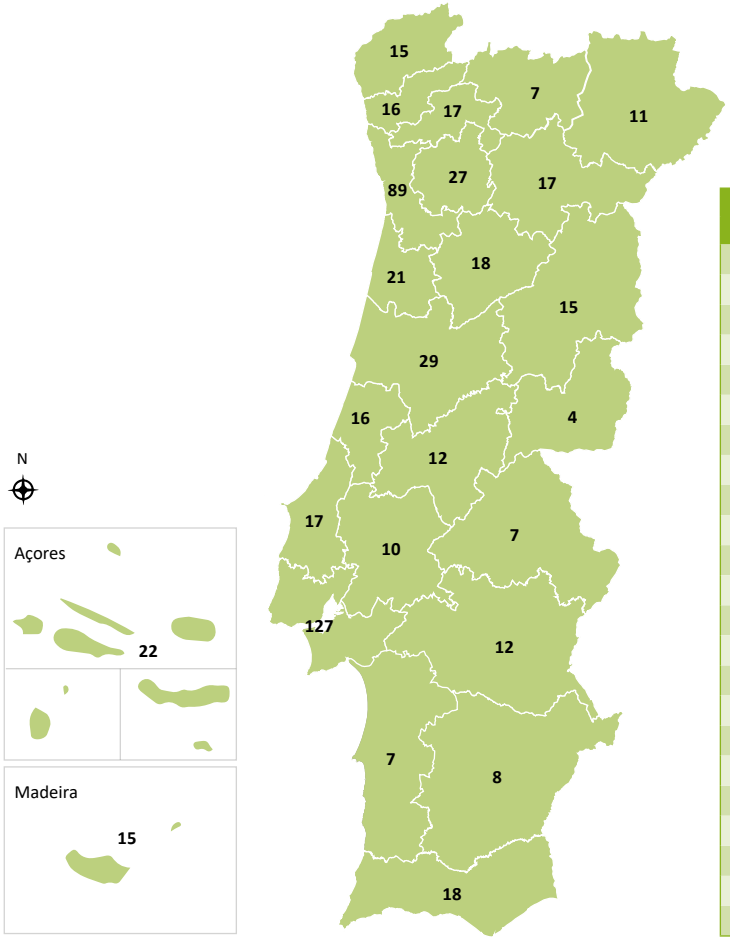
Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Curso de línguas e humanidades

Em 2016/2017, o Continente tem 520 ofertas do curso de línguas e humanidades, 438 em estabelecimentos de natureza pública (84%) e 82 em estabelecimentos de natureza privada, 143 em "Território Interior" (28%) e 377 em "Território não Interior" (Figura 4.1.3).

Na Região Autónoma dos Açores contabilizam-se 22 ofertas, nove em S. Miguel, três na Terceira e no Pico, duas em S. Jorge e uma em cada uma das restantes ilhas. Na Região Autónoma da Madeira há 15 ofertas, 14 na ilha da Madeira e uma em Porto Santo.

Figura 4.1.3. Oferta de cursos científico-humanísticos de línguas e humanidades, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	6	9
Alto Tâmega	7	-
AMP	2	87
Ave	5	12
Cávado	2	14
Douro	17	-
Tâmega e Sousa	5	22
Terras de Trás-os-Montes	11	-
Beira Baixa	4	-
Beiras e Serra da Estrela	15	-
Médio Tejo	5	7
Oeste	-	17
Região de Aveiro	1	20
Região de Coimbra	11	18
Região de Leiria	2	14
Viseu Dão Lafões	15	3
AML	-	127
Alentejo Central	12	-
Alentejo Litoral	6	1
Alto Alentejo	7	-
Baixo Alentejo	8	-
Lezíria do Tejo	2	8
Algarve	0	18

*Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

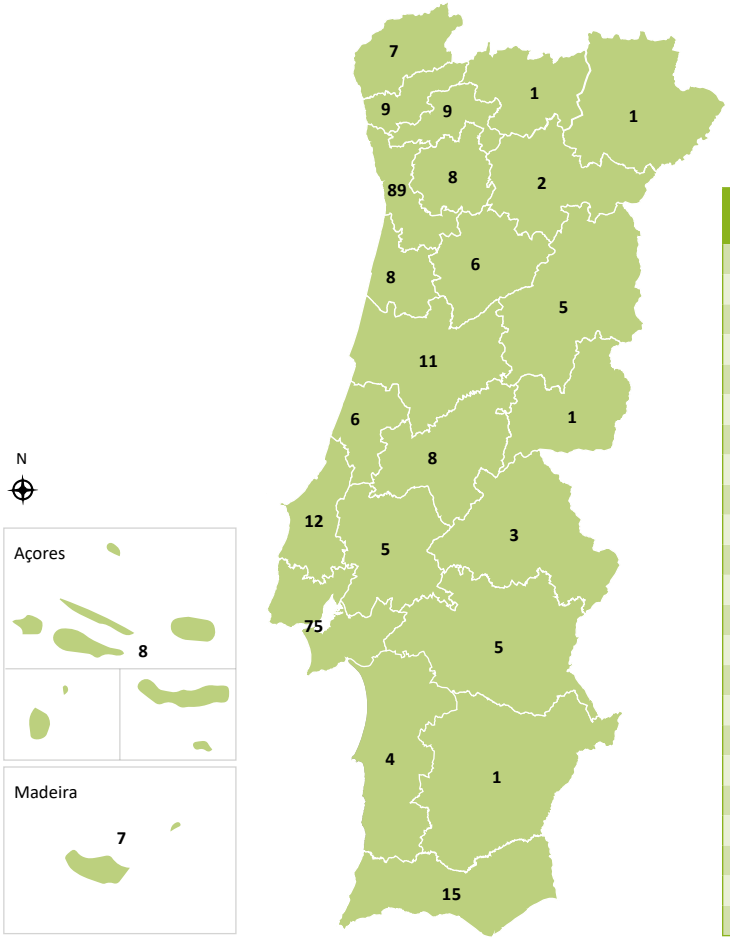
Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Curso de artes visuais

Em 2016/2017, o Continente tem 241 ofertas do curso de artes visuais, 207 em estabelecimentos de natureza pública (86%) e 34 em estabelecimentos de natureza privada, 38 em "Território Interior" (16%) e 203 em "Território não Interior" (Figura 4.1.4).

Na Região Autónoma dos Açores registam-se oito ofertas, duas em S. Miguel e na Terceira e uma em Santa Maria, Pico, Faial e Flores. Na Região Autónoma da Madeira há sete ofertas, seis na ilha da Madeira e uma em Porto Santo.

Figura 4.1.4. Oferta de cursos científico-humanísticos de artes visuais, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	2	5
Alto Tâmega	1	-
AMP	1	38
Ave	1	8
Cávado	1	8
Douro	2	-
Tâmega e Sousa	0	8
Terras de Trás-os-Montes	1	-
Beira Baixa	1	-
Beiras e Serra da Estrela	5	-
Médio Tejo	2	6
Oeste	-	12
Região de Aveiro	1	7
Região de Coimbra	3	8
Região de Leiria	0	6
Viseu Dão Lafões	4	2
AML	-	75
Alentejo Central	5	-
Alentejo Litoral	4	0
Alto Alentejo	3	-
Baixo Alentejo	1	-
Lezíria do Tejo	0	5
Algarve	0	15

*Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Curso com planos de estudos estrangeiros

No Continente estão autorizadas 11 ofertas de cursos com planos de estudos estrangeiros, também vocacionadas para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Existem quatro ofertas no concelho do Porto, três no concelho de Cascais, duas nos concelhos de Lisboa, Oeiras e Sintra e uma nos concelhos de Braga, Marinha Grande, Palmela, Silves, Lagos e Loulé, todas em estabelecimentos de ensino privado.

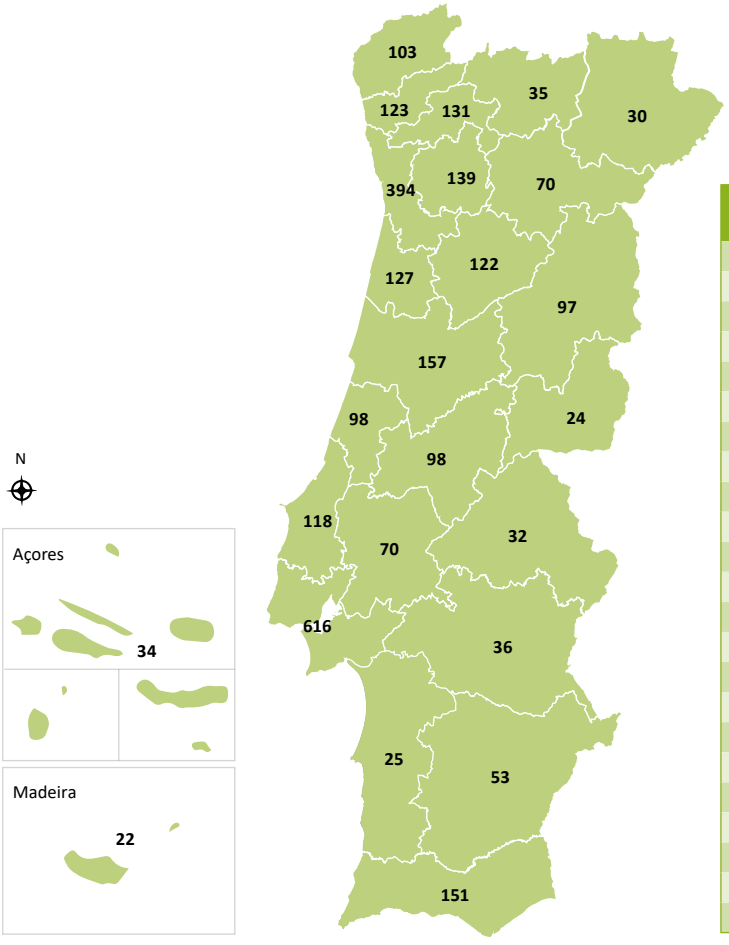
Cursos profissionais

Os cursos profissionais constituem uma oferta educativa para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho). São cursos de dupla certificação e duração de três anos curriculares, conferem diploma de conclusão do ensino secundário, certificação profissional e nível 4 de qualificação (QNQ).

Em 2016/2017, no Continente contabilizam-se 2849 ofertas, 1868 em estabelecimentos de educação e ensino público (66%) e 981 privado, 734 em "Território Interior" (26%) e 2115 em "Território não Interior" (Figura 4.1.5).

A Região Autónoma dos Açores tem 34 ofertas, 17 em estabelecimentos de ensino público e 17 de ensino privado, 20 em S. Miguel, seis na Terceira, três no Pico, duas em S. Jorge, e uma em Santa Maria, Graciosa e Faial. Na Região Autónoma da Madeira há 22 ofertas, 17 em estabelecimentos de ensino público e cinco de ensino privado.

Figura 4.1.5. Oferta de cursos profissionais, por NUTS III e classificação territorial*. Continente, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	44	59
Alto Tâmega	35	-
AMP	5	389
Ave	26	105
Cávado	24	99
Douro	70	-
Tâmega e Sousa	31	108
Terras de Trás-os-Montes	30	-
Beira Baixa	24	-
Beiras e Serra da Estrela	97	-
Médio Tejo	34	64
Oeste	-	118
Região de Aveiro	3	124
Região de Coimbra	61	96
Região de Leiria	20	78
Viseu Dão Lafões	87	35
AML	-	616
Alentejo Central	36	-
Alentejo Litoral	17	8
Alto Alentejo	32	-
Baixo Alentejo	53	-
Lezíria do Tejo	5	65
Algarve	0	151

*Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

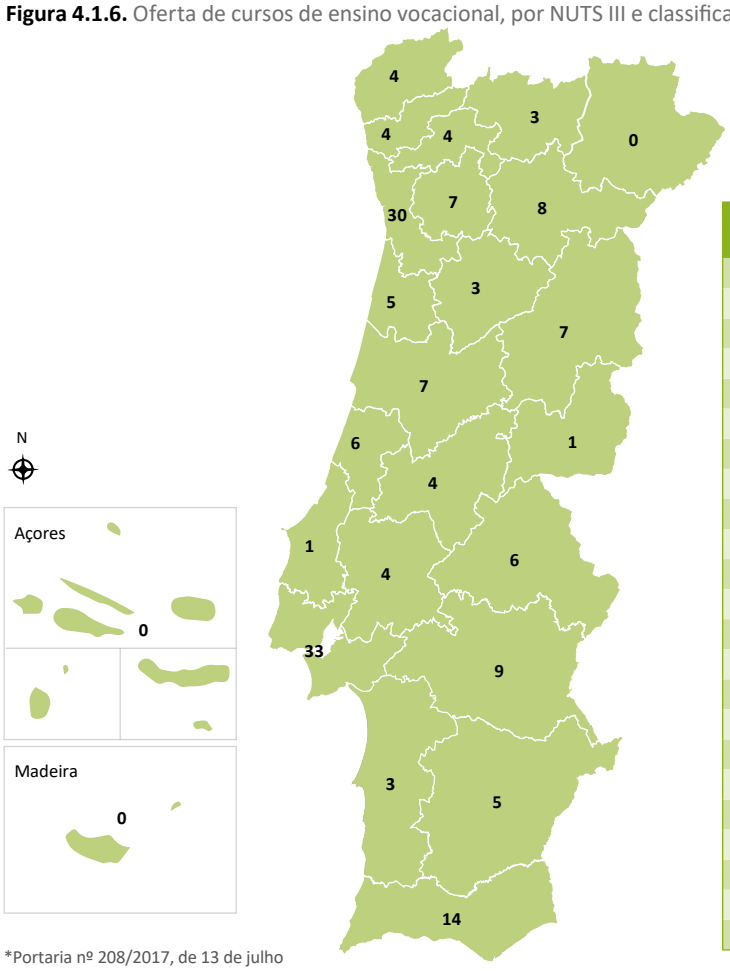
Cursos de ensino vocacional

Os cursos vocacionais destinam-se a alunos a partir dos 16 anos de idade que, tendo obtido aproveitamento no ensino básico, procurem alternativas ao ensino profissional e ao ensino regular e pretendam uma oferta mais técnica (DGEstE[1]). São cursos de dupla certificação, que conferem diploma de conclusão do ensino secundário, certificação profissional e nível 4 de qualificação (QNQ).

Em 2016/2017, no Continente contabilizam-se 168 ofertas, 128 em estabelecimentos de educação e ensino público (76%) e 40 privado, 50 em "Território Interior" (30%) e 118 em "Território não Interior" (Figura 4.1.6).

Em Terras de Trás-os-Montes e nas Regiões Autónomas não se regista esta oferta.

Figura 4.1.6. Oferta de cursos de ensino vocacional, por NUTS III e classificação territorial. Continente, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	2	2
Alto Tâmega	3	-
AMP	1	29
Ave	0	4
Cávado	1	3
Douro	8	-
Tâmega e Sousa	1	6
Terras de Trás-os-Montes	0	-
Beira Baixa	1	-
Beiras e Serra da Estrela	7	-
Médio Tejo	1	3
Oeste	-	1
Região de Aveiro	0	5
Região de Coimbra	1	6
Região de Leiria	0	6
Viseu Dão Lafões	1	2
AML	-	33
Alentejo Central	9	-
Alentejo Litoral	3	0
Alto Alentejo	6	-
Baixo Alentejo	5	-
Lezíria do Tejo	0	4
Algarve	0	14

*Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Cursos de ensino artístico especializado

Nos cursos de ensino artístico especializado, os alunos podem optar por uma de três áreas, Música, Dança ou Artes Visuais e Audiovisuais (ANQEP[2]). O curso artístico especializado de Música tem a duração de três anos curriculares e confere o diploma de conclusão do ensino secundário e o nível 3 de qualificação. Os cursos de Dança e de Artes Visuais e Audiovisuais, também com três anos, são cursos de dupla certificação, que conferem diploma de conclusão do ensino secundário, certificação profissional e nível 4 de qualificação.

Em 2016/2017, no Continente, existem 22 ofertas, 18 em estabelecimentos de natureza pública (82%) e quatro de natureza privada, 13 na área das Artes Visuais e AudioAvisuais (seis no concelho do Porto, cinco em Lisboa e um em Cascais e em Faro), oito na Música (quatro em Lisboa e dois em Braga e no Porto) e uma na Dança, no concelho de Lisboa.

Na Região Autónoma dos Açores há sete ofertas, quatro em S. Miguel, duas no Faial e uma na Terceira. Não existe registo desta oferta na Região Autónoma da Madeira.

[1] https://www.dgeste.mec.pt/index.php/cursos-vocacionais/

[2] http://www.anqep.gov.pt/default.aspx

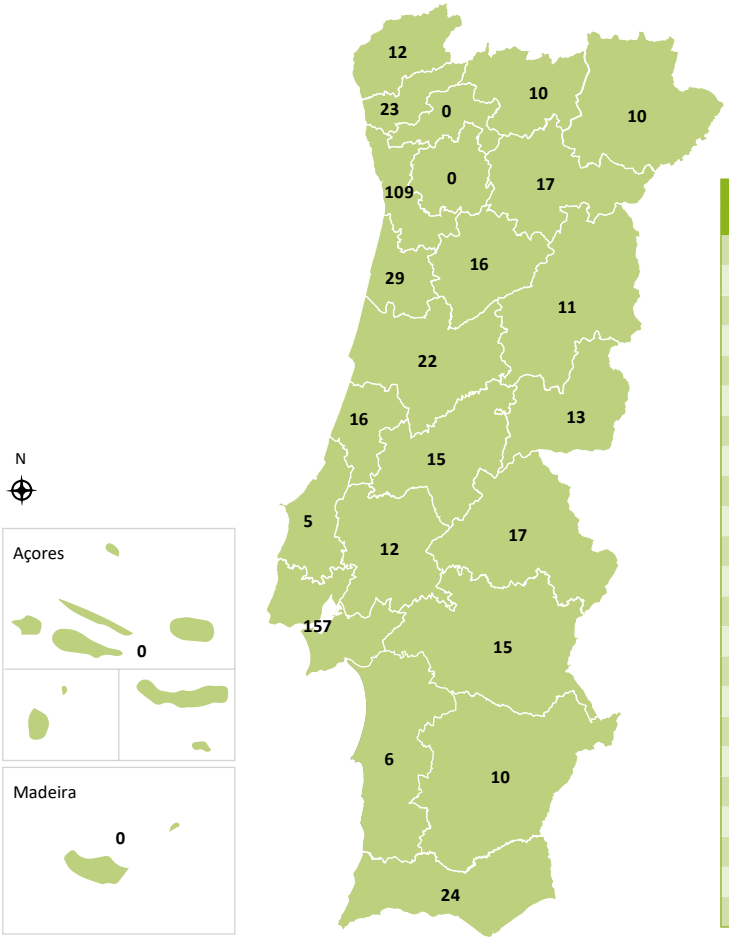
Cursos de aprendizagem

Os cursos de aprendizagem permitem obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho, potenciada por uma forte componente de formação realizada em contexto de empresa, e o prosseguimento de estudos de nível superior (IEFP[3]). São cursos de dupla certificação que conferem diploma de conclusão do ensino secundário, certificação profissional e nível 4 de qualificação (QNQ).

Em 2016/2017, no Continente contabilizam-se 549 ofertas, todas em estabelecimentos de educação e ensino público, 115 em "Território Interior" (21%) e 434 em "Território não Interior" (Figura 4.1.7).

No Ave e no Tâmega e Sousa não se regista esta oferta, bem como nas Regiões Autónomas.

Figura 4.1.7. Oferta de cursos de aprendizagem, por NUTS III e classificação territorial*. Continente, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	0	12
Alto Tâmega	10	-
AMP	0	109
Ave	0	0
Cávado	0	23
Douro	17	-
Tâmega e Sousa	0	0
Terras de Trás-os-Montes	10	-
Beira Baixa	13	-
Beiras e Serra da Estrela	11	-
Médio Tejo	0	15
Oeste	-	5
Região de Aveiro	0	29
Região de Coimbra	6	16
Região de Leiria	0	16
Viseu Dão Lafões	0	16
AML	-	157
Alentejo Central	15	-
Alentejo Litoral	6	0
Alto Alentejo	17	-
Baixo Alentejo	10	-
Lezíria do Tejo	0	12
Algarve	0	24

*Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, SREC-RAA e OERAM, 2018
Fonte: CNE

Outras ofertas

Na Região Autónoma dos Açores existe o Programa Formativo de Inserção de Jovens que oferece cursos que conferem dupla certificação (diploma de conclusão do ensino secundário, certificação profissional e nível 4 de qualificação), constituindo uma alternativa ao ensino regular. Foram autorizadas quatro ofertas na Ilha de S. Miguel, duas na Terceira e no Pico e uma em Santa Maria, Graciosa, S. Jorge, Faial e Flores, todas em estabelecimentos de natureza pública.

Na Região Autónoma da Madeira foi autorizada a oferta de 11 cursos de educação e formação de nível secundário para jovens, 10 em estabelecimentos de ensino público e uma de ensino privado.

[3] https://www.iefp.pt/formacao-para-jovens

4.2. Acesso e frequência do ensino secundário

A taxa real de escolarização no ensino secundário é a relação percentual entre o número de alunos matriculados com 15, 16 e 17 anos neste nível de escolaridade e a população residente com as mesmas idades.

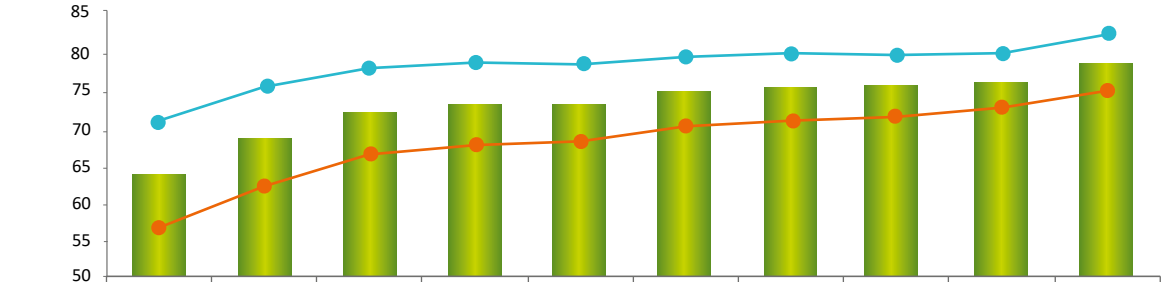
Entre 2008 e 2017 este indicador registou uma evolução sempre positiva, apresentando no balanço da década um acréscimo de 15 pp (Figura 4.2.1).

A publicação da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, poderá ser um dos fatores explicativos da melhoria deste indicador.

No que diz respeito ao comportamento da taxa de escolarização por sexo, verifica-se que o aumento da participação masculina foi mais significativo (18 pp na década) mantendo-se, no entanto, a tendência para as mulheres registarem uma taxa de escolarização superior.

O facto de os rapazes apresentarem taxas de retenção no ensino básico superiores às raparigas pode ajudar a explicar a manutenção das diferenças nas taxas de escolarização no ensino secundário.

Figura 4.2.1. Evolução da taxa real de escolarização (%) no ensino secundário, por sexo. Continente



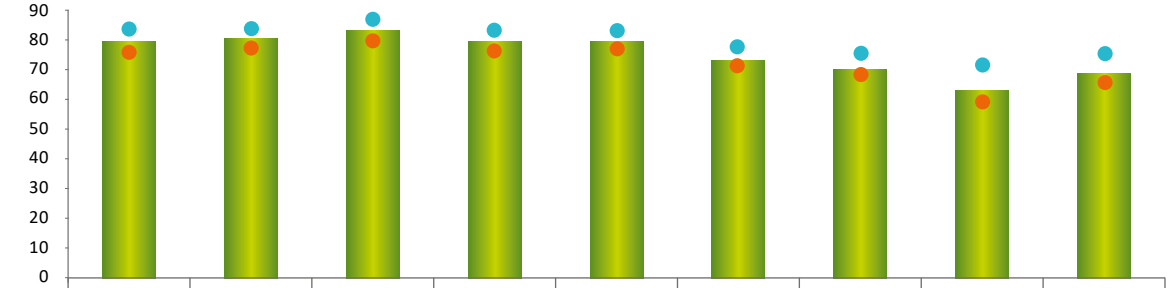
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
HM	63,6	68,5	71,9	73,0	73,0	74,6	75,2	75,4	76,0	78,4
H	56,6	62,1	66,2	67,6	67,9	69,9	70,7	71,3	72,4	74,8
M	70,8	75,3	77,8	78,6	78,4	79,4	79,8	79,6	79,9	82,2

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Relativamente à distribuição da taxa real de escolarização por NUTS I e II (Figura 4.2.2), em 2016/2017, constata-se que é na região Norte que se registam as taxas mais elevadas, tanto nos homens (77,5%) como nas mulheres (85,6%).

Os valores mais baixos observam-se na RAA (54,1% nos homens e 68,8% nas mulheres) e na RAM (61,5% nos homens e 72,9% nas mulheres).

Figura 4.2.2. Taxa real de escolarização (%) no ensino secundário, por sexo e NUTS I e II. 2016/2017



	Portugal	Continente	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
HM	77,6	78,4	81,4	77,9	77,9	71,3	68,8	61,3	67,0
H	73,8	74,8	77,5	73,7	75,3	67,5	64,7	54,1	61,5
M	81,5	82,2	85,6	82,3	80,6	75,4	73,1	68,8	72,9

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Tabela 4.2.1 permite observar, por idade, o comportamento da taxa de escolarização em Portugal, no Continente e nas Regiões Autónomas.

Verifica-se que entre os 15 e os 17 anos as mulheres apresentam sempre valores superiores aos dos homens, variando a diferença entre os 4 pp e os 18 pp. A partir dos 19 anos esta situação inverte-se, passando os homens a registar valores superiores.

Tabela 4.2.1 Taxa de escolarização (%), no ensino secundário dos 14 aos 25 anos por sexo e NUTS I. 2016/2017

	Portugal			Continente			RAA			RAM		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
14 anos	0,9	0,8	1,0	0,7	0,7	0,8	8,1	7,4	8,8	-	-	-
15 anos	63,6	58,3	69,3	64,3	59,1	69,9	46,4	39,5	53,2	52,2	46,2	58,6
16 anos	79,3	75,5	83,4	80,1	76,5	84,0	60,9	52,5	70,1	70,2	63,7	76,9
17 anos	88,0	86,0	90,1	89,0	87,2	90,8	68,0	62,1	74,2	78,1	73,7	83,1
18 anos	48,8	52,6	44,8	48,8	52,9	44,6	45,6	44,2	47,2	50,4	53,0	47,9
19 anos	24,7	28,0	21,4	24,6	27,9	21,2	27,7	28,4	26,9	26,8	30,6	22,6
20 anos	11,3	13,0	9,4	11,0	12,9	9,1	15,5	15,2	15,7	14,3	15,5	12,7
21 anos	5,9	6,8	4,9	5,7	6,7	4,7	8,7	9,0	8,5	7,2	8,5	5,8
22 anos	3,6	4,4	2,9	3,6	4,3	2,8	5,2	5,9	4,3	4,1	5,0	3,2
23 anos	2,6	3,2	2,1	2,6	3,2	2,0	3,4	3,6	3,3	2,6	3,1	2,0
24 anos	2,1	2,6	1,7	2,1	2,5	1,6	3,3	3,8	2,7	1,9	2,4	1,3
25 anos	1,6	1,9	1,4	1,6	1,9	1,3	2,3	2,5	2,1	1,4	1,3	1,5

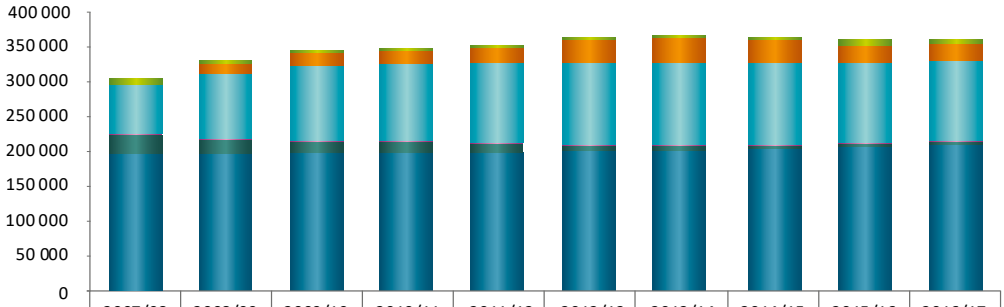
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em 2016/2017 frequentaram o ensino secundário em Portugal mais 55 421 alunos do que em 2007/2008. Este crescimento de 18% ocorre principalmente devido aos cursos profissionais, frequentados por mais 44 492 alunos (+63%). Nos cursos cientifico-humanísticos o crescimento foi de 5,8%, correspondendo a mais 11 428 alunos.

De notar que estas duas modalidades de educação e formação, em conjunto, envolvem 90% dos alunos (jovens) que frequentam o nível secundário de ensino. (Figura 4.2.3).

O ensino artístico especializado, em regime integrado, com 2509 alunos, em 2016/2017, regista igualmente um acréscimo na frequência de 39%.

Figura 4.2.3 Evolução dos alunos matriculados (Nº) no ensino secundário por modalidade. Portugal

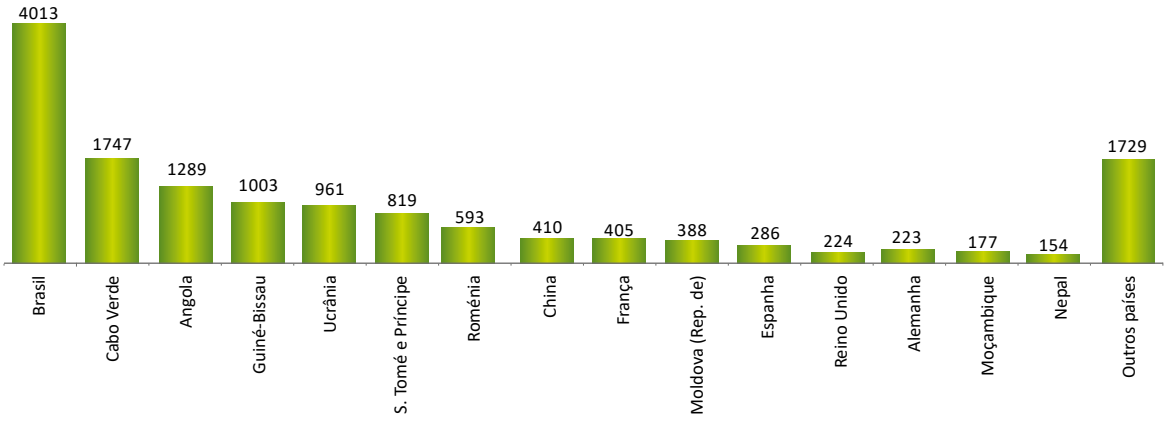


	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Cursos CEF e Vocacionais	8 425	4 388	2 320	2 112	2 012	3 025	2 299	2 846	5 750	4 696
Cursos de Aprendizagem	-	13 584	17 619	18 669	21 056	33 366	35 400	33 030	26 010	24 202
Cursos profissionais	70 177	93 438	107 266	110 462	113 749	115 885	117 699	114 848	112 395	114 669
Artístico especializado	1 809	2 185	2 095	2 140	2 341	2 462	2 529	2 521	2 454	2 509
Cursos tecnológicos	25 673	20 212	14 577	13 315	10 145	5 976	4 458	3 752	3 913	4 002
C. científico-human./gerais	196 216	195 330	197 582	197 918	199 131	201 118	200 860	203 790	206 346	207 644

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Os 14 421 alunos de nacionalidade estrangeira, a frequentar o ensino secundário no Continente, são oriundos de 141 países. Os alunos das 15 nacionalidades mais frequentes (Figura 4.2.4) representam 88% do total de matriculados de nacionalidade estrangeira. Refira-se que, de entre eles, 9048 são provenientes de países da CPLP.

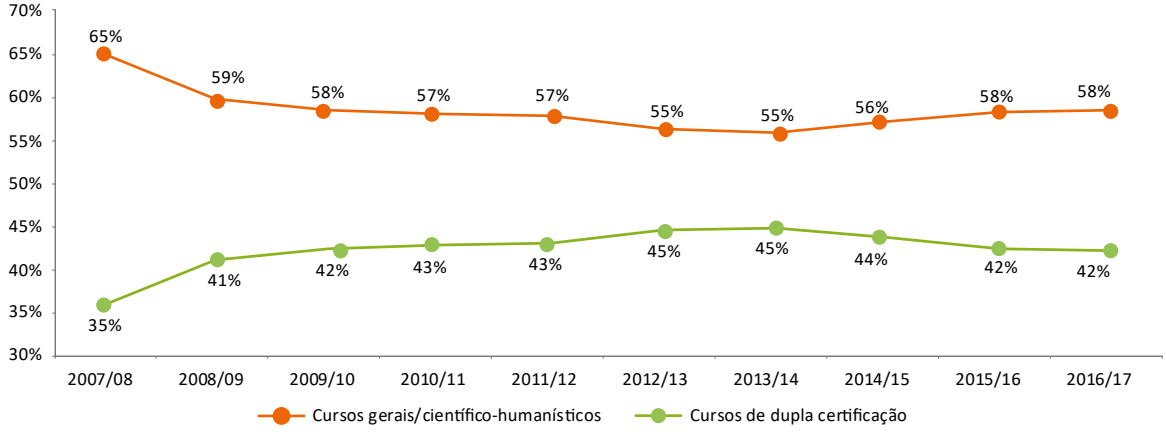
Figura 4.2.4. Alunos de nacionalidade estrangeira matriculados (Nº) no ensino secundário (as 15 mais frequentes), por nacionalidade. Continente, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Ao longo da década verifica-se que os alunos do ensino secundário optaram maioritariamente pela frequência dos cursos científico-humanísticos, oferta educativa vocacionada para o prosseguimento de estudos de nível superior (Figura 4.2.5). Em 2016/2017 a frequência de cursos de dupla certificação, que apresenta um crescimento de 44% na década, abrangia 42% dos alunos de nível secundário. De realçar que 2012/2013 e 2013/2014 foram os anos letivos em que uma maior percentagem de alunos se matriculou em cursos de dupla certificação (45%).

Figura 4.2.5. Evolução dos alunos matriculados (%) no ensino secundário, por modalidade de ensino. Continente



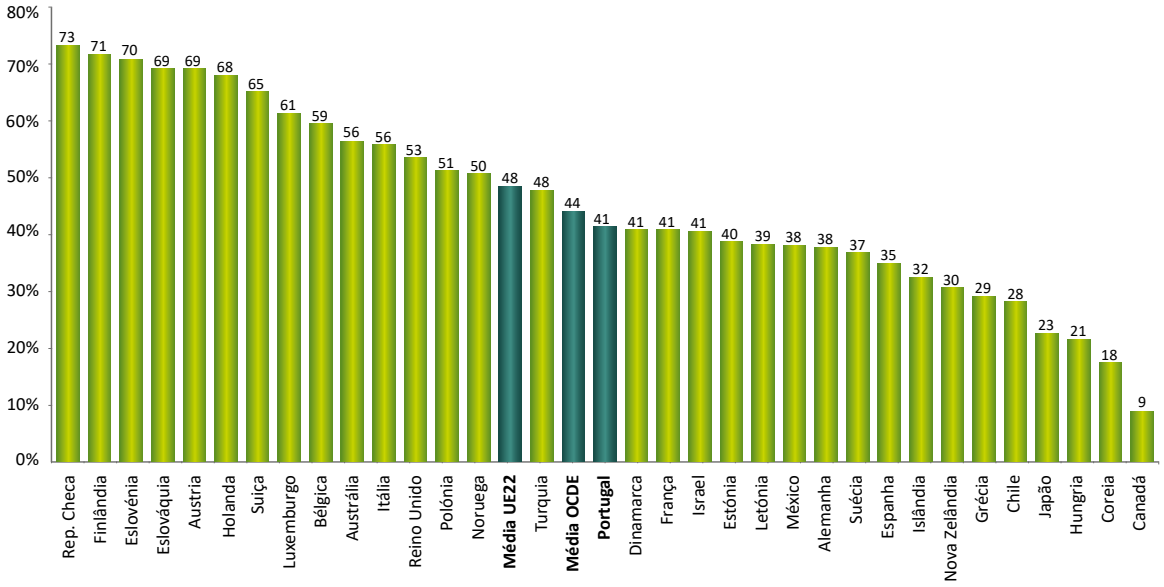
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

O relatório da OCDE *Education at a Glance,* 2018, chama a atenção para as diferentes políticas educativas seguidas pelos diversos países no que concerne à oferta e frequência de cursos de dupla certificação.

Se em alguns países, entre os quais Portugal, esta oferta existe ao nível do ensino secundário, no Canadá programas semelhantes são normalmente oferecidos como ensino pós-secundário.

A leitura da Figura 4.2.6 permite concluir que, em média, 44% dos estudantes dos países da OCDE estavam matriculados em cursos de dupla certificação em 2016, e que em cerca de um terço dos países esta percentagem é superior a 50%. Na República Checa, Finlândia e Eslovénia, por exemplo, cerca de 70% dos estudantes do ensino secundário frequentam cursos de dupla certificação. Portugal, com 42% de estudantes nestas modalidades, situa-se abaixo da média UE22 (48%) e da OCDE (44%).

Figura 4.2.6. Alunos matriculados (%) em cursos de dupla certificação no ensino secundário. OCDE, 2016



Fonte de dados: *Education at a Glance*. OCDE, 2018
Fonte: CNE

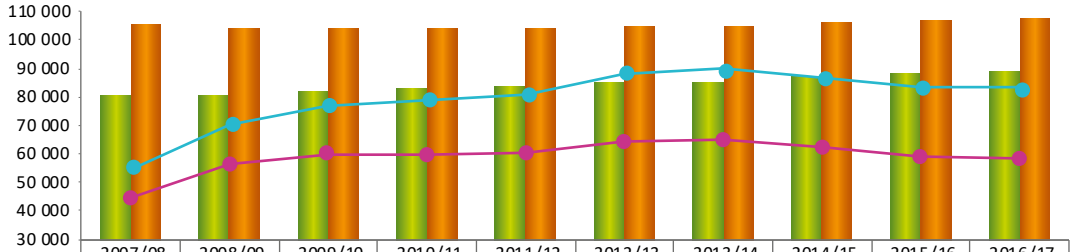
Observando a evolução da frequência do ensino secundário na década, por sexo, constata-se no Continente um acréscimo de 38 347 alunos do sexo masculino e de 15 791 do sexo feminino, podendo concluir-se que o crescimento da frequência neste nível de ensino se deve principalmente aos rapazes.

O aumento da taxa de escolarização, atrás referido, corresponde assim a um crescimento efetivo do número de estudantes no nível secundário e, em particular, do número de estudantes do sexo masculino (Figura 4.2.1).

Analisando o acréscimo de frequência por modalidade verifica-se, nos cursos de dupla certificação, um aumento de 43 187 alunos, 68% dos quais do sexo masculino. Nos cursos cientifico-humanísticos esse acréscimo foi de 10 951 alunos, 82% dos quais homens.

Refira-se que, em consequência do crescimento da frequência dos alunos do sexo masculino, a taxa de feminidade nos cursos cientifico-humanísticos passou de 57% em 2007/2008, para 55% em 2016/2017 e de 45% para 41% nos cursos de dupla certificação.

Figura 4.2.7. Evolução dos alunos matriculados (Nº) no ensino secundário, por sexo e modalidade. Continente



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Homens CCH	80 181	80 188	82 119	82 835	83 589	84 960	85 026	86 755	88 514	89 212
Mulheres CCH	105 374	104 344	104 407	104 024	104 291	105 167	104 806	105 894	106 668	107 294
Homens CDC	54 402	69 975	76 587	78 625	80 861	88 348	89 866	86 952	83 679	83 718
Mulheres CDC	44 803	56 231	59 428	59 988	60 373	64 609	64 672	62 081	59 178	58 674

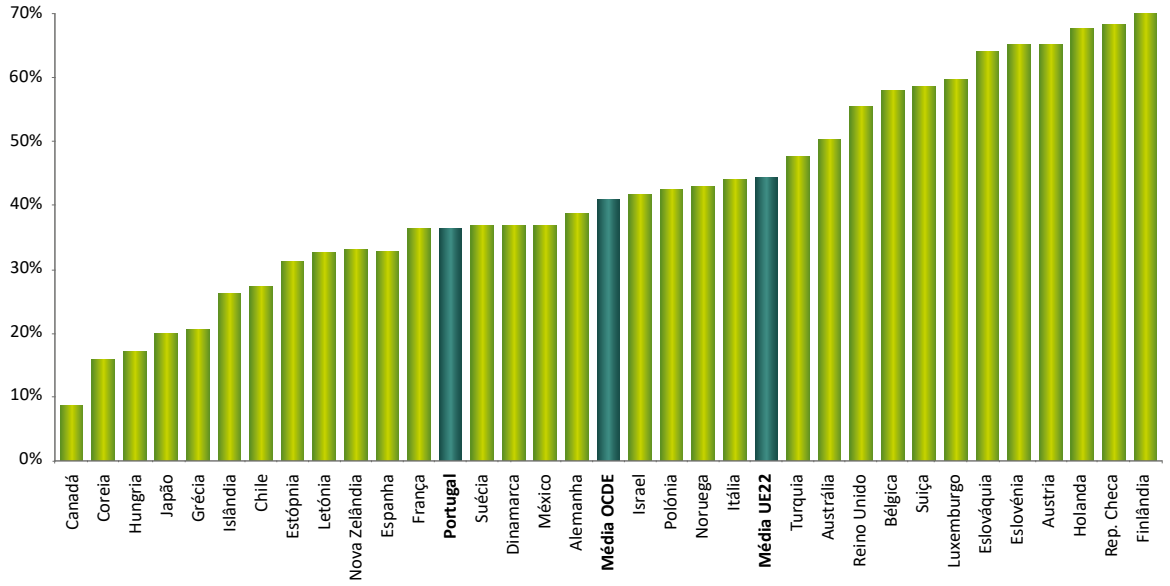
Notas: CCH - cursos cientifico-humanísticos; CDC - cursos de dupla certificação. Foram consideradas as seguintes modalidades de dupla certificação: cursos tecnológicos; EAE (regime integrado), cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos CEF e cursos vocacionais

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em média, nos países da OCDE, 40% dos alunos que frequentaram cursos de dupla certificação, em 2016, são do sexo feminino. A Finlândia com 69% e a República Checa e a Holanda com 67% são os países onde a participação feminina é superior (Figura 4.2.8).

O valor referido pela OCDE para Portugal é de 36%, o que coloca o País abaixo da média da OCDE (40%) e da UE22 (44%).

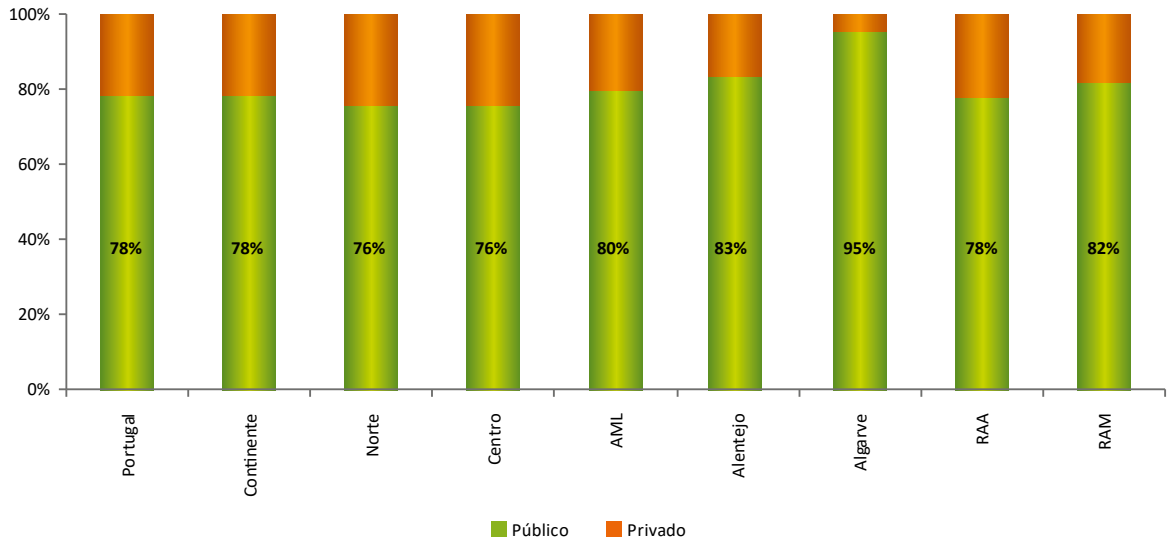
Figura 4.2.8. Mulheres (%) a frequentar cursos de dupla certificação no ensino secundário. OCDE, 2016



Fonte de dados: *Education at a Glance*. OCDE, 2018
Fonte: CNE

Em Portugal, 78% dos alunos do ensino secundário frequentam escolas públicas. A análise por NUTS I e II (Figura 4.2.9) permite verificar que é na região do Algarve que a frequência de estabelecimentos de ensino privados é menor (5%). As regiões Norte e Centro são as que apresentam maior percentagem de alunos a frequentar o ensino privado (24%).

Figura 4.2.9. Alunos matriculados (%) no ensino secundário por natureza do estabelecimento e NUTS I e II. 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Tabela 4.2.2 retrata uma realidade diferente no que respeita ao peso que assumem as diferentes modalidades no ensino público e no ensino privado.

Nas escolas públicas de todas as regiões a maioria dos jovens frequenta cursos científico-humanísticos, com percentagens que variam entre os 60% no Algarve e 71% nas regiões autónomas.

Nos estabelecimentos de ensino privado os cursos profissionais são a modalidade que envolve o maior número de alunos, com percentagens que variam entre 53% no Norte e 96% na RAA.

Tabela 4.2.2. Alunos matriculados (Nº) no ensino secundário por modalidade, natureza do estabelecimento e NUTS I e II. 2016/2017

Portugal		Continente						RAA	RAM
		Total	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve		
Ensino público e privado	**357 722**	**338 898**	**128 621**	**74 456**	**99 779**	**22 101**	**13 941**	**9 242**	**9 582**
Cursos científico-humanísticos	207 644	196 506	72 037	43 136	60 302	12 917	8 114	5 228	5 910
Cursos tecnológicos	4 002	4 002	3 612	390	-	-	-	-	-
Artístico especializado (1)	2 509	2 509	1 140	-	1 341	-	28	-	-
Cursos profissionais	114 669	108 088	41 382	27 240	27 405	7 297	4 764	3 456	3 125
Cursos de aprendizagem	24 202	23 543	9 021	2 842	9 734	1 260	686	558	101
Cursos vocacionais	4 189	4 189	1 408	834	971	627	349	-	-
Cursos CEF	507	61	21	14	26	-	-	-	446
Ensino público	**280 500**	**265 455**	**97 551**	**56 575**	**79 684**	**18 367**	**13 278**	**7 197**	**7 848**
Cursos científico-humanísticos	183 104	172 410	61 696	38 026	51 996	12 780	7 912	5 139	5 555
Cursos tecnológicos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Artístico especializado (1)	2 423	2 423	1 062	-	1 333	-	28	-	-
Cursos profissionais	67 403	64 092	24 825	15 221	15 994	3 749	4 303	1 500	1 811
Cursos de aprendizagem	24 202	23 543	9 021	2 842	9 734	1 260	686	558	101
Cursos vocacionais	2 952	2 952	926	472	627	578	349	-	-
Cursos CEF	416	35	21	14	-	-	-	-	381
Ensino privado	**77 222**	**73 443**	**31 070**	**17 881**	**20 095**	**3 734**	**663**	**2 045**	**1 734**
Cursos científico-humanísticos	24 540	24 096	10 341	5 110	8 306	137	202	89	355
Cursos tecnológicos	4 002	4 002	3 612	390	-	-	-	-	-
Artístico especializado (1)	86	86	78	-	8	-	-	-	-
Cursos profissionais	47 266	43 996	16 557	12 019	11 411	3 548	461	1 956	1 314
Cursos de aprendizagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cursos vocacionais	1 237	1 237	482	362	344	49	-	-	-
Cursos CEF	91	26	-	-	26	-	-	-	65

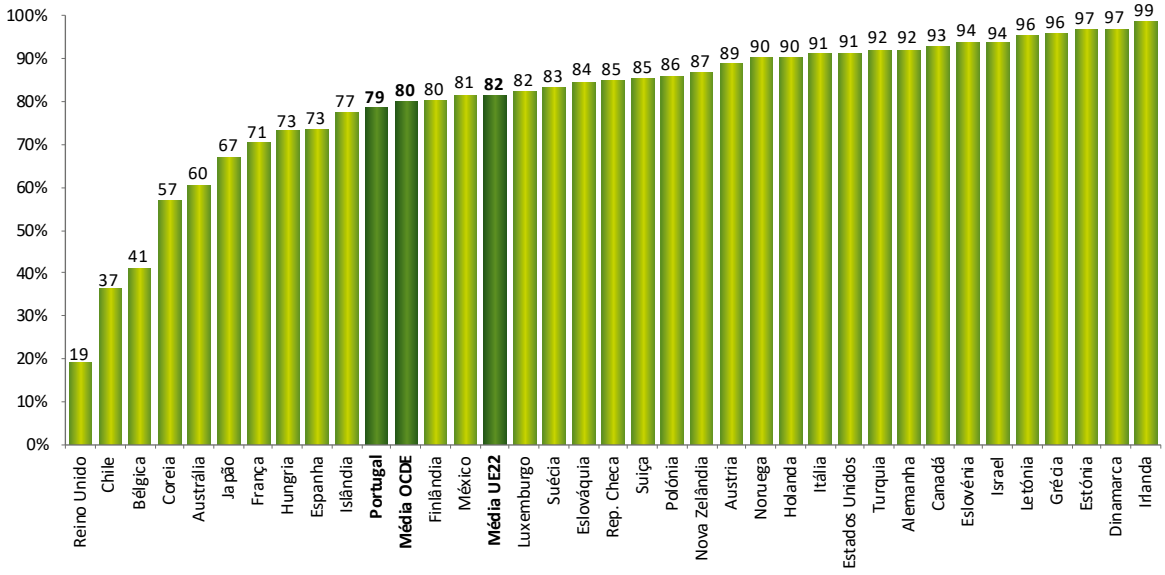
Nota: (1) Regime integrado.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Com exceção do Reino Unido, Chile e Bélgica, nos países da OCDE a maioria dos alunos que frequentam o ensino secundário fazem-no em estabelecimentos públicos.

Portugal apresenta um valor médio próximo das médias da UE22 (82%) e da OCDE (80%), com 79% de estudantes em escolas públicas (Figura 4.2.10).

Figura 4.2.10. Alunos (%) do ensino secundário a frequentar o ensino público. OCDE, 2016



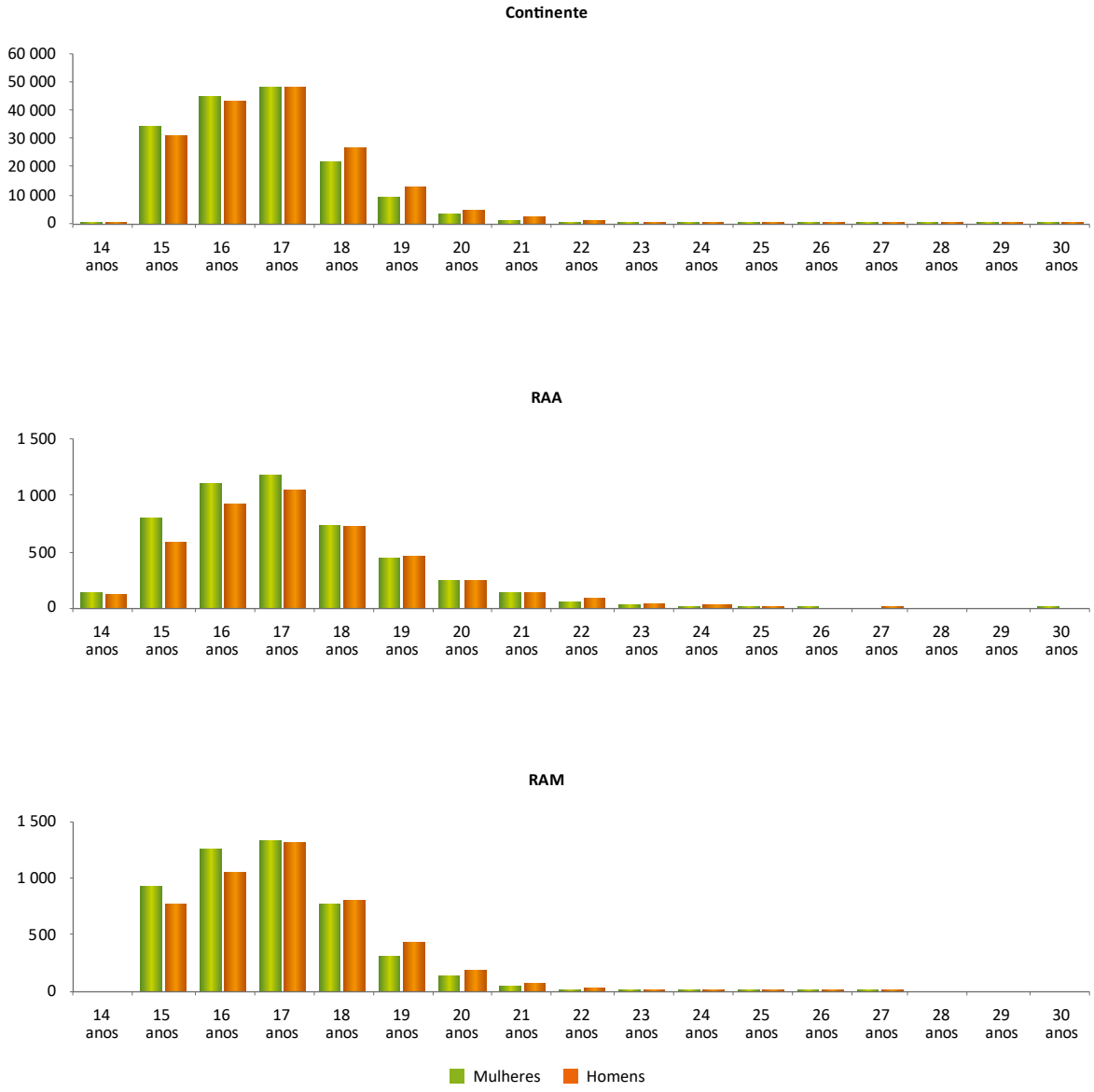
Fonte de dados: *Education at a Glance*. OCDE, 2018
Fonte: CNE

A idade média de frequência do ensino secundário nos países da OCDE é de 18,5 anos e na UE22 de 19 anos. Em Portugal, de acordo com o relatório *Education at a Glance*, 2018, a idade média de frequência deste nível de ensino é de 18,2 anos.

A Figura 4.2.11 apresenta a distribuição dos jovens que frequentam o nível secundário no Continente e nas regiões autónomas, por idade e sexo. Na RAA 90% das mulheres e 88% dos homens a frequentar este nível de ensino têm entre 14 e 19 anos de idade.

No Continente e na RAM 95% das mulheres e 93% dos homens têm idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos.

Figura 4.2.11. Alunos matriculados (Nº) no ensino secundário por idade e sexo. Continente e Regiões Autónomas, 2016/2017

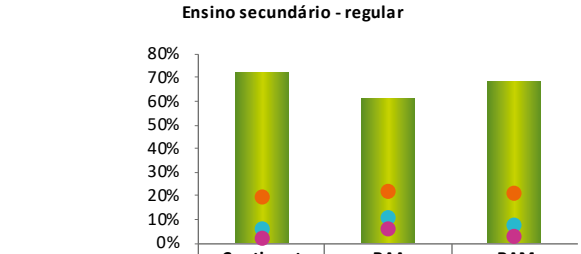


Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

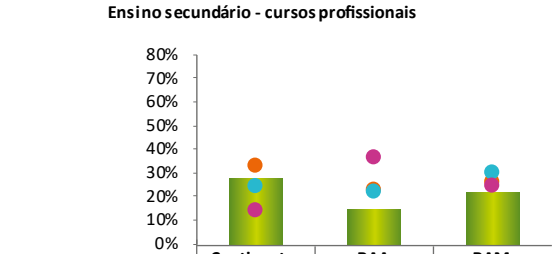
Considerando a idade entre os 15 e os 17 anos como a ideal de frequência do ensino secundário, calculou-se a percentagem de alunos do ensino regular e dos cursos profissionais na idade ideal, e a dos que apresentam um desvio etário de um ou mais anos, quer no Continente, quer nas regiões autónomas (Figura 4.2.12)

Como tem vindo a ser referido em anteriores relatórios do Estado da Educação, a diferença percentual entre os jovens que frequentam as duas modalidades é significativa tanto no Continente como nas regiões autónomas, assumindo maiores proporções na RAA.

Figura 4.2.12. Matriculados (%) no ensino secundário regular* e nos cursos profissionais por idade ideal de frequência e com desvio etário. Continente e regiões autónomas, 2016/2017



	Continente	RAA	RAM
idade ideal	73%	62%	68%
com 1 ano de desvio	19%	22%	21%
com 2 anos de desvio	6%	11%	8%
com 3 e mais anos de desvio	2%	6%	3%



	Continente	RAA	RAM
idade ideal	28%	15%	22%
com 1 ano de desvio	32%	24%	26%
com 2 anos de desvio	25%	23%	28%
com 3 e mais anos de desvio	15%	37%	24%

Nota: *Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado.

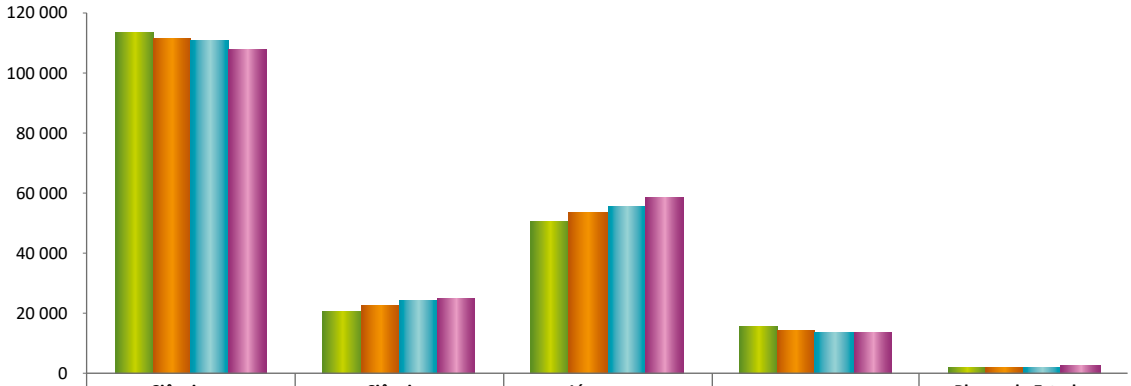
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A análise da frequência dos cursos cientifico-humanísticos em quatro anos consecutivos (Figura 4.2.13) mostra um crescimento global de 6784 alunos (+3,4%), mas também uma alteração na sua distribuição pelos diferentes cursos.

Seguindo uma tendência já assinalada em anos anteriores, regista-se um acréscimo de 8281 alunos (+16%) no curso de Línguas e Humanidades e de 4454 alunos (+22%) no de Ciências Socioeconómicas, e uma perda nos cursos de Ciências e Tecnologias (-5240) e Artes Visuais (-1426).

De realçar que o número de alunos a frequentar Planos de Estudo Estrangeiros regista um acréscimo de 46% entre 2013/2014 e 2016/2017.

Figura 4.2.13. Alunos matriculados (Nº) nos cursos científico-humanísticos, por curso. Portugal



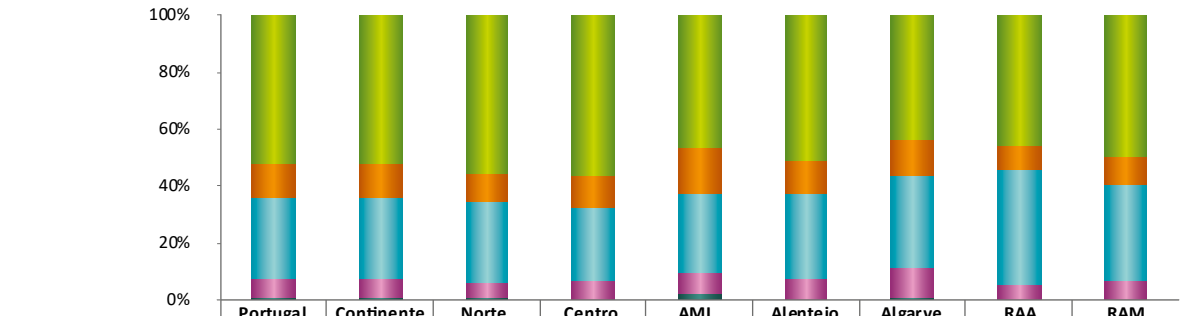
	Ciências e Tecnologias	Ciências Socio-económicas	Línguas e Humanidades	Artes Visuais	Planos de Estudo Estrangeiros
2013/2014	113 281	20 454	50 347	15 231	1 547
2014/2015	111 750	22 599	53 460	14 224	1 757
2015/2016	110 924	24 054	55 545	13 874	1 949
2016/2017	108 041	24 908	58 628	13 805	2 262

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Observa-se na Figura 4.2.14 que no Continente e nas regiões autónomas, os cursos de Ciências e Tecnologias e de Línguas e Humanidades são os que atraem o maior número de alunos registando-se, no entanto, diferenças significativas entre as regiões.

O Algarve (44%) a RAA (46%) e a AML (47%) são as regiões onde a percentagem de alunos que frequentam o curso de Ciências e Tecnologias é menor. O curso de Línguas e Humanidades, que no país atrai 28% dos estudantes, tem a maior expressão percentual na RAA (40%).

Figura 4.2.14. Alunos matriculados (%) nos cursos científico-humanísticos, por curso e NUTS I e II. 2016/2017



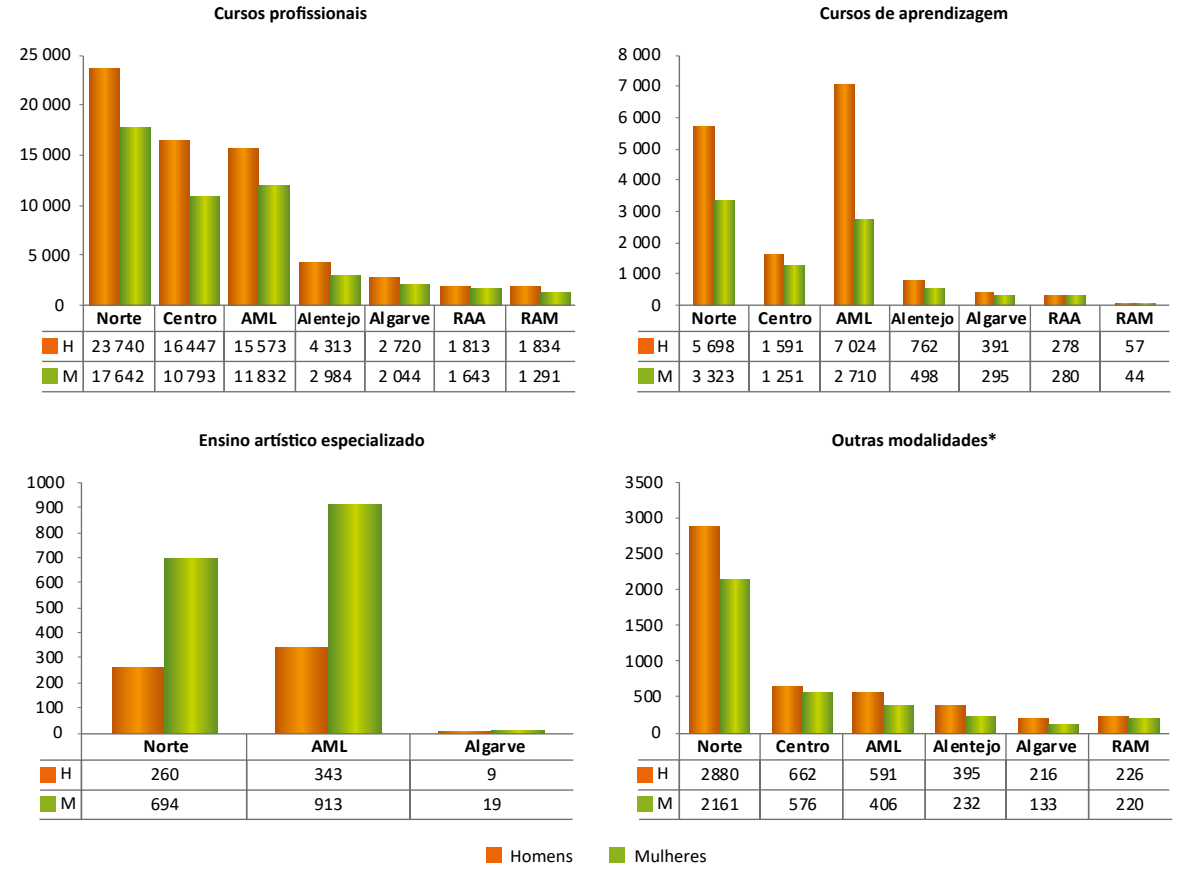
	Portugal	Continente	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Ciênc. e Tecnologias	52%	52%	56%	57%	47%	51%	44%	46%	49%
Ciências Socioeconómicas	12%	12%	9%	11%	16%	12%	12%	8%	10%
Línguas e Humanidades	28%	28%	28%	26%	28%	29%	32%	40%	34%
Artes Visuais	7%	7%	6%	7%	7%	8%	11%	6%	6%
P. E. Estrangeiros	1%	1%	1%	0%	3%	-	1%	-	0%

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Com exceção dos cursos do ensino artístico especializado, todos os restantes cursos de dupla certificação do ensino secundário são frequentados maioritariamente por rapazes em todas as regiões do país.

A RAA é a que apresenta, tanto nos cursos profissionais como nos de aprendizagem, as maiores percentagens de participação feminina, respetivamente 48% e 50% (Figura 4.2.15).

Figura 4.2.15. Alunos matriculados (Nº) em cursos de dupla certificação por NUTS II. 2016/2017



Cursos profissionais	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
H	23 740	16 447	15 573	4 313	2 720	1 813	1 834
M	17 642	10 793	11 832	2 984	2 044	1 643	1 291

Cursos de aprendizagem	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
H	5 698	1 591	7 024	762	391	278	57
M	3 323	1 251	2 710	498	295	280	44

Ensino artístico especializado	Norte	AML	Algarve
H	260	343	9
M	694	913	19

Outras modalidades*	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
H	2880	662	591	395	216	226	
M	2161	576	406	232	133	220	

Nota: *inclui 4002 alunos dos cursos tecnológicos, 507 dos CEF e 4189 de cursos vocacionais.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

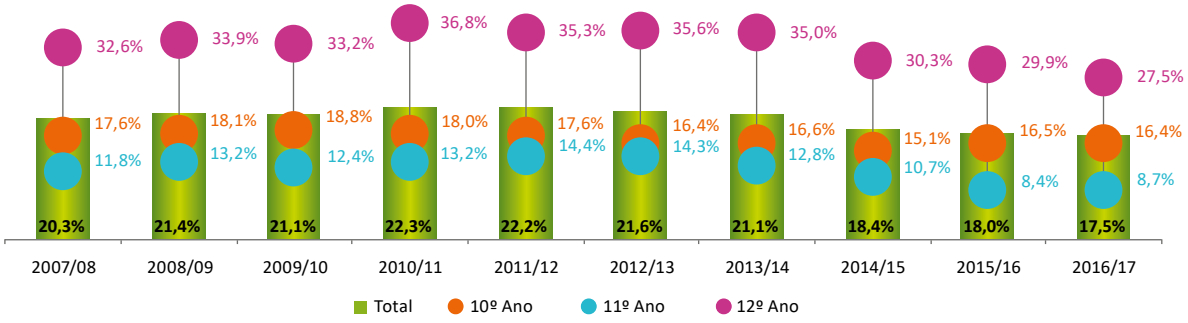
4.3. Avaliação e resultados do ensino secundário

Retenção e conclusão

A taxa de retenção e desistência nos cursos científico-humanísticos, no ensino secundário, volta a descer em 2016/2017 (-0,5 pp), apesar de ter subido 0,3 pp no 11º ano, relativamente ao ano anterior (Figura 4.3.1). Considerando o ano de escolaridade, a maior redução regista-se no 12º ano (-2,4 pp).

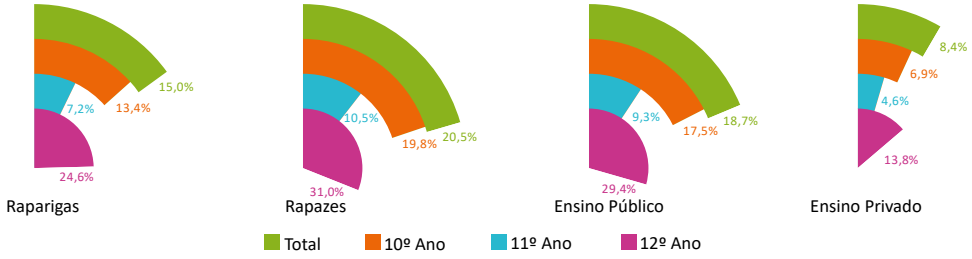
Em 2016/2017, em todos os anos de escolaridade, regista-se uma maior taxa de retenção e desistência no grupo dos rapazes relativamente ao grupo das raparigas e no conjunto dos estabelecimentos de ensino público relativamente aos de ensino privado (Figura 4.3.2).

Figura 4.3.1. Taxa de retenção e desistência (%) nos cursos científico-humanísticos, por ano de escolaridade. Portugal



Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*. DGEEC, 2007/2008 a 2016/2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.2. Taxa de retenção e desistência (%) nos cursos científico-humanísticos, por sexo e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017



Fonte de dados: Estatísticas da Educação 2016/2017. DGEEC
Fonte: CNE

A desagregação da taxa de retenção por idade permite verificar que, no 10º ano e no 11º ano, é na idade expectável de frequência de cada ano de escolaridade (15 anos e 16 anos, respetivamente) que se observa o menor valor, seguido do grupo de alunos que ingressa um ano mais cedo do que essa idade, enquanto no 12º ano ocorre o oposto (Tabela 4.3.1).

Tabela 4.3.1. Taxa de retenção e desistência (%) no ensino secundário regular[1] por idade[2] e ano de escolaridade. Portugal, 2016/2017

	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos
10º ano	13,1%	8,6%	15,4%	24,9%	33,8%	44,5%	-	-
11º ano	-	5,5%	3,3%	9,8%	18,2%	22,6%	22,8%	-
12º ano	-	-	12,5%	13,1%	32,7%	43,4%	52,0%	44,8%

[1] Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado
[2] Idade a 31 de dezembro de 2016

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Tabela 4.3.2 mostra que na AML, no Alentejo Litoral e no Algarve a taxa de retenção e desistência está acima da taxa nacional em todos os anos de escolaridade. O mesmo ocorre em dois anos de escolaridade no Alto Tâmega, Beira Baixa e RAA (10º e 11º anos), no Douro, Médio Tejo e Alto Alentejo (10º e 12º anos), em Terras de Trás-os-Montes e Baixo Alentejo (11º e 12º ano). No Ave, Beiras e Serra da Estrela, Alentejo Central, Lezíria do Tejo e RAM a taxa de retenção é superior à taxa nacional apenas num dos anos de escolaridade. Nas restantes regiões a taxa de retenção está abaixo da taxa nacional em todos os anos de escolaridade.

Tabela 4.3.2. Taxa de retenção e desistência (%) nos cursos científico-humanísticos*, por ano de escolaridade e por NUTS III, Portugal, 2016/2017

	10.º Ano	11.º Ano	12.º Ano
Alto Minho	13,1%	6,8%	27,3%
Alto Tâmega	17,7%	9,0%	27,1%
AMP	14,3%	6,9%	21,9%
Ave	10,8%	7,3%	27,6%
Cávado	12,1%	6,3%	26,2%
Douro	17,1%	7,5%	28,0%
Tâmega e Sousa	11,3%	5,8%	26,7%
Terras de Trás-os-Montes	15,8%	10,8%	31,3%
Beira Baixa	21,0%	11,2%	24,4%
Beiras e Serra da Estrela	15,2%	8,6%	29,0%
Médio Tejo	17,4%	6,7%	29,1%
Oeste	15,2%	8,0%	26,6%
Região de Aveiro	16,4%	6,9%	24,8%
Região de Coimbra	12,1%	7,9%	25,7%
Região de Leiria	14,2%	8,2%	26,2%
Viseu Dão Lafões	11,1%	5,8%	24,1%
AML	19,1%	11,0%	30,1%
Alentejo Central	17,7%	5,8%	27,4%
Alentejo Litoral	20,8%	11,4%	34,9%
Alto Alentejo	17,4%	7,2%	30,9%
Baixo Alentejo	14,9%	11,0%	27,8%
Lezíria do Tejo	16,8%	8,2%	26,1%
Algarve	19,1%	11,6%	32,7%
RAA	21,3%	9,4%	22,3%
RAM	13,6%	10,7%	25,7%

* Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

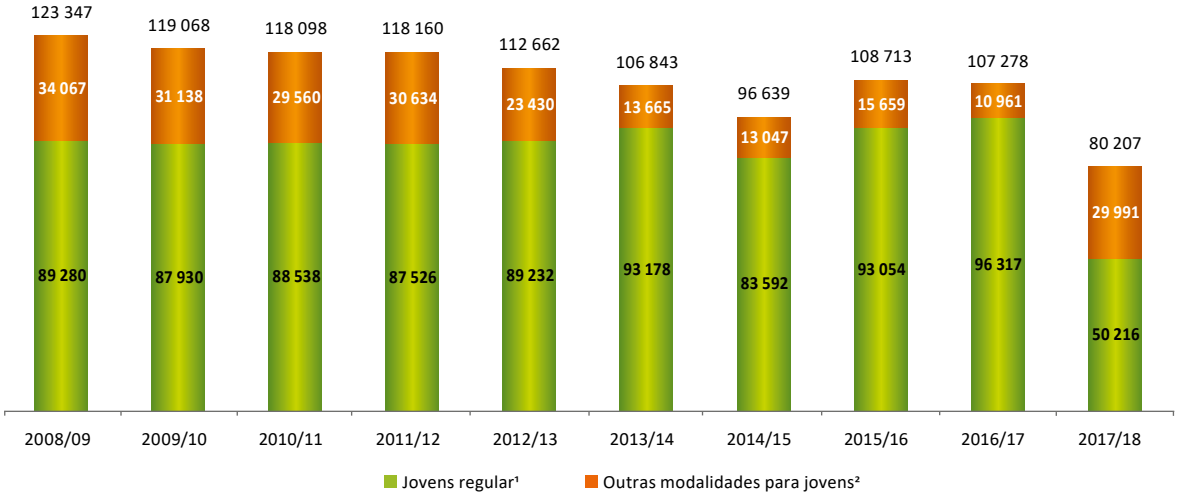
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em 2016/2017, contabilizam-se 80 207 conclusões no ensino secundário, 50 216 no ensino regular e 29 991 em outras modalidades (Figura 4.3.3).

No ensino regular, 48 365 jovens concluem cursos científico-humanísticos, 1206 cursos tecnológicos e 645 cursos de ensino artístico especializado, 41 782 jovens em estabelecimentos de ensino público e 8434 em estabelecimentos privados, 28 782 são raparigas e 21 434 rapazes (Figura 4.3.4).

No que diz respeito à distribuição regional, o maior número de conclusões regista-se na região Norte (19 087), seguida da AML (12 988) e da região Centro (10 697). Nas Regiões Autónomas é na Madeira que se observa o maior número de conclusões (1460).

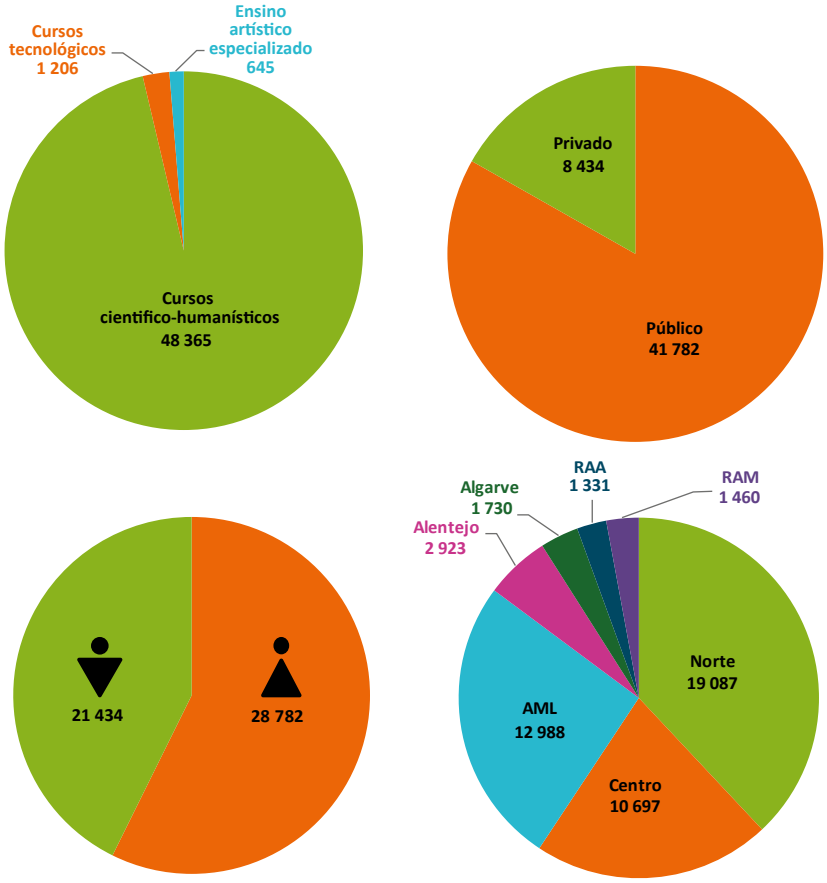
Figura 4.3.3. Conclusões (Nº) do ensino secundário, por modalidade de ensino. Portugal



[1] Cursos científico-humanísticos/gerais, cursos tecnológicos e artístico especializado em regime integrado
[2] Cursos profissionais, cursos de aprendizagem, cursos vocacionais e cursos CEF

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*. DGEEC, 2007/2008 a 2016/2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.4. Conclusões (Nº) do ensino secundário regular*, por natureza do estabelecimento, sexo e NUTS II. Portugal, 2016/2017

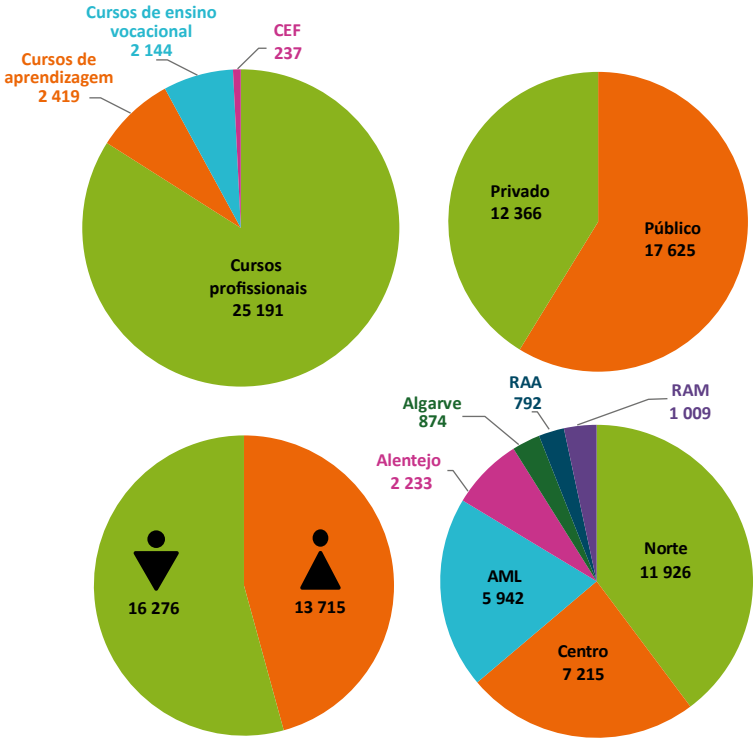


Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*. DGEEC
Fonte: CNE

Nas outras modalidades de ensino, 25 141 jovens concluem cursos profissionais, 2419 cursos de aprendizagem, 2144 cursos de ensino vocacional e 237 cursos de educação e formação, 17 625 jovens em estabelecimentos de ensino público e 12 366 de ensino privado, 13 715 são raparigas e 16 276 rapazes (Figura 4.3.5).

No que diz respeito à distribuição regional, o maior número de conclusões regista-se, mais uma vez, na região Norte (11 926), seguida da região Centro (7215) e da AML (5942). Nas Regiões Autónomas é, também, na Madeira que se observa o maior número de conclusões (1009).

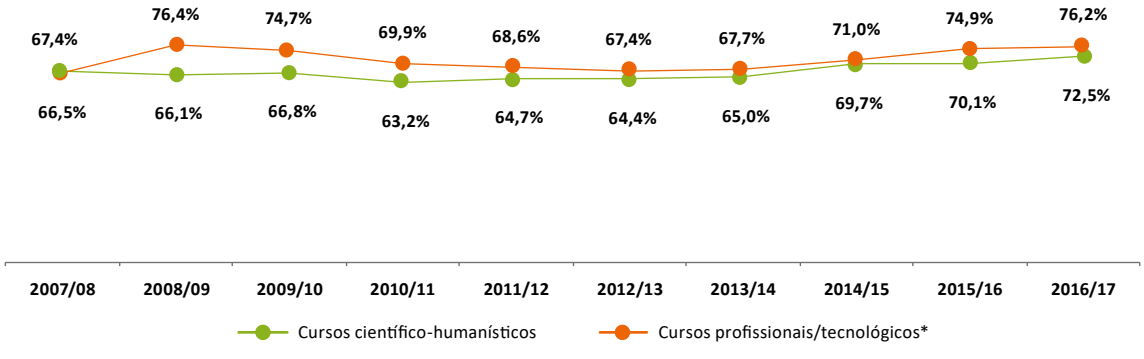
Figura 4.3.5. Conclusões (Nº) do ensino secundário em outras modalidades, por natureza do estabelecimento, sexo e NUTS II. Portugal, 2016/2017



Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017.* DGEEC
Fonte: CNE

A Figura 4.3.6 revela que em 2016/2017, tanto nos cursos científico-humanísticos como nos profissionais/tecnológicos, a taxa de conclusão volta a crescer relativamente ao ano letivo anterior. Esta taxa, em ambas as modalidades, é mais elevada no ensino privado do que no ensino público e no grupo das raparigas do que no dos rapazes (Figura 4.3.7).

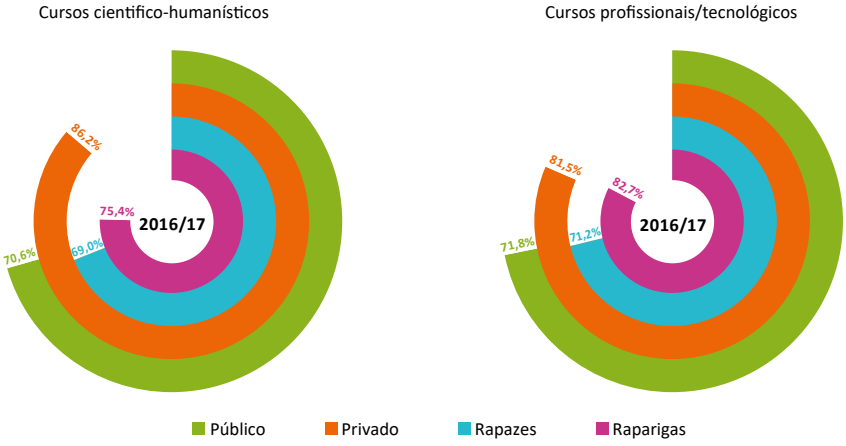
Figura 4.3.6. Taxa de conclusão (%) nos cursos científico-humanísticos e profissionais/tecnológicos, por orientação curricular. Portugal



* Em 2007/2008, cursos tecnológicos; a partir de 2008/2009 inclui também os cursos profissionais.

Fonte de dados: *Estatísticas da Educação*. DGEEC, 2007/2008 a 2016/2017
Fonte: CNE

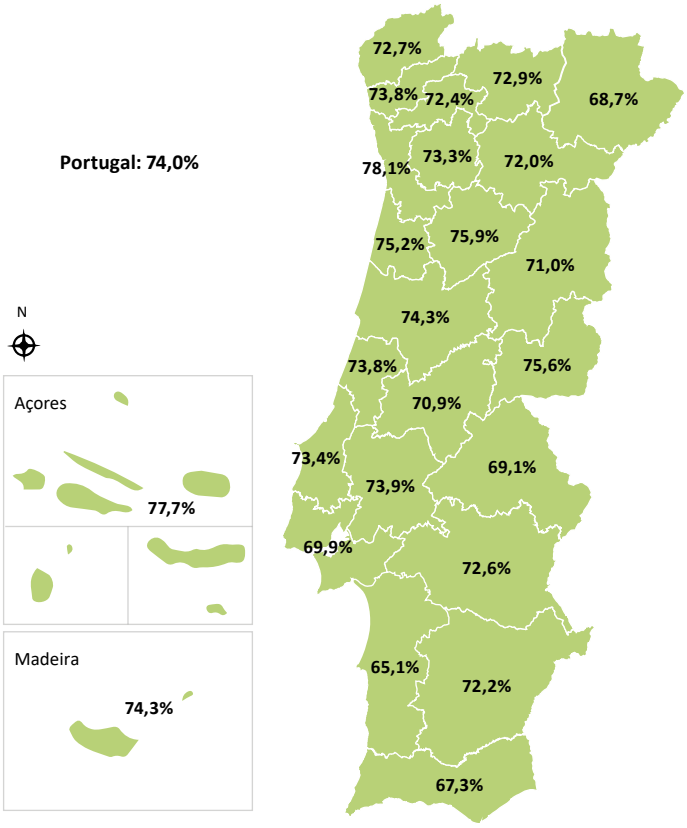
Figura 4.3.7. Taxa de conclusão (%) nos cursos científico-humanísticos e profissionais/tecnológicos, por natureza do estabelecimento e por sexo. Portugal



Fonte de dados: *Estatísticas da Educação 2016/2017*. DGEEC
Fonte: CNE

Na desagregação por NUTS III, a taxa de conclusão no ensino regular varia entre 65,1%, no Alentejo Litoral, e 78,1%, na AMP, sendo que sete regiões se encontram acima da taxa nacional e 18 abaixo dessa taxa (Figura 4.3.8). Relativamente às 13 regiões constituídas por concelhos classificados como "Território Interior" e "Território não Interior", observa-se que na Região de Coimbra, Região de Leiria, Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo a taxa de conclusão no conjunto dos concelhos classificados como "Território Interior" é superior à do "Território não Interior", constatando-se o oposto nas restantes regiões.

Figura 4.3.8. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário regular*, por NUTS III e classificação territorial. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	68,5%	74,9%
Alto Tâmega	72,9%	-
AMP	71,8%	78,2%
Ave	70,1%	73,1%
Cávado	62,0%	76,0%
Douro	72,0%	-
Tâmega e Sousa	72,2%	73,5%
Terras de Trás-os-Montes	68,7%	-
Beira Baixa	75,6%	-
Beiras e Serra da Estrela	71,0%	-
Médio Tejo	67,9%	72,6%
Oeste	-	73,4%
Região de Aveiro	68,1%	75,7%
Região de Coimbra	75,6%	74,0%
Região de Leiria	77,8%	73,6%
Viseu Dão Lafões	72,8%	78,5%
AML	-	69,9%
Alentejo Central	72,6%	-
Alentejo Litoral	75,6%	62,0%
Alto Alentejo	69,1%	-
Baixo Alentejo	72,2%	-
Lezíria do Tejo	81,1%	72,6%
Algarve	-	67,3%
RAA	-	77,7%
RAM	-	74,3%

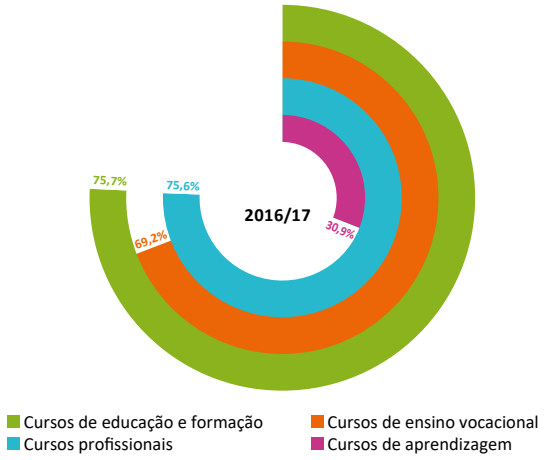
*Inclui o ensino artístico especializado em regime integrado

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Relativamente a outras modalidades de ensino, em 2016/2017, as taxas de conclusão nos cursos de educação e formação, cursos de ensino vocacional e cursos profissionais estão próximas da taxa do ensino regular (75,7%, 69,2% e 75,6%, respetivamente), enquanto que nos cursos de aprendizagem atinge 30,9% (Figura 4.3.9).

A idade média dos alunos que concluíram o ensino secundário, que se manteve estável nos primeiros seis anos em estudo, teve um ligeiro aumento em 2017, passando de 17,3 para 17,9 anos nos cursos científico-humanísticos, de 18,3 para 18,9 anos nos cursos profissionais e de 17,3 para 18,2 anos nos cursos tecnológicos (Tabela 4.3.3).

Figura 4.3.9. Taxa de conclusão (%) do ensino secundário, em outras modalidades de ensino. Portugal, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Tabela 4.3.3. Idade média* (em anos) dos alunos que concluíram o ensino secundário, por orientação curricular. Continente

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Cursos científico-humanísticos	17,3	17,3	17,3	17,3	17,3	17,3	17,9
Cursos profissionais	18,5	18,5	18,5	18,4	18,3	18,3	18,9
Cursos tecnológicos	17,8	17,7	17,6	17,6	17,7	17,3	18,2

* A idade dos alunos é tomada a 31 de dezembro do ano letivo em apreço

Fonte de dados: DGEEC, 2018

Avaliação interna e avaliação externa das aprendizagens

No ensino secundário, "a avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo global, tem como objetivos a classificação e a certificação e inclui: a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola; b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais" (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho).

São submetidos a avaliação externa todos os alunos dos cursos científico-humanísticos e os alunos de outras modalidades de ensino para jovens que queiram ingressar em cursos do ensino superior conferentes de grau académico.

Nos cursos científico-humanísticos, os alunos são submetidos a avaliação externa, através de prova de exame final nacional na disciplina de Português de formação geral, na disciplina trienal de formação específica e, conforme opção do aluno, em duas disciplinas bienais de formação específica ou na disciplina de Filosofia de formação geral e uma disciplina bienal de formação específica. Nestas disciplinas, a classificação final da disciplina (CFD) resulta de uma média ponderada, arredondada às unidades, da classificação interna final (CIF) e classificação em exame (CE) de acordo com a fórmula "CFD = 0,7 × CIF + 0,3 × CE". A Tabela 4.3.4 apresenta o número de provas efetuadas pelos alunos internos[1] na 1ª fase de 2017, nas dez disciplinas com mais provas realizadas.

Tabela 4.3.4. Ordenação das 10 disciplinas com mais provas realizadas. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

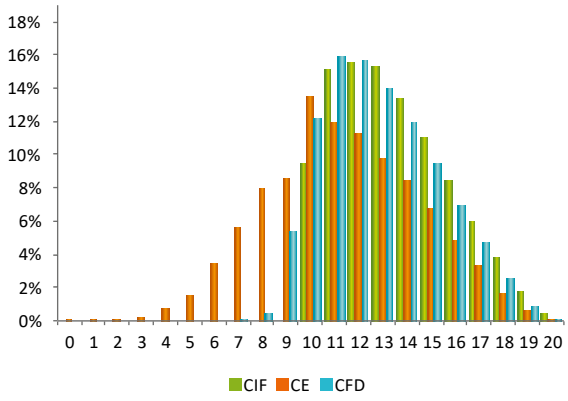
Ordenação	Código e Disciplina	Provas realizadas
1º	639 Português	56 376
2º	635 Matemática A	34 649
3º	715 Física e Química A	27 724
4º	702 Biologia e Geologia	27 126
5º	719 Geografia A	18 100
6º	623 História A	15 509
7º	714 Filosofia	11 198
8º	835 Matemática Aplicada às Ciências Sociais	7 791
9º	712 Economia A	6 781
10º	708 Geometria Descritiva A	5 449

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

[1] Alunos que na avaliação interna da disciplina a cujo exame se apresentam tenham obtido uma classificação igual ou superior a 8 valores no ano terminal e a 10 valores na classificação interna final.

A Figura 4.3.10 mostra a distribuição das CIF, CE e CFD obtidas pelos alunos internos que realizaram prova de exame da disciplina de Português, de formação geral, na 1ª fase. A classificação interna final que exibe maior percentagem de alunos corresponde a 12 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que nestas classificações respetivamente, 44,7% e 25,6% dos alunos obtêm 14 valores ou mais. Na CFD, 5,8% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores, o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.10. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Português-639. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

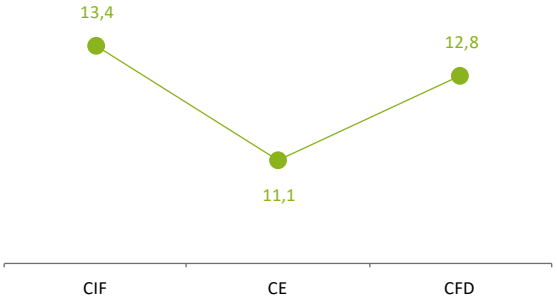


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.11 estão representadas as médias da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Português, de formação geral, na 1ª fase.

Após calculada, com *d-Cohen*, a dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE verifica-se que esta diferença é grande (d = 0,8). Este facto, a fórmula de cálculo da CFD e o fator de ponderação que lhe está associado geram uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (d = 0,3).

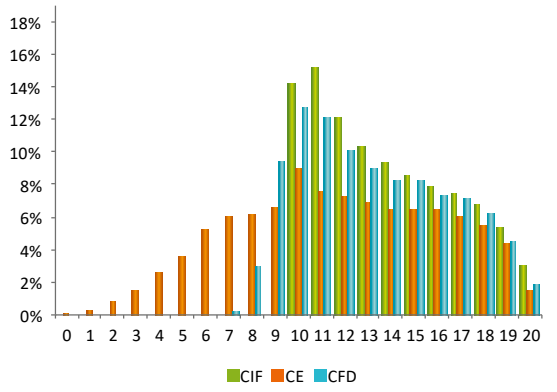
Figura 4.3.11. Desempenho médio dos alunos em Português (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Matemática A, a classificação interna final que regista a maior percentagem de alunos corresponde a 11 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente, 48,4% e 36,6% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.12). Na classificação final da disciplina, 12,5% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

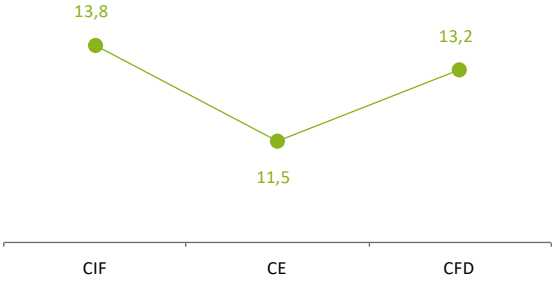
Figura 4.3.12. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Matemática A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.13 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Matemática A, na 1ª fase. A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é média (d = 0,6), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD residual (d < 0,2).

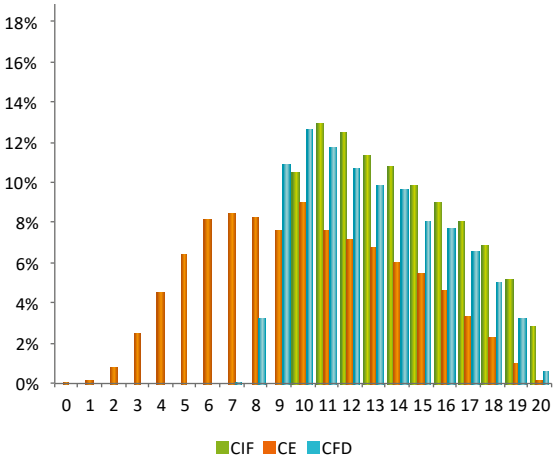
Figura 4.3.13. Desempenho médio dos alunos em Matemática A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Física e Química A, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 11 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente 52,7% e 22,8% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.14). Na classificação final da disciplina, 14,2% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.14. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Física e Química A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

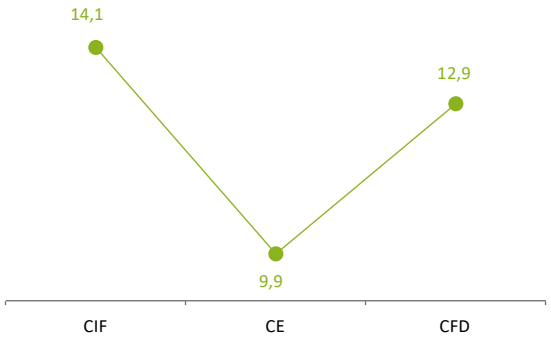


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.15 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Física e Química A, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é grande (*d* = 1,2), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,4).

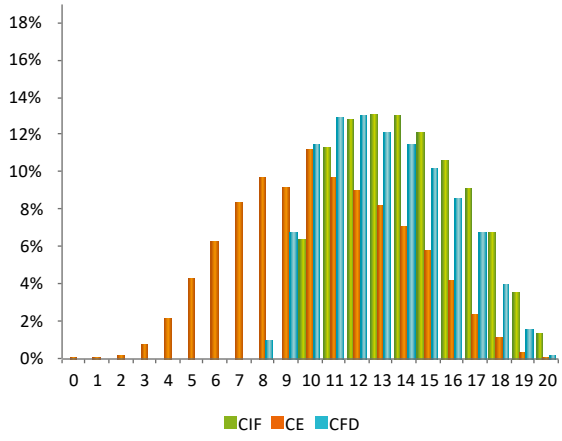
Figura 4.3.15. Desempenho médio dos alunos em Física e Química A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Biologia e Geologia, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 13 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente, 56,4% e 21,0% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.16). Na classificação final da disciplina, 7,7% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.16. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Biologia e Geologia. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

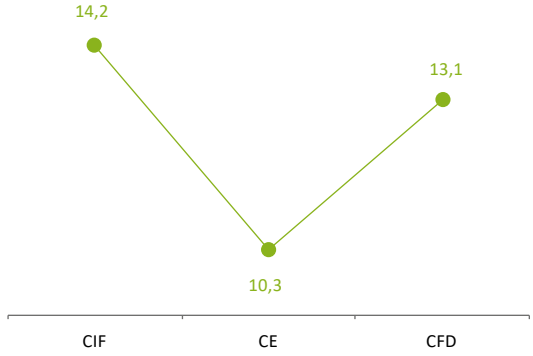


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.17 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Biologia e Geologia, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é grande (*d* = 1,3), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,4).

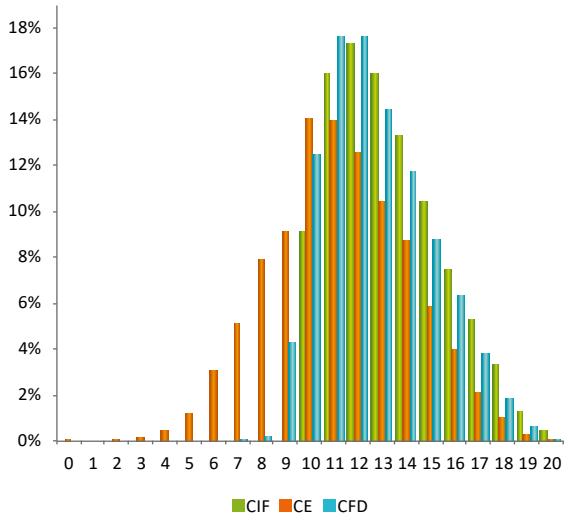
Figura 4.3.17. Desempenho médio dos alunos em Biologia e Geologia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Geografia A, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 12 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente, 41,6% e 22,0% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.18). Na classificação final da disciplina, 4,6% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.18. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Geografia A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

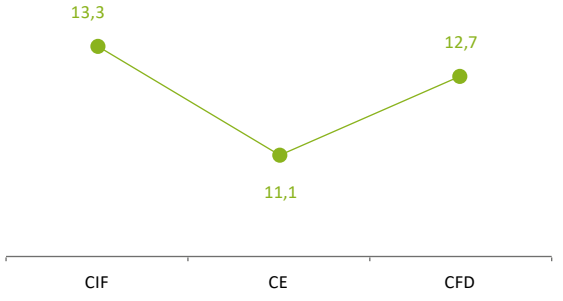


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.19 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Geografia A, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é grande (*d* = 0,9), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,3).

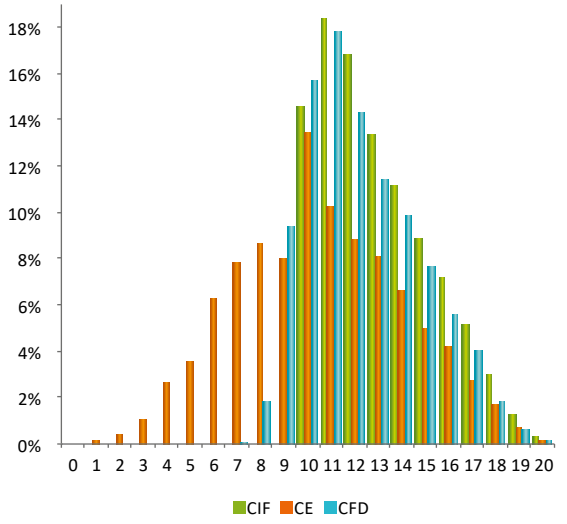
Figura 4.3.19. Desempenho médio dos alunos em Geografia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em História A, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 11 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente, 37,0% e 21,0% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.20). Na classificação final da disciplina, 11,2% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.20. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em História A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

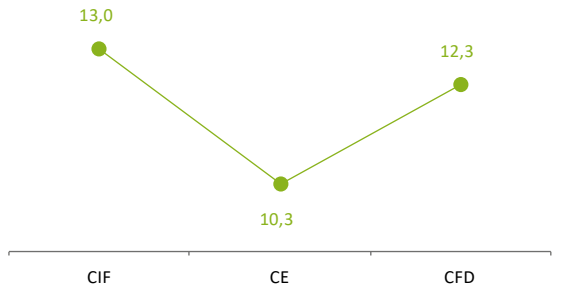


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.21 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de História A, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é grande (*d* = 0,9), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,3).

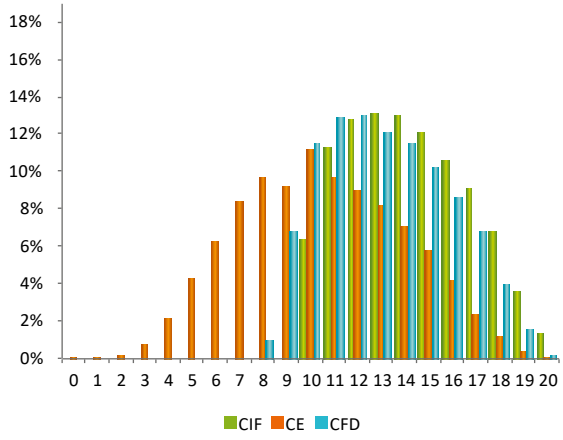
Figura 4.3.21. Desempenho médio dos alunos em História A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Filosofia, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 13 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente, 52,5% e 24,8% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.22). Na classificação final da disciplina, 6,3% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.22. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Filosofia. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

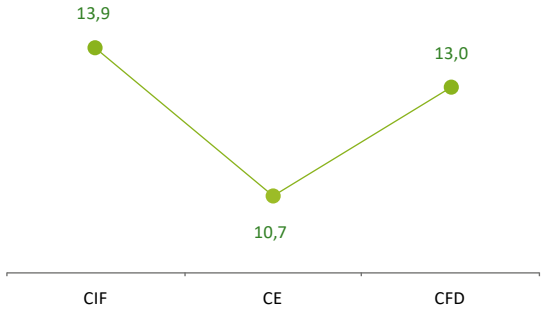


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.23 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Filosofia, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é grande (*d* = 1,1), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,4).

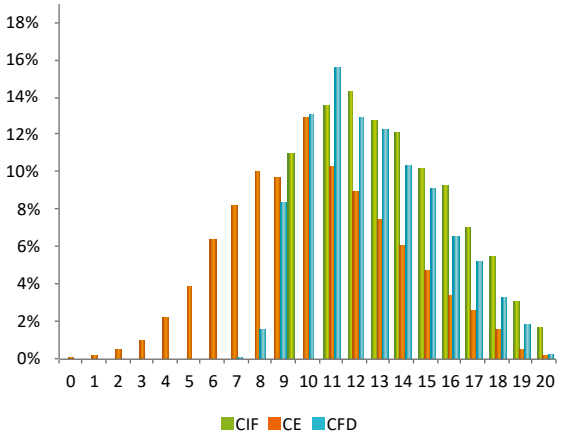
Figura 4.3.23. Desempenho médio dos alunos em Filosofia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Matemática Aplicada às Ciências Sociais, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 12 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente, 48,5% e 18,8% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.24). Na classificação final da disciplina, 9,9% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.24. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em MACS. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

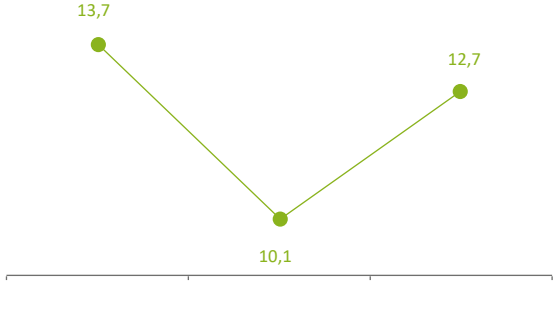


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.25 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é grande (*d* = 1,2), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,4).

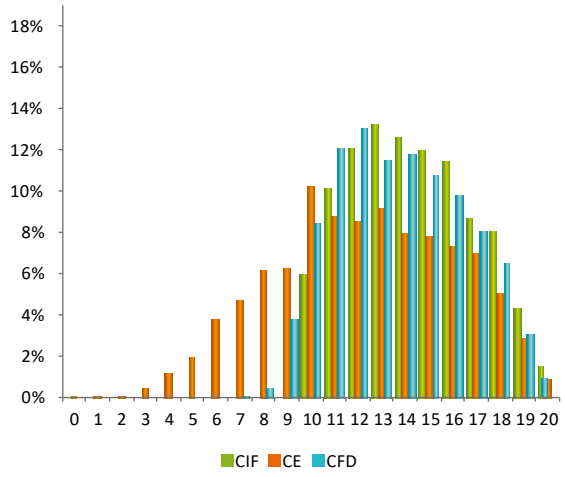
Figura 4.3.25. Desempenho médio dos alunos em MACS (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Economia A, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 13 valores e a classificação de exame a 10 valores, sendo que, respetivamente, 58,6% e 38,7% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.26). Na classificação final da disciplina, 4,2% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.26. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Economia A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

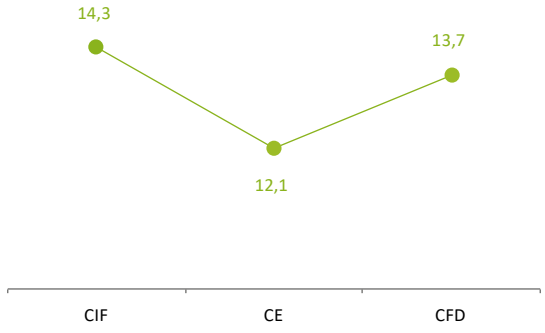


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.27 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é média (*d* = 0,7), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,2).

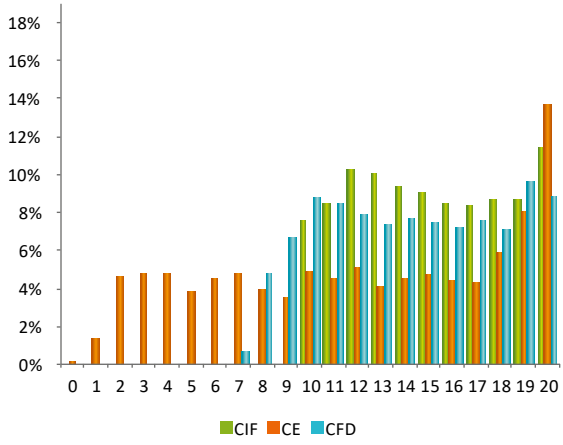
Figura 4.3.27. Desempenho médio dos alunos em Economia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em Geometria Descritiva A, a classificação interna final que apresenta maior percentagem de alunos corresponde a 23 valores e a classificação de exame a 20 valores, sendo que, respetivamente, 63,8% e 45,4% dos alunos obtêm classificações iguais ou superiores a 14 valores (Figura 4.3.28). Na classificação final da disciplina, 12,1% dos alunos obtêm classificação inferior a 10 valores o que representa situações de não conclusão da disciplina devido à classificação obtida no exame.

Figura 4.3.28. Distribuição (%) da CIF, CE e CFD em Geometria Descritiva A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

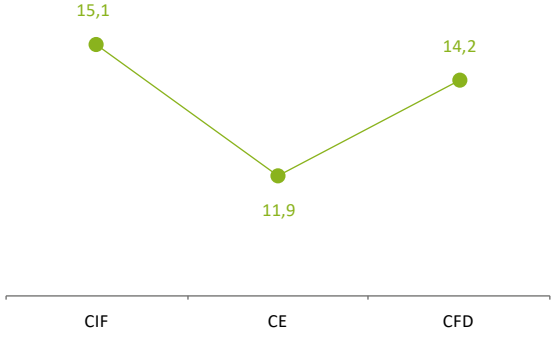


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na Figura 4.3.29 estão representadas a média da CIF, CE e CFD dos alunos internos que realizaram a prova de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, na 1ª fase.

A dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CE é média (*d* = 0,7), gerando uma dimensão do efeito da diferença entre a CIF e a CFD relevante, apesar de baixa (*d* = 0,3).

Figura 4.3.29. Desempenho médio dos alunos em Geometria Descritiva A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



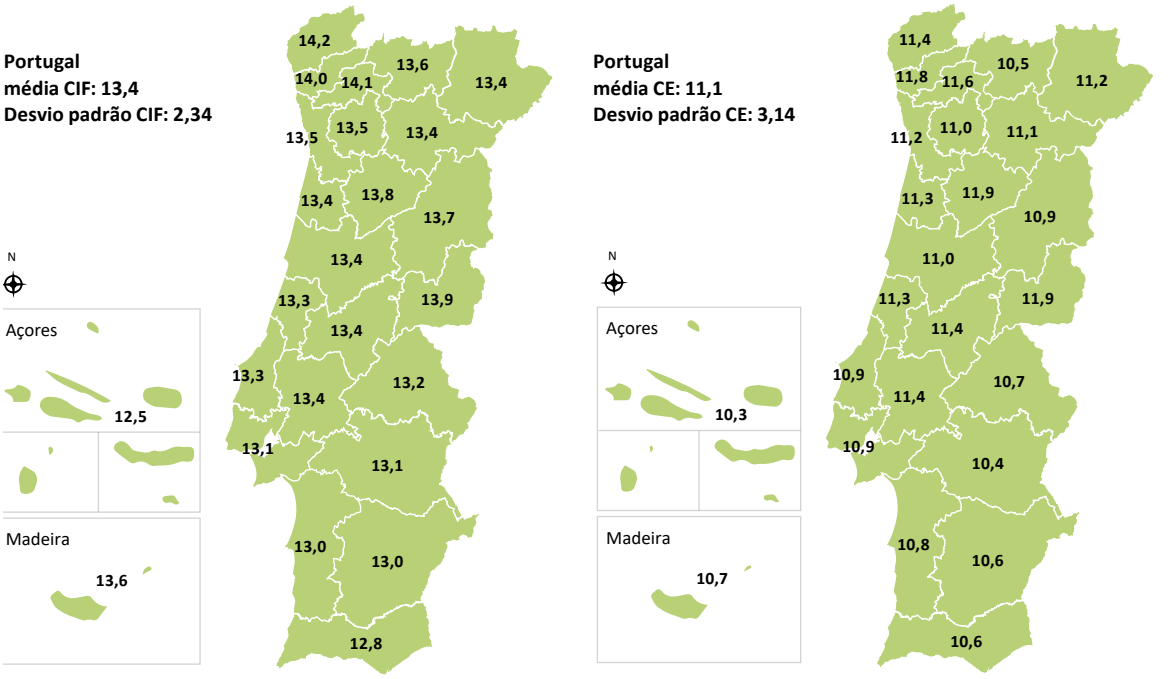
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A análise da média CIF e CE na disciplina de Português desagregada por NUTS III, permite verificar que em todas as regiões a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.30). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é relevante em todas as regiões, sendo média no Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Médio Tejo, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões e Lezíria do Tejo ($0,5 \leq d < 0,8$) e grande nas restantes regiões ($d \geq 0,8$).

Na classificação interna, o Alto Minho é a região que apresenta a média mais elevada (14,2) e a RAA a média mais baixa (12,5). Alto Minho, Alto Tâmega, AMP, Ave, Cávado, Tâmega e Sousa, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Região de Aveiro, Viseu Dão Lafões e RAM apresentam valor acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média, embora a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional seja residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), é relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, Ave, Cávado, Beira Baixa, Algarve e RAM.

Na classificação de exame, a Beira Baixa é a região que regista a média mais elevada (11,9) e a RAA a média mais baixa (10,3). Alto Minho, AMP, Ave, Cávado, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Médio Tejo, Região de Aveiro, de Leiria, Viseu Dão Lafões e Lezíria do Tejo apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. No entanto, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Cávado, Beira Baixa, Viseu Dão Lafões, Alentejo Central e RAA.

Figura 4.3.30. Classificação média interna final e classificação média de exame em Português-639 (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



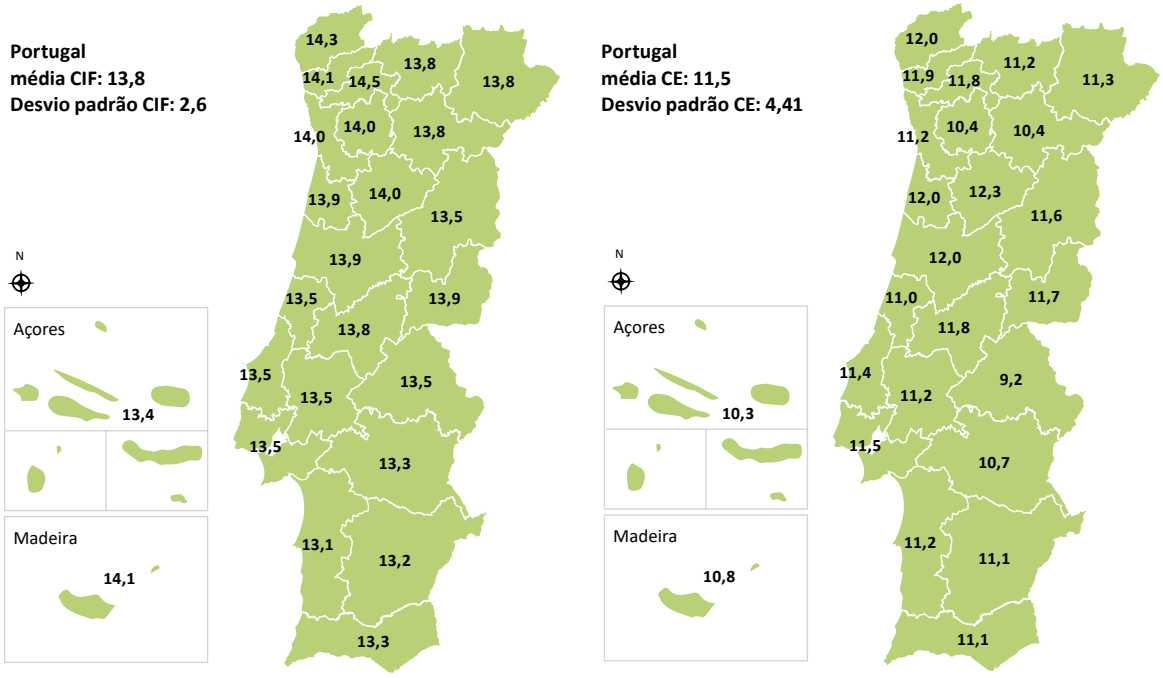
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A análise da média CIF e CE na disciplina de Matemática A, desagregada por NUTS III, permite constatar que em todas as regiões a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.31). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é relevante em todas as regiões, sendo grande no Douro, Tâmega e Sousa, Alto Alentejo, RAA e RAM ($d \geq 0,8$), baixa em Viseu Dão Lafões ($0,2 \leq d < 0,5$) e média nas restantes regiões ($0,5 \leq d < 0,8$).

Na classificação interna, o Ave é a região que revela a média mais elevada (14,5) e o Alentejo Litoral a média mais baixa (13,1). Alto Minho, AMP, Ave, Cávado, Douro, Tâmega e Sousa, Beira Baixa, Médio Tejo, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Viseu Dão Lafões e RAM apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. No entanto, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual ($d < 0,2$) na maioria das regiões, sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Ave, Alentejo Litoral e Baixo Alentejo.

Na classificação de exame, Viseu Dão Lafões é a região que apresenta a média mais elevada (12,3) e Alto Alentejo a média mais baixa (9,2). Alto Minho, Ave, Cávado, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Região de Aveiro, Região de Coimbra e Viseu Dão Lafões mostram valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. A dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é, no entanto, residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Douro, Tâmega e Sousa e RAA e média no Alto Alentejo.

Figura 4.3.31. Classificação média interna final e classificação média de exame em Matemática A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A análise da média CIF e CE na disciplina de Física e Química A, desagregada por NUTS III, revela que em todas as regiões a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.32). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é grande em todas as regiões ($d \geq 0,8$).

Na classificação interna, o Cávado é a região que apresenta a média mais elevada (14,6) e o Alentejo Litoral a média mais baixa (13,3). Alto Minho, Alto Tâmega, AMP, Ave, Cávado, Douro, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes, Beiras e Serra de Estrela, Médio Tejo, Viseu Dão Lafões, Lezíria do Tejo e RAM apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. Embora a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional seja residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), é relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), na Beira Baixa e Alentejo Litoral.

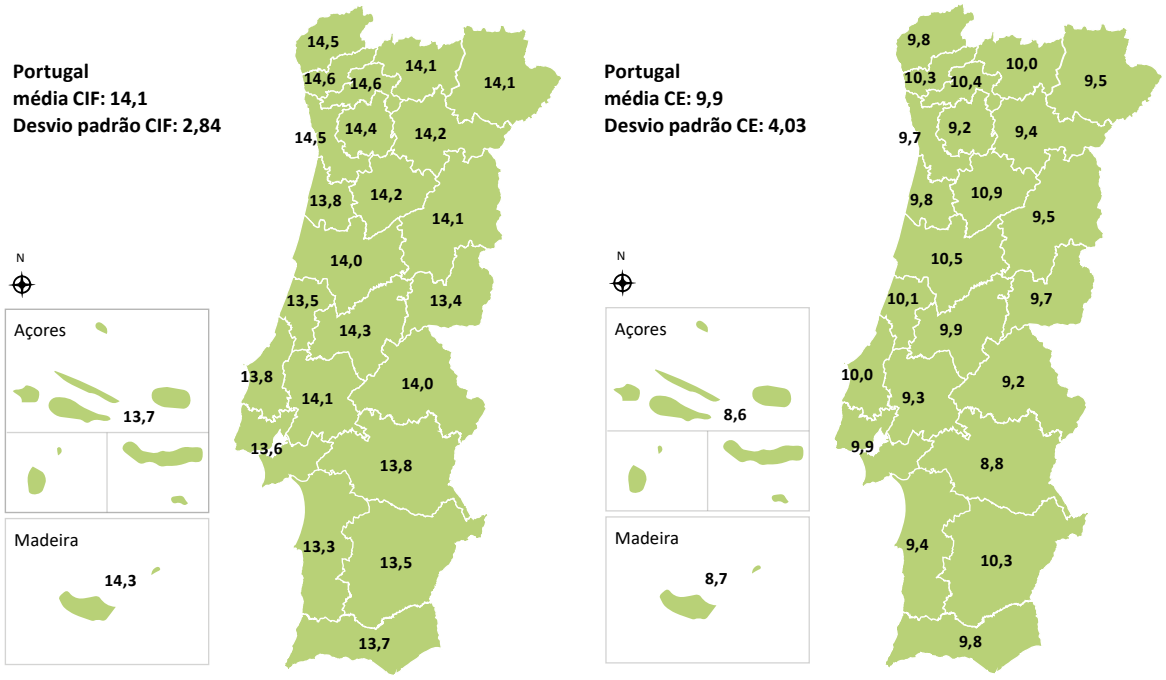
Na classificação de exame, a região de Viseu Dão Lafões apresenta a média mais elevada (10,9) e a RAA a média mais baixa (8,6). As regiões do Alto Tâmega, Ave, Cávado, Médio Tejo, Oeste, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões e Baixo Alentejo registam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. A dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$) em Viseu Dão Lafões, Alentejo Central e nas Regiões Autónomas.

Na disciplina de Biologia e Geologia a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.33). Tal como em Física e Química A, a dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é grande em todas as regiões ($d \geq 0,8$).

O Alto Minho é a região que apresenta a média mais elevada (14,7), na classificação interna, e a Lezíria do Tejo a média mais baixa (13,6). As regiões do Alto Minho, AMP, Ave, Cávado, Tâmega e Sousa, Médio Tejo, Oeste, Viseu Dão Lafões, Algarve e RAM mostram valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média, embora a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional seja residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), é relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, Região de Leiria, Alentejo Central e Lezíria do Tejo.

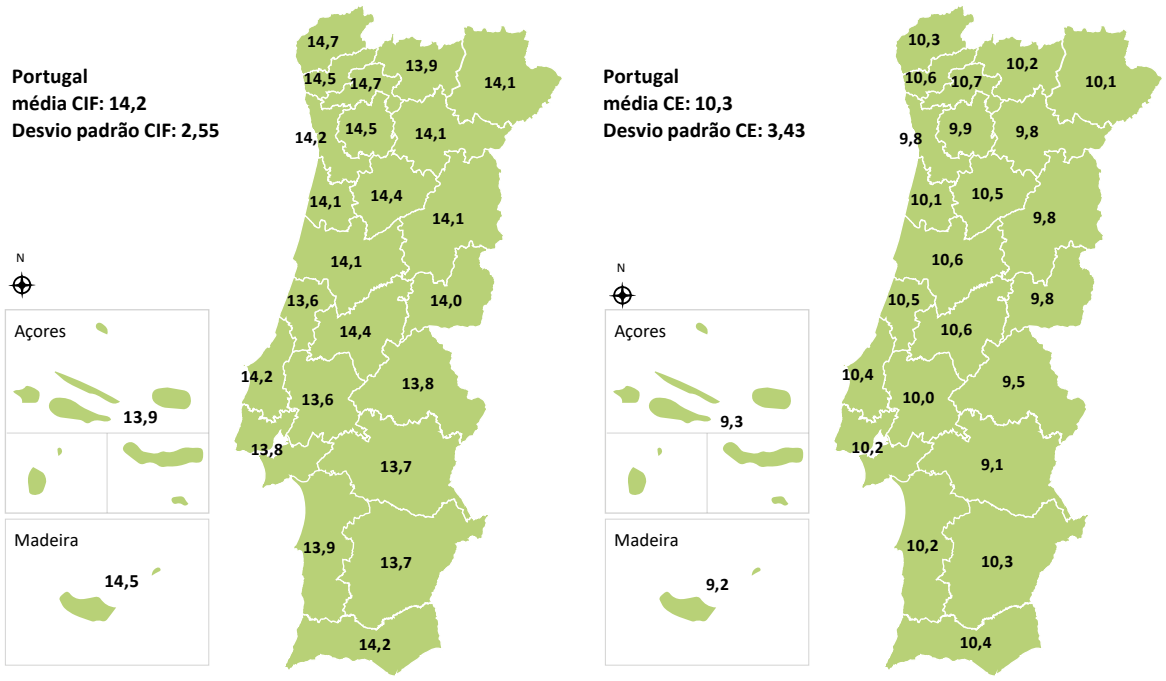
Na classificação de exame, a região do Ave assinala a média mais elevada (10,7) e o Alentejo Central a média mais baixa (9,1). O Alto Minho, Ave, Cávado, Médio Tejo, Oeste, Região de Coimbra, de Leiria, Viseu Dão Lafões, Baixo Alentejo e Algarve apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. A dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alentejo Central, Alto Alentejo e nas Regiões Autónomas.

Figura 4.3.32. Classificação média interna final e classificação média de exame em Física e Química A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.33. Classificação média interna final e classificação média de exame em Biologia e Geologia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



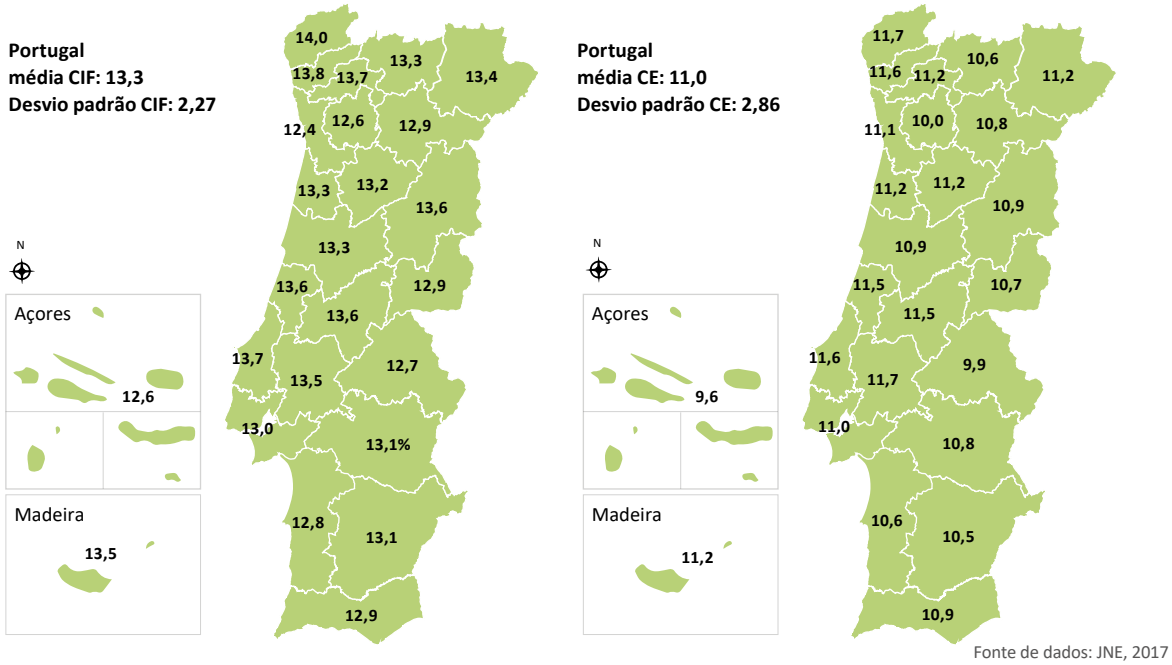
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na disciplina de Geografia A, a análise da média CIF e CE, desagregada por NUTS III, permite concluir que em todas as regiões a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.34). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é relevante em todas as regiões, sendo média na AMP, Médio Tejo, Oeste e Lezíria do Tejo ($0,5 \leq d < 0,8$) e grande nas restantes regiões ($d \geq 0,8$).

O Alto Minho é a região que apresenta a média mais elevada na classificação interna (14,0), enquanto a AMP regista a média mais baixa (12,4). As regiões do Alto Minho, Alto Tâmega, Ave, Cávado, Terras de Trás-os-Montes, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Oeste, Região de Coimbra, Região de Leiria, Lezíria do Tejo e RAM revelam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média, no entanto a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, AMP, Cávado, Tâmega e Sousa, Alentejo Litoral, Alto Alentejo e RAA.

Na classificação de exame, a Lezíria do Tejo é a região que regista a média mais elevada (11,7) e a RAA a média mais baixa (9,6). O Alto Minho, AMP, Ave, Cávado, Terras de Trás-os-Montes, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Lezíria do Tejo e RAM apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. Contudo, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, Tâmega e Sousa, Oeste, Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo e média na RAA.

Figura 4.3.34. Classificação média interna final e classificação média de exame em Geografia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



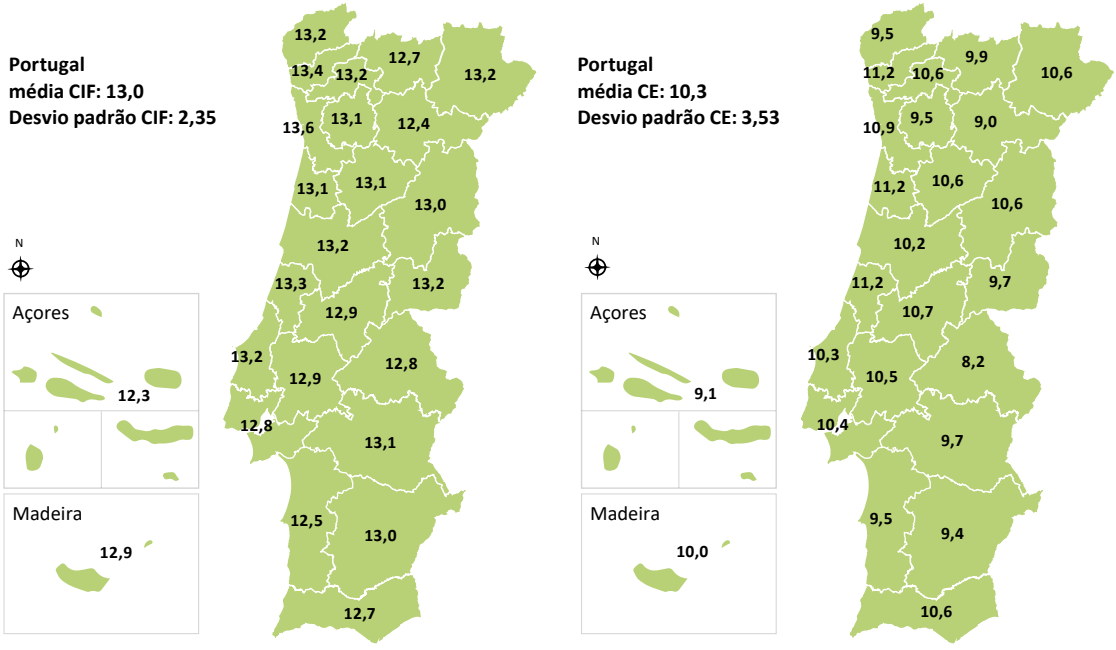
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Em todas as regiões, a média CIF na disciplina de História A é sempre superior à média CE (Figura 4.3.35). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é relevante em todas as regiões, sendo média no Cávado, Médio Tejo, Região de Aveiro, Região de Leiria e Algarve ($0,5 \leq d < 0,8$) e grande nas restantes regiões ($d \geq 0,8$).

A AMP é a região que apresenta a média mais elevada (13,6) e a RAA a média mais baixa (12,3), na classificação interna. As regiões do Alto Minho, AMP, Ave, Cávado, Tâmega e Sousa, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Alentejo Central e Baixo Alentejo mostram valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. No entanto, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), na AMP, Douro, Alentejo Litoral e RAA.

Na classificação de exame, a Região de Leiria é a que apresenta a média mais elevada (11,2) e o Alto Alentejo a média mais baixa (8,2). AMP, Ave, Cávado, Terras de Trás-os-Montes, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Região de Aveiro, de Leiria, Viseu Dão Lafões, AML, Lezíria do Tejo e Algarve registam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média., A dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, Cávado, Douro, Tâmega e Sousa, Região de Aveiro, Região de Leira, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo e RAA e média no Alto Alentejo.

Figura 4.3.35. Classificação média interna final e classificação média de exame em História A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na desagregação por NUTS III, a análise da média CIF e CE na disciplina de Filosofia permite verificar que em todas as regiões a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.36). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é relevante em todas as regiões, sendo baixa no Alentejo Litoral ($0,2 \leq d < 0,5$), média na Lezíria do Tejo ($0,5 \leq d < 0,8$) e grande nas restantes regiões ($d \geq 0,8$).

Na classificação interna, a região do Alto Minho apresenta a média mais elevada (14,9) e a Lezíria do Tejo a média mais baixa (13,4). O Alto Minho, Alto Tâmega, AMP, Ave, Cávado, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria e Baixo Alentejo revelam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. Acrescente-se que a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, AMP, Cávado, Beira Baixa, Lezíria do Tejo e RAA.

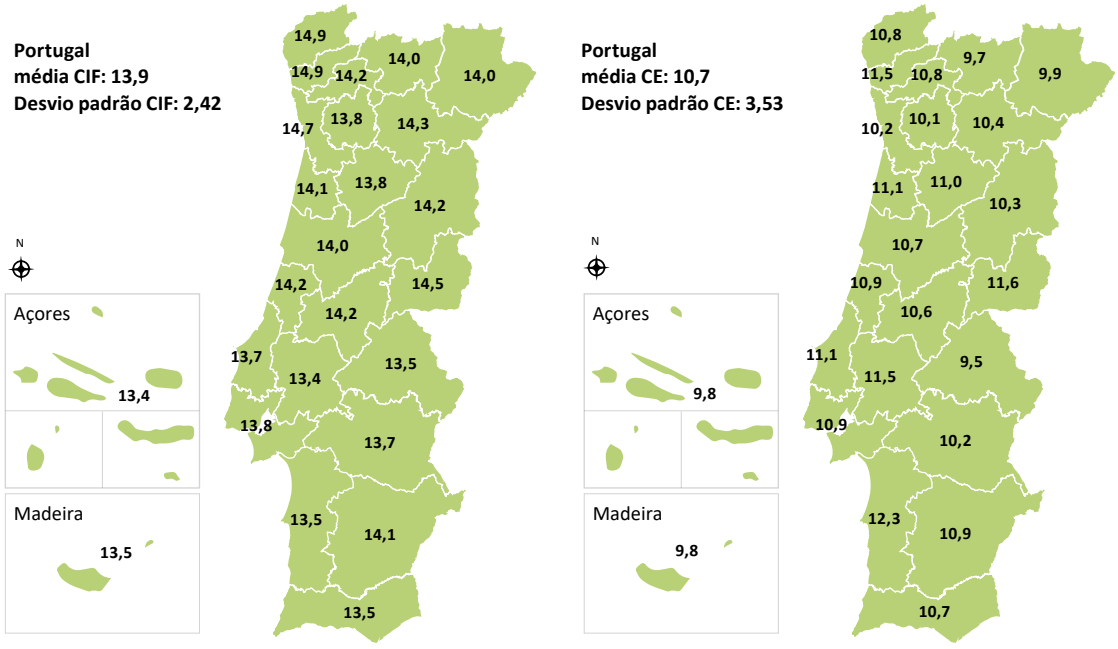
A região do Alentejo Litoral apresenta a média mais elevada (12,3) e o Alto Alentejo a média mais baixa (9,5) na classificação de exame. As regiões do Alto Minho, Ave, Cávado, Beira Baixa, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, AML, Alentejo Litoral, Baixo Alentejo e Lezíria do Tejo conseguem valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. No entanto, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Tâmega, Cávado, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Alentejo Litoral, Alto Alentejo, Lezíria do Tejo e nas Regiões Autónomas.

Na disciplina de Matemática Aplicada às Ciências Sociais a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.37). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é grande em todas as regiões ($d \geq 0,8$).

Relativamente à classificação interna, a média mais elevada (14,2) regista-se na região do Médio Tejo e a média mais baixa (13,0) no Baixo Alentejo. As regiões do Alto Minho, Alto Tâmega, Ave, Cávado, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, Alentejo Central, Alentejo Litoral, Lezíria do Tejo, Algarve e RAM apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. Contudo, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Alentejo, Baixo Alentejo e RAA.

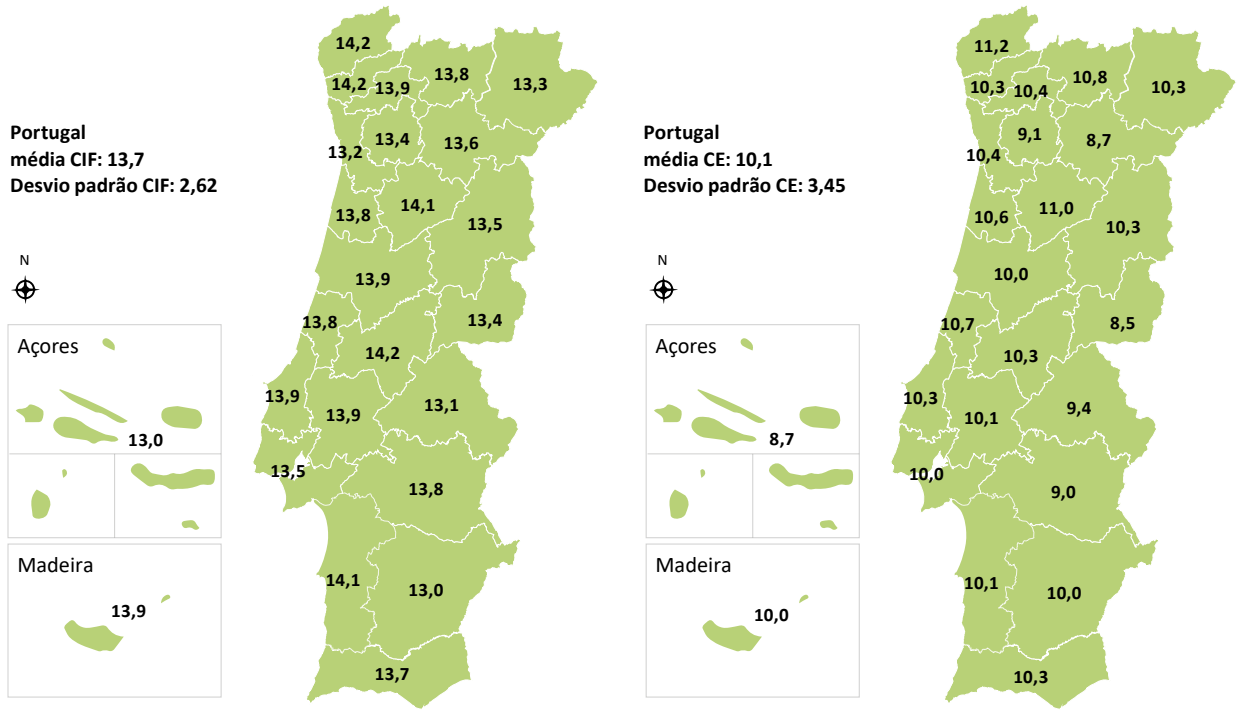
Quanto à classificação de exame, o Alto Minho é a região que apresenta a média mais elevada (11,2) e a Beira Baixa a média mais baixa (8,5). O Alto Minho, Alto Tâmega, AMP, Ave, Cávado, Terras de Trás-os-Montes, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões e Algarve mostram valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. No entanto a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, Alto Tâmega, Douro, Tâmega e Sousa, Beira Baixa, Viseu Dão Lafões, Alentejo Central, Alto Alentejo e RAA.

Figura 4.3.36. Classificação média interna final e classificação média de exame em Filosofia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.37. Classificação média interna final e classificação média de exame em MACS (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



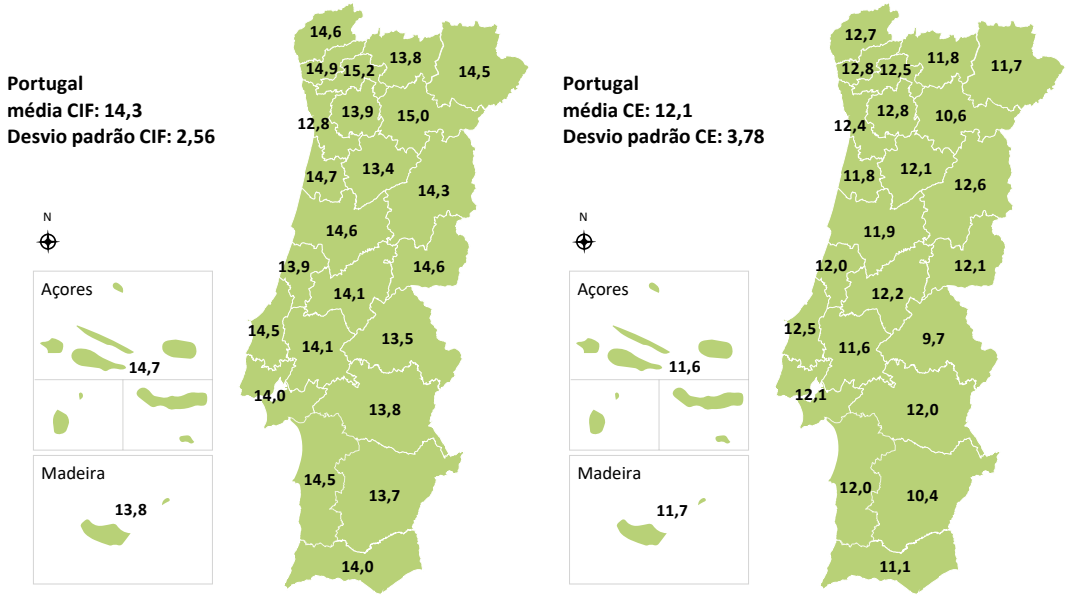
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na disciplina de Economia A em todas as regiões a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.38). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é residual na AMP ($d < 0,2$) e relevante nas restantes regiões, sendo baixa no Tâmega e Sousa e em Viseu Dão Lafões ($0,2 \leq d < 0,5$), grande no Ave, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Alto Alentejo, Baixo Alentejo, Lezíria do Tejo, Algarve e RAA ($d \geq 0,8$) e média nas restantes regiões ($0,5 \leq d < 0,8$).

Na classificação interna, o Ave é a região que apresenta a média mais elevada (15,2) e a AMP a média mais baixa (12,8). As regiões do Alto Minho, Ave, Cávado, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Alentejo Litoral e RAA apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. No entanto a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Ave, Cávado, Douro, Viseu Dão Lafões, Alto Alentejo e Baixo Alentejo e média na AMP.

Na classificação de exame, o Cávado é a região que apresenta a média mais elevada (12,8) e o Alto Alentejo a média mais baixa (9,7). O Alto Minho, AMP, Ave, Cávado, Tâmega e Sousa, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Oeste, Viseu Dão Lafões e AML revelam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. A dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Douro, Baixo Alentejo e Algarve e média no Alto Alentejo.

Figura 4.3.38. Classificação média interna final e classificação média de exame em Economia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



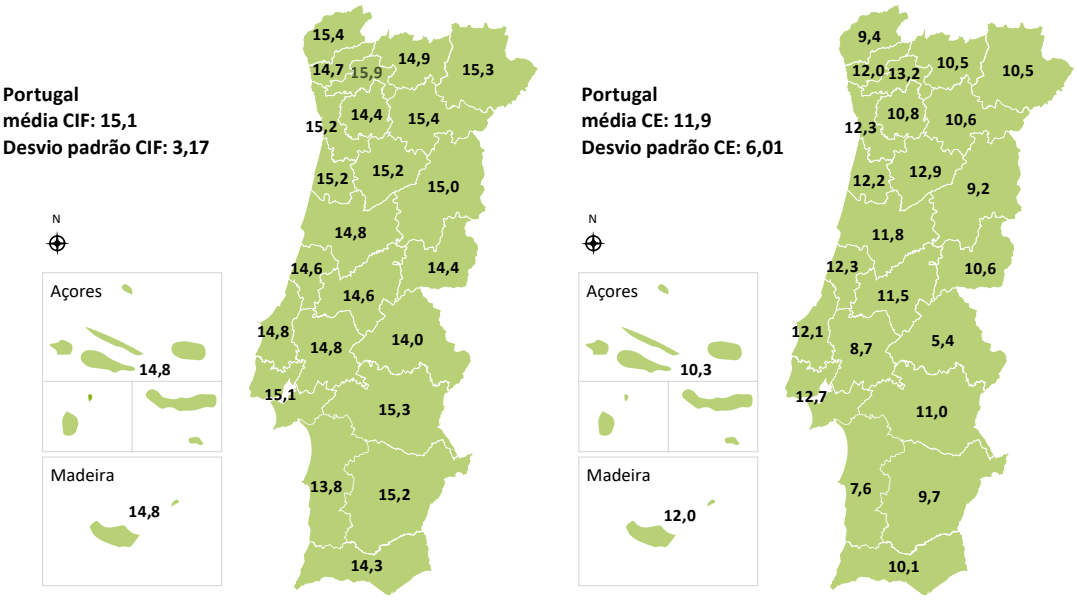
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Na disciplina de Geometria Descritiva A desagregada por NUTS III a média CIF é sempre superior à média CE (Figura 4.3.39). A dimensão do efeito das diferenças entre as duas médias é relevante em todas as regiões, sendo baixa em Viseu Dão Lafões ($d < 0,2$), média na AMP, Ave, Cávado Tâmega e Sousa, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Região de Leiria, AML e RAM ($0,5 \leq d < 0,8$) e grande nas restantes regiões ($d \geq 0,8$).

