# *Educação e território:* desigualdades e coesão regional em Portugal

magis

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

Educación y territorio: desigualdades y cohesión regional en Portugal

Education and Territory: Inequalities and Regional Cohesion in Portugal

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Data de recepção: 16 de outubro de 2025
Data de aceitação: 12 de junho de 2026
Data de disponibilidade em linha: outubro de 2026

doi: 10.11144/Javeriana.m19.etdp

Hélder Ferraz
hferraz@fpce.up.pt
Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8504-2426

Illiana Zeferino
lilianazeferino@campus.ul.pt
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7576-2734

Natália Alves
nalves@ie.ulisboa.pt
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1764-6708

Tiago Neves ✉
tiago@fpce.up.pt
Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4309-5906

**Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo**
Ferraz, H., Zeferino, L., Alves, N. y Neves, T. (2026). Educação e território: desigualdades e coesão regional em Portugal. *magis*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, *19*, 1-27. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m19.etdp

**Resumo**
A Estratégia de Lisboa (2000) reforçou a ambição da União Europeia em relação à inovação, educação, emprego e coesão social potenciando as competências e a empregabilidade. Portugal enfrentou este desafio, através da reforma do sistema educativo e com a adoção de um novo paradigma –a abordagem com base em resultados de aprendizagem– promovendo, em termos de enquadramento normativo, a aprendizagem ao longo da vida, dimensão que, contudo, não é analisada empíricamente neste artigo, e potenciando a relação entre educação e mercado de trabalho. Este artigo analisa, longitudinal e comparativamente, indicadores educativos e socioeconómicos entre 2005 e 2021/22, revelando que apesar da aproximação dos resultados de Portugal à média da União Europeia, as assimetrias regionais persistem e comprometem a coesão territorial. Argumenta-se que a rede de estabelecimentos de ensino (rácio estudantes/estabelecimento de ensino) e a estrutura produtiva regional influenciam os desempenhos educativos e traduzem-se em assimetrias económicas e sociais, com consequências para a coesão territorial e para a formulação de políticas públicas.

**Palavras chave**
Educação, igualdade de oportunidades, política educativa, disparidades regionais, mercado de trabalho

**Resumen**
La Estrategia de Lisboa 2000 reforzó la ambición de la Unión Europea en materia de innovación, educación, empleo y cohesión social, potenciando las competencias y la empleabilidad. Portugal afrontó este reto mediante la reforma del sistema educativo y la adopción de un nuevo paradigma –el enfoque basado en los resultados del aprendizaje– que promueve, en términos de marco normativo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, dimensión que, sin embargo, no es analizada empíricamente en este artículo, pero que potencia la relación entre la educación y el mercado laboral. Este artículo analiza, de forma longitudinal y comparativa, los indicadores educativos y socioeconómicos entre 2005 y 2021/22, revelando que, a pesar de la aproximación de los resultados de Portugal a la media de la Unión Europea, persisten las asimetrías regionales, lo que compromete la cohesión territorial. Se argumenta que la red de centros educativos (ratio estudiantes/centro educativo) y la estructura productiva regional influyen en el rendimiento educativo y se traducen en asimetrías económicas y sociales con consecuencias para la cohesión territorial y la formulación de políticas públicas.

**Palabras clave**
Educación, igualdad de oportunidades, política educativa, disparidades regionales, mercado laboral

**Abstract**
The Lisbon Strategy (2000) strengthened the European Union's ambition regarding innovation, education, employment and social cohesion, enhancing skills and employability. Portugal responded to this challenge by reforming its education system and adopting a new paradigm - the outcome-based education – promoting, within its normative framework, lifelong learning, a dimension that, however, is not empirically analyzed in this article, and reinforcing the relationship between education and the labor market. This article conducts a longitudinal and comparative analysis of educational and socio-economic indicators between 2005 and 2021/22, showing that, despite Portugal's convergence towards the European Union average, regional asymmetries persist and undermine territorial cohesion. It is argued that the configuration of the network of educational institutions (the students-per-institution ratio) and the regional productive structure shape educational performance and translate into economic and social asymmetries, with consequences for territorial cohesion and for the design of public policies.

**Keywords**
Education, equal opportunity, educational policy, regional disparities, labor market

**Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo**
Este artigo de investigação integra uma linha de trabalho centrada no estudo das desigualdades educativas e territoriais em Portugal. Baseia-se em dados oficiais do Eurostat e do Instituto Nacional de Estatística e analisa comparativamente indicadores educativos e socioeconómicos entre 2005 e 2021/22. O artigo está integrado no projeto CLEAR - Constructing Learning Outcomes in Europe: A multi-level analysis of (under)achievement in the life course, funded by European Union Programme Horizon Europe Programme under Grant Agreement No. 101061155.



## Introdução

Ao longo das duas últimas décadas, Portugal tem introduzido alterações no sistema educativo com o objetivo de melhorar as qualificações da população, promover a equidade e reforçar a ligação com o mercado de trabalho, mas também para garantir o cumprimento das metas definidas pela Comissão Europeia, desde a assinatura do tratado de Lisboa (Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 e 24 de Março de 2000).

Embora as metas definidas ao longo deste período tenham sido consideradas por alguns autores como ambiciosas (De Bruijn & Lagendijk, 2005; Wamser *et al*., 2013), os dados apontam para progressos relevantes como são os casos da evolução da população portuguesa detentora do ensino superior ou a redução do abandono escolar precoce (Eurostat, 2024). Contudo, persistem desigualdades estruturais que continuam a desafiar a igualdade de oportunidades e a coesão territorial.

Este artigo analisa indicadores educativos e socioeconómicos das regiões portuguesas com o intuito de identificar os seus níveis de desenvolvimento e de identificar as principais as assimetrias territoriais.

A análise das assimetrias regionais portuguesas exige uma breve nota sobre a organização político-administrativa do país. Portugal é constituído por duas regiões autónomas: os Açores e a Madeira, dotadas de autonomia política e legislativa próprias, e por cinco regiões do continente sem autonomia política equivalente. Estas últimas têm beneficiado, contudo, de programas de desenvolvimento financiados pela política de coesão da União Europeia, que incluem, entre outros, a renovação de infraestruturas educativas e o desenvolvimento de redes de ensino técnico-profissional em territórios mais vulneráveis.

### Políticas educativas e desafios de qualificação em Portugal

A Estratégia de Lisboa reflete a ambição da União Europeia de "se tornar na economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social" (Conselho Europeu, 2000,

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

tradução própria). Ao estabelecer uma relação entre níveis de qualificação da população, crescimento económico sustentável e inclusão social, esta estratégia reconhece a importância central da educação. Com efeito, ao enriquecer as capacidades de ação das pessoas e comunidades, a educação promove o desenvolvimento integrado dos territórios, fomentando a consciencialização e a participação (Libâneo, 2016).

Identificado o objetivo central a alcançar, - articular inovação, educação, emprego e inclusão social -, foram sendo definidas metas temporais, visando o aumento dos níveis de qualificação, o crescimento económico e o aumento da empregabilidade (Ivan-Ungureanu & Marcu, 2006). Contudo, alguns autores alertaram não só para o facto das metas serem ambiciosas como também para o agravamento das assimetrias regionais (De Bruijn & Lagendijk, 2005; Wamser *et al*., 2013), constatando que poucas regiões europeias conseguiram reduzir a distância em relação aos principais blocos concorrentes noutras regiões do mundo, reforçando que a principal diferença entre as regiões está no capital de conhecimento humano e que a educação e formação devem assumir maior protagonismo nas políticas de desenvolvimento, como referem Wamser *et al*. (2013):

> A integração da estratégia de Lisboa na política de coesão da UE criou algumas tensões entre os objetivos de competitividade e as aspirações de coesão. Os objetivos paralelos de aumentar a competitividade no contexto global e a convergência económica e social entre as regiões europeias são contraditórios e comportam, por inerência, diferentes opções políticas. A chamada 'armadilha da inovação' tende a ocorrer quando se faz uma intervenção política relevante da UE, que resulta da aparente contradição entre a necessidade comparativamente maior de gastar em inovação nas regiões mais frágeis e a sua capacidade relativamente menor de absorver fundos públicos destinados à promoção da inovação e de investir em atividades relacionadas com a inovação, em comparação com as regiões mais avançadas. (p. 54)

No caso de Portugal, o défice de qualificações da população apresentava-se como um desafio para o cumprimento destas metas estabelecidas. A título de exemplo, em 2005, 57,4 % da população portuguesa entre os 25 e os 34 anos tinha concluído apenas o ensino básico e 19 % o ensino superior. Ao mesmo tempo, as médias da União Europeia eram de 21,6 % e 27 %, respetivamente, e a taxa de abandono escolar precoce (entre os 18 e os 24 anos) correspondia a 38,3 % enquanto a média na União Europeia era de 15,6 % (Eurostat, 2024). Para responder ao défice de qualificações da população e aproximar Portugal da média da União Europeia, procurando simultaneamente dotar os cidadãos das competências necessárias para a

sua integração num mercado de trabalho em constante transformação, foram introduzidas, gradualmente, reformas relevantes no sistema educativo português. Entre as quais, destaca-se a forte expansão da oferta de cursos técnico-profissionais de nível secundário, que contribuiu decisivamente para a redução do abandono escolar precoce e para o aumento das qualificações da população (DGEEC, 2024; DGEEC, 2025). Contudo, a oferta destes cursos apresenta variações regionais assinaláveis, com taxas de conclusão e padrões de distribuição que diferem entre regiões, o que constitui um factor relevante para a coesão territorial.

