



# Escolarização na Região do Norte

Evolução das Disparidades  
Territoriais 1991-2011

MARÇO.2013

## **Ficha técnica**

### **Escolarização na Região do Norte**

Evolução das Disparidades Territoriais 1991-2011

### **Edição**

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte

### **Autor**

José Maria Azevedo (CCDR-N)

### **Tratamento dos resultados dos Censos, elaboração dos quadros, dos gráficos e dos mapas**

Josefina Gomes (Centro de Avaliação de Políticas e Estudos Regionais - CCDRN)

### **Tratamento Gráfico**

Gabinete de Marketing e Comunicação da CCDR-N

### **Fotografias**

CCDR-N/Furtacores

### **Data**

Março de 2013

## Sumário

	Pág.
Introdução.....	5
<b>I. Objetivos e enquadramento.....</b>	<b>11</b>
1. Objetivos do estudo e indicadores.....	12
2. Sociedades, territórios e disparidades em educação .....	17
<b>II. Escolarização da população residente em idade escolar.....</b>	<b>27</b>
3. Pré-escolarização.....	29
4. Escolarização nos grupos etários de 12 a 23 anos.....	37
5. Escolarização real nos grupos etários de 10 a 23 anos.....	53
<b>III. Níveis de ensino completos na população residente mais jovem.....</b>	<b>63</b>
6. Conclusão do 6º ano de escolaridade nos grupos etários de 15 a 29 anos.....	64
7. Conclusão do 9º ano de escolaridade nos grupos etários de 20 a 29 anos.....	70
8. Conclusão do ensino secundário nos grupos etários de 20 a 29 anos.....	75
9. Conclusão do ensino superior nos grupos etários de 25 a 34 anos.....	84
<b>IV. Níveis de ensino completos na população residente.....</b>	<b>89</b>
10. Alfabetismo na população com 10 e mais anos.....	90
11. Níveis de ensino completos na população com 25 e mais anos.....	95
<b>V. Conclusão.....</b>	<b>105</b>
12. Respostas para as perguntas iniciais.....	106
13. Valorizar, consolidar e prosseguir a melhoria em educação.....	111
<b>Anexos.....</b>	<b>117</b>



## Introdução

A educação é uma condição e uma promessa de desenvolvimento das pessoas e das sociedades, um meio de integração social e de construção de cidadania e um recurso decisivo nos vastos campos da economia, da cultura, da arte e da ciência.

Não há uma relação linear e uniforme entre o desenvolvimento e a educação. À escala de cada território, encontramos uma grande variedade de situações, geradas tanto pelo estado de desenvolvimento do sistema educativo como pelas características da economia, dos setores de atividade dominantes e da inserção no contexto nacional e internacional, pelas alterações demográficas, pelas dimensões culturais, pela capacitação política e institucional ou pelas políticas de ordenamento do território, entre muitas outras. No seio da Região do Norte, essa relação assume feições diferentes se considerarmos as aglomerações urbanas do litoral, as áreas de maior industrialização e posterior relativa desindustrialização ou ainda os espaços de baixa densidade no interior.

Também não é unidirecional a relação entre desenvolvimento e educação. O desenvolvimento económico e social propicia condições, recursos e disposições para a valorização da educação; por sua vez, a educação é uma condição necessária para o desenvolvimento, em especial se tivermos em mente aceções de educação e de desenvolvimento abertas às múltiplas dimensões socioeconómicas, culturais e políticas.

Já no primeiro estudo sobre disparidades regionais em educação realizado pela CCRN, em 1987, se considerou com prudência o poder da educação na transformação das sociedades: “reconhecemos, obviamente, que as causas das injustiças sociais não radicam na educação e por isso é deslocado pensar que as escolas, por si, as vão corrigir. Mas admitimos também o impacto da frequência escolar quer nas possibilidades e nas capacidades dos indivíduos fazerem face às mudanças sociais, económicas e culturais, quer nas potencialidades de mobilidade social”.<sup>1</sup>

No mesmo sentido, um estudo recente promovido pela Comissão Europeia conclui que “muito do que conduz às disparidades regionais em educação está para além do alcance imediato da política educativa e é conduzido por políticas económicas, orçamentais e por políticas sociais de escopo mais vasto. A política educativa pode ter um papel limitado no combate às causas. No entanto, tal não nega a sua importância no combate a sintomas de desigualdades num sentido lato e na mediação dos piores efeitos desta desigualdade nos resultados escolares. Além disso, as políticas educativas podem ser vistas como um investimento de longo prazo na criação de condições económicas que levarão à futura redução das disparidades em educação”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> CCRN, *Estudo das Disparidades Regionais no Acesso aos Benefícios da Educação na Região do Norte*, Porto, 1987, p. 2.

<sup>2</sup> NESSE - Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, *Mind the Gap - Education inequality across EU regions*, Bruxelas, 2012, p. 70. In [http://ec.europa.eu/education/news/20120914\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/20120914_en.htm), consulta em 20 de setembro de 2012.

A crise financeira, económica e social que vivemos, de que uma das manifestações mais notórias é o elevado nível de desemprego entre a população jovem, paradoxalmente mais escolarizada, interpela a forma como o sistema de educação cresceu e a desmesura de algumas expectativas que suscitou quanto ao impacto na mobilidade social e quanto à relação entre crescimento das qualificações académicas e os postos de trabalho qualificados disponíveis, mas não põe em causa a necessidade ou a pertinência do investimento em educação, sobretudo se não afunilarmos os objetivos, se não nos ativermos ao curto prazo e se melhorarmos a eficácia deste investimento, sem deixarmos de questionar as condições do mercado de trabalho e a organização da sociedade sob o ponto de vista do aproveitamento produtivo das competências disponíveis.

Podemos divergir quanto às finalidades, às prioridades e aos meios e não coincidir na avaliação dos resultados, mas reconhecemos que a sociedade portuguesa investiu muito na educação escolar e deu passos notáveis na melhoria da escolarização das crianças e dos jovens e na recuperação dos défices crónicos na escolarização da população adulta. É verdade que as últimas quatro décadas não anularam os efeitos de séculos de pouco investimento na alfabetização e na escolarização universal da população, mas permitiram uma aproximação à situação dos nossos parceiros europeus.<sup>3</sup>

### O setor educativo na CCRN/CCDR-N

Porque crucial nos processos de desenvolvimento, o setor educativo tem merecido um lugar de destaque nas preocupações da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDR-N), como se pode verificar na atividade realizada ao longo das três últimas décadas em campos como:

- . a gestão de programas que financiam a construção, a requalificação e o apetrechamento de equipamentos escolares;
- . o planeamento e a gestão do ordenamento do território e o planeamento da rede escolar (designadamente cartas escolares e cartas educativas);
- . o apoio às autarquias locais;
- . a participação ativa no Conselho Nacional de Educação;
- . a produção de estudos;
- . o fomento de parcerias para iniciativas e programas específicos (por exemplo, *Ensino Técnico-profissional*, *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo*, *Programa Educação para Todos*, em especial no *Projeto Demonstrativo de Intervenção Integrada da Região do Norte* concretizado no Tâmega, ou *Pacto Territorial para o Emprego no Vale do Sousa* e diversas outras iniciativas no âmbito das redes regionais para o emprego e para a qualificação e empregabilidade).

---

<sup>3</sup> O incómodo com as comparações internacionais em educação, habitualmente sob o signo do nosso atraso e a intermitência da “prioridade à educação”, é uma constante da nossa história contemporânea. Por exemplo, já na apresentação dos Resultados Gerais do Recenseamento de 1890, a propósito de uma comparação com a França, se considerava: “A inferioridade, relativamente aos outros países, da instrução pública do reino, é devida menos a que se tenha descurado ultimamente tão importante ramo da administração pública, do que a ter-se começado muito tarde a olhar por elle com atenção”. Citado em CANDEIAS, António (dir. e coord.) [et al.], *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX – Os censos e as estatísticas*, FCG, Lisboa, 2004, p. 103.

Os estudos que analisam as disparidades territoriais no acesso aos benefícios da educação têm constituído, ao longo dos anos, umas das facetas da intervenção da CCDR-N no setor educativo, porventura algo peculiar pela sua especificidade e recorrência.

### Estudos de 1987, 1995 e 2003 - ao ritmo dos Censos

Assim, ao ritmo decenal dos recenseamentos da população, a CCDR-N produziu três trabalhos na área das disparidades territoriais em educação:

(i) o *Estudo das Disparidades Regionais no Acesso aos Benefícios da Educação na Região do Norte*, editado em 1987, com mobilização de informação do recenseamento de 1981;

(ii) o estudo de *Disparidades Regionais em Educação e Formação: a Região do Norte*, elaborado em 1995 e editado em 1996, com recurso, entre outra, a informação disponibilizada pelos Censos de 1991;

(iii) o estudo de *Disparidades territoriais em educação na Região do Norte – Indicadores de escolarização construídos com informação dos Censos de 2001*, elaborado e editado em 2003.<sup>4</sup>

Ao trabalhar os resultados em educação com níveis de desagregação espacial até então pouco considerados, o **estudo de 1987** granjeou alguma repercussão pública e enriqueceu os debates sobre a diversidade dos espaços que compõem o território da Região do Norte. Na realidade, este primeiro estudo realçou o atraso desta Região face às médias nacionais e, em especial, identificou uma “área crítica no centro do mapa da Região do Norte” com resultados particularmente inquietantes, o que contrariava a visão mais frequente, assente na distinção entre litoral e interior,<sup>5</sup> e contribuiu para a consideração de perspetivas mais complexas na análise das diferenças entre os espaços sub-regionais. As conclusões do estudo geraram alguma ressonância mediática, designadamente em torno da emergência de uma “zona cinzenta” ou mesmo de uma “mancha negra” na faixa central da Região.

O **estudo de 1995** alargou muito o âmbito de análise, apresentando “progressos no número e na diversidade de variáveis de caracterização do sistema escolar, nos graus de desagregação espacial de informação e no tratamento estatístico, em especial das disparidades inter e intrarregionais. Correspondendo às alterações mais notórias da década de integração europeia, este estudo desenvolve[u] as matérias relativas à diversificação da oferta do ensino

---

<sup>4</sup> Com a colaboração de diversos serviços da CCRN, depois CCDR-N, os três estudos foram realizados por Joaquim Azevedo e José Maria Azevedo (estudo de 1987); por José Maria Azevedo (coord.), Paula Cristina Oliveira, Paula Cristina Santos e Paula Salvador (estudo de 1995); e por José Maria Azevedo (estudo de 2003).

<sup>5</sup> Na nota de apresentação, Luís Braga da Cruz realçava como novidade o facto de “uma investigação aplicada da área da cultura e da educação vir pôr em causa a consagrada divisão bipolar da Região entre Litoral e Interior (...)”.

secundário e ao ensino superior” (CCRN, 1996, pág. 22-23). De facto, este foi o estudo mais extenso e aprofundado, já que, além dos indicadores de escolarização, trabalhou múltiplos aspetos referentes à frequência escolar e aos percursos escolares das crianças e dos jovens, incluindo indicadores de sucesso e de abandono.

Já o **estudo de 2003** foi mais estreito no âmbito e contido na ambição. Considerou-se então ser “possível aceder a informação mais atualizada, designadamente sobre frequências escolares, rede escolar ou recursos educativos, pelo que já não se justifica[va] que a CCDR-N desenvolva[esse] um estudo com a envergadura dos anteriores. No entanto, entendeu-se que seria útil atualizar a informação que suportou parte dos estudos anteriores, visando desenvolver a perspetiva territorial da análise da evolução do sector, constituindo uma série que, em certos indicadores, permite comparações em três décadas, e disponibilizar informação mobilizável para sensibilização e reflexão em diversas instâncias.” (CCDR-N, 2003, p. 7). Assim se fez.

Os três trabalhos contribuíram para um melhor conhecimento da Região e da grande heterogeneidade dos seus espaços, ao proporcionarem a quantificação e até uma certa visualização das assimetrias internas, a partir dos resultados em educação. Por outro lado, os estudos constituíram um instrumento de debate e de reivindicação, nomeadamente por parte de autarquias e de instituições de nível supramunicipal.<sup>6</sup>

O âmbito temporal desta série de estudos abarca uma geração, visto que as crianças e os jovens considerados no primeiro estudo são, em boa medida, os pais das crianças e dos jovens considerados neste.

### **O sentido e a oportunidade de um novo estudo**

Estando agora disponível a informação dos Censos 2011, importava indagar o sentido e a oportunidade de um novo estudo, mais de 25 anos após a divulgação do primeiro. Reconhecemos que a sociedade portuguesa dispõe hoje de informação estatística mais vasta e mais atualizada sobre educação, pois temos beneficiado tanto da melhoria nos dispositivos estatísticos mobilizados pelo sector educativo como do incremento das instâncias de estudo, de monitorização e de prestação de contas, inscritas desde o nível municipal até ao das grandes organizações internacionais.

A este título, merece destaque a produção pelo Conselho Nacional da Educação de duas edições do *Estado da Educação*,<sup>7</sup> com o objetivo de “clarificar o funcionamento dos sistemas de educação e formação, sistematizando informação muitas vezes dispersa e de difícil acesso, mas essencial para que se possa compreender a situação nacional” (CNE, 2011, pág. 6). Na perspetiva que aqui mais nos importa, não se esperaria que estes relatórios aprofundassem a

---

<sup>6</sup> Poderemos considerar que a identificação da área crítica na faixa central da Região, designadamente na NUTS III Tâmega, constituiu uma antecipação do reconhecimento de desigualdades socioeconómicas entretanto tornadas mais evidentes.

<sup>7</sup> Conselho Nacional da Educação, *Estado da Educação 2010 - Percursos Escolares e Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses*.

análise regional e sub-regional, mas consideramos que ganhariam com mais desagregação territorial da informação e menos recurso ao distrito como nível estatístico.

Refira-se também que as comparações entre países, em especial as que decorrem da aplicação de testes internacionais, como é o caso do PISA (*Programme for International Student Assessment*), no âmbito da OCDE, acabam por ter mais expressão, designadamente mediática, que as comparações intranacionais. Na realidade, a participação em organizações, programas e estudos internacionais, oportunidade e contexto daquelas comparações, influencia e suscita adaptação de modelos, com opções nacionais de algum modo marcadas por razões de competição internacional e de afirmação nacional.

Tudo somado, entendemos que se justifica um novo trabalho sobre disparidades regionais em educação que ofereça uma leitura específica do sector educativo e da Região, que não se encontra alhures e que, num contexto institucional adequado, persiga objetivos próprios e distintos.

### **A estrutura do estudo**

O estudo está organizado em cinco partes. Numa primeira, enunciamos os objetivos, apresentamos os indicadores utilizados e apontamos alguns elementos do enquadramento da relação entre as sociedades, os territórios e as disparidades em educação, considerando a relação entre desigualdades sociais e disparidades em educação, a importância das deslocações da população e os ensinamentos das políticas de educação prioritária.

Na segunda parte, apresentamos os índices de escolarização da população residente em idade escolar, desde a educação pré-escolar ao ensino superior. São consideradas as taxas de escolarização total e de escolarização real, retratando o desempenho do sistema educativo no momento censitário.

Na terceira parte, consideramos os níveis de ensino atingidos pela população residente em grupos etários situados entre os 15 e os 34 anos, o que nos permite analisar o impacto do sistema educativo, especialmente na última década, na estrutura de qualificações escolares da população mais jovem.

A quarta parte trata os níveis de ensino completos na população residente com 25 e mais anos de idade. Neste caso, observamos resultados de mais longa duração, pois adicionam-se os efeitos do sistema educativo ao longo de muitas décadas.

Por fim, a quinta parte reúne uma apreciação geral dos resultados e aponta algumas propostas de ação a diversos níveis.

### Outras notas técnicas

Salvo indicação em contrário, a informação de base é do Instituto Nacional de Estatística, I.P. - Portugal, resultados definitivos dos Censos de 2011, disponibilizada em 30 de novembro de 2012. De facto, só a informação de base para o cálculo da taxa real de escolarização nos 4 e 5 anos de idade exigiu uma encomenda específica da CCDR-N. A seleção, a definição, a produção e a apresentação gráfica dos indicadores são da responsabilidade da CCDR-N.

As escalas territoriais aqui utilizadas são as cinco NUTS II do Continente e as oito NUTS III e os oitenta e seis concelhos da Região do Norte. Recorde-se que a delimitação das NUTS II Centro, Lisboa e Vale do Tejo (LVT) e Alentejo foi alterada pelo Decreto-lei nº 244/2002, de 5 de novembro. Assim, as NUTS III Oeste e Médio Tejo foram transferidas de LVT para o Centro, a NUTS III Lezíria do Tejo de LVT para o Alentejo e a NUTS II LVT deu origem à NUTS II Lisboa. Os resultados referentes a 2001 foram tratados de acordo com as novas NUTS II, pelo que a comparação entre Censos, a esta escala, deve ter em conta as alterações verificadas, ou seja, mudança entre 1991 e 2001 e permanência entre 2001 e 2011.

Apesar de o recurso a informação por concelho já representar uma desagregação apreciável, temos consciência dos limites desta unidade territorial para a análise de determinadas variáveis, dada a heterogeneidade interna que, sob o ponto de vista socioeconómico e cultural, caracteriza a maior parte dos municípios. Outros trabalhos ganharão em recorrer a níveis de desagregação mais finos, mormente se realizados na perspetiva de ação dos municípios e das instâncias intermunicipais.

Para não sobrecarregar os quadros, os resultados são apresentados em percentagem, sem indicação dos respetivos valores absolutos, com exceção da taxa bruta e da taxa real de pré-escolarização, da taxa de saída da escola sem conclusão do ensino secundário e da obtenção de graus de mestre e de doutor. Em anexo, apresentamos um quadro com a informação demográfica dos Censos 2011 que serviu de base aos nossos cálculos, à escala das NUTS II e III.

Também em anexo, disponibilizamos um quadro com os resultados nos indicadores trabalhados, por concelho da Região do Norte.



## Escolarização na Região do Norte

### I Parte

### Objetivos e enquadramento

## 1. Objetivos do estudo e indicadores

O primeiro capítulo explicita os objetivos deste trabalho, em articulação com as conclusões dos estudos anteriores, e apresenta os indicadores utilizados, distinguindo os que permanecem e os que são usados pela primeira vez.

### Conclusões dos estudos anteriores como ponto de partida

Uma vantagem desta série de estudos é a sua vertente diacrónica, ou seja, a possibilidade de medir a intensidade e o ritmo da mudança que ocorre, década a década, nas diferentes escalas territoriais consideradas. Neste sentido, antes de enunciarmos os objetivos do presente estudo, retomamos as conclusões gerais do estudo de 2003, por sua vez referenciadas aos estudos anteriores e apresentadas sob o título *Mudança e continuidade*:

“Com a exceção de algumas adjectivações, ajusta-se ao período decorrido entre 1991 e 2001 a primeira conclusão do estudo Disparidades Regionais em Educação e Formação: a Região do Norte, que centrou a sua análise na década de 80 e foi editado pela CCRN, em 1996:

“De acordo com os resultados dos recenseamentos, não se verificaram, entre 1981 e 1991, alterações significativas na distribuição espacial das assimetrias inter e intrarregionais em matéria de educação. Apesar de, num cenário de melhoria generalizada de resultados, ocorrer alguma tendência para a redução da expressão quantitativa das disparidades, a Região do Norte continua a apresentar valores inferiores, por vezes muito inferiores, às médias do Continente, nomeadamente em indicadores fundamentais de caracterização dos níveis de escolarização das camadas etárias mais jovens. A situação desfavorável da Região do Norte (no contexto das NUTS II) é alimentada, de modo decisivo, pelos resultados obtidos numa faixa central do seu território, constituída por áreas de média e elevada densidade populacional e com valores relativamente altos de população em idade escolar. Numa visão global deste estudo, sobressai uma conclusão: mantêm-se e são mesmo evidenciados os contornos de uma “área crítica”, já identificada no estudo de 1987” (Pág. 139, frases a carregado no original).

De facto, na década de 90,

- (i) continuou e, em certos casos, acelerou-se a melhoria generalizada dos resultados em educação;
- (ii) a Região do Norte continua a destacar-se pelos valores baixos que apresenta no conjunto das NUTS II, apesar de
- (iii) ter ocorrido uma significativa diminuição de disparidades em quase todos os indicadores e mesmo uma convergência nos referentes aos níveis de escolarização mais baixos;
- (iv) a “área crítica” na “faixa central” mantêm-se e, em alguns indicadores, ocorre uma maior concentração territorial dos resultados menos favoráveis.” (CCDR-N, 2003, p. 51-52).

Assinaladas estas tendências principais, o estudo de 2003 interrogava-se sobre a evolução desejável para a primeira década do século XXI, enunciando *exigências e limites do cenário de continuidade*:

“Na perspetiva do futuro próximo, o cenário de continuidade de tendências pode não ser considerado particularmente ameaçador, pois, neste cenário, os resultados melhorarão globalmente e com um melhor ritmo nas áreas com valores mais baixos, ou seja, com redução de assimetrias. Assim, a Região do Norte atingirá os resultados médios já alcançados pelas outras regiões uns anos antes e em territórios como o Tâmega tal acontecerá alguns anos depois de acontecer na Região.

Desde logo, convém ter bem presente que a concretização do cenário de manutenção de tendências pressupõe a continuação e a consolidação de forte investimento público, privado e, sobretudo, dos jovens e das suas famílias. A título de exemplo, recorde-se que, entre 1991 e 2001, no indicador sensível que é o de escolarização da população de 15-17 anos, os resultados evoluíram de 62,5% para 81%, no Continente, de 48,8% para 74,3%, na Região do Norte, e de 31% para 60,5%, na NUTS III Tâmega. Assim, a continuidade desta tendência, que pressupõe que se atinja na década atual o nível médio de escolarização que se alcançou no grupo etário de 12-14 anos na década anterior, constitui, só por si, uma perspetiva muito exigente.

Mas importa que os atores pertinentes (autarquias locais, administração regional, designadamente educativa, responsáveis de escolas e de instituições educativas, associações das atividades económicas, sociais, culturais, etc.) se questionem sobre o seu grau de satisfação com tal cenário. No indicador referido, apesar do avanço ocorrido, a NUTS III Tâmega ficou, em 2001, aquém da média obtida pelo Continente em 1991.”

Estas conclusões oferecem-nos uma boa base de partida e elementos preciosos para a definição do “caderno de encargos” do presente trabalho.

### **Os objetivos deste estudo**

Apresentar e caracterizar a evolução ocorrida na década censitária 2001-2011, com referência à década anterior sempre que possível e pertinente, significará de algum modo avaliar o impacto, aferido pelos índices de escolarização dos residentes, do forte investimento que a democracia fez na formação dos cidadãos, tanto das crianças e dos jovens como dos adultos.

Cientes da dimensão deste investimento e conhecedores da informação entretanto produzida, esperamos encontrar uma melhoria clara dos níveis globais de frequência escolar e de conclusão dos sucessivos ciclos de estudo, com expressão mais nítida nos grupos etários mais

jovens, e uma redução significativa da dimensão das assimetrias inter-regionais e intrarregionais. No entanto, atendendo às dimensões económicas, sociais, culturais e mesmo geográficas que, num determinado território, enquadram a relação da população com a educação escolar, não será expectável que, no espaço de uma década, tenha ocorrido uma mudança profunda na posição relativa dos diversos territórios quanto aos resultados obtidos nos indicadores mais exigentes. De qualquer modo, interessa-nos conhecer a extensão e a intensidade das alterações ocorridas.

Em primeiro lugar, sob o signo da continuidade, procuraremos resposta para perguntas como as seguintes:

- . qual o ritmo da melhoria dos índices de escolarização, face ao “cenário de continuidade” apresentado no estudo de 2003?
- . os níveis de pré-escolarização mantiveram o ritmo de crescimento, em especial no ano anterior à entrada na escolaridade?
- . atingiu-se a frequência universal da escola no grupo etário de 12-14 anos?
- . confirmou-se a aproximação à frequência universal no grupo de 15-17 anos?
- . continuou a diminuição de disparidades inter-regionais?
- . a Região do Norte continua a destacar-se pelos valores baixos que apresenta no conjunto das NUTS II?
- . continuou a diminuição de disparidades intrarregionais?
- . a “área crítica” na faixa central da Região mantém-se, esvanece-se ou a sua configuração sofre alterações evidentes?
- . manteve-se a diferença de resultados entre Homens e Mulheres?
- . prosseguiu a melhoria da eficiência do sistema escolar, medida pela taxa real de escolarização?

Em segundo lugar, pretendemos conhecer os níveis de habilitação escolar completos atingidos pela população residente, tanto entre a população mais jovem, entre 15 e 34 anos, como na população total. Teremos em conta que esses níveis resultam da frequência escolar na idade regular, mas também do investimento na educação e na formação de adultos, designadamente através dos múltiplos dispositivos, mais antigos ou mais recentes, que integraram a Iniciativa *Novas Oportunidades* e das diversas modalidades de acesso ao ensino superior. Assim, perguntamo-nos:

- . qual o impacto nos níveis de conclusão dos diferentes ciclos de estudos entre a população adulta mais jovem?
- . como evoluíram os indicadores de escolarização de toda a população adulta, nomeadamente a que está em idade ativa?
- . em que medida o analfabetismo literal permanece?

Por último, consideraremos uma linha mais prospetiva, tendo como referentes objetivos nacionais e metas inscritas no quadro europeu, em particular:

- . como se situam a Região e os seus espaços face ao objetivo da escolaridade obrigatória de 12 anos e da formação para todos até aos 18 anos de idade?
- . como se situam a Região e os seus espaços no que respeita aos indicadores que, no campo educativo, concretizam as metas principais de que se dotou a Estratégia da União Europeia para 2020, ou seja, o valor da taxa de saída precoce da escola no grupo etário de 18-24 anos deve ser inferior a 10% e pelo menos 40% dos residentes do grupo etário de 30-34 anos devem deter um diploma de ensino superior?<sup>8</sup>

Ao incluirmos estes dois indicadores de monitorização de duas metas emblemáticas da estratégia EUROPA 2020, pretendemos situar os diferentes espaços regionais e sub-regionais face a essas metas europeias e aos correspondentes compromissos nacionais, evidenciando o caminho percorrido e o que falta percorrer para alcançar essas metas e cumprir esses compromissos.

As respostas que consigamos dar a estes três grupos de perguntas permitirão conhecer melhor a Região e, com a devida ponderação das competências e das atribuições da CCDRN, informar a conceção de linhas de trabalho prioritárias, tanto na perspetiva regional como na do setor educativo, particularmente em sede de preparação do período de programação 2014-2020.

Temos consciência dos limites destes estudos, desde logo porque se trabalha resultados expressos em índices quantitativos globais, que permitem caracterizar e comparar, mas não explicam; informam, por exemplo, sobre quantas pessoas concluíram determinado nível de ensino, mas não nos informam sobre as competências adquiridas ou as vias seguidas nem qualificam os percursos e os resultados escolares ou a pertinência social, económica, científica e cultural dos diplomas.

Dito isto, impõe-se igualmente afirmar que os resultados quantitativos em matéria de indicadores de escolarização são, por si mesmos, qualificadores de uma sociedade do ponto de vista da equidade no acesso aos bens públicos, da sua capacidade de integração, do sentido da sua evolução, das potencialidades do seu desenvolvimento. De uma forma simples: (i) não basta conseguir que todas as crianças e todos os adolescentes estejam na escola, mas é importante que lá estejam; (ii) é importante que todas as crianças e todos os adolescentes estejam na escola, mas esta presença tem de ter sentido e utilidade e exige respostas adequadas à diversidade de situações e anseios. Este trabalho situa-se mais no campo da primeira destas perspetivas, sem desatender a segunda.

---

<sup>8</sup> Como referiremos com mais pormenor nos capítulos 8 e 9, não há plena correspondência entre os indicadores aqui trabalhados, baseados em informação dos Censos 2001 e 2011, e os indicadores utilizados pelo Eurostat.

### Os indicadores utilizados - continuidade e novidade

Propomo-nos trabalhar os indicadores que se nos afiguram mais pertinentes para medir os resultados e as diferenças de ritmo nas escalas territoriais aqui utilizadas – as cinco NUTS II do Continente e as oito NUTS III e os oitenta e seis concelhos da Região do Norte.

Considerando a referida dimensão diacrónica, mantemos o mais possível os indicadores do estudo anterior, sem prejuízo da adoção de alguns novos, designadamente:

- (i) no âmbito da educação pré-escolar, autonomizamos a apresentação dos resultados relativos às crianças de 5 anos de idade;
- (ii) tratamos de modo mais aprofundado os índices de conclusão do 9º ano de escolaridade, nível de ensino já obrigatório para os grupos etários em causa (até aos 29 anos de idade);
- (iii) trabalhamos os indicadores “saída da escola sem conclusão do ensino secundário no grupo etário de 18-24 anos” e “conclusão do ensino superior no grupo etário de 30-34 anos”;
- (iv) analisamos o nível de ensino mais elevado e completo obtido pela população residente adulta;
- (v) consideramos o (an)alfabetismo;
- (vi) na conclusão do ensino superior, distinguimos a obtenção dos graus de mestre e de doutor.

## 2. Sociedades, territórios e disparidades em educação

Este capítulo apresenta alguns tópicos de enquadramento da temática das disparidades em educação, designadamente no contexto da relação com as sociedades, marcadas por desigualdades sociais, económicas e culturais, e com os territórios, onde estas desigualdades assumem diferentes expressões e intensidades. Refere-se a importância dos movimentos demográficos no estudo das disparidades e aprecia-se, ainda que sumariamente, as iniciativas desenvolvidas no âmbito das políticas de educação prioritária, em que o território é um elemento de referência.

### 2.1. As desigualdades socioeconómicas e culturais e as disparidades territoriais em educação

Sabemos que há uma relação profunda entre as condições socioeconómicas e culturais de vida das crianças e dos jovens e os seus percursos escolares e que esta relação é particularmente gravosa nas sociedades mais desiguais. Um estudo recente de âmbito europeu, produzido para a Comissão Europeia pela Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, identifica os fatores que estabelecem a relação entre as desigualdades sociais e económicas e os resultados díspares em educação. Assim, do ponto de vista das desigualdades na sociedade, temos:

- . “desigualdades materiais, que se manifestam no acesso diferenciado a alguns dos pré-requisitos da aprendizagem, como a alimentação, as horas de sono, a roupa, habitação adequada e estabilidade, segurança emocional, livros, computadores, espaço e sossego, transporte, assim como a necessidade de ganhar dinheiro e contribuir para o rendimento familiar;
- . expectativas face a educação, desejos e disposições, a perceção da educação como algo que é (ou não é) para «pessoas como nós»;
- . capital social e cultural, redes sociais, capacidade de «falar a linguagem certa» na escola, de negociar o acesso à educação e relacionar-se com os outros membros da comunidade escolar e de traduzir as qualificações escolares em empregos e rendimentos”.

Já na perspetiva da ação no campo da educação, os autores referem:

- . as instituições escolares privilegiam certas formas de saber e certas estratégias de conhecimento e de comportamento;
- . as práticas das instituições escolares que reforçam as divisões sociais (...) ou não compensam as desigualdades materiais, de tal forma que a igualdade de acesso à educação não gera a igualdade esperada nos resultados”.<sup>9</sup>

Assim, as desigualdades em educação constituem um indicador da existência de desigualdades socioeconómicas e são, por sua vez, uma causa de desigualdade, ou seja, a educação sofre os efeitos das desigualdades e das condições de vida, mas, pela sua atuação, pode potenciar ou moderar estes efeitos. Sob diversas formas, esta tensão é mais ou menos permanente, pois, se é certo que “as políticas que combatem a pobreza e os seus efeitos na fonte são suscetíveis de terem mais impacto nas desigualdades educativas regionais do que as meras intervenções de

---

<sup>9</sup> NESSE, *op. cit.*, pág. 62.

política educativa” (id., p. 48), também devemos reconhecer que, por mais pesadas que sejam as condicionantes externas e estruturais, “(...) a prestação da educação não pode ser assumida como neutra. Modos de provisão, acesso e regulação podem produzir desigualdades na educação tal como podem reduzi-las, como bem demonstra um vasto rol de estudos em sociologia da educação” (id., p. 71).

Os fatores sociais, económicos, demográficos e culturais cruzam-se de forma particular em cada território; as circunstâncias internacionais, nacionais, regionais e locais combinam-se de modo singular e criam um quadro que estrutura a relação das pessoas com o conhecimento, com a formação, com a escola. Um território, por exemplo uma região, não é um simples recipiente de efeitos ou um mero cenário que serve de fundo ao desenrolar das atividades humanas. Os territórios são geografia, recursos naturais e formas de ocupação do espaço, são uma construção social, com história e histórias, instituições e símbolos, constituem-se como espaços de relações e identidades, de motivações, interesses e estratégias.

Não é por as diferenças se manifestarem a nível regional que as causas e as explicações têm de ser encontradas a este nível, mas a escala regional “proporciona uma janela particular para a observação, a compreensão e a ação” (id., p. 4), sem descurar os fatores sub-regionais, nacionais e internacionais. Este princípio guia-nos neste trabalho.

## **2.2. As deslocações da população e as disparidades regionais em educação**

A demografia é certamente um fator crucial no estudo das disparidades regionais em educação, designadamente em indicadores como a taxa de natalidade, o peso da população jovem na população total ou o número de crianças e jovens por família. De forma especial, as deslocações da população - emigração, imigração ou os diversos níveis de migração interna - são um aspeto decisivo, porquanto a qualificação escolar dos residentes num determinado momento resulta da capacidade de formação instalada e da procura de educação mas também dos comportamentos migratórios. Daí também a distinção que fazemos neste trabalho entre os níveis de escolarização na idade escolar, na população logo após a idade escolar e na população em geral.

Assim, ao analisarmos os níveis de escolarização da população residente em idade escolar, estamos sobretudo a considerar a provisão da educação – condições de acesso e oportunidades de sucesso - e a procura da educação, num determinado contexto socioeconómico e cultural. Não sabemos, no entanto, se essas pessoas vão continuar a viver nos territórios onde frequentam a escola.

Já os níveis de escolarização da população residente em idade ativa integram, além desses fatores, os efeitos dos movimentos da população. Por exemplo, na análise da população com escolarização de nível superior, devemos considerar a capacidade de formar as pessoas que aí residiam no período de formação inicial mas também as condições de retenção ou de atração das pessoas mais escolarizadas. Sabemos que esta atração depende da localização de empresas, de instituições públicas ou do terceiro setor que empregam profissionais com

elevada qualificação profissional e científica, bem como das condições socioculturais e ambientais das cidades, dos custos da habitação, das redes de transportes e de outros serviços. Uma boa parte das políticas das regiões e das cidades incide, nem sempre de forma explícita e programática, na capacidade de reter e de atrair essas organizações e esses profissionais.

A educação proporciona qualificações à sociedade e responde a um direito dos residentes, mas não assegura por si só a manutenção das pessoas nos territórios ou a capacidade de as atrair. A fuga e a atração dos mais qualificados (*brain drain* e *brain gain*), usualmente pensadas à escala da relação entre o hemisfério Norte e o “Terceiro Mundo” ou entre as cidades e os campos, ganham hoje uma pertinência acrescida nas relações entre países no interior da União Europeia. O desemprego e a emigração de jovens diplomados são expressões do desajustamento entre crescimento das qualificações académicas e os postos de trabalho qualificados disponíveis no nosso país e na nossa região e podem constituir um fator de deslegitimação do investimento em educação. Do ponto de vista das políticas, importa manter-se uma perspetiva aberta dos objetivos da educação, olharmos para além do curto prazo e termos em devida conta a escala a que se pensa, pois os recursos investidos a cada nível territorial podem beneficiar outros níveis.

E não podemos esquecer que a educação, enquanto setor de atividade pública, privada ou particular, pelos empregos que cria e pela atividade económica que gera, também é parte da questão da atratividade dos territórios. Veja-se o lugar das universidades e dos institutos politécnicos nas cidades médias da Região ou o impacto dos centros escolares da educação básica nos municípios situados em áreas de baixa densidade.

### 2.3. As políticas que favorecem a redução de disparidades

Afirmámos no estudo de 1987: “[...] espera-se que a **identificação das áreas críticas** em matéria de acesso aos benefícios da educação seja um trampolim para a edificação de medidas positivamente discriminatórias e para o estabelecimento de programas específicos para **áreas de intervenção prioritária** e para grupos e níveis de ensino específicos.”<sup>10</sup>

Escrevemos no estudo de 1995: “Oito anos passados, não se pode afirmar que o reconhecimento desta **zona central** da Região como área problemática tenha tido consequências assinaláveis nas conceções dominantes de perceção do espaço regional e no planeamento e práticas sectoriais.”<sup>11</sup>

Constatámos no estudo de 2003: “A experiência tem revelado a dificuldade de concretizar atuações de **discriminação positiva** de índole sectorial.”<sup>12</sup> No entanto, “mais do que criar, por despacho, “zonas” de discriminação positiva, importará investir na definição de critérios de

<sup>10</sup> CCRN, *Estudo das Disparidades Regionais no Acesso aos Benefícios da Educação na Região do Norte*, p. 7.

<sup>11</sup> CCRN, *Disparidades Regionais em Educação e Formação: a Região do Norte*, p. 19.

<sup>12</sup> CCDR-N, *Disparidades territoriais em educação na Região do Norte – Indicadores de escolarização construídos com informação dos Censos de 2001*, p. 53.

acesso a programas e medidas de financiamento que assegurem mais equidade territorial nos resultados, no desenvolvimento de sistemas de informação de base local, municipal ou intermunicipal e na promoção de quadros de concertação e de mobilização dos atores locais para um compromisso social pela educação e pela qualificação” (id., pág. 54). Neste sentido, concretizava-se: “o cuidar das condições físicas e organizacionais que proporcionam uma escola acolhedora e integradora, a promoção da utilidade da escola, a generalização da frequência da educação pré-escolar, a diversificação dos percursos de formação, designadamente no ensino secundário, são exemplos de medidas que, devendo ser de aplicação universal, são particularmente necessárias no combate eficaz ao abandono precoce generalizado” (id., pág. 54).

Dez anos passados, insistimos nesta perspetiva. O que mais importa é que as medidas de política e a ação da administração central e local contenham os fatores de equidade social e territorial. Tal não dispensa e em muitos casos deve ser complementado por intervenções dirigidas a territórios onde os problemas na educação assumem feições e proporções que as justificam.

#### 2.4. O território nas políticas de educação prioritária

O reconhecimento das desigualdades no acesso à educação, a necessidade de combater o abandono e a exclusão escolares e a assunção da promoção da equidade como imperativo das sociedades democráticas e até como condição da eficácia da ação pública suscitaram a promoção de políticas de educação prioritária, desenvolvidas um pouco por toda a Europa nos últimos cinquenta anos.

Com diferentes designações, modalidades e dispositivos de aplicação, estas políticas têm em comum a rutura com o princípio da igualdade formal na administração da educação, o estabelecimento de medidas de discriminação positiva e a promoção de programas com alvos delimitados e ações específicas e concentradas. Ao fim de muitos anos de empenhamento nesta linha, embora com um investimento geralmente temperado, a Comissão Europeia reconheceu “uma certa desilusão ou, pelo menos, a prudência de um distanciamento crítico” e lançou um estudo de âmbito internacional para caracterizar e avaliar essas políticas e as iniciativas que originaram.<sup>13</sup>

O estudo, coordenado pelo INRP, identifica três gerações de políticas de educação prioritária: (i) políticas de *compensação* – que visam assegurar a igualdade de acesso a uma escola de massas, prevenindo o insucesso escolar, especialmente nos territórios em risco; (ii) políticas de *luta contra a exclusão* - em nome da equidade, pretende-se garantir que todos acedam a um mínimo de bens sociais, entre os quais a educação, investindo preferencialmente no combate

---

<sup>13</sup> INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, «EuroPEP» *Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe*, 2009, para a Comissão Europeia. Consulta em [http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006europep\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006europep_fr.pdf), em 20 de setembro de 2012. Citação do Vol. II, p. 197. O estudo incide de forma especial sobre oito países: Bélgica, França, Grécia, Reino Unido (Inglaterra), Portugal, República Checa, Roménia e Suécia.