Na classificação interna, o Ave é a região que apresenta a média mais elevada (15,9) e o Alentejo Litoral a média mais baixa (13,8). Alto Minho, AMP, Ave, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Região de Aveiro, Viseu Dão Lafões, Alentejo Central e Baixo Alentejo apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média, no entanto a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Ave, Tâmega e Sousa, Beira Baixa, Alentejo Litoral, Alto Alentejo e Algarve.

Na classificação de exame, o Ave é a região que apresenta a média mais elevada (13,2) e o Alto Alentejo a média mais baixa (5,4). AMP, Ave, Cávado, Oeste, Região de Aveiro, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões, AML e RAM apresentam valores acima da média nacional e as restantes regiões valores abaixo dessa média. No entanto, a dimensão do efeito da diferença entre a média de cada região e a média nacional é residual na maioria das regiões ($d < 0,2$), sendo relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$), no Alto Minho, Alto Tâmega, Ave, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Baixo Alentejo, Algarve e RAA, média no Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo ($0,5 \leq d < 0,8$) e grande no Alto Alentejo ($d \geq 0,8$).

Figura 4.3.39. Classificação média interna final e classificação média de exame em Geometria Descritiva A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. NUTS III, 2016/2017



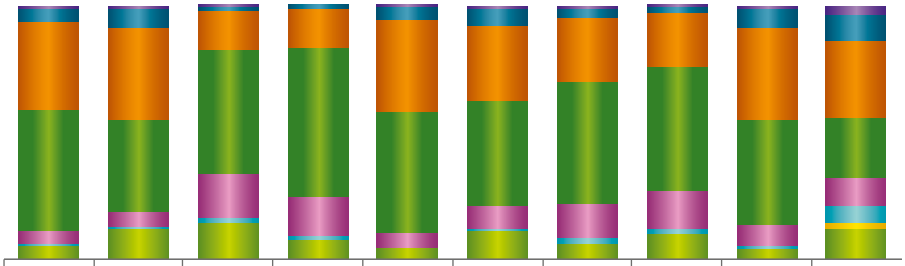
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A análise do efeito da classificação do exame nas dez disciplinas estudadas permite concluir que a maioria dos alunos vê a sua classificação interna final reduzida devido à classificação obtida no exame, sendo que essa redução é predominantemente de um valor (Figura 4.3.40). Esse impacto é observado em menor percentagem em Matemática A (55,5%) seguida de Economia A (55,8%) e em maior percentagem na Biologia e Geologia (83,9%), antecedida de Física e Química A (83,4%).

Por outro lado, 13,0% dos alunos veem a sua CIF aumentada devido à CE em Geometria Descritiva A, 8,2% em Economia A, 7,7% em Matemática A e 7,3% em História A. Nas restantes disciplinas esse valor não atinge os 6%, com menor efeito em Biologia e Geologia (0,6%).

Os restantes alunos aprovados obtêm classificação final na disciplina igual à classificação interna, após a realização dos exames. A não aprovação resultante da classificação de exame oscila entre 4,2%, em Economia A, e 14,2% em Física e Química A.

Figura 4.3.40. Efeito da CE na CFD das dez disciplinas com mais provas realizadas. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017.



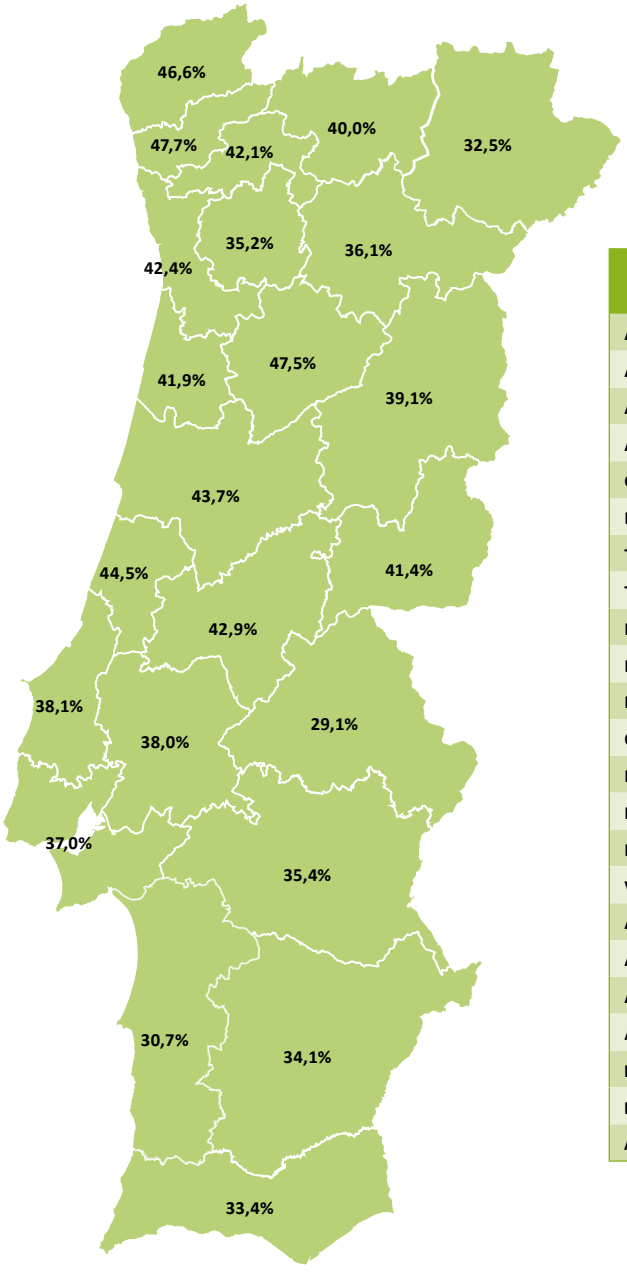
	Português	Matemática A	Física e Química A	Biologia e Geologia	Geografia A	História A	Filosofia	MACS	Economia A	Geometria Descritiva A
Alunos aprovados e CFD-CIF > +1	0,22%	0,34%	0,01%	0,00%	0,11%	0,46%	0,18%	0,06%	0,31%	2,40%
Alunos aprovados e CFD-CIF = +1	5,53%	7,35%	0,97%	0,59%	5,12%	6,80%	3,88%	2,19%	7,87%	10,64%
Alunos aprovados e CFD=CIF	34,79%	36,79%	15,58%	15,47%	36,25%	30,09%	25,89%	21,69%	35,98%	30,54%
Alunos aprovados e CFD-CIF = -1	47,67%	36,19%	49,59%	59,13%	47,94%	41,25%	47,91%	49,12%	41,72%	23,73%
Alunos aprovados e CFD-CIF = -2	5,69%	5,97%	17,10%	15,37%	5,57%	8,86%	13,33%	14,52%	8,57%	11,69%
Alunos aprovados e CFD-CIF = -3	0,29%	0,77%	2,41%	1,64%	0,43%	1,26%	2,19%	2,43%	1,33%	6,48%
Alunos aprovados e CFD-CIF < -3	0,01%	0,07%	0,13%	0,04%	0,01%	0,06%	0,29%	0,05%	0,03%	2,40%
Alunos não aprovados	5,81%	12,52%	14,20%	7,75%	4,57%	11,22%	6,34%	9,93%	4,19%	12,11%

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A Figura 4.3.41 mostra a percentagem de alunos de cada região que obtém classificação positiva nas duas provas finais do 12º ano (Português, de formação geral, e a disciplina trienal de formação específica), após um percurso sem retenções nos 10º e 11º anos de escolaridade, sendo considerados percursos diretos de sucesso no ensino secundário.

O Cávado apresenta a percentagem mais elevada (47,7%) seguido de Viseu Dão Lafões (47,5%) e Alto Minho (46,6%) e o Alto Alentejo a percentagem mais baixa (29,1%) antecedido do Alentejo Litoral (30,7%). Nas regiões constituídas por "Território Interior" e "Território não Interior" observa-se que é nos Territórios Interiores que a percentagem de alunos com percursos diretos de sucesso é menor, exceto na Região de Aveiro, Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo onde essa percentagem é maior.

Figura 4.3.41. Percursos diretos de sucesso* nos cursos científico-humanísticos, por NUTS III e classificação territorial. Continente, 2017



NUTS III	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	40,1%	49,2%
Alto Tâmega	40,0%	-
AMP	39,3%	42,4%
Ave	37,8%	43,2%
Cávado	39,9%	48,3%
Douro	36,1%	-
Tâmega e Sousa	31,9%	35,7%
Terras de Trás-os-Montes	32,5%	-
Beira Baixa	41,4%	-
Beiras e Serra da Estrela	39,1%	-
Médio Tejo	38,0%	44,9%
Oeste	-	38,1%
Região de Aveiro	43,9%	41,8%
Região de Coimbra	35,7%	46,0%
Região de Leiria	41,2%	44,8%
Viseu Dão Lafões	43,9%	51,5%
AML	-	37,0%
Alentejo Central	35,4%	-
Alentejo Litoral	31,1%	28,1%
Alto Alentejo	29,1%	-
Baixo Alentejo	34,1%	-
Lezíria do Tejo	43,1%	37,4%
Algarve	-	33,4%

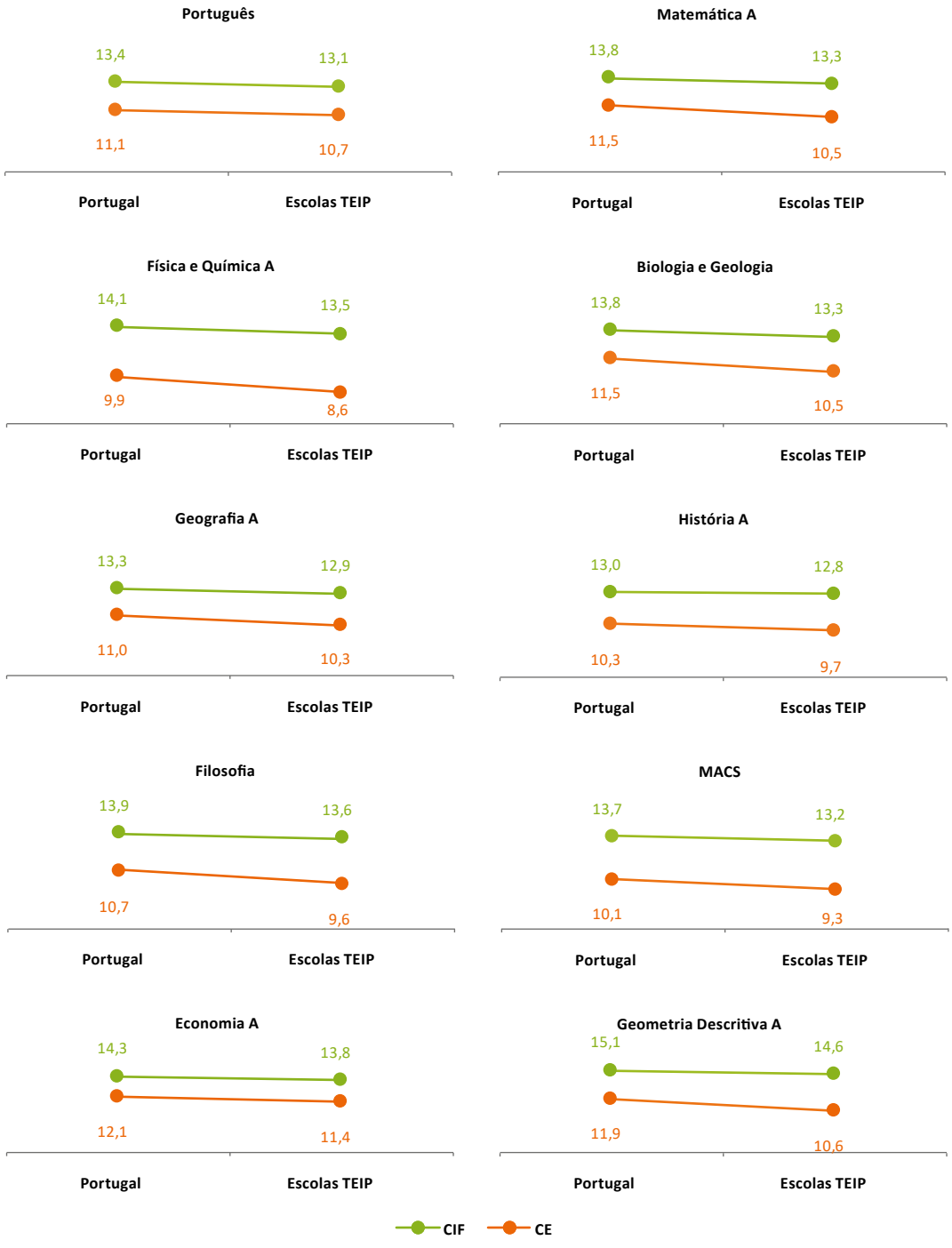
* O indicador dos percursos diretos de sucesso analisa a percentagem de alunos que obtêm classificação positiva nas duas provas finais do 12º ano, após um percurso sem retenções nos 10º e 11º anos de escolaridade.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Figura 4.3.42 revela a relação entre a média da CIF a média da CE nacional e as respetivas classificações médias do conjunto de escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) do Continente que realizaram exames, na 1ª fase, nas 10 disciplinas com mais provas realizadas.

Apesar das médias, no conjunto das escolas TEIP, serem inferiores às médias nacionais, a dimensão do efeito das diferenças é residual em todas as disciplinas no caso da CIF ($d < 2$) e em Português, História A e Economia A no caso da CE, sendo relevante, apesar de baixa ($0{,}2 \leq d < 0{,}5$), nas restantes disciplinas.

Figura 4.3.42. Relação entre a média nacional e a média de escolas TEIP da CIF e CE nas dez disciplinas com mais provas realizadas. Alunos internos, 1ª fase. Continente, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Exames nacionais

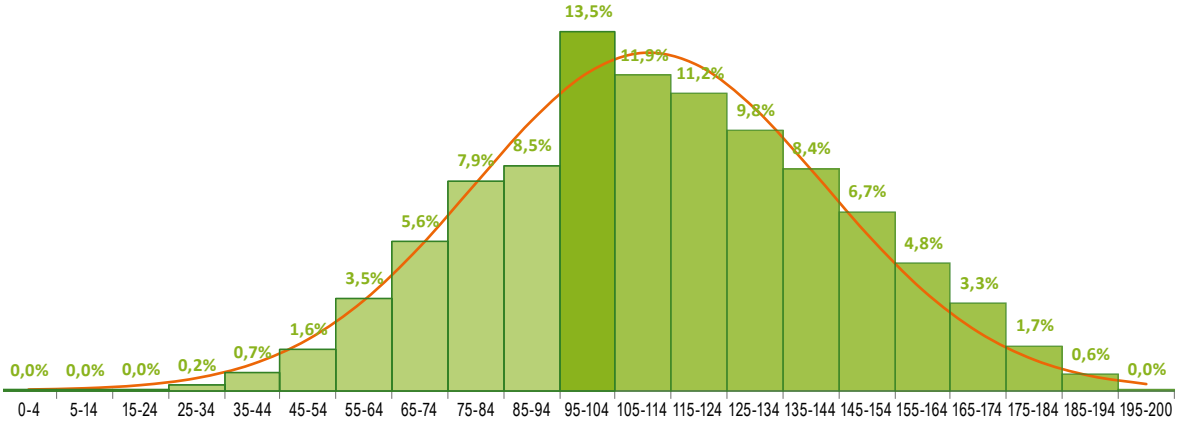
Numa análise global orientada por um modelo normal de distribuição dos resultados de exame obtidos pelos alunos internos, na 1ª fase de 2017, nas dez disciplinas com mais provas realizadas é de assinalar que as distribuições dos resultados se aproximam da normalidade expectável, com exceção das disciplinas de Matemática A, Física e Química A, Economia A e Geometria Descritiva A que se afastam um pouco deste modelo.

Considerando as disciplinas trienais, a média nacional em Português é de 111 pontos, com um desvio padrão de 31 pontos, em Matemática A é de 115 pontos, com um desvio padrão de 44 e em História A é de 103, com um desvio padrão de 35.

Na disciplina de Português, a classificação de 10 valores (resultados de 95 a 104 pontos, na escala 0-200) é o resultado mais frequente (Figura 4.3.43). Do total de alunos considerado, 72,0% obtêm um resultado que lhe permite uma classificação igual ou superior a 10 valores (i.e., 95 a 200 pontos), sendo que os resultados correspondentes a desempenhos de nível superior (≥ 175 pontos) representam 2,3% das classificações (cerca de 1300 alunos). A disciplina de Matemática A (Figura 4.3.44), também com a classificação de 10 valores como resultado mais frequente, afasta-se de um modelo normal, revelando uma maior dispersão dos resultados comparativamente à disciplina de Português. Observa-se uma sobrerrepresentação das classificações entre 155 a 194 pontos e uma sub-representação das classificações entre 105 a 144 pontos. Neste exame, os resultados correspondentes a desempenhos de nível superior representam 11,3% das classificações (3900 alunos) e 67,2% dos alunos obtêm um resultado que lhes permite uma classificação igual ou superior a 10 valores.

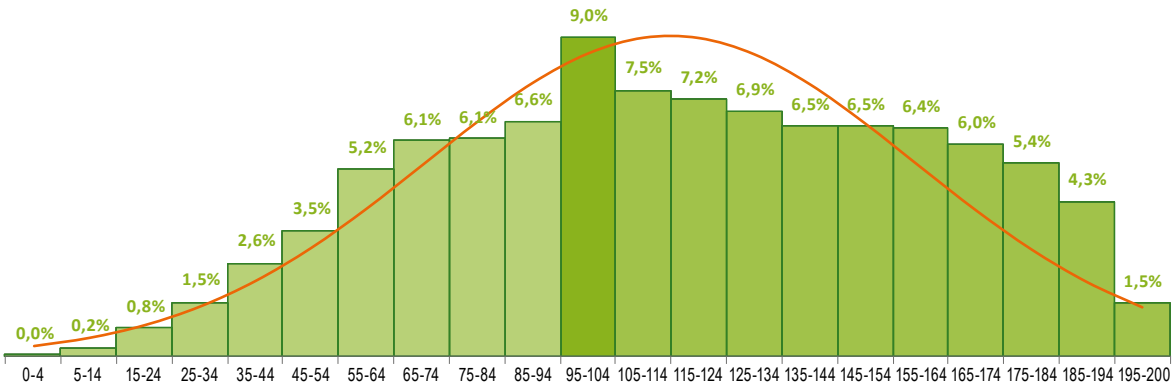
Em História A (Figura 4.3.45), com uma distribuição mais semelhante à disciplina de Português, também tem como resultado mais frequente a classificação de 10 valores. No entanto, apenas 61,6% dos alunos obtêm um resultado que lhes possibilita uma classificação igual ou superior a 10 valores e os resultados correspondentes a desempenhos de nível superior representam 2,5% das classificações (cerca de 400 alunos).

Figura 4.3.43. Distribuição (%) dos valores obtidos em Português-639 (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



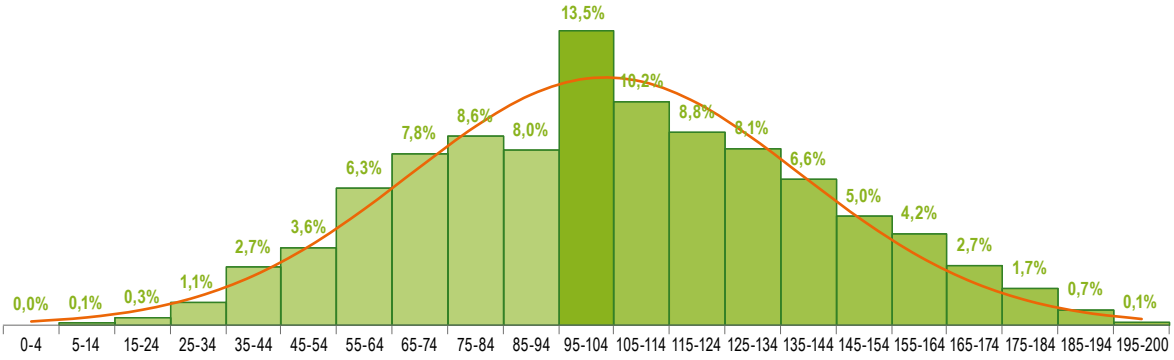
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.44. Distribuição (%) dos valores obtidos em Matemática A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.45. Distribuição (%) dos valores obtidos em História A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

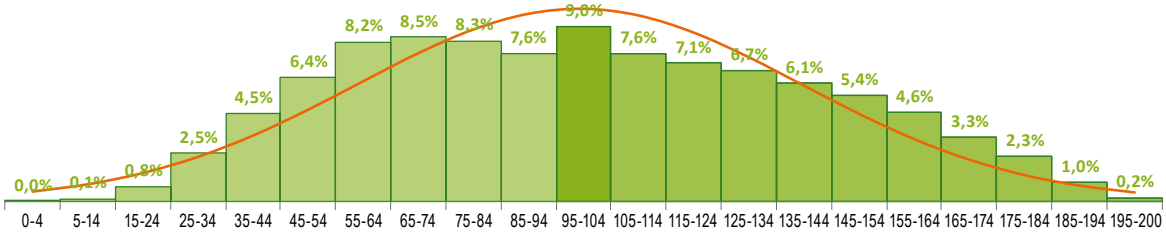
Nas disciplinas bienais, a média nacional na disciplina de Física e Química A é 99 pontos, com um desvio padrão de 40 pontos, em Biologia e Geologia 103, com um desvio padrão de 34, em Geografia A 110, com um desvio padrão de 29, em Filosofia 107, com um desvio padrão de 35, em MACS 101, com um desvio padrão de 34, em Economia A 121, com um desvio padrão de 38, e em Geometria Descritiva A 119, com um desvio padrão de 60.

Nestas disciplinas, a classificação mais frequente é também de 10 valores, exceto em Geometria Descritiva A em que é de 20 valores (Figura 4.3.46 a Figura 4.3.52).

Nas disciplinas que se afastam do modelo normal, observa-se uma sobrerrepresentação das classificações entre 35 e 74 e entre 145 e 184 pontos e uma sub-representação das classificações entre 75 a 144 pontos, em Física e Química A, e uma sobrerrepresentação das classificações entre 15 e 44 e entre 175 e 200 pontos e uma sub-representação das classificações entre 75 a 174 pontos, em Geometria Descritiva A.

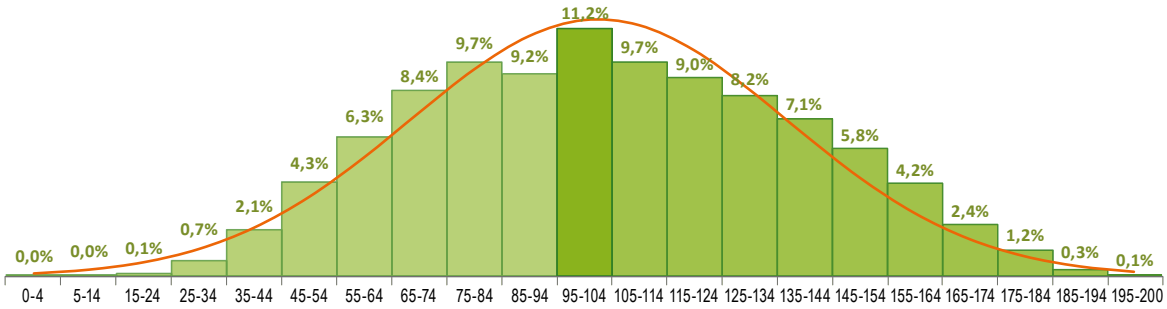
Em todas estas disciplinas a maioria dos alunos obtém um resultado que lhes confere uma classificação igual ou superior a 10 valores (i.e., 95 a 200 pontos), 53,3% em Física e Química A, 59,1% em Biologia e Geologia, 73,0% em Geografia, 65,1% em Filosofia, 58,2% em MACS, 75,5% em Economia A e 63,9% em Geometria Descritiva A. Os resultados correspondentes a desempenhos de nível superior (≥ 175 pontos) representam, respetivamente, 3,4%, 1,6%, 1,3%, 2,6%, 2,1%, 8,7% e 27,5% (cerca de 950, 400, 250, 300, 150, 600 e 1500 alunos).

Figura 4.3.46. Distribuição (%) dos valores obtidos em Física e Química A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



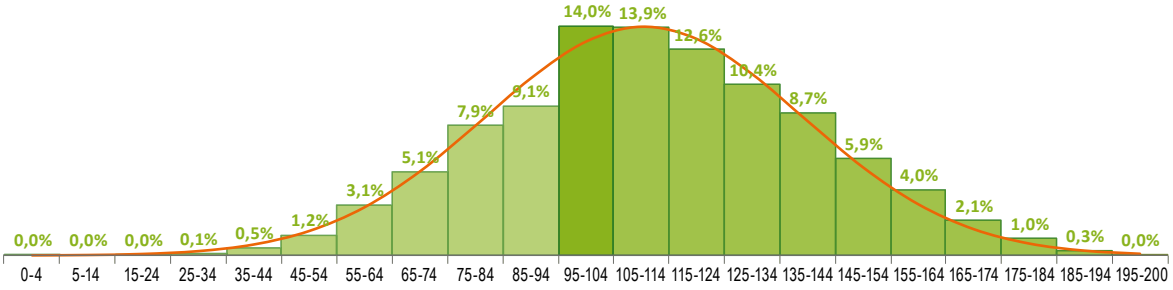
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.47. Distribuição (%) dos valores obtidos em Biologia e Geologia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



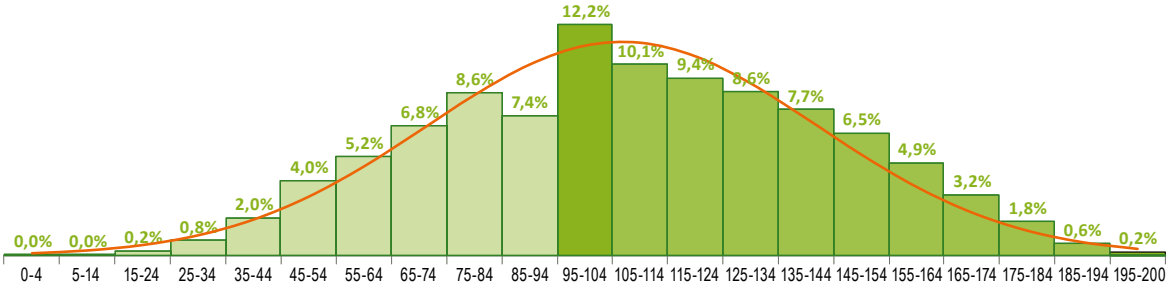
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.48. Distribuição (%) dos valores obtidos em Geografia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



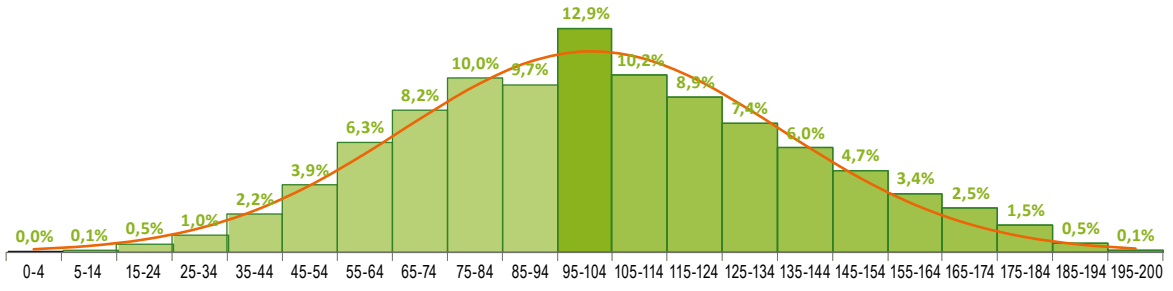
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.49. Distribuição (%) dos valores obtidos em Filosofia (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



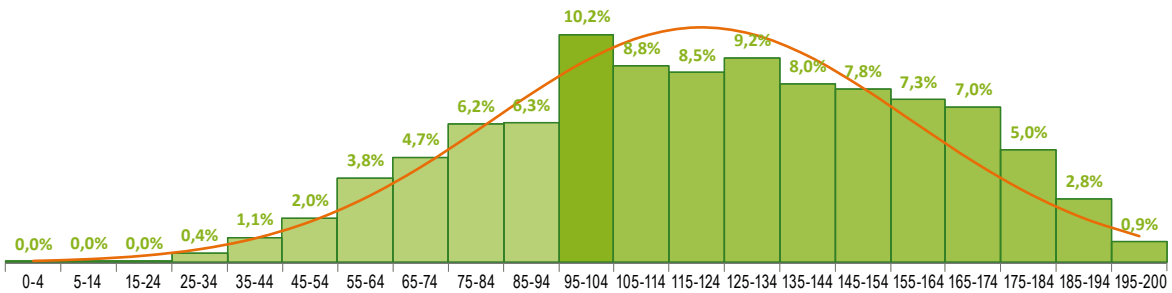
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.50. Distribuição (%) dos valores obtidos em MACS (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



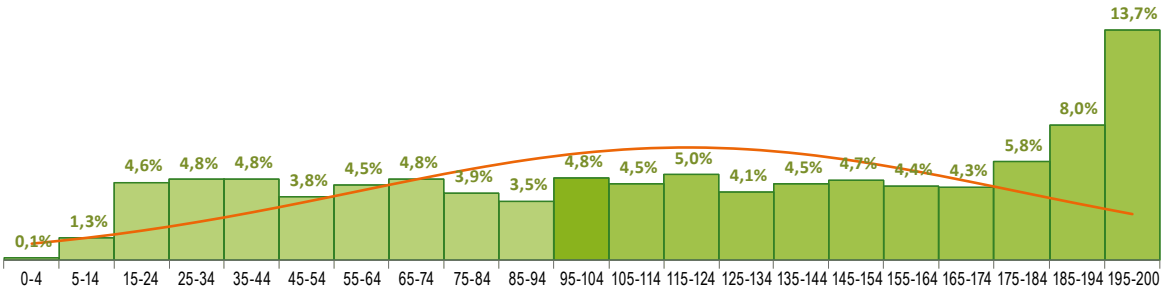
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.51 Distribuição (%) dos valores obtidos em Economia A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.52. Distribuição (%) dos valores obtidos em Geometria Descritiva A (escala 0-20). Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

A análise das classificações de exame das disciplinas desagregadas por sexo, permite concluir que, em média, as raparigas obtêm melhor desempenho do que os homens, exceto em Biologia e Geologia, Geografia A e Geometria Descritiva A (Tabela 4.3.5 e Tabela 4.3.6).

Na desagregação por idade, verifica-se que, na grande maioria dos casos, quanto maior é a idade menor é a média obtida. Esta tendência é contrariada em Filosofia, MACS e Geometria Descritiva A, apenas nos alunos com 20 anos.

Quanto à desagregação por curso, constata-se que, em média, na disciplina de Português os melhores desempenhos pertencem aos alunos do Curso de Ciências e Tecnologias, seguidos pelos de Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Em Filosofia os melhores desempenhos pertencem aos alunos do Curso de Ciências Socioeconómicas, seguidos pelos de Ciências e Tecnologia, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. O exame de Matemática A, que apenas foi realizado por alunos dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas, é o primeiro que regista em média os melhores desempenhos. Em Geografia A, os alunos de Ciências Socioeconómicas obtêm em média melhores resultados do que os de Línguas e Humanidades. Por último, em Geometria Descritiva A, os alunos de Ciências e Tecnologia revelam melhor desempenho do que os de Artes Visuais.

Tabela 4.3.5. Média e desvio padrão da CE (escala 0-200) nas três disciplinas trienais com mais provas realizadas, por sexo, idade* e curso. Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2017

		Português-639		Matemática A		História A	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Sexo	Raparigas	115	31	115	44	105	36
	Rapazes	105	31	115	45	101	34
Idade	16 anos	126	33	140	43	111	33
	17 anos	116	31	122	43	110	35
	18 anos	96	28	88	36	94	33
	19 anos	88	26	79	31	87	31
	20 anos	80	27	77	31	80	28
	21 anos	81	21	71	29	76	30
Cursos científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias	117	31	117	44	n.a.	n.a.
	Ciências Socioeconómicas	109	30	102	41	n.a.	n.a.
	Línguas e Humanidades	103	30	n.a.	n.a.	103	35
	Artes Visuais	97	30	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

n.a. - não se aplica
* a 31 de dezembro de 2016 (foram considerados todos os alunos desde menos um ano até mais quatro anos do que a idade ideal expetável para frequência do 12º ano)

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Tabela 4.3.6. Média e desvio padrão da CE (escala 0-200) nas sete disciplinas bienais com mais provas realizadas, por sexo, idade* e curso. Alunos Internos, 1ª fase. Portugal, 2017

		Física e Química A		Biologia e Geologia		Geografia A		Filosofia		MACS		Economia A		Geometria Descritiva A	
		Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Sexo	Raparigas	102	40	102	34	109	29	109	35	103	35	122	39	108	60
	Rapazes	97	41	103	34	113	28	104	36	97	33	120	37	129	58
Idade	15 anos	120	37	116	32	120	31	124	32	116	40	140	36	150	56
	16 anos	104	40	106	34	115	28	112	34	107	34	126	37	130	58
	17 anos	72	33	82	30	103	27	94	33	93	33	101	34	88	54
	18 anos	66	26	74	24	96	26	82	30	82	30	92	32	79	50
	19 anos	63	24	70	23	91	26	76	26	82	29	84	30	70	43
	20 anos	59	22	69	19	88	25	79	33	82	33	81	38	72	42
Cursos científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias	99	40	103	34	n.a.	n.a.	110	35	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	144	53
	Ciências Socioeconómicas	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	122	28	126	35	n.a.	n.a.	121	38	n.a.	n.a.
	Línguas e Humanidades	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	106	27	102	34	101	34	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Artes Visuais	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	89	32	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	97	57

n.a. - não se aplica
* a 31 de dezembro de 2016 (foram considerados todos os alunos desde menos um ano até mais quatro anos do que a idade ideal expetável para frequência do 12º ano)

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

De acordo com o *Guia Geral de Exames 2017*, da responsabilidade da DGES e DGE, os alunos dos cursos profissionais, concluídos desde 2012/2013, que pretendam prosseguir estudos no ensino superior realizam, como autopropostos, o exame final nacional de Português, da componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos, e um outro exame final nacional, escolhido de entre os que são oferecidos para os vários cursos científico-humanísticos. Para além disso, os alunos têm de realizar os exames que satisfaçam as provas de ingresso requeridas pelos estabelecimentos de ensino superior para candidatura ao concurso nacional.

Em 2017, 2584 alunos do ensino profissional realizaram provas de acesso ao ensino superior. Para além da prova de Português, o número de alunos que realizou pelo menos uma das provas das restantes disciplinas em estudo oscila entre 11, em Geometria A, e 1069, em Biologia e Geologia (Tabela 4.3.7). A média dos resultados obtidos foi negativa em todas as disciplinas, variando entre 38 pontos, em Matemática A e 80 pontos em Geografia A. Obteve classificação igual ou superior a 10 valores, 6,4% dos alunos que realizaram a prova de Biologia e Geologia, 6,5% dos de Física e Química A, 9,5% dos de Matemática Aplicada às Ciências Sociais, 10,3% dos de Matemática A e dos de História A, 16,1% dos de Filosofia, 20,4% dos de Economia A, 26,5% dos de Português, 27,3% dos de Geometria Descritiva A e 31,9% dos de Geografia A, contribuindo assim para obter condições de ingresso.

Tabela 4.3.7. Alunos do ensino profissional (Nº) que pretendem ingressar no ensino superior, média da CE (escala 0-200) e alunos com classificação igual ou superior a 10 valores (%) nas dez disciplinas com mais provas realizadas, 1ª fase. Portugal, 2017

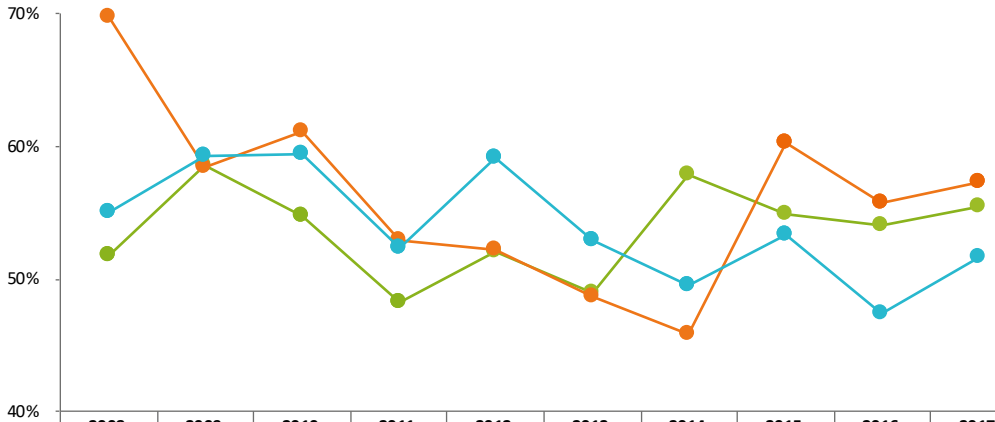
	Alunos	Média da CE	Alunos com classificação igual ou superior a 10 valores
Português (639)	2 584	74	26,5%
Matemática A	165	38	10,3%
Física e Química A	245	44	6,5%
Biologia e Geologia	1 069	52	6,4%
Geografia A	166	80	31,9%
História A	39	59	10,3%
Filosofia	31	60	16,1%
MACS	147	51	9,5%
Economia A	49	68	20,4%
Geometria Descritiva A	11	67	27,3%

Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Evolução dos resultados

Os resultados médios das disciplinas trienais em estudo cresceram em 2017, relativamente ao ano anterior (Figura 4.3.53). Nas disciplinas bienais (Figura 4.3.54), no mesmo período, observa-se um crescimento dos resultados médios em Biologia e Geologia (+0,6 pp), Economia A (+5,3 pp) e Geometria Descritiva A (+2,1 pp) e uma redução em Física e Química A (-5,7 pp), Geografia A (-1,5 pp) e Matemática Aplicada às Ciências Sociais (-6,8 pp).

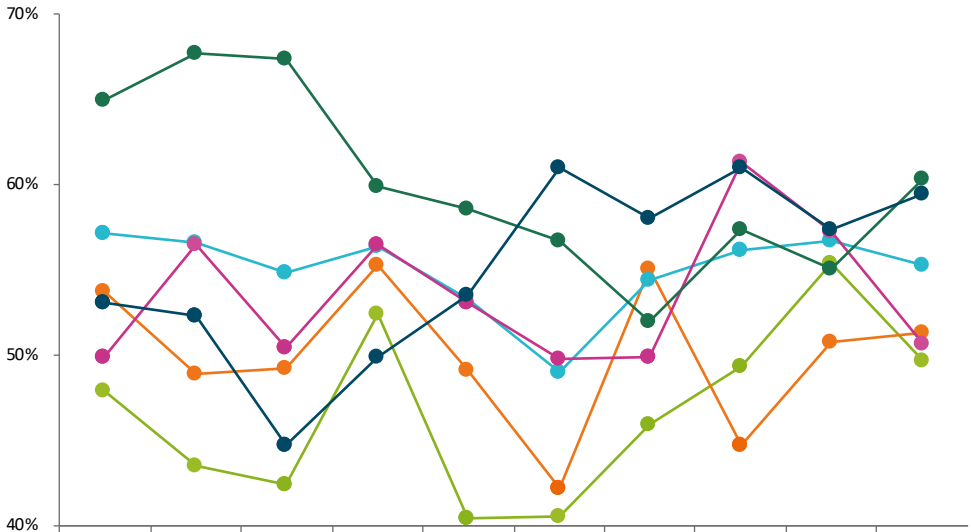
Figura 4.3.53. Resultados médios (%) nas provas de exame das disciplinas trienais. Alunos internos, 1ª fase. Portugal



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Português	51,8%	58,5%	54,8%	48,2%	52,0%	49,0%	57,9%	54,9%	54,0%	55,4%
Matemática A	69,8%	58,4%	61,1%	52,9%	52,2%	48,6%	45,9%	60,2%	55,8%	57,3%
História A	55,0%	59,3%	59,4%	52,3%	59,2%	52,9%	49,5%	53,3%	47,4%	51,6%

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.54. Resultados médios (%) nas provas de exame das disciplinas bienais. Alunos internos, 1ª fase. Portugal



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Física e Química A	47,9%	43,5%	42,4%	52,4%	40,4%	40,5%	45,9%	49,3%	55,3%	49,6%
Biologia e Geologia	53,7%	48,9%	49,2%	55,2%	49,1%	42,1%	55,0%	44,7%	50,7%	51,3%
Geografia A	57,1%	56,6%	54,8%	56,3%	53,3%	49,0%	54,3%	56,1%	56,7%	55,2%
MACS	49,9%	56,4%	50,4%	56,4%	53,0%	49,7%	49,8%	61,3%	57,2%	50,6%
Economia A	64,9%	67,6%	67,3%	59,8%	58,5%	56,7%	51,9%	57,3%	55,0%	60,3%
Geometria Descritiva A	53,0%	52,3%	44,7%	49,8%	53,5%	60,9%	58,0%	60,9%	57,3%	59,4%

Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Resultados médios por domínio ou tema

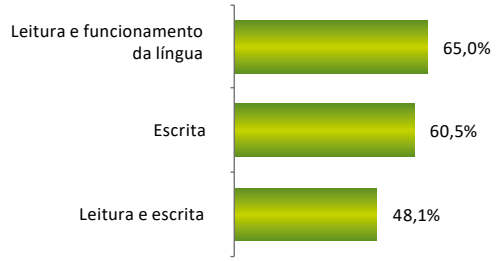
Da Figura 4.3.55 à Figura 4.3.57 registam-se os resultados médios por domínio ou tema dos exames das disciplinas trienais em estudo.

Em Português, de formação geral, os domínios da *Escrita* e da *Leitura e funcionamento da língua* mostram valores superiores a 60%. No domínio da *Leitura e escrita* é onde se observa pior desempenho (48,1%).

Em Matemática, todos os temas do exame apresentam resultados médios superiores a 50%, sendo em *Geometria no plano e no espaço* que se observa um melhor desempenho (71,0%), seguido de *Sucessões reais* (65,6%). (59,4%) e *Probabilidades e combinatória* (55,7%) e *Números complexos* com o pior desempenho (50,4%), antecedido de *Funções* (54,2%).

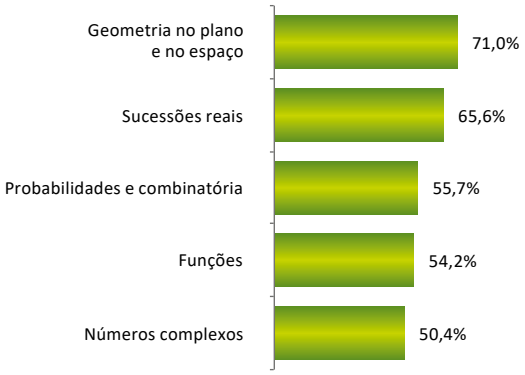
Na disciplina de História A, dos cinco temas que constituem a prova de exame apenas *A Europa nos séculos XVII e XVIII - sociedade, poder e dinâmicas coloniais* regista um resultado médio inferior a 50%. *Raízes mediterrânicas da civilização europeia - cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica* é o tema onde se observa melhor desempenho (65,0%). Os restantes temas têm desempenhos semelhantes (50,6%, 51,6% e 51,8%).

Figura 4.3.55. Resultados médios (%), por domínio, em Português. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



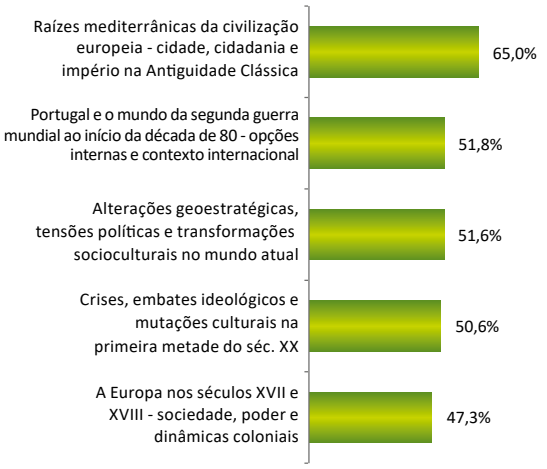
Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.56. Resultados médios (%), por temas, em Matemática A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.57. Resultados médios (%), por temas, em História A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

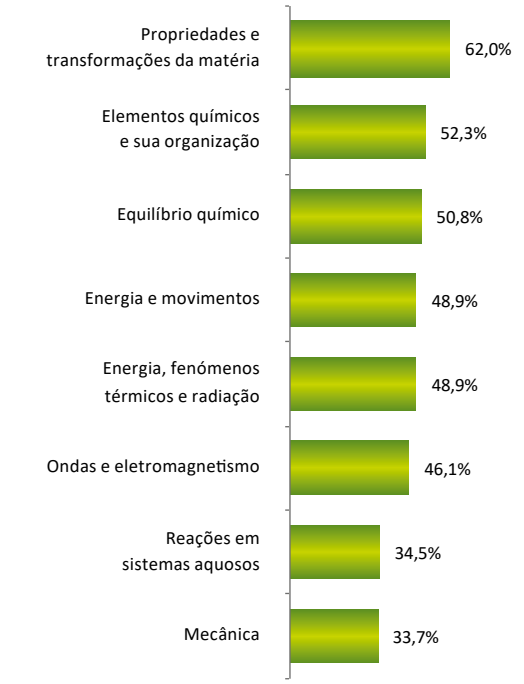


Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Da Figura 4.3.58 à Figura 4.3.63 apresentam-se os resultados médios por tema ou grupos dos exames das disciplinas bienais em estudo.

Em Física e Química A apenas três temas registam resultados médios superiores a 50%. No tema *Propriedades e transformações da matéria* é onde se observa melhor desempenho (62,0%) e em *Mecânica* o desempenho mais baixo (33,7%).

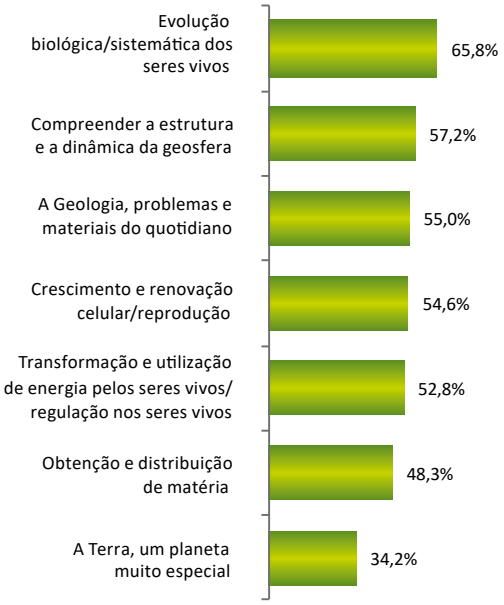
Figura 4.3.58. Resultados médios (%), por tema, em Física e Química A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Em Biologia e Geologia verifica-se que, dos sete temas, cinco apresentam resultados médios superiores a 50%, sendo a *Evolução biológica/sistemática dos seres vivos* aquele em que se regista melhor desempenho (65,8%) e o tema *A terra, um planeta muito especial* o que revela menor desempenho (34,2%).

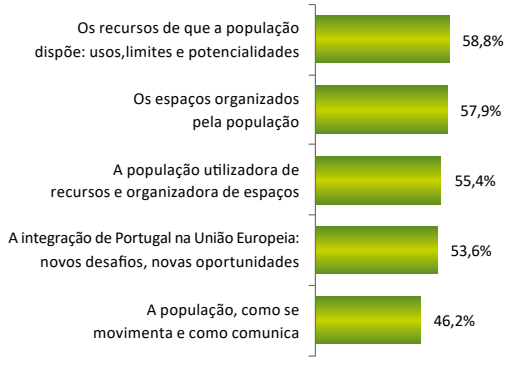
Figura 4.3.59. Resultados médios (%), por tema, em Biologia e Geologia. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

No exame de Geografia A o tema A *população, como se movimenta e como comunica* regista um resultado médio de 46,2% e os restantes temas resultados superiores a 50%, oscilando entre 53,6% e 58,8%, sendo *Os recursos de que a população dispõe* onde se observa o melhor desempenho.

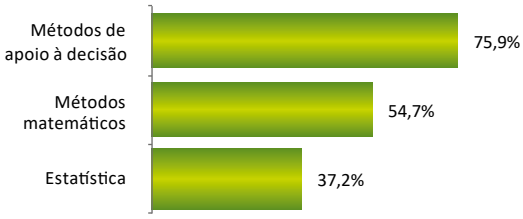
Figura 4.3.60. Resultados médios (%), por tema, em Geografia A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Em Matemática Aplicada às Ciências Sociais, *Métodos de apoio à decisão* é o tema onde os alunos revelam melhor desempenho (75,9%), seguido de *Métodos Matemáticos* (54,7%) e *Estatística* (37,2%).

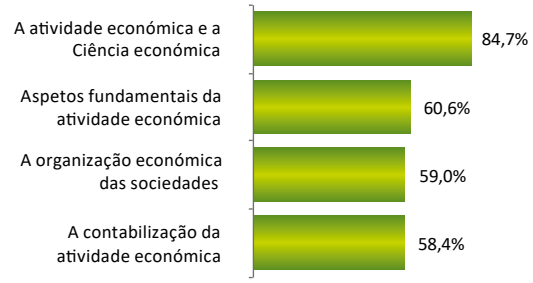
Figura 4.3.61. Resultados médios (%), por tema, em MACS. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

No exame de Economia A os resultados médios nos quatro temas oscilam entre 58,4% em *A contabilização da atividade económica* e 84,7% em *A atividade económica e a Ciência económica.*

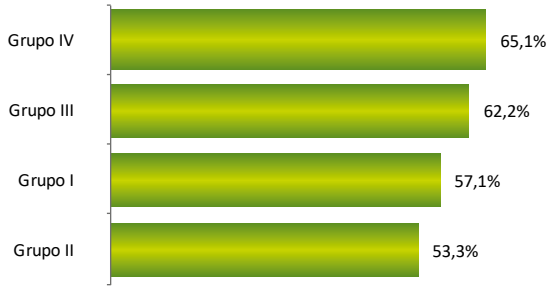
Figura 4.3.62. Resultados médios (%), por tema, em Economia A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

Em Geometria Descritiva A todos os grupos apresentam resultados médios superiores a 50%, sendo no Grupo IV onde se observa o melhor desempenho (65,1%).

Figura 4.3.63. Resultados médios (%), por grupo, em Geometria Descritiva A. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: PORDATA, atualização de 13-10-2017
Fonte: CNE

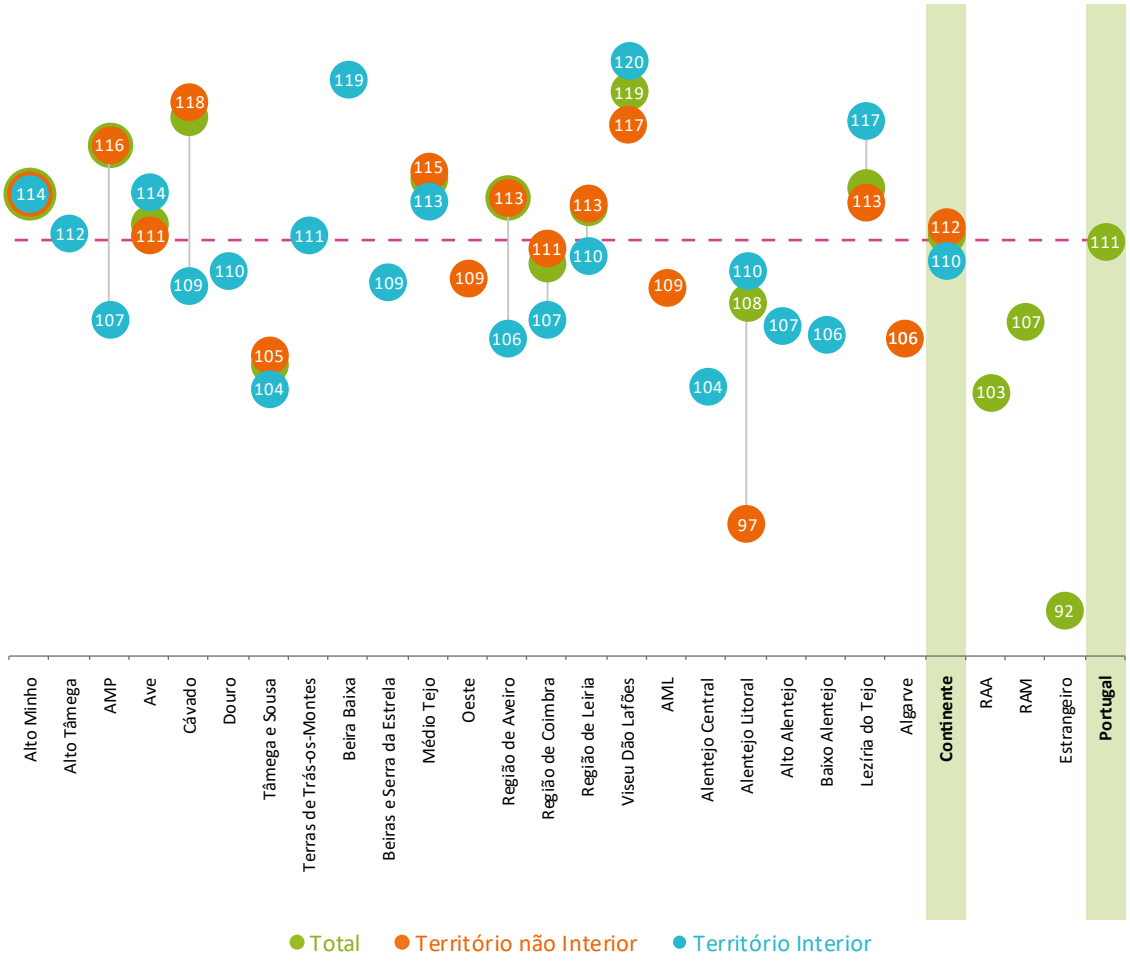
Da Figura 4.3.64 à Figura 4.3.66 apresentam-se os resultados médios dos alunos internos que realizaram, na 1ª fase, exames nas disciplinas trienais em estudo, desagregadas por NUTS III e classificação territorial.

Das 23 NUTS III do Continente, duas possuem apenas concelhos cuja classificação territorial[2] é denominada de "Território não Interior" (Oeste e AML), oito possuem apenas concelhos cuja classificação é de "Território Interior" (Alto Tâmega, Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Alentejo Central, Alto Alentejo e Baixo Alentejo) e as restantes 13 são constituídas simultaneamente por concelhos classificados como "Território Interior" e "Território não Interior". Relativamente a estas últimas, observa-se, nas três disciplinas, que em cada região o resultado médio do conjunto de concelhos classificados de "Território Interior" é inferior aos classificados de "Território não Interior", com exceção do Ave, Viseu Dão Lafões, Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo, em Português, e do Tâmega e Sousa, Região de Aveiro, Viseu Dão Lafões e Lezíria do Tejo, em História A, em que o resultado médio é superior (no Algarve não se realizaram exames nestas disciplinas em escolas dos concelhos classificados como "Território Interior").

A dimensão do efeito das diferenças, entre os resultados médios das duas classificações territoriais, tanto em Português como em Matemática A, é residual (d < 0,2), exceto no Cávado, na AMP e no Alentejo Litoral onde é relevante, apesar de baixa (0,2 ≤ d <0,5), e em História A essa diferença é relevante, apesar de baixa, no Cávado, na AMP, na Região de Leiria, em Viseu Dão Lafões e Alentejo Litoral, é média no Alto Minho e no Médio Tejo, sendo residual nas restantes regiões.

Os alunos que realizaram exames no Estrangeiro obtiveram um resultado médio de 92 pontos em Português, de 108 pontos em Matemática A e de 88 pontos em História A, ficando 19 pontos, 7 pontos e 11 pontos abaixo das respetivas médias nacionais.

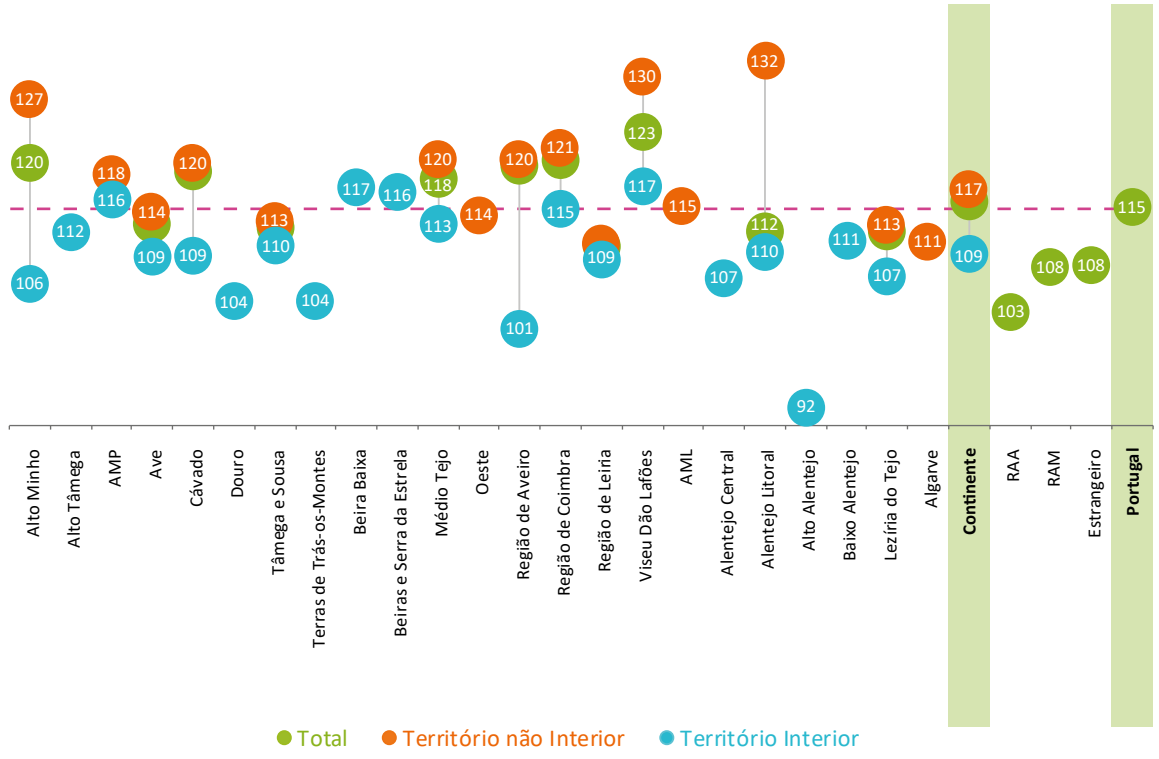
Figura 4.3.64. Resultados médios em Português-639 (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

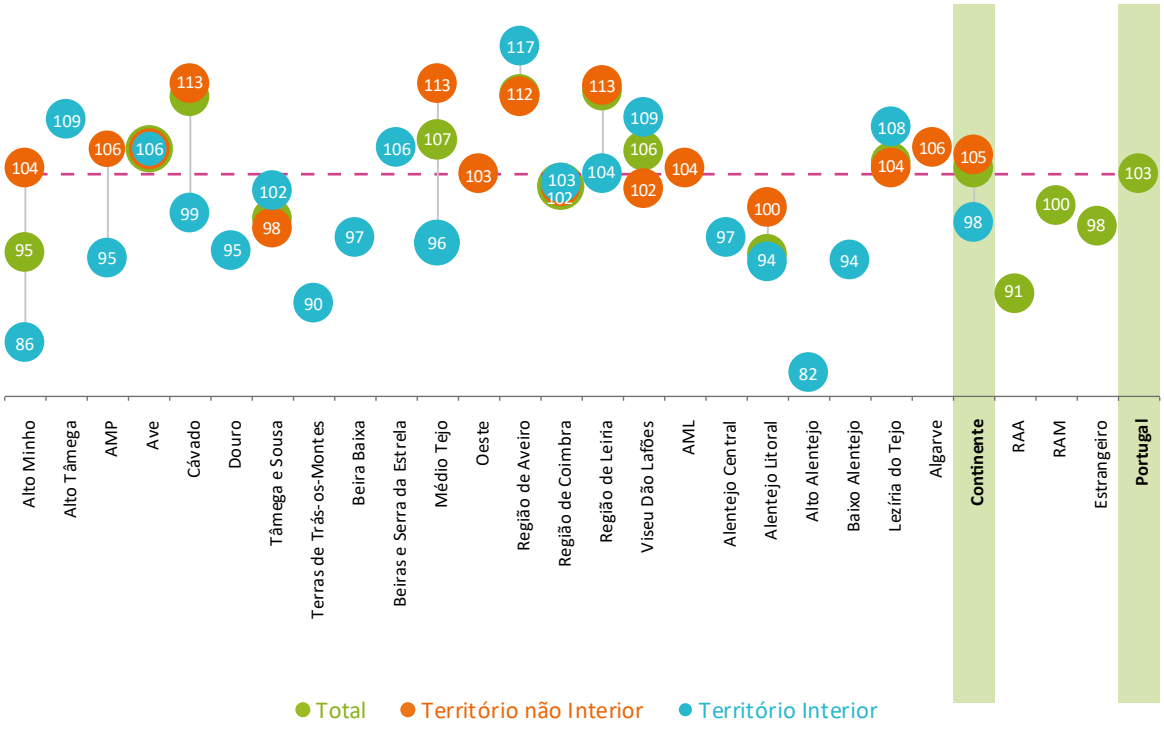
[2] Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Figura 4.3.65. Resultados médios em Matemática A (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.66. Resultados médios em História A (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Da Figura 4.3.67 à Figura 4.3.73 apresentam-se os resultados médios dos alunos internos que realizaram, na 1ª fase, exames nas disciplinas bienais em estudo, desagregadas por NUTS III e classificação territorial.

Relativamente às 13 regiões que são constituídas simultaneamente por concelhos classificados como "Território Interior" e "Território não Interior", no Algarve não se realizaram exames em nenhuma destas disciplinas em escolas dos concelhos classificados como "Território Interior", o mesmo acontece no Ave e no Alentejo Litoral, em Economia A, e na Região de Leiria, Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo, em Geometria Descritiva A.

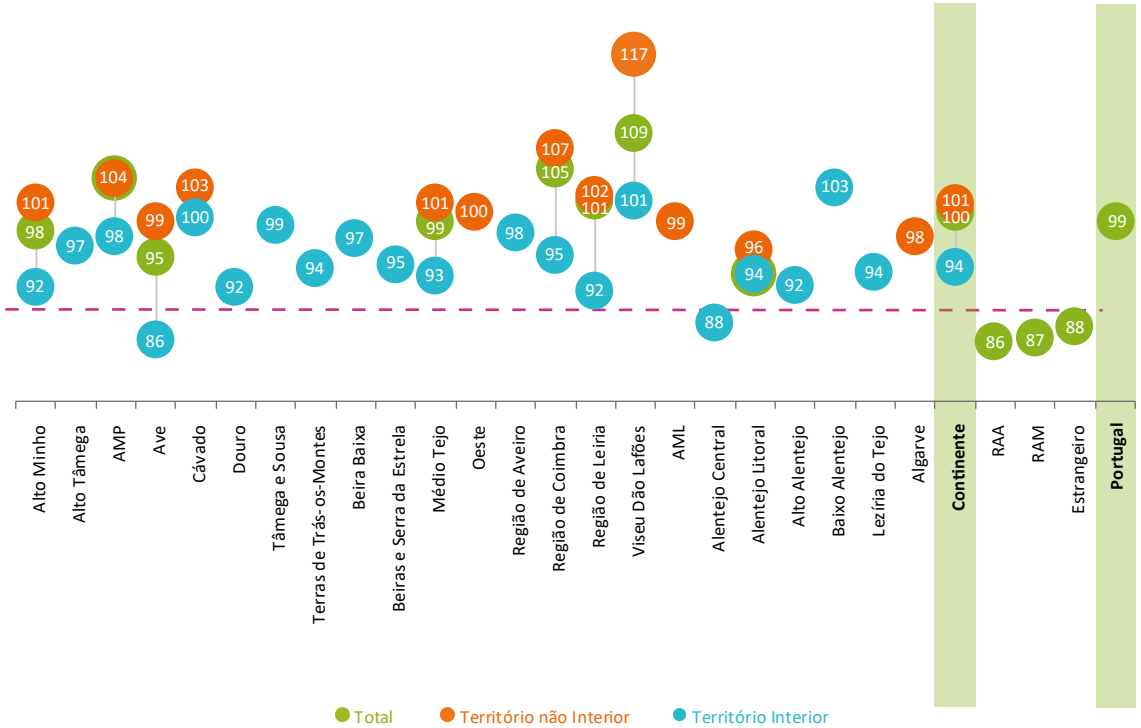
Na maioria das regiões, o resultado médio do conjunto de concelhos classificados de "Território Interior" é inferior, com exceção da Lezíria do Tejo, em Física e Química A, na Região de Aveiro, em Biologia e Geologia, no Cávado, AMP, Beiras e Serra da Estrela, Região de Aveiro e Alentejo Litoral, em Geografia A, na Região de Leiria, em Filosofia, no Tâmega e Sousa, Região de Leiria e Viseu Dão Lafões, em MACS, e no Alto Minho, Cávado, Tâmega e Sousa e Alentejo Central, em Geometria Descritiva A, em que o resultado médio do conjunto de concelhos classificados de "Território Interior" é superior.

A dimensão do efeito das diferenças, entre os resultados médios das duas classificações territoriais de cada região, em Física e Química A é residual ($d < 0,2$), exceto no Alto Minho, Ave, Região de Coimbra, Região de Leiria, Viseu Dão Lafões e Médio Tejo onde é relevante, apesar de baixa ($0,2 \leq d < 0,5$).

Em Biologia e Geologia é maioritariamente residual, exceto no Cávado, Região de Leiria onde é relevante, apesar de baixa. Em Geografia A é residual, exceto no Tâmega e Sousa e Alentejo Litoral onde é baixa, no Alto Minho e Viseu Dão Lafões onde é média ($0,5 \leq d < 0,8$) e no Ave onde é grande ($d \geq 0,8$). Em Filosofia é residual no Alto Minho, Região de Leiria e Lezíria do Tejo, relevante, apesar de baixa no Cávado, Tâmega e Sousa e Médio Tejo, média na AMP, Ave, Região de Aveiro e Região de Coimbra e grande em Viseu Dão Lafões e Alentejo Litoral. Em MACS é residual no Tâmega e Sousa, Viseu Dão Lafões, Médio Tejo e Lezíria do Tejo, relevante, apesar de baixa no Alto Minho, Ave, Região de Aveiro, de Leiria e Alentejo Litoral, média no Cávado e grande na AMP e Região de Coimbra. Em Economia A é residual na Região de Leiria e Lezíria do Tejo, relevante, apesar de baixa, no Alto Minho, AMP, Região de Coimbra e Viseu Dão Lafões, média no Cávado e Médio Tejo e grande no Tâmega e Sousa e Região de Aveiro. Em Geometria Descritiva A é residual exceto no Alto Minho, Cávado, Tâmega e Sousa, Região de Coimbra e Médio Tejo onde é relevante, apesar de baixa, e na AMP, onde é grande.

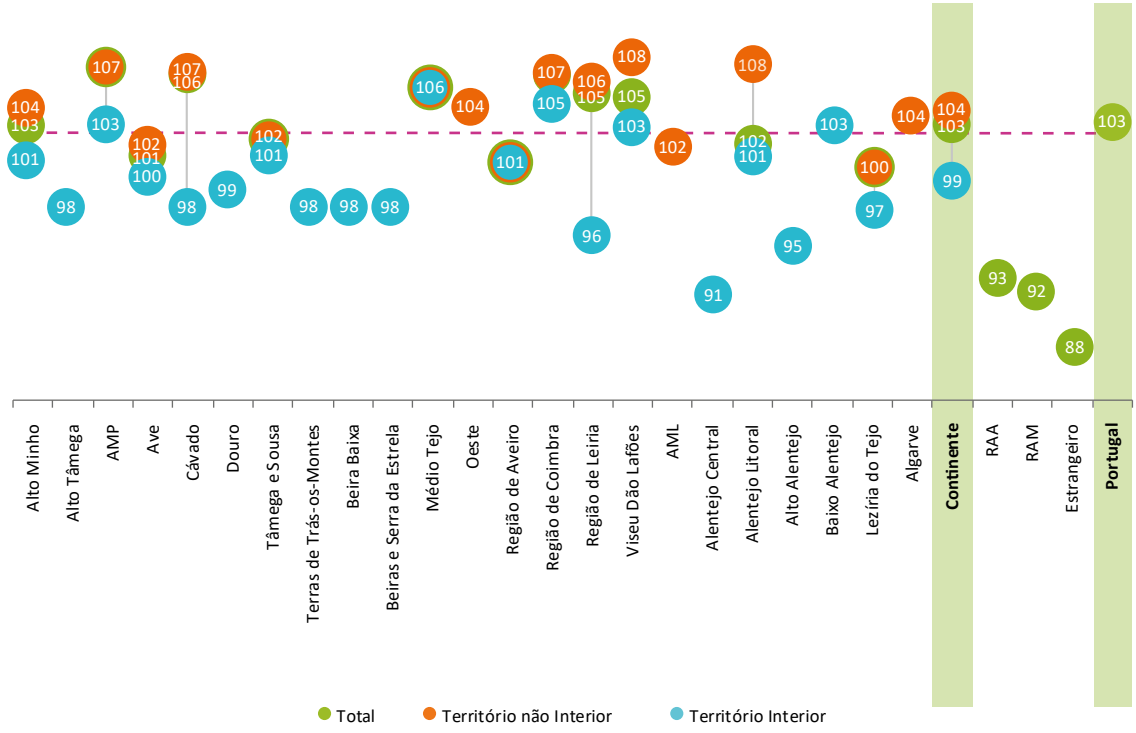
Os alunos que realizaram exames no Estrangeiro obtiveram um resultado médio de 87 pontos em Geografia A (-3 pontos do que a média nacional), 88 pontos em Física e Química A e Biologia e Geologia (-11 e -15 pontos do que a média nacional), e de 108 pontos em Filosofia, Economia A e Geometria Descritiva A (+1, -13 e -11 pontos do que a média nacional) e 87 pontos em MACS (-14 pontos do que a média nacional).

Figura 4.3.67. Resultados médios em Física e Química A (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.68. Resultados médios em Biologia e Geologia (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

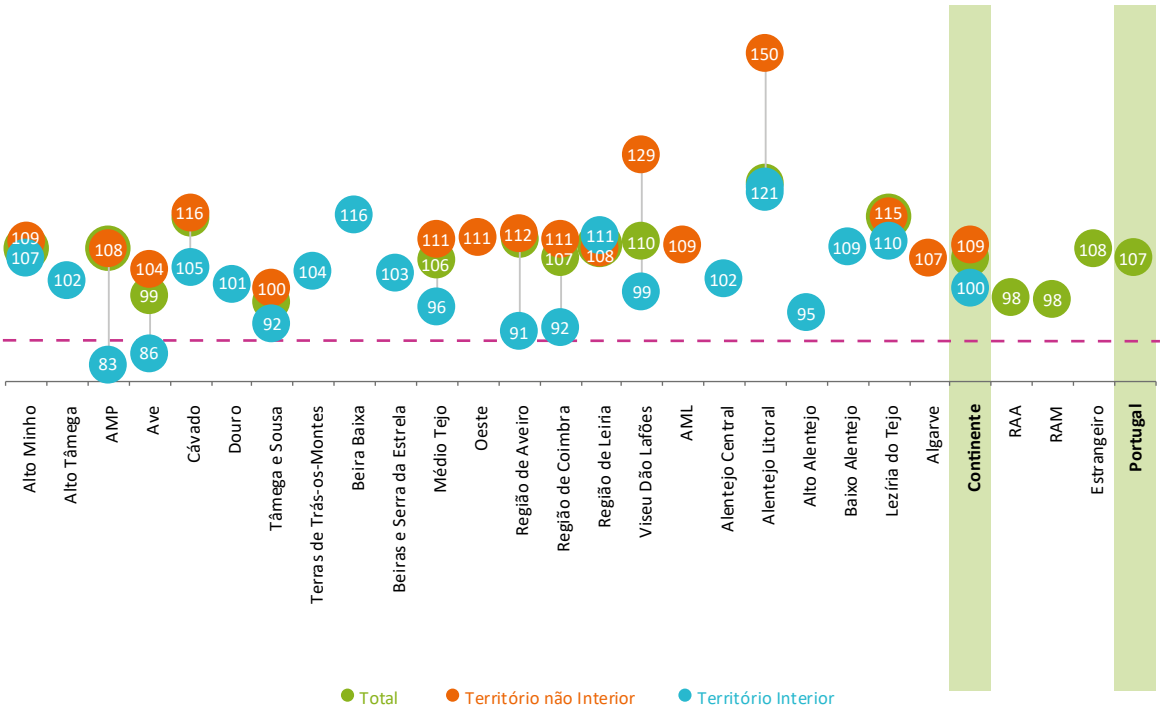


Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.69. Resultados médios em Geografia A (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017

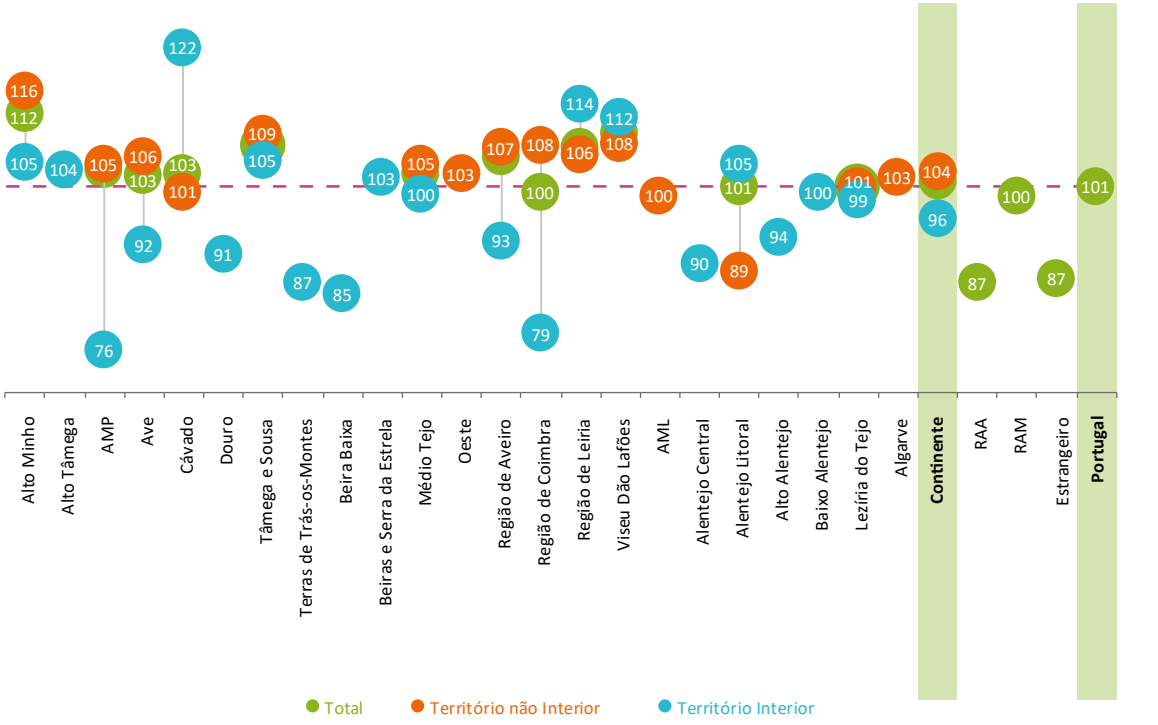
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.70. Resultados médios em Filosofia (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



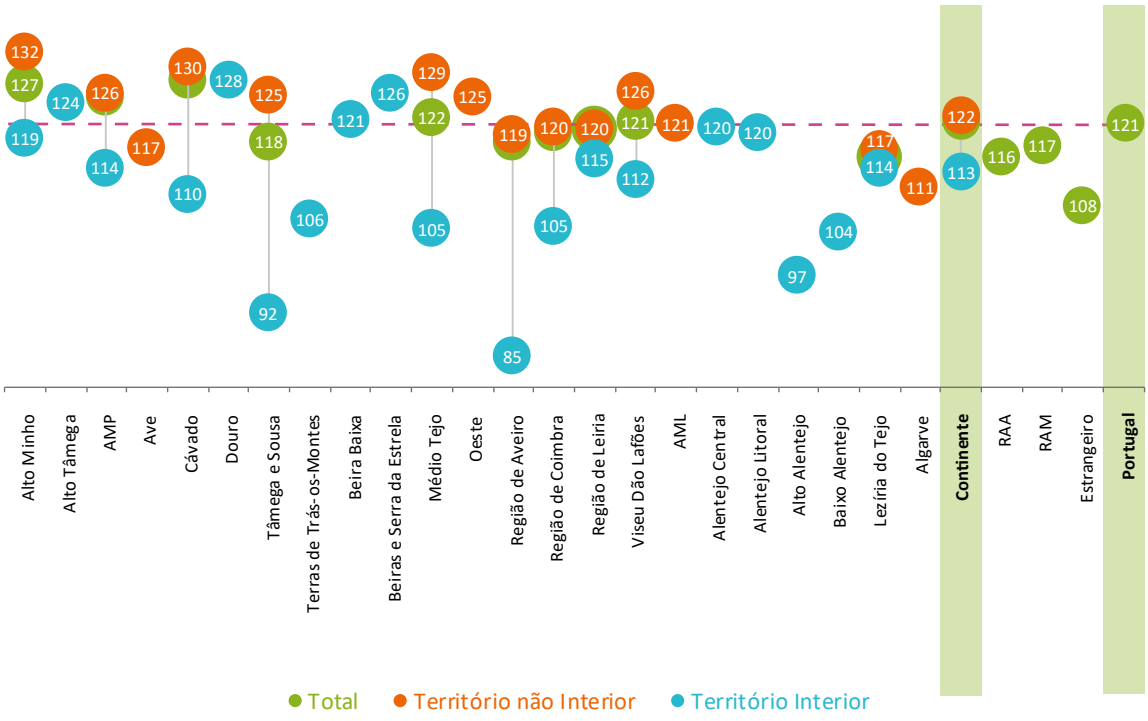
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.71. Resultados médios em MACS (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



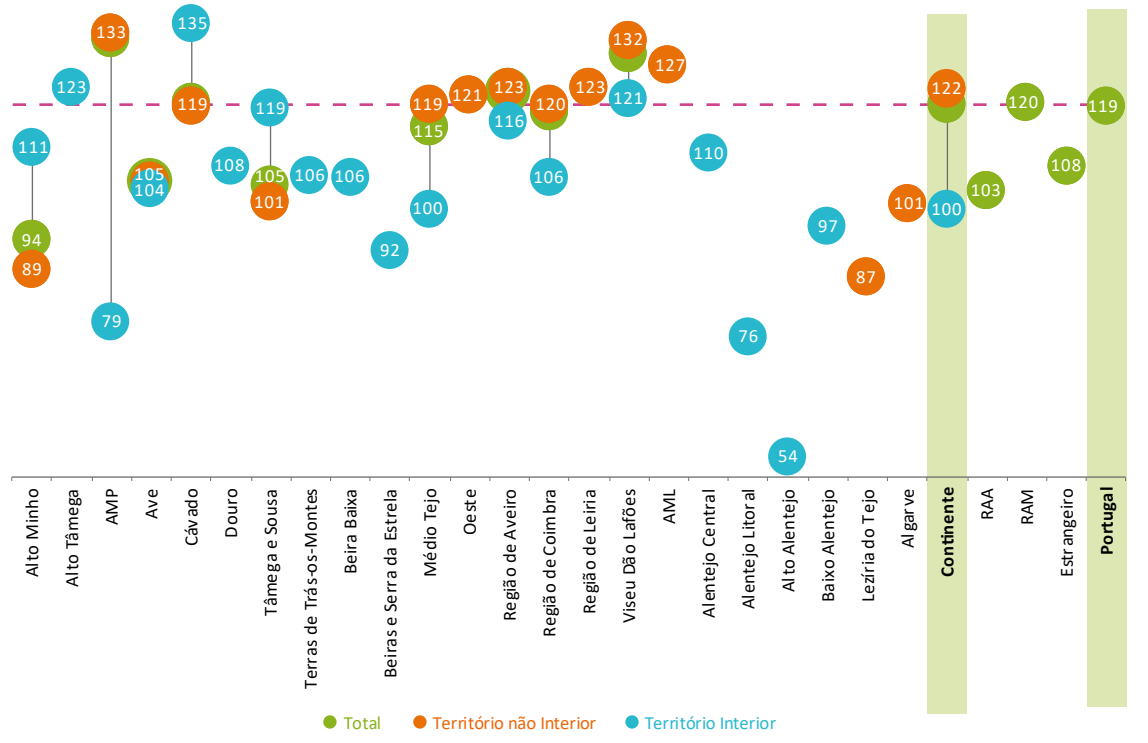
Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.72. Resultados médios em Economia A (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

Figura 4.3.73. Resultados médios em Geometria Descritiva A (escala 0-200), por NUTS III e classificação territorial. Alunos internos, 1ª fase. Portugal, 2017



Fonte de dados: JNE, 2017
Fonte: CNE

4.4. Ofertas formativas do ensino pós-secundário e do ensino superior

Ensino pós-secundário

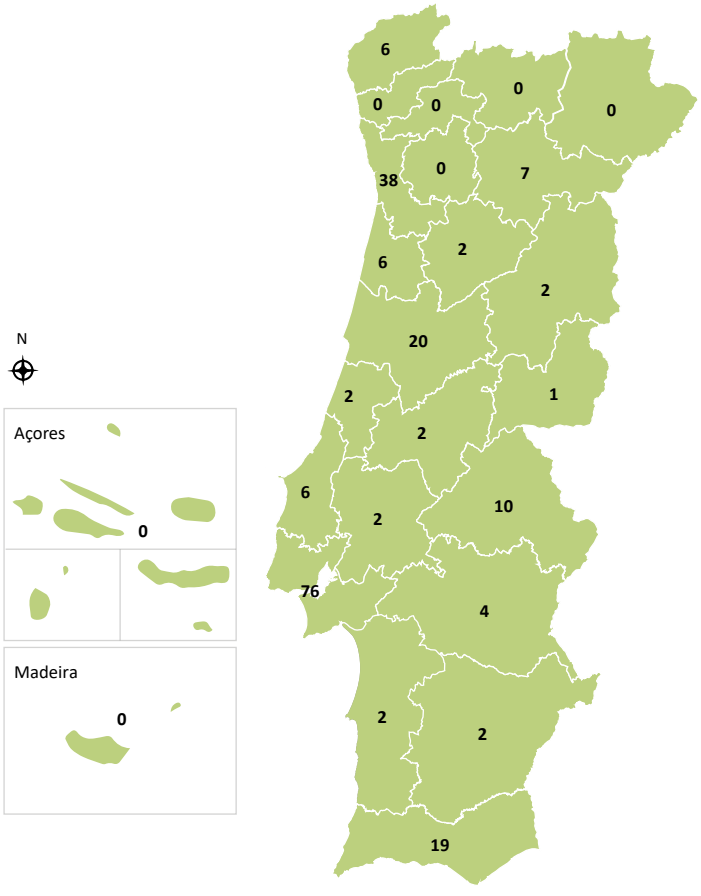
Cursos de especialização tecnológica

O curso de especialização tecnológica é uma oferta de formação pós-secundária não superior que integra componentes de formação geral e científica, tecnológica e em contexto de trabalho, atribui um diploma de especialização tecnológica e confere uma qualificação profissional do nível 4, que corresponde ao nível 5 no âmbito do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

Até 31 de dezembro de 2016 os cursos de especialização tecnológica foram ministrados por instituições de ensino superior, tendo, após essa data, continuado a ser ministrados por instituições de ensino não superior (DGES[1]).

Em 2017, existem 207 ofertas de cursos de especialização tecnológica, todas em estabelecimentos de ensino de natureza pública do Continente, 30 em "Território Interior" (14%) e 177 em "Território não Interior". No entanto, as regiões do Alto Tâmega, Ave, Cávado, Tâmega e Sousa e Terras de Trás-os-Montes não têm esta oferta (Figura 4.4.1).

Figura 4.4.1. Oferta de cursos de especialização tecnológica, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	0	6
Alto Tâmega	0	-
AMP	0	38
Ave	0	0
Cávado	0	0
Douro	7	-
Tâmega e Sousa	0	0
Terras de Trás-os-Montes	0	-
Beira Baixa	1	-
Beiras e Serra da Estrela	2	-
Médio Tejo	0	2
Oeste	-	6
Região de Aveiro	0	6
Região de Coimbra	2	18
Região de Leiria	0	2
Viseu Dão Lafões	0	2
AML	-	76
Alentejo Central	4	-
Alentejo Litoral	2	0
Alto Alentejo	10	-
Baixo Alentejo	2	-
Lezíria do Tejo	0	2
Algarve	0	19

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

[1] https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/cursos-de-especializacao-tecnologica-cet

Cerca de metade da oferta distribui-se por seis áreas de formação (Tabela 4.4.1), *Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos* (35 ofertas em 15 concelhos distintos), *Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Cozinha e Técnico/a Especialista em Gestão Hoteleira de Restauração e Bebidas* (20 ofertas em 10 concelhos diferentes), *Técnico/a Especialista em Gestão Hoteleira e Alojamento* (14 ofertas em 7 concelhos distintos), *Técnico/a Especialista em Desenvolvimento de Produtos Multimédia e Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Pastelaria* (10 ofertas em cinco concelhos diferentes). O curso de *Técnico/a Especialista em Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação* tem nove ofertas em cinco concelhos distintos e o curso de *Técnico/a Especialista em Turismo de Ar Livre* tem seis ofertas em três concelhos diferentes. Cada um dos cursos com oito ofertas surge em quatro concelhos distintos, os com quatro ou três ofertas em dois concelhos diferentes e os 12 cursos com menos ofertas apenas num concelho, exceto o curso de *Técnico/a Especialista em Mecatrónica Automóvel, Planeamento e Controlo de Processos* que ocorre em dois concelhos distintos.

Tabela 4.4.1. Cursos de especialização tecnológica, por área de educação e formação. Portugal, 2017

Curso	Nº de ofertas
Técnico/a Especialista em Gestão de Redes e Sistemas Informáticos	35
Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Cozinha	20
Técnico/a Especialista em Gestão Hoteleira de Restauração e Bebidas	20
Técnico/a Especialista em Gestão Hoteleira e Alojamento	14
Técnico/a Especialista em Desenvolvimento de Produtos Multimédia	10
Técnico/a Especialista em Gestão e Produção de Pastelaria	10
Técnico/a Especialista em Tecnologias e Programação de Sistemas de Informação	9
Técnico/a Especialista em Comércio Internacional	8
Técnico/a Especialista de Gestão de Turismo	8
Técnico/a Especialista em Automação, Robótica e Controlo Industrial	8
Técnico/a Especialista em Contabilidade e Fiscalidade	8
Técnico/a Especialista em Tecnologia Mecatrónica	8
Técnico/a Especialista em Turismo de Ar Livre	6
Técnico/a Especialista em Condução de Obra	4
Técnico/a Especialista em Gestão da Produção - Indústria metalúrgica e metalomecânica	4
Técnico/a Especialista em Ofícios de Arte - Cerâmica e Vidro	4
Técnico/a Especialista em Reabilitação Energética e Conservação de Infraestruturas - Edificações	4
Técnico/a Especialista em Tecnologia de Materiais - Metalurgia e Metalomecânica	3
Técnico/a Especialista de Auditoria a Sistemas de Gestão	2
Técnico/a Especialista em Conservação e Restauro de Madeira - Escultura e Talha	2
Técnico/a Especialista em Design de Calçado	2
Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Estamparia	2
Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Malhas	2
Técnico/a Especialista em Design Têxtil para Tecelagem	2
Técnico/a Especialista em Exercício Físico	2
Técnico/a Especialista em Gestão da Qualidade, Ambiente e Segurança	2
Técnico/a Especialista em Industrialização de Produto Moda	2
Técnico/a Especialista em Mecatrónica Automóvel, Planeamento e Controlo de Processos	2
Técnico/a Especialista em Tecnologia Mecânica	2
Técnico/a Especialista em Telecomunicações e Redes	2

Fonte: CNE

Ensino superior

O ensino superior organiza-se num sistema binário que integra o ensino universitário, orientado para a investigação e criação do saber científico e cultural, e o ensino politécnico, orientado para a investigação aplicada e criação do saber de natureza profissional. Tem uma estrutura assente em quatro ciclos, um ciclo de estudos de curta duração, que não confere grau académico, e três ciclos de estudos conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor (DGES[2]).

Ensino politécnico

Cursos técnicos superiores profissionais

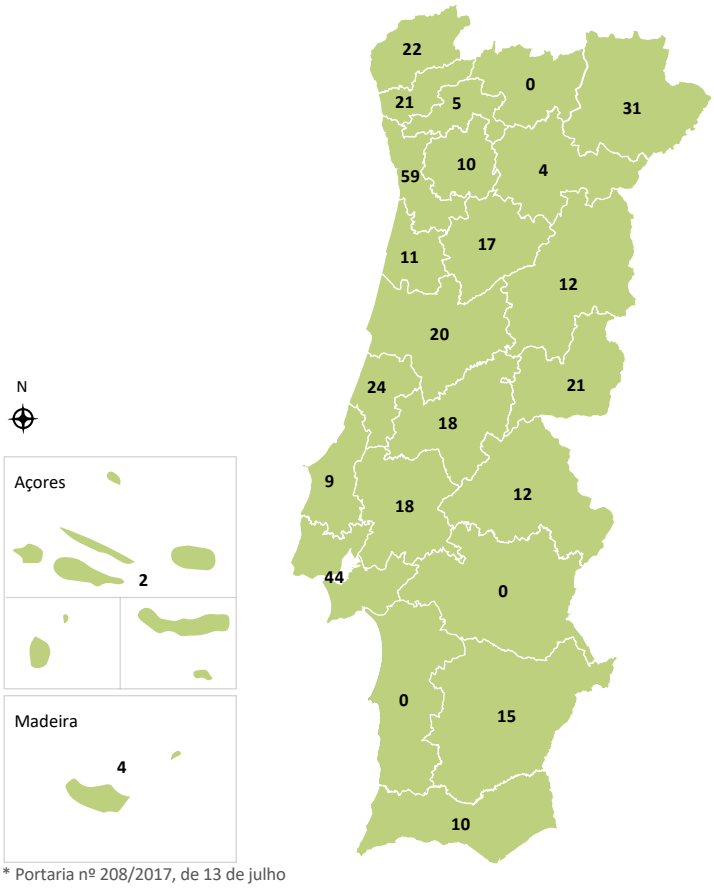
Os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP) não são conferentes de grau académico e correspondem a um ciclo curto de estudos previsto no quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior. Este ciclo de estudos é ministrado no ensino politécnico, tem 120 créditos e a duração de quatro semestres curriculares. Durante os três primeiros semestres os estudantes frequentam disciplinas de formação geral, científica e técnica e o quarto semestre é preenchido com um estágio que assegurará a aplicação da formação obtida à prática profissional. A sua conclusão atribui o diploma de técnico superior profissional (DGES[3]).

Em 2016/2017, contabilizam-se 389 ofertas de CTeSP, 306 em estabelecimentos de natureza pública (79%) e 83 de natureza pública privada.

No Continente existem 383 ofertas, 107 em "Território Interior" (28%) e 276 em "Território não Interior". A Região Autónoma dos Açores tem duas ofertas, uma na Ilha de São Miguel e outra na Terceira, e a da Madeira quatro ofertas, todas em estabelecimentos de natureza pública (Figura 4.4.2).

A área com mais oferta é a da *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (90), seguida das *Ciências empresariais, administração e direito* (82), *Tecnologias de informação e comunicação* (53) e *Serviços* (52). A área de *Ciências sociais, jornalismo e informação* tem apenas uma oferta no Baixo Alentejo (Tabela 4.4.2).

Figura 4.4.2. Oferta de cursos técnicos superiores profissionais, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	1	21
Alto Tâmega	0	-
AMP	0	59
Ave	4	1
Cávado	0	21
Douro	4	-
Tâmega e Sousa	0	10
Terras de Trás-os-Montes	31	-
Beira Baixa	21	-
Beiras e Serra da Estrela	12	-
Médio Tejo	3	15
Oeste	-	9
Região de Aveiro	0	11
Região de Coimbra	4	16
Região de Leiria	0	24
Viseu Dão Lafões	0	17
AML	-	44
Alentejo Central	0	-
Alentejo Litoral	0	0
Alto Alentejo	12	-
Baixo Alentejo	15	-
Lezíria do Tejo	0	18
Algarve	0	10

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

[2] https://www.dges.gov.pt/pt/diagrama_ensino_superior_portugues?plid=371

[3] https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/curso-tecnico-superior-profissional-ctesp?plid=371

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Tabela 4.4.2. Oferta de cursos técnicos superiores profissionais, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

	Estabelecimento de ensino público	Estabelecimento de ensino privado
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	86	4
Ciências empresariais, administração e direito	58	24
Tecnologias da informação e comunicação	42	11
Serviços	32	20
Saúde e proteção social	23	14
Artes e humanidades	27	9
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	30	0
Ciências naturais, matemática e estatística	7	1
Ciências sociais, jornalismo e informação	1	0

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Licenciatura – 1º ciclo de estudos

Curso superior conferente do grau académico de Licenciado e nível 6 no âmbito do QNQ. Este ciclo de estudos tem, normalmente, 180 créditos e a duração de seis semestres curriculares ou, excecionalmente em algumas áreas, até 240 créditos e a duração de sete ou oito semestres (DGES[4]).

Em 2016/2017, contabilizam-se 948 ofertas de licenciatura 1º ciclo, 766 em estabelecimentos de ensino politécnico público (81%) e 182 de ensino privado (Tabela 4.4.3).

As áreas de educação e formação com mais oferta são as *Ciências empresariais, administração e direito* (221), *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (182), *Saúde e proteção social* (195), *Artes e humanidades (*113) e *Serviços* (102). A área da *Educação* apresenta 38 ofertas e as *Ciências naturais, matemática e estatística* é a área com menor oferta.

No Continente existem 941 ofertas, 189 em "Território Interior" (20%) e 752 em "Território não Interior" (Figura 4.4.3). A Região Autónoma dos Açores tem duas ofertas, uma na Ilha de São Miguel e outra na Terceira, ambas em estabelecimentos de natureza pública, e a Região Autónoma da Madeira cinco ofertas, uma em estabelecimentos de natureza pública e quatro de natureza privada.

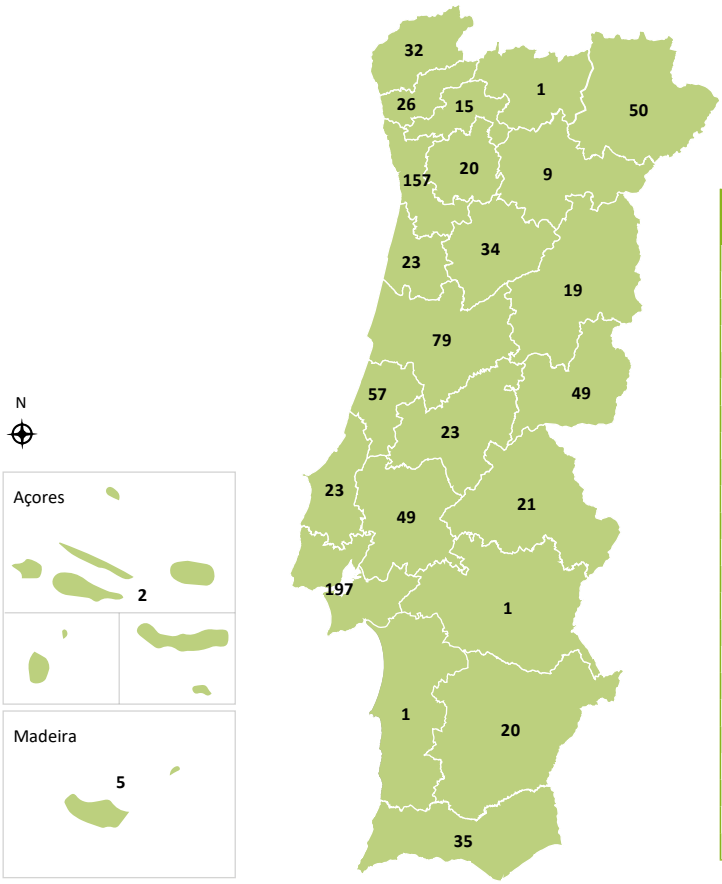
Tabela 4.4.3. Oferta de cursos de licenciatura 1º ciclo, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Ciências empresariais, administração e direito	173	48
Saúde e proteção social	132	63
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	173	9
Artes e humanidades	98	15
Serviços	78	24
Educação	27	11
Tecnologias da informação e comunicação	21	8
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	29	0
Ciências sociais, jornalismo e informação	19	2
Ciências naturais, matemática e estatística	14	2
Área desconhecida	2	0

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

[4] https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/licenciatura?plid=371

Figura 4.4.3. Oferta de cursos de licenciatura 1º ciclo, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	1	31
Alto Tâmega	1	-
AMP	0	157
Ave	7	8
Cávado	0	26
Douro	9	-
Tâmega e Sousa	0	20
Terras de Trás-os-Montes	50	-
Beira Baixa	49	-
Beiras e Serra da Estrela	19	-
Médio Tejo	4	19
Oeste	-	23
Região de Aveiro	0	23
Região de Coimbra	6	73
Região de Leiria	0	57
Viseu Dão Lafões	0	34
AML	-	197
Alentejo Central	1	-
Alentejo Litoral	1	0
Alto Alentejo	21	-
Baixo Alentejo	20	-
Lezíria do Tejo	0	49
Algarve	0	35

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Pós-Licenciatura de especialização

Cursos não conferentes de grau que asseguram a aquisição de competências numa área específica.

Em 2016/2017, contabilizam-se 67 ofertas, 53 em estabelecimentos de ensino politécnico público (79%) e 14 de ensino privado. (Tabela 4.4.4). A área de educação e formação com mais oferta é a da *Saúde e Proteção Social*, com 34 ofertas, sendo as restantes residuais.

No Continente existem 65 ofertas, quatro em "Território Interior" (6%), três na Beira Baixa e uma nas Beiras e Serra da Estrela, e 61 em "Território não Interior", 17 na AML, 15 na AMP, sete na Região de Coimbra e Lezíria do Tejo, cinco em Viseu Dão Lafões, três no Algarve, duas no Cávado e Região de Aveiro e uma no Alto Minho, Ave e Região de Leiria. A Região Autónoma dos Açores tem uma oferta, na Ilha de São Miguel, bem como a Região Autónoma da Madeira, ambas em estabelecimentos de natureza pública.

Tabela 4.4.4. Oferta de cursos de especialização pós-licenciatura, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Saúde e proteção social	34	12
Ciências empresariais, administração e direito	7	1
Artes e humanidades	3	0
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	3	0
Educação	3	0
Ciências sociais, jornalismo e informação	1	0
Serviços	0	0

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Mestrado – 2º ciclo de estudos

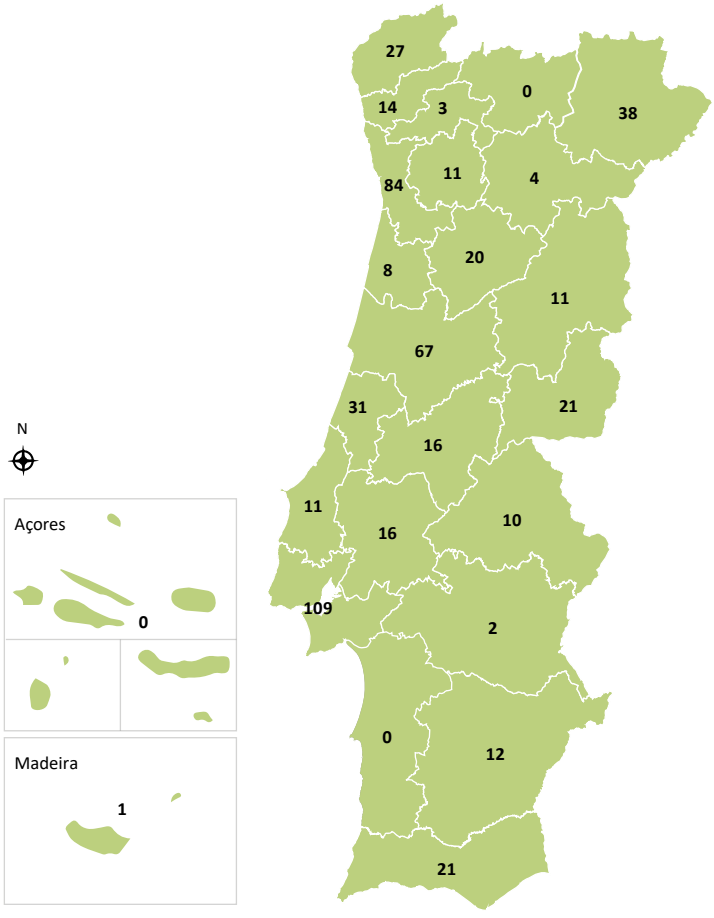
Curso superior conferente do grau académico de Mestre e nível 7 no âmbito do QNQ. Este ciclo de estudos tem entre 90 e 120 créditos e a duração de três a quatro semestres curriculares (DGES[5]).

Em 2016/2017, existem 537 ofertas, 476 em estabelecimentos de ensino politécnico público (89%) e 61 de ensino privado.

No Continente existem 536 ofertas, 106 em "Território Interior" (20%) e 430 em "Território não Interior". A Região Autónoma dos Açores não tem oferta e a Região Autónoma da Madeira tem uma oferta em estabelecimento de natureza privada (Figura 4.4.4).

As áreas de educação e formação com mais ofertas são *Educação* (116), *Ciências empresariais, administração e direito* (108), *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (92), *Saúde e proteção social* (85), *Serviços* (42) e *Artes e humanidades* (40). A área de *Ciências naturais, matemática e estatística* tem apenas seis ofertas, duas na AMP e uma no Alto Minho, Oeste, Região de Coimbra e Algarve (Tabela 4.4.5).

Figura 4.4.4. Oferta de cursos de mestrado 2º ciclo, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	3	24
Alto Tâmega	0	-
AMP	0	84
Ave	1	2
Cávado	0	14
Douro	4	-
Tâmega e Sousa	0	11
Terras de Trás-os-Montes	38	-
Beira Baixa	21	-
Beiras e Serra da Estrela	11	-
Médio Tejo	1	15
Oeste	-	11
Região de Aveiro	0	8
Região de Coimbra	3	64
Região de Leiria	0	31
Viseu Dão Lafões	0	20
AML	-	109
Alentejo Central	2	-
Alentejo Litoral	0	0
Alto Alentejo	10	-
Baixo Alentejo	12	-
Lezíria do Tejo	0	16
Algarve	0	21

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

[5] https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/mestrado?plid=371

Tabela 4.4.5. Oferta de cursos de mestrado 2º ciclo, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Educação	88	28
Ciências empresariais, administração e direito	95	13
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	92	0
Saúde e proteção social	75	10
Serviços	36	6
Artes e humanidades	36	4
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	18	0
Tecnologias da informação e comunicação	17	0
Ciências sociais, jornalismo e informação	13	0
Ciências naturais, matemática e estatística	6	0

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Ensino universitário

Licenciatura – 1º ciclo de estudos

Em 2016/2017, contabilizam-se 997 ofertas de licenciatura 1º ciclo, 683 em estabelecimentos de ensino universitário público (69%) e 314 de ensino privado (Tabela 4.4.6).

As áreas de educação e formação com mais oferta são as *Artes e humanidades* (189) *Ciências sociais, jornalismo e informação* (176), *Ciências empresariais, administração e direito* (151), *Ciências naturais, matemática e estatística* (146) e *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (140). A área de *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* é a que apresenta menor oferta antecedida da *Educação*, com 29 ofertas.

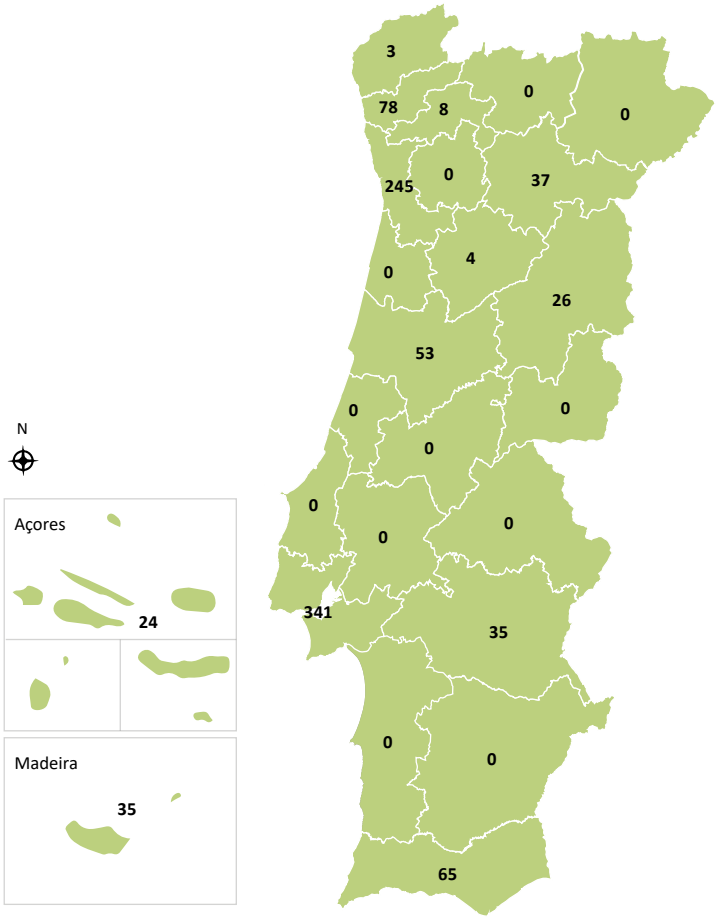
No Continente existem 938 ofertas, 99 em "Território Interior" (11%) e 839 em "Território não Interior" (Figura 4.4.5). A Região Autónoma dos Açores tem 24 ofertas, 19 na Ilha de São Miguel e cinco na Terceira, e a Região Autónoma da Madeira tem 35, todas em estabelecimentos de natureza pública.

Figura 4.4.6. Oferta de cursos de licenciatura 1º ciclo, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Artes e humanidades	140	49
Ciências sociais, jornalismo e informação	111	65
Ciências empresariais, administração e direito	68	83
Ciências naturais, matemática e estatística	135	11
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	104	36
Saúde e proteção social	34	20
Serviços	20	29
Tecnologias da informação e comunicação	20	18
Educação	27	2
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	21	0
Área desconhecida	3	1

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Figura 4.4.5. Oferta de cursos de licenciatura 1º ciclo, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	1	2
Alto Tâmega	0	-
AMP	0	245
Ave	0	8
Cávado	0	78
Douro	37	-
Tâmega e Sousa	0	0
Terras de Trás-os-Montes	0	-
Beira Baixa	0	-
Beiras e Serra da Estrela	26	-
Médio Tejo	0	0
Oeste	-	0
Região de Aveiro	0	43
Região de Coimbra	0	53
Região de Leiria	0	0
Viseu Dão Lafões	0	4
AML	-	341
Alentejo Central	35	-
Alentejo Litoral	0	0
Alto Alentejo	0	-
Baixo Alentejo	0	-
Lezíria do Tejo	0	0
Algarve	0	65

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Mestrado integrado

É um ciclo de estudos de formação inicial ministrado apenas no ensino universitário, que tem 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres.

Confere o grau de mestre pela realização de um ciclo de estudos integrado de mestrado. Neste ciclo de estudos é conferido o grau de licenciado aos estudantes que tenham realizado os 180 créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares (DGES[6]).

Em 2016/2017, contabilizam-se 164 ofertas de mestrado integrado, 139 em estabelecimentos de ensino universitário público (85%) e 25 de ensino privado (Tabela 4.4.7).

As áreas de educação e formação com mais oferta são *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (85), seguida de *Saúde e proteção social* (27) *Serviços* (23) e *Ciências naturais, matemática e estatística* (13). A área de *Tecnologias da informação e comunicação* apresenta apenas duas ofertas no Cávado.

No Continente existem 164 ofertas, 10 em "Território Interior" (6%) e 154 em "Território não Interior" (Figura 4.4.5). Nas Regiões Autónomas não existe esta oferta.

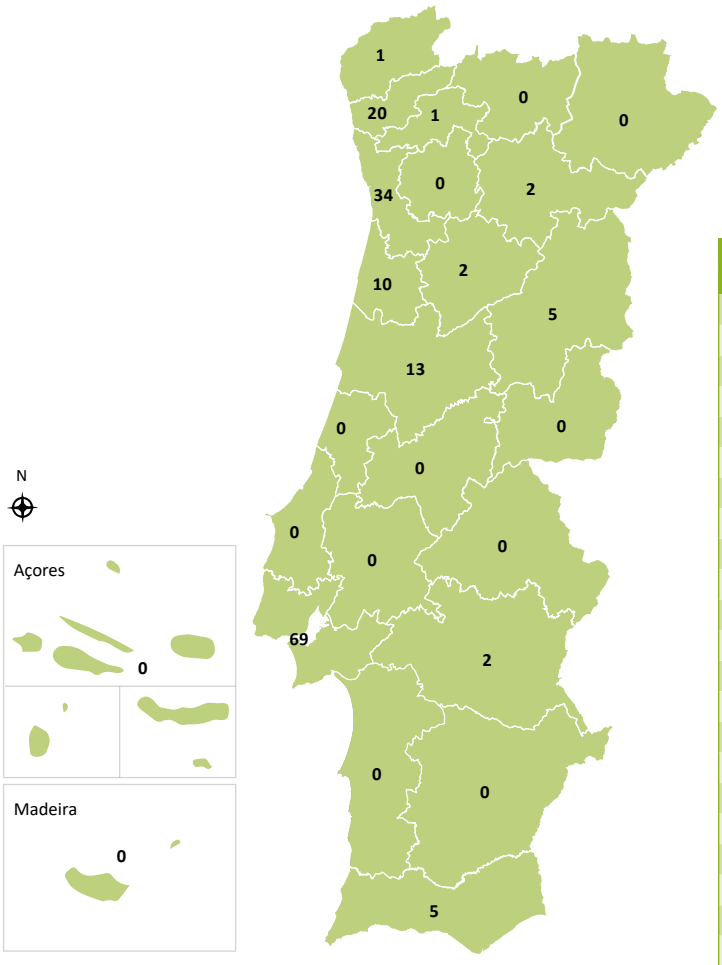
[6] https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/mestrado-integrado?plid=371

Tabela 4.4.7. Oferta de cursos de mestrado integrado, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	74	11
Saúde e proteção social	19	8
Serviços	23	0
Ciências naturais, matemática e estatística	13	0
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	4	2
Ciências sociais, jornalismo e informação	4	1
Artes e humanidades	0	3
Tecnologias da informação e comunicação	2	0

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Figura 4.4.6. Oferta de cursos de mestrado integrado, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	1	0
Alto Tâmega	0	-
AMP	0	34
Ave	0	1
Cávado	0	20
Douro	2	-
Tâmega e Sousa	0	0
Terras de Trás-os-Montes	0	-
Beira Baixa	0	-
Beiras e Serra da Estrela	5	-
Médio Tejo	0	0
Oeste	-	0
Região de Aveiro	0	10
Região de Coimbra	0	13
Região de Leiria	0	0
Viseu Dão Lafões	0	2
AML	-	69
Alentejo Central	2	-
Alentejo Litoral	0	0
Alto Alentejo	0	-
Baixo Alentejo	0	-
Lezíria do Tejo	0	0
Algarve	0	5

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Pós-Licenciatura de especialização

Em 2016/2017, contabilizam-se 127 ofertas, 123 em estabelecimentos de ensino universitário público (97%) e quatro de ensino privado (Tabela 4.4.8). A área de educação e formação com mais oferta é a de *Ciências empresariais, administração e direito* (38) seguida da *Saúde e Proteção Social* (26), *Ciências sociais, jornalismo e informação* (19) e *Artes e humanidades* (16). A área da *Educação* apresenta apenas duas ofertas na Área Metropolitana de Lisboa.

No Continente existem 125 ofertas, três em "Território Interior" (2%), duas nas Beiras e Serra da Estrela e uma no Alentejo Central, e 122 em "Território não Interior", 92 na AML, 15 na AMP, 13 na Região de Coimbra, uma na Região de Aveiro e outra no Algarve. A Região Autónoma dos Açores tem uma oferta, na Ilha de São Miguel, bem como a Região Autónoma da Madeira, ambas em estabelecimentos de natureza pública.

Tabela 4.4.8. Oferta de cursos de especialização pós-licenciatura, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Ciências empresariais, administração e direito	38	0
Saúde e proteção social	24	2
Ciências sociais, jornalismo e informação	19	0
Artes e humanidades	14	2
Serviços	8	0
Ciências naturais, matemática e estatística	8	0
Tecnologias da informação e comunicação	7	0
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	3	0
Educação	2	0

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Mestrado – 2º ciclo de estudos

Em 2016/2017, existem 1397 ofertas, 1141 em estabelecimentos de ensino universitário público (82%) e 256 de ensino privado.

As áreas de educação e formação com mais ofertas são *Ciências Sociais, jornalismo e informação* (224), *Artes e humanidades* (213), *Ciências naturais, matemática e estatística* (202), *Ciências empresariais, administração e direito* (196), *Educação* (186) e *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (175). A *Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias* é a área que apresenta menor oferta (Tabela 4.4.9).

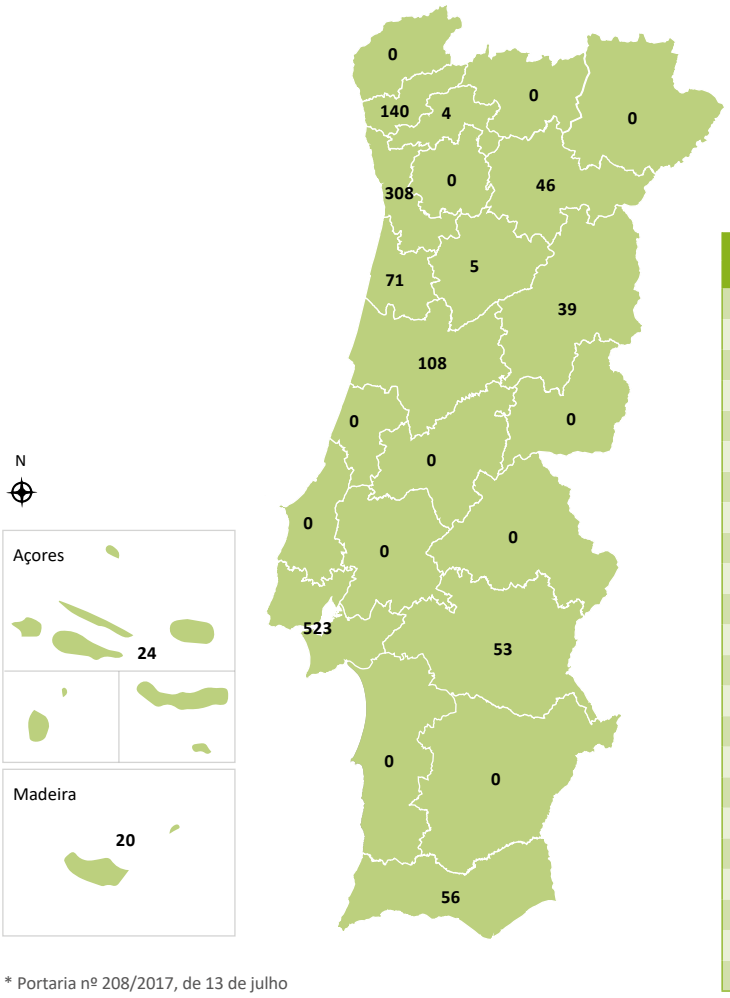
No Continente existem 1353 ofertas, 138 em "Território Interior" (10%) e 1215 em "Território não Interior". A Região Autónoma dos Açores tem 24 ofertas, 19 na Ilha de S. Miguel e cinco na Terceira, e a Região Autónoma da Madeira tem 20, todas em estabelecimento de natureza pública (Figura 4.4.7).

Tabela 4.4.9. Oferta de cursos de mestrado 2º ciclo, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Ciências sociais, jornalismo e informação	153	71
Artes e humanidades	183	30
Ciências naturais, matemática e estatística	197	5
Ciências empresariais, administração e direito	127	69
Educação	157	29
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	158	17
Saúde e proteção social	67	18
Serviços	41	13
Tecnologias da informação e comunicação	32	3
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	25	0
Área desconhecida	1	1

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Figura 4.4.7. Oferta de cursos de mestrado 2º ciclo, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	0	0
Alto Tâmega	0	-
AMP	0	308
Ave	0	4
Cávado	0	140
Douro	46	-
Tâmega e Sousa	0	0
Terras de Trás-os-Montes	0	-
Beira Baixa	0	-
Beiras e Serra da Estrela	39	-
Médio Tejo	0	0
Oeste	-	0
Região de Aveiro	0	71
Região de Coimbra	0	108
Região de Leiria	0	0
Viseu Dão Lafões	0	5
AML	-	523
Alentejo Central	53	-
Alentejo Litoral	0	0
Alto Alentejo	0	-
Baixo Alentejo	0	-
Lezíria do Tejo	0	0
Algarve	0	56

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Doutoramento

Curso superior ministrado apenas no ensino universitário conferente do grau académico de Doutor e do nível 8 no âmbito do QNQ. Este ciclo de estudos não tem duração definida nem número de créditos correspondente (DGES[7]).

Em 2016/2017, contabilizam-se 791 ofertas de doutoramento, 725 em estabelecimentos de ensino universitário público (92%) e 66 de ensino privado (Tabela 4.4.10).

As áreas de educação e formação com mais oferta são as *Engenharia, indústrias transformadoras e construção* (162), *Ciências naturais, matemática e estatística* (156), *Artes e humanidades* (143) e *Ciências sociais, jornalismo e informação* (115). A área da *Educação* tem 30 ofertas e as *Tecnologias da informação e comunicação* é a área que apresenta menor oferta.

No Continente existem 776 ofertas, 85 em "Território Interior" (11%) e 691 em "Território não Interior" (Figura 4.4.8). A Região Autónoma dos Açores tem sete ofertas, cinco na Ilha de São Miguel e duas na Terceira, e a Região Autónoma da Madeira tem oito, todas em estabelecimentos de natureza pública.

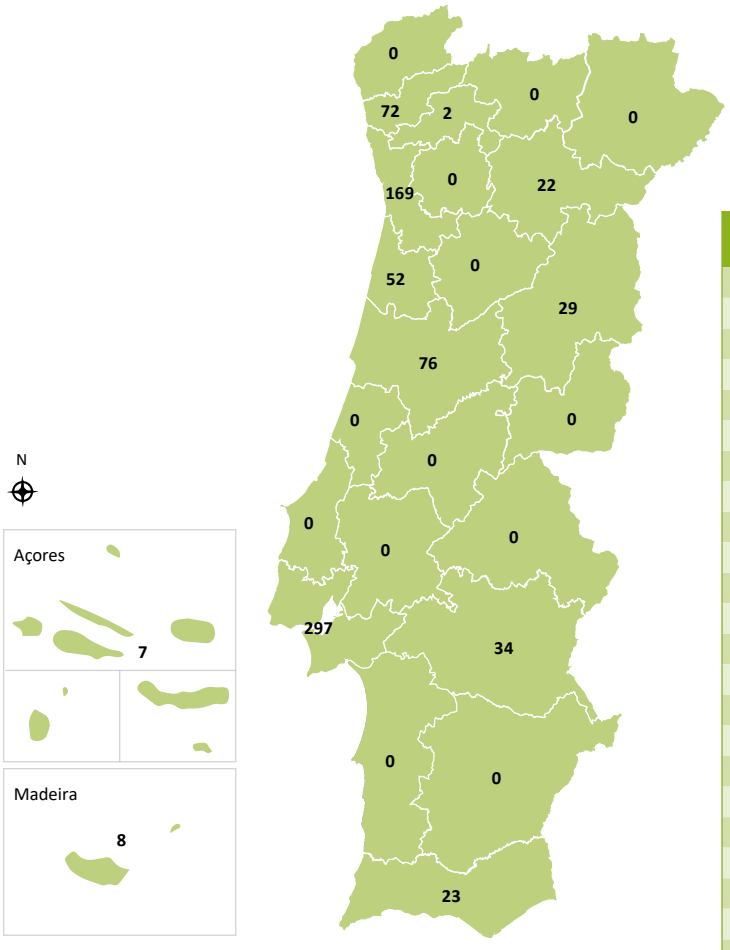
[7] https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/doutoramento?plid=371

Tabela 4.4.10. Oferta de cursos de doutoramento, por área de educação e formação e natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017

Área de Educação e Formação	Público	Privado
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	150	12
Ciências naturais, matemática e estatística	152	4
Artes e humanidades	126	17
Ciências sociais, jornalismo e informação	102	13
Saúde e proteção social	64	6
Ciências empresariais, administração e direito	41	7
Educação	26	4
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	24	0
Serviços	21	2
Tecnologias da informação e comunicação	19	1

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Figura 4.4.8. Oferta de cursos de doutoramento, por NUTS III e classificação territorial*. Portugal, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	0	0
Alto Tâmega	0	-
AMP	0	169
Ave	0	2
Cávado	0	72
Douro	22	-
Tâmega e Sousa	0	0
Terras de Trás-os-Montes	0	-
Beira Baixa	0	-
Beiras e Serra da Estrela	29	-
Médio Tejo	0	0
Oeste	-	0
Região de Aveiro	0	52
Região de Coimbra	0	76
Região de Leiria	0	0
Viseu Dão Lafões	0	0
AML	-	297
Alentejo Central	34	-
Alentejo Litoral	0	0
Alto Alentejo	0	-
Baixo Alentejo	0	-
Lezíria do Tejo	0	0
Algarve	0	23

* Portaria nº 208/2017, de 13 de julho

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

4.5. Acesso e frequência do ensino pós-secundário e do ensino superior

Ensino pós-secundário

A Tabela 4.5.1 apresenta a relação percentual entre o número de alunos com 17, 18, 19 e 20 anos que estão inscritos no sistema educativo, em estabelecimentos de ensino público e privado e os que residem no país com as mesmas idades. Mostra, de igual modo, como se distribuem pelos níveis secundário, pós-secundário e superior.

Note-se que aos 17 anos os jovens estão ainda na idade considerada ideal de frequência do ensino secundário, quer em Portugal, quer em muitos dos países da OCDE, o que explica o comportamento da taxa de escolarização nas idades constantes da Tabela.

Aos 17 anos, Portugal apresenta uma percentagem de jovens a frequentar o ensino secundário, que é superior em 7,5 pp e 5,7 pp às médias da OCDE e da UE22, respetivamente. Aos 19 anos os que estão no ensino superior representam mais 4,4 pp e 5,3 pp. Os matriculados no ensino pós-secundário não superior, de todas as idades, em Portugal, constituem uma proporção mais reduzida comparativamente com as médias da OCDE e da UE22, que varia entre -0,6 pp e -3,9 pp.

Tabela 4.5.1. Taxa de escolarização (%) dos jovens entre os 17 e os 20 anos. OCDE, 2016

	17 anos			18 anos			19 anos			20 anos		
	Secundário	Pós-sec. não superior	Superior	Secundário	Pos-sec. não superior	Superior	Secundário	Pós-sec. não superior	Superior	Secundário	Pós-sec. não superior	Superior
Portugal	**97,0%**	**0,0%**	**0,5%**	**52,8%**	**0,3%**	**28,2%**	**26,2%**	**0,7%**	**38,0%**	**12,5%**	**0,8%**	**40,3%**
Média OECD	89,5%	0,6%	1,5%	55,7%	2,1%	18,4%	25,6%	3,8%	33,6%	12,8%	4,0%	38,9%
Média UE22	91,3%	0,6%	1,6%	66,5%	2,1%	15,5%	30,1%	4,6%	32,7%	14,1%	4,7%	38,8%

Fonte de dados: *Education at a Glance*, 2018
Fonte: CNE

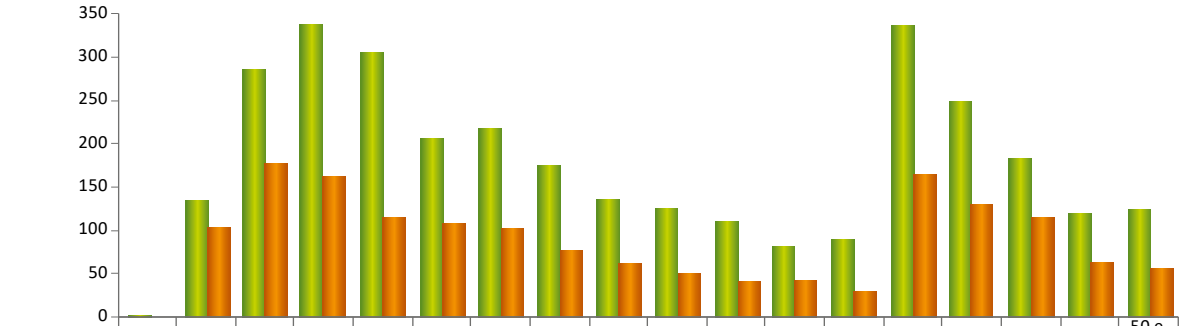
Os Cursos de Especialização Tecnológica (CET) são uma formação pós-secundária não superior que visa conferir a qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Estes cursos têm sido ministrados em instituições de ensino não superior e superior, tendo terminado nestas em 2016.

No caso dos estabelecimentos de ensino não superior, os CET podem funcionar em estabelecimentos de ensino público e particular e cooperativo, com autonomia ou paralelismo pedagógico, que ministrem cursos de nível secundário de educação; centros de formação profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional, de gestão direta ou participada; escolas tecnológicas criadas ao abrigo do despacho conjunto dos Ministros da Indústria e Energia, da Educação e do Emprego e da Segurança Social e outras instituições de formação acreditadas pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Em 2016/2017 estavam matriculados nesta modalidade, no Continente, 4811 alunos, maioritariamente do sexo masculino (67%), todos a frequentar estabelecimentos de natureza pública (Figura 4.5.1).

Do total de alunos em CET neste ano letivo, 2505 (52,1%) tinham entre 17 e 24 anos.

Figura 4.5.1. Alunos matriculados (Nº) em CET por sexo e idade. Continente, 2016/2017

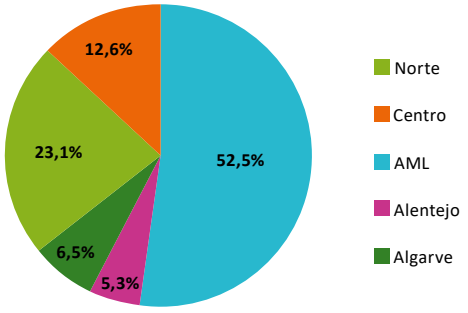


	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
Homens	3	134	286	338	305	205	218	174	136	125	111	81	90	336	249	183	120	124
Mulheres	0	103	177	162	115	108	101	76	61	50	41	43	29	164	130	115	63	55

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Área Metropolitana de Lisboa é a região que abrange a maioria dos alunos desta modalidade, com 2524 estudantes, seguida da região Norte com 1112. O Algarve com 315 e o Alentejo com 253 alunos são as regiões em que os Cursos de Especialização Tecnológica têm menor expressão (Figura 4.5.2).

Figura 4.5.2. Alunos matriculados (%) em CET por NUTS II. Continente, 2016/2017



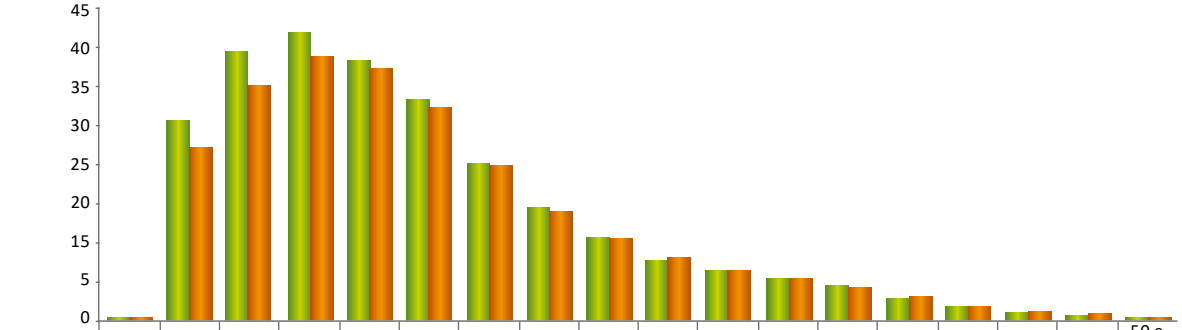
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Ensino superior

Constata-se pela análise da Figura 4.5.3 que entre 2014/2015 e 2016/2017 se regista uma evolução positiva da taxa de escolarização em praticamente todas as idades consideradas. As diferenças mais significativas ocorrem entre os 18 e os 22 anos, sendo de realçar a variação positiva de 5 pp aos 19 anos.

Em 2016/2017 a participação dos jovens com 19 e 20 anos foi a mais representativa, com 39,7% e 42,7%, respetivamente. Note-se que em anos anteriores eram os jovens com 20 e 21 anos que apresentavam o valor mais elevado neste indicador.

Figura 4.5.3. Taxa de escolarização (%) no ensino superior, por idades. Portugal a)



	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
2016/17	0,4	29,6	39,7	42,7	38,5	32,7	23,3	16,8	12,2	8,9	7,4	6,2	5,1	3,4	2,1	1,3	0,9	0,4
2014/15	0,5	25,6	34,7	39,0	37,2	31,5	22,8	16,1	12,1	9,2	7,4	6,2	5,0	3,5	2,1	1,3	0,9	0,4

Nota: a) Exclui os inscritos em programas de mobilidade internacional.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em 2016/2017, foram fixadas para o regime geral de acesso ao ensino superior 73 074 vagas, menos 182 do que no ano anterior, e inscreveram-se no 1º ano, pela 1ª vez, 52 691 alunos, mais 1265 do que em 2015/2016, sendo preenchidas 72,1% do total das vagas. (Tabela 4.5.2).

Nos ensinos universitário e politécnico privados foram preenchidas 40% das vagas, o que relativamente a anos anteriores representa um ligeiro acréscimo.

Tabela 4.5.2. Vagas e inscritos pela 1.ª vez (Nº) em cursos de formação inicial no ensino superior, por natureza do estabelecimento e subsistema. Portugal a), 2016/2017

Natureza e tipo de ensino		Vagas para o regime geral de acesso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas d)	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1.ª vez através de todos os regimes
Público	Universitário b)	28 406	26 587	93,6%	30 819	32 592
	Politécnico c)	22 942	17 386	75,8%	22 791	23 644
	Total	**51 348**	**43 973**	**85,6%**	**53 610**	**56 236**
Privado	Universitário b)	14 231	6 719	47,2%	8 803	9 887
	Politécnico c)	7 495	1 999	26,7%	3 567	4 048
	Total	**21 726**	**8 718**	**40,1%**	**12 370**	**13 935**
TOTAL		**73 074**	**52 691**	**72,1%**	**65 980**	**70 171**

Notas: a) Exclui os inscritos pela 1.ª vez em mobilidade internacional, os inscritos em CTeSP, no ensino militar e policial e na Universidade Aberta; b) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades. c) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades. d) Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso/Vagas (calculo do CNE a partir dos dados da fonte).

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Analisando a distribuição das vagas fixadas por área de educação e formação (Tabela 4.5.3) constata-se que as áreas de Ciências empresariais, administração e direito, Engenharia, industrias transformadoras e construção e Saúde e proteção social, com 22,1%, 18,8% e 15,7%, respetivamente, são as que apresentam maior número de vagas.

As áreas com menor número de vagas atribuídas foram Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias (2,1%) e Educação e Tecnologias da informação e comunicação (TIC) com 2,3%.

A área das Ciências naturais, matemática e estatística é a que apresenta a maior percentagem de vagas preenchidas (82,6%) em 2016/2017.

Tabela 4.5.3. Vagas e inscritos pela 1.ª vez (Nº) em cursos de formação inicial no ensino superior por área de educação e formação. Portugal a), 2016/2017

Área de educação e formação	Vagas para o regime geral de acesso	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através do regime geral de acesso	Vagas preenchidas b)	Inscritos no 1.º ano, pela 1.ª vez, através de todos os regimes	Inscritos pela 1.ª vez através de todos os regimes
Educação	1 700	1 194	70,2%	1 425	1 481
Artes e humanidades	8 859	6 733	76,0%	7 935	8 266
Ciências sociais, jornalismo e informação	8 110	6 233	76,9%	7 559	7 947
Ciências empresariais, administração e direito	16 118	11 187	69,4%	14 982	15 872
Ciências naturais, matemática e estatística	4 469	3 690	82,6%	4 070	4 241
Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	1 669	826	49,5%	1 182	1 262
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	13 744	9 814	71,4%	12 569	13 483
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	1 516	835	55,1%	1 135	1 231
Saúde e proteção social	11 489	8 590	74,8%	10 555	11 549
Serviços	5 340	3 532	66,1%	4 502	4 772
Desconhecida ou não especificada	60	57	95,0%	66	67
TOTAL	**73 074**	**52 691**	**72,1%**	**65 980**	**70 171**

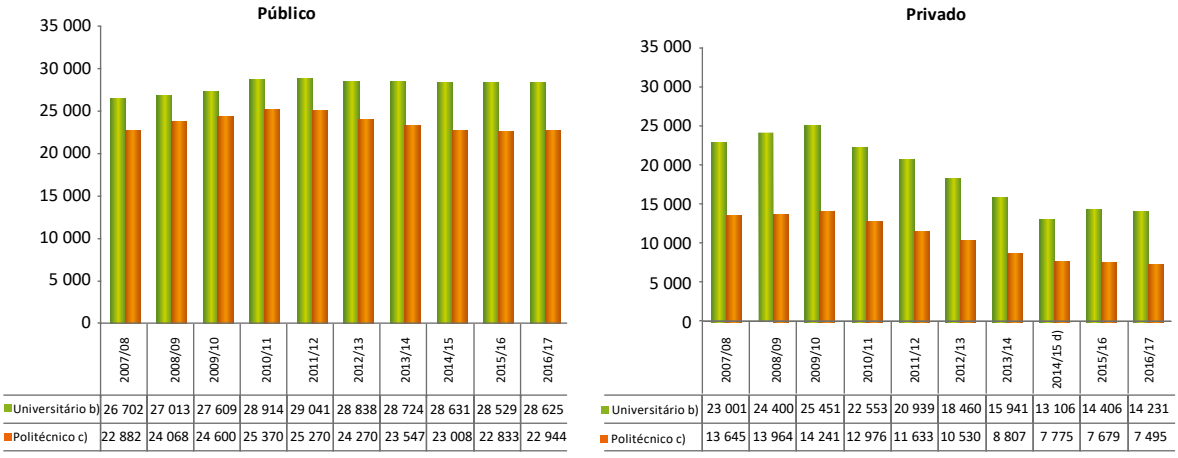
Notas: a) Exclui os inscritos pela 1.ª vez em mobilidade internacional e os inscritos em cursos técnicos superiores profissionais, no ensino militar e policial e na Universidade Aberta. b) Inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, através do regime geral de acesso/vagas (cálculo do CNE a partir dos dados da fonte)

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Entre 2008 e 2017 o número de vagas para cursos de formação inicial no ensino superior registou, globalmente, um decréscimo de 12 935 (-15%). A Figura 4.5.4 indica que o decréscimo observado se deveu exclusivamente à diminuição do número de vagas nos ensinos universitário e politécnico privados que, na década, reduziu de 36 646 para 21 726 (-40,7%).

A comparação entre 2016 e 2017 mostra um acréscimo de 207 vagas no ensino superior público e uma redução de 359 no ensino privado.

Figura 4.5.4. Evolução das vagas (Nº) para cursos de formação inicial do ensino superior, por subsistema de ensino e natureza do estabelecimento. Portugal a)



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Universitário b)	26 702	27 013	27 609	28 914	29 041	28 838	28 724	28 631	28 529	28 625
Politécnico c)	22 882	24 068	24 600	25 370	25 270	24 270	23 547	23 008	22 833	22 944

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15 d)	2015/16	2016/17
Universitário b)	23 001	24 400	25 451	22 553	20 939	18 460	15 941	13 106	14 406	14 231
Politécnico c)	13 645	13 964	14 241	12 976	11 633	10 530	8 807	7 775	7 679	7 495

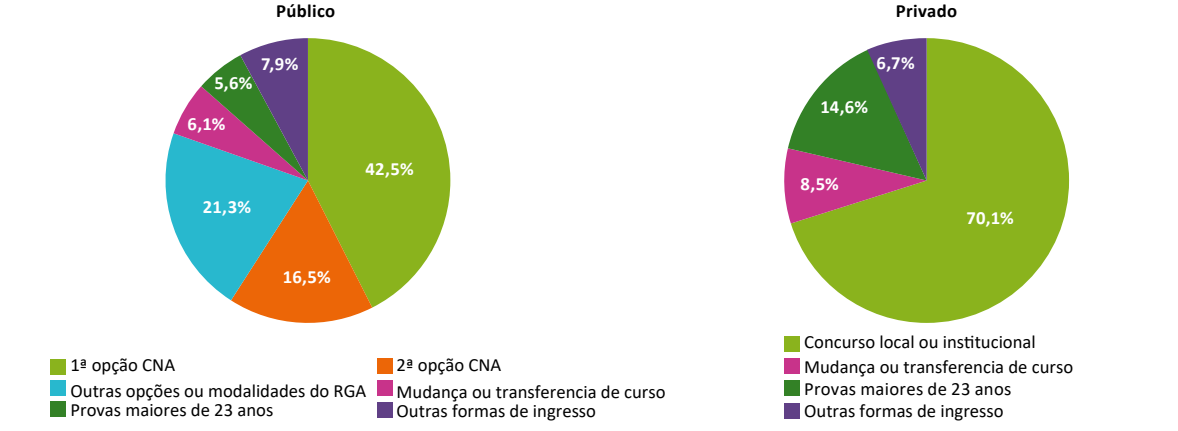
Notas: a) Não inclui as formações ministradas na Universidade Aberta. b) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades.
c) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos e unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades. d) Não inclui as vagas da Universidade Católica Portuguesa (que no ano letivo 2013/2014 tinha 2083 vagas e em 2015/2016 tinha 2075).

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

À semelhança de anos anteriores, em 2016/2017, a maioria dos alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez em cursos de formação inicial (licenciatura e mestrado integrado), no ensino superior público, ingressaram através do regime geral de acesso. As mudanças ou transferências de curso representam 6,1% dos inscritos (3350 estudantes), e 5,6% (3068 estudantes) acederam através de provas para maiores de 23 anos (Figura 4.5.5).

No ensino superior privado 8674 estudantes ingressaram através de concurso local ou institucional, 1063 por transferência ou mudança de curso e 1821 através de provas para maiores de 23 anos. De notar que estes últimos representam 14,6% do total de novos alunos do ensino superior privado.

Figura 4.5.5. Formas de ingresso dos inscritos (%) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, em licenciaturas e mestrado integrado, por natureza do estabelecimento. Portugal, 2016/2017



Fonte de dados: *Infocursos*, DGEEC, outubro, 2018
Fonte: CNE

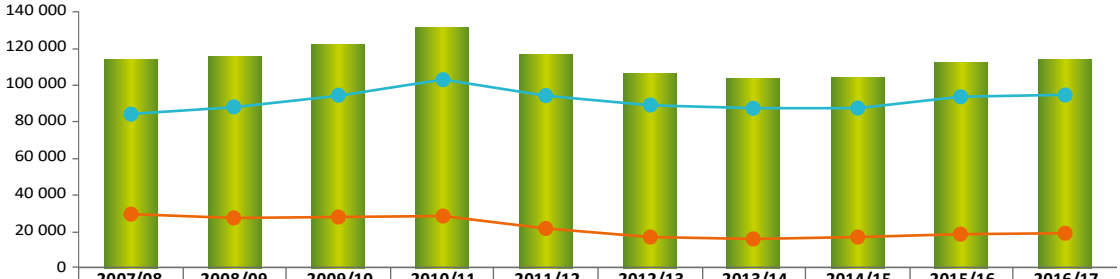
Na década em análise, o ano de 2011 foi o que registou o valor máximo de estudantes inscritos no ensino superior, no 1º ano, pela 1ª vez (131 508). Este número decresceu até 2014, ano a partir do qual se assinala um aumento anual sistemático (Figura 4.5.6).

O decréscimo global de 0,2% de inscritos no ensino superior, entre 2008 e 2017, resulta do aumento de 10 650 alunos (12,6%) no ensino público e da diminuição de 10 849 no ensino privado. Relativamente ao ano de 2016 verifica-se, em 2017, um aumento de inscritos de 1,2% no ensino público e de 0,5% no ensino privado.

Em 2016/2017, dos 113 915 alunos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em todos os níveis de formação, 94 929 (83%) fizeram-no no ensino público e 18 986 (17%) no ensino privado. De referir ainda que 62,5%, do total de inscritos, pertencem ao subsistema universitário e 37,5% ao politécnico.

Mantendo a tendência apontada em anteriores relatórios do Estado da Educação, as mulheres inscritas em 2016/2017 no 1º ano, pela 1ª vez, representam 55,3% do total de inscritos.

Figura 4.5.6. Inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, por natureza do estabelecimento. Portugal



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Total	114 114	115 372	122 314	131 508	116 576	106 249	103 638	104 255	112 701	113 915
Público	84 279	87 988	94 400	102 895	94 481	89 067	87 381	87 325	93 809	94 929
Privado	29 835	27 384	27 914	28 613	22 095	17 182	16 257	16 930	18 892	18 986

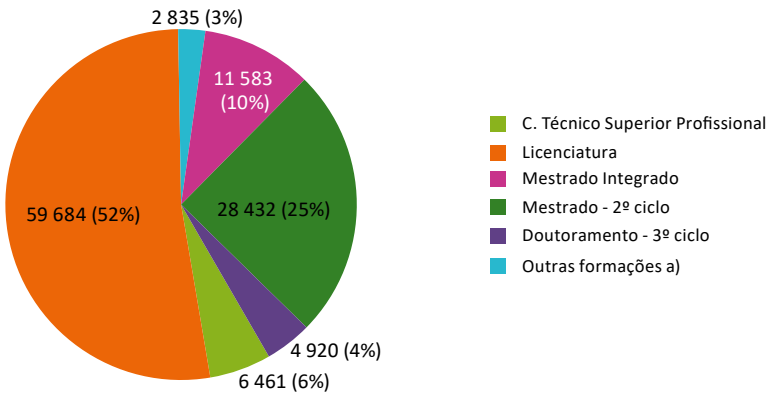
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em 2016/2017, os inscritos em cursos de licenciatura constituem a maioria dos que frequentam o 1º ano, pela 1ª vez (52%), embora se registe neste ciclo um decréscimo de 1,9% face ao ano anterior (Figura 4.5.7).

Os CTeSP, no seu terceiro ano de funcionamento, envolvem 6461 estudantes, o que corresponde a um aumento de 5% relativamente a 2015/2016.

Os restantes cursos/ciclos de estudos apresentam igualmente um crescimento, destacando-se os mestrados integrados com 5,2% e os doutoramentos com 7,9% de inscritos.

Figura 4.5.7. Inscritos (Nº e %) em estabelecimentos de ensino superior no 1º ano, pela 1ª vez, por curso/ciclo de estudos. Portugal, 2016/2017



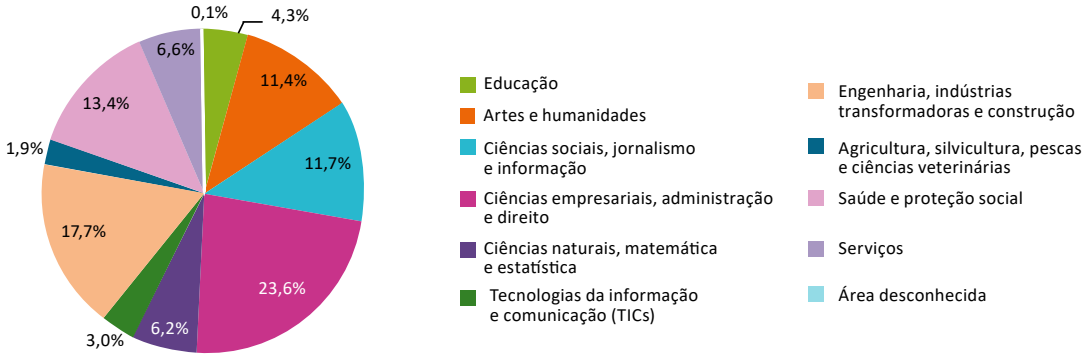
Nota: a) Inclui Especializações.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Relativamente à distribuição por áreas de educação e formação dos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez (Figura 4.5.8) as de Ciências empresariais, administração e direito, Engenharia, indústrias transformadoras e construção e Saúde e proteção social são as que apresentam maior expressão com, respetivamente 23,6%, 17,7% e 13,4% dos alunos inscritos, mantendo-se a tendência observada em anos anteriores.

