

## **Diferenças de Género na Educação**

**Atraso, Abandono Escolar e Abandono Precoce em Portugal, 1991-2011**

**Helena Maria Soares Teixeira Pires**

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação**

**Versão corrigida e melhorada após defesa pública**

**Outubro, 2016**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Rui Manuel Leitão da Silva Santos e da Doutora Sílvia Maria Cândido de Almeida

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Rui Santos pela orientação, interesse, paciência, disponibilidade e os conhecimentos que me proporcionou durante a elaboração do presente trabalho, na área da educação.

À Professora Doutora Sílvia de Almeida pelo interesse, tempo que dedicou ao trabalho estatístico, assim como, nas diversas ajudas importante.

Ao Professor Doutor David Justino pela sugestão do tema.

Ao meu marido, Manuel, pelo incentivo e por estar ao meu lado nos meus desafios.

Aos meus filhos, Ricardo e Pedro, para que tenham um "bom desempenho escolar" (Baker & Entwisle, 1987).

Aos meus pais, que sempre estiveram disponíveis para me ajudar, e aos meus filhos, de modo a poder estar livre para a elaboração do presente trabalho.

Aos colegas do mestrado pela camaradagem, partilha de experiência, em especial à Raquel, pelo seu incentivo quando as dúvidas surgiram.

Aos velhos amigos, Isabel, Filomena e Vítor.

A todos os que permitiram concretização deste trabalho. A todos os que me apoiaram, uns mais que outros, mas todos foram muito importantes. As palavras serão sempre poucas para expressar o meu agradecimento. Muito Obrigada!

"Uma viagem de mil léguas começa debaixo dos nossos pés". Lao Tsé. *Tao Te King: Livro do Bom Caminho e do Bom Caminhar*.

# **Diferenças de Género na Educação: Atraso, Abandono Escolar e Abandono Precoce em Portugal, 1991-2011**

**Helena Maria Soares Teixeira Pires**

## **RESUMO**

Até aos anos 70 do século passado, as desigualdades de género na escolarização em Portugal eram desfavoráveis para as raparigas. A partir dos anos 80-90, verificou-se uma reviravolta na progressão escolar das raparigas, em termos comparativos. A literatura aponta para que, pelo menos desde meados dos anos 80 do século passado, as raparigas tendem a obter melhores resultados e são menos propensas à retenção do que os rapazes. Os resultados censitários mostram que entre 1991 e 2011, a população feminina portuguesa aumentou significativamente a sua permanência média no sistema de ensino, convergindo com a escolarização média da população masculina entre 2001 e 2011.

O presente estudo mediu e cartografou a evolução das diferenças de género nos desempenhos escolares, através dos indicadores de atraso etário nos diversos ciclos de escolaridade, de abandono escolar entre os 10 e os 15 anos de idade, e de abandono precoce de educação e formação entre os 18 e os 24 anos de idade (APEF), em Portugal, nos dois intervalos intercensitários entre 1991 e 2001 e entre 2001 e 2011. Procurou também averiguar se essas diferenças se correlacionam com variáveis socioeconómicas no território português no último ponto censitário, à escala concelhia. Os resultados mostram, em geral, uma acentuação da vantagem feminina a par de uma redução da heterogeneidade territorial das diferenças de género, com intensidades e ritmos diferentes segundo os ciclos de escolaridade e os referenciais etários e de escolaridade dos indicadores de abandono. Mostram, além disso, um efeito significativo das variáveis socioeconómicas na variação das diferenças de género à escala concelhia, apenas no APEF.

**PALAVRAS-CHAVE:** Abandono escolar, abandono precoce de educação e formação, atraso escolar, diferenças de género, contextos socioeconómicos.

# **Gender Differences in Education: Age Delay, School leaving, and Early Leaving from Education and Training in Portugal, 1991-2011**

**Helena Maria Soares Teixeira Pires**

## **ABSTRACT**

Up until the 1970s, gender inequalities in schooling in Portugal were unfavourable to girls. The 1980s-90s were a turning point for girls in their comparative school progress. The literature points out that, at least since the mid-1980s, girls tend to perform better in school and are less likely to experience failure than boys. Census results show that between 1991 and 2011, Portuguese women significantly increased their average stay in the education system, converging with the average schooling of the male population between 2001 and 2011.

This study measured and mapped the evolution of gender differences in school performance, using indicators of age-delay in the successive schooling cycles, school leaving rates among 10 to 15 year-olds, early leaving from education and training system among 18 to 24 year-olds (APEF) in Portugal, in the two census intervals between 1991 and 2001 and between 2001 and 2011. It also aimed to ascertain whether these differences correlate with socioeconomic variables in the Portuguese territory in the last census point, at the municipal level. Overall, the results show a growing female advantage in hand with a decrease in territorial heterogeneity regarding gender differences, with different intensities and at different rates according to the schooling cycles and the age and attainment referentials of the education leaving indicators. Moreover, they reveal a significant effect of socioeconomic variables on the variation of gender differences at the municipal level, but only in APEF.

**KEYWORDS: KEYWORDS:** Early leavers from education and training, school leavers, gender differences, schooling backwardness, socio-economic context.

# Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Revisão da Literatura .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1. Definições Conceptuais e Políticas Públicas .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2. Escolarização, (in)Sucesso e Abandono .....</b>	<b>5</b>
1.2.1. Desigualdades sociais e territoriais .....	5
1.2.2. Diferenças de género .....	10
<b>2. Objeto e Método .....</b>	<b>17</b>
<b>3. Diferenças de Género Face à Escolaridade em Portugal, 1991-2011 .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1. Atraso Etário .....</b>	<b>22</b>
3.1.1. 1º Ciclo do Ensino Básico .....	22
3.1.2. 2º Ciclo do Ensino Básico .....	27
3.1.3. 3º Ciclo do Ensino Básico .....	32
3.1.4. Ensino Secundário .....	37
3.1.5. Síntese das tendências .....	41
<b>3.2. Abandono .....</b>	<b>43</b>
3.2.1. Abandono escolar na população entre os 10 e os 15 anos de idade (AE) .....	43
3.2.2. Abandono precoce da educação e formação na população entre os 18 e os 24 anos de idade (APEF) .....	49
3.2.3. Síntese das tendências .....	54
3.2.4. Contextos socioeconómicos concelhios das diferenças de género no APEF .....	56
<b>Conclusões .....</b>	<b>60</b>
<b>Referências .....</b>	<b>63</b>
<b>Lista de anexos (em cd-ROM): .....</b>	<b>67</b>

## Índice de Figuras

Figura 1. Taxas de atraso etário no 1º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2001 ..	22
Figura 2. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 1º ciclo – Escalões constantes de 1991 .....	24
Figura 3. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 1º ciclo – Escalões variáveis .....	26
Figura 4. Taxas de atraso etário no 2º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011 ..	28
Figura 5. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 2º ciclo – Escalões constantes de 1991 .....	30
Figura 6. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 2º ciclo – Escalões variáveis .....	31
Figura 7. Taxas de atraso etário no 3º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, segundo o género, 1991-2011 .....	33
Figura 8. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 3º ciclo – Escalões constantes de 1991 .....	35
Figura 9. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 3º ciclo – Escalões variáveis .....	36
Figura 10. Taxas de atraso etário no Ensino Secundário em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011 .....	37
Figura 11. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no Ensino Secundário – Escalões constantes de 1991 .....	39
Figura 12. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no Ensino Secundário – Escalões variáveis .....	40
Figura 13. Diferenças de género (vantagem feminina) no atraso etário por ciclo de escolaridade em Portugal (NUTS1). Médias concelhias, taxas de variação e índices, 1991-2011 .....	42
Figura 14. Heterogeneidade territorial das diferenças de género (vantagem feminina) no atraso etário por ciclo de escolaridade em Portugal (NUTS1). Coeficientes de variação das médias concelhias, números de concelhos com vantagem masculina e respetivos índices, 1991-2011 .....	43
Figura 15. Taxas de abandono escolar (10-15 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011 .....	44
Figura 16. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono escolar – Escalões constantes de 1991 .....	47
Figura 17. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono escolar – Escalões variáveis .....	48
Figura 18. Taxas de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011 .....	50
Figura 19. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono precoce de educação e formação – Escalões constantes de 1991 .....	52
Figura 20. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono precoce de educação e formação – Escalões variáveis .....	53
Figura 21. Diferenças de género (vantagem feminina) nas taxas de AE e APEF em Portugal (NUTS1). Médias concelhias, taxas de variação e índices, 1991-2011 .....	54
Figura 22. Heterogeneidade territorial das diferenças de género (vantagem feminina) segundo a modalidade de abandono escolar (AE e APEF) em Portugal (NUTS1). Coeficientes de variação das médias concelhias, números de concelhos com vantagem masculina e respetivos índices, 1991-2011... ..	55

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Definição e operacionalização das variáveis em estudo .....	17
Tabela 2. Taxas de atraso etário no 1º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011..	22
Tabela 3. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 1º ciclo nos concelhos de Portugal, 1991-2011.....	23
Tabela 4. Tabela 4. Taxas de atraso etário no 2º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011 .....	27
Tabela 5. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 2º ciclo nos concelhos de Portugal, 1991-2011.....	29
Tabela 6. Taxas de atraso etário no 3º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011..	32
Tabela 7. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 3º ciclo nos concelhos de Portugal, 1991-2011.....	34
Tabela 8. Taxas de atraso etário no Ensino Secundário em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011. ....	37
Tabela 9. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no Ensino Secundário nos concelhos de Portugal, 1991-2011.....	38
Tabela 10. Taxas de abandono escolar (10-15 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011. ....	44
Tabela 11. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono escolar nos concelhos de Portugal, 1991-2011.....	45
Tabela 12. Taxas de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011.....	50
Tabela 13. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono precoce da educação e formação nos concelhos de Portugal, 1991-2011. ....	51
Tabela 14. Preditores da vantagem feminina no APEF ( $D_{APEF}$ ) nos concelhos de Portugal (NUTS1) em 2011.....	58



## **Lista de Abreviaturas**

AE - Abandono Escolar

AEP - Abandono Escolar Precoce

APEF - Abandono Escolar de Educação e Formação

AtE - Atraso Etário

LFS - Labour Force Survey

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OLS - Ordinary Least Squares

PISA - Programme for International Student Assessment

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIMSS - Trends in International Mathematics and Sciences Study

## **Introdução**

Em Portugal, nos anos 60-70 do século passado, as desigualdades de escolarização eram mais desfavoráveis às raparigas, em todos os estratos sociais. As taxas de analfabetismo, avassaladoras em toda a população, eram muito mais elevadas na população feminina. As raparigas abandonavam mais precocemente a educação básica, acediam em menor número do que os rapazes à universidade, interrompiam mais rapidamente os estudos superiores e era-lhes vedado o acesso a lugares qualificados. Às raparigas eram ensinados os seus papéis maternos, conjugais e domésticos. No entanto, a partir dos anos 80-90, assiste-se a uma surpreendente progressão escolar por parte das raparigas em todas as classes sociais, à medida que emergem novos papéis de género no mercado de trabalho e na família.

Portugal tem hoje a mais alta taxa de mulheres empregadas da União Europeia. Desde a entrada de Portugal na CEE, depois UE, as sucessivas políticas educativas adotadas para combater o abandono escolar, um dos mais elevados entre os países membros, contribuíram para uma viragem no comportamento da mulher e do homem perante a escola. As duas últimas décadas intercensitárias testemunharam o aumento da escolarização e a redução do atraso e do abandono escolares, nas suas diferentes formas, após o prolongamento da escolarização obrigatória para 9 anos em 1986, e para a existência de diferenças de género significativas nessa evolução (Justino et al., 2014, p. 10).

A análise da distribuição territorial destas tendências à escala concelhia e dos fatores socioeconómicos associados já foi realizada para a população total (Justino et al., 2014), mas não de modo desagregado segundo o género. Daí, a pertinência deste trabalho que, por um lado, mapeia as diferenças de género nos três momentos censitários a partir destes indicadores, o que nos permite compreender os padrões passados de atraso e abandono escolares. Por outro lado, procuramos ainda compreender como essas diferenças se correlacionam com variáveis de caracterização socioeconómica no território português, no último ponto censitário.

O restante desta dissertação está organizado em três capítulos. O primeiro apresenta a revisão da literatura que enquadra o objeto da investigação. O segundo apresenta o objeto e o método seguido no estudo. O terceiro e mais longo apresenta os resultados empíricos, encontrando-se subdividido em três secções: a primeira sobre o atraso etário nos quatro ciclos de escolaridade, a segunda sobre o AE, e a terceira sobre o APEF.