à saída precoce da escola, sobretudo junto de grupos de risco; (iii) políticas de *educação inclusiva* – através da valorização da resposta às necessidades diferenciadas das crianças e dos jovens, fomentando a diversidade de percursos e de respostas.

### Políticas de educação prioritária em Portugal

Portugal tem um sistema educativo centralizado, não existindo, no Continente, políticas regionais específicas que possam justificar opções e resultados diferentes à escala regional. Já os municípios têm vindo a assumir crescentes responsabilidades em áreas como os equipamentos escolares, os transportes e a ação social escolar - competências que, há décadas, são comuns a todos os municípios - ou em áreas como as atividades de enriquecimento curricular ou a gestão de pessoal não docente, mais recentes ou em aplicação só numa parte dos municípios. O lugar atribuído à educação nas políticas e nos orçamentos municipais, incluindo o acesso a programas cofinanciados pelos fundos estruturais europeus, é desigual e tem impacto diferente na qualidade do serviço educativo prestado. Neste contexto, é frequentemente referido o risco de os concelhos mais pobres ou com uma população menos sensível aos benefícios da educação não darem a melhor resposta onde esta é mais necessária.

Também em Portugal têm sido desenvolvidas políticas de educação prioritária, com diferentes graus de consideração da dimensão territorial. Tendo em conta iniciativas como o *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo* - PIPSE (1988-1991), o *Programa de Educação Para Todos* - PEPT (1992-1999), os programas *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* - TEIP 1 e TEIP 2, a medida dos *Currículos Alternativos* e ainda o *Programa Escolhas*, os autores do estudo relativo a Portugal identificam três questões centrais: as minorias étnicas na escola e a educação multicultural; as relações entre a ação política, designadamente a educativa, e os territórios ou comunidades locais; as ambiguidades ou ambivalências na conceção e nos objetivos das políticas de educação prioritária.<sup>14</sup>

No que respeita à segunda questão, a da relação com os territórios e as comunidades, os autores identificam uma tensão entre uma perspetiva “mobilizadora” e uma perspetiva “deficitarista”, considerando que domina esta última, visto que as lógicas e os critérios de gestão e de eficácia escolares têm mais peso nas diversas fases de realização dos programas e revela-se difícil envolver e valorizar as expectativas, as dinâmicas e os recursos da comunidade local. Esta conclusão é congruente com os resultados da avaliação dos Programas TEIP, que são a expressão mais visível dos esforços de territorialização das políticas de educação prioritária em Portugal e, como tal, mercedores de uma análise mais detalhada.

---

<sup>14</sup> CORREIA, José Alberto [et al], De l'invention de la cité démocratique à la gestion de l'exclusion et de la violence urbaine au Portugal, in INRP, *op. cit.*, Vol. 1: *Conceptions, mises en oeuvre, débats*, p. 179-201. Consulta em [http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006europep\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006europep_fr.pdf), em 20 de setembro de 2012.

## O caso dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

Inspirado nas experiências internacionais, em especial a das *Zones d'éducation prioritaires* (ZEP), em França, o Programa TEIP visa promover a educação em territórios desfavorecidos ou mesmo marginalizados. Na prática, são selecionadas escolas, quase sempre agrupamentos de escolas, que apresentam indicadores educativos e indicadores de contexto socioeconómico mais desfavoráveis.

Após uma primeira iniciativa (TEIP1, em 1996-1999), o Programa foi retomado em 2006, como TEIP2, integrando 35 agrupamentos de escolas exclusivamente das áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Em 2008-2009, foram incluídos mais 24 agrupamentos na segunda fase e 46 na terceira, perfazendo um total de 105 agrupamentos.

No presente ano letivo de 2012-2013, o TEIP 2 mantém-se, tendo sido criado, em outubro de 2012, o TEIP3, com uma estrutura semelhante à do anterior, embora com alterações significativas, com realce para a forma explícita de seleção das escolas, que de candidatura passa a aceitação de convite endereçado pela administração central do ME.<sup>15</sup>

Importará determo-nos um pouco nos princípios orientadores do TEIP2, conforme sintetizados no despacho normativo 55/2008, de 23 de outubro, realçando os aspetos que mais diretamente implicam a relação da escola com os territórios e as comunidades:

“Os contextos sociais em que as escolas se inserem podem constituir-se como fatores potenciadores de risco de insucesso no âmbito do sistema educativo normal, verificando - se que em territórios social e economicamente degradados o sucesso educativo é muitas vezes mais reduzido do que a nível nacional, sendo a violência, a indisciplina, o abandono, o insucesso escolar e o trabalho infantil alguns exemplos da forma como essa degradação se manifesta. (...) justifica-se a criação de um segundo Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), que, no atual contexto, promova a territorialização de políticas educativas segundo critérios de prioridade e discriminação positiva.  
(...)”

A criação do Programa assenta numa clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário” (do preâmbulo).

As escolas candidatas são selecionadas “a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem” (artigo 2º).

Os projetos das escolas são orientados para quatro áreas: “a) A qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; b) A redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; c) A transição da escola para a vida ativa; d) Intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere” (artigo 3º).

---

<sup>15</sup> Assim, o TEIP3 integra as escolas que “acedam ao convite da Direção-Geral da Educação (DGE), formulado com base na análise dos indicadores de desempenho e características sociais do meio envolvente da escola” (Artigo 6º do Despacho normativo 20/2012, de 3 de outubro).

Na elaboração destes projetos educativos “devem ser ponderadas as circunstâncias e interesses específicos da comunidade e contempladas as intervenções de vários parceiros, designadamente professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, serviços desconcentrados do Estado, incluindo centros de emprego e de formação profissional, centros de saúde, serviços de ação social, empresas, comissões de proteção de menores, instituições de solidariedade, associações culturais, recreativas e desportivas, entre outras” (artigo 4º).

Para uma apreciação sumária da concretização destas orientações e destes objetivos, escolhemos o ano de referência deste estudo - 2010-2011 - e baseamo-nos nos relatórios do serviço do ME responsável pelo Programa e de uma equipa que estudou os impactos escolares e sociais em sete agrupamentos TEIP.

#### *O Programa TEIP2 no ano letivo de 2010/11*

Em 2010-2011, o Programa abrangia 105 escolas ou agrupamentos de escolas, frequentados por cerca de 140.000 alunos, com particular incidência no ensino básico (80% do total dos alunos).<sup>16</sup> A maioria destes agrupamentos participava no Programa só desde 2009-2010.

Na Região do Norte existiam 38 TEIP, assim distribuídos segundo as NUTS III: Grande Porto - 18, Tâmega - 9, Ave - 4, Douro - 3, Cávado - 2, Minho-Lima - 1, Entre Douro e Vouga - 1. Não havia nenhum agrupamento TEIP no Alto Trás-os-Montes.

Como recursos acrescidos, os agrupamentos abrangidos pelo TEIP2 beneficiaram do reforço de docentes e técnicos (em média, mais 4 a 5 docentes e mais 4 a 5 técnicos nas áreas da animação e do serviço social) e do apoio e acompanhamento de peritos externos, oriundos de instituições de formação e de investigação, maioritariamente do ensino superior.

Os projetos de ação dos agrupamentos TEIP estruturam-se em torno de quatro eixos de intervenção: (i) apoio à melhoria das aprendizagens; (ii) prevenção do abandono, do absentismo e da indisciplina; (iii) gestão e organização do agrupamento e/ou das escolas; (iv) relação entre escolas, famílias e comunidade e parcerias educativas. Note-se que, face às áreas definidas no artigo 3º do citado despacho 55/2008, há uma alteração no eixo (iii), com um reforço da dimensão da gestão da escola, pelo menos em sede de elaboração dos projetos.

---

<sup>16</sup> Direção-Geral da Educação - MEC, *Relatório TEIP 2010-2011*, Lisboa, 2012.

### *Elementos de avaliação do Programa*

A avaliação realizada pela estrutura competente do ME atribui ao Programa os seguintes resultados:

- . diminuição progressiva, e mais rápida que a verificada a nível nacional, do número de alunos que interrompem precocemente o seu percurso escolar;
- . diminuição significativa dos índices de insucesso escolar (retenção e não conclusão);
- . redução do número de ocorrências de natureza disciplinar, apesar de estas se manterem em níveis relativamente elevados;
- . diminuição do absentismo dos alunos;
- . melhoria nos resultados da avaliação interna;
- . descida do nível de resultados positivos nas provas de aferição no 4º e 6º anos de escolaridade e no exame nacional do 9º ano (esta descida acompanha e em certos casos ultrapassa a verificada a nível nacional);
- . melhor conhecimento das escolas e desenvolvimento de dispositivos de acompanhamento e de regulação;
- . capacidade de mobilização da comunidade aquém do esperado.<sup>17</sup>

Sobre este mesmo ano letivo e por encomenda do ME, um relatório do CIES/ISCTE<sup>18</sup> conclui no mesmo sentido: “os projetos locais têm sido mais efetivos na melhoria da qualidade das aprendizagens e no combate ao abandono e insucesso escolar, demonstrando mais dificuldades no reforço do papel da escola como elemento central da vida comunitária e, em particular, na progressiva coordenação com a ação dos parceiros educativos” (p. 91).

Estas dificuldades no desenvolvimento da relação com as comunidades locais dever-se-ão, antes de mais, à “própria definição dos «territórios educativos», estabelecidos de acordo com os critérios da administração educativa e “por referência a um agrupamento de escolas «problemático», raramente coincidindo com outras entidades sociais, geográficas e administrativas existentes” (id.). Por outro lado, o estudo constata uma articulação escassa do Programa TEIP2 com as políticas de gestão do território e de combate à pobreza e à exclusão social, tanto a nível local como nacional.

---

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> CIES-ISCTE, *Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária. Síntese dos Resultados*, Lisboa, junho de 2011, para a DGIDC-ME.

## Notas sobre as políticas de educação prioritária em Portugal

Para além dos resultados positivos verificados nos campos do abandono, do absentismo, da disciplina e da avaliação interna e dos progressos reconhecidos na organização das escolas, podemos valorizar a melhoria nos dispositivos de acompanhamento das crianças e dos jovens em risco e o acréscimo de recursos afetos às escolas que estão em territórios onde é mais difícil realizar a sua missão. A existência de iniciativas que partem de uma explicitação das assimetrias, desde que acautelados os riscos de “estigmatização”, é um facto positivo, pois não é demais realçar o significado da provisão de instrumentos diferenciados e de medidas específicas de apoio e de acompanhamento, dada a dificuldade tradicional de a administração pública atuar com medidas de discriminação positiva face às diferenças e às desigualdades, por mais que seja evidente que a aparente uniformidade de tratamento gera resultados bem diferentes.

No entanto, estes progressos não têm sido acompanhados de uma melhoria significativa das aprendizagens, pelo menos nas vertentes medidas pelas provas de aferição e pelos exames do 9º ano de escolaridade. Para melhorar as aprendizagens, para se “chegar à sala de aula”, é necessário um trabalho duradouro e consistente, em áreas como as ofertas educativas, a organização do trabalho escolar e as práticas pedagógicas, e uma afetação de recursos coerente e adequada às necessidades e às condições das crianças e dos jovens que estão em cada escola.

No contexto deste trabalho, importa destacar uma característica comum na concretização destas políticas de intervenção prioritária na área da educação: o desequilíbrio entre a escola e o território, visto que a unidade dominante é a escola e não o território, já que a iniciativa, as áreas de abrangência ou as opções dos programas são definidas a partir da escola e a própria liderança dos projetos é da escola e da administração educativa. Embora representem um avanço em relação à uniformidade de tratamento, tais políticas têm alcançado uma territorialização reduzida e revelam dificuldade em mobilizar os recursos da comunidade. Sem prejuízo do reconhecimento do caminho percorrido e da consideração da diversidade de situações, o território parece ser mais o contexto, uma fonte de problemas e de constrangimentos e não tanto um recurso e uma oportunidade de parceria. Desta forma, há recursos que não são aproveitados, nomeadamente os interlocutores locais, reconhecidos pela comunidade, capazes de fazerem pontes, de integrarem, animarem e mobilizarem as famílias, as coletividades e outros agentes locais.

Estas dificuldades dever-se-ão a múltiplos fatores. Além dos entraves tradicionais à cooperação entre instituições e atores e à abertura dos serviços públicos à comunidade ou dos receios da “partidarização” da vida da escola por uma maior intervenção dos municípios, podemos encontrar explicações noutros dois fatores: (i) da parte das comunidades, a capacidade de promoção de iniciativas de desenvolvimento de âmbito local e regional que envolvam as escolas é limitada, aliás, não raro, as comunidades que mais carecem de uma intervenção integrada tendem a ser as que mais dificilmente mobilizam recursos para dialogar e trabalhar em parceria com as instituições escolares e com a administração da educação; (ii) da parte das escolas, a perceção dos limites da capacidade de intervenção além-muros leva-as a centrarem o seu contributo na realização do que lhes é específico, a enfrentarem os

problemas que estão dentro, mesmo com a consciência de que estes são, em boa parte, expressão de problemas mais vastos, a carecerem de intervenções mais alargadas.

As regiões mais pobres vivem de forma mais aguda a dificuldade de as escolas, recentradas na sua missão específica, beneficiarem da colaboração de outras instituições e serviços e desenvolverem um trabalho integrado com as famílias. Para que a massificação da frequência escolar signifique uma democratização da educação é necessário minimizar o impacto dos fatores sociais e económicos e oferecer a todos a possibilidade de obterem os conhecimentos e as competências básicas em percursos escolares adaptados a cada um. Para tal, se é imperioso que as políticas e a ação da administração central e local promovam a equidade social e territorial, também são necessárias medidas de discriminação positiva para garantir uma maior efetividade da igualdade de oportunidades na educação, de modo a incrementar a eficácia do trabalho pedagógico com todos e a limitar a produção de novas desigualdades.



## Escolarização na Região do Norte

### II Parte

Escolarização da população residente em idade escolar

O capítulo dedicado à educação pré-escolar, que destaca o tratamento dos dados referentes aos 5 anos de idade, é antecedido por uma nota sobre as respostas sociais nos três primeiros anos de vida.

As taxas de escolarização total são trabalhadas nos grupos etários compreendidos entre 12 a 23 anos. Não consideramos o grupo situado entre os 6 e os 11 anos de idade, visto que há muito apresenta uma escolarização praticamente total. Por outro lado, trabalha-se as diferenças de género nos índices de escolarização da população com idades entre os 15 e os 23 anos.

São ainda apresentados os índices de escolarização real no 2º e no 3º ciclo do ensino básico, no ensino secundário e no ensino superior, correspondentes aos alunos de grupos etários situados entre os 10 e os 23 anos de idade.

### Educação nos 0-2 anos de idade

Na estrutura do sistema educativo definida pela Lei de Bases de 1986, a educação pré-escolar, para as crianças com 3-5 anos de idade, é o primeiro nível educativo. Antes dos 3 anos de idade, os serviços de acolhimento de crianças são assegurados por creches e amas, que cumprem uma função social de compatibilização entre a vida familiar e a vida profissional e oferecem uma oportunidade de socialização e de desenvolvimento da criança.

Os Censos não recolhem informação sobre a frequência das creches e das amas. No entanto, o Ministério da Solidariedade Social, que tutela estes serviços, trata e divulga informação, incluindo o cálculo de uma “taxa de cobertura”. Assim, para o ano de 2011, foi apurado um valor médio de 37,2% no Continente, bem superior ao verificado em 2000 (19,8%).<sup>19</sup> Recorde-se que, em 2002, a União Europeia definiu como meta para 2010 um valor indicativo de 33% de crianças com menos de 3 anos a acederem a estruturas de acolhimento e cuidados para a primeira infância. Portugal foi um dos cinco países que ultrapassaram esta meta.<sup>20</sup>

Encontra-se na Região do Norte uma maior proporção de concelhos com mais baixo valor nesta taxa, em especial nas zonas do Tâmega e na Área Metropolitana do Porto. De facto, entre os seis concelhos do Continente com valores mais baixos - até 8% de cobertura - há dois da Região do Norte: Marco de Canavezes e Cinfães; nos sete concelhos com valores entre 8,1% e 15%, estão Paredes, Penafiel e Trofa; nos 18 concelhos com valores entre 15,1% e 22%, a Região integra onze, a saber: Vila Nova de Gaia, Gondomar, Valongo, Paços de Ferreira, Lousada, Felgueiras, Amarante, Arouca, Vieira do Minho, Ponte de Lima e Melgaço; e nos 34 concelhos com valores compreendidos no intervalo 22,1%-30% a Região tem 17.

Há uma sensibilidade crescente para o debate sobre a inclusão deste nível etário no sistema educativo, embora numa perspetiva claramente distinta do padrão escolar. Neste sentido, tem-se destacado o Conselho Nacional de Educação, que, em estudos e recomendações, defende que a educação dos 0 aos 3 anos: (i) é um direito das crianças e não apenas a resposta a uma necessidade social; (ii) deve ser integrada numa educação para a infância que abranja os seis primeiros anos de vida; (iii) deve ser acessível, em especial para as crianças de famílias pobres ou inseridas em grupos sociais desfavorecidos; (iv) deve recorrer a profissionais qualificados e oferecer condições de funcionamento adequadas.<sup>21</sup>

Em diversos países europeus, os sistemas de educação para a infância integram, embora com diferentes tipos de resposta, o grupo compreendido entre os 0/1 ano e 5/6 anos de idade.

<sup>19</sup> GEP-MSS, *Folha Informativa 8/2012*, <http://www.cartasocial.pt/pdf/FI082012.pdf>, consulta em 18 de dezembro de 2012.

<sup>20</sup> Comunicação da Comissão Europeia - *Educação e acolhimento na primeira infância: Proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã*, 17 de fevereiro de 2011.

<sup>21</sup> Ver, nomeadamente, Recomendação 3/2011 do CNE sobre *A Educação dos 0 aos 3 anos*.

### 3. Pré-escolarização

A sociedade portuguesa reconhece cada vez mais o contributo da educação pré-escolar para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, para a qualidade dos percursos escolares subsequentes e para a redução do peso das desigualdades sociais e culturais.

De facto, há muito que se sabe que a educação pré-escolar proporciona às crianças alicerces para as aprendizagens essenciais na escola e ao longo da vida. Recentemente, a OCDE reafirmou-o: os alunos de 15 anos participantes no PISA 2009 (*Programme for International Student Assessment*) que frequentaram a educação pré-escolar registam melhor desempenho que os que não a frequentaram, mesmo tendo em consideração o efeito da origem socioeconómica dos alunos.<sup>22</sup>

Na última década, verificou-se uma quebra no número de estabelecimentos da rede pública, compensada por um aumento na rede particular, cooperativa e solidária. Ocorreu uma melhoria das condições de frequência, em aspetos como a alimentação e a animação socioeducativa, designadamente na sequência do protocolo de colaboração entre o Ministério da Educação (ME), o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e a Associação Nacional dos Municípios Portugueses, celebrado em julho de 1998. Por outro lado, as alterações no calendário e nos horários beneficiaram o acesso a essa rede e facilitaram a compatibilização da frequência da educação pré-escolar com a vida quotidiana das famílias.

Os valores da relação entre crianças candidatas e crianças admitidas nos estabelecimentos da rede pública no âmbito do ME revelam que, na Região do Norte, a capacidade de satisfação da procura tem aumentado. Assim, no ano letivo de referência - 2010-2011, a Região do Norte apresentava uma capacidade de resposta da rede pública superior à média do Continente, dado que os estabelecimentos públicos da Região admitiam praticamente todas as crianças de 4 e 5 anos inscritas e mais de 90% das inscritas com 3 anos de idade.<sup>23</sup>

A distribuição por idade das crianças admitidas revela que na rede pública há um peso mais elevado das crianças com 5 anos, que usufruem de prioridade na admissão. Desta forma, na Região do Norte, no ano letivo de 2010-2011, as crianças de 3 anos de idade distribuem-se praticamente a meio entre a rede pública (49,9% das inscritas) e a rede privada (50,1%); já as de 5 anos de idade distribuem-se por 62,6% na rede pública e 37,4% na rede privada, acompanhando a variação dos valores da média do Continente.<sup>24</sup> Noutra perspetiva, verificamos que as crianças de 5 anos inscritas representam 42,1% do total da frequência na rede pública e 31,4% na rede privada, apresentando esta uma distribuição mais equilibrada entre idades.

À escala das NUTS II, há uma correspondência entre os valores do peso da oferta pública e os valores da taxa bruta de pré-escolarização, visto que as regiões do Alentejo e do Centro

<sup>22</sup> OCDE, *PISA in focus 1*, fevereiro de 2011. Esta relação entre a frequência da educação pré-escolar e os resultados no PISA é tanta mais nítida quando mais se assegura condições de igualdade no acesso e se garante a qualidade do serviço prestado às crianças e às famílias.

<sup>23</sup> IGE-ME, *Organização do ano letivo, 2010-2011*, <http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios>, p. 21. Consultado em 20 de dezembro de 2012.

<sup>24</sup> DGEEC – MEC, *Estatísticas da Educação 2010-2011*.

apresentam os valores mais elevados do público e as do Algarve e de Lisboa os mais baixos. Uma análise mais fina permitirá saber em que áreas as insuficiências da rede pública na resposta à procura nos 3 e 4 anos e mesmo nos 5 anos de idade são compensadas pela rede particular, cooperativa e solidária e em que áreas há procura que não encontra resposta, limitando o acesso das crianças à educação pré-escolar.

### 3.1. Taxa bruta de pré-escolarização

Por taxa bruta de pré-escolarização entende-se aqui a relação, expressa em percentagem, entre o número total de crianças residentes em dado território que frequentam a educação pré-escolar e o número total de crianças do grupo etário de 3-5 anos que residem nesse mesmo território. Assim, no numerador, são incluídas crianças com 2 e 6 anos de idade,<sup>25</sup> evitando os problemas inerentes à descoincidência entre a idade de referência aquando da inscrição no início do ano letivo 2010-2011 e a idade no momento censitário (21 de março de 2011). À imagem dos estudos anteriores, utilizamos os resultados dos Censos 2011 para cálculo da taxa bruta, comparando com os resultados dos censos anteriores, trabalhados da mesma forma. Por outro lado, trataremos autonomamente os resultados nas crianças com 5 anos de idade, o que, como veremos adiante, permitirá limitar o efeito dos desajustamentos enunciados.

Em termos globais, os resultados superam o expectável num cenário de manutenção do ritmo de evolução observado na década anterior, na sequência do empenhamento político e social e do investimento que este nível educativo de frequência não obrigatória mereceu, designadamente nos últimos quinze anos, tendo como objetivo a criação de condições para a sua frequência universal, em especial no ano anterior ao ingresso na escolaridade, que corresponde geralmente aos 5 anos de idade.

#### Comparação com a União Europeia

Segundo o Eurostat, os dados referentes à pré-escolarização entre os 4 anos de idade e a entrada na escolaridade obrigatória mostram que, em 2010, Portugal (com 89,3%) se aproximou da média da União Europeia a 27 (92,4%), embora ainda esteja distante dos valores alcançados pelas vizinhas Espanha (99,4%) e França (100%).<sup>26</sup>

O valor da taxa bruta de pré-escolarização, no Continente, regista um aumento de 28,9 pontos percentuais (p.p.) na última década, porquanto é agora 87,3%, quando era 58,4% em 2001. Em 1991 era 46% (cf. Quadro nº 1).

<sup>25</sup> Em 2011, os Censos registam 41.346 crianças no Continente e 13.199 na Região do Norte a frequentar a educação pré-escolar com menos de 3 e mais de 5 anos de idade.

<sup>26</sup> Eurostat, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main\\_tables](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main_tables), consulta em 26 de novembro de 2012.

Quadro nº 1 - Taxa bruta de pré-escolarização, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011, 2001 e 1991

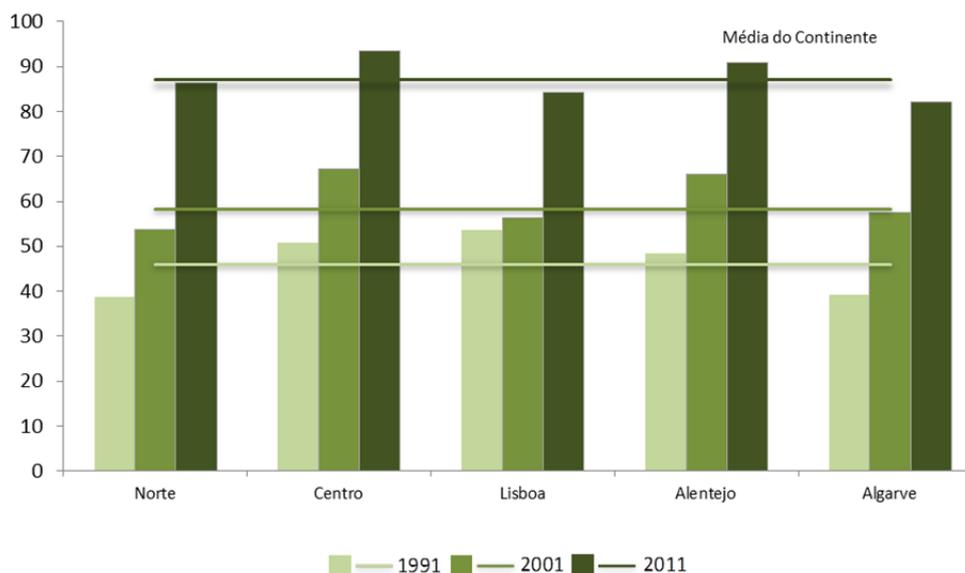
NUTS	População Residente 3-5 anos (2011)	Frequência total (2011)	Taxa bruta de Pré-Escolarização (%)			Variação (p.p.)	
			2011	2001	1991	2001-2011	1991-2011
Minho-Lima	6 071	5 646	<b>93,0</b>	60,0	41,7	33,0	51,3
Cávado	12 382	11 242	<b>90,8</b>	58,0	41,5	32,8	49,3
Ave	14 017	11 793	<b>84,1</b>	45,6	27,5	38,5	56,6
Grande Porto	36 058	30 809	<b>85,4</b>	56,1	40,7	29,3	44,7
Tâmega	17 095	13 498	<b>79,0</b>	43,1	27,0	35,8	52,0
Entre Douro e Vouga	7 411	6 675	<b>90,1</b>	60,8	49,7	29,2	40,4
Douro	4 756	4 402	<b>92,6</b>	67,1	60,1	25,5	32,5
Alto Trás-os-Montes	4 140	3 886	<b>93,9</b>	62,5	45,8	31,4	48,1
<b>Norte</b>	<b>101 930</b>	<b>87 951</b>	<b>86,3</b>	<b>53,8</b>	<b>38,7</b>	<b>32,5</b>	<b>47,6</b>
Centro	59 964	55 994	<b>93,4</b>	67,1	50,8	26,2	42,6
Lisboa	87 206	73 445	<b>84,2</b>	56,4	53,5	27,8	30,7
Alentejo	19 741	17 954	<b>90,9</b>	66,0	48,3	24,9	42,6
Algarve	13 479	11 064	<b>82,1</b>	57,5	39,1	24,6	43,0
<b>Continente</b>	<b>282 320</b>	<b>246 408</b>	<b>87,3</b>	<b>58,4</b>	<b>46,0</b>	<b>28,9</b>	<b>41,3</b>

Legenda: Taxa bruta de pré-escolarização = Relação percentual entre o número de crianças que frequentam a educação pré-escolar e a população residente do grupo etário 3-5 anos.

Fonte: INE - Censos 1991, 2001 e 2011.

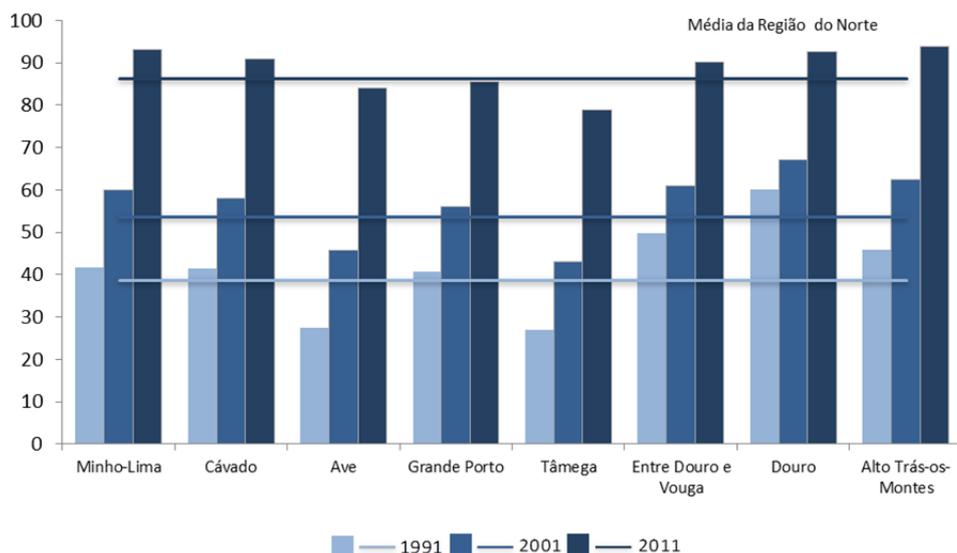
A Região do Norte, com 86,3%, aproximou-se do valor médio do Continente, deixando de apresentar o valor mais baixo entre as NUTS II, em resultado de uma evolução positiva superior à média (mais 32,5 p.p.), dado que registava 53,8% em 2001 e 38,7% em 1991. O Centro continua a obter o valor mais elevado e o Algarve passou a apresentar o mais baixo (cf. Quadro nº 1 e Gráfico nº 1).

**Gráfico nº 1 - Taxa bruta de pré-escolarização por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)**



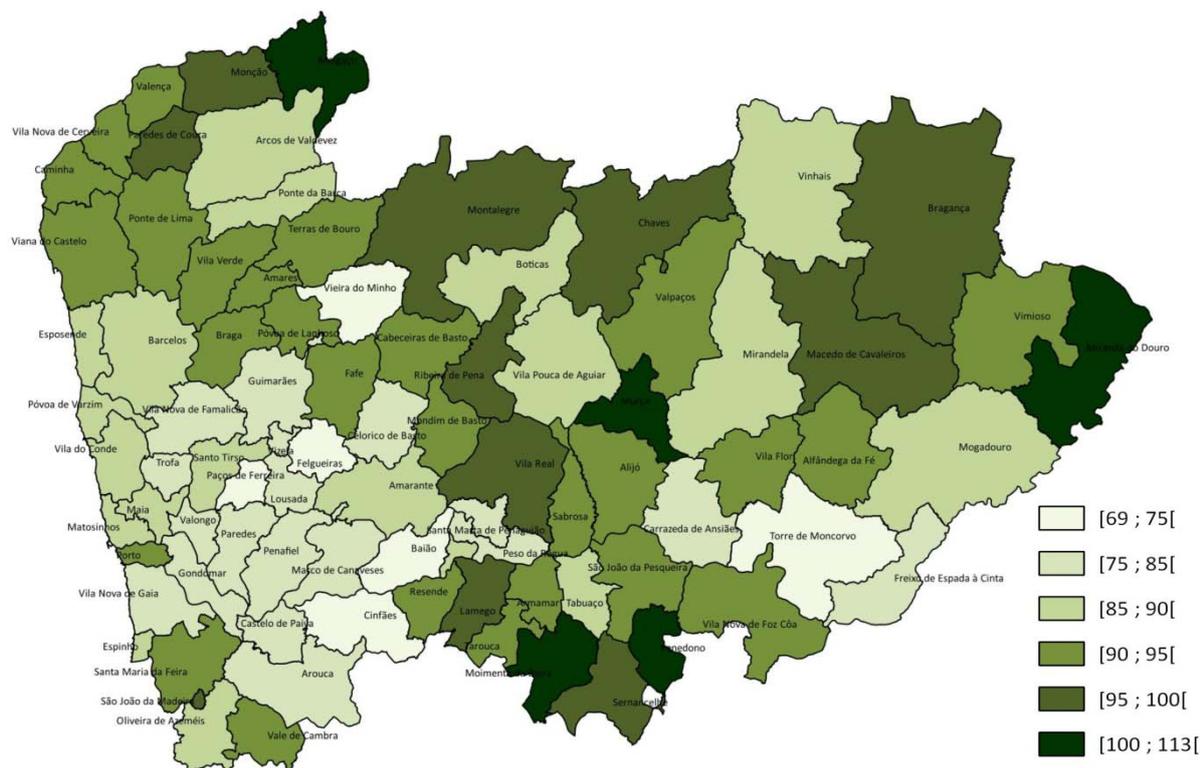
No que diz respeito às NUTS III da Região do Norte, ocorre uma redução das diferenças, sobretudo porque as NUTS III com valores mais baixos em 2001 são as que progredem mais (38,5 p.p. no Ave e 35,9 p.p. no Tâmega). O Grande Porto é a terceira NUTS III com o valor inferior à média regional, embora muito próximo desta. De facto, em 2001, o Tâmega (43,1%) e o Ave (45,6%) distinguem-se pelos valores baixos que obtinham, os únicos inferiores à média regional. O Alto Trás-os-Montes e o Minho-Lima apresentam os melhores resultados (cf. Quadro nº 1 e Gráfico nº 2).

**Gráfico nº 2 - Taxa bruta de pré-escolarização por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)**



À escala concelhia, os valores variam entre 69,5% e 112,9%,<sup>27</sup> em 2011; em 1991, os valores concelhios extremos eram 13,3% e 82,4% e, em 2001, eram 27% e 82%. Em 2011, conforme se observa no Mapa nº 1, há uma concentração dos valores mais baixos no Sousa e no Baixo Tâmega, enquanto os valores mais elevados estão dispersos pelo Minho-Lima, pelo Douro e pelo Alto Trás-os-Montes.

Mapa nº 1 - Taxa bruta de pré-escolarização por concelho da Região do Norte, 2011 (%)



Por fim, verifica-se uma redução da disparidade, porquanto a relação entre a média dos oito valores concelhios mais elevados e a média dos oito mais baixos é de 4,04 em 1991, de 2,30 em 2001 e de 1,4 em 2011.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Há três concelhos com valores superiores a 100% (112,9%, 103,1% e 100,8%), visto que, nestes concelhos, há um número relativamente elevado de crianças com menos de 3 e mais de 5 anos a frequentarem a educação pré-escolar, representando, respetivamente, 21,5%, 19,7% e 17,7% da frequência total nesses concelhos.

<sup>28</sup> Manteve-se o recurso a esta quantidade (oito) porque corresponde aproximadamente a 10% do total dos concelhos (84 concelhos em 1991 e 86 em 2001 e 2011).

### 3.2. Pré-escolarização real nas crianças com 5 anos de idade

O ano anterior à entrada na escola é particularmente importante para a realização dos objetivos da educação pré-escolar, em especial no que respeita à aquisição de competências básicas para o desenvolvimento da literacia e da numeracia. Neste sentido, quando há insuficiência de lugares na rede pública, os estabelecimentos dão prioridade às crianças com 5 anos de idade. Esta prática foi confirmada e reforçada pela Lei 85/2009, de 27 de agosto, que estabelece que “a educação pré-escolar é universal para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade”, o que “implica, para o Estado, o dever de garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e o de assegurar que essa frequência se efetue em regime de gratuidade da componente educativa” (art.º 4.º).

Por outro lado, como referimos, ao considerar só as crianças com 5 anos de idade, limitamos alguns efeitos dos desfazamentos entre a idade de entrada e a idade no momento censitário, visto que todas as crianças com 5 anos de idade no momento censitário estão dentro da idade de frequência da educação pré-escolar, embora não estejam todas no ano anterior à entrada na escola.

À escala das NUTS II, os resultados estão bastante próximos, situando-se entre 85,8% no Centro e 80,4% no Algarve; a Região do Norte obtém um valor igual à média do Continente (83,2%). Quanto às NUTS III da Região do Norte, também se verifica uma razoável proximidade entre os valores extremos, a saber: 86,2% no Minho-Lima e 80,4% no Ave (cf. Quadro nº 2).

Corroborando a informação disponível sobre limitações no acesso por falta de vaga na rede pública da educação pré-escolar, verificamos que nas regiões de Lisboa e do Algarve a frequência com 5 anos têm um maior peso no total da frequência da educação pré-escolar; em contraponto, o Alentejo e o Centro têm os valores mais baixos na diferença. O Norte apresenta valores próximos da média do Continente.

Ao compararmos os resultados nos 5 anos com os resultados nos 4 anos, idade em que as crianças também estão dentro do período de frequência da educação pré-escolar, confirmamos que os valores são significativamente mais baixos nos 4 anos em Lisboa e no Algarve e mais próximos no Centro e no Alentejo; o Norte apresenta um valor nos 4 anos inferior em 4,4 p.p.. Assim, a distância entre os valores extremos é maior nos 4 do que nos 5 anos, sendo de 14 p.p. nas NUTS II e de 11,3 p.p. nas NUTS III. O Tâmega, o Ave e o Grande Porto são as NUTS III que apresentam uma maior quebra dos 5 para os 4 anos.