A área de Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias com 2214 inscritos é a menos escolhida pelos estudantes.

Figura 4.5.8. Inscritos (%) em estabelecimentos de ensino superior no 1.º ano, pela 1.ª vez, por área de educação e formação. Portugal, 2016/2017



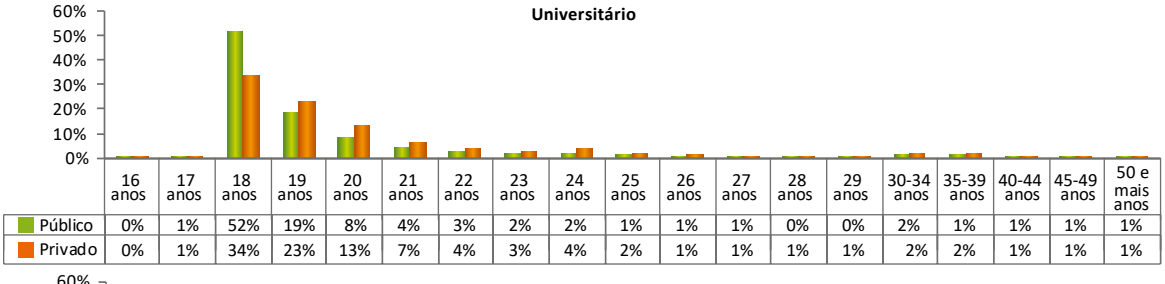
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Os alunos com menos de 20 anos constituem a maioria dos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, em cursos de licenciatura e mestrado integrado tanto no ensino público, onde representam 67% do total de inscritos, como no privado, onde têm um peso de 52,6%.

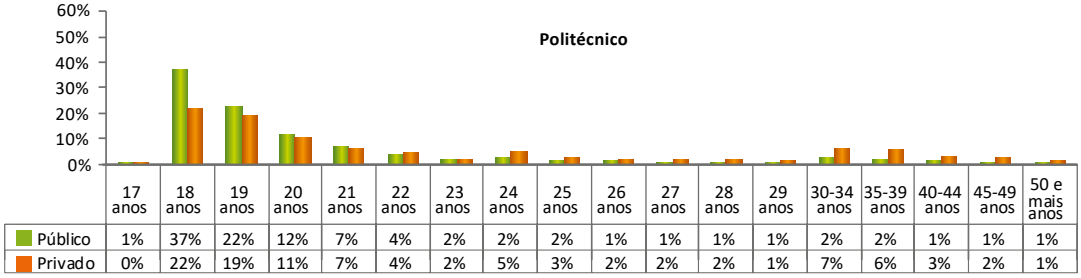
Na Figura 4.5.9 apresenta-se a comparação entre as idades dos estudantes que frequentam os subsistemas universitário e politécnico, por natureza do estabelecimento.

No ensino público verifica-se que 72% e 60% dos estudantes inscritos no 1º ano, pela 1ª vez no ensino superior universitário e politécnico, respetivamente, têm menos de 20 anos, enquanto nos dois subssistemas do ensino privado os estudantes com as mesmas idades representam 58% e 41%.

Figura 4.5.9. Distribuição etária (%) dos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez em licenciatura e mestrado integrado, por natureza do estabelecimento e subsistema de ensino. Portugal, 2016/2017



	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
Público	0%	1%	52%	19%	8%	4%	3%	2%	2%	1%	1%	1%	0%	0%	2%	1%	1%	1%	1%
Privado	0%	1%	34%	23%	13%	7%	4%	3%	4%	2%	1%	1%	1%	1%	2%	2%	1%	1%	1%



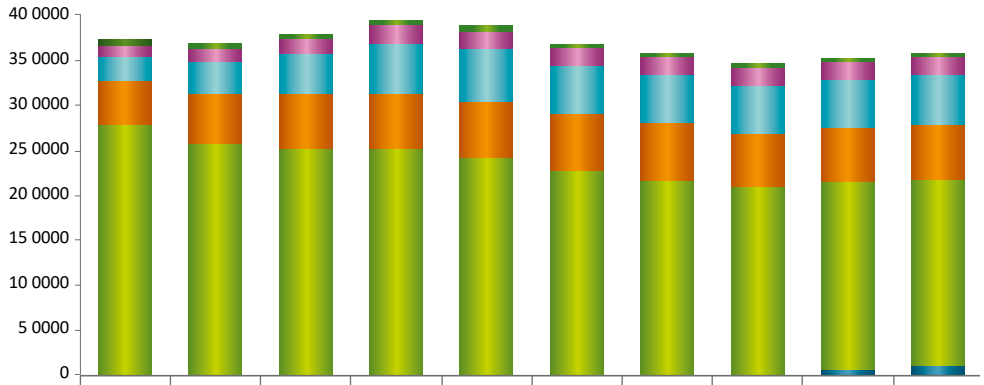
	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
Público	1%	37%	22%	12%	7%	4%	2%	2%	2%	1%	1%	1%	1%	2%	2%	1%	1%	1%
Privado	0%	22%	19%	11%	7%	4%	2%	5%	3%	2%	2%	2%	1%	7%	6%	3%	2%	1%

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

No que respeita à distribuição dos alunos pelos níveis de formação, cerca de 3% dos inscritos em 2016/2017 frequentavam os cursos técnicos superiores profissionais, 58,3% os cursos de licenciatura, 16,8% os ciclos de estudos integrados de mestrado, 15,4% os de mestrado e 5,5% os de doutoramento (Figura 4.5.10).

No período entre 2008 e 2017 observa-se um aumento de estudantes inscritos em mestrados integrados (+13 159), mestrados (+28 480) e doutoramentos (+8415). Em sentido contrário a licenciatura foi o nível de formação que, ao longo da década, registou o maior decréscimo de alunos (-72 515).

Figura 4.5.10. Evolução dos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por nível de formação. Portugal



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Outras formações a)	7 366	6 173	5 471	5 047	4 015	2 791	3 467	4 000	3 851	3 805
Doutoramento b)	11 344	13 429	16 377	18 293	19 213	19 471	20 245	19 465	19 214	19 759
Mestrado c)	27 204	35 541	44 752	55 145	58 186	54 217	54 751	53 582	54 433	55 684
Mestrado Integrado d)	47 525	56 558	60 657	61 971	62 687	63 048	62 950	59 941	60 852	60 684
Licenciatura e)	283 478	261 301	256 370	255 812	246 172	231 473	220 787	212 275	211 619	210 963
C. técnico superior profissional	-	-	-	-	-	-	-	395	6 430	11 048

Notas: a) "Outras formações" inclui Bacharelato, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação e Especializações; b) "Doutoramento" inclui Doutoramento - 3.º ciclo e Doutoramento; c) "Mestrado" inclui Mestrado - 2.º ciclo e Mestrado; d) "Mestrado Integrado" inclui Mestrado Integrado e Mestrado Integrado (parte terminal); e) "Licenciatura" inclui Bacharelato em ensino+licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1.º ciclo, Licenciatura bietápica (1.º ciclo), Licenciatura bietápica (2.º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

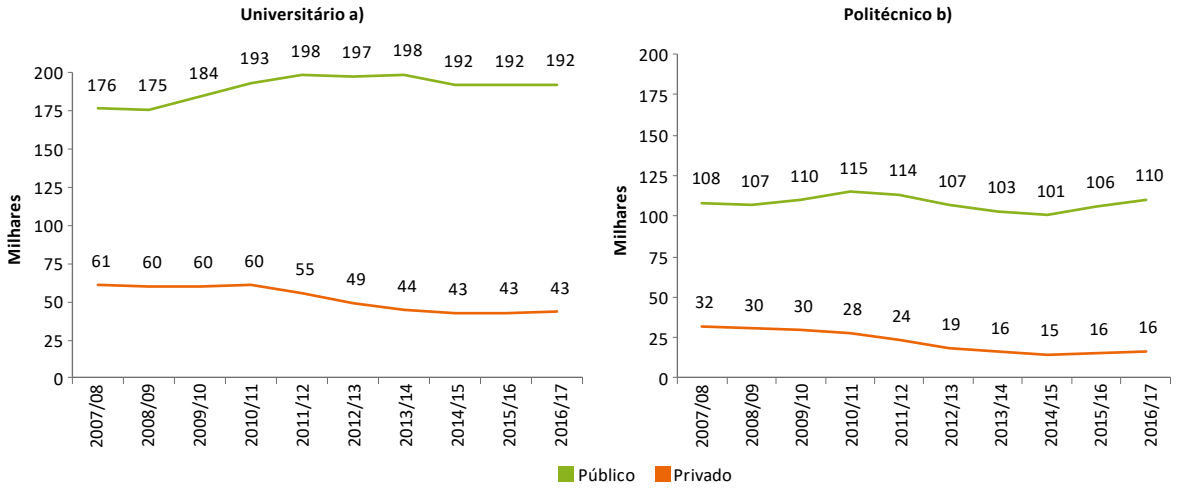
Entre 2008 e 2017 o número de estudantes no ensino universitário público cresceu 9,2%, correspondendo a mais 16 203 alunos inscritos. O ensino universitário privado, com menos 17 719 alunos, revela uma quebra de 29,2% (Figura 4.5.11).

No mesmo período o ensino superior politécnico público cresceu 1,9% (+ 2060 alunos) e o politécnico privado perdeu, aproximadamente, metade dos estudantes (48,7%).

Em 2016/2017, inscreveram-se 361 943 alunos, dos quais 83,6% no ensino superior público e 16,4% no ensino superior privado. A proporção de mulheres inscritas no ensino superior foi de 53,6%, semelhante à observada nos últimos dez anos.

Relativamente a 2015/2016, verifica-se um ligeiro crescimento no subsistema universitário público (+0,3%) e privado (+0,1%), representando um aumento de 600 alunos. No subsistema politécnico regista-se, em 2017, um crescimento global de 4944 alunos: 4144 no ensino público e 800 no privado.

Figura 4.5.11. Evolução dos inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por subsistema de ensino e natureza do estabelecimento. Portugal



Notas: a) Inclui estabelecimentos não integrados em universidades. b) Inclui estabelecimentos não integrados em institutos politécnicos, bem como unidades orgânicas de ensino politécnico integradas em universidades.

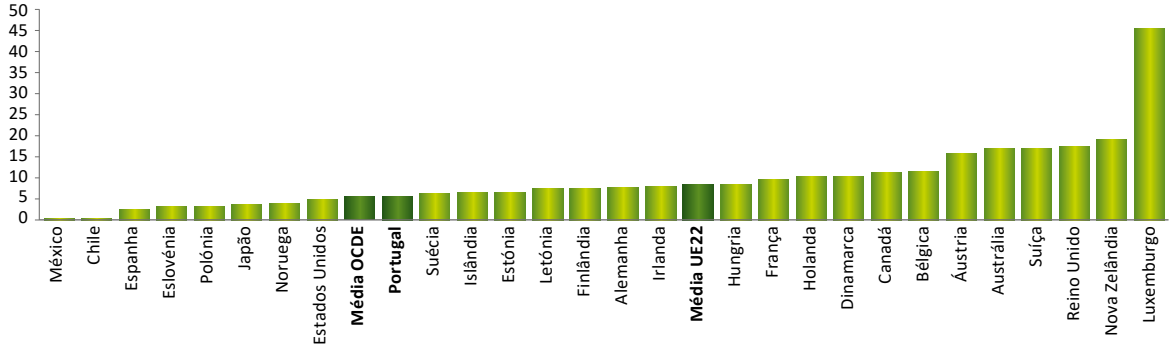
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em 2016 existiam 3,5 milhões de estudantes internacionais a frequentar programas de ensino superior nos países da OCDE[1] .

Esses alunos representam em Portugal 6% do total dos que estão a frequentar este nível de ensino, a mesma percentagem da média da OCDE e 3 pp abaixo da UE22. Esta "migração" estudantil pode resultar, segundo o relatório da OCDE, de uma diversidade de fatores como: diferenciais na capacidade e prestígio dos sistemas educativos e das instituições de ensino entre países; nos retornos (sobretudo económicos) ou seja, no valor social que cada país atribui à educação e aos níveis de qualificação, entre outros.

Em países como a Austrália, o Canadá, o Reino Unido e a Nova Zelândia o facto de a língua oficial ser o inglês pode ser um fator acrescido de atratividade de estudantes por esses países, uma vez que aquela é atualmente a língua franca utilizada no ensino superior (Figura 4.5.12).

Figura 4.5.12.. Estudantes internacionais ou estrangeiros (%) no total do ensino superior. OCDE, 2016



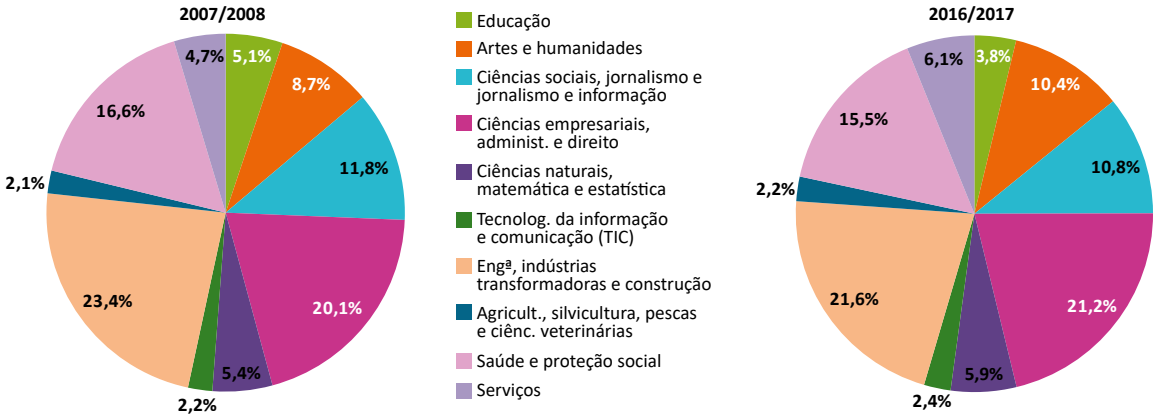
Fonte de dados: *Education at a Glance*. OCDE, 2018
Fonte: CNE

Em Portugal as áreas de educação e formação mais procuradas entre 2007/2008 e 2016/2017 foram as de Engenharia, indústrias transformadoras e construção, Ciências empresariais, administração e direito e Saúde e proteção social.

Em 2017, inscreveram-se nestas três áreas 210 960 alunos, o que corresponde a 58,3% dos inscritos em todas as áreas de educação e formação (Figura 4.5.13).

[1] Estudantes estrangeiros são todos aqueles que não são cidadãos do país no qual frequentam o sistema de ensino, na data em que a informação é recolhida. Estudantes internacionais são todos os que deixaram o seu país de origem, com o propósito de estudar. O país de origem de um estudante do ensino superior é definido em função do país onde frequentaram o ensino secundário. In: *Education at a Glance*. OCDE, 2018.

Figura 4.5.13. Inscritos (%) em estabelecimentos de ensino superior por área de educação e formação. Portugal

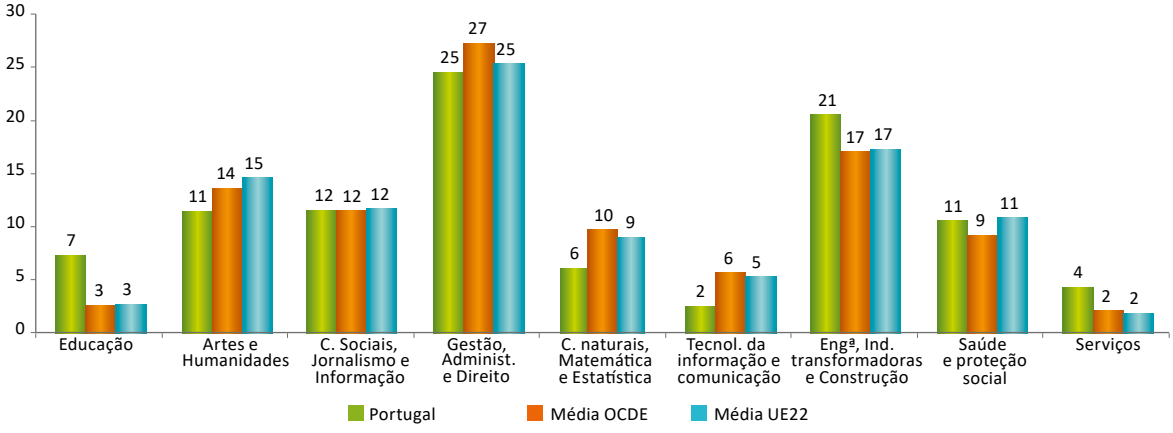


Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Os estudantes internacionais nos países da OCDE escolhem maioritariamente as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática como campos de estudo, bem como Gestão, administração e direito. Cerca de um terço dos estudantes em mobilidade, em todos os ciclos do ensino superior, frequentam estas áreas (Figura 4.5.14).

As escolhas feitas pelos alunos, que optam por frequentar o ensino superior em Portugal, seguem sensivelmente os mesmos padrões do conjunto dos países da OCDE e da UE22. Contudo, as áreas da Educação e da Engenharia, indústrias transformadoras e construção registam, comparativamente, uma proporção superior no nosso país (4 pp) e a área das Tecnologias de informação e comunicação uma percentagem inferior às médias da OCDE e da UE22 (-4 pp e -3 pp, respetivamente).

Figura 4.5.14. Distribuição dos estudantes internacionais (%) por área de educação e formação. OCDE, 2016



Fonte de dados: *Education at a Glance*. OCDE, 2018
Fonte: CNE

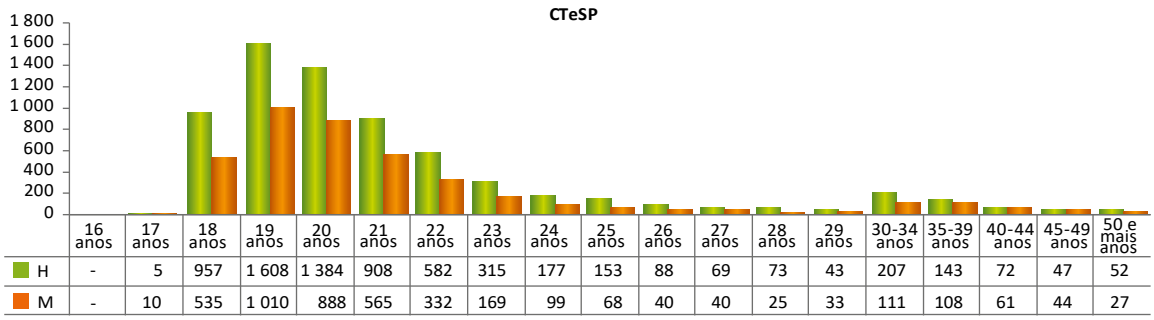
Relativamente à distribuição dos inscritos nos diferentes níveis de formação, por idades e sexo, os CTeSP são a única oferta em que as mulheres estão em minoria (37,7%), em todas as idades e grupos etários. 86% dos alunos têm entre 17 e 24 anos (Figura 4.5.15).

Nos cursos de licenciatura e mestrado integrado 80% dos alunos têm entre 16 e 24 anos. Até aos 22 anos verifica-se o predomínio de alunos do sexo feminino, a partir dessa idade a participação masculina passa a ser maioritária. Em termos globais a taxa de participação feminina é de 53,4%.

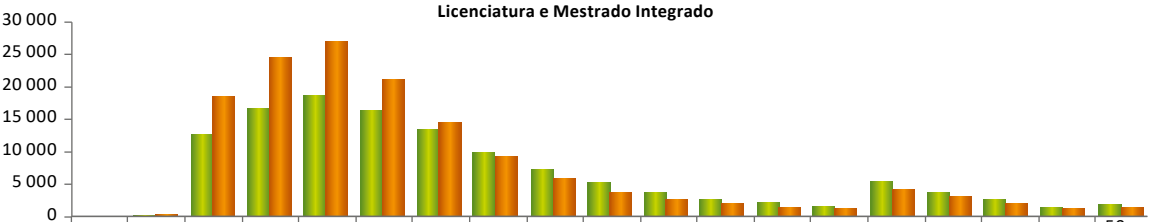
Em todas as idades e grupos etários dos cursos de mestrado, as mulheres são a maioria, ultrapassando os 57%. Os estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos constituem 48,4% do total dos inscritos.

Os inscritos em doutoramento com idades até aos 24 anos são 3,4 % do total deste nível de formação. Considerando os estudantes até aos 29 anos, este valor sobe para 27,3%. A maioria dos que estão neste nível de formação (72,7%) têm 30 anos ou mais e são maioritariamente do sexo feminino (52,5%).

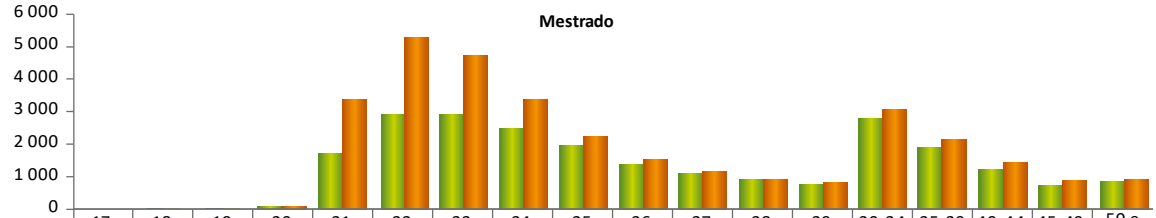
Figura 4.5.15. Inscritos (Nº) em estabelecimentos de ensino superior por sexo, curso/ciclo de estudo e idade. Portugal, 2016/2017



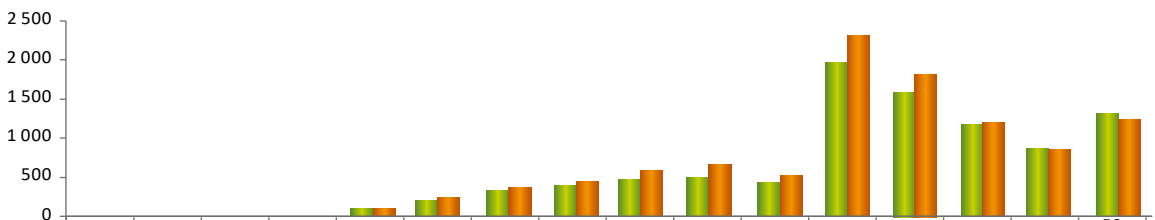
	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
H	-	5	957	1 608	1 384	908	582	315	177	153	88	69	73	43	207	143	72	47	52
M	-	10	535	1 010	888	565	332	169	99	68	40	40	25	33	111	108	61	44	27



	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
	2	220	12 762	16 750	18 794	16 421	13 377	9 916	7 220	5 315	3 797	2 756	2 167	1 666	5 417	3 771	2 609	1 556	1 929
	-	298	18 573	24 613	27 053	21 180	14 613	9 391	5 895	3 837	2 594	1 989	1 547	1 261	4 238	3 098	2 106	1 343	1 391



	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
H	-	1	7	67	1 710	2 913	2 903	2 486	1 976	1 363	1 119	935	757	2 778	1 892	1 214	744	834
M	-	1	7	88	3 367	5 300	4 722	3 362	2 214	1 523	1 161	930	818	3 078	2 152	1 451	890	921



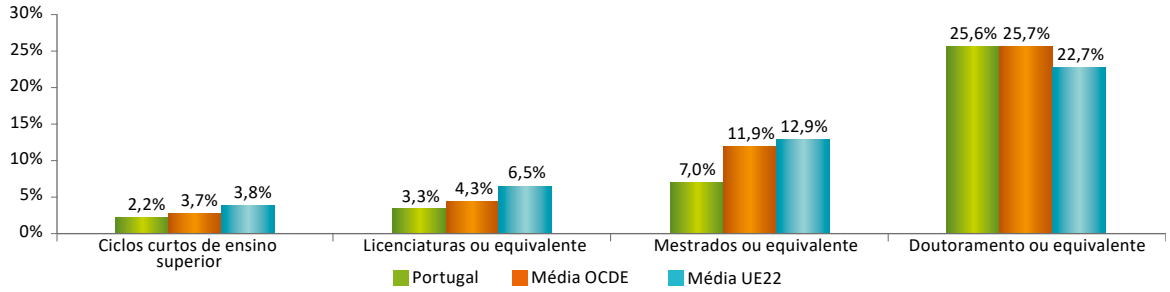
	19 anos	20 anos	21 anos	22 anos	23 anos	24 anos	25 anos	26 anos	27 anos	28 anos	29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50 e mais anos
H	-	-	-	10	102	205	333	403	476	492	438	1 975	1 584	1 174	870	1 324
M	-	1	3	5	108	237	366	447	582	658	522	2 309	1 829	1 203	863	1 240

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Quanto mais avançado o nível de estudos, mais abertos a estudantes internacionais tendem a ser os sistemas e as instituições de ensino superior. Portugal segue, neste aspeto, a tendência da maioria dos países da OCDE.

No entanto, se nos ciclos curtos de ensino superior, nas licenciaturas e nos doutoramentos as diferenças percentuais do país relativamente às médias da OCDE não são significativas, no que diz respeito aos mestrados os alunos internacionais a estudar em Portugal representam -4,9 pp e -5,9 pp do que as médias da OCDE e da UE22, respetivamente (Figura 4.5.16).

Figura 4.5.16. Estudantes internacionais ou estrangeiros (%), em cada nível do ensino superior. OCDE, 2016

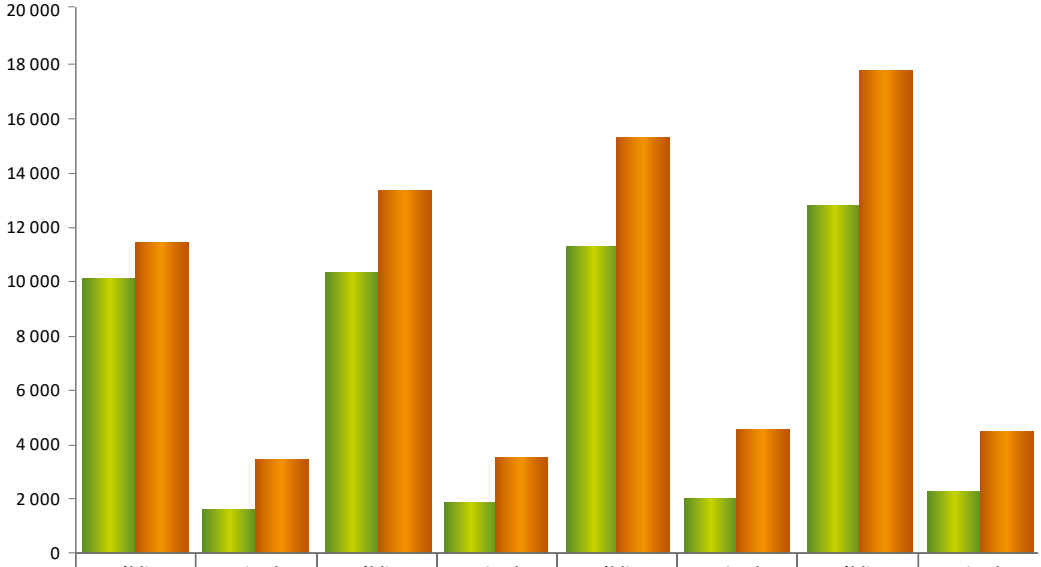


Fonte de dados: *Education at a Glance*. OCDE, 2018
Fonte: CNE

De 2013/2014 para 2016/2017 registou-se um aumento de 39,9% de estudantes inscritos em estabelecimentos de ensino superior em programas de mobilidade internacional[2] (Figura 4.5.17)

Em 2016/2017 inscreveram-se 37 174 estudantes: 14 980 em mobilidade de crédito e 22 194 em mobilidade de grau, representando 10,3% do total de inscritos neste nível de ensino, a grande maioria (82%) frequentava estabelecimentos de ensino superior público.

Figura 4.5.17. Evolução dos inscritos (Nº) em programas de mobilidade internacional por natureza do estabelecimento. Portugal



	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
	2013/14		2014/15		2015/16		2016/17	
Mobilidade de crédito	10 082	1 605	10 329	1 822	11 293	1 989	12 781	2 199
Mobilidade de grau 1)	11 440	3 443	13 354	3 534	15 304	4 511	17 716	4 478

Nota: 1) Não inclui inscritos na Universidade Aberta.

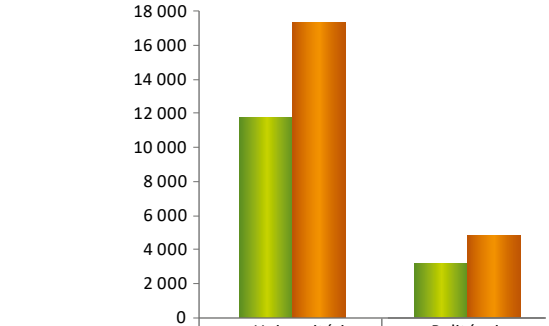
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

[2] A mobilidade de grau refere-se aos estudantes que estão matriculados num estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro, e que têm como finalidade a obtenção de um diploma. A mobilidade de crédito diz respeito aos estudantes inscritos num estabelecimento de ensino superior português, na modalidade de estudo ou de estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos, posteriormente reconhecidos pela instituição de origem a que pertencem.

A Figura 4.5.18 mostra que os estudantes em programas de mobilidade de crédito e de grau se inscrevem, maioritariamente, em estabelecimentos de ensino superior universitário (cerca de 78% em ambos os casos).

Em ambos os programas de mobilidade (grau e crédito) as áreas de Ciências empresariais, administração e direito e Engenharia, indústrias transformadoras e construção, com 24,7% e 20,9% de inscritos, respetivamente, foram as que atraíram maior número de estudantes notando-se, no entanto, diferenças assinaláveis no que respeita à distribuição por sexo (Tabela 4.5.4).

Figura 4.5.18. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino. Portugal, 2016/2017



	Universitário	Politécnico
Mobilidade de crédito	11 769	3 211
Mobilidade de grau 1)	17 385	4 809

Nota: 1) Não inclui inscritos na Universidade Aberta.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Tabela 4.5.4. Inscritos (Nº) em programas de mobilidade internacional, por área de educação e formação e sexo. Portugal, 2016/2017

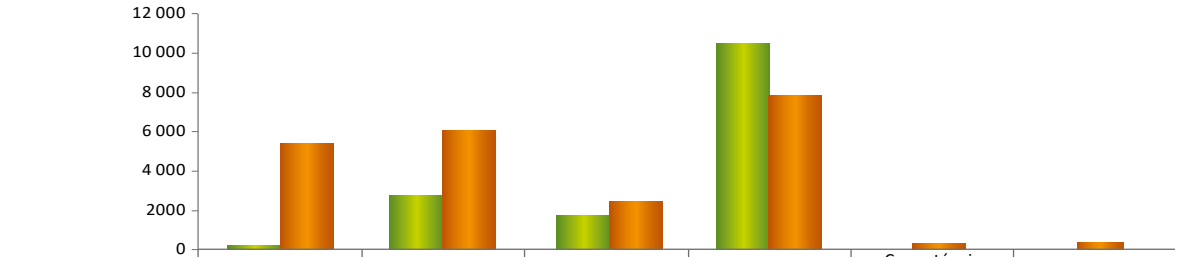
	Mobilidade de grau		Mobilidade de crédito	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Educação	521	969	92	362
Artes e humanidades	1 236	1 492	557	1 570
Ciências sociais, jornalismo e informação	1 054	1 506	612	1 305
Ciências empresariais, administração e direito	2 486	2 705	1 570	2 405
Ciências naturais, matemática e estatística	753	643	286	462
Tecnologias da informação e comunicação (TIC)	369	153	92	40
Engenharia, indústrias transformadoras e construção	2 991	1 591	1 686	1 495
Agricultura, silvicultura, pescas e ciências veterinárias	115	147	119	180
Saúde e proteção social	818	1 629	352	1 135
Serviços	550	464	276	340
Área desconhecida	0	2	15	29
Total	**10 893**	**11 301**	**5 657**	**9 323**

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Na distribuição dos inscritos por nível de formação (Figura 4.5.19) verifica-se que 69,6% dos alunos em mobilidade de crédito e 35,0% em mobilidade de grau se inscrevem em cursos de licenciatura, confirmando-se uma tendência já referida em anteriores relatórios do Estado da Educação.

Importa ainda salientar, no caso dos estudantes em mobilidade de grau, o número dos inscritos em cursos de mestrado (6055) e doutoramento (5340).

Figura 4.5.19. Inscritos (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional por nível de formação. Portugal, 2016/2017



	Doutoramento a)	Mestrado 2.º ciclo	Mestrado integrado b)	Licenciatura	Curso técnico superior profissional	Outras formações c)
Mobilidade de crédito	182	2 680	1 687	10 431	-	-
Mobilidade de grau 1)	5 340	6 055	2 430	7 767	291	311

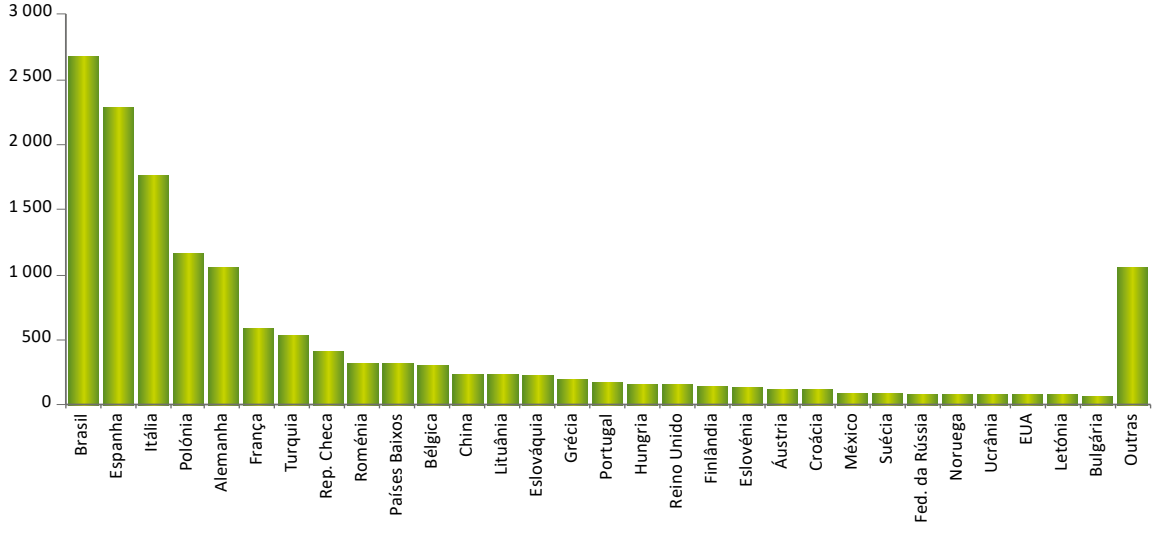
Notas:
a) "Doutoramento" inclui Doutoramento - 3.º ciclo e Doutoramento; b) "Mestrado Integrado" inclui Mestrado Integrado e Mestrado Integrado (parte terminal); c) "Outras formações" inclui Bacharelato, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação e Especializações.

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em 2016/2017, dos 14 980 alunos inscritos em mobilidade de crédito, 2679 (17,9%) têm nacionalidade brasileira e 10 243 (68,4%) são oriundos de países da União Europeia, mantendo-se a tendência observada em anos anteriores (Figura 4.5.20).

De acordo com os resultados do Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES), publicados pela DGEEC, cerca de 62% dos inscritos em mobilidade de crédito, no ano letivo em análise, eram do sexo feminino e 57% tinham idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos.

Figura 4.5.20. Inscritos (Nº) em situação de mobilidade de crédito, por nacionalidade. Portugal, 2016/2017



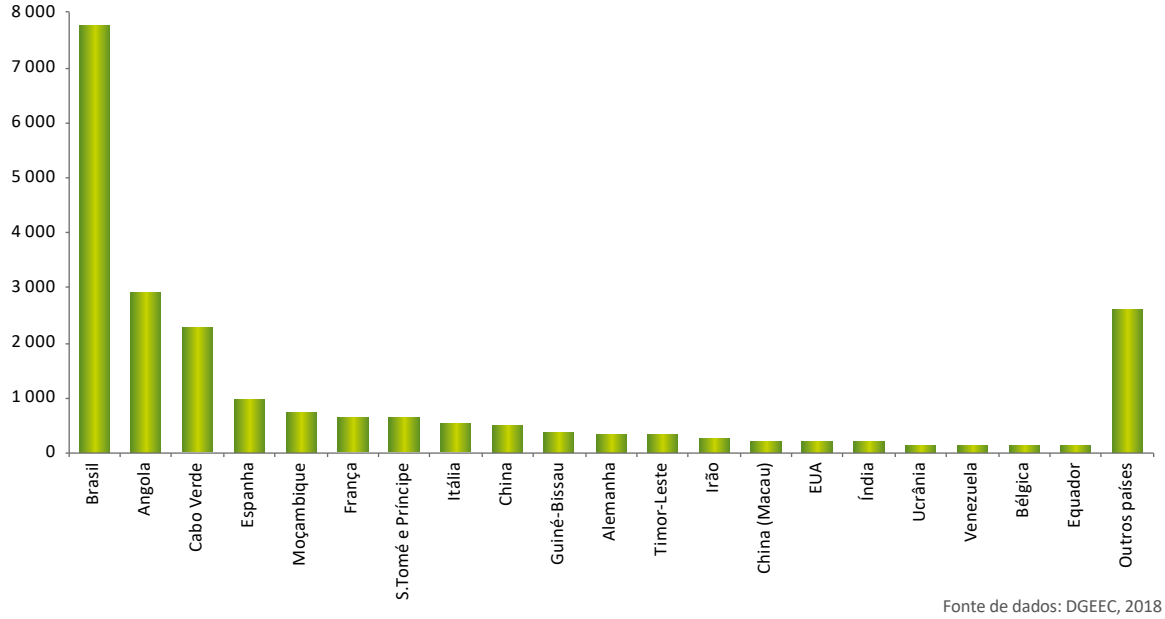
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Em 2016/2017, inscreveram-se em estabelecimentos de ensino superior 22 194 estudantes, que tinham completado o ensino secundário no estrangeiro (mobilidade de grau). Estes alunos representavam 6,1% do total de inscritos nos estabelecimentos de ensino superior portugueses naquele ano letivo.

Da leitura da Figura 4.5.21 salienta-se que a maioria destes alunos (67,9%) concluíram o nível secundário de ensino em países da CPLP, com destaque para o Brasil com 7764 inscritos, Angola com 2916 e Cabo Verde com 2267 estudantes inscritos. Fora da CPLP é de referir a Espanha e a França com 4,3% e 3% dos inscritos, respetivamente.

De acordo com a fonte citada anteriormente (DGEEC) 50,9% dos inscritos em mobilidade de grau são do sexo feminino e cerca de 33% tinham idades compreendidas entre os 23 e os 29 anos.

Figura 4.5.21. Inscritos (Nº) em situação de mobilidade de grau, por nacionalidade. Portugal, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Relação entre o distrito de residência permanente dos estudantes do ensino superior e o distrito da Instituição de Ensino Superior (IES) que frequentam

O Despacho nº 5036-A/2018, de 21 de maio, que fixa as vagas para os concursos nacional e locais para ingresso no ensino superior público, no ano letivo de 2018/2019, chama a atenção, no seu preâmbulo, para "a necessidade de aprofundar a coesão territorial e equilibrar a distribuição de vagas no ensino superior" através de "uma distribuição de vagas mais equitativa pelas diversas regiões do País …", uma vez que existem algumas análises estatísticas que evidenciam que nem sempre os alunos optam por IES da sua área de residência permanente, preferindo frequentar o ensino superior em grandes centros urbanos.

Neste contexto, considerou-se pertinente apresentar os dados de um estudo que está a ser desenvolvido pelos serviços da Presidência do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), que pretende analisar a evolução da relação entre o distrito de residência permanente dos estudantes e o distrito onde se situa a IES que frequentam. Os dados que a seguir se analisam foram disponibilizados pelos autores.

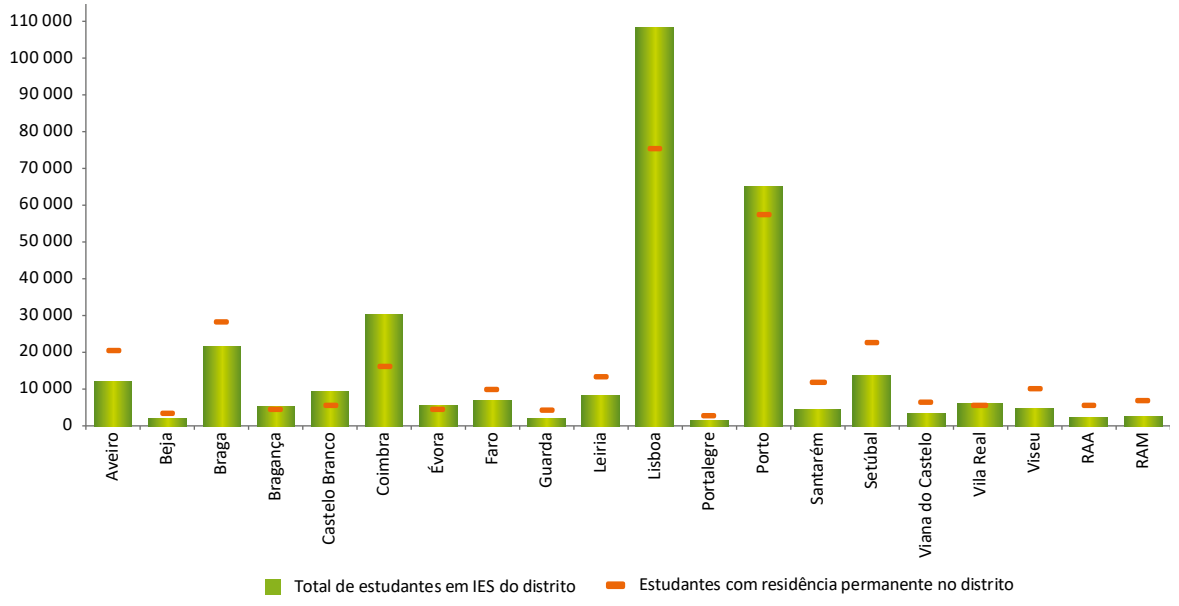
Em 2016/2017, em cursos conferentes de grau, estavam inscritos 318 772 estudantes com residência permanente em Portugal. Destes, só se conhecia o distrito de residência de 316 615 estudantes.

A Figura 4.5.22. permite comparar o número de estudantes com residência permanente em cada um dos 18 distritos do Continente e nas regiões autónomas com o número total de inscritos nas IES do mesmo distrito ou região autónoma, em 2016/2017.

Observa-se que, em 11 distritos e nas regiões autónomas, o número de estudantes inscritos nas IES é inferior ao número de estudantes que aí residem. Os distritos onde se verificam maiores diferenças são Setúbal, Aveiro, Santarém e Braga com menos 8657, 8361, 7307 e 6670 estudantes, respectivamente.

Nos restantes distritos, o total de inscritos ultrapassa o número de estudantes que aí residem. Em Lisboa, por exemplo, residem 75 436 alunos sendo o valor do total de inscritos de 108 402. É de realçar que no distrito de Coimbra o número de inscritos (30 170) ultrapassa em mais de 80% o número de estudantes que aí residem (16 296).

Figura 4.5.22. Comparação entre estudantes (Nº) com residência permanente num determinado distrito e total de inscritos em IES do mesmo distrito. 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: Serviços da Presidência do IPL

A Tabela 4.5.5 e a Figura 4.5.23 apresentam a relação entre o distrito de residência permanente do estudante e aquele onde se localiza a IES que frequenta.

A análise da Tabela 4.5.5 permite constatar que 55% dos estudantes com residência permanente em Portugal optaram, em 2016/2017, por IES localizadas nos distritos de Lisboa (34%) e Porto (21%). Em cada um dos restantes distritos a percentagem de inscritos é inferior a 10% do total nacional.

Tabela 4.5.5. Relação entre o distrito de residência permanente dos estudantes do ensino superior (Nº) e o distrito da IES que frequentam. Portugal, 2016/2017

Distrito da instituição de Ensino Superior (IES) de frequência	Distrito de residência permanente dos estudantes																				
		Aveiro	Beja	Braga	Bra-gança	Castelo Branco	Coim-bra	Évora	Faro	Guarda	Leiria	Lisboa	Portale-gre	Porto	Santa-rém	Setúbal	Viana do Castelo	Vila Real	Viseu	RAA	RAM	Total
	Aveiro	**6 765**	14	521	84	100	507	25	63	204	448	195	23	1 602	270	56	215	150	758	111	96	**12 207**
	Beja	10	**1 101**	6	2	3	2	211	251	2	24	74	41	9	25	193	4	0	8	18	29	**2 013**
	Braga	329	5	**15 341**	161	36	57	17	38	32	76	138	4	3 210	28	42	1 372	348	137	102	178	**21 651**
	Bragança	116	6	656	**2 426**	11	23	5	12	62	24	99	1	886	27	30	101	602	167	45	33	**5 332**
	Castelo Branco	604	55	446	174	**3 099**	280	102	165	731	407	400	227	602	574	158	163	179	606	86	154	**9 212**
	Coimbra	3 674	78	1 336	391	564	**12 797**	93	315	865	2 201	578	124	1 808	1 120	150	497	492	2 229	442	416	**30 170**
	Évora	83	342	54	13	83	53	**2 011**	399	39	216	581	383	87	442	559	15	9	27	74	98	**5 568**
	Faro	58	363	50	6	33	32	113	**5 200**	20	96	291	53	86	122	257	19	9	23	43	78	**6 952**
	Guarda	213	7	100	25	137	120	5	9	**997**	27	64	23	125	27	18	16	28	253	12	20	**2 226**
	Leiria	268	20	125	7	83	308	22	82	47	**4 741**	905	39	170	1 018	147	47	33	115	112	98	**8 387**
	Lisboa	1 212	1 121	1 016	241	1 087	1 218	1 426	2 778	655	3 973	**66 603**	961	2 049	4 932	13 468	401	354	1 198	1 623	2 086	**108 402**
	Portalegre	18	23	9	3	43	14	142	49	10	53	143	**750**	18	91	83	3	3	12	18	19	**1 504**
	Porto	6 196	23	6 202	669	105	499	32	182	228	329	439	20	**44 399**	200	137	1 706	1 249	1 372	482	647	**65 116**
	Santarém	68	27	39	3	68	67	42	77	27	452	851	66	42	**2 417**	132	13	8	48	67	70	**4 584**
	Setúbal	62	233	58	19	116	82	316	389	62	345	3 924	157	85	528	**7 119**	29	31	77	137	166	**13 935**
	Viana do Castelo	39	0	1 261	4	1	12	1	2	2	5	9	0	402	4	8	**1 705**	16	6	6	7	**3 490**
	Vila Real	286	4	989	283	20	63	4	9	79	33	56	2	1 554	30	12	183	**2 005**	333	40	71	**6 056**
	Viseu	563	4	107	43	42	153	3	14	275	46	66	1	239	27	17	33	143	**2 879**	28	28	**4 711**
	RAA	4	3	3	0	1	9	6	1	0	2	19	0	10	7	6	1	2	4	**2 276**	51	**2 405**
	RAM	0	0	2	0	2	0	1	1	0	1	1	0	2	2	0	0	1	1	0	**2 680**	**2 694**
	Total*	**20 568**	**3 429**	**28 321**	**4 554**	**5 634**	**16 296**	**4 577**	**10 036**	**4 337**	**13 499**	**75 436**	**2 875**	**57 385**	**11 891**	**22 592**	**6 523**	**5 662**	**10 253**	**5 722**	**7 025**	**316 615**

Nota: Não estão incluídos 2157 estudantes cujo distrito de residência se desconhece

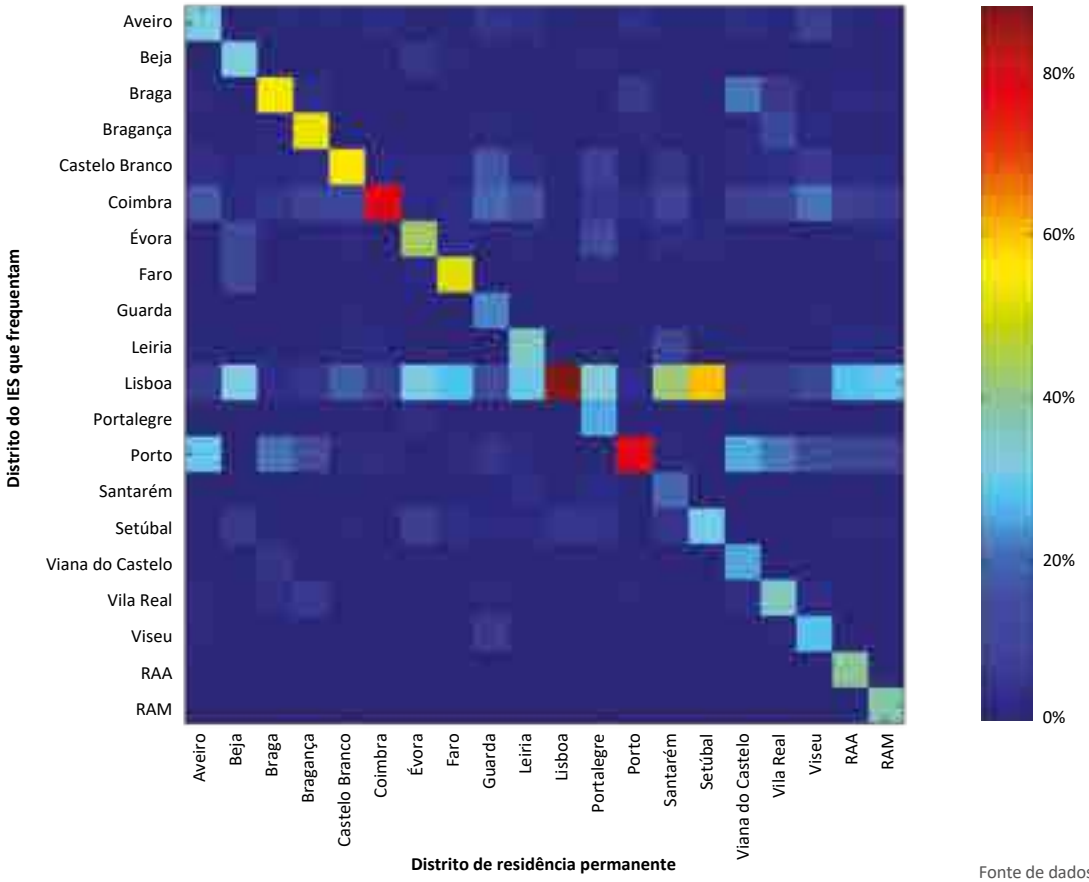
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: Serviços da Presidência do IPL

A diagonal principal da Figura 4.5.23 mostra a percentagem de estudantes que frequentam uma IES no distrito da sua residência permanente. Na maioria das situações os estudantes frequentam em maior percentagem as IES localizadas no seu distrito de residência, destacando-se Porto, Coimbra e Lisboa com valores superiores a 77%. Em sentido contrário, encontram-se Santarém, com 20% dos residentes a estudar no distrito, Portalegre, Viana do Castelo, Setúbal e Beja com valores que oscilam entre os 26% e os 32% dos estudantes. Se nos situarmos na linha correspondente às IES do distrito de Lisboa, verifica-se que 88% dos estudantes residentes neste distrito escolheram aqui permanecer.

Por outro lado, nota-se uma atratividade dos estabelecimentos deste distrito, sobretudo para os estudantes residentes nos distritos a sul de Lisboa (Beja, Évora, Faro, Portalegre e Setúbal), nos contíguos a norte (Leiria e Santarém) e nas regiões autónomas.

Cerca de 40% dos estudantes residentes nestes distritos e nas regiões autónomas (valor máximo em Setúbal com 60% e mínimo em Faro e na RAM com 28%) escolheram IES do distrito de Lisboa.

Figura 4.5.23. Relação (%) entre o distrito de residência permanente dos estudantes do ensino superior e o distrito da IES que frequentam. Portugal, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: Serviços da Presidência do IPL

Em relação aos estabelecimentos de ensino superior localizados no distrito do Porto, para além dos estudantes ali residentes (77%), são os dos distritos a norte (Braga, Bragança Viana do Castelo e Vila Real) e dos distritos contíguos a sul (Aveiro e Viseu) que mais os procuraram. Dos residentes nos distritos mencionados, 23% optaram por cursos no distrito do Porto, com uma percentagem máxima para Aveiro (30%) e mínima para Viseu (13%).

Os estudantes com residência permanente no distrito de Coimbra escolheram, sobretudo, cursos do seu distrito (79%). As IES deste distrito receberam, principalmente, estudantes de Viseu (22%), da Guarda (20%), de Aveiro (18%) e de Leiria (16%).

Embora todos os distritos que possuem IES do subsistema universitário público pareçam atrair um número mais significativo de estudantes aí residentes do que os distritos que não possuem este subsistema, em Bragança 53% dos estudantes aí residentes optaram pelo Instituto Politécnico de Bragança, única IES deste distrito.

4.6. Resultados do ensino pós-secundário e do ensino superior

Diplomados no ensino pós-secundário

O curso de especialização tecnológica, sendo uma formação pós-secundária, visa conferir uma qualificação de nível 5 do Quadro Nacional de Qualificações. Estes cursos foram criados em 2006, ao abrigo do Decreto-Lei nº 88/2006, de 23 de maio, e o seu funcionamento, acompanhamento e avaliação está a cargo da Comissão Técnica para a Formação Tecnológica Pós-Secundária. Desde janeiro de 2017 são ministrados apenas por instituições de ensino não superior. Em 2016/2017, são diplomados 1048 estudantes, 413 mulheres (39%) e 635 homens. Na desagregação por NUTS II, é na AML que existem mais diplomados (397), seguido da região Norte (289), Centro (189), Algarve (125) e Alentejo (48). Nas Regiões Autónomas não existe esta oferta formativa.

Diplomados no ensino superior

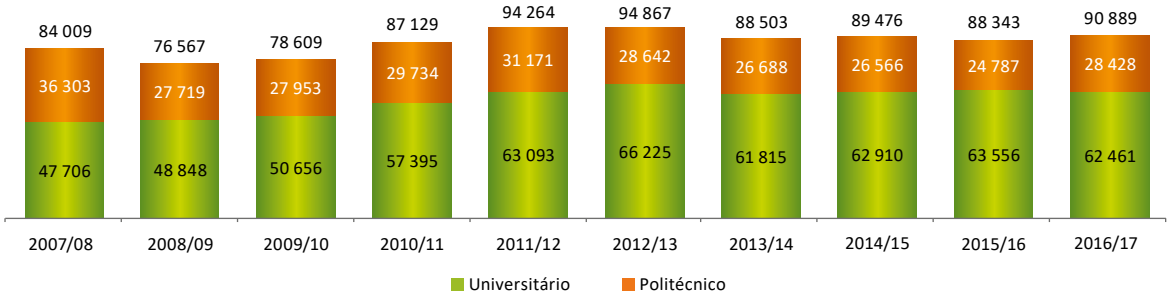
Em 2017, o número de diplomados em estabelecimentos de ensino superior aumentou para 90 889 (Figura 4.6.1), depois de um total de 88 343 registado em 2016. Destes diplomas atribuídos, 77 034 são conferentes de grau.

O número de diplomados no ensino politécnico, que vinha a diminuir desde 2011/2012, aumenta 14,7% em 2016/2017, enquanto que no ensino universitário baixa 1,7%.

A percentagem de mulheres diplomadas que, na década em estudo, é sempre superior à dos homens, diminui, em 2017, 0,8 pp, relativamente ao ano letivo anterior (Figura 4.6.2).

O Inquérito da DGEEC às necessidades educativas especiais (NEE) do ensino superior refere a existência de 303 diplomados com NEE, 89,4% no ensino público e 10,6% no privado. A maioria obteve diploma em ciclos de estudo de licenciatura, 13,5% em cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), 13,2% em ciclos de estudo de mestrado, 11,9% em ciclos de estudo de mestrado integrado e 0,7% em programas de doutoramento.

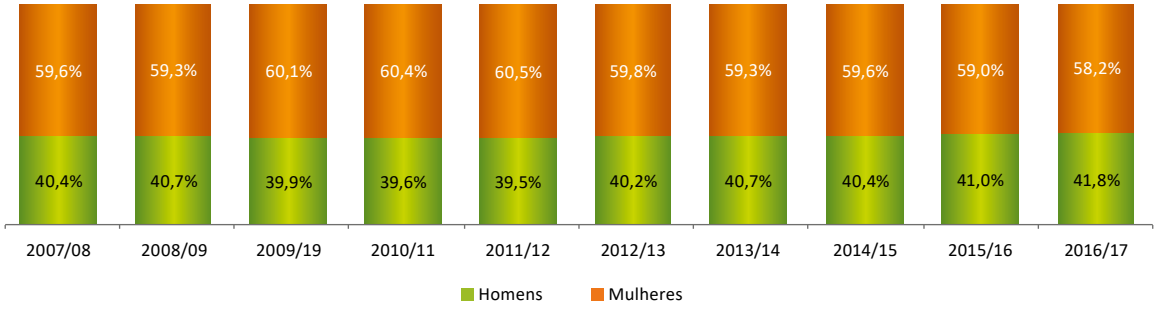
Figura 4.6.1. Diplomados (Nº) em estabelecimentos de ensino superior, por subsistema de ensino. Portugal



Nota: Tabela 1.1 e 1.2 da fonte de dados exclui diplomados em cursos de especialização tecnológica

Fonte de dados: *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2016/17*, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 4.6.2. Diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por sexo. Portugal



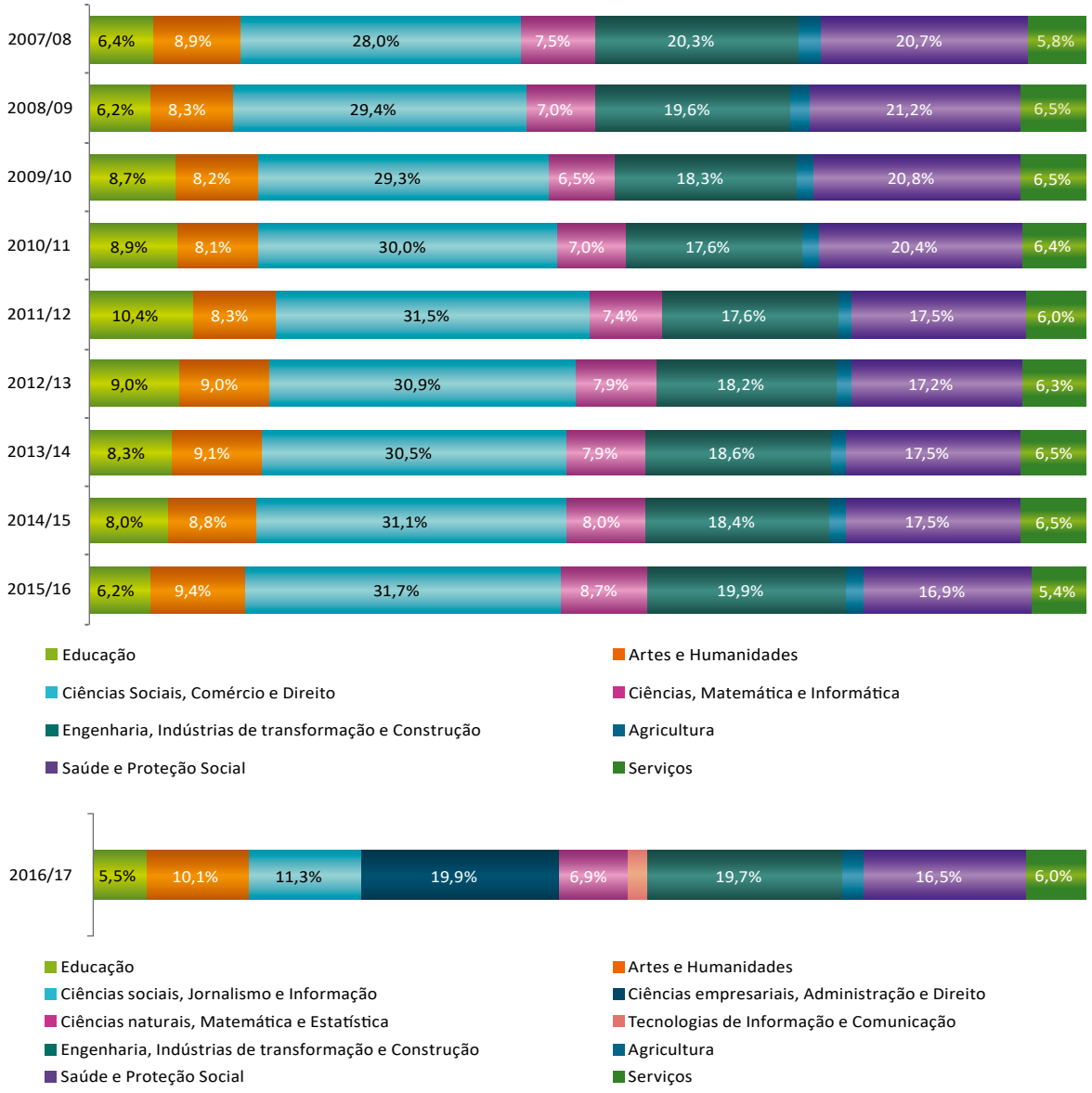
Fonte de dados: *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior - 1996/97 a 2016/17*, DGEEC
Fonte: CNE

Na década em estudo é possível constatar alguma estabilidade na proporção de diplomados por área de educação e formação (Figura 4.6.3). Importa referir que de 2015/2016 para 2016/2017 houve uma reestruturação das áreas de educação e formação.

As áreas de Ciências sociais, Jornalismo e Informação, Ciências empresariais, Administração e Direito, Engenharia, Indústrias de transformação e Construção e Saúde e Proteção Social continuam a ser as que apresentam uma maior proporção de diplomados, sendo em 2017, 11,3%, 19,9%, 19,9% e 16,5%, respetivamente. A área de Agricultura, embora revele um aumento de diplomados de 0,3 pp face ao ano letivo anterior, continua a ser das que apresenta mais baixa proporção de diplomados (2,1%), conjuntamente com a nova área de Tecnologias de Informação e Comunicação que mostra o valor mais baixo (2,0%).

É de destacar a redução anual do número de diplomados na área da Educação desde 2012/2013, que em 2016/2017 baixa 0,7 pp face ao ano letivo anterior.

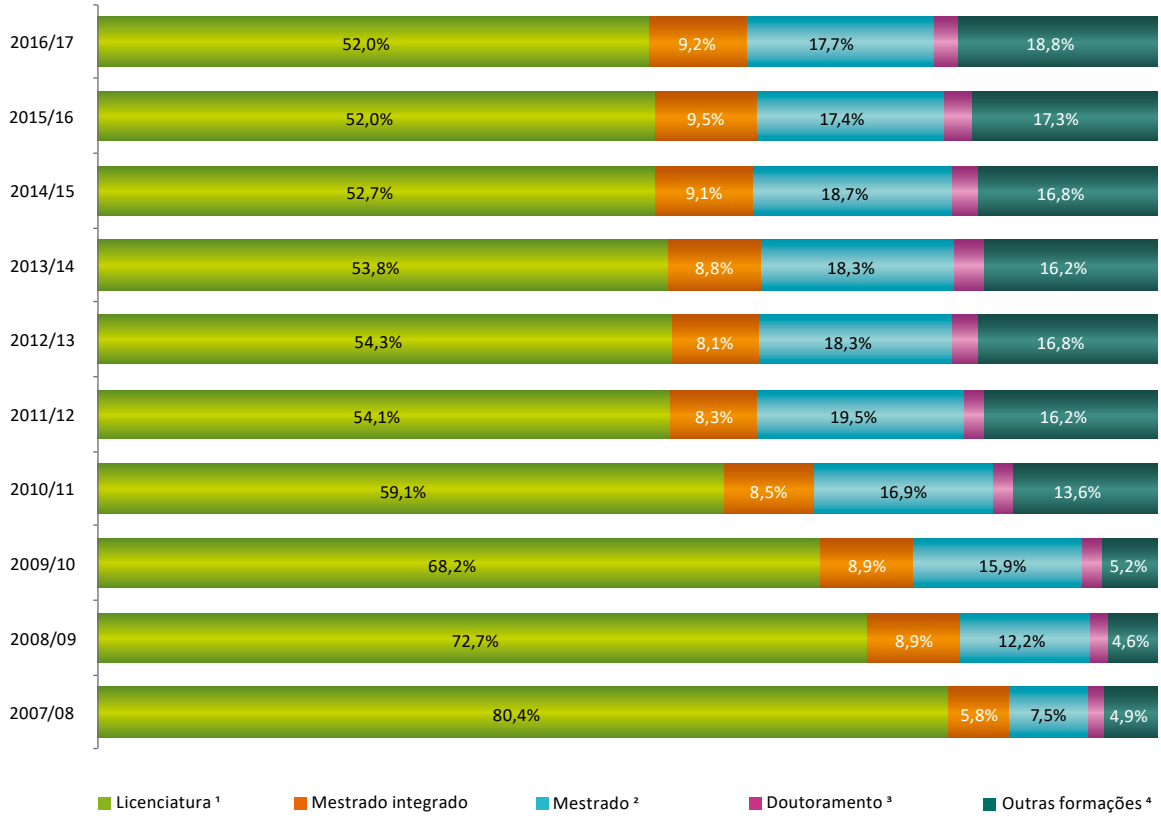
Figura 4.6.3. Diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por área de educação e formação. Portugal



Fonte: *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior – 1996/97 a 2016/17*, DGEEC
Fonte: CNE

A maioria dos diplomados continua a ser proveniente de cursos de licenciatura (Figura 4.6.4). Embora se tenha assistido a uma diminuição da proporção de graduados neste nível de formação ao longo da série, em 2016/2017 é igual ao ano anterior. A percentagem de diplomados com mestrado integrado e doutoramento regista um decréscimo de 0,3 pp no último ano. Nas restantes formações observa-se um ligeiro acréscimo.

Figura 4.6.4. Diplomados (%) em estabelecimentos de ensino superior, por nível de formação. Portugal



[1] Inclui Bacharelato em ensino+ licenciatura em ensino, Bacharelato/Licenciatura, Licenciatura - 1.º ciclo, Licenciatura bietápica (1.º ciclo), Licenciatura bietápica (2.º ciclo), Licenciatura e Licenciatura (parte terminal).
[2] Inclui Mestrado - 2.º ciclo e Mestrado.
[3] Inclui Doutoramento - 3.º ciclo e Doutoramento.
[4] Inclui Bacharelato, Curso técnico superior profissional, Cursos de estudos superiores especializados, Complementos de formação, Especializações, Diploma de Especialização - Curso de Mestrado e Diploma de Especialização - Curso de Doutoramento.

Fonte: *Diplomados em estabelecimentos de Ensino Superior 2016/17*, DGEEC
Fonte: CNE

No portal *Infocursos – Estatísticas de Cursos Superiores*, a DGEEC divulga, desde 2011/2012, a situação de todos os inscritos no 1º ano, pela primeira vez, um ano após iniciarem o seu curso. Essa situação pode corresponder a uma de quatro categorias possíveis: continuam inscritos no mesmo curso; aparecem inscritos noutro curso (do mesmo estabelecimento de ensino ou de outro estabelecimento); aparecem como diplomados do curso; ou não foram encontrados no ensino superior português. A última categoria foi considerada como abandono do ensino superior.

Comparando a situação dos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, em 2015/2016, um ano após iniciarem o seu curso, com os dois anos letivos anteriores, verifica-se que ao nível das licenciaturas da rede pública e privada e dos mestrados integrados da rede privada há menos estudantes a abandonar o ensino superior (Figura 4.6.5). Contudo, no mesmo período, nos cursos de mestrado integrado da rede pública a taxa de abandono aumenta (+0,3 pp que em 2014/2015).

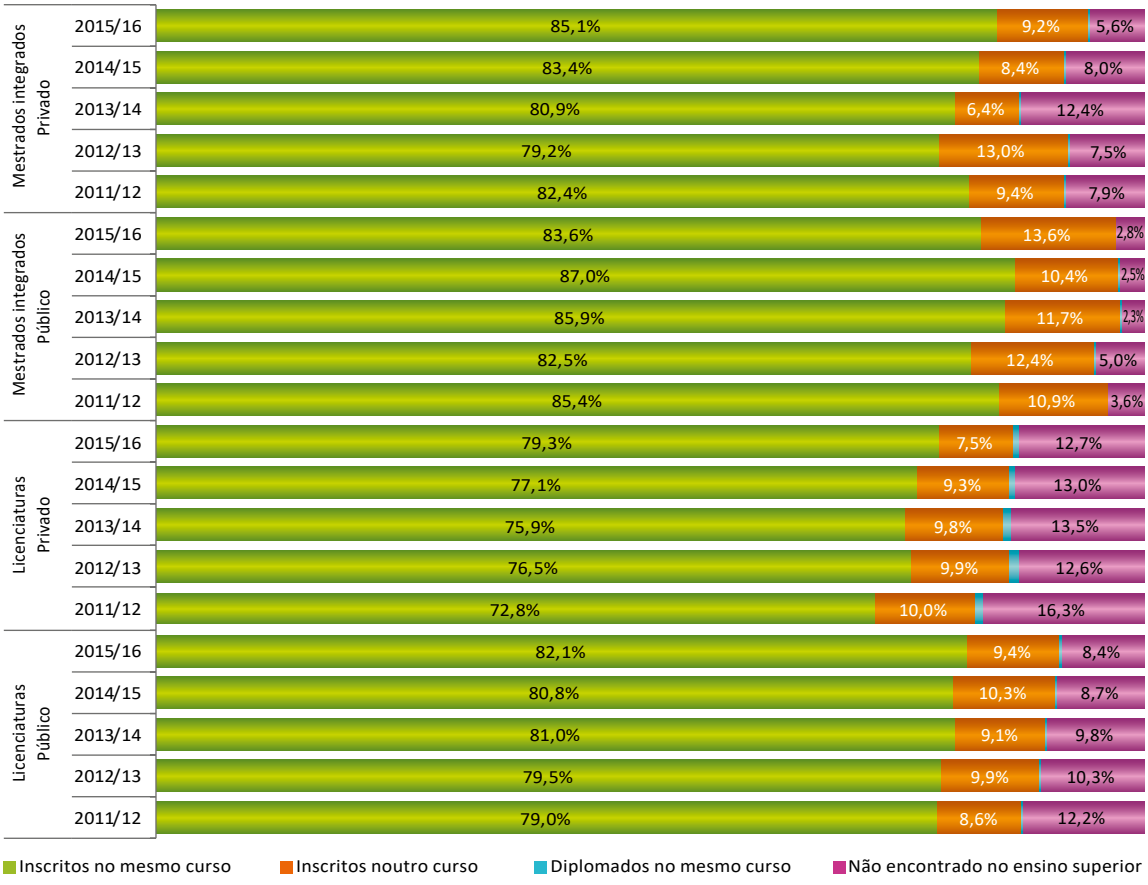
Uma análise dos alunos inscritos, por sexo, no ano letivo 2016/2017, permite concluir que, tal como em 2015/2016, apenas nos cursos de mestrado integrado do ensino superior público os homens estão em maior número. Quanto à nacionalidade, os alunos portugueses continuam a representar a maioria dos alunos inscritos.

A percentagem de recém-diplomados registados no IEFP como desempregados cifra-se em 5,5% nos cursos de licenciatura de 1º ciclo e mestrado integrado no ensino superior público e em 5,7% nos respetivos cursos no ensino superior privado.

A classificação final mais frequente, atribuída em 2015/2016 aos diplomados em cursos de licenciatura, foi de 13 valores, tanto no ensino superior público como no ensino superior privado, seguida da classificação de 14 valores. Nos mestrados integrados as classificações mais frequentes foram de 14 e 15 valores no ensino superior público e 13 e 14 valores no privado (Figura 4.6.6).

A classificação mínima atribuída aos diplomados é de 11 valores e a classificação máxima de 18 valores, exceto nos mestrados integrados do ensino superior privado onde três diplomados obtiveram a classificação de 19 valores.

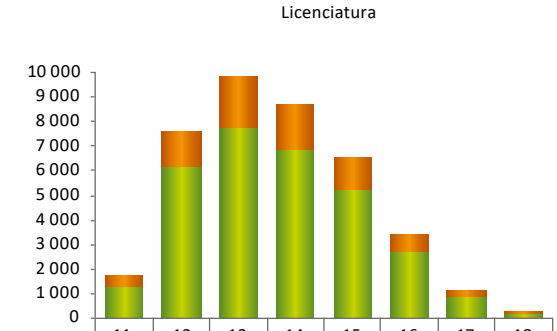
Figura 4.6.5. Abandono no ensino superior de alunos matriculados (%) pela primeira vez em licenciaturas e em mestrados integrados, por natureza institucional. Portugal



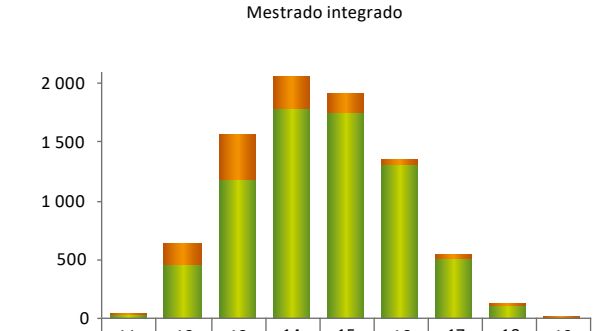
Nota: Não foram incluídos os alunos registados em mobilidade internacional

Fonte de dados: *Infocursos – Estatísticas de Cursos Superiores*, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 4.6.6. Distribuição das classificações (Nº) de licenciaturas e mestrados integrados, por natureza institucional. Portugal, 2015/2016



	11 valores	12 valores	13 valores	14 valores	15 valores	16 valores	17 valores	18 valores
Total	1 721	7 579	9 832	8 658	6 524	3 372	1 094	251
Privado	439	1 443	2 055	1 812	1 288	660	217	41
Público	1 282	6 136	7 777	6 846	5 236	2 712	877	210



	11 valores	12 valores	13 valores	14 valores	15 valores	16 valores	17 valores	18 valores	19 valores
Total	45	630	1564	2062	1922	1356	533	124	3
Privado	22	175	378	281	161	52	26	12	3
Público	23	455	1186	1781	1761	1304	507	112	0

Nota: Não foram incluídos os alunos registados em mobilidade internacional

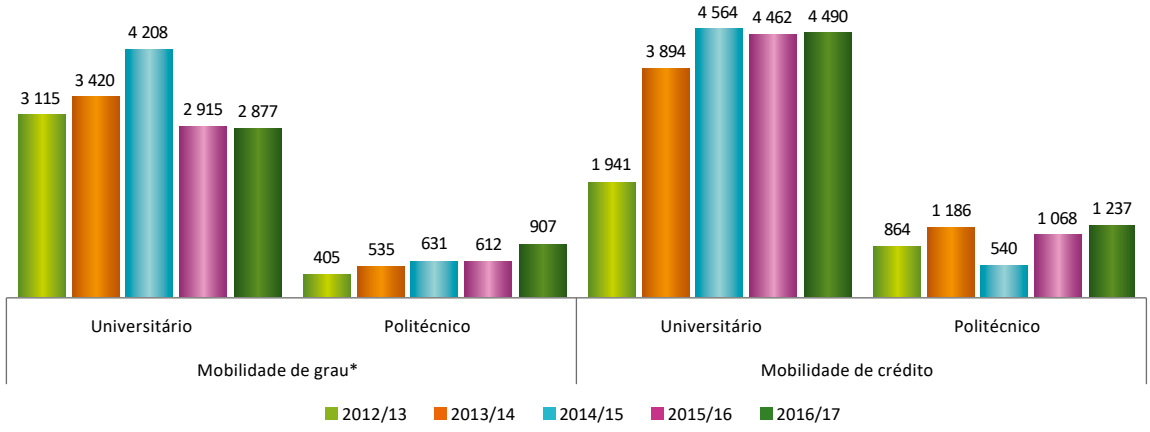
Fonte de dados: *Infocursos – Estatísticas de Cursos Superiores*, DGEEC
Fonte: CNE

Os estudantes em mobilidade têm impacto nos sistemas educativos e nas instituições de ensino superior. Desde o ano letivo 2012/2013 a DGEEC disponibiliza dados relativos a diplomados com mobilidade de crédito no seu percurso académico e a diplomados em situação de mobilidade de grau. Na Figura 4.6.7 é possível observar o número de diplomados no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino e na Figura 4.6.8 o número destes diplomados, por nível de formação.

Em 2016/2017 verifica-se um aumento dos diplomados em mobilidade de grau no ensino politécnico e dos diplomados em mobilidade de crédito.

O número de diplomados em programas de mobilidade de Mestrado Integrado reduz em 2016/2017, relativamente ao ano precedente.

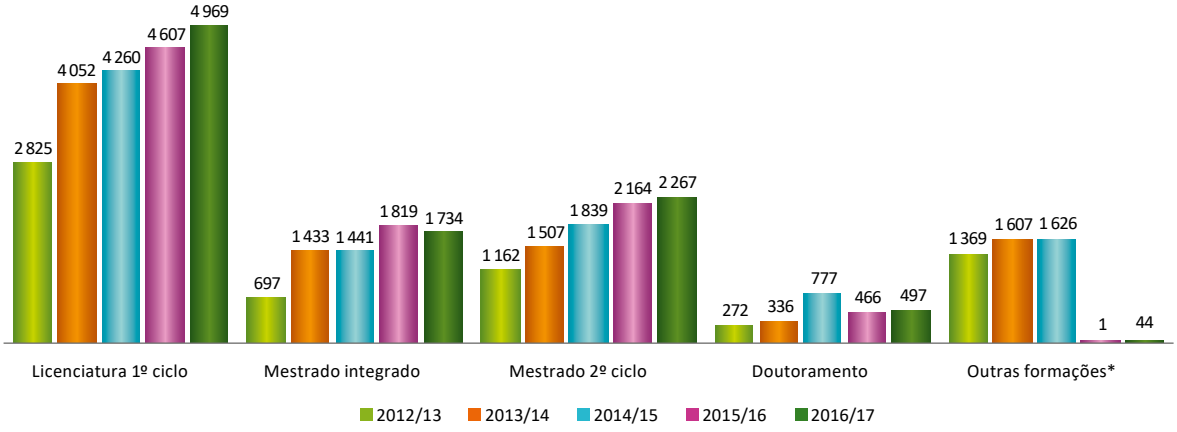
Figura 4.6.7. Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por subsistema de ensino. Portugal



* Não inclui diplomados da Universidade Aberta.
Nota: Os dados do ano 2016/2017 não incluem diplomados em cursos de especialização e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.

Fonte: *DGEEC, 2018*
Fonte: CNE

Figura 4.6.8. Diplomados (Nº) no ensino superior em programas de mobilidade internacional, por nível de formação[1]. Portugal



[1] Não inclui diplomados da Universidade Aberta.Os dados de 2016/2017 não incluem diplomados em especializações e diplomas de especialização de mestrado e doutoramento.
* Em 2016/2017 são CTeSP

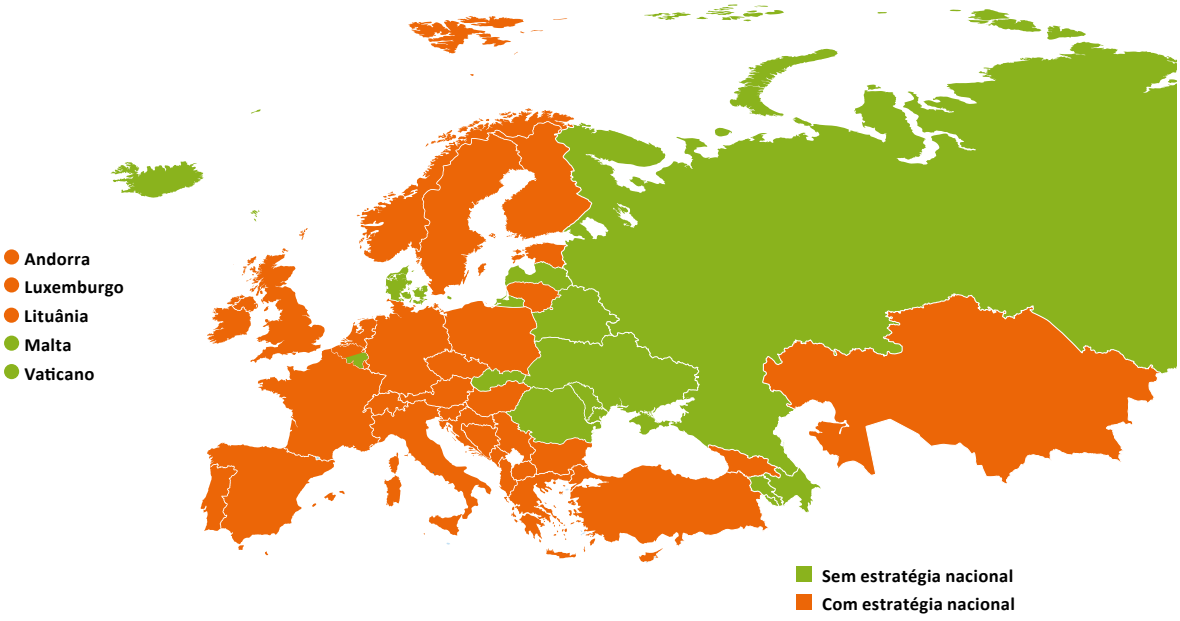
Fonte de dados: DGEEC,2018
Fonte: CNE

Comparações Internacionais

O relatório *The European Higher Education Area in 2018 - Bologna Process Implemention Report* refere que, apesar de em muitos países europeus a principal responsabilidade pelas atividades de internacionalização esteja a cargo das instituições de ensino superior, o enquadramento e a opção estratégica são muitas vezes delineados a nível central. Estas estratégias podem ser muito variáveis de país para país.

A Figura 4.6.9 apresenta uma visão geral da situação relativa à adoção de estratégias nacionais para internacionalização em todo o espaço europeu do ensino superior (EHEA). Desde 2015, data da elaboração do relatório anterior, 16 novos países informam que possuem estratégias nesta área.

Figura 4.6.9. Estratégias nacionais de internacionalização do ensino superior, 2016/2017

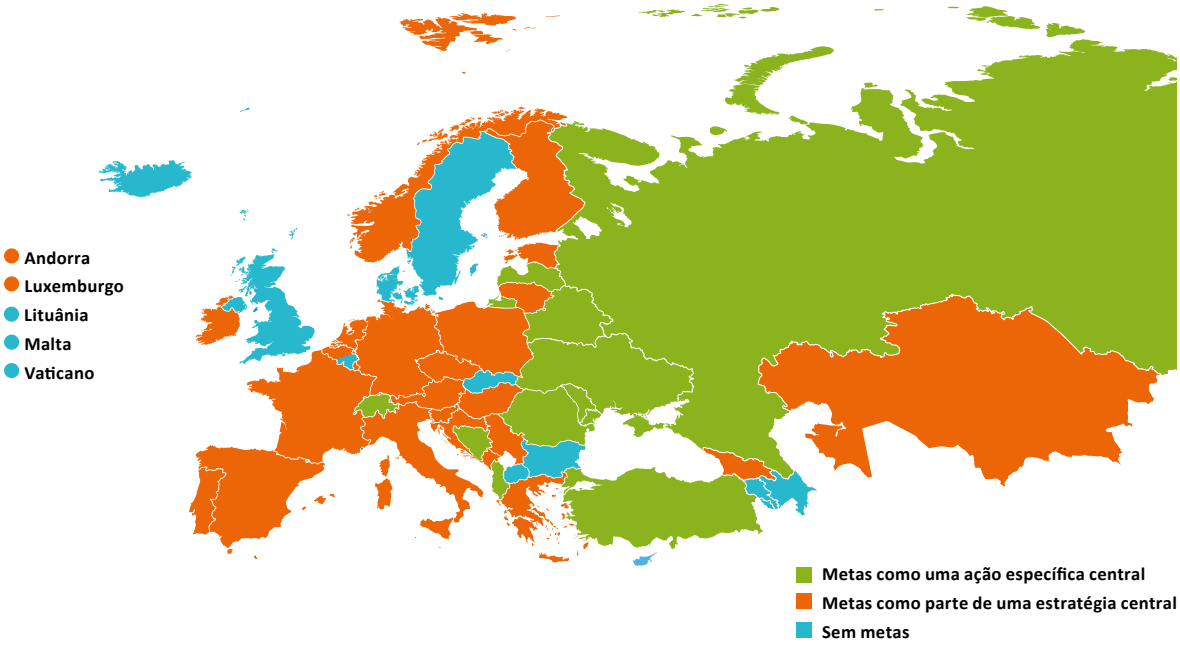


Fonte de dados: *The European Higher Education Area in 2018*, Comissão Europeia, 2018
Fonte: CNE

O objetivo de mobilidade do EHEA, adotado em 2009 em Leuven-Louvain la Neuve, afirma que pelo menos 20% dos formandos do EHEA deveriam realizar um estudo ou estágio no exterior até 2020. Esta referência apenas descreve a mobilidade para o exterior e tem em conta o número total de graduados no EHEA. Uma vez que os países têm pontos de partida diferentes e possuem diferentes situações relativas à mobilidade, os ministros do EHEA acordaram que os países devem desenvolver e implementar as suas próprias estratégias de internacionalização e mobilidade (*Estratégia de Mobilidade de 2012-Bucareste*).

A Figura 4.6.10 mostra que a maioria dos países (35 sistemas) adota metas nacionais para a mobilidade externa. O relatório refere que, relativamente a 2015, mais 15 países indicam possuir metas claras para este tipo de mobilidade.

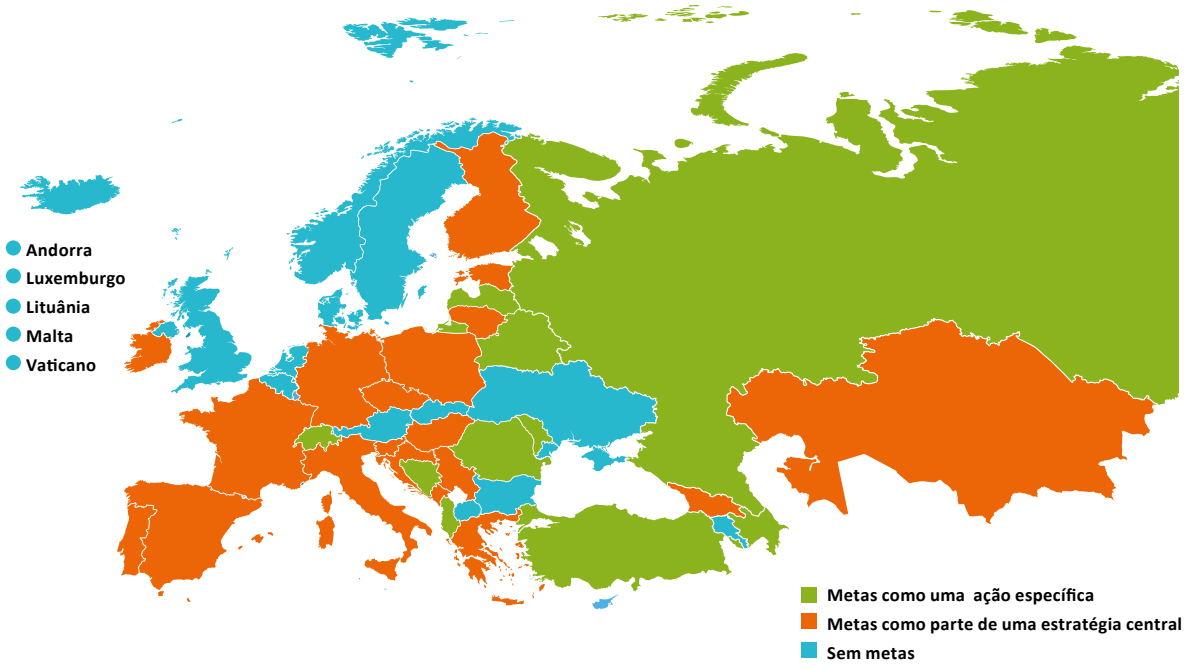
Figura 4.6.10. Metas de mobilidade para alunos que saem para o estrangeiro, 2016/2017



Fonte de dados: *The European Higher Education Area in 2018*, Comissão Europeia, 2018
Fonte: CNE

Foram também adotadas metas de mobilidade interna. A Figura 4.6.11 mostra que 29 sistemas adotaram objetivos neste domínio. Tal como é possível observar, ainda existem países que não estabeleceram metas para qualquer tipo de mobilidade estudantil (por exemplo Bélgica-fr, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Malta, Suécia e Reino Unido).

Figura 4.6.11. Metas de mobilidade para alunos oriundos do estrangeiro,2016/2017



Fonte de dados: *The European Higher Education Area in 2018*, Comissão Europeia, 2018
Fonte: CNE

Destaques

- Entre 2008 e 2017, a taxa real de escolarização no ensino secundário registou uma evolução positiva, apresentando no balanço da década um acréscimo de 15 pp. O aumento foi mais significativo (18 pp) nos homens, embora se mantenha a tendência para que as mulheres registem uma taxa de escolarização superior.

- O aumento da taxa de escolarização no ensino secundário corresponde a um crescimento efetivo do número de estudantes neste nível e, em particular, do número de estudantes do sexo masculino.

- Na faixa etária entre os 15 e os 17 anos, as mulheres apresentam sempre valores superiores aos dos homens na taxa de escolarização, variando a diferença entre os 4 pp e os 18 pp. A partir dos 19 anos esta situação inverte-se, passando os homens a registar valores superiores.

- Em 2016/2017 houve um aumento da frequência do ensino secundário em Portugal, de mais 55 421 alunos do que em 2007/2008. Este crescimento (18%) ocorre devido principalmente aos cursos profissionais, com mais 44 492 alunos (+63%). Nos cursos científico-humanísticos o acréscimo foi de 5,8%, correspondendo a mais 11 428 alunos.

- Ao longo da década, os alunos do ensino secundário optaram maioritariamente pelos cursos científico-humanísticos. Em 2016/2017, a frequência de cursos de dupla certificação, que apresenta um crescimento de 44% na década, abrangia 42% dos alunos deste nível.

- Nas escolas públicas, a maioria dos jovens frequenta cursos científico-humanísticos, com percentagens que variam entre os 60% no Algarve e 71% nas regiões autónomas. Nos estabelecimentos de ensino privado, os cursos profissionais são a modalidade que envolve o maior número de alunos.

- Entre 2014 e 2017 regista-se um acréscimo de 8281 alunos (+16%) no curso de Línguas e Humanidades e de 4454 alunos (+22%) no de Ciências Socioeconómicas e uma perda nos cursos de Ciências e Tecnologias (-5240) e de Artes Visuais (-1426).

- Os cursos de dupla certificação do ensino secundário são frequentados maioritariamente por rapazes, com exceção dos cursos do ensino artístico especializado.

- O ano letivo de 2016/2017 regista a taxa de retenção e desistência mais baixa da década nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário (17,5%).

- Aumento da taxa de conclusão do ensino secundário, em 2016/2017, nos cursos científico-humanísticos e nos cursos profissionais/tecnológicos, atingindo 72,5% e 76,2%, respetivamente.

- Taxas de conclusão do ensino secundário regular mais elevadas em concelhos classificados como "Território Interior" nas regiões da Lezíria do Tejo, Região de Leiria, Região de Coimbra, Beira Baixa e Alentejo Litoral.

- Nas dez disciplinas do ensino secundário, com mais provas de exame realizadas, a classificação média interna final é sempre superior à classificação média de exame, em todas as regiões da NUTS III, sendo que, na maioria das regiões, essa diferença é grande, exceto em Matemática em que é média.

- Menor percentagem de percursos diretos de sucesso no ensino secundário em "Território Interior", exceto na Região de Aveiro, Alentejo Litoral e Lezíria do Tejo.

- A maioria dos alunos internos do ensino secundário vê a sua classificação interna final reduzida devido à classificação obtida no exame. Essa redução é predominantemente de um valor em cada uma das dez disciplinas estudadas. O impacto na não aprovação dos alunos apresenta variações mais ou menos relevantes consoante a disciplina analisada, oscilando entre 4,2% em Economia A e 14,2% em Física e Química A.

- Em Portugal, a percentagem de jovens com 17 anos a frequentar o ensino secundário é superior em 8 pp e 6 pp às médias da OCDE e da UE22, respetivamente. Aos 19 anos os que estão no ensino superior representam mais 4 pp e 5 pp. A proporção de matriculados no ensino pós-secundário não superior, de todas as idades, é inferior em 0,6 pp e 4 pp, às médias da OCDE e da UE22.

- Evolução positiva da taxa de escolarização no ensino superior, em praticamente todas as idades, entre 2014/2015 e 2016/2017. As diferenças mais significativas ocorrem entre os 18 e os 22 anos, sendo de realçar o acréscimo de 5 pp aos 19 anos.

- As vagas para cursos de formação inicial no ensino superior, entre 2008 e 2017, registaram um decréscimo de 15% (-12 935 vagas). Este facto deve-se exclusivamente à redução do número de vagas nos subsistemas de ensino universitário e politécnico privado, que na década baixou de 36 646 para 21 726 (-41%).

- O número de estudantes no ensino universitário público cresceu 9,2%, na década, correspondendo a mais 16 203 alunos inscritos. O ensino universitário privado, com menos 17 719 alunos, apresenta uma quebra de 29,2%. No mesmo período o ensino superior politécnico público cresceu 2% (2060 alunos) e o politécnico privado perdeu, aproximadamente, metade dos estudantes (49%).

- De 2013/2014 para 2016/2017 o número de estudantes inscritos em estabelecimentos de ensino superior, em programas de mobilidade internacional aumentou 40%.

- Em 2016/2017, dos estudantes com residência permanente em Portugal, 55% optaram por IES dos distritos de Lisboa (34%) e Porto (21%). Em cada um dos restantes distritos a percentagem de inscritos é inferior a 10% do total nacional.

- Redução do abandono dos alunos do ensino superior nos cursos de licenciatura, na rede pública e na privada, e nos cursos de mestrado integrado, na rede privada.

- Aumento de 2548 diplomados no ensino superior em 2017, relativamente ao ano anterior, devido ao crescimento de 14,7% de diplomados no ensino politécnico.

- Redução, quase para metade, da percentagem de diplomados no ensino superior, na área da educação, nos últimos cinco anos.

5 Adultos

Como ficou expresso no capítulo 1 deste relatório, apesar da evolução positiva dos níveis de escolarização registados nas últimas décadas em Portugal, subsistem ainda défices de qualificação muito significativos, sobretudo no que respeita à população ativa.

Em 2017, dos indivíduos maiores de 15 anos, empregados ou desempregados, 2 503 000 tinham no máximo o ensino básico (48%) e 1 399 000 o nível secundário ou pós-secundário de educação (26,8%) (Figura 1.2.1).

No entanto, na última década, o País conseguiu aumentar em quase 20 pp a percentagem da população entre os 25 e os 64 anos com, pelo menos, o ensino secundário completo (Figura 1.2.2). A análise que se propõe neste capítulo incide, fundamentalmente, sobre a população maior de 18 anos que frequenta ou frequentou ofertas educativas especificamente concebidas para todos os que pretendem adquirir ou desenvolver competências gerais ou profissionais, realizando aprendizagens passíveis de certificação no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações.

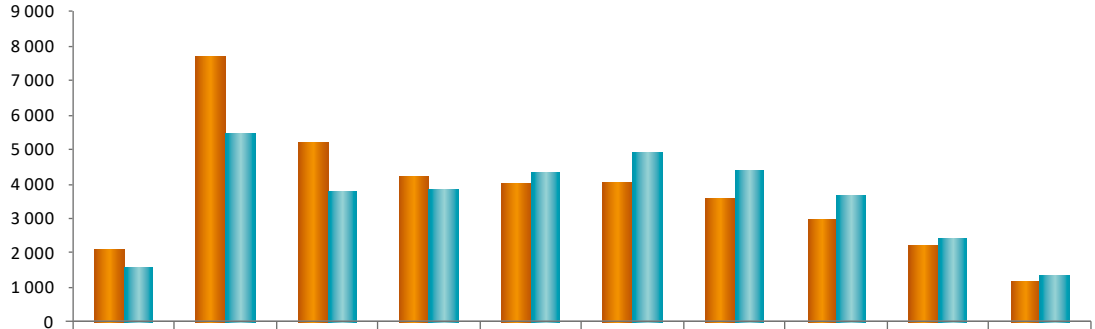
Apesar daquele tipo de atividades se destinar a maiores de 18 anos, é possível que, nalgumas situações, sejam frequentadas por jovens adultos com idade inferior, designadamente nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e no ensino recorrente.

5.1. Adultos em contexto de aprendizagem

A Figura 5.1.1 apresenta a distribuição por grupo etário e sexo dos que no ano letivo de 2016/2017 e no conjunto dos ensinos básico e secundário, no território nacional, se matricularam em cursos EFA, no ensino recorrente, em formações modulares certificadas e em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Do total de inscritos naquelas ofertas 5% têm 18 ou menos anos de idade, sendo o grupo etário seguinte (19-23) o que apresenta o maior peso relativo, com 18%.

A distribuição global por sexo é relativamente equitativa (49% de mulheres e 51% de homens), embora por idades seja claro que os homens constituem a maioria até aos 33 anos e as mulheres assumem maior peso relativo em todas as faixas etárias subsequentes.

Figura 5.1.1. Adultos (Nº) matriculados em modalidades de educação/formação (a) por grupo etário e sexo. Portugal, 2016/2017.



	18 ou menos	19-23	24-28	29-33	34-38	39-43	44-48	49-53	54-58	59 ou mais
Homens	2 107	7 681	5 170	4 236	4 020	4 066	3 564	2 991	2 215	1 176
Mulheres	1 544	5 460	3 810	3 827	4 334	4 939	4 381	3 681	2 453	1 325

(a) inclui os matriculados em Cursos EFA, Recorrente, Formações modulares e Processos de RVCC.

Fonte de dados: DGEEC. 2018.
Fonte: CNE

No que diz respeito ao ensino básico, por modalidades, nos cursos EFA o maior número de adultos inscritos tem entre os 49 e os 53 anos, em 2016/2017, sendo o grupo etário dos 19 aos 23 anos o que apresenta o maior peso masculino e o dos 39 aos 43 anos o que é constituído por uma maioria de mulheres (54,1%). Nesta modalidade, os homens são maioritários até aos 33 anos e na faixa etária dos 54-58 anos (Tabela 5.1.1).

No ensino recorrente os homens até aos 33 anos também estão em maioria, sendo o grupo etário dos 18 anos ou menos, o que tem maior peso relativo (68,9%). O grupo com maior predominância feminina é o dos 59 anos ou mais, com 82,4% de mulheres.

Nos processos de RVCC predominam os homens até aos 38 anos, sendo o grupo dos 54-58 anos o que apresenta um peso relativo feminino superior, com 54,5% de mulheres.

Dos homens matriculados neste nível 70% estão nos cursos EFA e 27% em processos de RVCC, não diferindo muito da distribuição das mulheres com 68% em cursos EFA e 28% nos processos de RVCC.

Do total de matriculados neste nível 89% frequentam entidades públicas e 11% entidades privadas.

Numa análise dos dados por idade, os adultos com 60 ou mais anos estão em maioria em relação às restantes idades, representando 5% do total em todas as modalidades. Os que têm 45 e 46 anos, com 2,9% do total de matriculados, constituem as idades seguintes mais representadas. O peso daquelas idades no conjunto dos adultos neste nível educativo deve-se, sobretudo, aos que frequentam cursos EFA e processos de RVCC.

Tabela 5.1.1. Adultos (Nº) matriculados no ensino básico por modalidades, grupo etário e sexo. Portugal, 2016/2017.

Idades	EFA		F. Modulares		Recorrente		RVCC	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
18 ou menos	538	229	2	1	102	46	6	3
19-23	1 750	1 055	8	13	23	14	148	118
24-28	1 311	930	6	12	11	7	432	296
29-33	1 151	919	11	17	32	17	498	337
34-38	1 026	1 116	16	18	18	24	550	506
39-43	1 254	1 476	18	18	32	38	754	788
44-48	1 307	1 411	13	20	32	41	731	824
49-53	1 321	1 418	10	16	33	36	548	645
54-58	1 064	986	4	9	32	57	372	445
59 ou mais	559	574	7	12	34	159	253	259
Total	11 281	10 114	95	136	349	439	4 292	4 221

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

A Tabela 5.1.2 mostra a distribuição dos adultos a frequentarem as modalidades de ensino secundário e revela o maior peso das classes etárias mais baixas, à exceção dos matriculados em processos de RVCC.

Nos cursos EFA o grupo mais representativo é o dos que têm entre 19 e 23 anos, constituindo os inscritos com 19 e 20 anos 51% dessa faixa etária.

Nos processos de RVCC o escalão etário com mais adultos é o dos 34 aos 38 anos (cerca de 18% do total), embora entre os 24 e os 33 anos a percentagem de matriculados seja também significativa, variando entre os 16% e os 10%.

Do total de mulheres que se inscreveram em 2016/2017 nestas modalidades, no nível secundário, 56% fizeram-no em cursos EFA, 26% em processos de RVCC, 17% no ensino recorrente e 0,9% nas formações modulares. Cerca de metade dos homens matriculados estavam em cursos EFA, 29% nos processos de RVCC, 21% em cursos de ensino recorrente e 0,6% nas formações modulares certificadas.

Analisando por idade, neste nível educativo, os que têm 19 anos representam 8% do total de matriculados nas várias modalidades, seguidos dos que têm 18 e 20 anos (5,9% e 5,7%, respetivamente). Estas percentagens são atingidas sobretudo através dos inscritos em cursos EFA e no ensino recorrente.

Ao contrário do que acontece no nível básico de educação, o ensino recorrente assume um peso relativamente significativo no ensino secundário.

Neste nível, 81% dos adultos estão matriculados em entidades públicas e 19% em entidades privadas.

Tabela 5.1.2. Adultos (Nº) matriculados no ensino secundário por modalidade, grupo etário e sexo. Portugal, 2016/2017.

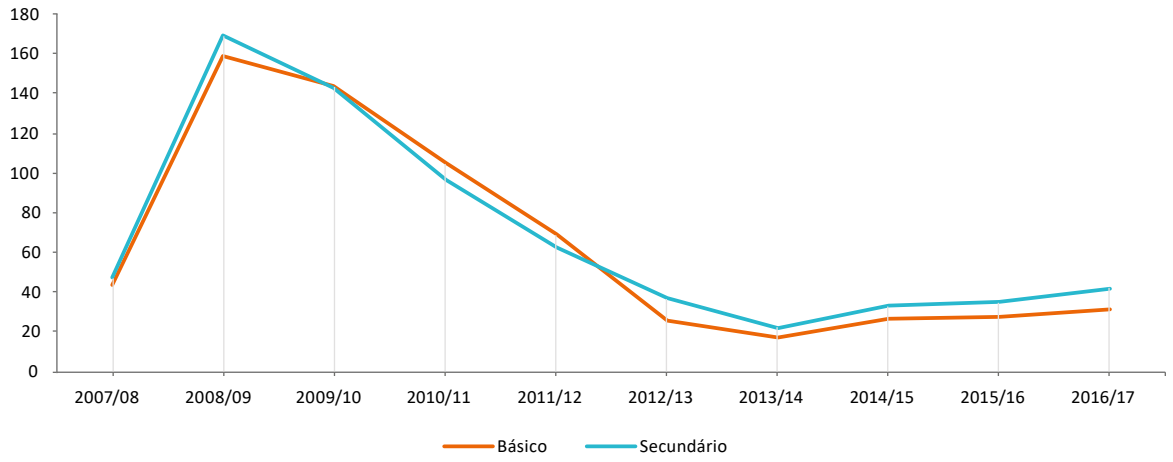
Idades	EFA		F. Modulares		Recorrente		RVCC	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
18 ou menos	386	293	2	8	1 070	964	1	0
19-23	2 878	2 044	39	41	2 514	2 027	321	148
24-28	1 922	1 635	15	27	366	209	1 107	694
29-33	1 344	1 705	14	19	167	112	1 019	701
34-38	1 121	1 634	12	9	152	83	1 125	944
39-43	991	1 559	8	24	93	63	916	973
44-48	707	1 170	8	13	77	48	689	854
49-53	577	845	8	13	23	38	471	670
54-58	411	548	6	15	14	18	312	375
59 ou mais	162	165	12	19	13	8	136	129
Total	10 499	11 598	124	188	4 489	3 570	6 097	5 488

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

No conjunto das ofertas educativas e formativas de ensino básico e secundário para adultos (Figura 5.1.2), verifica-se uma variação muito significativa nos níveis de frequência destas modalidades de aprendizagem, ao longo da década.

Como já tem sido referido noutros relatórios do Estado da Educação, a um grande crescimento até ao ano letivo de 2008/2009, durante o qual se inscreveram 328 000 adultos, seguiu-se uma redução acentuada até 2013/2014, ano que regista 39 000 indivíduos. A partir daquele ano letivo o número de adultos inscritos volta a crescer, atingindo 73 000 em 2016/2017, número inferior aos 91 000 do início da série.

Figura 5.1.2. Evolução (milhares) de adultos matriculados em ofertas formativas de ensino básico e secundário. Portugal



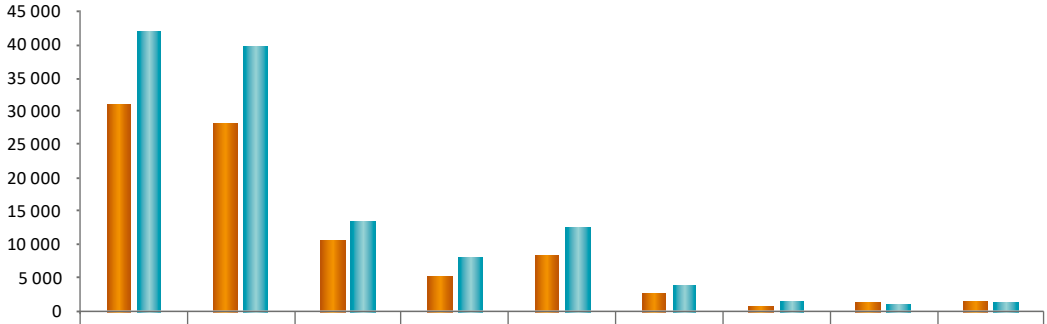
Nota: Adultos matriculados, em cursos de educação e formação de adultos, no ensino recorrente, no ensino artístico especializado (recorrente, em regime integrado), em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e em formações modulares.

Fonte de dados: DGEEC. 2018.
Fonte: CNE

Observando a distribuição do número de adultos a frequentar o conjunto das modalidades formativas em 2016/2017, por NUTS II, verifica-se que para os dois níveis educativos o Norte é a região com mais matriculados em termos nacionais, com 34,1% e 31,8%, respetivamente no ensino básico e no secundário (Figura 5.1.3). O Algarve é a região com a menor proporção de adultos em ofertas de nível básico (2,6%), seguida da RA dos Açores (4,4%) e da RA da Madeira (5,0%).

No nível secundário são também as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira que apresentam as menores percentagens de adultos em formação (2,7% e 3,0% respetivamente).

Figura 5.1.3. Alunos matriculados (Nº) em ofertas de educação e formação orientadas para adultos, por nível de ensino e NUTS I e II. 2016/2017



	Portugal	Continente	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RA Açores	RA Madeira
Ensino básico	30 927	28 025	10 557	5 382	8 458	2 833	795	1 371	1 531
Ensino secundário	42 053	39 650	13 359	8 198	12 662	3 901	1 530	1 131	1 272

Fonte de dados: DGEEC. 2018.
Fonte: CNE

No ensino básico, a modalidade com o maior número de inscritos em 2016/2017 é a dos cursos EFA, embora esta situação não se tenha verificado desde o início da série, uma vez que entre 2008 e 2012 foram os processos de RVCC que envolveram o maior número de participantes (Tabela 5.1.3). Esta modalidade registou entre 2008/2009 e 2016/2017 um decréscimo de 92,3% no número de inscritos, enquanto nos cursos EFA foi de 54,4%.

O ensino recorrente diminuiu 80,0% desde o início da série, sendo a única oferta que não aumentou o número de inscritos nos dois últimos anos em análise.

Tabela 5.1.3. Evolução (Nº) de adultos a frequentar o ensino básico por modalidade. Portugal

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Cursos EFA	39 695	46 939	37 595	31 293	20 374	14 323	14 554	20 596	20 385	21 395
Ensino Recorrente	3 946	1 476	846	587	561	456	769	822	831	788
Processos RVCC	x	110 734	104 501	71 987	46 455	9 930	1 933	4 668	6 008	8 513
Formações modulares	x	x	776	926	1 327	616	81	56	151	231

Sinais convencionais: x valor desconhecido

Fonte: DGEEC, 2018

No ensino secundário (Tabela 5.1.4), os cursos EFA continuam a ser, em 2016/2017, a modalidade com mais inscritos, embora neste nível educativo a diferença relativamente ao ensino recorrente e aos processos de RVCC não seja tão significativa como no nível básico, representando 52,5%, enquanto no ensino básico representavam 69,2%.

Entre 2008/2009 e 2010/2011 os processos de RVCC tinham entre 58,2% e 49,8% do total de adultos a frequentar ofertas formativas de nível secundário.

O ensino recorrente decresceu 74,3% desde 2007/2008 e, tal como no ensino básico, foi a única tipologia de oferta que não aumentou o número de inscritos nos dois últimos anos.

Tabela 5.1.4. Evolução (Nº) de adultos a frequentar o ensino secundário por modalidade. Portugal

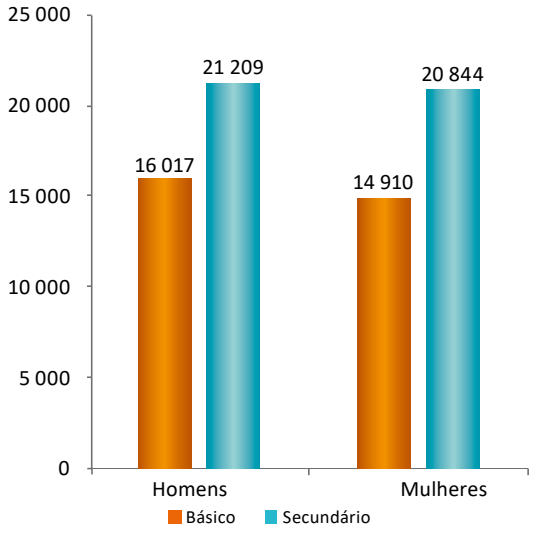
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Cursos EFA	15 831	52 214	41 773	39 467	28 005	18 386	12 735	19 830	19 612	22 097
Ensino Recorrente	31 346	18 550	12 831	8 466	6 058	6 970	8 792	9 807	8 530	8 059
Processos RVCC	x	98 426	86 956	47 945	28 269	10 833	350	2 902	6 280	11 585
Formações modulares	x	x	963	396	472	426	88	292	248	312

Nota: inclui o ensino recorrente de artes visuais.
Sinais convencionais: x valor desconhecido.

Fonte: DGEEC 2018

Em 2016/2017 os homens são maioritários no conjunto das ofertas educativas para adultos (Figura 5.1.4) representando 51,8% e 50,4% do total de inscritos no ensino básico e no ensino secundário, respetivamente, embora a diferença relativamente às mulheres seja pouco significativa.

Figura 5.1.4. Adultos (Nº) matriculados em ofertas de educação e formação por nível de ensino e sexo. Portugal, 2016/2017



Nota: Alunos matriculados, em cursos de educação e formação de adultos, no ensino recorrente, no ensino artístico especializado (recorrente, em regime integrado), em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e em formações modulares.

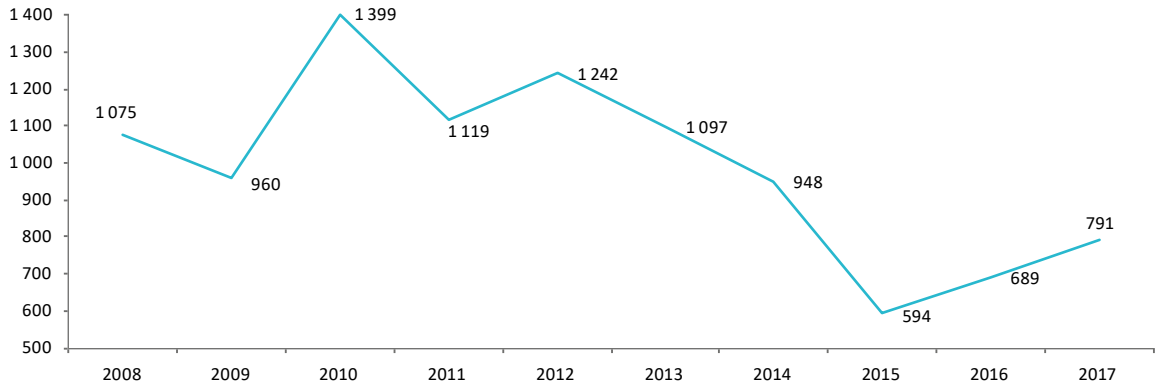
Fonte de dados: DGEEC, 2018.
Fonte: CNE

5.2. Rede de entidades formadoras

Todas as entidades que integram a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações podem ter ofertas educativas e formativas para adultos, designadamente os estabelecimentos de ensino básico e secundário, os centros de formação profissional e de reabilitação, de gestão direta ou protocolar, no âmbito dos ministérios responsáveis pelas áreas da formação profissional e da educação, as entidades formadoras integradas noutros ministérios ou noutras pessoas coletivas de direito público, bem como os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico ou reconhecimento de interesse público, as escolas profissionais e as entidades com estruturas formativas certificadas do setor privado.

A evolução do número destas entidades ao longo da década (Figura 5.2.1) mostra alguma intermitência nas políticas públicas de educação e formação de adultos. Após uma subida acentuada no início da década, com um máximo de 1399 entidades registadas em 2010, verifica-se um decréscimo entre 2012 e 2015, ano em que atinge as 594 entidades formadoras. Nos dois últimos anos registou-se um aumento de 18,3% no número de entidades com ofertas formativas para adultos, embora sejam menos 26,4% em relação ao início da década.

Figura 5.2.1. Evolução (Nº) de entidades com ofertas educativas e formativas para adultos. Portugal



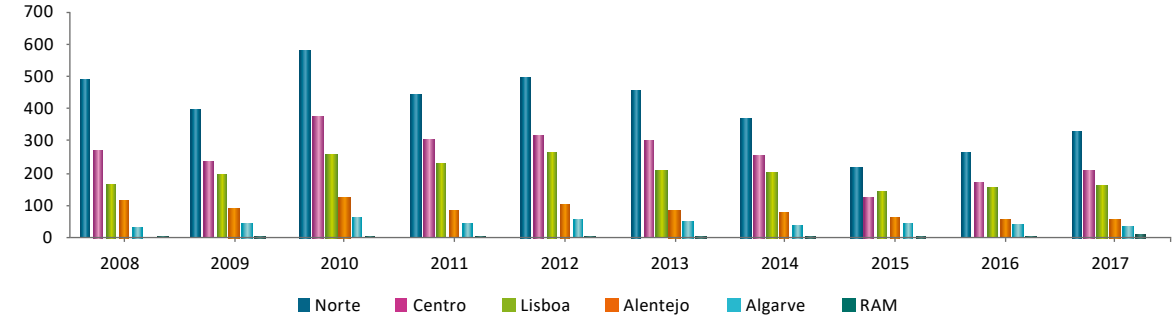
Nota: As entidades formadoras foram apuradas com base nas ações formativas registadas no SIGO, no estado "Concluída" ou "Em funcionamento", segundo o ano de início, nas modalidades de Cursos EFA, Formação Modular, Formação em Competências Básicas e Português para Falantes de Outras Línguas. Cada entidade formadora foi contabilizada apenas uma vez em cada ano, independentemente do número de modalidades oferecidas.

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

No que diz respeito à distribuição por NUTS II (Figura 5.2.2), o Norte tem sido sempre a região com maior número de entidades formadoras, seguida das regiões Centro e de Lisboa, embora em 2015 esta última tenha registado um número ligeiramente superior à do Centro.

Segundo os dados registados no Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO), cuja gestão é da responsabilidade da ANQEP, a Região Autónoma da Madeira tinha sete entidades formadoras em 2017.

Figura 5.2.2. Evolução (Nº) de entidades com ofertas educativas e formativas para adultos. NUTS II do Continente e RAM



Nota: Idem nota da Figura 5.2.1

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018).
Fonte: CNE

A Figura 5.2.3 apresenta as diversas entidades formadoras agregadas nas seguintes tipologias: E – escolas; C – centros de formação profissional; P – escolas profissionais; O – outras entidades[1].

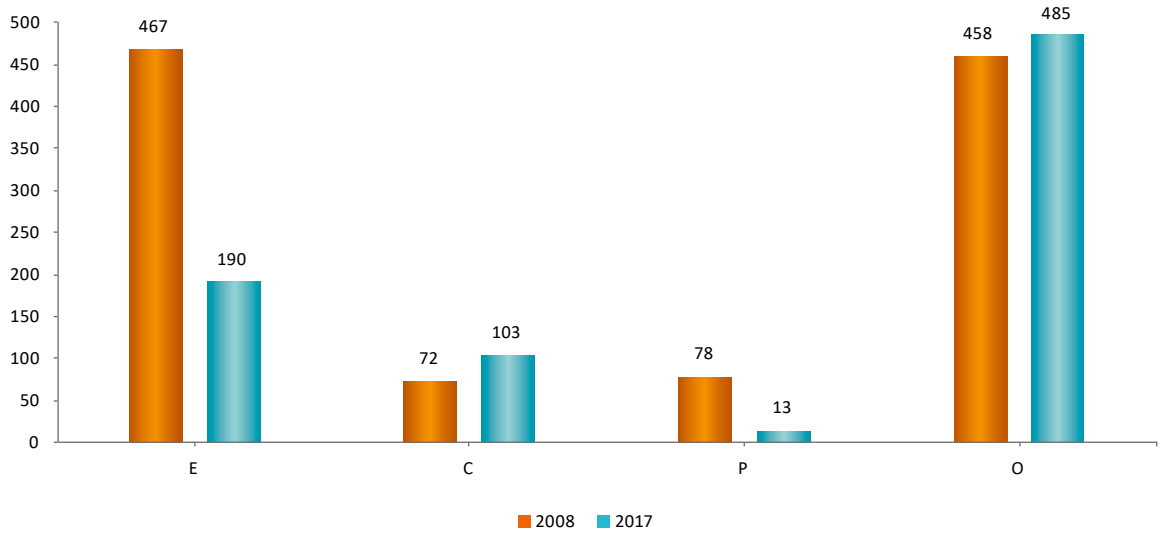
Ao analisar as principais alterações ocorridas entre 2008 e 2017, no que diz respeito ao tipo de entidades que desenvolvem atividades formativas para adultos, verifica-se que apenas o número de centros de formação profissional e de outras entidades cresceu (mais 31 e 27 entidades respetivamente), tendo o número de escolas e de escolas profissionais reduzido cerca de 60% e 83%, respetivamente.

Se em 2008 as escolas e as outras entidades apresentavam valores muito idênticos e muito elevados, enquanto instituições com ofertas formativas para adultos somavam em conjunto 925, num total de 1075 (ou seja cerca de 86%), em 2017 apenas as outras entidades mantêm um peso relativo semelhante ao de 2008.

Uma hipótese explicativa prende-se com o investimento financeiro efetuado na área da educação de adultos pouco qualificados quer através da Iniciativa Novas Oportunidades, quer através do incentivo dado às escolas públicas para trabalharem com estes públicos.

Da mesma forma, a redução do financiamento público à educação e formação de adultos, a partir de 2012, e a prioridade, em termos do sistema educativo, colocada no ensino profissional de jovens poderá justificar a situação verificada nos anos seguintes.

Figura 5.2.3. Entidades formadoras (Nº) com ofertas educativas e formativas para adultos por tipologia de entidade. Portugal



Nota: idem nota da Figura 5.2.1.

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

No ano letivo de 2016/2017 o conjunto das ofertas formativas para adultos distribuía-se, no Continente, conforme se apresenta na Figura 5.2.4

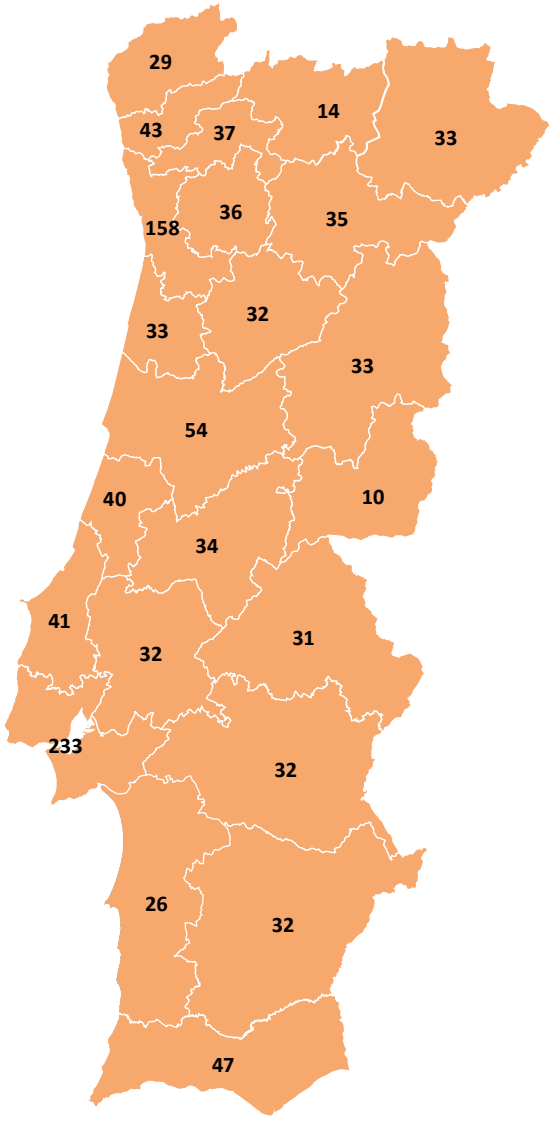
Neste contexto são considerados os cursos de educação e formação de adultos, os processos de RVCC, os cursos de ensino recorrente e as formações modulares certificadas, de nível básico e secundário.

As áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto são as NUTS III que congregam o número mais significativo de ofertas (389) destinadas a este público. No que diz respeito à classificação territorial definida na Portaria nº 208/2017, de 13 de julho, e já referida no capítulo 2, os concelhos que podem beneficiar de medidas de incentivo ao desenvolvimento dos territórios de interior organizaram 31% das ofertas educativas em 2016/2017.

Dos concelhos considerados territórios interiores, destacam-se com a maior proporção de ofertas os que se situam nas NUTS III do Douro, Terras de Trás-os-Montes, Beiras e Serra da Estrela, Alentejo Central, Alto Alentejo e Baixo Alentejo, que organizaram cada um 3% do total.

[1] A tipologia E inclui escolas básicas, escolas básicas e secundárias, escolas secundárias e estabelecimento de ensino particular ou cooperativo, a tipologia C inclui centros de formação profissional de gestão direta do IEFP e os centros de formação profissional de gestão participada do IEFP, a tipologia P inclui as escolas profissionais públicas e privadas e a tipologia O inclui autarquias, empresas municipais ou associações de municípios, associações de desenvolvimento local, associações empresariais, associações socioprofissionais, empresas de formação, escolas tuteladas por outros Ministérios, escolas tuteladas pelo Turismo de Portugal, instituições do ensino superior, instituições de solidariedade social/reabilitação, entre outras.

Figura 5.2.4. Distribuição (Nº) das ofertas educativas e formativas para adultos por NUTS III e classificação territorial. Continente, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	6	23
Alto Tâmega	14	-
AMP	2	56
Ave	11	26
Cávado	9	34
Douro	35	-
Tâmega e Sousa	10	26
Terras de Trás-os-Montes	33	-
Beira Baixa	10	-
Beiras e Serra da Estrela	33	-
Médio Tejo	9	25
Oeste	-	6
Região de Aveiro	2	31
Região de Coimbra	20	34
Região de Leiria	7	33
Viseu Dão Lafões	19	13
AML	-	233
Alentejo Central	32	-
Alentejo Litoral	22	4
Alto Alentejo	31	-
Baixo Alentejo	32	-
Lezíria do Tejo	2	30
Algarve	0	47

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

As Tabelas 5.2.1 e 5.2.2 apresentam, respetivamente, a distribuição dos cursos EFA de nível básico e secundário, no ano letivo de 2016/2017, no Continente. Esta modalidade, que como se verificou nas Tabelas 5.1.3. e 5.1.4 é a que mobiliza o maior número de adultos, soma 229 ofertas para o nível básico e 323 para o nível secundário. O conjunto dos concelhos de interior agrega 32,4% e 43,7% das ofertas de ensino básico e secundário, respetivamente.

As Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto assumem, em conjunto, 37% e 33% das ofertas de cursos EFA de nível básico e secundário, respetivamente, no Continente.

Tabela 5.2.1. Oferta (Nº) de cursos de educação e formação de adultos de nível básico, por NUTS III e classificação territorial. Continente, 2016/2017

	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	0	4
Alto Tâmega	3	-
AMP	0	33
Ave	3	8
Cávado	2	6
Douro	12	-
Tâmega e Sousa	3	5
Terras de Trás-os-Montes	7	-
Beira Baixa	2	-
Beiras e Serra da Estrela	11	-
Médio Tejo	2	3
Oeste	-	11
Região de Aveiro	0	7
Região de Coimbra	5	8
Região de Leiria	3	6
Viseu Dão Lafões	6	3
AML	-	63
Alentejo Central	4	-
Alentejo Litoral	6	2
Alto Alentejo	7	-
Baixo Alentejo	8	-
Lezíria do Tejo	0	7
Algarve	0	9

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Tabela 5.2.2. Oferta (Nº) de cursos de educação e formação de adultos de nível secundário, por NUTS III e classificação territorial. Continente, 2016/2017

	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	2	6
Alto Tâmega	6	-
AMP	0	38
Ave	3	8
Cávado	3	7
Douro	13	-
Tâmega e Sousa	3	7
Terras de Trás-os-Montes	10	-
Beira Baixa	5	-
Beiras e Serra da Estrela	11	-
Médio Tejo	2	5
Oeste	-	15
Região de Aveiro	0	8
Região de Coimbra	7	9
Região de Leiria	2	9
Viseu Dão Lafões	7	3
AML	-	68
Alentejo Central	8	-
Alentejo Litoral	6	2
Alto Alentejo	12	-
Baixo Alentejo	12	-
Lezíria do Tejo	0	7
Algarve	0	19

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

No que diz respeito ao ensino recorrente que, como se constatou no ponto anterior deste capítulo tem reduzido ao longo da década o número de adultos envolvidos, no Continente organizaram-se seis ofertas de ensino básico, todas na Área Metropolitana de Lisboa, da iniciativa de entidades privadas e 65 para o nível secundário.

Neste nível, 11 ofertas situam-se em concelhos de interior, sendo que as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto desenvolveram, em conjunto, 60% do total.

No ano letivo de 2016/2017, do total de cursos de ensino secundário recorrente, que funcionaram no Continente, 17 foram organizados por entidades privadas.

A oferta de formações modulares certificadas foi pouco expressiva no ano letivo em análise, quer as que correspondem a módulos de nível básico, quer as que se inserem no nível secundário, tendo sido todas organizadas por entidades públicas.

No nível básico foram organizadas 10 ofertas, das quais duas em concelhos de interior (Évora e Arganil). No nível secundário, 22 ofertas, de um total de 28, situavam-se em concelhos não considerados de interior.

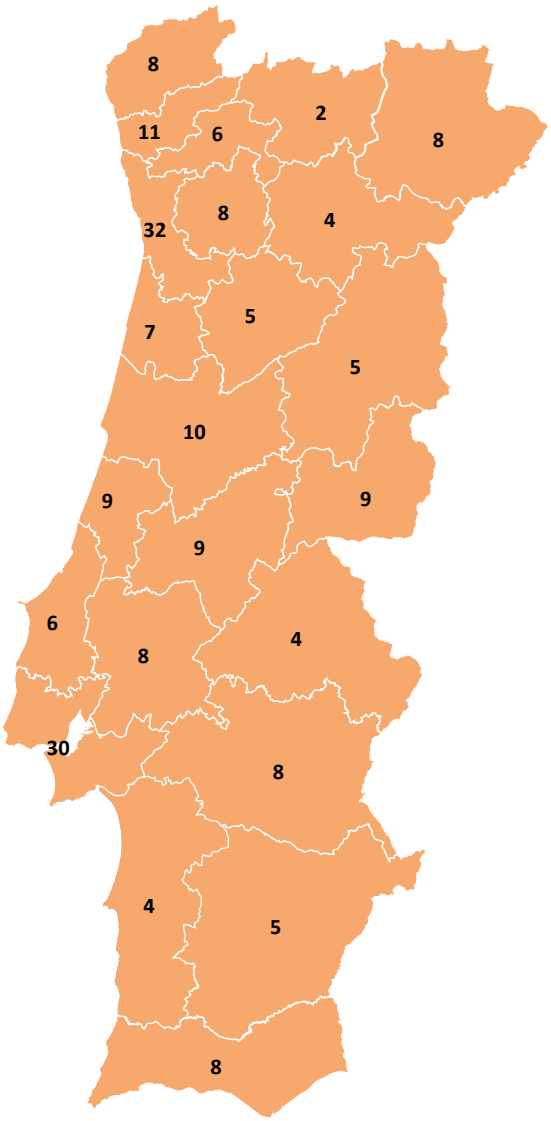
A distribuição da oferta de processos de RVCC de nível básico e de nível secundário do Continente, em 2016/2017, encontra-se nas Figuras 5.2.5 e 5.2.6, respetivamente.

Esta modalidade formativa só pode ser organizada por entidades especializadas (Centros Qualifica), devidamente acreditadas pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, como será explicitado mais adiante neste capítulo.

Os Centros Qualifica desenvolvem os processos de RVCC de nível básico, bem como os de nível secundário.

No Continente, no ano letivo em apreço, registaram-se 199 ofertas para o nível básico, das quais 31,2% em concelhos de interior, sendo que as Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto assumem também 31,2% de todas as ofertas deste nível (Figura 5.2.5). Nas ofertas de nível secundário (Figura 5.2.6) verifica-se uma tendência semelhante com 30,2% a serem organizadas em concelhos de interior e 32,2% nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto.

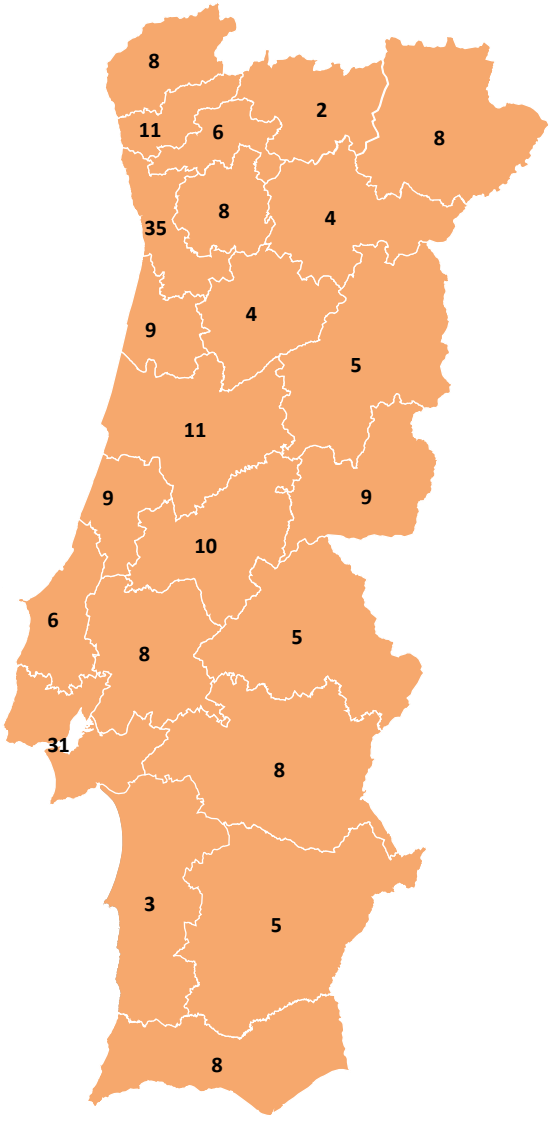
Tabela 5.2.5. Oferta (Nº) de processos de RVCC de nível básico, por NUTS III e classificação territorial. Continente, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	2	6
Alto Tâmega	2	-
AMP	1	31
Ave	2	4
Cávado	2	9
Douro	4	-
Tâmega e Sousa	2	6
Terras de Trás-os-Montes	8	-
Beira Baixa	2	-
Beiras e Serra da Estrela	5	-
Médio Tejo	2	7
Oeste	-	6
Região de Aveiro	1	6
Região de Coimbra	3	7
Região de Leiria	1	8
Viseu Dão Lafões	3	2
AML	-	30
Alentejo Central	8	-
Alentejo Litoral	4	0
Alto Alentejo	4	-
Baixo Alentejo	5	-
Lezíria do Tejo	1	7
Algarve	0	8

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Figura 5.2.6. Oferta (Nº) de processos de RVCC de nível secundário, por NUTS III e classificação territorial. Continente, 2016/2017



	Território	
	Interior	não Interior
Alto Minho	2	6
Alto Tâmega	2	-
AMP	1	34
Ave	2	4
Cávado	2	9
Douro	4	-
Tâmega e Sousa	2	6
Terras de Trás-os-Montes	8	-
Beira Baixa	1	-
Beiras e Serra da Estrela	5	-
Médio Tejo	3	7
Oeste	-	6
Região de Aveiro	1	8
Região de Coimbra	4	7
Região de Leiria	1	8
Viseu Dão Lafões	2	2
AML	-	31
Alentejo Central	8	-
Alentejo Litoral	3	0
Alto Alentejo	5	-
Baixo Alentejo	5	-
Lezíria do Tejo	1	7
Algarve	0	8

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

5.3. Acesso e frequência

Formações Modulares

As formações modulares[2] destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que queiram melhorar as suas competências em domínios de âmbito geral ou específico de uma profissão.

Estas ofertas são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação.

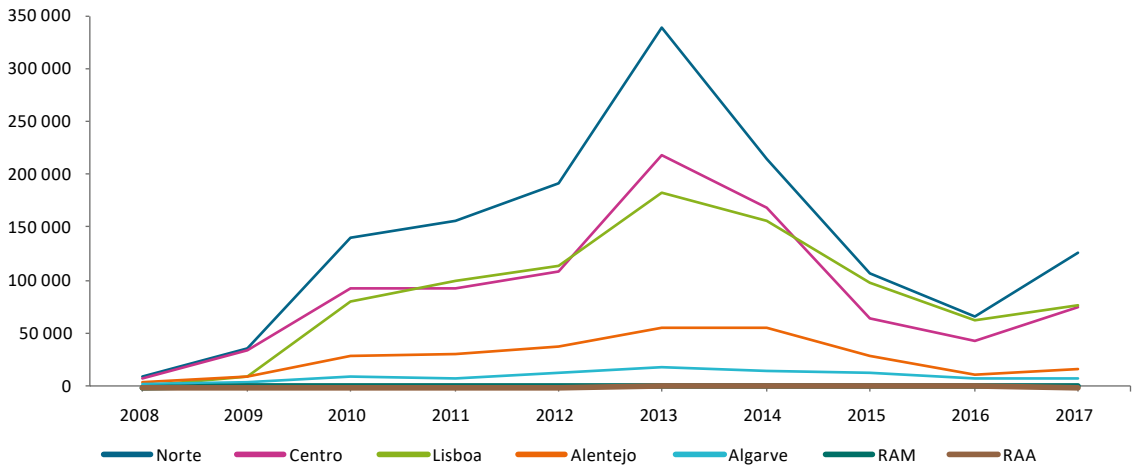
A organização curricular realiza-se, para cada unidade de formação, de acordo com os referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, podendo corresponder a unidades da componente de formação de base, da componente de formação tecnológica, ou a ambas.

Sempre que um adulto conclua com aproveitamento uma formação modular é emitido um certificado de qualificações que discrimina todas as unidades de competência ou de formação de curta duração concluídas com aproveitamento.

Estas ofertas podem ser promovidas por entidades de natureza pública, privada ou cooperativa designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional, desde que integrem a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações.

O número de adultos que as frequenta (Figura 5.3.1) aumentou de forma muito significativa nos anos de 2012 e 2013 em todo o País, embora com mais expressão nas regiões Norte, Centro e Lisboa. Isto deve-se sobretudo ao peso relativo dos desempregados que, nesses anos, se inscreveram nesta modalidade, como se verifica na Figura 5.3.2. Recorde-se que entre 2011 e 2013 a taxa de desemprego no País cresceu de forma acentuada, atingindo o valor mais elevado das últimas décadas, 16,2% (PORDATA).

Figura 5.3.1. Evolução (Nº) de inscritos em Formações Modulares, por NUTS II. Portugal



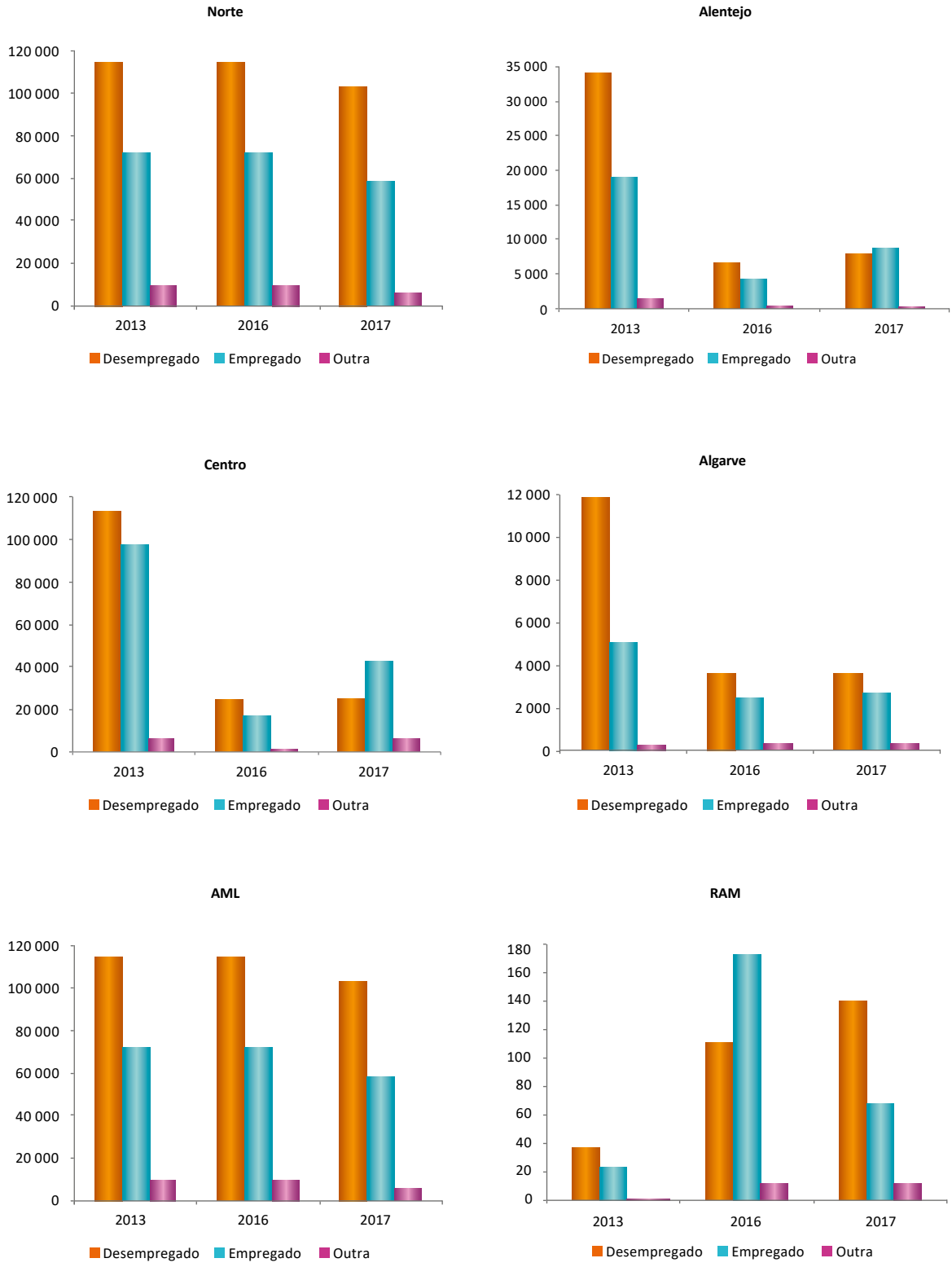
Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

Quando comparados estes dados com os que se apresentaram no início deste capítulo, nas Tabelas 5.1.3 e 5.1.4 verifica-se que o aumento do número de adultos inscritos nesta modalidade formativa se deve aos que frequentam módulos correspondentes ao ensino básico.

Em 2016 assiste-se à inversão da tendência de descida, iniciada a partir de 2013, com mais relevo nas regiões Centro e Norte, nas quais os empregados representam 57,9% e 50,8%, respetivamente, dos adultos inscritos nas formações modulares.

[2] Portaria nº 230/2008, de 7 de março, com a redação dada pela Portaria nº 283/2011, de 24 de outubro.

Figura 5.3.2. Adultos inscritos (Nº) em Formações Modulares segundo a situação face ao emprego. NUTS II do Continente e RAM.



Nota: Chama-se atenção para a diferença de escalas nos eixos do yy, nas diversas NUTS

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

Português para falantes de outras línguas

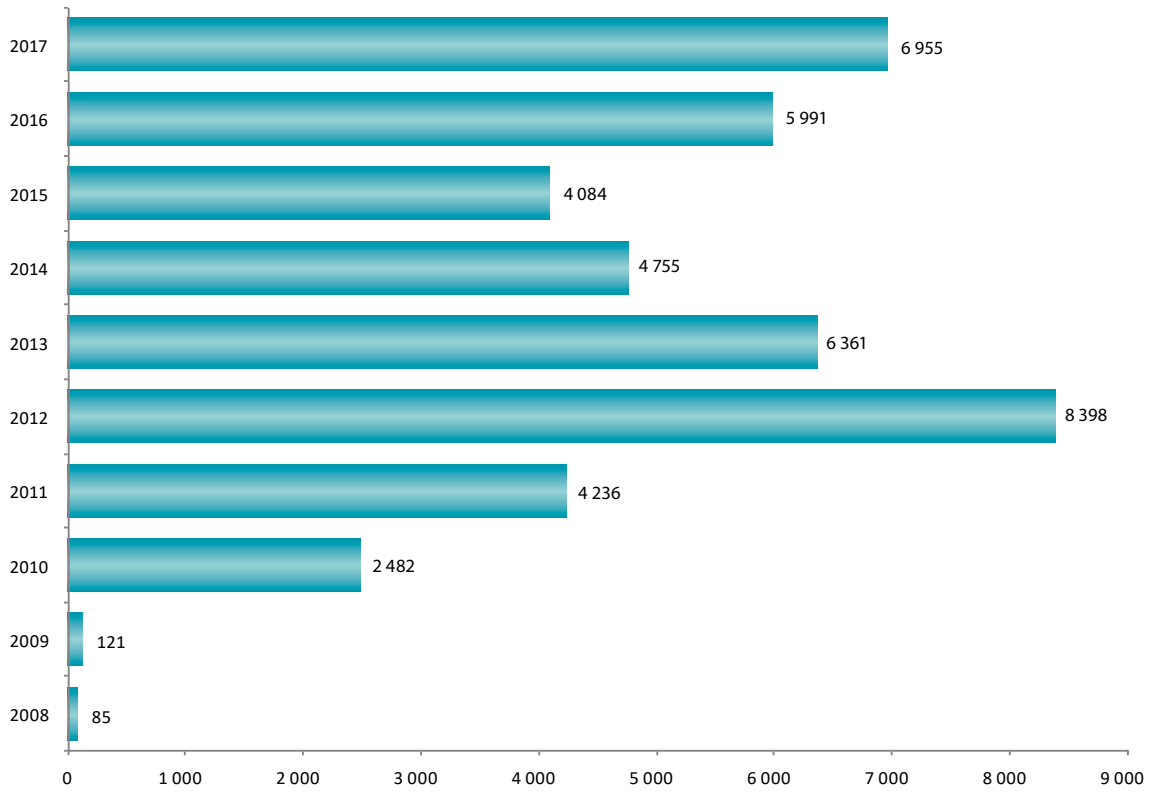
Os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)[3] têm como objetivo dar resposta ao requisito de conhecimento da Língua Portuguesa previsto nos regimes jurídicos para aquisição de nacionalidade portuguesa, concessão de autorização de residência permanente e estatuto de residência de longa duração, bem como à promoção do domínio da Língua Portuguesa, no âmbito da leitura, escrita e oralidade e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, necessários à integração dos públicos imigrantes na sociedade portuguesa. Existem vários níveis de PFOL: A1, A2 (nível inicial) e B1, B2 (continuação).