# 1. Revisão da Literatura

## 1.1. Definições Conceptuais e Políticas Públicas

O conceito de abandono escolar (AE) usado pelo sistema estatístico nacional é definido, segundo a terminologia estatística oficial adotada em 2006, como a “saída do sistema de ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, dentro dos limites etários previstos na lei”.<sup>1</sup> Operacionalmente, tomando ainda como referência a escolarização obrigatória em vigor até 2012, o indicador de AE mede a percentagem da população residente com idade compreendida entre os 10 e os 15 anos que abandonou a escola sem concluir o 9º ano de escolaridade. Do ponto de vista político, este indicador põe a ênfase na escolarização, ou seja, na inclusão e permanência dos indivíduos no sistema escolar até à idade legalmente estabelecida.

O conceito de Abandono Escolar de Educação e Formação (APEF, anteriormente designado como Abandono Escolar Precoce [AEP], tradução de “early school leavers”) designa a situação dos indivíduos que abandonaram o sistema de educação sem terem concluído o Ensino Secundário e não se encontram a frequentar formação ao longo da vida (Comissão Europeia, 2013, p. 8). Operacionalmente, o indicador de abandono precoce de educação e formação, usado pelo Eurostat (2013, p. 96), mede a percentagem da população residente com idade entre os 18 e os 24 anos que abandonou o sistema de ensino tendo completado, no máximo, o 3.º ciclo do Ensino Básico, e que não participou em ações de educação ou de formação no período de quatro semanas antes da inquirição. Este indicador também serve para identificar até que ponto as medidas educativas e político-sociais implementadas por cada estado membro estão a ser bem-sucedidas, de forma a intervir o mais cedo possível no combate ao abandono escolar, de forma a promover o sucesso na aprendizagem e o prosseguimento de estudos e formação. No âmbito do sistema estatístico europeu, este indicador é apurado através do Inquérito ao Emprego da União Europeia (Labour Force Survey - LFS).

Como evidenciaram Estêvão e Álvares (2013) a Comissão Europeia sempre demonstrou preocupação com o AEP [APEF] e delineou prioridade e estratégias para a sua redução, através de um forte compromisso político por parte de todos os países da UE. A Comissão Europeia demonstrou que o futuro da Europa sempre dependeu dos seus jovens,

---

<sup>1</sup> <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/264>, recuperado em 20.02.2016.

assumindo que as sociedades mais escolarizadas são sociedades mais justas, dado que a escola é instrumento-chave na formação promoção da igualdade de oportunidades (Comissão Europeia, 2011). Segundo Estêvão e Álvares (2013) a introdução do AEP [APEF] no sistema europeu de indicadores para o estabelecimento de metas e monitorização das políticas educativas dos Estados Membros correspondeu a um aumento da exigência de responsabilização política, pois mede os resultados de qualificação da população ou o seu prosseguimento de estudos ou formação após a idade normal de conclusão do Ensino Secundário, já não só, como o AE, a sua permanência no sistema escolar até à idade legal da escolarização obrigatória, independentemente da qualificação alcançada. Dito de outro modo, este indicador traduz uma mudança de ênfase política na responsabilidade dos Estados, da ampliação da frequência (políticas de escolarização) para a eficácia em termos de resultados (escolaridade).

O atraso escolar é um conceito que retomamos do estudo de Justino et al. (2014) e que traduz uma aproximação complementar ao fenómeno da retenção e desistência, que potenciam trajetos de insucesso que podem conduzir ao abandono escolar. Operacionalmente, o indicador de atraso escolar define-se como a percentagem de alunos inscritos num dado ciclo de escolaridade com, pelo menos, um ano de atraso em relação à idade ajustada à conclusão desse ciclo de ensino, no total dos alunos inscritos no ciclo. Ressalve-se que este conceito não nos dá toda a dimensão da repetência, visto contabilizar tão só o atraso etário por referência à conclusão do ano curricular terminal do ciclo, e não a cada um dos anos curriculares. Assim, o indicador de atraso deverá ser entendido como uma aproximação ao volume da retenção, com todas as limitações metodológicas que esta opção representa mas também com potencialidades heurísticas para uma análise territorial, pois a taxa de retenção construída a partir das informações estatísticas do Ministério da Educação, tendo como fonte os registos das escolas, não é comparável ao nível concelhio, devido “à mobilidade entre concelhos decorrente da localização da residência num concelho diferente da escola” (Justino et al. 2014, p. 38), pelo menos, à escala de duas décadas que vamos adotar.

Hoje em dia, o ensino secundário é considerado o percurso educacional mínimo e desejável para um cidadão da UE. Os jovens que não completam esse percurso, em geral, têm maior probabilidade de enfrentar problemas de integração no mercado de trabalho e, como consequência, a pobreza e a exclusão social. Acresce o facto de estarem menos

predispostos a participar em questões de cidadania e a desenvolver formação ao longo da vida (Eurostat, 2013, p. 104-112). Esta temática foi considerada de grande relevância e de domínio prioritário na chamada Estratégia de Lisboa, definida na Cimeira de Lisboa em 2000, onde ficou estabelecido que, até 2010, todos os Estados-Membros deveriam reduzir os seus níveis de AEP, no mínimo, para metade, tendo como referência a taxa registada em 2000, por forma atingir uma taxa média na UE igual ou inferior a 10% (Comissão Europeia, 2002), uma meta ainda não alcançada e entretanto adiada para 2020 (Eurostat, 2013, p. 110).

Em 2011, o Conselho Europeu solicitou recomendações políticas aos Estados-Membros para combater e reduzir a APEF de forma sustentada. As políticas educativas e de formação visam estabelecer condições para atingir redução da APEF e criar condições para uma aprendizagem bem-sucedida. É considerado primordial que seja criado e melhorado o acesso à igualdade de oportunidades, para que haja um desenvolvimento profissional continuado e com equidade (Comissão Europeia, 2013, p. 12).

Os resultados apresentados pela Comissão Europeia (Eurostat, 2013, p. 96-99; Eurostat, 2015, p. 3, 5) demonstram que a grande maioria dos países dos Estados-Membros estão empenhados em reduzir o APEF. Quinze Estados-Membros já cumpriram as metas nacionais a atingir até 2020, para este indicador: República Checa, Dinamarca, Alemanha, Irlanda, Grécia, França, Croácia, Itália, Chipre, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Áustria, Eslovénia e Suécia. Eurydice (2014, p. 55) revela-nos que cada país adotou diversas medidas internas. No caso do Governo Português, a estratégia passou pela promoção da aprendizagem e do sucesso escolar e por um conjunto de medidas políticas de que é exemplo o decreto-lei nº 176/2012, de 2 de agosto de 2012, “que veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos”, aprovado em Conselho de Ministros intitulado “Medidas para prevenir o insucesso escolar e o abandono escolar” para o ensino básico e secundário. Portugal tem feito grandes reformas globais nos últimos anos para resolver o problema de qualidade e equidade na educação, além de expandir o ensino obrigatório de 9 para 12 anos, passando por alterações nos currícula, na formação de professores, visando reduzir o abandono escolar e consolidar os mecanismos de avaliação. Embora estes esforços sigam a orientação certa, ainda há muito para percorrer a fim de melhorar a qualidade do ensino e da equidade dos alunos portugueses.

Em termos de equidade e qualidade são observadas grandes disparidades nos países da OCDE. Torna-se necessário proporcionar oportunidades educacionais para todos os alunos, evitando que sejam os meios socioeconómicos dos estudantes a ditar o desempenho académico. Portugal tem em execução algumas políticas para reduzir o APEF e aumentar os níveis educacionais e a qualificação da força de trabalho. O programa de combate ao insucesso escolar e ao APEF tem como objetivo apoiar os alunos em risco de abandono, reintegrar os que abandonaram e fortalecer a formação no ensino secundário (OCDE, 2015a, p. 35), de que destacamos: a melhoria e adaptação da oferta de ensino profissional às necessidades dos alunos através da criação de mais cursos de formação profissional no ensino básico e ensino secundário, e a colocação em prática de uma estratégia nacional coerente de formação profissional envolvendo o setor empresarial: o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), que tem como principal tarefa abranger a população de áreas geograficamente desfavorecidas apresentando taxas de APEF superiores à média nacional, de forma a promover o sucesso dos alunos, melhorar a qualidade da aprendizagem, combater questões disciplinares, de absentismo, de AE e de APEF, auxiliar na adaptação para o mercado de trabalho promovendo a coordenação entre as escolas, a sociedade civil e instituições de formação, e melhorar a adaptação às necessidades dos alunos.

## **1.2. Escolarização, (in)Sucesso e Abandono**

### *1.2.1. Desigualdades sociais e territoriais*

Em Portugal, entre 1991 e 2011, a população portuguesa tendeu a frequentar até mais tarde o sistema de ensino, já que em “vinte anos a escolarização média da população portuguesa passou de 4,6 para 7,4 anos, crescendo a um ritmo constante de 1,4 anos por decénio” (Justino et al., 2014, p. 10). O AE registou uma redução significativa, de 12,6% em 1991 para 2,8% em 2001, fixando-se dez anos mais tarde em 1,7%. No que concerne ao APEF, no decurso da década de 90 houve uma redução de 63,7% em 1991 para 44,8% em 2001, e depois para 27,1% em 2011 (Justino et al., 2014, p. 33) um valor ainda muito elevado, em comparação com o registado no mesmo ano, nos 28 países membros da UE (14,4%). Note-se que o valor registado para Portugal em 2011 nas estatísticas europeias (23%) é um pouco inferior ao apurado a partir dos Censos. Não obstante a diferença das fontes estatísticas, a comparação das taxas apuradas a partir dos Censos com as dos

resultados anuais do Inquérito ao Emprego/Labour Force Survey mostra uma grande coincidência na tendência.<sup>2</sup> A diferença na taxa de APEF, de acordo com o Eurostat, foi consideravelmente reduzida até 2015, para 13,7% em Portugal face a 11% na UE.

A retenção escolar (ou repetência) “ocorre quando os alunos repetem o mesmo grau por mais um ano em vez de passarem para o ano seguinte, juntamente com os seus pares” (Brophy, 2006, p. 6). Em alguns sistemas de ensino, a repetência é a última instância, depois de a escola ter programado um programa de recuperação ao aluno de forma a contrariar o insucesso escolar. Apesar de nos últimos anos a retenção ter vindo a descer, o sistema educativo português ainda parece apostar na retenção dos alunos com baixo desempenho. Em 2012, a taxa situava-se em 34,3% e era a quarta mais alta entre os países da OCDE, cuja média era de 12%. A retenção é uma medida dispendiosa, e até à data não demonstrou ter benefícios, nem para o aluno nem para o sistema de ensino. Os alunos retidos são mais propensos a desistir do ensino e a ingressar precocemente na força de trabalho. Os recursos financeiros gastos com a repetência poderiam ser aplicados em apoios aos alunos com baixo desempenho. Além dos custos, a repetência tende a reforçar as desigualdades (OCDE, 2015a, p. 35-36).

A taxa de atraso calculada por Justino et al. (2014) como indicador de aproximação à retenção, no 1º ciclo, situava-se em 1991 nos 24,7%, descendo para 19,2% em 2001 e para 13,3% em 2011. Ou seja, ao longo dos 20 anos registou-se uma diminuição de cerca de 11 pontos percentuais no atraso escolar. No 2º ciclo, com um valor muito mais elevado à partida, a redução foi maior: de 50,4% em 1991 para 43,5% em 2001 e para 30,2% em 2011, ao todo uma descida de cerca de 20 pontos percentuais no conjunto dos vinte anos. No 3º ciclo também se observou uma descida da taxa de atraso, de 41,1% em 1991 para 30,8% em 2001. Contudo, neste ciclo a taxa baixou menos de 2% na década seguinte, para 29,1% em 2011. Assim, a descida da taxa de atraso no último ciclo da escolaridade obrigatória, entre 1991 e 2011, saldou-se em menos de 12 pontos percentuais. Finalmente, a tendência foi semelhante no Ensino Secundário, no qual a taxa de atraso era de 50,7% em 1991, descendo em 2001 para 41,3% e muito menos na década seguinte, para 39,4% em 2011, uma redução de cerca de 11 pontos percentuais no total dos vinte anos (Justino et al., 2014, p. 38). Em suma, os ganhos totais na diminuição deste indicador de aproximação ao insucesso escolar

---

<sup>2</sup> Comentamos mais desenvolvidamente esta diferença entre as fontes no capítulo 2, aquando da apresentação das variáveis e da sua operacionalização.

foram muito mais acentuados no 2º ciclo do que nos restantes. Tendo em consideração que o atraso era à partida bastante menor no 1º ciclo, a redução do insucesso escolar foi comparativamente mais fraca no 3º ciclo e no Ensino Secundário. No cômputo geral dos quatro ciclos de escolaridade, os ganhos foram consideravelmente mais intensos em 2001, atenuando-se na década seguinte.