Quadro nº 2 - Taxa real de pré-escolarização nos 4 e 5 anos de idade, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011

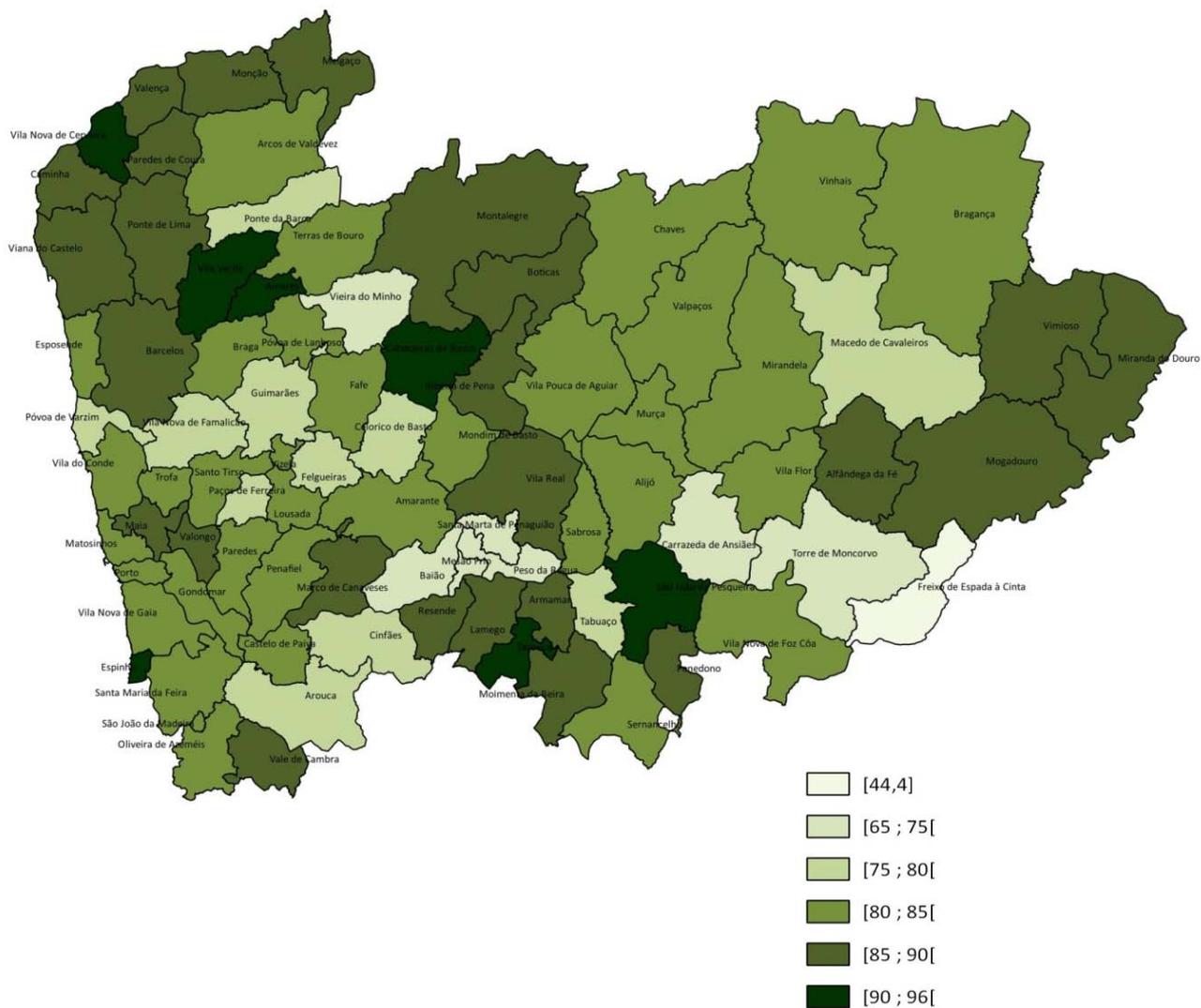
NUTS	4 anos de idade			5 anos de idade		
	População Residente	Frequência	Taxa real de pré-escolarização (%)	População Residente	Frequência	Taxa real de pré-escolarização (%)
Minho-Lima	2 015	1 732	86,0	2 068	1 782	86,2
Cávado	4 171	3 453	82,8	4 346	3 703	85,2
Ave	4 655	3 522	75,7	4 917	3 951	80,4
Grande Porto	11 880	9 131	76,9	12 420	10 400	83,7
Tâmega	5 591	4 174	74,7	5 991	4 882	81,5
Entre Douro e Vouga	2 440	2 047	83,9	2 630	2 205	83,8
Douro	1 594	1 351	84,8	1 647	1 372	83,3
Alto Trás-os-Montes	1 349	1 126	83,5	1 476	1 220	82,7
<b>Norte</b>	<b>33 695</b>	<b>26 536</b>	<b>78,8</b>	<b>35 495</b>	<b>29 515</b>	<b>83,2</b>
Centro	19 730	16 674	84,5	20 929	17 959	85,8
Lisboa	28 760	20 277	70,5	29 817	24 431	81,9
Alentejo	6 499	5 320	81,9	6 898	5 722	83,0
Algarve	4 376	3 137	71,7	4 709	3 787	80,4
<b>Continente</b>	<b>93 060</b>	<b>71 944</b>	<b>77,3</b>	<b>97 848</b>	<b>81 414</b>	<b>83,2</b>

Legenda: Taxa real de pré-escolarização = Relação percentual entre o número de crianças de 4 e 5 anos que frequentam a educação pré-escolar e a população residente com 4 e 5 anos de idade.

Fonte: INE - Censos 2011.

A distribuição por concelho não revela um padrão nítido, apesar da definição de algumas manchas tanto no grupo com os valores mais elevados como no que abarca os valores mais baixos (cf. Mapa nº 2). De qualquer modo, impõe-se alguma cautela na análise, visto que em bastantes concelhos o grupo etário dos 5 anos de idade inclui apenas algumas dezenas de crianças.

Mapa nº 2 - Taxa real de pré-escolarização nos 5 anos de idade  
Por concelho da Região do Norte, 2011 (%)



## 4. Escolarização nos grupos etários de 12 a 23 anos

Nas últimas décadas, a sociedade portuguesa registou um aumento constante e progressivo nos índices de escolarização da população jovem. Após a universalização da frequência nas idades correspondentes ao ensino primário – 1º ciclo do ensino básico - nas décadas de 60 e 70, a quase universalização nos 10-11 anos foi atingida na década de 80 e a dos 12-14 anos na década de 90, quando já vigorava a obrigatoriedade da frequência escolar até os jovens concluírem o 9º ano de escolaridade ou perfazerem 15 anos de idade.

Havia boas razões para esperar que os Censos de 2011 confirmassem que a primeira década do século XXI assistiu a uma aproximação à frequência escolar universal no grupo etário de 15-17 anos, ainda não abrangido pela obrigatoriedade da frequência escolar e formativa até aos 18 anos, instaurada em 2009 mas com efeitos substantivos só a partir do ano letivo 2012/2013.

No que respeita ao grupo etário de 18-23 anos, após o elevado aumento dos valores dos índices de escolarização na década de 90, a informação disponível indicava uma desaceleração no crescimento desses valores na primeira década do século XXI.

Por taxa de escolarização<sup>29</sup> entende-se a relação, expressa em percentagem, entre o número de indivíduos de um determinado grupo etário que frequenta a escola, em qualquer nível de escolaridade, e o número total de indivíduos residentes desse grupo etário. Trabalhamos aqui os dados referentes aos grupos etários 12-14, 15-17 e 18-23 anos, assim definidos para corresponderem à idade prevista para a frequência do 3º ciclo do ensino básico, do ensino secundário e do ensino superior, respetivamente, o que nos interessará para o cálculo da taxa real, como veremos no próximo capítulo.

No geral, verifica-se o prosseguimento da evolução positiva dos resultados, em especial no grupo etário de 15-17 anos, e uma redução apreciável das disparidades (Cf. Quadro nº 3).

---

<sup>29</sup> Corresponde totalmente ao que nos estudos anteriores se designou por “Taxa específica de escolarização”. A denominação *Taxa de escolarização por idade* é a usada pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência Ministério da Educação e Ciência, expressando a “relação percentual entre o número de alunos matriculados e a população residente, em cada uma das idades”.

Quadro nº 3 – Taxa de escolarização da população residente segundo o grupo etário por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011, 2001 e 1991 (%)

NUTS	12-14 anos			15-17 anos			18-23 anos		
	2011	2001	1991	2011	2001	1991	2011	2001	1991
Minho-Lima	97,7	98,0	84,1	93,6	78,3	49,7	50,6	39,7	23,2
Cávado	98,1	97,7	81,6	93,4	74,5	44,5	52,3	36,0	22,1
Ave	98,0	97,5	79,7	92,5	71,4	40,9	47,3	32,8	17,3
Grande Porto	97,8	97,8	89,0	93,6	79,5	61,6	53,6	47,0	32,4
Tâmega	97,8	94,1	68,7	90,0	60,5	31,0	40,4	23,9	12,1
Entre Douro e Vouga	98,0	97,6	77,0	92,4	76,4	41,5	49,0	34,5	17,6
Douro	98,1	95,6	82,5	94,1	78,6	51,9	53,5	43,4	25,0
Alto Trás-os-Montes	97,4	96,3	86,1	92,3	83,0	59,2	56,1	50,9	30,3
<b>Norte</b>	<b>97,9</b>	<b>96,9</b>	<b>81,7</b>	<b>92,7</b>	<b>74,4</b>	<b>48,8</b>	<b>49,9</b>	<b>38,6</b>	<b>23,5</b>
Centro	98,0	97,9	88,9	94,1	84,6	61,5	55,5	45,8	30,6
Lisboa	97,5	96,7	94,8	93,5	87,5	77,9	56,2	51,9	41,6
Alentejo	97,7	97,4	90,3	92,5	83,5	66,9	50,8	43,3	29,2
Algarve	97,1	97,5	93,7	91,9	85,1	73,8	48,3	43,3	28,6
<b>Continente</b>	<b>97,8</b>	<b>97,5</b>	<b>88,2</b>	<b>93,2</b>	<b>81,0</b>	<b>62,5</b>	<b>52,9</b>	<b>44,3</b>	<b>31,2</b>

Legenda: Taxa de escolarização = Relação percentual entre o nº de alunos do grupo etário X-Y que frequentam qualquer nível de ensino e o total da população residente do mesmo grupo etário.

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011.

Considerada esta perspetiva geral, analisamos os resultados em cada um dos três grupos etários considerados.

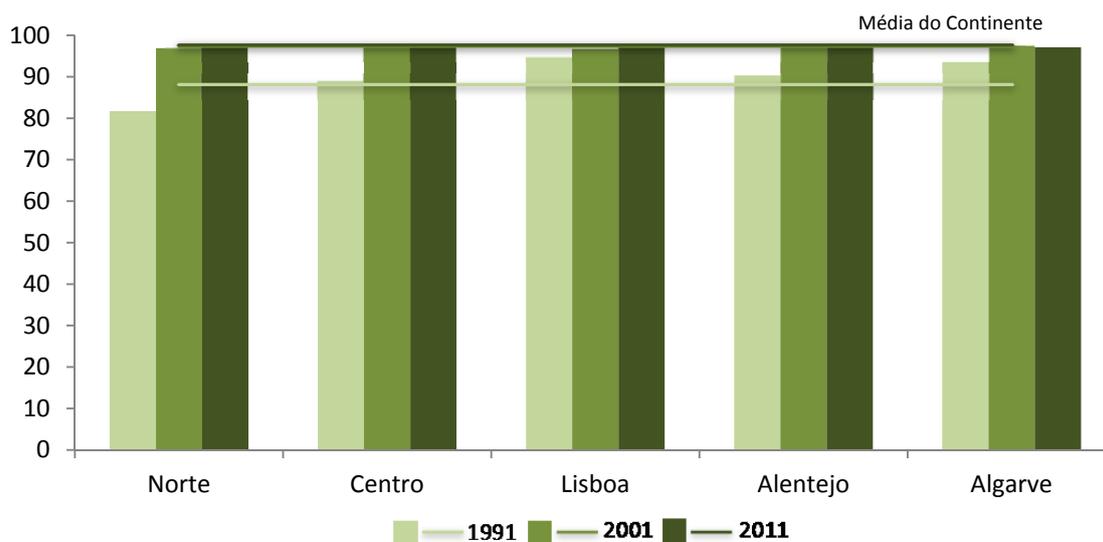
#### 4.1. Escolarização no grupo etário de 12-14 anos

A frequência da escola no grupo etário de 12-14 anos manteve-se sem grandes alterações, atingindo 97,8% no Continente, quando já tinha sido de 97,5% em 2001 e de 88,2% em 1991.

No nível das NUTS II, os resultados variam pouco, pois situam-se entre 97,1% no Algarve e 98% no Centro (cf. Quadro nº 3). Na Região do Norte, no momento censitário, 2.595 adolescentes de 12-14 anos não frequentavam qualquer nível de ensino (eram 4302, em 2011) e daqueles só 295 já tinham concluído a escolaridade de 9 anos, então a obrigatória. Assim, o valor do abandono escolar registava 1,8% neste grupo etário, na região do Norte.

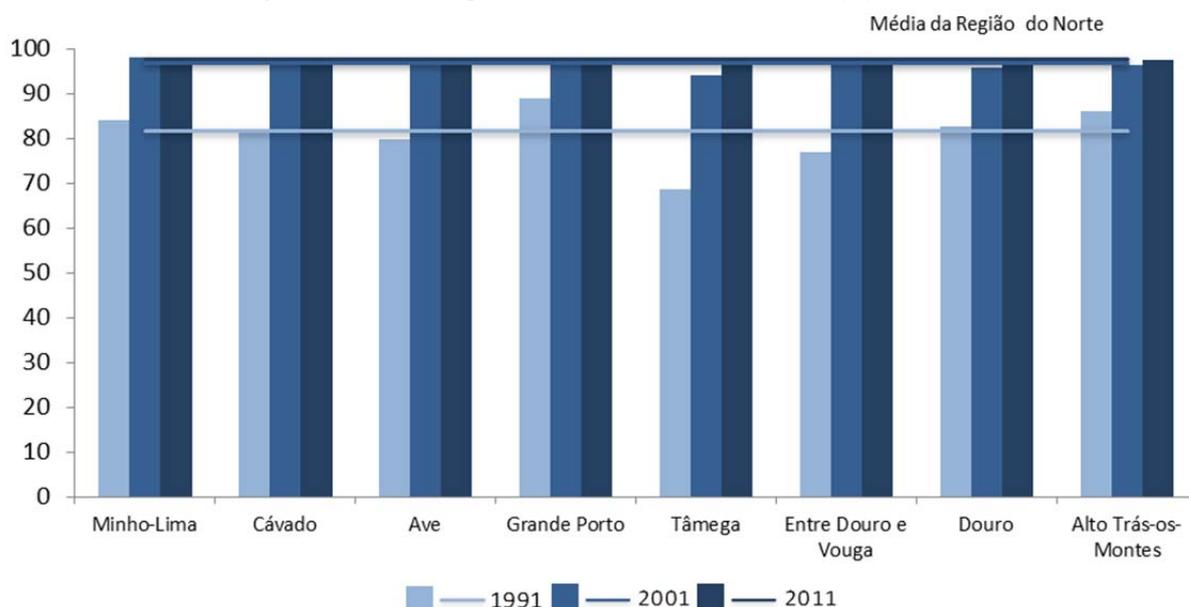
As alterações mais significativas tinham ocorrido na década de 90, quando a Região do Norte recuperou do seu atraso, visto que obteve o aumento mais significativo (15,2 p.p.), enquanto a evolução média no Continente tinha sido de 9,3 p.p. (cf. Gráfico nº 3).

Gráfico nº 3 - Taxa de escolarização no grupo etário de 12-14 anos, por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)



À escala das NUTS III da Região do Norte, os resultados estão todos muito próximos da média regional, porquanto a diferença entre os valores extremos situa-se em 0,7 p.p. (cf. Quadro nº3), dada a recuperação do Tâmega (+3,7 p.p.) e do Douro (+2,5 p.p.). Na década anterior, o Tâmega havia registado a maior subida e o Grande Porto a menor, reduzindo então a distância entre os valores extremos de 20 para 4 pontos percentuais (cf. Gráfico nº 4).

Gráfico nº 4 - Taxa de escolarização no grupo etário de 12-14 anos, por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)



Ao nível concelhio, os valores extremos são 95,5% e 99,5%, sem diferenciação expressiva em qualquer das sub-regiões. A redução de disparidades pode ser confirmada pela alteração no valor da relação entre os oito valores concelhios mais elevados e os oito mais baixos, que é de 1,38 em 1991, de 1,08 em 2001, e de 1,03 em 2011.

#### 4.2. Escolarização no grupo etário de 15-17 anos

Escreveu-se no estudo de 2003: “Espera-se que, na primeira década deste século, se concretize uma aproximação à frequência universal da escola neste grupo etário, correspondente à que se verificou no grupo etário 12-14 anos na década anterior” (CCDRN, 2003, p. 19).

Em 2009, foi instaurada a obrigatoriedade da frequência da educação e da formação até à conclusão do ensino secundário ou até aos 18 anos de idade.<sup>30</sup> A análise dos índices de escolarização dos jovens com 15, 16 e 17 anos de idade ajuda-nos a perceber a distância face a esse objetivo, na vertente que diz respeito à frequência até aos 18 anos de idade.

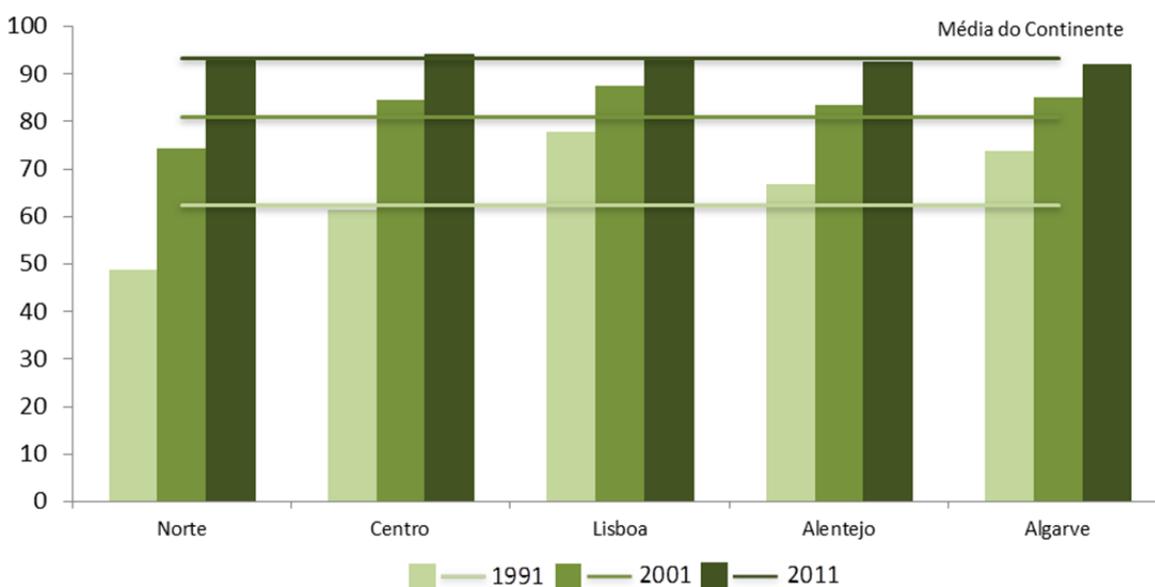
No Continente, atingimos em 2011 um valor de 93,2%, que compara com 81% em 2001 e 62,5% em 1991. Ou seja, a nova obrigatoriedade, determinada em 2009 e com efeitos práticos

<sup>30</sup> De acordo com o número 4 do artigo 2.º da Lei 85/2009, de 27 de agosto, “a escolaridade obrigatória cessa: a) Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação; ou b) Independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos”. Já o artigo 8º determina que a nova Lei se aplica aos alunos “que se matriculem no ano letivo de 2009-2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade”. O Decreto-Lei 176/2012, de 2 de agosto, define as condições de aplicação destes princípios.

em 2012-2013, insere-se num contexto de uma evolução positiva e não denota um voluntarismo excessivo face à situação apurada no momento censitário.

Em 2001, apesar de ter reduzido a distância face às outras regiões, a Região do Norte destacava-se nitidamente de todas as outras NUTS II, já que obtinha valores bastante abaixo dos das outras regiões, todos estes acima da média do Continente e próximos entre si. O contributo da Região do Norte (+18,3 p.p.) é decisivo para a evolução verificada na última década e para a redução das assimetrias. Na realidade, todas as NUTS II apresentam agora valores superiores a 90% e a diferença entre os valores extremos é de apenas 2,2 p.p., continuando as tendências apuradas no período entre 1991 e 2001, quando tinha ocorrido uma evolução geral positiva e uma diminuição das assimetrias inter-regionais, com uma redução da diferença entre os valores extremos (Lisboa e Norte) de 29 para 13 pontos percentuais. O Quadro nº 3 e Gráfico nº 5 apresentam e ilustram estas tendências.

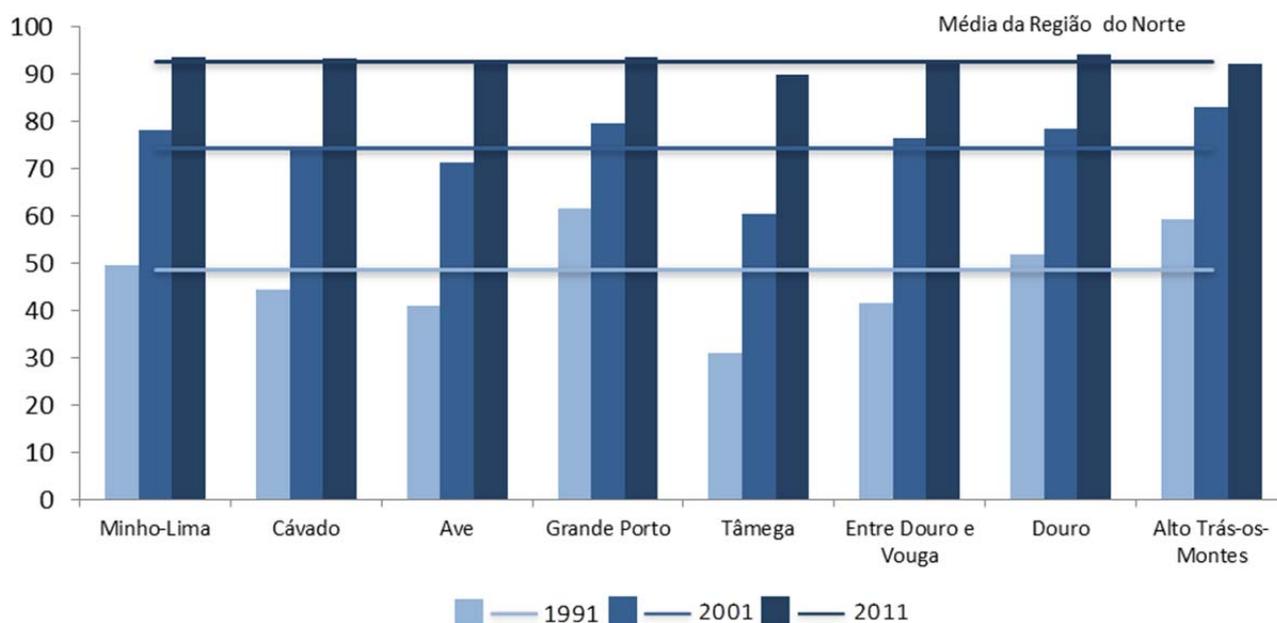
**Gráfico nº 5 - Taxa de escolarização no grupo etário de 15-17 anos, por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)**



Na Região do Norte, um em cada catorze jovens dos 15 aos 17 anos de idade não frequentava qualquer nível de educação escolar, em 2011, quando dez anos antes essa relação era de um para quatro e vinte anos antes era de um para dois.

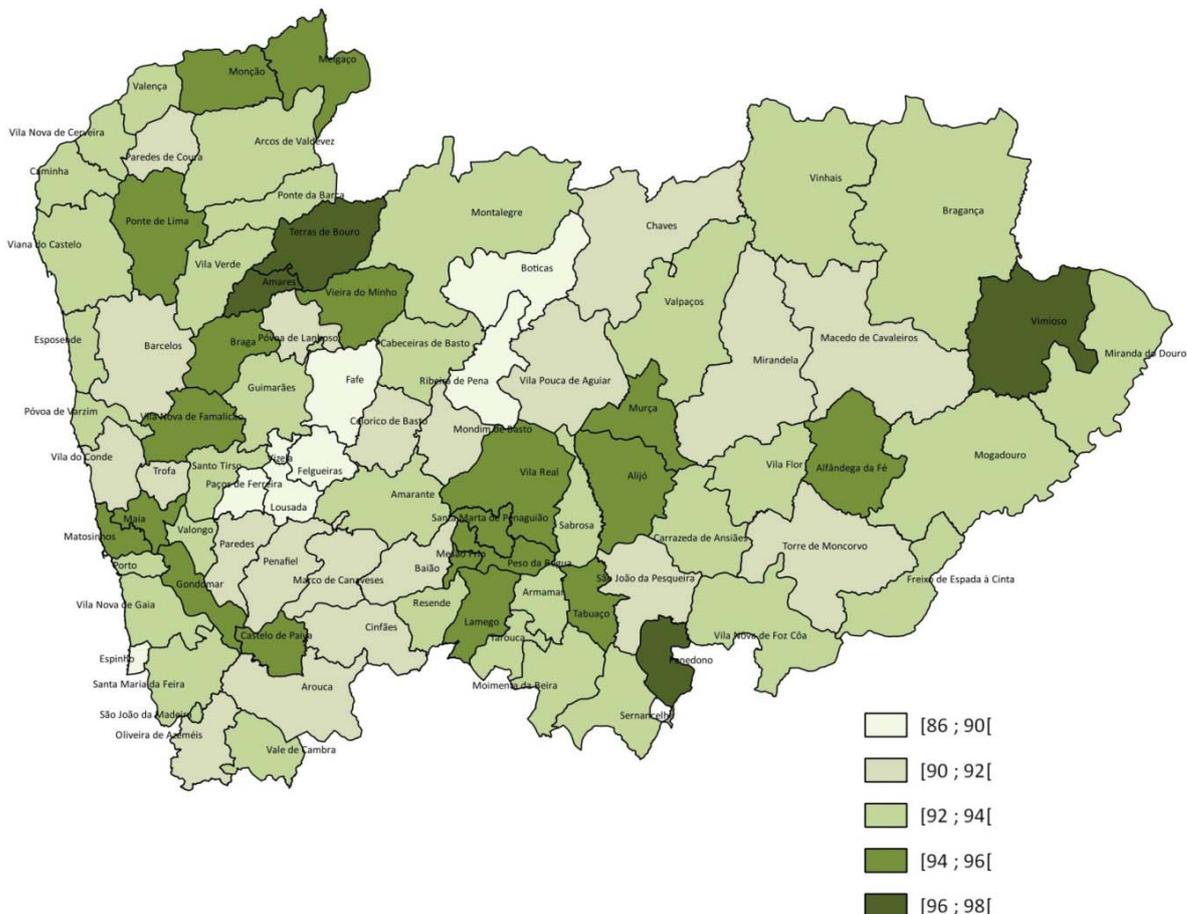
Todas as NUTS III da Região do Norte apresentam valores iguais ou superiores a 90%, para o que muito contribuiu a melhoria no Tâmega (+29,5 p.p.) e no Ave (+21,1 p.p.). Recorde-se que, em 2001, apesar de quase ter duplicado o seu resultado (de 31%, em 1991, para 60,5%, em 2001), o Tâmega mantinha uma posição destacada, pela negativa (cf. Gráfico nº 6).

Gráfico nº 6 - Taxa de escolarização no grupo etário de 15-17 anos, por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)



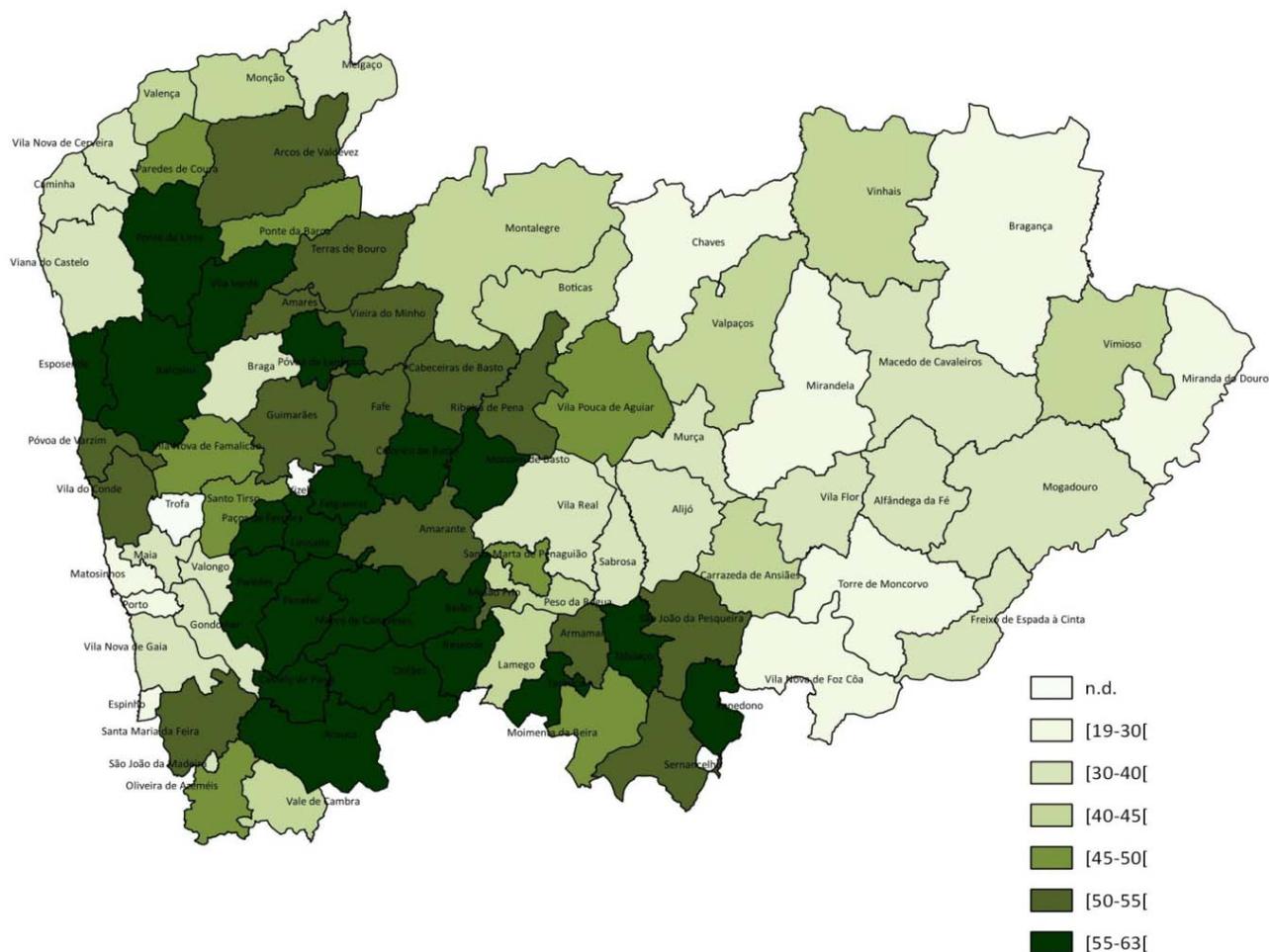
Por concelho, ocorre uma idêntica redução da dispersão dos resultados, porquanto os valores variam entre 86,8% e 97,9%. Em 2001, os valores variaram entre 50,4% e 90%. Notava-se então uma “especialização” territorial nítida neste indicador: os cinco concelhos do Vale do Sousa a norte do Rio Douro e o contíguo concelho de Marco de Canaveses obtinham, destacados, os seis valores concelhios mais baixos. Ainda se mantém a mesma tendência, mas agora muito mais esbatida. De facto, os referidos seis concelhos situam-se entre os quinze que apresentam valores mais baixos, juntamente com outros concelhos de diversos espaços sub-regionais. Os valores mais elevados estão dispersos (cf. Mapa nº 3).

**Mapa nº 3 - Taxa de escolarização no grupo etário de 15-17 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)**



O Mapa nº 4 ilustra a evolução, em pontos percentuais, dos resultados concelhios neste indicador. Como se esperaria, dada a aproximação dos valores em torno da média regional, as maiores subidas encontram-se nas áreas que apresentavam valores mais baixos em 1991, com destaque para os concelhos do Sousa e do Baixo Tâmega e ainda do Cávado; já as menores subidas situam-se em concelhos do Grande Porto e de Trás-os-Montes. Há 37 concelhos com uma melhoria igual ou superior a 50 pontos percentuais, sendo 43,9 p.p. a média da Região.

**Mapa nº 4 - Evolução, em pontos percentuais, da taxa de escolarização no grupo etário de 15-17 anos, por concelhos da Região do Norte, 1991-2011**



A nível concelhio, a redução de disparidades pode ser confirmada pela alteração no valor da relação entre os oito valores concelhios mais elevados e os oito mais baixos, que é de 2,35 em 1991, de 1,50 em 2001, e de 1,08 em 2011.

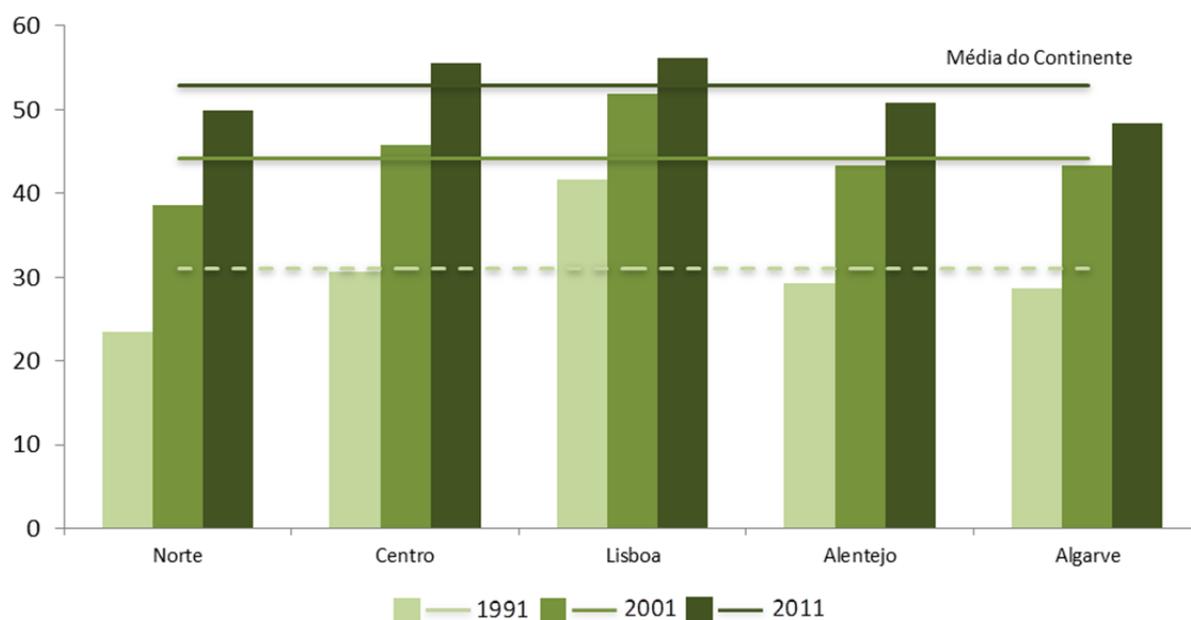
### 4.3. Escolarização no grupo etário de 18-23 anos

Após o acentuado aumento dos valores dos índices de escolarização deste grupo etário na década de 90, bem expresso no crescimento então verificado na frequência geral do ensino superior, seria expectável uma desaceleração no crescimento desses índices de escolarização na primeira década do século XXI, tendo em conta, nomeadamente, a informação disponível sobre a frequência do ensino superior.

Por outro lado, importa ter presente que, embora a frequência do ensino superior seja a que predomina neste grupo etário, é significativo o peso dos jovens de 18, 19 ou 20 anos que frequentam o ensino secundário, como veremos no capítulo seguinte.

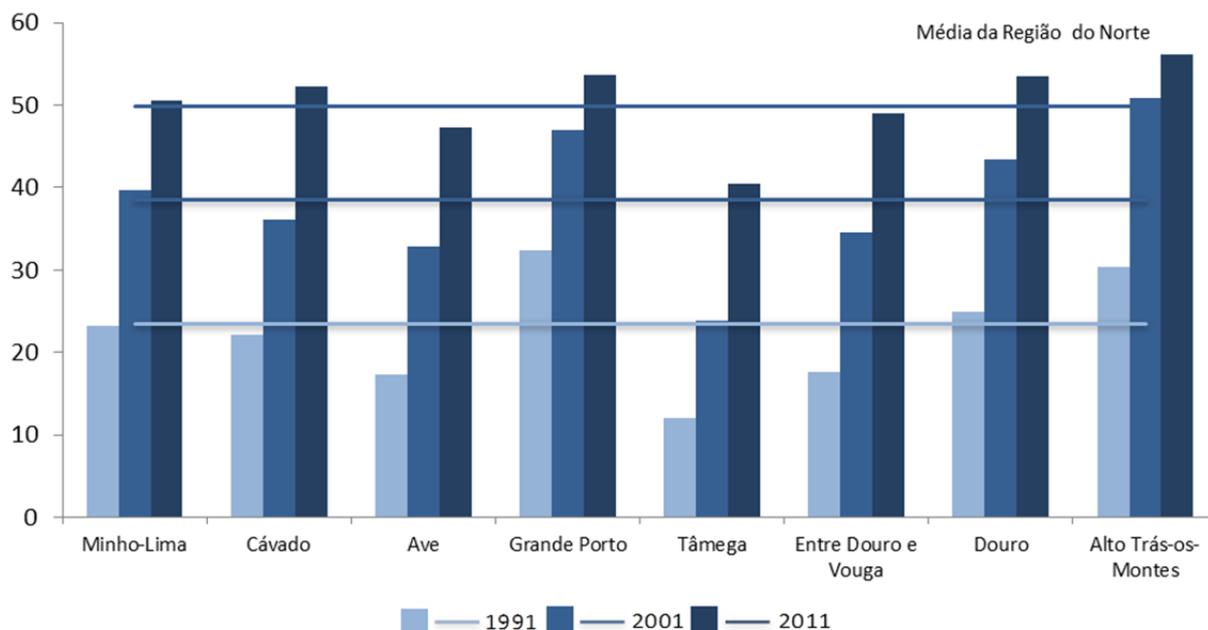
Confirma-se que os valores continuam a aumentar, mas a um ritmo mais lento. A média do Continente melhorou 8.6 p.p., atingindo os 52,9%, para o que muito contribuíram as regiões do Norte e do Centro. A diferença entre os valores extremos diminuiu e o Norte deixa de ter o valor mais baixo, que passa a encontrar-se no Algarve. Já entre 1991 e 2001 tinham diminuído as assimetrias inter-regionais (cf. Quadro nº 3 e Gráfico nº 7).

**Gráfico nº 7 - Taxa de escolarização no grupo etário de 18-23 anos, por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)**



À escala das NUTS III, também se verifica uma expressiva redução de disparidades, porquanto as NUTS com valores mais baixos em 2001 são as que mais evoluem (+16,5 p.p., no caso do Tâmega, e +16,3 p.p., no Ave). Em 2001, o Tâmega distinguia-se, com 23,9%, bem distante dos valores das outras NUTS III, em especial do Alto Trás-os-Montes (50,9%); em 2011, os valores dessas NUTS III, que se mantêm nos extremos, são, respetivamente, 40,4% e 56,1% (cf. Quadro nº 3 e Gráfico nº 8). O valor de partida era tão baixo que, apesar do progresso, o Tâmega ainda está distante das restantes NUTS III.

Gráfico nº 8 - Taxa de escolarização no grupo etário de 18-23 anos, por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)



No que se refere à dimensão concelhia, os valores extremos são 36% e 61,5% e nota-se uma concentração dos valores mais baixos no Sousa e no Baixo Tâmega, embora com menos nitidez que em 2001; já os valores mais elevados situam-se no interior transmontano e nas maiores concentrações urbanas (cf. Mapa nº 5).



no ensino superior, os Homens representavam 42,9% em 2000-2001 e 46,6% em 2010-2011.<sup>31</sup> Entendemos oportuno voltar a analisar a expressão regional das diferenças de resultados segundo o género.

### *As diferenças segundo o género à escala internacional*

Não é só em Portugal que as Mulheres frequentam a escola durante mais tempo e obtêm melhores resultados que os Homens, pois tal ocorre na generalidade dos países mais desenvolvidos, designadamente no âmbito da União Europeia ou da OCDE.