Para adquirir a nacionalidade portuguesa, o adulto deverá demonstrar competências de conhecimento da língua de nível A2, através da realização de uma prova de Língua Portuguesa[4]. Estas ofertas formativas destinam-se a cidadãos que comprovem não possuir nacionalidade portuguesa e que reúnam, cumulativamente, os seguintes requisitos: um título válido de residência com permanência em Portugal ou comprovativo de que foi iniciado o procedimento para a sua obtenção, renovação ou prorrogação; ter idade igual ou superior a 18 anos e ter sido escolarizado ou alfabetizado no seu país de origem.

Entre 2008 e 2012 o número de inscritos cresceu até atingir o máximo de 8398 adultos a frequentar estas ofertas, tendo decrescido a partir daquela data até 2015, invertendo novamente a tendência a partir de 2016 (Figura 5.3.3).

No capítulo referente às medidas de equidade será abordada esta temática de modo mais aprofundado, uma vez que os cursos de português para falantes de outras línguas destinam-se a públicos com idades diversas, ou seja, podem envolver também jovens com 15 e mais anos.

Figura 5.3.3. Evolução (Nº) de adultos inscritos em cursos de Português para Falantes de Outras Línguas. Continente



Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018).
Fonte: CNE

[3] Portaria n.º 216-B/2012, que altera a Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro.

[4] Para aquisição de nacionalidade: alínea b) do n.º 2 do artigo 25.º do Regulamento da Nacionalidade Portuguesa, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 237 -A/2006, de 14 de dezembro, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 43/2013, de 1 de abril.

Formação em Competências Básicas

Embora o analfabetismo não tenha desaparecido em Portugal (à data do último censo representava ainda 5,2% da população), a partir da última década do século xx o investimento público na promoção de ações de alfabetização decresceu acentuadamente, acompanhando a presunção "segundo a qual uma escolarização cada vez mais massificada conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo (...)" (Benavente, 1996).

Esta situação deu "origem ao desenvolvimento de planos visando uma escolarização de segunda oportunidade para aqueles que à mesma não tinham antes acedido"(Idem).

Após uma década em que a educação de adultos foi quase exclusivamente dominada pelo ensino recorrente, a preocupação com os baixos níveis de qualificação da população portuguesa foi retomada, sobretudo face à comparação com os demais parceiros europeus e internacionais, e considerando a emergência dos novos desafios colocados às economias e às sociedades.

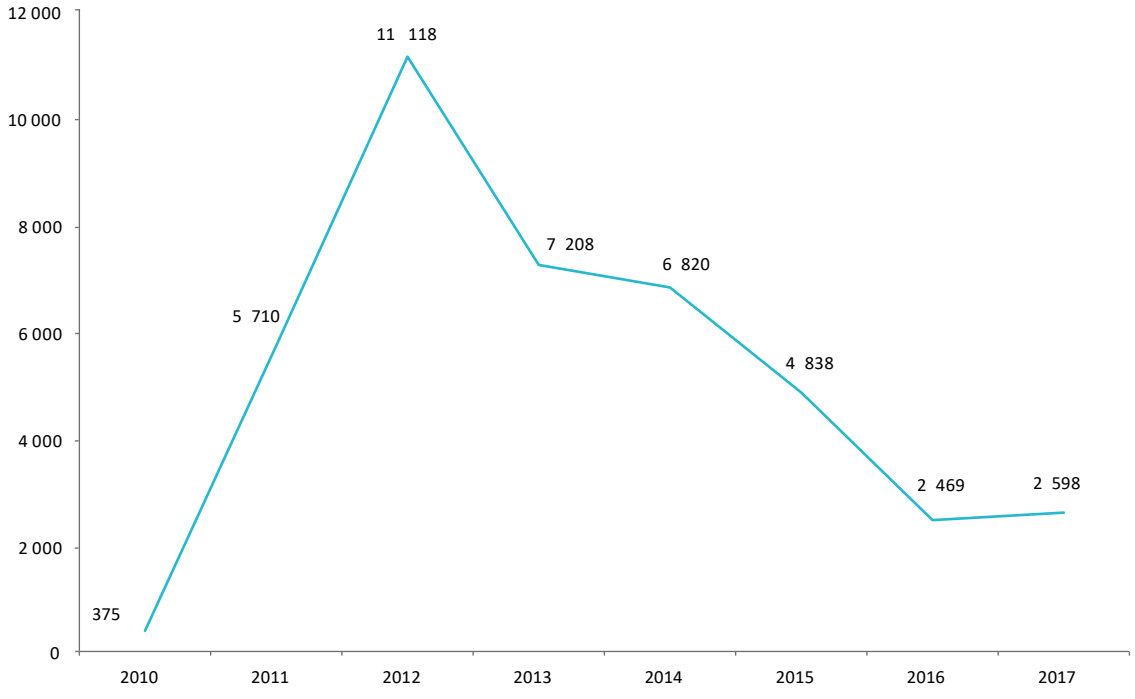
A par do desenvolvimento de novos modelos e metodologias de intervenção com o público adulto pouco qualificado, conceberam-se os referenciais de competências-chave e um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Foi com base nestes referenciais que se desenharam os percursos formativos (cursos EFA) e os processos de RVCC conducentes às certificações equivalentes aos ensinos básico e secundário sendo que, para integrar qualquer daquelas modalidades de aprendizagem, é necessário que os adultos possuam algumas competências de base.

O Programa de formação em competências básicas[5] permite obter competências de leitura, escrita, cálculo e tecnologias de informação e comunicação necessárias para aceder a um curso de educação e formação de adultos (EFA), ou ser encaminhado para um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de nível básico.

O referido Programa destina-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos que não tenham conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, independentemente de terem concluído ou frequentado o 1º ciclo do ensino básico.

Iniciado em 2010, este Programa atingiu em 2012 o número máximo de 11 118 adultos inscritos (Figura 5.3.4), decrescendo após aquela data até 2016, ano a partir do qual se verifica uma ligeira inversão de tendência.

Figura 5.3.4. Evolução (Nº) de inscritos no Programa de Formação em Competências Básicas. Continente



Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

[5] Portaria n.º 216-C/2012, de 18 de julho, que altera a Portaria n.º 1100/2010, de 22 de outubro.

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Os cursos de educação e formação de adultos (EFA)[6] são uma oferta que pretende elevar as qualificações da população adulta. Estes cursos desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação ou de habilitação escolar, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos destinatários.

Os adultos detentores do 3º ciclo do ensino básico ou do nível secundário de educação que pretendam obter uma dupla certificação podem desenvolver apenas a componente de formação tecnológica do curso EFA correspondente.

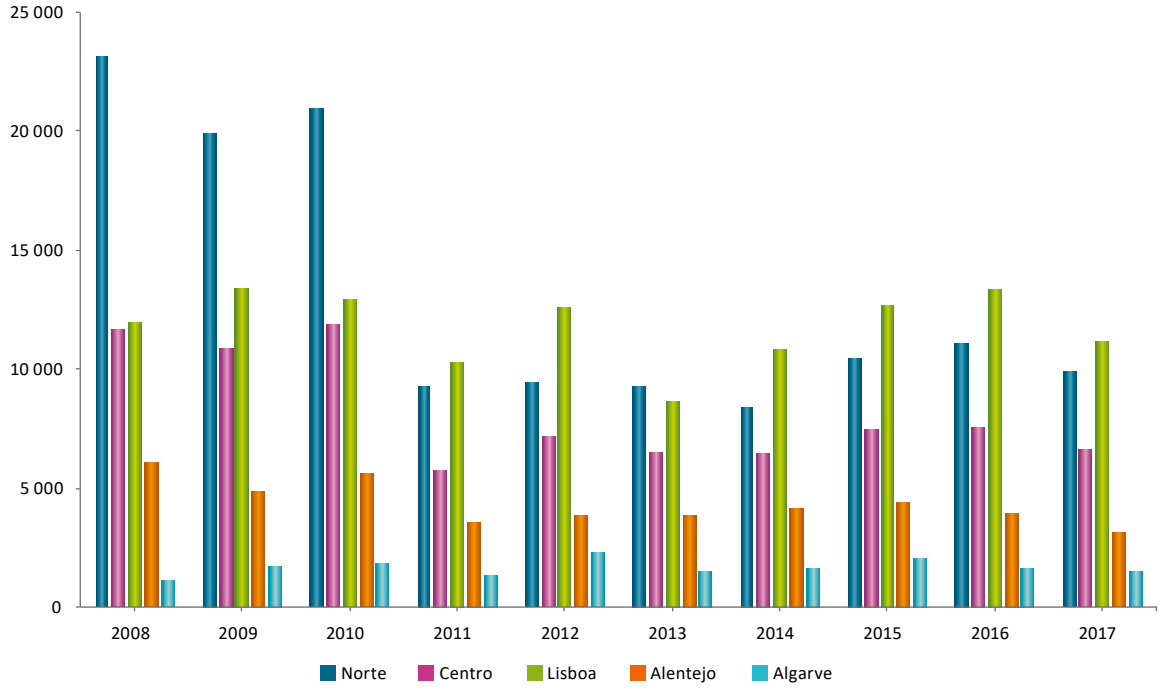
De acordo com os dados fornecidos pela ANQEP (Figura 5.3.5), que dizem respeito a anos civis e não a anos letivos, como os publicados pela DGEEC, a evolução do número de adultos inscritos nesta modalidade formativa, por NUTS II, no Continente, revela uma grande redução a partir de 2011. A região Norte, com menos 60,0% entre 2008 e 2011 era a que envolvia mais adultos em cursos EFA até então. No mesmo período apenas o Algarve registou uma ligeira subida, com mais 17,6% inscritos. No total do Continente o decréscimo foi de cerca de 44%.

A partir de 2011 a região de Lisboa é a que apresenta, em quase todos os anos (à exceção de 2013), o maior contingente de adultos a frequentar cursos EFA.

Os dados disponibilizados pela DGEEC, analisados no início deste capítulo (Tabelas 5.1.3 e 5.1.4), também apontam para um decréscimo da percentagem de adultos a frequentar esta oferta formativa. Entre 2008/2009 e 2011/2012 em Portugal, a descida foi de 46,4% no ensino secundário e de 56,6% no ensino básico.

De salientar que na Região Autónoma dos Açores a autorização para o funcionamento dos Cursos de Formação de Base, que correspondem aos cursos EFA, cabe ao diretor regional competente em matéria de educação[7], não se encontrando registados no Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO).

Figura 5.3.5. Evolução (Nº) de inscritos em Cursos EFA, por NUTS II. Continente



Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

[6] Portaria n.º 230/2008, de 7 de março, com a redação dada pela Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro

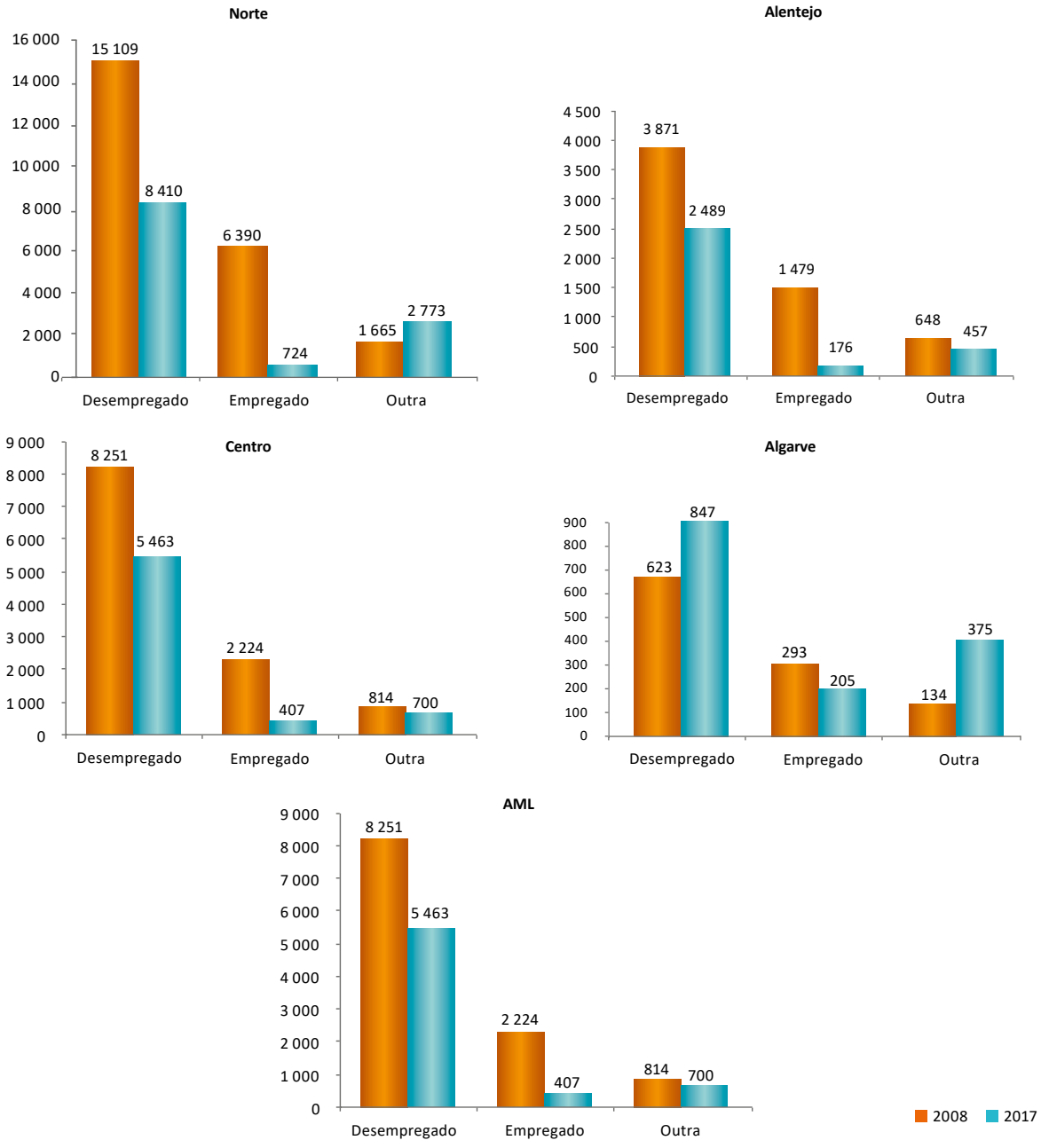
[7] Despacho Normativo nº 37/2010, de 2 de junho de 2010, Secretaria Regional da Educação e Formação.

Quanto à situação face ao emprego verifica-se na Figura 5.3.6, quer em 2008 quer em 2017, que os desempregados representavam a maioria dos inscritos nos cursos EFA. A esta realidade não será indiferente o estímulo dado aos que se inscrevem nos centros de emprego no sentido de melhorem as suas qualificações. Acresce a disponibilidade de tempo que a frequência desta modalidade exige e que será mais difícil para os adultos empregados.

Entre 2008 e 2017 apenas nas regiões do Algarve e de Lisboa cresceu o número de desempregados a frequentar os cursos EFA (26,5% e 3,2% respetivamente), tendo o decréscimo mais acentuado ocorrido na região Norte, onde se inscreveram menos cerca de 44,3% de adultos desempregados.

Em todas as regiões constata-se uma redução do número de empregados nesta modalidade educativa, apresentando as regiões do Alentejo e do Norte uma diminuição idêntica de cerca de -88% de adultos em 2017 do que em 2008, embora a sua expressão em números absolutos, no Norte, seja incomparavelmente superior à do Alentejo.

Figura 5.3.6. Inscrições (Nº) em Cursos EFA por situação face ao emprego e NUTS II. Continente



Nota: Chama-se atenção para a diferença de escalas nos eixos do yy, nas diversas NUTS

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

Processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)

Os processos de RVCC, atualmente desenvolvidos nos Centros Qualifica[8], consistem no reconhecimento de competências escolares e profissionais adquiridas pelos adultos, ao longo da vida, tendo em vista a respetiva certificação.

O RVCC escolar visa a melhoria dos níveis de certificação dos adultos que não possuam o nível básico ou secundário de escolaridade. Este processo permite reconhecer, validar e certificar os saberes e as competências resultantes da experiência adquirida em contextos não formais e informais ao longo da sua vida. A certificação obtida através deste sistema é equivalente à atribuída noutras vias e permite o prosseguimento de estudos.

Os adultos que não possuem qualificação na sua área profissional podem também ingressar num processo de RVCC profissional. Este sistema possibilita reconhecer, validar e certificar as competências profissionais resultantes da experiência adquirida em diferentes contextos ao longo da vida. A certificação obtida através deste sistema permite não só a valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento para percursos de formação de nível subsequente.

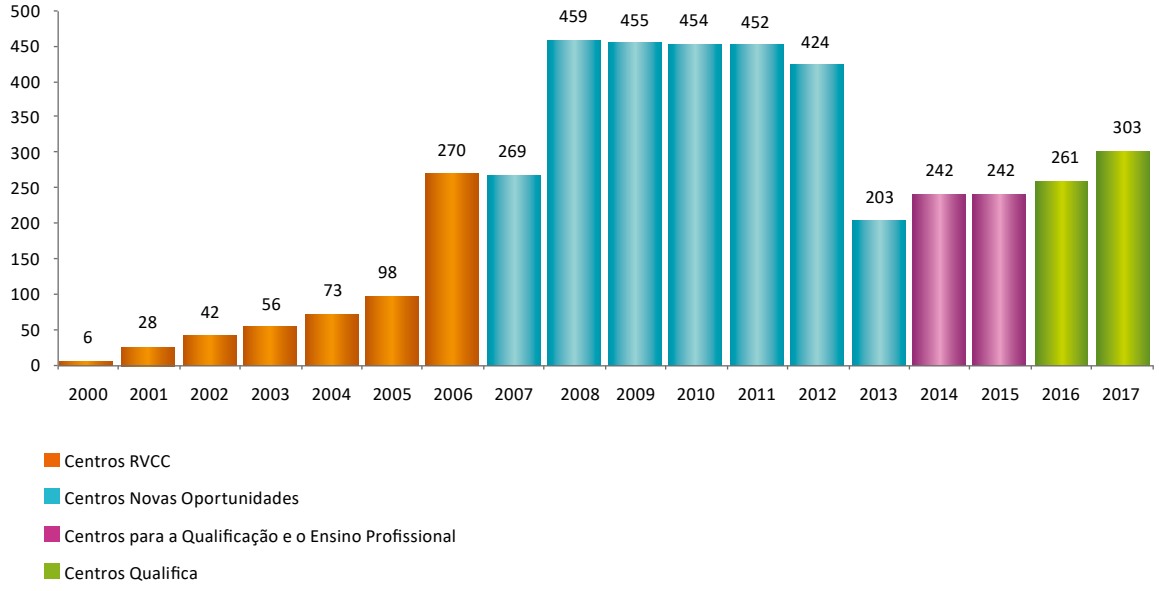
Os processos de RVCC destinam-se a adultos maiores de 23 anos. Caso tenham idades compreendidas entre os 18 e 23 anos inclusive, só poderão realizar um processo RVCC se tiverem no mínimo três anos de experiência profissional comprovada pela Segurança Social.

Concebidos em 1999 como Centros RVCC, estes centros têm assumido designações, públicos-alvo e missões distintas, ao longo dos anos, consoante as prioridades de intervenção que lhes são atribuídas (Figura 5.3.7).

Na Região Autónoma dos Açores estes processos desenvolvem-se no âmbito da Rede Valorizar, destinando-se a assegurar a todos os cidadãos da RAA, maiores de 18 anos, o reconhecimento, a validação e a certificação de competências de nível básico, secundário e/ou profissional e o encaminhamento para formação académica e/ou profissional.

Esta Rede é um serviço do Governo Regional, estando os seus aspetos funcionais na dependência da Direção Regional do Trabalho, Qualificação Profissional e Defesa do Consumidor e é composta por três pontos fixos de atendimento: São Miguel, Terceira e Faial. Este serviço conta ainda com equipas móveis para outros territórios da região.

Figura 5.3.7. Evolução (Nº) de Centros RVCC, Novas Oportunidades, para a Qualificação e o Ensino Profissional e Qualifica. Portugal

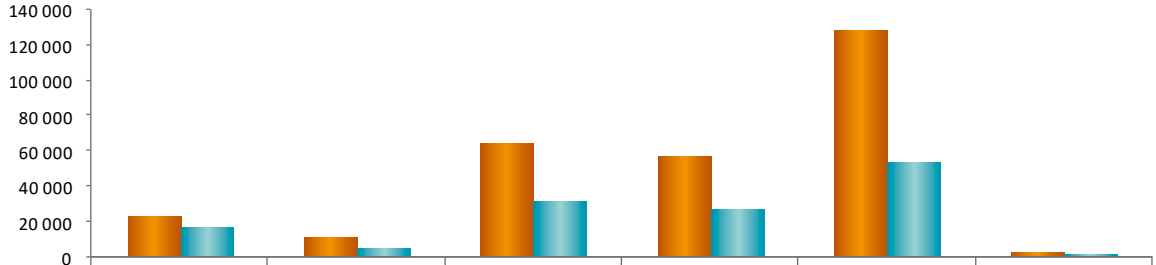


Fonte de dados: ANQEP, 20 de junho de 2018
Fonte: CNE

[8] Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto, que procede à regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica.

Designados desde 2016 como Centros Qualifica, definem-se como entidades especializadas na qualificação de adultos, vocacionadas para a informação, o aconselhamento e o encaminhamento para ofertas de educação e formação profissional de adultos com idade igual ou superior a 18 anos que procuram uma qualificação. Tal como se verificou pelos dados constantes das Tabelas 5.1.3 e 5.1.4 o número de adultos que procuram estes centros tem diminuído consideravelmente ao longo da década, quer nos que se envolvem em processos de RVCC de nível básico quer nos que desenvolvem processos de nível secundário. O Alentejo é a região que regista o menor decréscimo relativo entre 2008 e 2017, com -28,5%, enquanto nas restantes regiões a quebra é superior a 50%. A Região Autónoma da Madeira registou a maior diminuição, com -75,0% entre o início e o final da década em análise. A região Norte é, também nesta modalidade, a que abrange mais inscritos, com cerca de 45,0% do total em 2008 e 40,2% em 2017 (Figura 5.3.8).

Figura 5.3.8. Inscritos (Nº) em Centros RVCC e Centros Qualifica, por NUTS II. Continente e RAM



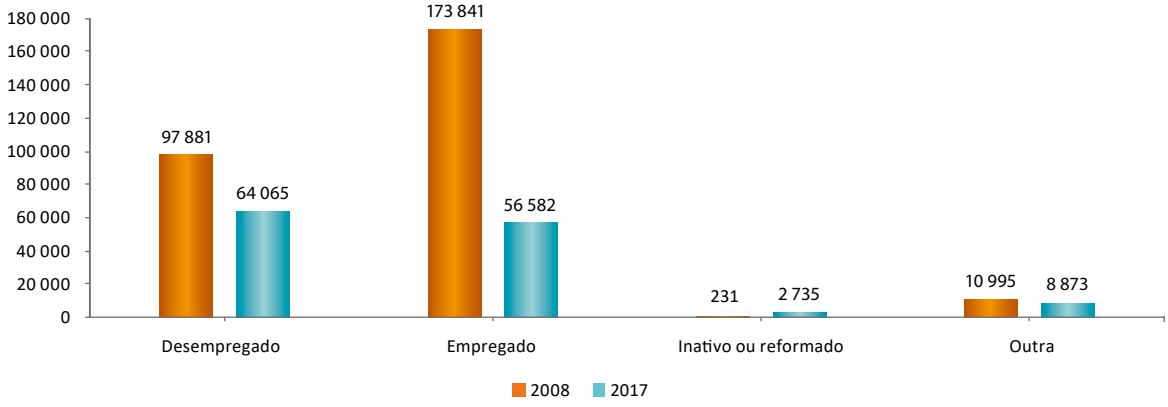
	Alentejo	Algarve	Centro	Lisboa	Norte	RAM
2008	22 353	10 785	64 145	56 082	127 394	2 189
2017	15 988	4 793	30 759	26 983	53 217	548

Nota: inclui todas as inscrições registadas nos Centros no período indicado, independentemente da modalidade do encaminhamento (Oferta formativa/PRVCC).

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

Em 2008, a maioria dos adultos (61,4%) que procuravam estes Centros estavam empregados, enquanto em 2017 esta proporção baixa para 42,8%, assumindo os desempregados uma percentagem de 48,4% neste último ano (Figura 5.3.9). No mesmo período de dez anos, o peso relativo dos inativos ou desempregados e dos que se encontravam noutra situação face ao emprego sobe 2 pp e 2,8 pp, respetivamente. Nesta década, o aumento dos que procuram uma certificação de nível secundário, face aos que irão desenvolver processos de RVCC ou ser encaminhados para formações de nível básico, altera a dimensão da procura de melhores qualificações por parte da população adulta, o seu perfil em termos de situação face ao emprego e também, de acordo com os dados das Tabelas 5.1.3 e 5.1.4, o nível de escolaridade em que se inscrevem.

Figura 5.3.9. Inscritos (Nº) em Centros RVCC e Centros Qualifica por situação face ao emprego. Continente e RAM



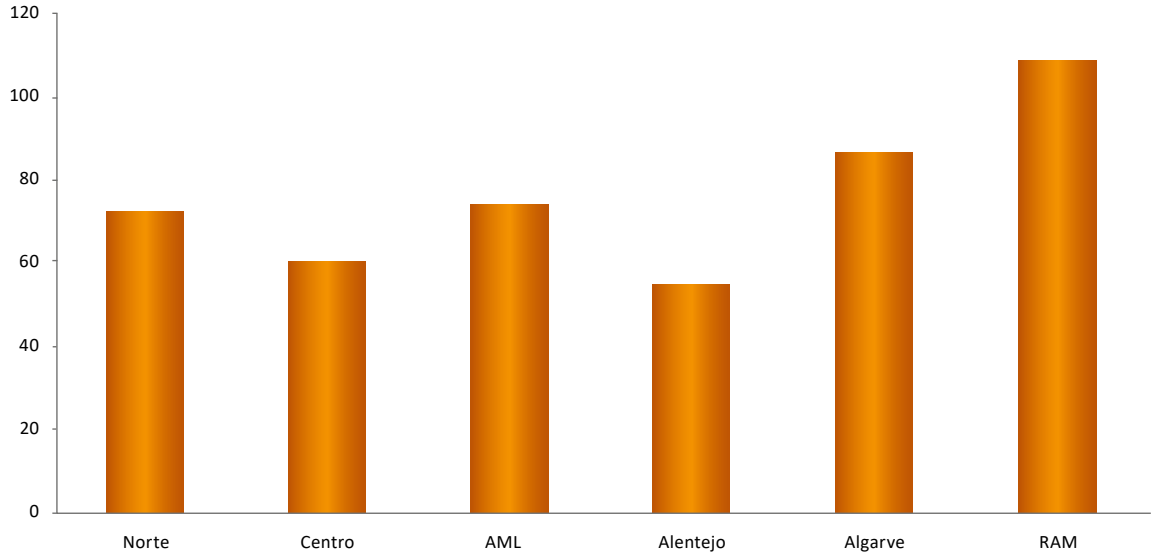
Nota: inclui todas as inscrições registadas nos Centros no período indicado, independentemente da modalidade do encaminhamento (Oferta formativa/PRVCC).

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

Em média, em 2016 e 2017, os inscritos num Centro Qualifica esperavam cerca de 68,5 dias até iniciarem o seu processo de RVCC de nível básico ou secundário (Figura 5.3.10). A região onde era mais rápido iniciá-lo era a do Alentejo, com aproximadamente 55 dias, sendo a Região Autónoma da Madeira a que apresentava o período de espera mais longo, com cerca de 109 dias, ou seja, 3 meses e meio.

Estas diferenças podem estar associadas a uma grande diversidade de fatores, entre os quais o número de profissionais com que as equipas dos centros contam, ou o rigor com que os procedimentos metodológicos iniciais são seguidos, entre outros.

Figura 5.3.10. Número médio de dias (em 2016 e 2017) entre a inscrição e a entrada em Processo RVCC (certificação escolar ou dupla), por NUTS II. Continente e RAM



Nota: inclui apenas os processos com data de inscrição e de entrada em Processo RVCC escolar, em 2016 e 2017.

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

Aprendizagem ao longo da vida

O quadro estratégico para a cooperação europeia na educação e formação, adotado em maio de 2009, estabelece um valor de referência, a atingir até 2020, para a participação da população adulta em atividades de aprendizagem formais, não-formais ou informais ao longo da vida[9]: pelo menos 15% dos adultos com idades entre os 25 e os 64 anos devem participar em ações de aprendizagem.

Em 2017, na UE28 essa percentagem era de 10,9%, o que representava 1,5 pp acima da registada 10 anos antes, em 2008.

A Suíça, a Finlândia, a Dinamarca, a Suécia e a Islândia são os países que apresentam as médias mais elevadas, todas acima dos 20%, sendo que no caso da Islândia e da Dinamarca as respetivas taxas têm vindo a decrescer desde 2008.

Portugal apresenta uma evolução positiva de 4,5 pp nos 10 anos constantes da Tabela 5.3.1, com 9,8%, embora tenha ainda um longo caminho a percorrer até alcançar o valor de referência para 2020.

[9] Nas quatro semanas que precedem as entrevistas realizadas no âmbito do Eurostat, *EU Labour Force Survey*

Tabela 5.3.1. Evolução da taxa de participação dos adultos entre os 25 e os 64 anos (%) em atividades de educação e formação. UE28

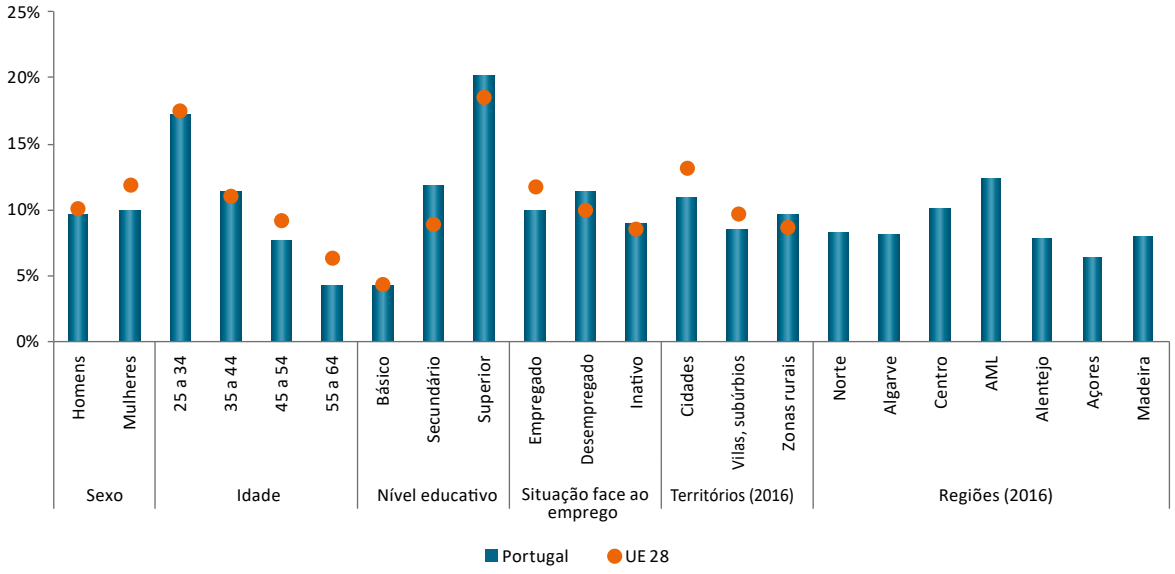
	2008	2012	2016	2017
UE 28	9,4	9,2	10,8	10,9
UE 15	10,8	10,5	12,5	12,6
Bélgica	7,1	6,9	7,0	8,5
Bulgaria	1,6	1,7	2,2	2,3
República Checa	8,0	11,1	8,8	9,8
Dinamarca	30,0	31,6	27,7	26,8
Alemanha	8,1	7,9	8,5	8,4
Estonia	9,7	12,8	15,7	17,2
Irlanda	7,4	7,4	6,2	8,9
Grécia	3,2	3,3	4,0	4,5
Espanha	10,7	11,2	9,4	9,9
França	6,0	5,7	18,8	18,7
Croacia	2,6	3,3	3,0	2,3
Itália	6,3	6,6	8,3	7,9
Chipre	8,8	7,7	6,9	6,9
Letónia	6,9	7,2	7,3	7,5
Lituânea	4,9	5,4	6,0	5,9
Luxemburgo	8,7	14,2	16,8	17,2
Hungria	3,4	2,9	6,3	6,2
Malta	6,3	7,1	7,5	10,1
Holanda	17,4	16,9	18,8	19,1
Áustria	13,3	14,2	14,9	15,8
Polónia	4,7	4,5	3,7	4,0
Portugal	**5,3**	**10,5**	**9,6**	**9,8**
Roménia	1,8	1,4	1,2	1,1
Eslovénia	14,3	13,8	11,6	12,0
Eslováquia	3,6	3,2	2,9	3,4
Finlândia	23,1	24,5	26,4	27,4
Suécia	22,5	27,0	29,6	30,4
Reino Unido	20,5	16,3	14,4	14,3
Islândia	25,1	28,1	24,7	23,6
Noruega	19,7	20,4	19,6	19,9
Suiça	27,9	29,1	31,4	31,2
Montenegro	:	2,4	3,3	2,8
Macedónia	2,8	4,1	2,9	2,3
Turquia	2,1	3,9	5,8	5,8

http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Participation_rate_in_education_and_training,_2011_(%C2%B9)_(%25)_YB16.png
Acedido em 19 julho 2018.

Fonte: Eurostat 2018

A análise de algumas das características da população entre os 25 e os 64 anos que participou, em 2017, em atividades de educação e formação (Figura 5.3.11) indica que, em Portugal, a proporção é idêntica nos homens e nas mulheres e que os adultos entre os 25 e os 44 anos têm uma taxa de participação coincidente com a média dos países da UE28. A partir dos 35 anos, tal como na maioria dos países da UE, a percentagem dos que frequentam atividades de educação e formação vai decrescendo, da mesma forma que são os que possuem níveis de escolaridade mais elevados e os que residem em zonas urbanas que mais se envolvem em atividades de aprendizagem. No que diz respeito à situação face ao emprego, em Portugal, a percentagem de participação mais elevada pertence aos desempregados, enquanto no conjunto dos países da UE28 são os adultos empregados que detêm essa posição.

Figura 5.3.11. Taxa de participação (%) em educação e formação por características da população. Portugal e UE28, 2017



Fonte de dados: Eurostat, *EU Labour Force Survey data* (2017)

Fonte: *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System* - © OECD 2018

Segundo o estudo Guia da implementação para a Estratégia de Competências para Portugal, da OCDE, publicado em 2018, "Embora Portugal tenha dado grandes passos para impulsionar o seu desempenho educativo, a população está a envelhecer e o desnível de competências entre os jovens com formação e os adultos mais velhos está a aumentar. (…)

Com uma economia novamente a crescer, Portugal tem a oportunidade de reforçar o sistema de educação e formação de adultos, aumentando a sua acessibilidade e qualidade, especialmente para os que têm baixas qualificações, o que pode, por sua vez, criar maior crescimento e bem-estar para todos." (OCDE, 2018: 3)

Este estudo, que contou com o contributo de especialistas de diversos ministérios, bem como de representantes de empregadores, sindicatos, prestadores de serviços de educação e formação, universidades, organizações comunitárias, *think tanks*, entidades governamentais (ao nível nacional e local) e utilizadores do sistema de educação e formação de adultos, enuncia algumas perspetivas sobre educação e formação de adultos no país, que foi possível consensualizar entre todos, como por exemplo:

- A necessidade de construir um maior consenso em Portugal sobre a noção de "competências" na idade adulta uma vez que os cidadãos portugueses continuam a valorizar mais as qualificações da educação formal do que as competências e capacidades;

- A formação profissional e a educação e formação de adultos continuam a ser vistas como opções menos valorizadas do que o ensino superior, que é acessível apenas a uma minoria;

- Apesar dos progressos alcançados nas duas últimas décadas, a falta de uma política de educação e formação de adultos coerente e de longo prazo limita as melhorias no sistema.

São também apresentadas recomendações que pretendem constituir-se como um "mapa de atuação" para o fortalecimento do sistema de educação e formação de adultos e que versam sobre: consciencialização do valor das competências; avaliação e qualidade dos programas de educação e formação de adultos; governação do sistema; financiamento.

A participação na educação e formação de adultos pode permitir ou não completar um nível de educação formal, mas constitui sempre um ganho de saberes e competências. No caso do ensino superior é interessante considerar aqueles que o frequentam a meio tempo, o que muitas vezes significa uma participação em regime pós-laboral, logo mais procurada pela população adulta já inserida no mercado de trabalho.

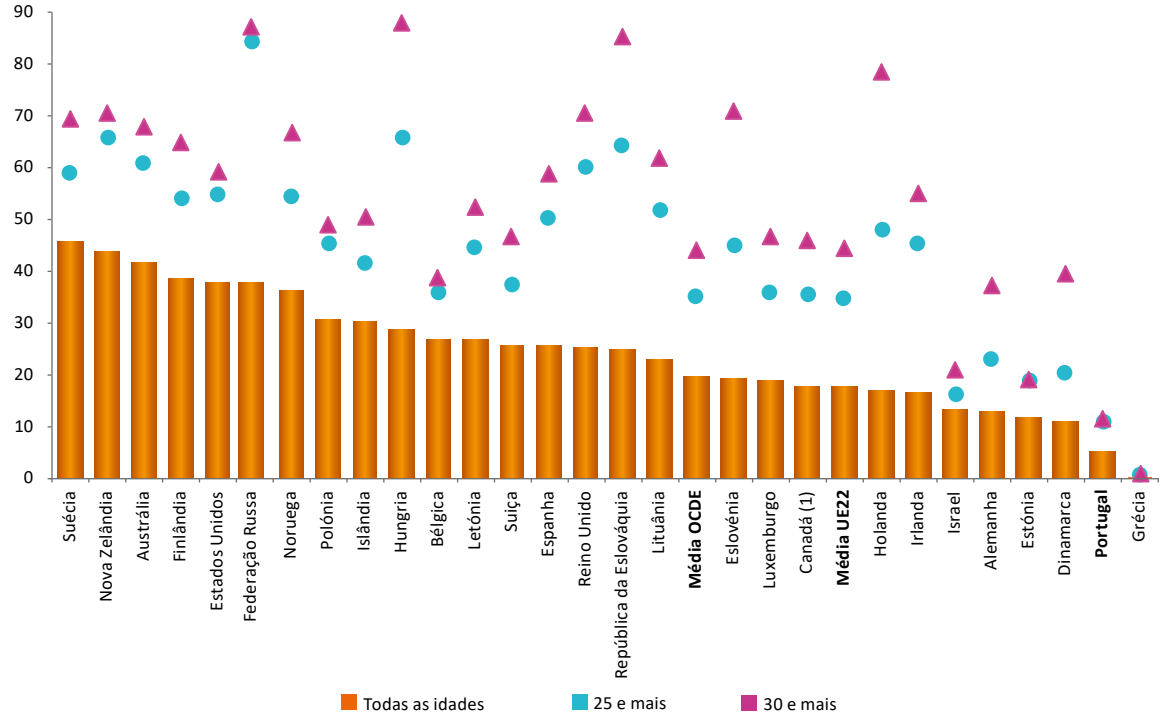
A Figura 5.3.12 retrata as taxas de participação no ensino superior dos que o frequentam a meio tempo, nos países da OCDE. No presente capítulo consideram-se, sobretudo, as que se referem aos estudantes com 25 anos ou mais e com 30 anos ou mais, sendo evidente que, para qualquer dos grupos constantes da Figura, Portugal apresenta a taxa mais reduzida, apenas ultrapassado pela Grécia.

Esta situação decorrerá, certamente, não só de uma fraca mobilização da população adulta para aumentar os seus níveis de escolaridade e de conhecimentos, mas também de uma muito escassa oferta por parte das instituições deste setor, uma vez que mesmo considerando a participação dos estudantes de todas as idades, em Portugal apenas 5,2% frequentam o ensino superior a meio tempo. A média dos países da OCDE situa-se nos 19,6% e a da UE22 nos 17,8%.

Do conjunto dos que se encontram a estudar nesta situação, em Portugal 10,8% têm 25 anos ou mais e 11,6% têm 30 anos ou mais, o que significa que a taxa de participação tende a aumentar com a idade.

No entanto, o país está longe dos níveis médios alcançados pelo conjunto dos países da OCDE e pelos da UE22, onde adultos com 25 anos e mais representam respetivamente 35,3% e 34,6%, e os que têm 30 anos e mais são 44% e 44,5%.

Figura 5.3.12. Participação de estudantes (%) no ensino superior a meio tempo, por grupo etário. OCDE, 2016



Nota: (1) Não inclui participantes nos ciclos curtos de ensino superior, de entidades privadas.

Fonte de dados: *Education at a Glance*, 2018
Fonte: CNE

No contexto da aprendizagem ao longo da vida, as atividades organizadas pelas academias e universidades seniores no País, representam uma dinâmica de mobilização de população adulta para novas situações de desenvolvimento ou aquisição de conhecimentos muito significativa.

"Os resultados da ação das Universidades e Academias Sénior são inquestionáveis quanto ao bem-estar que propiciam, quer no reforço das perspetivas de inserção e participação social, quer na melhoria das condições e qualidade de vida das pessoas que as frequentam.

Verifica-se igualmente que a frequência destas estruturas tem impacto na alteração dos modos de vida, proporcionando benefícios a vários níveis: aumento dos conhecimentos adquiridos, nomeadamente através do aumento da cultura geral e da perceção da melhoria contínua das capacidades de aprendizagem, assim como da promoção de estilos de vida saudáveis, através da prática de exercício físico e de hábitos de alimentação equilibrada."[10] A Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS), criada em 2005, é uma associação que congrega 305 daquelas universidades como membros, 45 000 alunos seniores e 5 000 professores voluntários.

Em 2016/2017 a RUTIS contava com 289 universidades ou academias associadas na RUTIS em Portugal, o que representa uma subida de 183,3% relativamente ao ano letivo de 2007/2008 (Tabela 5.3.2).

Tabela 5.3.2. Universidades (Nº) associadas na RUTIS, por NUTS II

	2007/2008	2016/2017
Norte	23	85
Centro	26	76
AML	28	62
Alentejo	14	46
Algarve	7	9
RAM	2	6
RAA	2	5
Total	102	289

Fonte: RUTIS, 2018

A Tabela 5.3.3 apresenta a evolução ao longo da década do número de adultos matriculados em universidades pertencentes à associação RUTIS, bem como a proporção de homens e mulheres em cada ano.

Verifica-se que naquele período o total de alunos aumentou cerca de nove vezes, tendo-se mantido maioritária a percentagem de mulheres, embora a diferença relativamente aos homens tenha decrescido.

As áreas de atividade/estudo em que os adultos se inscrevem são muito diversificadas, sendo a que regista maior procura a de desporto e motricidade, seguida das de artes, línguas e informática.

Tabela 5.3.3. Evolução dos alunos matriculados nas universidades RUTIS. Total (Nº) e por sexo (%). Portugal

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Total de alunos	4 980	17 481	21 200	25 600	29 250	32 000	34 100	36 450	39 600	43 996
Homens	21%	22%	23%	24%	24%	25%	26%	29%	31%	33%
Mulheres	79%	78%	77%	76%	76%	75%	74%	71%	69%	67%

Fonte: RUTIS, 2018

[10] In: http://www.rutis.pt/paginas/8/universidades-seniores/

5.4. Resultados da frequência de atividades de educação e formação

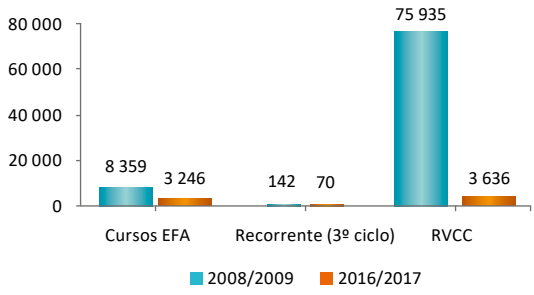
Os resultados nos ensinos básico e secundário, no que às certificações diz respeito, seguem as mesmas tendências atrás descritas para as inscrições em ofertas de educação e formação: decréscimo do número de adultos certificados em cursos EFA, processos de RVCC e cursos de ensino recorrente, nos dois níveis do sistema educativo (Figura 5.4.1).

É de salientar, no que se refere aos cursos EFA e aos processos de RVCC, que desde o momento da inscrição até à certificação pode decorrer mais do que um ano, uma vez que estas modalidades se desenvolvem em função das unidades de competência definidas nos Referenciais de Competências-Chave de nível básico e secundário/ Catálogo Nacional de Qualificações, podendo os percursos ser interrompidos, sem a certificação completa, e retomados mais tarde a partir da certificação parcial que se obteve. Neste sentido, não é possível calcular taxas de conclusão ou de transição para estas modalidades.

No ensino básico a quebra mais acentuada de certificados, entre 2008/2009 e 2016/2017, foi de -95,2% nos processos de RVCC, seguida de -61,2% nos cursos EFA.

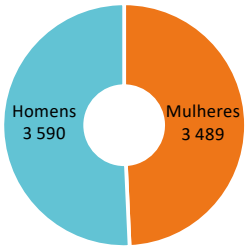
A proporção de mulheres e homens que concluíram ofertas de nível secundário é idêntica (Figura 5.4.2). Cerca de 80% dos adultos foram certificados por entidades públicas.

Figura 5.4.1. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino básico por modalidade. Portugal



Fonte de dados: DGEEC. 2018
Fonte: CNE

Figura 5.4.2. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino básico por sexo. Portugal. 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC. 2018
Fonte: CNE

O número mais elevado de adultos certificados no ensino básico, em 2016/2017, registou-se na região Norte, com 34,5% do total, seguida da Área Metropolitana de Lisboa com 24,8% e da região Centro com 18,2%. O Algarve é a região com menos adultos certificados neste nível, com 1,8% do total nacional (Tabela 5.4.1).

Tabela 5.4.1. Adultos (Nº) que concluíram o ensino básico, por modalidade. NUTS II. 2016/2017

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	1 085	554	1 041	230	39	168	129
Ensino Recorrente (3.º ciclo)	-	-	70	-	-	-	-
Processos RVCC	1 359	732	634	289	90	508	24
Formações modulares	1	1	14	1	-	-	110

Fonte de dados: DGEEC. 2018

Em 2008/2009 a região Norte registava já a maior percentagem de certificados, com 47,7%, sendo a região Centro a segunda em número de adultos certificados com 23,7% do total e a de Lisboa a terceira com 17,5% (Tabela 5.4.2).

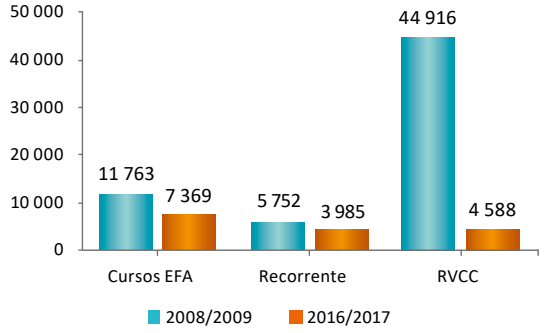
Tabela 5.4.2. . Adultos (Nº) que concluíram o ensino básico, por modalidade, NUTS II. 2008/2009

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	4 062	1 468	1 756	912	161	-	-
Ensino Recorrente (3º Ciclo)	-	-	19	8	6	47	62
Processos RVCC	36 235	18 542	13 040	5 246	2 463	-	409

Fonte de dados: DGEEC, Estatísticas da Educação 2008/2009

A redução do número de adultos certificados nas modalidades de nível secundário entre 2008/2009 e 2016/2017 foi, em termos percentuais, menos expressiva do que a verificada no nível básico, com –89,8% nos processos de RVCC, –37,4% nos cursos EFA e –30,7% no ensino recorrente (Figura 5.4.3). Em números absolutos, apenas as certificações nos cursos de ensino recorrente foram mais significativas do que no ensino básico, uma vez que em 2008/2009 estas já representavam um universo reduzido de formandos.

Figura 5.4.3. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino secundário por modalidade. Portugal.

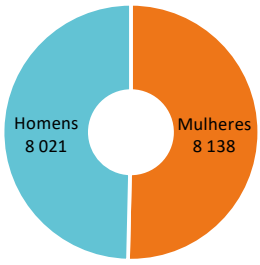


Fonte de dados: DGEEC. 2018
Fonte: CNE

Tal como no ensino básico, em 2016/2017 a proporção de mulheres e de homens certificados ao nível do ensino secundário estava próxima dos 50% (Figura 5.4.4). As entidades públicas registaram 72,4% do total das certificações.

A região Norte é a que assinala a maior proporção de adultos certificados neste nível de escolaridade, quer em 2016/2017 quer em 2008/2009, com 33,9% e 40,6% respetivamente, seguida de Lisboa com 28,3% e 28,1% e da região Centro com 19,3% e 21,1% (Tabelas 5.4.3 e 5.4.4).

Figura 5.4.4. Adultos (Nº) que concluíram as ofertas de ensino secundário por sexo. Portugal. 2016/2017.



Fonte de dados: DGEEC. 2018
Fonte: CNE

Tabela 5.4.3. Adultos (Nº) que concluíram o ensino secundário, por modalidade e NUTS II. 2016/2017

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	1 831	1 481	2 013	687	442	451	464
Ensino Recorrente	1 763	613	1 501	54	35	19	-
Processos RVCC	1 852	969	1 007	407	106	231	16
Formações modulares	31	59	51	8	4	-	64

Fonte de dados: DGEEC, 2018

Tabela 5.4.4. Adultos (Nº) que concluíram o ensino secundário, por modalidade e NUT II. 2008/2009

	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve	RAA	RAM
Cursos EFA	4 538	2 589	2 906	1 449	259	-	22
Ensino Recorrente	2 330	1 039	1 812	193	93	126	159
Processos RVCC	18 509	9 543	12 842	3 066	889	-	67

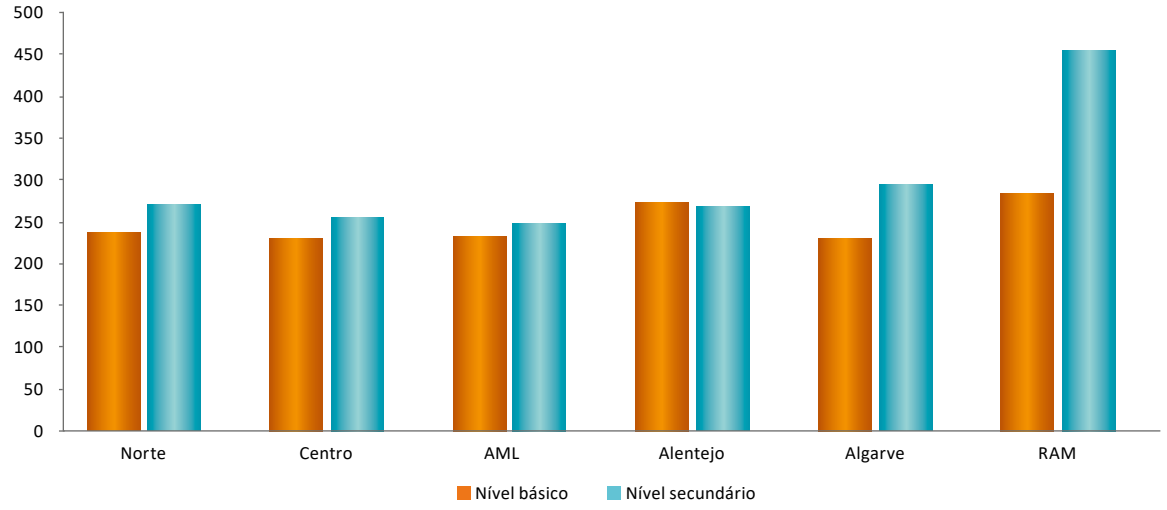
Fonte de dados: DGEEC, Estatísticas da Educação 2008/2009

O desenvolvimento dos processos de RVCC inclui obrigatoriamente, desde 2016, um mínimo de 50 horas de formação complementar que o adulto tem de frequentar no Centro ou noutra entidade formadora para a qual seja encaminhado, para poder aceder à certificação.

Nos Centros Qualifica, em 2016 e 2017, para obter a certificação de nível básico e de nível secundário decorreram, em média, 239 e 262 dias para ser certificado, ou seja, cerca de oito e nove meses, respetivamente (Figura 5.4.5).

A Região Autónoma da Madeira é onde o tempo que medeia entre a inscrição e a certificação é mais prolongado: cerca de nove meses e meio para o nível básico e 15 meses para o secundário. Na região Centro os adultos obtêm a certificação mais rapidamente: sete meses e meio para o nível básico e oito meses e meio para o secundário.

Figura 5.4.5. Número médio de dias (em 2016 e 2017) entre a inscrição no Centro e a obtenção de certificação, por nível. NUTS II do Continente e RAM



Nota: inclui apenas os adultos com data de Inscrição e de entrada em Processo RVCC escolar, em 2016 e 2017

Fonte de dados: ANQEP (SIGO dados provisórios de 20 de junho de 2018)
Fonte: CNE

Destaques

- A percentagem da população entre os 25 e os 64 anos com, pelo menos, o ensino secundário completo, em Portugal, aumentou 20 pp, entre 2008 e 2017.

- Oscilação dos níveis de frequência das ofertas de educação e formação de ensino básico e secundário para adultos, entre 2008 e 2017: crescimento inicial até aos 328 000 matriculados (2008/2009); redução acentuada até aos 39 000 adultos inscritos em 2013/2014. A partir de 2014/2015 volta a crescer o número de inscritos, atingindo os 73 000 em 2016/2017.

- A região Norte é a que envolve o maior número de adultos a frequentar atividades de EFA no ano de 2016/2017, quer no ensino básico (34,1%), quer no ensino secundário (31,8%).

- Os dados inscritos no Sistema de Informação e Gestão da Oferta (SIGO), entre 2008 e 2017, apontam para uma redução do número de escolas (-60%) e de escolas profissionais (-83%) com ofertas de EFA.

- Enquanto em 2008 a maioria dos adultos (61%) que procuravam os Centros Novas Oportunidades estavam empregados, em 2017 esta proporção baixa para 42,8% e os desempregados passam a constituir o grupo mais representado (48,4%) entre os que se inscrevem nos Centros Qualifica.

- Entre 2008 e 2017, Portugal apresenta uma evolução positiva de 4,5 pp na proporção de adultos entre os 25 e os 65 anos que participam em atividades formais, informais ou não-formais de aprendizagem ao longo da vida, situando-se nos 9,8%, ainda longe da meta de 15% da EF 2020.

- Dos adultos que, em 2017, participaram em atividades de EFA em Portugal, os que têm idades entre 25 e 44 anos apresentam uma taxa de participação idêntica à média dos países da UE28 (entre os 17% e os 11%, respetivamente), decrescendo significativamente a partir dos 35 anos. As taxas de participação mais altas são as dos que possuem níveis de escolaridade mais elevados e residem em zonas urbanas.

- Em Portugal, ao contrário do conjunto dos países da UE28, os desempregados são os que apresentam as percentagens mais elevadas de participação em atividades de ALV.

- Ao longo da última década o número de adultos matriculados em universidades associadas na RUTIS aumentou cerca de nove vezes atingindo, em 2016/2017, os 43 996.

- As taxas de participação dos estudantes portugueses com mais de 25 anos ou mais de 30, a tempo parcial no ensino superior (10,8% e 11,6%, respetivamente), situam-se abaixo das médias da OCDE (35,3% e 44%) e da UE22 (34,6% e 44,5%). Tal poderá dever-se, quer à fraca mobilização da população adulta para melhorar os seus níveis de escolaridade, quer à escassez da oferta de cursos em regime pós-laboral, por parte das instituições de ensino superior.

6 Recursos

6.1. Recursos humanos

Os recursos humanos da educação abrangem um leque variado de profissionais, alguns dos quais têm vindo a ser referidos ao longo deste relatório. Em determinadas temáticas, considerou-se que fazia sentido incluir, na análise, os indicadores relativos aos recursos humanos afetos a projetos e programas específicos, não os remetendo por isso para este capítulo.

Assim, este ponto do relatório centrar-se-á sobretudo no pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico, secundário e superior, bem como no pessoal não docente em exercício nos jardins de infância e agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas básicas e secundárias.

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

O pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário perfazia em 2016/2017, em Portugal, um total de 145 549 profissionais. Este número representa um decréscimo de 30 370 docentes relativamente a 2007/2008 (Tabela 6.1.1). A diminuição é mais significativa no ensino público, com menos 28 426 docentes (-18,5%), do que no ensino privado com menos 1944 docentes (-8,8%). De referir que o ano de 2016/2017 regista, em todos os níveis de educação e ensino, um acréscimo do número de docentes relativamente ao ano letivo imediatamente anterior, depois de uma diminuição progressiva a partir de 2009/2010. Este aumento deve-se apenas ao ensino público, com mais 3041 docentes em 2016/2017, porquanto o ensino privado apresenta um decréscimo de menos 405 docentes.

Quando analisada por NUTS II, entre 2015/2016 e 2016/2017 (vd. Estado da Educação 2016), esta quebra ocorre sobretudo nas regiões Norte e Centro e nos 2º e 3º ciclos e ensino secundário (Tabela 6.1.2).

Em 2016/2017, a região Norte destaca-se com o maior número de docentes, 34,2% do total nacional, seguida da Área Metropolitana de Lisboa (26,2%) e da região Centro (20,5%).

No ensino público, esta sequência mantém-se nos 1º e 2º ciclos e no 3º ciclo e secundário. Na educação pré-escolar a região Norte continua a apresentar o maior número de docentes, seguida pela região Centro e pela Área Metropolitana de Lisboa. Recordando os dados referentes às crianças matriculadas/inscritas neste nível de educação, verifica-se que o Norte aparece com a maior percentagem do País (35,9%), seguido da Área Metropolitana de Lisboa (24,1%) e do Centro (21,3%).

No caso do ensino privado, a Área Metropolitana de Lisboa destaca-se com o maior número de docentes na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, seguida do Norte e Centro. No 3º ciclo e ensino secundário, a região Norte apresenta a maior percentagem, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e do Centro.

Tabela 6.1.1. Evolução da distribuição dos docentes (Nº), por nível de educação/ensino e a natureza do estabelecimento de educação e ensino. Portugal

Nível e Natureza / Ano Letivo	Educação Pré Escolar		1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo e secundário	
	total	Público	total	Público	total	Público	total	Público
2007/2008	**17 682**	10 319	**35 228**	32 105	**34 057**	31 327	**88 952**	80 168
2008/2009	**18 242**	10 459	**34 361**	31 094	**34 069**	30 944	**91 325**	82 564
2009/2010	**18 380**	10 368	**34 572**	31 293	**35 629**	32 285	**91 375**	82 582
2010/2011	**18 284**	10 303	**33 044**	29 604	**34 086**	31 062	**89 539**	80 786
2011/2012	**17 628**	9 765	**30 692**	27 264	**31 330**	28 419	**83 525**	75 453
2012/2013	**17 139**	9 545	**30 200**	26 789	**26 871**	24 149	**76 101**	68 448
2013/2014	**16 143**	9 006	**28 214**	25 201	**24 384**	21 503	**72 509**	65 074
2014/2015	**16 079**	8 987	**28 095**	25 084	**23 747**	20 927	**73 353**	65 949
2015/2016	**16 002**	8 941	**28 806**	25 706	**23 757**	20 946	**74 348**	66 859
2016/2017	**16 148**	9 107	**29 861**	26 725	**23 973**	21 288	**75 567**	68 373

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Tabela 6.1.2. Docentes (Nº) em exercício no estabelecimento, por natureza do estabelecimento e nível de educação e ensino. NUTS I e II, 2016/2017

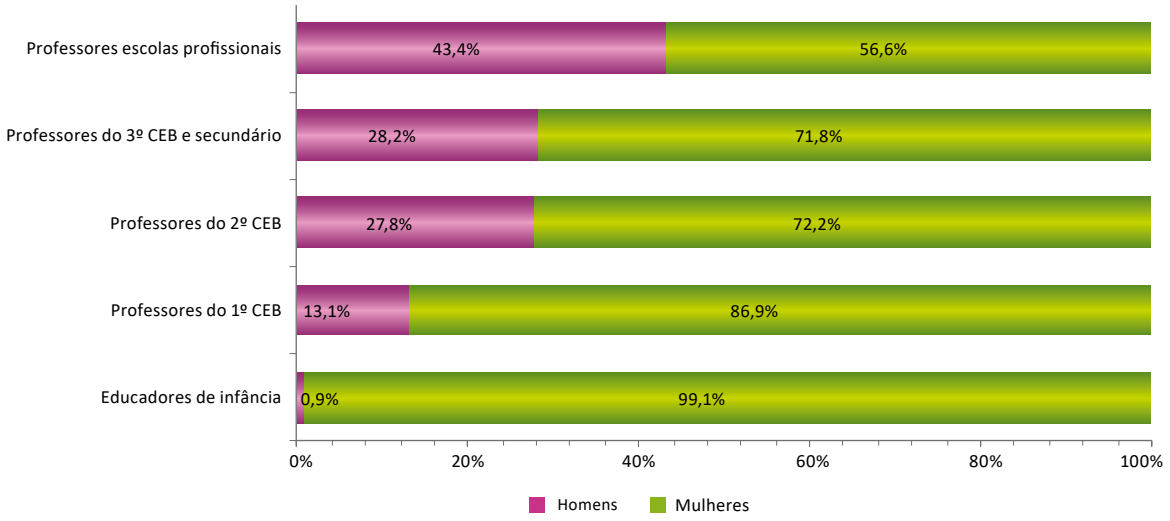
Natureza e nível	Público e privado				Público				Privado			
NUTS I e II	educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário	educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário	educação pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB e Secundário
Portugal	16148	29861	23973	75567	9107	26725	21288	68373	7 041	3 136	2 685	7 194
Continente	14861	27282	21992	70491	8133	24435	19398	63473	6 728	2 847	2 594	7 018
Norte	5318	10022	8076	26388	3224	9223	7292	23593	2 094	799	784	2 795
Centro	3403	6038	4863	15564	2150	5723	4325	14013	1 253	315	538	1 551
AML	4351	7805	6191	19859	1636	6227	5032	17435	2 715	1 578	1 159	2 424
Alentejo	1162	2123	1742	5158	779	2072	1687	5048	383	51	55	110
Algarve	627	1294	1120	3522	344	1190	1062	3384	283	104	58	138
RAA	550	1026	1140	2178	425	971	1101	2160	125	55	39	18
RAM	737	1553	841	2898	549	1319	789	2740	188	234	52	158

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

É notório que a profissão docente é maioritariamente feminina. A percentagem de mulheres na docência nestes níveis de educação e ensino é muito superior à dos homens, representando nomeadamente na educação pré-escolar 99,1% no total nacional (Figura 6.1.1).

Esta percentagem vai diminuindo à medida que se percorre os diferentes níveis de educação e ensino e verifica-se, no 3º ciclo e ensino secundário, que 71,8% dos docentes são mulheres e 28,2% são homens. Nas escolas profissionais regista-se um maior equilíbrio com 56,6% de mulheres e 43,4% de homens.

Figura 6.1.1. Distribuição dos docentes, por sexo e nível de educação e ensino. Portugal, 2016/2017



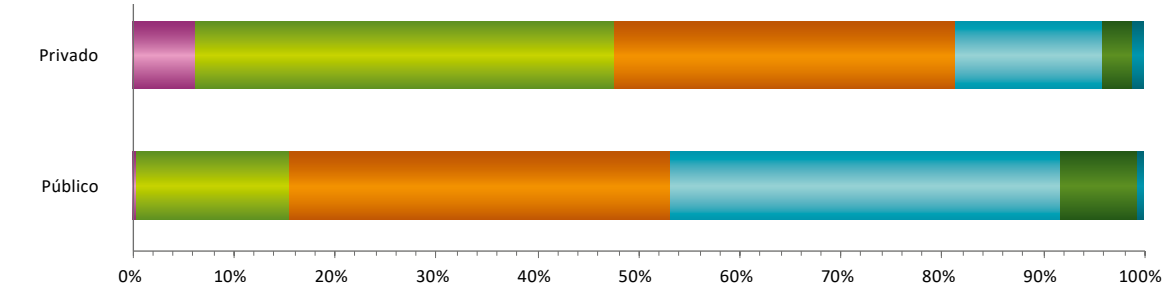
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Um dos aspetos que tem vindo a ser destacado desde 2010, ano do primeiro relatório Estado da Educação, é o envelhecimento acentuado e progressivo do pessoal docente de todos os níveis de educação e ensino.

Em 2016/2017 (Figura 6.1.2), verifica-se que no ensino público 38,5% dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário tinham entre 50 e 59 anos e 8,3% excediam essa idade. Os docentes com menos de 30 anos representavam 0,4%.

No ensino privado as percentagens mais elevadas situavam-se nos grupos etários dos 30-39 anos com 41,4% e 40-49 anos com 33,7%. Com 50 e mais anos havia uma percentagem de 18,8% e com menos de 30 anos eram 6,2%.

Figura 6.1.2. Distribuição dos docentes (%), por grupo etário e natureza do estabelecimento de educação e ensino. Portugal, 2016/2017



	Público	Privado
< 30 anos	0,4%	6,2%
30-39 anos	15,2%	41,4%
40-49 anos	37,5%	33,7%
50-59 anos	38,5%	14,7%
60-64 anos	7,5%	2,9%
≥ 65 anos	0,8%	1,2%

Nota: inclui docentes/formadores em exercício de funções em escolas profissionais.

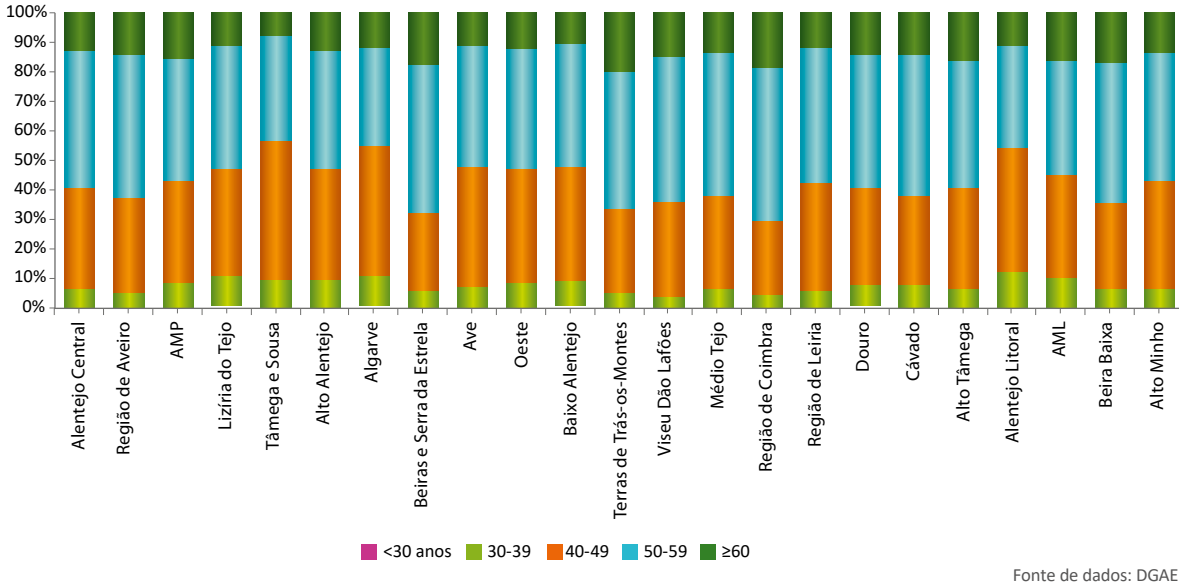
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Os dados do recenseamento dos docentes das escolas públicas do Continente reforçam esta imagem de envelhecimento (Figura 6.1.3). A análise por NUTS III permite verificar a existência de diversas regiões onde a percentagem de docentes com menos de 30 anos é completamente residual.

Por outro lado, a grande maioria apresenta percentagens acima dos 50% na faixa etária dos de 50 e mais anos de idade, nomeadamente as regiões de Coimbra, Terras de Trás-os-Montes e Beira Baixa onde se registam as percentagens mais elevadas de 70,4%, 66,4% e 64,6%, respetivamente. As mais baixas surgem nas regiões de Tâmega e Sousa (43,6%), Algarve (45,4%) e Alentejo Litoral (46,2%). De referir que as regiões de Terras de Trás-os-Montes (20,1%), Coimbra (18,9%), Beiras e Serra da Estrela (17,4%) e Beira Baixa (16,7%) exibem as percentagens mais elevadas de docentes com 60 e mais anos.

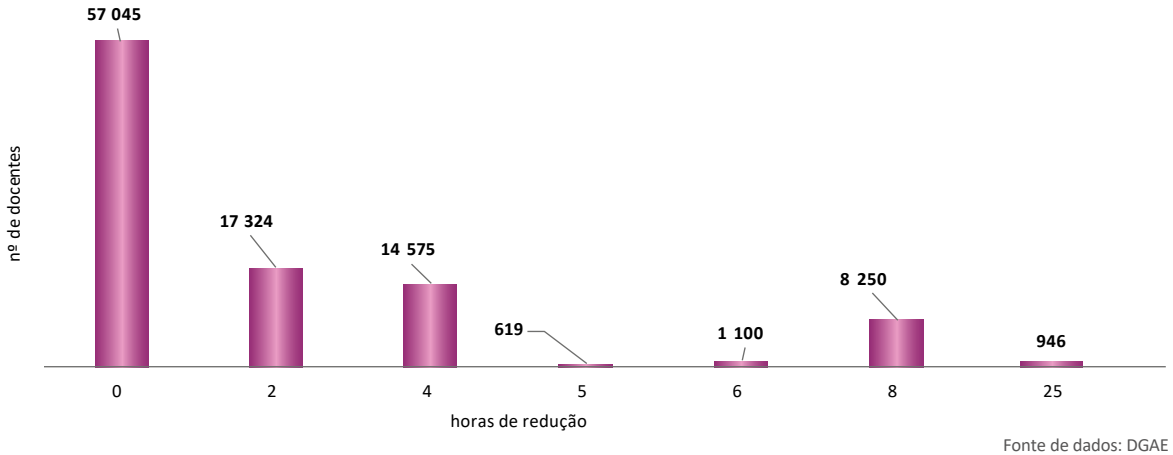
Nos termos do art.º 79º do ECD, os docentes do quadro dos 2º, 3º CEB e ensino secundário têm direito a reduções da componente letiva a partir dos 50 anos de idade e 15 anos de serviço docente. Na educação pré-escolar e no 1º CEB os docentes em regime de monodocência, que completarem 60 anos de idade, podem requerer a redução de cinco horas da componente letiva semanal. Os que atinjam 25 e 33 anos de serviço, em regime de monodocência, podem ainda requerer a concessão de dispensa total da componente letiva, pelo período de um ano escolar. Na Figura 6.1.4 observa-se que a maioria dos docentes (57,1%) não tem qualquer hora de redução da componente letiva. No entanto, o facto de o País ter um corpo docente envelhecido faz com que se contabilize uma percentagem de 42,8% de docentes com redução. De notar as baixas percentagens de docentes da educação pré-escolar e do 1º CEB com redução de 5 horas (0,6%) e de 25 horas (0,9%).

Figura 6.1.3. Distribuição percentual dos docentes das escolas públicas, por faixa etária e NUTS III. Continente 2016/2017



Fonte de dados: DGAE
Fonte: CNE

Figura 6.1.4. Docentes do quadro das escolas públicas (Nº), por número de horas de redução nos termos do art.º 79º do ECD. Continente, 2016/2017



Fonte de dados: DGAE
Fonte: CNE

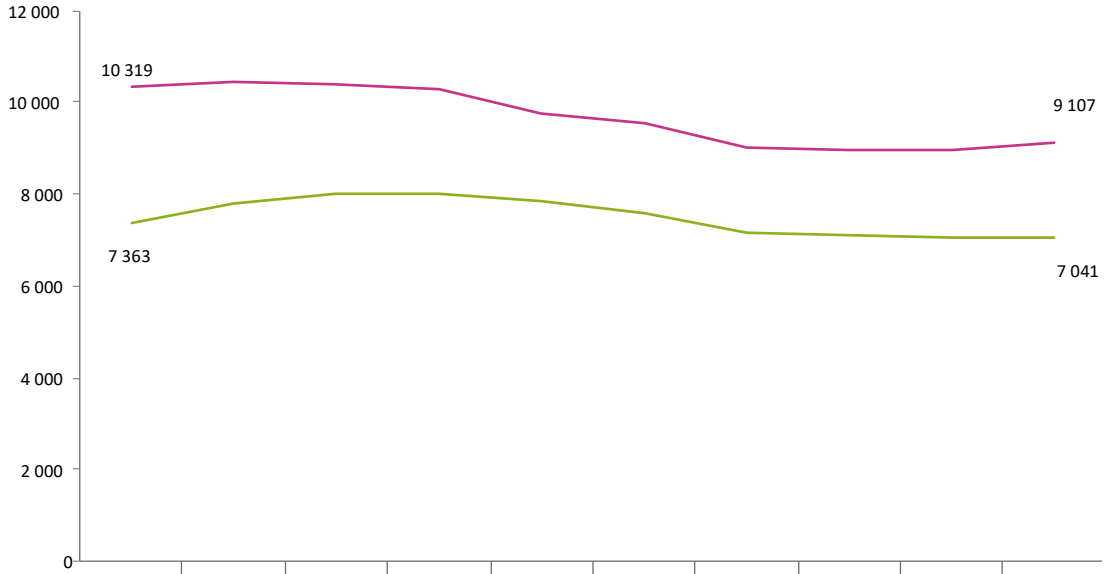
Educadores de infância

O número de educadores de infância em exercício, quer no ensino público, quer no privado, tem vindo a diminuir em Portugal, com exceção do ano letivo de 2016/2017 no ensino público.

A Figura 6.1.5 mostra que, entre 2007/2008 e 2016/2017, o ensino público perdeu 1212 educadores e o privado 322.

Este decréscimo tem sido persistente desde 2009/2010, notando-se, no entanto, no ensino público, uma quebra da tendência no último ano letivo em análise, com o registo de um aumento de 166 educadores relativamente a 2015/2016.

Figura 6.1.5. Evolução dos educadores de infância (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Público	10 319	10 459	10 368	10 303	9 765	9 545	9 006	8 987	8 941	9 107
Privado	7 363	7 783	8 012	7 981	7 863	7 594	7 137	7 092	7 061	7 041

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

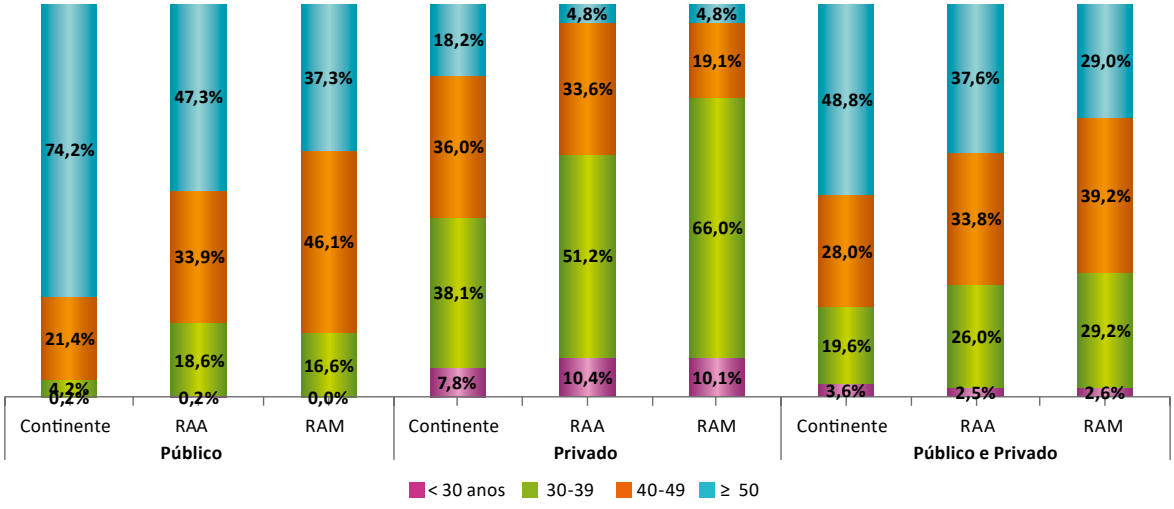
A Figura 6.1.6 permite concluir que em 2016/2017, no Continente, 74,2% dos educadores de infância do ensino público tinham 50 e mais anos de idade e 21,4% entre 40 e 49 anos. As regiões autónomas apresentam percentagens menos elevadas nos que têm 50 e mais anos, com 47,3% na RAA e 37,3% na RAM. De notar que a RAM não tem qualquer docente com menos de 30 anos.

No ensino privado as maiores percentagens encontram-se nas faixas etárias dos 30-39 e 40-49 anos, quer no Continente, quer nas regiões autónomas. Deve salientar-se que neste subsistema, com exceção do Continente, a percentagem de docentes com menos de 30 anos é superior à dos de 50 e mais anos.

O envelhecimento constante dos docentes deste nível de educação está patente na Figura 6.1.7, na qual é visível o crescimento da proporção de docentes com 50 e mais anos e o decréscimo da percentagem dos que têm idade inferior a 30 anos.

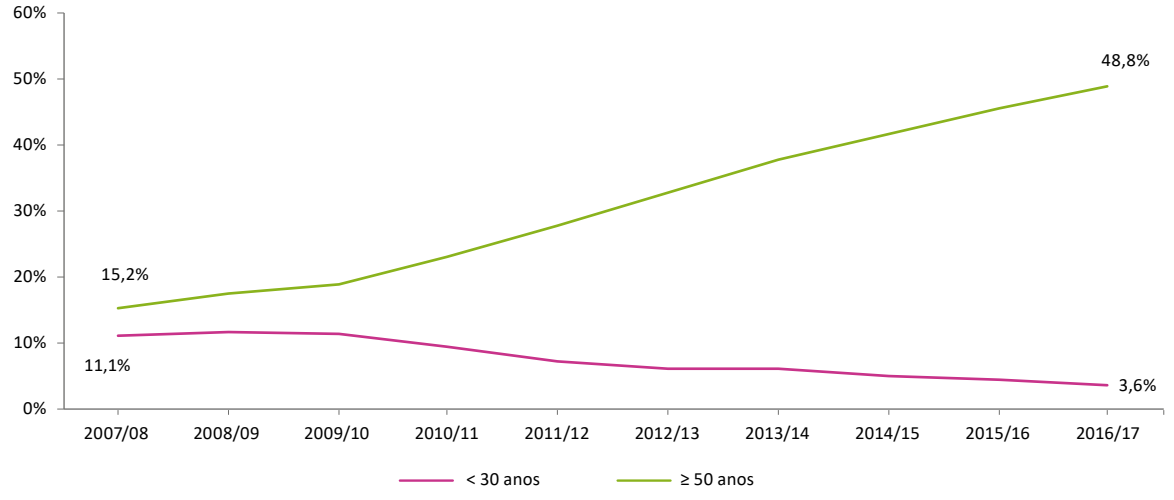
Os docentes com menos de 30 anos, que representavam 11,1% em 2007/2008, exibem uma percentagem de 3,6% em 2016/2017. Em sentido oposto evoluiu a percentagem dos que tinham 50 e mais anos, que passou de 15,2% para 48,8%. Constata-se por isso que, no Continente, público e privado, quase metade dos docentes em exercício de funções na educação pré-escolar tinham 50 e mais anos de idade, em 2016/2017.

Figura 6.1.6. Distribuição dos educadores de infância (%), em exercício, por grupo etário e natureza do estabelecimento de ensino. Continente e Regiões Autónomas, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.7. Evolução percentual dos educadores de infância com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

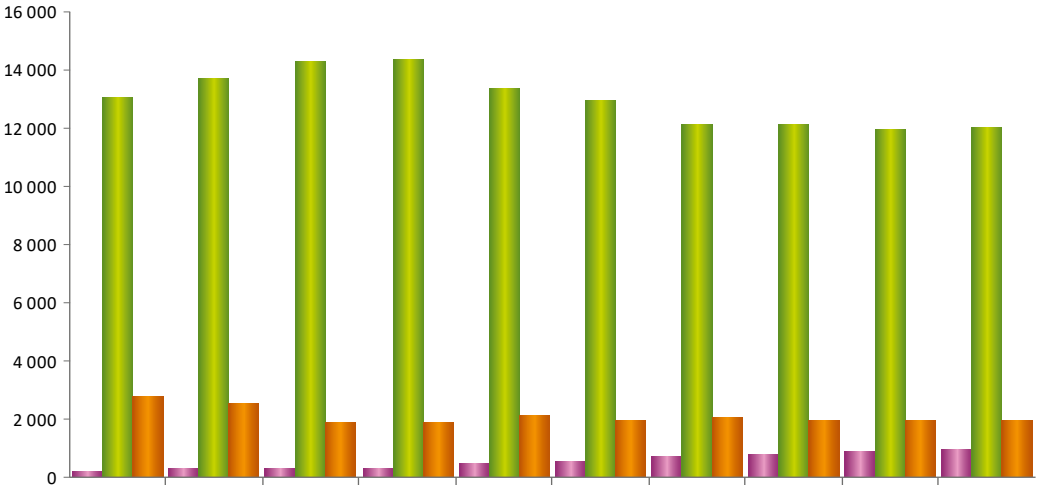
Conforme se constata na Figura 6.1.8 a maioria dos educadores de infância em exercício no Continente é detentora de uma licenciatura ou equiparado. Em 2016/2017, a percentagem de licenciados ou equiparados era de 80,9%, a de doutorados/mestres de 6,2% e a de bacharéis ou outras de 12,9%.

Na década em análise verifica-se uma subida constante do número de educadores com doutoramento ou mestrado e uma tendência de diminuição dos bacharéis/outras.

A quebra do número de licenciados, nomeadamente a partir de 2011/2012, que é interrompida em 2016/2017, acompanha a evolução do número de profissionais docentes deste nível de educação, observável na Figura 6.1.5.

Quanto ao vínculo contratual, a maioria dos docentes da educação pré-escolar, no ensino público, pertence ao quadro (Figura 6.1.9). Em 2016/2017, 90,2% dos educadores estavam integrados no quadro e 9,8% eram contratados, o que representa uma diminuição de 5,3 pp de docentes do quadro e um aumento de 5,3 pp de contratados, relativamente a 2007/2008.

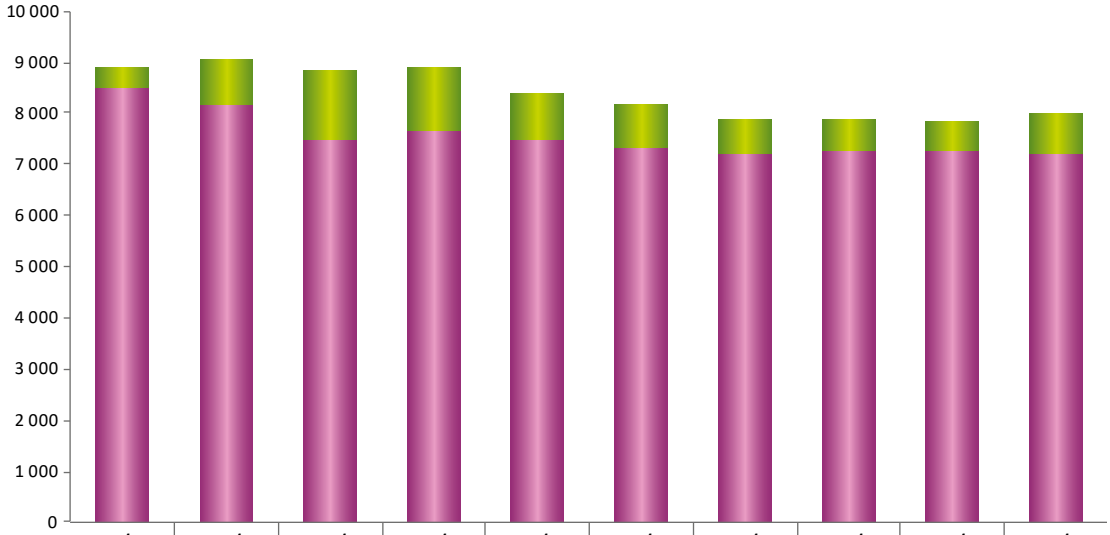
Figura 6.1.8. Educadores de infância (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Dout./Mestrado	227	261	302	318	420	538	694	760	853	919
Lic. ou Equiparado	12 991	13 671	14 292	14 341	13 376	12 972	12 118	12 074	11 945	12 019
Bach./Outras	2 754	2 555	1 887	1 836	2 080	1 920	2 015	1 929	1 924	1 923

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.9. Educadores de infância do ensino público (Nº) por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



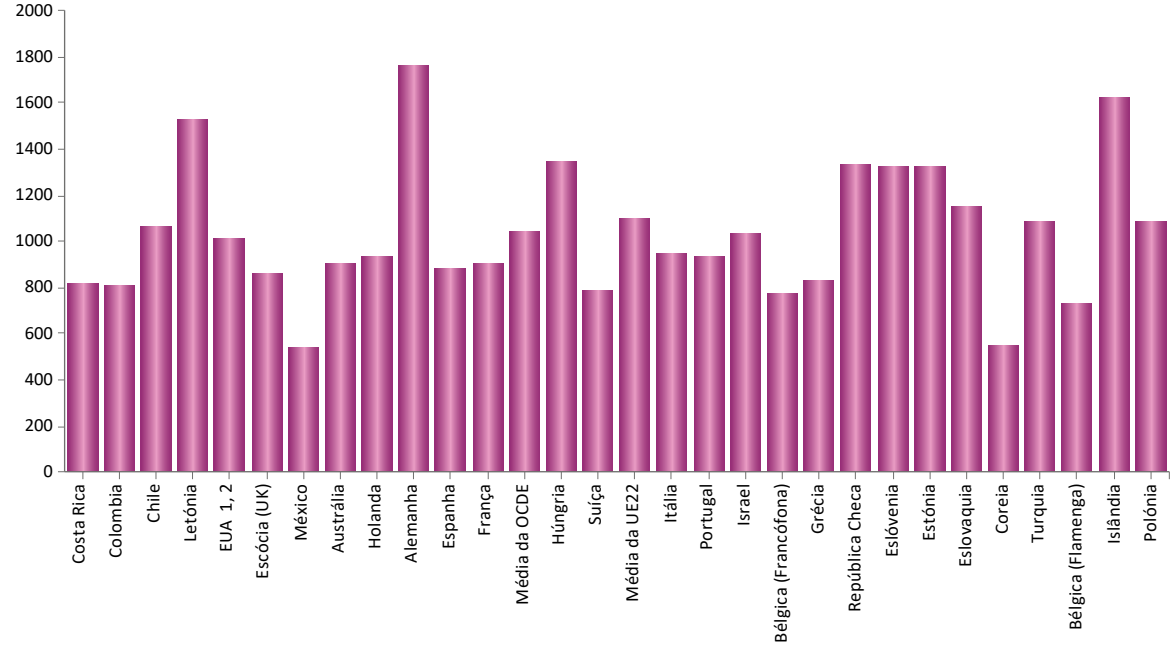
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Contratados	400	851	1 351	1 227	922	881	655	621	554	781
Do quadro	8 499	8 184	7 479	7 660	7 489	7 306	7 232	7 274	7274	7 220

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

No caso da educação pré-escolar, a Figura 6.1.10 permite constatar que, em Portugal, o número de horas de ensino anual (935) é inferior, quer à média da OCDE (1044), quer à média da UE22 (1093). A Alemanha, Islândia e Letónia destacam-se com os valores mais elevados de 1755, 1620 e 1520 horas, respetivamente.

Países como o México (532), a Coreia (543), a Suíça (779) e a Espanha (880) situam-se entre os que apresentam menos horas neste nível de educação. Com números próximos dos de Portugal estão a Itália (945), a Holanda (930), a Austrália (903) e a França (900).

Figura 6.1.10. Horas de ensino (Nº) por ano, CITE 0, em escolas públicas, 2017



1. Tempo de ensino real
2. Ano de referência 2016

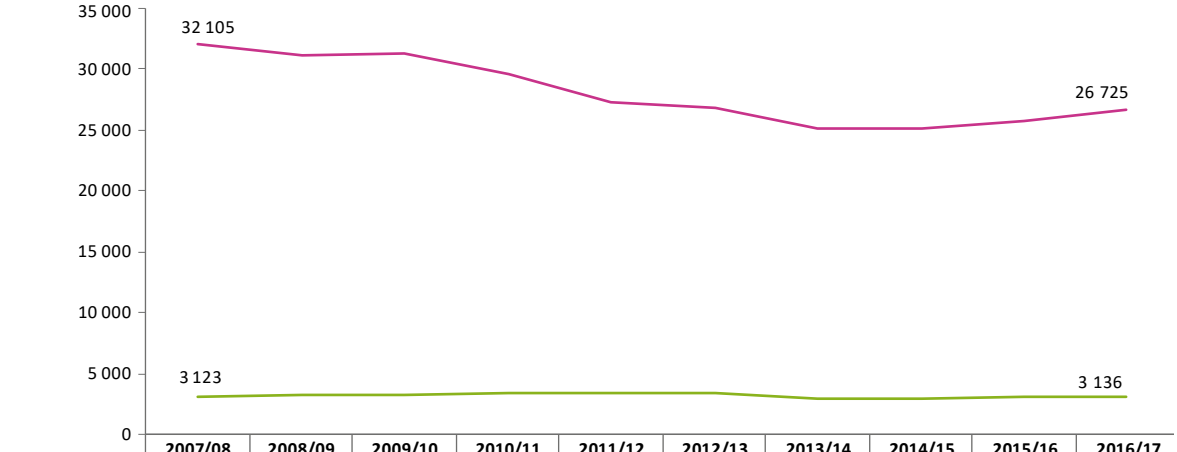
Fonte de dados: OCDE (2018)
Fonte: CNE

Professores do 1º ciclo do ensino básico

No 1º ciclo do ensino básico é patente, na Figura 6.1.11 no ensino público, o decréscimo progressivo do número de professores ao longo da década, sobretudo a partir de 2009/2010, embora se note uma subida de 1019 docentes em 2016/2017 relativamente a 2015/2016, ano que já mostrava um acréscimo em relação a 2014/2015. A diferença entre 2007/2008 e o último ano letivo da série é de menos 5380 professores.

No ensino privado a progressão é mais constante, sendo percetível uma diferença de menos 13 professores entre 2007/2008 e 2016/2017. Regista-se igualmente um ligeiro aumento de 36 professores em 2016/2017, quando comparado com o ano letivo imediatamente anterior.

Figura 6.1.11. Evolução dos professores do 1º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



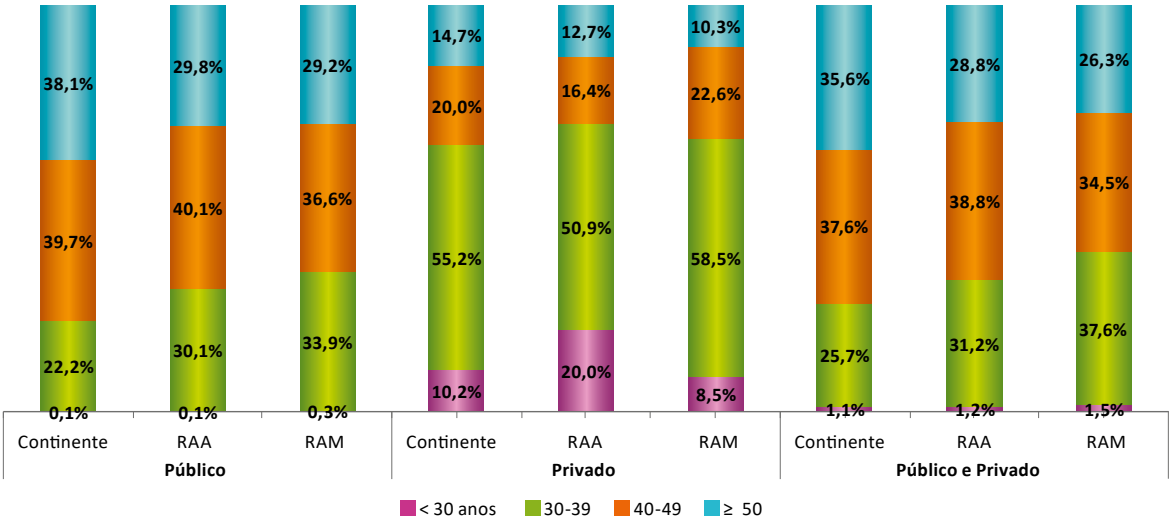
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Público	32 105	31 094	31 293	29 604	27 264	26 789	25 201	25 084	25 706	26 725
Privado	3 123	3 267	3 279	3 440	3 428	3 411	3 013	3 011	3 100	3 136

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Este nível de ensino revela igualmente um acentuado envelhecimento do seu corpo docente. No ano letivo de 2016/2017, no Continente, num universo de 27 282 docentes, 19 974 tinham idade igual ou superior a 40 anos (73,2%). No caso da RAA essa percentagem era de 67,6% e da RAM 60,8%. Na Figura 6.1.12 está patente que o pessoal docente do ensino público está mais envelhecido do que o do ensino privado, quer no Continente, quer nas regiões autónomas.

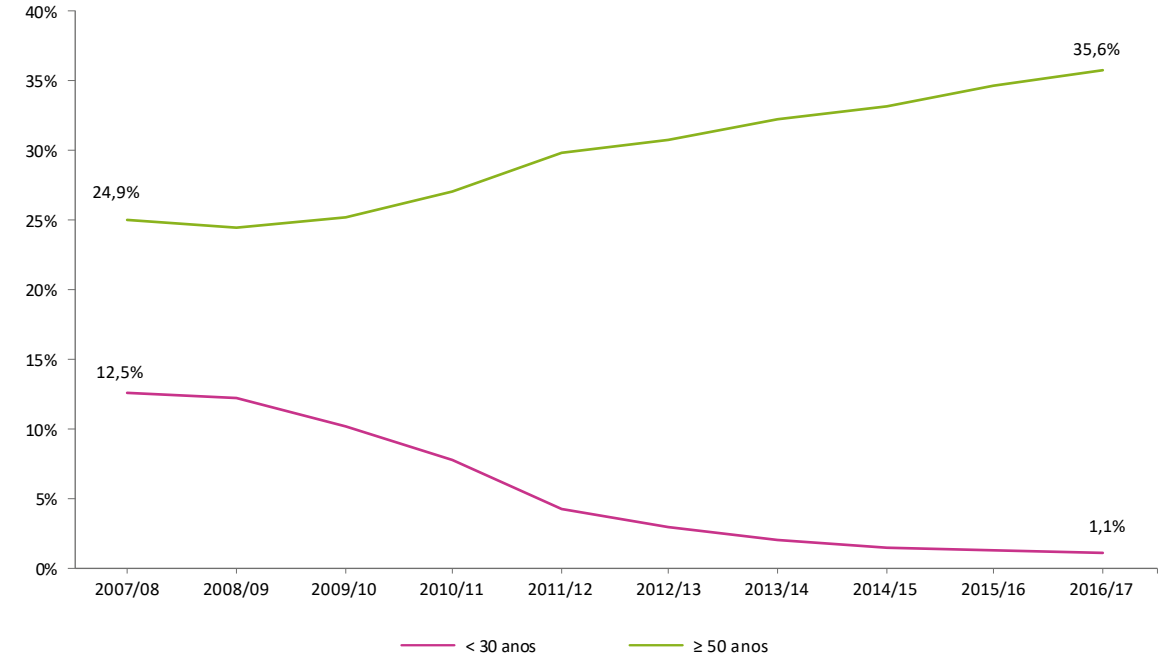
A Figura 6.1.13 evidencia que nos últimos dez anos esta tendência de envelhecimento permanece. Em 2007/2008, 12,5% dos docentes tinham idade inferior a 30 anos e 24,9% tinham 50 e mais anos. Dez anos depois, em 2016/2017, os docentes com menos de 30 anos representam 1,1% e os de 50 e mais anos 35,6%.

Figura 6.1.12. Distribuição dos docentes do 1º CEB (%), em exercício, por grupo etário e natureza do estabelecimento de ensino. Continente e Regiões Autónomas, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.13. Evolução percentual dos docentes do 1º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



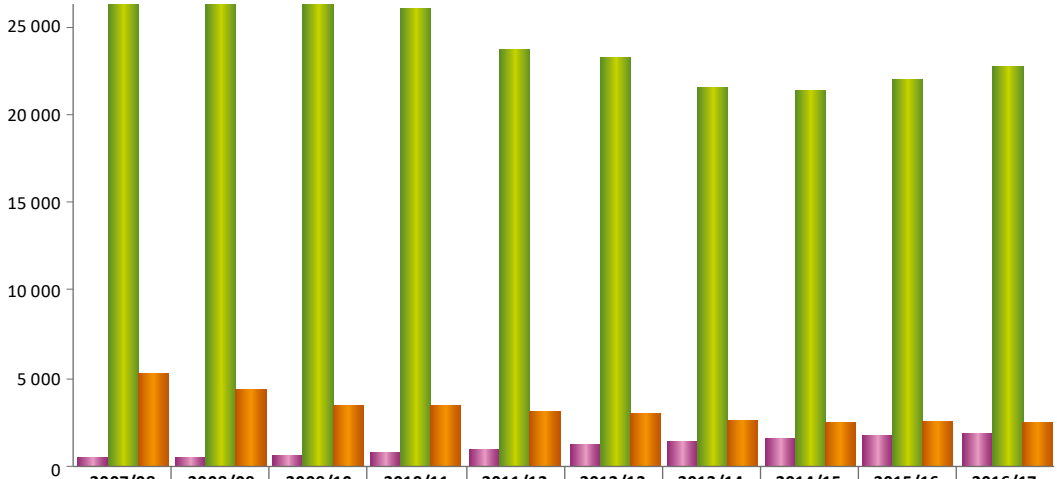
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Quanto à habilitação académica, a grande maioria dos docentes do 1º CEB são licenciados ou equiparados (Figura 6.1.14). Em 2016/2017, estes eram cerca de 83,4% do total do Continente. A quebra que se vinha a notar no número de bacharéis foi interrompida em 2015/2016 e 2016/2017, que registam uma ligeira subida. A evolução do número de docentes com doutoramento ou mestrado mostra um aumento constante ao longo da década.

Embora a maioria dos docentes deste nível de ensino pertença ao quadro, a Figura 6.1.15 revela que o seu número diminuiu de forma constante ao longo dos anos em análise, de 26 635 em 2007/2008 passou para 19 680 em 2016/2017, o que corresponde a uma descida de 10 pp.

No caso do número de contratados, a sua evolução tem oscilado entre subidas e descidas ao longo da década, conquanto se verifique uma tendência de subida desde 2013/2014.

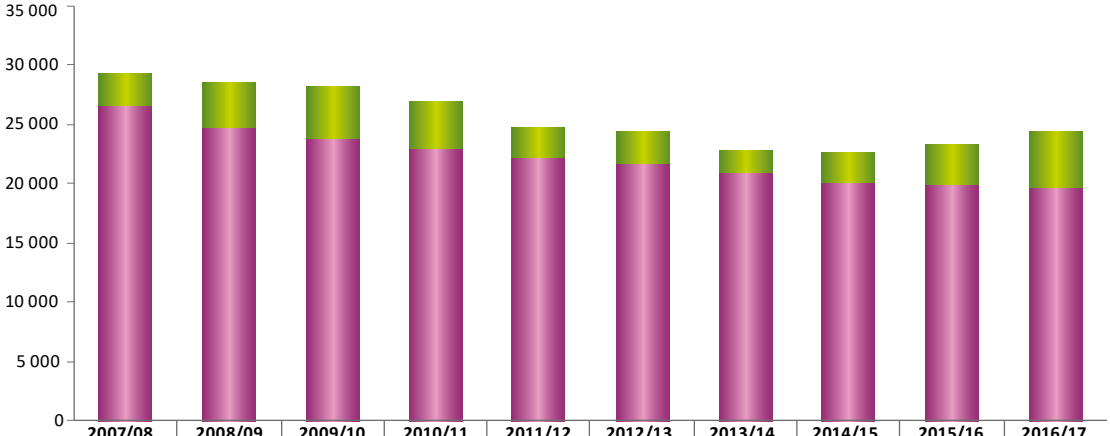
Figura 6.1.14. Docentes do 1º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Dout./Mestrado	488	566	694	792	1 004	1 277	1 431	1 588	1 714	1 942
Lic. ou Equiparado	26 492	26 682	27 064	25 925	23 715	23 234	21 467	21 362	21 914	22 740
Bach./Outras	5 306	4 340	3 514	3 414	3 214	3 001	2 722	2 521	2 573	2 600

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.15. Docentes (Nº) do 1º CEB do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Contratados	2 746	3 827	4 433	4 033	2 536	2 608	1 934	2 550	3 457	4 707
Do quadro	26 635	24 731	23 806	22 914	22 232	21 727	20 899	20 123	19 872	19 680

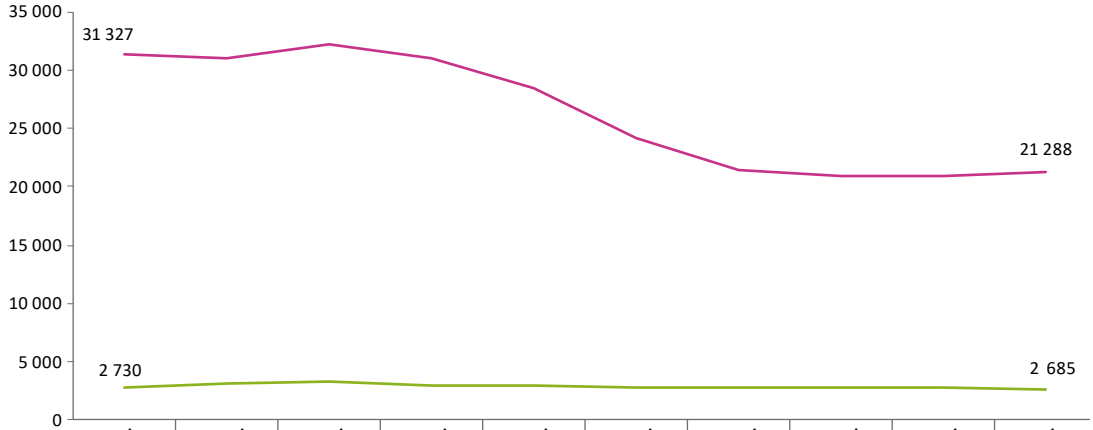
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Professores do 2º ciclo do ensino básico

O número de professores do 2º CEB diminuiu entre 2007/2008 e 2016/2017, sobretudo no ensino público. Cifrando-se essa diferença em menos 10 419 professores no ensino público e no ensino privado em menos 45.

A descida foi constante a partir de 2009/2010, notando-se no ensino público uma ligeira subida de 342 docentes em 2016/2017, relativamente ao ano letivo anterior, (Figura 6.1.16).

Figura 6.1.16. Evolução dos professores do 2º CEB (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



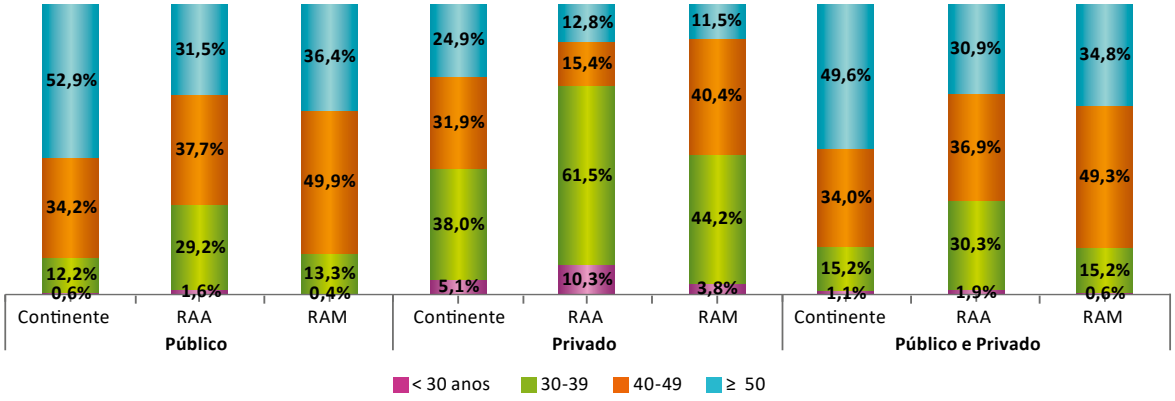
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Público	31 327	30 944	32 285	31 062	28 419	24 149	21 503	20 927	20 946	21 288
Privado	2 730	3 125	3 344	3 024	2 911	2 722	2 881	2 820	2 811	2 685

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Em relatórios anteriores do Estado da Educação tinha-se assinalado que o pessoal docente do 2º CEB era dos mais envelhecidos, tendência que continua a verificar-se. Relativamente ao total do Continente, em 2016/2017, 83,6% dos docentes tinham 40 e mais anos de idade e apenas 1,1% menos de 30 anos. A RAM destaca-se com percentagens de 84,1% e 0,6% e a RAA apresenta 67,8% e 1,9%, respetivamente (Figura 6.1.17). É também evidente na referida Figura que os docentes do ensino público são mais velhos do que os do ensino privado, quer no Continente, quer nas regiões autónomas.

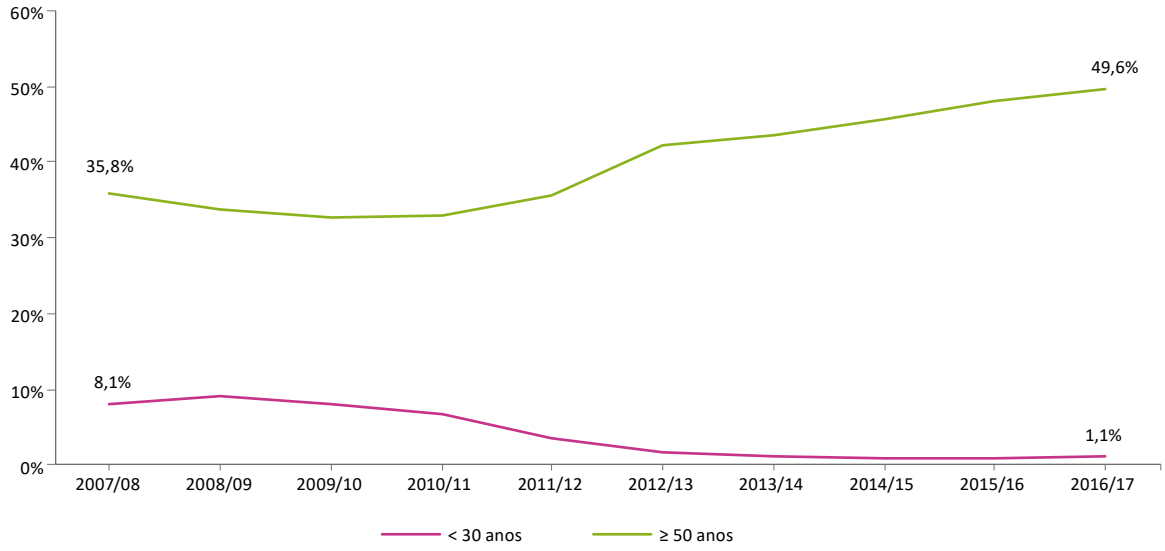
A Figura 6.1.18 mostra que os docentes com 50 e mais anos perfazem um total de 10 918 em 2016/2017, o que corresponde a uma percentagem muito próxima dos 50% e a uma subida de 13,8 pp relativamente a 2007/2008. Em sentido contrário evoluiu o número de professores com menos de 30 anos que, em 2016/2017, representavam 1,1% que corresponde a uma diminuição de 7 pp relativamente a 2007/2008.

Figura 6.1.17. Distribuição dos docentes do 2º CEB (%), em exercício, por grupo etário e natureza do estabelecimento de ensino. Continente e Regiões Autónomas, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.18. Evolução percentual dos docentes do 2º CEB com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Na comparação com o conjunto dos países da UE28, com dados disponíveis, em 2016, no CITE 1, Portugal surge como o país com uma das percentagens mais baixas de docentes com menos de 30 anos, só ultrapassado pela Itália com 0,6% (Figura 6.1.19). O Reino Unido e Malta têm as percentagens mais elevadas. De notar ainda que, entre 2006 e 2016, a Alemanha, Áustria, Reino Unido e Suécia foram os únicos países em que houve um aumento da percentagem de docentes daquela faixa etária.

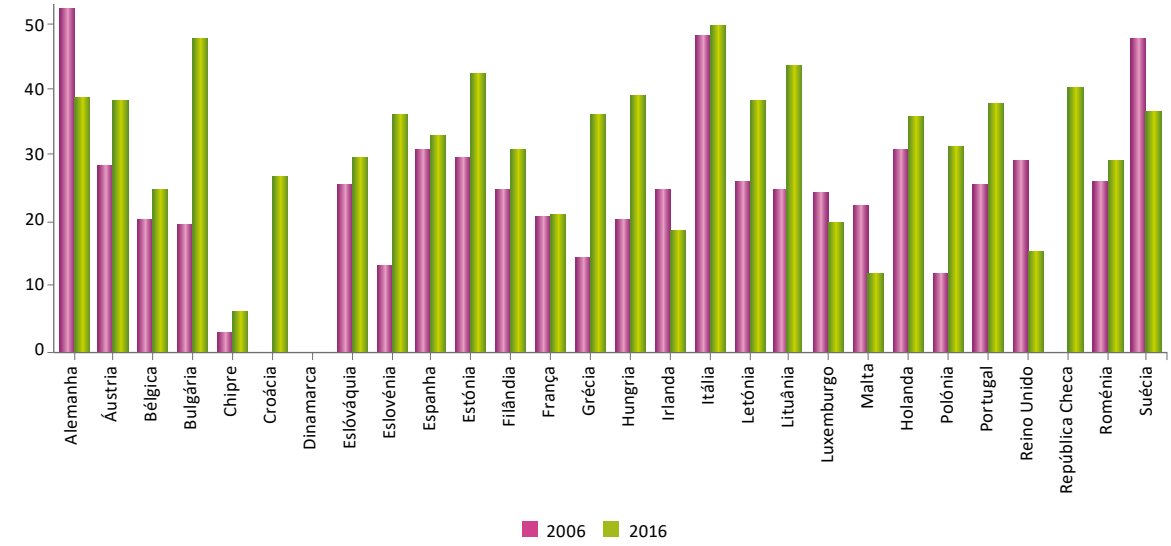
No caso dos docentes com 50 e mais anos, a maioria dos países apresenta percentagens acima dos 30% em 2016 (Figura 6.1.20). Destacam-se com as percentagens mais baixas o Chipre com 6,2% e Malta com 12,1%.

Quando observados os dois anos, 2006 e 2016, é de realçar um conjunto de países onde a percentagem de docentes desta faixa etária tem vindo a diminuir, nomeadamente a Alemanha, Irlanda, Luxemburgo, Malta, Reino Unido e Suécia.

Figura 6.1.19. Docentes (%) com funções letivas do ensino básico (CITE 1), com idade inferior a 30 anos. Europa

Dados obtidos em www.pordata.pt, em 30.08.2018
Fonte CNE

Figura 6.1.20. Docentes (%) com funções letivas do ensino básico (CITE 1), com 50 e mais anos de idade. Europa



Dados obtidos em www.pordata.pt, em 30.08.2018
Fonte CNE

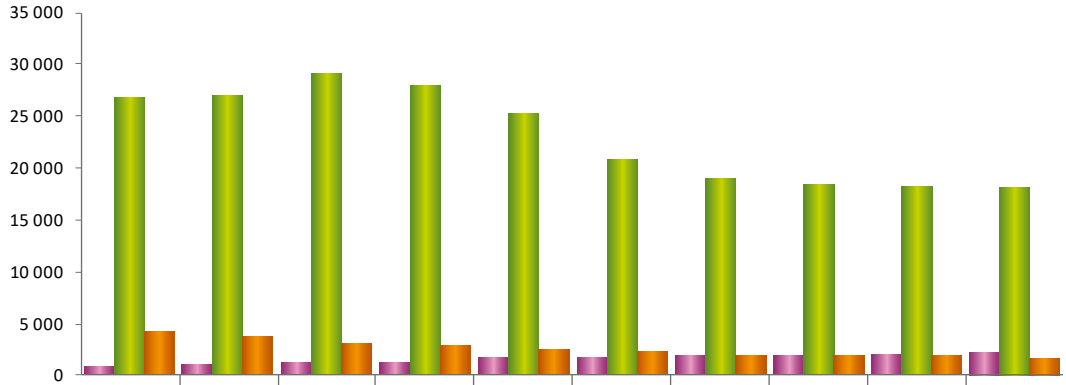
Tal como se verifica nos anteriores níveis de educação e ensino, os professores do 2º CEB são maioritariamente licenciados (82,8%, em 2016/2017). Assiste-se, ao longo da década, a uma diminuição do número de docentes bacharéis/outras e a um aumento dos mestres e doutores (Figura 6.1.21).

O decréscimo do número de licenciados, a partir de 2009/2010, acompanha a diminuição do número de docentes deste nível de ensino, já referida anteriormente. Esta tendência é contrariada em 2016/2017, que apresenta uma ligeira subida, quando comparado com o ano letivo imediatamente anterior.

A Figura 6.1.22 mostra que 83,1% dos docentes do 2º CEB do ensino público, no Continente, pertenciam ao quadro em 2016/2017. Essa percentagem era de 82,4% em 2007/2008.

Note-se que, ao longo da década, o número de professores do quadro diminuiu progressivamente, o que acontece com os contratados apenas a partir de 2010/2011, e são estes que apresentam um aumento de 564 em 2016/2017, relativamente a 2015/2016.

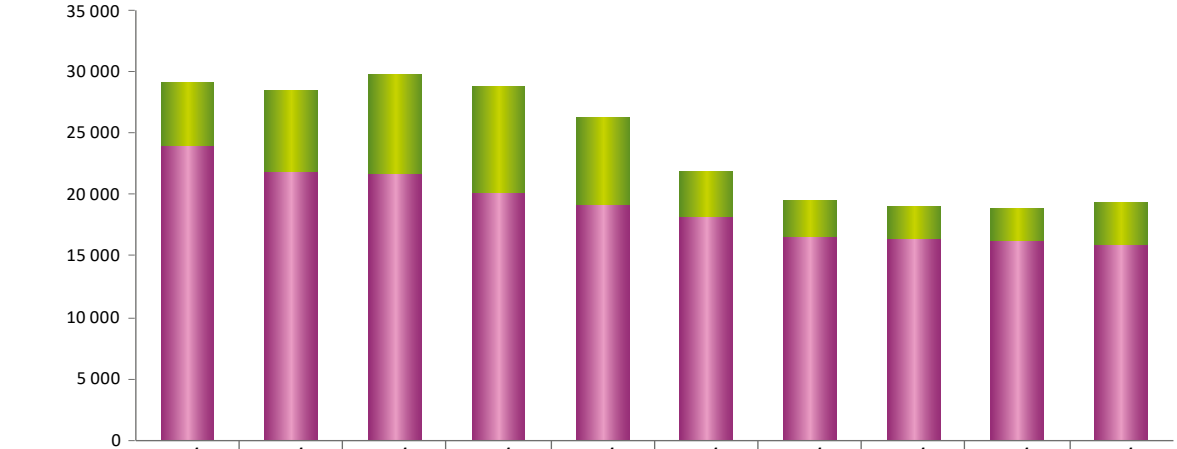
Figura 6.1.21. Docentes do 2º CEB (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Dout./Mestrado	879	1 003	1 131	1 265	1 525	1 648	1 711	1 845	1 988	2 156
Lic. ou Equiparado	26 716	27 034	28 946	27 700	25 178	20 801	18 900	18 218	18 072	18 209
Bach./Outras	4 291	3 700	3 054	2 893	2 492	2 254	1 851	1 732	1 702	1 627

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.22. Docentes do 2º CEB (Nº) do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



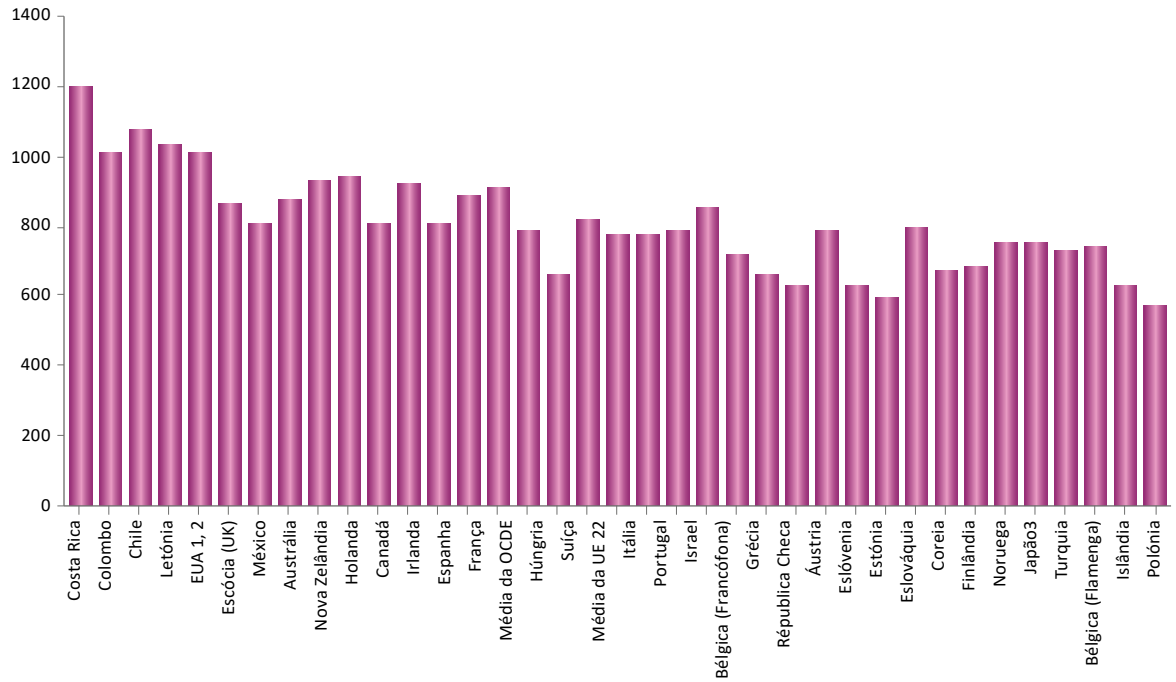
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Contratados	5 105	6 658	8 030	8 617	7 006	3 769	2 975	2 530	2 697	3 261
Do quadro	23 959	21 849	21 657	20 141	19 211	18 138	16 548	16 391	16 204	16 017

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Em termos de horas de ensino por ano nos 1º e 2º CEB (Figura 6.1.23), Portugal (779) situava-se acima da média da UE22 (762) e abaixo da média da OCDE (784), em 2017. Os países com mil horas ou mais eram a Costa Rica, Chile, Letónia, EUA e Colômbia.

Com menos de 600 horas destacam-se a Polónia e a Estónia. Cerca de metade dos países considerados registam um número de horas de ensino entre 600 e 800.

Figura 6.1.23. Horas de ensino (Nº) por ano, CITE 1, em escolas públicas, 2017



1. Tempo de ensino real
2. Ano de referência 2016
3. Tempo médio de ensino planeado em cada escola no início do ano letivo

Fonte de dados: OCDE (2018)
Fonte: CNE

Professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário

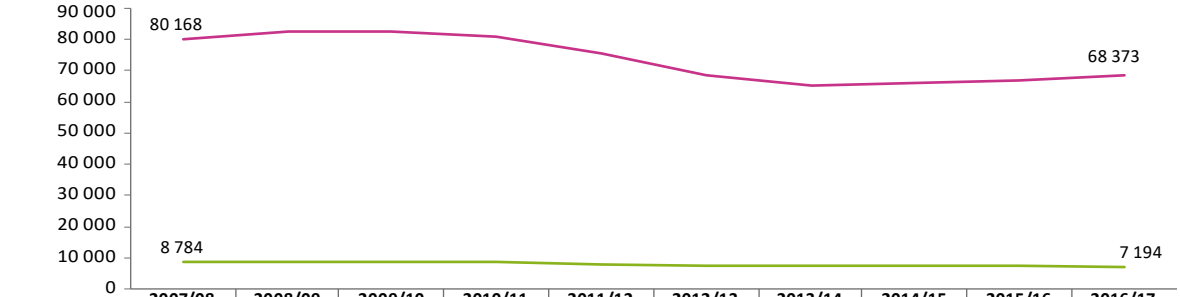
Entre 2007/2008 e 2016/2017, registou-se uma diminuição de 11 795 docentes no ensino público e 1590 no ensino privado, no 3º CEB e ensino secundário (Figura 6.1.24). Em termos percentuais, esta quebra representa um decréscimo de 14,7 pp e 18,1 pp, respetivamente.

A descida do número de docentes no ensino público ocorre sobretudo a partir de 2009/2010.

Esta tendência inverte em 2014/2015, ano letivo que assinala uma ligeira subida, relativamente ao ano letivo imediatamente anterior.

No caso do ensino privado, a evolução é feita com oscilações e, ao contrário do ensino público, o ano letivo de 2016/2017 inscreve uma ligeira quebra relativamente a 2015/2016.

Figura 6.1.24. Evolução dos professores do 3º CEB e secundário (Nº), por natureza do estabelecimento de ensino. Portugal



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Público	80 168	82 564	82 582	80 786	75 453	68 448	65 074	65 949	66 859	68 373
Privado	8 784	8 761	8 793	8 753	8 072	7 653	7 435	7 404	7 489	7 194

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

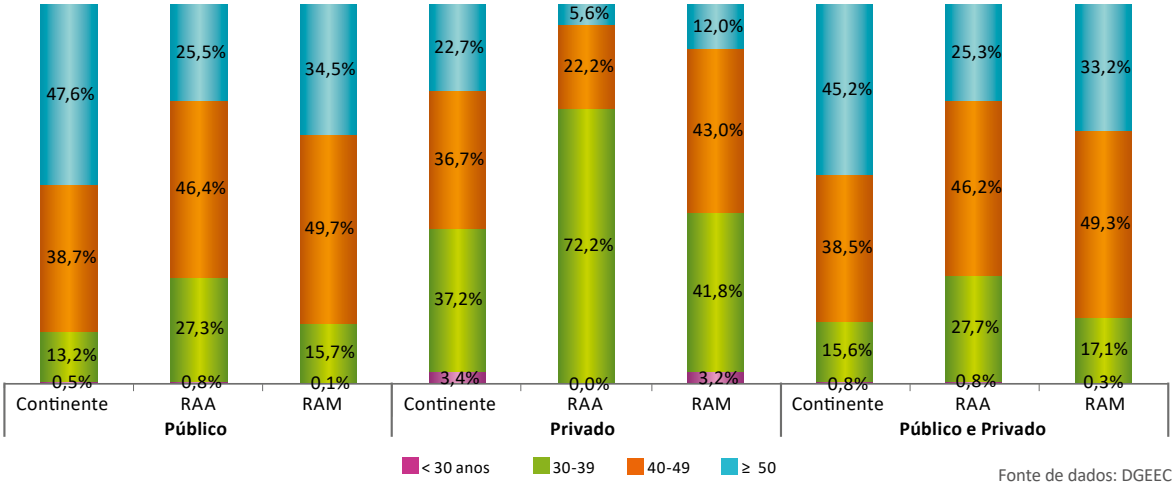
É igualmente visível na Figura 6.1.25 o envelhecimento acentuado dos docentes do 3º CEB e secundário. Em 2016/2017, a percentagem de docentes, no Continente, com 40 e mais anos de idade, que perfaziam um total de 58 963, era de 83,6%. A RAA com 71,5% e a RAM com 82,6% seguem o mesmo padrão.

No ensino público, destaca-se no Continente a percentagem dos que têm 50 e mais anos (47,6%), que representam na RAM 34,5% e na RAA 25,5%.

No ensino privado é de salientar a percentagem de 0,0% dos docentes com idade inferior a 30 anos na RAA, que corresponde a um docente.

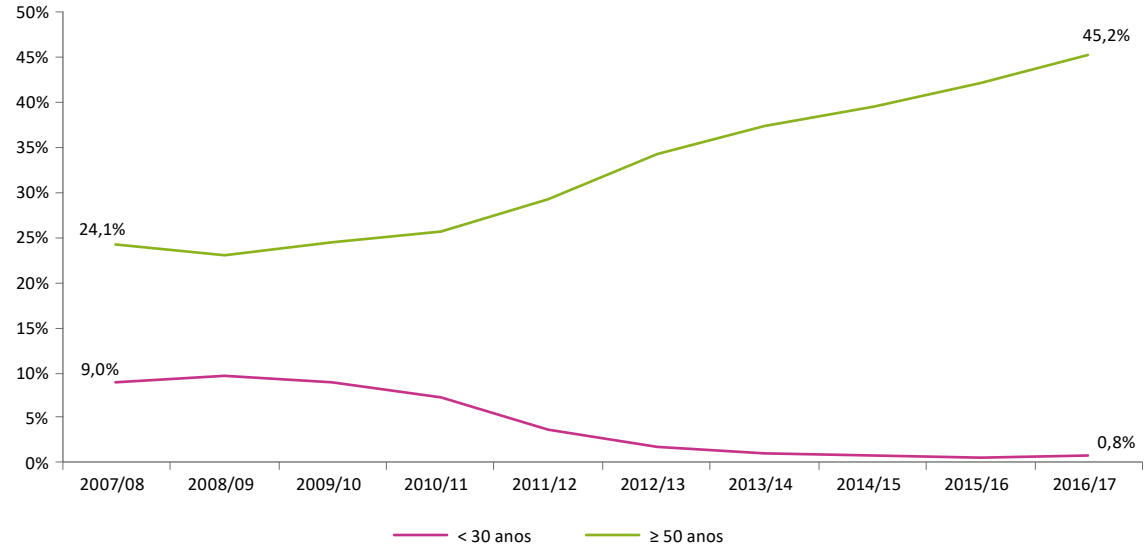
A Figura 6.1.26 retrata a evolução ao longo da década com uma subida de 21,1 pp, entre 2007/2008 e 2016/2017 na faixa etária dos ≥ 50 anos. Em sentido inverso evoluiu o grupo etário dos que têm menos de 30 anos, que baixou 8,2 pp no mesmo período. O que significa que, em 2016/2017, apenas 531 docentes estavam naquela faixa etária.

Figura 6.1.25. Distribuição dos docentes do 3º CEB e secundário (%), em exercício, por grupo etário e natureza do estabelecimento de ensino. Continente e Regiões Autónomas, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.26. Evolução percentual dos docentes do 3º CEB e ensino secundário com menos de 30 e com 50 e mais anos. Continente



Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

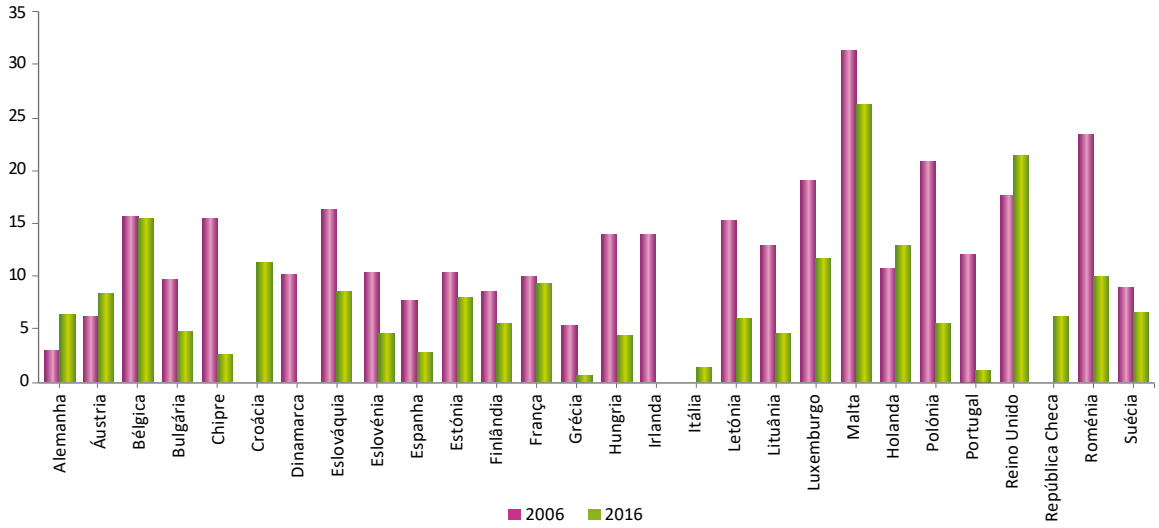
A maioria dos países da UE28 apresenta percentagens relativamente baixas de docentes com idade inferior a 30 anos (Figura 6.1.27), nas CITE 2-3, se comparadas com as dos docentes de 50 e mais anos (Figura 6.1.28).

Entre 2006 e 2016, os únicos países que aumentaram as percentagens dos de menos de 30 anos foram a Alemanha, Áustria, Holanda e Reino Unido. Os países com percentagens mais baixas, em 2016, são a Grécia (0,6%), Portugal (1,2%), Itália (1,4%), Chipre (2,6%) e Espanha (2,9%). Destacam-se com as percentagens mais altas Malta (26,2%), Reino Unido (21,4%), Bélgica (15,5%), Holanda (13,0%) e Luxemburgo (11,8%).

Refira-se que a maioria dos países da UE28 tem um corpo docente envelhecido, apresentando percentagens acima dos 35% na faixa etária dos que têm 50 e mais anos de idade em 2016. Evidenciam-se com percentagens acima dos 50% alguns países como a Itália (54,4%), Estónia (51,9%) e Letónia (51,2%).

Comparados os valores correspondentes a 2006 e 2016, nota-se que alguns países apresentam percentagens mais baixas neste último ano, nomeadamente a Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Malta, Reino Unido, Roménia e Suécia.

Figura 6.1.27. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com menos de 30 anos. UE28



Fonte: dados obtidos em www.pordata.pt em 30-08-2018
Fonte: CNE

Figura 6.1.28. Docentes (%) com funções letivas (CITE 2-3) com 50 e mais anos. UE28

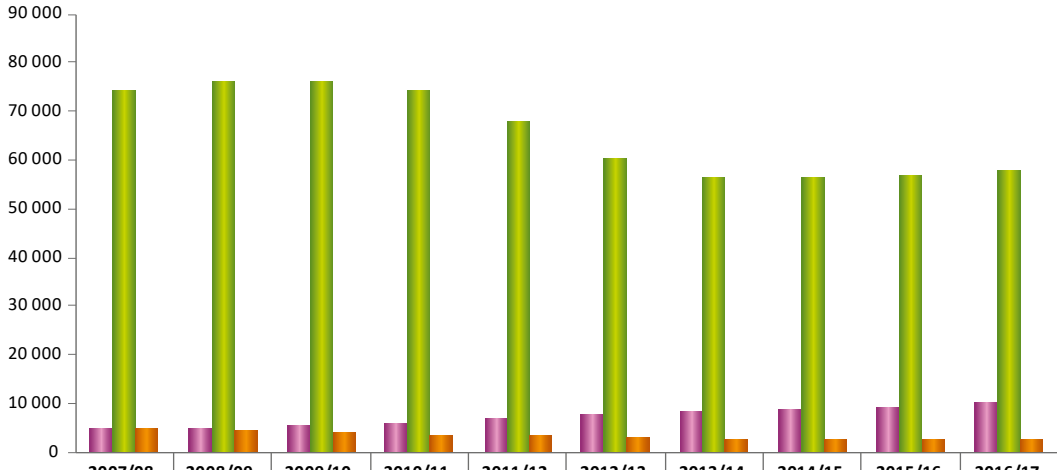
Fonte: dados obtidos em www.pordata.pt em 30-08-2018
Fonte: CNE

É evidente na Figura 6.1.29 que no 3º CEB e secundário a maioria dos docentes são detentores de licenciatura ou equiparado. A diminuição do número de professores licenciados ou equiparados, ao longo da década em análise, acompanha a quebra do número de docentes no sistema de educação e ensino, a que nos temos vindo a referir nos diversos relatórios Estado da Educação. De recordar que este número cresceu nos últimos dois anos letivos, que coincide com um aumento do número de licenciados, quando comparado com 2014/2015.

Saliente-se de igual modo o aumento do número de doutorados/mestres que mais do que duplicou entre 2007/2008 (4817) e 2016/2017 (10 099). Em sentido inverso evoluiu o número de bacharéis/outras.

A maioria dos docentes destes níveis de ensino pertence ao quadro (Figura 6.1.30). Apesar das oscilações que se verificam ao longo da década em análise, as percentagens de professores do quadro e contratados em 2016/2017 (78,3% e 21,7%, respetivamente) não são significativamente diferentes das registadas em 2007/2008 (79,4% e 20,6%).

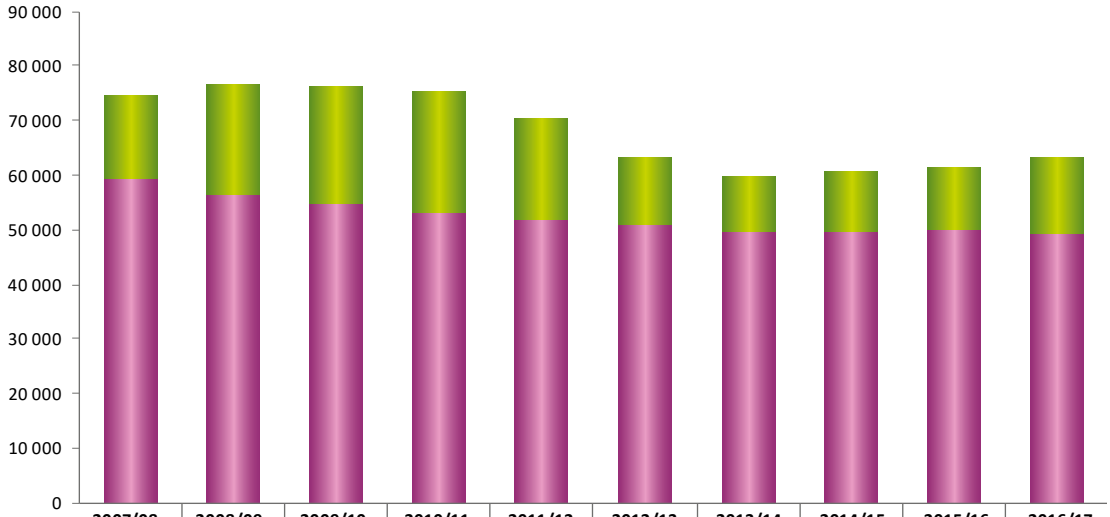
Figura 6.1.29. Docentes do 3º CEB e ensino secundário (Nº) em exercício, por habilitação académica. Continente



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Dout./Mestrado	4 817	5 175	5 374	6 164	7 113	7 654	8 242	8 853	9 533	10 099
Lic. ou Equiparado	73 994	76 194	76 224	74 324	67 866	60 274	56 415	56 661	57 079	57 707
Bach./Outras	4 983	4 494	3 876	3 770	3 405	3 030	2 801	2 738	2 674	2 685

Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.30. Docentes do 3º CEB e ensino secundário (Nº) do ensino público, por vínculo contratual. Continente. Rede do Ministério da Educação



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Contratados	15 348	20 142	21 578	22 099	18 266	12 253	10 070	10 881	11 658	13 675
Do quadro	59 326	56 592	54 775	53 146	51 847	50 962	49 711	49 769	49 945	49 427

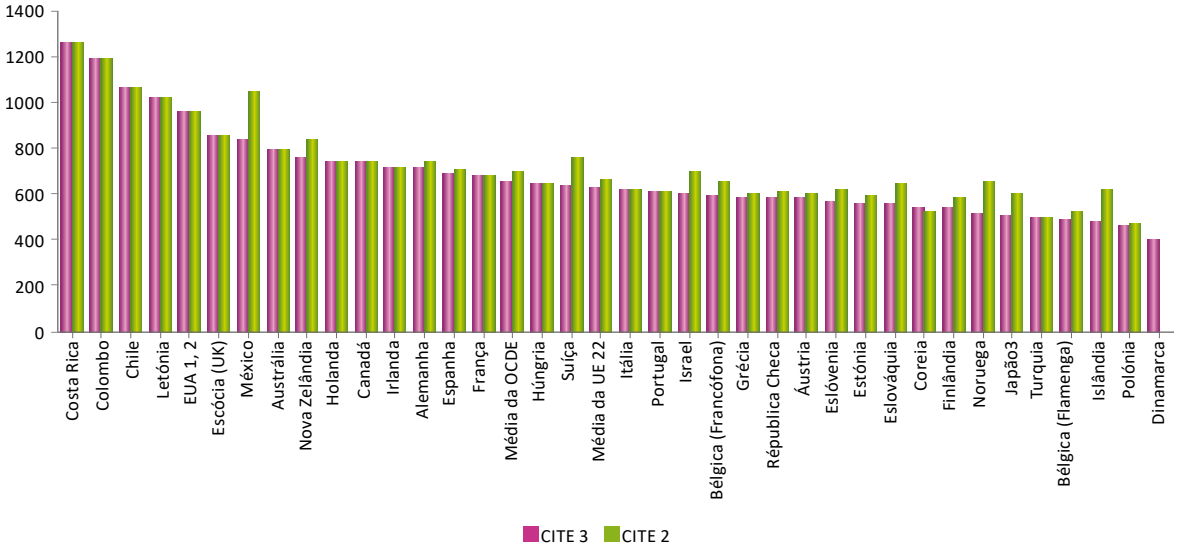
Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Em muitos países o número de horas de ensino por ano, quer no 3º CEB, quer no ensino secundário, é semelhante (Figura 6.1.31). Portugal está integrado neste grupo com 616 horas nestes níveis de ensino, abaixo da média da OCDE (703 na CITE 2 e 657 na CITE 3) e da UE22 (668 na CITE 2 e 635 na CITE 3). No conjunto dos países que apresentam um número de horas diferente, conforme se trata da CITE 2 ou 3, este é superior na CITE 2 comparativamente à 3, com exceção do Canadá e da Coreia.

A Costa Rica destaca-se com o maior número de horas na CITE 2 e na CITE 3 (1267), seguindo-se a Colômbia com 1200, o Chile com 1064 e a Letónia com 1020.

A Dinamarca regista o menor número de horas na CITE 3, não estando disponíveis dados para a CITE 2. Relativamente ao menor número de horas, quer na CITE 2, quer na 3, a Polónia destaca-se com 478 e 473, respetivamente.

Figura 6.1.31. Horas de ensino (Nº) por ano, CITE 2 e 3, em escolas públicas, 2017



1. Tempo de ensino real
2. Ano de referência 2016
3. Tempo médio de ensino planeado em cada escola no início do ano letivo

Fonte de dados: OCDE (2018)
Fonte: CNE

Professores/formadores das escolas profissionais

Com exceção das regiões do Algarve e Autónoma da Madeira mais de 50% dos professores/formadores em exercício estão em estabelecimentos de ensino privado (Tabela 6.1.3). Em 2016/2017, em Portugal, 82,8% destes profissionais exerciam funções no ensino privado e 17,2% no ensino público, o que concorda com a existência de um número significativamente maior de escolas profissionais privadas (vd. Capítulo 2.).

Refira-se que a região Norte apresenta o número mais elevado de docentes/formadores em escolas profissionais, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e da região Centro.

No Continente, Tabela 6.1.4, os professores/formadores da componente de Formação sociocultural representam 25,1%, os da Formação científica 21,5% e os da Formação técnica, tecnológica e prática 53,4%.

Tabela 6.1.3. Professores/formadores (Nº) em exercício em escolas profissionais, por NUTS I e II, por natureza do estabelecimento, 2016/2017

NUTS I	NUTS II	Nº		
		Público	Privado	Total
Portugal		**1 421**	**6 838**	**8 259**
Continente		1 207	6 316	7 523
	Norte	495	2 434	2 929
	Centro	255	1 591	1 846
	AML	216	1 820	2 036
	Alentejo	136	396	532
	Algarve	105	75	180
RAA	RAA	32	468	500
RAM	RAM	182	54	236

Fonte: DGEEC

Tabela 6.1.4. Professores/formadores (Nº) em exercício em escolas profissionais, por natureza do estabelecimento e componente de formação, por NUTS II. Continente, 2016/2017

NUTS II	COMPONENTE DE FORMAÇÃO	NATUREZA		
		Público	Privado	Total
Norte	Formação sociocultural	110	723	833
	Formação científica	109	501	610
	Formação técnica, tecnológica e prática	276	1 210	1 486
Centro	Formação sociocultural	51	415	466
	Formação científica	68	357	425
	Formação técnica, tecnológica e prática	136	819	955
AML	Formação sociocultural	31	373	404
	Formação científica	31	408	439
	Formação técnica, tecnológica e prática	154	1 039	1 193
Alentejo	Formação sociocultural	30	113	143
	Formação científica	28	90	118
	Formação técnica, tecnológica e prática	78	193	271
Algarve	Formação sociocultural	18	26	44
	Formação científica	9	16	25
	Formação técnica, tecnológica e prática	78	33	111
Total		**1 207**	**6 316**	**7 523**

Fonte: DGEEC

Docentes de educação especial

A intervenção precoce na infância contou com 559 docentes afetos em 2016/2017, dos quais 444 tinham especialização em educação especial (Tabela 6.1.5). O maior número destes docentes encontrava-se na região Centro, seguida do Norte e da Área Metropolitana de Lisboa. Relativamente ao ano letivo anterior registou-se um aumento de 191 docentes (vd. Estado da Educação 2016).

No que concerne à educação especial das escolas públicas (Tabela 6.1.6), é de referir que no total do Continente existiam 7264 docentes afetos, o que mostra igualmente um aumento quando comparado com o ano letivo anterior.

São, na sua maioria, docentes do quadro e com especialização em educação especial. De referir que 55,2% pertencem ao grupo de recrutamento 910.

As instituições de educação especial empregavam 171 docentes em 2016/2017, o que revela uma ligeira diminuição relativamente a 2015/2016 (vd. Estado da Educação 2016). Importa notar que este decréscimo ocorre no número de docentes sem especialização em educação especial. A Tabela 6.1.7 assinala igualmente que o número de instituições registou uma ligeira quebra em relação ao ano letivo anterior, e que estas se situam em maior número na Área Metropolitana de Lisboa.

Tabela 6.1.5. Docentes (Nº) afetos à intervenção precoce na infância, por NUTS II, 2016/2017

NUTS II	Docentes de Intervenção precoce para a infância				
	Total	Com especialização em educação especial		Sem especialização em educação especial	
		Educadores de infância	Professores do ensino básico ou secundário	Educadores de infância	Professores do ensino básico ou secundário
Continente	**559**	**332**	**112**	**111**	**4**
Norte	139	101	-	38	-
Centro	155	102	25	28	-
AML	113	57	47	7	2
Alentejo	109	51	28	30	-
Algarve	43	21	12	8	2

Fonte: Necessidades Especiais de Educação 2016/2017, DGEEC

Tabela 6.1.6. Docentes (Nº) de educação especial das escolas públicas, por grupo de recrutamento, situação profissional e especialização, 2016/2017

Grupo de recrutamento, situação profissional e especialização	Continente	NUTS II				
		Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
Total	**7 264**	**2 339**	**1 832**	**2 056**	**705**	**332**
Docente do quadro de educação especial 910 (a)	4 012	1 332	1 101	1 034	384	161
Docente do quadro de educação especial 920 (b)	126	48	32	30	10	6
Docente do quadro de educação especial 930 (c)	54	20	17	12	3	2
Docente com especialização em educação especial, horário completo	2 692	764	584	931	270	143
Docente com especialização em educação especial, horário parcial (d)	314	149	74	46	25	20
Docente sem especialização em educação especial, horário completo	15	4	2	3	6	-
Docente sem especialização em educação especial, horário parcial (d)	51	22	22	-	7	-

Nota:
(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.
(d) Docente cujo horário normal de trabalho semanal é igual ou inferior a 70% do período normal praticado a tempo completo.