Nesta trajetória, o conceito de competência assumiu um papel central, no quadro de uma lógica de aprendizagem ao longo da vida e de adaptação contínua às exigências do mercado de trabalho, visando prevenir o aumento do desemprego e a consequente deterioração das condições de vida da população. De acordo com a OCDE (2015),

> As competências tornaram-se o principal impulsionador do bem-estar individual e do sucesso económico no século XXI. Sem o devido investimento em competências, as pessoas ficam estagnadas à margem da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento e os países já não conseguem competir numa economia cada vez mais baseada no conhecimento. (p. 11)

Para enfrentar os desafios emergentes, Portugal adotou um "novo" paradigma educativo, centrado na articulação entre educação, mercado de trabalho e aprendizagem ao longo da vida: a Educação baseada em Resultados de Aprendizagem (ERA). Este modelo assenta na definição de resultados de aprendizagem que articulam não apenas conhecimentos e capacidades, mas também atitudes e valores associados a todos os processos de aprendizagem, sejam eles de curta duração, como uma aula, ou de longa duração, como um ciclo de estudos completo. Subjacente a esta abordagem está a valorização da transferência de conhecimentos e competências adquiridos no percurso escolar para a vida ativa, reforçando, assim, a aposta numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Friedrich *et al.*, 2016; Hussey & Smith, 2008; McKernan, 1993; Mølstad & Karseth, 2016).

A adopção deste paradigma em Portugal não foi, contudo, um processo linear nem isento de tensões. A transição de um sistema centrado na transmissão de conteúdos para um outro orientado por resultados de aprendizagem implicou sucessivas reformas curriculares e organizacionais, cuja implementação variou consoante os ciclos de ensino, os contextos institucionais e as dinâmicas regionais (Dias & Soares, 2018; Friedrich *et al.*, 2016; Mølstad & Karseth, 2016). A legislação produzida ao longo deste período,

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

desde o Decreto-Lei n.º 6/2001, passando pelas Aprendizagens Essenciais para o ensino básico (Despacho n.º 6944-A/2018), até ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6605-A/2021), reflecte uma orientação consistente e progressivamente consolidada para os resultados de aprendizagem, embora a sua tradução efectiva nas práticas pedagógicas e nos contextos regionais continue a ser um processo em curso.

## A educação com base nos resultados de aprendizagem: o novo paradigma educativo

A introdução da ERA exigiu a reorganização do sistema educativo português em função do "conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico" (Decreto-Lei n.º 6/2001, p. 259). Os documentos curriculares foram identificando os resultados de aprendizagem expectáveis, como as Metas de Aprendizagem definidas para o ensino básico em 2001 e, mais recentemente, as Aprendizagens Essenciais para o ensino básico (Despacho n.º 6944-A/2018) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6605-A/2021) que corresponde atualmente aos 18 anos de idade. No que respeita ao ensino superior, o Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março) orientou-se para promover a transição de um sistema assente na transmissão de conhecimentos para um outro focado no desenvolvimento de competências. De forma mais ampla, e em linha com a procura de uma (difícil, como já indicado acima) integração entre os países e regiões europeias, o Processo de Bolonha envolveu também uma uniformização do ensino superior europeu, promovendo a compatibilidade das competências e, por consequência, a mobilidade de estudantes e trabalhadores, assim como a comparabilidade da avaliação das aprendizagens a nível europeu (Dias & Soares, 2018).

Paralelamente, esta ampla reorganização implicou, em Portugal, um conjunto de medidas com vista ao alargamento, massificação e democratização do sistema educativo, que foram implementadas de forma gradual: a universalização do pré-escolar, o aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e a diversificação das ofertas formativas no ensino secundário, particularmente as ofertas de cariz profissionalizante (Decreto-lei 74/2004, de 26 de Março) assim como as destinadas à população adulta.

A extensão das trajetórias escolares até aos 18 anos de idade, se por um lado contribuiu para, a médio e longo prazo, mitigar as desigualdades socioeconómicas e o seu impacto no desempenho escolar e social dos estudantes mais vulneráveis, por outro lado expôs, num futuro mais imediato, essas mesmas desigualdades e suas consequências. Para combater

tais problemas, a ação social escolar (ASE) passou a ser atribuída com base numa relação direta com os escalões do abono de família (Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março) e foi retomado o programa nacional de educação compensatória – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) (Despacho Normativo n.º 55/2008). Pretendia-se, assim, mitigar a exclusão escolar e social, promover o sucesso educativo e a ligação com o mercado de trabalho (Ferraz *et al.*,2025; Neves *et al.*, 2017).

Esta reestruturação do sistema educativo português, em conjunto com a forte expansão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), em particular a já extinta iniciativa Novas Oportunidades, possibilitou um aumento significativo dos níveis de qualificação da população. Por exemplo, entre 2012 e 2023 verificou-se um aumento de 19,5 % no número de portugueses que completou o ensino secundário, fixando-se em 87,3 %, e desse modo superando a média da União Europeia, que se situava em 84,1 % (Eurostat, 2024).

## As desigualdades de oportunidades no contexto português

Apesar do sucesso dos indicadores escolares que Portugal tem vindo a apresentar, as assimetrias regionais e socioeconómicas constituem especial preocupação no que respeita à implementação da ERA e à relação com a igualdade de oportunidades educativas e sociais, particularmente pelo facto de que os resultados de aprendizagem não captam as especificidades regionais e locais (Ferraz, 2026). De facto, as assimetrias regionais refletem-se fortemente na capacidade socioeconómica das famílias, que continua a assumir um papel determinante não apenas no acesso e sucesso educativos, mas também no que se refere à opção por formações com maior reconhecimento social e, por consequência, melhores rendimentos (Baptista *et al.*, 2022; Ferraz *et al.*, 2019; Neves *et al.*, 2017). No mesmo sentido, mas do outro lado da moeda, o ensino profissional continua a apresentar uma elevada percentagem de estudantes de contextos socioeconómicos vulneráveis (cerca de 60 %), o que não só diminui as suas probabilidades de acesso ao ensino superior como, no contexto português, significa o acesso a empregos socialmente menos valorizados e, a médio/longo prazo, menores rendimentos quando comparados com os cidadãos que concluíram o ensino superior (Abrantes, 2022; Correia, 2022; Ferraz *et al.*, 2025; Martins *et al.*, 2018). Importa, contudo, referir que o Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril, introduziu mecanismos específicos de acesso ao ensino superior para titulares de um curso de ensino profissional, procurando atenuar esta barreira estrutural. A avaliação do impacto efectivo desta medida na mobilidade educativa e social dos jovens provenientes do ensino profissional constitui uma linha de investigação futura relevante.

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

Estas desigualdades socioeconómicas de nível familiar são enquadradas por desigualdades regionais que exploraremos de seguida. Neste contexto, importa dialogar com Mauritti *et al.* (2019), que analisam as desigualdades sociais e o desenvolvimento em Portugal à escala regional, com particular atenção aos territórios de baixa densidade. Os seus resultados apontam para a persistência de assimetrias estruturais entre regiões, associadas a diferentes dotações de capital humano, condições de mercado de trabalho e níveis de desenvolvimento económico, padrões que o presente artigo confirma e actualiza com dados educativos e socioeconómicos mais recentes, estendendo a análise até 2021/22.

De acordo com o NUTS II, e considerando a mudança operada no ano de 2013, Portugal era constituído por 7 regiões (Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa (AML), Alentejo, Algarve, Região Autónoma dos Açores (RAA) e Região Autónoma da Madeira (RAM)). No quadro que se segue podemos verificar a extensão territorial e a população de cada uma das regiões.

Tabela 1

*Caraterização sociodemográfica das regiões portuguesas (NUTSII, 2013)*

| Região (NUTS II, 2013) | Território em Km2 (2022) | % do Território em Relação ao Total (%) | População (2023) | % da População em Relação ao Total (%) |
|---|---|---|---|---|
| Norte | 21.285,86 | 23,0 | 3.673.861 | 36,3 |
| Centro | 28.199,35 | 30,5 | 2.300.454 | 22,6 |
| Área Metropolitana de Lisboa (AML) | 3.015,24 | 3,3 | 2.961.177 | 29,1 |
| Alentejo | 31.064,90 | 34,2 | 722.465 | 7,1 |
| Algarve | 4.996,79 | 5,4 | 484.122 | 4,8 |
| Região Autónoma da Madeira (RAM) | 801,10 | 0,9 | 256.622 | 2,5 |
| Região Autónoma dos Açores (RAA) | 2.321,96 | 2,5 | 241.025 | 2,4 |
| Portugal | 92.225,20 | 100 | 10.516.621 | 100 |

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024).