O insucesso e o abandono escolar têm várias causas, incluindo problemas relacionados com o aluno, com a família, com a escola e socioeconómicos. Os estudos têm demonstrado a importância da participação parental, e em particular das mães, no desempenho escolar (Baker & Entwisle, 1987; Seabra, 2012). O desempenho escolar é um processo que se desenvolve na escola e com ajuda da família. A relação entre pais e filhos, o rendimento escolar, o interesse dos pais no desempenho dos seus filhos, desenvolvem uma autoestima em relação à escola, e ter uma boa perceção da escola é também um fator determinante para um bom desempenho (Chechia & Andrade, 2005, p. 434). As evidências apontam para que a família deve promover a valorização da escola, na ajuda de tarefas, da mesma forma que a escola precisa de adequar os seus valores em relação ao aluno e família.

Os professores também tendem a ter influência nos resultados dos alunos, (Chechia & Andrade, 2005). Os professores influenciam o ambiente académico nas escolas e propiciam o aumento do desempenho académico, visto que têm a capacidade de modificar o comportamento dos alunos e promover uma cultura académica mais coesa, mesmo havendo diferenças socioeconómicas entre os alunos (Coleman, 1966).

Mickelson e Greene (2006) provaram que um maior envolvimento parental promove atitudes mais positivas em relação à escola e melhora o desempenho académico, aumentando a oportunidade para o sucesso escolar. Porém, nem todos os pais participam de igual forma para maximizar as oportunidades educacionais dos seus educandos. O envolvimento da família com a escolarização dos filhos não é socialmente homogénea. Nos países da OCDE, 20% dos estudantes com carências socioeconómicas relataram ter repetido pelo menos um ano, face a apenas 7% dos alunos sem problemas socioeconómicos que relatam o mesmo. A probabilidade de ter repetido um ano está por vezes ligada ao contexto socioeconómico. Em Portugal, mais de 50% dos estudantes desfavorecidos economicamente revelaram ter repetido um ano, pelo menos uma vez, desde a sua entrada na escola primária (OCDE, 2015a, p. 35-36).



De entre o diversificado leque de razões para a explicação do abandono escolar, destacam-se na literatura as características económicas e culturais dos contextos familiares. A relação entre a escola e a família varia conforme a classe social. A família detém “o monopólio da formação precoce de disposições mentais e comportamentais das crianças”; em famílias desfavorecidas, a educação é confiada cegamente à escola, dado que as famílias não dominam os conhecimentos necessários (Lahire, 2011, p. 15-17). Segundo Entwisle, Alexander e Olson (2007), os pais com *status* socioeconómico mais alto têm expectativas mais elevadas para os seus filhos, acompanham-nos mais na escola, desenvolvem prática de leitura e acautelam que os filhos transportam livros para ler nas férias.

Dumais (2002) baseia-se na teoria de Bourdieu para defender que o sucesso académico do aluno depende do capital cultural transmitido pela família, que, por sua vez, depende da classe social a que pertence, “sobretudo, ao nível de escolaridade dos pais, particularmente das mães, e às características profissionais dos pais” (Seabra, 2012, p. 189). O capital cultural é constituído pela “competência linguística e cultural” encontrada em membros das classes sociais superiores e com menos frequência nas classes sociais mais baixas. Nesta linha, Neves (2012) refere que “as relações entre o sistema de ensino e as condições culturais e socioeconómicas das famílias dos alunos podem constituir um dos fatores” de abandono, visto que a “escola muitas vezes seleciona os alunos a partir do capital cultural das famílias”. A escola “reproduz as desigualdades sociais” ao selecionar e eger os alunos de famílias conforme os “padrões de cultura” que cada família possui.

Também segundo Duru-Bellat e Mingat (1989) o *status* socioeconómico dos pais pode exercer influência sobre os resultados do aluno. Dado que o estrato socioeconómico “é medido pela renda e riqueza da família, fornece o recurso físico, espaço reservado para estudar e materiais apropriados” (Alves et al., 2007). Nota-se também maior preocupação por parte dos pais de famílias com maiores recursos socioeconómicos, em acompanhar os filhos no seu percurso escolar, motivando-os a alcançarem o sucesso escolar (Charrua, 2014). Também nos EUA, Goldrick-Rab (2006) buscou determinar a influência que o contexto familiar representa no sucesso dos alunos do ensino secundário, usando dados longitudinais. Os resultados mostram que os alunos provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos estão mais propensos a interromper os estudos. Revelam estar menos preparados para o ensino secundário e frequentemente abandonam a escola não concluindo os respetivos anos letivos.

As famílias mais escolarizadas, em geral, transmitem aos seus educandos os seus saberes e disposições comportamentais, assimilados durante a sua permanência na escolar. Os alunos de famílias com trajetórias de insucesso e abandono escolar, que não têm as mesmas aptidões para transmitir esses saberes e disposições aos seus educandos, encontram-se mais predispostos para o fracasso escolar, tornando-se assim num grupo mais vulnerável (Alves, 1998, p. 77-78, 82). Na década de 90 em Portugal, seriam frequentemente as famílias com poucas expectativas escolares e que recorriam ao trabalho das suas crianças e jovens para resolver os seus problemas económicos, as mais responsáveis pelo abandono escolar, nomeadamente famílias destruturadas, com baixos níveis de instrução e que desvalorizavam o papel da escola na melhoria das oportunidades de acesso à vida ativa (Ferrão, 2001, p. 70, 74, 81).

Saha (1985) constatou que se alguns estudantes australianos deixam a escola mais cedo por causa das suas ambições e expectativas profissionais, outros preferem seguir uma via de formação e especialização profissional. Em Portugal, a existência de um mercado de trabalho pouco exigente, com baixa qualificação dos recursos humanos e oferecendo reduzidas oportunidades de progressão da carreira, permitiria compreender o abandono dos estudos por parte de muitos jovens (Alves, 1998, p. 72, 75). No entanto, a “diminuição do volume de emprego”, sobretudo em atividades recetivas à mão-de-obra juvenil, em conjunto com a precariedade salarial, teria contribuído para que os jovens se mantivessem durante mais tempo no sistema de ensino, por vezes através de formações profissionais (Alves, 1998, p. 110). O que os dados mostram é que a taxa de desemprego jovem evidencia uma forte correlação negativa com a taxa de APEF, ou seja, “menor empregabilidade dos jovens, menor saída escolar precoce” (Justino & Rosa, 2009, p. 50) e, reciprocamente, a maior oportunidade de inserção precoce na vida ativa potencia o abandono antes ou durante o ensino secundário (Justino et al., 2004, p. 32, 55).

A área geográfica também parece ser uma das condicionantes para o abandono escolar. Pontili e Kassouf (2007) descrevem que os territórios rurais têm proporcionalmente menos crianças a estudar que no território urbano. Para Costa (2000), é nas áreas rurais que as determinantes sociais do abandono são maiores. Em termos gerais, verificou-se que o perfil predominante nos jovens que abandonam a escola provém de famílias com poucas habilitações, baixos rendimentos e dificuldades económicas. Estas empurram muitos jovens para o mercado de trabalho, A literatura aponta que os territórios rurais oferecem menos

oportunidades laborais, a par de maior intensidade e severidade da pobreza (Pereirinha et al., 2009; Weber et al., 2005).

Procurando explicar as variações interconcelhias das taxas de AE e de APEF em 2011, Justino et al. (2014, p. 53-54) concluíram que as variáveis com algum peso explicativo nas variações do AE são a “Percentagem de pais/ mães sem instrução” e a “Taxa de desemprego jovem”, ambas positivamente correlacionadas com a variável dependente. Contudo, o modelo de regressão linear múltipla que apurou estas relações tem um peso explicativo total bastante limitado, com um  $R^2$  de 13,8% (p. 53). Ainda segundo Justino et al. (2014, p. 54), as variáveis explicativas encontradas para a variação da taxa de APEF à escala concelhia, em 2011, foram a “Taxa de atraso no 2º Ciclo”, a “Taxa de atraso no 3º Ciclo”, a “Percentagem de pais/mães sem instrução” na população concelhia, todas favorecendo o APEF, por seu lado, a “Percentagem de mães com ensino superior” tem um forte efeito negativo sobre a taxa de APEF. O estudo também encontrou efeitos explicativos dos contextos socioeconómicos concelhios; nomeadamente, o peso nos concelhos de características do contexto “Rural, envelhecido de qualificação baixa” favorece a taxa de APEF, e do contexto “Urbano, atividade terciária e turismo de qualificação média” desfavorece-a. Neste caso, o peso explicativo total do modelo é bastante mais elevado, com um  $R^2$  de 56,9%.

### *1.2.2. Diferenças de género*

Em Portugal, o aumento de permanência no sistema de ensino, medido pela escolarização média da população entre 1991 e 2011, foi maior na população feminina, (de 4,3 para 7,4 anos, uma taxa de variação de 72,1%) do que entre os homens (de 4,9 para 7,5 anos, um acréscimo de 53,1%). Contudo, esta convergência da escolarização feminina com a masculina deu-se apenas na década 2001/11, pois na primeira década do período o crescimento da escolarização foi bastante mais acentuado na população masculina (com uma taxa de variação de 48,9%, contra 11,6% na população feminina) (Justino et al., 2014, p. 9). Segundo Ferrão (2001, pp. 75, 80), nos anos 90 em Portugal, as mulheres estavam ainda em situação de desvantagem, o que atribui a diferenças socioeconómicas contextuais de género. Aponta as tarefas domésticas como o exemplo mais aparente do trabalho infantil penalizador para as raparigas. Santos e Dias (2007, p. 92-93), porém, mostram que entre os anos de 1985 e 2005, houve um aumento da população discente feminina, e que a população escolar

apresentou uma taxa de feminidade “superior a 50 por cento desde o início dos anos 90 e em crescimento desde 1997/98”, com maior relevo nos níveis de ensino secundário e superior (p. 92). As taxas de transição “revelam melhor aproveitamento da população escolar feminina” e “a vantagem feminina no aproveitamento tendeu consistentemente a aumentar com o avanço dos ciclos de estudos” (Santos & Dias, 2007, p. 119, 120). Ainda segundo o mesmo estudo, “as alunas apresentam uma probabilidade de conclusão do ensino secundário em tempo normal significativamente maior do que os alunos” (p. 123).

Relativamente aos indicadores de abandono, a taxa de AE em 1991 era ligeiramente menor entre os rapazes (12,5%) do que entre as raparigas (12,7%), e a descida entre 1991 e 2011 deu-se quase em paralelo nos dois géneros, convergindo para um valor praticamente residual de 1,7% (Justino et al., 2014, p. 27). Quanto ao APEF, ao longo das duas décadas, a taxa na população portuguesa desceu de 63,7% para 27,1%, mas a diferença entre as taxas masculina e feminina manteve-se sempre desfavorável aos homens e aumentou entre os dois anos extremos, com 9,3 pontos percentuais em 1991, 14,4 em 2001 e 11 pontos percentuais em 2011. No seu conjunto, esta tendência ilustra bem o impacto da dinâmica da escolarização feminina em todos os níveis de ensino, com especial evidência nos níveis médios e superiores. Veio daí o maior contributo para a redução do APEF em Portugal, mostrando que a incidência do cumprimento da escolarização obrigatória no prosseguimento de estudos e na qualificação escolar formal foi sempre maior entre as raparigas do que nos rapazes (Justino et al. 2014, p. 33). Porém, tal como para o AE, o estudo não buscou fatores explicativos para a diferença de género no APEF.

À escala da UE, o relatório Eurydice (2014, p. 41) referente ao ano de 2013 também mostra a existência de uma maior taxa de APEF entre os homens (13,6%) do que entre as mulheres (10,2%). Isto poderá estar relacionado com uma maior propensão das mulheres a participar na aprendizagem ao longo da vida; em 2015, a proporção de mulheres envolvidas na aprendizagem ao longo da vida (11,7%) foi 2,0 ponto percentual superior à dos homens (9,7%) (Eurostat, 2016, p. 130).

O PISA (Programme for International Student Assessment), “lançado em 1997 pela OCDE com o principal objetivo de avaliar os sistemas de educação dos vários países da OCDE, testando as competências e conhecimentos dos alunos de 15 anos de idade” (Serrão, 2013, p. 2), é aplicado em 70 países de todo o mundo, com periodicidade trienal, avaliando

as competências dos alunos nas áreas da leitura, matemática e ciência. Participaram no PISA 2012, 195 escolas portuguesas selecionadas aleatoriamente, com uma taxa de participação de 99% (OCDE, [s.d.], p.5-6).