Fonte: Necessidades Especiais de Educação 2016/2017, DGEEC

Tabela 6.1.7. Docentes (Nº) de Instituições de educação especial, por especialização, por NUTS II. Continente, 2016/2017

NUTS II	Instituições de educação especial	Docentes		
		Total	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Continente	**50**	**171**	**88**	**83**
Norte	9	9	6	3
Centro	14	30	23	7
AML	22	121	54	67
Alentejo	5	11	5	6
Algarve	-	-	-	-

Fonte: Necessidades Especiais de Educação 2016/2017, DGEEC

Pessoal não docente

Em 2016/2017 exerciam funções em estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 82 882 profissionais não docentes, dos quais 86,3% eram mulheres (Tabela 6.1.8). A maioria destes profissionais estava no ensino público (69,9%). A região Norte destaca-se com o maior número, seguida da Área Metropolitana de Lisboa e da região Centro. No seu conjunto, estas regiões contabilizam 79,5% do total nacional.

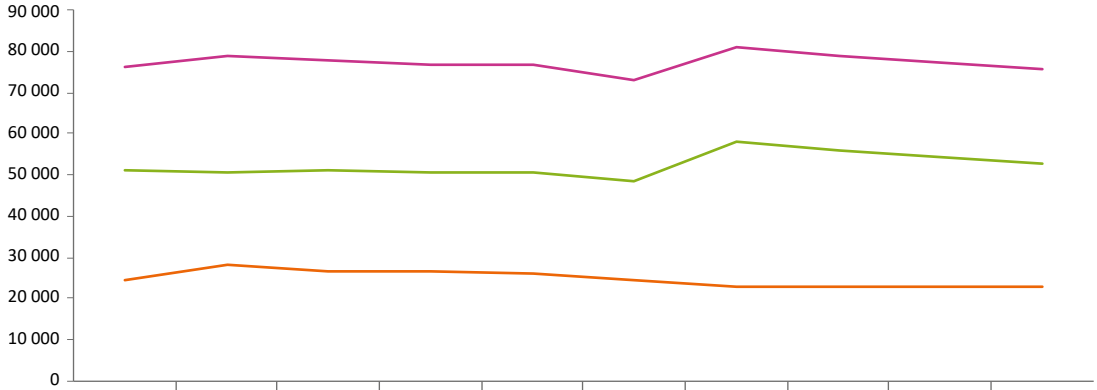
Quando comparado com o ano letivo de 2007/2008, o número de pessoal não docente é ligeiramente inferior em 2016/2017 (-288) no Continente (Figura 6.1.32). Esta diminuição é visível no ensino privado, uma vez que o ensino público apresenta um aumento de 1266 profissionais. No entanto, ao longo da série, a evolução apresenta algumas flutuações, com um registo máximo no ensino público em 2013/2014. No ensino privado, esse registo ocorre em 2008/2009, mas esse número tem vindo a descer desde então.

Tabela 6.1.8. Pessoal não docente (Nº) em exercício de funções na educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, por NUTS I e II, sexo e natureza do estabelecimento de ensino, 2016/2017

NUTS I e II / Sexo e natureza	Portugal	Continente						RAA	RAM
		Total	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve		
Homens e mulheres	**82 882**	**75 721**	**27 473**	**16 941**	**21 509**	**5 716**	**4 082**	**3 504**	**3 657**
Público	57 950	52 585	20 189	12 383	12 281	4 554	3 178	2 677	2 688
Privado	24 932	23 136	7 284	4 558	9 228	1 162	904	827	969
Mulheres	**71 528**	**65 286**	**22 997**	**14 607**	**19 104**	**4 924**	**3 654**	**2 959**	**3 283**
Público	49 802	45 230	16 808	10 627	11 077	3 886	2 832	2 191	2 381
Privado	21 726	20 056	6 189	3 980	8 027	1 038	822	768	902

Fonte de dados: Estatísticas da Educação. DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.32. Evolução do pessoal não docente (Nº) em exercício de funções na educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, por natureza do estabelecimento de ensino. Continente

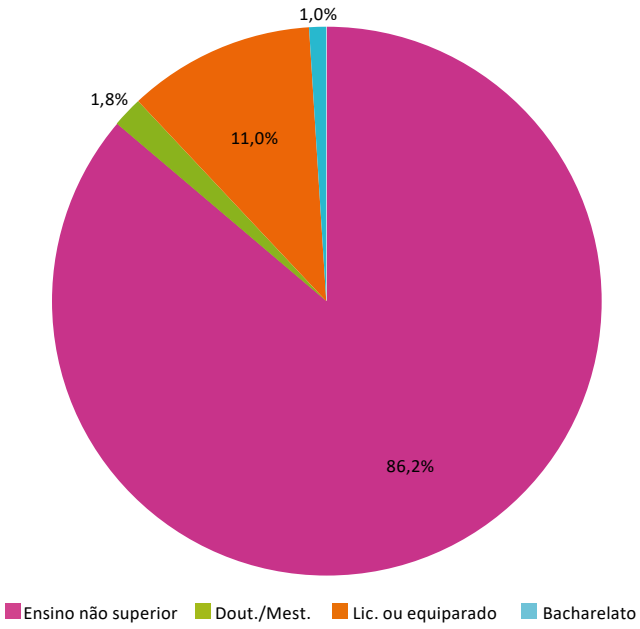


	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Total	76 009	79 057	77 764	76 932	76 690	73 079	81 132	78 874	77 257	75 721
Público	51 319	50 847	50 989	50 388	50 681	48 376	57 988	55 808	54 119	52 585
Privado	24 690	28 210	26 775	26 544	26 009	24 703	23 144	23 065	23 138	23 136

Fonte de dados: Educação em Números, Portugal 2018. DGEEC
Fonte: CNE

A Figura 6.1.33 evidencia que a grande maioria dos profissionais não docentes (86,2%) são detentores de habilitação académica de nível não superior. Dos que têm habilitação superior destacam-se os licenciados e equiparados (11%), sendo residual a percentagem de mestres/doutores (1,8%) e bacharéis (1,0%).

Figura 6.1.33. Distribuição percentual do pessoal não docente em exercício de funções na educação pré-escolar e ensinos básico e secundário, por habilitação académica. Continente, 2016/2017



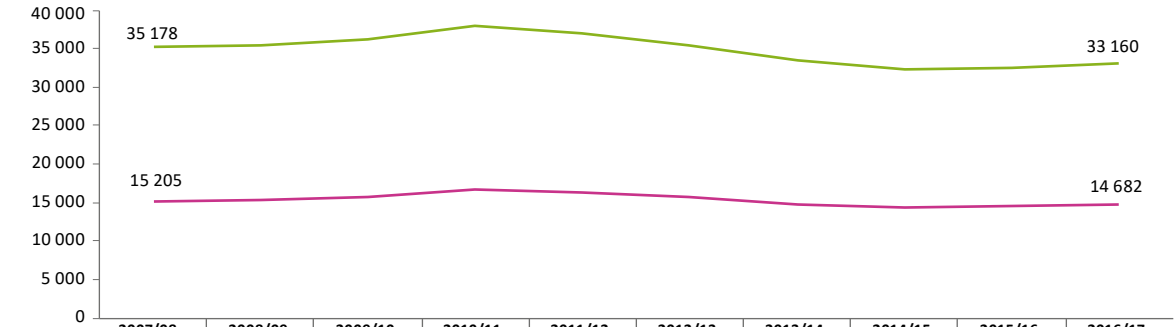
Fonte de dados: Educação em Números, Portugal 2018. DGEEC
Fonte: CNE

Docentes do ensino superior

O número total de docentes do ensino superior em 2016/2017 aumentou por referência ao ano letivo de 2015/2016. No entanto, continuou a apresentar um número inferior ao do início da série de dados e, em particular, ao dos anos de 2010/2011 e 2011/2012 que registaram os totais mais elevados (Figura 6.1.34).

O número de mulheres permaneceu inferior ao dos homens, em todos os anos da série, representando percentualmente 43,2% em 2007/2008 e 44,3% em 2016/2017. No ano letivo de 2010/2011, que assinalou o total mais elevado, a percentagem de docentes do sexo masculino foi de 56,3% e a de docentes do sexo feminino de 43,7%.

Figura 6.1.34. Evolução dos docentes do ensino superior (Nº), por sexo. Portugal



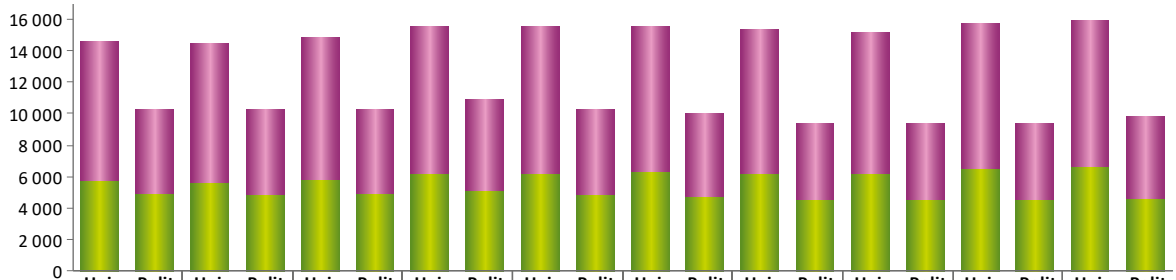
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
M	15 205	15 364	15 756	16 650	16 242	15 628	14 745	14 361	14 483	14 682
HM	35 178	35 380	36 215	38 064	37 078	35 482	33 528	32 346	32 580	33 160

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

A análise da evolução do número de docentes no ensino público por subsistema de ensino e sexo revela, por um lado, a diminuição do total dos docentes no ensino superior politécnico de 10 265 no ano letivo de 2007/2008 para 9785 no ano letivo de 2016/2017 e, por outro, o aumento do total dos docentes do ensino superior universitário de 14 566 para 15 914, nos anos letivos referidos. Em todos os anos da série o número de docentes do sexo feminino é inferior ao de docentes do sexo masculino nos dois subsistemas de ensino. No entanto, a proporção apresenta-se mais equilibrada no ensino superior politécnico que inscreve, em 2016/2017, uma percentagem de 47,5% de docentes do sexo feminino, face a 41,7% registada no ensino superior universitário no mesmo ano (Figura 6.1.35).

No ensino superior privado os dados da Figura 6.1.36 mostram que a maioria dos docentes do ensino universitário é do sexo masculino. No ensino politécnico, com exceção do ano letivo 2016/2017, a maioria dos docentes nos anos em apreço é do sexo feminino. Relativamente à evolução do número total, quando comparados os anos de 2007/2008 e 2016/2017, assinala-se a diminuição de 26,3% dos docentes no ensino universitário e de 30,4% no ensino politécnico. Refira-se contudo, que tal diminuição não é regular porquanto os anos letivos de 2008/2009 a 2010/2011 patenteiam aumentos graduais nos dois subsistemas.

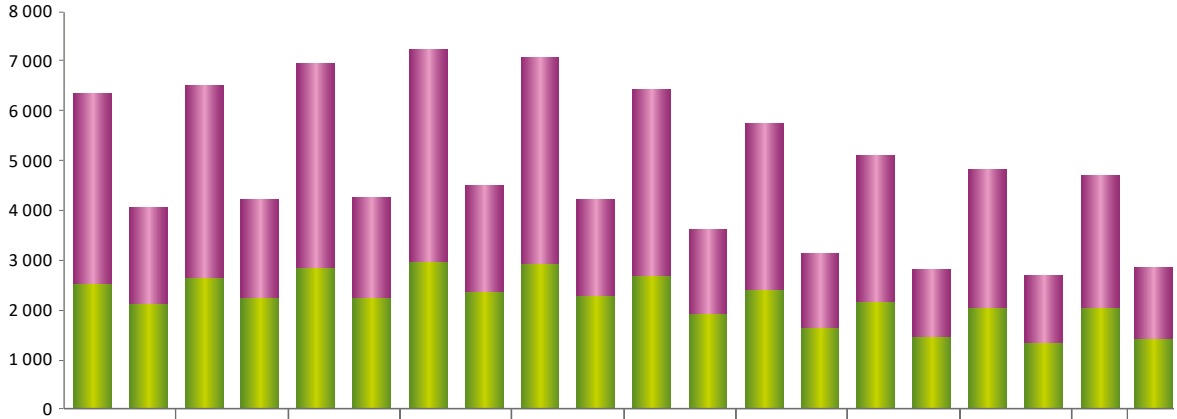
Figura 6.1.35. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, por subsistema de ensino e sexo. Portugal



	Univ 2007/08	Polit 2007/08	Univ 2008/09	Polit 2008/09	Univ 2009/10	Polit 2009/10	Univ 2010/11	Polit 2010/11	Univ 2011/12	Polit 2011/12	Univ 2012/13	Polit 2012/13	Univ 2013/14	Polit 2013/14	Univ 2014/15	Polit 2014/15	Univ 2015/16	Polit 2015/16	Univ 2016/17	Polit 2016/17
H	8 884	5 336	8 805	5 395	8 956	5 397	9 318	5 726	9 277	5 460	9 214	5 223	9 079	4 891	8 882	4 818	9 168	4 858	9 278	5 138
M	5 682	4 929	5 661	4 867	5 847	4 892	6 188	5 178	6 261	4 851	6 349	4 742	6 269	4 506	6 258	4 535	6 536	4 580	6 636	4 647

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.36. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, por subsistema de ensino e sexo. Portugal



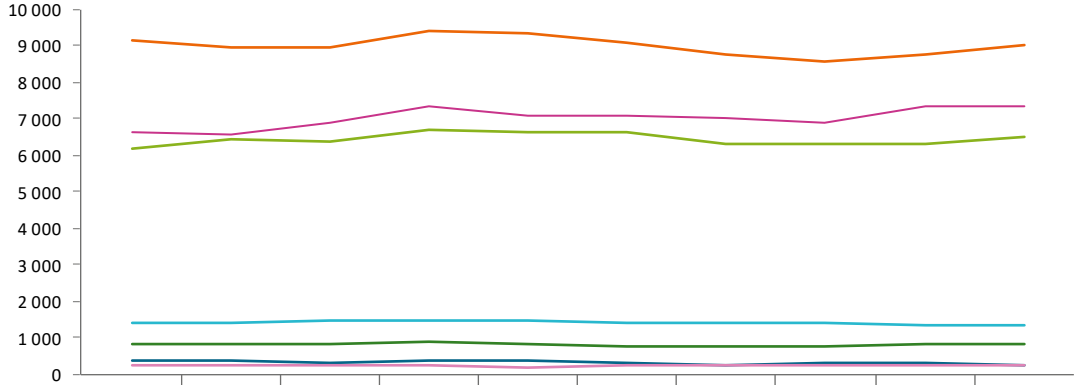
	2007/08		2008/09		2009/10		2010/11		2011/12		2012/13		2013/14		2014/15		2015/16		2016/17	
	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit	Univ	Polit
H	3 830	1 923	3 849	1 967	4 087	2 019	4 254	2 116	4 137	1 962	3 722	1 695	3 338	1 475	2 943	1 342	2 755	1 316	2 657	1 405
M	2 501	2 093	2 630	2 206	2 812	2 205	2 941	2 343	2 893	2 237	2 666	1 871	2 366	1 604	2 118	1 450	2 024	1 343	2 007	1 392

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

Quando se analisa a evolução do número de docentes no ensino superior público por NUTS II, e tomando por referência o ano de início da série de dados, constata-se que as regiões Norte, Centro, Algarve e Autónoma da Madeira assinalam aumentos em 2016/2017. Nas restantes regiões de Portugal o número de docentes diminuiu no período referido (Figura 6.1.37).

No ensino superior privado todas as regiões apresentam uma diminuição no número de docentes, com decréscimos de 57% na RAM, 45% no Centro, 42% no Algarve e 32% no Alentejo (Figura 6.1.38).

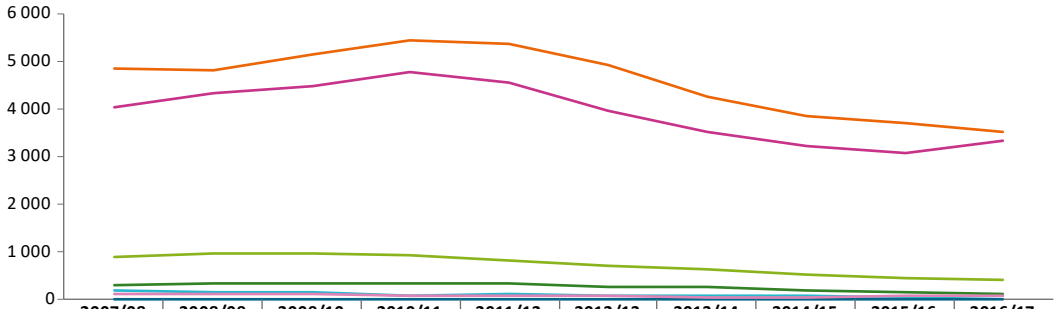
Figura 6.1.37. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior público, universitário e politécnico, por NUTS II



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Norte	6 654	6 569	6 901	7 362	7 077	7 087	7 024	6 894	7 307	7 307
Centro	6 205	6 409	6 384	6 679	6 629	6 614	6 327	6 323	6 332	6 482
AML	9 140	8 933	8 945	9 367	9 304	9 074	8 742	8 547	8 783	9 002
Alentejo	1 413	1 424	1 478	1 508	1 448	1 427	1 384	1 384	1 344	1 347
Algarve	819	807	805	876	811	767	759	795	809	834
RAA	371	355	350	374	359	331	276	304	321	281
RAM	229	231	229	244	221	228	233	246	246	280

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.38. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior privado, universitário e politécnico, por NUTS II



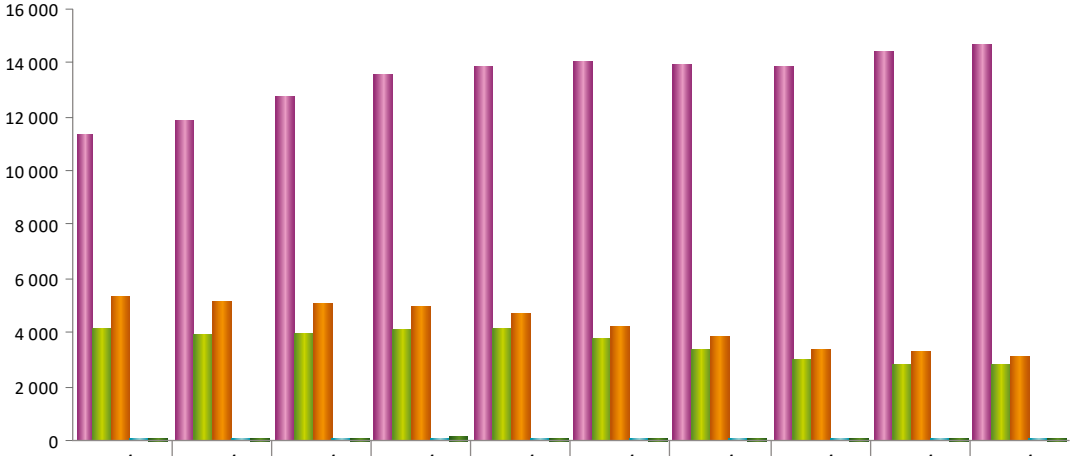
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Norte	4 042	4 311	4 488	4 767	4 532	3 939	3 517	3 210	3 055	3 315
Centro	879	948	947	932	820	711	623	507	443	396
AML	4 858	4 791	5 152	5 449	5 368	4 899	4 265	3 855	3 684	3 513
Alentejo	169	143	129	88	106	78	70	60	46	54
Algarve	294	345	314	333	327	268	260	170	148	123
RAA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RAM	105	114	93	85	76	59	48	51	62	60

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

No que diz respeito às habilitações académicas verificou-se, na década, um aumento de doutorados quer no ensino universitário quer no politécnico (Figuras 6.1.39 e 6.1.40). Em 2016/2017 os docentes doutorados representavam 70,9% dos docentes no ensino superior universitário e 41,6% no ensino superior politécnico. Em 2007/2008 tais proporções eram de 54% e de 14,7%, respetivamente.

A par deste acréscimo dos doutorados regista-se um decréscimo dos mestres, licenciados e bacharéis que, em conjunto, representavam 45,6% dos docentes no ensino universitário e 84,3% no ensino politécnico em 2007/2008, assumindo em 2016/2017 percentagens de 28,6% e 57,8%, respetivamente.

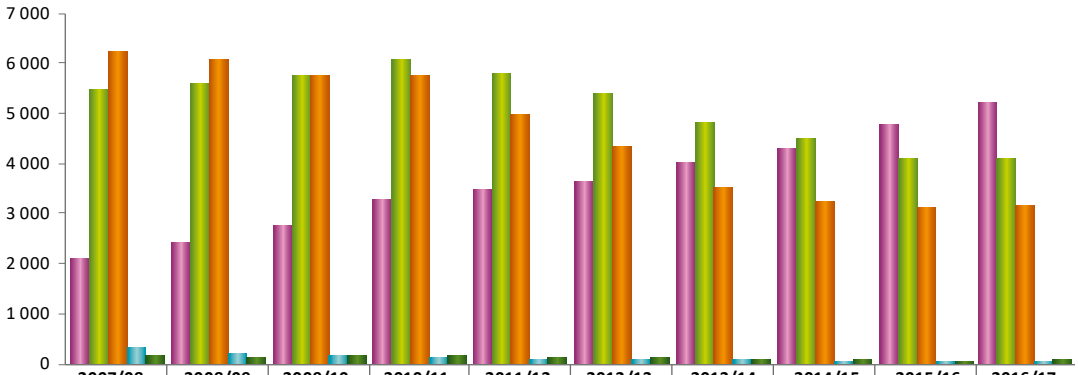
Figura 6.1.39. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior universitário por habilitação académica. Portugal



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Doutoramento	11 274	11 782	12 681	13 502	13 747	13 973	13 876	13 790	14 368	14 597
Mestrado	4 113	3 867	3 866	4 115	4 043	3 675	3 309	3 003	2 758	2 806
Licenciatura	5 333	5 134	4 990	4 902	4 606	4 175	3 755	3 313	3 247	3 052
Bacharelato	83	73	65	64	60	55	52	39	30	18
Outra	94	89	100	118	112	73	60	56	80	105

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.40. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico por habilitação académica. Portugal



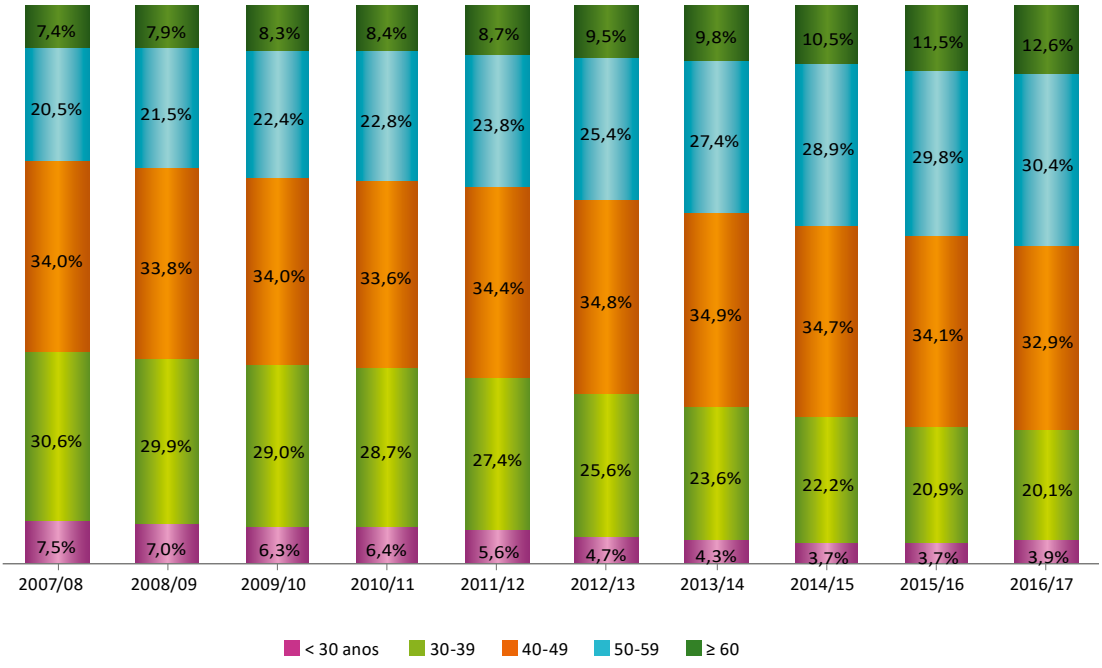
	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Doutoramento	2 100	2 423	2 742	3 269	3 500	3 657	4 008	4 283	4 795	5 240
Mestrado	5 471	5 605	5 738	6 090	5 806	5 368	4 803	4 489	4 088	4 078
Licenciatura	6 229	6 083	5 733	5 735	4 981	4 333	3 519	3 259	3 109	3 147
Bacharelato	337	188	148	125	91	71	67	44	44	47
Outro	144	136	152	144	132	102	79	70	61	70

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

As Figuras 6.1.41 e 6.1.42 evidenciam a tendência de envelhecimento dos docentes no ensino superior. Salienta-se o facto de os docentes com idade igual e superior a 40 anos constituírem 75,9% do total dos docentes em 2016/2017. Em 2007/2008 tal percentagem era de 62%. No que concerne aos docentes com idade igual e inferior a 39 anos, comparando os dados de 2007/2008 e de 2016/2017, apurou-se um decréscimo de 14 pp.

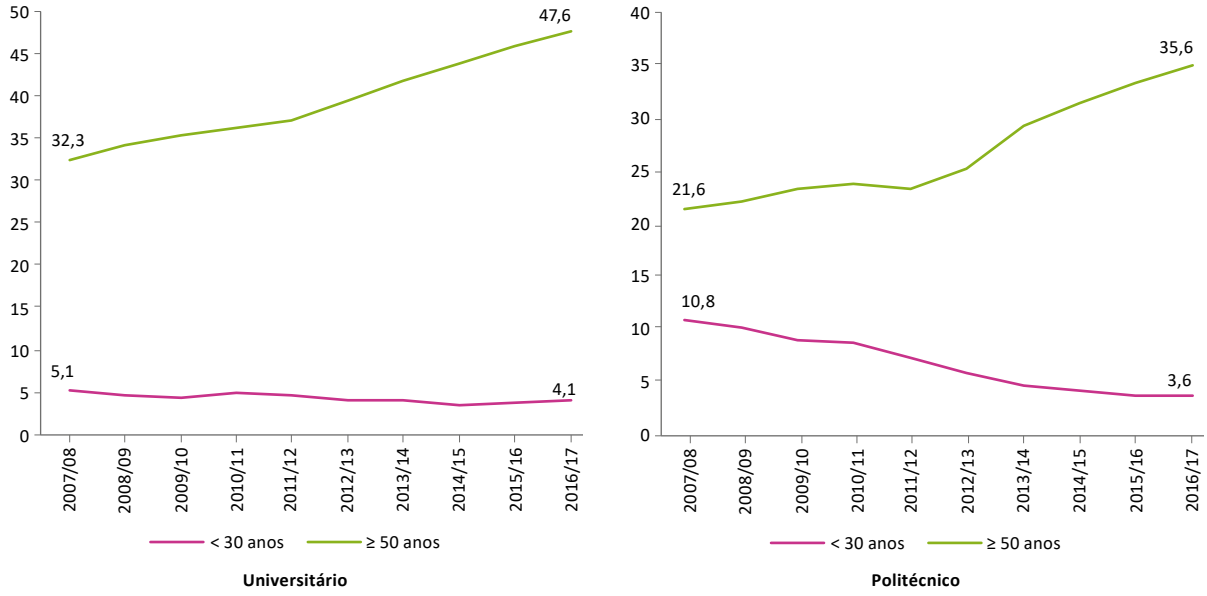
Analisados os dados relativos aos docentes dos ensinos universitário e politécnico com idade igual e inferior a 30 anos, no mesmo período, esse decréscimo é de 1 pp e de 7,2 pp, respetivamente. Na evolução da percentagem de docentes incluídos na faixa etária de 50 e mais anos nota-se o acréscimo de 15,3 pp no ensino universitário e de 14 pp no ensino politécnico.

Figura 6.1.41. Evolução dos docentes (%) no ensino superior por grupo etário. Portugal



Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.42. Figura 6.1.42. Evolução dos docentes (%) no ensino superior universitário e politécnico com idade inferior a 30 anos e igual ou superior a 50 anos. Portugal



Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

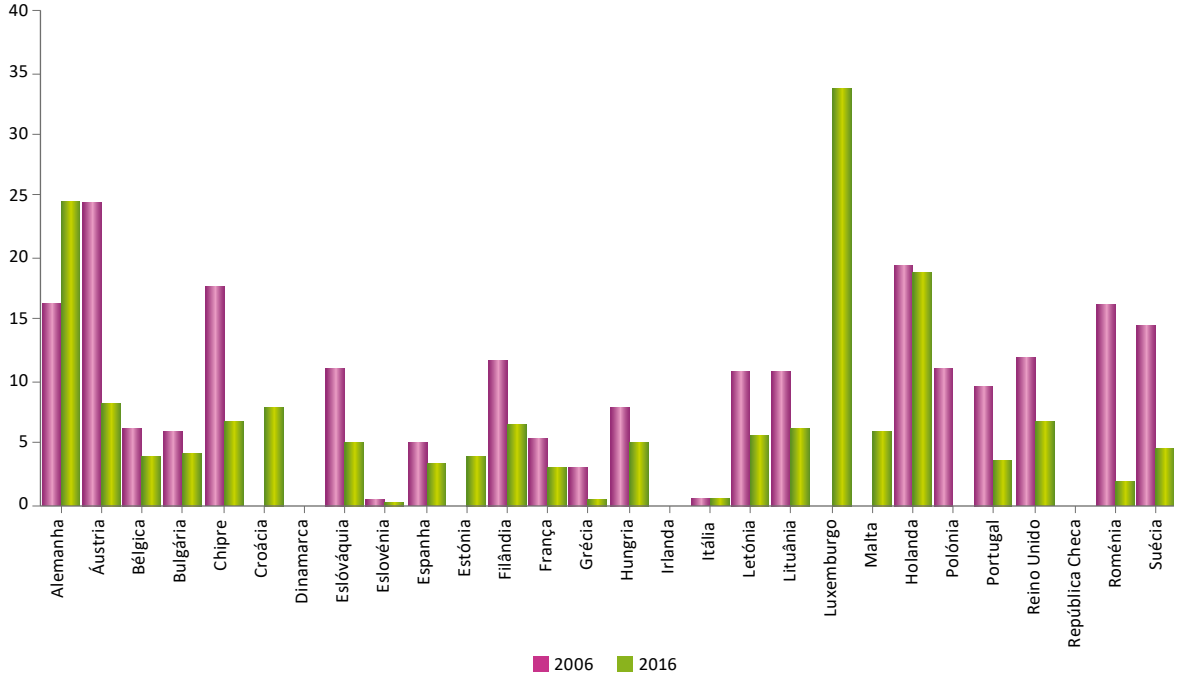
As Figuras 6.1.43 e 6.1.44 mostram que também nos países da UE28 a percentagem dos docentes do ensino superior com 50 e mais anos de idade é maior do que a dos docentes com idade inferior a 30 anos.

Os dados disponíveis para 2006 e 2016 revelavam uma diminuição da percentagem de docentes com menos de 30 anos na maioria dos países, com exceção da Alemanha (+8,2 pp) e da Itália (+0,2 pp).

Relativamente aos docentes com 50 e mais anos destacam-se a Bulgária, a Eslovénia, a Grécia e a Itália com percentagens acima dos 50%.

Refira-se igualmente que, em 2016, vários países como a Alemanha, Bélgica, Eslováquia, França, Hungria, Itália, Letónia, Lituânia, Holanda e Roménia apresentavam uma diminuição da percentagem de professores desta faixa etária, embora em alguns casos seja incipiente.

Figura 6.1.43. Docentes do ensino superior (CITE 5-8) (%)com idade inferior a 30 anos. UE28



Fonte: Dados obtidos em www.pordata.pt, em 30.08.2018
Fonte: CNE

Figura 6.1.44. Docentes do ensino superior (CITE 5-8) (%) com 50 e mais anos. UE28

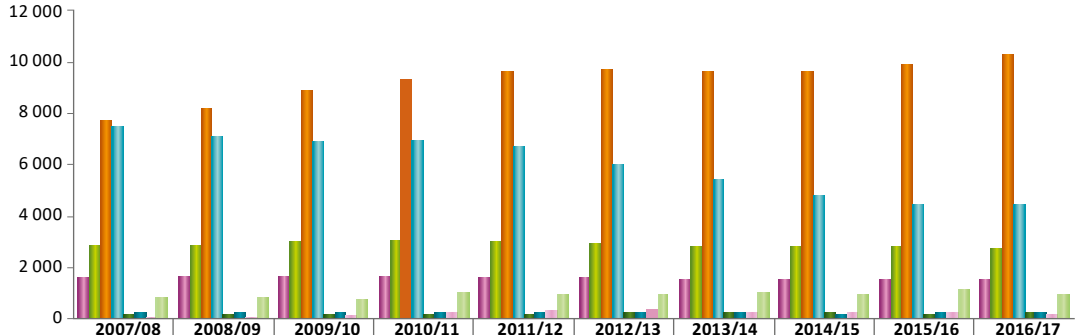
Fonte: Dados obtidos em www.pordata.pt, em 30.08.2018
Fonte: CNE

A categoria profissional de Professor Auxiliar reúne cerca de metade do total dos docentes do ensino superior universitário (Figura 6.1.45). Ao longo da série, esta categoria profissional revela uma tendência de aumento, com exceção dos anos de 2013/2014 e 2014/2015.

O número de professores catedráticos apresenta uma quebra em 2016/2017, quando comparado com 2007/2008, embora mostre um ligeiro aumento face ao ano letivo imediatamente anterior. De referir que, entre 2015/2016 e 2016/2017, todas as categorias apresentam acréscimos, exceto Professor Associado, Carreira de Investigação e Outras categorias.

No caso dos docentes do ensino superior politécnico (Figura 6.1.46) é de realçar que 86,1% do total pertence às categorias de Professor Adjunto e Assistente. Contudo, enquanto o número de professores adjuntos tem vindo a aumentar, de 4834 em 2007/2008 passou para 6273 em 2016/2017, o número de assistentes diminuiu, de 6019 em 2007/2008 passou para 4559 em 2016/2017. A categoria de Professor Coordenador Principal registou um aumento de 27,3 pp, em 2016/2017 relativamente a 2015/2016.

Figura 6.1.45. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior universitário, por categoria profissional. Portugal

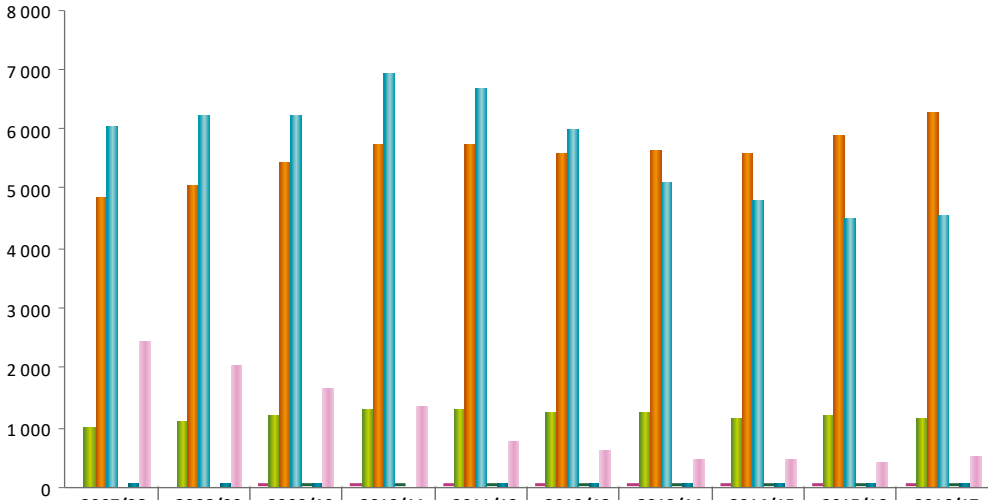


	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Professor Catedrático	1 610	1 618	1 670	1 666	1 586	1 593	1 541	1 502	1 513	1 519
Professor Associado	2 858	2 865	2 990	3 050	2 959	2 914	2 814	2 775	2 784	2 757
Professor Auxiliar	7 702	8 136	8 827	9 322	9 623	9 658	9 594	9 594	9 901	10 235
Assistente	7 447	7 069	6 908	6 971	6 702	5 977	5 385	4 777	4 452	4 464
Leitor	212	198	200	210	211	232	217	222	210	231
Monitor	228	237	236	252	231	254	249	164	225	227
Carreira de investigação	26	33	140	252	287	364	232	231	246	198
Outras categorias [1]	814	789	731	978	969	959	1 020	936	1 152	947

Nota:
[1] "Outras categorias" inclui Bolseiro, Colaborador externo, Conferencista, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor Visitante e Técnico superior.

Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

Figura 6.1.46. Evolução dos docentes (Nº) no ensino superior politécnico, por categoria profissional. Portugal



	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Professor Coordenador Principal	0	0	2	6	16	25	33	34	32	44
Professor Coordenador	1 012	1 089	1 222	1 303	1 317	1 269	1 229	1 159	1 190	1 151
Professor Adjunto	4 834	5 046	5 427	5 727	5 726	5 599	5 623	5 613	5 903	6 273
Assistente	6 019	6 239	6 221	6 934	6 657	5 974	5 086	4 823	4 505	4 559
Monitor	0	0	8	41	57	43	40	38	42	40
Carreira de Investigação	1	2	1	0	2	3	3	4	4	2
Outras categorias [2]	2 415	2 059	1 632	1 352	735	618	462	474	421	513

Nota:
[2] "Outras categorias" inclui Bolseiro, Colaborador externo, Docente militar, Membro de órgão de direção/pedagógico/científico, Orientador cooperante, Professor, Professor aposentado/reformado/jubilado, Professor visitante e Técnico superior;

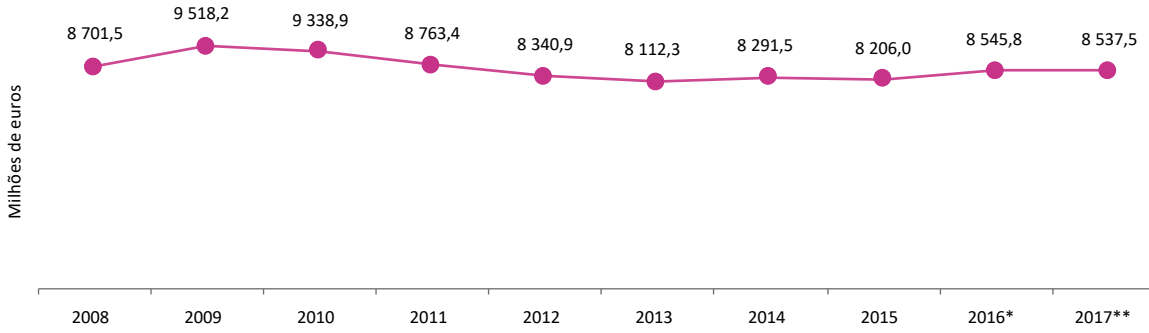
Fonte de dados: Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior 2016/17, DGEEC
Fonte: CNE

6.2. Recursos financeiros

Despesas do Estado em educação

Em Portugal, em 2017 (Figura 6.2.1), a despesa em educação apresenta um ligeiro decréscimo relativamente ao ano anterior (-8,3 milhões de euros). Quando comparado com o ano inicial da série de dados, esse decréscimo atinge os 164 milhões de euros. No período em análise os valores mais elevados da despesa foram registados nos anos de 2009 e 2010, sendo superiores a nove mil milhões de euros (9518,2 e 9338,9, respetivamente). O ano com a menor despesa do Estado em educação foi 2013 com 8112,3 milhões de euros.

Figura 6.2.1. Despesa do Estado em educação. Portugal



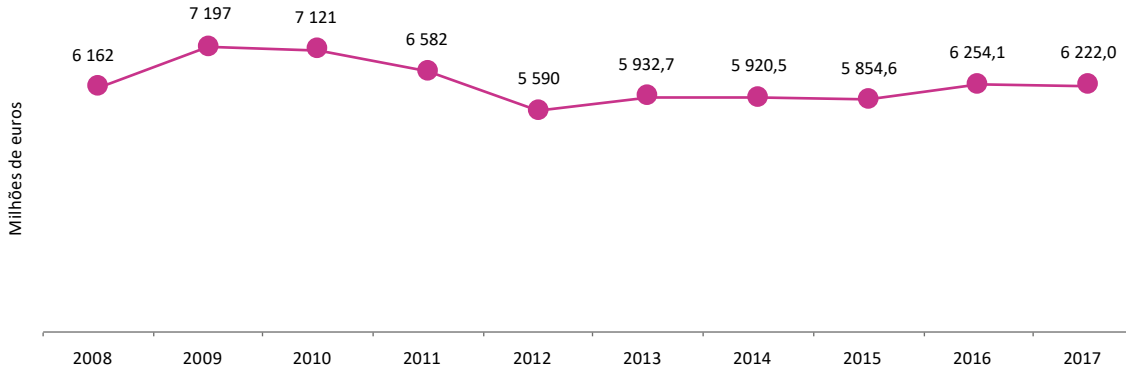
*Valor provisório ** Valor preliminar

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Despesas com a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário

A Figura 6.2.2 apresenta a despesa com a educação não superior nos ensinos público e privado, no Continente. Esta despesa representa 72,9% do total da despesa do Estado em educação. Os valores incluem as despesas com a educação pré-escolar, ensinos básico e secundário, profissional, públicos e privados, difusão da cultura e ensino da Língua Portuguesa, educação especial, educação e formação de adultos, ação social escolar, complementos educativos e administração e serviços tutelados. Na evolução salienta-se o período compreendido entre 2012 e 2015 com valores abaixo dos seis mil milhões de euros, e os anos de 2009 e 2010 com valores superiores a sete mil milhões de euros. Em 2016 e 2017, os valores da despesa aproximaram-se dos verificados no início da série de dados.

Figura 6.2.2. Despesa com a educação e o ensino não superior público e privado. Continente

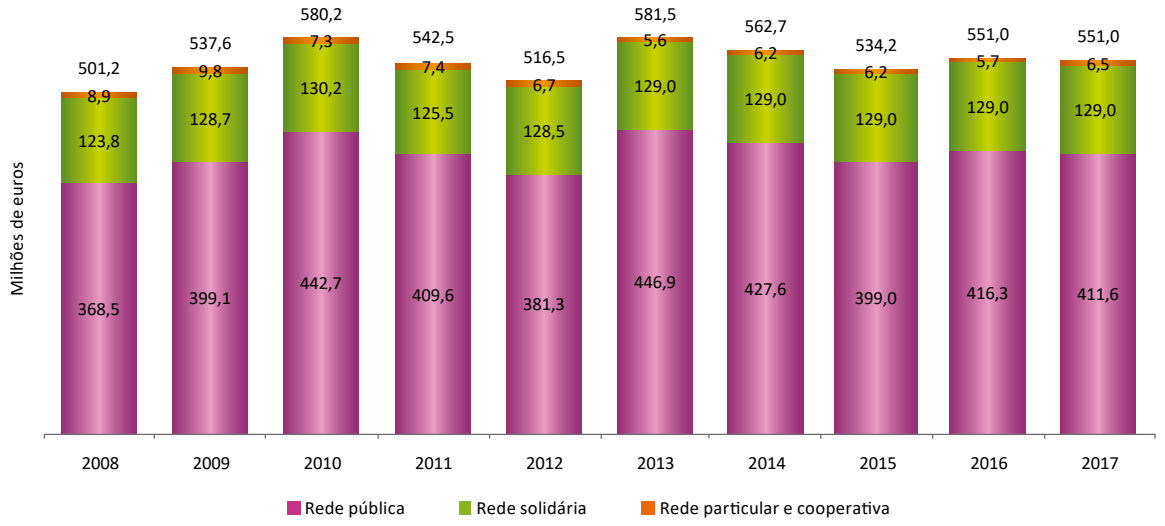


Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

Educação pré-escolar pública, solidária e privada

Na evolução da despesa com a educação pré-escolar, redes pública, solidária e privada, no Continente (Figura 6.2.3), ressalta uma diminuição de 37,1% da despesa na rede particular e cooperativa, um aumento de 9,5% na rede pública e de 3,0% na rede solidária, quando comparados os anos de 2008 e 2017. Tal corresponde a um aumento global de 50 milhões de euros no mesmo período. Em 2017, com referência ao ano anterior, o total mantém-se inalterado, mas verifica-se um decréscimo de 4,6% na rede pública e um acréscimo de 0,8% na rede particular e cooperativa. Na rede solidária não se registaram alterações desde 2013. A despesa com a educação pré-escolar inclui, na rede pública, a componente educativa e atividades de animação e apoio às famílias, estabelecimentos de educação pré-escolar e transferência para as autarquias locais (receitas próprias transferidas da Segurança Social para encargos com a componente apoio à família - prolongamento de horário e refeições); na rede solidária, as instituições particulares de solidariedade social (IPSS) e a componente educativa; na rede privada, os estabelecimentos particulares e cooperativos, os contratos de desenvolvimento e os contratos programa (cf. *Execução Orçamental*, IGeFE).

Figura 6.2.3. Despesa com a educação pré-escolar, redes pública, solidária e privada. Continente



Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Ensino básico e secundário público e privado

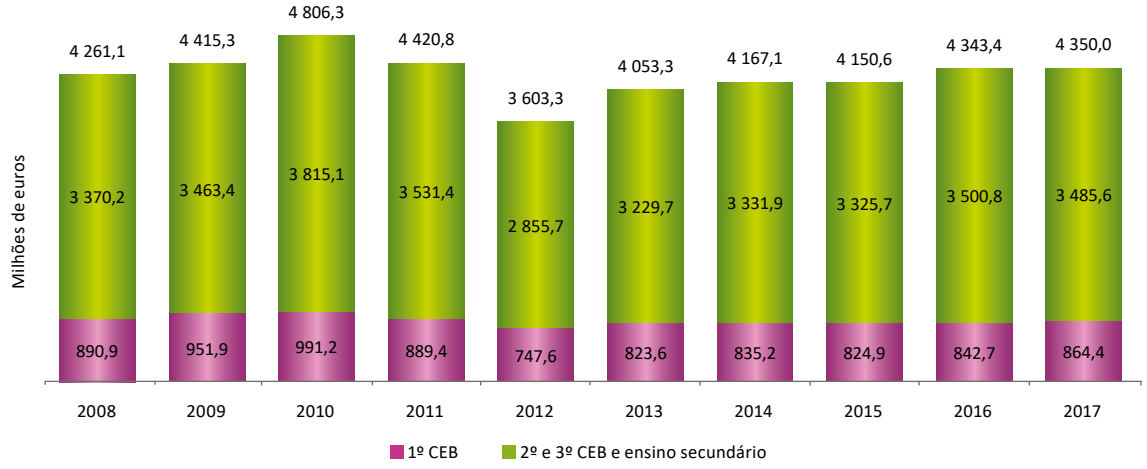
A despesa com os ensinos básico e secundário públicos[1] contempla os valores necessários ao suporte das atividades das escolas básicas e secundárias, autarquias locais (contratos de execução e contratos interadministrativos de delegação de competências), equipa de missão para a segurança escolar, serviços de psicologia e orientação, desporto escolar, rede de bibliotecas e plano de leitura, serviços de tecnologia para as escolas, programa "Escolhas" e modernização das escolas para o ensino secundário. Inclui ainda a despesa executada com os projetos relativos a instalações para agrupamentos e escolas, apetrechamento de instalações e conservação e remodelação da rede escolar.

Em matéria de orçamento participativo assinala-se a publicação do Despacho n.º 436-A/2017, de 6 de janeiro, com a finalidade de contribuir para a promoção da participação democrática e da cidadania. Os pontos 3 e 4 deste diploma legal determinam: "O Instituto de Gestão Financeira da Educação, I.P. (IGeFE, I.P.), é o responsável pela gestão da medida do Orçamento Participativo das Escolas, em articulação com a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE)". Acrescenta que "o IGeFE, I.P., tem as seguintes competências, relativamente a cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada com alunos do 3.º ciclo do ensino básico e/ou do ensino secundário, de: a) transmitir ao respetivo Diretor, até cinco dias úteis após a publicação do presente despacho, o montante que será afeto ao Orçamento Participativo por cada escola abrangida; b) transferir, à medida da requisição efetuada, para o orçamento de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada do Ministério da Educação os montantes referidos na alínea anterior". Na 1ª edição, realizada no ano letivo 2016/2017, estiveram envolvidos cerca de meio milhão de alunos e 93% das escolas participaram na iniciativa (*Conta Geral do Estado 2017* – DGO).

[1] Atividades relacionadas com a Educação: Atividade 191/891 – "1º Ciclo do Ensino Básico" e Atividade 192/892 – "2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário". In https://www.dgo.pt/apoioaosservicos/DocumentacaoUtil/Actividades.pdf

Por referência ao ano de 2016, a despesa total dos ensinos básico e secundário públicos no Continente (Figura 6.2.4) mostra um ligeiro aumento atribuível ao 1º CEB, que subiu 21,8 milhões de euros[2] em 2017. Nos 2º e 3º CEB e ensino secundário, verifica-se uma diminuição no mesmo período (-15,2 milhões de euros). Em comparação com 2012 (ano com os menores valores de despesa), o valor de 2017 significa um acréscimo de 116,8 milhões de euros. Contudo, ainda distante da despesa registada em 2010 (-126,8 milhões de euros). No que concerne aos 2º e 3º CEB e ensino secundário, a despesa diminuiu 329,5 milhões de euros em comparação com 2010 e apresenta uma subida de 629,9 milhões de euros face a 2012.

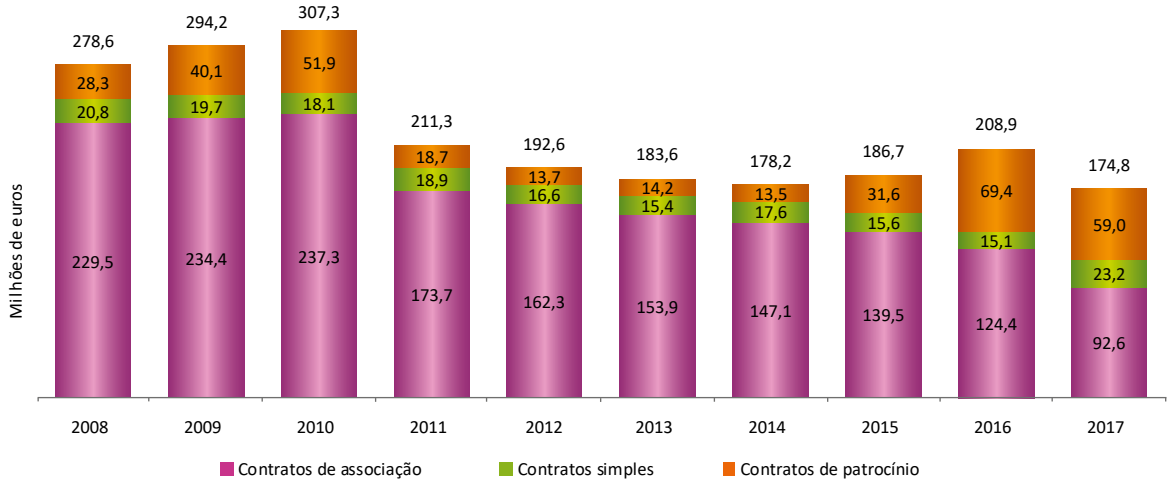
Figura 6.2.4. Despesa com os ensinos básico e secundário públicos. Continente



Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

Em relação à despesa com os ensinos básico e secundário particular e cooperativo, no Continente (Figura 6.2.5) observa-se, na série em análise, que os valores mais elevados se encontram no período inicial (entre 2008 e 2010). Após este aumento houve uma diminuição acentuada entre 2010 e 2011 (-96,0 milhões de euros), mantendo-se a tendência até 2014. Em 2015 e 2016 a despesa aumentou ligeiramente, tendo voltado a diminuir em 2017. Ressalta neste ano o menor valor de despesa da década com contratos de associação e o maior com contratos simples. Percentualmente, a despesa com contratos de associação é de 52,9% em 2017 e de 77,2% em 2010.

Figura 6.2.5. Despesa com os ensinos básico e secundário particular e cooperativo. Continente



Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

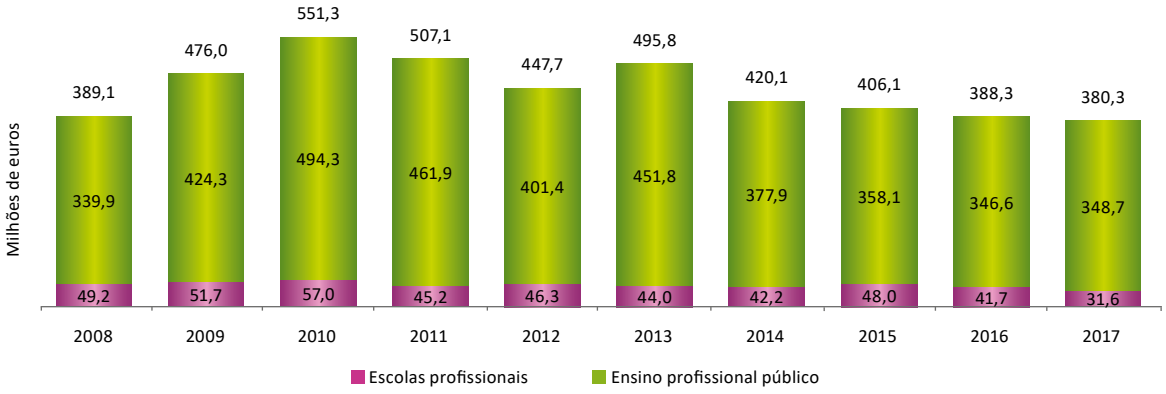
[2] Os valores foram arredondados.

Ensino profissional público e privado

A Figura 6.2.6 mostra o decréscimo gradual da despesa com o ensino profissional público e privado, no Continente, a partir do ano de 2013. Os valores de 2008, 2016 e 2017 são bastante próximos, no que se refere aos totais. Considerando a despesa com o ensino profissional privado (escolas profissionais), aponta-se a diminuição de 10,1 milhões de euros entre 2016 e 2017.

A despesa com o ensino profissional público contempla a totalidade da contrapartida nacional e o financiamento da União Europeia. A despesa com o ensino profissional privado inclui as escolas profissionais privadas de Lisboa e Vale do Tejo, com exceção de 12 escolas que passaram a ser financiadas pelo Programa Operacional da Região de Lisboa (POR Lisboa), as escolas profissionais do Algarve e os cursos vocacionais em escolas profissionais privadas, exceto as turmas de continuidade que passaram a ser financiadas pelo POCH (cf. *Execução Orçamental*, IGeFE).

Figura 6.2.6. Despesa com o ensino profissional público e privado. Continente



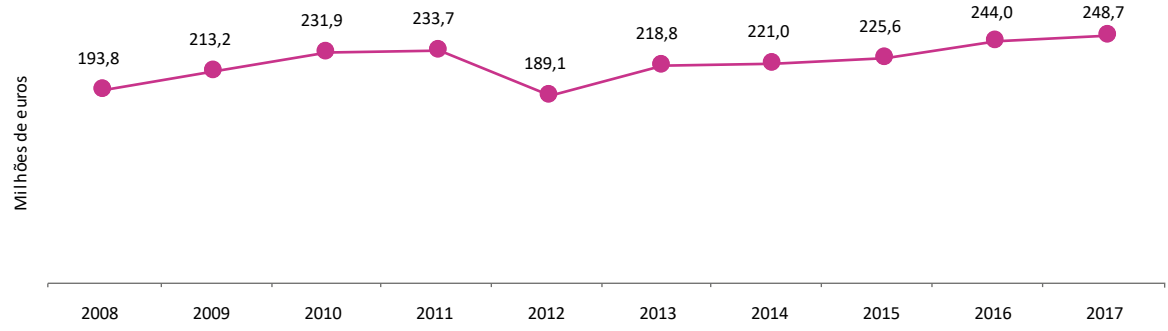
Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

Educação especial

As despesas com as instituições de Educação Especial e os apoios à educação especial foram de 248,7 milhões de euros, em 2017 (Figura 6.2.7). Importa precisar que a despesa com os apoios à Educação Especial inclui receitas gerais, próprias e financiamento da UE e engloba as despesas com as instituições de educação especial (Escolas Particulares, Associações e Cooperativas e Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS), apoios à educação especial (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação em Necessidades Especiais - AEDENE), outros apoios à educação especial e com professores colocados no grupo de recrutamento da educação especial e destacados em cooperativas de educação e reabilitação de crianças inadaptadas, na Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais, em Instituições Particulares de Solidariedade Social/IPSS, noutras instituições, intervenção precoce e em escolas do ensino básico e secundário (cf. *Execução Orçamental*, IGeFE).

Em 2017, por comparação com os anos de 2015 e 2016, registou-se um aumento de 23,1 e de 4,7 milhões de euros, respetivamente. Na década assinala-se um aumento de despesa no valor de 54,9 milhões de euros.

Figura 6.2.7. Despesa com a educação especial. Continente

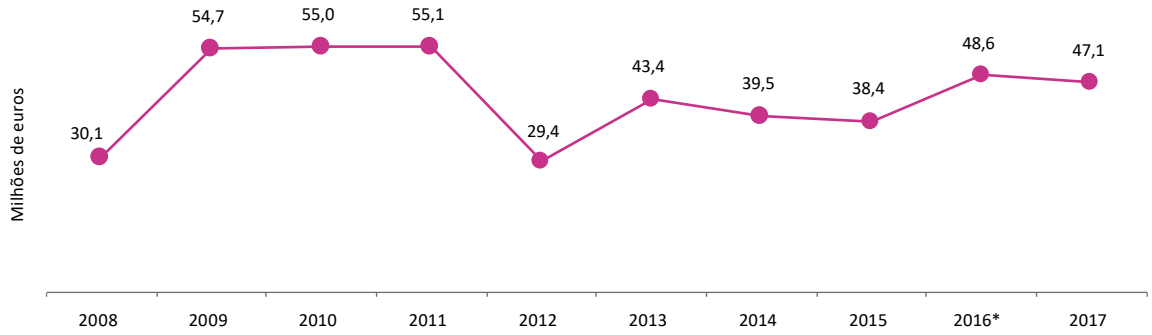


Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

Educação e formação de adultos

Na Figura 6.2.8 observa-se a evolução da despesa com a educação e formação de adultos que inclui o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), os centros para a qualificação e o ensino profissional (CQEP), os cursos de educação e formação de adultos (EFA), a educação e formação profissional de dupla certificação e a produção e gestão da informação e do conhecimento. Nota-se um decréscimo de 3,1% em 2017 relativamente a 2016 e um aumento de 56,4% por referência ao ano de início da série de dados. Em 2012 a despesa com esta atividade reduziu 46,7% relativamente ao ano anterior, apresentando a maior quebra da série.

Figura 6.2.8. Despesa com educação e formação de adultos. Continente



Nota: Não estão incluídos os encargos com as unidades capitalizáveis ministradas nas escolas dos 2º e 3º CEB e do ensino secundário
* os estabelecimentos de ensino passaram a elaborar os registos contabilísticos em POC-E, pelo que o acréscimo verificado relativamente aos anos anteriores, na componente ASE, decorre essencialmente do registo da totalidade das receitas cobradas pelas escolas (refeitórios, bufetes, papelaria)

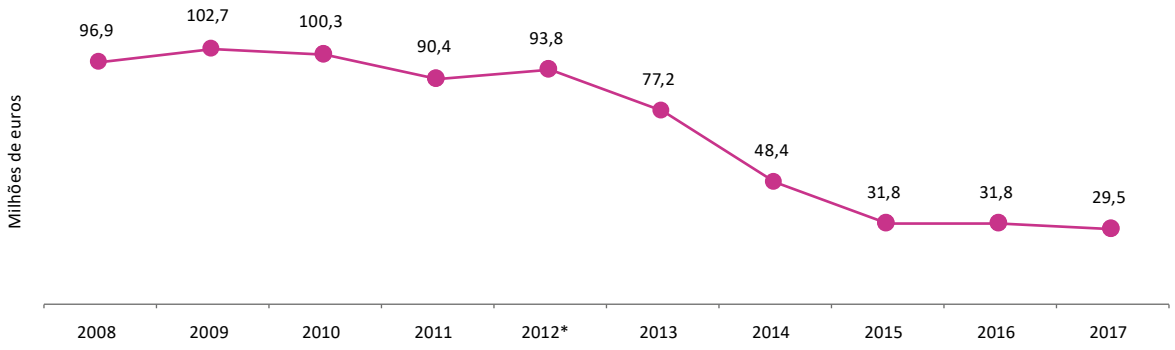
Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

De acordo com a *Conta Geral do Estado 2017* publicada pela DGO, foi dada continuidade ao *Programa Qualifica* para a superação do défice estrutural de qualificações da população portuguesa e qualificação de adultos. O Programa visa, nomeadamente, a expansão e ativação da rede nacional de centros especializados em educação e formação de adultos (Centros Qualifica), a implementação do sistema nacional de créditos do ensino e formação profissional, alinhada com a estrutura modular da oferta formativa do Catálogo Nacional de Qualificações, o alargamento da utilização do "Passaporte Qualifica", que permite registar as qualificações obtidas numa lógica de currículo, bem como identificar as competências em falta para completar um determinado percurso de qualificação.

Complementos educativos

A despesa com complementos educativos registou em 2017 o valor mais baixo da década com 29,5 milhões de euros gastos, designadamente, em projetos cofinanciados de inovação educativa, programas de atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB, cooperação multilateral e bilateral e assuntos comunitários, e conselho científico-pedagógico de formação contínua. Esta rubrica inclui receitas gerais, próprias e financiamento da UE (Figura 6.2.9). Na série, observa-se uma tendência de decréscimo de despesa apenas interrompida nos anos de 2009 e 2012. Se comparados os valores dos anos de 2017 e de 2012 constata-se uma redução de 64,3 milhões de euros.

Figura 6.2.9. Despesa com complementos educativos. Continente



Nota: A despesa executada nesta rubrica inclui financiamento comunitário
* O aumento pontual verificado neste ano decorre do acréscimo de despesa com o programa das AEC no 1º CEB e com a ANPROALV

Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental,* 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

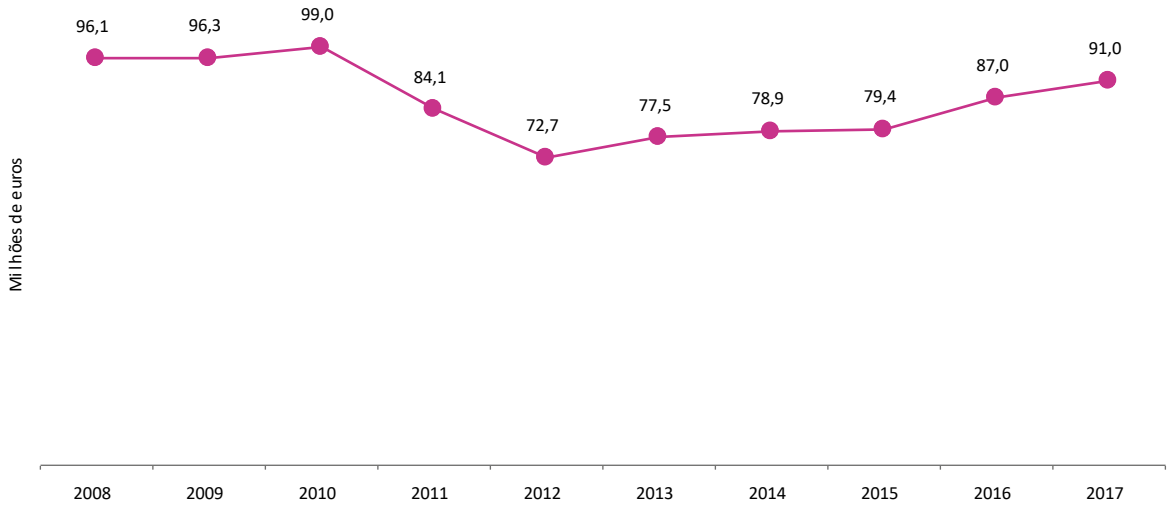
Administração e serviços tutelados

A Figura 6.2.10 mostra o aumento gradual da despesa com administração e serviços tutelados desde 2012. Esta rubrica abrange as despesas com os gabinetes dos membros do Governo na área da Educação e Ciência, com os serviços centrais e regionais, exceto a DGES, com a ANQEP (com exclusão das transferências de receitas próprias entre organismos – MTSSS/IGFSS – e do financiamento da UE) e com o CNE (cf. *Execução Orçamental*, IGeFE).

A maior despesa foi registada no ano de 2010 com 99 milhões de euros e a menor em 2012 com 72,7 milhões de euros.

Quando comparados os anos de 2017 e 2008 verifica-se uma redução de 5,1 milhões de euros. Face a 2012, houve um aumento de 18,3 milhões de euros em 2017.

Figura 6.2.10. Despesa com administração e serviços tutelados. Continente



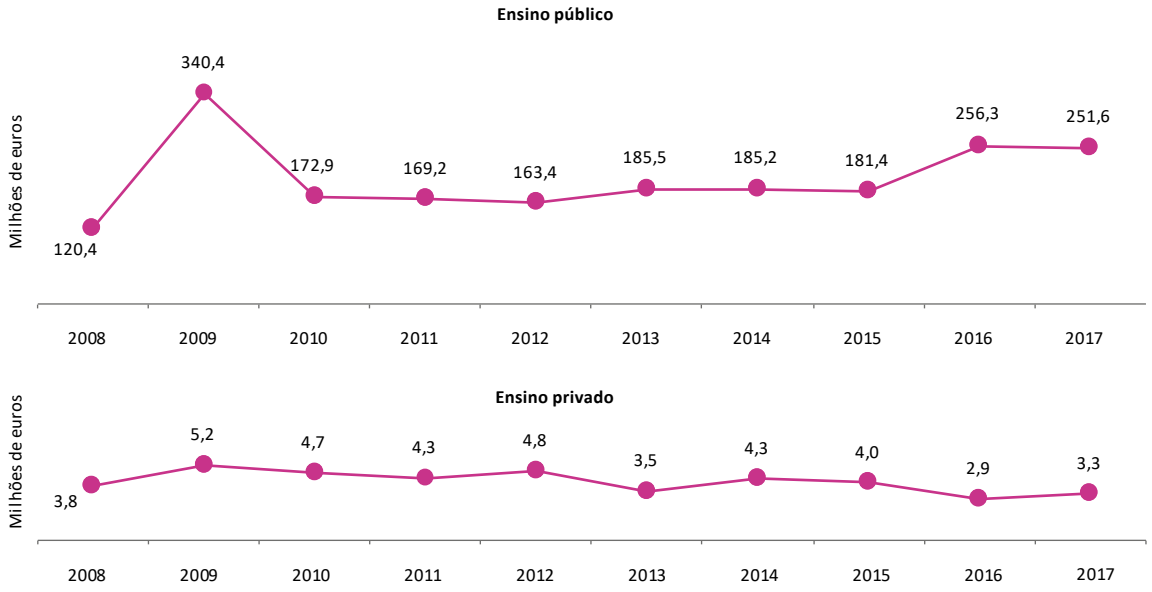
Fonte de dados: *Orçamentos por Ações e Execução Orçamental*, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

Ação social escolar

O valor da despesa com a ação social escolar (ASE) no ensino público em 2017 diminuiu 1,8% relativamente ao ano anterior. Pelo contrário, no ensino privado regista-se um aumento de 12,9%. Importa, contudo, referir que o ano de 2016 representa um acréscimo expressivo de despesa com alimentação e nutrição (leite escolar, refeitórios escolares), residências para estudantes, apoios socioeconómicos (manuais escolares), bolsas de mérito e de estudo a alunos do ensino secundário, e seguro escolar e indemnizações por acidentes escolares. Face a 2016, observa-se um valor aproximado no ano seguinte.

Em 2017, no sentido de promover o sucesso escolar e reforçar o apoio aos estudantes carenciados, foi desenvolvido um conjunto de medidas iniciadas no ano anterior, designadamente: alargamento da rede da educação pré-escolar; reutilização e atribuição de manuais escolares gratuitos para todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico da rede pública; reforço da oferta e da qualidade das refeições escolares com a ampliação dos serviços aos períodos de férias escolares do Natal e da Páscoa, para alunos beneficiários da ação social escolar que frequentaram estabelecimentos TEIP; reposição da comparticipação nas visitas de estudo programadas no âmbito das atividades curriculares aos estudantes enquadrados nos escalões A e B da ação social escolar (*Conta Geral do Estado 2017* – DGO).

Figura 6.2.11. Despesa com ação social escolar. Continente



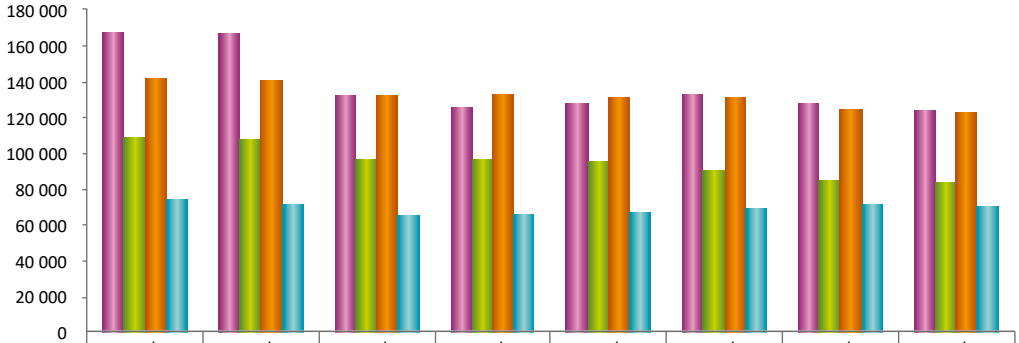
Nota: O valor de 2009 justifica-se pelo Programa acesso a computadores portáteis e ao serviço de internet de banda larga cuja despesa atingiu o valor de 178 milhões de euros

Fonte de dados: Orçamentos por Ações e Execução Orçamental, 2008-2012, IGeFE, IP, 2013-2017
Fonte: CNE

O número de alunos abrangidos pela ação social escolar nos níveis de ensino considerados, no Continente, (Figura 6.2.12) mantém-se relativamente estável entre 2009/2010 e 2016/2017, com a exceção do 1º CEB que apresenta uma diferença de 44 235 alunos abrangidos.

Nos anos de 2012/2013 e 2013/2014 o maior número de alunos abrangidos pela ASE registou-se no 3º CEB. Nos restantes anos da série esse número verificou-se no 1º CEB, seguido do 3º CEB, do 2º CEB e do ensino secundário.

Figura 6.2.12. Alunos abrangidos pela ação social escolar (Nº), por nível de ensino. Continente

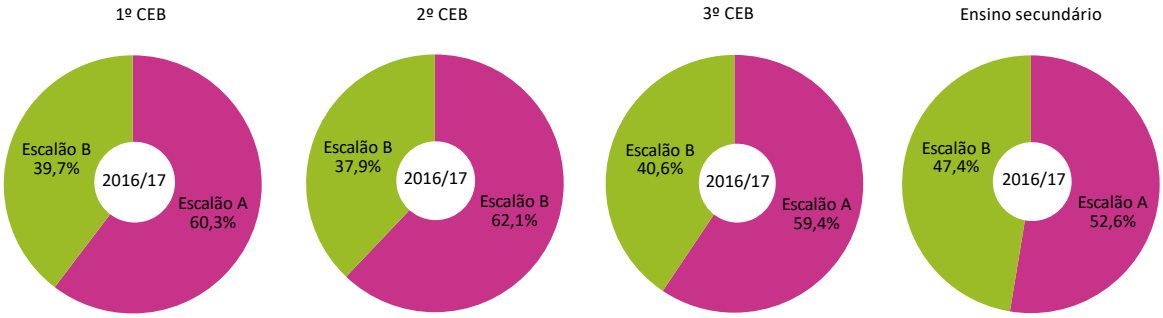


	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Ensino básico - 1º CEB	167 833	166 327	131 748	125 410	127 657	132 905	127 596	123 598
Ensino básico - 2º CEB	109 380	107 659	96 087	95 991	95 744	90 254	84 914	83 890
Ensino básico - 3º CEB	141 992	140 290	131 592	132 634	130 730	131 064	124 555	123 146
Ensino secundário	74 901	71 613	64 827	66 046	67 467	69 359	71 336	70 613

Fonte de dados: IGeFE, IP
Fonte: CNE

Considerando os escalões da ação social escolar nos mesmos ciclos e níveis de ensino, em 2016/2017, a maior percentagem de alunos concentra-se no *escalão A* com 60,3% no 1º CEB, 62,1% no 2º CEB, 59,4% no 3º CEB e 52,6% no ensino secundário (Figura 6.2.13), seguido do *escalão B* com 39,7% no 1º CEB, 37,9% no 2º CEB, 40,6% no 3º CEB e 47,4% no ensino secundário.

Figura 6.2.13. Alunos (%) abrangidos pela ação social escolar, por escalão. Continente

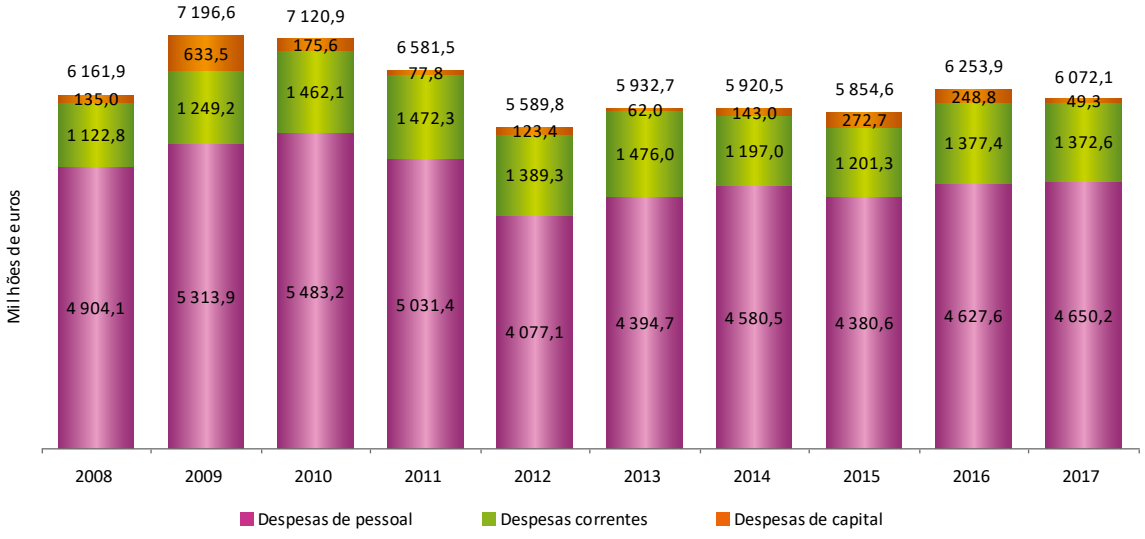


Fonte de dados: IGeFE, IP
Fonte: CNE

Despesa do Ministério da Educação por natureza

A Figura 6.2.14 mostra a despesa do Ministério da Educação por natureza, no Continente. Observa-se uma diminuição nos valores totais de 181,8 milhões de euros em 2017 quando comparado com 2016. Tal redução é particularmente expressiva nas despesas de capital (-199,5 milhões de euros) dado que as despesas com pessoal apresentam um aumento de 22,6 milhões de euros. No que se refere às despesas correntes regista-se igualmente uma redução de 4,9 milhões de euros. Os valores mais altos em cada uma das rubricas regista-se em 2009 (633,5 milhões de euros - despesas de capital), 2010 (5483,2 milhões de euros - despesas de pessoal) e 2013 (1476,0 milhões de euros - despesas correntes).

Figura 6.2.14. Despesa do Ministério da Educação por natureza. Continente



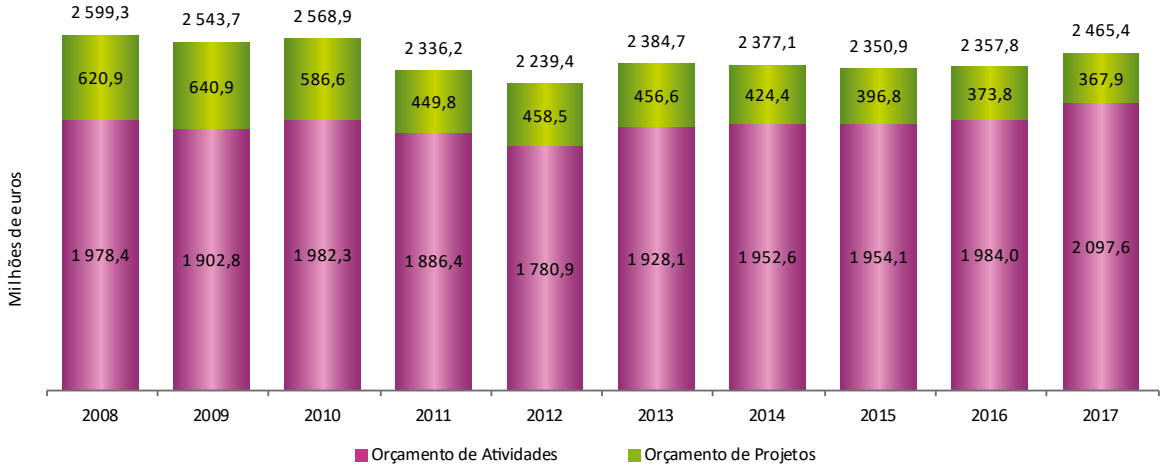
Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Despesas do Estado com o ensino superior

O valor das despesas com o orçamento de atividades tem vindo a crescer desde 2012 (Figura 6.2.15[3]), ano em que registou o menor valor (1780,9 milhões de euros). Em sentido inverso, o valor das despesas com o orçamento de projetos diminui no mesmo período. De 2016 para 2017 o total da despesa com estes dois tipos de orçamento aumentou em 107,7 milhões de euros. Em termos percentuais o orçamento de atividades tem um peso de 85,1% e o de projetos 14,9%.

[3] Ver Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, regulando designadamente a sua constituição, atribuições e organização, o funcionamento e competência dos seus órgãos e ainda a tutela e fiscalização pública do Estado sobre as mesmas, no quadro da sua autonomia. Ver Capítulo VI - Instituições de ensino superior públicas de natureza fundacional, artigo 136.º - Financiamento

Figura 6.2.15. Despesas do ME/MCTES por tipo de orçamento*. Portugal



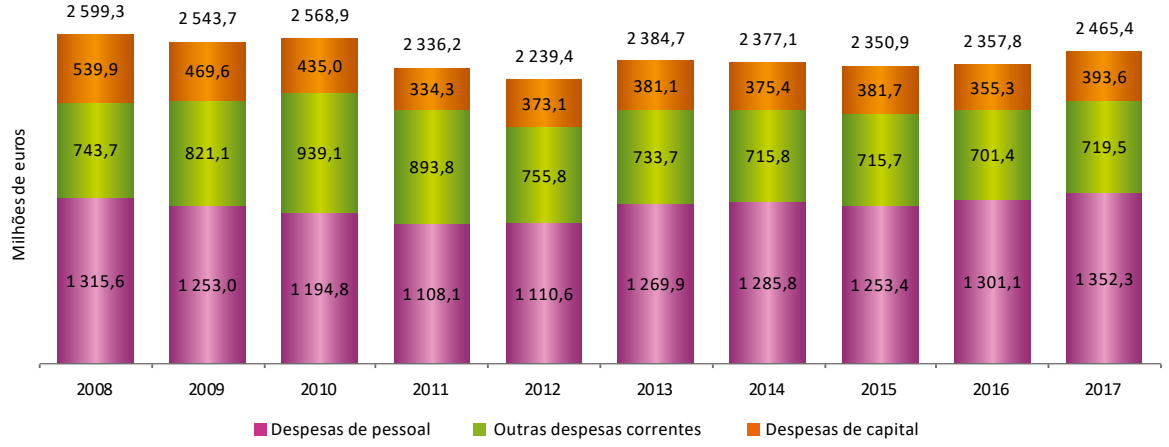
*Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Quando analisadas por natureza (Figura 6.2.16), em 2017 face a 2016, verifica-se um acréscimo em todas as categorias que se traduz, nas despesas de pessoal, no valor mais elevado da série (1352,3 milhões de euros). As despesas correntes registaram o valor mais alto em 2010 (939,1 milhões de euros) e as de capital em 2008 (539,9 milhões de euros).

Em 2008, as despesas de capital correspondiam a 20,8%, as outras despesas correntes a 28,6% e as despesas de pessoal a 50,6%. Em 2017 essas percentagens são, respetivamente, de 16,0%, 29,2% e 54,9%.

Figura 6.2.16. Despesas do ME/MCTES por natureza*. Portugal

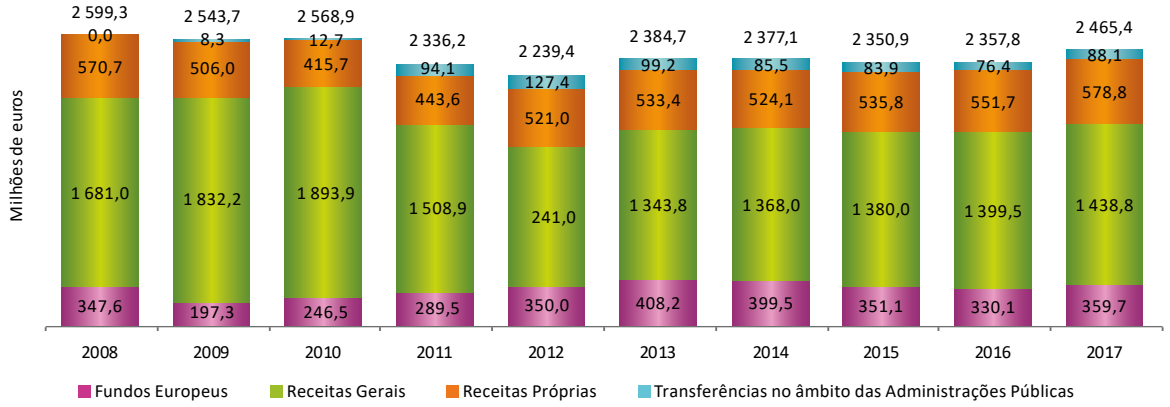


* Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

As despesas do ME/MCTES por grupos de fontes de financiamento, em Portugal (Figura 6.2.17) registaram um aumento de 107,7 milhões de euros em 2017 quando comparado com o ano anterior. Face ao início da série, houve uma diminuição no valor total de 133,8 milhões de euros. Os anos que apresentaram maior valor por fontes foram 2013 a nível dos fundos europeus com 408,2 milhões de euros, 2010 com 1893,9 milhões de euros em receitas gerais, 2017 com 578,8 milhões de euros em receitas próprias e 2012 com 127,4 milhões de euros em transferências no âmbito das administrações públicas. O ano com o valor total mais alto foi 2008 com 2599,3 milhões de euros. Relativamente à despesa total de 2017, 58,4% corresponde a receitas gerais, 23,5% a receitas próprias, 14,6% a fundos europeus e 3,6% a transferências no âmbito das administrações públicas.

Figura 6.2.17. Despesas do ME/MCTES por grupos de fontes de financiamento*. Portugal



*Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Em 2016, foi criado o *Programa de Estímulo ao Emprego Científico* através do Decreto-Lei n.º 57/2016, de 29 de agosto, alterado pela Lei n.º 57/2017, de 19 de julho. Este programa destina-se à contratação de novos investigadores e ao desenvolvimento de planos de emprego científico e de carreiras científicas das instituições públicas ou privadas. Dispõe dos seguintes instrumentos: concurso de estímulo ao emprego científico individual, concurso de estímulo ao emprego científico institucional e apoio a planos de emprego científico no âmbito do processo de avaliação de unidades de I&D 2017/2018. Estes apoios financeiros destinam-se a reforçar o sistema científico e tecnológico nacional (SCTN) e a promover oportunidades de emprego para doutores (objetivo das GOP2017 – Grandes Opções do Plano para 2017). Deste modo, procura-se contribuir para o rejuvenescimento das instituições de ensino superior, a fim de contratar até 2019 pelo menos 3000 docentes e investigadores (*Conta Geral do Estado 2017* – DGO), atraindo mais e melhores cientistas, para facilitar um quadro que estimule a mobilidade de investigadores. Entende-se por «Atividades de I&D», "as atividades de investigação fundamental, aplicada e de desenvolvimento experimental, incluindo a conceção de novas soluções tecnológicas ou exploratórias, os serviços de avaliação científica e tecnológica, os serviços de comunicação e divulgação de ciência e tecnologia, a publicação de trabalhos científicos por instituições que têm por missão a I&D, a formação e a disseminação da cultura científica e tecnológica, a produção e difusão do conhecimento ou o seu financiamento, gestão e avaliação públicos, incluindo a avaliação da componente de I&D de projetos empresariais no âmbito dos sistemas de incentivos às empresas" (Decreto-Lei n.º 60/2018, de 3 de agosto).

De acordo com a Figura 6.2.18, em 2017 há um aumento de 5,2% no valor da despesa em investigação, que corresponde a mais 24,9 milhões de euros relativamente ao ano anterior. Em 2010 registou-se o valor mais alto da despesa com 579,5 milhões de euros, apresentando o ano posterior a maior quebra da série com uma diminuição dos valores da despesa em 14,3%, isto é, menos 82,6 milhões de euros.

Figura 6.2.18. Despesas do ME/MCTES em investigação*. Portugal

*Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

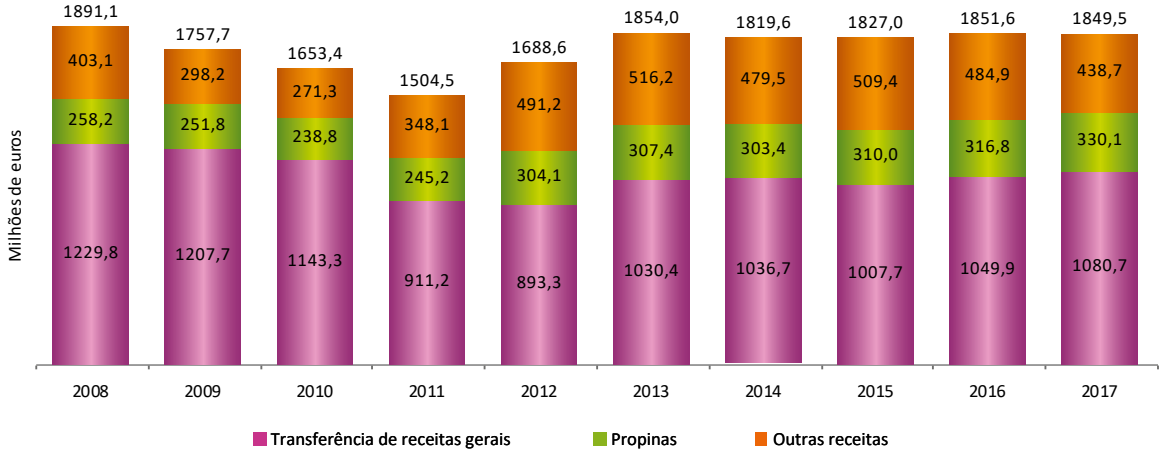
Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Ao longo da série, as receitas gerais ocupam a maior proporção no orçamento das instituições de ensino superior em Portugal (Figura 6.2.19). Contudo, o seu peso decresceu nos últimos anos. As receitas gerais representavam 65,0%, as propinas 13,7% e as outras receitas 21,3%, em 2008. Em 2017, essa proporção era de 58,4%, 17,8% e 23,7%, respetivamente.

No que concerne às propinas, os valores da receita situam-se sempre acima dos 300 milhões de euros desde 2012, e apresentam o valor máximo da série em 2017. Nos termos do artigo 160.º da Lei n.º 42/2016, de 28 de dezembro "no ano letivo 2017/2018, como medida excecional, é suspensa a aplicação do regime de atualização das propinas no ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado no ensino superior público, constante do nº 2 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto, com as alterações introduzidas pelas Leis n.ºs 49/2005, de 30 de agosto, e 62/2007, de 10 de setembro, mantendo-se em vigor os valores mínimo e máximo da propina fixados para o ano letivo de 2016/2017".

Se observados os valores totais da receita, desde 2013 que atingem valores superiores a 1800 milhões de euros, ficando muito próximos dos montantes registados em 2008.

Figura 6.2.19. Receita[1] das instituições de ensino superior[2]. Portugal



[1] Não estão incluídos saldos de gerência.
[2] Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

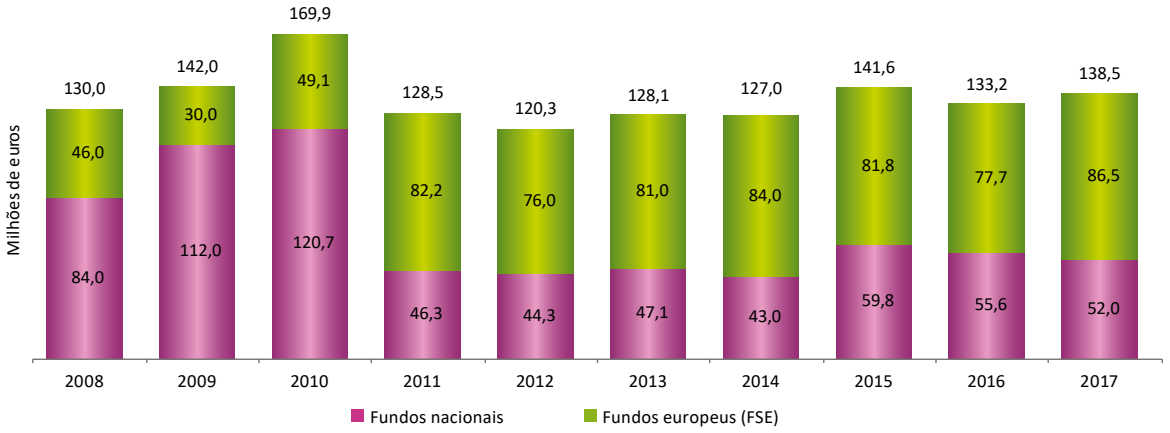
Beneficiam do sistema de ação social do ensino superior os estudantes matriculados nos estabelecimentos de ensino superior, quer sejam portugueses, nacionais dos estados membros da União Europeia, apátridas, titulares do estatuto de refugiado político, estudantes estrangeiros provenientes de Estado com o qual hajam sido celebrados acordos de cooperação, bem como todos os cidadãos estrangeiros titulares de autorização de residência permanente ou beneficiários do estatuto de residentes de longa duração.

O sistema contempla apoios diretos – bolsas de estudo, os apoios específicos a conceder a estudantes portadores de deficiência e auxílios de emergência – e indiretos, traduzidos no acesso à alimentação e ao alojamento, aos serviços de saúde, atividades culturais e desportivas e outros apoios educativos, nomeadamente serviços de informação, reprografia, e material escolar e bibliográfico em condições e a preços especiais.

A Figura 6.2.20 mostra o predomínio dos fundos europeus (FSE) na despesa com a ação social direta em Portugal desde 2011. Em 2017 a percentagem dos montantes disponíveis relativos a fundos nacionais representa 39,9% e os fundos europeus 60,1%. Em 2008 essa percentagem era de 42,3% e 57,5%, respetivamente.

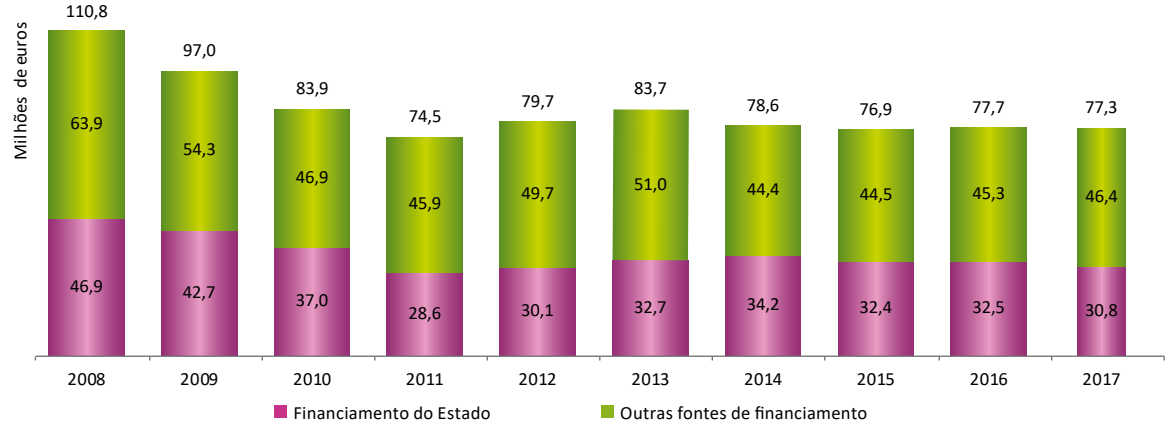
Na ação social indireta, as outras fontes de financiamento representam 58,7% da despesa, em média, entre 2008 e 2017 (Figura 6.2.21).

Figura 6.2.20. Despesa com ação social direta. Portugal



Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Figura 6.2.21. Despesa com ação social indireta*. Portugal



*Em julho de 2009, a Universidade do Porto, a Universidade de Aveiro e o ISCTE-IUL passaram para o Regime Fundacional. De julho de 2009 a dezembro de 2011 estas instituições não integraram o perímetro das Administrações públicas, pelo que não estão consideradas naquele período.

Fonte de dados: IGeFE, IP, 2018
Fonte: CNE

Comparações internacionais

A distribuição das percentagens dos estudantes a tempo inteiro que pagaram propinas e beneficiaram de bolsas ou outros apoios no ensino, na Europa, constante da Figura 6.2.22, coloca Portugal no quadrante dos países que combinam uma alta percentagem de estudantes que pagam propinas e uma baixa percentagem que recebem bolsas. A maioria dos países deste grupo segue políticas de pagamento universal de propinas que admite exceções baseadas na condição económica dos estudantes. Por outro lado, na Croácia, e a partir do ano letivo de 2017/2018 no Montenegro, os estudantes não pagam propinas no primeiro ano de estudo desde que consigam um aproveitamento mínimo traduzido em ECTS, caso contrário pagam no ano académico seguinte. Na maioria dos países desse grupo cerca de um terço dos alunos obtém bolsas baseadas em necessidades económicas.

A Dinamarca, Malta, Suécia, Finlândia e Reino Unido (Escócia) situam-se no quadrante dos países que adotam políticas de pagamento integral das propinas pelo orçamento público. A atribuição de bolsas é ajustada em função da situação socioeconómica dos estudantes.

No quadrante que inclui países como a República Checa, a Alemanha, a Estónia, o Chipre, a Polónia, a Eslovénia e a Eslováquia, a percentagem de estudantes que pagam propinas e que beneficiam de bolsas e outros apoios é baixa. A maioria destes países não cobra propinas ou estabelece valores abaixo dos 100 euros, no primeiro ciclo do ensino superior. No entanto, na Letónia, Lituânia, Hungria e Roménia, verifica-se uma percentagem mais elevada de estudantes (entre 30% e 40%) que paga propinas. Todos estes estudantes estudam em estabelecimentos privados e, com a exceção da Lituânia, não são elegíveis para bolsas baseadas na situação económica, dado que apenas os estudantes com vagas subsidiadas pelo Estado podem obter tais bolsas.

No quadrante dos sistemas que têm uma alta percentagem de estudantes que pagam propinas e uma alta percentagem de beneficiários de bolsas estão o Luxemburgo, o País de Gales e a Inglaterra. No Luxemburgo, praticamente todos os estudantes recebem uma bolsa básica e, a partir de critérios socioeconómicos e rendimentos mais detalhados, é determinado o valor do apoio adicional ou do empréstimo que o estudante recebe, podendo ser uma combinação dos dois. Nestes países, o alto nível de apoio público aos estudantes pode compensar uma parte das elevadas propinas que lhes são cobradas para estudar no ensino superior (*National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/2018*- Eurydice, 2018, pp. 7-9).

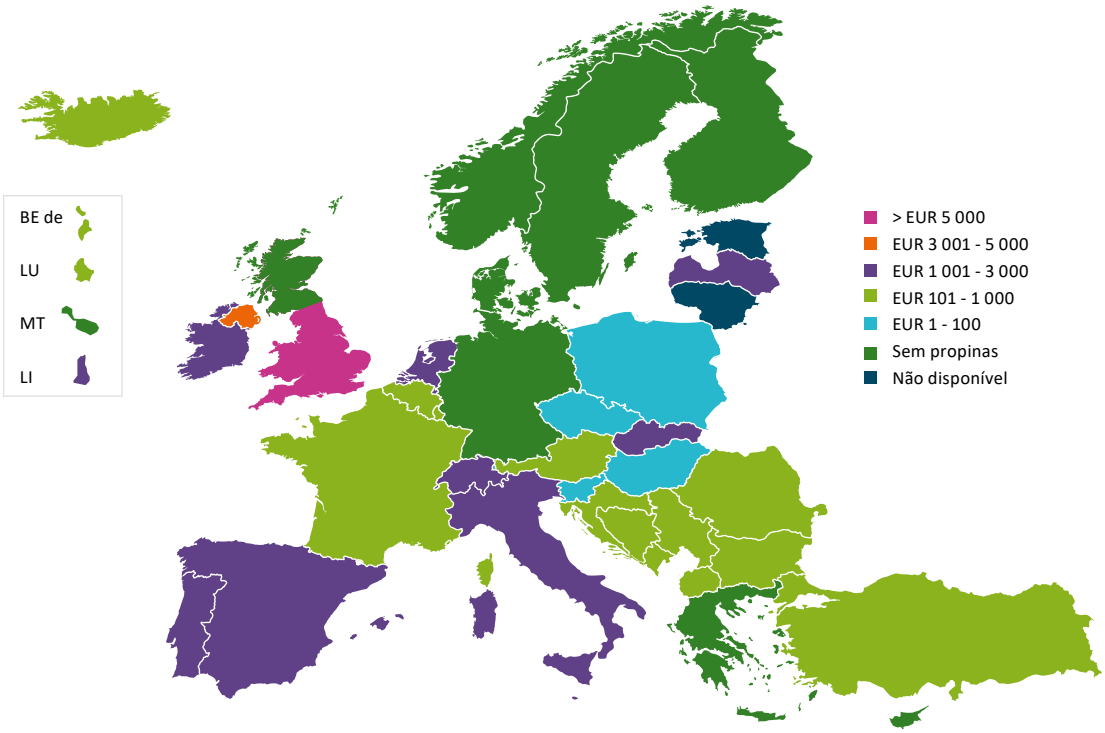
Figura 6.2.22. Estudantes a tempo inteiro (%) que pagaram propinas e que beneficiaram de bolsas de estudo no ensino superior, 2017/2018. Europa

Fonte de dados: *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/18. Eurydice*
Fonte: CNE

Os valores das propinas pagas pelos estudantes também diferem entre países e sistemas. Para além dos estudantes em sistemas sem propinas, os estudantes do primeiro ciclo do ensino superior que progridem normalmente nos seus estudos na República Checa, Polónia, Eslovénia e Eslováquia pagam o mínimo (abaixo de 100 euros) num ano académico (Figura 6.2.23). Em 15 sistemas, os estudantes pagam entre 101 e 1000 euros. Em oito sistemas a taxa mais comum é relativamente elevada, variando entre 1001 e 3000 euros. Este grupo inclui a Irlanda, Espanha, Itália, Holanda, Portugal, Suíça e Liechtenstein. As propinas mais elevadas (10 028 euros) são cobradas aos estudantes no Reino Unido (Inglaterra).

As propinas também podem depender da área de estudos (Bulgária, Estónia, Espanha, Portugal e Roménia).
Alguns países apresentam propinas ligadas ao custo real do programa de estudos ou ao rendimento individual esperado. Noutros países são utilizadas políticas nacionais para atrair mais estudantes para determinados cursos, designadamente, propinas mais baixas ou apoios específicos. Na Bélgica (comunidade flamenga), as propinas refletem o número de créditos ECTS do curso. A situação socioeconómica dos estudantes também pode influenciar o valor das propinas. Na Bulgária, na Espanha e na Itália os estudantes podem obter isenções do pagamento de propinas com base no histórico socioeconómico (N*ational Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/2018- Eurydice*, 2018, p. 12).

Figura 6.2.23. Valor mais frequente das propinas (inclui taxas administrativas) no ensino superior (CITE 6), 2017/2018. Estudantes a tempo inteiro. Europa



Fonte de dados: *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/2018.* Eurydice
Fonte: CNE

A Figura 6.2.24 mostra os valores das bolsas e subsídios universais ou baseados na situação económica mais comuns para os estudantes a tempo inteiro no ensino superior. Em dezassete países, incluindo Portugal, as bolsas anuais cifram-se entre 1001 e 3000 euros. Na Bulgária, Estónia, Letónia, Hungria, Eslováquia, Macedónia e Turquia, os apoios anuais mais frequentes, baseados na situação económica do estudante, não excedem 1000 euros. Na Irlanda, Itália, Holanda, Áustria, Irlanda do Norte e Noruega, as bolsas e subsídios que a maioria dos estudantes recebe situam-se entre 3001 e 5000 euros, e na Alemanha, País de Gales e Suíça os montantes mais comuns excedem 5000 euros (*National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/2018*- Eurydice, 2018, p. 18).

Figura 6.2.24. Valor mais frequente das bolsas no ensino superior (CITE 6), 2016/2017. Estudantes a tempo inteiro. Europa

Fonte de dados: *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/2018*. Eurydice
Fonte: CNE

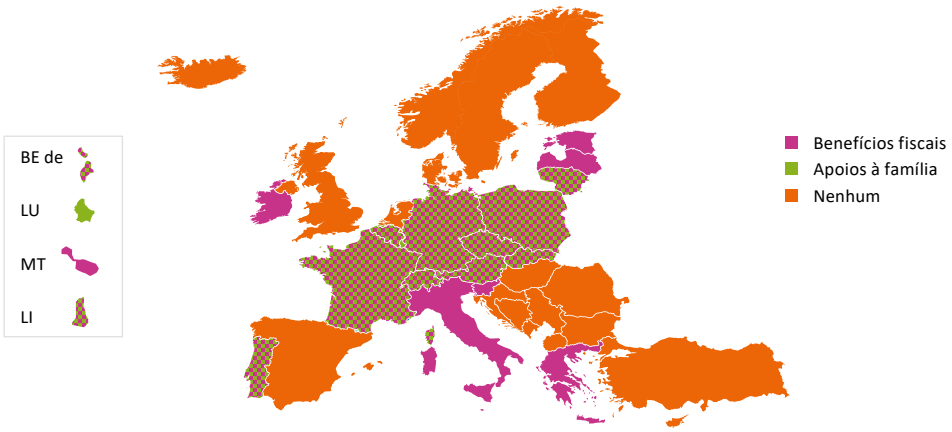
Metade dos países europeus adotou regimes de apoio indireto aos estudantes do ensino superior, designadamente sob a forma de abonos familiares e benefícios fiscais (Figura 6.2.25). A principal diferença nos regimes de apoio reside no facto de os apoios diretos visarem o estudante individualmente, enquanto os indiretos os considerarem enquanto membros de uma família.

Em treze países, incluindo Portugal, estão disponíveis tanto os benefícios fiscais como os abonos familiares. Na Estónia, Irlanda, Grécia, Itália, Letónia, Malta e Eslovénia, o regime apenas prevê benefícios fiscais para as famílias dos estudantes, enquanto no Luxemburgo só existem abonos familiares. Os abonos familiares e os benefícios fiscais estão normalmente associados à nacionalidade/residência, idade e estatuto financeiro dos estudantes. Os estudantes devem, em geral, estudar a tempo inteiro e ser cidadãos ou residentes do país/região. Em regra, exige-se que se situem em determinada faixa etária (entre 23 e 26 anos de idade), sem rendimento pessoal e a morar na casa da família. Além disso, em França e no Luxemburgo, o abono de família/subsídio é condicionado pelo facto de ter pelo menos dois filhos a cargo, e pelo menos três filhos na Lituânia. Na Bélgica e na Alemanha, o abono de família é concedido a cada criança que estuda e aumenta de acordo com o número de crianças elegíveis.

Na República Checa, na Polónia e em Portugal, o abono de família só pode ser obtido se o rendimento da família for inferior a um limite estabelecido.

Em Portugal, os benefícios fiscais estão relacionados com o rendimento familiar, com maior benefício para aqueles que possuem menor rendimento. Os benefícios fiscais também podem assumir várias formas – montantes fixos anuais dedutíveis por filho a estudar (República Checa, Alemanha, Letónia, Malta, Áustria, Polónia, Eslováquia e Liechtenstein), um subsídio fiscal – rendimento isento de impostos até um determinado montante (Bélgica), ou pode ser deduzida uma percentagem das propinas do imposto sobre os rendimentos pessoais dos pais (Itália – 19%, Lituânia – 15%, Portugal – 30%) (*National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/2018- Eurydice*, 2018, p. 20).

Figura 6.2.25. Apoio indireto a estudantes do ensino superior, 2016/2017. Europa



Fonte de dados: *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2017/2018*. Eurydice
Fonte: CNE

Programa Operacional Capital Humano

O Programa Operacional Capital Humano tem como eixo prioritário a qualidade e inovação no sistema de educação e formação em torno de cinco eixos: 1) Promoção do sucesso educativo, combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens; 2) Reforço do ensino superior e da formação avançada; 3) Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade; 4) Qualidade e inovação do sistema de educação e formação; e 5) Assistência técnica.

Apresenta como objetivos estratégicos: contribuir para a redução para 10% da taxa de abandono escolar precoce, até 2020; contribuir para aumentar para 40% a população entre 30-34 anos com o ensino superior ou equiparado até 2020 (ver Capítulo do EE2017 - Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais); promover a melhoria das qualificações da população adulta; contribuir para aumentar a empregabilidade dos jovens e adultos diplomados; promover a elevação dos níveis de qualidade no sistema de educação e de formação. Possui como fundo estrutural o Fundo Social Europeu e como tipologia de operação a cooperação transnacional.

Apresentam-se de seguida as ações previstas e metas para 2023 por eixo[4]:

" Eixo 1 – Ações previstas
- Cursos vocacionais de nível básico e secundário
- Outros cursos de nível básico (ex: ensino artístico)
- Cursos profissionais de nível secundário
- Apoios específicos de ação social escolar (manuais escolares)
- Qualificação da intervenção precoce na infância e na educação especial

Metas de resultado 2023
- 80% de diplomados nas ofertas formativas dirigidas à promoção do sucesso educativo de nível básico (CITE 2)
- 95% de alunos transitados para o ano de escolaridade seguinte nos cursos vocacionais de nível básico (CITE 2)
- 70% de diplomados nos cursos de dupla certificação de nível secundário (CITE 3)

Eixo 2 – Ações previstas
- Apoios a estudantes do ensino superior, nomeadamente através de bolsas de ensino superior e bolsas de mérito
- Cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP)
- Programas de doutoramento e bolsas de pós-doutoramento
- Programas de formação pedagógica de docentes do ensino superior.

Metas de resultado 2023
- 88% dos estudantes apoiados pela ação social no ensino superior concluirão o grau de ensino
- 68% dos estudantes certificados nos cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP)
- 75% dos doutoramentos concluídos

Eixo 3 – Ações previstas
- Centros para a qualificação e o ensino profissional (CQEP) e processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC)
- Cursos de aprendizagem
- Cursos de ensino recorrente
- Cursos de educação e formação de adultos (EFA)

Metas de resultado 2023
- 60% dos adultos certificados em cursos de formação com certificação escolar e/ou profissional
- 61% de diplomados nos cursos de aprendizagem de dupla certificação de nível secundário (CITE 3)

Eixo 4 – Ações previstas
- Intervenções dirigidas à melhoria da qualidade e da eficiência do sistema de educação/formação de jovens com vista à promoção do sucesso escolar
- Formação contínua de professores, de gestores escolares, de formadores e outros agentes de formação
- Promoção da autonomia das escolas
- Desenvolvimento dos serviços de psicologia e orientação (SPO)
- Ações de inovação social para experimentação e teste de novas respostas na área educativa
- Promoção da qualidade da gestão e de apoio à inovação e à cooperação transnacional

Metas de resultado 2023
- 50% dos docentes apoiados concluirão a formação contínua em didáticas específicas
- 1140 alunos por psicólogo ou técnico de orientação."

[4] https://www.portugal2020.pt/Portal2020/Media/Default/Docs/Programas%20Operacionais/BROCHURAS%20PO/tríptico_POCH.pdf

Entre 2016 e 2017 constata-se um aumento do número de alunos apoiados em todas as tipologias (Tabela 6.2.1), com exceção dos cursos de ensino artístico especializado (-8) e dos cursos de aprendizagem (-447). Assinala-se o aumento verificado entre 2015 e 2017 nos cursos de educação e formação de adultos 86,6%, nos cursos de aprendizagem 56,5% e nos cursos profissionais com mais 54,9% de alunos abrangidos pelo *Programa Operacional Capital Humano*.

Tabela 6.2.1. Alunos apoiados (Nº) por tipologias de operação. POCH

Alunos apoiados por tipologias de operação			
Tipologia	**2015**	**2016**	**2017**
Cursos Profissionais	63 950	112 363	141 709
Bolsas de Ensino Superior	60 986	76 211	87 696
Cursos do Ensino Artístico e Especializado	19 016	19 017	19 009
Cursos de Aprendizagem	7 202	17 003	16 556
Cursos de Educação e Formação de Adultos	2 959	17 131	19 242
Bolsas de Doutoramento e Pós-Doutoramento	2 700	3 514	3 554
Cursos de Educação e Formação de Jovens	1 942	1 939	3 378

Fonte: POCH

Em 2017 o financiamento destinado à promoção do sucesso educativo, combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade (Eixo 1) somou 1 524 766 706,58 €. Com o reforço do ensino superior e da formação avançada (Eixo 2) foram aplicados 590 017 519,86 €. Na aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade (Eixo 3) foram gastos 342 156 394,95 €. A qualidade e inovação do sistema de educação e formação (Eixo 4) recebeu 48 530 637,87 €.

Quando analisada a tipologia por eixo (Tabela 6.2.2), o apoio financeiro é maior nos cursos profissionais (Eixo 1), nas bolsas de ensino superior para alunos carenciados (Eixo 2), nos cursos de aprendizagem (Eixo 3) e na qualidade e promoção do sucesso escolar (Eixo 4).

Tabela 6.2.2. Eixo prioritário e tipologias de operação. POCH

Eixo Prioritário e Tipologia de Operação			
1 - Promoção do sucesso educativo, do combate ao abandono escolar e reforço da qualificação dos jovens para a empregabilidade	**2015**	**2016**	**2017**
Cursos Profissionais	477 023 187,00 €	1 304 582 086,40 €	1 401 836 252,86 €
Cursos Básicos do Ensino Artístico e Especializado	43 600 119,00 €	43 573 068,32 €	43 573 068,32 €
Cursos Vocacionais		24 593 289,03 €	41 045 125,47 €
Cursos de Educação Formação de Jovens	9 430 759,00 €	9 430 759,12 €	38 312 259,93 €
2 - Reforço do ensino superior e da formação avançada			
Cursos Técnicos Superiores Profissionais (Cursos TESP)		7 578 982,21 €	25 635 686,57 €
Bolsas de Ensino Superior para Alunos Carenciados	196 057 334,00 €	309 487 838,18 €	427 134 964,18 €
Bolsas Individuais de Doutoramento e Pós-doutoramento	31 595 944,00 €	72 350 969,81 €	137 246 869,11 €
3 - Aprendizagem, qualificação ao longo da vida e reforço da empregabilidade			
Cursos de Aprendizagem	66 218 049,00 €	96 226 485,67 €	196 607 355,08 €
Cursos de Educação Formação de Adultos	45 679 320,00 €	94 610 824,36 €	95 982 108,92 €
Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP)		13 239 550,84 €	49 566 930,95 €
4 - Qualidade e inovação do sistema de educação e formação			
Qualidade e Promoção do Sucesso Escolar			34 117 647,06 €
Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)			7 483 609,00 €
Formação de Docentes e outros Agentes de Educação e Formação			6 929 381,81 €

Fonte: POCH

6.3. Recursos para a aprendizagem

Neste ponto consideram-se alguns dos recursos (manuais, equipamentos, planos e programas) a que as escolas e professores podem recorrer para motivar, facilitar ou enriquecer a aprendizagem dos alunos, do nível pré-escolar ao ensino básico e secundário.

De todos os recursos considerados, os manuais escolares são os mais usados no sistema de ensino.

A procura de outros recursos pode apresentar-se como um complemento ou, no limite, como uma alternativa, sendo certo que o uso destas ferramentas pedagógicas está muito dependente do conhecimento e do interesse dos professores, bem como da disponibilidade para experimentar e arriscar a utilização de recursos menos vulgarizados.

Os descritos neste ponto são de ordem diversa (mais ou menos materiais) mas têm em comum o enquadramento institucional da DGE e o facto de poderem ser adotados ou não pelas escolas e pelos professores de qualquer ponto do território, em função do projeto educativo da escola e dos planos curriculares das turmas.

Não podendo dar conta de todos os recursos disponíveis, apresentam-se apenas alguns, tendo como critério a abrangência e a diversidade de abordagens que permitem.

Manuais escolares

O regime de avaliação, certificação e adoção aplicável aos manuais escolares dos ensinos básico secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares está definido na Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, alterada pela Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto (que introduz uma alínea relativa à desmaterialização de manuais e de outros materiais escolares) e é regulado pelo Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro.

Em regra, a adoção dos manuais escolares destes níveis de ensino vigora pelo prazo de seis anos, salvo se durante esse período ocorrer uma revisão do programa, das metas ou das orientações curriculares de uma disciplina.

A certificação da qualidade dos manuais é atribuída por equipas científico-pedagógicas das entidades acreditadas para o efeito ou por comissões de avaliação que os autores, editores ou outras instituições contactam para submeterem os seus manuais à avaliação. Estão acreditadas 26 entidades de universidades públicas (11) e privadas (1), de institutos politécnicos públicos (7) e privados (2) e de associações, ordens ou sociedades de âmbito disciplinar (5).

Na avaliação com vista à certificação dos manuais escolares, as entidades avaliadoras consideram obrigatoriamente os seguintes critérios e especificações:

- rigor linguístico, científico e conceptual;
- conformidade com os programas e orientações curriculares;
- qualidade didático-pedagógica;
- princípios e valores constitucionais;
- reutilização e adequação ao período de vigência previsto;
- qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.

Entre 2009/2010 e 2015/2016 foram certificados ou avaliados com a menção "favorável" 414 manuais escolares destinados a todos os anos, do 1º ao 11º ano de escolaridade (Tabela 6.3.1). Destaca-se o 7º ano, com manuais certificados para sete disciplinas, enquanto os restantes os têm para duas a quatro disciplinas.

O número de manuais certificados por disciplina é variável, oscilando entre seis e 13 manuais. As disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa/Português, ambas do 3º ano, são as que têm menos manuais certificados (seis cada). Entre as que têm mais manuais certificados encontram-se Geografia do 7º ano e Física e Química A do 10º ano, cada uma com 13 manuais.

A discrepância entre o número de manuais certificados e o número de editores que lhe estão associados mostra que, para algumas disciplinas, há editores que têm dois ou mais manuais certificados.

Tabela 6.3.1. Manuais certificados (ou avaliados com "favorável") e respetivos editores (Nº), por ano de ano escolaridade e disciplina

Ano de escolaridade	Disciplina	2009/2010		2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014		2014/2015		2015/2016	
		M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E
1º ano	Português							7	7						
1º ano	Matemática	7	7					6	6						
1º ano	Estudo do Meio	8	8												
2.º ano	Português									7	7				
2º ano	Matemática			7	7					7	7				
3º ano	Língua Portuguesa/ Português					6	6	6	6						
3º ano	Matemática	6	6					6	6						
3º ano	Estudo do Meio					6	6								
4º ano	Português							6	6						
4º ano	Matemática			7	7					7	7				
5º ano	Português							11	8					11	8
5º ano	Matemática	8	7					8	7						
5º ano	Língua Estrangeira I - Inglês	11	8												
6º ano	Português									11	7				
6º ano	Matemática			8	7					8	7				
6º ano	Língua Estrangeira I - Inglês			12	9										
7º ano	Português							12	9						
7º ano	Matemática	10	8					8	6						
7º ano	Língua Estrangeira I - Inglês					11	9			11	9				
7º ano	Língua Estrangeira II - Alemão					3	2								
7º ano	Língua Estrangeira II - Espanhol					8	7								
7º ano	Língua Estrangeira II - Francês					7	5								
7º ano	Geografia					13	9			13	9				
8º ano	Português									9	7				
8º ano	Matemática			8	6					8	6				
8º ano	Língua Estrangeira I - Inglês									11	9				
8º ano	Geografia									12	8				
9º ano	Português							9	7						
9º ano	Matemática					8	6					8	6		
10º ano	Português											11	9		
10º ano	Matemática A											7	6		
10º ano	Física e Química A											13	5		
11º ano	Português													9	7
11º ano	Matemática A													6	4
11º ano	Física e Química A													12	6

Legenda: M - Manuais; E – Editores
Nota: Os resultados da certificação produzem efeito no ano letivo seguinte.

Fonte de dados: DGE, 2018
Fonte: CNE

Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas só podem proceder à adoção de manuais escolares certificados, salvaguardando-se os casos das disciplinas cujos manuais não tenham ainda sido submetidos ao procedimento de avaliação e certificação ou tenham sido excecionados desse procedimento.

Com base neste princípio, as escolas avaliam e adotam os manuais que se adequam ao seu projeto educativo. No entanto, quer os órgãos de orientação educativa, quer os professores podem decidir não adotar manuais.

Na sequência da análise realizada, é atribuída a cada manual (certificado ou não) uma menção qualitativa (Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom) às seguintes componentes específicas (critérios de apreciação): 1. Organização e Método; 2. Informação e Comunicação; 3. Caraterísticas Materiais; 4. Adequação ao Projeto Educativo da Escola.

Os órgãos de direção, administração e gestão das unidades orgânicas efetuam o registo dos manuais escolares adotados no Sistema de Informação de Manuais Escolares (SIME), incluindo uma estimativa do número de alunos que os irão utilizar.

O orçamento do Estado estabelece anualmente as condições relativas à gratuitidade. No ano letivo de 2016/2017, a distribuição gratuita dos manuais escolares abrangeu todos os alunos do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico e em 2017/2018 todos os alunos do 1º CEB da rede pública, devendo estender-se a todos os alunos do 2º CEB, no ano letivo seguinte.

Nos anos não abrangidos pela medida de gratuitidade, as crianças e os alunos pertencentes a famílias mais carenciadas beneficiam de auxílios económicos para aquisição dos manuais escolares obrigatórios, no âmbito da ação social escolar.

Ainda que não seja possível avaliar a abrangência da ação, há municípios que estão a custear os manuais aos alunos do concelho que frequentam a rede pública, dos anos não abrangidos pela gratuidade estabelecida pelo Estado, por vezes sob determinadas condições, como por exemplo ter obtido aproveitamento no ano letivo anterior ou a obrigação de devolver os livros à escola no final do ano letivo.

Embora a devolução e reutilização dos manuais distribuídos gratuitamente pelo Estado esteja prevista na legislação, não foi possível apurar dados relativos à aplicação desta medida.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Michel Serres (2012) no seu livro "Petite Poucette" considera que a atual sociedade da informação está a operar uma revolução na nossa relação com o conhecimento comparável à invenção da escrita e da imprensa. Esta perspetiva reforça a importância da presença das TIC em educação e sobretudo da sua utilização.

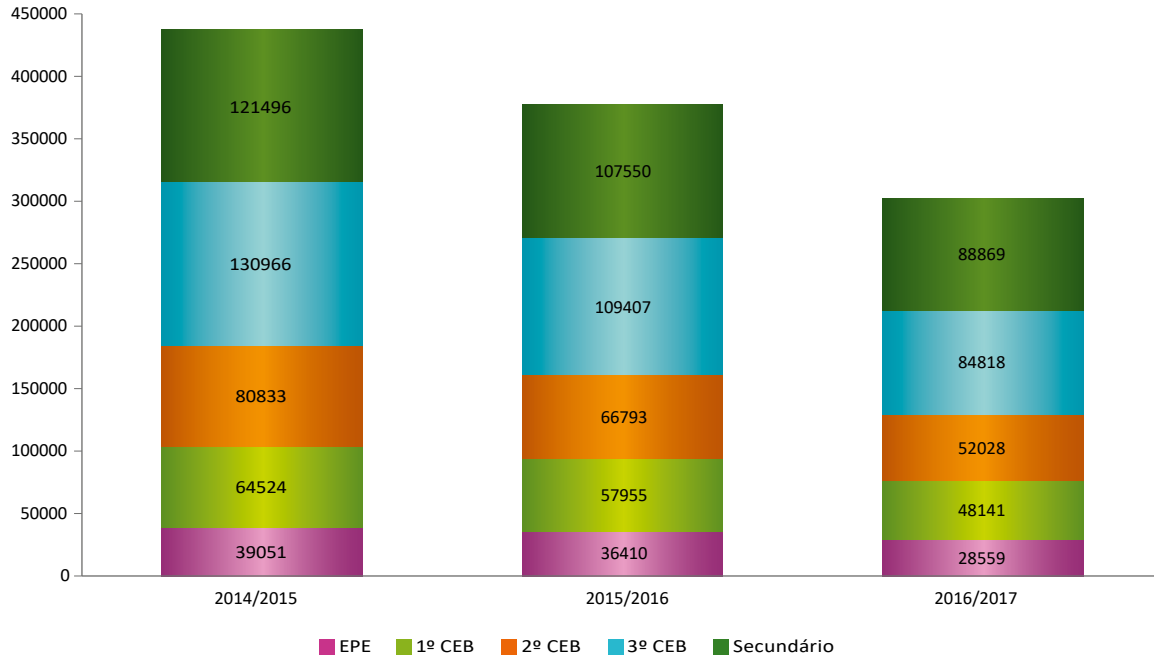
Volvidos mais de 30 anos sobre os primeiros projetos relacionados com o uso de computadores em educação, esta temática continua a motivar estudos e relatórios, nomeadamente no que se refere à presença das TIC no sistema de educação e ensino, o que poderá indiciar que ainda não estarão totalmente integradas.

Embora não seja possível estabelecer uma ligação de causa-efeito entre o uso das TIC e os resultados obtidos, este poderá concorrer para a redução do abandono e a melhoria do sucesso escolar.

Tendo em conta os dados disponíveis, privilegia-se aqui a apresentação do apetrechamento tecnológico e deixam-se de fora questões relativas às vantagens e ao impacto das TIC nas aprendizagens.

O número global de computadores disponíveis no sistema tem vindo a baixar consideravelmente (Figura 6.3.1). O ano letivo de 2016/2017 regista menos 134 445 computadores que em 2014/2015, o que corresponde a uma quebra de 31%, sendo o sector público o mais afetado (-33%), relativamente ao privado dependente do Estado (-24%) e ao privado independente do Estado (-16%). Esta quebra é mais evidente nos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Figura 6.3.1. Computadores (Nº) por nível de ensino e ciclo de estudos. Continente

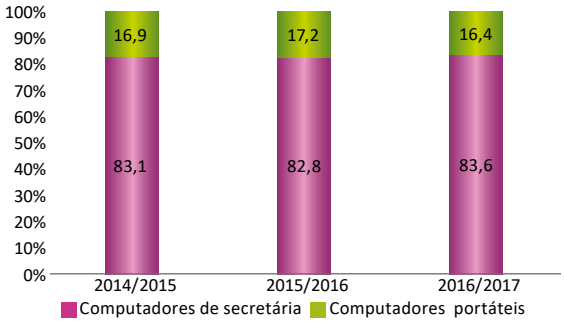


Fonte: DGEEC

Por outro lado, a percentagem de computadores com ligação à internet tem aumentado, passando de 84%, em 2014/2015, para 88% dos computadores disponíveis, no último ano em análise.

De notar que a maior parte dos computadores existentes nas escolas são de secretária: 84% contra 16% portáteis, em 2016/2017, sendo estas percentagens idênticas às dos anos anteriores (Figura 6.3.2).

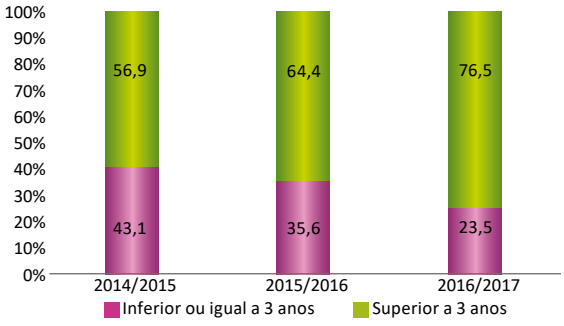
Figura 6.3.2. Computadores (%) por tipo. Continente



Fonte: DGEEC

O material disponível parece acusar alguma antiguidade na medida em que a percentagem de computadores em uso há mais de três anos, que em 2014/2015 era de 56,9%, em 2016/2017 representa 76,5% dos computadores existentes (Figura 6.3.3).

Figura 6.3.3. Computadores (%) por antiguidade. Continente

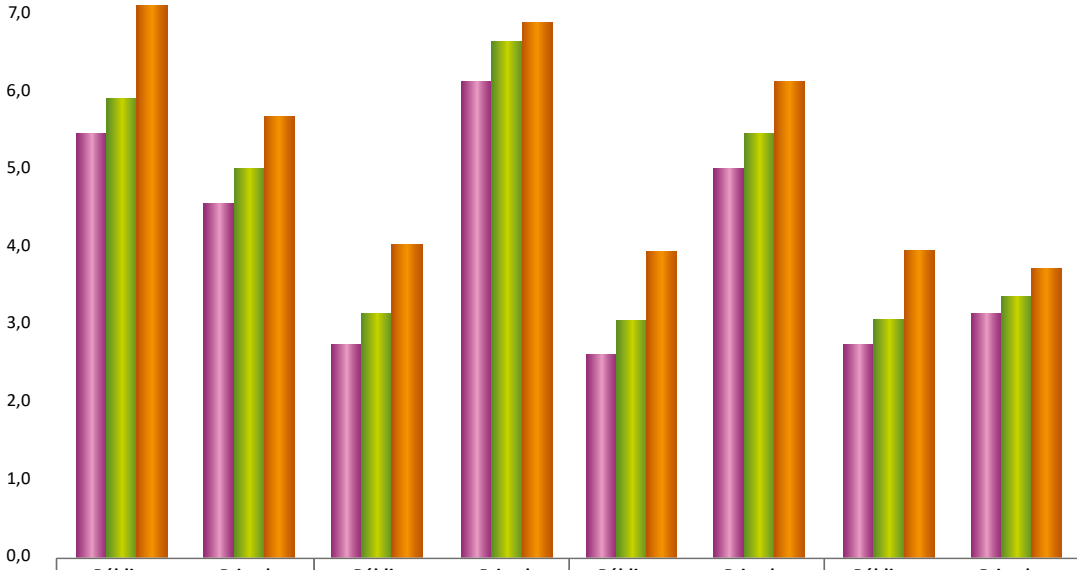


Fonte: DGEEC

Face ao material existente, o número médio de alunos por computador tem aumentado nos últimos três anos, quer no sector público, quer no sector privado, embora com variações entre níveis e ciclos de ensino. Enquanto no sector público o mais elevado número médio de alunos por computador se encontra no 1º ciclo (6,5 em 2016/2017), no sector privado, o mais elevado é o do 2º ciclo (6,3).

O mais baixo número médio de alunos por computador encontra-se no ensino secundário, com valores muito próximos nos dois sectores: 3,6 no público e 3,4 no privado, no último ano analisado (Figura 6.3.4).

Figura 6.3.4. Número médio de alunos por computador, por natureza do estabelecimento de ensino, nível de ensino e ciclo de estudos. Ensino regular, Continente



	1º CEB		2º CEB		3º CEB		Secund.	
	Público	**Privado**	**Público**	**Privado**	**Público**	**Privado**	**Público**	**Privado**
2014/15	5,0	4,2	2,5	5,6	2,4	4,6	2,5	2,9
2015/16	5,4	4,6	2,9	6,1	2,8	5,0	2,8	3,1
2016/17	6,5	5,2	3,7	6,3	3,6	5,6	3,6	3,4

Fonte: DGEEC

Embora o ratio aluno/computador nos indique o nível de apetrechamento tecnológico do sistema, o impacto das TIC depende essencialmente das abordagens pedagógicas associadas ao seu uso.

Para além de computadores, cerca de metade das escolas estão apetrechadas com quadros interativos. A quantidade destes equipamentos tem aumentado nos últimos anos, passando de 22 955, em 2014/2015, para 36 893, em 2016/2017, o que corresponde a uma média de cinco quadros por escola, neste último ano.

Refira-se ainda que as unidades orgânicas são apoiadas na utilização educativa das tecnologias de informação e comunicação por dez Centros de Competências TIC, sediados maioritariamente em instituições de ensino superior dispersas pelo território continental, com base em protocolos estabelecidos com o Ministério da Educação. Em ação articulada com a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), da Direção-Geral da Educação, estes Centros apoiam a implementação de iniciativas de âmbito nacional lançadas pelo ME e respondem às necessidades de cada escola.

A aquisição de competências em matéria de TIC, assume particular relevância na perspetiva da Agenda 2030 que estabelece como objetivo aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho digno e empreendedorismo (objetivo 4).

Dados da Eurostat referem que em 2017, em Portugal, apenas 50% dos indivíduos entre os 16 e os 74 anos são detentores de competências digitais básicas (contra 57% na UE 28), o que permite concluir que haverá ainda um caminho a percorrer nesta matéria.

O ritmo a que as tecnologias evoluem supera largamente o da apropriação do seu uso em educação. Mais do que a existência de computadores na escola, atualmente o desafio parece relacionar-se com o uso pedagógico das TIC face à proliferação de dispositivos móveis com conexão à internet entre os alunos (*tablets, smartphones, etc.*).

A formação dos professores para esta realidade assume particular importância. Para que os recursos TIC favoreçam as aprendizagens será preciso mudar o contexto da sua utilização escolar, reduzindo assim a tensão entre a cultura tecnológica dos jovens e a cultura escolar.

O que parece estar em jogo é a possibilidade de a tecnologia mudar a organização do espaço escolar e, em última análise, a própria pedagogia.

De certa forma, as salas de aula do futuro surgem como resposta a estas questões, na medida em que promovem uma organização diversa do espaço de aprendizagem com implicações na postura dos professores e no trabalho desenvolvido pelos alunos.

Salas de Aula do Futuro

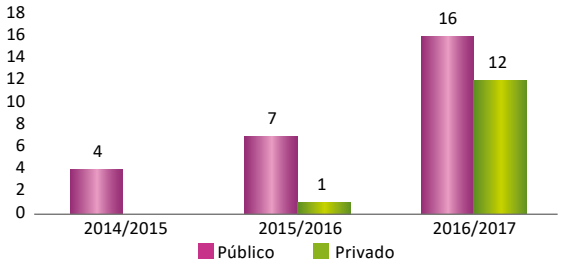
Trata-se de uma aplicação do projeto *Future Classroom Lab*, desenvolvido pela *European Schoolnet*, que desafia a escola a repensar as práticas de aula recorrendo à tecnologia e ao *design*. Valendo-se de princípios pedagógicos centenários que apontam para a diversificação dos espaços e das atividades, no respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem, o projeto de sala de aula do futuro coloca o foco no uso das tecnologias e na organização do espaço.

A *European Schoolnet* é uma rede que integra representantes de 34 Ministérios da Educação e trabalha em estreita colaboração com fornecedores de TIC, professores e outras partes interessadas na educação, para desenvolver visões da escola do futuro e estratégias que as permitam concretizar.

Este tipo de salas, também designadas como "Ambientes Educativos Inovadores", são espaços apetrechados com equipamentos (mobiliário e tecnologias) que permitem criar diferentes zonas de trabalho e propiciam a utilização de certas metodologias, como por exemplo o trabalho de projeto. Nesta perspetiva, funcionam como um laboratório de aprendizagem para alunos e professores.

Desde 2014, já foram criadas em Portugal, pelo menos, 40 Salas do Futuro (Figura 6.3.5), em 26 agrupamentos e escolas não agrupadas do ensino básico e secundário, do Continente, e uma sala num estabelecimento de ensino superior direcionada para a formação de professores.

Figura 6.3.5. Salas de Aula do Futuro (Nº) criadas em cada ano, por natureza do estabelecimento. Continente



Fonte: DGE, 2018

O défice de atenção e a hiperatividade são algumas das razões que levam as escolas a procurar modos de trabalho alternativos. Não se trata de acabar com as aulas expositivas, mas de utilizar outros recursos e outras estratégias para a aprendizagem.

A decisão de apetrechar estes espaços é da iniciativa das escolas, mas está muito dependente das parcerias que conseguem mobilizar para o efeito (fundações, autarquias, empresas tecnológicas).

Os equipamentos destes ambientes educativos são distribuídos de forma a criar seis zonas distintas que permitem realizar diversas atividades em simultâneo (Tabela 6.3.2).

Tabela 6.3.2. Zonas funcionais e equipamentos associados

Zonas funcionais	Equipamentos
Criar Planificação, criação e disseminação de produtos/conteúdos relacionados com a vida real.	- Câmara de vídeo - Equipamento de gravação de áudio - *Chroma Key*
Interagir Interação dos alunos entre si e com outros agentes (professores e especialistas).	- Quadro interativo - *Laptop, netbook, tablet, smartphones*
Apresentar Comunicação e partilha de ideias com uma audiência.	-Área de apresentação com mobiliário reconfigurável - Ferramentas de publicação on-line - Projetor / ecrã HD dedicado
Investigar Recolha e análise de dados para responder a problemas de investigação.	- Microscópios - Modelos 3D - Robôs
Partilhar Trabalho a pares ou em grupo enquanto investigam, criam ou apresentam.	- Quadros interativos - Mesa colaborativa - Quadro para Brainstorming / parede
Desenvolver Trabalho autónomo de pesquisa e de realização de atividades com recurso a dispositivos móveis.	- Mobiliário informal - Cantos para Estudo - Dispositivos móveis

Fonte: DGE

Embora todas as salas tenham as seis zonas funcionais referidas, cada escola pode acrescentar outras valências em função das características dos seus alunos. É o caso das salas *snoezelen* destinadas a crianças com necessidades educativas especiais.

As salas de aula do futuro têm capacidade para acolher uma ou duas turmas acompanhadas dos respetivos professores, sendo, por isso, frequentadas em rotatividade por várias turmas da escola.

Em última análise, este recurso pretende conquistar os professores para a adoção de outras práticas pedagógicas que favoreçam um trabalho mais ativo e participativo dos alunos. A mudança de prática requer alguma preparação da parte dos docentes.

As formações dispensadas aos professores com vista ao desenvolvimento deste recurso têm sido direcionadas para as dinâmicas que cada agrupamento pretende dar à sua sala. Nalguns casos, a formação é feita ao mesmo tempo que se implementa a sala.

Para além da Sala de Aula do Futuro existente no Instituto de Educação, há Centros de formação de Associações de Escolas que oferecem módulos para responder a estes desafios, nomeadamente sobre metodologias centradas nos alunos, aprendizagem baseada em trabalho de projeto (PBL - *Project Based Learning*) ou a Aula Invertida (*Flipped Classroom*). A comunidade de práticas criada pela tutela na plataforma Moodle é outra das modalidades de apoio ao uso das metodologias propostas para estes espaços.

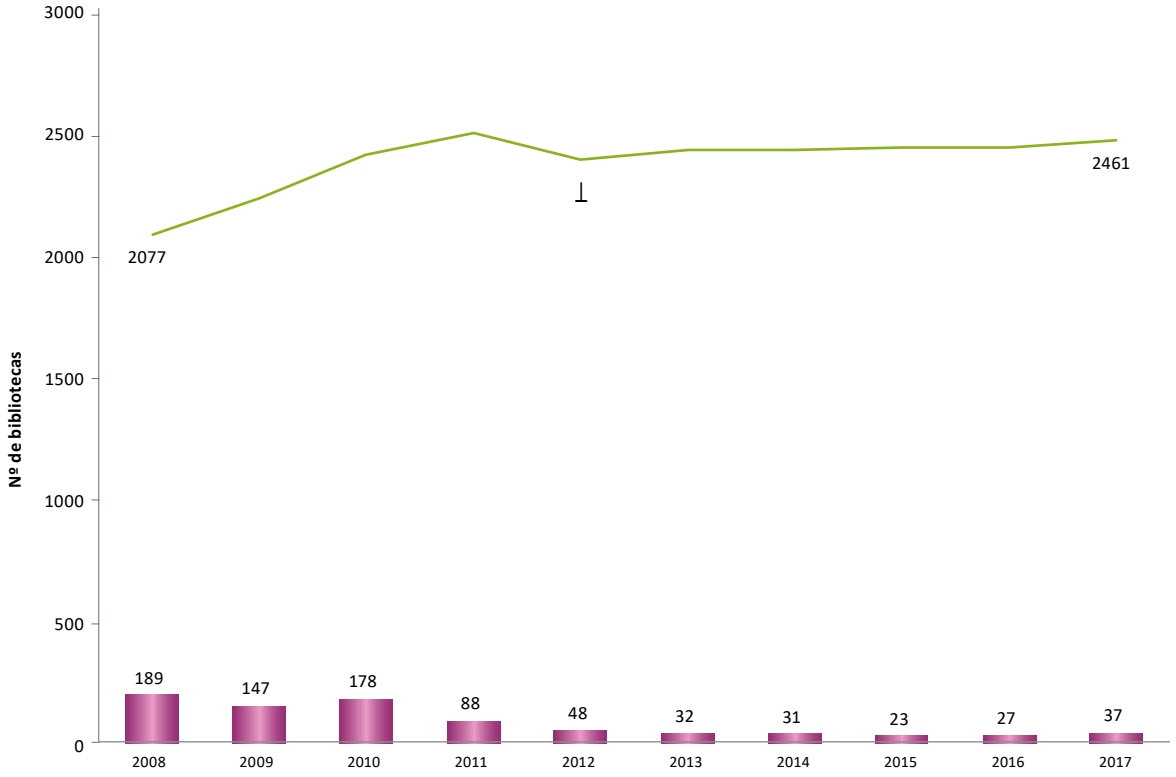
Rede de Bibliotecas Escolares

Criado em 1996, o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) teve como objetivo instalar bibliotecas nas escolas dos ensinos básico e secundário, com profissionais qualificados e uma gestão integrada de recursos, de modo a disponibilizar aos seus utilizadores os recursos necessários à leitura, bem como ao uso e produção de informação em suporte analógico, eletrónico e digital.

Deste modo, as bibliotecas escolares têm-se afirmado como um recurso para a melhoria dos resultados escolares e no combate ao insucesso e abandono escolares.

Apesar de a rede já ter atingido alguma estabilidade, nos dois últimos anos houve um aumento do número de bibliotecas criadas, totalizando assim 2461 unidades em 2017 (Figura 6.3.6).

Figura 6.3.6. Bibliotecas (Nº) da RBE (criadas e total acumulado). Continente, 2008-2017



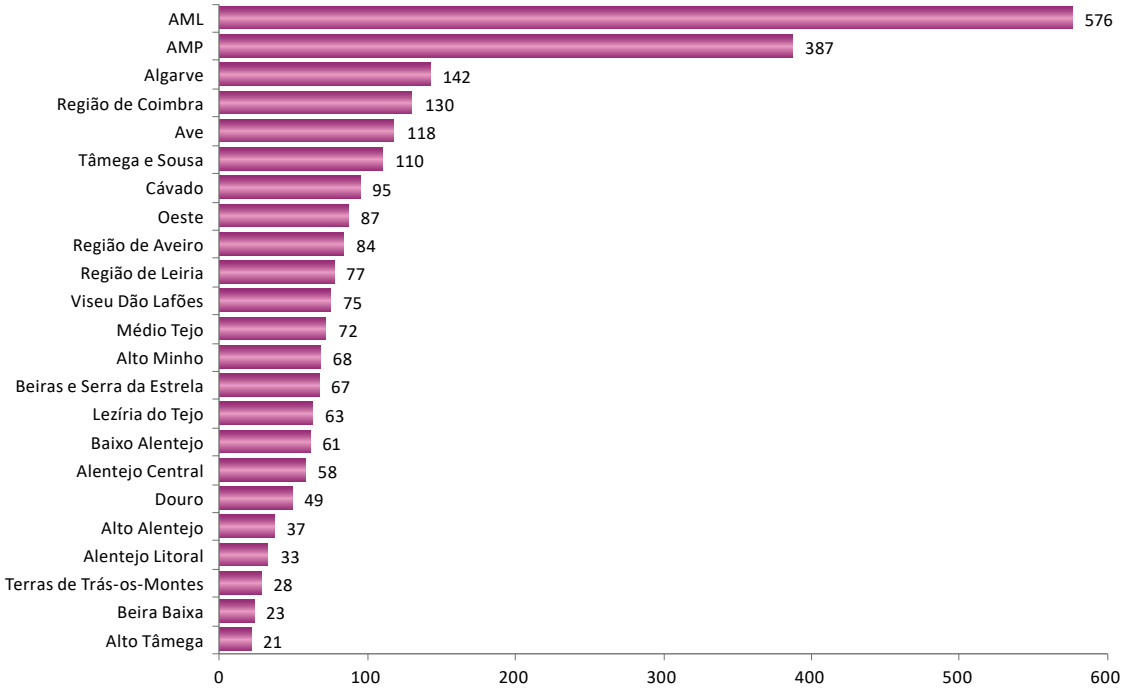
⊥ Quebra de série

Fonte da dados: Rede de Bibliotecas Escolares
Fonte: CNE

A maior parte destas bibliotecas (2427) encontram-se em estabelecimentos da rede pública, de diferentes tipologias (Jardins de infância, escolas básicas e secundárias, artísticas e profissionais). As restantes 34 estão instaladas na rede privada, essencialmente em escolas com contrato de associação e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

Ao analisarmos a dispersão territorial da RBE, verifica-se que, para além das Áreas Metropolitanas de Lisboa (576) e do Porto (387), as NUTS III que detêm mais bibliotecas são as do Algarve (142), da Região de Coimbra (130) e do Ave (118). As regiões com menos bibliotecas encontram-se no interior: Terras de Trás-os-Montes (28); Beira Baixa (23) e Alto Tâmega (21) (Figura 6.3.7).

Figura 6.3.7. Bibliotecas (Nº) por NUTS III. Continente, 2017



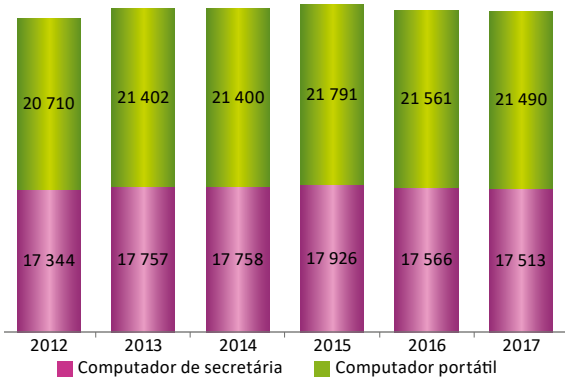
Fonte de dados: Rede de Bibliotecas Escolares
Fonte: CNE

No que se refere aos estabelecimentos de acolhimento verifica-se que as bibliotecas da rede pública se encontram instaladas maioritariamente em escolas básicas, sendo que todas as escolas sede de agrupamento e de ensino secundário beneficiam do Programa da RBE.

A gestão e dinamização dos recursos das bibliotecas estão a cargo dos professores bibliotecários que asseguram o suporte às aprendizagens dos alunos, o apoio ao currículo e desenvolvimento da literacia digital, da informação e dos media. A ligação entre o Gabinete da RBE, as escolas e as diferentes parcerias locais é assegurada pelos coordenadores inter-concelhios das bibliotecas escolares que garantem o apoio técnico e pedagógico às equipas das bibliotecas.

Uma vez consolidada a construção da rede, as bibliotecas centram-se agora na adaptação dos meios às exigências tecnológicas e digitais da atualidade, criando espaços e serviços com impacto no quotidiano escolar. Estes espaços estão equipados com computadores portáteis ou de secretária (80% do total). Em 2017, o número global de computadores disponíveis é superior (+780) ao existente em 2012. Assinala-se, no entanto, uma redução desses equipamentos nos dois últimos anos, o que parece não acompanhar o aumento do número de bibliotecas registado no mesmo período (Figura 6.3.8).

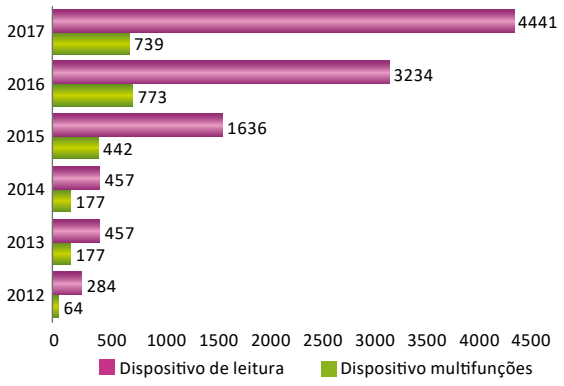
Figura 6.3.8. Equipamentos informáticos (Nº) afetos às bibliotecas escolares



Fonte de dados: Rede de Bibliotecas Escolares
Fonte: CNE

Já o número de dispositivos destinados à leitura digital tem aumentado consideravelmente desde 2015, totalizando 5180 exemplares, no último ano em análise (Figura 6.3.9).