Como se verifica, de acordo com os dados demográficos disponíveis no site do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024), cerca de 85 % da população portuguesa está concentrada nas regiões Norte, Centro e Área Metropolitana de Lisboa (AML), embora estas três regiões ocupem apenas 57 % do território português. A concentração da população portuguesa numa pequena área do território total do país é ainda mais claramente visível se considerarmos que os dois grandes centros urbanos portugueses –a Área Metropolitana do Porto (AMP) e a AML– que correspondem a 5,5 % do território português, acolhem aproximadamente 45 % da população (INE, 2021, 2024).

Ao analisarmos a distribuição da população pelo território português constatamos que se verificam desigualdades regionais, sub-regionais e locais. É, por isso, relevante pensarmos a distribuição da população na sua articulação com a distribuição dos recursos e das oportunidades educativas e de integração no mercado de trabalho. Podemos fazê-lo através do conceito de justiça espacial que, de acordo com Soja (2009, p. 2, tradução nossa), "envolve a distribuição justa e equitativa no espaço de recursos valorizados socialmente e as oportunidades para a sua utilização", considerando que o espaço não é apenas um contexto onde se identificam desigualdades sociais, mas no qual se produzem essas desigualdades, e argumentando que a justiça social não pode ser dissociada da dimensão espacial, na medida em que a forma como os recursos, infraestruturas e oportunidades são distribuídas no território influencia o acesso das populações a direitos básicos, como é o caso da educação (Marcuse, 2009).

Assim, e retomando a ERA, para articular a educação, o mercado de trabalho e a aprendizagem ao longo da vida, é necessário um diagnóstico educativo e do mercado de trabalho que vá além duma lógica europeia e nacional, e considere as assimetrias e especificidades regionais, sub-regionais e locais (Ferraz, 2026). Só assim será possível alcançar uma maior coesão nacional e equidade na distribuição dos recursos e das oportunidades, como refere Marcuse (2009):

> Compensações espaciais são uma parte necessária da eliminação das injustiças espaciais, mas por si só são insuficientes; mudanças muito mais abrangentes considerando as relações de poder e a alocação de recursos e de oportunidades devem ser abordadas, isto para que as injustiças sociais das quais as injustiças espaciais fazem parte sejam corrigidas. (p. 5)

Recentemente, numa tentativa de contrariar as assimetrias regionais e locais na educação, ocorreu uma transferência de competências da administração central para o poder local, mais concretamente para os municípios, através do Decreto-Lei n.º 21/2019 de 30 de janeiro, concretizando:

> um modelo de administração e gestão do sistema educativo que respeita a integridade do serviço público de educação, a equidade territorial e a solidariedade intermunicipal e inter-regional no planeamento das ofertas educativas e formativas e na afetação dos recursos públicos no quadro da correção de desigualdades e assimetrias locais e regionais, bem como a tomada de decisões numa lógica de proximidade.

Esta transferência de competências para os municípios significa, de forma sucinta, a transferência de parte relevante das despesas com a gestão

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

dos recursos educativos da administração central para o poder local (Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto; Decreto-Lei n.º 84/2019, de 28 de junho). A par desta alteração, foi também publicada a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, que concede às escolas a possibilidade de gerirem parcialmente opções curriculares e pedagógicas em função do conhecimento que detêm dos contextos educativos, "concretizada numa gestão superior a 25 % das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas, com vista ao desenvolvimento de planos de inovação curricular, pedagógica ou de outros domínios".

A transferência de competências de gestão para os municípios, e curriculares e pedagógicas para as escolas, coloca nos atores locais uma significativa responsabilidade pelo desenvolvimento local. Embora a legislação aponte para a intenção de corrigir as assimetrias locais e regionais, esta transferência de responsabilidades, por si só, não é garante de maior justiça espacial e coesão territorial (Ferraz, 2026; Ferraz *et al.* 2025).

A reconfiguração da rede escolar portuguesa, operada nos últimos vinte anos através de políticas de agregação e fusão de estabelecimentos de ensino em nome da racionalização e eficiência do sistema, constitui outro factor relevante para a coesão territorial. Lima e Torres (2020) analisam este processo e concluem que, não obstante os objectivos de modernização, o impacto dos agrupamentos de escolas na democratização e melhoria dos processos escolares tem sido limitado.

Neste artigo analisamos alguns dos indicadores educativos e socioeconómicos que dão conta da evolução dos resultados alcançados por Portugal durante a vigência da ERA, considerando as dimensões nacional e regional, especificamente as qualificações da população portuguesa (terceiro ciclo e ensino superior), assim como as taxas de abandono escolar e indicadores socioeconómicos, mais concretamente o produto interno bruto regional, o risco de pobreza e de exclusão social, e o desemprego jovem. Estes indicadores permitem, em linha com o preconizado pela ERA, delinear um panorama geral das desigualdades no território português, compreender em que medida as desigualdades no desempenho escolar regional estão relacionadas com as assimetrias socioeconómicas, bem como refletir sobre as implicações que a articulação entre sistema educativo e mercado de trabalho poderá ter no que respeita à igualdade de oportunidades.

## Metodologia

Para compreender a transformação do sistema educativo português e a sua relação com as assimetrias regionais, desenvolvemos este estudo que é de cariz observacional, ecológico, longitudinal, e comparativo, visando

acompanhar a evolução de indicadores educativos e socioeconómicos entre 2005 e 2021/22 (de acordo com a disponibilidade por série), tanto a nível nacional como regional (NUTS II). Nas tabelas referentes à caraterização da rede de estabelecimentos escolares, a análise fixa-se em três momentos –2012/13, 2016/17 e 2021/22–, correspondendo, respectivamente, ao início do período de consolidação pós-crise financeira, a um ponto intermédio de estabilização do sistema, e ao ano mais recente com dados completos disponíveis à data da recolha. Esta escolha permite captar tendências de médio prazo sem sobrecarregar a análise com variações anuais de menor significado interpretativo.

Foram utilizadas exclusivamente estatísticas oficiais da Eurostat e do Instituto Nacional de Estatística (INE), extraídas dos respetivos repositórios; não se verificou a recolha de dados primários, trabalhando-se com cobertura populacional de indicadores agregados por território e grupo etário. Para garantir comparabilidade, adotaram-se as definições operacionais das fontes: (i) proporções de jovens 25-34 anos com ensino superior concluído e com apenas ensino básico (Eurostat, 2024); (ii) abandono escolar precoce (18-24 anos (Eurostat, 2024); (iii) desemprego jovem (15-24 anos) (Eurostat, 2024); (iv) PIB regional per capita em paridade de poder de compra (INE); (v) AROPE, população em risco de pobreza ou exclusão social (Eurostat, 2024); (vi) rácio de alunos por estabelecimento no ensino básico e superior (INE), usado como proxy da dimensão da rede e não como medida direta de qualidade; e (vii) disparidade no ganho médio mensal por nível de habilitação da população empregada por conta de outrem (INE), interpretada como o prémio salarial asociado à educação.

A análise é descritiva e centra-se em tendências temporais e comparações Portugal, UE27 e entre regiões NUTS II, apresentando diferenças em pontos percentuais (pp) e/ou taxas de variação. Por consistência, em cada quadro ou figura fixa-se um intervalo temporal de referência (p. ex., 2012/13→2021/22 ou 2016/17→2021/22). Procede-se ainda a leituras cruzadas entre indicadores educativos (qualificações, abandono escolar precoce, rácio alunos/estabelecimento) e socioeconómicos (PIB per capita, AROPE (At Risk of Poverty or Social Exclusion)[1], desemprego jovem, e disparidade no ganho médio mensal por nivel de habilitação) para identificar padrões associativos entre educação, economia e condições sociais; quando pertinente, referem-se correlações descritivas entre variações regionais, sem pretensão causal. As lacunas de dados regionais (e.g., Abandono escolar precoce e

1 A tradução para português da sigla AROPE é Em Risco de Pobreza ou Exclusão Social. Este indicador agrega três dimensões: risco de pobreza monetária (rendimento abaixo de 60 % da mediana nacional), privação material severa e baixa intensidade de trabalho no agregado familiar. Fonte: Eurostat (2024).

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

AROPE em anos recentes no Alentejo, RAM e Algarve) são assinaladas e não se efetuam imputações, tomando-se como referência os últimos anos disponíveis. O ensino secundário não é objecto de análise autónoma neste artigo. A opção metodológica centrou-se nos extremos do espectro de qualificações, a proporção de jovens com apenas o ensino básico concluído e a proporção com ensino superior, por serem os indicadores mais sensíveis para captar e contrastar as assimetrias regionais no quadro da ERA.

Foram harmonizadas denominações e unidades (euros, PPC, percentagens, rácios) e verificada a consistência interna das séries. Por se basear em dados públicos e agregados, o estudo não envolve sujeitos humanos nem questões éticas específicas; reconhece-se, contudo, a natureza ecológica do desenho e o risco de falácia ecológica, bem como possíveis efeitos de composição territorial (por exemplo, sede/commuting no PIB per capita).