Múltiplos indicadores asseveram esta tendência. Assim, em 2011, a população de 20-24 anos que, na UE, completou pelo menos o ensino secundário representa 79,5% da população total desse grupo etário, sendo 82,4% nas Mulheres e 76,7% nos Homens, enquanto em Portugal os valores correspondentes revelam uma maior diferença - 64,4% no total, 71% para as Mulheres e 58% para os Homens.<sup>32</sup>

O estudo internacional PISA (*Programme for International Student Assessment*) conclui que, do ponto de vista do género, os resultados variam consoante a área de conhecimento em causa e mantêm uma estrutura semelhante ao longo das sucessivas aplicações do PISA a jovens de 15 anos – 2000, 2003, 2006 e 2009.

Em todos os 65 países e economias que participaram no PISA 2009, as Mulheres tiveram, em **Leitura**, um resultado médio significativamente mais elevado que o dos Homens (na média da OCDE, uma diferença de 39 pontos – 513 e 474 pontos, respetivamente). Portugal está muito próximo da média da OCDE, visto que as Mulheres alcançam mais 38 pontos que os Homens – 508 e 470.

Em **Matemática**, os Homens obtêm melhores resultados que as Mulheres na maior parte dos países, com mais 12 pontos nos valores médios da OCDE (501 e 490, respetivamente). Portugal situa-se no meio da tabela, com os Homens a obterem a mesma diferença, ou seja, mais 12 pontos que as Mulheres (493 e 481).

Finalmente, em **Ciências**, não há diferenças significativas na maior parte dos países, de tal modo que, na média da OCDE, Homens e Mulheres obtêm o mesmo resultado médio: 501 e 501. Em Portugal, os Homens têm menos 4 pontos que as Mulheres - 491 e 495, respetivamente.<sup>33</sup>

Em comparação com o estudo inicial - PISA 2000, verifica-se que no nosso país aumentou a diferença favorável às Mulheres em Leitura (de 24 para 38 pontos), diminuiu a diferença favorável aos Homens em Matemática (de 18 para 12) e desceu ligeiramente a diferença favorável às Mulheres em Literacia Científica, de 6 para 4 pontos.<sup>34</sup> Em suma, a vantagem das Mulheres reforçou-se do primeiro para o quarto estudo.

<sup>31</sup> GPEARI – MCTES, <http://www.gpearl.mctes.pt/es>, consulta em 7 de janeiro de 2013.

<sup>32</sup> Eurostat, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main\\_tables](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main_tables), consulta em 26 de novembro de 2012.

<sup>33</sup> OCDE, *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Volume I, 2010.

<sup>34</sup> Gabinete de Avaliação Educacional - ME, *PISA 2000 – Primeiro relatório nacional*, 2001.

**4.4.1. Escolarização no grupo etário de 15-17 anos, segundo o género**

Em 2001, no Continente, no grupo etário 15-17 anos, frequentavam a escola 84,1% das Mulheres e 78,1% dos Homens. Em 2011, esses valores são, respetivamente, de 94% e 92,3%, ou seja, a diferença diminuiu de 6 p.p. para 1,7 p.p. (cf. Quadro nº 4).

**Quadro nº 4 – Taxa de escolarização da população residente no grupo etário de 15-17 anos, segundo o género, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001 (%)**

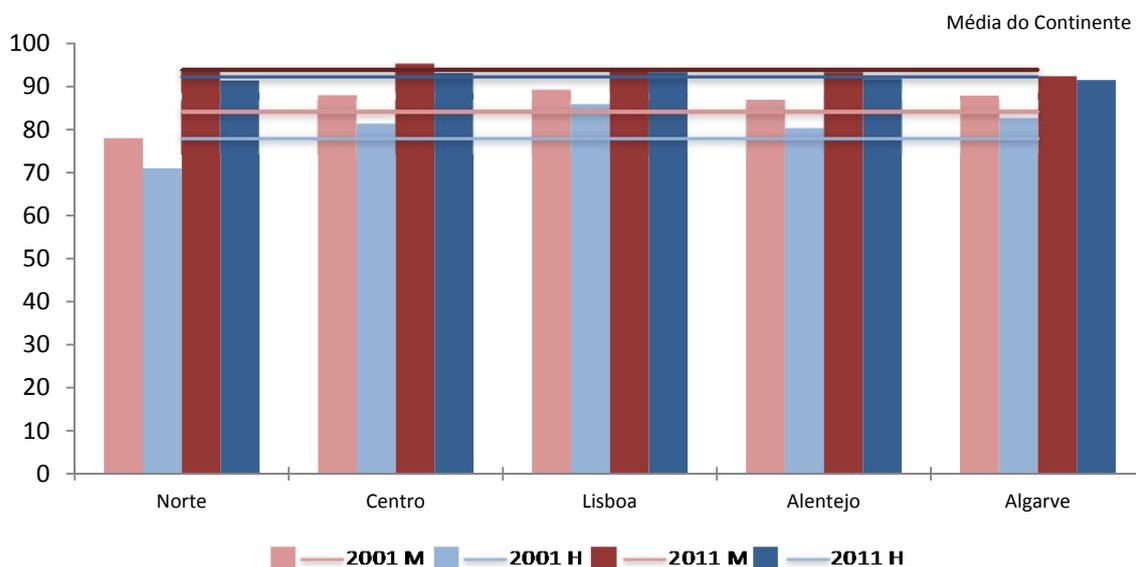
NUTS	M		H		Diferença (M-H, em p.p.)	
	2011	2001	2011	2001	2011	2001
Minho-Lima	94,4	81,9	93,0	74,9	1,4	7,0
Cávado	95,1	78,7	91,8	70,5	3,3	8,2
Ave	94,2	75,6	91,0	67,5	3,2	8,1
Grande Porto	94,2	82,2	93,0	76,9	1,2	5,3
Tâmega	92,3	64,3	87,6	56,9	4,7	7,4
Entre Douro e Vouga	94,1	80,5	90,8	72,6	3,3	7,9
Douro	94,5	82,2	93,8	75,2	0,7	7,0
Alto Trás-os-Montes	93,6	87,2	91,1	79,1	2,5	8,1
<b>Norte</b>	<b>94,0</b>	<b>78,0</b>	<b>91,4</b>	<b>71,0</b>	<b>2,6</b>	<b>7,0</b>
Centro	95,2	88,0	93,1	81,3	2,1	6,7
Lisboa	93,7	89,3	93,3	85,7	0,4	3,6
Alentejo	93,3	86,9	91,8	80,3	1,5	6,6
Algarve	92,4	87,9	91,5	82,5	0,9	5,4
<b>Continente</b>	<b>94,0</b>	<b>84,1</b>	<b>92,3</b>	<b>78,1</b>	<b>1,7</b>	<b>6,0</b>

Legenda: Taxa de escolarização = Relação percentual entre o nº de alunos do grupo etário X-Y que frequentam qualquer nível de ensino e o total da população residente do mesmo grupo etário.

Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

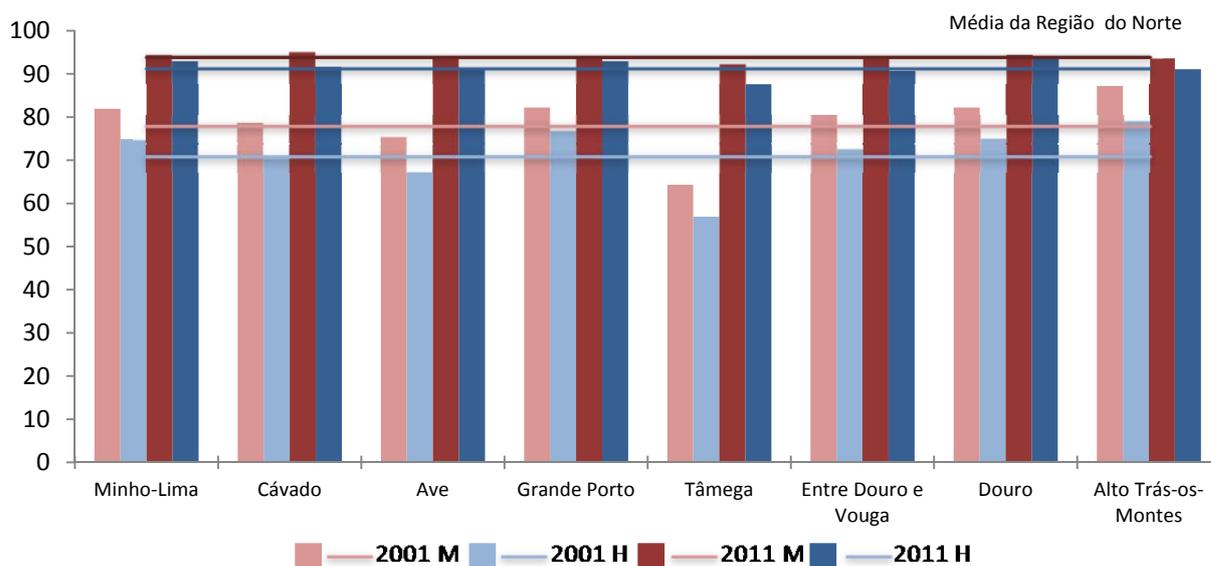
A diferença também diminuiu em todas as NUTS II, mantendo-se a Região do Norte com a diferença maior (cf. Quadro nº 4 e Gráfico nº 9).

Gráfico nº 9 - Taxa de escolarização no grupo etário de 15-17 anos, segundo o género, por NUTS II do Continente, 2001 e 2011 (%)



No que diz respeito às NUTS III (cf. Gráfico n.º 10), o Douro regista a alteração mais significativa, tornando-se a NUTS III com diferença menor (0,7 p.p.); em contraponto, é no Tâmega que encontramos a menor alteração entre os dois Censos e a diferença atual mais alta (4,7 p.p.).

Gráfico nº 10 - Taxa de escolarização no grupo etário de 15-17 anos, segundo o género, por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



#### 4.4.2. Escolarização no grupo etário de 18-23 anos, segundo o género

Em 2001, no Continente, no grupo etário 18-23 anos, frequentavam a escola 49,4% das Mulheres e 39,4% dos Homens (diferença de 10 p.p.); em 2011, são, respetivamente, 56% e 49,8%, de que resulta uma descida da diferença para 6,2 p.p. (cf. Quadro n.º 5).

**Quadro nº 5 – Taxa de escolarização da população residente no grupo etário de 18-23 anos, segundo o género, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001 (%)**

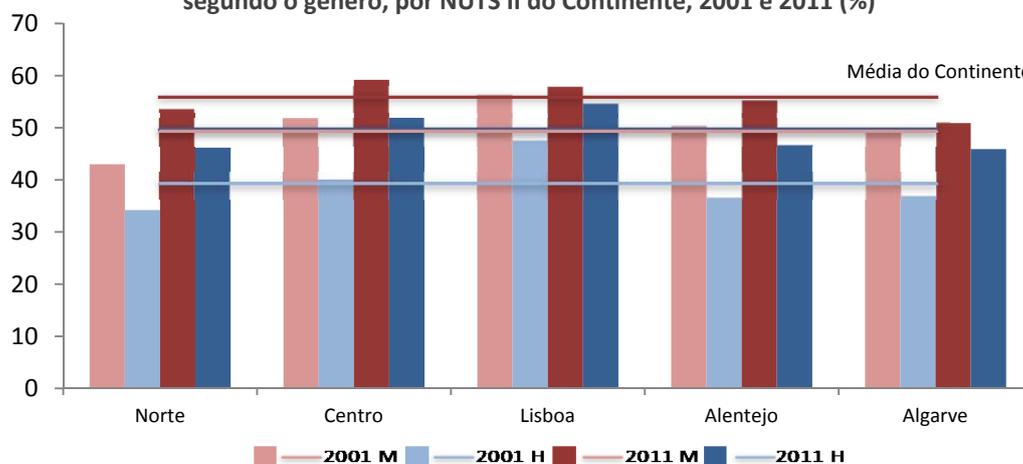
NUTS	M		H		Diferença (M-H, em p.p.)	
	2011	2001	2011	2001	2011	2001
Minho-Lima	54,3	44,5	46,9	34,9	7,4	9,6
Cávado	56,6	40,3	48,0	31,6	8,6	8,7
Ave	51,5	36,8	43,1	29,0	8,4	7,8
Grande Porto	55,5	50,8	51,7	43,3	3,8	7,5
Tâmega	45,5	27,7	35,5	20,2	10,0	7,5
Entre Douro e Vouga	53,8	38,9	44,3	30,3	9,5	8,6
Douro	57,4	50,5	49,6	36,8	7,8	13,7
Alto Trás-os-Montes	61,7	59,9	50,4	42,4	11,3	17,5
<b>Norte</b>	<b>53,6</b>	<b>43,0</b>	<b>46,2</b>	<b>34,2</b>	<b>7,4</b>	<b>8,8</b>
Centro	59,2	51,8	51,9	40,0	7,3	11,8
Lisboa	57,8	56,3	54,6	47,5	3,2	8,8
Alentejo	55,2	50,3	46,6	36,7	8,6	13,6
Algarve	50,9	49,7	45,9	37,0	5,0	12,7
<b>Continente</b>	<b>56,0</b>	<b>49,4</b>	<b>49,8</b>	<b>39,4</b>	<b>6,2</b>	<b>10,0</b>

Legenda: Taxa de escolarização = Relação percentual entre o nº de alunos do grupo etário X-Y que frequentam qualquer nível de ensino e o total da população residente do mesmo grupo etário.

Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

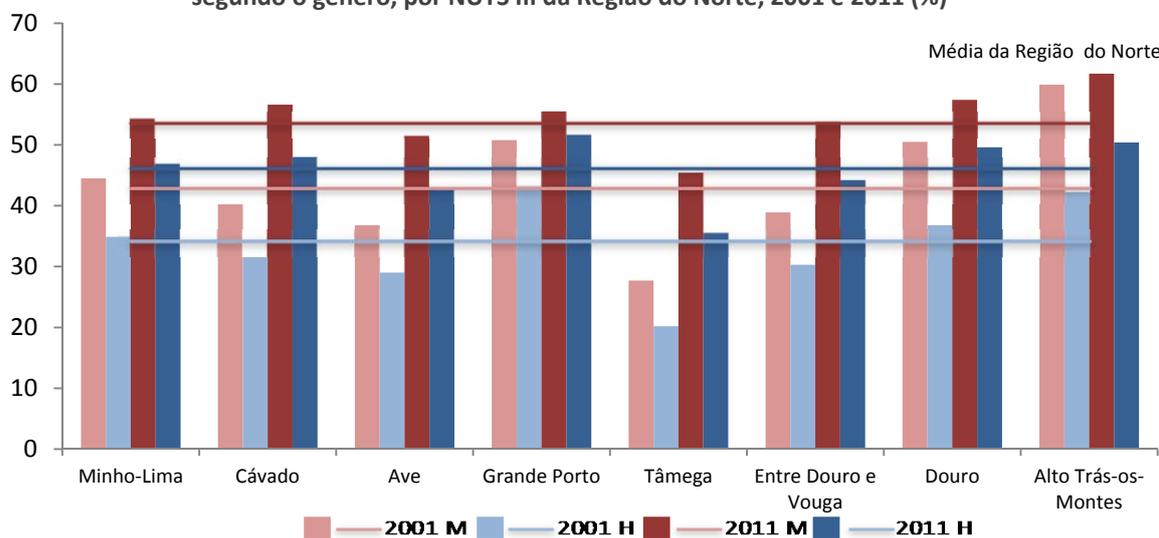
A Região do Norte é a NUTS II que menos reduz a diferença entre géneros durante a última década, apresentando agora o segundo valor mais elevado, a seguir ao Alentejo (Cf. Quadro nº 5 e Gráfico nº 11).

Gráfico nº 11 - Taxa de escolarização no grupo etário de 18-23 anos, segundo o género, por NUTS II do Continente, 2001 e 2011 (%)



No que diz respeito às NUTS III da Região do Norte, temos descidas mais significativas onde, em 2001, os valores da diferença de resultados entre os géneros eram claramente mais elevados - no Alto Trás-os-Montes (-6,2 p.p.) e no Douro (-5,9 p.p.); de notar que temos subidas nos valores da diferença nas NUTS Tâmega (+2,5 p.p.), Entre Douro e Vouga (+0,9 p.p.) e Ave (+0,6 p.p.), como mostra o Gráfico nº 12.

Gráfico nº 12 - Taxa de escolarização no grupo etário de 18-23 anos, segundo o género, por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



Em **síntese**, nos grupos etários e nos níveis de desagregação territorial aqui considerados, os valores referentes às Mulheres são sempre superiores aos dos Homens, embora, na última década, tenha ocorrido uma apreciável redução dessas diferenças. No grupo de 15-17 anos, as diferenças são cada vez menores, num contexto de aproximação à frequência universal; já no grupo de 18-23 anos, as diferenças reduziram-se, mas ainda são expressivas, tendo mesmo aumentado em certas NUTS III da Região.

## 5. Escolarização real nos grupos etários de 10 a 23 anos

As taxas de escolarização tratadas no capítulo anterior informam-nos sobre a permanência na escola, independentemente do nível de ensino frequentado no momento censitário. No entanto, sabemos que o recurso à figura da retenção, ou seja, reprovação e repetência, faz com que muitas crianças e jovens frequentem níveis de ensino aquém do que se esperaria na sua idade. As taxas de escolarização real pretendem medir, por aproximação, os efeitos de retardamento e retirar algumas indicações sobre o nível de eficiência das organizações escolares.

Por taxa de escolarização real<sup>35</sup> entende-se aqui a relação, expressa em percentagem, entre o número de indivíduos de um determinado grupo etário que frequenta o nível de escolaridade correspondente e o número total de indivíduos residentes desse grupo etário. Para o grupo de 10-11 anos, o nível correspondente é o 2º CEB (ciclo do ensino básico); para o grupo de 12-14 anos, o nível correspondente é o 3º CEB; para o grupo de 15-17 anos, o nível correspondente é o ensino secundário; e, para o grupo de 18-23 anos, o nível correspondente é o ensino superior.

Mais uma vez, a leitura dos resultados deve ter em conta que não há coincidência entre a idade de referência no início do ano letivo de 2010-2011 e a idade no momento censitário (21 de março de 2001), o que não impede as comparações entre diferentes territórios nem com os resultados de 1991 e de 2001, calculados do mesmo modo.

As taxas de escolarização real apresentam valores necessariamente mais baixos do que as taxas de escolarização apresentadas no capítulo anterior e sofrem os efeitos da acumulação de resultados ao longo do percurso escolar das crianças e dos jovens. Mesmo assim, a construção do indicador proporciona algumas “almofadas”, porquanto cada nível de ensino integra dois (2º CEB), três (3º CEB e ensino secundário) ou mais (ensino superior) anos de escolaridade; por exemplo, um jovem com 15 anos que frequenta o 7º ano de escolaridade, presumivelmente já com retenções no seu percurso escolar, é considerado integrado no nível correspondente.

O efeito conjugado do aumento dos índices de escolarização e da diminuição progressiva e sustentada das taxas de reprovação e de repetência ao longo da década<sup>36</sup> gera uma melhoria nos resultados agora obtidos. Em termos gerais e nesta perspetiva, essa melhoria no funcionamento do sistema escolar é mais notória nos resultados do ensino básico, visto que os níveis de ensino subsequentes acumulam os efeitos dos níveis ainda muito elevados de retardamento nos percursos escolares.

De facto, no Continente, entre 2001 e 2011, os valores da escolarização real melhoram 9,1 p.p. no 2º Ciclo, 13,7 p.p. no 3º ciclo, 8,7 p.p. no ensino secundário e 3,4 p.p. no ensino superior (cf.

<sup>35</sup> Corresponde totalmente ao que nos estudos anteriores se designou por “Taxa líquida de escolarização”. A denominação *Taxa real de escolarização* é usada pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, expressando a “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 grupos etários”.

<sup>36</sup> Entre o ano letivo de 2001-2002 e o de 2010-2011, os valores da taxa de retenção e desistência no ensino básico regular progrediram de 8,5% para 3,2% no 1º ciclo, de 15,6% para 7,2% no 2º ciclo e de 19,2% para 12,9% no 3º ciclo (in GEPE-ME, *Educação em números – Portugal 2010* e DGEEC-MEC, *Estatísticas da Educação 2010/2011*).

Quadro nº 6). Para esta evolução geral positiva, muito contribui a Região do Norte, que obtém os valores de progressão mais elevados nos quatro níveis de ensino considerados.

**Quadro nº 6 – Taxa real de escolarização segundo o nível de ensino, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011, 2001 e 1991 (%)**

NUTS	Níveis de Ensino											
	2º Ciclo			3º Ciclo			Secundário			Superior		
	2011	2001	1991	2011	2001	1991	2011	2001	1991	2011	2001	1991
Minho-Lima	77,2	68,6	50,6	79,2	66,1	39,0	67,4	50,5	20,6	28,2	22,7	7,7
Cávado	78,4	69,4	52,2	80,4	66,5	38,6	67,8	48,1	17,7	30,4	21,3	6,9
Ave	77,4	65,8	52,8	79,6	64,1	37,5	63,9	44,1	15,7	26,8	18,4	5,1
Grande Porto	77,1	66,4	62,1	77,6	61,8	53,0	63,7	53,9	28,0	31,0	29,3	13,4
Tâmega	77,9	63,1	47,2	78,4	59,4	27,9	59,3	35,0	11,2	20,6	12,3	3,2
Entre Douro e Vouga	77,3	66,8	56,2	78,6	65,6	40,3	64,1	51,1	18,1	28,0	20,6	6,8
Douro	75,4	61,4	48,7	77,6	57,5	39,5	63,5	45,6	19,3	28,2	21,8	7,3
Alto Trás-os-Montes	76,7	65,1	51,3	76,8	61,2	43,3	60,5	50,1	22,0	30,9	26,3	8,3
<b>Norte</b>	<b>77,4</b>	<b>65,9</b>	<b>54,3</b>	<b>78,5</b>	<b>62,6</b>	<b>41,4</b>	<b>63,5</b>	<b>47,5</b>	<b>20,2</b>	<b>28,0</b>	<b>22,4</b>	<b>8,3</b>
Centro	75,9	67,1	56,2	78,2	65,3	48,9	64,3	55,3	25,7	31,2	25,9	10,7
Lisboa	72,2	65,1	64,2	73,3	60,2	61,1	58,5	60,4	36,7	30,3	31,3	15,8
Alentejo	71,8	64,3	58,5	72,3	62,6	52,4	58,2	52,9	27,9	25,7	22,6	8,4
Algarve	69,8	63,5	57,7	71,1	61,4	57,9	55,1	52,6	30,8	22,8	21,7	7,1
<b>Continente</b>	<b>74,9</b>	<b>65,8</b>	<b>58,2</b>	<b>76,3</b>	<b>62,6</b>	<b>50,4</b>	<b>61,7</b>	<b>53,0</b>	<b>27,4</b>	<b>29,0</b>	<b>25,6</b>	<b>11,2</b>

Legenda: Taxa Líquida de escolarização = Relação percentual entre o nº de alunos do grupo etário X-Y que frequentam o nível de ensino correspondente e a população residente do grupo etário X-Y: 2º Ciclo - a frequentar com 10-11 anos; 3º Ciclo - a frequentar com 12-14 anos; Ensino Secundário - a frequentar com 15-17 anos; Ensino Superior - a frequentar com 18-23 anos.

Fonte: INE, Censos 1991, 2001 e 2011.

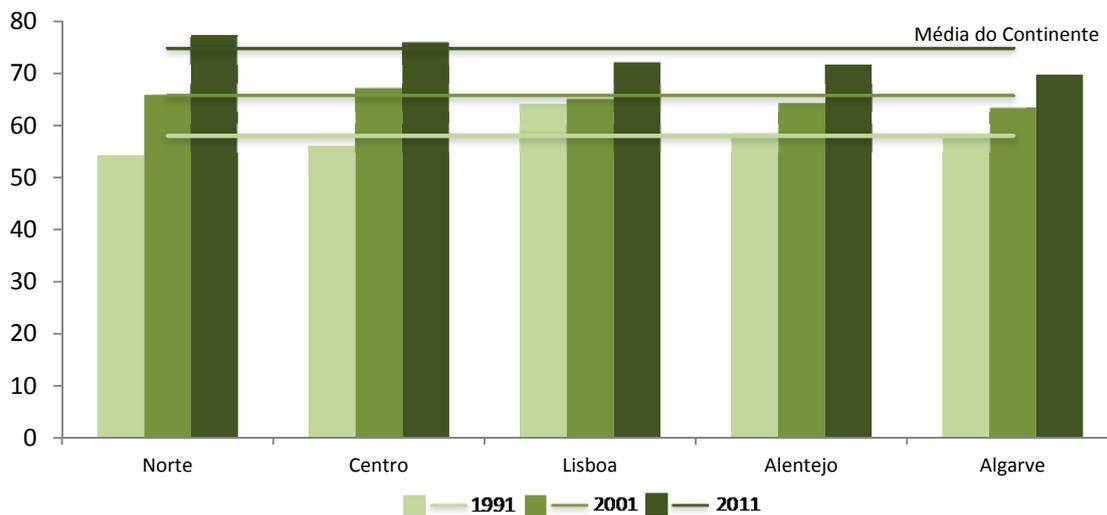
### 5.1. Escolarização real no segundo ciclo do ensino básico

No Continente, os residentes do grupo etário de 10-11 anos que frequentam a escola (98,9% do total) distribuem-se do seguinte modo: 23,1% no primeiro ciclo do ensino básico, 74,9% no segundo ciclo e 0,9% no terceiro ciclo. Na Região do Norte, a distribuição dos 98,9% que frequentam a escola é ligeiramente mais favorável: 20,6%, 77,4% e 0,9%, respetivamente.

Cerca de três quartos das crianças de 10 e 11 anos frequentam o 2º CEB, no Continente, quando eram 65,8% em 2001 e 58,2% em 1991.

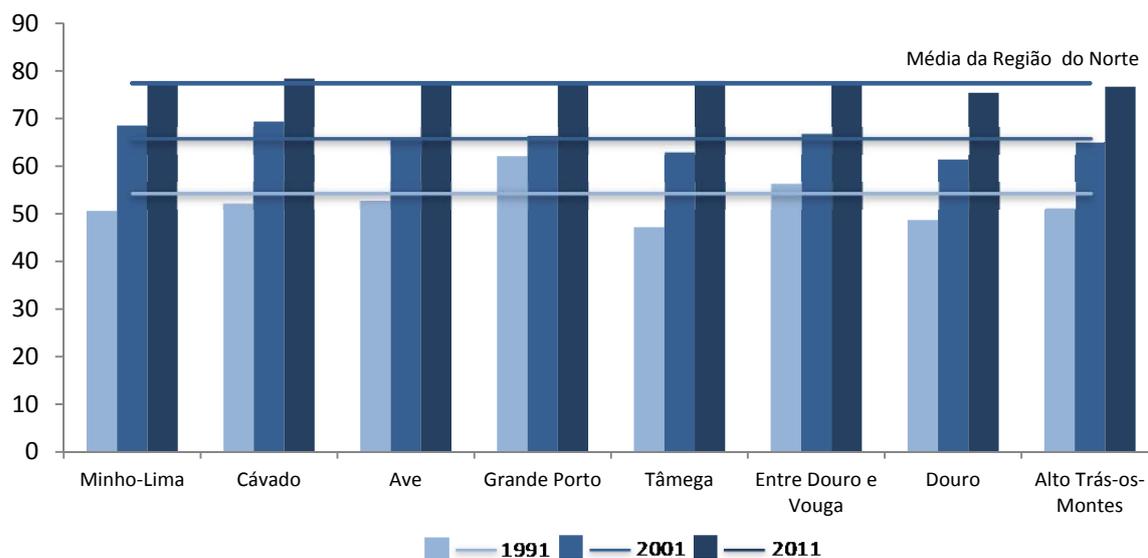
A Região do Norte obtém agora o valor mais elevado, fruto do maior aumento na última década (+11,5 p.p.). Regista-se um ligeiro aumento da distância entre os valores extremos, ao nível das NUTS II, com o Algarve a apresentar o resultado mais baixo e a progressão menor (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 13).

**Gráfico nº 13 - Taxa real de escolarização no 2º ciclo do ensino básico, por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)**



Do ponto de vista das NUTS III, há uma aproximação geral ao valor médio da Região, sobretudo devido ao aumento dos valores das NUTS III que tinham obtido os resultados mais baixos há dez anos, a saber: o Tâmega, agora com mais 14,8 p.p., e o Douro, com mais 14 p.p.. Já em 2001 se tinha realçado a evolução positiva generalizada e a redução das disparidades dos resultados (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 14).

**Gráfico nº 14 - Taxa real de escolarização no 2º ciclo do ensino básico, por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)**



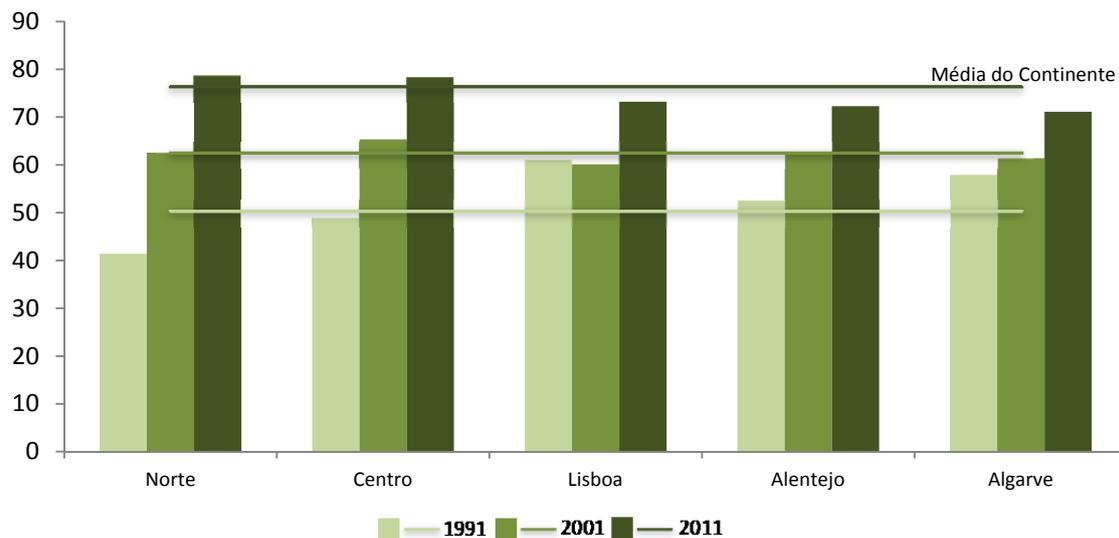
Não se reconhece nenhum padrão de distribuição dos resultados por concelho, situados entre um mínimo de 63% e um máximo de 82,1%.

## 5.2. Escolarização real no terceiro ciclo do ensino básico

No Continente, os residentes do grupo etário de 12-14 anos que frequentam a escola (97,8%) distribuem-se do seguinte modo: 21% no primeiro e no segundo ciclos do ensino básico, 76,3% no terceiro ciclo e 0,5% no ensino secundário. Na Região do Norte, a distribuição dos 97,9% que frequentam a escola é ligeiramente mais favorável: 18,9%, 78,5% e 0,5%, respetivamente.

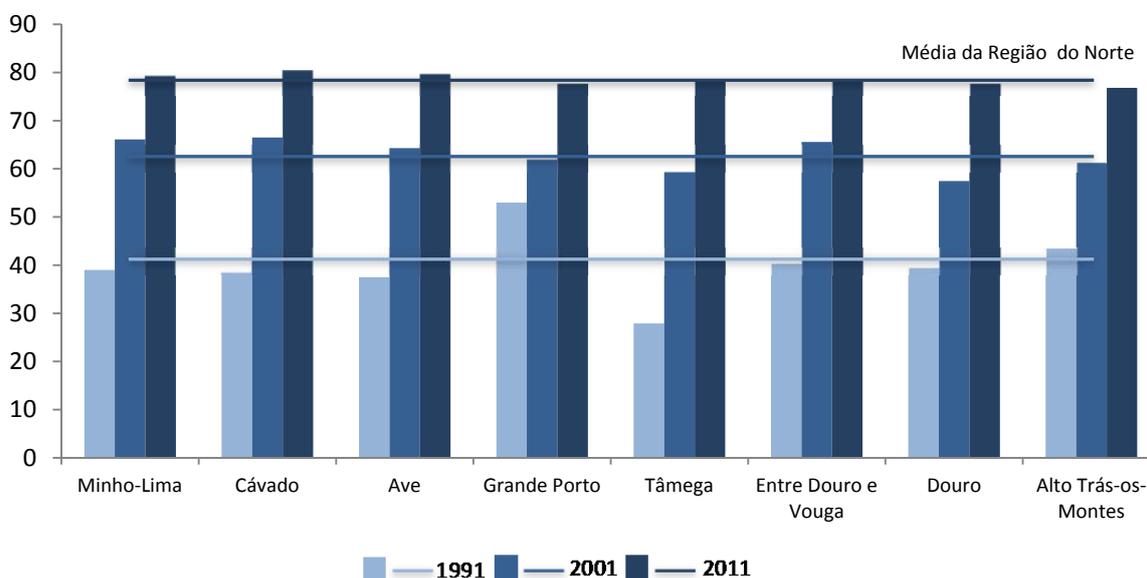
Os resultados são muito semelhantes aos verificados no segundo ciclo: melhoria geral (+13,7 p.p. no Continente), a Região do Norte é a que mais progride (+15,9 p.p.) e a que obtém o melhor resultado e ocorre um ligeiro aumento das assimetrias inter-regionais, expresso na distância entre os valores extremos, que é agora superior a 7 p.p., quando era de 5 p.p. em 2001, ambos bem distantes dos 20 p.p. encontrados em 1991 (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 15).

Gráfico nº 15 - Taxa real de escolarização no 3º ciclo do ensino básico, por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)



No que respeita às NUTS III da Região do Norte, há uma aproximação geral ao valor médio regional, novamente devido ao aumento dos valores das NUTS III que tinham obtido os resultados mais baixos há dez anos: o Douro, com mais 20,1 p.p., e o Tâmega, com mais 19 p.p. Já em 2001 se tinha realçado a evolução positiva generalizada e a redução da disparidade dos valores (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 16).

Gráfico nº 16 - Taxa real de escolarização no 3º ciclo do ensino básico, por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)



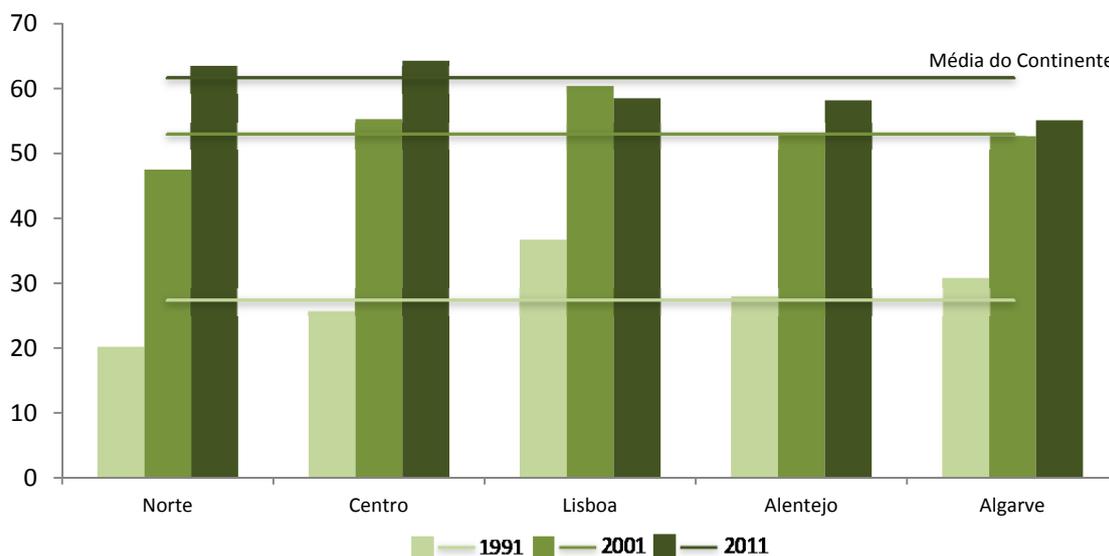
Os resultados por concelho situam-se entre 63,1% e 85,4%.

### 5.3. Escolarização real no ensino secundário

No Continente, os residentes do grupo etário de 15-17 anos que frequentam a escola (93,2%) distribuem-se do seguinte modo: 31,4% no ensino básico, 61,7% no ensino secundário e 0,1% no ensino superior. Na Região do Norte, a distribuição dos 92,7% que frequentam a escola é semelhante: 29%, 63,5% e 0,1%, respetivamente.

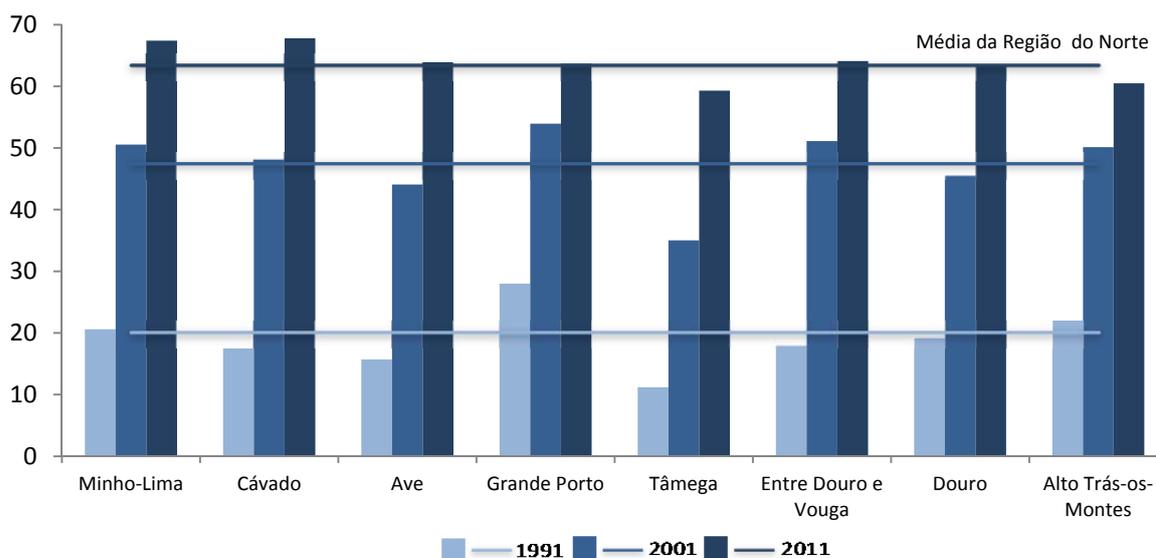
Depois de, na década anterior, se ter verificado uma quase duplicação de valores neste indicador (de 27,4%, em 1991, para 53%, em 2001), a evolução agora verificada é de 8,7 p.p., no Continente. Ao nível das NUTS II, os resultados são desiguais, porquanto variam entre uns destacados +16 p.p. na Região do Norte e uma diminuição de 1,9 p.p. na Região de Lisboa, com uma redução das distâncias nos valores extremos, que são agora o Centro, com 64,3%, e o Algarve, com 55,1%. Em 2001, o Norte, abaixo, e Lisboa, acima, eram as NUTS II mais afastadas da média do Continente (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 17).

Gráfico nº 17 - Taxa real de escolarização no ensino secundário, por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)



Do ponto de vista das NUTS III, regista-se a notável melhoria do Tâmega (+24,3 p.p.), que, apesar disso, continua a ser a que apresenta o valor mais baixo, num cenário de expressiva redução das assimetrias. Também o Ave, o Cávado, o Douro e o Alto Minho registam melhorias muito expressivas (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 18).