Figura 6.3.9. Dispositivos(Nº) para leitura digital afetos às bibliotecas escolares



Fonte de dados: Rede de Bibliotecas Escolares
Fonte: CNE

Em 2017 concluiu-se um ciclo de avaliação que identificou as áreas de maior consolidação do trabalho bem como as que ainda apresentam certas fragilidades, o que permitiu apontar alguns aspetos que devem integrar os planos de melhoria, nomeadamente:

- desenvolvimento de competências relativas às literacias da informação e dos media e de projetos para alunos com dificuldades de leitura;
- incentivo à participação das famílias em projetos e actividades de promoção da leitura e das literacias;
- afetação de recursos humanos para apoio ao trabalho desenvolvido pelo professor bibliotecário;
- actualização do equipamento tecnológico e da coleção digital.

Toda a ação das bibliotecas se organiza em torno da ideia de rede, concretizada através de parcerias com os vários agentes educativos, as autarquias, a sociedade civil e outros programas do ME que concorrem para os mesmos objetivos, como é o caso do Plano Nacional de Leitura.

Plano Nacional de Leitura

Lançado em 2006 como resposta à preocupação com os baixos níveis de literacia dos portugueses, o Plano Nacional de Leitura (PNL) teve como objetivo desenvolver as competências e os hábitos de leitura da população, essencialmente junto do público escolar.

Ao longo do tempo, a RBE constituiu-se como aliada privilegiada para a promoção da leitura nas escolas e para o desenvolvimento dos diferentes projetos e programas do PNL. Nos primeiros dez anos da sua existência, o PNL promoveu um conjunto de iniciativas de que se destacam as seguintes:

Leitura orientada

Programa de leitura diária ou semanal em sala de aula através da disponibilização de um conjunto de obras financiadas pelo PNL, pelas escolas e pelas autarquias, destinado a crianças da EPE e a alunos do ensino básico.

Livros recomendados

Publicação e divulgação anual, através do portal do PNL, de listas de livros propostos pelos editores e selecionados por um grupo de especialistas, destinados a leitura orientada e autónoma e a projetos.

Em 2017 este Programa foi reestruturado de acordo com novas categorias e formas de gestão, com vista ao alargamento do seu âmbito, à melhoria da difusão e monitorização. Até 2017 foram recomendados 6 520 livros, tendo como destinatários famílias, educadores, professores, mediadores, crianças dos 0 aos 3 anos e da EPE, bem como alunos do EBS e da Formação de Adultos.

Semana da Leitura

Celebração da leitura como evento social festivo, através de um programa semanal de iniciativas artísticas e culturais diversas, abertas às escolas, às famílias e às comunidades. Destinado a Agrupamentos de Escolas e Escolas não agrupadas da Rede Pública e Privada, a semana da leitura envolveu mais de 15 000 alunos por ano.

Concurso Nacional de Leitura (CNL)

Competição de leitura entre alunos do 3º CEB e do ES (público e privado) de todo o País e de escolas portuguesas ou de português no estrangeiro, estruturado em diferentes fases: escolar, distrital e nacional. Contou com a participação de 2500 alunos por ano, número que duplicou em 2017, na sequência do alargamento do concurso a alunos do 1º e 2º CEB.

Programa aLER+

Constituição de uma rede de escolas aLER+ que tornem a leitura presente no conjunto da escola e das disciplinas, envolvam toda a comunidade educativa, desenvolvam atividades e estratégias diversificadas de promoção da leitura e confiram visibilidade ao livro e à leitura no seu projeto educativo. Em 2017 esta Rede foi reconvertida e passou a designar-se aLer+2027 e integra 74 AE/ENA.

Projeto Ler+ Jovem

Tendo como objetivo formar jovens mediadores e promotores de leitura junto de outros públicos (idosos, crianças, famílias, …), o Ler+Jovem envolveu cerca de 4800 jovens do Ensino Secundário e 63 AE/ENA, desde a sua 1ª edição, em 2011/2012.

Os resultados obtidos em testes internacionais que avaliam o desempenho em leitura, nomeadamente no último PISA (2015), evidenciam um progresso assinalável dos alunos portugueses nesta matéria. A pontuação obtida (498 pontos) situa-se 10 pontos acima da registada no teste de 2012 e supera a média da OCDE (493). Se é certo que estes resultados premeiam o trabalho desenvolvido na promoção da leitura, apontam igualmente para a necessidade de continuar e de reforçar o investimento na promoção da literacia.

Em 2017, o Conselho de Ministros lançou um novo ciclo do Plano Nacional de Leitura (PNL 2027) que pretende consolidar as ações desenvolvidas no ciclo anterior e apostar em novas vertentes, através de um reforço da articulação entre as áreas das autarquias locais, da cultura, da ciência, tecnologia e ensino superior e da educação (Resolução nº 48-D/2007, de 31 de março).

O Quadro Estratégico do PNL 2027, previsto na referida Resolução, define como áreas de intervenção para este período as seguintes:

1. Alargamento dos públicos-alvo.
2. Incentivo à prática da escrita.
3. Valorização de todas as literacias.
4. Reforço da leitura por prazer.
5. Desenvolvimento da colaboração com as bibliotecas escolares, municipais e do ensino superior.
6. Aproximação à literatura, ciências, artes e tecnologias.
7. Colocação da leitura e da escrita no centro da escola.
8. Mobilização de pessoas qualificadas, experientes, criativas e inovadoras.
9. Levantamento, realização e disseminação de estudos científicos.
10. Exploração da Web como espaço de partilha, difusão e comunicação.

Plano Nacional de Cinema

O Plano Nacional do Cinema (PNC) resulta de um Protocolo de Colaboração Institucional celebrado entre a Direção-Geral da Educação (DGE), o Instituto do Cinema e do Audiovisual (ICA) e a Cinemateca Portuguesa-Museu do Cinema.

Esta colaboração tem como objetivo formar públicos escolares para o cinema disponibilizando-lhes um conjunto de instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, enquanto linguagem artística, despertando-lhes o prazer de ver cinema ao longo da vida.

A adesão das escolas (da rede pública e privada) ao projeto é voluntária e decorre de uma candidatura prévia. Como se pode verificar na Tabela 6.3.3, em 2016/2017, o número de escolas envolvidas (209) triplicou e o número de alunos (46 781) quadruplicou relativamente ao ano inicial do projeto.

Tabela 6.3.3. Número de escolas, professores e alunos envolvidos no PNC, por ano letivo

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Escolas	68	191	209
Professores	326	757	862
Alunos	10898	24891	46781

Fonte: PNC-DGE

Desde o seu início em 2014/2015, o projeto centrou-se em duas vertentes: formação de professores e criação de um dispositivo de programação de sessões de cinema gratuitas para as escolas.

Ao longo dos três primeiros anos de existência, as 33 ações realizadas por formadores acreditados para o efeito, permitiram formar 718 professores (Tabela 6.3.4).

Tabela 6.3.4. Número de ações de formação organizadas e de professores envolvidos, por ano letivo

	2014/2015	2015/2016	2016/2017	Totais
Turmas de formação	8	14	11	33
Professores formados	200	290	218	718

Fonte: PNC-DGE

A formação dispensada (curso de 25h, acreditado e de frequência gratuita) a docentes de todos os níveis de educação e ensino destinou-se a fornecer uma metodologia de abordagem do cinema, enquanto linguagem artística, que permitisse sustentar as práticas a desenvolver no âmbito do projeto.

Na sequência desta formação foram organizadas centenas de sessões de cinema envolvendo milhares de alunos de todo o país, incluindo da Região Autónoma dos Açores, e da Escola Portuguesa de Díli, em Timor.

Para a realização das sessões de cinema, da iniciativa do PNC ou das escolas, foi necessário mobilizar um conjunto de mais de 50 equipamentos culturais (cineclubes, auditórios, cineteatros, salas de cinema).

As obras selecionadas para exibição pública em salas de cinema, sempre que possível no formato original, obedecem a critérios pedagógicos abrangentes e incluem curtas e longas-metragens de ficção, animação e documentário de produção nacional, consideradas fundamentais para a compreensão da História e evolução da linguagem do cinema. Para além destes, há uma lista de filmes recomendados às escolas que é atualizada anualmente.

Dadas as potencialidades do cinema, enquanto meio de acesso ao mundo e ao conhecimento, e o acolhimento por parte das escolas, o projeto propõe-se avançar para uma nova fase, no sentido de associar a reflexão à realização de atividades mais direcionadas para a criação cinematográfica, por parte dos alunos, e para o alargamento do programa de formação de professores.

Programa de Educação Estética e Artística

Criado em 2010 para promover as artes e a cultura no universo escolar, o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) desenvolve atividades que envolvem professores e alunos de agrupamentos e escolas não agrupadas, de todo o país, em parceria com diferentes instituições culturais. Este Programa é uma iniciativa do Ministério da Educação coordenada por uma equipa da Direção Geral da Educação[1].

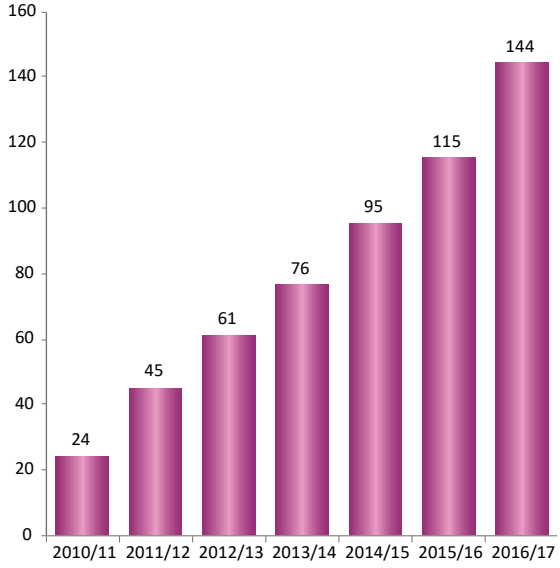
O Programa tem orientado a sua intervenção para a formação de educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico, alargada posteriormente a professores de outros níveis de ensino, e para o estabelecimento de parcerias com instituições culturais (museus, teatros e academias, entre outras).

[1] http://educacaoartistica.dge.mec.pt/peea.html

As ações do PEEA, envolvendo crianças, famílias e professores, têm como objetivo promover o gosto pela arte e a criação de hábitos culturais, a partir do conhecimento e do contacto com diferentes formas artísticas, no domínio das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. Nesta perspetiva, a formação coloca a tónica no fazer, mas também na observação e na reflexão.

Desde o seu início, o número de escolas envolvidas no Programa tem vindo a aumentar, sendo de 144 em 2017 (Figura 6.3.10).

Figura 6.3.10. Evolução do número de unidades orgânicas abrangidas pelo PEEA

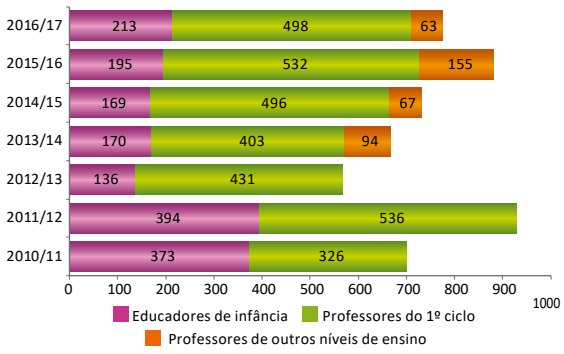


Fonte de dados: DGE
Fonte: CNE

De acordo com dados da DGE, a distribuição das unidades orgânicas envolvidas no PEEA, por NUTS II, evidencia uma maior implantação na AML (57 UO). Com representação menos significativa, seguem-se as regiões Centro (34), Norte (26) e Algarve (19). O Alentejo regista o menor número de participações (8).

Apesar do número crescente de UO ligadas ao Programa, os valores relativos a professores e a alunos não acompanham este movimento, registando-se algumas oscilações ao longo dos anos. O maior número de participações (930) foi registado em 2011/2012. No último ano em análise (2016/2017) assinala-se uma quebra do total de professores envolvidos, relativamente ao ano anterior, apesar do número de educadores de infância ter aumentado. Com exceção do ano inicial, a maior parte dos professores envolvidos é do 1º CEB (Figura 6.3.11)

Figura 6.3.11. Docentes (Nº) envolvidos no PEEA

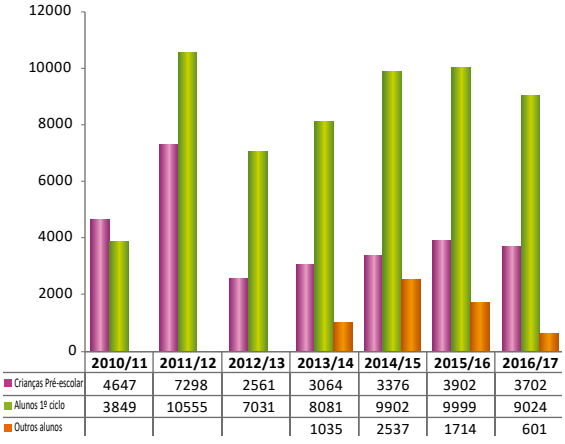


Fonte de dados: DGE
Fonte: CNE

Tendo em conta que a participação dos alunos depende da adesão dos respetivos professores ao Programa, compreende-se que a oscilação do número de alunos acompanhe a dos professores.

Deste modo, o ano letivo de 2011/2012 foi o que registou maior participação dos alunos (17 853). Dada a quebra verificada nos últimos anos, o número de alunos envolvidos no PEEA em 2016/2017 é de 13 327 (Figura 6.3.12).

Figura 6.3.12. Crianças e alunos (Nº) envolvidos no PEEA



	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Crianças Pré-escolar	4647	7298	2561	3064	3376	3902	3702
Alunos 1º ciclo	3849	10555	7031	8081	9902	9999	9024
Outros alunos				1035	2537	1714	601

Fonte de dados: DGE
Fonte: CNE

Para a concretização das ações do Programa, em cada uma das unidades orgânicas envolvidas, foram estabelecidas parcerias com diferentes entidades: instituições culturais, centros de formação de professores e autarquias.

Destaques

- O pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário perfazia em 2016/2017, em Portugal, um total de 145 549 docentes. Este número mostra um decréscimo de 30 370 docentes, relativamente a 2007/2008, mais significativo no ensino público (-18,5%) do que no ensino privado (-8,8%).

- A percentagem de mulheres na docência é muito superior à dos homens, representando na educação pré-escolar 99,1%, no 1º CEB 86,9%, no 2º CEB 72,2%, no 3º CEB e secundário 71,8% e nas escolas profissionais 56,6%. No ensino superior, a percentagem de mulheres na docência é de 44,3%.

- Em 2016/2017, no ensino público, 38,5% dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário tinham entre 50 e 59 anos e 8,3% excediam essa idade. Os docentes com menos de 30 anos representavam 0,4%. No ensino privado, 18,8% dos docentes tinham 50 e mais anos e com menos de 30 anos eram 6,2%.

- No caso da educação pré-escolar, em 2016/2017, no Continente, 74,2% dos educadores de infância do ensino público tinham 50 e mais anos de idade. As regiões autónomas apresentam percentagens menos elevadas, 47,3% na RAA e 37,3% na RAM.

- Nos dados disponíveis em 2016, relativos à CITE 1, Portugal surge como um dos países da UE28 com percentagens mais baixas de docentes com menos de 30 anos, só ultrapassado pela Itália com 0,6%. Entre 2006 e 2016, a Alemanha, Áustria, Reino Unido e Suécia foram os únicos países em que houve um aumento da percentagem de docentes daquela faixa etária.

- Em Portugal, na educação pré-escolar (CITE 0), o número de horas de ensino anual (935) era inferior quer à média da OCDE (1044) quer à média da UE22 (1093), em 2017. Nos 1º e 2º CEB (CITE 1), Portugal (779) situava-se acima da média da UE22 (762) e abaixo da média da OCDE (784). Com 616 horas nas CITE 2 e 3, Portugal coloca-se abaixo da média da OCDE (703 na CITE 2 e 657 na CITE 3) e da UE22 (668 na CITE 2 e 635 na CITE 3).

- Em 2016/2017 exerciam funções em estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário 82 882 profissionais não docentes, dos quais 86,3% eram mulheres. A maioria estava no ensino público (69,9%). Quando comparado com o ano letivo de 2007/2008, o número de pessoal não docente é ligeiramente inferior em 2016/2017 (-288) no Continente. Esta diminuição deve-se ao ensino privado, uma vez que o ensino público apresenta um aumento de 1266 profissionais, embora decresça relativamente ao ano letivo anterior.

- O número total de docentes do ensino superior em 2016/2017 aumentou por referência ao ano letivo anterior (+580 docentes), embora apresente um número inferior ao de 2007/2008.

- Em 2016/2017 os docentes com grau de doutor representavam 70,9% dos docentes no ensino superior universitário e 41,6% no ensino superior politécnico.

- Os docentes com idade igual e superior a 40 anos constituíam 75,9% do total dos docentes do ensino superior, em 2016/2017.

- Os dados disponíveis para 2006 e 2016 revelam uma diminuição da percentagem de docentes com menos de 30 anos na maioria dos países da UE28, nas CITE 5-8, com exceção da Alemanha (+8,2 pp) e da Itália (+0,2 pp).

- Em 2017, com referência ao ano anterior, o total da despesa com a educação pré-escolar mantém-se inalterado, mas verifica-se um decréscimo de 4,6% na rede pública e um acréscimo de 0,8% na rede particular e cooperativa.

- Nos ensinos básico e secundário a despesa de 2017 representa um acréscimo de 116,8 milhões de euros em comparação com 2012 (ano com a despesa mais baixa da década analisada). Contudo, ainda distante da despesa registada em 2010 (-126,8 milhões de euros).

- No ensino particular e cooperativo ressalta em 2017 o menor valor de despesa da década com contratos de associação e o maior com contratos simples.

- Verifica-se um decréscimo gradual da despesa com o ensino profissional público e privado desde 2013.

- A despesa com a educação especial assinala em 2017 o valor mais alto da década, associado a um aumento, entre 2008 e 2017, de 54,9 milhões de euros.

- Na educação e formação de adultos a despesa diminuiu de 3,1% em 2017 relativamente a 2016 e aumentou 56,4% por referência ao ano de 2008.

- A despesa com complementos educativos registou em 2017 o valor mais baixo da década em análise.

- Aumento gradual da despesa com administração e serviços tutelados desde 2012.

- O valor da despesa com a ação social escolar (ASE) no ensino público em 2017 diminuiu 1,8% (4,7 milhões de euros) relativamente ao ano anterior. Pelo contrário, no ensino privado regista-se um aumento de 12,9% (0,4 milhões de euros).

- As fontes de financiamento no ensino superior distribuem-se por: 58,4% de receitas gerais, 23,5% de receitas próprias, 14,6% de fundos europeus e 3,6% de transferências no âmbito das administrações públicas. Destacam-se as receitas próprias com o valor mais alto da série em 2017.

- Em 2017 há um aumento de 5,2% no valor da despesa em investigação que corresponde a mais 24,9 milhões de euros relativamente ao ano anterior.

- No que concerne às propinas, os valores da receita situam-se sempre acima dos 300 milhões de euros desde 2012 e apresentam o valor máximo da série em 2017.

- Na ação social direta há um predomínio dos fundos europeus desde 2011, enquanto na ação social indireta predominam, na série de dados, as outras fontes de financiamento.

- A análise dos dados internacionais situa Portugal no quadrante dos países que combinam uma alta percentagem de estudantes que pagam propinas e uma baixa percentagem que recebem bolsas.

- Os cursos profissionais (Eixo 1), as bolsas de ensino superior para alunos carenciados (Eixo 2), os cursos de aprendizagem (Eixo 3) e a qualidade e promoção do sucesso escolar (Eixo 4) são as tipologias com maior apoio financeiro do POCH.

- A gratuitidade dos manuais escolares começa por abranger o 1º ano de escolaridade em 2016/2017, sendo sucessivamente alargada ao 1º e ao 2º ciclo do ensino básico público nos anos seguintes.

- O número global de computadores disponíveis no sistema regista uma quebra de 31% relativamente a 2014/2015, mais evidente nos 2º e 3º ciclos do ensino básico público, ao mesmo tempo que a percentagem de computadores com ligação à internet sobe 4 pp, sendo de 88%, em 2016/2017.

- A percentagem de computadores em uso há mais de três anos (76,5% em 2017) situa-se 20 pp acima da registada em 2015.

- Aumento global do número médio de alunos por computador nos últimos três anos, quer no sector público, quer no sector privado. Em 2016/2017, os mais elevados encontram-se no 1º ciclo do sector público (6,5) e no 2º ciclo do sector privado (6,3). O ensino secundário regista um número médio mais baixo e praticamente equivalente nos dois sectores: 3,6 no público e 3,4 no privado.

- Criação de pelo menos 40 Salas do Futuro, em 26 agrupamentos e escolas não agrupadas do ensino básico e secundário do Continente, desde 2014.

- Aumento do número de bibliotecas criadas nos dois últimos anos, totalizando 2461 unidades em 2017, a maior parte das quais em estabelecimentos da rede pública (2427).

- Diminuição do número de computadores afetos às bibliotecas, apesar do aumento do número de bibliotecas registado nos últimos dois anos.

- Lançamento de um novo ciclo do Plano Nacional de Leitura (PNL 2027) que pretende apostar no reforço da articulação entre as áreas das autarquias locais, da cultura, da ciência, tecnologia e ensino superior e da educação.

- Em três anos de existência, o Plano Nacional do Cinema triplicou o número de escolas envolvidas e quadruplicou o número de alunos, abrangendo 209 escolas e 46 781 alunos em 2016/2017.

- A abrangência das ações do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) destinadas a promover o gosto pela arte e a criar hábitos culturais passou de 24 escolas em 2010/2011 para 144 em 2016/2017.

7 Equidade

7.1. Medidas de equidade para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário

Em educação a equidade é considerada como o grande desafio de integrar plenamente todos os aprendentes, assegurando que cada um deles dispõe de oportunidades iguais e simultaneamente personalizadas, no que diz respeito ao acesso, bem como à possibilidade de aprender e de atingir bons resultados, valorizando a relevância da educação de todos e promovendo a coesão social.

Na sua generalidade, as medidas de equidade pretendem prevenir e erradicar todas as formas de exclusão e de marginalização, de disparidade, de vulnerabilidade e de desigualdade no acesso à educação, à participação e à aprendizagem, no que diz respeito aos seus processos e aos seus resultados. O esteio da equidade passa por compreender em que é que a diversidade dos aprendentes permite melhorar e democratizar a aprendizagem, valorizando cada um dos alunos e todos, simultaneamente.

A avaliação PISA 2015 menciona que, na maioria dos países da OCDE, o estatuto socioeconómico está associado a diferentes desempenhos dos alunos e que em média, os alunos desfavorecidos são 2,8 vezes mais suscetíveis de não atingir o nível médio de competências em ciências. Contudo, observa-se também o facto de muitos alunos desfavorecidos atingirem níveis elevados de desempenho, à escala mundial e nacional, sendo considerados resilientes. Os resultados do PISA 2015 permitiram concluir que melhorar a equidade na educação é primordial em termos de justiça social, sendo um meio de melhorar competências e promover o desenvolvimento.

As medidas de equidade apresentadas estão organizadas em dois grupos: da educação pré-escolar até ao ensino secundário e as direcionadas para o ensino superior.

A organização do primeiro conjunto de medidas de equidade focaliza-se nas questões essenciais a que estas pretendem dar resposta. Primeiro, a vulnerabilidade socioeconómica, a que se seguem, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; as diversidades de âmbito étnico e linguístico; as situações problemáticas ligadas ao perigo, à institucionalização, ao contexto de medidas tutelares educativas e à impossibilidade de frequentar a escola presencialmente, estando integrados nestes contextos os chamados “alunos invisíveis”; finalmente são abordadas medidas orientadas especialmente para o sucesso em contextos diversificados.

Em continuidade, no que diz respeito ao ensino superior as medidas consideradas, centram-se essencialmente, na equidade em relação a contextos socioeconómicos mais desfavorecidos; à inclusão dos alunos com necessidades especiais e às diversidades de âmbito étnico, num cenário favorável à qualificação superior da população.

A apresentação das medidas de equidade que constam deste capítulo não pretende ser exaustiva, tem apenas como objetivo retratar alguns dos planos, programas e projetos que concorrem para um sistema mais equitativo e inclusivo.

Ação Social Escolar (ASE)

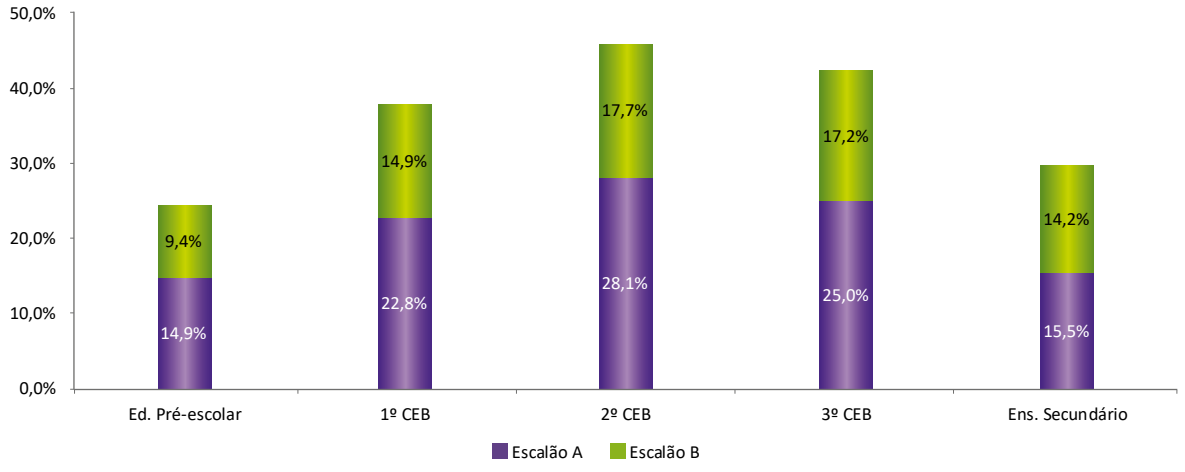
A Ação Social Escolar (ASE) tem como propósito apoiar crianças e alunos que frequentam a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário, em estabelecimentos de ensino público ou particular e cooperativo, em regime de contrato de associação, cujos agregados familiares se encontram em situação socioeconómica carenciada. São objetivos da ASE a promoção do sucesso educativo e a prevenção da exclusão social e do abandono, de acordo com os princípios da equidade e da igualdade em meio escolar.

Neste âmbito são atribuídos apoios ao nível da alimentação, do material escolar e livros, das visitas de estudo e do alojamento, entre outros. O montante a atribuir a cada aluno é atualizado anualmente, determinando-se o escalão de apoio no qual se integra o agregado familiar (A ou B), de acordo com o escalão de abono de família em que este se insere. Os montantes de comparticipação correspondentes a cada escalão estão fixados por lei, bem como os critérios mediante os quais se aplicam as medidas de ação social escolar.

Com o objetivo de alargar o leque de apoios aos alunos com menos recursos, as medidas de ação social escolar previstas podem ser complementadas, por iniciativa dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, no âmbito da sua autonomia e no quadro dos projetos educativos. Em 2017, no Despacho n.º 5296/2017, de 16 de junho, que procede a alterações à legislação que regula a aplicação das medidas da ASE, é estabelecida a comparticipação para as visitas de estudo programadas no âmbito das atividades curriculares aos alunos que estejam abrangidos pelos escalões A e B, a fim de garantir que todos os que frequentam o sistema educativo têm acesso a estas iniciativas. Ainda no mesmo diploma é determinado que, durante as interrupções escolares do Natal e da Páscoa, os estabelecimentos de educação e ensino públicos integrados no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) mantenham em funcionamento os serviços de refeições escolares para os alunos beneficiários da ASE, com as mesmas condições de pagamento que durante os períodos letivos.

A Figura 7.1.1 mostra a distribuição percentual dos alunos que beneficiam da ASE, nos escalões A e B, nos diferentes níveis de educação e ciclos de ensino. O escalão A regista uma percentagem superior à do escalão B, em todos os níveis e ciclos. Verifica-se ainda que é no ensino básico que se encontra a maior percentagem de alunos apoiados (em ambos os escalões) e que o 2º ciclo do ensino básico (CEB) é o que tem percentagem mais elevada de beneficiários da ASE, 45,8% no total.

Figura 7.1.1. Alunos abrangidos pela ASE (%), por escalão, nos diferentes níveis de educação e ciclos de ensino, Rede ME. Continente, 2016/2017

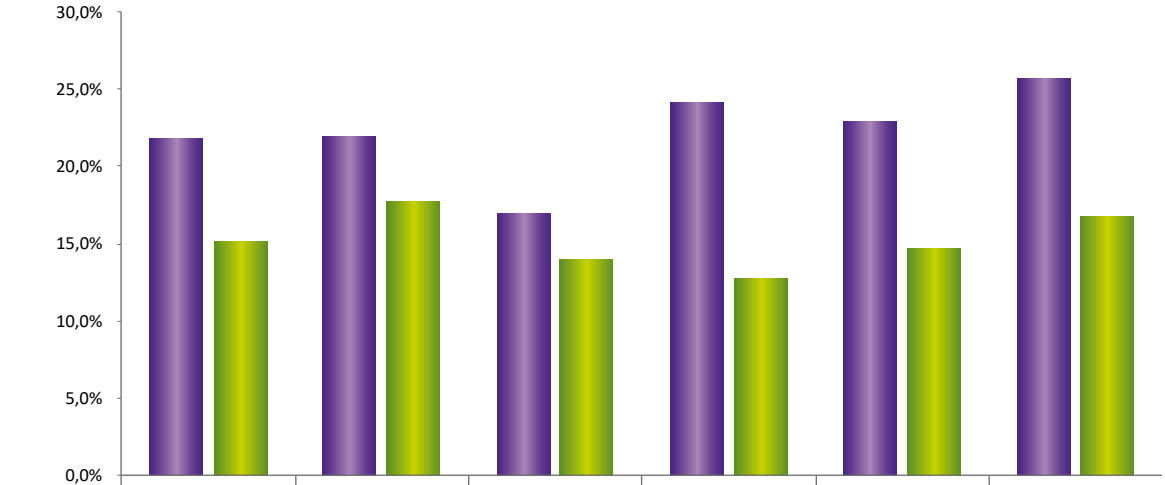


Fonte de dados: DGEEC
Fonte: CNE

Relativamente à evolução do número de alunos com ASE, nos três últimos anos (2014-2017), refira-se que em termos percentuais ocorreu uma descida, na ordem de um ponto percentual, nos ensinos básico e secundário, em ambos os escalões.

Na Figura 7.1.2, que apresenta a percentagem de alunos com ASE no ano letivo de 2016/2017, em cada um dos respetivos escalões, por NUTS II, pode observar-se que, no Continente, em todas as regiões, a percentagem de alunos que beneficiam do escalão A é superior à do escalão B. Os valores dos dois escalões são mais próximos na região Centro e afastam-se mais na área Metropolitana de Lisboa (AML). A região com mais alunos que beneficiam da ASE, relativamente ao total de alunos, é o Algarve, com 42,4%, seguida da região Norte e do Alentejo, com 39,6% e 37,5%, respetivamente

Figura 7.1.2. Alunos abrangidos pela ASE (%), por escalão e NUTS II do Continente. Rede ME, 2016/2017



	Continente	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
Escalão A	21,8%	21,9%	16,9%	24,2%	22,9%	25,7%
Escalão B	15,2%	17,7%	14,0%	12,7%	14,6%	16,7%

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

No que diz respeito à percentagem de alunos subsidiados nos diferentes níveis de educação e ciclos de ensino (Figura 7.1.3) pode constatar-se, que em todas as regiões do Continente, existe uma percentagem mais elevada de alunos no escalão A, com a exceção do ensino secundário, na região do Algarve.

Ao nível da educação pré-escolar (EPE), regista-se, em todas as regiões, uma maior percentagem de alunos apoiados no escalão A. Esta tendência é mais expressiva nas regiões da AML (36,9%), logo seguida da região do Algarve (34,8%) e do Alentejo (31,3%).

Quanto ao 1º CEB, a percentagem de alunos apoiados aumenta em todas as regiões relativamente ao nível de educação anterior. A proporção de alunos que recebem apoio no escalão A continua a ser maior face aos que estão no escalão B, acentuando-se a diferença entre ambos.

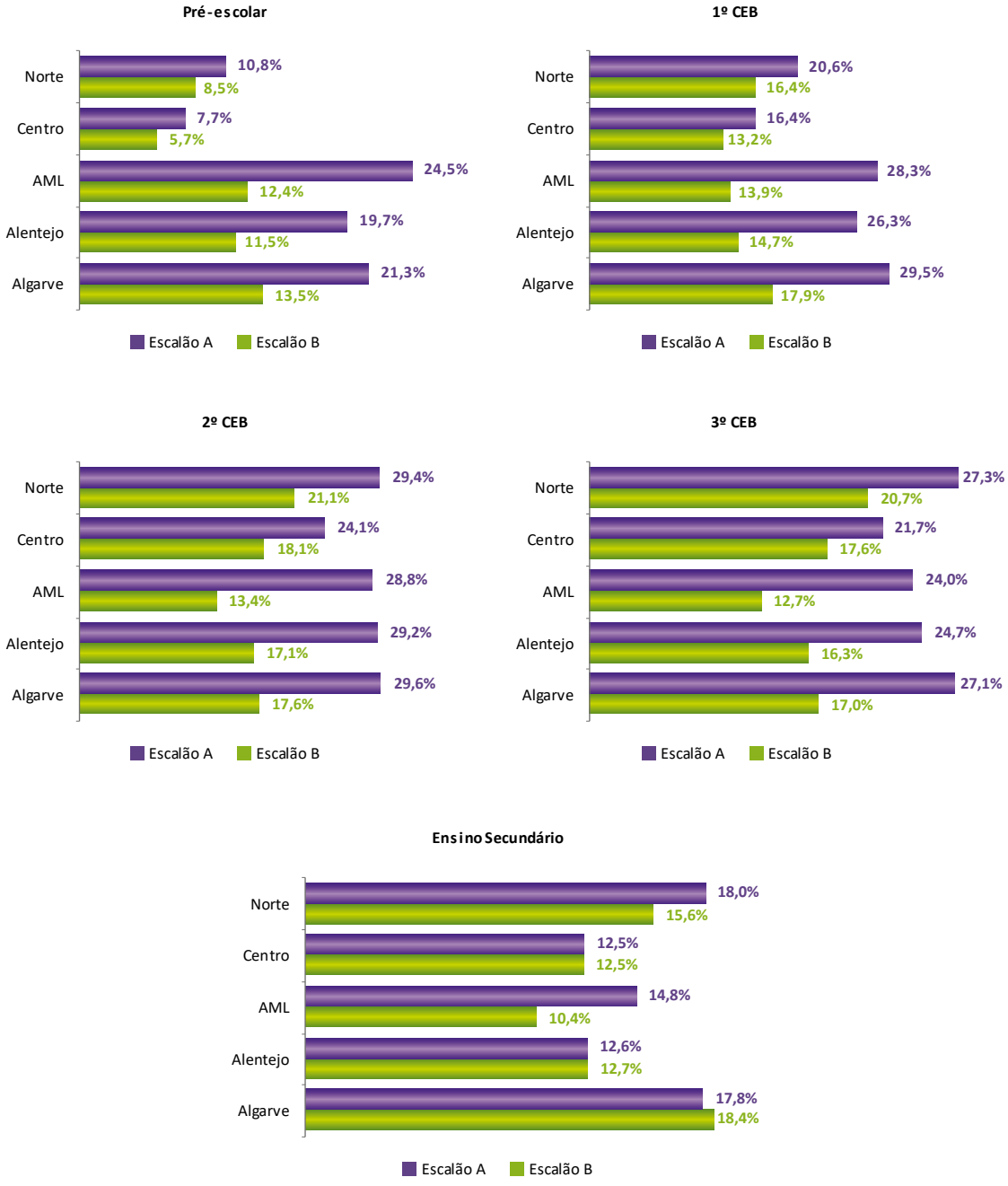
A região com maior percentagem de alunos subsidiados é o Algarve (47,4%), seguindo-se a AML (42,2%) e o Alentejo (41%).

A percentagem de alunos apoiados no 2.º CEB aumenta em todas as regiões relativamente aos dois níveis anteriores, com exceção da AML. Saliente-se que neste ciclo de ensino, as percentagens mais elevadas de alunos com ASE se encontram nas regiões do Norte, Algarve e Alentejo, ultrapassando no primeiro caso a fasquia dos 50% de alunos apoiados.

Relativamente ao 3º CEB, o Norte continua a ser a região que apresenta maior percentagem de alunos apoiados (48%), a que se seguem as regiões do Algarve (44,1%) e do Alentejo (40,8%).

A tendência observada nos outros níveis de educação e ciclos de ensino, relativamente à percentagem de alunos com escalão A ser maior do que a percentagem no escalão B, altera-se no que diz respeito ao ensino secundário. Neste nível há uma aproximação entre os valores relativos aos dois escalões, sobretudo na região Centro. No caso das regiões do Algarve e do Alentejo a percentagem de alunos com o escalão B é ligeiramente superior. No ensino secundário, a percentagem de alunos com ASE é menor do que as percentagens registadas no ensino básico.

Figura 7.1.3. Alunos abrangidos pelo ASE (%), por escalão, nos diferentes níveis de educação e ciclos de ensino, Público. NUTS II, Continente, 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A Tabela 7.1.1 mostra a distribuição percentual dos alunos apoiados pela ASE nos escalões A e B nas diferentes modalidades de ensino, desde o 1º CEB até ao ensino secundário. Em todas as ofertas formativas para jovens se regista uma percentagem superior de alunos apoiados no escalão A relativamente aos do escalão B, exceto nos PCA do 1º ciclo, em que as percentagens se tornam menos relevantes pois só existem oito alunos a frequentar esta modalidade.

Numa análise por modalidade destaca-se a percentagem de alunos apoiados nos Percursos Curriculares Alternativos (PCA), 63,1% no 2º CEB e 58,6% no 3º CEB. Assinala-se igualmente a elevada percentagem de alunos apoiados nos CEF, 53,3% face a 41,6% no ensino geral.

Também os cursos vocacionais registam percentagens elevadas de alunos com apoio, quer no 3º CEB, quer no ensino secundário, respetivamente, 52,3% e 42,1%.

Ainda ao nível do ensino secundário, observa-se que os cursos profissionais mostram uma percentagem mais elevada de alunos com ASE (34,9%) face ao valor registado nos cursos científico-humanísticos (27,7%).

A oferta formativa que regista menores percentagens é a do ensino artístico especializado, com 15,2% no 2º CEB, 17,1% no 3º CEB e 23,1% no ensino secundário.

No ensino geral são apoiados, no 1º CEB, 37,7% dos alunos, no 2º CEB, 45,8%, no 3º CEB 41,6% e no ensino secundário, 27,7%.

Tabela 7.1.1. Alunos (%) matriculados nas diversas modalidades de ensino dos 1º, 2º e 3º CEB e do ensino secundário, por escalão de ASE, Rede ME. Continente, 2016/2017

	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Ensino Secundário
Todas as modalidades				
Escalão A	22,8%	28,1%	25,0%	15,5%
Escalão B	14,9%	17,7%	17,2%	14,2%
Não beneficia	62,3%	54,2%	57,8%	70,3%
Ensino geral				
Escalão A	22,8%	27,9%	24,2%	13,9%
Escalão B	14,9%	17,8%	17,4%	13,8%
Não beneficia	62,3%	54,2%	58,4%	72,3%
Ensino artístico especializado				
Escalão A	-	9,0%	10,1%	12,1%
Escalão B	-	6,2%	7,1%	11,6%
Não beneficia	-	84,8%	82,9%	76,3%
Cursos profissionais				
Escalão A	-	-	-	19,3%
Escalão B	-	-	-	15,6%
Não beneficia	-	-	-	65,1%
Cursos vocacionais				
Escalão A	-	-	38,0%	28,8%
Escalão B	-	-	14,2%	13,3%
Não beneficia	-	-	47,7%	57,9%
Cursos CEF				
Escalão A	-	-	38,7%	-
Escalão B	-	-	14,2%	-
Não beneficia	-	-	46,7%	-
Percursos curriculares alternativos				
Escalão A	50,0%	57,0%	46,9%	-
Escalão B	-	6,1%	11,7%	-
Não beneficia	50,0%	36,9%	41,4%	-

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

De acordo com a legislação, o desenvolvimento de AEC destina-se à ocupação dos tempos não letivos, numa perspetiva de escola a tempo inteiro, proporcionando aos alunos do 1º CEB um complemento do currículo de caráter formativo, cultural e lúdico, como contributo para a construção da sua formação integral.

Regulamentadas pela Portaria nº 644-A/2015, de 24 de agosto, as AEC configuram-se, antes de mais, como um instrumento de complementaridade às aprendizagens curriculares, orientado para a promoção da igualdade de oportunidades, para a redução das assimetrias sociais e para o sucesso escolar.

Por seu turno, a existência da escola a tempo inteiro poderá indiciar a crescente ocupação de pais e encarregados de educação e a dificuldade em conciliar a jornada laboral com o tempo necessário para dedicar à família. As AEC

são de oferta obrigatória e de frequência gratuita, sendo a inscrição nesta componente facultativa. Estas atividades podem ser desenvolvidas nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.

Em 2016/2017 a percentagem de escolas do Continente que ofereceu AEC foi de 99,7%. Das 3455 escolas existentes, apenas não ofereceram estas atividades nove escolas (Tabela 7.1.2), mantendo a tendência observada no ano anterior. Registam-se ligeiras diferenças quanto ao número de escolas sem AEC. Nas regiões de Lisboa e Vale do Tejo, mais três escolas sem estas atividades, na região Centro, menos uma escola, enquanto na região do Alentejo, foram atingidos os 100% de escolas com AEC. Em termos percentuais os valores são muito próximos, sempre acima dos 99%, em todas as regiões nos dois anos.

Tabela 7.1.2. Escolas (Nº) com e sem atividades de enriquecimento curricular, por região. Público. Continente

Região*	2015/2016			2016/2017		
	Total	Com AEC	Sem AEC	Total	Com AEC	Sem AEC
Continente	3 549	3 540	9	3 455	3 446	9
Norte	1 315	1 315	-	1 272	1 272	-
Centro	822	818	4	791	788	3
Lisboa e Vale do Tejo	1 008	1 005	3	990	984	6
Alentejo	262	260	2	259	259	-
Algarve	142	142	-	143	143	-

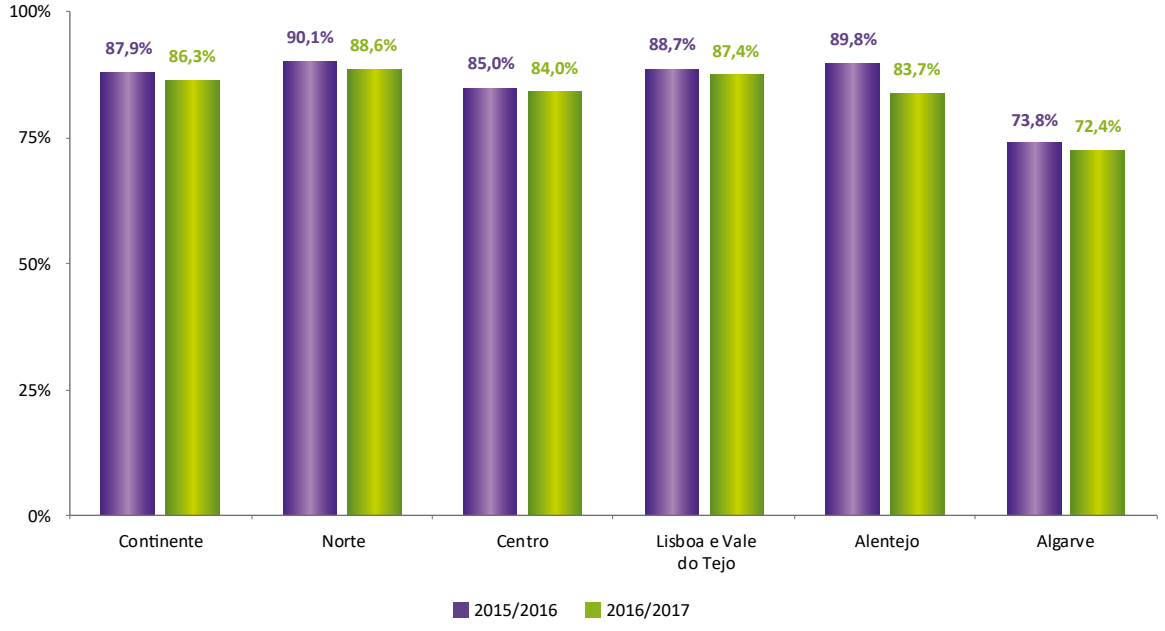
*Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviço Regionais da DGEstE

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

No que se refere aos alunos, em 2016/2017, a percentagem da frequência das AEC diminuiu ligeiramente em todas as regiões do Continente (Figura 7.1.4), mantendo-se, na generalidade, a tendência dos valores por região.

Assim, 86,3% de crianças frequentam as AEC, registando-se a percentagem mais elevada na região Norte, com 88,6%, enquanto o Algarve é a região que apresenta o valor mínimo, 72,4%. A região em que ocorreu um maior decréscimo foi o Alentejo, com -6,1% relativamente ao ano anterior.

Figura 7.1.4. Alunos (%) do 1º CEB com AEC, por região*. Continente.



* Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviço Regionais da DGEstE

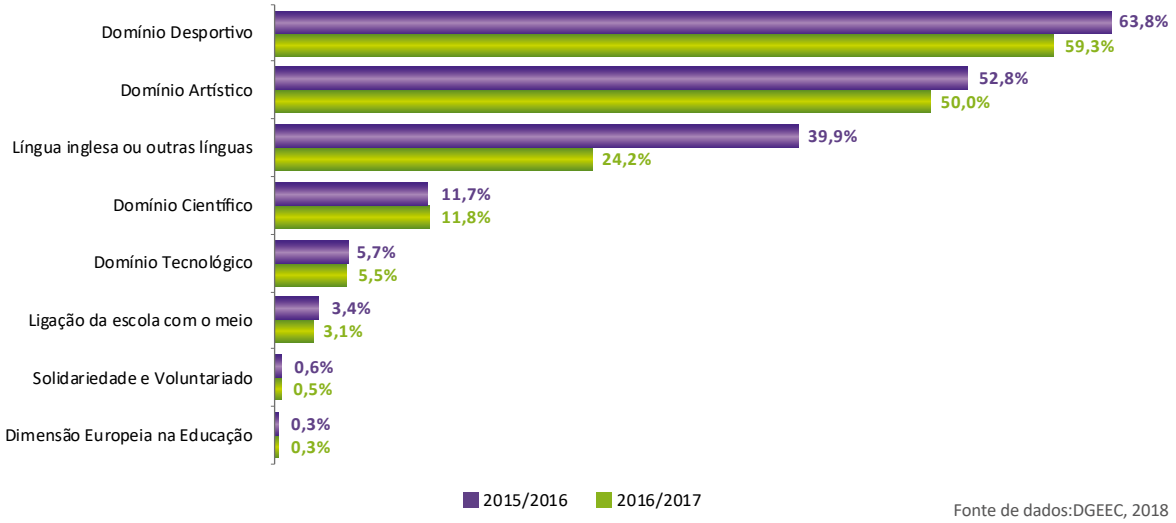
Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A análise da percentagem de alunos que frequentou os vários domínios de atividades que integram as AEC, nos dois últimos anos (Figura 7.1.5), revela que em 2016/2017 se mantém a tendência relativamente ao ano letivo anterior, predominando as atividades no domínio desportivo (59,3%), seguidas do artístico (50%) e da língua inglesa ou outras línguas estrangeiras (24,2%).

Registando-se neste último, no entanto, um decréscimo de 15,7 pp de um ano para o outro. As atividades no domínio científico e no domínio tecnológico têm percentagens de alunos mais baixas (11,8% e 5,5%), semelhantes aos valores do ano anterior. O domínio da língua inglesa em 2016/2017 apresenta um decréscimo significativo que poderá associar-se ao facto de ter passado a integrar mais anos de escolaridade do currículo do 1º CEB.

Relativamente aos outros domínios das AEC observam-se valores residuais, que se mantêm próximos nos dois anos em análise.

Figura 7.1.5. Alunos (%) com AEC, por domínio de atividade de enriquecimento curricular. Continente.



Fonte de dados:DGEEC, 2018
Fonte: CNE

No que diz respeito ao tempo semanal das AEC, 97,8% das escolas do 1º CEB concedeu a estas atividades 5 horas semanais, nos 1º e 2º anos de escolaridade, ao passo que os restantes 2,2% lhes atribuiu mais de 5 horas semanais. Nos 3º e 4º anos de escolaridade 82,3% das escolas ofereceram 3 horas e 17,7% mais de 3 horas por semana.

No atual quadro legislativo as entidades promotoras das AEC podem ser Agrupamentos de Escolas, Autarquias, Associações de Pais e Encarregados de Educação e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS). Como entidades promotoras das AEC, em 2016/2017 (Figura 7.1.6), surgem em primeiro lugar os Agrupamentos de Escolas (47,5%), seguidos das Autarquias (28,5%) e das Associações de Pais e Encarregados de Educação (18,1%) e finalmente as IPSS (6,1%).

No entanto, quando se analisa a distribuição dos estabelecimentos de ensino, por entidade promotora das AEC (Tabela 7.1.3), as autarquias destacam-se como as entidades que promovem AEC em mais escolas (42,9%), seguidas pelos Agrupamentos de Escolas com (37,3%), enquanto as IPSS apresentam o valor mais baixo (9,3%).

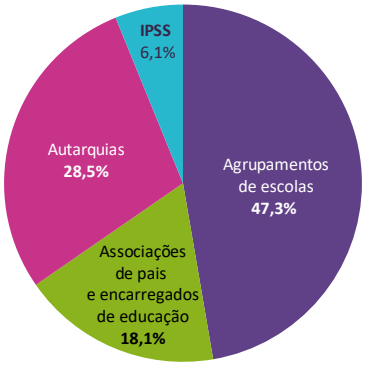
As diferenças entre as regiões são notórias. No Norte, as autarquias promovem AEC em 52% dos estabelecimentos de ensino, a que se segue a região de Lisboa e Vale do Tejo (46,8%). No Centro e no Alentejo as entidades que predominam são os Agrupamentos de Escolas e no Algarve as Associações de Pais e Encarregados de Educação. Com valores mais baixos, apresentam-se em todas as regiões as IPSS.

A legislação estabelece uma Comissão Coordenadora de monitorização das AEC a quem incumbe a análise, avaliação e aprovação das planificações e respetivas propostas de financiamento, o acompanhamento da execução das AEC e a produção de um relatório anual com recomendações para a sua melhoria nos anos subsequentes.

O Relatório de Acompanhamento 2016/2017, publicado pela Comissão Coordenadora das AEC (2018), aponta como pontos fortes, entre outros: a existência da escola a tempo inteiro; as atividades de projeto; a articulação existente entre os vários intervenientes no âmbito das AEC e do currículo. Como aspetos a melhorar são indicados alguns condicionalismos ainda detetados, com destaque para a falta de informação aos pais/EE e a dificuldade de contratação de técnicos, que implica grande rotatividade, em parte devido a horários reduzidos.

Nas considerações finais é ainda referido que importa garantir a qualidade e a equidade desta oferta e continuar a promover as AEC como atividades que reforçam as aprendizagens, conducentes à melhoria das competências pessoais e sociais dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à sua autonomia.

Figura 7.1.6. Entidades promotoras (%) das AEC. Continente, 2016/2017



Fonte: DGEEC, 2018

Tabela 7.1.3. Distribuição dos estabelecimentos de ensino, segundo o tipo de entidade promotora das AEC, por região. 2016/2017

Região*	2015/2016		Associação de pais		Autarquia		IPSS	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Continente	1 283	37,2	365	10,6	1 478	42,9	320	9,3
Norte	604	47,5	-	-	661	52,0	7	0,6
Centro	386	49,0	51	6,5	237	30,1	114	14,5
Lisboa e Vale do Tejo	135	13,7	234	23,8	461	46,8	154	15,7
Alentejo	114	44,0	26	10,0	93	35,9	26	10,0
Algarve	44	30,8	54	37,8	26	18,2	19	13,3

* Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviço Regionais da DGEstE

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Outra modalidade de apoio aos alunos e às suas famílias é a Componente de Apoio à Família (CAF), no âmbito de uma estratégia alargada para assegurar o acompanhamento dos alunos do 1º CEB. A CAF consiste no desenvolvimento de atividades antes ou depois das componentes do currículo e das AEC, bem como durante os períodos de interrupção letiva.

De acordo com as necessidades, esta componente é implementada por autarquias, associações de pais e encarregados de educação, IPSS ou outras entidades, mediante acordo com os agrupamentos de escolas.

No ano letivo de 2016/2017, o total de escolas com CAF foi de 1428, ou seja 41,3% da totalidade das escolas públicas com 1º CEB (Tabela 7.1.4). A região que apresenta mais escolas com CAF é o Norte, com 47,1% (603 escolas), seguida de Lisboa e Vale do Tejo, com 45,9% (454 escolas). A região que apresenta um valor percentual mais baixo é a do Alentejo, com 19,6%.

Em termos de frequência desta componente, no Continente, o número de alunos foi de 66 883, o que representa 20,4% da totalidade de alunos matriculados no 1º CEB. Refira-se ainda que a região com maior percentagem de alunos com CAF é a do Centro (25,7%), e a que apresenta um valor mais reduzido é a do Algarve (5,6%).

Tabela 7.1.4. Escolas com oferta de CAF (%) e alunos que frequentam (%), por região* Continente, 2016/2017

Região*	Escolas	Alunos
Continente	41,3%	20,4%
Norte	47,4%	21,4%
Centro	38,7%	25,7%
LVT	45,9%	20,7%
Alentejo	14,3%	9,9%
Algarve	19,6%	5,6%

*Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviço Regionais da DGEstE

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Apoios especializados

A promoção de uma escola inclusiva, na qual todos e cada um possa encontrar o seu lugar, independentemente da situação pessoal e social, que tenha em conta as características, as necessidades e as expectativas dos alunos, torna indispensáveis uma série de apoios à aprendizagem.

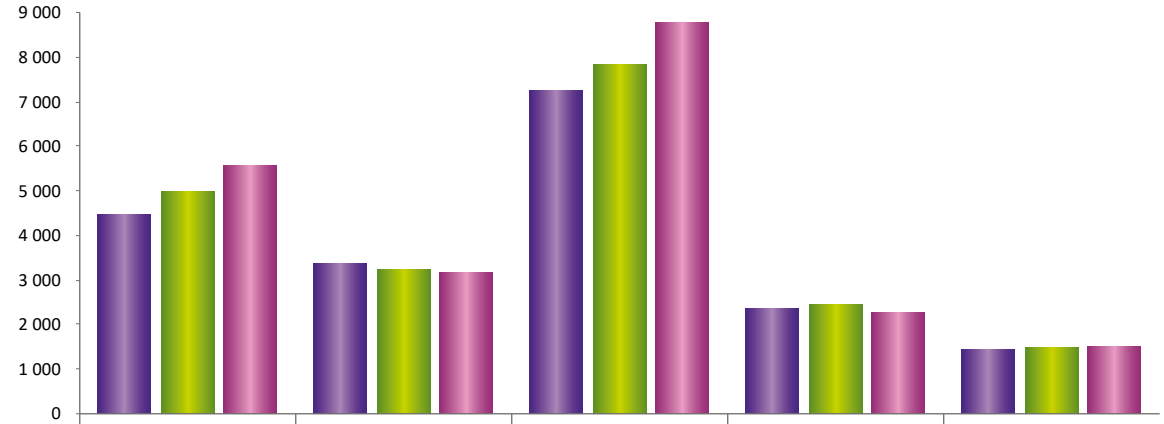
Às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, são prestados apoios especializados, atualmente denominados medidas de suporte à aprendizagem e inclusão.

No âmbito do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) as equipas locais de Intervenção (ELI), pluridisciplinares, são constituídas por educadores de infância de intervenção precoce, enfermeiros, médicos de família/pediatras, assistentes sociais, psicólogos, terapeutas e outros profissionais. Têm como missão acompanhar crianças dos 0 aos 6 anos, mobilizando recursos do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e do Ministério da Saúde.

O número de ELI em funcionamento no Continente, em 2017, aumentou para um total de 154, mais duas do que no ano anterior, uma na região do Centro, perfazendo agora um total de 42 equipas, e outra no Alentejo, num total de 32 equipas. Nas restantes regiões existe o mesmo número de equipas do que no ano anterior: 39 no Norte, 36 em Lisboa, 31 no Alentejo e 5 no Algarve. Segundo dados do Instituto de Segurança Social, o número total de crianças acompanhadas no âmbito do SNIPI passou de 20 041, em 2016, para 21 331, em 2017, na sequência de um acréscimo que se tem registado desde 2012.

A Figura 7.1.7 mostra que a região de LVT apresenta o maior número de crianças acompanhadas (8757) no último ano, enquanto o Algarve é a que apresenta menos (1525). O número de crianças aumentou nas regiões Norte, LVT e Algarve e decresceu nas regiões Centro e Alentejo. A que registou maior aumento foi a de LVT (+894), e a que evidenciou uma maior diminuição foi o Alentejo (-148).

Figura 7.1.7. Crianças (Nº) acompanhadas no âmbito do SNIPI, por regiões*. Continente



	Norte	Centro	LVT	Alentejo	Algarve
2015	4 485	3 375	7 268	2 383	1 456
2016	4 966	3 256	7 863	2 452	1 504
2017	5 583	3 162	8 757	2 304	1 525

*Foram utilizadas as áreas das Direções de Serviço Regionais da DGEstE.

Fonte de dados: ISS,IP\ Departamento de Desenvolvimento Social e Programas,2018
Fonte: CNE

Com o objetivo de garantir respostas educativas apropriadas, as escolas incluem nos seus projetos educativos as adequações que possibilitam a aprendizagem e/ou as alterações de carácter organizativo e de funcionamento que tenham em conta a singularidade dos alunos que necessitam de apoio, visando que todos participam em todas atividades escolares e têm acesso a todas as oportunidades de forma inclusiva e equitativa.

Existe ainda a possibilidade de crianças e jovens frequentarem uma instituição de educação especial, de forma a concretizar a escolaridade obrigatória e proporcionar diversas vias após a sua conclusão, com o objetivo da integração na vida ativa.

A Tabela 7.1.5 mostra que o número de crianças e jovens que frequentam instituições de educação especial tem vindo a baixar o que pode indiciar uma progressiva inclusão em unidades orgânicas regulares e um aumento das condições necessárias à integração de todos os alunos.

Tabela 7.1.5. Crianças e jovens (Nº) com NEE a frequentar instituições de educação especial, por NUT II. Continente

Regiões	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Norte	47	25	20
Centro	144	155	147
AML	928	797	782
Alentejo	52	51	46
Algarve	0	0	0
Total	**1 171**	**1 028**	**995**

Fonte de dados: DGEEC, 2018

De acordo com a Tabela 7.1.6 houve um aumento global dos alunos com NEE que frequentam escolas de ensino regular, registando-se mais 6479 alunos relativamente a 2014/2015 e mais 3497 alunos do que no ano anterior. Em 2016/2017, a nível da educação pré-escolar, registou-se uma ligeira diminuição das crianças integradas (menos 110), continuando a tendência para o decréscimo que já se observava em 2015/2016. No ensino básico, aumentou o número de alunos, apesar da diminuição a nível do 1º ciclo.

Quanto aos 2º e 3º CEB, o valor aumenta de modo mais expressivo no 3º CEB (1830 alunos). É ao nível do ensino secundário que se observa o aumento mais significativo (+2051 alunos), em todos os anos de escolaridade deste nível de ensino, desde 2014/2015. Os aumentos mais consideráveis registam-se no 10º ano (+ 810 alunos) e no 8º ano (+785). Em sentido inverso, o ano de escolaridade em que se observa um maior decréscimo de alunos é o 2º ano (- 377).

Tabela 7.1.6. Crianças e jovens (Nº) com necessidades especiais de educação a frequentar escolas regulares, por nível de educação e ensino e ano de escolaridade. Continente

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Educação pré-escolar	**3 975**	**3 573**	**3 463**
Ensino básico	**62 160**	**63 540**	**65 132**
1.º ciclo	**22 716**	**21 759**	**21 214**
1.º ano	2 418	2 197	2 176
2.º ano	6 161	5 303	4 926
3.º ano	6 576	6 579	6 239
4.º ano	7 561	7 680	7 873
2.º ciclo	**17 463**	**17 509**	**17 816**
5.º ano	8 292	8 539	8 651
6.º ano	9 171	8 970	9 165
3.º ciclo	**21 981**	**24 272**	**26 102**
7.º ano	8 082	9 100	9 544
8.º ano	7 048	7 770	8 555
9.º ano	6 851	7 402	8 003
Ensino secundário	**9 058**	**11 026**	**13 077**
10.º ano	4 195	4 965	5 775
11.º ano	2 895	3 481	4 110
12.º ano	1 968	2 580	3 192
Total	**75 193**	**78 175**	**81 672**

Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE de caráter permanente permite a adoção de diversas medidas, desde a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar, até adequações curriculares individuais ou do processo de avaliação, entre outras. Para viabilizar estas medidas existem escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e de baixa visão.

Quando o número de alunos, na escola ou no grupo de escolas limítrofes, o justifica e se propiciam condições, são criadas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

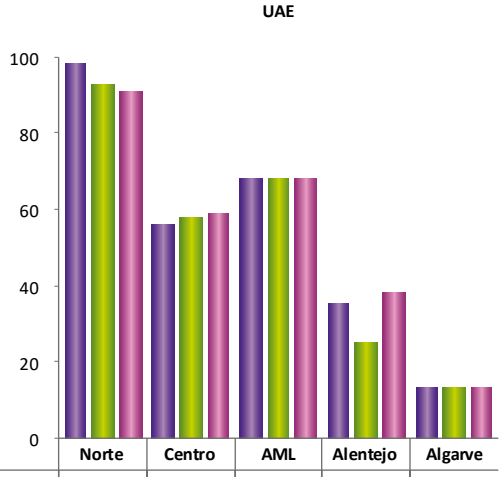
Os Centros de Recursos de Apoio à Inclusão (CRI) são criados no âmbito de parcerias estabelecidas entre as Unidades Orgânicas (UO) e instituições de educação especial com a finalidade de rentabilizar conhecimentos, experiências e recursos especializados aí existentes, disponibilizando-os às UO, com o objetivo de apoiar os alunos com NEE que as frequentam.

A ação dos CRI é enquadrada por um Plano de Ação, elaborado em conjunto pelas UO e pelos Centros, que define e fundamenta os apoios especializados a serem prestados, tais como apoio terapêutico disponibilizado no âmbito da psicologia e das terapias da fala, ocupacional, fisioterapia e educação especial e reabilitação, sobretudo ao nível do diagnóstico, da avaliação e da intervenção educativa junto das crianças e dos jovens com NEE e das suas famílias.

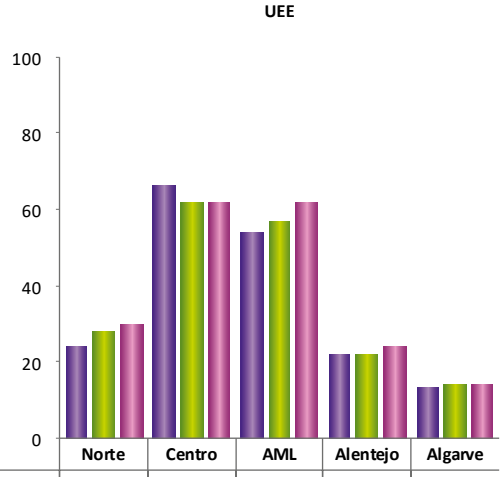
Entre 2014/2015 e 2016/2017, regista-se menos uma unidade de apoio especializado em multideficiência e surdocegueira congénita (UAE), embora existam em 2016/2017 mais 12 do que no ano anterior. Em termos de distribuição geográfica continua a ser a região Norte a ter mais unidades (91), à qual se segue a AML (68), e a região do Algarve é a que regista menos UAE (13). Saliente-se um aumento das UAE na região do Alentejo (Figura 7.1.8).

Quanto às unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo (UEE), observa -se um aumento de nove unidades em 2016/2017 em relação ao ano anterior, no Continente, e de 13 UEE, relativamente a 2014/2015. As regiões com mais unidades no último ano são o Centro e a AML (62).

Figura 7.1.8. Unidades (Nº) de apoio especializado (UAE) e de ensino estruturado (UEE), por NUTS II. Público. Continente



	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
2014/2015	98	56	68	35	13
2015/2016	93	58	68	25	13
2016/2017	91	59	68	38	13



	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
2014/2015	24	66	54	22	13
2015/2016	28	62	57	22	14
2016/2017	30	62	62	24	14

Fonte de dados: DGEstE, 2018
Fonte: CNE

Como se pode ver na Tabela 7.1.7, as escolas de referência para a educação de alunos surdos (EREBAS) são 17, desde 2014/2015.

As regiões com mais EREBAS são o Centro e a AML, com 5 escolas cada uma, enquanto o Algarve regista apenas uma.

Quanto às EREABVC, observa-se que a região do Algarve não tem nenhuma, ao passo que a região Centro é que tem mais escolas de referência (10), embora registe menos três unidades do que em 2014/2015.

Ao analisar os dados, verifica-se ainda uma diminuição das unidades orgânicas com CRI (-21) relativamente ao ano anterior e um aumento de quatro sem CRI.

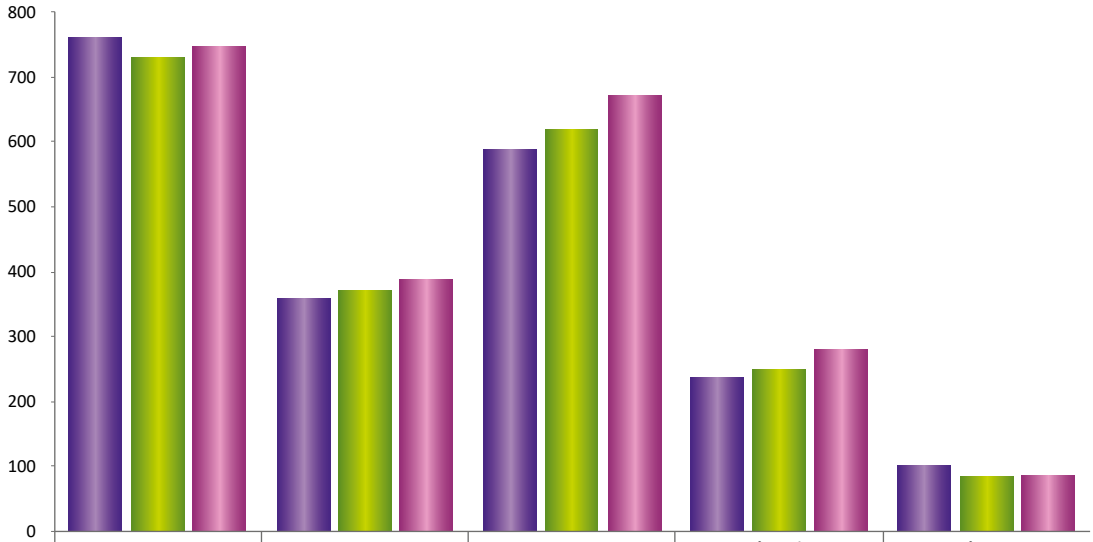
Tabela 7.1.7. Escolas (Nº) de referência para a educação de alunos surdos (EREBAS), de alunos cegos e com baixa visão (EREACBV). Público. Continente

NUTS II	EREBAS			EREACBV			UO com CRI			UO sem CRI		
	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17
Norte	4	4	4	8	8	9	188	190	176	37	39	41
Centro	5	5	5	13	11	10	151	157	150	17	17	17
AML	5	5	5	8	8	8	168	169	169	0	0	0
Alentejo	2	2	2	5	5	4	69	69	69	11	10	10
Algarve	1	1	1	0	0	0	7	8	8	22	22	23
Total	**17**	**17**	**17**	**34**	**32**	**31**	**583**	**593**	**572**	**87**	**88**	**91**

Fonte de dados: DGEstE 2018
Fonte: CNE

No último ano em análise, as UAE tinham 2177 alunos, mais 121 do que no ano anterior e mais 130 do que em 2014/2015. Em 2016/2017 registou-se um aumento desse número em todas as regiões do Continente, relativamente ao ano letivo anterior, com menos expressão na região do Algarve. (Figura 7.1.9).

Figura 7.1.9 Alunos (Nº) apoiados em UAE. Público. Continente



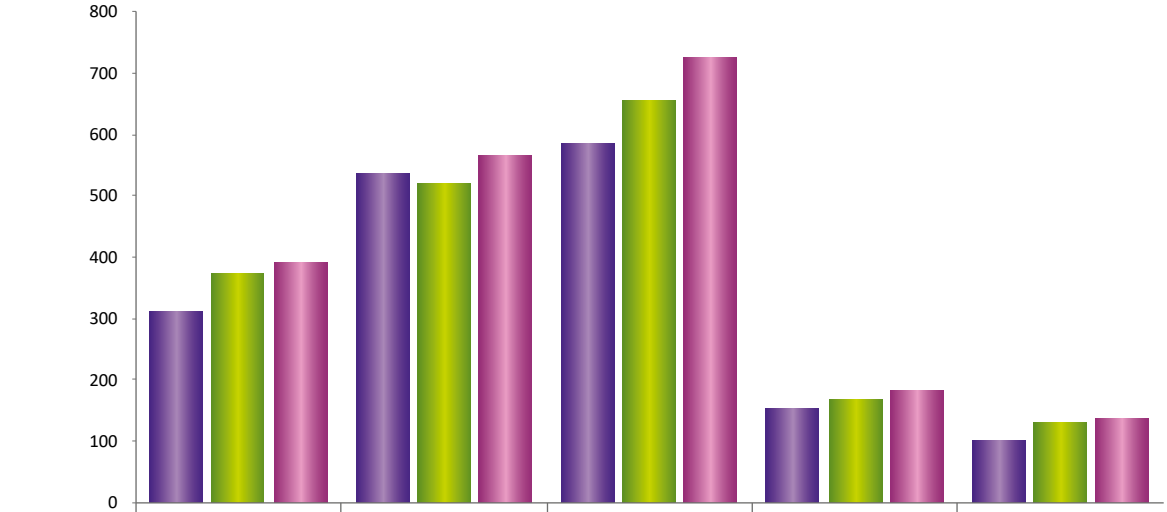
	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
2014/2015	762	359	587	237	102
2015/2016	730	370	621	251	84
2016/2017	746	388	673	283	87

Fonte de dados: DGEstE 2018
Fonte: CNE

O total de alunos apoiados em UEE (Figura 7.1.10) em 2016/2017 é de 2013 (mais 165 do que no ano anterior e mais 325 do que em 2014/2015).

Este aumento ocorreu em todas as regiões do Continente, exceto no Algarve, à semelhança da frequência em UAE.

Figura 7.1.10. Alunos (Nº) apoiados em UEE. Público. Continente



	Norte	Centro	AML	Alentejo	Algarve
2014/2015	312	536	585	153	102
2015/2016	373	520	654	168	133
2016/2017	393	568	726	186	140

Fonte de dados: DGEstE 2018
Fonte: CNE

Da análise da Tabela 7.1.8, verifica-se que o número global de alunos apoiados em EREBAS se manteve em 2016/2017, em relação ao ano anterior, e é inferior ao de 2014/2015, apesar do número de alunos surdos ter aumentado.

A nível regional, o Norte é a região com mais alunos em EREBAS (152), enquanto na região do Alentejo se regista o menor número (22).

Em 2016/2017, dos 609 alunos com surdez, 388 frequentam EREBAS.

O número de alunos cegos e com baixa visão tem aumentado nos últimos anos, bem como o dos apoiados em escolas de referência.

Dos 1004 alunos assinalados em 2016/2017, apenas 238 recebem apoio em EREACBV, sendo os restantes apoiados nas escolas que frequentam. A região Norte continua a ser a que tem mais alunos em EREACBV.

Tabela 7.1.8 Alunos (Nº) apoiados em EREBAS e EREACBV. Público. Continente

NUTS II	Alunos surdos			EREBAS			Alunos cegos e com baixa visão			EREACBV		
	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17
Norte	213	200	223	153	156	152	366	352	360	92	87	89
Centro	142	127	140	79	73	71	240	258	239	37	54	52
AML	155	138	151	126	108	111	233	275	271	68	75	78
Alentejo	44	46	58	17	21	22	77	80	91	14	18	19
Algarve	35	30	37	33	30	32	28	31	43	0	0	0
Total	**589**	**541**	**609**	**408**	**388**	**388**	**944**	**996**	**1004**	**211**	**234**	**238**

Fonte de dados: DGEstE 2018
Fonte: CNE

O número de alunos apoiados em unidades orgânicas com CRI diminuiu em 2016/2017 (-2291), em todas as regiões do Continente (Tabela 7.1.9), tendo sido a descida mais acentuada na região Centro (-737 alunos).

Esta quebra pode ser associada à diminuição de unidades orgânicas com CRI.

Refira-se ainda que na AML não estão referenciados alunos em unidades orgânicas sem CRI.

Tabela 7.1.9. Alunos (Nº) apoiados em unidades orgânicas com CRI e sem CRI. Público. Continente

NUTS II	UO com CRI			UO sem CRI		
	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Norte	3 342	4 033	3 346	324	355	380
Centro	5 140	5 433	4 696	157	138	142
AML	6 277	6 235	5 691	0	0	o
Alentejo	2 066	2 070	1 794	97	105	106
Algarve	124	179	132	148	166	181
Total	**16 949**	**17 950**	**15 659**	**726**	**764**	**809**

Fonte de dados: DGEstE 2018
Fonte: CNE

Relativamente aos dados sobre os técnicos afetos aos apoios especializados, apresenta-se o número de horários equivalentes a tempo integral.

No caso dos horários dos psicólogos são tidos em conta todos os que trabalham na rede de escolas públicas, no Continente, sem distinguir o vínculo laboral (p. ex. quadros regionais de vinculação, contratados) e das estruturas orgânicas a que se encontram afetos (UO com e sem contrato de autonomia, TEIP, Unidades Especializadas, CRI).

De acordo com a Tabela 7.1.10, em 2016/2017, no Continente, o número de horários aumentou na globalidade. Regista-se um aumento de horários de técnicos especializados, com exceção do número dos fisioterapeutas (-3,5) e de outros técnicos do CRI, cujo valor se mantém, em relação ao ano anterior.

O número de horários dos psicólogos tem vindo a aumentar ligeiramente.

No caso dos horários dos terapeutas da fala e dos terapeutas ocupacionais, ao invés da quebra registada de 2014/2015 para 2015/2016, observa-se no último ano +2,5 e +1,5 horários, respetivamente.

A região Norte é a que apresenta um número mais elevado de horários de técnicos afetos às NEE, com exceção dos técnicos dos CRI, cujo número predomina na Área Metropolitana de Lisboa. O Algarve regista os números mais baixos.

Tabela 7.1.10. Horários (Nº) equivalentes a tempo integral de técnicos de apoio às NEE no ensino público, por NUTS II. Continente

	Regiões	Formador LGP	Intérprete LGP	Terapeuta da Fala (a)	Terapeuta Ocupacional (a)	Fisioterapeuta (a)	Psicólogos	Outros técnicos do CRI
2014/2015	Norte	22	27,5	73,5	40	21,5	289	0
	Centro	14,5	24	70,5	25,5	11,5	232,5	6
	AML	13	16,5	70	27	12	265,5	16
	Alentejo	7	10	26,5	7	9,5	87,5	3
	Algarve	4	5	10,5	1	6	41,5	0
	Continente	60,5	83	251	100,5	60,5	916	25
2015/2016	Norte	22	29,5	74	38,5	17,5	293,5	0
	Centro	15,5	24,5	65,5	22	7,5	237,5	7
	AML	13,5	16,5	68	25	9	269,5	17
	Alentejo	7	13	28	7	8,5	88,5	3
	Algarve	4	5	12,5	1	5	45	0
	Continente	62	88,5	248	93,5	47,5	934	27
2016/2017	Norte	20	30	72	39,5	15	294,5	0
	Centro	16	25	66	22	7,5	237	7
	AML	14,5	21	69	25	9	268	17
	Alentejo	10	17	31,5	7,5	7,5	89,5	3
	Algarve	5	4	12	1	5	45,5	0
	Continente	65,5	97	250,5	95	44	934,5	27

(a) Inclui o nº de horários para contratação direta das UO e no âmbito dos CRI

Fonte: DGEstE

Apoios especializados na RAA

O número de crianças e alunos que integram o sistema e beneficiam de apoio especializado na RAA tem registado um aumento, totalizando 4068, em 2016/2017, mais 405 do que em 2014/2015 e mais 335 do que em 2015/2016, com particular destaque para o 1º CEB (Tabela 7.1.11).

Tabela 7.1.11. Alunos (Nº) com NEE por nível de educação e ensino (*). Público, RAA

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
EPE	224	234	202
1º CEB	1 685	1 887	1 928
2º CEB	1 086	892	1 124
3º CEB	574	590	699
Secundário	94	130	115

(*) Inclui ensino regular e outras modalidades de educação e ensino

Fonte: Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAA

No último ano em análise, o número global de crianças com NEE que frequenta a educação pré-escolar (202) é inferior ao dos anos precedentes, bem como o número de alunos do ensino secundário (-15 do que no ano anterior).

Para além do ensino regular, os alunos com NEE decorrentes de limitações de carácter permanente podem frequentar o regime educativo especial ou outros programas da rede pública. A modalidade PEREE estrutura-se em função do perfil funcional do aluno, da sua idade e dos objetivos psicopedagógicos a atingir. A criação de turmas de PCA depende da existência de um número de alunos com determinadas necessidades na mesma escola que o justifique.

A distribuição dos alunos pelas diferentes modalidades de apoio apresenta algumas variações. No 1º CEB, a maioria dos alunos frequenta o ensino regular, enquanto no 2º CEB o regime especial (PEREE e PCA) é o que acolhe mais alunos. No 3º CEB e no ensino secundário assinala-se uma distribuição quase equitativa dos alunos entre o ensino regular e as restantes modalidades (Tabela 7.1.12).

Deste modo, pode concluir-se que há mais alunos apoiados, dos quais, cerca de metade frequenta o ensino regular.

Tabela 7.1.12. Alunos (Nº) com NEE, por modalidade de educação e ensino. Público. RAA

	Ensino regular			Regime educativo especial						Outros programas					
				PEREE			PCA			PROFIJ			Profissional		
	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17	2014/15	2015/16	2016/17
EPE	224	230	202	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.º CEB	1 233	1 159	1 081	167	431	540	285	297	307	-	-	-	-	-	-
2.º CEB	410	381	341	509	391	534	167	120	249	-	-	-	-	-	-
3.º CEB	352	350	341	100	116	193	73	69	131	49	55	34	-	-	-
Secundário	65	66	61	-	-	-	-	-	-	22	16	28	7	48	26
Total	**2 284**	**2 186**	**2 026**	**776**	**942**	**1 267**	**525**	**486**	**687**	**71**	**71**	**62**	**7**	**48**	**26**

Fonte: Secretaria Regional de Educação e Cultura da RAA

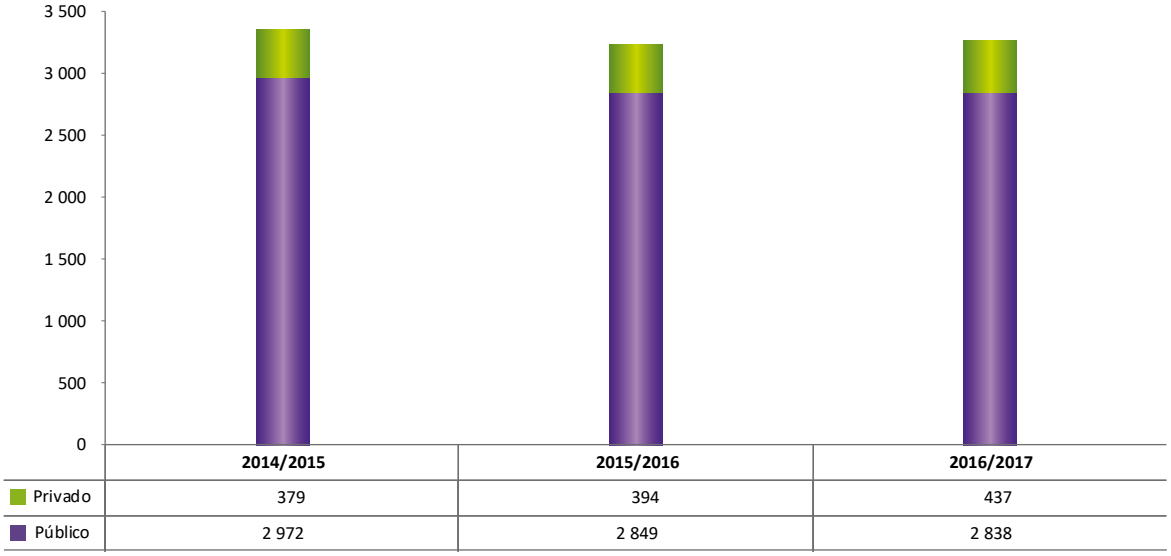
Apoios especializados na RAM

Na RAM, o número global de alunos com NEE, em 2016/2017, foi de 3275, aumentando ligeiramente (+32) em relação ao ano anterior, embora abaixo do valor observado no ano letivo de 2014/2015 (3351 alunos).

Apesar da maioria dos alunos com NEE se encontrar no ensino público, este número tem descido nos dois últimos anos, enquanto o dos alunos que frequentam o ensino privado regista um aumento neste período (Figura 7.1.11).

Tal como se pode observar na Figura 7.1.12, no ano letivo 2016/2017 dá-se uma redução do número de alunos com NEE que frequentam estabelecimentos de ensino público, com exceção do ensino secundário (+129) e do 3º CEB (+52), relativamente a 2014/2015.

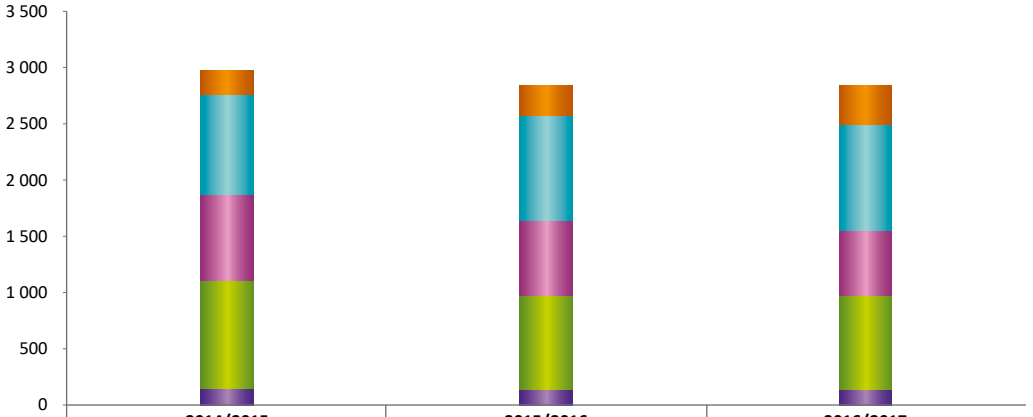
Figura 7.1.11. Alunos (Nº) com NEE, por natureza institucional. RAM



	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Privado	379	394	437
Público	2 972	2 849	2 838

Fonte de dados: Observatório de Educação da RAM, 2018
Fonte: CNE

Figura 7.1.12. Crianças e alunos (Nº) com NEE, por nível de educação e ensino. Público. RAM



	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Ensino secundário	225	267	354
3.º ciclo	879	942	931
2.º ciclo	774	661	587
1.º ciclo	944	845	830
EPE	150	134	136

Fonte de dados: Observatório de Educação da RAM, 2018
Fonte: CNE

De acordo com os dados do Observatório da Educação da RAM, no ano letivo 2016/2017 os alunos com NEE a frequentarem escolas de ensino regular que receberam apoio nas Unidades Especializadas foram 80. No caso dos alunos com multideficiência e surdocegueira foi prestado apoio a 47 alunos do ensino básico: 22 alunos do 1º CEB; 6 do 2º CEB e 19 do 3º CEB. Dos 33 alunos com perturbações do espectro do autismo apoiados, no mesmo ano, 15 frequentavam o 1º CEB, 5 o 2º CEB e 13 o 3º CEB.

Em matéria de técnicos afetos à educação especial (Tabela 7.1.13), no último ano em análise, destaca-se uma ligeira subida do número de psicólogos (+6), em comparação com o ano anterior, e uma descida do número de técnicos de serviço social (-3).

Relativamente ao ano de 2014/2015, observa-se uma ligeira descida do número de terapeutas ocupacionais, de fisioterapeutas e de técnicos de serviço social. O número de psicólogos, de formadores e de intérpretes de LGP foi o que teve um aumento mais significativo.

Tabela 7.1.13. Técnicos (Nº) afetos à educação especial, por especialidade. RAM

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Psicologia	26	25	31
Terapia ocupacional	8	6	6
Terapia da fala	9	9	10
Fisioterapia	6	5	5
Audiologia	1	1	1
Ciências da Educação	1	1	3
Serviço Social	9	11	8
Psicomotricidade	10	10	10
Formação em LGP	3	6	6
Interpretação LGP	2	7	7
Nutricionista/dietética	2	3	4

Fonte de dados: Observatório de Educação da RAM, 2018
Fonte: CNE

Português Língua não Materna

Para os alunos estrangeiros que integram o sistema educativo existe a possibilidade da aprendizagem do português como segunda língua. Esta medida tem o objetivo de garantir condições equitativas, nomeadamente no que diz respeito ao acesso ao currículo e ao sucesso educativo, promovendo a integração destes alunos na escola, independentemente da sua língua, cultura e origem.

Para o efeito, existe a disciplina de Português Língua não Materna (PLNM), nos ensinos básico e secundário, em substituição da disciplina de Português, caso a escola reúna condições para a constituição de uma turma (mínimo 10 alunos). Se não se verificar essa possibilidade, os alunos frequentam a disciplina de Português, mas acompanham o currículo de PLNM, podendo frequentar aulas de apoio. No caso do 1º CEB, o PLNM pode funcionar na componente de apoio ao estudo.

Podem também ser abrangidos por esta medida os filhos de cidadãos nacionais de regresso a Portugal, bem como alunos oriundos dos países de língua oficial portuguesa ou nascidos em Portugal, que excecionalmente, não tenham competências linguísticas que permitam a inserção no currículo. A medida considera assim, não a nacionalidade dos alunos, mas o seu nível de proficiência em língua portuguesa.

Segundo dados da DGEEC 4,8% dos alunos dos ensinos básico e secundário são estrangeiros.

Do total de alunos de nacionalidade estrangeira a frequentar os 2º e 3º CEB e o ensino secundário, em 2016/2017 (Tabela 7.1.14), 8,2% frequenta a disciplina de PLNM. Quanto aos alunos do 1º CEB não existem dados disponíveis.

É no 3º CEB que existe a percentagem mais elevada (12,6%) e no ensino secundário a mais baixa (3,1%), apesar de ser o nível frequentado por mais alunos estrangeiros (jovens e adultos).

Refira-se que, entre as 20 nacionalidades com maior representatividade, a nacionalidade brasileira (27%) surge em primeiro lugar, seguida da cabo-verdiana (10%) e da angolana (7%). Verifica-se, portanto, que uma percentagem significativa de alunos estrangeiros é oriunda de países de língua oficial portuguesa, o que poderá explicar o valor relativamente baixo da percentagem de alunos estrangeiros a frequentar PLNM.

Tabela 7.1.14. Alunos de nacionalidade estrangeira (Nº) e a frequentar PLNM (Nº), por nível e ciclo de ensino, e por NUTS III. 2016/2017. Público. Continente

NUTS III	Ensino Básico						Ensino Secundário	
	1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo			
	N.º de alunos estrangeiros	N.º alunos em PLNM	N.º de alunos estrangeiros	N.º alunos em PLNM	N.º de alunos estrangeiros	N.º alunos em PLNM	N.º de alunos estrangeiros	N.º alunos em PLNM
Alto Minho	96	nd	68	1	90	9	189	0
Alto Tâmega	30	nd	24	5	47	13	57	4
AMP	944	nd	584	21	1 031	499	1 306	22
Ave	108	nd	51	3	105	1	151	0
Cávado	225	nd	133	1	211	5	281	8
Douro	68	nd	49	1	65	0	78	0
Tâmega e Sousa	59	nd	36	6	70	4	76	0
Terras de Trás-os-Montes	79	nd	48	4	61	1	108	1
Beira Baixa	52	nd	32	6	58	4	133	0
Beiras e Serra da Estrela	78	nd	48	1	93	7	158	2
Médio Tejo	144	nd	63	1	128	6	206	2
Oeste	382	nd	200	4	372	16	417	3
Região de Aveiro	239	nd	158	7	254	4	376	5
Região de Coimbra	304	nd	195	6	290	30	516	4
Região de Leiria	292	nd	183	3	312	5	367	7
Viseu Dão Lafões	100	nd	59	2	132	6	188	0
AML	8 344	nd	5 065	724	9 083	1 122	9 691	408
Alentejo Central	118	nd	71	21	107	4	129	3
Alentejo Litoral	166	nd	109	11	143	23	128	10
Alto Alentejo	71	nd	48	0	74	3	73	1
Baixo Alentejo	93	nd	58	0	77	0	158	0
Lezíria do Tejo	218	nd	165	3	263	2	245	1
Algarve	1 749	nd	1 036	59	1 616	82	1 606	34

Legenda: nd - Não disponível

Fonte de dados: DGEEC –DEEBS, 2018
Fonte: CNE

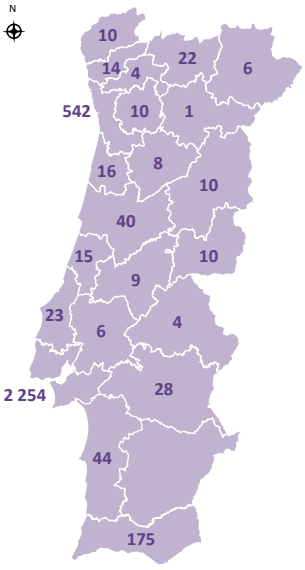
Do ponto de vista da distribuição geográfica (Figura 7.1.13) por NUTS III, pode observar-se que a região com mais alunos a frequentar PLNM, em 2016/2017, foi a AML, que é também a que tem maior número de alunos estrangeiros.

Refira-se que as outras regiões com maior número de alunos estrangeiros, AMP e Algarve, apresentam valores díspares quanto à percentagem de matriculados em PLNM.

Enquanto na AML 38,2% dos alunos estrangeiros frequentou PLNM, na região da AMP o valor é de 18,6% e no Algarve de 4,1%, apesar de ser a região com maior número de alunos estrangeiros a seguir à AML.

As regiões com menos alunos estrangeiros são também aquelas em que um número menor frequentou a disciplina de PLNM: 0,5% na região do Douro, 2,1% na região do Alto Alentejo, e 1,3% na região do Ave. Realce para a região do Baixo Alentejo que não teve nenhum aluno a frequentar PLNM, apesar de ter 293 alunos estrangeiros nos 2º e 3º CEB e no secundário.

Figura 7.1.13. Alunos (Nº) a frequentar PLNM, por NUTS III. Básico e secundário. 2016/2017



Fonte de dados: DGEEC, 2018
Fonte: CNE

Programa Português para Todos

A aprendizagem da língua do país de acolhimento torna-se indispensável para a plena integração dos imigrantes a vários níveis: o exercício da cidadania, a inserção no mercado de trabalho e o acesso à aprendizagem ao longo da vida.

A partir de 2001, foi criado o programa *Portugal Acolhe*, que promoveu a oferta do ensino do português para alunos estrangeiros, sob a responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), e em 2008 o programa *Português para Todos* (PPT), da responsabilidade do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que substituiu o anterior programa.

Enquadrado no âmbito das políticas de integração de imigrantes, o PPT disponibiliza, gratuitamente, aos cidadãos estrangeiros, residentes em Portugal, cursos de português para falantes de outras línguas (PFOL) e cursos de português técnico (CPT) (ver capítulo 5).

Os cursos PFOL proporcionam certificação para os níveis A2 (utilizador elementar) e B2 (utilizador independente), no contexto do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os CPT são orientados para a formação profissional, tendo como objetivo viabilizar a integração dos imigrantes no mercado de trabalho.

A oferta de PFOL destina-se a cidadãos imigrantes e seus descendentes, com idade igual ou superior a 15 anos e é promovida em escolas da rede pública, enquanto os CPT são promovidos nos centros de formação profissional, exigindo para sua frequência idade igual ou superior a 18 anos.

Apesar do carácter opcional dos cursos PPT, a aprendizagem certificada do português de nível A2 é um dos meios disponíveis para a aquisição da nacionalidade portuguesa.

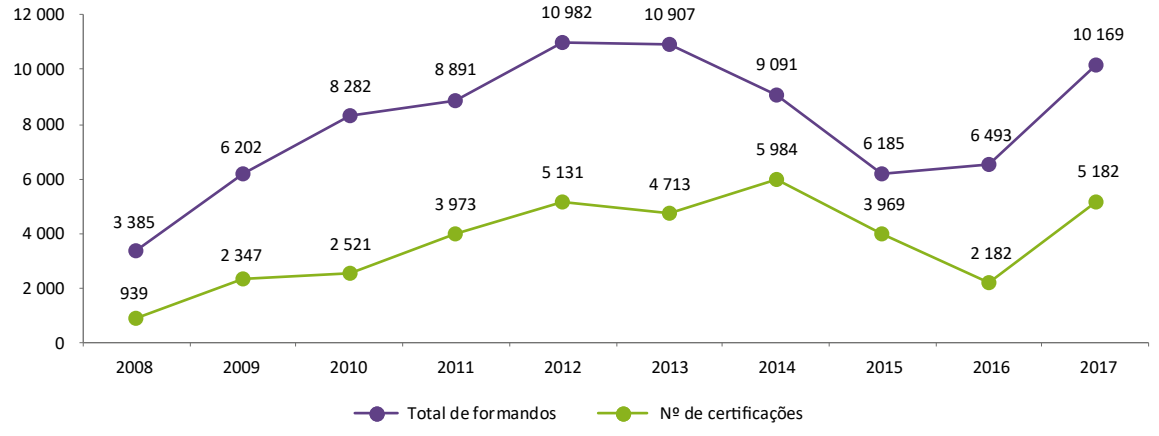
No que diz respeito aos CPT, é de referir que estes oferecem aos cidadãos estrangeiros que já dominam a língua portuguesa, nomeadamente no nível referido anteriormente (A2), a possibilidade de aprofundar competências linguísticas orientadas para a formação profissional nas áreas que mais empregam imigrantes em Portugal.

Os cursos que integram o PPT são cofinanciados pelo Fundo Social Europeu, embora algumas escolas e centros de formação os implementem mesmo sem financiamento comunitário.

A análise dos dados relativos ao PPT, de 2008 a 2017 (Figura 7.1.14) mostra que o número de formandos dos cursos foi aumentando até 2012, atingindo então os 10 982, seguido de uma ligeira quebra, que se acentua entre 2014 e 2015. Este facto pode dever-se a mudanças no quadro comunitário de apoio e à não abertura de candidaturas a cofinanciamento, que terá conduzido à redução do número de ações realizadas. O número de formandos voltou a subir em 2016 (5%) e, de forma mais significativa, no último ano (+57%).

Relativamente ao número de certificações em PPT, neste período, os anos em que se observam taxas de certificação mais elevadas são 2014, com 65,8% e 2015, com 64,2%. As taxas mais baixas são as de 2008, 27,7% e de 2010, 30,4%. De salientar a queda que se registou entre 2015 e 2016, uma vez que a taxa de certificação caiu de 64,2% para 33,6 %. Já em 2017 houve um acréscimo de 51%.

Figura 7.1.14. Evolução do número de formandos e certificações (Nº) do PPT, 2008/2017



Fonte: ACM, IP

O ACM lançou em maio de 2016 a *Plataforma de Português Online*, que se destina à aprendizagem e ao enriquecimento do vocabulário, bem como à aquisição de conhecimentos gramaticais nos contextos do uso da língua. Aos utilizadores desta plataforma é disponibilizada uma série de módulos temáticos, em diversos formatos (texto, áudio, vídeo e imagem) organizados nos níveis A e B, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. De acordo com dados do ACM, no final do ano de 2016, a plataforma registava 1500 utilizadores, de 104 nacionalidades diferentes. Em 2017 a plataforma registou 3310 novos utilizadores.

Programa Escolhas

O programa Escolhas visa a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, na perspetiva da igualdade de oportunidades e do reforço da coesão social, particularmente dos descendentes de migrantes e de grupos étnicos minoritários.

Trata-se de um programa governamental, criado em 2001 e implementado em todo o território nacional, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações, organismo que o coordena. O programa Escolhas é financiado pelos Ministérios do Trabalho, da Solidariedade e Segurança Social e da Educação, bem como pelos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, nomeadamente através do POISE, no âmbito do Portugal 2020.

Atualmente na 6ª geração, o programa Escolhas foi renovado, para o período de 2016 a 2018, pela Resolução do Conselho de Ministros nº 101/2015, de 23 de dezembro.

Foi durante a 2ª geração (2004 a 2006) que o Escolhas se abriu a novos desafios e redirecionou a sua ação, da prevenção da criminalidade patente nas gerações anteriores do programa, para a promoção da inclusão social.

Em 2017 contam-se 112 projetos no âmbito do Escolhas, distribuídos pelo território nacional (Figura 7.1.15), incluindo ainda dois projetos existentes no estrangeiro, Luxemburgo e Reino Unido.

A distribuição geográfica dos projetos por NUTS III mostra que existe uma concentração na AML, com 42% dos projetos, que 16% se situam na AMP, seguindo-se a região do Algarve com 5,4% e Coimbra com 4,5%.

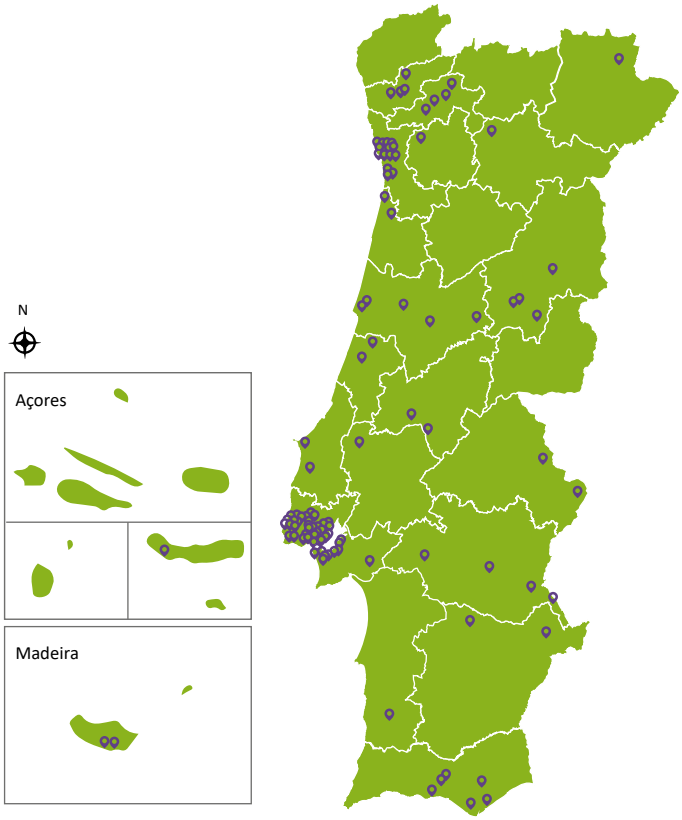
A reconfiguração do modelo do programa vai direcioná-lo para projetos planeados e executados com base em instituições locais.

Mais tarde, na sua 4ª geração (2010-2012) esta presença no terreno é reforçada, aumentando também o número de projetos apoiados e consolidando-se o modelo. Tendo por base a experiência acumulada e com o objetivo de fortalecer a qualidade global das ações desenvolvidas, o programa Escolhas, a partir deste biénio, reforça a vertente da formação profissional e da empregabilidade e passa a existir uma maior diferenciação dos públicos-alvo, consolidam-se parcerias e passa a dar-se maior ênfase a iniciativas dos jovens e à sua participação.

Observa-se que não existem projetos nas regiões do Alto Minho, do Alto Tâmega, de Viseu Dão-Lafões e da Beira Baixa. Na Região Autónoma dos Açores existe um projeto e na Região Autónoma da Madeira dois.

Face a esta distribuição geográfica pode-se concluir que grande parte dos projetos do programa Escolhas se concentra no litoral e junto dos grandes centros urbanos, onde existe uma população em maior risco de exclusão e em situações de vulnerabilidade.

Figura 7.1.15. Distribuição geográfica dos projetos do Programa Escolhas por NUTS III



Fonte: ACM, I. P.

Segundo dados do ACM a totalidade dos projetos do Escolhas envolve cerca de 75 000 participantes, mobilizando mais de 840 entidades parceiras, entre municípios, juntas de freguesia, comissões de proteção de crianças e jovens, IPSS, associações juvenis e associações de imigrantes, desportivas e outras, das quais 161 são agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Os públicos prioritários são crianças e jovens com idade compreendida entre os 6 e os 30 anos, provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis, nomeadamente descendentes de imigrantes, comunidades ciganas e emigrantes portugueses, que se encontram nas seguintes situações: absentismo, insucesso e abandono escolar precoce, desocupação, desemprego, que revelam comportamentos desviantes, sujeitos a medidas tutelares educativas ou a medidas de promoção e proteção.

Para além das crianças e jovens nas situações anteriormente descritas, são também considerados importantes para os projetos: os familiares dos participantes, pela corresponsabilização no processo de desenvolvimento pessoal e social, os professores, auxiliares e técnicos, entre outros.

Quanto às entidades promotoras identificam-se 74 associações juvenis, das comunidades e de apoio social, 32 autarquias (municípios e juntas de freguesia), quatro agrupamentos de escolas, um instituto técnico e uma empresa privada, no âmbito da responsabilidade social.

As medidas nas quais maioritariamente se estruturam os projetos em vigor em 2017 são a Medida IV - Inclusão Digital (89 projetos) e a Medida I – Educação e Formação, (80 projetos).

Proteção de crianças e jovens em perigo

No quadro da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, na sua redação atual, a promoção dos direitos e a proteção da criança e do jovem em perigo incumbe às entidades com competência em matéria de infância e juventude, às comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ) e aos tribunais.

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) são instituições oficiais não judiciárias com autonomia funcional que visam promover os direitos da criança e do jovem e prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral, quando não seja possível às entidades com competência em matéria de infância e juventude remover o perigo em que a criança ou o jovem se encontre.

Para além da intervenção nas situações em que as crianças e jovens estão em perigo, as CPCJ desenvolvem também ações de promoção dos seus direitos e ações preventivas das diversas situações de risco.

No ano de 2017, o total de crianças e jovens acompanhado pelas CPCJ foi de 69 967, menos 1049 do que em 2016. Destas, 54,5% são do sexo masculino (38 155) e 45,3% do sexo feminino (31 812).

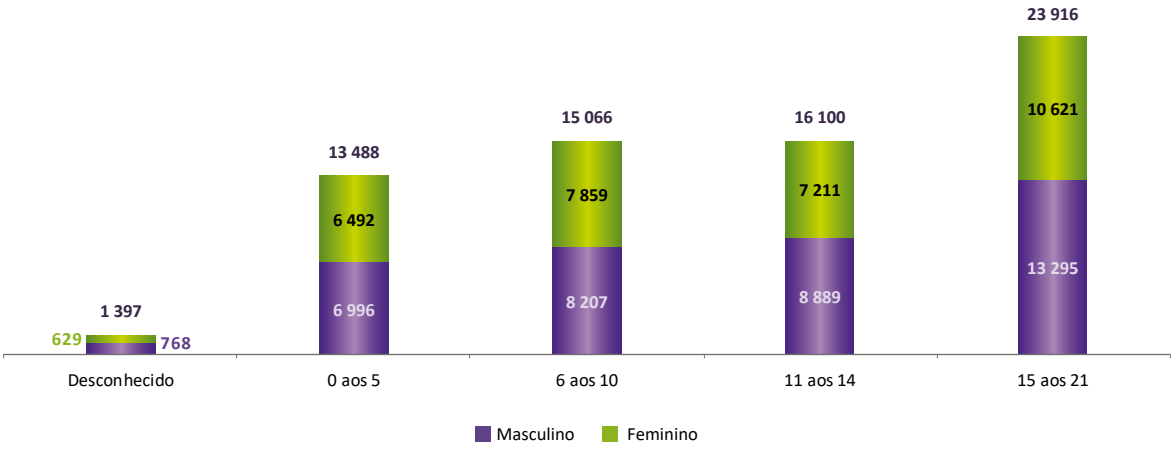
Em termos do escalão etário (Figura 7.1.16) constata-se que predominam os jovens entre os 15 e os 21 anos (34,2% do total), seguido dos escalões dos 11-14 anos (23%) e dos 6-10 anos (21,5%). No escalão dos 0-5 anos foram acompanhadas 19,3% do total de crianças e jovens em situação de acompanhamento. Refira-se que neste escalão, 6233 têm idades compreendidas entre os 0 e os 2 anos. Em todos os escalões etários existem mais crianças do sexo masculino que do sexo feminino. Note-se que só foi obtida informação referente a 98% do total de crianças e jovens acompanhados pelas CPCJ.

De acordo com o Relatório de avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens 2017, nesse ano existiam 867 crianças e jovens acompanhados com situações identificadas de deficiência ou incapacidade.

Segundo a mesma fonte, 98,7% das crianças e jovens acompanhados são de nacionalidade portuguesa. Dos restantes, as nacionalidades mais representadas são a brasileira (19,6%) e a romena (10,1%).

Quanto ao volume processual global e tendo em conta a sua dimensão territorial, as situações de crianças e jovens em perigo ocorreram, maioritariamente nas grandes concentrações urbanas, pois os distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, no seu conjunto, representam cerca de metade desse volume.

Figura 7.1.16. Crianças e Jovens (Nº) acompanhados pelas CPCJ por sexo e faixa etária. Portugal, 2017



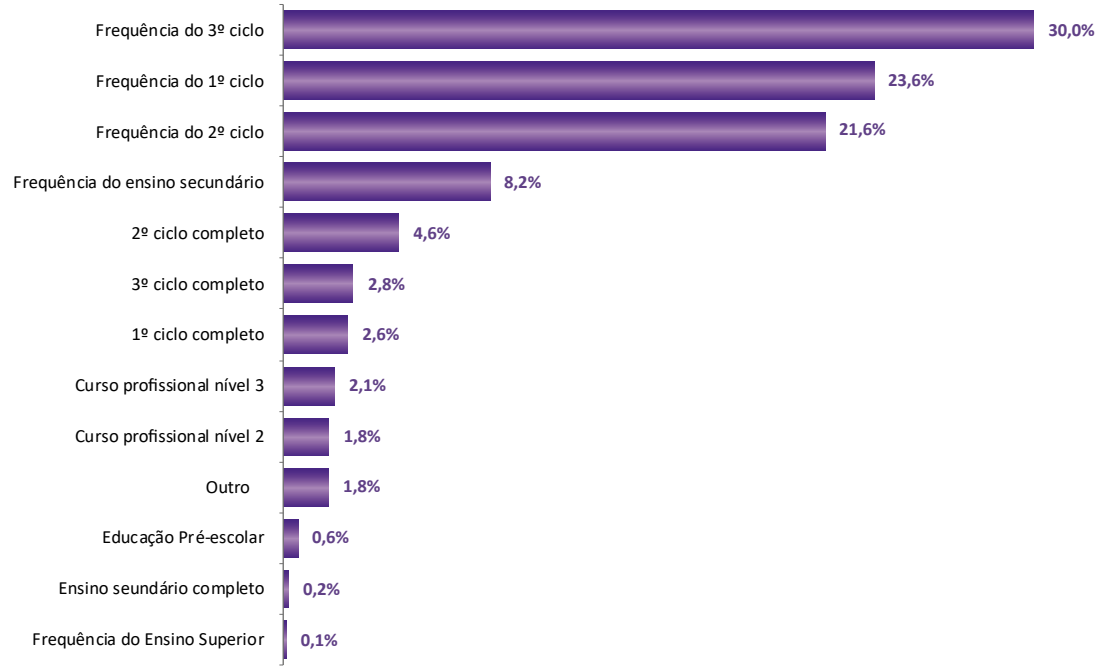
Fonte de dados: Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens
Fonte: CNE

No que se refere à caracterização da situação escolar das crianças e jovens acompanhados, com idade igual ou superior a 6 anos, e até ao limite dos 21 anos de idade, de acordo com o já referido Relatório só foi possível caracterizar um total de 19 659 crianças e jovens, o que corresponde a 35,7% do universo.

De acordo com os dados divulgados (Figura 7.1.17), a maioria das crianças acompanhadas em 2017 encontrava-se a frequentar o 3º CEB (30%), seguindo-se o 1º CEB (23,6%) e o 2º CEB (21,6%). Com um valor bastante mais baixo, encontram-se os jovens do ensino secundário (8,2%).

Quanto à modalidade de ensino frequentada, os dados apontam para uma percentagem de 3,9% dos jovens no ensino profissional. No ensino superior encontram-se apenas 0,1% dos jovens acompanhados.

Figura 7.1.17. Crianças e jovens acompanhados (%) segundo a situação escolar. Portugal, 2017



Fonte: Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens.

Em 2017, as principais entidades sinalizadoras de situações de perigo às CPCJ são as autoridades policiais, com um 1/3 do total das sinalizações (33%), logo seguidas dos estabelecimentos de ensino, com 22,5% do total, o que perfaz mais de 50% da totalidade de comunicações.

Em termos da evolução de sinalizações de situações em que os direitos da criança e do jovem são colocados em risco e impera a necessidade de ser promovida a sua proteção, tem-se registado um aumento nos últimos dez anos (2008-2017), existindo uma certa estabilização desde 2015, segundo dados do Relatório de avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens.

O número de comunicações encetadas pelos estabelecimentos de ensino tem evidenciado uma certa regularidade, desde 2012, tendo lugar, no entanto, uma ligeira descida após 2014. Nesse ano a percentagem de sinalizações feitas pelos estabelecimentos de ensino foi de 27,1%, e desde então, a descida foi progressiva até ao valor registado em 2017, anteriormente referido.

Das situações de perigo comunicadas às CPCJ (39 293), em 2017, as que colocam em causa o direito à educação (abandono escolar, absentismo escolar e insucesso escolar) surgem em quarto lugar com 16% (6 293), a seguir às situações de negligência (30,1%), às de exposição à violência (22,3%) e às de perigo na infância e juventude (16,5%).

No ano de 2017, entre as situações de perigo diagnosticadas, após a avaliação da CPCJ (15 317), excluindo os processos ativos com diagnóstico feito antes de 2017, as situações que colocam em causa o direito à educação são o terceiro motivo de diagnóstico, (17,2% do total de diagnósticos), seguindo-se às situações de negligência e de perigo na infância e juventude.

No que se refere ao sistema de acolhimento de crianças e jovens, entre os 0 e os 20 anos, os dados do Instituto de Segurança Social, em 2016 (os últimos disponíveis) apontam para uma abrangência de 10 688 crianças e jovens, das quais se encontravam em situação de acolhimento, no final do ano, 8175, menos 425 face ao ano anterior.

A Tabela 7.1.15 permite verificar a distribuição das crianças e jovens em acolhimento que frequentam a escola, de acordo com o escalão etário. Destaca-se o aumento da faixa etária dos 10 aos 11 anos, um ligeiro crescimento no escalão dos 15 aos 17 anos e o decréscimo no dos 6 aos 9 anos.

Tabela 7.1.15. Crianças e jovens (%) em acolhimento que frequentam a escola, por escalão etário. 2016

Ano	Escolaridade obrigatória (%)				
	4-5 anos	6-9 anos	10-11-anos	12-14-anos	15-17-anos
2015	96,9%	99,3%	89,9%	99,7%	97,0%
2016	96,7%	96,9%	99,0%	99,7%	97,7%

Fonte de dados: Instituto de Segurança Social, I. P.
Fonte: CNE

A Tabela 7.1.16 evidencia que a maioria dos jovens se encontrava a frequentar o 3º CEB (30,2%), ainda que um número significativo se encontre em escalões etários em que já foi ultrapassada a idade padrão para este ciclo de ensino. Esta disparidade é também evidente nos outros ciclos do ensino básico, mais notória no 2º CEB, mais de 384 alunos com idade igual ou superior a 15 anos estão ainda neste ciclo de ensino. Facto que ocorre igualmente no 1º ciclo, no qual se registam 295 com idades entre os 10 e 11 anos, 80 alunos no escalão dos 12-14 anos, 25 no escalão 15-17 e oito no escalão dos 18-20 anos.

No entanto, no 3º CEB, a maioria das crianças a frequentar está na idade adequada.

De destacar as 437 crianças e jovens (5,5% das que estiveram em situação de acolhimento) que não frequentaram a escola, muito provavelmente devido a motivos excecionais como a instabilidade emocional ou a falta de autonomia, que temporariamente condicionam estes jovens.

No que se refere à frequência do ensino secundário, os dados mostram que 16,3% dos jovens em situação de acolhimento frequentam este nível, com a possibilidade de completar os 12 anos da escolaridade obrigatória.

Não foram contabilizados para o apuramento destes dados, segundo o ISS, 181 jovens em situação de acolhimento pelos seguintes motivos: terem completado a escolaridade obrigatória, estando em fase de procurar emprego ou estarem já a desempenhar atividade profissional.

Em situação de acolhimento residencial especializado, estiveram ainda mais 66 jovens, dos quais 11 frequentaram a escola no exterior das instituições e os outros integraram, estruturas educativas dentro da instituição. Destes, 79% tinham entre 15 e 17 anos de idade e a maioria frequentou as seguintes modalidades formativas: PIEF, CEF e EFA.

Tabela 7.1.16. Crianças e jovens (Nº) em situação de acolhimento por escalão etário e modalidade formativa. 2016

Escolaridade	Idade							
	0-3 anos	4-5 anos	6-9 anos	10-11 anos	12-14 anos	15-17 anos	18-20 anos	Total
Sem frequência escolar	330	11	24	6	5	58	3	**437**
Frequência de Creche/Educação pré-escolar	405	320	62	-	-	-	-	**787**
Não frequenta a escola devido a deficiência grave, doença crónica grave/incapacidade	-	-	2	-	-	4	35	**41**
Ensino Especial (em colégio de ensino especial)	-	_	12	33	70	117	66	**298**
Curso de Aprendizagem	-	-	-	-	-	46	74	**120**
1º CEB (Geral; EFA; CEF; PIEF; PCA)		6	728	295	80	25	8	**1 142**
2º CEB (Geral; EFA; CEF; PIEF; PCA)	-	-	5	247	681	350	34	**1 317**
3º CEB (Geral; EFA; CEF; PIEF; PCA)	-	-	-	13	736	1459	184	**2 392**
Ensino Secundário	-	-	-	-	4	790	496	**1 290**
Ensino Superior	-	-	-	-	-	2	96	**98**
Total	**735**	**337**	**833**	**594**	**1 576**	**2 851**	**996**	**7 922**

Fonte de dados: Instituto de Segurança Social, I. P.
Fonte: CNE

Educação e formação em contexto de medida tutelar educativa

Visando a educação dos menores com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, que tenham praticado factos qualificados como crime, e a sua inserção de forma digna e responsável na vida em comunidade, de acordo com a Lei Tutelar Educativa, pode ter lugar a aplicação, pelo tribunal, de medidas tutelares educativas. A execução destas medidas pode prolongar-se até aos 21 anos de idade.

Entre as medidas tutelares aplicáveis, contam-se a frequência de programas formativos, o acompanhamento educativo e o internamento em centro educativo.

A medida de frequência de programas formativos consiste na participação em programas subordinados a uma série de áreas temáticas, com a duração máxima de seis meses, exceto o caso em que o programa tenha uma duração superior, não podendo exceder um ano. O acompanhamento educativo consiste na execução de um projeto educativo pessoal, elaborado pelos serviços de reinserção social e sujeito a homologação judicial.

O internamento em centro educativo visa proporcionar ao jovem, através da utilização de programas e métodos pedagógicos, a interiorização de determinados valores, o que, aliado à educação e formação do indivíduo possa conduzir, no futuro, a uma vivência social e juridicamente responsável.

Esta medida pode ser aplicada em três regimes:

a) aberto – os jovens residem no centro educativo, mas as atividades formativas são realizadas no exterior, podendo ser autorizadas saídas;

b) semiaberto – os jovens residem e estudam no centro educativo, podendo, contudo, sair, em regra, devidamente acompanhados;

c) fechado – os jovens (com idade igual ou superior a 14 anos) têm de permanecer no interior do centro, desenvolvendo aí as suas atividades, durante o período de aplicação da medida, saindo apenas por motivos justificáveis, excecionalmente e sempre acompanhados.

A educação e formação dos jovens em centros educativos é efetuada em articulação com as escolas dos agrupamentos das respetivas áreas geográficas.

A Tabela 7.1.17 mostra a frequência escolar dos jovens a quem foi aplicada esta medida, por idade e oferta, nos últimos três anos letivos, nos seis centros educativos existentes no País. Verifica-se que a maioria dos jovens frequenta o 3º CEB (60%) e o 2º CEB (38%), em 2016/2017. Os valores relativos à frequência do ensino secundário são bastante mais baixos, provavelmente devido ao percurso escolar marcado pelo insucesso e abandono. Nos três anos em análise, pode também verificar-se um ligeiro aumento do número de jovens nos escalões etários mais baixos, bem como uma diminuição do número dos que têm idade igual ou superior a 17 anos.

Tabela 7.1.17. Evolução da frequência escolar de jovens (Nº) em centros educativos por idade e oferta

Idades	2014/2015				2015/2016				2016/2017			
	2º CEB	3º CEB	Secundário		2º CEB	3º CEB	Secundário		2º CEB	3º CEB	Secundário	
	EFA - B2	EFA - B3	CCH	C. Prof.	EFA - B2	EFA - B3	CCH	C. Prof.	EFA - B2	EFA - B3	CCH	C. Prof.
12	-	-	-	-	-	-	-	-	1		-	-
13	3	-	-	-	6	-	-	-	7	2	-	-
14	15	6	-	-	8	10	-	-	14	13	-	-
15	19	15	-	-	19	31	-	-	19	33	-	-
16	13	33	1	-	14	24	2	-	19	35	-	1
17	18	42	2	4	9	29	2	-	10	25	-	-
18	6	16	1	1	2	17	-	-	3	7	-	1
>18	2	3	-	-	-	1		1	-	-		-

Fonte de dados: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
Fonte: CNE

Quanto à frequência escolar dos jovens que se encontram em contexto prisional, na sequência da aplicação de penas em processo penal (só aplicável a jovens maiores de 16 anos), a Tabela 7.1.18 mostra que a maioria dos jovens se encontra a frequentar o 3º CEB nos dois primeiros anos em análise (61% em 2014/2015 e 62% em 2015/2016).

Esta situação modifica-se no último ano em que a frequência de cursos EFA do ensino secundário é superior (49% em 2016/2017).

Em todos os anos se observa que alguns dos jovens nesta situação não completarão a escolaridade de 12 anos até à idade de 20 anos.

Tabela 7.1.18. Frequência escolar de jovens (Nº) em contexto prisional, por idade, oferta e nível de ensino

Idades	2014/2015				2015/2016				2016/2017			
	2º CEB	3º CEB	Secundário		2º CEB	3º CEB	Secundário		2º CEB	3º CEB	Secundário	
	EFA - B2	EFA - B3	EFA	Ensino Recorrente	EFA - B2	EFA - B3	EFA	Ensino Recorrente	EFA - B2	EFA - B3	EFA	Ensino Recorrente
16	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
17	-	4	-	1	1	3	-	-	-	5	5	1
18	-	15	-	6	-	3	-	-	1	4	7	1
19	5	16	20	4	-	6	1	-	-	11	26	4
20	1	33	2	9	3	11	2	3	1	14	21	6
21	7	39	4	10	2	10	6	2	3	28	24	7

Fonte de dados: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
Fonte: CNE

Plano Nacional de Saúde Escolar/CRTIC

O Plano Nacional de Saúde Escolar (PNSE), aprovado em 2015, tem como principais objetivos contribuir para mais saúde e mais educação, de forma equitativa e inclusiva, no sentido de proporcionar bem-estar e qualidade de vida às crianças e aos jovens.

A promoção e proteção da saúde em meio escolar são desenvolvidas nos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, numa parceria entre a saúde e a educação e destina-se a toda a comunidade educativa.

O PNSE visa contribuir para a melhoria dos indicadores de saúde das crianças a frequentar a educação pré-escolar e dos alunos dos ensinos básico e secundário, nomeadamente ao nível da higiene e saúde oral, vigilância da saúde, vacinação e do apoio aos alunos com NEE.

A tabela 7.1.19 mostra que a percentagem de alunos abrangidos pelo PNSE, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016 foi superior a 70%, destacando-se no primeiro ano em análise a percentagem da educação pré-escolar (85%) e em 2016/2017 a do 1º CEB (80%).

Constata-se ainda que o ensino secundário é o nível em que a percentagem de alunos abrangidos é inferior.

Tabela 7.1.19. Crianças e alunos (%) alvo da intervenção do PNSE, por nível de educação e ciclo de ensino. Continente

Níveis	2014/2015	2015/2016
Pré-escolar	85%	78%
1º CEB	84%	80%
2º CEB	81%	74%
3º CEB	82%	76%
Secundário	65%	54%
Total	**79%**	**73%**

Fonte de dados: Direção-Geral da Saúde
Fonte: CNE

De acordo com a Tabela 7.1.20, a Alimentação saudável/Atividade física e a Educação para os afetos e a sexualidade foram as áreas de intervenção prioritárias trabalhadas em todos os níveis de educação e ensino.

A área temática que abrangeu mais alunos na educação pré-escolar e no 1º CEB foi a da Higiene corporal/saúde oral, ao passo que nos restantes ciclos do ensino básico e no ensino secundário prevaleceu a dos afetos e da sexualidade.

Tabela 7.1.20. Crianças e jovens (Nº) abrangidos pelo PNSE, por nível de educação e ciclo de ensino e por áreas de intervenção prioritárias. Continente, 2015/2016

Pré-escolar	1º CEB	2º CEB	3º CEB	Ensino Secundário
86 116	161 652	84 548	139 754	82 744
67 796	138 618	57 845	73 118	38 074
25 711	114 845	41 336	70 936	26 334
19 373	47 589	32 181	54 370	25 229

- Alimentação saudável/AtividadeFísica
- Ambiente e saúde
- Educação para os afetos e a sexualidade
- Higiene corporal/Saúde oral
- Prevenção do consumo de tabaco
- Saúde mental/Competências socioemocionais

Fonte de dados: Direção-Geral da Saúde
Fonte: CNE

O apoio da saúde escolar aos alunos que têm doença crónica, perturbações do crescimento, do desenvolvimento ou outros problemas de saúde é também um desafio permanente que é encarado por parte da saúde e da escola, com o propósito de possibilitar respostas articuladas e adequadas às necessidades individuais.

Neste âmbito, merecem particular destaque:

- a Orientação nº 006/2016 da Direção-Geral da Saúde e da Direção-Geral da Educação que visou mobilizar recursos da saúde e da educação no apoio às crianças e jovens com Diabetes Mellitus Tipo 1 (DM1) na escola;

- a Portaria nº 350-A/2017, de 14 de novembro, na qual se estabelecem as medidas de apoio a prestar a crianças e jovens com doença oncológica, com o objetivo de promover o sucesso escolar destes alunos, o respeito pelos seus direitos e a sua inclusão.

Em 2007/2008 foi iniciado o processo de constituição de uma rede de 14 Centros de Recursos TIC (CRTIC) para a Educação Especial com os objetivos de proceder à avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado para adequar as tecnologias de apoio às suas necessidades e de informar/formar docentes, outros profissionais da educação e famílias, relativamente às problemáticas associadas aos diferentes domínios de deficiência ou incapacidade.

Atualmente a rede conta com 25 CRTIC, sediados em AE e distribuídos pelas cinco regiões do Continente, cujo raio de ação abarca outras UO situadas na sua proximidade (Tabela 7.1.21).

No ano letivo de 2016/2017, o número total de alunos dos ensinos básico e secundário apoiados foi de 1185, sendo a maioria do 1º CEB. A região com mais alunos apoiados pelos CRTIC foi a região de Lisboa e Vale do Tejo (472), seguida da região Norte (355), enquanto o Algarve registou o número mais baixo (92).

Entre 2014 e 2017, as equipas CRTIC contaram com 54 professores de educação especial.

Tabela 7.1.21. UO abrangidas e alunos (Nº) apoiados pelos CRTIC, por nível de educação e ensino, 2016/2017

Região	CRTIC	Agrupamento sede do CRTIC	UO abrangidas	Alunos apoiados			
				1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Secundário
Norte	CRTIC Guimarães	AE Arq. Fernando Távora, Guimarães	65	40	24	24	6
	CRTIC Porto	AE do Cerco, Porto	80	71	22	19	12
	CRTIC Cinfães	AE General Serpa Pinto, Cinfães	33	10	0	3	2
	CRTIC Viana do Castelo	AE Abelheira, Viana do Castelo	51	35	10	6	2
	CRTIC Stª Maria da Feira	AE de Stª Maria da Feira	25	17	7	5	0
	CRTIC Chaves	AE Dr. António Granjo, Chaves	8	10	4	1	0
	CRTIC Mirandela	AE de Mirandela	24	19	3	2	1
Centro	CRTIC Guarda	AE Afonso de Albuquerque, Guarda	10	10	11	5	2
	CRTIC Viseu	AE Zona Urbana, Viseu	26	10	5	2	1
	CRTIC Coimbra	AE Coimbra Sul	32	30	6	11	2
	CRTIC Castelo Branco	AE Amato Lusitano, Castelo Branco	21	4	1	5	6
	CRTIC Aveiro	AE do Eixo, Aveiro	6	19	7	10	5
	CRTIC Pombal	AE Gualdim Pais, Pombal	21	21	3	7	4
Lisboa e Vale do tejo	CRTIC Caldas da Rainha	AE Raul Proença, Caldas da Rainha	28	32	8	12	4
	CRTIC Seixal	AE Pedro Eanes Lobato, Amora	34	34	6	4	1
	CRTIC Setúbal	AE Sebastião da Gama, Setúbal	30	16	2	5	0
	CRTIC Amadora	AE José Cardoso Pires, Amadora	50	91	46	59	24
	CRTIC Santarém	AE Alexandre herculano, Santarém	35	9	4	4	3
	CRTIC Sintra	AE Leal da Câmara, Sintra	49	26	11	9	3
	CRTIC Loures	AE Portela e Moscavide, Loures	36	24	23	9	3
Alentejo	CRTIC Beja	AE Nº 2 de Beja	19	22	12	18	0
	CRTIC Évora	AE Manuel Ferreira Patrício, Évora	17	13	10	6	4
	CRTIC Portalegre	AE do Bonfim, Portalegre	20	9	2	2	1
	CRTIC Sines	AE de Sines	15	9	7	0	3
Algarve	CRTIC Faro	AE Pinheiro e Rosa, Faro	39	31	11	8	3
Total			**774**	**612**	**245**	**236**	**92**

Fonte de dados: DGEstE
Fonte: CNE

Aos alunos impossibilitados de se deslocar à escola, por motivo de doença prolongada, em situação de internamento hospitalar ou períodos de interrupção da escolaridade, pode ser facultado apoio educativo individual em contexto escolar hospitalar ou no domicílio, presencial ou a distância. Para este efeito são utilizadas diversas metodologias de apoio, com destaque para a videoconferência e o recurso educativo Teleaula.

Neste âmbito existem escolas em quatro hospitais da Área Metropolitana de Lisboa (D. Estefânia, Alcoitão, Santa Maria e Instituto Português de Oncologia), existindo, igualmente, professores que participam na dinâmica da escolarização de crianças e jovens internados, noutros hospitais do país.

Na tabela 7.1.22 podemos observar que, no ano letivo de 2016/2017, a escola que teve mais alunos foi a Escola Básica D. Estefânia (38%) e a que teve menos foi a escola que funciona no Centro de Reabilitação de Alcoitão (12%).

Já os dados relativos ao ano de 2017/2018 apontam uma descida global do número de alunos. Neste ano letivo, a maioria dos que frequentam a escola no hospital são do 3º CEB.

Tabela 7.1.22. Alunos (Nº) a frequentar Escolas no hospital, por ano de escolaridade

Escolas	2016/17	2017/2018				Total 2017/18
		1º ciclo	2.º ciclo	3º ciclo	Secundário	
Básica D. Estefânia - Hospital D. Estefânia	120	0	39	55	18	**112**
Centro de Medicina e de Reabilitação de Alcoitão	39	2	6	5	3	**16**
Hospital de Santa Maria	78	30	15	10	7	**62**
Instituto Português de Oncologia	77	29	13	15	5	**62**

Fonte de dados: DGEsTE | CRTIC da Amadora
Fonte: CNE

O recurso à Teleaula visa dar resposta aos casos de interrupção da escolaridade obrigatória devido a doença. Esta metodologia de apoio destina-se a dar continuidade ao processo educativo das crianças e dos jovens, quer em períodos longos ou curtos de internamento, quer em períodos de convalescença na sua residência.

A Direção-Geral da Educação estabeleceu um protocolo com a Fundação PT que possibilita a disponibilização de 24 sistemas de videoconferência, instalados na escola e na residência do aluno.

A Tabela 7.1.23 mostra que desde 2014 todos os pedidos de teleaula foram atendidos. No último ano o número de pedidos aumentou no 1º CEB e no ensino secundário e diminuiu no 3º CEB.

Tabela 7.1.23. Pedidos e alunos (Nº) a frequentar Teleaula e sistemas de videoconferência por nível de educação e ciclo de ensino

	2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Pedidos de teleaula	Alunos a frequentar	Pedidos de teleaula	Alunos a frequentar	Pedidos de teleaula	Alunos a frequentar
1º Ciclo	6	6	6	6	8	8
2º Ciclo	4	4	4	4	4	4
3º Ciclo	7	7	5	5	3	3
Secundário	7	7	2	2	4	4

Fonte de dados: DGE, 2018
Fonte: CNE

No que se refere aos professores envolvidos nas medidas específicas para alunos impossibilitados de frequentar presencialmente a escola por motivo de doença, é de sublinhar que, para além dos professores dos CRTIC, dos professores em mobilidade nas escolas dos hospitais e dos professores das turmas a que os alunos pertencem, são ainda mobilizados docentes que concretizam as medidas de apoio, nomeadamente a teleaula.

Conforme dados da DGEstE, em 2016/2017, estiveram 48 docentes adstritos a 20 Centros hospitalares e Hospitais.

Segundo dados da DGE, em 2016/2017, os CRTIC realizaram 164 ações de formação que envolveram 1596 docentes em três áreas: i) Divulgação da ação dos CRTIC e demonstração de tecnologias de apoio; ii) Software específico, iii) Avaliação e inclusão de alunos que utilizam produtos de apoio de acesso ao currículo.

Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)

Com o desígnio de promover um ensino de qualidade para todos e de combater o insucesso escolar, o PNPSE, criado através da Resolução do Conselho de Ministros nº 23/2016, de 24 de março, tem como princípio a valorização do papel ativo das escolas e das comunidades educativas na construção de respostas e soluções para os problemas de aprendizagem e de integração socioeducativa detetados.

De acordo com este princípio, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas foram encorajados a conceber planos de ação estratégica direcionados para a melhoria das aprendizagens e para a promoção do sucesso escolar para todos.

Estes planos definem as medidas pedagógicas a adotar nos anos iniciais de ciclo, orientando-se para a alteração das dinâmicas em sala de aula, para o reforço do trabalho colaborativo, para a promoção e reflexão sobre a prática docente e para a diferenciação e a inovação pedagógicas.

Das 811 UO existentes no Continente, 663 integraram o PNPSE. Das 148 restantes, 137 são Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e apenas 11 não integram nenhum destes programas. No ano 2016/2017, a rede PNSE cobriu 82% do território continental.

Conforme dados da DGEEC e do PNPSE, foram abrangidos pelo programa 209 487 alunos do 1º CEB (64%), 120 088 alunos do 2º CEB (69%), 161 284 alunos do 3º CEB (61%) e 82 048 alunos do ensino secundário (40%).

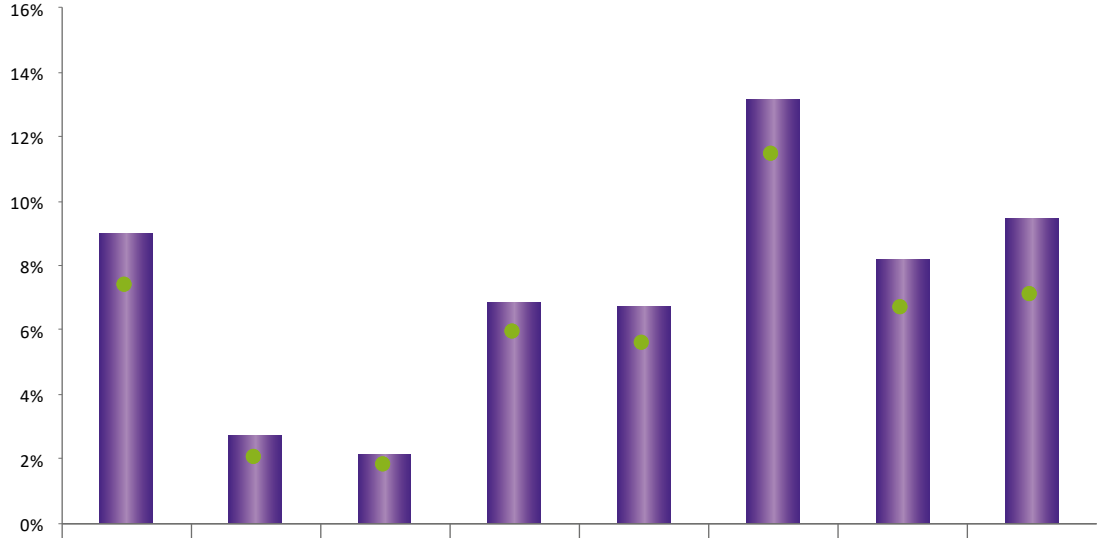
A análise relativa à natureza e categorização das medidas propostas pelas unidades orgânicas foi divulgada no Estado da Educação 2016. Sublinha-se que entre as medidas mais adotadas, se encontram a flexibilização organizacional e pedagógica e a flexibilização curricular e metodológica.

Esta análise também mostrou que a maioria das subcategorias, associadas à flexibilização curricular, incide sobre os domínios da Leitura, da Escrita e da Matemática nos primeiros anos de escolaridade.

A Figura 7.1.18 mostra a evolução da taxa de retenção e desistência em todos os anos de escolaridade do ensino básico, nas UO com PNPSE, em dois anos consecutivos.

Entre 2015/2016 e 2016/2017 regista-se uma descida da referida taxa em todos os níveis, mais acentuada nos 9º, 7º e 2º anos de escolaridade, com uma redução de 2,4 pp, no primeiro caso e de 1,8 pp e 1,7 pp nos restantes. Os anos que registaram uma menor descida da taxa de retenção e desistência foram os 3º e 4º anos de escolaridade (-0,4 pp e -0,8 pp, respetivamente).

Figura 7.1.18. Taxa de retenção e desistência (%) nas UO com PNPSE



	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2015/16	9,0%	2,8%	2,2%	6,9%	6,8%	13,2%	8,2%	9,5%
2016/17	7,3%	2,0%	1,8%	5,9%	5,6%	11,4%	6,7%	7,1%

Fonte de dados: PNPSE,
Fonte: CNE

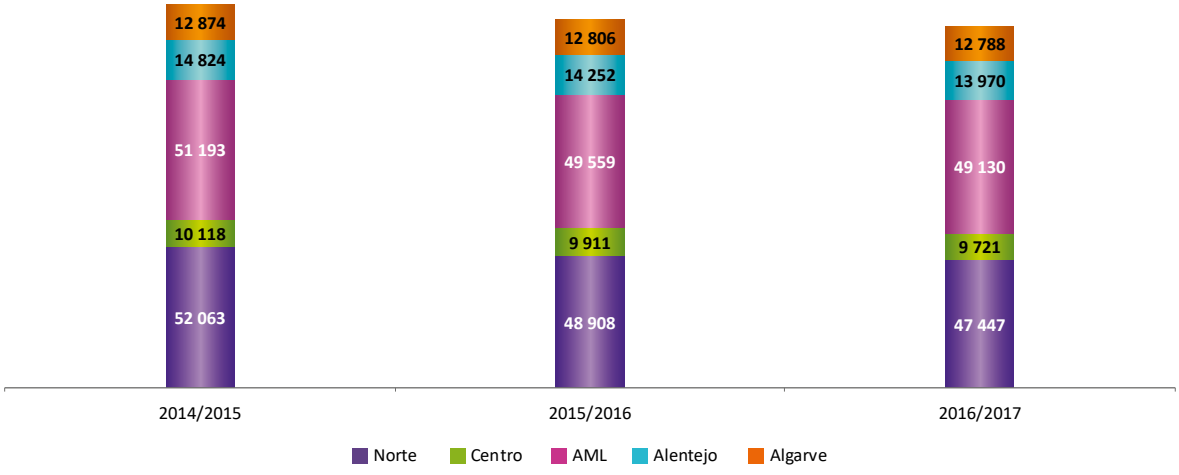
Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

O programa TEIP, iniciativa governamental já apresentada em outros Estados da Educação, encontra-se atualmente implantado em 137 unidades orgânicas, localizadas em territórios económica e socialmente carenciados, marcados pela pobreza e exclusão social, nas quais se torna necessário intervir para estabelecer melhores condições de aprendizagem, prevenindo e reduzindo o abandono escolar e o absentismo e promovendo o sucesso educativo de todos os alunos.

Atualmente na 4ª fase de realização, o programa TEIP mantém o mesmo número de UO desde 2012/2013. A região Norte totaliza o maior número de UO (49), seguida da AML (46) e da região do Alentejo (18). Surgem depois a região Centro (13) e a região do Algarve (11).

Relativamente ao ensino básico, em 2016/2017, o maior número de alunos em UO que integram o programa TEIP (Figura 7.1.19) ocorre na AML (49 130), seguido da região Norte (47 447) e do Alentejo (13 970), sendo a região do Centro a que tem menos alunos (9 721), mantendo-se a tendência já observada nos anos anteriores. De realçar que em todas as regiões ocorreu uma diminuição do número de alunos, desde 2014/2015, acompanhando a diminuição global do número de alunos do ensino básico.

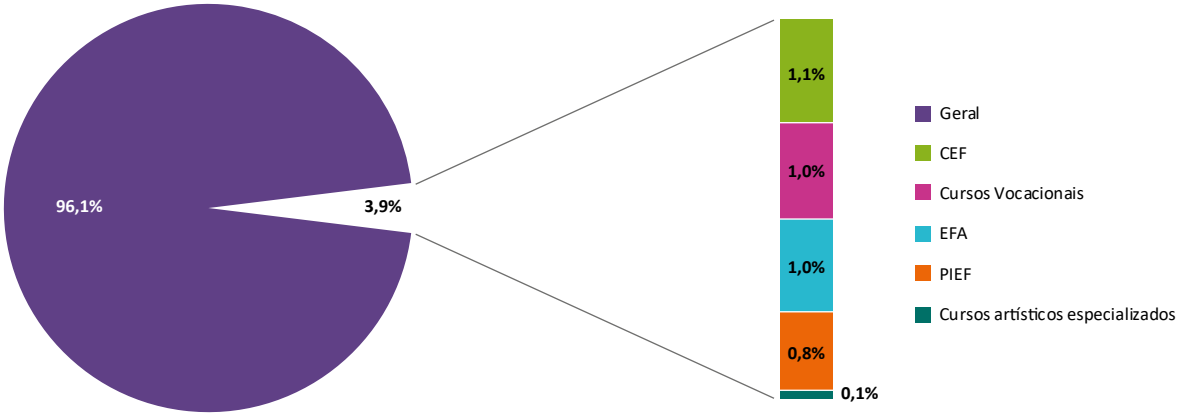
Figura 7.1.19. Alunos do ensino básico (Nº) a frequentar TEIP por NUTS II. Continente



Fonte de dados: DGE, 2018
Fonte: CNE

Na sua grande maioria (96,1%), os alunos do ensino básico em UO com TEIP, frequentavam o ensino geral (Figura 7.1.20). Nas restantes ofertas formativas, os alunos distribuíam-se do seguinte modo: CEF (1,1%), cursos vocacionais (1,0%), EFA (1,0%), PIEF (0,8%) e cursos artísticos especializados (0,1%).

Figura 7.1.20. Alunos do ensino básico (Nº) em TEIP por modalidade de educação/formação. Continente, 2016/2017



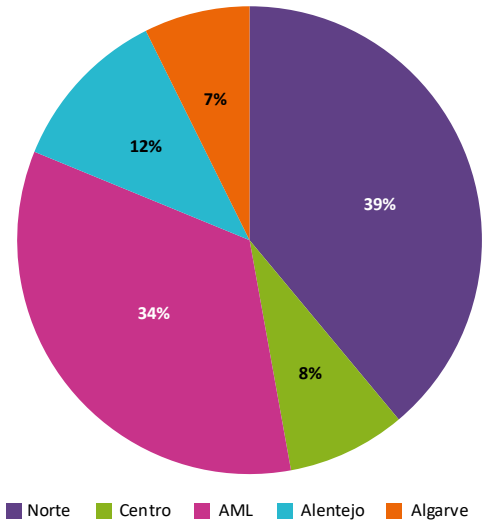
Fonte de dados: DGE, 2018
Fonte: CNE

O número total de técnicos especializados afetos às UO com TEIP, em 2016/2017, foi de 275, e o número de professores adicionais de 443, contabilizados em horas de crédito, distribuídas da seguinte forma: 172,3 no Norte, 150,7 na AML, 50,8 no Alentejo, 36,5 no Centro e 32,6 no Algarve (Figura 7.1.21).

É de realçar que a região com mais horários de docentes alocados é a do Norte, embora seja a AML que tem mais alunos do ensino básico em UO TEIP. As regiões com mais professores alocados são as que têm também um maior número de UO com TEIP.

Os dados relativos aos resultados de alunos em TEIP encontram-se no subcapítulo 3.3.

Figura 7.1.21. Professores (%) adicionais a lecionar em TEIP, por NUTS II. Continente, 2016/2017



Fonte de dados: DGE, 2018
Fonte: CNE

Apoio Tutorial Específico

Em 2016/2017 foi instituído pelo Despacho Normativo nº 4-A/2016, de 16 de junho, o Apoio Tutorial Específico (ATE), dirigido a todos os alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, como medida de combate ao abandono e insucesso escolares, destinada aos alunos que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções.

Conforme estabelecido no referido Despacho Normativo, cada tutor acompanha grupos de 10 alunos, que podem ser de turmas distintas, sendo-lhe atribuídas até quatro horas semanais para o efeito.

O ATE visa promover o envolvimento da família e do aluno no processo educativo, bem como de todos os professores do conselho de turma, através do trabalho colaborativo, para a análise e superação das dificuldades.

Apenas 254 UO (32%) não aplicaram esta medida. De acordo com a informação divulgada pela IGEC no Apoio Tutorial Específico- Relatório 2016/2017, não o fizeram por não terem alunos nas condições estabelecidas ou porque haviam integrado os alunos noutro tipo de tutorias.

Dos 30 087 alunos elegíveis, 24 737 tiveram apoio tutorial específico, para o qual se contou com 2708 tutores, dos quais 1815 participaram em ações de formação.

No âmbito desta medida foi aplicado a todas as UO com apoio tutorial específico um questionário, ao qual responderam 18 676 alunos, pertencentes às 526 UO que implementaram a medida e responderam em tempo útil.

O relatório destaca as seguintes conclusões:

- a disponibilização de cursos de formação para os professores tutores constituiu uma mais valia para a implementação do apoio tutorial específico;
- as intervenções concretizadas no final do ano letivo evidenciaram uma maior aproximação ao modelo teórico sociocognitivo da autorregulação da aprendizagem;
- os jovens manifestaram um elevado grau de satisfação pelo trabalho desenvolvido nas sessões de tutoria (88,5%);
- os progressos revelados foram mais significativos no comportamento e na assiduidade;
- os impactos da medida foram menos evidentes nos resultados escolares, só 56,3% dos jovens revelaram progressos moderados ou fortes;
- as UO, na generalidade, reconheceram as vantagens desta medida para o sucesso escolar dos alunos.