## Resultados

De seguida, apresentamos os indicadores educativos a nível nacional e regional. Num primeiro momento apresentamos um conjunto de tabelas que visam oferecer uma caraterização ampla de cariz educativo e socioeconómico, tanto a nível nacional como regional. Num segundo momento, analisaremos um conjunto de indicadores educativos e socioeconómicos cuja evolução é relevante para acompanharmos o desempenho de Portugal, e das suas diferentes regiões, procurando mobilizar a caraterização territorial, sociodemográfica e educativa para interpretar as similaridades e diferenças verificadas.

### Caraterização sociodemográfica e educativa das regiões portuguesas

Na tabela 2, podemos constatar que entre 2012/13 e 2021/22, o número de estudantes do ensino básico diminuiu cerca de 10 %, acompanhando o decréscimo demográfico. No entanto, em praticamente todas as regiões, a diminuição do número de estabelecimentos é superior à diminuição do número de alunos, o que justifica o aumento do rácio estudantes/estabelecimentos de ensino, sendo que a exceção é a RAA, na qual o rácio diminuiu (184,7 → 173,9). Ainda sobre o rácio estudantes/estabelecimentos de ensino, em 2021/22, os mais elevados observam-se na RAM (266,2) e na AML (260,9), enquanto nas regiões Centro (142,5) e Alentejo (147,3) verificam-se os mais baixos. No que se refere ao número de estudantes, o Algarve é a única região que verifica um aumento em 2021/22 face a 2012/13 (+2,5 %).

Tabela 2

*Evolução dos alunos/as matriculados/as no ensino básico, dos estabelecimentos escolares e do rácio do número de alunos/as por estabelecimento escolar (nacional e regional)*

| | **N.º de Estudantes Matriculados no Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)** | | | **N.º de Estabelecimentos do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos)** | | | **Rácio de Estudantes por Estabelecimentos do Ensino Básico** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| País/Região | 2012/13 | 2016/17 | 2021/22 | 2012/13 | 2016/17 | 2021/22 | 2012/13 | 2016/17 | 2021/22 |
| Portugal | 1768977 | 1658551 | 1591865 | 9893 | 8584 | 8199 | 178,8 | 193,2 | 194,2 |
| Norte | 624380 | 567255 | 522907 | 3465 | 2812 | 2652 | 180,2 | 201,7 | 197,2 |
| Centro | 362057 | 329792 | 318224 | 2818 | 2400 | 2233 | 128,5 | 137,4 | 142,5 |
| Área Metropolitana de Lisboa | 492693 | 488308 | 488934 | 1958 | 1865 | 1874 | 251,6 | 261,8 | 260,9 |
| Alentejo | 116768 | 110242 | 104699 | 834 | 760 | 711 | 140,0 | 145,1 | 147,3 |
| Algarve | 75087 | 73103 | 76928 | 349 | 338 | 347 | 215,1 | 216,3 | 221,7 |
| Região Autónoma dos Açores | 48032 | 45738 | 40510 | 260 | 242 | 233 | 184,7 | 189,0 | 173,9 |
| Região Autónoma da Madeira | 49960 | 44113 | 39663 | 209 | 167 | 149 | 239,0 | 264,1 | 266,2 |

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024).

Tabela 3

*Evolução dos/as estudantes inscritos/as no ensino superior, dos estabelecimentos escolares e do rácio do número de estudantes por estabelecimento escolar (nacional e regional)*

| | **N.º de Estudantes Inscritos no Ensino Superior** | | | **N.º de Estabelecimentos do Ensino Superior** | | | **Rácio de Estudantes por Estabelecimentos do Ensino Superior** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| País/Região | 2012/13 | 2016/17 | 2021/22 | 2012/13 | 2016/17 | 2021/22 | 2012/13 | 2016/17 | 2021/22 |
| Portugal | 371000 | 361943 | 433217 | 298 | 286 | 288 | 1245,0 | 1265,5 | 1504,2 |
| Norte | 119350 | 116742 | 144781 | 103 | 98 | 95 | 1158,7 | 1191,2 | 1524,0 |
| Centro | 81631 | 78606 | 91582 | 58 | 54 | 54 | 1407,4 | 1455,7 | 1696,0 |
| Área Metropolitana de Lisboa | 139761 | 137579 | 161149 | 96 | 90 | 91 | 1455,8 | 1528,7 | 1770,9 |
| Alentejo | 14752 | 14724 | 18306 | 20 | 20 | 20 | 737,6 | 736,2 | 915,3 |
| Algarve | 8982 | 8227 | 10536 | 12 | 11 | 12 | 748,5 | 747,9 | 878,0 |
| Região Autónoma dos Açores | 3426 | 2815 | 2911 | 5 | 8 | 8 | 685,2 | 351,9 | 363,9 |
| Região Autónoma da Madeira | 3098 | 3250 | 3952 | 4 | 5 | 8 | 774,5 | 650,0 | 494,0 |

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024).

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

A tabela 3 reflete a expansão do ensino superior em Portugal entre 2012/13 e 2021/22, com o crescimento do número de inscritos tanto a nível nacional como na generalidade das regiões. A exceção é a RAA, que regista uma diminuição do número de estudantes em 2021/22 face a 2012/13 (−15,0 %), verificando-se que o aumento de estabelecimentos de ensino superior (5→8) e a redução de estudantes inscritos traduzem-se numa forte redução do rácio de estudantes por estabelecimento de ensino superior (685,2 → 363,9; −46,9 %). Também na RAM, a duplicação de estabelecimentos do ensino superior (4→8), acompanhada de um aumento de inscritos que não cresce na mesma proporção (+27,6 %), conduz a uma diminuição do rácio (774,5 → 494,0; −36,2 %). Nas restantes regiões, os rácios aumentam pela conjugação de um maior número de estudantes com a manutenção ou ligeira redução do número de estabelecimentos, sendo o aumento particularmente expressivo no Norte (+31,5 %; 1158,7 → 1524,0).

Tabela 4
*Informação geral das regiões portuguesas*

| **Regiões** | **Território (Km2)** | **População** | **P.I.B. Regional per capita, em paridade de poder de compra padrão (em milhares de euros) (2021)** | **Disparidade no ganho médio mensal (Entre níveis de habilitação - %) da população empregada por conta de outrem (2021)** |
|---|---|---|---|---|
| Norte | 21.285,86 | 3.673.861 | 21.200 | 28,7 |
| Centro | 28.199,35 | 2.300.454 | 21.500 | 21,0 |
| Área Metropolitana de Lisboa | 3.015,24 | 2.961.177 | 31.100 | 34,1 |
| Alentejo | 31.604,9 | 722.465 | 22.900 | 23,7 |
| Algarve | 4.996,79 | 484.122 | 24.700 | 19,8 |
| Região Autónoma da Madeira | 801,10 | 256.622 | 22.500 | 28,4 |
| Região Autónoma dos Açores | 2.321,96 | 241.025 | 21.300 | 27,1 |

Fonte: elaboração própria com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2024) e Eurostat, 2024.

A tabela 4 evidencia a forte concentração populacional nas regiões do Norte, Centro e AML, que agregam cerca de 85 % da população. A AML, com aproximadamente 3,3 % do território nacional, reúne cerca de 28 % dos residentes, apresenta o PIB regional per capita mais elevado (31,1 mil euros) e a maior disparidade salarial por nível de habilitação (34,1 %), sugerindo simultaneamente uma elevada atração de trabalhadores qualificados e maior diferenciação de rendimentos por escolaridade. No Norte, observa-se uma combinação menos favorável: apesar de registar a 2.ª maior disparidade salarial por nível de habilitação (28,7 %), tem o PIB regional per capita mais baixo (21,2 mil euros), indiciando um tecido produtivo menos intensivo em valor acrescentado. Já o Algarve conjuga o 2.º PIB regional per capita mais elevado (24,7 mil euros) com a menor disparidade salarial por nível de habilitação (19,8 %), compatível com um mercado de trabalho orientado para o turismo, motivo que pode explicar o facto da disparidade de ganho médio mensal por nivel de habilitação tendencialmente ser menor.

A leitura conjunta das tabelas 2, 3 e 4 evidencia que a forte concentração demográfica nas regiões do Norte, Centro e AML - cerca de 85 % da população - reflete-se na distribuição institucional dos estudantes. No continente, o crescimento do número de inscritos nos estabelecimentos escolares, combinado com uma rede estável ou ligeiramente reduzida, eleva o rácio de alunos por estabelecimento (por exemplo, Norte: +31,5 %; Centro: +20,5 %; AML: +21,6 % entre 2012/13 e 2021/22). Em contraste, nas RAA e RAM observa-se a expansão da rede de estabelecimentos escolares sem um aumento proporcional de estudantes matriculados, com quedas acentuadas do rácio estudantes/estabelecimentos escolares (RAA: −46,9 %; RAM: −36,2 %), indiciando dificuldades de atração/retenção de estudantes.