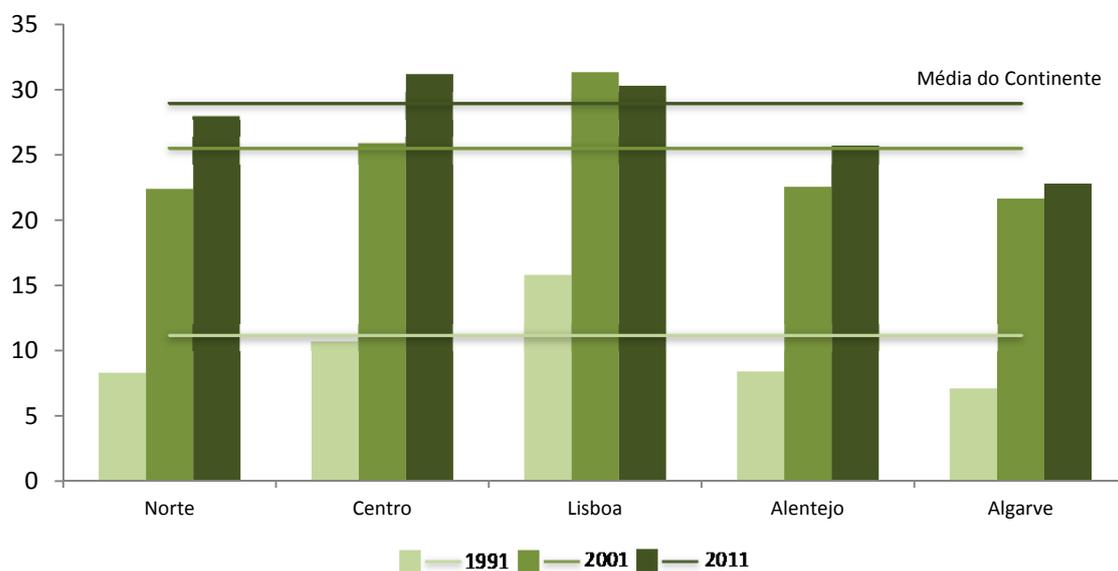
Gráfico nº 18 - Taxa real de escolarização no ensino secundário, por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)





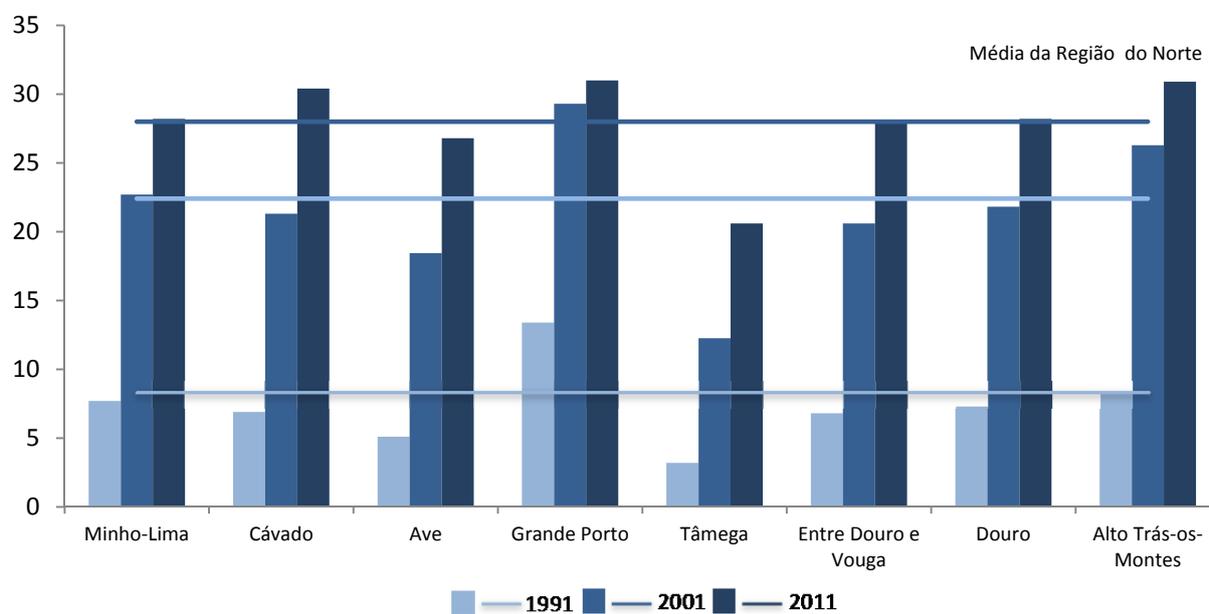
Os valores relativos ao ensino superior revelam uma desaceleração na melhoria dos resultados. Assim, se entre 1991 e 2001, no Continente, os valores mais que duplicaram (de 11,2% para 25,6%) e na Região do Norte quase triplicaram (de 8,3% para 22,4%), já na última década há um progresso de +3,4 p.p. no Continente e de +5,6 p.p. na Região do Norte. Também neste caso esta é a região que mais progride, enquanto a Região de Lisboa apresenta novamente uma regressão de 1 p.p. (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 19).

**Gráfico nº 19 - Taxa real de escolarização no ensino superior, por NUTS II do Continente, 1991, 2001 e 2011 (%)**



Como as NUTS III da Região do Norte que apresentavam valores mais baixos em 2001 são as que mais progridem na última década, ocorre uma redução das disparidades internas. O Tâmega continua a destacar-se pelo baixo valor apresentado, apesar de ter progredido de 3,2%, em 1991, para 12,3% em 2001 e para 20,6%, em 2011 (cf. Quadro nº 6 e Gráfico nº 20).

Gráfico nº 20 - Taxa real de escolarização no ensino superior, por NUTS III da Região do Norte, 1991, 2001 e 2011 (%)



Por concelho, os valores mais elevados estão dispersos pela Região, destacando-se os concelhos que integram as maiores aglomerações urbanas; os valores mais baixos concentram-se no Sousa, no Baixo Tâmega e no Douro (cf. Mapa nº 7). Uma das expressões da maior disparidade é a distância entre os valores extremos: 38,9% e 13,3%.





## Escolarização na Região do Norte

Níveis de ensino  
completos na  
população residente  
mais jovem

Nesta parte, analisa-se a evolução do cumprimento da escolaridade nos grupos etários mais jovens, abrangendo a conclusão do 2º e do 3º ciclos do ensino básico, do ensino secundário e do ensino superior.

Já não está só em causa a frequência escolar, mas a conclusão dos ciclos de estudo e a obtenção da respetiva certificação, ou seja, analisam-se as qualificações escolares mais elevadas atingidas pela população residente de grupos etários compreendidos entre os 15 e os 29 anos, para o 6º ano de escolaridade, entre os 20 e os 29 anos, para o 9º ano de escolaridade e para o ensino secundário, e entre os 25 e 34 anos, para o ensino superior. É ainda analisada a saída da escola sem conclusão do ensino secundário no grupo etário de 18-24 anos.

Desta forma, estima-se o impacto do sistema educativo na estrutura de qualificações da população mais jovem, especialmente **na última década**.

## 6. Conclusão do 6º ano de escolaridade nos grupos etários de 15 a 29 anos

Iniciamos esta parte com a conclusão do 6º ano de escolaridade nos grupos etários para quem essa escolaridade foi obrigatória. À partida, poder-se-ia pensar que, sendo a escolaridade de 6 anos uma realidade quase universal entre os jovens e os adultos jovens, o tratamento deste indicador pouco valor acrescentaria. Recorde-se, no entanto, que os resultados de 2001 situavam os valores deste indicador em 91,5% nos 15-19 anos, 90,6% nos 20-24 anos e 84,7% nos 25-29 anos, no Continente, pelo que importava confirmar se a desejada universalização se concretizou na década seguinte e se abrangeu todos os espaços regionais e sub-regionais.

Impõe-se ainda ter presente que, após o período de frequência da escolaridade em modalidade regular, os adultos puderam aceder, de forma mais generalizada na última década, a novas oportunidades de educação e formação (Ensino Recorrente, Cursos de Educação e Formação de Adultos) e a dispositivos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), o que teve certamente impacto nos indicadores de escolarização, em especial no caso dos adultos mais jovens que tinham abandonado ou saído precocemente da escola.

Na realidade, regista-se uma melhoria generalizada na conclusão do 6º ano, com valores superiores a 95% nos três grupos etários considerados e atingindo mesmo os 97% no grupo mais jovem, acompanhada por uma redução das disparidades nos níveis considerados.

Entre as NUTS II, a Região do Norte (sempre a que mais progride) e a Região do Centro (a que obtém sempre o melhor resultado) apresentam, em 2011, os valores mais elevados nos dois primeiros grupos etários (cf. Quadro nº 7).

À escala das NUTS III, verifica-se igualmente a melhoria geral dos resultados e a redução clara das disparidades, em especial graças ao progresso notável no Tâmega, secundado pelo Douro, como veremos em cada um dos três grupos etários em análise.

**Quadro nº 7 – Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade nos grupos etários de 15-19, 20-24 e 25-29 anos, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001**

NUTS	15-19 anos			20-24 anos			25-29 anos		
	2011 (%)	2001 (%)	Variação (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Variação (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Variação (p.p.)
Minho-Lima	98,4	93,7	4,8	98,1	92,0	6,1	96,9	85,4	11,5
Cávado	98,5	93,3	5,1	97,9	90,8	7,1	96,7	84,2	12,5
Ave	98,1	91,5	6,6	97,5	88,5	9,0	96,4	78,7	17,7
Grande Porto	96,9	91,3	5,6	96,5	90,9	5,6	96,2	85,0	11,2
Tâmega	97,6	87,3	10,3	95,6	82,1	13,5	92,4	69,7	22,7
Entre Douro e Vouga	98,2	93,3	4,9	97,8	89,7	8,1	96,7	81,3	15,4
Douro	97,6	88,3	9,3	95,4	86,0	9,4	93,6	75,6	18,0
Alto Trás-os-Montes	97,2	90,8	6,5	96,3	89,9	6,4	94,8	81,4	13,4
<b>Norte</b>	<b>97,6</b>	<b>91,0</b>	<b>6,6</b>	<b>96,8</b>	<b>88,8</b>	<b>8,0</b>	<b>95,6</b>	<b>80,7</b>	<b>14,9</b>
Centro	97,8	93,2	4,6	97,2	91,4	5,8	96,3	84,9	11,4
Lisboa	95,8	91,2	4,6	96,2	92,7	3,5	95,9	90,3	5,6
Alentejo	96,0	90,8	5,2	95,2	89,7	5,5	94,4	83,0	11,4
Algarve	96,1	90,3	5,9	95,8	90,6	5,2	94,5	86,0	8,5
<b>Continente</b>	<b>97,0</b>	<b>91,5</b>	<b>5,5</b>	<b>96,6</b>	<b>90,6</b>	<b>6,0</b>	<b>95,7</b>	<b>84,7</b>	<b>11,0</b>

Legenda: Taxa de conclusão = Relação percentual entre o nº de indivíduos de um determinado grupo etário que concluíram um determinado nível de escolaridade e o total de indivíduos desse grupo etário.

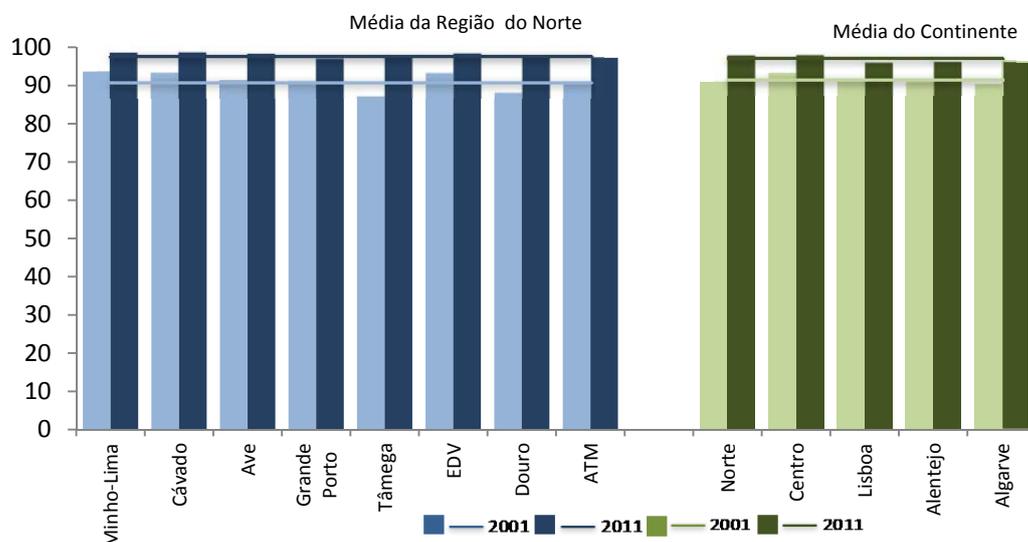
Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

### 6.1. Conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 15-19 anos

No grupo etário de 15-19 anos, o Norte é a NUTS II que mais progride (6,6 p.p.), atingindo um valor superior à média do Continente. Lisboa progride menos e apresenta agora o valor mais baixo, ainda que muito próximo das restantes (cf. Quadro nº 7 e Gráfico nº 21).

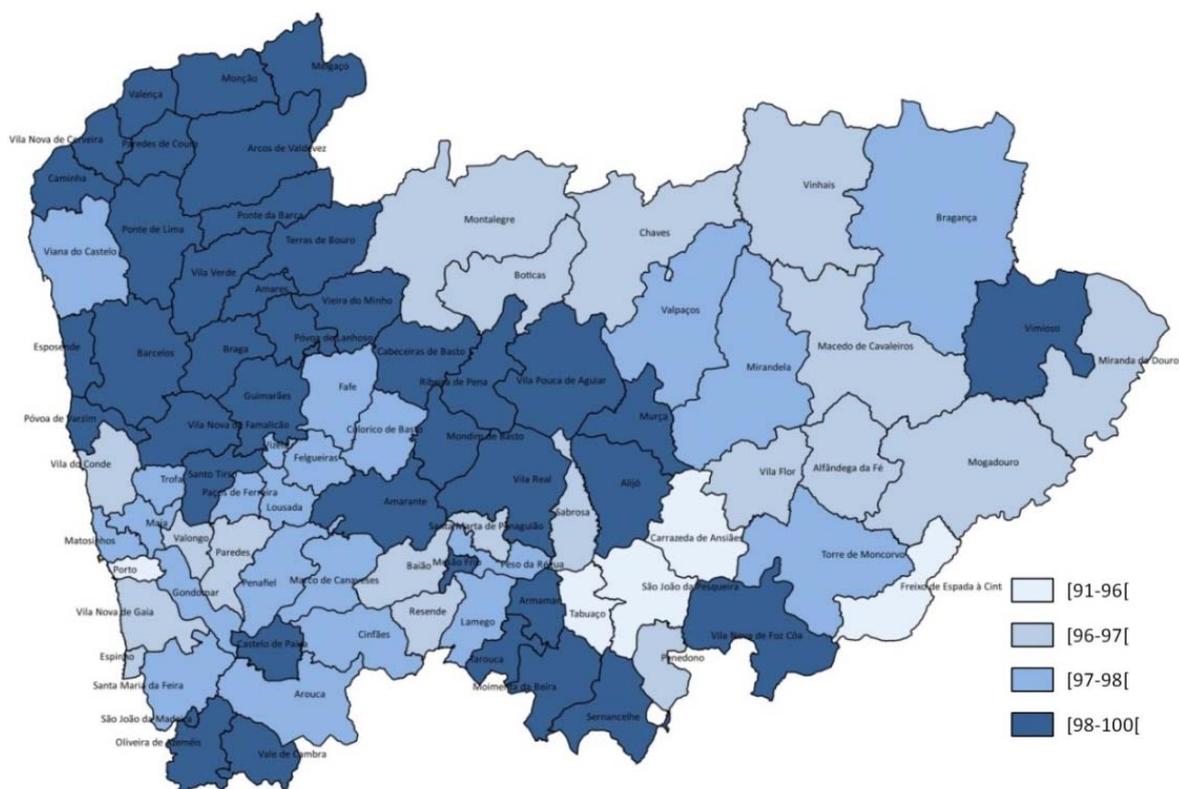
À escala das NUTS III, a referida melhoria é acompanhada por uma redução expressiva das disparidades, já que as duas NUTS III que tinham em 2001 os resultados mais baixos são as que mais progridem na última década, a saber: Tâmega (+10,3 p.p.) e Douro (+9,3 p.p.). O Grande Porto apresenta agora o valor mais baixo.

Gráfico nº 21 - Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 15-19 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



Por concelho, os valores extremos são 99,7% e 91,5%, quando em 2001 eram 96,2% e 78,1%. O Mapa nº 8 ilustra a proximidade de valores e a ausência de um padrão nítido de distribuição, apesar de alguma concentração de resultados mais baixos na NUTS III Douro.

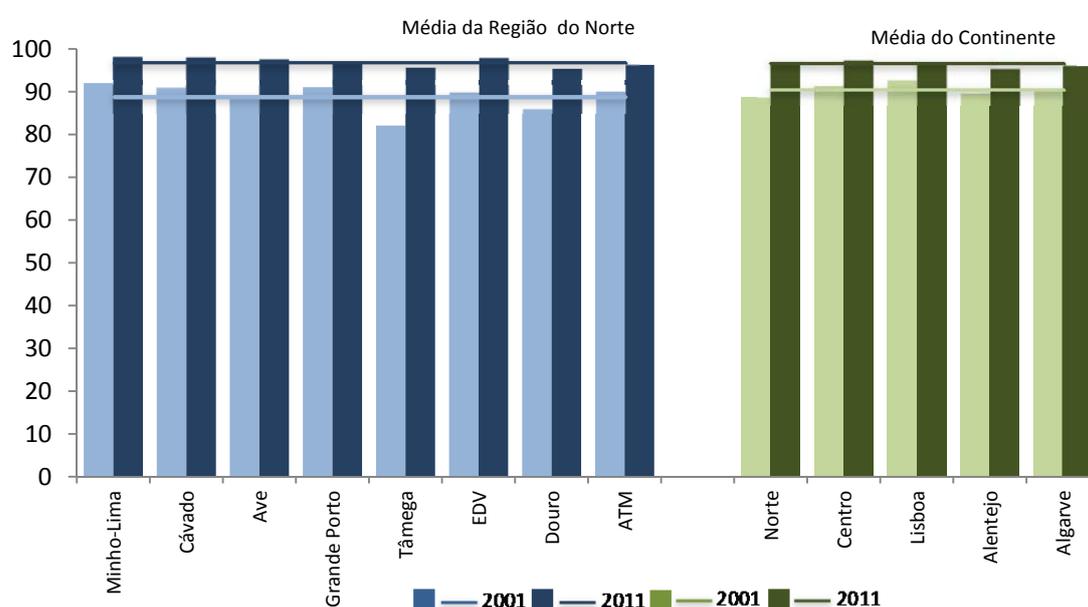
Mapa nº 8 - Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 15-19 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)



## 6.2. Conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 20-24 anos

Neste grupo etário, o Norte volta a ser a NUTS II que progride mais (8 p.p.), atingindo um valor superior à média do Continente. A diferença entre os valores extremos é agora de 2 p.p. (cf. Quadro nº 7 e Gráfico nº 22).

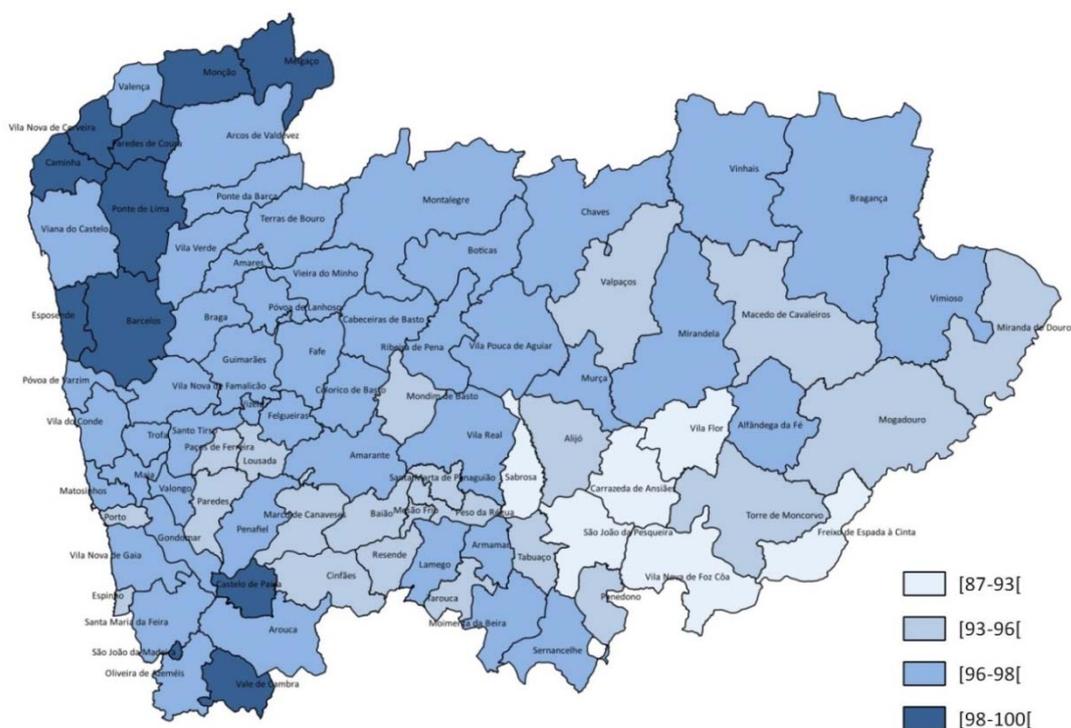
Gráfico nº 22 - Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 20-24 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



À escala das NUTS III, repete-se a melhoria de resultados e a diminuição das disparidades, sobretudo porque as duas NUTS III que apresentavam em 2001 os resultados menos favoráveis são as que mais viram aumentar o seu resultado - Tâmega (+13,5 p.p.) e Douro (+9,4 p.p.). A diferença entre os valores extremos é de 2,7 p.p., quando era de 9,9 p.p., em 2001.

Por concelho, os valores extremos são agora 99% e 87%, quando em 2001 eram 94,2% e 71,5%. O Mapa nº 9 confirma a concentração de valores mais elevados no Minho-Lima e no Entre Douro e Vouga e dos mais baixos nas NUTS III Douro e Tâmega.

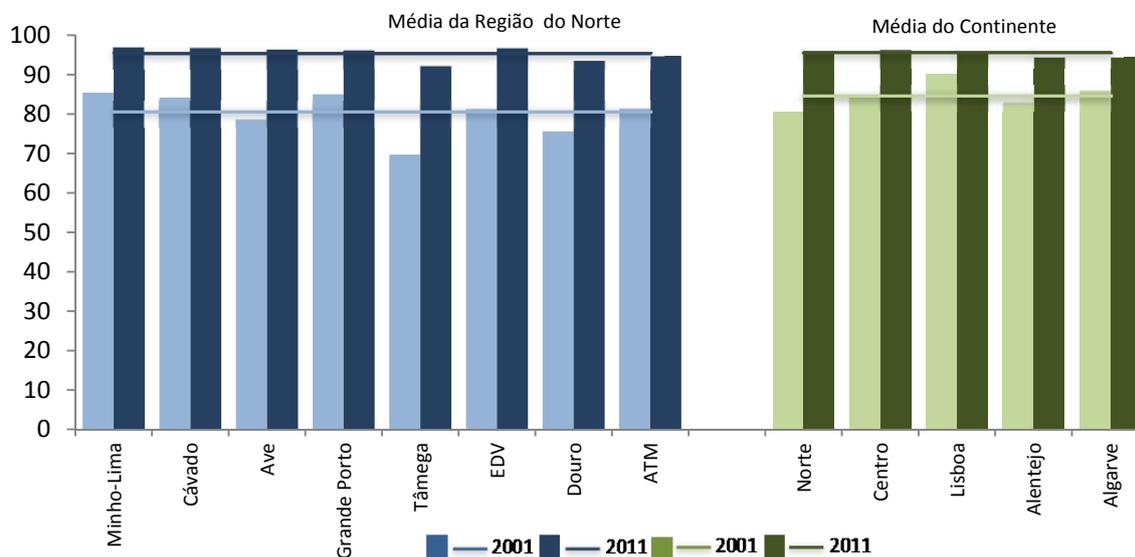
Mapa nº 9 - Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 20-24 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)



### 6.3. Conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 25-29 anos

O Norte continua a ser a NUTS II que progride mais (+14,9 p.p.), num cenário de elevado aumento dos resultados (+ 11 p.p., no Continente). A diferença entre os valores extremos é agora de 1,9 p.p., quando era de 9,6 p.p., em 2001 (cf. Quadro nº 7 e Gráfico nº 23).

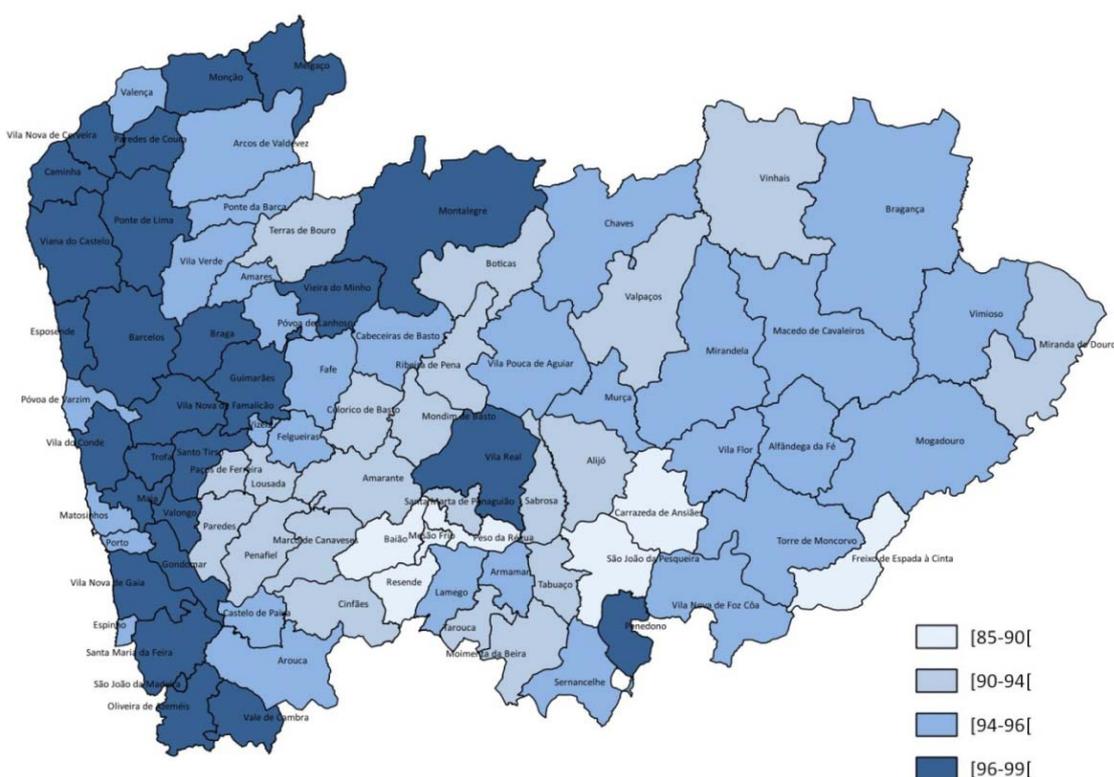
Gráfico nº 23 - Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 25-29 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



À escala das NUTS III, voltamos a encontrar uma melhoria clara dos resultados e uma redução das disparidades, visto que, mais uma vez, as duas NUTS III que tinham em 2001 os resultados mais baixos são as que mais progrediram - Tâmega (+22,7 p.p.) e Douro (+18 p.p.), embora permaneçam com os valores mais baixos entre as NUTS da Região do Norte. Os valores extremos distam 4,5 p.p., quando distavam 15,7 p.p., em 2001.

Por concelho, os valores extremos são 98,1% e 85,7%, quando em 2001 eram 89,5% e 55,1%. O Mapa nº 10 apresenta a distribuição por concelho, notando-se uma concentração dos valores mais elevados na faixa litoral, em especial no Minho-Lima, e dos valores mais baixos no Tâmega e no Douro.

**Mapa nº 10 - Taxa de conclusão do 6º ano de escolaridade no grupo etário de 25-29 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)**



Apesar da compreensível maior dispersão de valores que a verificada nas NUTS II e III, também a nível concelhio se verifica uma redução das disparidades. Assim, uma das possíveis expressões dessas diferenças, a relação entre os oito melhores resultados concelhios e os oito piores, evolui do seguinte modo, entre 2001 e 2011: de 1,16 para 1,04 no grupo etário de 15-19 anos, de 1,21 para 1,08 no grupo de 20-24 anos e de 1,41 para 1,12 no grupo de 25-29 anos.

## 7. Conclusão do 9º ano de escolaridade nos grupos etários de 20 a 29 anos

Este capítulo analisa o efetivo cumprimento da escolaridade de 9 anos por parte de grupos etários para quem esta escolaridade já foi obrigatória. Sabemos que muitos jovens, a maioria dos quais após a idade legal de 15 anos, saíram da escola sem concluir o 9º ano de escolaridade; posteriormente, alguns desses vieram a beneficiar de novas e diversificadas oportunidades de formação e de reconhecimento e certificação de aprendizagens e competências.

Para concluírem o 9º ano de escolaridade, os maiores de 15 anos podiam usufruir de diversas vias de dupla certificação: Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos vocacionais ou profissionalizantes de nível II<sup>37</sup> e Cursos de Aprendizagem de nível II; já os maiores de 18 anos podiam aceder a Cursos de Educação e Formação da Adultos (EFA), a Formações Modulares Certificadas e aos procedimentos de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos (RVCC).

Em termos gerais, verifica-se, em 2011, uma melhoria generalizada dos resultados, bem expressiva no grupo etário de 25-29 anos, em especial nos espaços regionais e sub-regionais que tinham obtido resultados mais baixos em 2001 (cf. Quadro nº 8).

---

<sup>37</sup> A correspondência entre níveis de educação e formação e níveis de qualificação foi estabelecida na Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho. O Quadro Nacional de Qualificações estrutura-se em oito níveis de qualificação.

Quadro nº 8 – Taxa de conclusão do 9º ano de escolaridade nos grupos etários de 20-24 e 25-29 anos, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001

NUTS	20-24 anos			25-29 anos		
	2011 (%)	2001 (%)	Variação (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Variação (p.p.)
Minho-Lima	92,3	66,9	25,4	87,4	50,1	37,3
Cávado	90,5	61,2	29,3	85,7	47,4	38,3
Ave	88,3	57,3	31,0	83,1	41,3	41,8
Grande Porto	87,1	75,6	11,6	85,8	65,0	20,8
Tâmega	81,2	43,8	37,4	73,7	28,7	45,0
Entre Douro e Vouga	89,2	60,9	28,3	84,8	44,7	40,1
Douro	86,2	64,0	22,2	82,0	49,1	32,9
Alto Trás-os-Montes	87,8	71,5	16,3	85,6	55,2	30,4
<b>Norte</b>	<b>87,2</b>	<b>63,7</b>	23,5	<b>83,4</b>	<b>50,1</b>	33,3
Centro	90,8	73,8	17,0	88,3	59,7	28,6
Lisboa	88,8	83,9	4,9	88,9	79,9	9,0
Alentejo	87,1	73,5	13,6	84,4	61,1	23,3
Algarve	87,7	76,7	11,1	85,8	68,5	17,3
<b>Continente</b>	<b>88,4</b>	<b>72,7</b>	15,7	<b>86,2</b>	<b>62,2</b>	24,0

Legenda: Taxa de conclusão = Relação percentual entre o nº de indivíduos de um determinado grupo etário que concluíram um determinado nível de escolaridade e o total de indivíduos desse grupo etário.

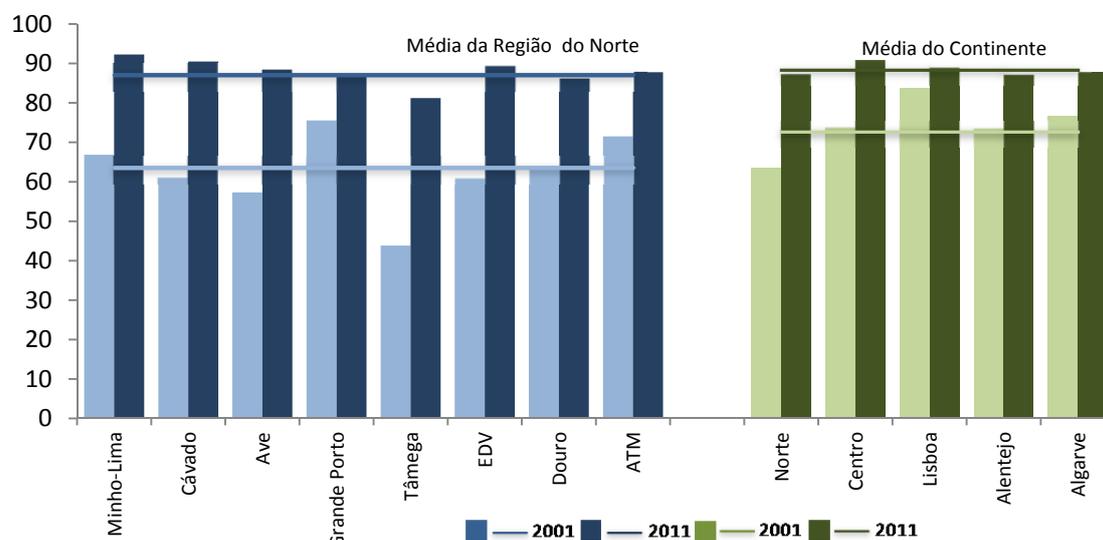
Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

### 7.1. Conclusão do 9º ano de escolaridade no grupo etário de 20-24 anos

Neste grupo etário, num cenário de melhoria generalizada dos resultados (+15,7 p.p. no Continente), a Região do Norte obtém claramente a progressão mais elevada (+23,5 p.p.), aproximando-se da média do Continente. A distância entre os valores extremos passa de 20,2 p.p., em 2001, para 3,7 p.p., em 2011 (cf. Quadro nº 8 e Gráfico nº 24).

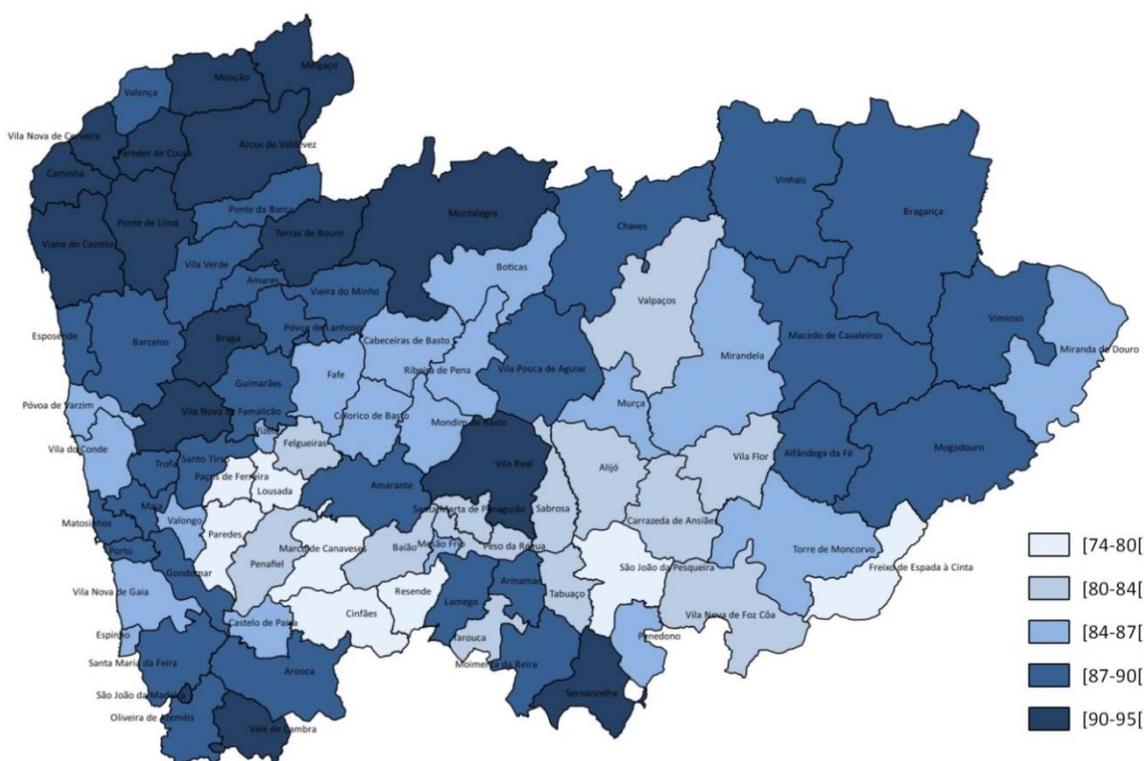
Esse progresso na Região do Norte tem expressão mais vincada nas NUTS III que apresentavam os valores mais baixos em 2011 - Tâmega (+37,4 p.p.) e Ave (+31 p.p.). Apesar disto, o Tâmega ainda está distante do valor mais elevado, que se encontra no Minho-Lima.

Gráfico nº 24 - Taxa de conclusão do 9º ano de escolaridade no grupo etário de 20-24 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



O Mapa nº 11 apresenta a distribuição por concelho, destacando-se uma concentração dos valores mais elevados no Minho-Lima e dos valores mais baixos no Sousa, no Baixo Tâmega e no Douro. Os valores concelhios extremos são 94,6% e 74,5%.

Mapa nº 11 - Taxa de conclusão do 9º ano de escolaridade no grupo etário de 20-24 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)

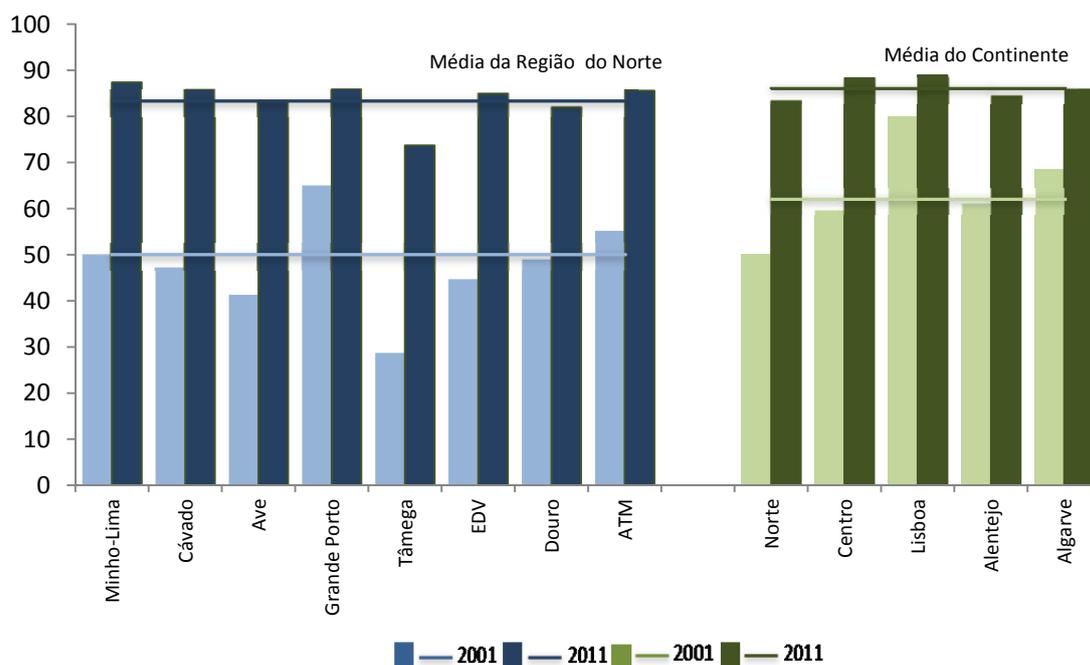


## 7.2. Conclusão do 9º ano de escolaridade no grupo etário de 25-29 anos

No quadro de uma melhoria acentuada dos valores (+24 p.p. no Continente), a Região do Norte obtém a progressão mais elevada (+33 p.p.), aproximando-se da média do Continente, de que estava muito afastada em 2001. À escala das NUTS II, a distância entre os valores extremos reduz-se de 29,8 p.p., em 2001, para 5,5 p.p., em 2011 (cf. Quadro nº 8 e Gráfico nº 25).