ProSucesso – Plano integrado de Promoção do Sucesso Escolar da RAA

Com o objetivo de aumentar o sucesso escolar para todos e reduzir a taxa de abandono precoce da educação e formação, o Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (ProSucesso) é uma estratégia da RAA, estabelecido na Resolução do Conselho do Governo nº 133/2015, de 4 de setembro.

Visando a melhoria da qualidade das aprendizagens para a obtenção de melhores resultados escolares, e preconizando que, para esta melhoria, são indispensáveis determinados parceiros, como as famílias, a ação social, as autarquias, entre outras instituições da comunidade, o ProSucesso estrutura-se em três eixos de ação:

i. o foco na qualidade das aprendizagens;
ii. a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes;
iii. a mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais.

Para cada um dos eixos foi definida uma prioridade, para o primeiro a literacia de leitura, para o segundo, a formação em contexto de sala de aula e para o terceiro, o envolvimento dos pais e encarregados de educação.

O Plano definiu um conjunto de metas, a atingir até 2025/2026, relativamente à frequência da educação pré-escolar e às taxas de transição e de conclusão dos ensinos básico e secundário (ver O Estado da Educação 2016), prevendo-se uma avaliação intermédia em 2020/2021.

O ProSucesso concretiza-se através de medidas e projetos transversais (Tabela 7.1.24) que se pretendem coerentes entre si e que têm como horizonte as mudanças necessárias para a realização do seu principal objetivo, podendo, as escolas adotar projetos da sua iniciativa.

Tabela 7.1.24. Abrangência dos programas, projetos e medidas em curso no âmbito do ProSucesso. RAA, 2016/2017

Eixos	Áreas	Programas/projetos/medidas	Abrangência
I - Foco na qualidade das aprendizagens dos alunos	Diferenciação Pedagógica e flexibilidade curricular	Prof DA - Professores qualificados na resolução de dificuldades de aprendizagem	Todas as UO com 1º CEB e duas escolas particulares
		Programa Apoio mais – retenção zero	2 UO - 87 alunos
		Programa Fénix - Açores	14 UO - 161 turmas e 4931 alunos
		Crédito Letivo	35 UO - 511 turmas e 9787
		Cursos de Formação Vocacional	21 UO - 23 turmas e 348 alunos
	Literacia da Leitura	Rede Regional de Bibliotecas Escolares (RRBE)	4 Bibliotecas integradas + 6 em processo de integração
		Plano Regional de Leitura	Concurso Regional de Leitura - 14 UO - 52 alunos
	Mediação e Tutoria	Mediadores para o sucesso escolar	8 UO - 329 alunos
		Programa de prevenção da violência e de promoção da cidadania em meio escolar	22 UO
	-	Prémio "Ousar, intervir, melhorar	11 UO- 13 projetos
		Projeto " Animação 3D	6 UO
		Jogos desportivos escolares (JDE)	Alunos participantes na 28ª edição dos JDE de todas as UO
II- Promoção do Desenvolvimento Profissional dos Docentes	-	Programa de formação e acompanhamento pedagógico de docentes de educação básica	2015/2016 e 2016/2017 - 1º e 2º ciclos. Matemática - 172 turmas e Português - 150 turmas
		Matemática passo a passo: despertar para a Matemática na educação pré-escolar	1 educador de cada UO e educadores de IPSS
		Laboratórios de Aprendizagem	2 embaixadores da iniciativa - apoio aos professores e às escolas da RAA
		Recursos educativos digitais abertos (REDA)	Plataforma com mais de 600 recursos educativos
		Encontros REDA	2 Encontros
		Classificação internacional da funcionalidade, incapacidade e saúde	Formação -membros das Equipas de Intervenção Pre-coce de todas as UO
		Formação "da avaliação do ProSucesso à melhoria das práticas organizacionais e pedagógicas"	2 ações - elementos dos conselhos executivos e coordenadores do ProSucesso das UO
		Formação "Avaliação nos ensinos básico e secundário: como avaliar para o sucesso das aprendizagens?	1 ação - coordenadores do ProSucesso das UO
III- Mobilização da Comunidade Educativa	-	Projeto de intervenção comunitária do concelho de Lagoa "Sucesso eduvcativo - Escola, família, comunidade"	Famílias de 2 UO
		O ProSucesso nos média	Público em geral
		Programa de educação parental mais família mais jovem	Pais e outros cuidadores. Entrada de 2 novas UO no programa

Fonte de dados: *ProSucesso* 2016/2017,
Fonte: CNE

Na tabela 7.1.25 são apresentados o ponto de partida, no início da implementação do ProSucesso, as metas propostas, bem como os resultados nos três últimos anos. No que diz respeito à frequência da educação pré-escolar, mesmo tratando-se de dados provisórios, observa-se que as metas propostas para 2020/2021 só não foram atingidas no escalão dos 4 anos.

Quanto às taxas de transição do ensino básico, regista-se um aumento em todos os ciclos, com exceção do 1º CEB (dados provisórios).

No ensino básico a meta definida para 2020/2021 já foi ultrapassada.

No ensino secundário, apesar de uma ligeira descida na taxa de transição, ambas as taxas superam as metas definidas para o primeiro período de avaliação do ProSucesso.

Em qualquer dos casos assinala-se uma melhoria dos resultados relativamente ao ano de início do Plano.

Entre os programas, projetos e ações que integram o ProSucesso, enquanto medidas promotoras de equidade destacam-se o Projeto ProfDA, o Programa Apoio mais – retenção zero e o Projeto de Intervenção Comunitária do concelho de Lagoa.

Tabela 7.1.25. – Ponto de partida, metas do ProSucesso e resultados de 2015/16, 2016/17 e 2017/2018

		Taxa 2012/13 (%)	Meta para 2020/21 (%)	Meta para 2025/26 (%)	Taxa 2015/16 (%)	Taxa 2016/17 (%)	Taxa 2017/18 (%)
Frequência da educação pré-escolar	Crianças com 3 anos	68,1	> 75	> 85	70,4	73,8 *	79,6**
	Crianças com 4 anos	91	> 95	100	88,3	89,6*	90,3**
	Crianças com 5 anos	100	100	100	100	100	100**
Ensino básico (ensino geral)	Taxa de transição do 1.º CEB	86,1	> 90	> 95	91,5	93,8*	93,3
	Taxa de transição do 2.º CEB	83	> 86	> 95	90,4	93,4	92,7
	Taxa de transição do 3.º CEB	75,1	> 80	> 90	85,1	87,1	87,4
	Taxa de conclusão do ensino básico (incluindo formação vocacional/ profissionalizante)	73	> 80	> 90	82,4	84,7*	88,8
Ensino secundário	Taxa de transição (CCH)	71,5	> 75	> 85	76,6	78,8*	78,4
	Taxa de conclusão (CCH, científico-tecnológicos, profissionais e profissionalizantes)	66,3	> 73	> 85	69,7	75,1	75,4

* Dados definitivos de 2016/2017
** dados provisórios

Fonte de dados: DRE|ProSucesso
Fonte: CNE

Prof DA – Professores qualificados na resolução de dificuldades de aprendizagem

Em 2016/2017, o projeto ProfDA funcionou pelo segundo ano consecutivo, envolvendo 52 professores de todas as UO com 1º CEB e de duas instituições particulares e começou por se centrar nos primeiros anos de escolaridade.

O ProfDA visa, para além da superação de dificuldades dos alunos, melhorar os resultados dos que já têm sucesso escolar na área da Matemática.

Os professores de Matemática frequentaram uma oficina de formação com o objetivo de criar uma rede de professores qualificados na deteção, caracterização e resolução de dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo.

Os professores da equipa, em articulação com o docente titular, intervêm junto das turmas, em trabalho colaborativo, com vista à superação das dificuldades e à promoção de reais oportunidades de aprendizagem.

No âmbito do projeto são desenvolvidos encontros formativos para partilha, da iniciativa dos ProfDA, que visam promover a disseminação de boas práticas junto dos docentes do 1º CEB não abrangidos pelo projeto e mesmo com os educadores de infância.

Paralelamente são também produzidos recursos didáticos que são disponibilizados aos docentes do 1º CEB.

A evolução dos resultados na disciplina de Matemática mostra a melhoria das aprendizagens em relação aos anos anteriores (ver contributo de Fabíola Jael Cardoso no Estado da Educação 2016).

Refira-se, ainda, a complementaridade entre os projetos que integram o ProSucesso. Em 2016/2017, educadores de infância de todas as UO frequentaram uma oficina de formação "Matemática passo a passo: Despertar para a Matemática na educação pré-escolar".

Programa "Apoio mais – retenção zero"

O "Apoio mais – retenção zero" foi implementado em 2015/2016, em duas escolas, na EBI de Ponta Garça, em São Miguel, no 7º ano de escolaridade, com 45 alunos e na EBS da Graciosa, no 5º ano de escolaridade, com 42 alunos.

O programa visa criar condições para que os alunos completem cada ciclo do ensino básico no número de anos esperado, no sentido da "retenção zero" nos anos não terminais de ciclo, assumindo-se a chamada lógica de ciclo na gestão curricular, visando, assim, conduzir também a melhores resultados no final de cada ciclo.

A inovação nas práticas educativas dos docentes, a diferenciação pedagógica, o reforço da autonomia pedagógica e organizativa e o desenvolvimento de projetos ligados ao meio e à comunidade, entre outras, são as linhas mestras do programa.

As condições estabelecidas nas escolas que estão no programa consubstanciaram-se em meios de apoio suplementares, na promoção do trabalho colaborativo contínuo a nível do conselho de turma, no assegurar, por parte dos órgãos executivos das UO, de requisitos organizativos adequados ao programa e na construção de estratégias pedagógicas inovadoras no que diz respeito às práticas, à gestão de percursos escolares e ao apoio aos alunos. Os projetos existentes nas UO em que funcionou o programa foram concebidos ao longo do ano e diferenciados relativamente às duas escolas, tendo-se definido, no conjunto de práticas organizativas e pedagógicas, entre outras, a formação em contexto, centrada sobre o trabalho desenvolvido pelos professores.

Em 2016/2017, na EBI de Ponta Garça, o programa abrangeu os alunos do 8º ano de escolaridade, tendo a taxa de transição para o 9º ano sido de 100%, enquanto na EBS da Graciosa abrangeu alunos do 6º ano de escolaridade, tendo uma taxa de sucesso de 93%.

Projeto de Intervenção Comunitária no Concelho de Lagoa - RAA

O Projeto de Intervenção Comunitária do concelho de Lagoa "Sucesso Educativo – Escola, Família, Comunidade", que decorreu no ano letivo 2016/2017 nas três UO do concelho, teve como principal objetivo promover o sucesso escolar, reduzindo a retenção e o absentismo e aumentando as expectativas dos vários intervenientes, alunos, docentes, famílias, não-docentes e outros agentes comunitários.

O projeto contou com o trabalho conjunto do município, das escolas, da ação social e de diversas instituições públicas e privadas que atuam no concelho.

Nas escolas participantes foi estabelecido um compromisso para o sucesso educativo dos alunos com mais dificuldades e risco de retenção, consensualizado por todos os intervenientes, aluno, encarregado de educação, DT e técnico da ação social.

Esta estratégia visou um envolvimento mais direto dos alunos nos percursos de sucesso educativo, dentro e fora dos contextos escolares, observando-se uma melhoria dos resultados, nomeadamente uma diminuição das retenções, na ordem dos 40%, de acordo com o relatório ProSucesso 2016/2017.

Projetos de promoção do sucesso educativo na RAM

Em 2016/2017 foi desenvolvido um conjunto de projetos na Região Autónoma da Madeira (RAM) para a promoção do sucesso educativo, visando contribuir para a igualdade de oportunidades. Os objetivos destes projetos são melhorar o desempenho integral dos alunos, diminuir o abandono escolar e aumentar as taxas de sucesso.

Os projetos implementados em 12 UO da Região (Tabela 7.1.26), têm objetivos comuns e utilizaram estratégias similares para a sua concretização, intervindo em cada contexto, de forma a melhorar os resultados dos alunos em algumas disciplinas, como Matemática, Português, Inglês e Físico-Química. Destinam-se todos aos 2º e 3º CEB, excetuando o projeto "Implementação das estratégias de promoção do sucesso educativo na escola: minimizar a indisciplina para maximizar as aprendizagens", que envolve o ensino secundário.

Tabela 7.1.26. Abrangência dos programas, projetos e medidas para a promoção do sucesso educativo. RAM, 2016/2017

Projetos	Abrangência
Saber+	1 UO - 5ºano (1 turma, 25 alunos)
PIM 2020 (Português -Ingês-Matemática)	1 UO - 5º ao 9º ano
Estreito +	1 UO - 2º e 3º CEB
Aprender e Ensinar em Equipa	1 UO - 7º ano (1 turma - 21 alunos)
Promoção do sucesso nas Ciências (Matemática e Físico-Química)	1 UO - 3º CEB (299 alunos)
Inova@louros	1 UO 2º e 3º CEB (4 turmas de PCA)
Turma Zarco	1 UO - 5º e 7º anos (2 turmas - 35 alunos)
Estrela - Português	1 UO - 2º e 3º CEB (8 turmas)
Turma +	1 UO - 3º CEB (7º, 8º e 9º anos)
Implementação das estratégias de promoção do sucesso educativo na escola: Minimizar a Indisciplina para maximizar as Aprendizagens	1 UO - 5º ao 12º ano
Caniço +	1 UO - 5º, 7º e 8º anos
Escola de sucesso - apoio à disciplina de Inglês	1 UO - 7º ano (4 turmas)

Fonte de dados: Direção Regional de Educação da RAM,
Fonte: CNE

Das metodologias adotadas destacam-se a criação de grupos de apoio, a coadjuvação em sala de aula, a diferenciação pedagógica e a diversificação de estratégias, privilegiando, na maioria dos casos, a integração dos alunos com dificuldades na aprendizagem e ou com problemas comportamentais e de indisciplina. Na maioria dos projetos, as equipas pedagógicas incluíram professores de várias disciplinas.

Entre os projetos analisados, refira-se o Inovar@louros que tem como público alvo alunos que frequentam PCA, sendo por isso operacionalizado por uma equipa de professores com experiência de lecionação nesta modalidade de ensino.

De acordo com a avaliação da Direção Regional de Educação da RAM, ainda que com algumas oscilações, os projetos em causa, evidenciam a diminuição do número de retenções e melhoria de resultados escolares.

Na RAM, no ano letivo de 2016/2017, a taxa de retenção dos 2º e 3º CEB registou uma redução de 1,6 pp em cada um dos ciclos (ver subcapítulo 3.3).

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

Com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens e promover a equidade na prestação do serviço educativo, foi criado pelo Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, em regime de experiência pedagógica, o Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário (PAFC), para o ano escolar de 2017/2018.

Tendo como princípios a autonomia e a flexibilidade curricular como instrumentos que permitem às escolas melhorar o trabalho educativo e a possibilidade de adequação do currículo à realidade, o PAFC abrangeu 223 UO da rede pública e privada que voluntariamente aderiram à sua implementação (Tabela 7.1.27). Tendo como destinatários as turmas de anos iniciais de ciclo (1º, 5º e 7º anos de escolaridade), do 10º ano de escolaridade e do 1º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação.

A região de LVT integra o maior número de UO no projeto e a região com o número mais reduzido, no Continente, é a do Algarve. Destaca-se ainda a existência de UO que implementaram o projeto na RAA, na RAM e em escolas portuguesas no estrangeiro (EPE).

Tabela 7.1.27. Unidades Orgânicas (Nº) no PAFC por Região

Região*	UO	Público	Privado
DSR Norte	64	43	21
DSR Centro	36	25	11
DSR LVT	83	53	30
DSR Alentejo	12	11	1
DSR Algarve	10	9	1
RAA	5	4	1
RAM	10	9	1
EPE	3	3	0

*DSR - Direções de Serviço Regionais.

Fonte de dados: DGE
Fonte: CNE

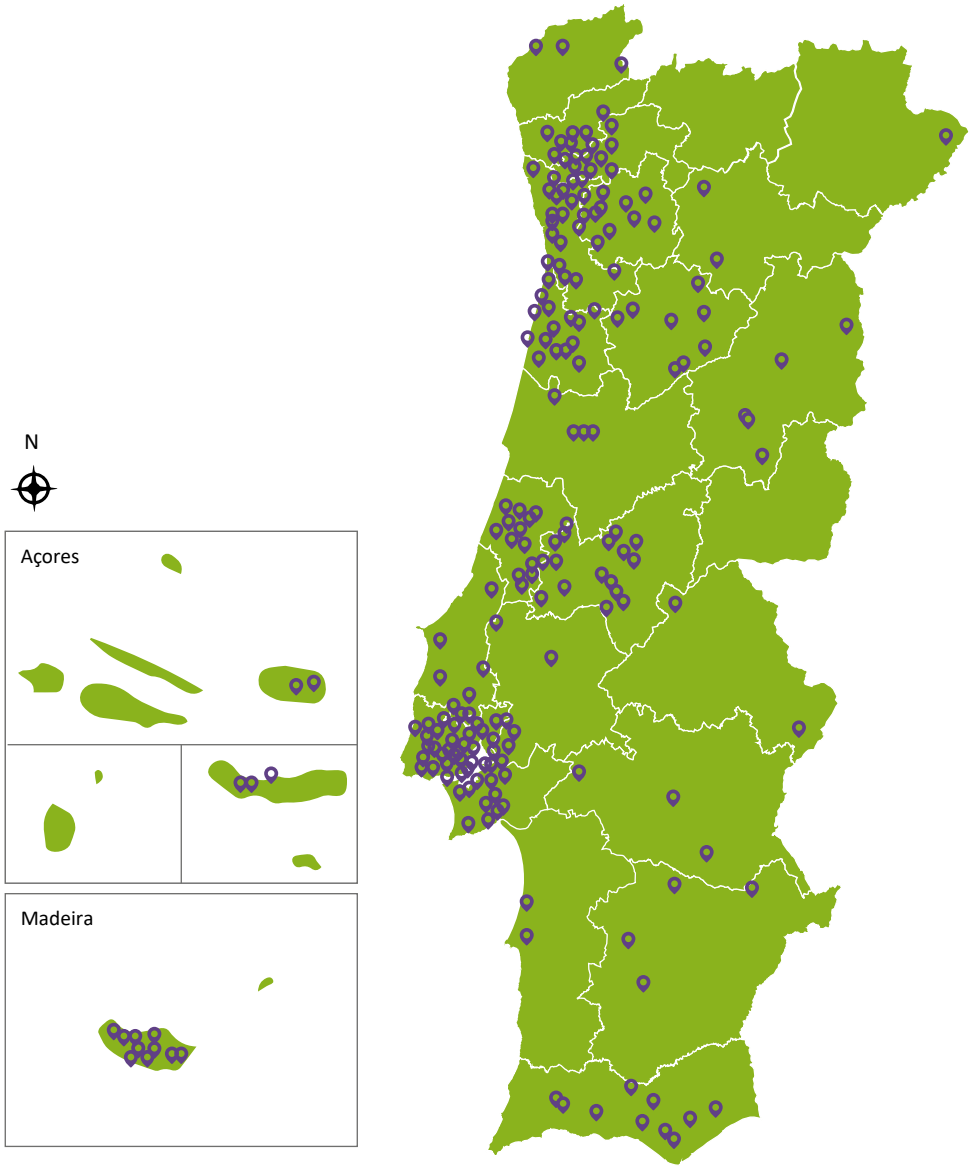
A distribuição geográfica das UO no PAFC, por NUTS III (Figura 7.1.22) mostra uma maior concentração das mesmas nas regiões dos grandes centros urbanos, nas Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, na região de Coimbra e nas respetivas regiões limítrofes.

Observam-se algumas UO no interior do país, embora esta distribuição seja menos expressiva, à medida que se caminha para o interior.

A região do Algarve e a RAM apresentam uma maior dispersão geográfica das UO.

Evidenciam-se as regiões da Beira Baixa (sem UO inscritas), de Terras de Trás-os-Montes (1 UO), bem como o Alentejo Litoral e o Alto Alentejo (2 UO cada). Na RAA apenas as ilhas de São Miguel e da Terceira têm UO envolvidas no PAFC.

Figura 7.1.22. Distribuição geográfica das UO no PAFC por NUTS III.



Fonte de dados: DGE
Fonte: CNE

A tabela 7.1.28 mostra a abrangência do PAFC no que se refere aos docentes e discentes envolvidos e à distribuição das turmas por modalidades de ensino e respetivos anos. No total, integraram a experiência pedagógica do PAFC 46 910 alunos, a maior parte do ensino básico (87%), sendo 14 129 do 1º CEB, 13 008 do 2º CEB e 12 606 do 3º CEB. O PAFC abrange 6 196 alunos do ensino secundário.

A maioria das UO que integraram o projeto inscreveu turmas do 1º CEB.

O número de UO identificado nesta tabela é cumulativo, na medida em que cada uma é contabilizada tantas vezes quantos os anos e modalidades em que desenvolve o projeto.

Tabela 7.1.28. Turmas, alunos, professores e UO (Nº) envolvidos no PAFC

Nível/Modalidade/Ano			Turmas	Alunos	UO	Professores
Ensino Básico	Geral	1º	745	14 129	157	6 832
		5º	623	13 008	151	
		7º	591	12 606	139	
	CAE	5º	24	458	12	
		7º	24	288	14	
	CEF	Tipo 2	15	225	11	
Ensino Secundário	CCH	10º	157	3 804	45	
	CAE	10º	3	73	3	
	CP	1º	96	2 319	29	

Fonte de dados: DGE
Fonte: CNE

Entre os princípios orientadores do PAFC, inclui-se a garantia de uma escola inclusiva, diversa e flexível.

Esta experiência pedagógica conferiu às escolas a possibilidade de participarem no desenvolvimento curricular, estabelecendo as prioridades na base de uma apropriação contextualizada do próprio currículo, de assumirem a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequassem ao seu projeto e aos desafios da realidade em que se inserem.

As UO que integraram o PAFC, para as turmas que estão no projeto, tiveram as seguintes possibilidades:

- gerir até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, a decidir pela UO, garantindo o tempo total por ano de escolaridade ou o total da carga horária prevista para o ciclo de formação, no caso dos cursos profissionais e dos cursos de educação e formação de jovens;

- criar domínios de autonomia curricular (DAC) ou novas disciplinas, sem prejuízo da existência das áreas disciplinares e disciplinas previstas nas matrizes;

- organizar o funcionamento das disciplinas de modo trimestral, semestral ou outro;

- adotar outras medidas que visam a promoção do sucesso escolar, no quadro dos planos de ação estratégica e dos planos plurianuais de melhoria.

Aos alunos do ensino secundário é dada a possibilidade de adotar um percurso formativo próprio, recorrendo à permuta ou substituição de disciplinas, de acordo com as regras inscritas na legislação enquadradora do projeto.

Com vista a acompanhar a implementação do PAFC e as UO que o integraram foi adotado um modelo de proximidade, assegurado por equipas centrais (coordenadora e técnica) e equipas regionais, constituídas por elementos dos diversos organismos do Ministério da Educação. Para além destas foi constituído um conselho consultivo, composto por personalidades de reconhecido mérito na área da educação.

De acordo com o quadro legal, o acompanhamento, monitorização e avaliação do PAFC, bem como as eventuais propostas de revisão e ajuste têm em vista a aplicação generalizada da autonomia e flexibilidade curricular, salvaguardando a sua aplicação gradual.

7.2. Medidas de equidade para o ensino superior

Bolsas de estudo

Com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar, o Sistema de Ação Social (SAS) no Ensino Superior proporciona aos estudantes oriundos de agregados familiares com níveis de rendimento mais baixos, meios financeiros que possibilitem a realização dos seus estudos, neste nível de ensino.

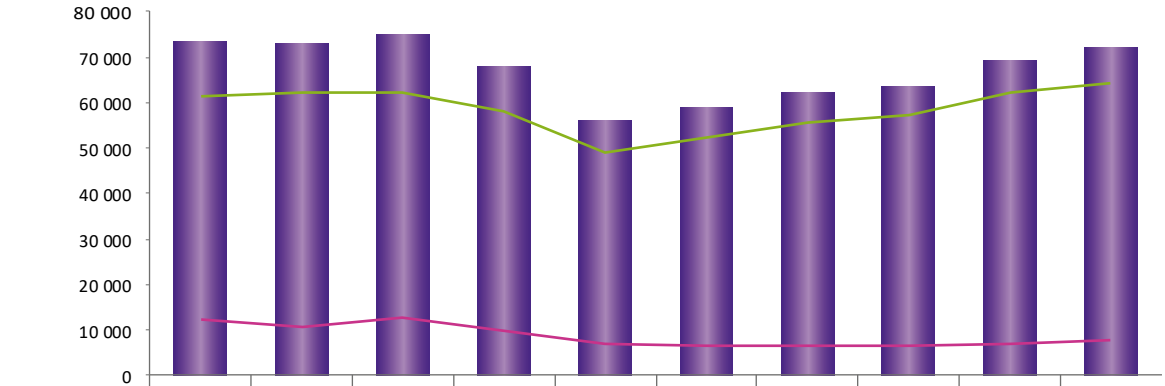
Neste contexto, são atribuídas pelo Estado bolsas de estudo anuais, a fundo perdido, de acordo com as regras do Regulamento de atribuição de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior (Despacho n.º 5404/2017, 21 de junho), inscritos em cursos técnicos superiores profissionais, e em ciclos de estudos conducentes aos graus de licenciado ou de mestre.

A par desta medida pode ser facultado outro tipo de apoios sociais: alojamento em residência dos Serviços de Ação Social, para o qual têm prioridade os estudantes do ensino superior público; componente de alojamento; auxílios de emergência e benefício anual de transporte. Para além das medidas inscritas no SAS, os estudantes podem beneficiar de bolsas concedidas por entidades regionais, locais ou outras, como é o caso dos oriundos das Regiões Autónomas.

O número global de bolseiros do ensino superior por natureza institucional aumentou face a 2012 (Figura 7.2.1), ano em que atingiu o valor mais baixo nos últimos dez anos.

De 2008 a 2010, o número de bolseiros aumentou, tendo registado uma quebra, nos dois anos seguintes, de 7 085 e 11 833, respetivamente, para voltar a aumentar (15 914), de 2013 a 2017. Neste último ano que regista os 71 931 bolseiros, ainda aquém dos 74 985 de 2010, face ao total de estudantes, a percentagem de bolsas atribuídas é de 19,9%, a mais elevada desde 2008.

Figura 7.2.1. Bolseiros (Nº) do ensino superior por natureza institucional. Portugal



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	73 493	73 063	74 935	67 850	56 017	58 818	62 312	63 628	69 343	71 931
Público	61 361	62 290	62 304	58 089	49 109	52 116	55 701	57 190	62 368	64 262
Privado	12 132	10 773	12 631	9 761	6 908	6 702	6 611	6 438	6 975	7 669

Fontes de Dados: DGEEC/MEd - MCTES - DIMAS/RAIDES |DGES/MCTES; PORDATA, última atualização:2018-09-28
Fonte: CNE

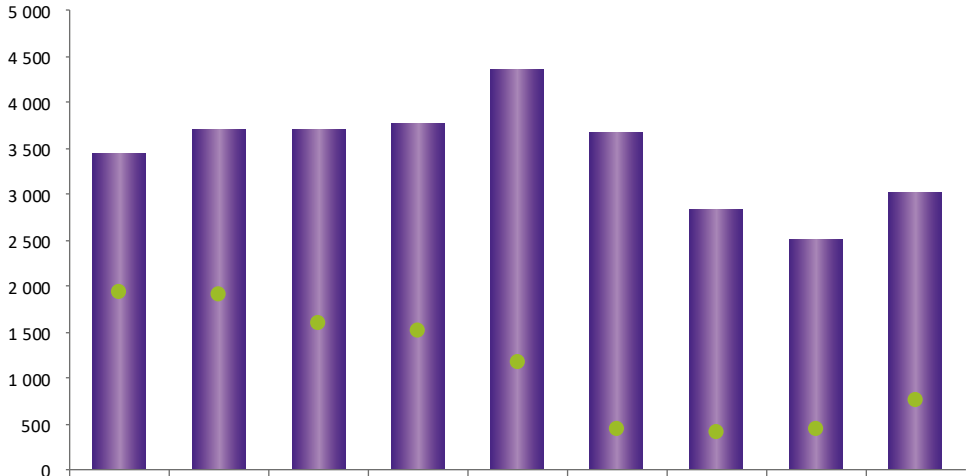
No que se refere à atribuição de bolsas para doutoramento e pós-doutoramento, concedidas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), as Figuras 7.2.2 e 7.2.3. mostram a evolução do número de candidaturas e aprovações das referidas bolsas de 2008 a 2016 (últimos dados disponíveis).

Observa-se que o número de candidaturas aumentou até 2012 (+924 que em 2008), desceu até 2015 (-1862), para voltar a subir em 2016 (+499 que no ano anterior), não tendo, contudo, atingido o número registado em 2008.

Quanto às candidaturas aprovadas, regista-se uma diminuição até 2014. A partir de 2015 volta a subir (+19 aprovações que no ano anterior) e em 2016 aumenta mais significativamente (+329).

Na relação entre as candidaturas submetidas e as aprovadas, verifica-se que em 2008 foram aprovadas 57%, ao passo que em 2016 a percentagem foi apenas de 27%. Contudo, é de referir que relativamente à percentagem de 19% de candidaturas aprovadas em 2015, o ano de 2016 regista uma subida de 8 pp.

Figura 7.2.2. Candidaturas e aprovações(Nº) de bolsas de doutoramento da FCT em concursos individuais. Portugal



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Candidaturas submetidas	3 443	3 717	3 702	3 775	4 367	3 673	2 836	2 505	3 004
Candidaturas aprovadas	1 969	1 951	1 640	1 548	1 198	466	453	472	801

Fonte de dados: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, à data de 3 de fevereiro de 2017.
Fonte: CNE

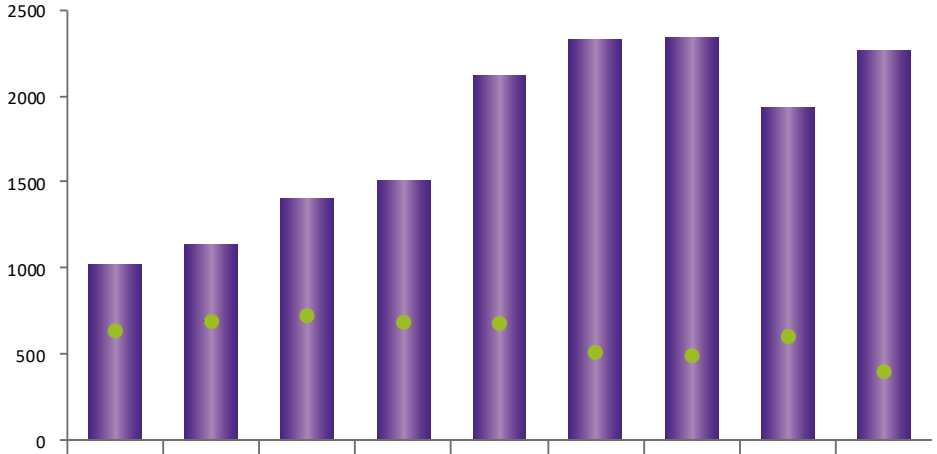
A evolução das candidaturas submetidas e aprovadas a bolsas de pós-doutoramento permite verificar um acréscimo de candidaturas em 2016 relativamente a 2008 e uma diminuição das candidaturas aprovadas no mesmo período (Figura 7.2.3).

Quanto ao número de candidaturas submetidas só se registou uma diminuição em 2015 (-402), voltando a aumentar no ano seguinte (+ 327).

O total de bolsas concedidas aumentou em 2009 e 2010, registando uma diminuição nos anos seguintes, com exceção de 2015 (+93 que no ano anterior), mais pronunciada em 2016 (-186 que em 2015).

Face às candidaturas submetidas, a percentagem das aprovações diminuiu entre 2008 e 2016, de 62% para 18%.

Figura 7.2.3. Candidaturas e aprovações(Nº) de bolsas de pós-doutoramento da FCT em concursos individuais. Portugal



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Candidaturas submetidas	1 021	1 137	1 405	1 510	2 123	2 322	2 337	1 935	2 262
Candidaturas aprovadas	634	690	718	688	677	498	492	585	399

Fonte de dados: Fundação para a Ciência e a Tecnologia, à data de 3 de fevereiro de 2017.
Fonte: CNE

Programa +Superior

O Programa +Superior atribui bolsas de mobilidade como incentivo à frequência do ensino superior público em regiões do país com menor pressão demográfica, onde a procura tende a ser menor. Podem candidatar-se a este programa estudantes economicamente desfavorecidos que residam noutras regiões. São abrangidos os cursos de formação inicial, designadamente, cursos técnicos superiores profissionais, licenciaturas e mestrados.

Para além do apoio económico a estudantes do ensino superior, este programa tem como objetivos promover a coesão territorial, motivar a fixação de jovens em territórios que têm menos população e contribuir para a prossecução das metas Portugal 2020 no que diz respeito ao número de jovens diplomados.

Criado em 2014, o Programa +Superior foi objeto de uma redefinição em 2016, passando a destinar-se apenas a jovens oriundos de famílias economicamente carenciadas, incluindo os estudantes que interromperam os estudos e reingressam no mesmo curso, os que mudam de curso ou de instituição, e alargando o seu âmbito às NUTS II Algarve, RAA e RAM.

No âmbito do Programa foram atribuídas 991 bolsas de mobilidade no ano inicial (2014/2015), passando para 1 732 no ano seguinte, das quais 798 corresponderam a renovações. Em 2016/2017 o total de bolsas foi de 2 883, tendo-se registado mais 44% de novas bolsas que no ano anterior e mais 37% que em 2014/2015.

Tabela 7.2.1. Total e novas bolsas de mobilidade (Nº) atribuídas pelo Programa +Superior. Portugal

	2014/2015	2015/2016		2016/2017	
	Novas	Novas	Total	Novas	Total
Nº de bolsas	991	934	1 732	1 354	2 883

Fonte de dados: DGES
Fonte: CNE

Medidas para estudantes com necessidades especiais

Os estudantes com necessidades educativas especiais que pretendam aceder ao ensino superior beneficiam de algumas medidas destinadas a promover a frequência em condições de igualdade, que podem concretizar-se no apoio financeiro, na criação de condições especiais de acesso e na produção de recursos educativos apropriados para estes estudantes.

Refira-se que, em 2017, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer nº1/2017 sobre esta matéria, no qual enunciava um conjunto de aspetos referentes às políticas de inclusão no ensino superior.

A Direção-Geral de Estatísticas e Ciência (DGEEC) aplicou um inquérito a todas as instituições de ensino superior público e privado, com o objetivo de retratar as condições específicas de apoio e acompanhamento aos estudantes com necessidades educativas especiais.

A Tabela 7.2.2 mostra o número de estudantes com NEE, em 2017/2018, por natureza dos estabelecimentos de ensino e NUTS II. Observa-se que a maioria dos estudantes (91,5%) frequenta o ensino superior público, o que é uma constante em todas as NUTS.

A região que registou o maior número de alunos com NEE foi a AML (32,5%), seguida da região Norte (31%) e da região Centro (22,1%), a RAM é a que tem menos alunos (1,1%).

Tabela 7.2.2. Alunos (Nº) com NEE no ensino superior, por natureza do estabelecimento de ensino e NUTS II. Portugal, 2017/2018

NUTS II	Alunos inscritos com NNE	Público	Privado
Norte	509	473	36
Centro	364	358	6
AML	537	442	95
Alentejo	113	111	2
Algarve	79	78	1
RAA	24	24	-
RAM	18	18	-
Total	**1 664**	**1 504**	**140**

Fonte: DGEEC, 2018

No total, 231 estudantes com NEE que estiveram inscritos no ensino superior, público e privado, em 2016/2017, não se inscreveram nem se diplomaram no ano seguinte, tendo, portanto, abandonado os seus estudos, mesmo que temporariamente (Tabela 7.2.3).

Este facto é mais evidente nos cursos de licenciatura (61,7%), sendo residual nos doutoramentos (0,9%).

Observa-se também que existem mais estudantes nestas condições no ensino público, em todos os ciclos de estudos.

A região na qual mais estudantes com NEE deixaram de estar no sistema é a AML, no público e no privado. Embora os números variem de ciclo para ciclo de ensino, é a nível da licenciatura que a AML regista mais estudantes não inscritos nem diplomados.

Tabela 7.2.3. Alunos (Nº) com NEE em 2016/2017 que não se inscreveram nem se diplomaram no ano seguinte, por natureza do estabelecimento de ensino, ciclo de estudos e NUTS II

Natureza do estabelecimento de ensino	NUTS II	Total	Curso técnico superior profissional	Licenciatura 1.º ciclo	Mestrado 2.º ciclo	Mestrado integrado	Doutoramento e Doutoramento 3.º ciclo
	Norte	69	7	36	10	16	-
	Centro	56	6	33	6	11	-
	AML	91	1	50	12	26	2
	Alentejo	11	1	9	-	1	-
	Algarve	2	-	2	-	-	-
	RAA	-	-	-	-	-	-
	RAM	2	-	2	-	-	-
Público		**214**	**14**	**123**	**21**	**54**	**2**
	Norte	63	6	33	8	16	-
	Centro	56	6	33	6	11	-
	AML	80	1	44	7	26	2
	Alentejo	11	1	9	-	1	-
	Algarve	2	-	2	-	-	-
	RAA	-	-	-	-	-	-
	RAM	2	-	2	-	-	-
Privado		**17**	**1**	**9**	**7**	**-**	**-**
	Norte	6	1	3	2	-	-
	Centro	-	-	-	-	-	-
	AML	11	-	6	5	-	-
	Alentejo	-	-	-	-	-	-
	Algarve	-	-	-	-	-	-
	RAA	-	-	-	-	-	-
	RAM	-	-	-	-	-	-
Total		**231**	**15**	**132**	**28**	**54**	**2**

Fonte: DGEEC, 2018

Bolsas de estudo para estudantes com necessidades especiais

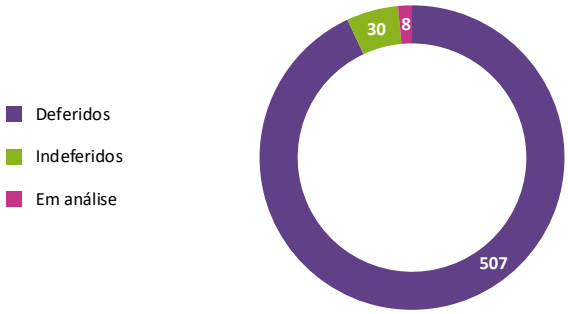
Os estudantes do ensino superior com incapacidade igual ou superior a 60% podem solicitar a concessão de uma bolsa de estudo correspondente ao valor da propina a pagar, sendo a sua atribuição independente e cumulativa a outros apoios que lhes sejam conferidos.

Esta medida, inserida nas Grandes Opções do Plano 2016-2019[1], foi aplicada a partir do ano letivo de 2017/2018 (Despacho nº 8584/2017, de 29 de setembro).

A Figura 7.2.4 mostra que, em 2017/2018, dos 545 requerimentos para bolsa de estudo dos estudantes com incapacidade ≥ 60%, foram deferidos 93% e indeferidos 5,5%.

O prazo para apresentação de candidaturas às bolsas de estudo decorre ao longo de todo o ano letivo, pelo que os dados apresentados incluem os requerimentos em análise à data da recolha (1,5%).

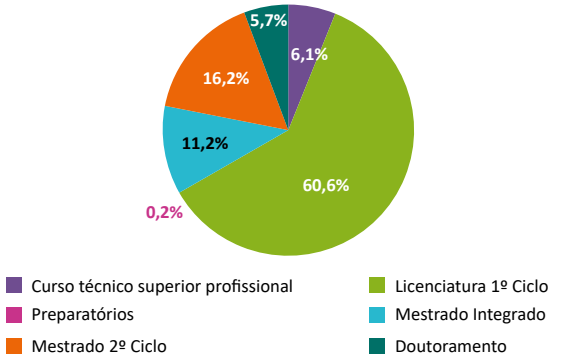
Figura 7.2.4. Requerimentos (Nº) de bolsas de estudo para estudantes com incapacidade ≥ a 60%. Portugal, 2017/2018



Fonte de dados: DGES, à data de 2018-07-23
Fonte: CNE

De acordo com a Figura 7.2.5, quanto aos requerimentos deferidos por ciclo de estudos constata-se que a maior parte é para licenciatura (307) a que se segue o mestrado (82).

Figura 7.2.5. Requerimentos deferidos (%) por ciclo de estudos. 2017/2018



Fonte de dados: DGES, à data de 2018-07-23
Fonte: CNE

Para apoiar os estudantes com necessidades especiais em mobilidade, o Programa Erasmus+ prevê apoios financeiros complementares.

Este apoio destina-se a cobrir os custos adicionais decorrentes da mobilidade e, quando indispensável, as despesas de pessoas que acompanhem os participantes.

Neste âmbito, de acordo com dados da Agência Nacional Erasmus, entre 2015 e 2017, dez estudantes beneficiaram de bolsa suplementar Erasmus+ para a mobilidade de pessoas com NEE.

Contingente especial para candidatos com deficiência

Entre os vários contingentes especiais criados para o acesso ao ensino superior (estudantes oriundos das regiões autónomas, emigrantes, militares) encontra-se o destinado a candidatos com deficiência física ou sensorial.

Para os anos de 2016/2017 e de 2017/2018 as vagas para este contingente foram fixadas no maior dos seguintes valores: 2 % das vagas para a 1ª fase ou duas vagas.

Nos três últimos anos, os estudantes colocados são em número consideravelmente inferior às vagas existentes (Tabela 7.2.4.). No entanto, a percentagem de alunos colocados aumentou ligeiramente, neste período (sucessivamente, foi de 5,6%, de 6,4% e de 8,3%).

As regiões em que têm existido mais vagas são o Norte, o Centro e a AML, sendo também, aquelas em que foram colocados mais estudantes. Com menos vagas surgem as Regiões Autónomas, registando também menor número de entradas.

[1] In https://www.parlamento.pt

Tabela 7.2.4. Vagas e colocados (Nº) pelo Contingente Especial para Candidatos com Deficiência Física e Sensorial. Portugal

NUTS II	2015		2016		2017	
	Vagas	Colocados	Vagas	Colocados	Vagas	Colocados
Norte	641	56	643	63	647	70
Centro	658	22	664	29	674	37
AML	533	37	547	39	545	62
Alentejo	178	3	182	2	176	5
Algarve	86	2	88	2	88	4
RAA	52	-	48	-	48	2
RAM	38	2	38	6	38	3
Total	**2 186**	**122**	**2 210**	**141**	**2 216**	**183**

Fonte de dados: DGES
Fonte: CNE

Medidas de apoio

De acordo com dados da DGEEC, existem 112 instituições do ensino superior (IES) com regulamentação específica, das quais 70% são de ensino privado.

Para além disso, existem serviços de apoio para alunos com necessidades educativas especiais em 45,5% das IES, entre os quais os Gabinetes de Apoio à Pessoa com Deficiência que funcionam em 22 IES públicas e em 28 IES privadas, segundo dados da DGES.

A DGES criou o Balcão IncluIES, em suporte digital, que reúne e divulga informação sobre o apoio a estudantes com deficiência, nomeadamente serviços específicos das IES, mobilidade internacional de estudantes com deficiência no espaço europeu (Programa Erasmus+) e onde se promove o intercâmbio de informação entre as IES.

A BAES – Biblioteca Aberta ao Ensino Superior é outro dos recursos para os estudantes com necessidades especiais. Trata-se de uma biblioteca digital, resultante da parceria existente entre nove IES, que articula as áreas de produção, acesso e partilha da informação.

Segundo dados da DGES, existem na BAES mais de 3000 títulos em *braille*, áudio e texto integral, que abrangem várias áreas do saber. Existem também unidades de produção, em algumas IES, que adaptam recursos didáticos e materiais de apoio à atividade letiva e científica.

Integração da diversidade

O projeto *Opré Chavalé* (*Erguei-vos, jovens ciganos!* na língua romani), criado em 2014, visou a integração de jovens ciganos no ensino superior e teve como objetivo principal quebrar barreiras que separam as comunidades ciganas do sistema de educação formal, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior e que afetam, de forma mais acentuada, as jovens e as mulheres ciganas.

Este projeto, da iniciativa da Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, em parceria com a Associação Letras Nómadas, foi cofinanciado pelo Programa Cidadania Ativa EEAGrants, gerido pela Fundação Gulbenkian e apoiado pelo Programa Escolhas do ACM e pela Fundação Montepio.

O grupo piloto do projeto foi composto por 15 jovens (6 mulheres e 9 homens) que no ano de 2015 se candidataram ao ensino superior.

A metodologia do *Opré Chavalé* assentou em três pilares fundamentais - a mediação, a igualdade de género e o programa de capacitação. Ao longo da sua implementação concretizaram-se também medidas de apoio, nomeadamente mentoria, mediação intercultural e trabalho entre pares, reunindo jovens ciganos e não ciganos.

Em 2016/2017, na sequência da aplicação e dos resultados do *Opré Chavalé*, o Governo lançou o Programa Operacional para a promoção da Educação - OPRE, desenvolvido conjuntamente pelo Programa Escolhas, pela Associação Letras Nómadas e pela Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens, que atribuiu 25 bolsas de estudo a jovens universitários das comunidades ciganas (14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino).

Em 2017/2018, o OPRE alargou para 30 o número de bolsas a atribuir.

Comparações internacionais

A equidade em educação, que implica que todos tenham a possibilidade de aceder a um ensino de qualidade, incorporando assim a inclusão, tem estado no centro das agendas mundiais, nacionais e locais.

A análise do impacto das medidas de equidade não permite estabelecer, de forma evidente, uma relação causa-efeito entre cada uma das medidas e a melhoria da educação. Porém as metas da Estratégia Europa 2020 e os objetivos da Agenda das Nações Unidas para 2030 podem constituir uma base para analisar diversas dimensões desta temática.

Entre os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ODS), o objetivo 4 – *Educação de Qualidade- Garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* – assume a equidade em educação como condição para a erradicação da pobreza e para o desenvolvimento sustentável.

Das diferentes metas deste objetivo, destaca-se a meta 4.5: "eliminar a desigualdade de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade".

O Quadro de Ação da Educação 2030, adotado em 2015, em Paris, por 184 estados membros da UNESCO, entre os quais Portugal, estabelece as linhas de orientação para a concretização do ODS 4 (Educação 2030), reconhecendo a importância do papel da educação nesta Agenda, na senda da Declaração de Incheon – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, adotada no Fórum Mundial de Educação 2015.

A análise de alguns dos indicadores disponibilizados por programas internacionais pode dar-nos uma ideia dos efeitos das medidas adotadas. Veja-se a título de exemplo a relação que o PISA 2015 estabelece entre o desempenho dos alunos em ciências e duas categorias de indicadores da equidade em educação, inclusão e igualdade (Tabela 7.2.5).

Relativamente à média dos países da OCDE, Portugal apresenta um *score* médio superior no desempenho dos alunos em ciências. Destaca-se também que a variação do desempenho em ciências explicada pelo índice ESCS, nos dois indicadores que a medem, é maior em Portugal, embora a percentagem de alunos resilientes seja superior à média da OCDE.

Tabela 7.2.5. Desempenho dos alunos em ciências e principais indicadores de equidade na educação, Portugal e média da OCDE. PISA 2015

	Desempenho médio em ciências (*score* médio)	Equidade na educação					
		Inclusão		Igualdade			
		Cobertura da população de jovens de 15 anos (Índice PISA de cobertura 3)	Percentagem de alunos que se situam no nível 2 em ciências	Percentagem da variação do desempenho em ciências explicada pelo estatuto socio-económico dos alunos	Diferença de *score* em ciências associado ao aumento duma unidade do índice ESCS*	Percentagem de alunos resilientes**	Percentagem da variação inter-estabelecimentos do desmpenho em ciências explicada pelo índice ESCS dos alunos e dos estabelecimentos
Média da OCDE	493	0.89	21%	13%	38	29%	62,9%
Portugal	501	0.88	17%	15%	31	38%	65,2%

* Por índice ESCS entende-se o índice PISA de estatuto social, económico e cultural.
** Por alunos resilientes, entende-se os alunos que se situam no quartil inferior do índice PISA de ESCS. E que se classificam no quartil superior de desempenho.

Fonte: PISA 2015

Em 2017, a taxa de abandono precoce caiu para 12,6%, menos 1,4 pp que em 2016 (ver subcapítulo 1.2), embora ainda seja superior à média da UE28 (10,6%) e à meta estabelecida para 2020 (10%). Salienta-se que em Portugal a taxa de abandono precoce difere 5,6 pp entre homens (15,3%) e mulheres (9,7%).

Considerando que, em princípio, os países mais equitativos são os que conseguem reduzir as taxas de abandono, pode admitir-se que as medidas de inclusão e equidade existentes em Portugal terão sido um contributo para a melhoria destes resultados.

Destaques

- Em 2016/2017, o ensino básico regista a maior percentagem de alunos apoiados no âmbito da Ação Social Escolar, sobretudo no 2º CEB (45,8%).

- As NUTS II que registam mais alunos beneficiários da ASE, relativamente ao total de alunos da região, são o Algarve (42,4%), o Norte (39,6%) e o Alentejo (37,5%).

- As modalidades em que ocorrem as percentagens mais elevadas de alunos apoiados pela ASE são, no ensino básico, os PCA, os cursos de ensino vocacional e os CEF, e no ensino secundário, os cursos profissionais.

- As autarquias e os agrupamentos de escolas destacam-se como as entidades que promovem AEC em mais escolas, respetivamente, 42,9% e 37,3%.

- Das escolas do 1º CEB, 41,3% ofereceram a Componente de Apoio à Família, que foi frequentada por 20,4% dos alunos matriculados neste ciclo de ensino, no ano letivo de 2016/2017.

- Na sequência de um acréscimo registado desde 2012, o número de crianças acompanhadas no âmbito do SNIPI foi, em 2017, de 21 331 (mais 1290 que no ano anterior).

- O número de crianças e jovens com NEE a frequentar escolas regulares aumentou, desde 2014/2015, tendo diminuído o número de inscritos em instituições de educação especial, o que pode indiciar a melhoria das condições necessárias à sua integração.

- Em 2016/2017 passaram a existir mais 12 unidades de apoio em multideficiência e surdocegueira congénita do que no ano anterior e mais nove unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo, que apoiam, respetivamente, mais 121 e 165 alunos, do que no ano anterior.

- O número de horários de técnicos de apoio às NEE registou um acréscimo, em 2016/2017, com exceção do número de horários dos fisioterapeutas, que diminuiu.

- NA RAA, o apoio especializado abrangeu mais crianças e alunos em 2016/2017 do que no ano anterior (+335), sobretudo no 1º CEB.

- Apenas 8,2% dos alunos de nacionalidade estrangeira, em 2016/2017, frequentou a disciplina de PLNM (2º e 3º CEB e secundário), o que poderá associar-se ao elevado número de alunos estrangeiros ser oriundo de países de língua oficial portuguesa.

- O Programa Português para Todos registou 10 169 formandos em 2017, mais 57% do que no ano anterior.

- Visando a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, particularmente dos descendentes de migrantes e de grupos étnicos minoritários, o Programa Escolhas envolve 840 entidades, das quais 161 são agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

- Em 2017, os estabelecimentos de ensino foram a segunda entidade que mais situações de crianças e jovens em perigo sinalizou junto das CPCJ, com 22,5% do total das assinaladas.

- Do total de crianças e jovens dos 4 aos 17 anos em situação de acolhimento familiar ou residencial, mais de 96% frequentam a escola.

- A rede de Centros de Recursos TIC para a Educação Especial integra 25 CRTIC que, em 2016/2017, apoiaram 774 UO e 1185 alunos, sendo 51% do 1º CEB.

- Durante o ano letivo de 2016/2017, dos alunos impossibilitados de se deslocar à escola, 314 frequentaram escolas no hospital e 19 beneficiaram do recurso educativo Teleaula, que deu resposta a todos os pedidos.

- Nas 663 UO que integram o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar registou-se uma descida da taxa de retenção e desistência do ensino básico, especialmente no 9º ano (-2,4 pp).

- O Apoio Tutorial Específico, dirigido a alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, que ao longo do seu percurso escolar acumulem duas ou mais retenções, envolveu 24 737 jovens e 2708 tutores, dos quais a maioria recebeu formação específica para o efeito.

- As metas estabelecidas pela RAA, para 2020/2021, no âmbito do ProSucesso, relativas à frequência da educação pré-escolar e às taxas de transição do ensino básico e secundário, já foram superadas, exceto a taxa de >95% de frequência da educação pré-escolar pelas crianças de 4 anos.

- Na RAM foram implementados 12 projetos, em 2016/2017, com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos em algumas disciplinas.

- O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular para o ano letivo de 2017/2018, abrangeu 223 UO voluntárias, da rede pública e privada, 6832 professores e 46 910 alunos, dos anos iniciais de ciclo (1º, 5º e 7º anos de escolaridade), do 10º ano de escolaridade e do 1º ano de cursos organizados em ciclos de formação.

- Desde 2012, ano em que ocorreu o número mais baixo de bolseiros do ensino superior abrangidos pelo sistema de ação social (56 017), nos últimos dez anos, regista-se um aumento beneficiários que atingiu os 71 931, em 2017.

- Em 2016 e relativamente ao ano anterior, a FCT concedeu 801 bolsas para doutoramento, mais 329 ano que no ano anterior e 399 para pós-doutoramento, menos 186 do que em 2015.

- A partir de 2017, os estudantes do ensino superior com incapacidade igual ou superior a 60% podem solicitar a concessão de uma bolsa de estudo independente e cumulativa a outros apoios que lhes sejam conferidos.

- Na continuidade do projeto Opré Chavalé, que integrou jovens ciganos no ensino superior, o Programa Operacional para a Promoção da Educação - OPRE, atribuiu 25 bolsas de estudo a jovens universitários das comunidades ciganas (14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino), em 2016/2017, e 30 no ano seguinte.

II

Educação e valorização do interior

1 O Desenvolvimento do Interior: Educação, Ensino Superior e Ciência

Pedro Lourtie[1]

Introdução

O interior de Portugal tem sido notícia desde os fogos e a tragédia humana de 2017. A propósito de qualquer situação ou caso relacionado com a reconstrução, a tragédia é recordada na comunicação social. O país acordou em 2017 para uma realidade há muito conhecida, mas sistematicamente esquecida, a perda de população do interior e a consequente dificuldade em assegurar a sustentabilidade social e económica desses territórios.

Foram vários os ciclos de políticas que, nos últimos anos, foram dirigidos ao desenvolvimento do interior do país, em particular ao país rural, desde as ações no âmbito da iniciativa comunitária LEADER (Ligação entre Ações de Desenvolvimento e Economia Rural), em 1991, o Programa Operacional de Promoção do Potencial de Desenvolvimento Regional (PPDR), as Ações Integradas de Base Territorial (AIBT) e os PROVERE (Programas de Valorização Económica dos Recursos Endógenos) no âmbito das Estratégias de Eficiência Coletiva (EEC).

Mais recentemente, em final de 2015, foi criada a Unidade de Missão para a Valorização do Interior (UMVI), e, em 2016, aprovado o Programa Nacional para a Coesão Territorial (PNCT). Este programa foi revisto já em 2018, tendo sido criadas medidas adicionais e alterada a designação para Programa de Valorização do Interior (PVI).

Criado no final de 2017, um grupo informal, que adotou a designação de Movimento pelo Interior, apresentou em maio de 2018 um relatório contendo medidas para a política fiscal, a educação, ensino superior e ciência, e a ocupação do território pelo Estado.

A tragédia de 2017, sistematicamente recordada pela comunicação social, contribuiu para que o investimento no interior seja valorizado pela população em geral e, em consequência, assumido pelas forças partidárias. Apesar dos céticos, existe o apoio necessário para que um novo ciclo de políticas, visando o desenvolvimento e a sustentabilidade das regiões do interior, tenha lugar. Que desenvolvimento e que políticas, será sempre uma questão sobre a qual os consensos serão mais difíceis de obter.

Importa que as medidas a implementar não resultem apenas da pressão do momento, que tenham um horizonte temporal alargado e que partam da avaliação do que correu bem, menos bem ou mal nos ciclos anteriores, tanto de um ponto de vista da eficácia das abordagens, como das medidas implementadas.

[1] Membro do Conselho Nacional de Educação

A educação, incluindo o ensino superior e a investigação e desenvolvimento, tem natural importância para a sustentabilidade das regiões do interior. O que não invalida que possam existir diversas perspetivas sobre o que pode e deve ser feito nestes domínios para promover o desenvolvimento destas regiões. O que no presente artigo se apresenta é uma perspetiva, na sequência da reflexão feita para o Movimento pelo Interior.

O interior

O declínio da população do interior é um fenómeno de décadas. Se em 1960 o interior tinha cerca de 38% da população do Continente, em 2016 já representava menos de 20%. E este não é um fenómeno recente, dado que a diminuição anual da população no interior entre 1960 e 1981 foi de 1,06% ao ano, enquanto na primeira década deste século foi de 0,71% ao ano[1].

Esta evolução resulta de vários fenómenos. O abandono da agricultura, à procura de melhores condições de vida, com migração para as periferias de Lisboa, Setúbal e Grande Porto e também para o estrangeiro, que foi particularmente importante nas décadas de 1960 e 1970. Em 1974 ainda trabalhava no setor primário um terço da população, valor certamente inferior ao que se verificaria no início dos anos 60, representando atualmente esse setor pouco mais de 6%[2].

O aumento de esperança de vida, de menos de 64 anos em 1960 para quase 81 anos em 2016[3], terá contribuído para que a população do interior, em valor absoluto, não diminuísse tão rapidamente. Assim como a criação de uma rede de instituições de ensino superior em todos os distritos[4], em particular politécnicas, cuja implantação se verificou entre o final da década de 1970 e década de 1980, terá tido influência na retenção da população nas cidades do interior, mitigando a migração para o litoral. Em algumas cidades houve um aumento de população, pelo menos durante alguns períodos[5].

A rede de instituições públicas de ensino superior, inicialmente concebida no âmbito da Reforma Veiga Simão[6], teve a sua fase de maior desenvolvimento após o 25 de abril de 1974, com a criação e instalação das instituições sobretudo entre 1976 e início da década de 1980, e o maior crescimento do número de alunos nos anos subsequentes. Desde o início do século XXI, a tendência tem sido genericamente para a redução do número de alunos nas instituições de ensino superior do interior, de cerca de 48 000 em 2001 para pouco mais de 38 000 em 2016[7].

O envelhecimento da população é um fenómeno nacional. Apenas neste século, entre 2001 e 2017, o índice de envelhecimento[8] no Continente aumentou 50%, com mais de 30 municípios a exibir aumentos superiores a 100%[9]. A população do interior está mais envelhecida do que a do Continente como um todo e tem menos qualificações de nível superior. De acordo com os dados coligidos pelo Movimento pelo Interior, em 2016 a população residente no interior representava 19,9% do total do Continente, a população com menos de 25 anos era 17,6% e a população com qualificação de nível superior 13,7%[10]**.**

Políticas para o interior

Qualquer que seja o critério usado para avaliar as políticas para o interior, a realidade é que não conseguiram travar totalmente a perda de população nas regiões do interior, apesar da fixação de população em algumas das cidades. Se a população do interior diminui desde, pelo menos, 1960, a população do litoral tem vindo a crescer, com exceção dos últimos anos, o que poderá ser o resultado dos mais recentes fluxos migratórios para o estrangeiro após a crise de 2008.

---

[1] Dados coligidos para o Movimento pelo Interior, a partir de dados do INE e do PORDATA.

[2] Dados do PORDATA, consultados em setembro de 2018.

[3] Com base nos dados do PORDATA, consultados em setembro de 2018.

[4] Lourtie, P., Rede de Ensino Superior em Portugal, in *Redes de Ensino Superior: Contributos Perante os Desafios do Desenvolvimento*, Centro de Estudos e Formação Avançada em Gestão e Economia, Universidade de Évora, outubro de 2013.

[5] Unidade de Missão para a Valorização do Interior, O Interior em Números, Bases para um Diagnóstico (http://www.pnct.gov.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIAGNOSTICO.pdf)

[6] Lei n.º 5/73, de 25 de julho, e Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto.

[7] Dados coligidos para o Movimento pelo Interior, a partir de dados do INE e do PORDATA.

[8] Número de habitantes com 65 e mais anos a dividir pelo número de jovens até aos 14 anos.

[9] Com base nos dados do PORDATA, consultados em setembro de 2018.

[10] Dados coligidos para o Movimento pelo Interior, a partir de dados do INE e do PORDATA.

Na avaliação do PROVERE (Programas de Valorização Económica de Recursos Endógenos)[11], em particular nos contributos da avaliação para o período subsequente de 2014-2020[12], é afirmado que "a política de apoio aos territórios de baixa densidade apresentou objetivos abrangentes e ambiciosos que foram perdendo rumo na fase de operacionalização, tornando desajustadas as expetativas inicialmente previstas" e "a experiência reduzida das entidades líderes dos consórcios e das equipas técnicas responsáveis pela gestão das estratégias em temáticas relevantes para a indução de eficiência coletiva, bem como a fraca cultura de cooperação existente nos territórios em questão, limitaram os efeitos que poderiam ter sido gerados". O que conduziu às recomendações de "a política de apoio aos territórios de baixa densidade deve ser consistente e continuada, assentando num período temporal de médio prazo (2014-2020)" e "existência de um grupo de trabalho que garanta a coordenação entre decisores políticos e executores do futuro instrumento de política pública".

As questões aqui suscitadas, da consistência das políticas ao longo de um "período temporal de médio prazo" e a existência de uma efetiva coordenação, são questões essenciais que se retomarão mais adiante. Considera-se, no entanto, que o período temporal com políticas consistentes terá de ser mais alargado para que o efeito na sustentabilidade das regiões do interior seja efetivo, sobretudo quando se equacionam políticas em áreas como a educação, o ensino superior e a investigação e desenvolvimento.

Em dezembro de 2015 foi criada, na Lei Orgânica do Governo[13], a Unidade de Missão para a Valorização do Interior (UMVI), à qual foi atribuída a missão "criar, implementar e supervisionar um programa nacional para a coesão territorial, bem como promover medidas de desenvolvimento do território do interior de natureza interministerial"[14]. Em novembro de 2016 o Governo aprovou o Programa Nacional para a Coesão Territorial[15] que em 2018 veio a ser revisto, ampliado e renomeado Programa de Valorização do Interior[16]. No diagnóstico, realizado no âmbito da preparação do PNCT, é identificado um "ciclo vicioso" dos territórios de baixa densidade[17], reproduzido na Figura 1, e referida a necessidade de introduzir políticas que quebrem este ciclo vicioso.

Figura 1

Se o diagnóstico é consensual, os mecanismos adequados para inverter ou, pelo menos, suster o ciclo não o serão. No documento de diagnóstico da UMVI aponta-se para que "a fixação das populações, a formação do capital humano, a inovação e o desenvolvimento e as cidades funcionais são genericamente entendidas como a base sustentável para um crescimento e desenvolvimento territorial coesivo, inteligente, inclusivo e sustentável". "Quebrar o ciclo vicioso da interioridade (...) passa necessariamente pela inversão das tendências demográficas e pelo investimento inteligente e criterioso"[18]. Mas não haverá uma única visão das abordagens e das medidas concretas que permitirão concretizar estes objetivos.

[11] Sociedade Portuguesa de Inovação (SPI); *Estudo de Avaliação da Estratégia e do Processo de Implementação das Estratégias de Eficiência Coletiva (EEC) - Tipologia de Programas de Valorização Económica de Recursos Endógenos (PROVERE)*, dezembro de 2013.

[12] Observatório do QREN, Resultados do QREN: Contributos para 2014-2020, Avaliação da Estratégia e do Processo de Implementação das EEC, Tipologia PROVERE.

[13] Decreto-Lei n.º 251-A/2015, de 17 de dezembro.

[14] Resolução do Conselho de Ministros n.º 3/2016, 22 de janeiro.

[15] Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, de 24 de novembro.

[16] Resolução do Conselho de Ministros n.º 116/2018, de 6 de setembro.

[17] Unidade de Missão para a Valorização do Interior, O Interior em Números, Bases para um Diagnóstico, (Figura 2 - "Ciclo vicioso" dos territórios de baixa densidade (adaptado de PROVERE)).

[18] Freitas, H., *A Educação e a Promoção da Coesão Teritorial*, neste volume.

O Movimento pelo Interior (MpI) foi uma iniciativa informal de um conjunto de cidadãos, constituído por dois presidentes de câmara (da Guarda e de Vila Real), os presidentes do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas e do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, dois empresários (do Grupo Visabeira e do Grupo Nabeiro-Delta Cafés) e o ex-Presidente do Conselho Económico e Social, relator do relatório final[19]. Estes sete cidadãos cooptaram mais três, um por cada uma das áreas de intervenção identificadas como objeto da reflexão e propostas do Movimento: Política Fiscal; Educação, Ensino Superior e Ciência, e Ocupação do Território pelo Estado.

Com base nos contributos dos seus membros e das questões suscitadas nas sessões de reflexão e debate realizadas em vários pontos do interior, foram elaboradas propostas que se baseiam num conjunto de princípios, enunciados no relatório[20], designadamente:

- O conceito de "interior" estipulado na Portaria n.º 208/2017, de 13 de julho;
- O Programa Nacional para a Coesão Territorial e a Agenda para o Interior, bem como os trabalhos que vêm sendo realizados pela UMVI (Unidade de Missão para a Valorização do Interior);
- O "interior" não apresenta caraterísticas uniformes e a sua diversidade não pode ser ignorada e deve ser valorizada;
- Tanto quanto possível não provocar alterações aos sistemas de enquadramento legal em vigor;
- A necessidade de uma visão de médio prazo e consistência temporal, com inerente estabilidade e previsibilidade, no mínimo, por três legislaturas, das medidas agora propostas.

Realça-se a importância de ter em conta que o interior não é uma realidade uniforme e, como tal, as abordagens, dentro de um quadro global coerente, deverem ser diferenciadas para cada região e a necessidade de uma visão para, pelo menos, três legislaturas. O interior Norte, o interior Centro e o Alentejo são realidades diferentes, exigindo uma adaptação das medidas gerais a cada uma destas realidades. A necessidade de pensar a longo prazo, seja doze anos ou mais, é consequência do tempo que quaisquer medidas levarão a ter efeito e, portanto, poder ser avaliadas, antes de introduzir correções.

Consta igualmente da Nota Prévia do relatório a necessidade de um Programa Operacional Para o Interior (POPI). Como se constatou em intervenções nas sessões de reflexão e debate, as condições para aceder a fundos dos programas operacionais são muitas vezes mais fáceis de satisfazer no litoral, quando se exige parceiros (por exemplo, empresas) com uma dimensão mínima, que não existem ou são em número muito escasso no interior.

O relatório apresenta um conjunto sintético de medidas, sete a nove, por cada uma das três áreas identificadas, e um desenvolvimento na segunda parte ("Informação Complementar") em que se justificam e suportam essas medidas.

A coesão territorial, custos e dimensão crítica

Ao equacionar as medidas que se pretende que contribuam para a coesão territorial, identificam-se intervenções que envolvem custos, seja de investimento inicial ou custos recorrentes. Ao considerar uma redução da taxa de IRC para as empresas do interior, pode verificar-se uma redução de imposto cobrado. Mesmo que a atração para o interior faça aumentar a cobrança nestas regiões, poderá haver uma redução no todo nacional, se houver empresas que troquem o litoral pelo interior.

Também investir na criação de unidades de I&D em instituições de ensino superior do interior, implicará eventualmente maior esforço financeiro, inicial e mesmo recorrente, do que alargar o âmbito de unidades de investigação e desenvolvimento (I&D) existentes no litoral que disponham já de condições para o efeito e que possam alargar o âmbito da sua intervenção.

Esta é, no entanto, uma forma simplista de olhar para a questão, porque apenas olhamos para os custos diretos, ou para a perda de receita, escamoteando que existem custos indiretos de deixar continuar o processo de perda de população em grande parte do nosso território.

Se se considerar que a concentração da população tende a reduzir a despesa pública, por absurdo, poder-se-ia pensar em concentrar a população do Continente em essencialmente dois polos, as áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, e eventualmente com um pólo de formação superior em Coimbra, para beneficiar da atratividade da marca "Universidade de Coimbra", e outro, para turistas, no Algarve.

[19] Movimento pelo Interior, Relatório Final e Informação Complementar, maio de 2018 (www.movimentopelointerior.org).

[20] Idem.

O impacto da concentração pode ser positivo, pelo menos até certo nível de concentração, se o critério for apenas a maximização do PIB[21] e, até do custo *per capita* de serviços[22], por exemplo de saúde, educação, transportes, etc. Mas uma tal solução não é aceitável de um ponto de vista social. No entanto, não se pode escamotear que os grandes centros têm um poder de atração de população que não está apenas ligado às oportunidades em termos estatísticos de, por exemplo, arranjar um emprego numa determinada atividade. Se a probabilidade de arranjar emprego é a mesma se houver três pessoas e duas ofertas de emprego compatíveis ou 300 pessoas e 200 ofertas de emprego, a possibilidade de escolha e a das oportunidades é muito diferente, dado que o número de ofertas que cada um dos candidatos a emprego vê é muito maior no segundo caso.

A grande concentração em áreas metropolitanas, em detrimento do interior, não é aceitável, tal como não seria socialmente aceitável a concentração dos investimentos da União Europeia na investigação e desenvolvimento apenas em centros de grande dimensão, em países como a Alemanha, com o argumento de serem mais rentáveis do que aplicados noutros estados membros. No início do Processo de Bolonha, alguns detratores afirmavam que "Bruxelas" pretendia concentrar a formação avançada em determinados países deixando a Portugal apenas formações menos exigentes de Licenciatura, o que não era aceitável.

Atualmente é contestada a intenção atribuída ao Banco Central Europeu de reduzir o número de bancos, promovendo grandes bancos, o que na Península Ibérica se traduziria por apenas um, em detrimento de qualquer banco português.

Se os critérios das políticas de desenvolvimento não podem ser exclusivamente económicos e financeiros, a questão da dimensão crítica para implantação de determinadas atividades é uma questão real que tem de ser tida em conta. Porque não estão apenas em jogo os custos, mas também a necessidade de assegurar uma dimensão mínima que permita realizar as atividades com qualidade. É o caso da I&D, como também da formação, em particular a mais avançada.

Uma população mais culta e mais conhecedora do que existe no Mundo é mais exigente do ponto de vista do acesso a serviços de qualidade, assim como uma economia mais competitiva requer o acesso a conhecimento mais avançado. A dimensão crítica de uma cidade, ou região conexa, necessária para assegurar a sua sustentabilidade socioeconómica é hoje tendencialmente maior do que há alguns anos. Em contrapartida, com o desenvolvimento dos meios de comunicação é hoje mais fácil o trabalho e a colaboração a distância, o que permite reduzir a dimensão crítica local, desde que existam redes de colaboração estruturadas e funcionais.

Quebrar do ciclo vicioso

No relatório de avaliação do PROVERE[23] é afirmado que "os objetivos do Programa, orientados para a revitalização e dinamização da competitividade e atratividade de territórios imersos num ciclo vicioso de perda de capital humano e de défice de investimento em atividades de base inovadoras, são reconhecidos como fundamentais e devem ser assumidos como uma prioridade incontornável das futuras políticas de desenvolvimento regional. No entanto, deve evitar-se a adoção de uma lógica assistencial que foque as fragilidades; pelo contrário, importa manter a abordagem essencialmente *bottom-up* e assente na valorização de recursos endógenos tendencialmente inimitáveis dos territórios, envolvendo os agentes dos territórios, públicos e privados, na construção e na implementação das estratégias, garantindo a existência de condições operacionais para que estes sejam bem-sucedidos."

No livro "Educação Superior em Portugal: uma nova perspetiva"[24], designadamente no Capítulo 9. – Educação Superior: A Visão dos Atores Internos e Externos –, afirma-se que "a criação de plataformas de desenvolvimento local e regional, juntando às IES[25] atores de diferentes setores, pode também ser um importante instrumento para as economias dos territórios, contribuindo para a fixação e atração de população e investimentos." Está subjacente a esta proposta a criação de sinergias entre os diferentes atores de um território, tendo em vista o desenvolvimento regional. O que não é evidente do texto é como se organizam estes parceiros para gerar propostas de desenvolvimento regional ou, então, supõe-se que dispõem das condições próprias para o efeito.

Vão no mesmo sentido as recomendações do recente relatório da OCDE sobre os sistemas de ensino superior, investigação e inovação em Portugal[26], designadamente as recomendações 1. e 2. da secção 7.3, onde se propõem

[21] Ver, por exemplo, o caso de Seúl e da Coreia do Sul em: Kim, E., G. Hewings, and K.-M. Nam. Optimal Urban Population Size: National Vs Local Economic Efficiency, Urban Studies 51, no. 2 (February 1, 2014): 428–445.

[22] Muitos autores têm estudado as economias de escala na aglomeração da população.

[23] Sociedade Portuguesa de Inovação (SPI); *Estudo de Avaliação da Estratégia e do Processo de Implementação das Estratégias de Eficiência Coletiva (EEC) - Tipologia de Programas de Valorização Económica de Recursos Endógenos (PROVERE)*, dezembro de 2013.

[24] Pedrosa, J., Teixeira, P.N., Guardado Moreira, M.J., Santoalha, A.M., Educação Superior em Portugal: uma nova perspetiva, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

[25] A sigla IES será usada para Instituições de Educação Superior, como no livro, ou Instituições de Ensino Superior, como é mais corrente.

[26] Guellec, D., Larrue, P., Roy, S., Weko, T., *OECD Review of the Tertiary Education, Research and Innovation System in Portugal*, Summary document, 5 de fevereiro de 2018.

plataformas de inovação regional que contribuam para a competitividade regional e apoiem as pequenas e médias empresas com limitada capacidade própria de inovação.

A revisão do Programa Nacional para a Coesão Territorial, agora designado Programa de Valorização do Interior, levou à inclusão de novas medidas que agora perfazem mais de 200. As medidas do programa estão organizadas em cinco conjuntos designados "um território interior" "+ coeso", "+ competitivo", "+ sustentável", "+ conectado" e "+ colaborativo". As medidas com ligação, mesmo que indireta, à "educação, ensino superior e ciência", usando a designação da área temática considerada no documento do Movimento pelo Interior, correspondem a cerca de um quarto do conjunto. Desde medidas específicas como a realização no interior de "Universidades de Verão" (1.10) ou a criação do "Laboratório Colaborativo para o Pinhal" (2.74), a outras mais abrangentes como "Reforçar a valorização do ensino politécnico e a sua ligação ao tecido económico, social e cultural" (1.12) ou a "Iniciativa de Competências Digitais" (4.5) e, ainda, estruturantes com intervenção em Programas Operacionais.

O Movimento pelo Interior propôs igualmente medidas específicas no âmbito da educação, ensino superior e ciência, designadamente:

- "Aumentar (...) o número de estudantes (...) envolvendo um programa de mobilidade nacional (...), bem como a alteração no acesso e no sistema de distribuição de vagas;
- Criar incentivos à atração de recursos humanos qualificados para o "interior", mediante incentivos na promoção de carreira dos docentes e investigadores, bem como estudantes de 1.º, 2.º e 3.º ciclos (...);
- Promover 'Escolas de Pós-graduação' no "interior" (...);
- Prever uma linha de financiamento BEI (Banco Europeu de Investimento) para requalificar áreas residenciais e de apoio a estudantes deslocados e internacionais, bem como dos *campi* sustentáveis (...);
- Criar 'Redes regionais de qualificação e especialização digital' (...);
- Capacitar centros de investigação (...) e dinamizar programas integrados de desenvolvimento (...);
- Criar 'Laboratórios Colaborativos para a criação e estímulo ao emprego qualificado' (...);
- Apostar em programas transfronteiriços entre Portugal e Espanha (...)."[27]

Parte destas medidas encontra outras idênticas ou semelhantes no Programa de Valorização do Interior (PVI), designadamente nas que foram acrescentadas ao PNCT.

Nos documentos oficiais, como os do PNCT e do Portugal 2020, encontram-se objetivos de promoção da iniciativa local e regional, por exemplo no ponto 8. da Agenda para o Interior[28] – Abordagens, Redes e Participação –, onde se referem igualmente as Abordagens Integradas para o Desenvolvimento Territorial do Portugal 2020. No referido ponto 8. da Agenda para o Interior inclui-se, como objetivos específicos, o reforço e valorização de lideranças e atores locais para o desenvolvimento territorial e a cooperação estratégica, incluindo a implementação de Laboratórios de Políticas Públicas.

No PNCT, na medida n.º 5.1, do Eixo "Um Território + Colaborativo", prevê-se a "Ativação da Quadruple Hélix de Inovação no Interior", com o objetivo de "Ativar redes de cooperação para a inovação no interior, através do reforço de relacionamentos entre agentes da quadruple hélix de inovação (Administração, Conhecimento, Empresas e Sociedade Civil) na promoção de novas práticas, projetos e iniciativas valorizadoras dos recursos, ativos e dinâmicas dos territórios de interior e da interligação com os Clusters de Competitividade". Na medida 5.5 preveem-se "Estruturas de Prospetiva", visando "estimular a criação de Grupos de Prospetiva Regional com a participação das Universidades, dos Institutos Politécnicos e das Comunidades Intermunicipais, visando influenciar as políticas públicas relevantes para o futuro das comunidades rurais e para a sua ligação com áreas urbanas e com o mundo global".

Para quebrar o ciclo vicioso é necessário uma intervenção estratégica em vários setores que, pela coerência de conjunto, potencie a intervenção. É neste sentido que se entendem os contributos constantes do livro "Educação Superior em Portugal", do relatório da OCDE, de contributos para o presente Estado da Educação[29] ou a proposta de plataformas de desenvolvimento regional que consta do relatório do Movimento pelo Interior. Esta última visa "criar as condições para

[27] Movimento pelo Interior, Relatório Final e Informação Complementar, maio de 2018 (www.movimentopelointerior.org).

[28] Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, de 24 de novembro, Anexo II – Uma Agenda para o Interior.

[29] Covas, António, *Uma incursão pelo interior português*, neste volume.

a produção, apropriação, aplicação e valorização de conhecimento relevante para o desenvolvimento do Interior, num contexto de inovação e sustentabilidade económica e social destes territórios".

A intervenção na economia regional é essencial para quebrar o ciclo vicioso, na medida em que apenas com a criação de emprego, que seja considerado pelos cidadãos como podendo fazer parte de um seu projeto de futuro, pode permitir fixar a população. O contributo da educação para o desenvolvimento regional e local[30], criando condições de qualificação e sentido de pertença ao território, tem dimensões de natureza social que estão para além do objeto central do presente artigo que, sem esquecer a dimensão social, se centra no contributo da educação, ensino superior e I&D para o desenvolvimento socioeconómico das regiões do interior.

Plataformas de Desenvolvimento Regional[31]

A proposta, incluída no relatório do Movimento pelo Interior, de criação de plataformas de desenvolvimento regional visa criar as condições institucionais que viabilizem a colocação do conhecimento e da formação ao serviço do desenvolvimento do Interior, agregando os parceiros da respetiva região para o efeito.

Para que a intervenção seja eficaz, no sentido de atingir o objetivo de desenvolvimento regional, é necessário conhecer o potencial de desenvolvimento das regiões do Interior, de cada uma delas, identificando as atividades para as quais está ou pode vir a ser vocacionada e as necessidades de conhecimento, de inovação, bem como de qualificação da população, que suportem esse desenvolvimento. E, com essa identificação, aproveitar todos os instrumentos disponíveis para enquadrar e financiar a sua ação.

A capacidade de fixar a população e de promover o desenvolvimento implica ir para além do tradicional ou óbvio, o complexo agroalimentar e florestal, as indústrias tradicionais ou o turismo, sem retirar importância a estas atividades. Considerando, assim, atividades na área dos bens e serviços transacionáveis, que possam ser desenvolvidas em cada uma das regiões, e tendo em conta o contributo que pode ser dado pelas instituições de ensino superior, as infraestruturas disponíveis, as entidades públicas ou privadas existentes e as condições sociais, físicas, ambientais ou outras do respetivo território. Não sendo o interior uma realidade homogénea, do Norte interior ao Alentejo, a avaliação do potencial de desenvolvimento tem de ser referido a cada uma dessas realidades.

O país está organizado, do ponto de vista dos programas operacionais, em regiões correspondentes às NUTS II (Norte, Centro, Alentejo, Área Metropolitana de Lisboa e Algarve)[32], com intervenção das Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional (CCDR)[33] que têm um papel nas oportunidades e agilização do financiamento comunitário. No entanto, dentro destas regiões, designadamente no Norte e Centro, coexistem territórios de interior e de litoral, com condições e requisitos de desenvolvimento diferentes.

O desenvolvimento, que se pretende baseado no conhecimento, implica a existência de capacidade para a sua produção, apropriação e aplicação, bem como para a formação de recursos humanos até aos níveis mais avançados. Tendo em consideração que estas são finalidades centrais das instituições de ensino superior, a proposta de plataformas de desenvolvimento regional assenta em parcerias envolvendo o conjunto das instituições de ensino superior da respetiva região de influência, empresas, serviços, autarquias, associações ou outras organizações com interesse no desenvolvimento da região e disponíveis para concertar a respetiva ação. Cada uma destas plataformas visaria:

- "Acompanhar o desenvolvimento da sua área de influência, recolhendo e avaliando sistematicamente informação, quantitativa e qualitativa, que permitam identificar e antecipar potencialidades da região e as necessidades de conhecimento e formação;

- Constituir-se em centro de competências para o desenvolvimento regional, envolvendo as instituições de ensino superior sediadas na região, pondo em comum as competências necessárias para a elaboração de estudos e acompanhamento do desenvolvimento regional;

- Estabelecer parcerias, diretamente ou através das instituições de ensino superior participantes, com instituições de ensino e/ou de I&D+i[34], nacionais ou estrangeiras, com competência em áreas relevantes para o desenvolvimento da região;

- Promover a formação identificada como necessária ao desenvolvimento da região de influência, em articulação com as instituições competentes para o efeito, designadamente:

[30] Salgado, Lucília, *Notas para um estudo fundamentador de propostas para o desenvolvimento da educação nas zonas rurais do interior*, neste volume.

[31] Movimento pelo Interior, Relatório Final e Informação Complementar, maio de 2018 (www.movimentopelointerior.org).

[32] REGULAMENTO (UE) N.º 868/2014 DA COMISSÃO, de 8 de agosto de 2014, Jornal Oficial da União Europeia.

[33] Para efeitos de desenvolvimento regional, planeamento estratégico e gestão territorial, a CCDR de Lisboa e Vale do Tejo agrega a Área Metropolitana de Lisboa e as NUTS III Lezíria do Tejo (Alentejo), Oeste e Médio Tejo (Centro).

[34] Investigação, desenvolvimento e inovação.

- Cursos Técnicos Superiores Profissionais, licenciaturas e mestrados a oferecer pelas IES participantes, por cada uma ou em parceria.
- Formação profissional, tanto de jovens como de reconversão profissional;
- Ensino secundário, designadamente no que se refere ao ensino profissional;
- Educação e formação de adultos, em função das necessidades identificadas;

- Promover I&D+i de qualidade, visando conhecimento especialmente relevante para o desenvolvimento da região, bem como a oferta de formação avançada nesses domínios, a nível de mestrado e de doutoramento, designadamente de doutoramentos em contexto empresarial, através da associação das instituições de ensino superior da região, envolvendo ou não outras instituições nacionais ou estrangeiras, tendo em vista, para além da produção de conhecimento e formação, constituir-se em polo de atração para investigadores e estudantes de outras regiões e países."

Parece importante ter em conta que estas plataformas não se substituem às iniciativas que existem[35] ou possam vir a existir, seja de instituições de ensino superior, seja de autarquias ou outras entidades, envolvendo parcerias de maior ou menor dimensão, antes promovendo a reflexão sobre o desenvolvimento da região e procurando criar sinergias onde cada instituição isoladamente carece de recursos suficientes ou de dimensão crítica. O que não invalida outras abordagens e medidas[36].

Nota final

A perda de população pelas regiões do interior não é um fenómeno recente. No entanto, o aumento das exigências dos cidadãos de acesso a serviços, associado à maior qualificação da população, bem como o aumento dos requisitos de qualificação da população ativa e de disponibilidade de conhecimento para atrair investimentos, faz aumentar a dimensão crítica das cidades, incluindo as regiões envolventes.

As políticas dirigidas ao interior, designadamente ao interior rural, têm vindo a ser desenvolvidas ao longo de várias décadas. A criação de uma rede de instituições de ensino superior no interior, a partir dos finais da década de 1970, contribuiu para a fixação de população nas cidades em que se estabeleceram. Com a redução do número de candidatos ao ensino superior, a perda e envelhecimento da população, o efeito de fixação de população que teve está hoje em causa.

A animação das regiões do interior requer a existência de empregos, designadamente empregos qualificados, para que a população jovem e menos jovem possa optar por se fixar no interior, tendo ao seu alcance, não só serviços de educação, saúde e outros de qualidade, mas também perspetivas de vida profissional atrativas. Para além das condições objetivas, há que considerar a perceção que os cidadãos têm da vida nas regiões do interior e a atração que as grandes aglomerações exercem.

O Programa de Valorização do Interior, a versão mais recente de um programa dirigido ao desenvolvimento do interior, apresenta um conjunto alargado de medidas de natureza diversa, desde as específicas às mais abrangentes e estruturantes. Sendo um programa criado recentemente, ainda não é possível avaliar a sua eficácia.

A ideia de que a sustentabilidade do interior passa pelo conhecimento e a qualificação da população, a necessidade de assegurar uma dimensão crítica mínima para criar o ambiente socioeconómico suficientemente atrativo para o investimento, está na base de propostas de criação de plataformas de desenvolvimento regional envolvendo instituições de ensino superior, empresas, autarquias, serviços e outros parceiros.

A alteração da trajetória do passado implica um investimento continuado em políticas coerentes ao longo de anos: três legislaturas, como preconiza o Movimento pelo Interior, ou mesmo mais.

[35] Hilário, H., *O Papel da Educação na Promoção da Coesão Territorial e na Valorização do Interior*, neste volume.

[36] Mangas Pereira, N. & Marques, J.P., *O papel do Ensino Superior Politécnico na democratização do ensino superior e na coesão territorial*, neste volume.

2 O papel do Ensino Superior Politécnico na democratização do ensino superior e na coesão territorial

Nuno Mangas Pereira[1] e J. P. Marques[2]

Um caminho na democratização do ensino

A rede de instituições de ensino superior politécnico, numa forma muito semelhante ao que conhecemos hoje, é criada inicialmente em Portugal através do Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto, pelo então ministro da Educação Nacional, Veiga Simão, num esforço, assinalável à época, de democratização do ensino superior em Portugal.

Contudo, as transformações políticas decorrentes da Revolução de Abril e da introdução do processo democrático em Portugal, acabaram por impedir cabalmente a implementação daquele diploma.

Um processo que acabou por ser retomado só em 1979, com a publicação do Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro, que institui os institutos politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu – sendo de notar que os politécnicos de Lisboa, Porto e Coimbra foram criados agrupando um conjunto de instituições com uma longa tradição formativa nas áreas do ensino superior técnico. Os demais foram criados de raiz integrando, nalguns casos, Escolas Superiores de Educação ou Escolas Superiores Agrárias.

Com o Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de agosto, que institui os institutos politécnicos de Guarda, Leiria, Portalegre e Viana do Castelo, fica então constituída a rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico que conhecemos hoje. Foram criados mais tarde os Institutos Politécnicos do Cávado e do Ave, pelo Decreto-Lei n.º 304/94, de 19 de dezembro, e de Tomar, pelo Decreto-Lei n.º 96/96, de 17 de julho – onde existia já a Escola Superior de Tecnologia de Tomar.

Num país de profundas assimetrias, a instituição da rede dos institutos politécnicos representou talvez um dos mais importantes esforços para o desenvolvimento dos territórios, por via da qualificação e da fixação de pessoas, quer nos territórios do interior quer, também, nos territórios do litoral onde o ensino superior se centrava essencialmente nos grandes centros urbanos de Lisboa, Porto e Coimbra.

Considerando a sua distribuição pelo território nacional, diríamos que os quinze institutos politécnicos (a nossa reflexão, salvo indicação em contrário, não irá ter em consideração as Escolas Superiores não integradas) se distribuem de forma relativamente equilibrada pelo território nacional. Nos territórios do litoral estão sediados seis institutos politécnicos:

[1] Presidente do IAPMEI, ex-Presidente do CCISP e do Instituto Politécnico de Leiria.

[2] Professor Adjunto do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Saúde

Cávado e Ave, Coimbra, Leiria, Lisboa, Porto e Setúbal – sem considerarmos aqui os casos peculiares de Aveiro e Faro cujas universidades integraram o ensino politécnico existente na região (em Aveiro nunca existiu um instituto politécnico e o Instituto Politécnico de Faro foi extinto através do Decreto-Lei n.º 241/92, de 29 de outubro, e integrado na Universidade do Algarve mesmo sendo o número de estudantes no ensino politécnico daquela instituição superior ao número de estudantes no ensino universitário – total de 7281 estudantes, dos quais 3833, 52,64%, no ensino politécnico (dados da DGEEC referentes a 2016/2017); nos territórios do interior estão sediados cinco institutos politécnicos: Beja, Bragança, Castelo Branco, Guarda e Portalegre. Também aqui merecem referência os casos da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Universidade da Beira Interior, que resultaram da transformação do Instituto Politécnico de Vila Real e do Instituto Politécnico da Covilhã, respetivamente, primeiro em Institutos Universitários e depois em Universidades; nos territórios intermédios (que assim designamos porque, apesar das sedes das instituições não se enquadrarem no âmbito Portaria n.º 208/2017, de 13 de julho, algumas das suas escolas superiores encontram-se em territórios do interior), estão sediados quatro institutos politécnicos: Santarém, Tomar, Viana do Castelo e Viseu.

Esta distribuição das instituições pelo território nacional permitiu o acesso ao ensino superior a um conjunto de pessoas que, de outra forma, nunca teria tido essa possibilidade, nomeadamente por questões de proximidade ou por dificuldades financeiras, que impediam a deslocalização que a frequência do ensino superior então obrigava. Esta rede de formação, não só veio facilitar o prosseguimento de estudos, como também representar uma oportunidade única para todos aqueles que se viram forçados a entrar mais cedo no mercado de trabalho, poderem agora comple(men)tar a sua formação, nomeadamente através da frequência do ensino superior em regime pós-laboral oferecido por muitas destas instituições. E este é, parece-nos, o primeiro grande mérito da expansão da rede de ensino superior e, em especial, dos politécnicos.

Um caminho para a qualificação do país

Mas o papel do ensino superior politécnico não pode ser visto só numa perspetiva individual. Não só porque o conjunto das perspetivas individuais tem consequências mais vastas (e não resultam simplesmente do somatório daquelas) mas, sobretudo, porque representa uma oportunidade em termos de desenvolvimento socioeconómico e cultural do país, no seu todo, que deve ser analisada com particular atenção. E sob este ponto de vista podemos falar também de uma democratização no acesso ao conhecimento e à cultura por parte de entidades coletivas, como as comunidades, as empresas e outras organizações. Estas, além de disporem de recursos humanos altamente qualificados, passaram a ter acesso a entidades que poderiam ser parceiros do seu processo de desenvolvimento, através de atividades de investigação científica e de desenvolvimento profissional. Este é um caminho que ainda está a ser trilhado, parte a parte, resultado do reconhecimento mútuo do valor que representa a complementaridade institucional.

Num país de acentuadas assimetrias e dicotomias, também o "mundo académico" e o "mundo empresarial" representavam duas realidades distintas e independentes, salvo raras e honrosas exceções, utilizando mesmo um discurso que muitas vezes contribuía mais para acentuar as suas diferenças do que para criar sinergias entre os seus pontos fortes. Hoje assistimos a um discurso e a uma prática diferentes, quer por parte das instituições de ensino superior, quer por parte das organizações empresariais e outras.

O conhecimento não é um exclusivo da academia, embora seja esta que pode proporcionar melhores condições para o seu desenvolvimento – até porque essa é a sua missão. O tecido empresarial vive hoje uma pressão competitiva muito grande que lhe dificulta o envolvimento em tarefas de inovação e desenvolvimento do conhecimento. Ainda assim, fruto da necessidade de inovar ao nível dos produtos e dos processos e de uma maior qualificação dos seus recursos humanos, têm cada vez mais a possibilidade de se envolverem em atividades de I&D+i com as instituições de ensino superior, identificando problemas, gerando novas soluções e incorporando mais conhecimento e inovação na sua atividade.

A rede de instituições de ensino superior politécnico, pela sua proximidade e pelas caraterísticas do tecido empresarial português, na sua esmagadora maioria constituído por empresas de pequenas dimensões (cerca de 99,9% de micro, pequenas e médias empresas em 2016[3]) tem-se constituído como um instrumento da sua qualificação, entendida aqui não só como qualificação dos seus recursos humanos, mas também qualificação das empresas e outras organizações, contribuindo para aumentar a sua competitividade e capacidade de inovação.

[3] Cf. Pordata, disponível em https://www.pordata.pt/Portugal/Pequenas+e+m%C3%A9dias+empresas+em+percentagem+do+total+de+empresas+total+e+por+dimens%C3%A3o-2859

Um caminho para a dignificação das competências profissionais

Não reconhecer que em Portugal existiu, e ainda persiste, um estigma relativamente ao ensino profissional (ou profissionalizante, se se preferir) é negar uma realidade que tem sistematicamente menorizado o exercício profissional com um dos fins mais relevantes de toda a formação académica (incluindo, naturalmente, a superior). Curiosamente, esse objetivo profissionalizante do ensino superior está claramente definido na Lei de Bases do Sistema Educativo: "Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais (…)" (art.º 11 n.º 1, o sublinhado é nosso) e, mais adiante, diz que "O ensino universitário (…) proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais (…)" e "O ensino politécnico, (…) ministrar conhecimentos (…) com vista ao exercício de actividades profissionais." (n.º 3 e 4 do mesmo artigo).

Em muitos casos, o ensino superior politécnico foi visto, durante muitos anos, como a opção dos estudantes que não conseguiam acesso a uma universidade, salvo algumas exceções como eram o caso do ensino artístico, nomeadamente as áreas da música, do cinema, da dança ou do teatro. Para isso terá contribuído o pouco conhecimento na sociedade portuguesa deste tipo de ensino e a sua apresentação como uma via menor do ensino superior, ligada ao exercício das profissões e não às funções mais nobres do ensino superior, nomeadamente a investigação científica.

Também alguma orientação errática que dominou a outorga dos graus académicos veio a constituir-se como um forte obstáculo à dignificação das competências profissionais. Afinal, quem só iria desempenhar uma profissão e, portanto, só detinha competências profissionais, não necessitava de aceder aos graus académicos mais elevados, nem precisava de estar preparado para desenvolver investigação científica. Recorde-se aqui que inicialmente os politécnicos só podiam outorgar o grau de bacharel, depois vieram os DESE (Diplomas de Estudos Superiores Especializados), a seguir as licenciaturas bietápicas, rapidamente caricaturadas como as licenciaturas de um ou dois anos (Portaria n.º 413-A/98, de 17 de julho, que publica o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico), depois as licenciaturas de cinco anos… enfim, um processo de muitas alterações que só com a implementação do processo de Bolonha ganha alguma coerência. As instituições de ensino superior passam a ter um sistema de graus académicos único, independentemente da natureza da formação que ministrem.

É, finalmente, com a publicação da última alteração ao Regime Jurídico dos Graus e Diplomas (Decreto -Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, que altera e republica o Decreto -Lei n.º 74/2006, de 24 de março), que ficam definidos, de forma igual para todo o ensino superior, os graus académicos de licenciado, de mestre e de doutor, salvaguardando algumas especificidades decorrentes, nalguns casos, das respetivas carreiras profissionais dos docentes que atuam num e no outro subsistema, da carreira de investigação e da natureza mais ou menos académica das formações do ensino universitário face à natureza profissionalizante das formações do ensino politécnico.

O ensino politécnico colocou desde o início o seu foco principal na articulação com o tecido empresarial e institucional dos territórios onde estava inserido e teve a capacidade de fazer do ensino ligado à preparação para uma atividade profissional, de natureza técnica ou tecnológica, artística ou de prestação de serviços nos mais variados domínios, o seu verdadeiro objeto, conferindo-lhe dignidade ao nível das três missões que habitualmente se referem quando se fala em ensino superior: formação, investigação científica e partilha do conhecimento – e ainda uma quarta missão, a internacionalização, como referem alguns autores[4].

O Politécnico e o interior

Refletir sobre o interior de um país quando esse interior dista do litoral, na sua distância máxima, 218 km[5] , obriga-nos, necessariamente, a clarificar o que entendemos por interior. E, naturalmente, trata-se de um conceito de base muito pouco territorial – até porque, conforme referimos, encontramos classificados como territórios do interior territórios que distam cerca de 8 km do litoral (Castro Marim, por exemplo) ou 21 km (distância em linha reta de Soure à Costa de Lavos) classificados como territórios do interior na Portaria n.º 208/2017, de 13 de julho. Mais adequado seria, eventualmente, falarmos de interioridade, no sentido de nos referirmos a territórios que, por diversas razões, não conseguiram atingir determinados patamares de desenvolvimento, expetáveis no âmbito do contexto territorial em que estão inseridos.

E neste sentido, o propósito do desenvolvimento do interior é o da coesão territorial, tal como é explanado no Livro Verde sobre a Coesão Territorial Europeia: "…procura alcançar o desenvolvimento harmonioso de todos estes territórios…"[6]. Falamos, portanto, de um interior delimitado por fronteiras económico-sociais.

[4] e.g. Santos, F. S. e Almeida Filho, N. (2012). *A Quarta Missão da Universidade: Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

[5] Foz do Rio Neiva a Miranda do Corvo, disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Portugal

[6] Comissão das Comunidades Europeias. (2008). *Livro Verde sobre a Coesão Territorial Europeia - Tirar Partido da Diversidade Territorial*, (p. 3) disponível em http://ec.europa.eu/regional_policy/archive/ consultation/terco/paper_terco_pt.pdf)

No interior do país existe uma forte implantação do ensino superior politécnico. Na delimitação que fizemos anteriormente, localizam-se no interior cinco instituições politécnicas, em Beja, Bragança, Castelo Branco, Guarda e Portalegre, naqueles que definimos como territórios intermédios quatro instituições, Santarém, Tomar, Viana do Castelo e Viseu. Nestas regiões existem também três universidades: de Trás-os-Montes e Alto Douro, da Beira Interior e de Évora.

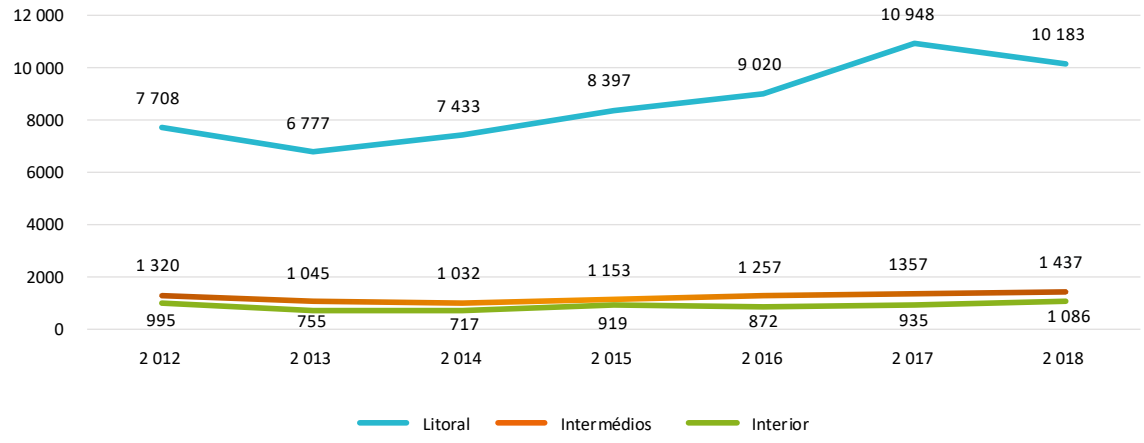
No âmbito das medidas enquadradas no Programa Nacional para a Coesão Territorial[7], reforçado pelo Programa de Valorização do Interior[8], o governo aprovou um conjunto de medidas adicionais, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 116/2018, publicada no Diário da República, 1.ª série — n.º 172, de 6 de setembro de 2018, organizadas em três opções estratégicas: primeira, "atração de investimento que crie emprego e que permita fixar populações", segunda "valorização do capital natural e da manutenção da paisagem" e a terceira "necessidade de promover a equidade no acesso aos serviços públicos". Ora, parece-nos evidente que para a concretização destas opções estratégicas, uma estreita cooperação com as instituições de ensino superior é fundamental. Pelo que elas representam em termos de potencial de fixação de população (dificilmente uma família jovem se fixa hoje num território que não lhe ofereça oportunidades de prosseguimento de estudos – para si ou para os seus filhos) e pelo que elas representam em termos de parceiros do desenvolvimento económico, para o qual o conhecimento e a existência de massa crítica – condições que podem ser garantidas pelas instituições de ensino superior – são fundamentais.

E é sobre esta segunda premissa que será interessante refletirmos um pouco. O ensino superior e o tecido produtivo são duas realidades que beneficiam mutuamente uma da outra. Hoje entende-se que "a competitividade e a prosperidade dependem das pessoas e das empresas presentes num dado território e da sua capacidade para retirar o máximo partido de todos os recursos aí existentes".6 Isso só será possível através de uma cooperação estreita entre as instituições de ensino superior, as suas estruturas de formação e de investigação, e as empresas, de modo a garantir potenciais de inovação de base territorial que vinquem as caraterísticas próprias do território e que possibilitem a sua afirmação.

Para que este eixo possa ter sucesso, é muito importante que os diversos atores envolvidos tenham a capacidade para gerar os incentivos necessários para fixar empresas naqueles territórios e, têm as instituições de ensino superior de ter capacidade para definir áreas do conhecimento em termos de formação e investigação científica em que a meta seja simplesmente… estar entre os melhores. Para atraírem docentes e investigadores e, principalmente, para atraírem estudantes que possam vir a fixar-se naqueles territórios.

Atualmente a capacidade de atração de estudantes por parte das instituições de ensino superior politécnico está fortemente centrada nas instituições do litoral e, em especial, nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. O gráfico abaixo, mostra-nos os estudantes em 1.ª opção na 1.ª Fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior (cursos de 1.º ciclo - licenciaturas) no conjunto das instituições de ensino superior politécnico do litoral, dos territórios intermédios e do interior, nos últimos sete anos.

Evolução dos candidatos 1.ª Fase/1.ª Opção - Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior



Fonte: Direção Geral do Ensino Superior

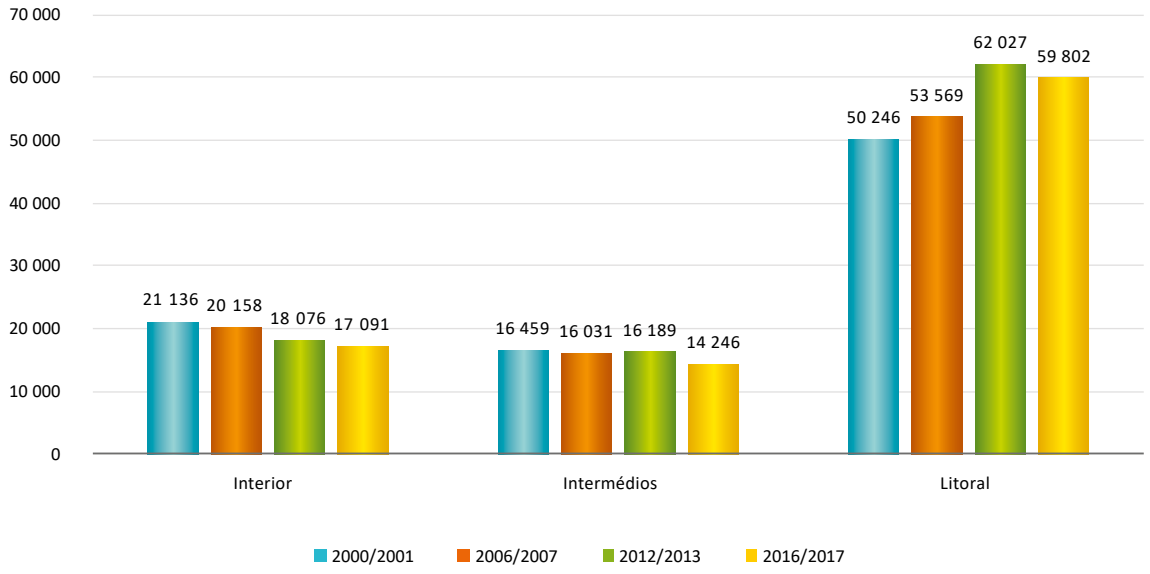
[7] Unidade de Missão para a Valorização do Interior. (s.d.). *Programa Nacional para a Coesão Territorial*, disponível em https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/programa/programa-nacional-para-a-coesao-territorial-/ficheiros-coesao-territorial/programa-nacional-para-a-coesao-territorial-pdf.aspx

[8] Unidade de Missão para a Valorização do Interior. (s.d.). Programa de Valorização do Interior, disponível em https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=fe76d389-9f74-42f5-a765-67be4bd650ad

Apesar de se verificar um crescimento geral no intervalo de tempo considerado (ainda que com um ligeiro decréscimo nas instituições situadas nos territórios do litoral no último concurso), verifica-se que no conjunto das instituições localizadas no litoral o aumento nos últimos sete anos do número de estudantes 1.ª fase/1.ª opção para os seus cursos representa 32,1%, enquanto nas instituições localizadas nos territórios intermédios esse aumento é de 8,8% e nas instituições localizadas nos territórios do interior é de 9,1%. Aqueles dados mostram, portanto, que o crescimento verificado nas instituições localizadas nos territórios do litoral teve um crescimento significativo enquanto nas instituições localizadas nos territórios do interior e intermédios aquele valor, apesar de ter aumentado, cresce a um ritmo menos significativo ou abaixo do que seria desejável

O número total de estudantes inscritos (cursos de 1.º e 2.º ciclo de formação sendo que, de acordo com a DGEEC, nestes últimos só são considerados os estudantes inscritos na componente curricular) nas instituições politécnicas localizadas nos territórios do interior, intermédios e do litoral, também apresentam uma evolução que merece a nossa atenção (cf. gráfico seguinte).

Evolução do Número de Estudantes nas Instituições de Ensino Superior Politécnico localizadas nos territórios do Interior, Intermédios e do Litoral de 2001 a 2017 (dados referentes ao 1.º e 2.º ciclo de formação)

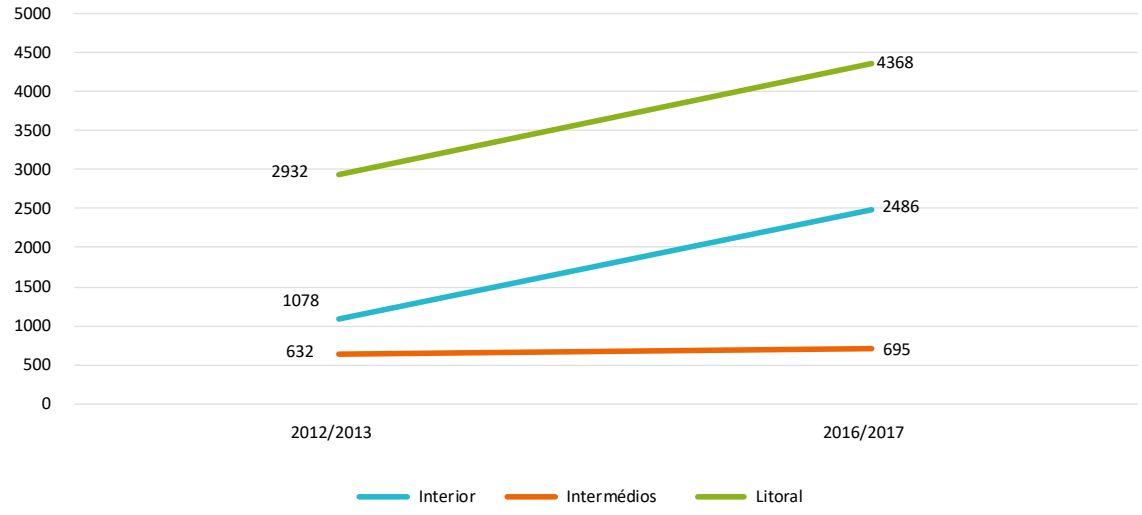


Fonte: Direção Geral do Ensino Superior

O número total de estudantes, entre 2000/2001 e 2016/2017, cresceu 3,7%. Contudo, este crescimento dá-se em função das instituições localizadas nos territórios do litoral, que crescem 19%. Nas instituições localizadas nos territórios do interior verifica-se um decréscimo no número total de estudantes de 19,1% e nas instituições localizadas nos territórios intermédios um decréscimo de 13,4%. Contudo, nestes dois últimos grupos, merece especial atenção o facto de em 2012/2013 e 2016/2017 aqueles valores já incluírem estudantes do 2.º ciclo. Significa isto que o desejado crescimento, mesmo com a oferta de um novo grau académico, o mestrado, não se está a verificar.

Um outro dado que nos parece ser relevante analisar prende-se com o número de estudantes estrangeiros. Em relação a esta matéria, os dados disponíveis, embora apontando para um crescimento global muito relevante (62% entre 2012 e 2016), também aqui acontece de uma forma assimétrica sendo, neste caso, as instituições de ensino superior politécnico localizadas nos territórios intermédios as que manifestam mais dificuldades em potenciar o seu crescimento por esta via. De acordo com os dados do gráfico seguinte, verifica-se que as instituições localizadas nos territórios intermédios tiveram um crescimento de 9,9%, seguindo-se um crescimento de 48,9% para as instituições localizadas nos territórios do litoral e de 130,6% para as instituições localizadas nos territórios do interior, no intervalo temporal considerado (2012/2013 a 2016/2017).

Crescimento do n.º de Estudantes Estrangeiros nas Instituições de Ensino Superior Politécnico nos Territórios do Interior, Intermédios e do Litoral



Fonte: Direção Geral do Ensino Superior

Estes valores deveriam fazer-nos também refletir um pouco mais sobre o caráter manifestamente contextualizado do conceito de interior que, aparentemente, não inibe os estudantes estrangeiros de se candidatarem às instituições localizadas naqueles territórios (pelo contrário).

No âmbito dos estudantes estrangeiros seria importante olharmos para os estudantes detentores do estatuto de estudante internacional (Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de março). Dados da DGES, referentes a 2016/2017[9], indicam que é no ensino superior politécnico que se encontra o maior número de estudantes com o estatuto de estudante internacional (821 estudantes face a 778 no ensino universitário) e ainda, o que para o nosso desiderato é particularmente relevante, que entre os distritos preferidos por aqueles estudantes se encontram vários distritos do interior de que destacamos o excelente desempenho dos distritos de Bragança, Castelo Branco, Guarda e mesmo Beja (com mais estudantes internacionais do que os distritos de Braga, Évora ou Setúbal, por exemplo).

E como referimos, se é fundamental que se desenvolvam mecanismos para atrair o tecido empresarial a fixar-se naquelas regiões, torna-se igualmente indispensável que as instituições de ensino superior, independentemente do reforço de algumas medidas já em curso ou da introdução de novas medidas por parte das entidades tutelares, tenham capacidade para se reinventarem e lançarem mão dos diferentes mecanismos que estão ao seu dispor.

Uma breve passagem pela publicação da DGES, "Acesso ao Ensino Superior '18"[10], permite constatar que em muitas instituições de ensino superior existe o mesmo tipo de escolas e o mesmo tipo de oferta formativa (muitas delas com a mesma designação ou então com designações muito similares, apontando claramente para a qualificação no mesmo tipo de competências e para as mesmas saídas profissionais – eventualmente com uma ou outra especificidade), nomeadamente ao nível da oferta de cursos de 1.º ciclo (licenciaturas), onde se encontra o maior número de estudantes. Não devemos deixar de notar, contudo, que ao nível dos cursos de Técnico Superior Profissional (TeSP) e dos cursos de 2.º ciclo (mestrados) podemos encontrar uma maior diferenciação da oferta formativa entre as instituições de ensino superior politécnico.

Ora, a repetição de áreas de formação em muitas das instituições de ensino superior, sem muito que as diferencie, se pode ser justificada em determinado momento, pela própria matriz de criação das instituições e pela falta acentuada de técnicos qualificados em quase todas as áreas (como por exemplo na área da formação de professores, na área da enfermagem, entre outras) não parece, no momento atual, ser o caminho mais adequado. E mesmo que algumas delas se repitam por manifesta necessidade, será muito mais importante olhar para a realidade de cada território, estudar as suas caraterísticas e o seu potencial de desenvolvimento e transformá-las no verdadeiro motor de desenvolvimento desses territórios.

[9] Dados apresentados por João Queiróz, Diretor-geral do Ensino Superior no "*II Encontro Nacional de Internacionalização do Ensino Superior Politécnico - Internacionalização dos politécnicos no atual contexto mundial*" que decorreu no Instituto Politécnico de Beja entre 7 e 9 de junho 2017[10] Disponível em

[10] Disponível em http://www.dges.gov.pt/guias/pdfs/GuiaCandPub2018.pdf

Estas áreas do saber e de atividade podem ser âncoras do conhecimento e do reconhecimento, daqueles territórios e daquelas instituições de ensino superior, a nível nacional e internacional, capazes de potenciarem o desenvolvimento de entidades empresariais e contribuir desta forma para a fixação das populações. E existem já alguns bons exemplos disso nas instituições que referimos, em diferentes estádios de maturação, mas que se constituem como indicadores de que é possível trilhar este caminho (e.g. o CIMO, Centro de Investigação na Montanha, do Instituto Politécnico de Bragança ou a área de formação e investigação em Conservação e Restauro do Politécnico de Tomar, só para referir alguns).

Investir no ensino e na investigação, diferenciados e diferenciadores, e na partilha do conhecimento, são aspetos que nos parecem fundamentais para a promoção do desenvolvimento económico e social de qualquer território mas, em particular, dos territórios mais desfavorecidos, de modo a "conceber a estratégia de desenvolvimento em torno das características particulares dos territórios, do seu capital físico, humano e social e dos seus recursos naturais"[11].

Medidas diferenciadoras para o futuro

Para que seja possível potenciar o papel do ensino superior na promoção da coesão territorial e valorização dos territórios do interior, e no caso em concreto do ensino superior politécnico, importa perceber antes de mais o que se entende por coesão territorial. Socorrendo-nos da definição que é sugerida no Programa Nacional para a Coesão Territorial, podemos entender que para um território ser mais coeso deverá "construir sistemas capazes de promover a inclusão social e a equidade através de uma maior igualdade de competências territoriais, promovendo uma melhor articulação entre a oferta de serviços urbanos e rurais e propondo novos serviços, em rede, que valorizem visões intersectoriais e interescalares, tendo em vista a qualidade de vida."[12]

Neste sentido, poderíamos distinguir três tipos de medidas: as medidas de discriminação positiva, as medidas que fomentem a diferenciação e a ligação ao território, e as medidas de articulação interinstitucional.

Ainda que apresentadas por esta ordem, não poderemos deixar de dizer que é para nós claro que só uma implementação conjunta e articulada destas medidas poderá produzir os efeitos pretendidos. Elas têm de ser simultâneas: formação relevante e integrada no território, investigação aplicada potenciadora de conhecimento útil (que não utilitário) e tecido empresarial presente que facilite o desenvolvimento social e económico e a fixação da população, fomentando mais emprego e emprego mais qualificado.

Nos últimos anos temos vindo a assistir a uma tomada de consciência da desertificação e do envelhecimento do nosso "interior" (lamentavelmente agravada por acontecimentos trágicos recentes). Isso tem levado à adoção de algumas medidas de discriminação positiva por parte da tutela do ensino superior. Referimo-nos a dois programas específicos: o Programa +Superior e, este ano, a majoração de vagas destinadas às instituições de ensino superior fora dos grandes centros urbanos de Lisboa e Porto.

O programa +Superior, lançado no ano letivo 2014/2015, "visa, através da atribuição de bolsas de mobilidade, incentivar e apoiar a frequência do ensino superior em regiões do país com menor procura e menor pressão demográfica por estudantes economicamente carenciados que residem habitualmente noutras regiões" contribuindo dessa forma para "a coesão territorial através da fixação de jovens (…)"[13].

Os dados disponíveis no sítio da internet da DGES referem, no ano de lançamento do programa, 1507 candidaturas e 1001 candidatos colocados. No ano seguinte, 2015/2016, são referidas 2308 candidaturas embora não estejam disponibilizados dados sobre o número de candidaturas aprovadas[14]. Apesar do número de candidatos, bastante animador, não temos qualquer informação sobre o resultado último, ficando por responder algumas questões, nomeadamente quantos concluíram a sua formação e quantos se fixaram no território para onde se candidataram e para que áreas de estudo – sendo esta última informação, parece-nos, relevante enquanto estruturante de um mecanismo futuro para atrair estudantes para áreas chave nos territórios do interior. Admitimos que ainda seja precoce (para os ciclos de estudos de três anos, os primeiros diplomados terão sido formados em 2017), mas o acompanhamento da eficácia destas medidas é muito importante.

[11] Comissão das Comunidades Europeias. (2008). *Livro Verde sobre a Coesão Territorial Europeia - Tirar Partido da Diversidade Territorial*, (p. 4) disponível em http://ec.europa.eu/regional_policy/archive/ consultation/terco/paper_terco_pt.pdf

[12] Unidade de Missão para a Valorização do Interior. (s.d.). *Programa Nacional para a Coesão Territorial*, (p. 13), disponível em https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/programa/programa-nacional-para-a-coesao-territorial-/ficheiros-coesao-territorial/programa-nacional-para-a-coesao-territorial-pdf.aspx

[13] Cf. Artigo 1.º do Regulamento do Programa +Superior para o ano letivo de 2018/2019, publicado em anexo ao Despacho n.º 7103/2018, publicado no Diário da República, 2.ª série —n.º 143 — 26 de julho de 2018

[14] Cf. sítio da internet da DGES, disponível em https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/estatisticas-programa-superior?plid=373

Quanto ao programa de majoração das vagas, lançado este ano, sabe-se que da aplicação do despacho orientador para a fixação das vagas[15], que "determina a redução em 5% do número máximo de vagas a fixar pelas instituições de ensino superior públicas sediadas em Lisboa e Porto e permite o aumento de 5% nas instituições sediadas no resto do país" resultaram 1066 vagas a disponibilizar para instituições fora daqueles grandes centros. É precoce efetuar a avaliação de uma medida deste tipo só com uma implementação e num ano em que se verificou uma queda no número de candidatos ao ensino superior – menos 3072 do que no ano letivo 2017/2018. Fazendo uma análise nos grupos de instituições que considerámos, verificou-se que nas instituições localizadas nos territórios intermédios (Institutos Politécnicos de Santarém, Tomar, Viana do Castelo e Viseu) se verificou um aumento do número de vagas de 1,3% e nas localizadas nos territórios do interior (Institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Guarda e Portalegre) um aumento de 5,4%. Esta vantagem, contudo, não veio a traduzir-se em candidatos colocados. A variação é negativa em ambos os casos: -5,5% para o conjunto de instituições de ensino superior politécnico localizadas nos territórios intermédios e -11,1% para o conjunto de instituições de ensino superior politécnico localizadas nos territórios do interior.

Este relativo insucesso – e dizemos relativo na medida em que o cenário veio a verificar-se adverso considerando a diminuição do número de candidatos – é reconhecido pela tutela que entendeu constituir "um grupo de trabalho presidido pelo Presidente da CNAES, Professor João Guerreiro, para avaliar o impacto das medidas de afetação de vagas determinadas este ano, assim como para propor eventuais alterações a essas medidas para o Concurso Nacional de Acesso de 2019"[16]. De facto, se por um lado este tipo de medidas deve ser aprofundado e utilizado numa perspetiva estratégica em articulação com outras ações, o seu resultado deve ser avaliado. Cremos, que só com medidas de diferenciação positiva, poderemos almejar o objetivo de aumentar o número de estudantes no ensino superior nos territórios do interior e nos territórios intermédios.

Importante seria também criar outras medidas que não se destinassem exclusivamente a estudantes carenciados (como é o caso do programa +Superior) e que fossem articuladas com formações específicas a desenvolver por aquelas instituições de ensino superior em articulação com o tecido empresarial que lhes desse suporte após a formação. Uma análise cuidada do que foi feito noutros países para problemas semelhantes poderia ser inspiradora.

Um outro conjunto de medidas está relacionado com a diferenciação e a ligação ao território. Reiteramos a ideia expressa anteriormente de que existe um nível baixo de diferenciação da oferta formativa. Abordámos acima este assunto. Torna-se necessário perceber porque é que é assim e perceber porque é que situações de diferenciação não têm sido mais implementadas.

A meta de qualquer instituição de ensino superior deve ser constituir-se como um parceiro incontornável dos diversos atores que atuam nos territórios. Devem, portanto, ser relevantes e para isso precisam de ser os melhores. Mas é preciso ter consciência de que não se pode ser o melhor em tudo. A forte ligação que as instituições de ensino superior politécnico têm quer aos territórios quer ao tecido empresarial e institucional colocam-nos numa posição privilegiada que, em nosso entender, pode e deve ser melhor aproveitada.

Eventualmente demasiado preocupada com o utilitarismo da formação superior, que o deve ter, este tipo de formação não se esgota nesse utilitarismo. De facto, aquelas instituições têm de demonstrar capacidade para desenvolver conhecimento relevante em torno dos territórios onde se enquadram. E isso consegue-se estudando esses territórios, analisando o seu potencial de desenvolvimento tendo por base as suas caraterísticas endógenas e promovendo, a partir daí, a excelência nessas áreas. Uma estratégia deste tipo, já seguida por algumas instituições, como tivemos oportunidade de referir, valoriza a instituição e valoriza o território onde ela se insere. Depois, compete à iniciativa individual (que pode partir dos próprios diplomados de per se, ou de grupos de investigação de empresas ou instituições de ensino superior – *as spin-off*, por exemplo), às associações empresariais e às diversas entidades governamentais, proporcionar os apoios adequados ao desenvolvimento empresarial de base territorial.

O estabelecimento de contratos-programa (no âmbito dos quadros comunitários de apoio, por exemplo), com prazos que possibilitem a criação de novas dinâmicas de desenvolvimento, assim como a constituição de massa crítica que conferisse sustentabilidade a projetos impulsionadores de áreas diferenciadoras, através de uma forte aposta na atração e contratação de professores e investigadores altamente qualificados e na "exposição" do atual corpo docente a realidades exteriores, através do estabelecimento de parcerias internacionais, poderia fazer a diferença. Medidas de estímulo positivo orientadas para a captação e fixação de pessoas, como por exemplo incentivos fiscais, contributos para alojamento e fixação de residência, vistos de residência para pessoas de fora do espaço Schengen são medidas complementares que podem dar um contributo importante para este esforço.

[15] Despacho n.º 5036-A/2018, publicado no Diário da República, 2.ª série – n.º 97 – 21 de maio de 2018

[16] MCTES, comunicado Resultados da terceira fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 12 de outubro de 2018. Disponível em https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=b182eb86-fa15-4f94-a567-ddc370b34236

Um trabalho desenvolvido nesta base permitirá, além de diferenciar as instituições de ensino superior, suportar outras áreas de formação que lhe deem suporte. Hoje, todas as empresas têm necessidade de informáticos, de gestores, de técnicos de *marketing* ou de engenheiros, entre outros. E não dizemos que não o devem continuar a fazer. Mas o suporte destas instituições deverá estar nas áreas de diferenciação que forem encontradas e o objetivo das políticas que se desenvolverem deve ser o de criar "polos" de referência, quer no contexto nacional quer no contexto internacional, disseminados pelos diferentes territórios, e aqui referimo-nos mais uma vez aos territórios intermédios e do interior. Territórios, instituições de ensino superior e tecido empresarial e institucional têm de estar estrategicamente orientados para uma mesma direção e agir de forma articulada.

Por fim, um último conjunto de medidas deveria ser implementado de forma a potenciar a articulação entre as instituições. Quando se fala em investigação científica e em formação superior estamos a falar em realidades que exigem bastantes recursos. E todos eles, quer os recursos materiais quer, em particular, os recursos humanos, são escassos e dispendiosos. Logo, a partilha de recursos deveria ser uma realidade entre as instituições, quer entre instituições nacionais, quer entre estas e instituições estrangeiras (Espanha, dada a proximidade e até a facilidade de comunicação, será sempre, em nosso entender, um parceiro privilegiado). Fomentar a internacionalização, quer através dos processos de mobilidade internacional já consagrados e destinados a professores e investigadores, a estudantes, a técnicos e a administrativos, quer através da captação de estudantes estrangeiros (onde se inclui o contributo dado pelo estatuto do estudante internacional a que já nos referimos), contribuirá certamente para o enriquecimento de todo este processo.

A oferta partilhada de cursos, a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores, e técnicos e administrativos, a constituição de laboratórios e unidades de investigação – já uma realidade nalguns casos – a partilha de recursos e de conhecimentos, deveriam ser a regra num mundo cada vez mais globalizado e onde as fronteiras tendem a esbater-se. Mas este é um passo para o qual as instituições e as pessoas precisam de ser apoiadas. Uma maior flexibilidade nas formas de organização e prestação do trabalho letivo, na organização dos planos curriculares e no funcionamento dos ciclos de estudo poderiam dar um contributo importante. Portugal ainda tem algum caminho a percorrer nesta matéria. Pessoas, instituições e entidades tutelares ainda privilegiam um caráter nomotético muito vincado em relação àqueles aspetos, dificultando a alteração de processos assente num pressuposto de qualidade garantida *a priori*. Flexibilizar sem perder a exigência e confiar sem perder o grau de responsabilização, são duas questões a resolver para aprofundar estes passos que nos parecem fundamentais

Nota final

Não temos, nesta primeira abordagem, a veleidade de pretender retirar conclusões. O próprio trabalho de reflexão que aqui partilhamos tem limitações – pelo espaço que lhe é disponibilizado e pelo tempo com que nos foi solicitada a sua elaboração. Tratou-se, pois, de contribuir para lançar o debate e não para o encerrar. E neste sentido, pensamos que foi possível levantar algumas questões relevantes e identificar assuntos que merecem estudos mais aprofundados, tendo em conta o contexto nacional e internacional, mas, em especial, tendo em conta o contexto territorial em que cada instituição se move.

3 A educação e a promoção da coesão territorial

Helena Freitas[1]

Introdução

A presente análise baseia-se no trabalho desenvolvido no âmbito da Coordenação do Programa Nacional para a Coesão Territorial[2], tendo em conta dois documentos que o complementam: "O interior em números – bases para um diagnóstico"[1] e "Uma agenda para o Interior"[2], pelo que resulta de uma matriz de reflexão inspirada nas dinâmicas dos territórios e parte destas para uma abordagem ao papel da educação.

Uma leitura histórica muito breve sobre a política europeia e a coesão faz-nos recuar ao Tratado de Roma, em 1957, que no essencial inscrevia a promoção da cooperação económica entre os estados-membros na missão da União Europeia. É com o Ato Único Europeu, em 1986, que o objetivo das políticas comunitárias se orienta para o reforço da coesão económica e social. Numa primeira fase, procurando a redução das assimetrias regionais com base na distribuição equitativa de fundos comunitários, metodologia que cedo se revelou pouco efetiva. Se, por um lado, diminuíram as desigualdades entre estados-membros em valores de PIB *per capita*, por outro, também se acentuaram as disparidades entre regiões em cada estado-membro, contrariando os objetivos para os quais a Política de Coesão foi desenhada[3].

O Tratado de Lisboa e a nova estratégia da União Europeia (Europa 2020) introduziram uma terceira dimensão: a coesão territorial[4]. Com a clarificação do conceito de coesão territorial, formalmente inscrito no Tratado de Amesterdão (1997) e adotado como princípio, é clara a sua função catalisadora da estratégia europeia para o desenvolvimento regional. A partir dessa data e de forma cada vez mais consistente, a coesão territorial é referência nas políticas públicas europeias, passando o território a ser o seu terceiro pilar.

No Livro Verde Sobre a Coesão Territorial[5] pode ler-se: "a coesão territorial procura alcançar o desenvolvimento harmonioso de todos estes territórios e facultar aos seus habitantes a possibilidade de tirar o melhor partido das características de cada um."

[1] Professora Catedrática da Universidade de Coimbra
[2] http://www.pnct.gov.pt
[3] http://www.pnct.gov.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIAGNOSTICO.pdf
[4] http://www.pnct.gov.pt/wp-content/uploads/2017/01/AGENDA.pdf
[5] Santinha, G. (2014), O princípio de coesão territorial enquanto novo paradigma de desenvolvimento na formulação de políticas públicas: (re) construindo ideias dominantes. EURE 40 (119), 75-97.
[6] Em http://ec.europa.eu/regional_policy/pt/policy/what/territorial-cohesion/
[7] Comissão Europeia (2012). Compreender as políticas da União Europeia «Europa 2020»: a estratégia europeia de crescimento.

Nessa medida, a coesão territorial é um fator de conversão da diferença em vantagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável de toda a União Europeia. Neste contexto e de acordo com o mesmo documento, a coesão territorial tem o objetivo de alcançar o desenvolvimento socioeconómico equilibrado e equitativo de todos os territórios, valorizar o seu capital físico, a sua diversidade, complementaridade e carácter endógeno.

No acordo de parceria entre Portugal e a Comissão Europeia - Portugal 2020, estão definidos os princípios de programação da política de desenvolvimento económico, social e territorial, alinhados com o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo constantes na Estratégia Europa 2020. As políticas de desenvolvimento consagradas no Portugal 2020 são inalienáveis da coesão territorial enquanto agente promotor da valorização e do desenvolvimento regionais. Este desígnio foi reconhecido e inscrito no programa do atual governo socialista, que determina a coesão territorial e a afirmação do "Interior" como objetivos prioritários.

As assimetrias, a interioridade e os territórios de baixa densidade

As assimetrias regionais explicavam-se tipicamente pela geografia e traduziam-se nas dicotomias litoral/interior e norte/sul. A partir de 1986, os fundos comunitários marcam o início de um esforço de investimento na redução destas assimetrias. Em particular, fomentando a construção de vias de comunicação, revitalizando a economia e os serviços públicos, e apoiando a modernização do tecido empresarial. O país começava a transição acelerada de uma sociedade essencialmente rural para uma sociedade predominantemente urbana, cujos efeitos ainda se refletem na organização espacial do território.

O reconhecimento legal do interior enquanto território com necessidades específicas inicia-se no final da década de 80, com a aprovação de um conjunto de benefícios fiscais relativos à interioridade. Nas medidas então propostas, incluía-se o combate à desertificação humana e o incentivo à recuperação acelerada das zonas do interior. Estas medidas incidiam sobre a criação de infraestruturas, o investimento em atividades produtivas, o estímulo à criação de emprego estável e incentivos à instalação de empresas e à fixação de jovens.

Em 2015, decorrente da Deliberação CIC n.º 55/2015, de 1 de julho de 2015, 165 municípios e 73 freguesias foram classificados como territórios de baixa densidade. Pela primeira vez, a abordagem utilizada para a seleção e mapeamento destes municípios e freguesias foi multicritério, utilizando indicadores demográficos, territoriais, socioeconómicos, entre outros. A designação atual de territórios de baixa densidade advém não apenas de aspetos demográficos, mas também económicos (escassez e fraca diversidade de atividades económicas, elevada taxa de desemprego), urbanos (insuficiente dimensão da maioria dos seus centros urbanos, mesmo os mais importantes), institucionais, (reduzido leque de entidades com atribuições e competências de proximidade) e relacionais (fracas redes de parcerias e deficientes taxas de participação e envolvimento da população).

Justifica-se destacar um relatório do Ministério das Finanças intitulado "Dinâmicas regionais em Portugal – Demografia e Investimentos" (2003) que assinalava a crescente complexidade dos territórios e dos seus processos de desenvolvimento, reconhecendo que "interior" e "litoral" se misturavam de tal forma que, situações de "interior" ocorrem junto da faixa litoral e realidades "litorais" emergem no "interior", onde alguns concelhos – cidades médias - denotam uma estrutura demográfica mais jovem e um maior poder de atração. Para tal contribui o papel polarizador dos estabelecimentos de ensino superior, invertendo de algum modo as dinâmicas populacionais e os investimentos.

Um retrato do país: alguns indicadores

O Quadro I apresenta o país em números, em quatro períodos da história recente.

Quadro I. O país em números

	1960	1981	2011	2016
População residente (milhares)	8 865,0	9 851,3	10 557,6	10 325,5
Jovens (%) (< 15 anos)		25,3	15,0	14,1
Idosos (%) (≥ 65 anos)		11,5	18,9	20,9
Índice de envelhecimento (idosos por cada 100 jovens)		45,4	125,8	148,7
Indivíduos em idade ativa por idoso (Nº)		5,5	3,5	3,1
População residente em lugares com mais de 10.000 habitantes	2 009 319	2 918 549	4 506 906	
Idade média da mãe ao nascimento do 1º filho	25	24,9	29,2	30,3
Índice sintético de fecundidade	3,2	2,13	1,35	1,36
Taxa de mortalidade infantil (‰)	77,5	21,8	3,1	3,2
Saldo natural (milhares)	118.9	56,3	-6,0	-23,4
Alojamentos próprios (%)	38,8	56,6	73,2	
Taxa de analfabetismo (%)		18,6	5,2	
Alunos matriculados no ensino superior (N-º)		83 754	396 268	356 399
Espectadores de espetáculos ao vivo (milhares)	1 831	1390	8 484	14 833
Enfermeiros (N.º)	9 541		64 478	69 486
População empregada no setor primário (%)		26,7	10,2	6,9
População empregada no setor terciário (%)		36,8	62,9	68,6
PIB (Milhões € a preços constantes de 2011)	30 701,5	88 819,6	176	174
			166,6	506,3
PIB per capita (preços constantes de 2011)	3 463,2	9 016,0	16 686,3	16 900,6

Fonte: PORDATA

Em 50 anos, verificou-se um crescimento de 15% da população residente em Portugal, sendo que a estrutura se alterou significativamente. Em 1981, cerca de ¼ da população tinha menos de 15 anos e 11% mais de 65 anos; o quadro reverte-se em 2016, passando os jovens a representar apenas 14% da população e os idosos 20%. O país envelheceu. A substituição de gerações está comprometida, as mulheres são mães cada vez mais tarde e os casais têm menos filhos, com a inerente redução da dimensão média das famílias. O Índice Sintético de Fecundidade (ISF) baixou de 3,2 para 1,23, o que compromete seriamente a sustentabilidade geracional, apenas assegurada por um ISF de 2,1.

As projeções do INE, para a população residente 2015-2080 (2017)[6], concluem que a população residente em Portugal tenderá a diminuir até 2080 em qualquer dos cenários de projeção. No cenário central, a população diminui de 10,3 milhões de pessoas, em 2015, para 7,5 milhões em 2080, ficando abaixo do limiar dos 10 milhões em 2031. Para além do declínio populacional, esperam-se alterações da estrutura etária da população, resultando num continuado e forte envelhecimento demográfico. Assim, entre 2015 e 2080, o índice de envelhecimento duplicará, passando de 147 para 317 idosos por cada 100 jovens, no cenário central. Nesse mesmo período e cenário, o índice de sustentabilidade potencial passará de 315 para 137 pessoas em idade ativa por cada 100 idosos.

Se por um lado a população está a diminuir, as condições de vida melhoraram significativamente, com mais e melhor acesso a serviços como a educação e a saúde. O número de alunos inscritos no ensino superior aumentou 75% em 30 anos

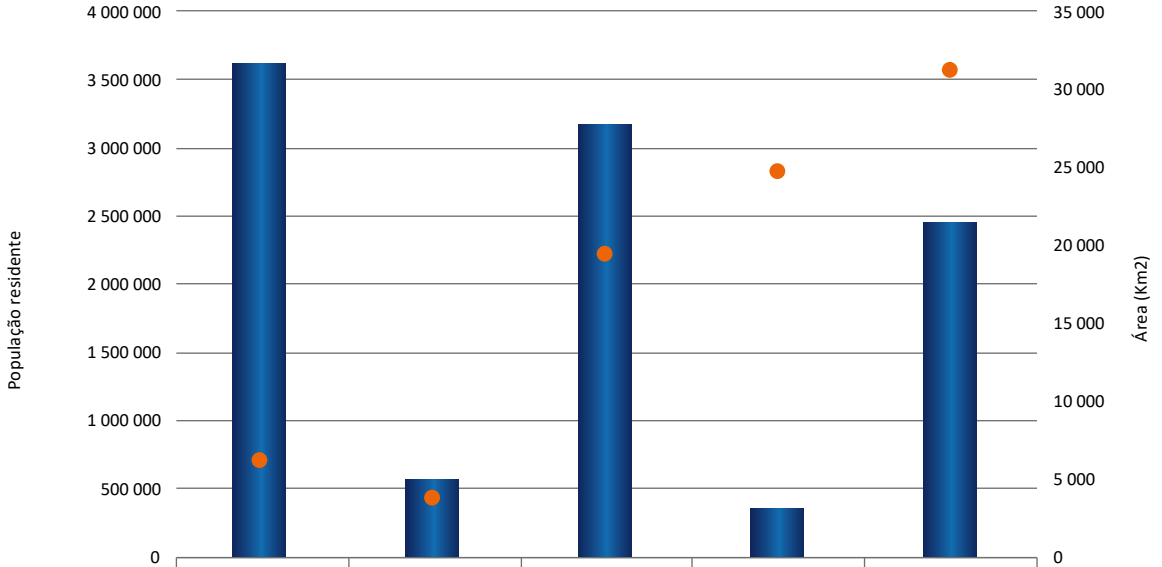
[8] INE (2017), Projeções da população residente 2015-2080. Destaque de 29 de março de 2017

e o número de enfermeiros 85%. Em 1960, a taxa de mortalidade infantil era de 77 óbitos por cada 1000 nascimentos; em 2016 é de 3,2, refletindo a qualidade dos cuidados de saúde primários.

Por outro lado, a estrutura territorial sofreu fortes alterações, com o contínuo êxodo das populações rurais para os centros urbanos. Em 1981, cerca de ¼ da população dependia do sector primário, em 2016 apenas cerca de 7% da população está empregada neste sector, e é o sector terciário o principal empregador. Apesar do êxodo rural, em 2013 as explorações agrícolas continuam a ocupar quase metade do território. Entre 2009 e 2013 verificou-se pela primeira vez, e desde que há registo estatístico, uma redução da Superfície Agrícola Não Utilizada (SANU) em cerca de 20% (INE, 2014)[7]. Contudo, entre 2013 e 2016, a estrutura das explorações agrícolas alterou-se significativamente: a dimensão média das explorações agrícolas aumentou 0,3 hectares de Superfície Agrícola Utilizada (SAU) para 14,1 hectares (+2,1%), a Dimensão Económica por exploração (DE) cresceu 2,8 mil euros de Valor de Produção Padrão Total (VPPT) para 19,9 mil euros (+16,5%), o número de sociedades agrícolas aumentou de 1,4 mil para 11,4 mil (+14,3%) e os indicadores laborais relacionados com a produtividade e a eficiência do trabalho melhoraram (INE, 2017)[8].

O Gráfico 1 apresenta a área (Km²) e a população residente por NUTS II. As NUTS II Alentejo e Centro ocupam quase 60% da área do território continental, no entanto, a população residente é apenas 30% do total. Lisboa, cuja área representa apenas 3%, concentra 28% da população.

Gráfico 1. NUTS II – Relação área / população residente 2017



	ALENTEJO	ALGARVE	CENTRO	LISBOA	NORTE
Área (km2)	31 604	4 997	28 199	3 015	21 286
Pop. Residente	711 950	439 617	2 231 346	2 833 679	3 576 205

Fonte: INE, CAOP 2015

As áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto ocupam, em conjunto, 5% da área total e agregam quase 50% da população nacional. O Baixo Alentejo é a região com maior área a nível nacional (10%) com apenas 1% da população. Numa análise comparativa do Índice de Envelhecimento[9], todas as regiões apresentam valores acima de 100, sendo as regiões do Alto Tâmega, Terras de Trás-os-Montes, Beira Baixa e Beiras e Serra da Estrela os casos mais extremados, com valores superiores a 250 (Quadro II).

As densidades de ocupação humana que se verificam em cada território são acompanhadas por outras diferenças relevantes. A taxa de escolarização aumentou de forma significativa nos últimos anos, em todos os níveis de ensino e em todas as regiões. Todavia, são as regiões de Lisboa, Centro e Norte que exibem, em 2012/2013, as taxas de escolarização mais altas ao nível de ensino superior. Existem cerca de três centenas de estabelecimentos de ensino superior no país (ensino público e privado), 67% dos quais estão localizados nas regiões do Norte e Lisboa. Acresce que 93% dos alunos se

[9] INE (2014), Inquérito à Estrutura das explorações agrícolas 2013. Destaque de 28 de novembro de 2014

[10] INE (2017), Inquérito à Estrutura das explorações agrícolas 2016. Destaque de 28 de novembro de 2017

[11] O Índice de Envelhecimento é o número de pessoas com 65 e mais anos por cada 100 pessoas menores de 15 anos. Um valor inferior a 100 significa que há menos idosos do que jovens.

concentram nas regiões de Lisboa, Norte e Centro (dados INE, 2015). São igualmente estas últimas que centralizam 84% do total das empresas nacionais e 89% das empresas ligadas à indústria transformadora.[10]

O ensino superior, universidades e politécnicos públicos têm contribuído de forma decisiva para o desenvolvimento das regiões do interior. Ainda assim, uma análise rápida aos dados relativos ao número de alunos que frequentam o ensino superior público permite constatar que quase ¾ dos alunos estão concentrados nas regiões do Cávado, AMP, Coimbra e AML. Se retirarmos a região do Cávado, cerca de 60% dos alunos concentra-se nas outras três regiões.

Quadro II. Quadro resumo de indicadores relativos a população, educação, tecido empresarial e envelhecimento para as regiões NUTS III.

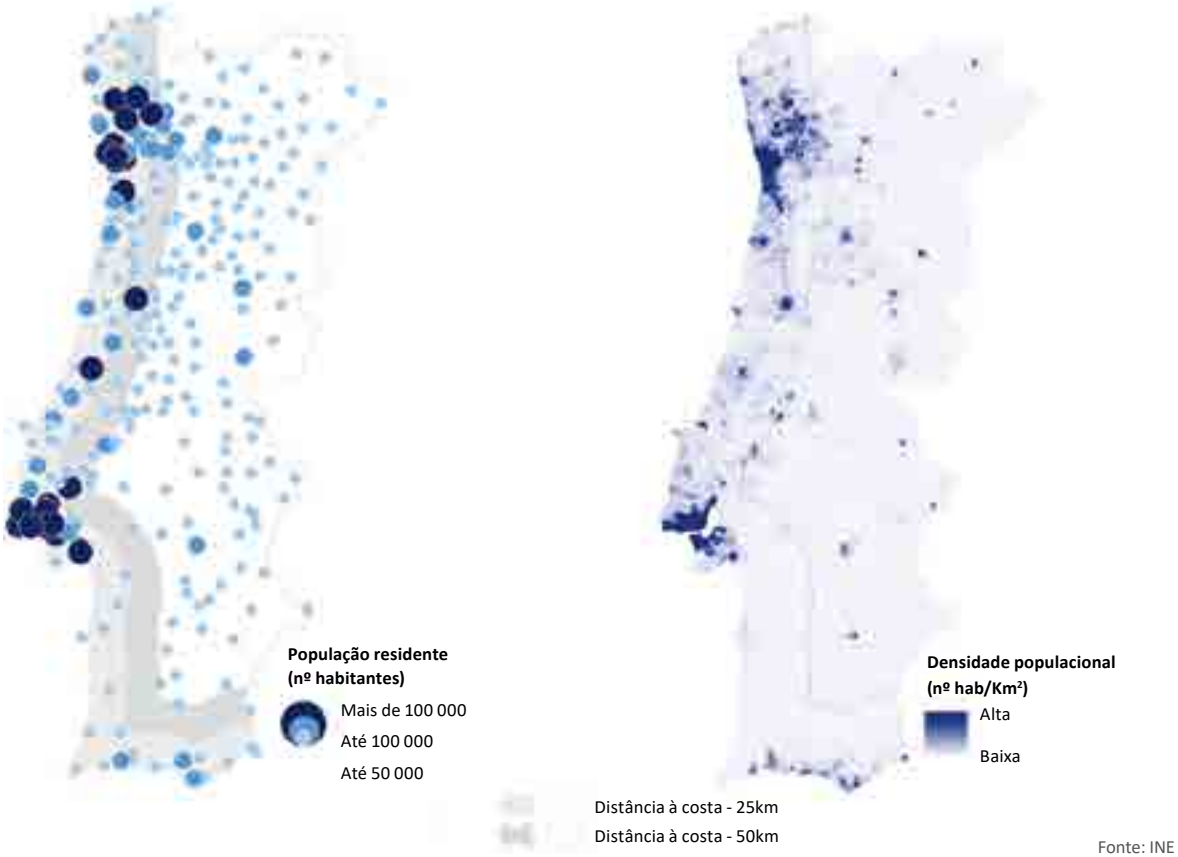
	População ativa (2011)	Remuneração base média mensal dos trabalhadores por conta de outrem (2011)	Alunos matriculados no ensino superior (2016/2017)	Empresas não financeiras (2016)	Empresas com atividade na agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca (2016)	Índice de envelhecimento (2017)
Alto Minho	104 124	719,7	4 142	28 505	20	214,7
Cávado	203 581	743,7	21 624	44 484	8	122,2
Ave	209 499	710,5	0	40 145	6	134,8
AMP	872 393	888,7	49 206	193 084	4	148
Alto Tâmega	34 464	677,3	0	12 297	42	308.6
Tâmega e Sousa	201 173	647,1	1 383	37 351	12	119,2
Douro	84 701	730,8	6 854	30 531	51	220,8
Terras de Trás-os-Montes	46 130	693	6 785	19 198	54	291,1
Oeste	171 676	764,8	2 796	43 106	16	155,7
Região de Aveiro	180 278	827,6	12 682	41 400	10	160,8
Região de Coimbra	210 601	802	33 950	52 269	10	208,9
Região de Leiria	137 838	806,9	7 329	35 022	6	172,1
Viseu Dão Lafões	114 404	744,1	4 266	27 276	18	203,5
Beira Baixa	36 140	720,4	3 990	8 705	16	281,2
Médio Tejo	106 984	764,8	1 961	23 146	7	216,3
Beiras e Serra da Estrela	98 304	694,4	9 486	24 003	23	275,8
AML	1 405 058	1 140,30	108 247	336 230	2	135,8
Alentejo Litoral	45 214	900,1	0	12 040	29	212,5
Baixo Alentejo	55 191	763,6	2 562	14 432	33	189,2
Lezíria do Tejo	115 208	801,1	3 677	24 152	17	180,1
Alto Alentejo	50 477	738,5	1 779	12 143	27	235
Alentejo Central	76 564	776,4	6 476	19 086	23	207,9
Algarve	220 961	791	7 780	66 106	9	142,3

Fonte: INE

Portugal acompanha a tendência universal e grande parte da sua população está concentrada nas cidades (Figura 1). As metrópoles e as cidades de média dimensão são em larga medida os sistemas estruturantes do território. São estes núcleos que constituem os eixos agregadores de um amplo conjunto de bens e serviços, de educação, saúde, entre outros. Se a cidade é estruturante no território, as vilas não deixam de ser fundamentais no acesso a bens e serviços, pela sua dotação obrigatória por uma série de equipamentos, entre os quais, postos de assistência médica, farmácia, estabelecimentos de ensino que ministrem escolaridade obrigatória, transportes públicos coletivos, entre outros. A tendência é para uma concentração da população num conjunto de cidades de média dimensão, onde o acesso a bens e serviços é facilitado pela proximidade, e a qualidade e o nível de vida continuam a evoluir favoravelmente.