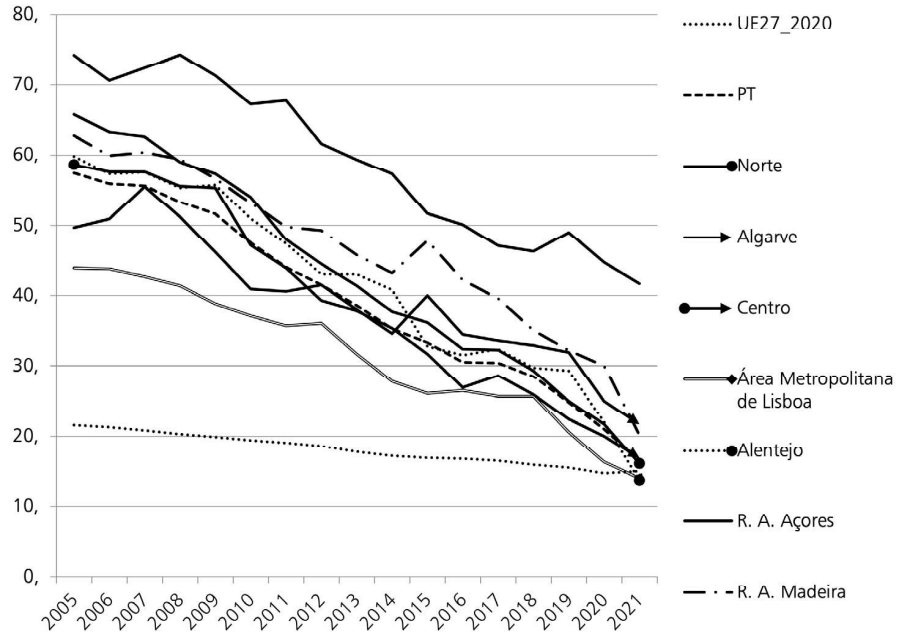
A articulação entre resultados educativos e condições económicas é menos linear. A AML combina PIB per capita mais elevado (31,1 mil euros) com a maior disparidade no ganho médio mensal por nível de habilitação (34,1 %), sinal de forte procura por trabalhadores qualificados. Já o Norte conjuga PIB regional per capita mais baixo (21,2 mil euros) com disparidade no ganho médio mensal por nível de habilitação elevada (28,7 %), sugerindo um tecido produtivo menos intensivo em valor e menor capacidade de absorção regional de população qualificada, apesar da expansão educativa. O Algarve, apresenta PIB regional per capita elevado (24,7 mil euros), mas disparidades salariais por nível de habilitação mais comprimidas (19,8 %), compatíveis com uma especialização setorial no turismo. Em síntese, demografia e configuração da rede de estabelecimentos escolares explicam a dimensão do rácio de alunos por estabelecimento escolar, enquanto a estrutura económica e a disparidade salarial por nível de habilitação condicionam a tradução desses ganhos em rendimento regional.

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

**Análise comparativa da evolução do sistema educativo português ao nível dos ensinos básico e superior, da taxa de abandono escolar precoce, do PIB regional, da população em risco de pobreza e exclusão social e a taxa de desemprego jovem.**

Figura 1

*Evolução da população portuguesa que completou apenas o ensino básico (25-34 anos), nacional e por regiões (NUTS II)*



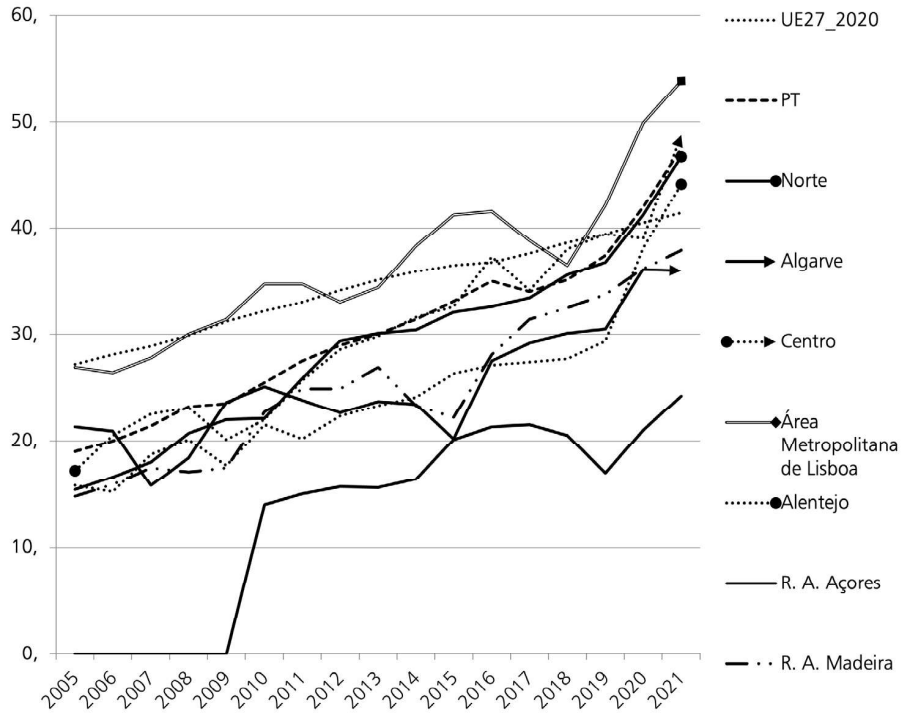

Fonte: elaboração própria com base nos dados da Eurostat, 2024 (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/c5eae2ff-85ef-4ad5-b296-c84055d34003?lang=en).

A figura 1 mostra uma redução contínua da percentagem de jovens (25-34) com apenas o ensino básico. Em 2021, constata-se que Portugal (16,7 %) está próximo da UE27 (15,0 %) e que, regionalmente: AML e Alentejo situam-se abaixo da média europeia (≈12–14 %), enquanto Algarve (21,7 %), RAM (20,2 %) e sobretudo a RAA (41,7 %) permanecem acima das médias nacional e europeia (+5 pp, +3,5 pp e +25 pp face à média nacional, respetivamente).

Quando confrontamos os dados com a tabela 2, verificamos que a RAA, apesar de apresentar o 3.º rácio mais baixo de estudantes por estabelecimento no ensino básico (173,9), regista o pior desempenho quanto à população que terminou o ensino básico, em sentido contrário, a AML, com o 2.º rácio mais alto no rácio estudantes/estabelecimento de ensino básico (260,9), encontra-se entre as regiões com melhor desempenho.

Figura 2

*Evolução da população portuguesa que completou o ensino superior (25-34 anos), nacional e por regiões (NUTS II)*




Fonte: elaboração própria com base nos dados da Eurostat, 2024 (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_04__custom_22167730/default/table).

Na figura 2, podemos constatar que Portugal tem vindo a aproximar-se, no que respeita à população detentora do ensino superior, gradualmente da média da União Europeia e em 2021, supera-a (PT 47,5 % vs. UE27 41,4 %). Regionalmente: AML, Centro, Norte e Alentejo situam-se acima da média da UE, enquanto Algarve, RAM e RAA se encontram abaixo, sendo relevante mencionar que a RAA evidencia um desfasamento particularmente elevado (24,2 %), −23,3 pp face à média nacional e −17,2 pp face à média europeia.

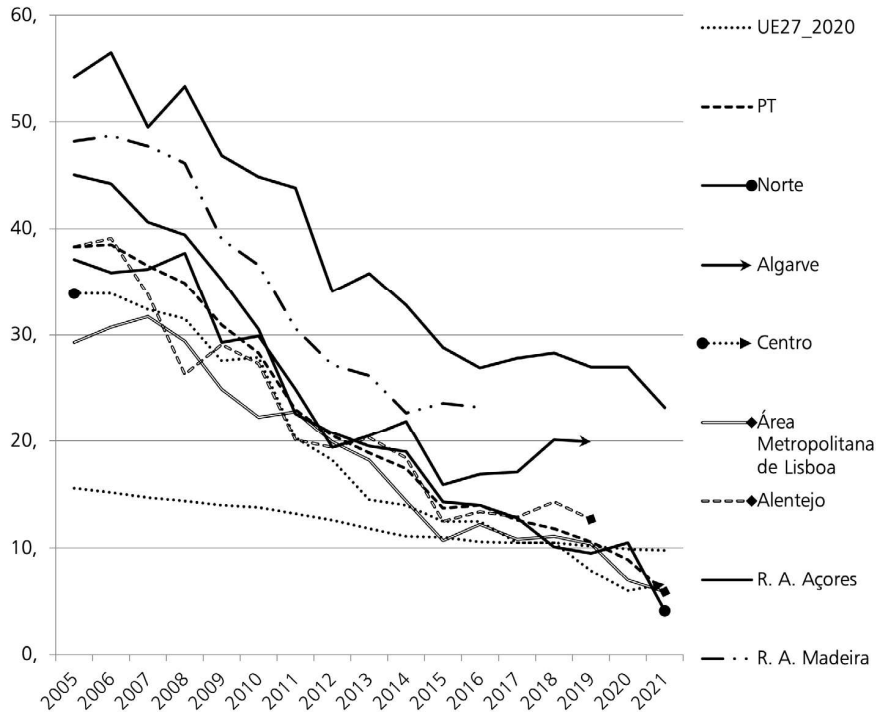
Comparando os dados da figura 2 com os dados da tabela 3, verifica-se que a AML, apesar de apresentar o rácio de estudantes por estabelecimento de ensino superior mais elevado (1770,9), tem o melhor desempenho neste indicador educativo, enquanto que a RAA, com o rácio mais baixo (363,9), exibe o pior desempenho.