Segundo os resultados do PISA 2012, em Portugal verificou-se, que a distribuição por géneros no desempenho da matemática, “é mais favorável aos rapazes (493 pontos) do que às raparigas (481 pontos)”. O grupo ProjAVI (2013, p. 24, 32) conclui que no PISA os rapazes “evidenciam melhores proficiências” em matemática. Registou-se ainda que a diferença do desempenho segundo o género se manteve inalterada entre 2003 e 2012, embora tenha havido um aumento de 21 pontos para ambos os géneros. “A diferença registada em Portugal no desempenho de rapazes e raparigas na escala da matemática está próxima da observada para a média da OCDE” (Serrão, 2013, p. 8). De facto, segundo OCDE (s.d.), o resultado foi o mesmo dos 38 países participantes. Verificou-se que também na literacia de ciência, os rapazes tiveram melhor desempenho, com uma vantagem de 11 pontos sobre as raparigas, mas essa “predominância masculina não é tão marcada como a que se verificou a matemática” (Carvalho, 2011, p. 79). As raparigas têm menos convicção nas suas aptidões em matemática e ciência do que os rapazes, e sentem-se vulneráveis em relação à matemática, mesmo quando o seu nível de execução é tão bom como o dos rapazes (OCDE, [s.d.], p. 68; OCDE, 2015b).

Os estudos TIMSS – *Trends in International Mathematics and Science Study* – fazem uma outra avaliação internacional do desempenho dos alunos em matemática e ciências, no final 3º ciclo do ensino básico. Portugal participou neste estudo em 1995 e em 2011. Em média, os rapazes desempenham tão bem ou melhor o seu papel, na matemática, do que as raparigas, mas ao contrário do verificado no PISA “a diferença entre o desempenho de rapazes e raparigas em matemática tende a ser pequena” (ProjAVI, 2012, p. 3-6).

Na leitura, pelo contrário, são as raparigas a liderar os resultados do PISA 2012. Resultados anteriores do PISA confirmam que “as alunas registam sempre melhor desempenho em leitura do que os alunos” (Carvalho, 2011, p. 35). Os motivos para estas diferenças apontam para fatores relacionados com o comportamento, os estilos de aprendizagem e os contextos socioeconómicos familiares. Na evolução entre 2000 e 2009, “são os alunos do sexo feminino cujos pais têm estatuto socioeconómico e cultural mais

elevado” que “registam um aumento acentuado desde 2000” (Carvalho, 2011, p. 45). Na UE, a incidência de dificuldades na leitura entre os rapazes (23,6%) é dupla relativamente às raparigas (11,7%), as quais em 2012 já atingiram o *benchmark* estabelecido pela UE até 2020. As diferenças de género reproduzem-se nas escolhas dos domínios de prosseguimento de estudos, sendo que uma percentagem significativa de homens escolhe matemática, ciência ou engenharia, ao passo que as mulheres tendem para a educação, as ciências humanas, as artes e os serviços (Eurostat, 2013, p. 106).

Jacob (1996) verifica que as raparigas são menos propensas à retenção do que os rapazes e têm maiores probabilidade de terminar os seus estudos de forma mais rápida do que os rapazes; “as raparigas conhecem menos a reprovação” (Seabra, 2012, p. 193). De facto, as mulheres, que inicialmente partiam de uma posição de desvantagem, têm vindo a obter resultados escolares cada vez mais favoráveis. No entanto, Lynn et al. (2000), ao avaliar as diferenças nos resultados de testes de inteligência entre géneros, concluem que as diferenças são muito pequenas, ou praticamente inexistentes.

Burke (1989) desenvolve a relação entre o género sexual e o desempenho escolar. Analisam em detalhe o desempenho dos rapazes e raparigas em diversas disciplinas académicas, tais como matemática, ciências, estudos sociais, e línguas materna e estrangeiras. Argumenta que as raparigas desenvolvem mais rapidamente competências verbais do que os rapazes, e que essa diferença se nota logo a partir dos 11 anos, persistindo durante o ensino secundário e superior. As diferenças de género seriam adquiridas na família e reforçadas no sistema escolar. As raparigas dariam mais atenção a disciplinas que enfatizam o uso das aptidões verbais, como a língua, artes e ciências sociais; e os rapazes à matemática e às ciências. As pesquisas psicológicas e educacionais de Meece, Glienke e Birg (2006) sobre a formação na diferença de género na motivação da matemática, ciências, língua, leitura e escrita, sugerem que as vantagens na matemática e nas ciências que caracteriza os rapazes tenderiam a diminuir com a idade, ao passo que as diferenças relacionadas com a linguagem verbal, favoráveis às raparigas, persistiriam de modo proeminente ao longo dos anos escolares seguintes.

Baker e Entwisle (1987) observam que as mães incutem mais expectativas aos rapazes do que às raparigas, na área da matemática, o que tenderia a influenciar e desenvolver significativamente as expectativas dos rapazes para a matemática. Segundo

Goldrick-Rab (2006), essa tendência varia com a estratificação socioeconómica. Mães com *status* socioeconómico médio criam mais expectativas do que as mães com *status* mais baixo, e influenciam mais os filhos do que as filhas na aprendizagem da matemática. Estas expectativas ocorrem desde muito cedo no processo de escolarização e vão-se acumulando ao longo do tempo, podendo vir a influenciar a futura via educacional e aspirações profissionais nos filhos.

Por outro lado, Entwisle, Alexander e Olson (2007) relatam que, embora as mães pratiquem hábitos de leitura semelhantes com os rapazes e raparigas, falam mais com as filhas do que com os filhos. Incluem mais elogios e incentivos e utilizam uma voz mais solidária para com as filhas do que aos filhos. No primeiro ano de escolaridade, rapazes e raparigas obtêm notas similares na leitura, mas ao longo dos anos seguintes apresentam diferenças significativas, que se vão acentuando a partir do quinto ano. Por outro lado, os pais depositam mais esperança nas raparigas, por estas se comportarem melhor em relação aos rapazes, promovendo uma melhor aprendizagem.

Saha (1985) introduz o efeito de inserção na vida ativa na análise das diferenças de género. Mostra que na Austrália, até 1978, os homens apresentavam níveis mais elevados de escolaridade do que mulheres, mas a partir desta data essa situação inverteu-se. Os rapazes tornaram-se mais propensos a sair do sistema de ensino, apesar de obterem melhores resultados do que as raparigas no ensino obrigatório. A propensão para o abandono masculino não se deveria cingir à baixa escolaridade dos pais e fracos rendimentos da família, mas também ao facto de os rapazes apresentarem maiores aspirações e expectativas de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho, em comparação com as raparigas. Em Portugal, nos anos 90, o mercado de trabalho já seria mais exigente para as raparigas e os empregos a que estas aspiravam estariam mais dependentes de um título, o que motivaria as raparigas a “apostar nos estudos de nível superior como a melhor estratégia para aumentarem as suas vantagens competitivas e prolongarem o momento da transição para a vida ativa” (Alves, 1998, p. 91).

Por seu lado, a teoria da socialização de género desenvolve a ideia de que as crianças são socializadas para adquirir comportamentos, atitudes e valores apropriados ao seu género, a partir da identidade criada pelos pais, professores e pares. A diferenciação atribuída ao género inicia-se com os modelos de comportamento, calmo para o feminino e violento para

o masculino, sendo o sucesso escolar imputado a comportamentos geralmente associados ao género feminino (Miranda, 2008). As raparigas transportariam para a escola a contenção comportamental e o autodomínio adquiridos em casa. Estes efeitos de socialização não seriam independentes dos contextos socioeconómicos. Nos estratos socioeconómicos mais baixos, seria imposta maior pressão aos rapazes, para abandonarem a escola, dada a necessidade do papel masculino de “ganhar a vida”, o que explicaria o maior abandono precoce masculino (Almeida, 2005).

Segundo Alves (1998, p. 85), as raparigas revelam “melhores performances escolares”, em parte devido à sua capacidade de tirar partido da comunicação pedagógica e “desenvolverem condutas mais eficazes para lidarem com as situações em que se encontram envolvidas”. As raparigas demonstram mais interesse na aprendizagem e persistência na resolução de tarefas. Na adolescência, demonstram ter mais habilidades de organização, autodisciplina, qualidades de liderança e interesse na escola, encontrando-se em melhores condições e com mais facilidade para a obtenção do sucesso, e com isso tornam-se mais exigentes (Duckworth & Seligman, 2006). Estudos sociológicos apontam para que o insucesso escolar masculino, por seu lado, pode estar associado ao fato de rapazes serem mais ruidosos, fisicamente ativos, dominantes, competitivos e agressivos, distraíndo-se facilmente, ao passo que as raparigas são vistas como apaziguadoras e cooperativas. As raparigas tendem a dirigir o seu esforço e atenção para a escola enquanto os rapazes têm orgulho na sua falta de esforço académico, pois esse comportamento é entendido como sinais de masculinidade (DiPrete & Legewiea, 2012). A forma como os professores avaliam os seus alunos, em função das suas representações de género, também pode gerar enviesamentos nos resultados académicos. Se o professor tiver preferência para o género feminino vai favorecer as raparigas, por outro lado se o professor encorajar mais os rapazes, será o género masculino o mais beneficiado. Em geral, os professores tendem a caracterizar os rapazes como sendo mais lentos e menos interessados na aprendizagem do que as raparigas (Entwisle, Alexander & Olson, 2007).

Em suma, até aos anos 60-70 do século passado, as desigualdades na escolarização eram mais adversas às raparigas. No entanto, a partir dos anos 80-90 do mesmo século assiste-se a uma reviravolta por parte das raparigas no domínio da progressão escolar. Como resultado, as evidências censitárias mostram que entre 1991 e 2011 a população feminina portuguesa aumentou significativamente a sua permanência média no sistema de ensino,



convergindo com a escolarização média da população masculina entre 2001 e 2011. Pelo menos desde meados dos anos 80 do século passado, as raparigas tendem a obter melhores resultados que os rapazes, e a literatura aponta que as raparigas são menos propensas à retenção do que os rapazes. A maior taxa de AE feminina em 1991 não se deveria a piores desempenhos escolares.

A bibliografia consultada sobre a explicação do sucesso ou insucesso escolar e do abandono, independentemente do género, avança teorias estruturais e de escala macro, relacionadas com características económicas e culturais dos contextos familiares, como a influência do capital cultural na obtenção dos sucessos académicos, em função da classe ou estrato social da família. Uma teoria complementar aponta para o fato de as variações na taxa de desemprego jovem, no tempo e no espaço, explicarem a maior ou menor permanência no sistema de ensino, tanto menor quanto mais oportunidades existirem de ingresso precoce no mercado de trabalho. Já no que respeita às diferenças de desempenhos e de abandono entre géneros, a bibliografia parece privilegiar explicações do foro cultural e à escala micro, assentes na influência das identidades do género e das expectativas a elas associadas sobre o desempenho escolar, remetendo para a interação social e a socialização familiar, a formação da motivação, das expectativas ou das crenças, da autoeficácia – pesem embora as advertências teóricas de que os efeitos destes fatores culturais e micro poderão variar consoante os estratos sociais. Os professores também surgem como influenciadores nos resultados escolar ao desenvolverem inconscientemente preferências consoante o género sexual dos alunos.

O trabalho empírico que se segue pretende contribuir para o conhecimento da questão, explorando as distribuições territoriais das diferenças de género perante o sistema educativo em Portugal, expressas no atraso e no abandono escolares (AE e APEF), a sua evolução entre 1991 e 2011, e testar as suas possíveis correlações no último ponto censitário com o mesmo tipo de variáveis macro e estruturais que têm sido convocadas para explicar as variações de desempenho escolar, desenvolvendo a perspectiva de género, apenas encetada no Atlas da Educação (Justino et al. 2014).

## 2. Objeto e Método

Pretendemos nesta investigação medir e cartografar a evolução das diferenças de género nos desempenhos escolares, designadamente através dos indicadores de atraso etário nos diversos ciclos de escolaridade (AtE), abandono escolar (AE), e abandono precoce do sistema de ensino e formação (APEF), em Portugal, nos dois intervalos intercensitários entre 1991 e 2001 e entre 2001 e 2011, e averiguar se, e em que medida, essas diferenças se correlacionam com variáveis de caracterização socioeconómica no território português no último ponto censitário, à escala concelhia.

O universo do estudo é a totalidade da população portuguesa, desagregada à escala concelhia, representada pelos resultados dos Censos em 1991, 2001 e 2011. O estudo tem carácter censitário, não havendo recurso a seleção ou amostragem de concelhos. Devemos, contudo, alertar para o facto de que em 1991 os atuais concelhos de Odivelas, Trofa e Vizela ainda não tinham sido criados, estando então integrados, respetivamente, nos concelhos de Loures, Santo Tirso e Guimarães. Os seus valores de 1991 encontram-se diluídos nestes três últimos concelhos, não nos sendo possível ilustrar com rigor as diferenças de género dos primeiros em 1991, nem a evolução dos mesmos entre 1991 e 2001.