A referida melhoria na Região do Norte é mais intensa nas NUTS III que apresentavam os valores mais baixos em 2011 - Tâmega (+45 p.p.) e Ave (+41,8 p.p.). Dado o seu baixo valor de partida e apesar de ter multiplicado o seu resultado por 2,5, o Tâmega ainda está distante das outras NUTS III da Região.

Gráfico nº 25 - Taxa de conclusão do 9º ano de escolaridade no grupo etário de 25-29 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



O Mapa nº 12 expressa, na dimensão concelhia, essas maiores distâncias, realçando uma concentração dos valores mais baixos no Sousa e no Baixo Tâmega e uma dispersão dos valores mais elevados. Os valores extremos são 90,7% e 67%, quando, em 2001, eram de 77% e 21,8%.



## 8. Conclusão do ensino secundário nos grupos etários de 20 a 29 anos

Analizamos agora o grau de conclusão do ensino secundário entre os adultos jovens. Este nível de escolaridade não era obrigatório para os grupos etários em questão, pois só em 2009 foi instaurada a obrigatoriedade da frequência da educação e da formação até à conclusão do ensino secundário ou até se perfazer os 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Os adultos jovens que integram estes grupos etários puderam concluir o ensino secundário através da frequência regular do ensino secundário, nas suas diversas modalidades (Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais, etc.) ou usufruíram de outras oportunidades de educação e de formação, designadamente no âmbito do ensino recorrente e dos Cursos de Educação e Formação da Adultos, dos Cursos de Aprendizagem, das Formações Modulares Certificadas e em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos. Na segunda metade da última década, a conclusão do ensino secundário pelos adultos teve um crescimento acelerado, sobretudo através dos processos de RVCC e dos cursos EFA, visto que o ensino recorrente diminuiu significativamente.

Encontramos uma melhoria significativa dos resultados e uma redução das assimetrias em todos os níveis considerados, já que é nas NUTS II e III que registavam os valores mais baixos em 2001 que os valores mais aumentam durante a última década (cf. Quadro nº 9).

Quadro nº 9 – Taxa de conclusão do ensino secundário nos grupos etários de 20-24 e 25-29 anos, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001

NUTS	20-24 anos			25-29 anos		
	2011 (%)	2001 (%)	Variação (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Variação (p.p.)
Minho-Lima	64,2	39,6	24,6	57,1	35,0	22,1
Cávado	63,9	36,7	27,2	56,8	32,1	24,7
Ave	59,1	33,5	25,6	52,2	26,2	26,0
Grande Porto	62,5	49,8	12,7	62,1	46,5	15,6
Tâmega	49,6	24,1	25,6	42,0	18,0	24,0
Entre Douro e Vouga	61,9	36,7	25,3	54,7	28,7	26,0
Douro	59,4	36,6	22,7	59,0	33,3	25,7
Alto Trás-os-Montes	63,3	41,5	21,9	61,9	38,1	23,8
<b>Norte</b>	<b>60,0</b>	<b>39,0</b>	<b>21,0</b>	<b>55,9</b>	<b>34,3</b>	<b>21,6</b>
Centro	64,4	43,9	20,4	61,3	39,9	21,4
Lisboa	62,9	54,3	8,6	66,8	56,9	9,9
Alentejo	59,6	41,8	17,9	57,3	38,8	18,5
Algarve	57,7	42,6	15,1	57,7	43,8	13,9
<b>Continente</b>	<b>61,6</b>	<b>44,7</b>	<b>17,0</b>	<b>60,5</b>	<b>42,7</b>	<b>17,8</b>

Legenda: Taxa de conclusão = Relação percentual entre o nº de indivíduos de um determinado grupo etário que concluíram um determinado nível de escolaridade e o total de indivíduos desse grupo etário.

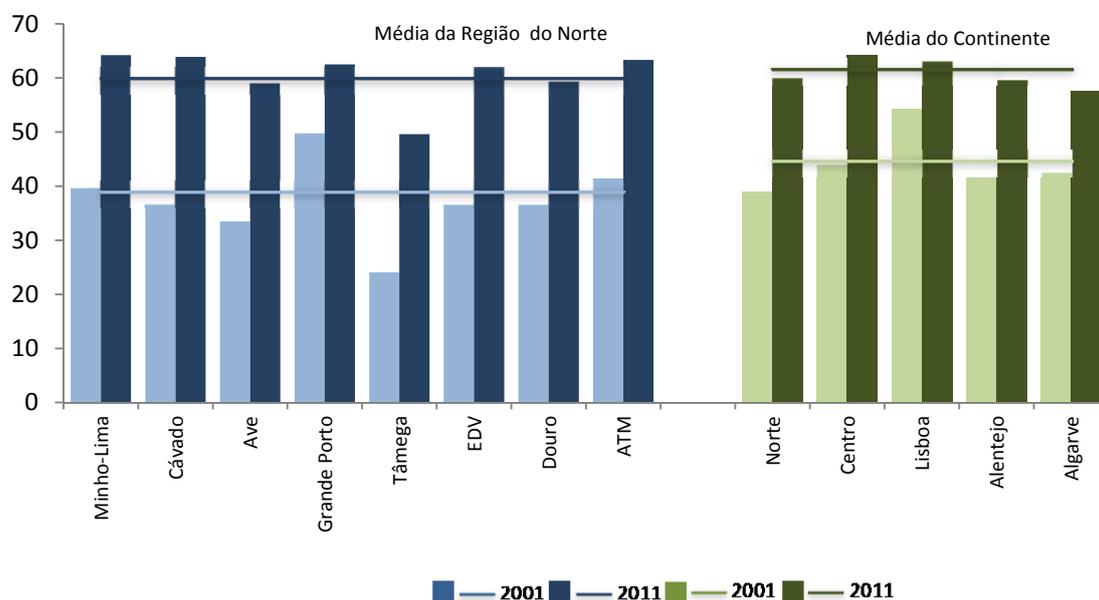
Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

### 8.1. Conclusão do ensino secundário no grupo etário de 20-24 anos

Neste grupo etário, num panorama de melhoria generalizada dos resultados (+17 p.p. no Continente), a Região do Norte obtém a progressão mais elevada (+21 p.p.), aproximando-se da média do Continente. A distância entre os valores extremos, que era de 15,3 p.p., entre Lisboa e o Norte, em 2001, reduz-se para 6,7 p.p., entre o Centro e o Algarve, em 2011 (cf. Quadro nº 9 e Gráfico nº 26).

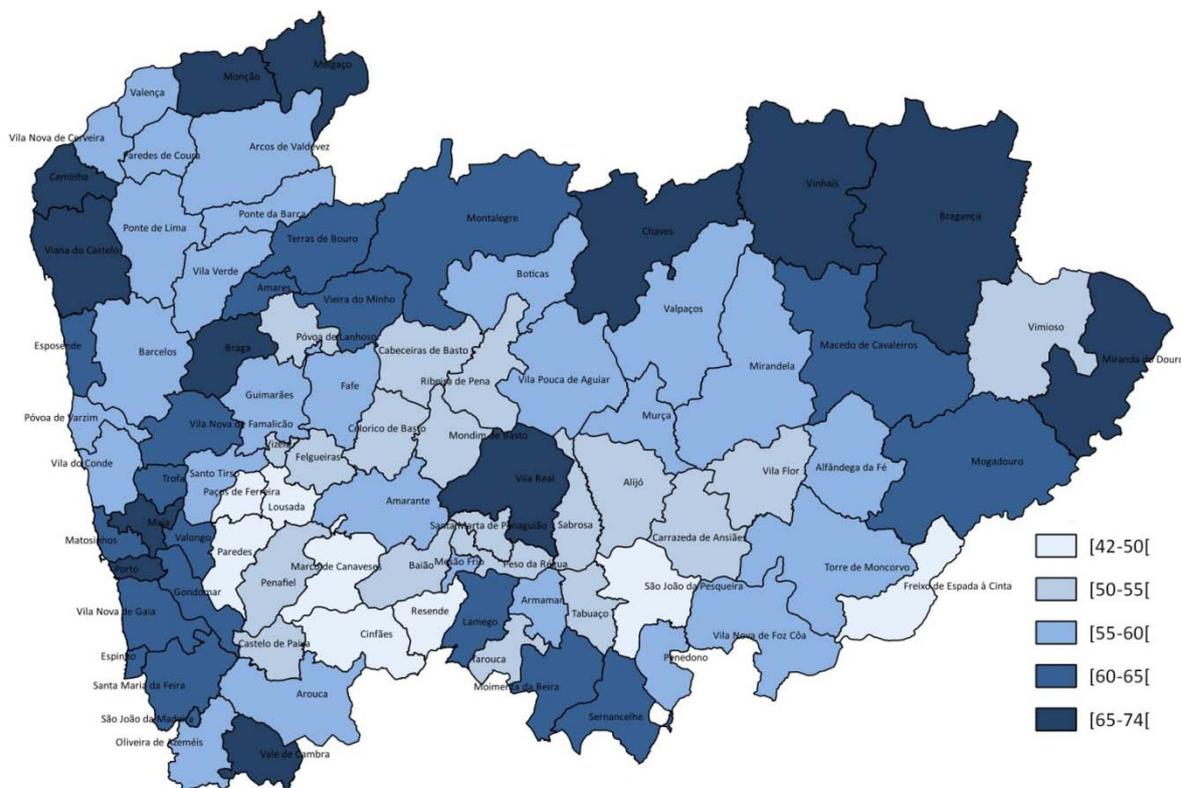
A referida evolução positiva é mais acentuada nas NUTS III que apresentavam os valores mais baixos em 2011, ou seja, Cávado (+27,2 p.p.), Tâmega e Ave (ambos com +25,6 p.p.). Em 2001, os valores extremos encontravam-se no Tâmega (24,1%) e no Grande Porto (49,8%), única NUTS III da Região que então ultrapassava a média do Continente; em 2011, a distância encurtou para 14,6 p.p., entre o Tâmega (49,6%) e o Minho-Lima (64,2%), mantendo o Tâmega uma posição claramente aquém da dos outros subespaços regionais.

**Gráfico nº 26 - Taxa de conclusão do ensino secundário no grupo etário de 20-24 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)**



O Mapa nº 13 expressa, na dimensão concelhia, essas maiores distâncias, realçando uma concentração dos valores mais baixos no Sousa, no Baixo Tâmega e no Douro e uma dispersão dos valores mais elevados. Os valores extremos são de 74% e 42,2%.

Mapa nº 13 - Taxa de conclusão do ensino secundário no grupo etário de 20-24 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)

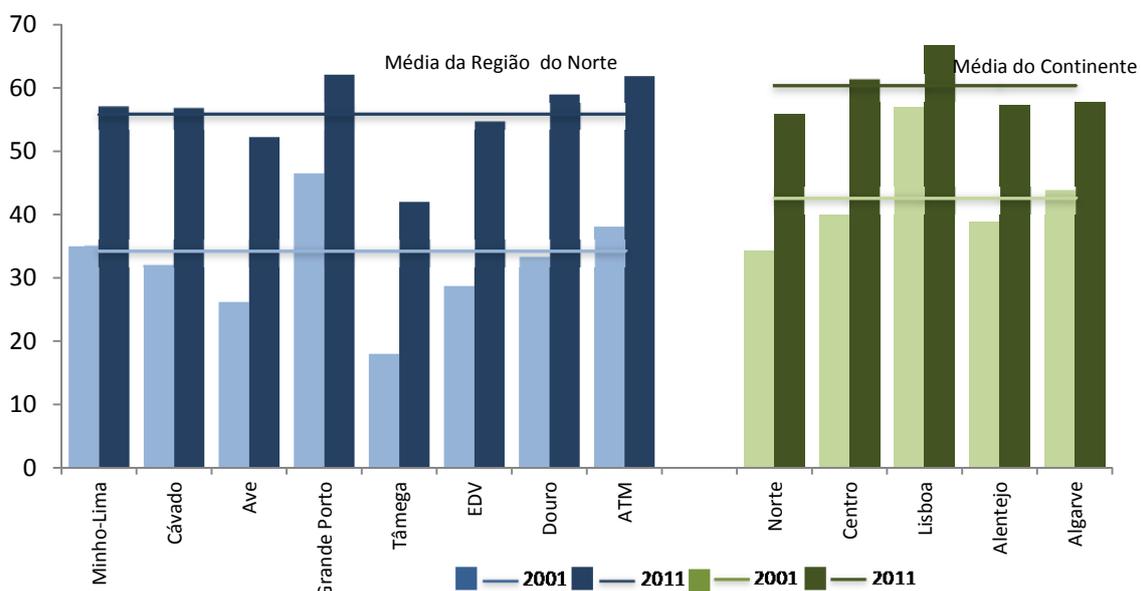


## 8.2. Conclusão do ensino secundário no grupo etário de 25-29 anos

O Norte e o Centro são as NUTS que mais progridem (ambas mais de 21 p.p.), aproximando-se dos valores registados em Lisboa. Em 2001, pouco mais de um terço da população de 25-29 anos (34,3%) tinha concluído o ensino secundário, na Região do Norte; em 2011, são bem mais de metade - 55,9% (cf. Quadro nº 9 e Gráfico nº 27).

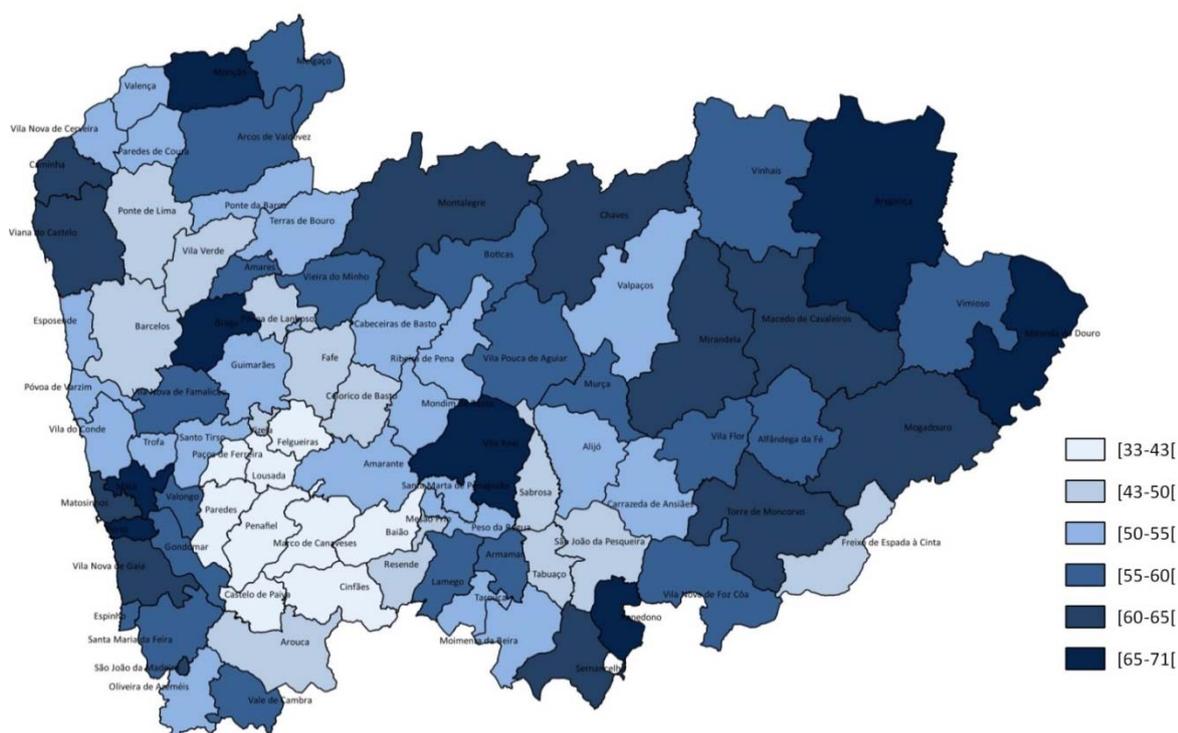
À escala das NUTS III da Região do Norte, a distância entre os valores extremos reduz-se, mas a sua localização é a mesma: a mais elevada no Grande Porto (62,1%) e a mais baixa no Tâmega (42%), quando os valores correspondentes eram, em 2001, 46,5% e 18%.

Gráfico nº 27 - Taxa de conclusão do ensino secundário no grupo etário de 25-29 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



O Mapa nº 14 realça uma nítida concentração dos valores mais baixos no Sousa, no Baixo Tâmega e uma dispersão dos valores mais elevados, embora com uma presença significativa dos concelhos do interior transmontano. Os valores extremos são 70,6% e 33,7%, quando em 2001 eram 62,8% e 13,7%.

Mapa nº 14 - Taxa de conclusão do ensino secundário no grupo etário de 25-29 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)



A relação entre os oito melhores resultados concelhios e os oito piores, que era de 3,50, em 2001, é agora de 1,72.

### 8.3. Saída da escola sem conclusão do ensino secundário no grupo etário de 18-24 anos

Como referimos na introdução, trabalha-se aqui este indicador pela sua proximidade ao indicador usado à escala europeia para monitorizar a redução da saída precoce da escola, uma das metas emblemáticas da Estratégia Europa 2020.<sup>38</sup>

O indicador *saída precoce da escola* utilizado pelo Eurostat corresponde à percentagem da população com idade compreendida entre 18 e 24 anos que já saiu dos sistemas de educação e de formação profissional sem concluir o ensino secundário ou obter certificação equivalente. Assim, no numerador estão as pessoas deste grupo etário com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que declaram: a) não possuir o ensino secundário completo e b) não ter participado em nenhuma ação de formação ou de ensino nas quatro semanas anteriores à data do inquérito. O denominador consiste na população total do mesmo grupo etário, excluindo aqueles que nos inquéritos não responderam às questões “nível máximo de escolarização alcançado” e “participação em ações de educação e formação”. O valor, apurado anualmente, refere-se à média dos resultados dos quatro inquéritos trimestrais do ano de referência.

Desta forma, o âmbito do indicador aqui trabalhado – saída da escola sem concluir o ensino secundário - é mais restrito e os resultados apurados são obrigatoriamente mais elevados que os obtidos no indicador do Eurostat, diríamos mais negativos, visto que não contemplam a situação referida na alínea b). De facto, o resultado no nosso indicador é de 27,1%, para Portugal, enquanto o do Eurostat é de 23,2%.

#### Comparação com a União Europeia

A exemplo da União Europeia, Portugal estabeleceu como meta para 2020 um valor médio de 10% de saída precoce da escola. O caminho a percorrer na presente década é particularmente exigente em Portugal, dado que, em 2011, o resultado neste indicador era de 13,5% na média dos 27 estados-membros e de 23,2% em Portugal. No entanto, o progresso verificado legitima a ambição da meta, já que, na década anterior, enquanto a União a 27 diminuiu o valor da saída precoce da escola em 3,7 p.p., Portugal conseguiu uma redução de 21 p.p. (em 2001, 17,2% na UE e 44,2% em Portugal).<sup>39</sup>

<sup>38</sup> Os resultados neste indicador - saída da escola sem conclusão do ensino secundário no grupo etário de 18-24 anos - têm uma elevada correspondência com os valores da taxa de escolarização apurados no grupo etário de 18-23 anos, pois representam de algum modo o negativo do positivo, mesmo tendo em conta que o primeiro indicador inclui os que saíram da escola após conclusão do ensino secundário.

<sup>39</sup> Eurostat, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020\\_40](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40), consulta em 13 de dezembro de 2012.

Com o cálculo deste indicador à escala das NUTS II do Continente e das NUTS III e dos concelhos da Região do Norte pretendemos conhecer, mesmo que por aproximação, o esforço que será necessário realizar nos diversos territórios para cumprir a meta estabelecida.

Mesmo com uma melhoria assinalável (-22,3 p.p. entre 2001 e 2011), a Região do Norte ainda apresenta um resultado (28,9%) superior à média do Continente (26,5%) e à média nacional - 27,1%. Os valores extremos, à escala das NUTS II, situam-se no Algarve (29,5%) e no Centro e em Lisboa, ambas com 24,1%. Em 2001, a distância entre os valores extremos era de 17,2 p.p. (cf. Quadro nº 10 e Gráfico nº 28).

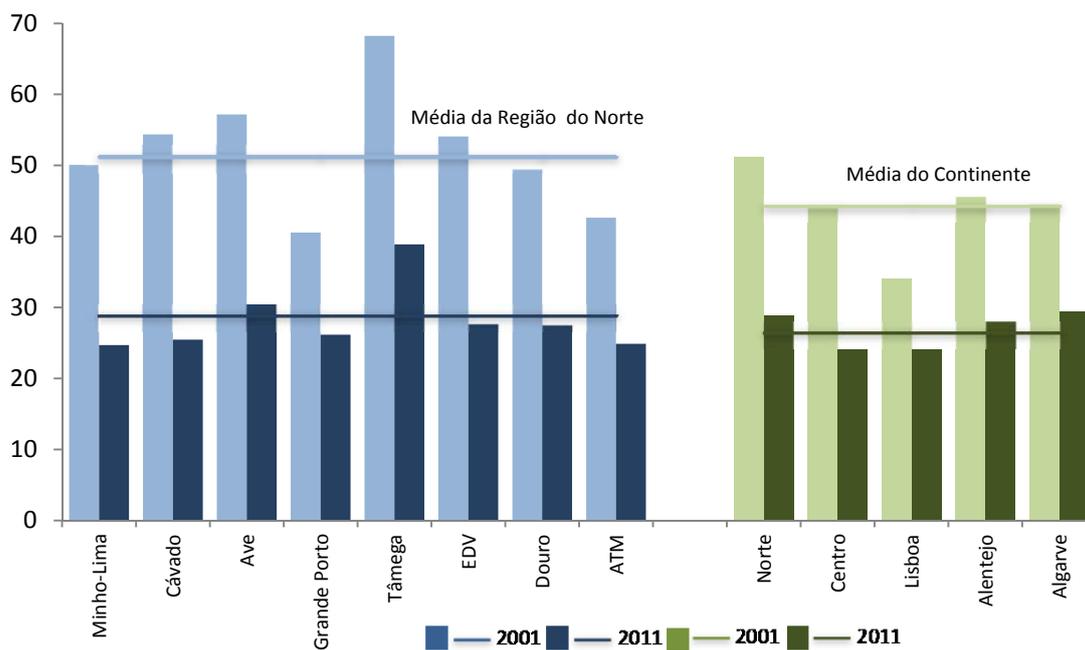
**Quadro nº 10 – Taxa de saída da escola sem conclusão do ensino secundário no grupo etário de 18-24 anos, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001**

NUTS	População Residente 18-24 anos (2011)	Saída sem conclusão do ensino secundário 18-24 anos			
		2011	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)
Minho-Lima	18 283	4 514	24,7	50,1	-25,4
Cávado	36 171	9 210	25,5	54,4	-28,9
Ave	44 373	13 460	30,3	57,2	-26,8
Grande Porto	99 429	26 004	26,2	40,5	-14,4
Tâmega	50 475	19 622	38,9	68,2	-29,4
Entre Douro e Vouga	22 397	6 202	27,7	54,1	-26,4
Douro	15 788	4 345	27,5	49,5	-21,9
Alto Trás-os-Montes	14 334	3 567	24,9	42,6	-17,7
<b>Norte</b>	<b>301 250</b>	<b>86 924</b>	<b>28,9</b>	<b>51,2</b>	<b>-22,4</b>
Centro	169 566	40 936	24,1	43,9	-19,8
Lisboa	211 101	50 881	24,1	34,0	-9,9
Alentejo	52 916	14 774	27,9	45,4	-17,5
Algarve	32 245	9 501	29,5	44,5	-15,0
<b>Continente</b>	<b>767 078</b>	<b>203 016</b>	<b>26,5</b>	<b>44,2</b>	<b>-17,8</b>
<b>Portugal</b>	<b>814 706</b>	<b>220 472</b>	<b>27,1</b>	<b>44,8</b>	<b>-17,7</b>

Fonte: INE, Censos 2001 e 2011

No que respeita às NUTS III, a distância entre os valores extremos diminui, visto que as NUTS III que apresentam os valores mais elevados em 2001 são as que registam um progresso mais expressivo (Tâmega e Cávado). Apesar disto, mantém-se uma apreciável distância entre o resultado do Tâmega - 38,9% - e o do Minho-Lima, com 24,7% (cf. Quadro nº 10 e Gráfico nº 28).

**Gráfico nº 28 - Taxa de saída da escola sem conclusão do ensino secundário no grupo etário de 18-24 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)**



O Mapa nº 15 realça uma concentração dos valores mais elevados nos concelhos do Sousa, do Baixo Tâmega e do Douro e uma dispersão dos valores mais baixos, ainda que se note uma maior presença nos concelhos com maiores aglomerados urbanos. Os valores extremos são 45,9% e 14,2%.



## 9. Conclusão do ensino superior nos grupos etários de 25 a 34 anos

Mais do que nos outros ciclos de ensino, os níveis de conclusão do ensino superior da população residente num dado território resultam não só da formação obtida pela população que já aí residia quando fez o seu percurso escolar mas também da capacidade de atração de pessoas com habilitações de nível superior, numa escala regional, nacional e, cada vez mais, internacional. No caso da Região do Norte, verifica-se uma concentração do emprego mais qualificado em determinadas áreas, designadamente na aglomeração constituída pelo concelho do Porto e por alguns dos concelhos contíguos e nas cidades médias, que oferecem emprego que requer habilitações de nível superior ou condições de vida mais atrativas.

A evolução do ensino superior português, na primeira década do século XXI, pode ser caracterizada, entre outras, pelas seguintes facetas:

- . as alterações estruturais decorrentes da aplicação do Processo de Bolonha, com impacto nos currículos, nos graus e diplomas e no equilíbrio entre ciclos;
- . a desaceleração no crescimento do número total de inscritos nas diversas modalidades de ensino superior, verificando-se mesmo que os valores de 2010-2011 estão próximos dos atingidos em 2002-2003.<sup>40</sup> De facto, seja pelos efeitos da quebra demográfica, seja pelos limites dos próprios índices de conclusão do ensino secundário, não seria expectável que continuasse o ritmo de crescimento da frequência verificado nas décadas anteriores;
- . o aumento do número de diplomados no ensino público, com ligeira quebra nos últimos anos, após o pico ocorrido em 2007-2008;
- . a apreciável estabilização na rede de estabelecimentos, após décadas de acentuado crescimento (na Região do Norte, estavam presentes 52 das 143 instituições existentes a nível nacional, sendo 3 universitárias e 6 politécnicas no setor público e 18 universitárias e 25 politécnicas no setor privado);<sup>41</sup>
- . a importância crescente das pós-graduações e da oferta de qualificação de ativos e dos dispositivos alternativos de acesso, como é exemplo o dirigido aos “maiores de 23 anos”;
- . o incremento da mobilidade e da internacionalização.

Nos grupos etários considerados, quase 30% dos residentes no Continente concluíram um dos graus do ensino superior, um valor claramente superior ao obtido dez anos antes, sendo mesmo o dobro no caso do grupo de 30-34 anos. Ao contrário do que acontece com todos os outros indicadores, as distâncias entre os valores extremos aumentam de 2001 para 2011, ao nível das NUTS II (no grupo de 25-29 anos) e das NUTS III (nos dois grupos).

<sup>40</sup> Total de inscritos, em Portugal: 387.703 em 2000-01 e 403.445 em 2010-2011, segundo o GPEARl - MCTES, in <http://www.gpearl.mctes.pt/es>.

<sup>41</sup> Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2011 - A Qualificação dos Portugueses*.

**Quadro nº 11 – Taxa de conclusão do ensino superior nos grupos etários de 25-29 e de 30-34 anos, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001**

NUTS	25-29 anos			30-34 anos		
	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)
Minho-Lima	25,5	13,4	12,1	22,6	10,3	12,3
Cávado	28,5	13,0	15,5	25,5	10,9	14,6
Ave	24,7	9,6	15,1	21,1	7,0	14,1
Grande Porto	33,2	20,6	12,6	34,0	16,3	17,6
Tâmega	17,6	6,6	11,0	13,8	4,3	9,5
Entre Douro e Vouga	26,3	12,1	14,2	23,0	7,8	15,3
Douro	27,8	13,4	14,4	24,4	11,5	12,9
Alto Trás-os-Montes	30,8	15,3	15,5	27,9	13,3	14,6
<b>Norte</b>	<b>27,6</b>	<b>14,2</b>	<b>13,4</b>	<b>25,8</b>	<b>11,0</b>	<b>14,8</b>
Centro	29,8	16,0	13,8	27,7	13,0	14,7
Lisboa	34,4	25,4	9,0	35,8	21,5	14,3
Alentejo	23,6	13,7	9,9	22,3	11,7	10,6
Algarve	24,2	15,4	8,8	24,5	11,4	13,1
<b>Continente</b>	<b>29,7</b>	<b>17,9</b>	<b>11,8</b>	<b>29,0</b>	<b>14,4</b>	<b>14,6</b>
<b>Portugal</b>	<b>29,1</b>	<b>17,6</b>	<b>11,5</b>	<b>28,6</b>	<b>14,2</b>	<b>14,4</b>

Legenda: Taxa de conclusão = Relação percentual entre o nº de indivíduos de um determinado grupo etário que concluíram um determinado nível de escolaridade e o total de indivíduos desse grupo etário.

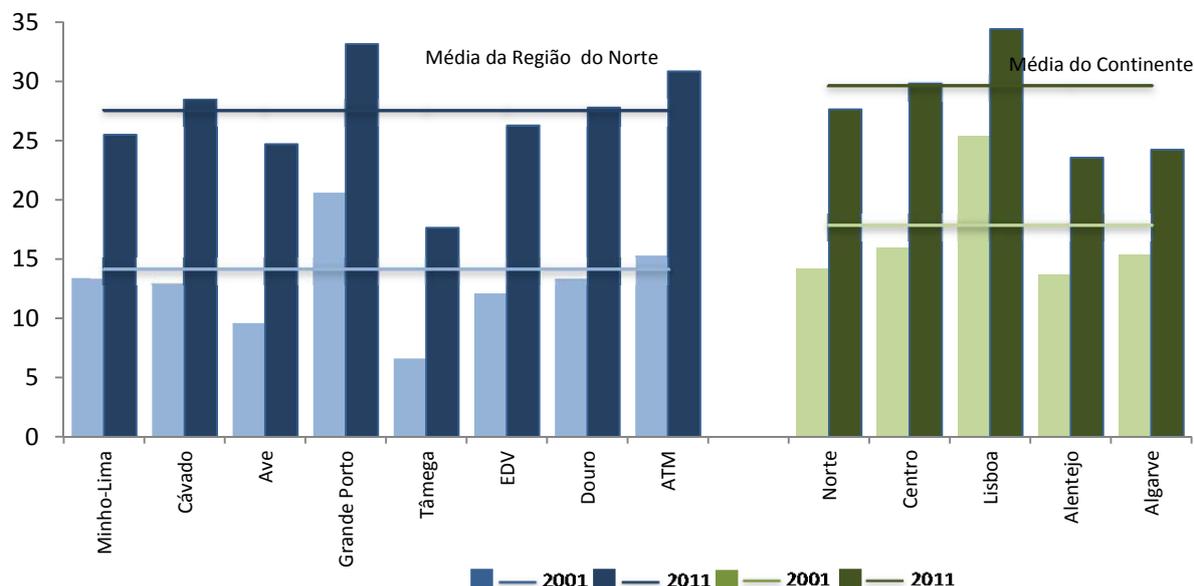
Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

### 9.1. Conclusão do ensino superior no grupo etário de 25-29 anos

Há uma melhoria geral (11,8 p.p. no Continente), sobretudo graças às NUTS II Norte e Centro, as que mais progridem (ambas mais de 13 p.p.), aproximando-se dos valores registados em Lisboa. No caso da Região do Norte, verifica-se uma quase duplicação dos valores entre censos (cf. Quadro nº 11 e gráfico nº 29).

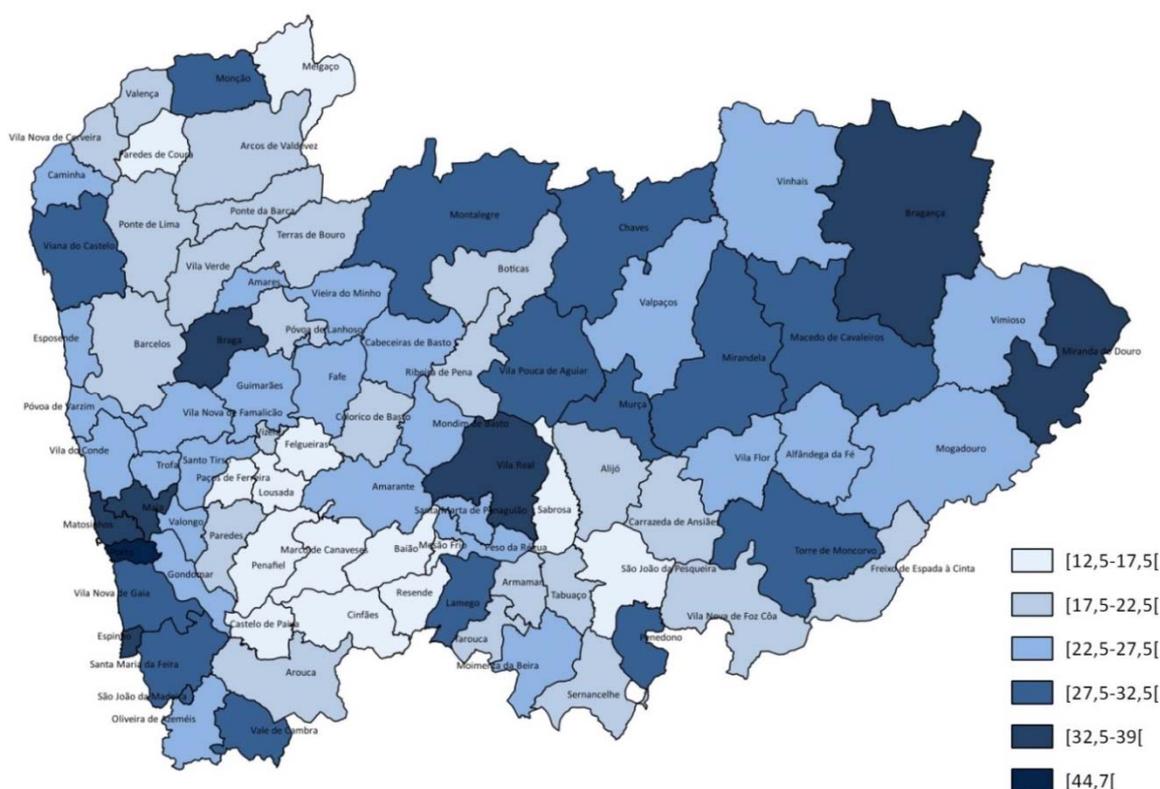
À escala das NUTS III, em 2001, os valores extremos encontravam-se no Grande Porto (20,6%) e no Tâmega (6,6%); em 2011, mantêm-se nos mesmos espaços, mas com 33,2% e 17,6%, respetivamente. Neste caso, a distância entre os valores extremos aumentou.

Gráfico nº 29 - Taxa de conclusão do ensino superior no grupo etário 25-29 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



O Mapa nº 16 mostra que os valores concelhios mais elevados estão dispersos, localizando-se, em especial, nos concelhos com maiores aglomerados urbanos, com destaque para o Porto, enquanto os mais baixos se concentram no Sousa, no Baixo Tâmega e ainda no Douro. Em 2001, os valores extremos eram 33,2% e 4,1%; em 2011, são 44,7% e 12,5%.

Mapa nº 16 - Taxa de conclusão do ensino superior no grupo etário de 25-29 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)



## 9.2. Conclusão do ensino superior no grupo etário de 30-34 anos

Como referimos, este indicador é utilizado pela União Europeia para aferir o cumprimento de uma das metas emblemáticas da Estratégia Europa 2020, neste caso relativa à população com idade compreendida entre 30 e 34 anos que concluiu estudos superiores ou obteve certificação equivalente.<sup>42</sup>

### Comparação com a União Europeia

Tanto a União Europeia como Portugal definiram como meta para 2020 um valor médio de 40%. Também neste caso, o caminho a percorrer na próxima década é muito exigente para Portugal: em 2011, a conclusão do ensino superior nos residentes de 30-34 anos era de 34,6% na média dos 27 Estados Membros e de 26,1% em Portugal. Neste caso, apesar de claramente positiva, a evolução em Portugal na década anterior (2001-2011) não se destacava de forma tão nítida quanto noutros indicadores, já que o progresso médio na União Europeia atingiu 11,8 p.p., enquanto em Portugal se cifrou em 14,4 p.p. (em 2001, 22,8% e 11,7%, respetivamente). Refira-se ainda que, em Portugal, à imagem do que ocorre na média da UE27, os resultados obtidos pelas Mulheres de 30-34 anos são claramente melhores que os dos Homens da mesma faixa etária (30,5% e 21,7%).<sup>43</sup>

Os valores de conclusão do ensino superior no grupo de 30-34 anos duplicaram na última década (de 14,4% para 29%, no Continente)<sup>44</sup> e a Região de Lisboa mantém uma distância assinalável em relação às outras quatro NUTS II do Continente. O resultado mais baixo já não é obtido pelo Norte, mas pelo Alentejo.