A figura 3 evidencia uma redução contínua da taxa de abandono escolar precoce (18-24 anos). Em 2021, Portugal (5,9 %) situava-se abaixo da UE27 (9,8 %), com as regiões Norte (4,1 %), AML (5,9 %) e Centro (6,6 %) igualmente abaixo da média europeia (diferenças de −5,7 pp, −3,9 pp e −3,2 pp, respetivamente). A RAA (23,2 %) destaca-se pelo valor mais

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

elevado e acima das médias nacional e europeia. Para as regiões do Alentejo, RAM e Algarve, os dados regionais não se encontram atualizados (últimos anos disponíveis: 2019, 2016 e 2019), pelo que não é possível uma comparação para 2021.

Figura 3
*Evolução da taxa de abandono escolar precoce (18-24 anos), nacional e por regiões*




Fonte: elaboração própria com base nos dados da Eurostat, 2024 (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/7ad46ece-fcf2-4139-aa63-827c08d55e87?lang=en).

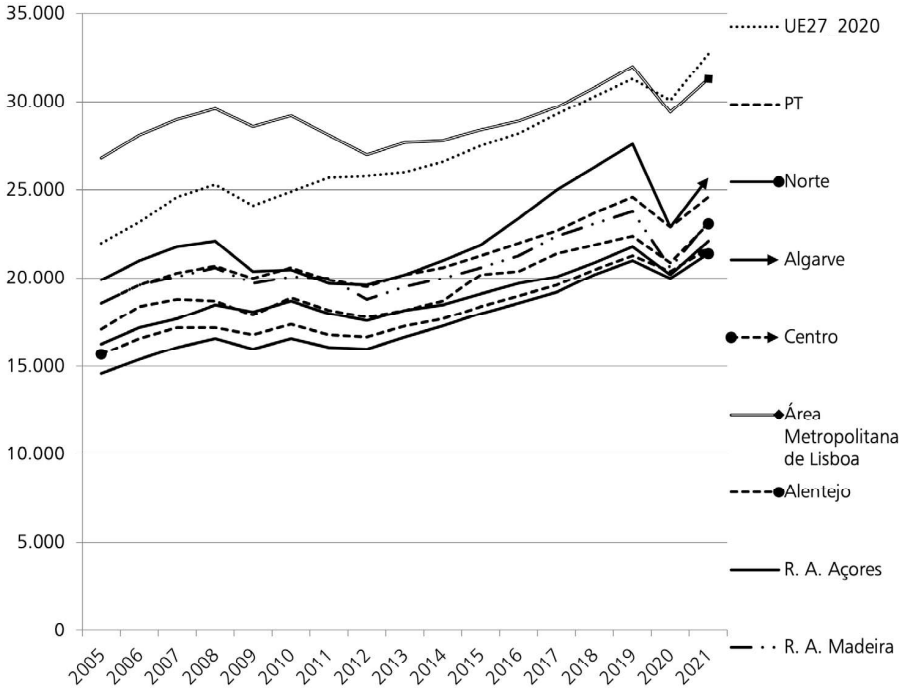
Comparando a figura 3 com a tabela 2, constata-se que a RAA, apesar de apresentar o 3.º rácio mais baixo de estudantes por estabelecimento no ensino básico (173,9), regista a taxa mais elevada de abandono escolar precoce. Em sentido inverso, a AML, com o 2.º rácio mais elevado (260,9), posiciona-se entre as regiões com melhores desempenhos quanto ao abandono escolar precoce.

A figura 4 evidencia a evolução do PIB regional per capita em paridade de poder de compra. Em 2021, a AML (31,1 mil euros) aproxima-se da UE27 e mantém uma distância estrutural face às restantes regiões portuguesas; a diferença face à região Norte (21,2 mil euros) é de cerca de 10 mil euros. Apesar da AML e Norte apresentarem bons resultados educativos e elevadas disparidades no ganho médio mensal entre níveis de habilitação (tabela 4), os níveis de PIB per capita regionais divergem, o que aponta

como fator explicativo para o eventual papel decisivo da estrutura produtiva (maior densidade de atividades e serviços baseados em conhecimento e de funções centrais de coordenação e tomada de decisão na AML; por seu lado, maior peso de setores tradicionais na região Norte). O Algarve regista, em geral, o 2.º PIB per capita regional mais elevado, mas combina-o com a menor disparidade de ganho médio mensal por habilitação (19,8 %), compatível com uma especialização no turismo e menor diversidade do mercado de trabalho, e compressão salarial entre habilitações escolares.



Figura 4
*Evolução do Produto Interno Bruto Regional em Padrão de Poder de Compra por habitante*



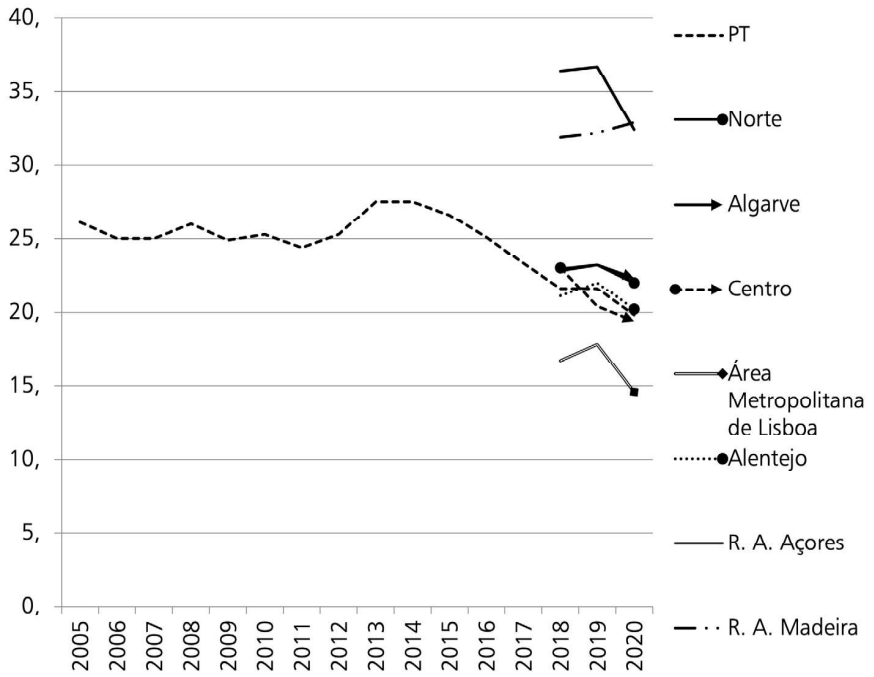

Fonte: elaboração própria com base nos dados da Eurostat, 2024 (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/408814c8-a5cf-4334-9878-c8244d883b74?lang=en).

A figura 5 evidencia a evolução da percentagem de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social (AROPE). Observa-se estabilidade entre 2005 e 2012, um agravamento em 2013 e, posteriormente, um decréscimo sustentado até 2020. A desagregação regional apenas se encontra disponível para 2018–2020, não havendo, por isso, referência comparável para a média da UE. Ainda assim, o padrão é consistente com os restantes resultados: a AML regista os valores mais baixos, enquanto a RAA os mais elevados; as restantes regiões situam-se em níveis intermédios e próximos da média nacional.

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

Figura 5

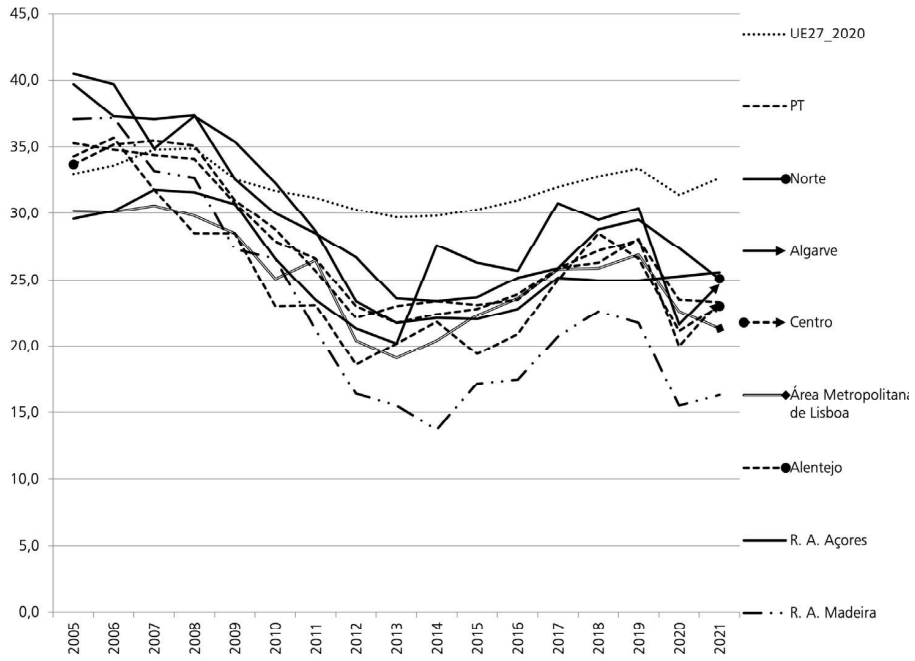
*Evolução da Taxa de Pessoas em Risco de Pobreza e de Exclusão Social*




Fonte: elaboração própria com base nos dados da Eurostat, 2024 (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/515b17aa-bf59-42ca-a131-a8a89b007e58?lang=en).