Tabela 1. Definição e operacionalização das variáveis em estudo

Definições conceituais	Indicadores
<p><b>Diferenças de género:</b></p> <p>A diferença de género <math>D</math> em cada uma das variáveis <math>V</math> definidas abaixo é a diferença na incidência relativa da situação definidora de <math>V</math> na população masculina <math>m</math> e na população feminina <math>f</math>.</p> <p>Para efeitos de avaliação da heterogeneidade das situações concelhias no conjunto nacional, as diferenças de género foram consideradas na forma orientada (vantagem masculina ou feminina) e na forma absoluta (diferença total, sem ter em conta a sua orientação).</p>	<p><b>Diferenças orientadas:</b></p> $D_V = V_m - V_f$ <p>Uma vez que todas as situações <math>V</math> de atraso ou abandono sinalizam desvantagem face à escolaridade, as <math>D_V</math> positivas são interpretadas como de desvantagem masculina / vantagem feminina relativamente à situação <math>V</math>, e as negativas como de vantagem masculina / desvantagem Feminina.</p> <p><b>Diferenças absolutas:</b></p> <p>As diferenças absolutas são definidas como o módulo das diferenças, <math> D_V </math></p>
<p><b>Atraso etário num ciclo de escolaridade:</b></p> <p>O atraso etário num ciclo de escolaridade é a situação em que se encontram os indivíduos que estão matriculado nesse ciclo em idade superior</p>	<p><b>Taxa de atraso etário masculina no ciclo de escolaridade <math>c</math> :</b></p> <p>Número de homens <math>H_{i&gt;ic}</math> a frequentar o ciclo de ensino <math>c</math> em idade <math>i</math> superior à normal <math>ic</math>, em percentagem do total de homens <math>H_c</math> a</p>

<p>à definida como normal para sua frequência.</p> <p>Diferença entre géneros na saída precoce (18-24 anos) e evolução da diferença, 1991-2011.</p>	<p>frequentar o ciclo de escolaridade <math>c</math></p> $AtE_{H,c} = \frac{H_{i>ic}}{H_c} \times 100$ <p><b>Taxa de atraso etário feminina no ciclo de escolaridade <math>c</math>:</b></p> <p>Número de mulheres <math>M_{i&gt;ic}</math> a frequentar o ciclo de ensino <math>c</math> em idade <math>i</math> superior à normal <math>ic</math>, em percentagem do total de mulheres <math>M_c</math> a frequentar o ciclo de escolaridade <math>c</math></p> $AtE_{M,c} = \frac{M_{i>ic}}{M_c} \times 100$ <p><b>Diferença de género (vantagem feminina) no atraso etário no ciclo de escolaridade <math>c</math> :</b></p> $D_{AtEc} = AtE_{H,c} - AtE_{M,c}$ <p><b>Diferença de género (absoluta) no atraso etário no ciclo de escolaridade <math>c</math> :</b></p> $ D_{AtEc} $
<p><b>Abandono escolar (AE):</b></p> <p>Situação em que se encontram os indivíduos com idade compreendida entre os 10 e os 15 anos, que não estão matriculados no sistema de ensino não tendo completado o 3º ciclo do Ensino Básico.</p>	<p><b>Taxa de abandono escolar masculina:</b></p> <p>Número de homens <math>H_{AE}</math> com idade compreendida entre os 10 e os 15 anos não matriculados no sistema de ensino e não detendo o 9º ano de escolaridade, em percentagem do total de homens <math>H_{10-15}</math> com idade compreendida entre os 10 e os 15 anos na população residente.</p> $AE_H = \frac{H_{AE}}{H_{10-15}} \times 100$ <p><b>Taxa de abandono escolar feminina:</b></p> <p>Número de mulheres <math>M_{AE}</math> com idade compreendida entre os 10 e os 15 anos não matriculadas no sistema de ensino e não detendo o 9º ano de escolaridade, em percentagem do total de mulheres <math>M_{10-15}</math> com idade compreendida entre os 10 e os 15 anos na população residente.</p> $AE_M = \frac{M_{AE}}{M_{10-15}} \times 100$ <p><b>Diferença de género (vantagem feminina) no abandono escolar:</b></p> $D_{AE} = AE_H - AE_M$ <p><b>Diferença de género (absoluta) no abandono escolar:</b></p> $ D_{AE} $

<p><b>Abandono precoce da educação e formação (APEF):</b></p> <p>Situação em que se encontram os indivíduos com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos, que não estão matriculados no sistema de ensino nem realizaram formação ao longo da vida no mês anterior ao inquérito, tendo no máximo como habilitação o 3º ciclo do Ensino Básico.</p>	<p><b>Taxa de abandono precoce da educação e formação masculina:</b></p> <p>Número de homens <math>H_{APEF}</math> com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos não matriculados no sistema de ensino e detendo no máximo o 9º ano de escolaridade, em percentagem do total de homens <math>H_{18-24}</math> com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos na população residente.</p> $APEF_H = \frac{H_{APEF}}{H_{18-24}} \times 100$ <p><b>Taxa de abandono precoce da educação e formação feminina:</b></p> <p>Número de mulheres <math>M_{APEF}</math> com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos não matriculadas no sistema de ensino e detendo no máximo o 9º ano de escolaridade, em percentagem do total de mulheres <math>M_{18-24}</math> com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos na população residente.</p> $APEF_M = \frac{M_{APEF}}{M_{18-24}} \times 100$ <p><b>Diferença de género (vantagem feminina) no abandono precoce de educação e formação:</b></p> $D_{APEF} = APEF_H - APEF_M$ <p><b>Diferença de género (absoluta) no abandono precoce de educação e formação:</b></p> $ D_{APEF} $
---	---

Note-se que as definições operacionais das taxas de APEF apresentadas acima não excluem dessa situação os indivíduos que realizaram formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito, por os dados censitários não o permitirem. É, pois, um indicador de aproximação sobrestimado. Segundo o Eurostat (2016), a taxa de APEF em Portugal em 1992 era de 50% (H: 56,2%; M: 44,2%), em 2001 de 44,2% (H: 51,6%; M: 36,7%) e em 2011 de 23% (H: 28,1%; M: 17,7%). Os dados apurados a partir dos Censos por Justino et al. (2014, p. 33) são de 63,7% em 1991 (H: 68,3%; M: 59%), de 44,8% em 2001 (H: 51,9%; M: 37,5%), e 27,1% em 2011 (H: 32,5%, M: 21,5%). Além das diferenças entre as fontes (composição de resultados de amostras trimestrais no *Labour Force Survey*, censitária num único ponto anual nos Censos), os valores sistematicamente maiores obtidos a partir dos

Censos dever-se-ão, certamente, a esta omissão dos dados sobre formação. Para os propósitos desta investigação, note-se contudo que as diferenças entre as taxas femininas e masculinas são muito semelhantes entre as duas fontes.

Além das variáveis centrais do estudo, apresentadas na Tabela 1, ensaiámos como preditores em modelos de regressão múltipla variáveis socioeconómicas igualmente provenientes da base de dados do projeto Atlas da Educação, desagregadas por género, e indicadores sumários de caracterização socioeconómica dos contextos concelhios, definidos a partir de componentes inferidas por análise fatorial de componentes principais (Justino et al., 2014, pp. 50-52). Para maior comodidade de leitura, as variáveis retidas nos modelos serão apresentadas mais detalhadamente no capítulo 4, onde apresentaremos os resultados que se revelaram significativos.

Começámos por proceder à análise estatística descritiva da evolução das variáveis de atraso e abandono e respetivas diferenças de género, às escalas nacional e concelhia, seguida da cartografia da sua distribuição e evolução nos três momentos censitários, 1991, 2001, e 2011. As estatísticas descritivas e os gráficos resultantes foram elaborados usando o software *Microsoft Office Excel*®. Para cartografar a evolução das diferenças à escala concelhia, construímos para cada indicador escalões, definidos com base na análise descritiva da distribuição em torno da mediana obtida em cada ano (cf. Anexo 1 sobre o método de construção dos escalões). Numa primeira modalidade de representações cartográficas, utilizámos os escalões com a amplitude fixa de acordo com a distribuição dos indicadores em 1991, o que nos permite comparar visualmente o seu aumento ou diminuição em 2001 e 2011 tendo como referência o primeiro período dos dados. Numa segunda modalidade, utilizámos os escalões baseados na distribuição em cada momento censitário, o que nos permitirá comparar a heterogeneidade interna em cada momento, nos seus próprios termos. A cartografia foi elaborada com recurso ao software cartográfico do *Marktest Sales Index*®, versão 7.0.1.

Por fim, ensaiámos modelos de regressão linear múltipla (OLS) das diferenças entre as taxas masculinas e femininas à escala concelhia em 2011, usando como preditores as variáveis de contextualização socioeconómica acima apresentadas e variáveis de resultados escolares em 2011 ou no momento censitário antecedente, conforme adequado. Só foi possível fazer estes ensaios para 2011, em virtude de não estarem construídos indicadores

socioeconómicos correspondentes para os períodos censitários anteriores. Para estimar os modelos de regressão, utilizámos o *SPSS Statistics*®, v.23. Os resultados foram decepcionantes tanto para as diferenças de género no atraso etário em todos os ciclos, como para as diferenças no abandono escolar, para as quais não obtivemos modelos estatisticamente significativos com nenhuma combinação de variáveis preditoras. Assim, apenas apresentaremos resultados destas análises no final da secção 3.2, dedicada às diferenças de género no abandono precoce de educação e formação (APEF).

### 3. Diferenças de Género Face à Escolaridade em Portugal, 1991-2011

#### 3.1. Atraso Etário

##### 3.1.1. 1º Ciclo do Ensino Básico

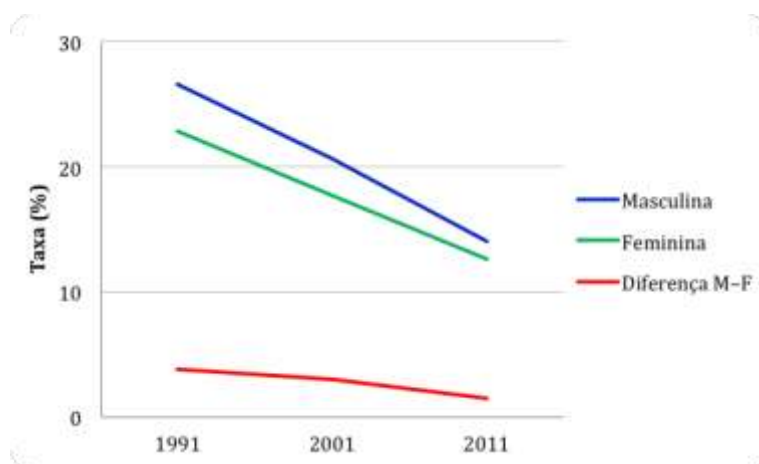
Como mostram Justino et al. (2014, p. 38), à escala nacional a taxa de atraso no 1º ciclo desceu continuamente nos dois intervalos intercensitários. Desagregando essa evolução por géneros, vemos que ela se deu no mesmo sentido entre raparigas e rapazes, mas não com a mesma intensidade (Tabela 2 e Figura 1).

Tabela 2. Taxas de atraso etário no 1º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011

Taxas	1991	2001	2011
Masculina	26,51	20,63	14,03
Feminina	22,73	17,62	12,50
Diferença M-F	3,77	3,01	1,53

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 1. Taxas de atraso etário no 1º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011



Fonte: Tabela 2

A diferença entre as taxas de atraso masculina e feminina apresentou sinal positivo ao longo de todo o período, ou seja, desde pelo menos 1991 a população escolar feminina a frequentar o 1º ciclo evidenciou menor atraso etário do que a masculina, de onde se infere menor insucesso escolar feminino nos anos antecedentes. Essa diferença foi-se esbatendo até 2011, devido a uma descida mais acentuada da taxa de atraso masculina. Apesar disso, em 2011 a diferença no atraso permanecia favorável às raparigas em 1,53%.

As médias das diferenças das taxas concelhias segundo o género seguiram uma trajetória semelhante à da diferença no total nacional. É especialmente interessante analisar as medidas de dispersão (Tabela 3). Em 1991, a vantagem média das raparigas em relação aos rapazes era de 4,25%, com um desvio padrão de 3,74, e um coeficiente de variação de 87,93%. Em 2001, a média das diferenças concelhias reduziu-se para 3,74% a favor das raparigas (taxa de variação de -12,1%), mas o desvio padrão aumentou para 4,55. Assim, a dispersão em torno da média aumentou, em termos absolutos e também relativos, para um coeficiente de variação de 121,74%. Isto revela um aumento da heterogeneidade, tanto absoluta como relativa, entre os concelhos do território nacional no que respeita às diferenças entre géneros. Esta tendência prosseguiu até 2011, quando se verificou uma redução da média concelhia da vantagem feminina para 2,05% (variação de -45,1%). O desvio padrão também baixou para 3,97, reduzindo-se a dispersão em torno da média em termos absolutos. Contudo, essa redução foi proporcionalmente menor do que a da média, pelo que se observa um coeficiente de variação ainda mais elevado, de 193,24%.