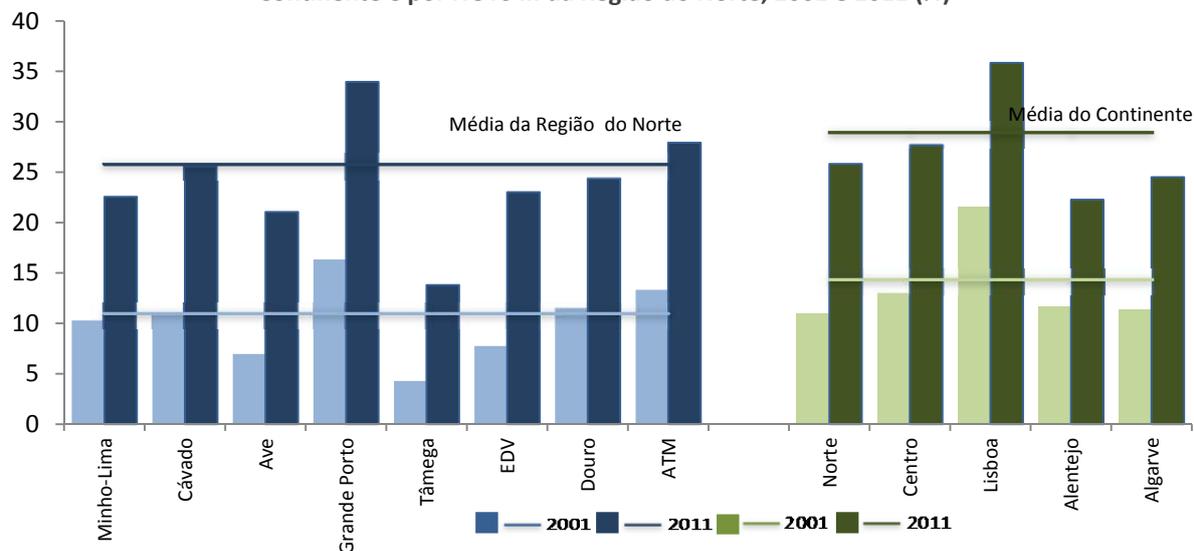
Em 2001, os valores extremos encontravam-se no Grande Porto (16,3%) e no Tâmega (4,3%); dez anos depois, mantêm-se nos mesmos espaços, mas com 34% e 13,8%, respetivamente. Neste caso, a distância entre os valores extremos aumentou expressivamente, visto que o Tâmega é a NUTS III com um progresso menor (9,5 p.p.), em contraponto ao Grande Porto, que apresenta o maior progresso (17,6 p.p.). Estas duas NUTS destacam-se das restantes seis (cf. Quadro nº 12 e Gráfico nº 30).

<sup>42</sup> Para o Eurostat, a educação terciária inclui os níveis ISCED 5a e 5b de educação e formação vocacional de nível terciário.

<sup>43</sup> Eurostat, [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020\\_40](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40), consulta em 13 de dezembro de 2012.

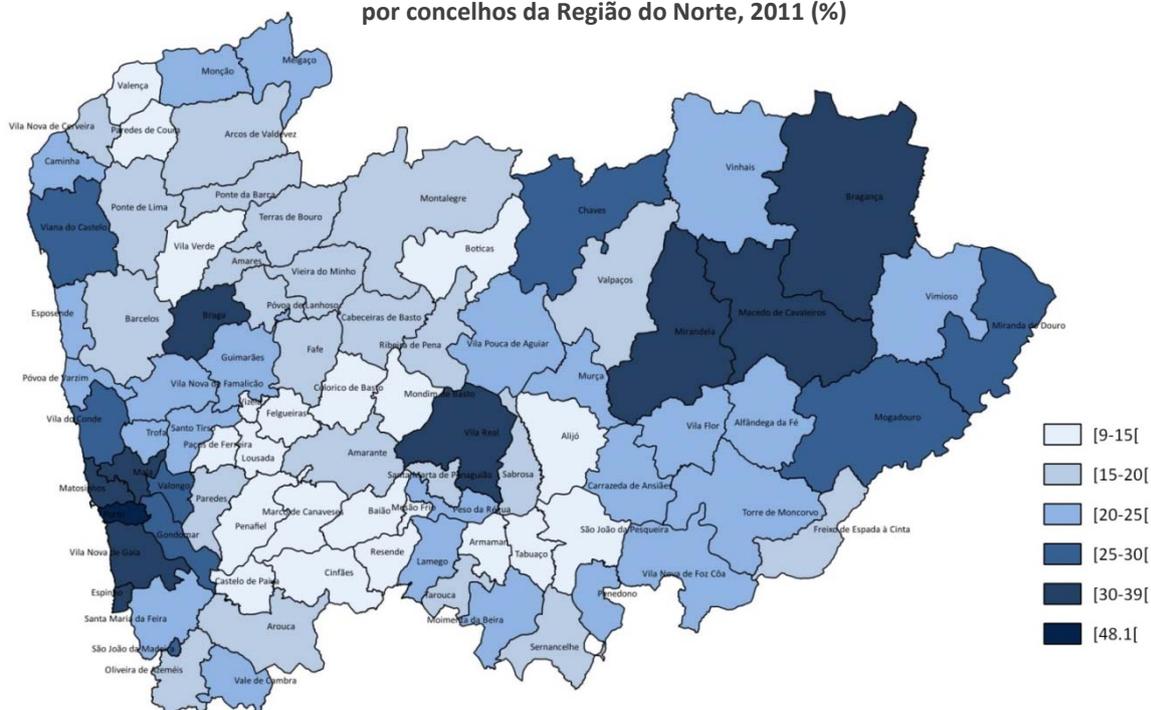
<sup>44</sup> Os valores obtidos são superiores ao resultado do Eurostat, apesar de só considerarmos aqui a conclusão de bacharelato, de licenciatura, de mestrado ou de doutoramento, não integrando assim modalidades de formação como a dos CET – cursos de especialização tecnológica.

Gráfico nº 30 - Taxa de conclusão do ensino superior no grupo etário 30-34 anos, por NUTS II do Continente e por NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



O Mapa nº 17 ilustra a distribuição dos resultados à escala concelhia. Os valores mais elevados estão dispersos, localizando-se nos concelhos do Grande Porto e nos concelhos com maiores aglomerados urbanos, com destaque para o Porto, enquanto os mais baixos se concentram nas NUTS III Tâmega e Douro. Em 2011, os valores extremos são 48,1% e 9,1%.

Mapa nº 17 - Taxa de conclusão do ensino superior no grupo etário de 30-34 anos, por concelhos da Região do Norte, 2011 (%)



A relação entre os oito melhores e os oito piores valores concelhios regista um valor elevado - 3,33 - que expressa bem a dimensão das assimetrias neste nível de habilitação.



## Escolarização na Região do Norte

### **IV Parte**

Níveis de ensino  
completos na  
população  
residente

Após os níveis de escolarização dos jovens em idade escolar (segunda parte) e dos níveis de qualificação dos adultos jovens (terceira parte), apresentamos, nesta quarta parte, os resultados relativos a toda a população adulta que reside nos territórios considerados. Com a melhoria da escolarização da população mais jovem, os baixos níveis de qualificação escolar da população adulta são uma questão educativa de primeira importância, com pesadas implicações económicas e sociais.

Além do tema específico do alfabetismo na população com 10 e mais anos de idade, observamos os níveis de ensino completos na população residente com 25 e mais anos. Os níveis considerados foram do ensino básico (9º ano de escolaridade), do ensino secundário e do ensino superior. Neste último, distingue-se a obtenção dos graus de mestre e de doutor.

Esta análise da estrutura de qualificações escolares permitirá medir os resultados do sistema educativo ao **longo de muitas décadas**, devendo-se ter bem presente que os resultados obtidos nos diferentes territórios incluem os efeitos das deslocações da população, como referimos no capítulo 2.

## 10. Alfabetismo na população com 10 e mais anos

Ao contrário dos estudos das disparidades em educação de 1987 e de 1995, que trataram o tema do analfabetismo em subcapítulo próprio, o estudo de 2003 não abordou esta matéria.

Por um lado, o espírito da época, na transição entre séculos, induziria a consideração do analfabetismo como um problema com pouco impacto económico e social, porque quase circunscrito à população mais idosa, ou como uma manifestação residual de um atraso acumulado que se vai esbatendo com a universalização da escolarização das camadas mais jovens e o desaparecimento natural das mais idosas. A menor visibilidade do analfabetismo decorreria da diminuição quantitativa da sua incidência mas também de uma menor valorização das dimensões sociais e culturais que lhe estão associadas.

Nas últimas décadas do século passado, a sociedade portuguesa focou a sua atenção e concentrou os seus meios na escolarização dos mais jovens, no ensino recorrente como instância compensatória e na formação dos ativos e subalternizou a educação de adultos em sentido mais específico, ou seja, uma educação de pendor menos escolar e profissionalizante e mais inserida em processos de promoção socioeducativa e de desenvolvimento local. De facto, são escassas, mesmo que valiosas, as iniciativas que continua(ram) a ser realizadas neste sentido.

Por outro lado, entendia-se que o problema central era o do analfabetismo funcional, quer dizer, a incapacidade de utilizar informação escrita na vida quotidiana, independentemente das habilitações escolares adquiridas. Ora, esta incapacidade não se avalia através da resposta ao recenseamento, para mais em registo de autoavaliação dos respondentes, antes requer outros instrumentos de pesquisa.

Era então ainda recente a publicação do “primeiro estudo realizado em Portugal que utiliza uma metodologia de avaliação direta das competências de leitura, escrita e cálculo da

população portuguesa adulta (dos 15 aos 64 anos)".<sup>45</sup> Os autores do estudo optaram pelo termo *literacia* por entenderem que, mais que o termo *alfabetismo funcional*, acentua o uso quotidiano das competências e não apenas a obtenção destas. Com base na aplicação de um inquérito e de um teste de avaliação a uma amostra representativa da população portuguesa, o estudo revela que não há "uma correspondência linear entre os graus de escolarização formal e o seu perfil de literacia", mas que "quanto mais elevados forem os níveis de instrução de uma população tantas mais as hipóteses de que o seu perfil de literacia melhore" (pág. 5). Assim, "a responsabilidade do sistema de ensino na produção de literacia em Portugal tem a ver, sobretudo, e antes de mais, com a falta de escola", sem prejuízo da necessidade de "questionar também o funcionamento da escola" (p. 402-403) e de esperar desta um contributo mais eficaz no incremento da literacia.

Mas importa não confinar o problema da literacia. De facto, "a literacia foi, durante muito tempo, considerada apenas uma questão relativa ao sistema educativo. A baixa literacia é um problema societal com enormes consequências nas nossas ambições e estratégias nas áreas da saúde pública, emprego, participação digital, governo eletrónico, participação cívica, pobreza e inclusão social. Alcançar uma verdadeira melhoria na literacia requer a sua apropriação e cooperação políticas em todo o espectro de políticas públicas e não só. As estratégias de literacia devem ser propriedade comum da sociedade e do governo, devendo abranger todas as faixas etárias e ser independentes dos calendários políticos."<sup>46</sup>

Sem pôr em causa a centralidade do tema da literacia e conscientes do simplismo da distinção alfabetizado/não alfabetizado, bem como das limitações metodológicas dos resultados obtidos pelo recenseamento, entendemos que importaria, mesmo assim, retomar o tratamento desta matéria, agora na perspetiva positiva, ou seja, a do alfabetismo. Para além de continuar a ser um indicador com potencial de caracterização social, permite o recurso a séries de muitas décadas.

Consideramos aqui "alfabetizados" todos os que, com 10 e mais anos, declaram "saber ler e escrever", na resposta ao seguinte *item* do questionário dos Censos 2011:

#### 14. Alfabetismo

*Se só escreve algarismos ou o próprio nome, lê mas não sabe escrever ou se só lê e escreve frases memorizadas assinala "Não sabe ler e escrever".*

Sabe ler e escrever

Não sabe ler e escrever

No Continente, prossegue o aumento do alfabetismo, visto que temos 79,7% em 1981, 87,4% em 1991, 91,1% em 2001 e 94,8% em 2011. A Região do Norte, com 95% em 2011, mantém um valor ligeiramente superior à média do Continente; já as regiões de Lisboa e do Alentejo conservam os valores extremos, com uma redução significativa da distância (cf. Quadro nº 12 e Gráfico nº 31).

<sup>45</sup> Ana Benavente (coordenadora) [et al.], *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 1996.

<sup>46</sup> Síntese do relatório do Grupo de Peritos de Alto Nível sobre literacia da UE, setembro de 2012, in [http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/executive-summary\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/executive-summary_pt.pdf), consulta em 18 de outubro de 2012.

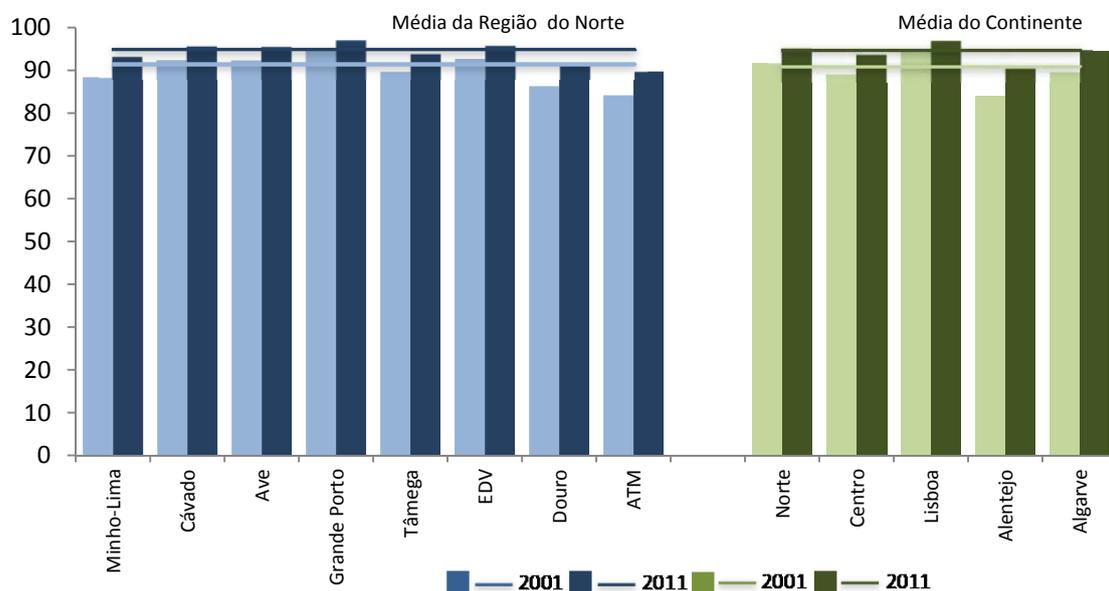
Quadro nº 12 - Taxa de alfabetismo na população residente com 10 e mais anos por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001 (%)

	2011			2001
	M	H	Total (HM)	Total (HM)
Minho-Lima	90,5	96,3	<b>93,1</b>	88,4
Cávado	93,8	97,4	<b>95,5</b>	92,4
Ave	93,9	96,9	<b>95,3</b>	92,3
Grande Porto	95,6	98,2	<b>96,9</b>	94,7
Tâmega	92,1	95,6	<b>93,8</b>	89,8
Entre Douro e Vouga	94,0	97,3	<b>95,6</b>	92,7
Douro	89,3	93,6	<b>91,3</b>	86,3
Alto Trás-os-Montes	87,4	92,3	<b>89,8</b>	84,2
<b>Norte</b>	<b>93,4</b>	<b>96,8</b>	<b>95,0</b>	<b>91,7</b>
Centro	91,5	96,0	<b>93,6</b>	89,1
Lisboa	95,6	98,1	<b>96,8</b>	94,3
Alentejo	88,2	92,8	<b>90,4</b>	84,1
Algarve	93,9	95,4	<b>94,6</b>	89,6
<b>Continente</b>	<b>93,2</b>	<b>96,6</b>	<b>94,8</b>	<b>91,1</b>

Fonte: INE - Censos 2001 e 2011.

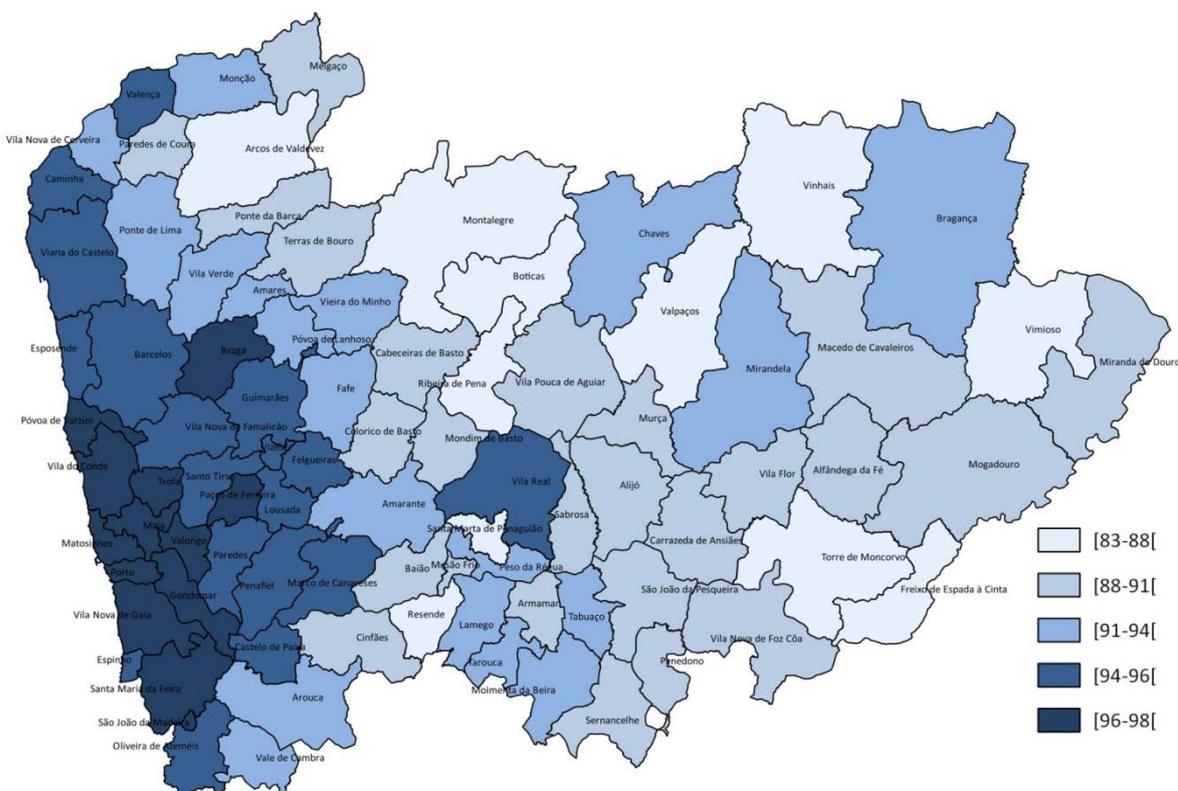
As NUTS III da Região do Norte que detinham em 2001 os valores mais baixos (Alto Trás-os-Montes e Douro) são as que apresentam uma evolução mais positiva, pelo que há uma redução da distância relativamente ao Grande Porto, a NUTS III com o valor mais elevado (cf. Quadro nº 12 e Gráfico nº 31).

Gráfico nº 31 - Taxa de alfabetismo na população residente com 10 e mais anos por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



À escala concelhia, os valores variam entre 83,9% e 97,5%, quando se situavam entre 76% e 95,2% em 2001. O Mapa nº 18 ilustra a concentração dos valores mais baixos no interior da Região, com exceção dos concelhos com maiores aglomerados urbanos, e dos valores mais elevados no Grande Porto e nos concelhos da faixa litoral.

Mapa nº 18- Taxa de alfabetismo na população residente com 10 e mais anos por concelho da Região do Norte, 2011 (%)



O analfabetismo atinge sobretudo as Mulheres, apesar de ter ocorrido uma redução da distância entre os géneros. Assim, no Continente, em 2001, 88,6% das Mulheres e 93,8% dos Homens eram alfabetizados, ao passo que em 2011 os valores são 93,2% e 96,6%, respetivamente. Em geral, as NUTS II e III com valores mais baixos de alfabetismo são as que apresentam maior diferença de resultados entre géneros (cf. Quadro nº 12).

Os resultados confirmam ainda que o analfabetismo tem uma geografia, expressa na relação evidente entre as áreas com valores mais baixos de alfabetismo e as áreas onde é maior o peso da população com 65 e mais anos (cf. Quadro Anexo nº A1).

## 11. Níveis de ensino completos na população com 25 e mais anos

Neste capítulo, apresentamos os resultados relativos à população adulta, considerando uma perspetiva de longo prazo, visto que apreciamos os efeitos do desempenho do sistema educativo ao longo da segunda metade do século XX e na primeira década do século XXI, tanto na escolarização das crianças e dos jovens como nos dispositivos de qualificação de adultos. Precisamente porque abrangem resultados de longa duração, é nestes indicadores que as comparações internacionais são particularmente penosas para Portugal, designadamente no âmbito da UE e da OCDE.

Na pergunta relativa ao nível de ensino mais elevado que o inquirido completou, o questionário do Recenseamento de 2011 considerava os seguintes níveis:

Nenhum  
 Ensino básico 1º ciclo (atual 4º ano/antiga instrução primária/4ª classe)  
 Ensino básico 2º ciclo (atual 6º ano/antigo ciclo preparatório)  
 Ensino básico 3º ciclo (atual 9º ano/antigo 5º liceal)  
 Ensino secundário (atual 12º ano/antigo 7º liceal/ano propedêutico)  
 Ensino pós-secundário (Cursos de especialização tecnológica, nível IV)  
 Bacharelato (inclui antigos cursos médios)  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento

Para simplificar o tratamento da informação, consideramos aqui três níveis: ensino básico completo (9º ano de escolaridade), ensino secundário completo (incluindo o pós-secundário) e ensino superior completo (desde o bacharelato ao doutoramento). Consideramos o total da população que atingiu o nível de escolaridade em causa, pelo que, no caso do 9º ano de escolaridade, incluímos também os que concluíram os ensinos secundário e superior e, no caso do ensino secundário, os que concluíram o ensino superior.

Como referimos no capítulo 2, os níveis de escolarização da população residente em idade ativa dependem dos efeitos da educação e da formação nos espaços em causa, mas também das deslocações da população e da desigual capacidade de atração desses espaços.

Nos três níveis de ensino considerados, os resultados no total da população com 25 e mais anos são aproximadamente metade dos encontrados na população adulta mais jovem (cf. capítulos 7 a 9). Assim, se a conclusão do 9º ano de escolaridade se aproxima dos 90% no grupo de 20-29 anos, está nos 45% na população de 25 e mais anos; se a conclusão do ensino secundário é superior a 60% no grupo de 20-29 anos, é cerca de 30% na população de 25 e mais anos; se a conclusão do ensino superior está quase nos 30% no grupo de 25-29 anos, é cerca de 15% na população de 25 e mais anos. Na Região do Norte, as diferenças ainda são mais acentuadas, dada a recuperação verificada nas camadas mais jovens.

A melhoria que encontramos nos resultados entre os censos de 2001 e de 2011 - de 31,8% para 45,3% no ensino básico, de 20,4% para 29,6% no ensino secundário e de 8,8% para 15% no ensino superior, no Continente - resultarão tanto da maior escolarização da camada mais jovem como da obtenção de novas qualificações por parte dos adultos de todos os grupos etários.

A Região de Lisboa está muito acima e a Região do Norte aquém das médias do Continente, nos três níveis considerados. De forma similar, na escala das NUTS III, o Grande Porto, pela positiva, e o Tâmega, pela negativa, destacam-se sempre das médias da Região, como veremos em cada um dos níveis de ensino. De notar ainda que a NUTS III Cávado regista sempre um resultado superior à média da Região do Norte (cf. Quadro nº 13).

**Quadro nº 13 - População residente com 25 e mais anos de idade segundo o nível de ensino completo, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 e 2001**

NUTS	Ensino básico completo (9º ano)			Ensino secundário completo			Ensino superior completo		
	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)
Minho-Lima	35,5	20,0	15,5	21,6	12,9	8,7	10,2	5,4	4,8
Cávado	41,7	25,9	15,8	26,4	16,9	9,5	13,9	7,5	6,4
Ave	34,9	20,4	14,5	20,3	12,0	8,3	9,5	4,6	4,9
Grande Porto	48,5	37,4	11,1	32,9	24,6	8,3	18,1	11,0	7,0
Tâmega	28,6	13,1	15,5	15,4	7,7	7,8	6,6	3,2	3,5
Entre Douro e Vouga	35,8	21,4	14,3	21,1	12,5	8,6	10,2	5,0	5,2
Douro	33,7	19,3	14,4	21,9	12,6	9,3	11,0	5,9	5,1
Alto Trás-os-Montes	32,9	18,9	13,9	21,4	12,4	9,0	10,9	5,8	5,2
<b>Norte</b>	<b>39,4</b>	<b>25,8</b>	<b>13,7</b>	<b>25,0</b>	<b>16,5</b>	<b>8,6</b>	<b>12,9</b>	<b>7,2</b>	<b>5,7</b>
Centro	40,8	25,5	15,3	25,8	16,0	9,8	12,8	6,9	5,9
Lisboa	57,6	47,1	10,5	40,1	31,3	8,8	21,3	13,7	7,5
Alentejo	39,7	24,4	15,4	24,3	14,8	9,5	10,7	5,7	5,1
Algarve	49,2	33,1	16,0	31,1	20,5	10,6	13,1	7,3	5,8
<b>Continente</b>	<b>45,3</b>	<b>31,8</b>	<b>13,5</b>	<b>29,6</b>	<b>20,4</b>	<b>9,2</b>	<b>15,0</b>	<b>8,8</b>	<b>6,2</b>

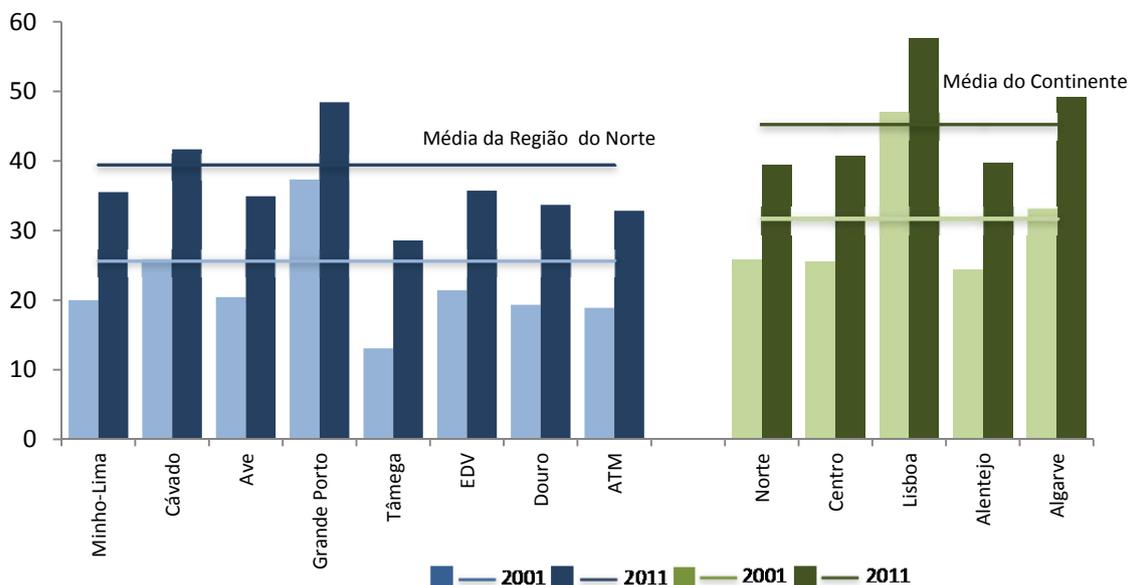
Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

Nota: Em cada caso, considera-se o total da população que atingiu, pelo menos, o nível de escolaridade em causa.

### 11.1. Conclusão do ensino básico (9º ano) na população com 25 e mais anos

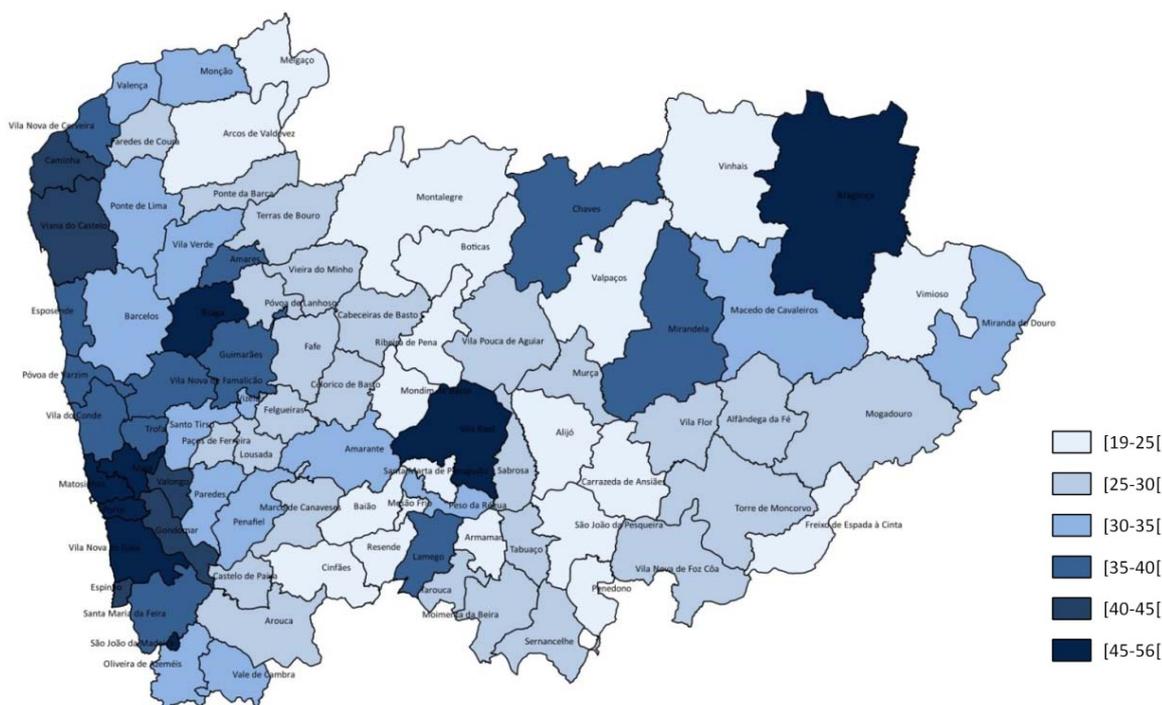
Neste nível, verifica-se uma melhoria média na ordem dos 13 p.p., tanto no Continente como na Região do Norte. A distância entre os valores extremos, as NUTS II Norte e Lisboa, é bastante elevada - 18,2 p.p. Apesar de diminuir, a distância entre o Grande Porto e o Tâmega mantém-se igualmente muito elevada (cf. Quadro nº 13 e gráfico nº 32).

Gráfico nº 32 – Conclusão do ensino básico na população residente com 25 e mais anos de idade por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



Por concelho, os valores extremos são 19,1% e 56%. O mapa nº 19 mostra a concentração dos resultados mais elevados nos concelhos do Grande Porto ou nos maiores aglomerados urbanos de toda a Região, enquanto os resultados mais baixos se encontram dispersos pelo território, ainda que com mais incidência no Tâmega. Só oito concelhos da Região do Norte obtêm um resultado superior à média do Continente (Porto, Maia, Braga, Matosinhos, Vila Real, Vila Nova de Gaia, Bragança e São João da Madeira).

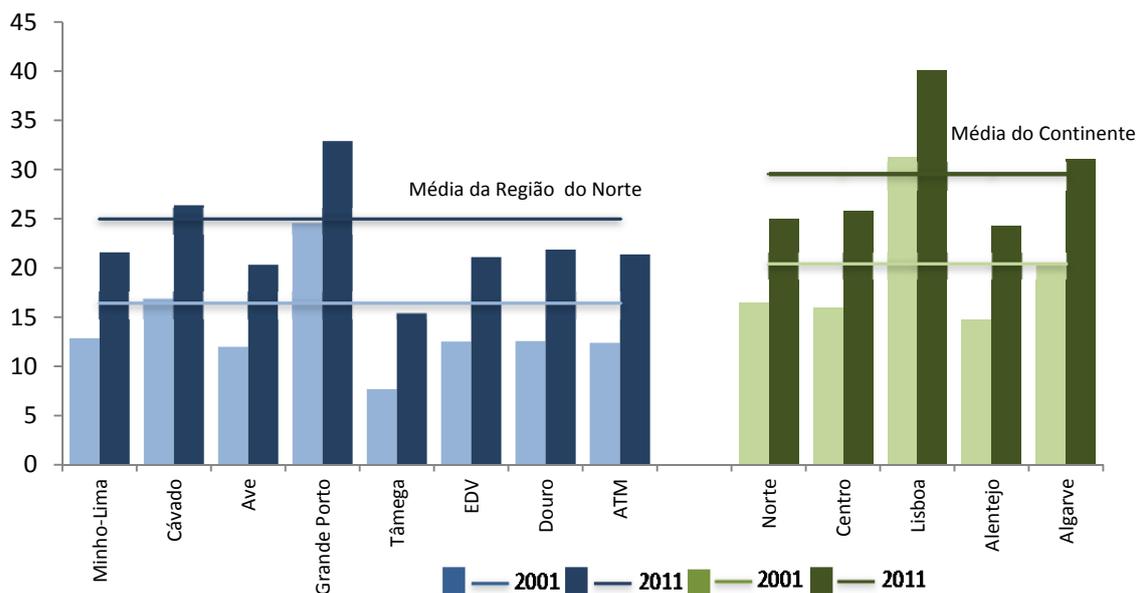
Mapa nº 19 – Conclusão do ensino básico na população residente com 25 e mais anos de idade, por concelho da Região do Norte, 2011 (%)



### 11.2. Conclusão do ensino secundário na população com 25 e mais anos

No nível do ensino secundário, ocorre uma melhoria média próxima dos 9 p.p., um pouco acima no Continente e um pouco abaixo na Região do Norte. A distância entre o Grande Porto e o Tâmega aumentou ligeiramente e mantém-se muito elevada, entre 15,4% e 32,9% (cf. Quadro nº 13 e gráfico nº 33).

**Gráfico nº 33 – Conclusão do ensino secundário na população residente com 25 e mais anos de idade por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)**



Por concelho, os valores situam-se entre 10,8% e 41,9%. O mapa nº 20 ilustra a concentração dos resultados mais elevados nos concelhos do Grande Porto ou nos maiores centros urbanos de toda a Região, enquanto os resultados mais baixos se encontram dispersos pelo território, embora com mais incidência no Tâmega.



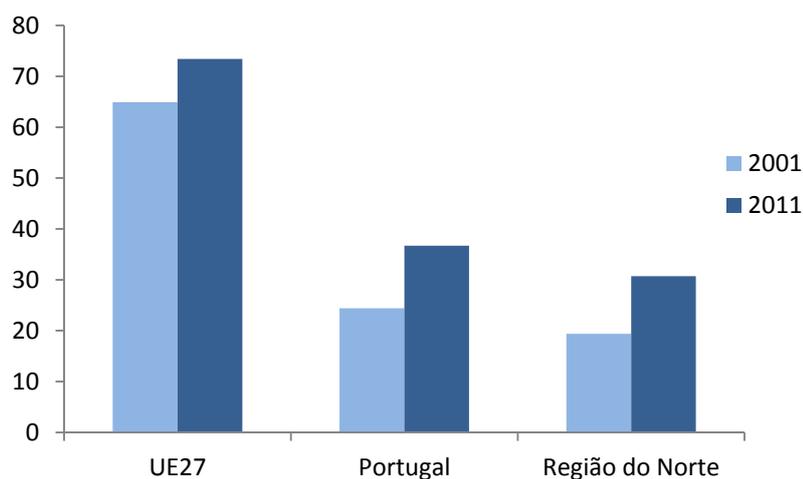
**Quadro nº 14 - População residente com 25 e mais anos de idade que completou pelo menos o ensino secundário, na UE, em Portugal e na Região do Norte, 2001 e 2011**

Grupo etário	UE 27			Portugal			NUTS II NORTE		
	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)	2011 (%)	2001 (%)	Varição (p.p.)
25-34 anos	81,0	74,7	6,3	57,4	37,4	20,0	52,5	29,8	22,7
35-44 anos	76,9	69,6	7,3	42,0	25,4	16,6	33,7	19,2	14,5
45-54 anos	71,8	61,8	10,0	27,8	18,7	9,1	21,4	14,6	6,8
55-64 anos	63,0	48,8	14,2	17,8	11,5	6,3	14,0	9,0	5,0
<b>25-64 anos</b>	<b>73,4</b>	<b>64,9</b>	<b>8,5</b>	<b>36,7</b>	<b>24,4</b>	<b>12,3</b>	<b>30,7</b>	<b>19,4</b>	<b>11,3</b>
65 e mais anos	41,1	29,5	11,6	8,1	6,7	1,4	6,5	5,1	1,4

Fonte: Eurostat (UE 27) e INE - Censos 2001 e 2011 (Portugal e NUTS II Norte).

Confirma-se que a aproximação de Portugal e da Região do Norte à média europeia é mais rápida nos grupos etários mais jovens, embora ainda seja longo o caminho a percorrer.

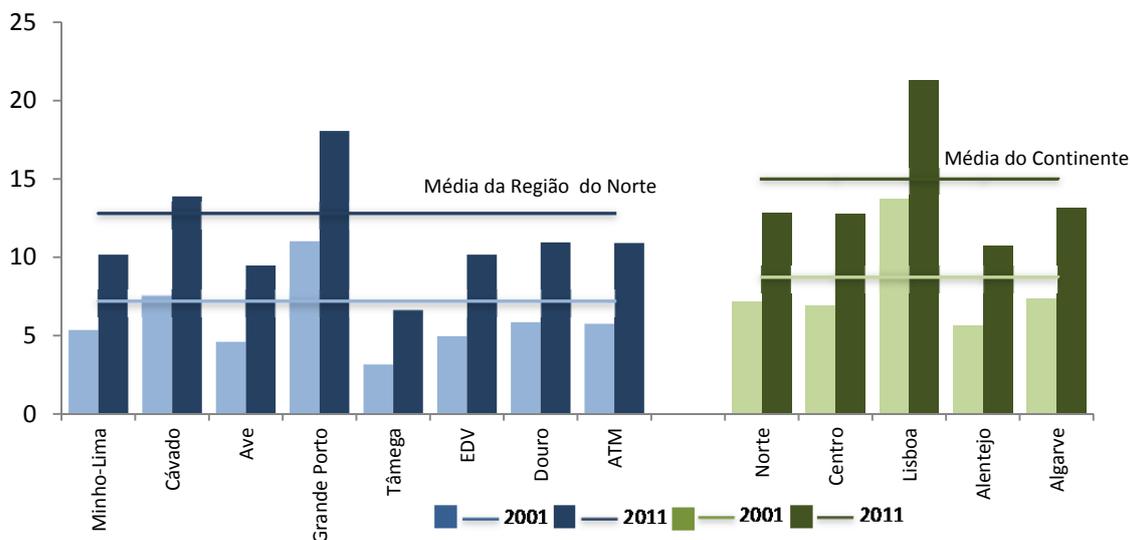
**Gráfico nº 34 – População com 25-64 anos que completou pelo menos o ensino secundário, na UE, em Portugal e na Região do Norte, 2001 e 2011 (%)**



### 11.3. Conclusão do ensino superior na população com 25 e mais anos

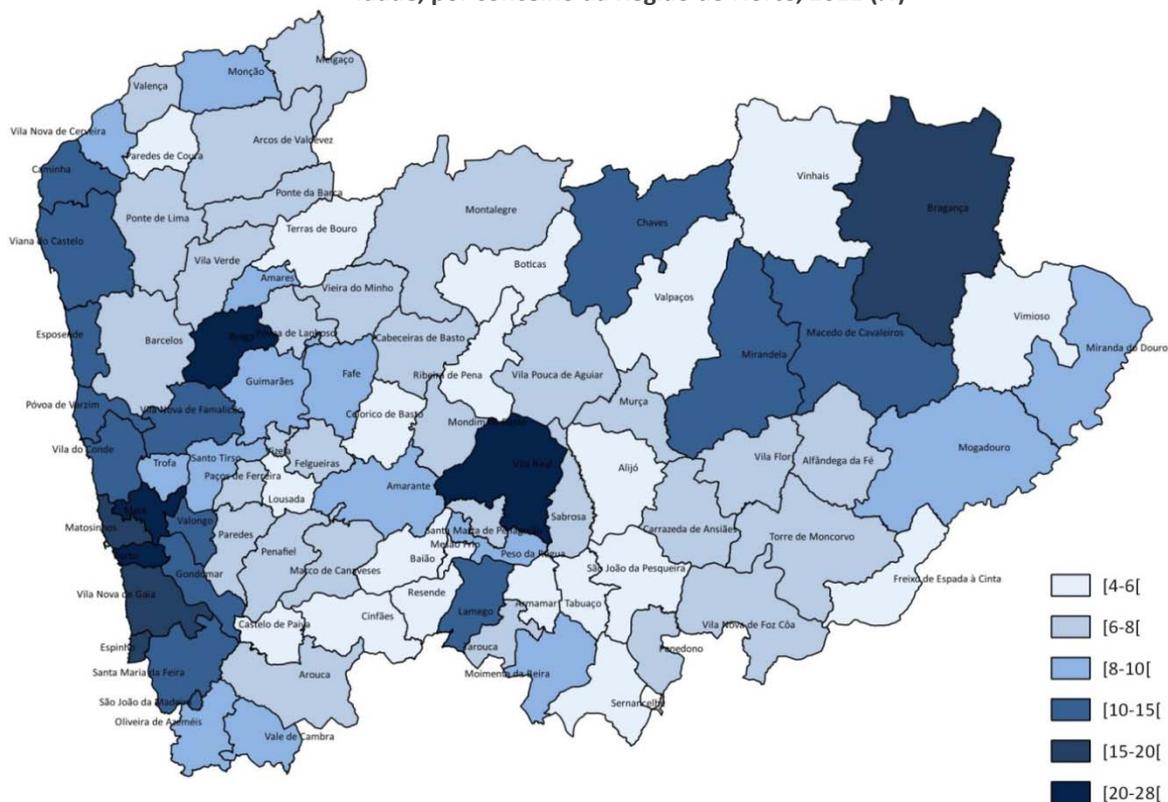
Encontramos neste nível uma melhoria média na ordem dos 6 p.p., um pouco acima no Continente e um pouco abaixo na Região do Norte. A distância entre o Grande Porto (que regista + 7 p.p.) e o Tâmega (com +3,5 p.p.) aumentou e mantém-se muito elevada, entre 6,6% e 18,1% (cf. Quadro nº 13 e gráfico nº 35).