Figura 6

*Taxa de Desemprego (15 aos 24 anos).*




Fonte: elaboração própria com base nos dados do Eurostat, 2024 (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/053fde9e-1b66-4739-aaed-8506cd0ed06b?lang=en).

A figura 6 mostra a evolução da taxa de desemprego jovem (15-24 anos). Observa-se uma queda até ao início da década de 2010 e, a partir de meados da década, uma descida gradual que coloca, em 2021, Portugal (23,3 %) abaixo da UE (32,7 %). Regionalmente, a RAM (16,3 %) regista a taxa mais baixa, enquanto a RAA (25,6 %) e o Norte (25,1 %) permanecem abaixo da UE mas acima da média nacional. A elevação da escolaridade obrigatória para os 18 anos (2009) coincide temporalmente com esta trajetória e poderá ter contribuído para a redução do indicador, em conjugação com a evolução do ciclo económico, medidas políticas e dinâmicas setoriais.

## Discussão

A leitura conjunta dos resultados permite articular: a dimensão da rede educativa; níveis de qualificação da população; estrutura económica; e condições sociais, preservando a natureza exploratória desta secção.

Quanto à dimensão institucional e os resultados educativos, a tabela 2 indica redução de alunos inscritos no ensino básico (~10 %) e consolidação da rede de estabelecimentos escolares (rácio alunos/estabelecimento em crescimento), com exceção da RAA (rácio a diminuir). A tabela 3 mostra expansão do ensino superior e, no continente, aumento da dimensão institucional (rácios estudantes/estabelecimentos de ensino superior a aumentar), ao passo que embora as regiões autónomas (RAA/RAM) tenham ampliado a rede de estabelecimentos, não se verificou um acréscimo proporcional de matrículas (rácio estudantes/estabelecimentos escolares a descer). Comparando estes dados com as Figuras 1-3, conclui-se que a dimensão da rede educativa não é, por si só, determinante do desempenho: a AML combina rácios elevados com menor percentagem de população com ensino básico, maior percentagem de população detentora de qualificações ao nível do ensino superior, e uma percentagem de abandono escolar precoce baixo; a RAA apresenta rácios estudantes/estabelecimentos de ensino relativamente reduzidos e piores desempenho nos indicadores em geral. Isto remete para a qualidade/pertinência da oferta educativa, apoios à progressão, custos e acessibilidades (particularmente em territórios insulares) e oportunidades locais.

Quanto às qualificações e estrutura produtiva, embora a AML, o Centro e o Norte liderem no número de diplomados do ensino superior (Figura 2), a tradução do capital educativo para o PIB per capita regional é heterogénea (Tabela 4; Figura 4). Enquanto a AML associa PIB per capita regional e disparidades no ganho médio mensal por habilitação elevados –algo que é coerente com a concentração de serviços intensivos em conhecimento e funções centrais de coordenação e decisão–, a região Norte combina expansão

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

educativa com PIB regional per capita baixo, sugerindo especialização setorial menos intensiva em valor e absorção regional limitada da população mais qualificada. A região do Algarve reúne PIB per capita relativamente elevado e disparidade no ganho médio mensal por habilitação comprimidos, compatíveis com a forte aposta no turismo e menor diferenciação por escolaridade.

No que se refere às condições sociais e mercado de trabalho, entre 2018 e 2020, a AML (baixo AROPE) e a RAA (alto AROPE) mantêm a coerência contrastante entre os respetivos perfis educativos/económicos (Figura 5). No desemprego jovem (Figura 6), a RAM combina taxa baixa de desemprego jovem com menor dimensão institucional ao nível do ensino superior, sugerindo boa absorção laboral local; já a RAA exibe simultaneamente piores desempenhos educativos, AROPE elevada e desemprego jovem acima da média nacional. A dissonância do Norte (bom desempenho educativo, PIB per capita regional baixo e desemprego jovem superior à média nacional) reforça a necessidade de analisar a articulação entre educação, mercado de trabalho e migrações internas.

A leitura conjunta destes resultados permite revisitar criticamente o enquadramento da Estratégia de Lisboa e da ERA. Se o paradigma prometia uma relação virtuosa entre qualificações, emprego e coesão social, os dados regionais revelam que essa relação é mediada pela estrutura produtiva e pelas condições socioeconómicas de cada territorio, e que, por si só, o investimento em qualificações não gera automaticamente convergência regional. A formação ao longo da vida, dimensão central do paradigma, permanece largamente ausente dos indicadores disponíveis a nível regional, o que limita uma avaliação mais completa dos efeitos da ERA nos territórios mais vulneráveis. Esta contradição entre os objetivos do paradigma e os resultados observados não invalida a ERA como referencial de política educativa, mas aponta para a necessidade de a articular com políticas de desenvolvimento regional e de mercado de trabalho que respondam às especificidades territoriais.

Por fim, é importante reforçar que, os rácios alunos/estabelecimentos de ensino são proxies de escala, não medidas de qualidade; existem lacunas regionais recentes para Abandono escolar precoce e AROPE; e as relações discutidas são associativas, não causais.

## Conclusões

Os dados da Eurostat e do INE evidenciam uma trajetória favorável de Portugal no plano educativo, com aproximação à média da UE e cumprimento antecipado de metas para 2030: a percentagem da população

portuguesa (25-34) com ensino superior (47,5 %) supera o objetivo europeu (45 %) e a taxa de abandono escolar precoce (5,9 %) é inferior à meta definida pela União Europeia (9 %). Contudo, persistem assimetrias regionais que desafiam a coesão territorial, a justiça espacial e a equidade em educação.

A análise conjunta dos dados regionais demonstra padrões distintos: casos de coerência entre resultados educativos e económicos, como é o caso da AML, com elevados níveis de qualificação e com o mais elevado PIB per capita regional, e a RAA com baixos desempenhos educativos e sociais); casos de dissonância, como a região Norte, com forte expansão educativa, um baixo desempenho no PIB per capita regional, e desemprego jovem acima da média nacional, e as regiões do Algarve e RAM, com melhores indicadores económicos/laborais, que contrastam com resultados educativos abaixo da média nacional/europeia.

É importante realçar a concentração demográfica e institucional nas regiões Norte, Centro e AML (com cerca de 85 % da população e dos estabelecimentos de ensino) como algo que ajuda a explicar a dimensão e a diversidade da oferta educativa nestas regiões, mas aponta também para desigualdades intra-regionais, e justifica um olhar atento para o desempenho das regiões insulares (Baptista *et al.*, 2022; Diogo, 2019; Martins & Oliveira, 2024). As evidências sugerem que a dimensão institucional (rácio estudantes/estabelecimentos escolares) não se traduz, por si só, em melhor desempenho educativo ou social: fatores como perfil socioeconómico regional, qualidade/pertinência da oferta educativa e do mercado de trabalho, acessibilidades e estrutura produtiva parecem mediar a relação entre educação e resultados económicos/sociais (Allais, 2017; Baptista *et al.*, 2022; Brown & Souto-Otero, 2020; Diogo, 2019; Martins & Oliveira, 2024).

Neste sentido, três pontos que se destacam e que devem ser aprofundados: a) desigualdades intra-regionais, com particular atenção ao Norte (articulação oferta formativa–tecido empresarial e incentivos à fixação de jovens em territórios de baixa densidade); b) insularidade, sobretudo na RAA, onde baixos rácios estudante/estabelecimentos escolares coexistem com fracos resultados educativos e sociais, exigindo estratégias educativas e laborais integradas (Diogo, 2019); c) desalinhamento qualificação–riqueza, patente na região do Algarve, na qual o PIB per capita regional é elevado e coexiste com disparidades no ganho médio mensal por habilitação comprimidas, sugerindo dependência de setores sazonais e necessidade de diversificação económica.

Em síntese, embora a ERA tenha sido integrada no sistema educativo português no início do milénio, preconizando um paradigma que traria "sucesso para todos" através de uma relação virtuosa entre o sistema educativo e o mercado de trabalho (McKernan, 1993; Spady, 1988), quando

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

analisamos o desempenho das regiões portuguesas constatamos que se verificam assimetrias educativas e socioeconómicas cuja complexidade impõe algumas questões que apontam para estudos futuros, designadamente da medida na qual os documentos oficiais produzidos no âmbito da ERA (como, por exemplo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Quadro Nacional de Qualificações) têm tomado em consideração as especificidades regionais, sub-regionais e locais, e resultam de uma articulação entre decisores políticos, entidades educativas e mercado de trabalho, e, de forma mais ampla, da medida em que a formação ao longo da vida, dimensão central da ERA, tem chegado de forma equitativa aos territórios mais vulneráveis.