Tabela 3. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 1º ciclo nos concelhos de Portugal, 1991-2011.

Medidas de vantagem feminina ( $D_{AIEI}$ ) e diferença absoluta ( $|D_{AIEI}|$ )

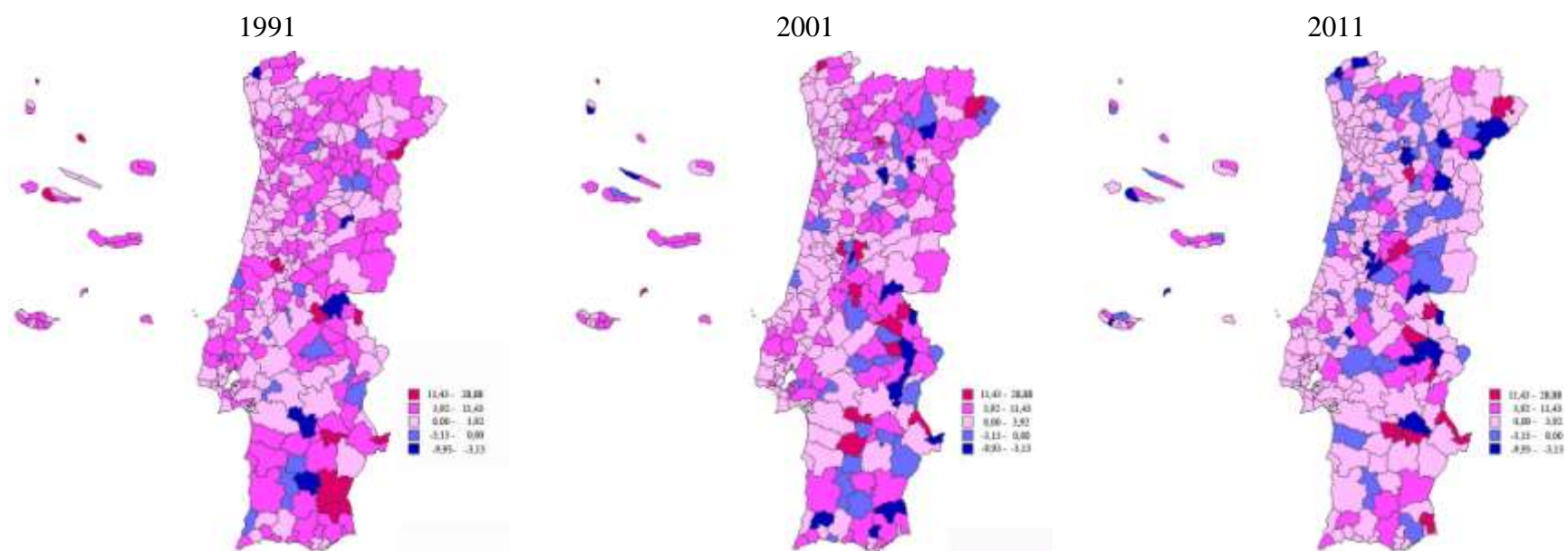
	1991		2001		2011	
	$D_{AIEI}$	$ D_{AIEI} $	$D_{AIEI}$	$ D_{AIEI} $	$D_{AIEI}$	$ D_{AIEI} $
Média	4,25	4,61	3,74	4,42	2,05	3,17
Desvio padrão	3,74	3,29	4,55	3,89	3,97	3,15
Coeficiente de variação (%)	87,93	71,33	121,74	87,89	193,24	99,34

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova

Por outro lado, a comparação entre as medidas dos indicadores de vantagem feminina e de diferença absoluta mostra que a heterogeneidade dos concelhos também aumentou no que diz respeito à orientação das diferenças de género, no sentido de a vantagem ser feminina ou masculina. Com efeito, o número de concelhos com menor atraso masculino do que feminino subiu de 24 em 1991 (7,9% do total) para 47 em 2001 (15,3%) e 66 em 2011 (21,4%).



Figura 2. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 1º ciclo – Escalões constantes de 1991

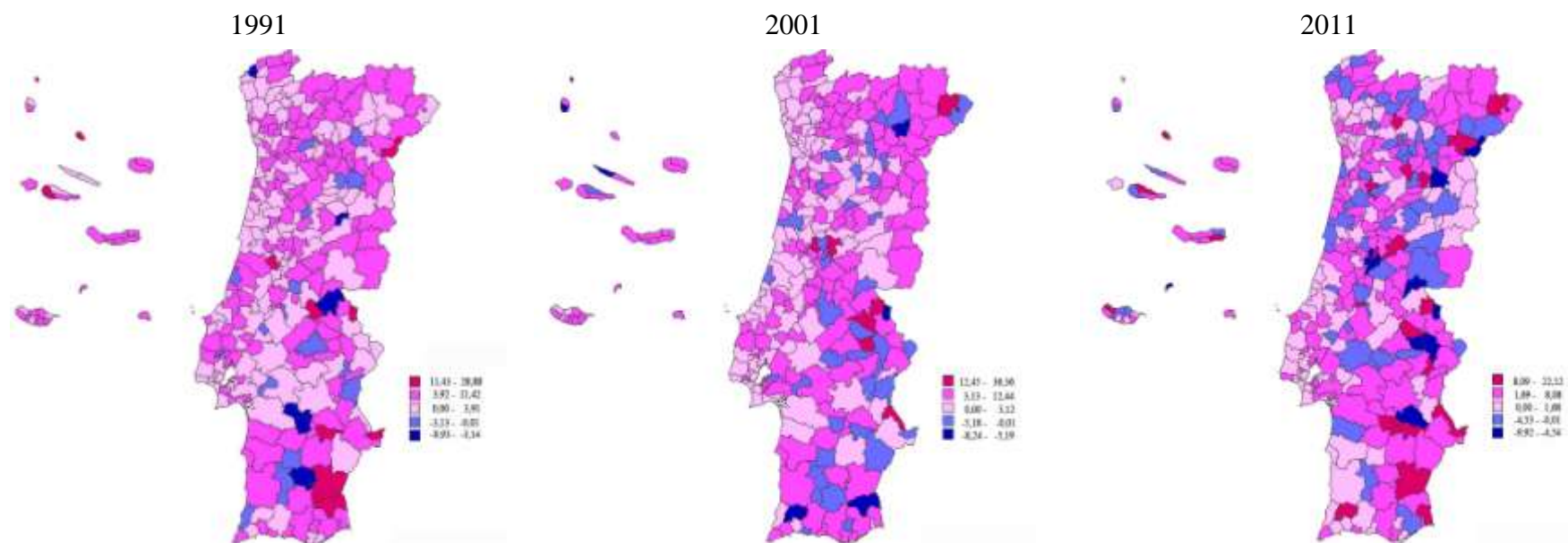


Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Tomando como referência fixa os escalões que refletem a distribuição de 1991, os mapas na Figura 2 mostram que a atenuação da intensidade da vantagem da população feminina a frequentar o 1º ciclo, detetada na análise estatística à escala nacional, se deu por todo o território continental, progredindo do litoral para o interior. Em número de concelhos, a atenuação deu-se, sobretudo, nas regiões Centro e Norte. Os inicialmente escassos casos de vantagem masculina, geralmente fraca, disseminaram-se e intensificaram-se até 2011, especialmente no Centro e Norte do Continente e no Alto Alentejo, enquanto entre 2001 e 2011 se reduziam mais a Sul. Ambas as Regiões Autónomas acompanharam a tendência, mais precocemente nos Açores, onde em 2001 surgiram os primeiros casos de concelhos com vantagem masculina nos grupos Ocidental e Central, alargando-se em 2011 ao grupo Oriental – onde no entanto S. Miguel, a maior e mais densamente povoada das ilhas, permaneceu em grande medida um bastião de elevada vantagem feminina. Na Região Autónoma da Madeira, a intensidade da vantagem feminina reduziu-se entre 1991 e 2001, e mais acentuadamente entre 2001 e 2011, registando-se, só neste último ano, três concelhos com menor atraso masculino.

Por seu lado, os mapas na Figura 3, mostrando a dispersão das diferenças de médias em cada momento por relação à sua própria mediana, revelam que à medida que as diferenças médias se atenuaram à escala nacional, se acentuou a polarização, através de todo o território nacional e especialmente nas regiões do Norte, do Centro e no Alto Alentejo, e na Região Autónoma dos Açores, entre uma maioria de concelhos com vantagem feminina relativamente elevada, e uma minoria crescente com vantagem masculina, em alguns casos relativamente elevada.

Figura 3. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 1º ciclo – Escalões variáveis



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Em suma, à medida que a média da vantagem feminina se reduziu em mais de metade no conjunto dos concelhos do país entre 1991 e 2011 (com uma taxa de variação total de -51,7%, passando de 4,25% para 2,05%), a heterogeneidade territorial aumentou consideravelmente em relação a essa média, tanto no que respeita ao nível global de vantagem feminina como à alternância entre situações concelhias com vantagem feminina e masculina.

### 3.1.2. 2º Ciclo do Ensino Básico

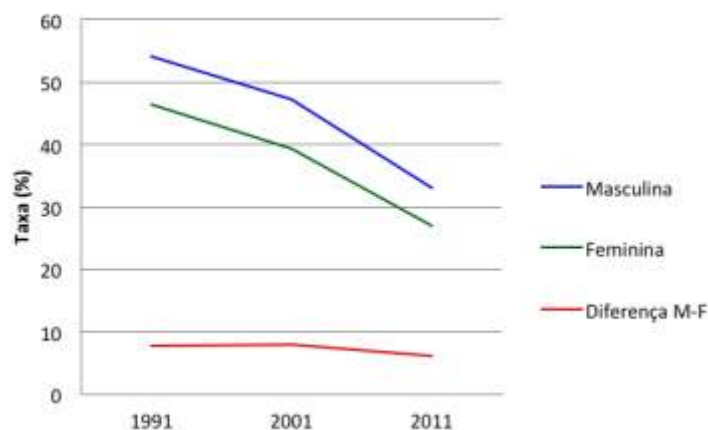
Relativamente ao 2º ciclo, Justino et al. (2014, p. 38) referem que, à escala nacional, a descida da taxa de atraso etário se deu em ambos intervalos intercensitários, sendo mais rápida no segundo do que no primeiro. Tal como no primeiro ciclo, havia já em 1991 uma vantagem feminina, mas ao contrário no verificado naquele a evolução desagregada por géneros não foi linear, processando-se em dois tempos distintos. De 1991 a 2001, a evolução foi favorável às raparigas, cuja taxa de atraso diminuiu um pouco mais do que a dos rapazes, ao passo que de 2001 a 2011 os rapazes aproximaram-se das raparigas, reduzindo a vantagem feminina para um valor inferior ao de 1991 (Tabela 4 e Figura 4).

Tabela 4. Taxas de atraso etário no 2º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género,

1991-2011			
Taxas	1991	2001	2011
Masculina	54,08	47,25	33,07
Feminina	46,44	39,34	26,95
Diferença M-F	7,64	7,91	6,12

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 4. Taxas de atraso etário no 2º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011



Fonte: Tabela 4

A diferença entre as taxas de atraso etário masculina e feminina no 2º ciclo também foi sempre positiva ao longo de todo o período, denotando a persistência de maior sucesso escolar feminino. Essa diferença foi consistentemente maior neste ciclo do que a registada no 1º ciclo, o que evidencia que se trata de uma tendência cumulativa, e não apenas decorrente do maior insucesso dos rapazes no ciclo inicial.

As médias das diferenças das taxas concelhias segundo o género seguiram uma trajetória semelhante à da diferença no total nacional. Analisando as medidas de dispersão na Tabela 5, vemos que em 1991, a vantagem média das raparigas em relação aos rapazes era de 8,26%, com um desvio padrão de 5,33 e um coeficiente de variação de 64,52%. Em 2001, a média das diferenças concelhias aumentou para 9% a favor das raparigas (uma taxa de variação de 9,0%), e o desvio padrão também aumentou para 6,89. Assim, a dispersão em torno da média aumentou, em termos absolutos e também relativos, para um coeficiente de variação de 76,56%. Isto revela um aumento da heterogeneidade, tanto absoluta como relativa, entre os concelhos do território nacional no que respeita às diferenças entre géneros. Esta tendência prosseguiu até 2011. Embora se tenha verificado uma redução da média concelhia da vantagem feminina para 7,07% (taxa de variação de -21,42%), o desvio padrão aumentou para 7,25, aumentando a dispersão em torno da média em termos tanto absolutos como relativos, pelo que se observa um coeficiente de variação elevado, de 102,50%.