[12] http://www.portugalglobal.pt

Figura 1. Concentração da população no litoral português



Fonte: INE

Os núcleos urbanos de maior dimensão tendem a "concentrar" um conjunto de funções e serviços fundamentais à população envolvente e residente em lugares de menor dimensão. São as cidades de maior dimensão, com importância regional, que prestam serviços especializados (e.g. hospitais centrais e ensino superior). As cidades médias, satélites destas, oferecem um conjunto de serviços menos especializados, contudo fundamentais (ensino secundário, centros de saúde, entre outros). O desenvolvimento das funções urbanas nas cidades ditas complementares, de dimensão reduzida e com escassa centralização de serviços e funcionalidades, é fundamental para a competitividade e equilíbrio do território.

O acesso à saúde e ao ensino são pilares de uma sociedade desenvolvida e com níveis elevados de qualidade de vida. Nos últimos anos, assistiu-se a uma perda considerável de equipamentos dedicados a estes dois serviços fundamentais. O país perdeu 1808 estabelecimentos de ensino, dos quais 1027 foram no interior. As maiores perdas verificaram-se nos níveis de educação pré-escolar e ensino básico. O ensino secundário registou um aumento de 30 estabelecimentos no país, todavia nos territórios do Interior perdeu três. No interior, destacam-se os concelhos de Abrantes, Carregal do Sal, Chaves, Lamego, Resende, Santa Comba Dão, Tarouca, Valpaços, Vila Real e Vila Verde com perdas efetivas superiores a 20 estabelecimentos de ensino.

As competências e a qualificação dos portugueses

Os baixos níveis de escolaridade da população ativa no interior são também fatores que condicionam o desenvolvimento equilibrado destas regiões. O combate ao abandono escolar e o aumento da população com ensino obrigatório completo são objetivos das políticas do Portugal 2020. De acordo com o INE (2016)[11], no conjunto dos 20% da população com rendimentos mais elevados em 2015 (rendimentos disponíveis superiores a 1110 euros mensais), 57,5% tinha completado o ensino superior e 26,2% tinha emprego. Mais de 50% da população que tinha terminado o ensino secundário posicionava-se nas duas classes de rendimento mais elevadas. Em contraste, quase metade da população que apenas tinha completado o ensino básico e mais de 60% da população desempregada vivia, em 2015, com um rendimento equivalente inferior a cerca de 610 euros mensais. Os baixos níveis de escolaridade têm implicação direta nos rendimentos e na competitividade das próprias regiões.

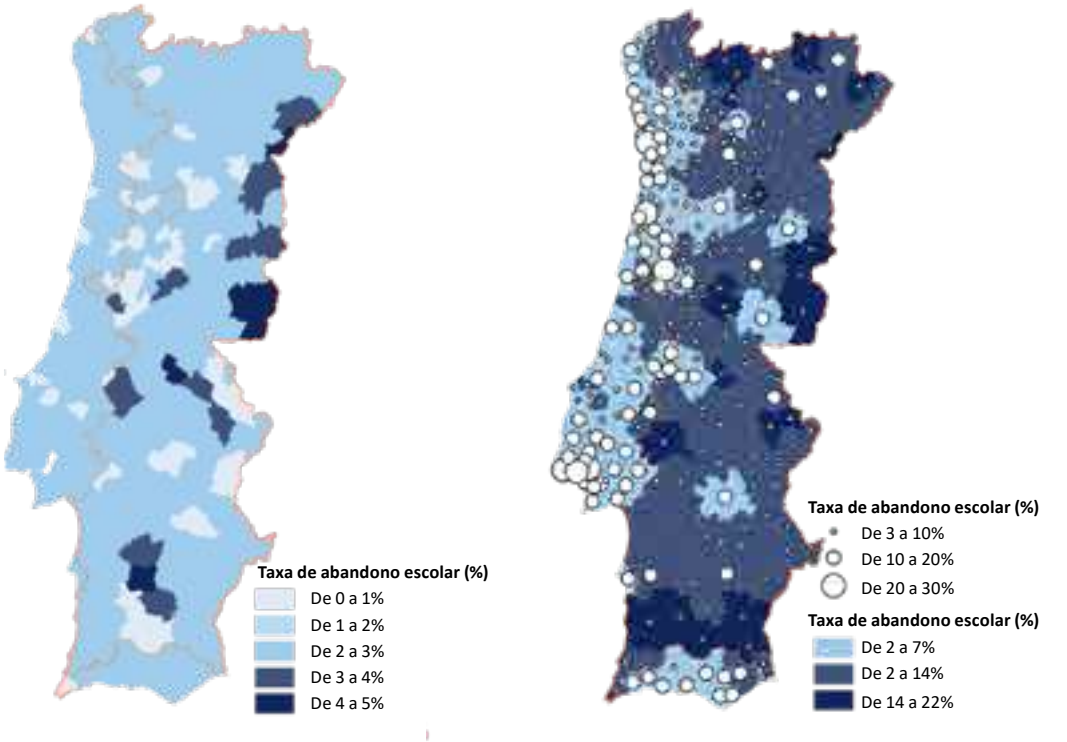
[13] INE (2016), Emprego e mais educação significam mais rendimento. Rendimento e Condições de Vida 2015. Destaque de 13 de maio de 2016

A Figura 2 apresenta a taxa de abandono escolar, a taxa de analfabetismo e a percentagem da população com ensino superior. Verifica-se que, apesar do abandono escolar já não ultrapassar os 5% (a média nacional é de 1,65), revela valores máximos em quatro concelhos do interior. Na classe seguinte, entre os 3% e 4 %, enquadram-se 13 concelhos, todos do interior, com exceção de Espinho. Se nos detivermos na taxa de analfabetismo, existem alguns enclaves no interior, num total de 23 municípios com níveis ainda elevados (entre 14% e 20%). Contudo, apenas dois concelhos têm taxas de analfabetismo superiores a 20% (Idanha-a-Nova e Penamacor). Na Figura 2, e no Gráfico 2, observa-se a relação entre os baixos níveis de analfabetismo e o elevado grau de escolaridade da população. Não despicienda é a relação, também clara, entre o envelhecimento da população, os baixos níveis de escolaridade, e a relação direta com os elevados níveis de analfabetismo (Gráficos 2 e 3).

O significativo contraste nas densidades de ocupação humana de cada território é acompanhado por outras diferenças. A taxa de escolarização aumentou de forma significativa nos últimos anos, em todos os níveis de ensino e em todas as regiões. Todavia, são as regiões de Lisboa, Centro e Norte que exibem em 2012/2013, as taxas de escolarização mais altas no nível de ensino superior. Existem cerca de três centenas de estabelecimentos de ensino superior no país (ensino público e privado), 67% dos quais estão localizados nas regiões do Norte e Lisboa. Acresce que 93% dos alunos se concentram nas regiões de Lisboa, Norte e Centro (dados INE, 2015) (Figura 3). São também estas últimas que concentram 84% do total das empresas nacionais e 89% das empresas ligadas à indústria transformadora[12].

Ter um curso superior significava uma maior probabilidade de emprego, dada a habilitação qualificada em determinada competência, mas hoje esta relação não é tão direta. Em menos de 20 anos, Portugal quase triplicou o número de licenciados, o que até à primeira década do milénio foi acompanhado pela empregabilidade. O aumento da taxa de emprego dos recém-licenciados até 2008 foi anulado pela crise económica e financeira na Europa. Uma comparação entre 2005 e 2015, para as taxas de emprego de licenciados, confirma que há uma alteração significativa na taxa de emprego na UE28 ao longo deste período, com uma particular incidência nos estados-membros mais afetados pela crise, nos quais Portugal se inclui. Em Portugal, a taxa de emprego qualificado, no mesmo período, reduziu quase 10 pp (Eurostat, 2016)[13]. A mesma fonte destaca que em 2005, Portugal e a Irlanda estavam acima da meta traçada para a taxa de emprego para recém-licenciados no âmbito da Europa 2020, que estabelece um limite de 82%. Atualmente, assiste-se a uma estabilização do número de licenciados e a um decréscimo na taxa de desemprego, ainda que bastante superior à verificada no início do milénio.

Figura 2. Abandono escolar, analfabetismo e população com ensino superior



Fonte: INE

[14] http://www.portugalglobal.pt

[15] EUROSTAT (2016), Employment rates of recent graduates. Disponível em http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates#Development_over_time

Gráfico 2. Relação entre a taxa de analfabetismo e a população com ensino superior no total dos municípios

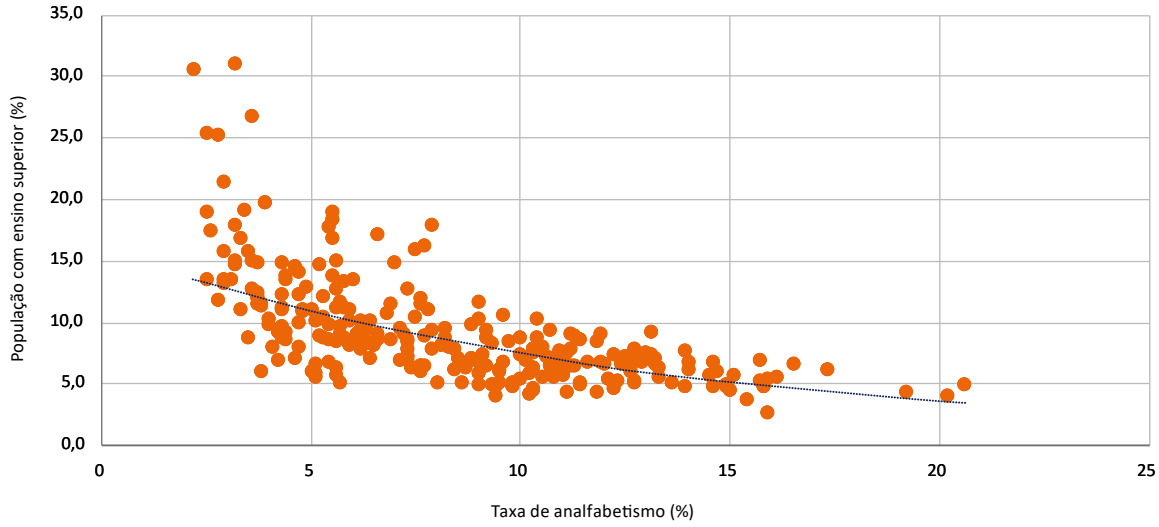
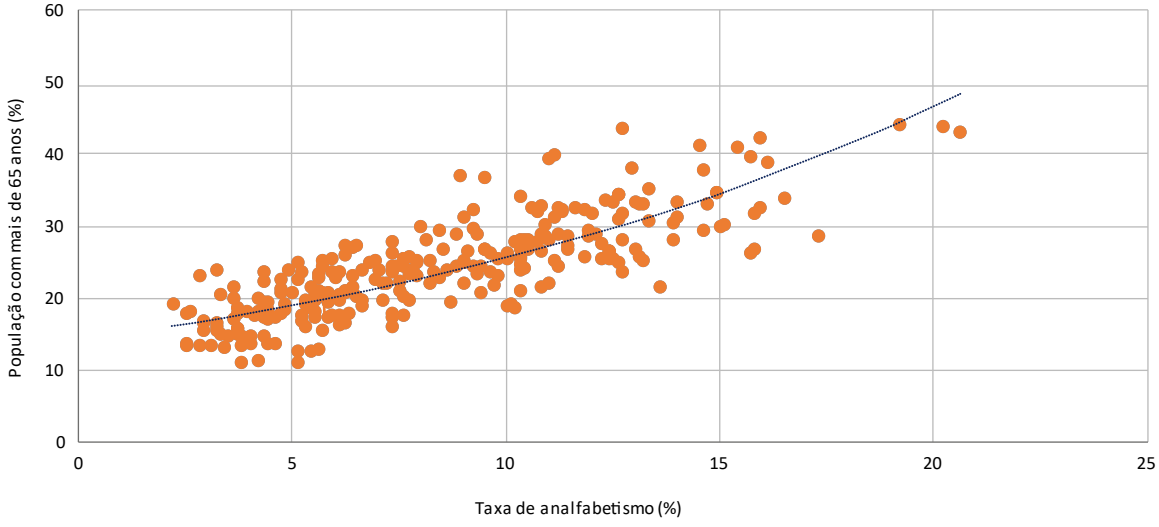


Gráfico 3. Relação entre a taxa de analfabetismo e a população com mais de 65 anos no total dos municípios

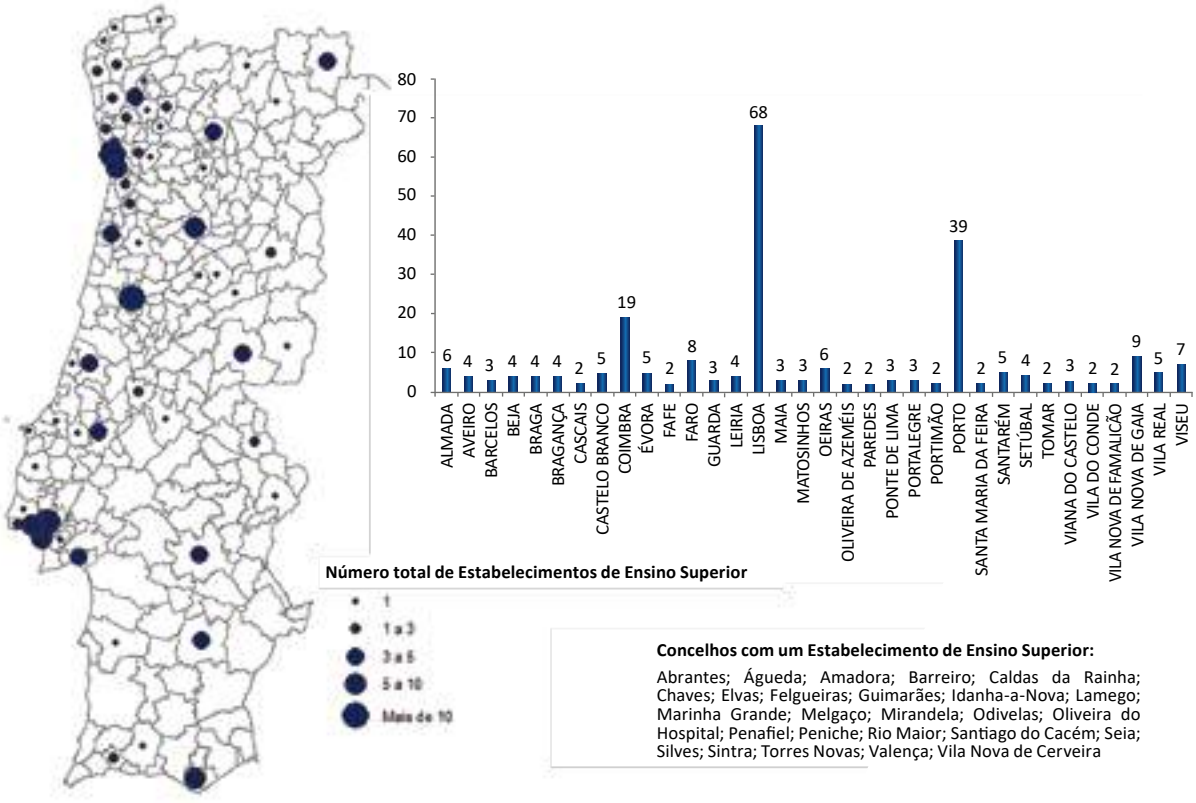


A transição para a idade adulta é feita cada vez mais tarde: os trajetos escolares são longos, o que inclui os estudos superiores, e a entrada no mercado de trabalho tardia. Esta realidade está longe de abranger todos os jovens. Em Portugal, 40% dos jovens entra no mercado de trabalho no escalão etário dos 15-17 anos, sem possuir quaisquer qualificações, e cerca de metade dos jovens entre os 17 e os 24 anos têm o trabalho como meio de subsistência[14]. As taxas de desemprego jovem são geralmente muito elevadas, atingindo o dobro ou mais para as restantes idades. A Europa assistiu, entre 2005 e 2007, a um declínio na taxa de desemprego jovem (população entre os 15 e os 24 anos). Todavia, a crise económica, com início em 2008, reverteu estes números e atingiu severamente os jovens. A partir dessa data, o desemprego jovem apresenta uma tendência ascendente, atingindo na UE28 os 23,9% em 2013. No entanto, isso não significa necessariamente que o grupo de pessoas desempregadas com idade entre os 15 e os 24 se comporte da mesma forma que os adultos em idade ativa. Muitos jovens estudam em tempo integral e são, portanto, não trabalhadores, e não estão à procura de um emprego[15].

[16] Guerreiro, M.D. e Abrantes, P. (2007),"Transcrições Incertas. Os Jovens perante o Trabalho e a Família". Coleção Estudos n.º 2, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego

[17] EUROSTAT (2016), Unemployment statistics. Disponível em http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics#Youth_unemployment_trends

Figura 3. Distribuição dos estabelecimentos de Ensino Superior

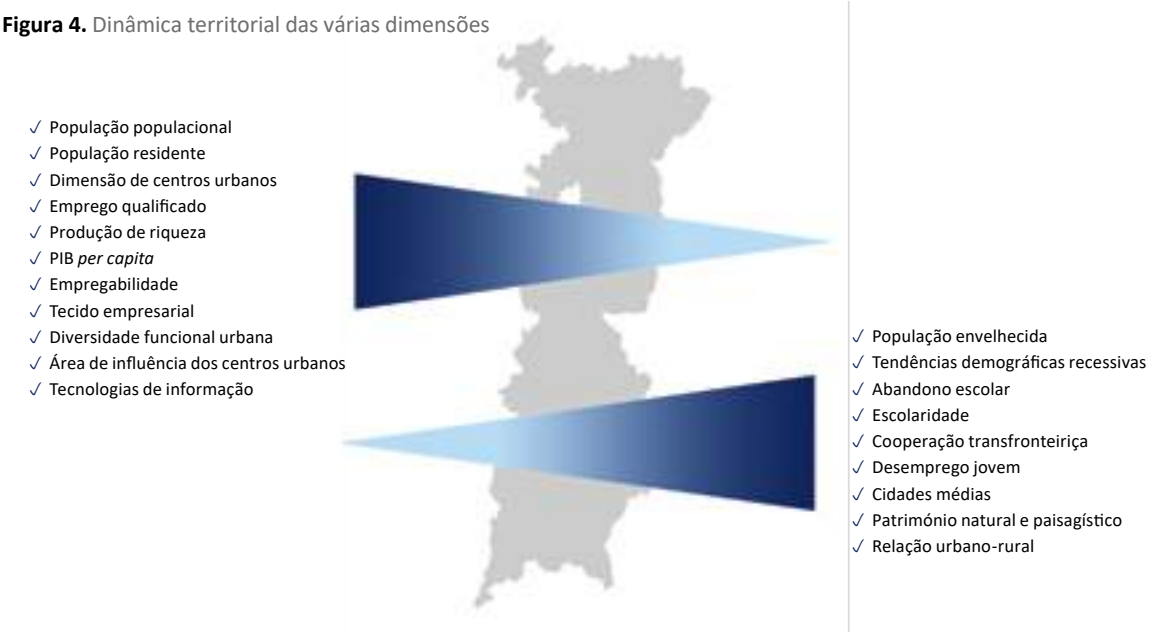


Fonte: INE

Nota conclusiva

Portugal tem uma grande diversidade de territórios e cada território tem a sua dinâmica de desenvolvimento, necessariamente associada à qualificação dos recursos humanos. Ao Estado compete assegurar um acesso justo a infraestruturas e serviços, e num mundo global, na sociedade do conhecimento, o acesso à educação é decisivo para as oportunidades de desenvolvimento das regiões e dos municípios. São várias as teorias de crescimento e desenvolvimento endógeno, sendo que quase todas entendem o capital humano, o conhecimento e o progresso tecnológico como suas alavancas. Quebrar o ciclo vicioso da interioridade, trabalhando as diferentes dimensões, (Figura 4) passa necessariamente pela inversão das tendências demográficas e pelo investimento inteligente e criterioso. A fixação das populações, a formação do capital humano, a inovação e o desenvolvimento e as cidades funcionais são a base sustentável para um crescimento e desenvolvimento territorial harmonioso, inteligente, inclusivo e sustentável.

Figura 4. Dinâmica territorial das várias dimensões



4 Uma incursão pelo interior português

António Covas[1]

Introdução

Os territórios são construções longas e delicadas que atravessam muitas vicissitudes e contrariedades. O seu capital social é fruto dessa história vivida e dessa sociabilidade histórica muito particular e é dessa experiência histórica concreta que se geram, emergem e estruturam os recursos de um território. Por maioria de razão, na sociedade do conhecimento em que vivemos, os novos problemas emergentes devem-se, em boa medida, a um défice de conhecimento. Por isso, nós dizemos, os territórios não são pobres, estão pobres.

O interior português vive há décadas "entalado" entre o excesso de localismo e o excesso de centralismo e experimenta o chamado dilema do prisioneiro. Por um lado, a municipalização garante a proximidade aos munícipes e a distribuição dos pequenos poderes político-partidários, mas a sua pequena dimensão não assegura economias de escala e aglomeração com dimensão suficiente para inverter o ciclo de despovoamento e desertificação. Por outro lado, a administração central está numa posição aparentemente confortável na medida em que lhe permite configurar e gerir a administração regional desconcentrada da forma mais conveniente e dialogar com os municípios em posição quase sempre vantajosa. Sempre que se discute um novo período de programação de fundos europeus os compadres do país político voltam a reunir-se e uma nova edição do país bipolar, centralista e localista, tem lugar.

Façamos, então, uma breve incursão pelo interior português e vejamos alguns tópicos de discussão sobre a sua valorização.

O problema da valorização do interior, 30 anos depois

Trinta anos depois da nossa entrada na CEE, depois de tanto investimento público e privado financiado por fundos europeus, num país tão pequeno como o nosso, os desequilíbrios internos que persistem são o espelho fiel das nossas opções políticas e da nossa trajetória coletiva como país e como nação. Entre 1985 e 1999 a economia portuguesa cresceu em média anual entre 3 e 4%, o que permitiu financiar a redistribuição e as políticas de coesão territorial. O nexo de causalidade entre competitividade e coesão funcionou positivamente e os índices de convergência regional aumentaram face à média europeia. Entre 2000 e 2015 a economia portuguesa cresceu em média anual entre 0 e 1%, a dívida pública cresceu substancialmente, o país esteve à beira da bancarrota e foi objeto de um programa de ajustamento económico e financeiro por parte da Troika entre 2011 e 2014. O nexo de causalidade entre competitividade e coesão funcionou

[1] Professor Catedrático da Universidade do Algarve

negativamente e os índices de convergência regional para a média europeia voltaram a agravar-se. A evidência mostra que as debilidades estruturais da economia portuguesa não estão resolvidas e que abaixo dos 3% de crescimento do PIB a economia não gera meios suficientes para alimentar em permanência a política de coesão territorial. Isto quer dizer que a política de coesão territorial perde autonomia e converte-se numa variável endógena da política macroeconómica tal como ela se apresenta hoje no quadro da união económica e monetária da União Europeia.

Neste contexto, os desequilíbrios territoriais seguem um padrão bem conhecido. De um lado, áreas metropolitanas, suburbanas e periurbanas, acumulando custos externos crescentes de natureza social e ambiental que os contribuintes socializam por via do imposto, de outro, zonas urbanas e rurais desvitalizadas e desertificadas e incapazes de gerar economias de rede e aglomeração suficientes para inverter este círculo vicioso. O desfecho também é bem conhecido, sobretudo num país que tem uma dívida pública elevada, um crédito bancário mal parado muito elevado e uma baixa taxa de poupança interna. Quer dizer, o país fica à mercê dos credores e do capital estrangeiro e largas parcelas do território nacional e outros tantos ativos valiosos passam de mãos, praticamente sem darmos por isso. Não queremos falar sobre o assunto, mas é uma parte substancial da nossa soberania territorial que fica posta em causa.

Com efeito, entre 2000 e 2015, a entrada em vigor da união monetária, do tratado orçamental, a grande crise das dívidas soberanas de 2008, as crises bancárias e os programas de ajustamento da Troika, deixaram-nos uma herança muito pesada que ainda hoje persiste: baixámos a participação do trabalho no rendimento nacional, baixámos o custo de trabalho, baixámos os níveis de proteção social, aumentámos a carga fiscal, aumentámos a precarização do trabalho, socializámos os prejuízos de bancos e empresas públicas, enfim, deixámos o estado social pelas ruas da amargura. As consequências deste programa de ajustamento económico e financeiro e deste empobrecimento geral deixaram uma marca impressiva no território. Os grandes incêndios dos últimos anos devem-se, em boa medida, não apenas às alterações climáticas, mas, sobretudo, ao despovoamento e abandono rural e sua inscrição no ordenamento do território.

Uma estratégia de futuro para a valorização do interior

A valorização do interior não tem solução a curto prazo, mas é no curto prazo que temos de tomar as medidas adequadas a propósito do futuro. Por isso, é fundamental policontextualizar esse futuro e compreender claramente quais são as suas linhas de força. Vejamos essas linhas de força.

Em primeiro lugar, antes de ser agrícola, florestal ou rural, o enquadramento correto do problema da valorização do interior deve ser colocado nos planos territorial e regional, isto é, no nível NUTS II (nomenclatura das unidades territoriais estatísticas correspondentes às nossas regiões de coordenação e desenvolvimento ou CCDR).

Em segundo lugar, para dar consistência política a todo o exercício e criar uma cadeia de comando efetiva, deverá ser criado o Ministério do Planeamento e Administração do Território (MPAT) e uma comissão interministerial para o mesmo efeito, como, de resto, já aconteceu no primeiro governo do Eng. António Guterres.

Em terceiro lugar, é necessário criar um pivot regional que tenha centralidade e racionalidade suficientes, de tal modo que o foco da política seja colocado no "regime das CCDR", intensificando e melhorando a sua "coordenação e desenvolvimento" territorial e regional.

Em quarto lugar, deve discutir-se se o nível NUTS III/CIM (sub-regiões e comunidades intermunicipais) é um nível de pertinência adequado para a gestão integrada dos instrumentos de política do território e para a descentralização das competências respetivas; em alternativa, pode discutir-se se o distrito tem ainda alguma pertinência para levar a cabo essa gestão do território (ver Público, cidades distritais inteligentes, 7 de março 2018).

Em quinto lugar, deve discutir-se, no novo contexto territorial, se as estratégias de desenvolvimento local dos Grupos de Ação Local (GAL), traduzidas em programas de desenvolvimento local de base comunitária (DLBC) mantêm toda a sua pertinência e aderência ao território, pelo menos no atual formato.

Em sexto lugar, a centralidade do regime de coordenação e desenvolvimento das CCDR deve implicar a criação de um conselho executivo regional, um serviço regional de planeamento e administração do território e equipas de missão multi-serviços para a gestão das comunidades intermunicipais (CIM) e/ou das comunidades distritais (CD).

Em sétimo lugar, os programas de desenvolvimento territorial das CIM e/ou das CD e outras plataformas territoriais poderão ser objeto de "contratos de desenvolvimento territorial" e dotados de subvenções globais para o efeito.

Em oitavo lugar, o modelo ministerial dos "silos setoriais" despejando medidas avulsas para cima dos territórios está esgotado; os territórios precisam de inteligência coletiva, emocional e racional, e da criatividade dos cidadãos por meio de plataformas de inovação participativa e colaborativa.

Em nono lugar, os territórios locais e regionais correm o sério risco de ser capturados por *algoritmos, servidores e templates* atuando à distância e praticamente invisíveis; este facto é um alerta e deve ser usado para reforçar a sua representação política, designadamente através de um grande programa de descentralização político-administrativa.

Em decimo lugar, a inovação territorial não pode ser reduzida à informática de gestão e administração; é necessária uma nova cultura de ordenamento urbanístico com relevo para as redes de pequenas e médias vilas e cidades do interior no que diz respeito ao seu autogoverno, em formatos socioinstitucionais inovadores como são a economia dos contratos, das convenções, dos clubes e dos territórios-rede; de resto, a economia local e regional não pode ser reduzida a uma sucessão de eventos, feiras e festivais, é necessário que esses eventos sejam integrados em "atos orgânicos" de estruturação longa da economia local e regional.

Em todos os casos, é fundamental subir na cadeia de valor da programação e do planeamento territorial, promovendo o federalismo autárquico e os territórios-rede e, ao mesmo tempo, promover uma "geografia desejada" e um simbolismo sociocultural renovado nos territórios mais desfavorecidos, para lá das nomenclaturas territoriais estatísticas que hoje dividem e confundem o país.

A smartificação do território, uma promessa de futuro

Nesta estratégia de valorização do interior, uma nova oportunidade em matéria de coesão territorial diz respeito à chamada *smartificação do território*. Falamos de territórios inteligentes e criativos e da sua conetividade e interação. No rural tardio português, e por mais paradoxal que tal possa parecer, a melhor solução para as zonas rurais desfavorecidas é o seu enquadramento multifuncional por via de redes de pequenas e médias cidades do interior. A ideia-base é a criação de novos *hinterlands* e áreas de influência por via de um regime de fluxos que seja capaz de alimentar uma nova economia de rede e aglomeração. Este policentrismo da rede de pequenas e médias cidades põe em contacto não apenas as diversas "zonas empresariais", mas, também, as estruturas ecológicas municipais e os corredores verdes e permite um planeamento mais eficaz de novas "*infraestruturas e utilities comuns*". Desta forma, temos mais cidade no campo e mais campo na cidade, ou seja, uma economia verde muito mais efetiva, seja no plano produtivo ou recreativo. A digitalização do território, utilizando várias tecnologias de localização geográfica, permite-nos, além disso, acrescentar "realidade aumentada e virtual" ao território existente e alargar, por essa via, a simbologia dos sinais distintivos territoriais que estão na base de uma "geografia desejada".

O papel das instituições de ensino superior como instituição-plataforma

Nesta promessa de futuro as instituições de ensino superior podem desempenhar um papel fundamental, tanto mais quanto elas se distribuem praticamente por todos os distritos de Portugal. Não obstante as transformações já ocorridas na nossa sociedade, o modelo industrial ou modelo silo continua ainda a dominar a nossa cultura organizacional. Porém, devido às grandes transições que irão marcar o futuro próximo, é praticamente impossível às instituições de ensino superior escapar a uma profunda transformação das suas missões, funções, estrutura, processos e procedimentos. Devido à sua especificidade, em especial o *networking* dos subsistemas de ensino, investigação e desenvolvimento, as instituições de ensino superior estão particularmente vocacionadas para poderem funcionar como instituições-plataforma de excelência. Vejamos, mais de perto, algumas características dessa organização-plataforma, tomando como referência a nossa própria realidade do ensino superior.

- Em primeiro lugar, a universidade será cada vez mais uma organização policontextual, poliárquica e interpares (*peer to peer*), funcionando em canal aberto com a multidão.

- Em segundo lugar, a universidade será cada vez mais uma placa giratória de problemas, projetos e colaboradores que interessam às diferentes comunidades de cidadãos, donde a necessidade de ser dotada de uma grande agilidade organizacional.

- Em terceiro lugar, a universidade é uma organização aberta ao mundo, partilhando o conhecimento e o financiamento com a multidão-plataforma, em múltiplas formas e formatos de *crowd sourcing e crowd funding,* donde a importância de dedicar uma especial atenção à sua política comunicacional, por um lado, e engenharia financeira, por outro.

- Em quarto lugar, a "universidade é cada vez mais univercidade", isto é, a universidade deve fundir-se cada vez mais com a cidade e os seus problemas, sobretudo, numa ótica crescente de *smart city.*

- Em quinto lugar, a "universidade é cada vez mais pluriversidade", isto é, não há áreas de trabalho estranhas ou exteriores à universidade-plataforma na exata medida em que a universidade se alimenta desse banco de problemas que é a pluridiversidade de situações e oportunidades.

- Em sexto lugar, a organização da universidade-plataforma deverá seguir, em minha opinião, a regra do terço: um terço de formação, presencial e à distância, um terço de *problem-solving* e um terço de investigação-ação. Estas serão as balizas para as novas missões da universidade que, para o efeito, deverá encontrar um novo ponto de equilíbrio interno, orgânico e funcional, de acordo com o princípio da agilidade organizacional.

Nos termos referidos, pelos saberes e competências que reúne e convoca, a universidade ou instituto politécnico está em excelentes condições para se converter numa espécie de meta-plataforma regional, tanto mais quanto ocupa o território nacional numa base ou rede praticamente distrital. Quer dizer, a universidade/politécnico não só constitui a sua própria plataforma de ensino-investigação-extensão como se institui em meta-plataforma da sua região, estabelecendo, se quisermos, uma espécie de *Big Data Regional* para o seu território. Com efeito, nenhuma outra instituição regional possui as ligações internacionais e as competências técnico-científicas de uma instituição de ensino superior, já para não referir os equipamentos e infraestruturas que podemos encontrar nos seus espaços e instalações. Além disso, como meta-plataforma regional a instituição de ensino superior fica investida na qualidade de principal ator-rede da região e, nessa condição, como o centro de racionalidade por excelência da política de desenvolvimento regional.

Construir os territórios-rede da nossa interioridade

Um tópico final, porventura o mais complexo, diz respeito à construção social dos territórios-rede da nossa interioridade. Para trás ficaram as promessas da 1ª ruralidade, mais o industrialismo e o urbanismo da 1ª modernidade. Trata-se, agora, de preparar a inteligência coletiva territorial da 2ª ruralidade em direção a um objetivo muito mais modesto, que eu designo como os "territórios-rede da 2ª ruralidade", uma malha fina, capilar e delicada de pequenos empreendimentos muito bem articulados entre si.

O segredo do sucesso destes territórios-rede é a formação de um ator-rede que seja capaz de "ouvir, interpretar, promover e realizar as aspirações de um território que é desejado". Apresento a seguir uma série de exemplos, que são outras tantas configurações sociais de territórios-rede, uma espécie de "arquitetura de interiores" de uma região. É fundamental dar-lhes um nome e uma identificação, suscitar para eles a nossa atenção e investigação, aumentar a sua atratividade e visibilidade no espaço público, enfim, relevar os seus sinais territoriais mais distintivos e a partir deles construir novos territórios simbólicos. Sem eles, e sem a malha que eles constituem, não haverá uma genuína valorização do interior.

1) A construção de um "sistema alimentar local (SAL)"

Um município ou um agrupamento de municípios em articulação com um clube de produtores e um clube de consumidores, uma associação de desenvolvimento local e uma escola superior agrária, por exemplo, propõem-se desenhar um "sistema alimentar local" (SAL), a partir da agricultura social e periurbana e, por via de uma rede de circuitos curtos, organizar o comércio local de produtos alimentares de proximidade; ao mesmo tempo, a parceria aproveita para requalificar o sistema de espaços e corredores verdes, utilizando, por exemplo, as hortas sociais, as linhas de água e os bosquetes multifuncionais, tendo em vista articular as áreas urbanas, as áreas rurais e as áreas naturais;

2) A construção de uma "denominação de origem protegida (DOP)"

Um parque natural em conjunto com o clube de produtores do parque e a associação ambientalista local, mais o conjunto das aldeias que integram o parque, a associação de desenvolvimento local da região e a escola politécnica ou universidade mais próxima, propõem-se modernizar o sistema produtivo local do parque, criando, para o efeito, uma agroecologia específica, uma denominação de origem protegida (DOP) ou indicação geográfica de proveniência (IGP) e uma nova estratégia de visitação do parque por via de um *marketing* territorial mais ousado e imaginativo;

3) A construção ou requalificação de um "mercado ou segmento de nicho"

Um empreendimento turístico, uma comunidade piscatória, uma área de paisagem protegida, uma câmara municipal, uma associação de desenvolvimento local e uma escola superior politécnica, propõem-se requalificar vários empreendimentos turísticos (aldeamentos da 1ª geração), as zonas húmidas e uma praia adjacente e criar um nicho de mercado, por exemplo, um novo espaço público de qualidade para o "turismo acessível, terapêutico e recreativo" (turismo de saúde e bem-estar) com base numa pequena aglomeração de atividades terapêuticas, criativas e culturais criadas para o efeito;

4) A construção de um "complexo agroturístico com campo de férias e aventura"

Um grupo de aldeias ribeirinhas, na área de influência de um lago, de uma albufeira, de uma barragem ou bacia hidrográfica, os operadores turísticos aí sedeados, as associações e/ou clubes de produtores agroflorestais, as administrações de recursos hídricos, uma escola superior agrária, propõem-se desenhar e lançar uma estratégia criativa e integrada de agroturismo e turismo rural que inclui a participação dos visitantes nas práticas agrorurais tradicionais e a colaboração de voluntários de campos de férias, trabalho e aventura;

5) A construção de uma "rede de turismo de aldeias e um *touring* de natureza"

Um grupo de aldeias com vocação especializada num determinado sector ou produto, as aldeias vinhateiras do Alto Douro, por exemplo, património mundial da Humanidade, associa-se com os empreendimentos turísticos, as associações ou clubes de produtores, uma escola superior e as associações culturais mais representativas, tendo em vista desenhar uma estratégia conjunta de visitação e valorização do património material e imaterial dessa sub-região;

6) A construção de uma "marca colectiva" para o relançamento de uma gama de produtos de uma área agrícola reabilitada

Um grupo de cooperativas agrícolas ou associações de agricultores, uma empresa de distribuição alimentar ou rede de supermercados, a associação de municípios da mesma área, uma escola superior agrária ou universidade, associam-se tendo em vista desenhar uma estratégia conjunta de modernização agrária e comercial para uma sub-região que foi objeto de investimentos públicos significativos e que precisa urgentemente de ser relançada (o regadio da Cova da Beira, por exemplo);

7) A construção de um "sistema ou mosaico agroflorestal (SAF)"

Uma ou mais Zonas de Intervenção Florestal (ZIF), as associações ou clubes de produtores florestais, as reservas cinegéticas, as áreas de paisagem protegida e as zonas de proteção especial, as empresas agroflorestais, uma escola superior agrária, as comunidades humanas implicadas, associam-se para constituir um "sistema agroflorestal (SAF)" ou mosaico agro-silvo-pastoril tendo em vista criar uma estratégia de intervenção integrada que vai desde a prevenção e recuperação de áreas ardidas à construção dos sistemas agro-silvo-pastoris com o seu cabaz completo de produtos da floresta;

8) Lançamento de um "centro de ecologia funcional e arquitetura paisagística"

Um centro de investigação na área da biodiversidade, da ecologia funcional e reabilitação de ecossistemas, um parque ou reserva natural, uma associação agroflorestal, empresas de turismo em espaço rural, empresas na área do termalismo, propõem-se criar um programa de investigação-ação tendo em vista a preservação da biodiversidade e dos endemismos locais, a melhoria da oferta de serviços ecossistémicos relevantes e a valorização comercial destes ativos biodiversos por via do lançamento de serviços turísticos, culturais e científicos; as áreas ardidas do centro do país são um bom pretexto para esta iniciativa;

9) Um "programa de desenvolvimento de aldeias serranas e de montanha"

Um agrupamento de associações de desenvolvimento local em associação com uma universidade ou escola politécnica, uma escola profissional agrícola, um parque ou reserva natural e um conjunto de aldeias serranas, os operadores de turismo de natureza e de aldeia, propõem-se desenhar e lançar um programa de desenvolvimento comunitário de aldeias serranas e de montanha e um cabaz de produtos correspondente;

10) A construção de um "parque biológico e ambiental"

Um grupo empresarial da área do termalismo e das águas minerais, uma área de paisagem protegida, uma associação ambientalista ou de desenvolvimento local, uma escola superior politécnica, a cooperativa ou associação local de produtores, as aldeias e vilas da área de influência do projeto, propõem-se criar uma espécie de "santuário, amenidade ou ecossistema exemplar" que seja um local de visitação de boas práticas agroecológicas mas, sobretudo, de aprendizagem das técnicas de engenharia biofísica, ecologia da paisagem e reabilitação de habitats, economia da conservação, do baixo carbono e da energia renovável e a arquitetura funcional associada à bioconstrução e à bioclimatização;

11) Um "Parque Agrícola Intermunicipal" com objetivos de inclusão social

No campo da ação social, um projeto intermunicipal, associativo ou comunitário e com base no voluntariado que junte, por exemplo, os Sindicatos, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), uma escola superior agrária, tendo em vista a reinserção social em sentido amplo, a formação profissional e a realização de contratos de "*institutional food*" para abastecimento de escolas, prisões, hospitais, quartéis, lares, etc;

12) Uma "Quinta Pedagógica, Recreativa e Terapêutica"

No campo da ação pedagógica, recreativa e terapêutica, um projeto intermunicipal, associativo e comunitário, dirigido aos grupos mais vulneráveis da população com necessidades especiais, que junte as IPSS, os serviços hospitalares, a universidade, as ordens profissionais e os centros de investigação, tendo em vista a provisão de serviços médicos, pedagógicos, recreativos e terapêuticos, mas também ambientais e ecossistémicos, que são essenciais para o bem-estar e a qualidade de vida dos grupos mais sensíveis de população.

Em todos os casos referidos, o propósito é sempre o mesmo: a valorização de recursos em risco e expectantes, a formação de uma cadeia de valor, uma ação coletiva inovadora, um ator-rede inteligente e uma comunidade de autogoverno eficaz. Além disso, é preciso criar "espaço público favorável" em redor do futuro território-rede. Uma comissão promotora pode ajudar nessa tarefa, criar um princípio de identificação e procurar os seus sinais mais distintivos, indagar se se trata de um território-desejado, só assim estaremos em condições de aumentar a sua atratividade, visibilidade e curiosidade. A *smartificação* do território pode ajudar.

Notas Finais

A valorização do interior está na ordem do dia, mais pela força das circunstâncias do que por vontade política genuína. Em três escritos recentes (Público, 11 de janeiro, Público, 23 de janeiro e Público, 29 de janeiro) abordei o recém-criado Programa de Revitalização do Pinhal Interior (PRPI) e dois instrumentos de intervenção territorial que eu considero fundamentais para a valorização do interior, a saber, o laboratório colaborativo e o parque agroecológico municipal. Estas aproximações são, porém, meramente instrumentais e "concetualmente curtas" em relação ao muito que falta fazer. Numa aceção mais larga e mais longa, "valorizar o interior" significa colocar questões fundamentais e dar-lhes uma resposta apropriada, por exemplo: que modelo de desenvolvimento territorial, que escala e tipologia de bens e serviços, quais os beneficiários do novo modelo, qual o seu escalonamento temporal, que parcerias e modelo de financiamento, que papel para as tecnologias digitais, que modelo de governação do território?

O modelo de governação atual é muito conservador e mantém a sua tradicional vocação clientelar. Dificilmente responderá às questões enunciadas anteriormente, mesmo que proceda aqui e ali a alguns pequenos ajustamentos.

Uma última referência à chamada "transição digital" que se imporá pela força do negócio digital. O centralismo político regozija-se com a transição digital, seja de Bruxelas ou das capitais, porque lhe facilita a "liquidez do sistema" e, portanto, a sua regulação territorial. De facto, o modelo de governança da sociedade digital avança a todo o vapor, mas, no final, faremos a pergunta de sempre: como vamos ocupar o território?

- Vamos ocupar o território com gente de carne e osso colocada *in situ*?
- Vamos plantar dispositivos tecnológicos e digitais um pouco por todo o lado e esperar que eles debitem informação relevante nas nossas centrais de dados colocadas *ex situ*?

Não tenho respostas definitivas para estas interrogações, resta-nos aguardar que haja bom senso quanto baste. Chegados aqui, estou, porém, convencido de que por detrás da exuberância tecnológica, da economia das aplicações e dos "*empreendedores de start up*" há uma revolução silenciosa em curso, uma revolução do bom senso, da inteligência coletiva e da convivialidade. Por isso, estará em curso, também, o lado mais utópico da transição digital, em versões muito variadas: a economia colaborativa do 4º sector - o dom, a solidariedade, o voluntariado, a comunhão, a contribuição - a organização dos bens comuns, as moedas sociais e complementares, a inteligência coletiva territorial e a formação de atores-rede, o rendimento básico de existência (a grande utopia do século XXI), a plena aplicação dos princípios da economia circular e uma nova organização do trabalho mais criativa e inovadora.

Em tempo de transição digital acrescento um último tópico para debate. Trata-se do debate essencial que está por fazer acerca das relações de causalidade entre a métrica das redes digitais e a métrica dos territórios político-administrativos, muito em especial os territórios mais remotos e desfavorecidos do interior do país. Serviços públicos fixos e permanentes e devidamente municipalizados ou serviços públicos polivalentes, itinerantes e multimunicipais? O que é que a sociedade digital, as comunidades *online* e a governação algorítmica podem fazer por estes territórios remotos e esquecidos e pelas comunidades reais do país oculto? Abandonam, reocupam, retalham, privatizam? Teremos de voltar mais vezes ao assunto.

5 O papel da educação na promoção da coesão territorial e na valorização do interior

Hugo Hilário[1]

A transformação e o desenvolvimento económico e social começam em primeiro lugar pela visão e um olhar diferenciador de quem consegue identificar as potencialidades e as vulnerabilidades de um território transformando os fatores de vulnerabilidade em oportunidades.

O concelho de Ponte de Sor situa-se no interior de Portugal, na região do Alentejo, caracterizado geograficamente pela sua situação central no território natural e pela ocupação de um vasto território (cerca de 840 km2), essencialmente florestal, com uma densidade populacional reduzida (19h/km2).

As suas principais atividades económicas encontram-se historicamente ligadas ao setor primário, tendo-se destacado sobretudo a exploração florestal, a indústria da transformação da cortiça, a indústria agroalimentar, os serviços, a economia social e, durante cerca de trinta anos até 2009, a fabricação de peças para o setor automóvel, o qual constituía um dos importantes polos empregadores de todo o concelho.

Fortemente marcado pelas condicionantes da interioridade do País, Ponte de Sor tem-se demarcado deste panorama e contrariado a tendência de desertificação e envelhecimento, pela sua forte aposta no desenvolvimento económico, na promoção do bem-estar das populações e na promoção de um sistema de educação e cultura de alta qualidade, acessível a todos de forma a potenciar o desenvolvimento e elevar a condição social das novas gerações.

Ponte de Sor apresenta um conjunto de potencialidades ao nível do território que o coloca numa situação privilegiada para uma ação transformadora do tecido social. As potencialidades económicas do seu património natural: montado, ribeira do sor e albufeira de Montargil; a sua localização e clima que proporcionam condições ótimas para a atividade aeronáutica; o conjunto de infraestruturas ao nível do desporto, lazer, cultura, bem-estar, cuidados sociais, aliado a um parque escolar requalificado e modernizado, proporcionam as condições necessárias para o desenvolvimento dos principais recursos desta comunidade: o capital humano, começando pelos seus elementos mais novos, as crianças e jovens do concelho.

No âmbito da sua visão estratégica, e do aproveitamento dos recursos endógenos da região, Ponte de Sor tem apostado num conjunto de dinâmicas de desenvolvimento que estão na base dos ecossistemas de inovação indispensáveis para promover a valorização integrada dos referidos recursos, criando cadeias de valor, e garantindo a colaboração ativa dos vários agentes que têm promovido a economia desta região.

---

[1] Presidente da Câmara Municipal de Ponte de Sor e Presidente do Conselho Geral do Politécnico de Portalegre

*Com a colaboração do Gabinete de Educação do Município de Ponte de Sor

É exemplo desta aposta o sector da Aeronáutica o qual vive hoje em Portugal um dinamismo sem paralelo, fruto de um fortíssimo crescimento do Transporte Aéreo à escala global, que se prevê manter-se durante pelo menos as próximas duas décadas. Os novos mercados emergentes (Ásia-Pacífico, Índia e China) continuam a ser os *drivers* deste impressionante crescimento em todo o mundo, levando as companhias aéreas a abrir novos destinos e a encurtar tempos de viagem para milhões de novos passageiros.

Em Portugal, o sector da Aeronáutica, Espaço e Defesa já representa uma percentagem significativa do PIB, sendo responsável por cerca de 18 500 empregos diretos (a empregabilidade neste sector é virtualmente de cem por cento), e prevê-se que o seu peso na economia possa duplicar nos próximos anos. Contudo este crescimento acelerado coloca desafios muito sérios às empresas. Neste momento, o sector absorve no país cerca de 200 técnicos especializados e 120 engenheiros por ano, o que é manifestamente insuficiente para as necessidades atuais e futuras. Refira-se a este propósito que a Organização da Aviação Civil Internacional (OACI) e a IATA (International Air Transport Association) reconhecem há vários anos que o maior desafio que se coloca hoje à indústria do transporte aéreo é a atração, qualificação, e retenção de futuros profissionais de excelência. Estas organizações estimam que o mercado da formação profissional e educação superior nos domínios relevantes para a aviação comercial possa valer cerca de 100 mil milhões de USD.

Nos últimos anos, e fruto de aposta estratégica do Município de Ponte de Sor, o setor aeronáutico tem vindo a ganhar uma posição muito significativa e afirma-se hoje como um dos principais pilares da economia do Concelho. Hoje o Aeródromo Municipal tem sediadas várias empresas, incluindo a empresa que é líder mundial quer na formação de pilotos de linha aérea quer no fabrico de equipamentos tecnologicamente avançados (simuladores de voo, sistemas de raios-x para terminais de passageiros, sistemas de vigilância e defesa, etc…) que emprega cerca de trezentas pessoas e o seu potencial está longe de estar esgotado.

No centro da afirmação de Ponte de Sor está naturalmente o seu aeródromo, mas também o seu parque industrial, e ainda a sua incubadora de empresas (Parque Empresarial) que se encontra em expansão. Pretende-se, a partir destes, garantir um crescimento orgânico do Concelho que conduza a uma estruturação efetiva da região em torno da indústria Aeronáutica/ Aviação e indústrias afins, assegurando deste modo uma especialização de Ponte de Sor numa área de vanguarda e de elevada intensidade tecnológica, com futuro muitíssimo promissor. Um tal crescimento deverá permitir concretizar uma das prioridades absolutas para o Concelho de Ponte de Sor, que é a criação e manutenção (de forma sustentada) de postos de trabalho qualificado.

Desde logo, o Município percebeu que um dos grandes desafios será a qualificação da população do Concelho e da região. A fixação de população jovem qualificada será tanto mais alcançável quanto mais respostas de formação específica e adequada ao tecido empresarial regional houver disponíveis. Como tal, há um trabalho iniciado e ao qual é crucial dar continuidade: incentivar os nossos jovens a obterem formação que lhes possibilite concorrer a empregos altamente qualificados nas empresas regionais. Para isso é preciso que conheçam desde cedo a realidade à sua volta, as possibilidades que o território lhes oferece e disponibilizar-lhes, no mínimo a partir do Ensino Secundário e/ou através do IEFP, formações adequadas, como são bons exemplos os cursos vocacionais e profissionais, que já foram ministrados na Escola Secundária de Ponte de Sor, na área da Aeronáutica.

Contudo, a aposta só é sustentável com a participação empenhada de Instituições de Ensino Superior (IES), promovendo a aproximação destas ao tecido empresarial, em prol da empregabilidade dos jovens. Nesse sentido, o Município estabeleceu protocolos com diversas IES, das quais três já oferecem oferta formativa superior em Ponte de Sor:

Instituto Politécnico de Portalegre (IPP) – Instituição Superior do Distrito de Portalegre, com competências nas áreas da engenharia, proteção civil e línguas. O IPP disponibiliza atualmente cursos de línguas em Ponte de Sor e apoia, ao nível do corpo docente, o Curso de Técnico Superior de Proteção Civil a decorrer no Aeródromo Municipal, em parceria com o Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) – Instituição Superior do Distrito de Setúbal, com competência na área de Engenharia Mecânica, vertente Aeronáutica. O IPS disponibiliza um Curso Técnico Superior em Produção Aeronáutica no Aeródromo Municipal de Ponte de Sor.

Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) – Instituto responsável pelo Curso Técnico Superior em Proteção Civil, a decorrer no Aeródromo Municipal.

Universidade Atlântica – Universidade privada, propriedade do grupo Carbures (produção de componentes compósitos para aviões). Tem forte componente de formação em Engenharia Aeronáutica e ligação à indústria. Disponibiliza em

Ponte de Sor uma pós-graduação em Gestão e Tecnologia de Produção Aeronáutica, bem como formação à medida para empresas do sector.

Universidade de Évora – Tal como Ponte de Sor, a cidade de Évora e a sua Universidade são parceiros do município no Cluster Aeronáutico do Alentejo. A presença da Embraer e de outras empresas do ramo levaram a universidade a criar especializações na área.

Universidade da Beira Interior (UBI) – Importante Universidade do interior de Portugal, que disponibiliza o curso de Engenharia Aeronáutica mais antigo do país. A UBI oferece a realização de estágios e componentes práticas dos cursos em Ponte de Sor, bem como possibilidades de parcerias futuras com vista à formação especializada.

Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa – Tem um curso superior em Ciências Aeronáuticas, com acordo com várias companhias aéreas e escolas de aviação. Possibilidade de desenvolver partes práticas do curso e parcerias nestas áreas de formação.

Universidade do Porto – parceiro estratégico a nível nacional.

A tendência é para que as ofertas formativas possam aumentar e serem diversificadas, de forma a que, cada vez mais, seja possível encontrar recursos qualificados nas áreas específicas de atuação do tecido empresarial não só local, como regional e nacional. Por outro lado, o Município pretende facilitar o acesso ao sistema científico e tecnológico, criando o ambiente que proporciona o alargar de conhecimentos no setor, o contacto com mercados nacionais e internacionais, permitindo que Ponte de Sor se constitua como um *Hub* de Inovação para a aeronáutica.

O Município presta o apoio necessário durante a fase nascente das ideias, dos novos projetos empresariais inovadores e/ou de base tecnológica e de serviços avançados e industriais, com uma forte ligação ao meio universitário, através dos alunos, dos docentes, dos investigadores, mas também através de uma relação forte com os municípios do Alentejo, as empresas e a indústria do sector (em particular o Cluster Aeronáutica, Espaço e Defesa, já reconhecido pelo Estado como um *cluster* de competitividade nacional).

Este projeto permite ancorar em Ponte de Sor um conjunto importante de atividades de investigação aplicada em diversos domínios, aproveitando assim uma parte significativa da capacidade instalada na região, num contexto de internacionalização e em torno de um projeto comum diferenciador, numa lógica de *cluster*.

O papel dos *clusters*, a melhoria das condições para que as empresas inovem, a capacitação das PME para o desenvolvimento de estratégias mais avançadas, o investimento inovador e inteligente, o desenvolvimento de um contexto favorável à criação de empresas qualificadas, a qualificação dos recursos humanos e a sua valorização no contexto dos processos de modernização e inovação, são igualmente apostas em termos de programação que induzem um forte contributo para a prioridade do crescimento inteligente do país.

No sentido de promover a sustentabilidade do tecido económico criado e a atração de novos investimentos tem-se tornado essencial apostar na qualificação das populações numa ótica prospetiva, ou seja, para as necessidades de hoje e daquelas que se perspetivam para um horizonte de curto e médio prazo.

Este tipo de Planeamento implica uma melhor articulação entre os Agrupamentos de Escolas, o IEFP, as instituições de Ensino Superior, a Comunidade Intermunicipal, a autarquia e o tecido empresarial local e regional, para definição da oferta educativa, reforçando os mecanismos de concertação na planificação, de médio e longo prazo, no âmbito dos investimentos em infraestruturas educativas e na criação da oferta educativa e formativa.

Esta aposta na qualificação do capital humano, aliada a um planeamento estratégico, concertado entre as empresas locais e as futuras empresas que pretendam estabelecer-se em Ponte de Sor, e as instituições de educação/formação de nível profissional e superior, constituem uma das grandes alavancas do desenvolvimento económico da região nos próximos anos.

É nossa preocupação o garante das condições/ferramentas necessárias para que se ajuste a formação/educação às necessidades de mercado, sendo que esta é uma tarefa, por vezes árdua, porque deve estar enquadrada com as políticas de educação, envolvendo todos (pais, alunos, docentes, empresários, gestão escolar, município, etc.) num caminho comum, partilhado e implementado em conjunto.

Nos últimos 12 anos, o Município de Ponte de Sor tem vindo a desenvolver uma Política Educativa, alinhada com estes princípios, implementando projetos que visam a capacitação das novas gerações para uma integração social, enquanto cidadãos ativos dotados das competências essenciais para a integração no mercado de trabalho.

Desejando responder, sempre cada vez melhor, aos imperativos de aprendizagem escolar de todos os nossos alunos e às expetativas das suas famílias, o Município de Ponte de Sor tem renovado o seu compromisso com uma educação de excelência, apresentando-se como um parceiro estratégico para uma escola moderna e inovadora.

Pretendemos desenvolver esta visão de escola onde cada aluno encontra a segurança, o conhecimento, a orientação e o estímulo de que precisa para a realização feliz do seu próprio projeto de vida. Uma escola onde todos – alunos, professores, colaboradores, famílias e parceiros – são respeitados e valorizados como parte integrante de uma verdadeira comunidade educativa.

A escola é o polo de cidadania, deste modo deve ser olhada numa perspetiva de continuidade, proporcionando experiências e transmitindo valores que capacitem os alunos para um futuro responsável.

Em Ponte de Sor temos procurado que todos assumam o carácter prioritário que devemos atribuir à mudança de paradigma na educação, através do desenvolvimento de estratégias que conduzam a uma maior autonomia da escola, a um modelo de educação assente na criatividade e inovação e no desenvolvimento de projetos territoriais. Com estas premissas estamos a criar políticas ativas e reflexivas que aumentem a capacidade de pensar, questionar, projetar, executar e empreender.

Procuramos um modelo de educação territorial que fomente nas gerações futuras uma cidadania mais ativa, participada e responsável. Acreditamos, por isso, que a criatividade e a inovação devem ser conceitos fundamentais na construção deste novo modelo, centrando a sua metodologia na pessoa e nas respostas que necessita.

Projetos como o "Kiitos@21stCenturyPreschools" projeto bilingue integrado na educação pré-escolar premiado com o Selo Europeu para as Línguas em 2013, e o projeto "Empreender para o Sucesso" que garante a sequencialidade pedagógica para o 1º CEB, constituem uma linha de continuidade no trabalho que tem sido desenvolvido e, sobretudo, nas propostas e soluções encontradas para os desafios que neste momento se colocam à construção de uma identidade aberta à inovação e à criatividade nas Escolas de Ponte de Sor.

O Projeto "Empreender para o Sucesso", no âmbito do Portugal 2020, visa o contínuo processo de aperfeiçoamento do serviço público de educação e formação, na promoção da qualidade da aprendizagem das crianças e jovens, através do desenvolvimento de projetos de excelência, de melhoria e inovação, com respostas mais eficazes e mensuráveis que permitam:

- Reforçar competências chave para a promoção da melhoria do sucesso e desempenho escolar dos alunos, tendo em vista designadamente a prevenção da retenção, do absentismo, do abandono escolar e saída precoce dos alunos do sistema educativo;

- Possibilitar percursos formativos que vão ao encontro das potencialidades de cada aluno, alinhadas com o desenvolvimento económico local;

- Promover a ligação da escola com o meio, a solidariedade, o voluntariado e a dimensão europeia na educação;

- Reforçar um contexto de educação bilingue onde os alunos possam desenvolver múltiplas competências transversais e melhorar a comunicação numa segunda língua (Inglês);

- Promover a prática desportiva e as expressões artísticas, a literacia digital e as ciências experimentais complementando a atividade curricular;

- Potenciar a descoberta de vocações e o desenvolvimento de competências empreendedoras, indo ao encontro dos interesse e potencialidades de cada aluno;

- Promover o desenvolvimento de projetos que visem a valorização dos recursos endógenos do território, apoiando iniciativas desenvolvidas pelas crianças e jovens na construção do Currículo Local, através da Plataforma Mais Sucesso Escolar e de projetos de empreendedorismo que emergem no âmbito do Clube TIMM – Ter Ideias para Mudar o Mundo;

- Concretizar os princípios da prioridade política para os jovens da Europa: "Aprender para o Bem-estar";

- Desenvolver um ecossistema promotor de uma cultura empreendedora, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

De igual forma, estabelece como princípios fundamentais para a sua atuação a:

- Igualdade de oportunidades e equidade;

- Desenvolvimento da criança na sua vertente global: bio-psico-socio-emocional e o seu contexto familiar e relacional;

- Relevância do Currículo Local e Inovação Pedagógica;

- Promoção de espaços de educação não formal.

Inerentes a estes princípios, constituem-se como valores de referência deste projeto: os princípios de cidadania; a valorização pessoal e coletiva; a solidariedade; a sociabilidade; a responsabilidade; a tolerância; a inclusão; o respeito pelos valores democráticos e direitos humanos; o espírito de partilha, colaboração e entreajuda; uma cultura de rigor, exigência e empenho; a promoção e valorização da ciência, cultura e tradição.

As metodologias de ensino/aprendizagem focam-se no aluno e nas suas necessidades e potencialidades; privilegiam metodologias ativas (como a metodologia de projeto), ensino bilingue, educação socio-emocional e intercultural, literacia digital, com forte enfoque nas artes, desporto e nas ciências experimentais, numa dinâmica de clubes, onde as crianças e jovens desenvolvem desde os 3 anos competências como a criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas, comunicação numa segunda língua e competências de interação social como a colaboração e a capacidade de trabalhar em equipa.

Os princípios e fundamentos das políticas educativas nacionais que hoje pautam a atividade educativa nas escolas, no que respeita ao Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, às Aprendizagens Essenciais alinhadas com o Perfil do aluno do Séc. XXI, às questões da diferenciação pedagógica no âmbito da Escola Inclusiva, e ao ensino bilingue como reforço da identidade europeia, constituem a base do projeto educativo em Ponte de Sor, que há 12 anos tem vindo a trabalhar nesta linha de atuação.

Olhando de uma forma retrospetiva para a realidade social de Ponte de Sor e a visão que pautou a política educativa desde há 12 anos atrás, podemos constatar que a aposta, que tem vindo a ser feita na área da educação, tem preparado as novas gerações para a realidade que hoje vivemos.

Ponte de Sor tornou-se num espaço multicultural, onde residem temporariamente cerca de 200 estudantes de 85 nacionalidades diferentes, os quais desenvolvem a sua formação de piloto na *L3 Commercial Training Solutions*, uma das escolas de vanguarda no treino de pilotos de linha aérea a nível mundial hoje presente no Aeródromo Municipal. Perspetiva-se que até final de 2018, o número de alunos duplique, tornando-se necessária toda uma adaptação do tecido económico local para o acolhimento desta população.

Todo o desenvolvimento económico, potenciado na região pelo *Cluster* Aeronáutico, aliado a um conjunto de investimentos noutras áreas de potencialidade deste território, permitiu que, no espaço de 5 anos, Ponte de Sor se tornasse no 2º concelho que mais diminuiu a sua taxa de desemprego, passando de cerca de 1500 desempregados para menos de 400 nos últimos meses. O impacto social desta conjuntura tem potenciado a fixação de população jovem e o progressivo aumento do número de crianças e jovens do concelho.

- A grande aposta no reforço e dinamização do ecossistema empresarial, capacitando os agentes locais;
- A promoção de dinâmicas de cooperação entre o mundo empresarial e as instituições de Educação/ Formação e Ensino Superior da região;
- A criação de sistemas inovadores de incentivos às empresas, orientados para a discriminação positiva das iniciativas empresariais, que têm mitigado os custos de contexto mais elevados com que habitualmente as mesmas se confrontam;
- A promoção do espírito e a cultura empreendedora, fomentando dinâmicas orientadas para o apoio à geração de novas iniciativas empresariais, cobrindo desde a educação para o empreendedorismo no âmbito do PROJETO EDUCATIVO LOCAL, até às fases mais avançadas do ciclo de apoio à criação e desenvolvimento de negócios, exemplo do CADEPS – Centro de Apoio ao Desenvolvimento Empresarial de Ponte de Sor e do Ninho de Empresas;
- Assim como a qualificação das ofertas produtivas estruturantes através do aumento da sua capacidade de incorporação de inovação, através de processos de I&D+i e transferência de tecnologia adequados ao tecido empresarial instalado,

constituem algumas das medidas que o Município de Ponte de Sor tem vindo a consolidar nos últimos anos.

Em suma, a educação/formação, aliada à inovação da base económica em Ponte de Sor, assumiu uma relevância determinante para a valorização dos recursos endógenos geradora de riqueza, bem como para a criação de mais e melhor emprego neste concelho e na região, condições que se têm demonstrado fundamentais para fixar e atrair população, aumentar rendimentos, elevar a oferta de qualidade de vida e, desta forma, quebrar o processo de abandono e desvitalização que o Interior tem vindo a sofrer.

Testemunhamos assim que a educação e a qualificação do capital humano constituem um dos mais importantes fatores de coesão social e valorização do território.

6 Notas[1] para um estudo fundamentador de propostas para o desenvolvimento da educação nas zonas rurais do interior

Lucília Salgado[2]

Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016

"O Programa do XXI Governo Constitucional assume entre os seus objetivos prioritários a afirmação do «interior» como um aspeto central do desenvolvimento económico e da coesão territorial, promovendo uma nova abordagem de aproveitamento e valorização dos recursos e das condições próprias do território e das regiões fronteiriças, enquanto fatores de desenvolvimento e competitividade.

(...)

"O Programa Nacional de Reformas assume a coesão territorial como crucial para a competitividade e para a qualificação do território nacional, entendido na sua plenitude. Isso implica mobilizar todos os recursos presentes no território, potenciar o seu aproveitamento enquanto instrumento de fixação de população e de dinamização económica, numa lógica de sustentabilidade que permita preservar e valorizar ativos ambientais significativos."

Assolado que foi pela catástrofe dos grandes incêndios em 2017, o interior rural do país colocou-se na agenda dos grandes problemas nacionais chamando a atenção para as suas especificidades, de onde decorre a necessidade de criação de políticas diferentes das implementadas noutras regiões. Do "igual para todos" passa-se para a urgente formulação de políticas territorialmente diferenciadas. Será esta a perspetiva em que nos propomos apresentar algumas recomendações.

Percebeu-se que as medidas a tomar teriam de ser outras, adequadas a estas regiões, saindo dos habituais procedimentos, por se terem revelado ineficazes: entendeu-se que se teria de ir ao fundo da questão, aos problemas da ocupação do território e utilização do solo, da identificação e estrutura da propriedade, programando-se a médio e longo prazo.

[1] O *timing* previsto para a realização deste artigo não permitiu a consulta de dados e atores que seriam necessários para uma fundamentação das necessárias respostas educativas para estas regiões. O facto de também não ser esta uma área da minha especialização, permitirá, apenas, o elencar de notas produzidas por uma vivência de 30 anos nestas regiões, mas já interrompida há mais de dez anos. O objetivo será apenas o de abrir pistas, muitas vezes não evidentes, para a elaboração de um adequado estudo e construção de projetos que permitam uma resposta mais adequada para os territórios de baixa densidade.

[2] Professora Coordenadora (ap.) da Escola Superior de Educação de Coimbra; Conselho Executivo da APCEP (Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente).

Questões e temas em análise

No caso da Educação - fundamental para um programa eficaz de coesão territorial - evidenciam-se dois grandes tipos de problemas, entre outros, que será necessário enfrentar com respostas originais, alternativas às encontradas no passado.

1. Um problema estrutural que afeta estas regiões (embora não em todos os concelhos), situa-se nos baixos níveis educativos da sua população adulta e nos baixos resultados escolares das suas crianças[3].

2. Um outro problema, mais específico, evidenciado pela situação de catástrofe que se viveu, refere-se à necessidade de educação/formação em questões territoriais específicas: modo de vivenciar a floresta, de enfrentar situações de risco de incêndios e de se comportar nestas situações, formas de prevenção de risco. Será, pois, necessário empreender uma outra abordagem educativa, enquadrada na perspetiva da Educação ao Longo da Vida nos 52% do território nacional considerado em risco[4].

I - Baixos níveis educativos e organização escolar

Sabemos, já desde os anos 70, que o insucesso escolar é, sociologicamente, um fenómeno massivo, seletivo, precoce e cumulativo (Benavente & Correia, 1980). O número de crianças atingido por este problema é muito elevado, nas zonas em questão, podendo eventualmente ultrapassar os 50%. É revelado pela não competência de literacia que dificulta as aprendizagens (essencialmente letradas) ao longo de toda a escolaridade. O Portugal que marcha a duas velocidades caminha, também aqui, mais lentamente. É um fenómeno seletivo porque nestas regiões se encontram as pessoas de mais baixas qualificações escolares resultantes, à partida, das dificuldades de acesso porque passaram [5]. Já adultos, não lhes permite uma cultura familiar que, enquanto cidadãos, cônjuges e progenitores desenvolva nos filhos um projeto de vida que passe pela escolarização e crie contextos familiares onde a literacia possa vir a tornar-se motivadora para as suas aprendizagens. Por se tratar de um problema de reprodução familiar, evidencia-se precocemente, - nos primeiros anos de escolaridade - e, como não são tomadas medidas adequadas vai-se traduzindo, cumulativamente, em insucessos sucessivos.

Se esta é uma constatação comum em todo o país, para as crianças oriundas de famílias de baixas qualificações escolares esse problema foi-se acentuando porque a organização da oferta educativa, para estas zonas, apenas aumentava a situação de desigualdade social em que se encontravam.[6] No entanto, a resposta não é tão evidente como à primeira vista poderia parecer.[7]

Focado na Região Centro do país, diz António Rochette Cordeiro (2017) a propósito da necessidade de construção de uma "matriz" para estes territórios:

---

[3] Na impossibilidade de proceder ao estudo necessário da especificidade destes territórios socorremo-nos do *ATLAS DA EDUCAÇÃO Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso - 2017* editado pela EPIS. Refere na pág.8

"Um primeiro nível de aproximação ao **sucesso escolar** é o das **taxas de transição ou conclusão** apuradas para cada ciclo de escolaridade em 2013/2014 (…). Encontramos uma **grande diferenciação territorial**, em que, genericamente, o litoral centro e norte se destacam por níveis mais elevados de sucesso na transição de ano ou conclusão de ciclo no Ensino Básico; mas, sobretudo, **áreas de comparativamente baixo sucesso logo desde os ciclos iniciais de escolaridade, especialmente no interior e no sul do território."**

[4] A partir da comunicação de Helena Pereira e João Lima (2018) no *EncontroCiência'18 - Agroalimentar, Florestas e Biodiversidade.*

[5] Só em 1975 se terá atingido em Portugal a universalização do Ensino Primário de 4 anos por só então se terem conseguido criar condições para todas as crianças terem acesso à escola embora com grandes dificuldades nestas regiões.

[6] Tive oportunidade de proceder a vários estudos nestas regiões durante toda a década de 90, no quadro do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra a partir do programa PEPT 2000 (Programa Educação Para Todos) do Ministério da Educação que procurava criar condições para que todas as crianças conseguissem uma escolaridade de 9 anos com sucesso no ano 2000. (Trigo, 1994; Salgado, 1997, 1998).

[7] O encerramento de muitas escolas destas regiões foi acompanhando o fenómeno de desertificação das zonas rurais do país. Em 1992 tive oportunidade de dizer na comunicação social que "fechar uma escola é fechar uma aldeia", apoiada por alguns autarcas locais, quando se acabava com escolas com meia dúzia de alunos. Em 2005 o encerramento acentuou-se em nome de uma política em promoção do sucesso escolar e da qualidade de ensino. Perante o argumento da aceleração da desertificação das regiões era respondido que "não tinham de ser as crianças a pagar o que os atores locais não fizeram" (MLRodrigues).

"As escolas de 1º ciclo dos territórios de baixa densidade caracterizam-se por, genericamente, apresentarem poucos alunos, poucos recursos, encontrando-se inseridas em comunidades isoladas, resultado do despovoamento e envelhecimento que caracterizam estes espaços. Estes factos, na última década, constituíram-se como obstáculos à modernização da escola do 1º CEB, facto que levou ao encerramento de largas centenas de escolas por todo o território nacional. Contudo, observam-se também argumentos que defendem a sua manutenção, uma vez que as escolas em meio rural permitem utilizar os conhecimentos existentes e desenvolver sinergias entre toda a comunidade educativa.

"O desafio de implementar uma "Matriz" de baixa densidade para a reorganização da rede escolar justifica-se por nos encontrarmos num momento em que se discutem os caminhos que os territórios de baixa densidade podem trilhar no sentido de uma maior coesão territorial, assim como se questiona a autonomia e a descentralização das funções sociais nas comunidades locais. O objetivo da matriz prende-se, assim, com a necessidade de preservar as débeis dinâmicas destes territórios, muito além do enfoque do limiar mínimo de alunos. A morfologia e a rede viária, as dinâmicas demográficas, bem como os fatores de índole pedagógica e da comunidade envolvente, nas quais a necessidade de desenvolver um projeto pedagógico diferenciador é fulcral, foram assumidos na matriz como fatores decisivos para as condições de aprendizagem dos alunos e para o seu sucesso futuro enquanto cidadãos."

No entanto, muitas medidas são tomadas, contra ou a favor, sem se aprofundarem todos os fatores em jogo, tendo em conta as especificidades destas regiões.

Pela importância que tem tido na tomada de decisões políticas, analisemos o que um comunicado da FENPROF[8] dizia, em 2005, a este propósito:

1. As escolas com menos de 20 alunos são exatamente aquelas que se situam nas regiões e localidades mais desfavorecidas económica e culturalmente, onde as taxas de escolarização das famílias são menores;

2. Estas pequenas escolas são aquelas onde a pobreza de recursos pedagógicos e didáticos é mais evidente. São as escolas do quadro preto e do giz;

3. Nestas localidades as turmas do 1º CEB são compostas por crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade;

4. Nestas escolas não há refeitório e um elevado número de crianças não tem uma alimentação adequada;

5. Os professores colocados nestas escolas não são objeto de qualquer incentivo à sua fixação, permitindo à Ministra da Educação fazer demagogia quanto baste em torno de casos pontuais de sucessivas substituições de docentes.

Argumento de criação de salas mais modernas

Analisemos estes argumentos. Sendo o ponto 1 obviamente evidente – é uma constatação de facto – sabemos que, no entanto, algumas famílias – sobretudo estrangeiras ou portuguesas com outras opções de vida – que se instalavam nestas regiões, foram abandonando estas escolas ou recorreram a sistemas de ensino doméstico dado considerarem ser má a qualidade do ensino oferecido nos estabelecimentos escolares locais. No que se refere à falta de materiais mais modernos (ponto 2), poder-se-ia ter pensado resolver o problema sem ter de encerrar as escolas. Nos finais dos anos 90, um autarca destas regiões (Góis) colocou na escola de Alvares ar condicionado, um quadro mais moderno e uma biblioteca para as crianças. Os resultados fizeram-se sentir. O problema da alimentação também era por vezes resolvido com recursos locais apoiados e subsidiados (ponto 4). O argumento de deverem retirar as crianças destas escolas paupérrimas para Centros Educativos mais modernos e melhores foi rejeitado por várias autarquias que preferiam não fechar escolas e oferecer edifícios com maior qualidade. Uma petição "Contra o Encerramento de Escolas Básicas do 1.º ciclo e Jardins de Infância do Concelho da Marinha Grande"[9] analisou o problema com alguma profundidade, em 50 pontos, afirmando, designadamente:

"Até ao momento, não há evidências empíricas que os centros escolares, que têm melhores condições físicas, contribuam para a melhoria da aprendizagem das crianças; a promoção do sucesso escolar passa pela conjugação de vários factores, tais como a possibilidade de os alunos frequentarem uma escola com uma dimensão humana, com lugar para o domínio cognitivo do desenvolvimento, mas sobretudo para os afetos e as emoções, o que nem sempre acontece numa escola de maior dimensão, como seria um Centro Escolar;"

[8] *Secretariado Nacional da FENPROF, 20/10/2005* https://www.spn.pt/Artigo/encerramento-de-escolas-do-1%C2%BA-ciclo-me-faz-navegacao-a-vista (acedido em 10/08/2018)

[9] http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT77973 (acedido em 10/08/2018)

Ter-se-ia agora, se se quisessem encontrar respostas mais adequadas, de estudar o efeito das medidas referidas, não só em termos de sucesso escolar das crianças, mas também em relação ao cansaço nos percursos diários e à relação com as comunidades de origem, aspetos, aliás, correlacionados. Algumas experiências, para encontrar novas respostas ao isolamento, foram sendo realizadas como a de transportar as crianças das escolas isoladas, uma vez por semana, para a Escola do 2º ciclo (Góis), oferecendo-lhes atividades como a de acesso a computadores, educação física em ginásio, música, convívio com os pares das várias localidades.

Com idêntico objetivo, outra experiência de maior dimensão refere-se ao projeto Dias Diferentes[10] que se iniciou em 1990, no âmbito do ICE – Instituto das Comunidades Educativas:

> "Concebido em resposta às queixas de alguns professores face ao profundo isolamento e abandono em que se encontravam eles e as suas crianças, imaginou-se um projeto em que crianças de várias aldeias (4 a 6) se concentrariam de 15 em 15 dias, rotativamente, numa delas (a aldeia ou escola hospedeira) para, em conjunto, realizarem atividades de variada natureza – ateliers, pesquisas na comunidade, jogos etc. Os professores aproveitariam a oportunidade para, também em conjunto, avaliarem o encontro anterior e planificarem o seguinte. A circunstância de esses encontros de crianças constituírem uma quebra da rotina escolar levou a que se designasse, o momento em que decorriam, por *Dias Diferentes*.
>
> "Propunha-se que as questões tratadas pelas crianças nesses dias fossem trabalhadas na sala de aulas assim como se propunha que o programa desses dias fosse debatido com as crianças, investindo-se inclusivamente na preparação de temas para serem apresentados por estas aos colegas.
>
> "O envolvimento das pessoas da comunidade nos Dias Diferentes seria assegurado, quer pela sua participação em algumas ou várias das iniciativas quer pela realização de um piquenique/merenda em que todos participassem.

Também em relação à educação pré-escolar, foram tomadas medidas facilitadoras da relação com o território. A Direção Geral de Educação, com base na Lei nº 5/97 (que prevê na alínea a do artigo 15º a modalidade de educação de infância itinerante) refere[11]:

> "A educação de infância itinerante consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças."

E, mais adiante, explicita

> "A Educação de Infância Itinerante é uma modalidade de educação pré-escolar que possibilita o acesso das crianças dos 3 aos 5 anos de idade residentes em zonas rurais, a atividades educativas naqueles locais onde, pelo número insuficiente de crianças, (menos de quinze), não é possível a criação de um Jardim de Infância.
>
> O educador de infância desloca-se às diferentes localidades geograficamente distantes e de acesso difícil, onde trabalha com um número reduzido de crianças e desenvolve o currículo de acordo com as orientações curriculares, da mesma forma que os educadores que trabalham em jardim-de-infância."

Esta solução parece ainda trazer vantagens, no campo da educação de adultos, mais especificamente, no envolvimento parental com os filhos. Numa tese de Mestrado da Universidade Aberta, pode ler-se nas conclusões:

> "Deste estudo conclui-se que a Educação Itinerante possibilita o acesso de um maior número de crianças à Educação Pré-escolar. A interação com o meio é uma das estratégias, por excelência, a que as docentes recorrem, conseguindo uma grande recetividade e participação. Este processo de colaboração/participação de pais e comunidades tem também impacto positivo na "educação de adultos", promovendo novas competências e expectativas face à educação. Desta forma, cremos poder afirmar que a Educação Itinerante é uma aposta na Educação Pré-escolar de qualidade." Louro, Ana Manuela (2007)

Heterogeneidade nas salas do 1º ciclo

Vejamos o ponto 3 que refere a heterogeneidade por sala. Este problema não pareceria ter implicações pedagógicas se os professores aqui colocados (e os outros também) soubessem trabalhar com classes diferenciadas. Há escolas do Movimento da Escola Moderna[12] que optam por ter classes heterogéneas porque as trocas entre crianças de idades diferentes[13] enriquecem o processo pedagógico e educativo. Isto que é anunciado como problema poderia fazer parte da solução, com vantagens, como referiremos seguidamente.

[10] https://iceweb.org/category/formacao/ (acedido em 10/08/2018)

[11] http://www.dge.mec.pt/organizacao (acedido em 10/08/2018)

[12] Refira-se, por exemplo, o Colégio Fernão Mendes Pinto em Lisboa

[13] http://www.externatofmpinto.com/projeto-educativo.php (acedido em 10/08/2018)

A aprendizagem da pedagogia diferenciada seria uma oportunidade para todas as crianças destes grupos etários[14]. A determinação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 72.2016, ANEXO I que apela à Coesão Territorial no ponto nº 1.5 parece desconhecer a situação que conduziu ao encerramento destas escolas, ao referir[15]:

> "Denominação - Perspetivar escolas com turmas mais pequenas. Descrição da Medida - Realização de estudo prospetivo sobre o número de alunos por turma no sistema de ensino português (ao nível dos indicadores de abandono e insucesso escolar) tendo em vista flexibilizar o número de alunos por turma por forma a evitar a constituição de turmas compostas por vários anos letivos (1.º ciclo), e possibilitar, por concelho, a abertura de turmas por mais áreas curriculares e estimado o respetivo impacto orçamental".

De facto, o número de alunos é, por vezes, tão reduzido ao nível de cada aldeia que já conseguir constituir uma turma com as várias classes na mesma sala parece difícil. Falar de concelho também não se justifica, uma vez que temos aldeias situadas a 40km e mais da sede do concelho. Conseguir juntar alunos de duas aldeias, para formar uma turma, mesmo criando condições de transportes obriga, por vezes, a relacionar aldeias a 15 km de distância!

Sabemos, ainda, que a criação de turmas com classes heterogéneas, nestes meios, não conduziria, fatalmente, ao insucesso, pois o problema poderia não estar nesse facto. Num estudo longitudinal que iniciámos em 1993 (Salgado, 2003), num concelho do interior, verificámos que esta correlação, entre insucesso e número de professores no 1º CEB, não se verificou nas crianças que provinham de escolas de um só lugar docente com classes heterogéneas, mas sim nas das escolas com 2, 3 e 4 lugares.

O objetivo de facilitar a fixação da população em aldeias com baixo número de habitantes, oferecendo uma componente educativa de qualidade, teria de passar por um outro modelo, bem diferente do atual, a pesquisar localmente.

A solução para estas regiões, se queremos contrariar o seu isolamento e a desertificação, passaria não por encerrar as escolas, mas sim por encontrar outras soluções, como as dos exemplos acima referidos formando profissionais que fossem capazes de responder, de forma diferenciada, a crianças dos vários níveis e interagindo com os seus adultos significativos. (Salgado, L., 2010).

Sistema de colocação de professores

No texto referido supra, a FENPROF argumenta ainda:

> "Os professores colocados nestas escolas não são objeto de qualquer incentivo à sua fixação[16] (…) ".

Este é um ponto fulcral na resolução deste problema. Poderemos afirmar que o insucesso escolar, nos níveis iniciais de escolaridade destas crianças, que acabará por ser arrastado durante toda a escolaridade, se situava – e talvez se situe ainda –, em grande parte, na instabilidade do corpo docente.[17]

> "De facto, o Ministério não fecha as escolas com poucos alunos, mas coloca-as numa situação em que a sua qualidade baixa pela instabilidade dos docentes, uma vez que todos os anos os seus lugares de professores são colocados a concurso. Assim, conhecemos casos de comunidades rurais, isoladas, em que o professor conseguira organizar a sua vida e gostaria de aí ficar no ano seguinte. No entanto, a administração não lhe permite, trazendo o lugar a concurso todos os anos. Os incentivos que as autarquias ou a comunidade poderiam criar para ajudar a fixar estes professores não se justificam porque mesmo que os professores quisessem ficar, a administração não lhes permitiria. Como estas zonas são difíceis em termos de acesso e de qualidade de vida, os professores procuram sair recorrendo a expedientes diversos e, sobretudo, abusando dos atestados médicos. Conhecemos escolas em que os alunos tiveram por ano 7 e 8 professores. Estes alunos não têm condições para aprender. Em algumas destas escolas os alunos chegam a conhecer entre 20 e 30 professores em quatro ou cinco anos de escolaridade. (Salgado, 2003, pg. 322)"

[14] E para muitas outras de outros territórios. Nota: Por vezes, os casos extremos, como este, acarretam soluções úteis a todo o sistema educativo. Quando se criaram os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) verificou-se a necessidade de se tomarem medidas que acabaram por ser úteis a todo o sistema educativo. Se a diminuição da taxa de insucesso não se verificou na medida que se desejava, este efeito no sistema acabou por justificar esta política para as zonas desfavorecidas. Pensar a fundo a organização da educação para estas regiões poderá permitir acontecer esta *retombée inattendue* (Meister)

[15] O que demonstra a necessidade de fazer um estudo assente no conhecimento local.

[16] Estranhamente, parecem ser estes sindicatos que se opõem à tomada de medidas que permitam alterar esta situação.

[17] Tive oportunidade de estudar (e intervir) em concelhos do Pinhal Interior, nos anos 90 e nos primeiros anos de 2000. De facto, era, nesse tempo, muito fácil retirar professores das escolas para os colocar noutras funções (administrativas, na Educação Especial, na Educação Recorrente…) ao abrigo da lei dos cônjuges, ou quando o professor se aposentava, o lugar vinha sempre a concurso porque "iria fechar brevemente" (Salgado, 2003 pg. 320). Estas escolas tinham muitos professores por ano. Em Pedrogão conheci uma escola que nos finais de setembro já tinha tido 9 professores e as crianças estavam sem aulas! Foi esta situação que foi encontrada pela Ministra e que conduzia estas crianças ao insucesso que terá justificado o encerramento das escolas. Esta instabilidade do corpo docente foi reduzida com medidas tomadas mas muitos destes problemas ainda permanecem.

Apesar de hoje o problema já não ser tão grave, porque se diminuíram as possibilidades de destacamento, requisição, comissão de serviço e também porque os concursos só se realizam de 4 em 4 anos[18], a situação continua a não ser fácil para os jovens professores em início de carreira.

> "No entanto, como verificámos anteriormente, o problema da mobilidade do corpo docente não é apenas um problema das zonas isoladas mas de escolas de todo o país que tende a acentuar-se com a reforma dos professores, por exemplo, das zonas mais urbanas. Os professores mais jovens, recém-formados têm, pois, que fazer um longo calvário até poderem desenvolver um trabalho pedagógico com a continuidade que permite os resultados positivos. Socializados profissionalmente num contexto de irresponsabilidade perante os resultados dos alunos quando, ao fim por vezes de 10 e até 20 anos acabam por conseguir fixar-se, perderam a oportunidade de ser os profissionais que terão idealizado durante a sua formação e juventude."(Salgado, 2003, pg. 323)

Nesta situação, será difícil situar o problema do insucesso escolar apenas nas dificuldades das crianças, no isolamento, ou no facto dos meios serem pequenos. As experiências referidas (*Dias Diferentes*, por exemplo) permitem verificar que, criadas condições mínimas de aprendizagem, estas crianças, em geral, aprendiam como as outras.

> "Nas provas de avaliação de competências de leitura que passámos num concelho próximo [Góis], mais de metade dos alunos destas escolas revelavam competências abaixo de 20% no final do 1º ciclo. Sujeitos a actividades de Animação Socioeducativa em que se intencionalizava a leitura, durante três semanas, estes alunos subiram os níveis para mais de 75%: aprenderam a ler! De facto, quando se fala em baixos indicadores nas zonas isoladas não se poderá atribuir as causas apenas às situações de pobreza e isolamento destas zonas. Verificamos que ocorrem por causa da instabilidade do corpo docente devida, nem sempre aos próprios docentes, mas aos mecanismos desadequados de colocação." (idem, pg. 322)

Neste contexto decorre ainda outra questão: a da dificuldade de assegurar a formação destes professores para as especificidades destes territórios. Por um lado, os docentes e os atores locais não vão investir numa formação, certamente longa, sabendo que os professores, colocados em situação de grande instabilidade pessoal, poderão ser, no ano seguinte, colocados noutro lugar. Não é uma escolha do docente. Também porque, se os professores realizassem esse seu investimento pessoal, tal não teria nenhuma consequência profissional nas suas vidas uma vez que o mecanismo de concursos é "cego", não tem em conta o mérito ou mesmo o currículo vitae. Conhecemos jovens que fizeram mestrados ou pós-graduações estudando estes territórios e, nem por isso conseguiram colocação nestas zonas.

Tivemos oportunidade de, acidentalmente, conhecer bons professores que gostariam de ficar colocados nestas escolas – por vezes com muito sacrifício – para continuar o trabalho iniciado, mas tal não lhes era permitido. Aconteceu mesmo, conhecermos jovens professores vivendo nestas zonas, ou nas proximidades, que gostariam de ficar aí colocados e só ao fim de muitos anos conseguiram fixar-se numa escola do seu concelho.

A aplicação do artigo 63º do Estatuto da Carreira Docente – criação de *incentivos à fixação nas zonas isoladas* – torna-se inviabilizado pelo sistema referido de colocações. A criação de incentivos na Lei é insuficiente. Não se trata apenas de criar incentivos. Tratar-se-ia de, num primeiro tempo, permitir a continuidade a quem, colocado nesses lugares de extremos isolamento se dispusesse a aí ficar. Seria, depois, de criar incentivos aos professores, tal como o ponto 1.3 da Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016 prevê para os médicos ou o ponto 1.4 prevê nos *Apoios financeiros à mobilidade geográfica aos desempregados*.

De qualquer modo, o sistema de colocações nestas zonas poderia prever os incentivos financeiros mas, igualmente: i) a obrigatoriedade de formação para o trabalho com turmas heterogéneas; ii) a capacidade de trabalho para o envolvimento parental; e iii) a formação específica para a atividade em zonas rurais do interior.[19]

Fiquemos com uma recomendação do *Programa Intermunicipal de Prevenção do Abandono Escolar e Promoção da Igualdade de Acesso ao Ensino da Comunidade Intermunicipal Região de Coimbra.* (Cordeiro, 2015)

> "No sentido da criação de um projeto para o combate ao insucesso e ao abandono escolar na CIM Região Coimbra, assumiu-se como um facto o de que o insucesso escolar não ser um problema sem solução e que as crianças e jovens não se encontram destinados a serem bons ou maus alunos, tudo dependendo do funcionamento da escola e da sua interação com o meio social e com as características da própria criança,
>
> "O Projeto optou assim por analisar os dados de todas as disciplinas (e não só as de matemática e português), bem como com a ligação que se prevê no 10i à ciência, inovação e tecnologia, pelo que se desenvolveu um projeto no sentido da necessária criação de respostas abrangentes que envolvam os vários contextos em que as crianças e jovens se inserem – escola, família e comunidade.

[18] Esta situação carece obrigatoriamente de um estudo prioritário.

[19] Ver ponto seguinte. Para além destas problemáticas de cariz organizacional seria necessário tomar medidas de prevenção do insucesso escolar tal como se deveria processar em todo o país relativamente às crianças oriundas de famílias de baixos níveis de escolaridade. Algumas experiências pedagógicas revelaram que era possível conseguir o sucesso destas crianças, atuando deste a idade pré-escolar (Bento, 2014)

"Atua-se ao nível da prevenção, da adequação da resposta e da recuperação de jovens já em risco de entrar em situações de insucesso, preparando a sua inserção em percursos educativos bem-sucedidos com aquisição de todas as aprendizagens previstas para os ciclos que frequentam. Estas são claramente as crianças e os jovens que foram assumidas como primeiras prioridades identificadas, devendo por isso assumir que é no 1º CEB e nos sectores mais frágeis que se deve intervir preferencialmente.

"Não obstante o reforçar da capacidade da escola, nos termos das suas necessidades, a resposta terá também, obrigatoriamente, de enriquecer a educogenia dos espaços de formação em que a criança, o jovem e as respetivas famílias se inserem, atuando na melhoria das respostas a nível formal e na atribuição de significado educativo aos níveis não formais e informais. De forma concomitante, procurou-se também privilegiar o trabalho desenvolvido por atores tradicionalmente não escolares, junto das escolas e das famílias, nos seus diferentes contextos de vida."*

II – Educação/ Formação para as zonas rurais do interior[20]

A propósito dos incêndios, foi fortemente referida a necessidade de formação dos técnicos e populações locais. Referências ao desconhecimento sobre as situações de perigo e até às baixas qualificações escolares das populações locais surgiram, aliás, amiúde, de vários setores da sociedade.

Coloca-se o problema de saber de que educação e formação se tratariam: que *currículo* (conteúdos) deveriam dominar, a quem dirigir a formação, e, enfim, que medidas tomar.

Construção de um currículo

Num primeiro tempo, somos levados a pensar que todos os que habitam ou atuam ou usufruem destes territórios deveriam ter formação adequada nestes domínios. Existem serviços específicos na área da Floresta que poderiam incluir nas suas funções a formação dos técnicos, animadores e professores locais. Estes atores providenciariam depois, em cascata, nas suas atividades, formais ou informais, o esclarecimento das populações, nos mais diversos contextos, sobre os conteúdos considerados fundamentais, a definir pelos especialistas no domínio.

Perante a situação de catástrofe que se viveu, tratar-se-ia da construção de um currículo específico a integrar – com níveis diferentes, nas várias situações, com crianças e adultos – nas atividades educativas e sociais, a desenvolver nestes e para estes territórios.

Tratando-se, especificamente, de prever situações de risco de incêndio nestas zonas do interior[21], seria necessário, pelo menos, estudar a floresta e os cuidados e a prevenção relativamente ao risco. No Protocolo de Trabalho Social pelas Florestas destinado aos Ministérios que tutelam as áreas da Administração Interna, Floresta, Solidariedade, Emprego e Segurança Social[22] referem-se atividades que poderão também constituir exemplo de objetivos adaptáveis a educação e formação:

a) "A prevenção de incêndios florestais e a minimização dos seus efeitos, nomeadamente através da concretização de ações de silvicultura preventiva (gestão de combustíveis em faixas de contenção e de proteção de aglomerados populacionais) e de manutenção e beneficiação de infraestruturas e equipamentos no âmbito da defesa da floresta contra incêndios;

b)"A (re)florestação, nomeadamente através do desenvolvimento de ações de preparação do solo para plantação e/ou sementeira, instalação de novos povoamentos arbóreos e acompanhamento fitossanitário de povoamentos recém-instalados;

c) " A vigilância dos espaços florestais."

Os currículos de formação passarão, de forma mais aprofundada e de acordo com os destinatários, por proporcionar todo o conhecimento necessário sobre a floresta, o que passa pela sensibilização, pelo conhecimento, pelo usufruto da floresta, até pelo estudo e produção de conhecimento e seu desenvolvimento, convergindo em programas de desenvolvimento local sustentável.

* https://www.researchgate.net/project/Programa-Intermunicipal-de-Prevencao-do-Abandono-Escolar-e-Promocao-da-Igualdade-de-Acesso-ao-Ensino-da-Comunidade-Intermunicipal-Regiao-de-Coimbra

20 Enriquecido com a preciosa colaboração de Alberto Melo

21 Em zonas do interior que não são de florestas, dever-se-ia estudar as especificidades de um currículo para essas zonas.

22 http://www2.icnf.pt/portal/florestas/dfci/protoc-empreg (acedido em 13-08-2018)

Destinatários e recursos

Os currículos escolares nestas regiões, para além dos conhecimentos sobre a floresta e sobre os processos de prevenção e proteção de incêndios, contemplariam a difusão de informação produzida, em tempos mais recentes, sobre a importância da floresta na sustentabilidade local e global e, ainda, o que se tem desenvolvido no campo da Ciência sobre produção e consumo sustentáveis, nomeadamente, biodiversidade, economia circular, agricultura e os recursos hídricos mediterrâneos, cidades e comunidades sustentáveis[23]. No Ensino Secundário poderia não ser despropositada a formação sobre a sustentabilidade ecológica, social e económica e o ordenamento do território, para a prevenção de catástrofes, de modo a poder desenvolver vocações que conduzam a formações superiores nestes domínios e a eventual criação de *startups* de indústrias e mercados criativos, assentes nas culturas locais.

Os técnicos que trabalham nestes domínios estarão em condições de explicitar o que é necessário saber e este trabalho terá de ser feito por uma equipa especializada incluindo a realização de um diagnóstico das necessidades educativas e de formação[24]. Como ponto de partida, o ICNF (Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas) e mais especificamente o COTF (Centro de Operações e Técnicas Florestais) serão estruturas privilegiadas a considerar. É de salientar o material de oferta educativa já aí existente (jogos, atividades) realizado a partir do que os programas do 1º CEB propunham sobre as árvores e a floresta.[25]

Já no Jardim-de-infância, as crianças poderiam adquirir atitudes e alguns saberes importantes neste campo[26] e a formação de educadores e professores, sobretudo nestas regiões, deveria ter uma forte componente curricular sobre a floresta e a prevenção[27] e proteção de incêndios. Às instituições de Ensino Superior, nos vários domínios do conhecimento, sobretudo as que acolhem estudantes destas regiões, caberia orientar a formação e pesquisa nestes domínios. Igualmente, deveriam garantir que uma formação de tipo superior poderia assegurar o acesso a adultos[28] e crianças, de modo a enriquecer estes territórios, facilitando o seu desenvolvimento. A apropriação do conhecimento técnico e científico, interagindo com os seus saberes, sobre os seus contextos de vida deveria ser considerada um direito de cidadania para quem vive nestes territórios.

> "É por isso determinante o papel da animação sociocultural e técnico-científica, assim como da formação, da investigação aplicada e da demonstração, relativamente a novas actividades, novas metodologias e novas competências e capacidades." (Melo, 2000)

Para além do desenvolvimento e adequação do Ensino Superior local a estas problemáticas – muitas delas hoje universais – e da adequação dos currículos dos Ensino Básico e Secundário, com uma forte componente dirigida às necessidades destas regiões, seria, ainda, de desenvolver um amplo programa de Educação e Formação ao Longo da Vida para a sua população adulta.

Num primeiro tempo, após se ter definido o que era fundamental saber – para utilizar na sua atividade e para difundir junto das populações –, seria necessário promover um amplo programa de formação para os atores formais e informais do território, sob forma de cursos, ações, conferências, seminários, workshops, pós-graduações. Se possível seria de inserir em todas as formações – noutros domínios – realizados nestas regiões, uma componente sobre a floresta e os incêndios rurais. Idem sobre o desenvolvimento local, que, para se ser eficiente, sabemos hoje, ter-se-á de alicerçar sobre as culturas das comunidades; noutro sentido não poderemos falar em desenvolvimento. Podem realizar-se alguns programas, algumas ações pontuais, mas, a não ser deste modo, a sua vida será certamente efémera.

[23] Ver http://www.encontrociencia.pt/home/ (acedido em 13-08-2018)

[24] Na realização deste diagnóstico deverão ser ouvidos os técnicos que contatam com a população em situações de crise nomeadamente Bombeiros, GNR, Serviços de Saúde…

[25] Muito deste material (concebido e dinamizado pela Engenheira Helena Fernandes) e outro de outras regiões do país encontra-se na página do ICNF https://ecoescolas.abae.pt/outros/seminario/2015/docs/painel_II/Seminario%20Eco-Escolas%202015%20-%20Rui%20Queiros.pdf (acedido em 13-08-2018)

[26] Há vários programas neste sentido. Na Lousã, há mais de vinte anos concebeu-se, com os respetivos serviços da floresta o Projeto *Crescemos Juntos* onde cada criança cuidaria duma árvore que tinha plantado tendo sido concebido o Bilhete de Identidade da árvore, o Boletim de Saúde, etc.

[27] A comunicação social referiu que, durante o *tsunami* da Tailândia em 2004 uma criança inglesa soube identificar, pelas características do mar, que um *tsunami* se aproximava e conseguiu salvar-se e aos seus acompanhantes. Tinha aprendido na escola!

[28] Muitas Instituições de Ensino Superior, vocacionadas para estas regiões, não oferecem cursos pós-laborais ou não os adequam (com componentes *b-learning*, por exemplo,) a quem vive nas zonas mais interiores destas regiões. A ausência de preocupação de responder a esta necessidade e o excesso de formalismo impedem, por vezes, a criação de respostas adequadas, deixando muitas pessoas que vivem nessas regiões sem resposta.

Procurando construir um Currículo de formação para o Desenvolvimento Local, Alberto Melo refere Michel Quévit :

> "São cinco as principais determinantes culturais do Desenvolvimento Local:
>
> 1) Criação de uma identidade cultural positiva e ofensiva: orgulho, valorização dos saber-fazer, incremento do espírito criativo, reconhecimento do direito ao erro e ao fracasso, valorização da criação cultural;
>
> 2) Abertura à modernidade: interesse e conhecimento do estado das ciências e tecnologias, abertura ao mundo exterior, promoção de trocas de informação e experiências, etc.;
>
> 3) Desenvolvimento da capacidade crítica: abertura à invenção, promoção da autocrítica, propósito de adequar os constrangimentos económicos e as inovações tecnológicas à especificidade social e produtiva local;
>
> 4) Aquisição de competências em matéria de desenvolvimento: formação contínua, aquisição de saber-fazer em gestão, em organização, etc.;
>
> 5) Incentivo à participação: desenvolvimento da democratização cultural, do sentido da responsabilidade e da autonomia, promoção da inovação social (incluindo a solidariedade com os mais desfavorecidos)."

As preocupações com o desenvolvimento económico e profissional[29] não poderiam queimar etapas, sobrepondo-se aos modos de apreensão, transmissão e partilha de saberes das culturas locais:

> "No confronto inevitável, e até desejável, entre a lógica cultural e a lógica económica, a convivência na base de projectos comuns levará os actores das duas esferas a melhor se entenderem e a aceitarem os respectivos princípios e métodos. O agente económico deve reconhecer a importância de funções socioculturais a que não corresponde um lucro imediato, como por exemplo, a longa construção de uma mentalidade colectiva e de um quadro de vida motivadores de empreendimento. E o agente cultural deve, por seu turno, reconhecer a necessidade de o projecto cultural reforçar a actividade económica local, o que é essencial para garantir a durabilidade do processo de desenvolvimento local em curso e até a viabilidade do próprio território como espaço povoado." Melo (2000)

Sempre neste sentido, e em atividades de educação de adultos com a população, seria de promover intencionalidade no tratamento destes temas. Com o objetivo de subir o nível de competências das pessoas, ter-se-iam de proporcionar, junto das comunidades, ações do mais diverso tipo[30] que permitissem aumentar a sua autoeficácia e a compreensão dos problemas que assolam a nossa sociedade, interagindo com as culturas locais, bem como a compreensão das questões de sustentabilidade, locais ou globais, como um direito de cidadania.

As Associações de Desenvolvimento Local[31] (ADL), espalhadas por todo o país, tiveram um papel fundamental na educação de adultos e formação das pessoas dos seus territórios, envolvendo-as em projetos de desenvolvimento local. Revelaram-se com uma importância fundamental nas modernas modalidades de Educação de Adultos: Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Também os *Centros Qualifica*, existentes nestas regiões, teriam necessariamente de ver incrementados e criados sistemas de chegada até junto das populações locais através de protocolos e financiamentos de Juntas de Freguesia, Associações locais, Paróquias, voluntários, estagiários, etc. Sobretudo através dos percursos que permitem o não isolamento destas populações. Seria, ainda, de dar prioridade à instalação e ao financiamento da rede de internet o que permitiria uma relação permanente com transmissão e troca de conhecimentos.[32] A formação em literacia digital seria, portanto, uma das prioridades.

Muitas das atividades educativas, ligadas ao desenvolvimento local, têm sido realizadas e mereciam ser incrementadas, por outros profissionais[33] com alguma formação específica no domínio, muitos deles provenientes de aldeias destas regiões. Em termos de Ensino Superior, encontramos facilmente Animadores Socioculturais e Socioeducativos, Educadores

[29] Hoje parece ser este o objetivo de muitos programas que vão tendo pouco sucesso. Não sendo alicerçados nas culturas locais não desenvolvem as competências necessárias ao desenvolvimento local.

[30] Visitando, numa manhã, acidentalmente a ADIBER – Associação de Desenvolvimento Local de Góis e Beira Serra https://adiber.pt/ (há cerca de dez anos) verifiquei que cerca de 60 pessoas estavam envolvidas em ações de formação. Para muitas destas pessoas seria a primeira vez que o faziam, estando habitualmente envolvidas no trabalho rural.

[31] As ADL foram formadas precisamente com esse objetivo tendo sido financiadas e apoiadas pelos vários programa *Leader* da União Europeia.

[32] A crítica às dificuldades ao acesso à internet nestas zonas tem sido feita de várias maneiras inclusive artísticas. O projeto *Xistórias* foi um desses eventos que mobilizou a população local e cerca de 60 pessoas vindas, sobretudo de Lisboa e Coimbra https://aldeiasdoxisto.pt/sites/default/files/files/646/O%20que%20%C3%A9%20a%20Xist%C3%B3rias.pdf

[33] Diferentes de professores.

Sociais, Educadores Comunitários, Licenciados em Ciências da Educação (Salgado, 2009). Muitos fizeram mestrados em Educação de Adultos, Educação e Intervenção Comunitária, Educação e Lazer[34] e aí produziram estudos (mestrados) que se encontram até *online* nos Centros de documentação das Instituições de Ensino Superior. Muitas destas atividades têm morrido por falta de apoio e interesse. Entendemos que é um potencial a desenvolver até pela proximidade que assegura junto de populações que correriam o risco de permanecer isoladas[35].

A urgência de resposta adequada a esta situação obrigaria a uma forte mobilização ainda neste campo de educação de crianças e adultos, de formação ao longo da vida. A abrangência de uma comissão permanente também a estas vertentes formativas seria condição para aumentar os níveis educativos nestas regiões e aumentar o conhecimento e intervenção adequada sobre os territórios e na prevenção e no comportamento em situações de risco.

O clamor perante a situação de crise, vivida com os incêndios dos últimos anos, chamou a atenção para a necessidade de conceber medidas em profundidade, de forma sistémica e estruturada, onde a educação e a formação de adultos forçosamente se integram. Foi claro que não bastaria limpar os terrenos à beira da estrada para o problema ficar resolvido. Todas as medidas referidas são importantes desde que coerentemente integradas (e com prioridades a definir ano a ano) numa Estratégia Nacional de Educação-Formação de Adultos, para todo o país e adequada às especificidades de cada território.

BIBLIOGRAFIA

Álvaro, Júlio (2013). Educação em territórios de baixa densidade: ensino profissional e desenvolvimento o Caso da Beira Interior Norte. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana, na área de especialização em Ordenamento do Território e Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Benavente, A & **Correia** A.P, (1980). Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária. Lisboa: IED.

Bento, Sali (2014), Desenvolvimento da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado em Educação e Lazer apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/MESTRADOS_ESEC/SALI_BENTO.pdf (acedido em (14/08/2018)

Cordeiro, A. M. Rochette (2017). A escola em territórios de baixa densidade: proposta para a construção de uma matriz de reorganização da rede escolar. in Espaços e tempos em Geografia: homenagem a António Gama. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra https://www.researchgate.net/publication/320299666_Reorganizacao_de_rede_escolar_em_territorios_de_baixa_densidade_em_Portugal_Construcao_de_uma_Matriz_de_analise [acedido em 19. 08 2018].

Cordeiro, A. M. Rochette & Alcoforado, L. (2015). Programa Intermunicipal de Prevenção do Abandono Escolar e Promoção da Igualdade de Acesso ao Ensino da Comunidade Intermunicipal Região de Coimbra. Coimbra: DG – FLUC (Relatório Técnico - inédito).

Horta-Monteiro, M.C.S.M. (1994). Utilização de Água Residual Urbana na Cultura de Azevém (Lolium multiflorum Lam.). Tese de Mestrado em Nutrição Vegetal, Fertilidade do Solo e Fertilização. Instituto Superior de Agronomia - Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa. 150 pp.

Instituto das Comunidades Educativas (ICE) (2017). Escolas Rurais https://iceweb.org/category/formacao/ (acedido em 10/08/2018)

Justino, David e **Santos**, Rui (coord.) (2017) ATLAS DA EDUCAÇÃO Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso . Edição de 2017 . Lisboa: Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência, CICS.NOVA http://www.epis.pt/upload/documents/59fafbec27c55.pdf (acedido em (09/08/2018)

Louro, Ana Manuela (2007). Concepções e lógicas de acção de educadores de infância itinerantes: aposta numa educação pré-escolar de qualidade?. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Organizacional apresentada à Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/656 (acedido em 10/08/2018)

[34] Refira-se a importância de muitos destes estudos para a produção de conhecimento e formas de intervenção junto destas populações. A título de exemplo (porque conheci bem) refiram-se as teses de mestrado realizadas na Escola Superior de Coimbra no quadro dos mestrados de Educação de Adultos e Desenvolvimento Local (Nuno Carvalho) e Educação e Lazer (Lucília Salgado). Conhecemos ainda a orientação de teses específicas das zonas de interiores realizadas na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

[35] O desconhecimento destes trabalhos pelos técnicos leva, muitas vezes, a menosprezar o potencial cultural local. Consideram estas terras muito pobres e as populações muito ignorantes esquecendo que detêm potencialidades facilitadoras da saída da pobreza, através do desenvolvimento local que parte precisamente das potencialidades das culturas locais.

Melo, Alberto (2000). Políticas e Estratégias Culturais para o Desenvolvimento Local in Lima, Licínio C. (Org.). Educação de Adultos. Fórum II. Braga: Universidade do Minho, pp. 17-28

Pereira, Helena e Lima, João (2018) "Agroalimentar, Florestas e Biodiversidade" in Encontro Ciência'18, Lisboa http://www.encontrociencia.pt/files/2018/1400_286_SA_3_Joao%20Ribeiro%20Lima.pdf (05-08-2018)

Quévit, Michel & Rizzardo, René (relatores) (1986). L'interdépendance entre Culture et Économie au niveau régional. Conseil de l'Europe. CC-GP10(86)1-F.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 72/2016, Diário da República, 1.ª série — N.º 226 — 24 de novembro de 2016 ANEXO I PROGRAMA NACIONAL PARA A COESÃO TERRITORIAL, Eixo 5, nº 1.5 https://dre.pt/pesquisa/-/search/75796596/details/normal?l=1

Salgado, L (2010). As novas potencialidades da educação de adultos na construção do sucesso escolar dos filhos in Salgado, L. (coord.) (2010). A Educação de Adultos: Uma dupla oportunidade na família. Lisboa: ANQ – pp11-27

Salgado, L. (2003). A Inadequação da Educação aos Destinatários Inclusão e Exclusão à Entrada na Escola Básica: Respostas Formais e não Formais. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/L_Salgado/Tese_doutoramento.pdf

Salgado, L. (2009) "Recursos Locais e Novas Actividades em Meio Rural: Aprendizagem, Inovação e Mudança" in Territórios de Baixa Densidade em Tempos de Mudança Proença-a-Nova: Centro Ciência Viva "A Floresta" e Câmara Municipal de Proença-a-Nova

Salgado, Lucília (1997) Educação para todos: literacia e aprendizagem da leitura e da escrita. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Nacional de Educação para Todos (PEPT).

Salgado, Lucília (1998) Educação para todos: a qualidade educativa no 1º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Nacional de Educação para Todos (PEPT).

Salgado, Lucília e Guerra, Luís (1997). A Literacia no 2º ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (literatura cinzenta).

Sindicato dos Professores do Norte (2005) 1º Ciclo do Ensino Básico – Encerramento de Escolas do 1º ciclo: ME faz navegação à vista. Lisboa: FENPROF – Secretariado Nacional 20 de outubro de 2005 https://www.spn.pt/Artigo/encerramento-de-escolas-do-1%C2%BA-ciclo-me-faz-navegacao-a-vista (acedido em 10/08/2018)

Trigo, Maria Márcia (1994), PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS/PEPT: uma revolução tranquila, mas necessária in Aberto, Brasília, ano .14, n.64, out./dez.

Referências Bibliográficas

Benavente, A. (coord.) (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: FCG/CNE

CNE (2017). *Estado da Educação 2016*. Lisboa: Autor

CNE (2017). *Parecer nº1/2017 – Parecer sobre Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_n._1_2017.pdf

Comissão Coordenadora das AEC (2018). *Relatório de Acompanhamento 2016/2017*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_relatorio_2016_2017.pdf

Comissão Europeia (2015-2018). *Monitor da Educação e da Formação. Portugal.* Bruxelas: Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura

Comissão Europeia (2018). *The European Higher Education Area in 2018*. Bruxelas: Eurydice

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (2018). *Relatório de Avaliação da Atividade das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens 2017.* Lisboa: Autor.

DGE (2017). P*erfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Autor. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGEEC (2007-2017). *Estatísticas da Educação 2007/2008 a 2016/2017*. Lisboa: Autor

DGEEC (2016). *Modernização Tecnológica das Escolas 2014/2015*. Lisboa: Autor

DGEEC (2017a). *Modernização Tecnológica das Escolas 2015/2016*. Lisboa: Autor

DGEEC (2017b). *Necessidades Especiais de Educação 2016/2017*. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/

DGEEC (2018a). *Diplomados em estabelecimentos de Ensino superior – 1996/97 a 2016/17*. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDiplomados/

DGEEC (2018b). *Educação em Números, Portugal 2018*. Acedido em: http://www.dgeec.mec.pt

DGEEC (2018c). *Estatísticas - Perfil do Docente do Ensino Superior - 2016/17*. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/

DGEEC (2018d). *Estatísticas da Educação 2016/2017*. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/

DGEEC (2018e). *Infocursos - Estatísticas de Cursos Superiores*. Disponível em: http://infocursos.mec.pt/

DGEEC (2018f). *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES)*. Disponível em: www.dgeec.mec.pt/np4/raides/

DGEEC (2018g). *Inscritos Residentes em Portugal por Concelho de Residência/Estabelecimento de Ensino no Letivo 2016/2017.* Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/120.html

DGEEC (2018h). *Modernização Tecnológica das Escolas 2016/2017.* Lisboa: Autor

DGEEC (2018i). *Perfil do Aluno 2016/2017*. Lisboa: Autor. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=953&fileName=DGEEC_DSEE_PERFIL_DO_ALUNO_1617.pdf

Direção-Geral da Saúde (2018). *Estatísticas da Saúde Escolar em Números. Ano Letivo 2015/2016*. Lisboa: Autor

EUROSTAT – http://ec.europa.eu/eurostat

GTEC (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

IAVE (2016). *TIMSS 2015 – Portugal. Volume 1: Desempenhos em Matemática e Ciências.* Lisboa: Autor

IAVE (2017). *Resultados Globais PIRLS 2016 - ePIRLS – Portugal Literacia de Leitura & Literacia de Leitura online*. Lisboa: Autor

IGEC (2018). *Apoio Tutorial Específico - Relatório Final 2016/2017. Lisboa: Autor*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/

INE (2002). *O Envelhecimento em Portugal-Situação Demográfica e Socioeconómica Recente das Pessoas Idosas.* Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=107198&att_display=n&att_download=y [acedido em 11-09-2018].

INE (2017). *Índice de Bem-estar 2004-2016*. Lisboa: Autor

INE (2018). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Indicadores para Portugal – Agenda 2030*. Lisboa: Autor

Instituto da Segurança Social. I. P. (2017). *Relatório CASA 2016 – Caraterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens*. Lisboa: Autor. Disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/15292962/Relatorio_CASA_2016/b0df-4047-13b1-46d7-a9a7-f41b93f3eae7

MTSSS (2016). *Carta Social- Rede de Serviços e Equipamentos – Relatório 2016*. Disponível em: http://www.cartasocial.pt/pdf/csocial2016.pdf

Nações Unidas (2017). *Work of the Statistical Commission Pertaining to the 2030 Agenda for Sustainable Development.* [Resolução adotada pela Assembleia Geral em 6.07.2017]. *General Assembly*. 10 de julho

Observatório de Educação da RAM (2018). *Necessidades Educativas Especiais - Dados Estatísticos Ano Letivo 2016/2017.* Autor.

OCDE (2016). *PISA 2015 – Results (Volume I): Excelence and Equity in Education*. Paris: Autor. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

OCDE (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD indicators*. Paris: Autor

OECD (2018b). *Skills Strategy Implementation Guindance for Portugal: Strengthening the Adult Learning System, OECD Skills Studies*. Paris: Autor

OLIVEIRA, Catarina Reis (coord.) e GOMES, Natália (2017). *Indicadores de Integração de Imigrantes – Relatório Estatístico Anual*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, I. P. Disponível em: https://www.acm.gov.pt/-/indicadores-de-integracao-de-imigrantes-om-lanca-relatorio-estatistico-anual-2017

PNL (2017). *Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027*. Disponível em: http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/data/quadro_estrategico_pnl_2027.pdf

PORDATA - https://www.pordata.pt/

RBE (2013). *Programa RBE. Quadro Estratégico 2014/2020*. Disponível em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=1048&fileName=978_972_742_366_8.pdf

RBE (2018). *Avaliação da biblioteca escolar 2016/2017*. Disponível em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/2146/relatorioAvaliacao.pdf

Serres, Michel (2012). *Petite Poucette*. Paris: Editions Le Pommier

SREA (2018). *Estatísticas da Educação 2016/2017*. Angra do Heroísmo: Autor

UNESCO (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: Autor

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Autor. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf

União Europeia (2009). Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009, sobre um Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação (EF 2020). *Jornal Oficial da União Europeia*. C/119, de 28 de maio.

União Europeia (2012). Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a Aplicação do Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação (EF 2020) - «Educação e Formação numa Europa Inteligente, Sustentável e Inclusiva». *Jornal Oficial da União Europeia*. C 70, de 8 de março.

União Europeia. *Estratégia Europa 2020*. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_pt

Glossário

Acreditação de ciclos de estudo – É o procedimento pelo qual o organismo competente, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), verifica e reconhece formalmente que um determinado ciclo de estudos, conducente à atribuição de um grau académico (licenciado, mestre, doutor), satisfaz os requisitos exigidos para a sua criação e funcionamento.

Agrupamentos de escolas de referência – Estabelecimentos de ensino que asseguram, no âmbito do Ministério da Educação, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância, a articulação com os serviços de saúde e da segurança social e o reforço das equipas técnicas, financiadas pela segurança social.

Centro de Recursos para a Inclusão – Estrutura de apoio numa perspetiva de prestação de serviços complementares aos oferecidos pelas escolas de ensino público, que atua de forma integrada com a comunidade no âmbito da resposta educativa e social aos alunos com NEE de carácter permanente.

Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – Unidades orgânicas inseridas em entidades formadoras com um conjunto de valências diversificadas de informação, orientação e encaminhamento de jovens e adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou dupla certificação ou visem uma integração qualificada no mercado de trabalho. Estas unidades desenvolvem também os processos de RVCC, destinados a adultos.

Certificação – Processo de atribuição de um certificado, diploma ou título que atesta formalmente que um conjunto de resultados da aprendizagem (conhecimentos, capacidades ou competências) adquiridos por um indivíduo, foram avaliados e validados por um organismo competente de acordo com regras pré definidas. A certificação pode atestar os resultados tanto da aprendizagem formal como da não formal e informal (Fonte: CEDEFOP, 2008). Certificação escolar – Processo de atribuição de um título que atesta uma habilitação académica. Certificação profissional – Processo de atribuição de um título que atesta uma qualificação profissional. Dupla certificação – título que atesta uma habilitação escolar e uma qualificação profissional.

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

CITE 1997	CITE 2011
Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)	**Nível 0:** educação de infância (menos de 3 anos de idade)
	Nível 0: pré-primário (3 anos de idade e acima)
Nível 1: primário (1º nível de educação básica)	**Nível 1:** primário
Nível 2: secundário inferior (2º nível de educação básica)	**Nível 2:** secundário inferior
Nível 3: secundário superior	**Nível 3:** secundário superior
Nível 4: pós-secundário não superior	**Nível 4:** pós-secundário não superior
Nível 5: primeiro nível de terciário	**Nível 5:** curta duração terciária
	Nível 6: bacharelato ou equivalente
	Nível 7: mestrado ou equivalente
Nível 6: segundo nível de terciário	**Nível 8:** doutoramento ou equivalente

Contratos de associação - Têm por fim possibilitar a frequência das escolas do ensino particular e cooperativo em condições idênticas às do ensino ministrado nas escolas públicas, no respeito pela especificidade do respetivo projeto educativo. Os contratos de associação são celebrados com escolas particulares ou cooperativas, com vista à criação de oferta pública de ensino, ficando estes estabelecimentos de ensino obrigados a aceitar a matrícula de todos os alunos até ao limite da sua lotação, seguindo as prioridades idênticas às estabelecidas para as escolas públicas. O Estado concede às escolas que celebrem contratos de associação um apoio financeiro, que consiste na atribuição de uma verba, nos termos a fixar por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação. O Estado assegura a manutenção do contrato até à conclusão do ciclo de ensino pelas turmas ou alunos por ele abrangidas.

Contratos de patrocínio - Têm por fim estimular e apoiar o ensino em domínios não abrangidos, ou insuficientemente abrangidos, pela rede pública, a criação de cursos com planos próprios e a melhoria pedagógica. O Estado pode celebrar com as entidades proprietárias de estabelecimentos de ensino particular contratos de patrocínio, quando a ação pedagógica, o interesse pelos cursos, o nível dos programas, os métodos e os meios de ensino ou a qualidade do pessoal docente o justifiquem. Os contratos de patrocínio destinam-se ainda a promover a articulação entre diferentes modalidades de ensino especializado, designadamente artístico, desportivo ou tecnológico e o ensino regular, nomeadamente ao nível da gestão curricular e do modelo de funcionamento, tendo em vista a respetiva otimização. Nos contratos de patrocínio, o Estado obriga-se a conceder um apoio financeiro, nos termos a fixar por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação, e a acompanhar a ação pedagógica das escolas. O Estado assegura que o contrato de patrocínio é mantido até à conclusão do ciclo de ensino pelas turmas e pelos alunos por ele abrangidos.

Contratos simples de apoio à família - No exercício do direito de opção educativa das famílias, os contratos simples de apoio à família têm por objetivo permitir condições de frequência em escolas do ensino particular e cooperativo, por parte dos alunos do ensino básico e do ensino secundário não abrangidos por outros contratos. O Estado assegura o apoio financeiro concedido ao abrigo do contrato simples de apoio à família enquanto o aluno se mantiver na escola e até à conclusão do ciclo de ensino pelos alunos por ele abrangidos.

d-Cohen – dimensão do efeito da diferença entre as médias de duas distribuições, em desvios padrão.

$$d = \frac{|M_1 - M_2|}{\frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}}$$, em que M designa a média e σ o desvio padrão

Se $d < 0{,}2$ a diferença é residual, caso contrário é considerada relevante, sendo baixa se $0{,}2 \leq d < 0{,}5$, média se $0{,}5 \leq d < 0{,}8$ e grande se $d \geq 0{,}8$.

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

Docente contratado – Docente com vínculo de trabalho precário, isto é, por um período de tempo limitado, com vista à satisfação de necessidades temporárias dos estabelecimentos de ensino ou educação.

Educação Especial – Modalidade de educação escolar que visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a incapacidades físicas ou mentais. Organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração, em estabelecimentos de ensino regular, tendo em conta as necessidades de atendimento diferenciado, traduzido em planos de estudo, condições de aprendizagem e acompanhamento específicos. Os alunos nesta situação beneficiam do apoio de educadores especializados.

Educação pré-escolar – Subsistema de educação, de frequência facultativa, destinado a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico. Realiza-se em estabelecimentos próprios, designados por jardins-de-infância, ou incluídos em unidades escolares em que é também ministrado o ensino básico. A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.

Educador de infância – Docente certificado para o exercício de funções na educação pré-escolar, após conclusão de um curso de formação inicial de quatro anos, ministrado numa Escola Superior de Educação ou com habilitação legalmente equivalente.

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

Ensino privado dependente do Estado – Uma instituição de ensino "privado dependente do Estado" é uma instituição em que mais de 50% dos seus fundos regulares de funcionamento ou o pagamento de salários do respetivo pessoal docente é garantido pelo Estado/Administração Pública (de qualquer nível).

Ensino privado independente do Estado – Instituição em que nem a maioria dos seus fundos regulares de funcionamento nem o pagamento de salários do respetivo pessoal docente são garantidos pelo Estado/Administração Pública (de qualquer nível).

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

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

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

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

- Superior – CITE 4/5 (ensino pós secundário e superior);
- Médio – CITE 3 (ensino secundário);
- Inferior – CITE inferior a 3 (3º CEB ou menos).

Formações Modulares Certificadas – Unidades de formação capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e que permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, destinadas a adultos com idade igual ou superior a 18 anos sem a qualificação adequada, para efeitos de inserção no mercado de trabalho ou progressão profissional e prioritariamente sem conclusão do ensino básico ou secundário.

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

Indicador ESCS (PISA, TIMSS, PIRLS) – O indicador do Estatuto Socioeconómico e Cultural é composto a partir de três outros índices: i) grupo socioprofissional mais elevado dos pais (HISEI); ii) nível de escolaridade mais elevado dos pais convertido em número de anos de escolaridade (PARED), iii) bens pertencentes à casa (HOMEPOS) e número de livros existentes em casa.
O índice HOMEPOS deriva de três outros índices (WEALTH, CULTPOSS e HEDRES). WEALTH – é um índice baseado nas respostas dos alunos sobre a existência de objetos/situações específicas em casa (um quarto só para si, ligação à internet, leitor de DVD, número de telemóveis, televisões, entre outros). CULTPOSS - é um índice baseado nas respostas dos alunos sobre a existência de literatura clássica, livros de poesia e objetos de arte em casa. HEDRES – é um índice baseado nas respostas dos alunos

à existência de recursos para estudar em casa tais como, uma secretária e um lugar calmo para estudar, um computador que possa utilizar para a realização de trabalhos escolares, *software* educativo, manuais que possam ajudar a realização dos trabalhos de casa, dicionários e livros técnicos.

Inquérito ao Emprego – (*LFS - Labour Force Survey*, na denominação inglesa) - É um inquérito por amostragem e de cobertura nacional, realizado trimestralmente pelo INE, que permite a elaboração de estatísticas oficiais relativas ao mercado de trabalho, tais como o sector de atividade económica e a profissão, a escolaridade e a formação profissional, a procura de emprego e o percurso profissional. Outras características estão também disponíveis, permitindo cruzamentos adicionais, nomeadamente por região, sexo, idade e estrutura familiar. As estimativas obtidas através do *Inquérito ao Emprego* são comparáveis internacionalmente, uma vez que este segue as regras e as orientações dos regulamentos comunitários e dos conceitos da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Intervenção Precoce na Infância – Conjunto de medidas de apoio integrado, centradas na criança (entre 0 e 6 anos) e na família, incluindo designadamente ações de prevenção e reabilitação no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Jardim de infância – Estabelecimento que oferece, a tempo completo ou parcial, três anos de educação pré escolar a crianças dos 3 aos 6 anos de idade. O horário é flexível e adaptado às necessidades das famílias, e agrega a componente educativa, da responsabilidade do educador de infância, bem como as horas dedicadas às atividades de animação e de apoio à família.

Nado-vivo – Criança que nasce viva.

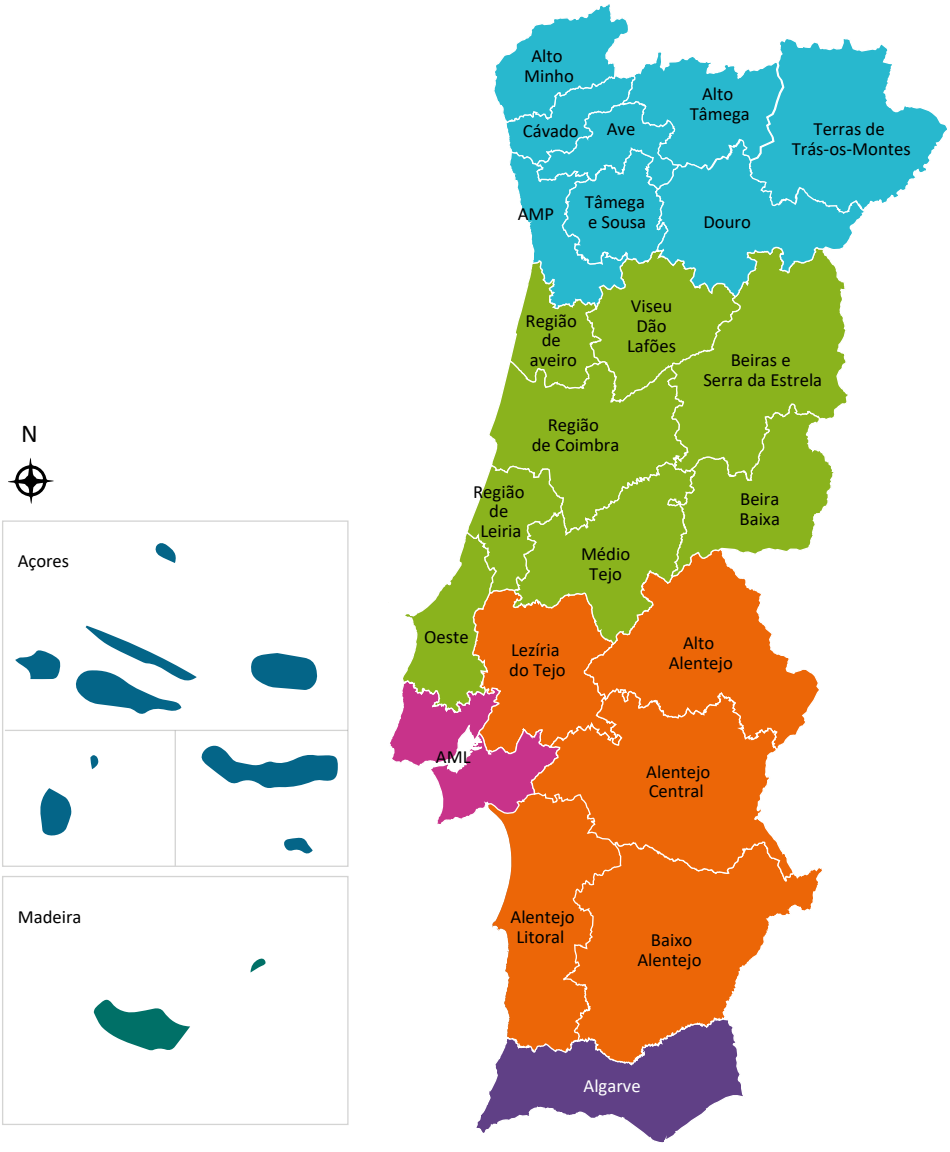
Necessidades Educativas Especiais – Conjunto de limitações significativas, ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, que resultam em dificuldades continuadas em comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

NEET (o mesmo que NEEF) – conjunto de indivíduos jovens de um determinado grupo etário que, no período de referência, não estão empregados (isto é, estão desempregados ou inativos), nem frequentam qualquer atividade de educação ou formação.

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

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

NUTS – A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis:
NUTS I: Continente; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.
NUTS II: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.
NUTS III:



Pessoal docente em exercício de funções – Conjunto de professores ou educadores de infância de um estabelecimento de ensino com funções letivas ou não letivas nesse estabelecimento.

População ativa – Conjunto de indivíduos com idade mínima de 15 anos que, no período de referência, constituíam a mão-de-obra disponível para a produção de bens e serviços que entram no circuito económico (empregados e desempregados).

População escolar – Conjunto formado pelos alunos, pessoal docente e não docente diretamente ligados aos estabelecimentos de educação ou de ensino.

População residente – Pessoas que, independentemente de no momento de observação (zero horas do dia de referência) estarem presentes ou ausentes numa determinada unidade de alojamento, aí habitam a maior parte do ano com a família ou detêm a totalidade ou a maior parte dos seus haveres.

Pós-secundário (nível de formação ou ensino) – Oferta formativa de nível não superior que prepara jovens e adultos para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a favorecer a entrada na vida ativa. Confere um diploma de especialização tecnológica e qualificação profissional de nível 5.

Produto Interno Bruto (PIB) – É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

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

Qualificação – Resultado formal (certificado, título ou diploma) dum processo de avaliação e validação quando o organismo competente determina que um indivíduo obteve os resultados da aprendizagem fixados por normas predefinidas.

Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências – Processo formativo assente no método autobiográfico, que permite a um indivíduo, com pelo menos 18 anos de idade, obter o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida.

Rede Nacional de Educação Pré-Escolar – Engloba as redes pública e privada e visa efetivar a universalidade da educação pré-escolar.

Rede Pública de Educação Pré-Escolar – Integra os estabelecimentos de educação pré-escolar que funcionam na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias, sob tutela do Ministério da Educação ou de outro ministério.

Saldo migratório – Diferença entre o número de pessoas que imigram e o número de pessoas que emigram.

Saldo natural – Diferença entre o número de nados-vivos e o número de óbitos num dado período de tempo.

***Score* médio (PISA, TIMSS, PIRLS)** – Pontuação média obtida pelos países participantes numa escala com média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos.

Sistema binário – O ensino superior organiza-se neste sistema, "devendo o ensino universitário orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente" (Art.º 3º, Lei nº 62/2007, de 10 de setembro).

Sistema Nacional de Qualificações – Sistema que inclui a elaboração e aplicação de disposições e processos institucionais relativos à garantia da qualidade, à avaliação e à atribuição de qualificações. Em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações, um sistema nacional de qualificações pode incluir um quadro nacional de qualificações (JO, nº C 111, de 6 de maio de 2008).

Taxa de abandono precoce de educação e formação – Relação percentual entre o número de indivíduos com idades entre os 18 e 24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar o sistema educativo ou um curso de formação profissional, durante o mês anterior ao inquérito ou ao recenseamento, e o total da população residente da mesma faixa etária.

Taxa de atividade – Relação percentual entre a população ativa e a população residente com 15 ou mais anos.

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

Taxa de transição/conclusão – Relação percentual entre o número de alunos que, no final de um ano letivo, obtêm aproveitamento (podendo transitar para o ano de escolaridade seguinte) e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo. Usa-se a designação "taxa de conclusão" quando nos referimos ao aproveitamento no fim do nível de ensino (9º e 12º anos).

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

Taxa real de pré-escolarização – Relação percentual entre o número de crianças inscritas em idade normal de frequência e a população residente do mesmo nível etário.

Território Interior – Áreas territoriais beneficiárias de medidas do Programa Nacional para a Coesão Territorial, determinadas pela Portaria nº 208/2017, de 13 de julho, de acordo com a Lei nº 42/2016, de 28 de dezembro.

Tipologia – Identifica os níveis de educação ou ensino promovidos pelo estabelecimento. As tipologias atuais resultam da seguinte evolução:

Até 2010	Após 2010
JI – Jardim de infância	**JI** – Jardim de infância
EB1 – Escola básica do 1º ciclo	**EB** – Escola básica
EB1,2 – Escolas básica do 1º e 2º ciclos	
EB1/JI – Escola básica do 1º ciclo com jardim de infância	
EB2 – Escola básica do 2º ciclo	
EB2,3 – Escola básica do 2º e 3º ciclos	
EB3 – Escola básica do 3º ciclo	
EBM – Escola de ensino básico mediatizado	
EBI – Escola básica integrada	
EBI/JI – Escola básica integrada com jardim de infância	
EB2,3/ES – Escola básica do 2º e 3º ciclos com ensino secundário	**EBS** – Escolas básica e secundária
EP – Escola profissional	**EP** – Escola profissional
ES – Escola secundária	**ES** – Escola secundária
ES/EB3 – Escola secundária com 3º ciclo	
ESA – Escola secundária artística	**EA** – Escola artística

Turma – Conjunto de alunos de um estabelecimento de ensino agrupados em função de uma ou mais características comuns, nomeadamente o ano de escolaridade, o tipo de curso ou a área de estudos (Glossário).

Unidades de Formação de Curta Duração – Módulos de 25 ou 50 horas em que se estrutura o Catálogo Nacional de Qualificações.

Unidades Orgânicas de ensino superior – As universidades e institutos politécnicos, enquanto instituições ou estabelecimentos de ensino superior, nos termos do Regime Jurídico, podem compreender unidades orgânicas autónomas, com órgãos e pessoal próprios (Art.º 13º, Lei nº 62/2007, de 10 de setembro).

Unidades Orgânicas de ensino não superior – Os agrupamentos de escolas enquanto unidades orgânicas, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão, são constituídos por estabelecimentos de ensino que ministram um ou mais níveis e ciclos de ensino, incluindo a educação pré-escolar, a partir de um projeto pedagógico comum a todos os estabelecimentos de educação e ensino integrados. Os agrupamentos de escolas podem ser horizontais (constituídos por estabelecimentos de ensino do mesmo ciclo ou nível) ou verticais (constituídos por estabelecimentos de ensino de ciclos ou níveis sequenciais diferentes).

Siglas e Acrónimos

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

AE – Agrupamento de Escolas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AML – Área Metropolitana de Lisboa

AMP – Área Metropolitana do Porto

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

ASE – Ação Social Escolar

ATE – Apoio Tutorial Específico

BAES – Biblioteca Aberta do Ensino Superior

CAF – Componente de Apoio à Família

CE – Classificação de Exame

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Cursos de Educação e Formação

CET – Cursos de Especialização Tecnológica

CF – Classificação de Frequência

CFD – Classificação Final da Disciplina

CFP – Classificação da Prova Final

CGA – Caixa Geral de Aposentações

CIF – Classificação Interna Final

CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação (o mesmo que ISCED)

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CPF – Classificação da Prova Final

CPT – Cursos de Português Técnico

CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRITIC – Centros de Recursos de Tecnologias de Informação

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

DGO – Direção-Geral do Orçamento

EA – Escola Artística

EB – Ensino Básico

EB – Escola Básica

EB 2.3/S – Escola Básica dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário

EBI – Escola Básica Integrada

EBM – Escola Básica de ensino Mediatizado

EBS – Ensino Básico e Secundário

EBS – Escola Básica e Secundária

ECD – Estatuto da Carreira Docente

ECTS – European Credit Transfer System

EEPC – Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo

EFA – Educação e Formação de Adultos

ELI – Equipas Locais de Intervenção

ENA – Escola Não Agrupada

EP – Escola Profissional

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

EPE – Educação Pré-Escolar

EPE – Escolas Portuguesas no Estrangeiro

EPEI – Educação Pré-Escolar Itinerante

EREACBV - Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão

EREBAS – Escolas de Referência para a Educação de Alunos Surdos

ES – Ensino Secundário

ES – Escola Secundária

ESCS – Estatuto Socioeconómico e Cultural *(Index of economic, social and cultural status)*

ET 2020 – Quadro Estratégico da UE para a Cooperação Europeia em Educação e Formação

EUROPA 2020 - Estratégia de emprego e crescimento da UE num período de dez anos

EUROSTAT – Autoridade Estatística da União Europeia

EURYDICE – Rede de informação sobre a educação na Europa

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

FSE – Fundo Social Europeu

I&D – Investigação e Desenvolvimento

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

IENS – Instituições de Ensino Não Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

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

IGFSS – Instituto de Gestão Financeira da Segurança Social

IPL – Instituto Politécnico de Lisboa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ISCED – *International Standard Classification of Education* (o mesmo que CITE)

ISCTE-IUL – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - Instituto Universitário de Lisboa

ISS – Instituto de Segurança Social, I. P.

JI – Jardim de Infância

JNE – Júri Nacional de Exames

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LFS – Labour Force Survey

LVT – Região de Lisboa e Vale do Tejo

MACS – Matemática Aplicada às Ciências Sociais

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

ME – Ministério da Educação

MTSSS – Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEET – Neither in Employment nor in Education and Training [população jovem que nem estuda nem trabalha]

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OE – Orçamento de Estado

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PCA – Projeto Curricular Adaptado

PEEA – Programa de Educação Estética e Artística

PEREE – Programa Específico do Regime Educativo Especial

PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas

PIB – Produto Interno Bruto

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PLNM – Português Língua não Materna

PNCT – Programa Nacional para a Coesão Territorial

PNL – Plano Nacional de Leitura

PNPSE – Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

PNSE – Plano Nacional de Saúde Escolar

POCH – Programa Operacional Capital Humano

POISE – Programa Operacional de Inclusão Social e Emprego

POPH – Programa Operacional de Potencial Humano

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo

PPT – Português para Todos

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

RA – Regiões Autónomas

RAA – Região Autónoma dos Açores

RAIDES – Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior

RAM – Região Autónoma da Madeira

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RUTIS – Rede de Universidades da Terceira Idade

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SAS – Sistema de Ação Social

SIGO – Sistema Integrado de Gestão da Oferta

SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

SREC – Secretaria Regional de Educação e Cultura – Região Autónoma dos Açores

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study*

UA – Universidade Aberta

UAE – Unidades de Apoio Especializado em Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita

UCP – Universidade Católica Portuguesa

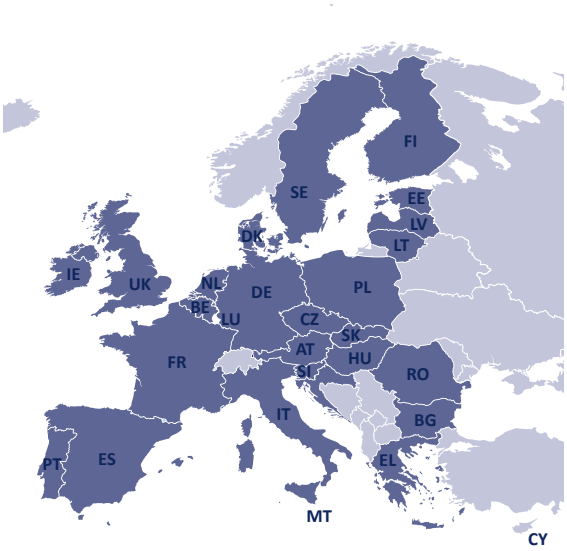
UE – União Europeia

UEE – Unidades de Ensino Estruturado para Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

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

UO – Unidade Orgânica



UE28	
AT	Áustria
BE	Bélgica
BG	Bulgária
CY	Chipre
CZ	República Checa
DE	Alemanha
DK	Dinamarca
EE	Estónia
EL	Grécia
ES	Espanha
FI	Finlândia
FR	França
HR	Croácia
HU	Hungria
IE	Irlanda
IT	Itália
LT	Lituânia
LU	Luxemburgo
LV	Letónia
MT	Malta
NL	Holanda
PL	Polónia
PT	Portugal
RO	Roménia
SE	Suécia
SI	Eslovénia
SK	Eslováquia
UK	Reino Unido UK-ENG Inglaterra UK-WLS País de Gales UK-NIR Irlanda do Norte UK-SCT Escócia

CNE
CONSELHO
NACIONAL
DE
EDUCAÇÃO