## Esclarecimentos e reconhecimentos

Os autores declaram não existir conflito de interesses. Este artigo tem o financiamento do projeto CLEAR - Constructing Learning Outcomes in Europe: A multi-level analysis of (under)achievement in the life course, financiado pelo Programa Horizonte Europa da União europeia com a identificação nº. 101061155. Também contou com o apoio parcial de fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE [referências UIDB/00167/2020, UIDP/00167/2020 e UID/00167/2025].

## Mais o autores

**Hélder Ferraz** é doutorado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, e investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto (CIIE), Portugal. Tem desenvolvido o seu trabalho em torno das políticas educativas e desigualdades socioeconómicas e territoriais.

**Liliana Zeferino** é investigadora da UIDEF – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, e bolseira do projeto europeu CLEAR. Doutoranda em Ciências da Educação, especialização em Formação de Adultos, desenvolve investigação centrada nos cursos de vida de jovens em contextos de múltipla vulnerabilidade, marcados por insucesso e abandono escolar precoce.

**Natália Alves** é doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal, professora associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, investigadora da UIDEF do mesmo instituto, coordenadora do grupo de investigação e ensino de Políticas de Educação e Formação e professora visitante na Universidade de Wurzburg, Alemanha.

**Tiago Neves** é Professor Associado na FPCEUP, diretor do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, e investigador no CIIE. Os seus principais interesses de investigação centram-se na relação entre desigualdades socioeconómicas e desempenho académico, e na participação cívica e política.

## Referências bibliográficas


Abrantes, P. (2022). Têm os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária mitigado as desigualdades educativas e sociais?. *Cidades. Comunidades e Territórios*, (45). https://journals.openedition.org/cidades/6604#quotation:~:text=http%3A//journals.openedition.org/cidades/6604

Allais, S. (2017). Labour market outcomes of national qualifications frameworks in six countries, *Journal of Education and Work*, *30*(5), 457-470. https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243232

Baptista, J., Sin, C., & Tavares, O. (2022). Data and Reflections on Access-Transition to Higher Education in Portugal. Em *Equity Policies in Global Higher Education: Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment* (pp. 143-169). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-69691-7_7#citeas:~:text=DOI-,https%3A//doi.org/10.1007/978%2D3%2D030%2D69691%2D7_7,-Published

Brown, P., & Souto-Otero, M. (2020). The end of the credential society? An analysis of the relationship between education and the labour market using big data. *Journal of Education Policy*, *35*(1), 95-118. https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1549752

Correia, A. L. F. (2022). *Evolução das ofertas educativas de nível secundário nas escolas públicas: uma comparação entre escolas TEIP e não-TEIP (2003/04 a 2019/2020)*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade do Porto. Porto. https://hdl.handle.net/10216/141544

Conselho Europeu (2000). Presidency conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

De Bruijn, P. & Lagendijk, A. (2005). Regional innovation systems in the Lisbon strategy. *European Planning Studies*, *13*(8), 1153-1172. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09654310500336519

DGEEC (2024). Educação em números - Portugal 2024. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.medu.pt

DGEEC (2025). Cursos profissionais: situação 3 anos após ingresso. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/6798badfa875d3a616765fd6

Dias, D. & Soares, D. (2018). Civic learning outcomes: a step towards an inclusive higher education, *International Journal of Inclusive Education*, *22*(4), 360-374. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1365956

Diogo, F. (2019). Algumas peculiaridades da pobreza nos Açores. *Sociologia Online*, (19), 81 -101. http://dx.doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.19.4

Eurostat (2024). https://ec.europa.eu/eurostat

VOLUMEN 19 / AÑO 2026 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-27

Ferraz, H. (2026). From promise to capture: The limits of compensatory education and the territorial politics of equity. *Policy Futures in Education*, *24*(3), 453–467. https://doi.org/10.1177/14782103251381955

Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2025). From Equity to Containment? A Critical Analysis of Compensatory Education in Portugal. *IAFOR Journal of Education*, *13*(3), 305–338. https://doi.org/10.22492/ije.13.3.13

Ferraz, H., Neves, T., & Nata, G. (2019). Has the Portuguese compensatory education program been successful in reducing disadvantaged schools' performance gaps? A 15-year quantitative analysis of national exams. *Education Sciences*, *9*(4), 270. https://doi.org/10.3390/educsci9040270

Friedrich, P.E., Prøitz, T.S. & Stensaker, B. (2016). Disciplining the disciplines? How qualification schemes are written up at study program level in Norwegian higher education. *Teaching in Higher Education*, *21*(7), 870-886. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1184138

Hussey, T. & Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, *13*(1), 107-115. https://doi.org/10.1080/13562510701794159

INE. (2024). Instituto Nacional de Estatística. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt

INE. (2021). Instituto Nacional de Estatística: Índice Sintético de Desenvolvimento Regional. https://economiafinancas.com/2021/indice-sintetico-de-desenvolvimento-regional-2021/

Ivan-Ungureanu, C., & Marcu, M. (2006). The Lisbon Strategy. *Romanian Journal of Economic Forecasting*, *3*(1), 74-83.

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de pesquisa*, *46*, 38-62. https://doi.org/10.1590/198053143572

Lima, L. C., & Torres, L. L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, *LV*(237), 748-774. https://doi.org/10.31447/as00032573.2020237.03

Marcuse, P. (2009). Spatial justice: derivative but causal of social injustice [La justice spatiale: à la fois résultante et cause de l'injustice sociale]. *Spatial Justice*, *1*(4), 1-6. https://www.jssj.org/issue/septembre-2009-dossier-thematique/

Martins, P., & Oliveira, I. (2024). Assimetrias regionais e finanças locais: Uma análise de clusters. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, *68*, 137-159. https://doi.org/10.59072/rper.vi68.567

Martins, S. D. C., Sebastião, J., Abrantes, P., & Rodrigues, M. D. L. (2018). Desigualdades e políticas educativas: Portugal no contexto europeu. Em Carmo, RM do; Sebastião, J.; Azevedo, J, da Cruz Martins, S., da Costa, A. F. *Desigualdades Sociais, Portugal e a Europa* (7-22). Editora Mundos Sociais. Lisboa

Mauritti, R., Nunes, N., Alves, J. E., & Diogo, F. (2019). Desigualdades sociais e desenvolvimento em Portugal: um olhar à escala regional e aos territórios de baixa densidade. *Sociologia Online*, *19*, 102-126. https:/doi.org/10.30553/sociologiaonline.2019.19.5

McKernan, J. (1993). Some Limitations of Outcome-Based Education. *Journal of curriculum and supervision*, *8*(4), 343-353.

Mølstad, C. E., & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European educational research journal*, *15*(3), 329-344. https://doi.org/10.1177/1474904116639311

Neves, T., Ferraz, H., & Nata, G. (2017). Social inequality in access to higher education: grade inflation in private schools and the ineffectiveness of compensatory education. *International Studies in Sociology of Education*, *26*(2), 190-210. https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191966

OCDE. (2015). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal 2015*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264300279-en

Soja, E. (2009). The city and spatial justice. *Justice spatiale/Spatial justice*, *1*(1), 1-5.

Spady, W. G. (1988). Organizing for results: The basis of authentic restructuring and reform. *Educational leadership*, *46*(2), 4-8. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198810_spady.pdf

Wamser, G.; Nam, C. W. & Schoenberg, A. (2013) The Lisbon Agenda and Innovation-oriented Cohesion Policy: A New Challenge for Economic Integration among the EU Regions. *Journal of Economic Integration*, 28(1), 37-58. http://dx.doi.org/10.11130/jei.2013.28.1.37

## Legislação

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Diário da República n.º 73/2004, Série I-A de 2004-03-26, páginas 1931 - 1942

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24, páginas 2242 - 2257.

Despacho Normativo n.º 55/2008. Diário da República n.º 206/2008, Série II de 2008-10-23, páginas 43128 - 43130.

Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março. Diário da República n.º 42/2009, Série I de 2009-03-02, páginas 1424 - 1433.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho de 2018. Diário da República n.º 138/2018, Série II.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro de 2019. Diário da República, 1.ª série, n.º 21, 674–749.

Decreto-Lei n.º 84/2019, de 28 de junho de 2019. Diário da República, 1.ª série, n.º 122, 3078–3138.

Despacho n.º 6605-A/2021, 6 de julho de 2021. Diário da República, 2.ª série nº 129/2021, Série II.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, páginas 5635 – 5636

Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto 2018. Diário da República, 1.ª série, n.º 157, 4102–4108.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho de 2019. Diário da República, 1.ª série, n.º 111, 2954–2957.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. Diário da República n.º 70/2016, Série I de 2016-04-11, páginas 1195 - 1196