Tabela 5. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 2º ciclo nos concelhos de Portugal, 1991-2011.

Medidas de vantagem feminina ( $D_{AIE2}$ ) e diferença absoluta ( $|D_{AIE2}|$ )

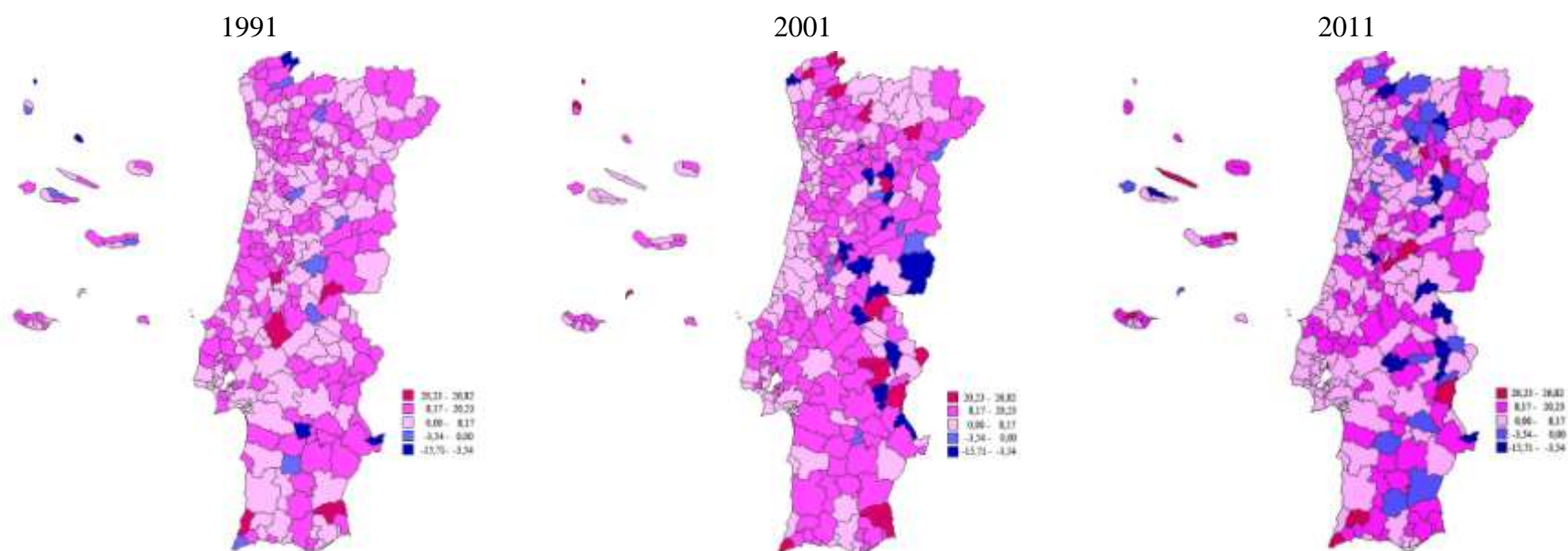
	1991		2001		2011	
	$D_{AIE2}$	$ D_{AIE2} $	$D_{AIE2}$	$ D_{AIE2} $	$D_{AIE2}$	$ D_{AIE2} $
Média	8,26	8,67	9,00	9,85	7,07	8,31
Desvio padrão	5,33	4,62	6,89	5,60	7,25	5,78
Coefficiente de variação (%)	64,52	53,23	76,56	56,84	102,50	69,53

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

A comparação entre as medidas dos indicadores de vantagem feminina e de diferença absoluta mostra que, tal como no 1º ciclo, embora com menor intensidade, a heterogeneidade entre os concelhos também aumentou no que diz respeito à orientação das diferenças de género. Com efeito, o número de concelhos com menor atraso masculino do que feminino no 2º ciclo subiu de 16 em 1991 (5,2%) para 20 em 2001 (6,5%) e 37 em 2011 (12%).

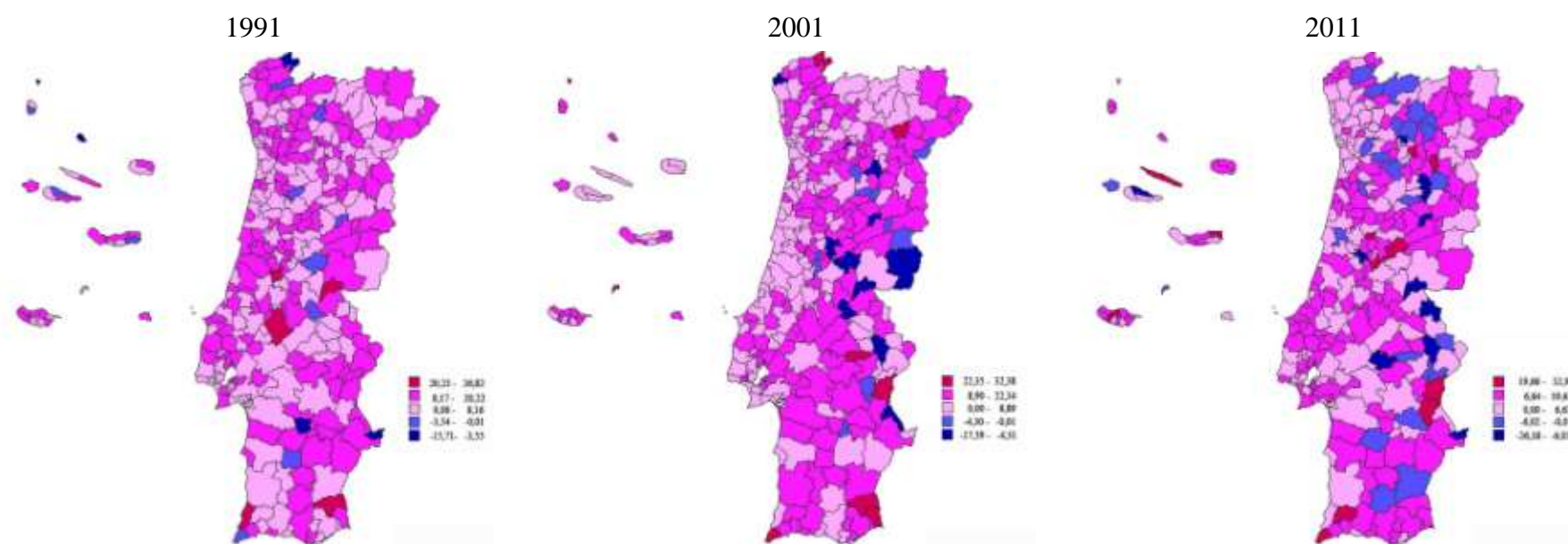
Nos mapas da Figura 5, podemos ver que entre 1991 e 2001, a intensidade da vantagem feminina aumentou sobretudo no interior do país, tendo-se pelo contrário atenuado no litoral Centro e em parte do Norte transmontano. Paradoxalmente, foi também no interior do território continental que aumentou o número de concelhos com vantagem masculina, na maior parte dos casos, elevada. Na Região Autónoma da Madeira, a situação permaneceu relativamente estável neste primeiro intervalo, ao passo que na dos Açores se homogeneizou, atenuando-se a vantagem feminina em vários concelhos e desaparecendo alguns pontos de vantagem masculina existentes em 1991. Em 2011, a vantagem feminina volta a atenuar-se através de todo o território, mais acentuadamente nos concelhos do litoral do Continente e na Região Autónoma dos Açores, e mantendo-se elevada na Região Autónoma da Madeira, apesar de flutuações entre concelhos. Ao mesmo tempo, aumentava o número de concelhos com vantagem masculina, embora normalmente de intensidade moderada, no interior Norte e Sul do Continente, voltando também a registar-se em alguns concelhos dos Açores.

Figura 5. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 2º ciclo – Escalões constantes de 1991



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 6. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 2º ciclo – Escalões variáveis



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.



Se considerarmos agora a heterogeneidade interna a cada período, a Figura 6 mostra que o seu aumento se deu, entre 1991 e 2001, ao aumento da intensidade da vantagem feminina a par do surgimento de polos de vantagem masculina, em grande parte do interior e do Sul do Continente, ao mesmo tempo que a superioridade masculina se esbatia no litoral Centro e Norte, no Norte transmontano e na Região Autónoma dos Açores. O novo aumento da heterogeneidade entre 2001 e 2011, por seu lado, deveu-se a uma maior fragmentação das situações através do território, especialmente a já referida difusão de concelhos com menor atraso masculino no interior Norte e Sul (Alto Minho, Tâmega, Trás-os-Montes, Douro, Alto e Baixo Alentejo) e ao recrudescimento relativo da vantagem feminina nos concelhos do Oeste e do vale do Tejo.

Em suma, à medida que a média da vantagem feminina se reduziu no conjunto dos concelhos do país entre 1991 e 2011 (taxa de variação total de -14,33%, de 8,26% para 7,07%), havendo em 2001 um pequeno crescimento (9,00%), a heterogeneidade territorial aumentou, tanto no que respeita ao nível global de vantagem feminina como entre situações concelhias com vantagem feminina e masculina.

### 3.1.3. 3º Ciclo do Ensino Básico

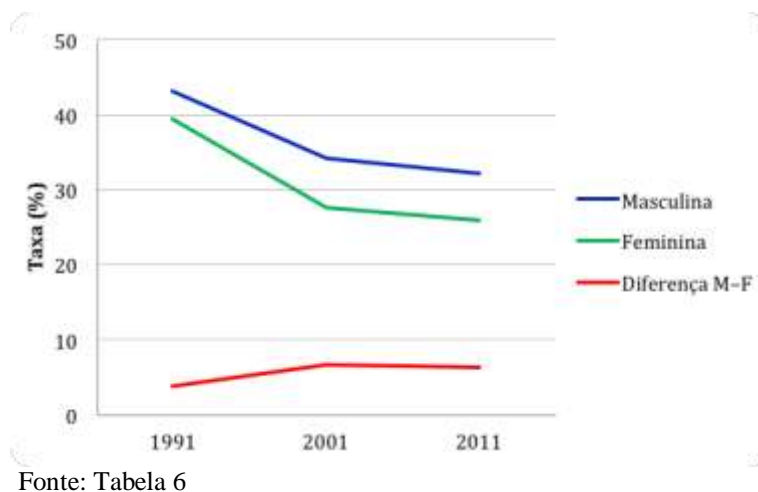
À escala nacional, a taxa de atraso no 3º ciclo também desceu nos dois intervalos intercensitários, um pouco mais rapidamente no primeiro do que no segundo (Justino et al., 2014, p. 38). Desagregando por género, e tal como no 2º ciclo, a evolução processou-se em dois períodos distintos. De 1991 a 2001, deu-se principalmente aumentando acentuadamente a diferença favor das raparigas. Entre 2001 a 2011, a evolução deu-se de modo mais equilibrado entre os géneros. O decréscimo da taxa de atraso masculina em 2011 foi ligeiramente maior do que o da feminina, sem contudo, ao contrário do verificado no 2º ciclo, reduzir significativamente a diferença entre os géneros observada em 2001, e muito menos ao situá-la abaixo da de 1991 (Tabela 6 e Figura 7).

Tabela 6. Taxas de atraso etário no 3º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011.

Taxas	1991	2001	2011
Masculina	42,98	34,08	32,09
Feminina	39,24	27,55	25,81
Diferença M-F	3,74	6,53	6,27

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 7. Taxas de atraso etário no 3º ciclo em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011.



Fonte: Tabela 6

A diferença entre as taxas de atraso etário masculina e feminina no 3º ciclo também foi sempre positiva ao longo de todo o período, denotando a persistência de maior sucesso escolar feminino. Contudo, foi tendencialmente menor neste ciclo do que a registada no 2º ciclo, o que poderá dever-se a, até 2001, mais rapazes do que raparigas tenderem a abandonar a escolaridade antes ou durante o 3º ciclo, na sequência de percursos de insucesso escolar (cf. abaixo a secção sobre abandono). Só em 2011 essa tendência deixou de se verificar, registando-se uma diferença de taxas praticamente igual à do 2º ciclo. No conjunto dos três ciclos, os dados convergem com o estudo de Santos e Dias (2007, p. 119-121), que mostra, entre 1995 e 2005, melhores taxas de transição entre as raparigas ao longo do Ensino Básico e, conseqüentemente, maior probabilidade de concluírem a escolaridade obrigatória no tempo normal de 9 anos do que os rapazes.