Gráfico nº 35 – Conclusão do ensino superior na população residente com 25 e mais anos de idade por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



Por concelho, os valores extremos são e 4,3% e 27,5%. O mapa nº 21 mostra a concentração dos resultados mais elevados nos concelhos do Grande Porto e nos concelhos com maiores centros urbanos; já os resultados mais baixos encontram-se dispersos pelo território, ainda que com mais incidência no Baixo Tâmega e no Douro.

Mapa nº 21 – Conclusão do ensino superior na população residente com 25 e mais anos de idade, por concelho da Região do Norte, 2011 (%)



#### 11.4. Conclusão do ensino superior com os graus de mestre e de doutor na população com 25 e mais anos

Cientes do crescimento muito rápido ocorrido no número de diplomados com os graus de mestre e de doutor, entendemos que se justificaria destacar a análise do peso e da distribuição territorial dos diplomados com esses graus académicos. Mais do que em qualquer outro nível, estão aqui presentes os efeitos das deslocações da população e a concentração nos maiores aglomerados urbanos dos empregos que requerem habilitações superiores.

A Região de Lisboa destaca-se das outras NUTS II, apresentando 2,7% de mestres e doutores entre a população residente com 25 ou mais anos de idade (cf. Quadro nº 15 e gráfico nº 36).

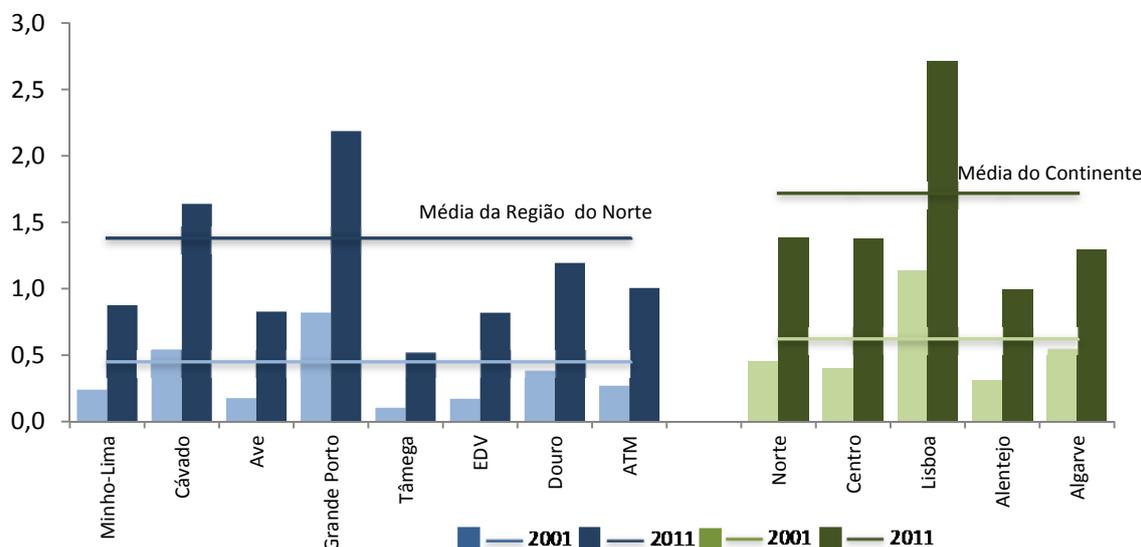
Quadro nº 15 – População residente com 25 e mais anos de idade com os graus de mestre e de doutor, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2011 (2001)

NUTS	População Residente com 25 e mais anos (2011)	População Residente com os graus de mestre e doutor (2011)	Conclusão do ensino superior com os graus de mestre e doutor na população de 25 e mais anos (%)	
			2011	2001
Minho-Lima	186 616	1 634	0,9	0,2
Cávado	291 500	4 775	1,6	0,5
Ave	369 601	3 060	0,8	0,2
Grande Porto	955 976	20 903	2,2	0,8
Tâmega	383 000	1 979	0,5	0,1
Entre Douro e Vouga	201 942	1 655	0,8	0,2
Douro	156 452	1 868	1,2	0,4
Alto Trás-os-Montes	161 486	1 624	1,0	0,3
<b>Norte</b>	<b>2 706 573</b>	<b>37 498</b>	<b>1,4</b>	<b>0,5</b>
Centro	1 769 249	24 428	1,4	0,4
Lisboa	2 088 952	56 744	2,7	1,1
Alentejo	580 775	5 770	1,0	0,3
Algarve	338 459	4 369	1,3	0,5
<b>Continente</b>	<b>7 484 008</b>	<b>128 809</b>	<b>1,7</b>	<b>0,6</b>

Fonte: INE, Censos 2001 e 2011.

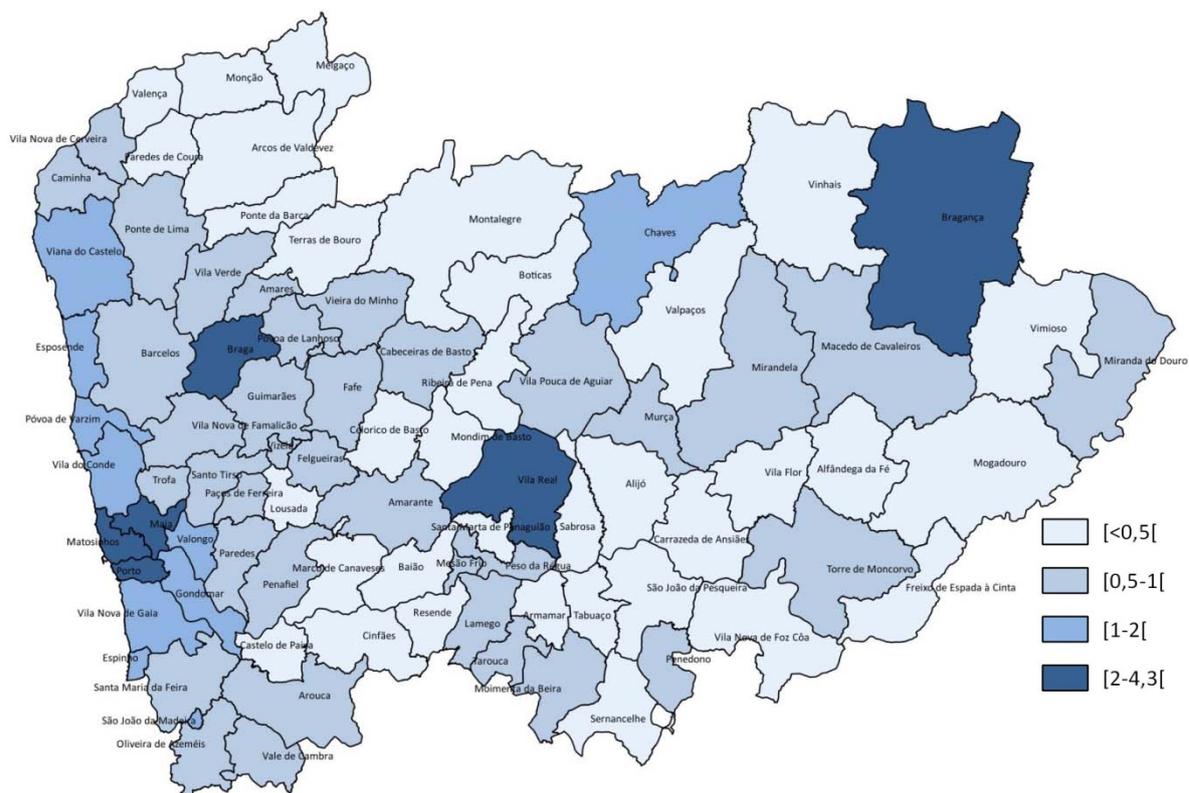
Na Região do Norte, sobressai o valor atingido pelo Grande Porto (2,2%), seguido pelo Cávado (1,6%). O Tâmega, com 0,5%, apresenta o resultado mais baixo.

Gráfico nº 36 – População residente com 25 e mais anos de idade com os graus de mestre e de doutor, por NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, 2001 e 2011 (%)



Por concelho, os valores extremos são 4,3% e 0,2%. O mapa nº 22 ilustra a esperada concentração dos resultados mais altos nos concelhos do Grande Porto ou nos maiores aglomerados urbanos, onde se localizam as instituições de ensino superior, enquanto os resultados mais baixos encontram-se dispersos pelo território.

Mapa nº 22 – População residente com 25 e mais anos de idade com os graus de mestre e de doutor, por concelho da Região do Norte, 2011 (%)





Escolarização na  
Região do Norte

**V Parte**

**Conclusão**

Nesta última parte, reunimos as conclusões principais que a análise dos indicadores utilizados neste estudo permite, sob a forma de respostas às perguntas enunciadas no início. Apresentamos ainda perspectivas de ação tendo em vista a consolidação dos progressos alcançados e a continuidade da melhoria, num contexto difícil e potencialmente adverso.

## 12. Respostas para as perguntas iniciais

Aquando da apresentação dos objetivos deste estudo, no primeiro capítulo, enunciámos uma série de perguntas que pretendíamos ver respondidas. É chegado o momento de reunir, de um modo sintético, as respostas que conseguimos apurar para cada uma dessas perguntas.

### ***Qual o ritmo da melhoria dos índices de escolarização, face ao “cenário de continuidade” apresentado no estudo de 2003?***

Numa perspetiva geral, estamos perante uma aceleração da melhoria dos resultados, em especial nos indicadores referentes aos níveis etários mais jovens. Em boa parte dos indicadores, o progresso na Região do Norte e nos seus subespaços é superior à média do progresso nas outras regiões, contribuindo decisivamente para a melhoria dos resultados no país.

A melhoria consistente dos níveis de escolarização face ao nosso passado e a recuperação na comparação com as médias europeias têm sido corroboradas pelos resultados mais favoráveis obtidos em estudos internacionais recentes, em matéria de avaliação de conhecimentos e de competências dos alunos.<sup>47</sup>

Apesar do alcance desta recuperação, ainda estamos longe dos resultados médios à escala europeia, designadamente nos indicadores relativos à escolarização nos níveis secundário e superior e na população em idade ativa.

### ***Os níveis de pré-escolarização mantiveram o ritmo de crescimento, em especial no ano anterior à entrada na escolaridade?***

O ritmo de crescimento acelerou. De facto, na última década, ocorreu um aumento notável dos valores da taxa bruta de pré-escolarização (relação entre a frequência com qualquer idade e o total de crianças com 3-5 anos de idade), expresso em resultados como 87,3% no Continente (+28,9 p.p. de 2001 para 2011), 86,3% na Região do Norte (+32,5 p.p.) ou de 84,1% na NUTS III Ave (+38,5 p.p.). Esta melhoria abrange todo o território regional, já que todos os municípios do Norte apresentam em 2011 valores iguais ou superiores a 70%, quando dez anos antes havia municípios com valores inferiores a 30%.

Se considerarmos a pré-escolarização real nos 5 anos, idade em que boa parte das crianças já está no ano anterior à entrada na escola, os valores são superiores a 80% em todas as NUTS II

---

<sup>47</sup> Designadamente no PISA, já referido, no PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study* e no TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*.

do Continente (83,2% no Norte) e nas NUTS III da Região do Norte, ou seja, ainda há caminho a percorrer.

***Atingiu-se a frequência universal da escola no grupo etário de 12-14 anos?***

A frequência da escola neste grupo etário manteve-se sem grandes alterações, atingindo 97,8% no Continente e 97,9% na Região do Norte. Há 2.595 adolescentes residentes na Região do Norte que não frequentam a escola (2,1% do total de residentes de 12-14 anos) e desses só 295 (0,24% do total de residentes de 12-14 anos) já tinham concluído a escolaridade de 9 anos, então a obrigatória.

***Confirmou-se a aproximação à frequência universal no grupo de 15-17 anos?***

Sim, claramente. Quando delineámos um “cenário de continuidade” no estudo de 2003, recorremos a um exemplo: “[...] entre 1991 e 2001, no indicador sensível que é o de escolarização da população de 15-17 anos, os resultados evoluíram de 62,5% para 81%, no Continente, de 48,8% para 74,3%, na Região do Norte, e de 31% para 60,5%, na NUTS III Tâmega. Assim, a continuidade desta tendência, que pressupõe que se atinja na década atual o nível médio de escolarização que se alcançou no grupo etário de 12-14 anos na década anterior, constitui, só por si, uma perspetiva muito exigente.”<sup>48</sup>

Concluída a década, constatamos que os valores atingem agora 93,2% no Continente, 92,3% na Região do Norte e 90% na NUTS III Tâmega. Neste contexto, a opção pela obrigatoriedade de uma escolaridade de 12 anos ou da frequência de educação e formação até aos 18 anos de idade, tomada em 2009 e com implicações mais efetivas a partir do ano letivo de 2012-2013, insere-se num processo de melhoria e, apesar da exigência que acarreta, não padece de um excesso de voluntarismo face à capacidade de progresso demonstrada.

***Continuou a diminuição de disparidades inter-regionais?***

Sim. As disparidades inter-regionais (entre NUTS II) reduziram-se em quase todos os indicadores trabalhados, visto que só aumentam no indicador de conclusão do ensino superior.

***A Região do Norte continua a destacar-se pelos valores baixos que apresenta no conjunto das NUTS II?***

Não, se atendermos aos resultados relativos à população em idade escolar. Em boa parte dos indicadores, as regiões do Algarve ou do Alentejo acompanham ou substituem a Região do Norte na obtenção dos resultados mais baixos e, quando o Norte obtém o pior resultado, a distância face às outras regiões diminui visivelmente. Assim, nos indicadores relativos à população mais jovem, a Região do Norte deixa de ser a NUTS II com os piores resultados, aproxima-se dos valores médios do Continente e, em certos casos, ultrapassa-os, o que contrasta vivamente com os resultados de há 10 ou 20 anos.

---

<sup>48</sup> CCDRN, *Disparidades territoriais em educação na Região do Norte – Indicadores de escolarização construídos com informação dos Censos de 2001*, p. 53.

No entanto, não podemos esquecer que nos níveis de ensino mais elevados e na escolarização da população adulta a Região continua com resultados comparativamente desfavoráveis.

***Continuou a diminuição de disparidades intrarregionais?***

Sim, em certos casos com grande intensidade. Na última década, as disparidades entre as NUTS III da Região do Norte reduziram-se em quase todos os indicadores trabalhados. Mais uma vez, esta tendência é menos acentuada no que respeita à população adulta e aos níveis de escolaridade mais elevados.

***A “área crítica” na faixa central da Região mantém-se, esvanece-se ou a sua configuração sofre alterações evidentes?***

Essa “área crítica” mantém-se, mas a nitidez dos seus contornos esbate-se, sobretudo devido aos progressos notáveis verificados na NUTS III Tâmega, que apresenta os resultados mais baixos. Apesar desses progressos, essa área mantém uma posição desfavorável na maior parte dos indicadores, em especial nos relativos a níveis de escolaridade mais elevados e, de forma bem vincada, nos que expressam os efeitos das décadas anteriores.

Como referimos ao longo do estudo, os índices de escolarização da população residente num determinado território não resultam apenas da capacidade de formação neste território, mas também da capacidade de retenção e de atração de população, em boa parte dependente do volume e da natureza do emprego disponível. Nesta linha, não deixará de ser significativo que a área da NUTS III Tâmega não integre nenhum centro urbano que desempenhe, nomeadamente, funções administrativas de âmbito distrital nem acolha a sede de nenhuma universidade ou instituto politécnico público.

***Manteve-se a diferença de resultados entre Homens e Mulheres?***

Sim, em parte. Nos grupos etários considerados (15-17 e 18-23 anos), os valores das taxas de escolarização referentes às Mulheres são sempre superiores aos dos Homens, embora na última década tenha ocorrido uma apreciável redução dessa diferença. No primeiro grupo etário, a diferença é cada vez menor, num contexto de aproximação à frequência universal; já no segundo, apesar de diminuir, a diferença ainda é expressiva, tendo mesmo aumentado em certas NUTS III da Região.

***Prosseguiu a melhoria da eficiência do sistema escolar, medida pela taxa real de escolarização?***

Sim, o aumento generalizado dos níveis de escolarização é acompanhado pela diminuição progressiva das taxas de reprovação e de repetência verificada ao longo da década anterior. Assim, a análise da evolução dos valores da taxa real de escolarização permite constatar (i) uma melhoria geral dos resultados, em especial no nível do 3º ciclo do ensino básico, (ii) um progresso notável da Região do Norte, que, com exceção do ensino superior, passa a apresentar resultados acima da média do Continente, e (iii) uma redução das assimetrias

internas à Região. No entanto, os níveis de retardamento nos percursos escolares permanecem muito elevados, sobretudo nos ensinos secundário e superior, com os inerentes encargos para os alunos e para as suas famílias, para as escolas e para a administração da educação.

***Qual o impacto nos níveis de conclusão dos diferentes ciclos de estudos entre a população adulta mais jovem?***

O impacto positivo nos índices de escolarização na última década é bem patente na melhoria generalizada na conclusão dos ciclos de estudo analisados, do 6º ano de escolaridade ao ensino superior, com um progresso mais intenso nos espaços regionais e sub-regionais que tinham obtido resultados mais baixos em 2001. Na conclusão do 6º ano de escolaridade, os valores são superiores a 95% (entre 20 e 29 anos); na conclusão do 9º ano, são superiores a 85% (entre 20 e 29 anos); na conclusão do ensino secundário, estão próximos dos 60% (entre 20 e 29 anos); finalmente, quase 30% da população entre os 25 e os 34 anos de idade concluiu um dos graus do ensino superior.

***Como evoluíram os indicadores de escolarização na população adulta, nomeadamente a que está em idade ativa?***

Os resultados apresentam uma melhoria apreciável, seja pela influência dos grupos mais jovens, que atingiram níveis de escolarização mais elevados, seja pelas qualificações adquiridas pelos adultos em novas oportunidades de educação e formação. Apesar desta melhoria, Portugal continua distante dos valores médios observados nas comparações com outros países, designadamente no âmbito da UE ou da OCDE.

Impõe-se recordar novamente que a análise do impacto que o investimento na educação e na formação de adultos produziu nos níveis de escolarização da população residente num determinado espaço não pode esquecer os efeitos das deslocações da população e da desigual capacidade de atração dos diferentes espaços.

***Em que medida o analfabetismo literal permanece?***

O nível de analfabetismo prossegue a sua lenta descida, atingindo agora 5,2% no Continente e 5% na Região do Norte, quando dez anos antes era 8,9% e 8,3%, respetivamente. Os resultados de 2011 confirmam que os valores mais baixos de alfabetismo se encontram entre as camadas mais idosas da população e sobretudo nas Mulheres e que se concentram nas áreas do interior, que também são as têm um maior peso de população com 65 e mais anos.

***Como se situam a Região e os seus espaços face ao objetivo da escolaridade obrigatória de 12 anos e da formação para todos até aos 18 anos de idade?***

Como vimos, todas as NUTS III da Região do Norte apresentam um valor superior a 90% na taxa de escolarização da população de 15-17 anos, revelando um progresso notável nas últimas décadas, pelo que o objetivo se afigura agora mais realizável, mesmo se muito

exigente, particularmente se for orientado pela perspectiva de uma formação para todos, plural, qualificante e entendida como útil.

***Como se situam a Região e os seus espaços no que respeita aos indicadores que, no campo educativo, concretizam as metas principais de que se dotou a Estratégia da União Europeia para 2020, nomeadamente a saída precoce da escola e a conclusão do ensino superior?***

Quanto à saída precoce da escola sem conclusão do ensino secundário no grupo etário de 18-24 anos, a meta é muito exigente, mas alcançável, caso se prossiga o ritmo de melhoria verificado na última década. Certamente que o cumprimento da meta será mais difícil em espaços como a NUTS III Tâmega, com um resultado 10 p.p. acima da média da Região, do que noutros espaços já mais próximos da meta dos 10%, embora todos ainda distantes.

Quanto à conclusão do ensino superior no grupo etário de 30-34 anos, seria possível atingir em 2020 uma média nacional de 40% se se mantivesse o ritmo de crescimento do último intervalo censitário, tanto no país como na região. No entanto, sabemos que o crescimento da frequência do ensino superior abrandou, que o número de primeiras inscrições pode mesmo diminuir e que o abandono é elevado e não podemos ignorar as dificuldades que advêm do contexto económico e social. Por outro lado, os residentes do grupo etário em causa tinham, *grosso modo*, 21-25 anos em 2011, encontrando-se cerca de metade já fora do sistema escolar, o que reforça a importância da diversificação dos dispositivos de acesso ao ensino superior e das modalidades de formação.

## 13. Valorizar, consolidar e prosseguir a melhoria em educação

Antes de mais, importa conhecer e valorizar o caminho percorrido e os progressos alcançados, pois a informação e a avaliação ajudam a compreender que não estamos condenados aos défices crónicos em matéria de educação. Foram dados passos decisivos na redução das ameaças que decorrem do constrangimento estrutural que é o défice de qualificações, pelo que, do ponto de vista da formação e da qualificação das pessoas que aqui residem, a Região do Norte tem hoje melhores bases para construir o seu futuro.

No entanto, ainda há muito caminho a percorrer, não só porque estamos aquém dos valores de escolarização pretendidos nos grupos etários mais jovens, em especial em certos espaços da Região do Norte, mas sobretudo porque permanece o lastro assimétrico de dezenas de anos de pouco investimento em educação, bem visível nos níveis de qualificação da população em idade ativa.

O quadro de recessão económica que vivemos cria problemas adicionais. Referimos na introdução que o desemprego dos mais escolarizados é gerador de perplexidade e de desmobilização e aumenta o risco de desinvestimento social na educação, face à menor remuneração do investimento em formações prolongadas. De facto, o aumento da escolarização tem acompanhado um aumento acentuado do desemprego entre os jovens, com todos os níveis de escolarização.<sup>49</sup> Face à presente situação socioeconómica, à diminuição de rendimento das famílias, à redução do investimento das empresas e aos constrangimentos nas finanças públicas, a sociedade portuguesa vive um grande desafio: como assegurar as condições que permitam que a educação consolide os progressos alcançados e continue a progredir?

A melhoria dos resultados implica a conjugação de investimentos na educação e na formação, de forma direta ou indireta: (i) o investimento público nos diversos níveis – europeu, nacional, regional e local, vertente onde se deverá melhorar a eficiência e a eficácia; (ii) o investimento das famílias e sua capacidade de valorizar a educação na medida das suas possibilidades de opção; (iii) o investimento das empresas, seja na valorização da sua dimensão formativa, seja, sobretudo, na capacidade de aproveitarem produtivamente as qualificações e as competências disponíveis; (iv) o investimento das organizações sociais e culturais que entendem a educação como um recurso da comunidade e mobilizam os recursos da comunidade para a educação.

### 1. Políticas educativas para a equidade social e territorial - algumas linhas de ação prioritárias

Sem desvalorizar as iniciativas focadas em territórios onde os resultados em educação são particularmente gravosos, importa assegurar, antes de mais, que as medidas de política e a

<sup>49</sup> No 3º trimestre de 2012, a taxa de desemprego na Região do Norte atingia 15,9% entre os que tinham uma escolaridade até ao 3º ciclo do ensino básico, 20,5% entre os que concluíram o ensino secundário e pós-secundário e 14,0% entre os que obtiveram um diploma de ensino superior. Fonte: informação do INE, in CCDRN, [http://www.ccdr-n.pt/fotos/editor2/norteconjuntura/nc\\_2012\\_3trim.pdf](http://www.ccdr-n.pt/fotos/editor2/norteconjuntura/nc_2012_3trim.pdf). Consulta em 7 de fevereiro de 2013.

ação da administração pública nos diversos níveis promovam a equidade social e territorial. Neste sentido, identificamos algumas linhas de ação que mais podem, nos campos da educação e da formação, contrariar os efeitos das desigualdades socioeconómicas, culturais e territoriais:

- a) *A acessibilidade de todos à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário*, o que implica, designadamente, uma rede escolar bem planeada e infraestruturas e equipamentos adequados, transportes apropriados, condições de integração das pessoas com necessidades educativas especiais, acesso a refeições, horários de funcionamento das escolas compatíveis com as necessidades das crianças e dos jovens e das suas famílias.
- b) *A diversidade de oferta formativa no nível secundário*. A seleção dos percursos formativos deve apoiar-se no reforço da orientação escolar e profissional, visando responder a necessidades e interesses dos jovens e fomentar a perceção da utilidade da formação para o futuro profissional e para o desenvolvimento pessoal, social e cultural. O planeamento e a gestão da rede de formação de nível secundário, que poderá integrar os cursos de especialização tecnológica, ganharão em ser realizados à escala sub-regional, com a participação dos agentes locais e com a devida consideração da base da economia existente ou desejada.
- c) *A valorização das instituições do ensino superior como agentes decisivos no desenvolvimento* do país e das suas regiões, na investigação científica e na inovação económica e social, na criação e na transferência de saberes e de tecnologias, na afirmação cultural. A demografia, as tendências na procura e o contexto económico e financeiro requerem uma reestruturação da rede que promova a concertação e os efeitos de escala, sem descuidar a importância das instituições do ensino superior no equilíbrio entre cidades e territórios. De facto, a seletividade e a especialização necessárias devem ser concertadas com as prioridades de um desenvolvimento regional equilibrado.<sup>50</sup>
- d) *O reforço da ação social escolar em todos os níveis de educação e ensino*. A situação socioeconómica do país, bem expressa no crescimento do desemprego e nas dificuldades de muitas famílias, aumenta a importância da ação social na promoção de condições dignas de frequência da escola e na limitação dos efeitos da vulnerabilidade das famílias e da pobreza das crianças e dos jovens.
- e) *As condições de sucesso para todos*. A massificação da frequência escolar entre os jovens está bastante conseguida, mas a democratização nos percursos e nos resultados ainda é, em grande parte, uma promessa. Neste sentido, é imperioso cuidar das condições que promovam a qualidade do trabalho docente e práticas pedagógicas que favoreçam o progresso de todos nas aprendizagens e sejam eficazes na redução dos níveis de retenção e de atraso nos percursos escolares. Uma reorganização do

---

<sup>50</sup> Neste sentido se pronuncia a European University Association no estudo para o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, *Portuguese Higher Education: a view from the outside*, apresentado em 19 de fevereiro de 2013 ([http://www.crup.pt/images/CRUP\\_final.pdf](http://www.crup.pt/images/CRUP_final.pdf)).

trabalho pedagógico que responda às exigências de uma escola para todos requer o investimento na formação inicial e contínua dos docentes e de outros profissionais.

- f) *A formação ao longo da vida*, o que exige um ambiente social de aprendizagem contínua, com recurso a dispositivos de reconhecimento de qualificações e de competências e com valorização das modalidades de dupla certificação. Esta é uma matéria especialmente relevante nos territórios marcados por défices pesados nas qualificações da sua população adulta.
- g) *A valorização da dimensão profissional da educação e da formação*. A Comissão Europeia convidou recentemente os Estados Membros a “repensarem a educação” à luz da situação socioeconómica.<sup>51</sup> De modo especial no atual quadro económico, importa que a formação combine a aquisição de competências que proporcionem mais empregabilidade em horizontes cada vez mais alargados com ações diretamente ligadas ao desenvolvimento ou à reconversão das empresas e das organizações.
- h) *O fomento da dimensão internacional da educação e da formação*, em vertentes como o incremento da aprendizagem das línguas, os intercâmbios, os estágios e a formação no estrangeiro. Para tal, importa cuidar da equidade no acesso a dispositivos de apoio e ser mais proactivo no recurso a programas internacionais disponíveis.
- i) *O aperfeiçoamento dos dispositivos de monitorização e de avaliação* das organizações e das medidas de política, promovendo a prestação de contas e a responsabilização a todos os níveis, a confiança da sociedade na educação e na formação e a exigência permanente de melhoria.

## **2. Políticas educativas para a equidade social e territorial - a administração da educação**

Num processo de décadas, as autarquias são cada vez mais atuantes na concretização das políticas e na prestação quotidiana dos serviços no campo da educação, desde a gestão que há décadas realizam nas áreas do pessoal não docente, dos equipamentos, da ação social escolar, dos transportes ou do planeamento da rede escolar até aos compromissos alargados que muitos municípios têm vindo a assumir nos acordos de colaboração que formalizam com o Ministério da Educação (e Ciência). Ainda que de forma muito díspar, os conselhos municipais de educação têm-se afirmado como instâncias de informação, de concertação e de acompanhamento de programas e de medidas, dando espaço a figuras como os projetos educativos municipais ou mesmo intermunicipais.

Os municípios têm legitimidade política e meios para promover mais concertação para boa utilização dos recursos e para assegurar a territorialização das políticas educativas, ou seja,

---

<sup>51</sup> Considera a CE que “são necessários investimentos para criar sistemas de ensino e de formação profissionais de craveira mundial e intensificar a aprendizagem com base no trabalho”. In Comissão Europeia, *Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*, 21 de novembro de 2012 - COM(2012) 669.

uma ação política e social com o envolvimento dos atores locais numa resposta adequada a necessidades específicas, decorrentes de uma visão partilhada do desenvolvimento.

Nesta fase, caracterizada (i) pela diversidade de modalidades de intervenção municipal na educação, (ii) pela extinção das direções regionais de educação<sup>52</sup> e (iii) pela preparação de novo enquadramento legal das entidades intermunicipais, incluindo o das áreas metropolitanas, impõe-se uma nova clarificação das competências de nível municipal e de nível intermunicipal e regional.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação emitiu recomendações nesse sentido, de que retomamos o seguinte: “Rever e estabelecer, de forma clara e sucinta, utilizando uma matriz organizada em domínios e níveis de decisão, o enquadramento legal das competências das autarquias em matéria de educação [...]; Identificar e clarificar, a partir dessa matriz, o que deve fazer parte, no campo da educação, do programa do governo assegurado pela administração central, dos projetos municipais de educação e dos projetos das escolas, [...]; Definir, de forma estável, o enquadramento financeiro e o financiamento das autarquias [...]; equacionar, tendo em atenção as mudanças em curso na administração central e local, a dimensão regional da administração da educação.”<sup>53</sup>

Acrescentaríamos a necessidade de, tal como em qualquer outra medida estrutural de política educativa, prever dispositivos de monitorização e de avaliação, que garantam, em todos os municípios e sub-regiões, a eficácia e a equidade da ação pública, aferidas pelos padrões requeridos de qualidade do serviço educativo. Não conhecemos suficientemente o impacto da distribuição das competências na área da educação, nas suas múltiplas expressões e gradações.

A título de exemplo, importaria avaliar as alterações profundas na rede da educação básica, em especial o impacto dos investimentos consideráveis que, ao menos desde 2006, foram efetuados em centros escolares. De facto, à entrada do século XXI, a rede de equipamentos do primeiro ciclo do ensino básico requeria uma profunda renovação, de modo a responder às mudanças demográficas, políticas e sociais ocorridas nas últimas décadas e a melhorar a qualidade do serviço educativo. Essa intervenção na rede escolar da educação básica implica diversas dimensões e políticas, designadamente as políticas educativas e os seus objetivos de universalidade e de qualificação, as políticas de ordenamento e de planeamento de equipamentos coletivos e as políticas de delimitação de competências entre diversos níveis de administração pública. Noutra perspetiva, esta avaliação permitiria sustentar recomendações para o futuro próximo, tendo como horizonte 2020.

Impõe-se ainda referir, neste âmbito, que é necessário distinguir administração local dos recursos da educação e gestão das escolas, esta última de pendor essencialmente técnico-pedagógico, a justificar proximidade e autonomia numa escala de interação organizacional. Os problemas gerados pela criação de grandes agrupamentos de escolas são ilustrativos da necessidade de se encontrar soluções organizativas que respeitem a referida distinção de funções, a eficiência da gestão e a autonomia pedagógica das escolas.

<sup>52</sup> Uma parte das competências das DRE foi assumida pela nova Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, que inclui uma direção de serviços em cada NUTS II (cf. Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro, e Portaria 29/2013, de 29 de janeiro).

<sup>53</sup> Conselho Nacional da Educação, *Recomendação n.º 6/2012*, de 23 de novembro de 2012.

### 3. Políticas de desenvolvimento para a equidade social e territorial - a mobilização de recursos no período 2014-2020

Para continuar a progredir, a sociedade portuguesa necessita de prosseguir o investimento na educação, mobilizando meios públicos e recursos das famílias, das comunidades, das empresas. A educação é uma área destacada na Estratégia EUROPA 2020, merecendo a seleção de duas das metas que serão utilizadas como critérios de avaliação dos resultados das políticas de coesão e de desenvolvimento.<sup>54</sup> Estas metas para 2020 - o valor da taxa de saída precoce da escola no grupo etário de 18-24 anos deve ser inferior a 10% e pelo menos 40% dos residentes do grupo etário de 30-34 anos devem deter um diploma de ensino superior - foram também assumidas pelo Estado português.

Com flexibilidade e boa consideração das circunstâncias, teremos de encontrar as melhores soluções para o financiamento europeu no período de programação 2014-2020, nomeadamente na concretização das linhas de ação prioritárias enunciadas no ponto 1 deste capítulo. O investimento em infraestruturas e equipamentos não terá o mesmo peso que em períodos anteriores, embora persistam necessidades prementes, designadamente em matéria de reconstrução, conservação, reabilitação e modernização dos equipamentos de educação e formação, visando a racionalização da rede escolar e a qualidade do serviço educativo.

A necessidade de uma boa gestão dos recursos torna mais premente a articulação entre serviços, instituições e instrumentos de intervenção nas diversas escalas - europeia, nacional, regional e local - e nas áreas com múltiplas afinidades, como a educação, a formação profissional, a ciência e a tecnologia, a inovação, a cultura, a ação social, a saúde ou o desporto. A conceção e o quadro de governação dos programas de financiamento deverão considerar as especificidades dos territórios. Como vimos, apesar da redução das disparidades, há espaços sub-regionais que necessitam de um esforço acrescido para se aproximarem das metas definidas a nível nacional ou regional.<sup>55</sup>

Na perspetiva de um desenvolvimento equilibrado, visando a coesão social e territorial, importa ter em devida conta que os resultados mais preocupantes em educação situam-se nos territórios que obtêm os resultados mais baixos nos indicadores que medem o desenvolvimento das regiões. Recorde-se que o Tâmega é, destacadamente, a NUTS III do Continente com resultado mais baixo no Índice Sintético de Desenvolvimento Regional do INE - componente coesão. Assim, nos dados referentes a 2009, com o índice 100 atribuído a Portugal, a NUTS II Norte obtém 97 e NUTS III Tâmega 85.<sup>56</sup>

---

<sup>54</sup> No Conselho Europeu de 8 de fevereiro, os Estados Membros acordaram numa diminuição total do orçamento geral da UE. “No entanto, reconheceram a importância da educação, da formação, da investigação e da inovação para o emprego e o crescimento e propõem o aumento da alocação neste domínio em relação ao orçamento atual”. In [http://ec.europa.eu/education/news/20130213\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/news/20130213_en.htm)

<sup>55</sup> Nesta linha, e a título de exemplo, será motivo de reflexão a constatação de que a sub-região Tâmega é a NUTS III da Região do Norte com menos formandos por mil habitantes no âmbito da execução do POPH até final de 2011. In Comissão Técnica de Coordenação do QREN, *Relatório Anual do QREN – IV – 2011*, Lisboa, novembro de 2012.

<sup>56</sup> “O indicador composto da **coesão** procura refletir o grau de acesso da população a equipamentos e serviços coletivos básicos de qualidade, os perfis conducentes a uma maior inclusão social e a eficácia das políticas públicas traduzida no aumento da qualidade de vida e na redução das respetivas disparidades.” In INE, *Índice Sintético de Desenvolvimento Regional – 2009*, Destaque de 10 de abril de 2012.

Como referimos ao longo deste trabalho, a redução das disparidades territoriais em educação e formação depende estruturalmente da inscrição dos fatores de equidade social e territorial nas medidas de política e na atuação da administração central e local. No entanto, há lugar para ações específicas dirigidas a determinados territórios e para a atribuição do estatuto de prioridade no acesso a algumas medidas. Exemplificando: a ação social escolar e outros instrumentos de apoio à frequência da educação e da formação destinam-se a todos, sem diferenciação territorial, mas sabemos que, se adequadamente concebidos e aplicados, atingirão mais pessoas nos territórios que concentram mais vulnerabilidade social; por sua vez, um programa de melhoria dos equipamentos escolares ou de incentivo a ações integradas de combate à saída precoce da escola, em que a dimensão territorial é mais pertinente, podem justificar o estabelecimento de prioridades ou a definição de requisitos de discriminação positiva.



**Quadro anexo nº 1 - População residente nas NUTS II do Continente e NUTS III da Região do Norte, segundo os grupos etários considerados no estudo, 2011**

**Quadro anexo nº 2 - Resultados dos indicadores trabalhados no estudo, por NUTS II do Continente e NUTS III e concelhos da Região do Norte, 2011**

Estes quadros encontram-se **disponíveis para download** em:

[http://www.ccdr-n.pt/sites/default/files/ficheiros\\_ccdrn/anexoscolrn.zip](http://www.ccdr-n.pt/sites/default/files/ficheiros_ccdrn/anexoscolrn.zip)