As médias das diferenças das taxas concelhias segundo o género seguiram uma trajetória semelhante à da diferença no total nacional (Tabela 7). Em 1991, a vantagem média das raparigas em relação aos rapazes era de 4,26%, com um desvio padrão de 5,61 e um coeficiente de variação de 131,64%. Em 2001, a média das diferenças concelhias aumentou para 7,42% a favor das raparigas (uma taxa de variação de 73,98%), e o desvio padrão aumentou ligeiramente para 5,89. Assim, a dispersão em torno da média aumentou ligeiramente, em termos absolutos, mas reduziu-se em termos relativos, sendo o coeficiente de variação de 79,41%. Isto revela uma redução da heterogeneidade entre os concelhos do território nacional no que respeita às diferenças entre géneros. A tendência prosseguiu até

2011, quando se verificou uma ligeira redução da média concelhia da vantagem feminina, que passou para 7,09% (taxa de variação de -4,4%). O desvio padrão também baixou para 5,51, reduzindo-se ligeiramente a dispersão em torno da média em termos absolutos, e também em termos relativos, para um coeficiente de variação de 77,72%.

Tabela 7. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 3º ciclo nos concelhos de Portugal, 1991-2011.

Medidas de vantagem feminina ( $D_{AIE3}$ ) e diferença absoluta ( $|D_{AIE3}|$ )

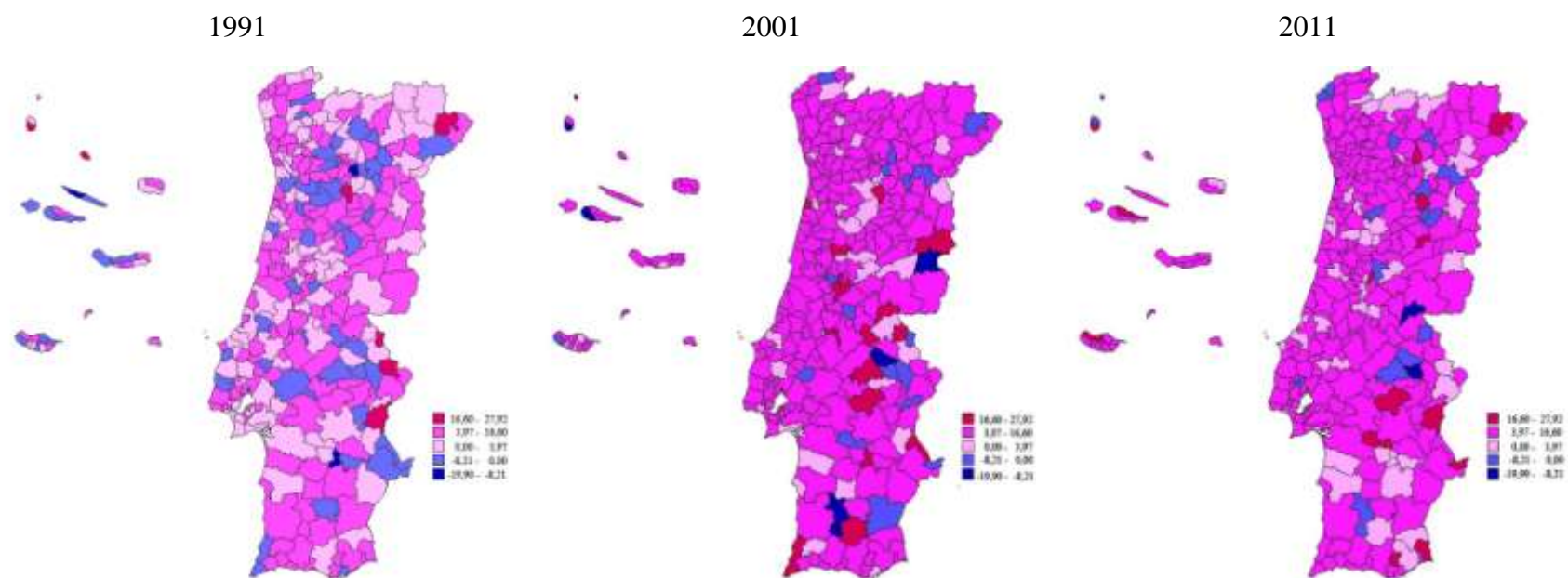
	1991		2001		2011	
	$D_{AIE3}$	$ D_{AIE3} $	$D_{AIE3}$	$ D_{AIE3} $	$D_{AIE3}$	$ D_{AIE3} $
Média	4,26	5,52	7,42	8,09	7,09	7,65
Desvio padrão	5,61	4,37	5,89	4,92	5,51	4,70
Coeficiente de variação (%)	131,64	79,10	79,41	60,87	77,72	61,44

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação. CICS.Nova, FCSH/Nova.

A comparação entre as medidas dos indicadores de vantagem feminina e de diferença absoluta mostra que, ao contrário do sucedido no 1º e no 2º ciclo, a heterogeneidade dos concelhos se reduziu no que diz respeito à orientação das diferenças de género, especialmente entre 1991 e 2001. Com efeito, o número de concelhos com menor atraso masculino do que feminino no 3º ciclo decresceu de 59 em 1991 (19,3%) para 22 em 2001 (7,1%) e 20 em 2011 (6,5%).

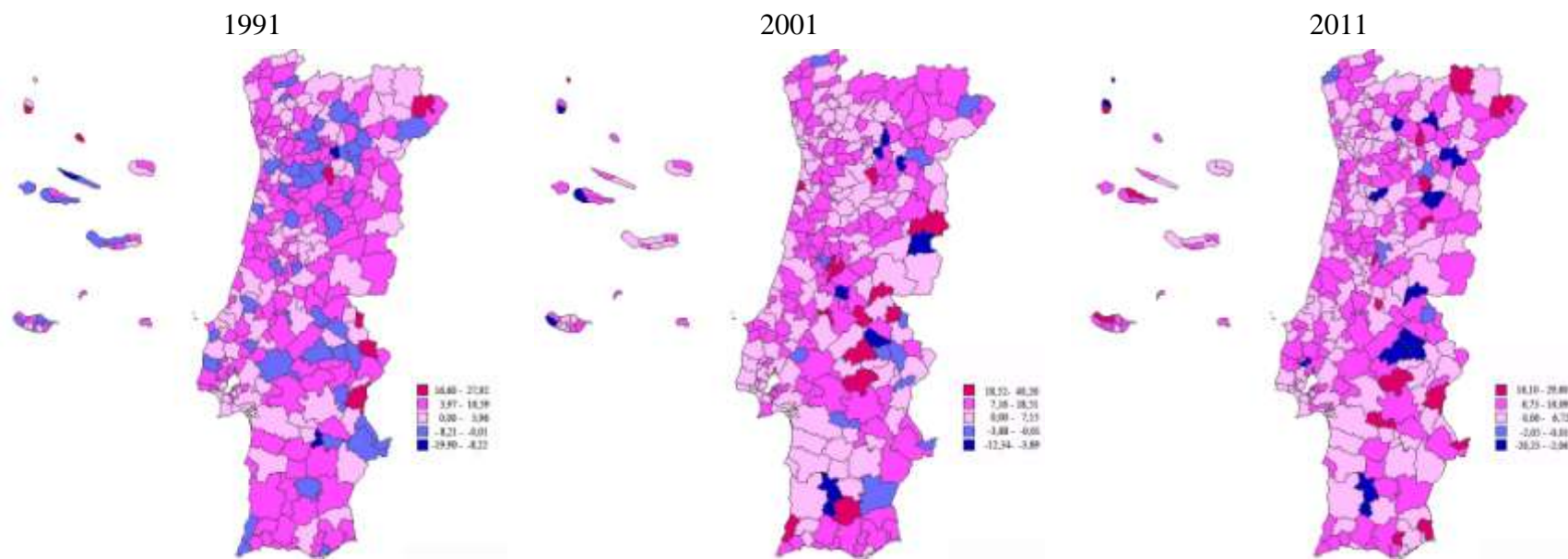
O mapeamento das diferenças no atraso mostra um aumento da vantagem feminina no 3º ciclo quase uniforme por todo o território português, como se pode verificar pela Figura 8, em 2001, os concelhos com menor atraso masculino que em 1991 se dispersavam um pouco por todo o território nacional, incidindo sobretudo nas Região Norte e Centro, no Alto e Baixo Alentejo e na Região Autónoma dos Açores, quase haviam desaparecido. Apesar de alguma atenuação da superioridade feminina, o panorama permanecia substancialmente idêntico em 2011, prosseguindo a tendência, tanto no Continente como nas Regiões Autónomas, para o apagamento dos pontos de vantagem masculina. Os poucos que restavam estavam dispersos especialmente pelo interior do Continente, tendo quase desaparecido das regiões Autónomas. Os mapas na Figura 9 mostram a educação da heterogeneidade através do território, especialmente entre 1991 e 2001 mas prosseguindo até 2011, devido ao já referido apagamento dos casos de vantagem masculina e à convergência dos valores de vantagem feminina para o centro das distribuições dos valores em cada ano censitário.

Figura 8. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 3º ciclo – Escalões constantes de 1991



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 9. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no 3º ciclo – Escalões variáveis.



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova

### 3.1.4. Ensino Secundário

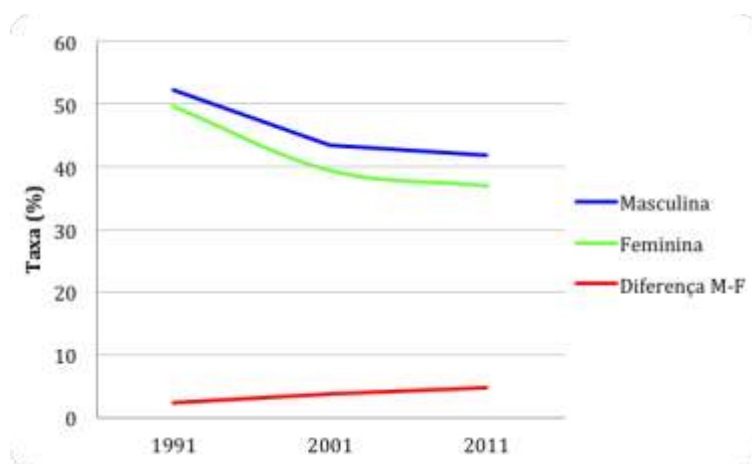
À escala nacional, a taxa de atraso no Ensino Secundário também desceu nos dois intervalos intercensitários, em paralelo com a do 3º ciclo (Justino et al., 2014, p. 38). Tal como no 1º ciclo, a evolução segundo o género processou-se continuamente, mas aqui em sentido inverso, isto é, a descida geral da taxa de atraso foi sempre mais acentuada entre as raparigas do que entre os rapazes (Tabela 8 e Figura 10).

Tabela 8. Taxas de atraso etário no Ensino Secundário em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011.

Taxas	1991	2001	2011
Masculina	52,03	43,38	41,80
Feminina	49,60	39,53	37,10
Diferença M-F	2,43	3,85	4,70

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 10. Taxas de atraso etário no Ensino Secundário em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011



Fonte: Tabela 8

A diferença entre as taxas de atraso masculina e feminina apresentou sinal positivo ao longo de todo o período, ou seja, desde pelo menos 1991 a população escolar feminina a frequentar o Ensino Secundário evidenciou menor atraso etário do que a masculina, de onde se infere menor insucesso escolar femininos nos anos antecedentes. Esta situação de vantagem para as raparigas vai aumentando até 2011, devido à descida mais acentuada da taxa de atraso feminina. Entre 1991 e 2011, a vantagem feminina no atraso no Ensino Secundário aumentou assim de 2,43% para 4,70%. Também aqui, os dados censitários

convergem com os obtidos por Santos e Dias (2007, p. 119-123) a partir das estatísticas da Educação, entre 1995 e 2003.

As médias das diferenças das taxas concelhias segundo o género seguiram uma trajetória semelhante à da diferença no total nacional (Tabela 9). Em 1991, a vantagem média das raparigas em relação aos rapazes era de 1,91%, com um desvio padrão de 8,78 e um enorme coeficiente de variação de 459,25%. Em 2001, a média das diferenças concelhias aumentou para 3,42% a favor das raparigas (uma taxa de variação de 78,59%), mas o desvio padrão baixou para 5,85. Assim, a dispersão em torno da média baixou, em termos absolutos e também relativos, para um coeficiente de variação de 171,21%. Isto revela uma diminuição da heterogeneidade, tanto absoluta como relativa, entre os concelhos do território nacional no que respeita às diferenças entre géneros. Em 2011, verificou-se um aumento da média concelhia da vantagem feminina para 4,99% (taxa de variação de 46,02%). O desvio padrão aumentou para 6,54, aumentando ligeiramente a dispersão em torno da média em termos absolutos. Contudo, esse aumento foi proporcionalmente inferior ao da média, pelo que se observa uma redução do coeficiente de variação para 131,18%.

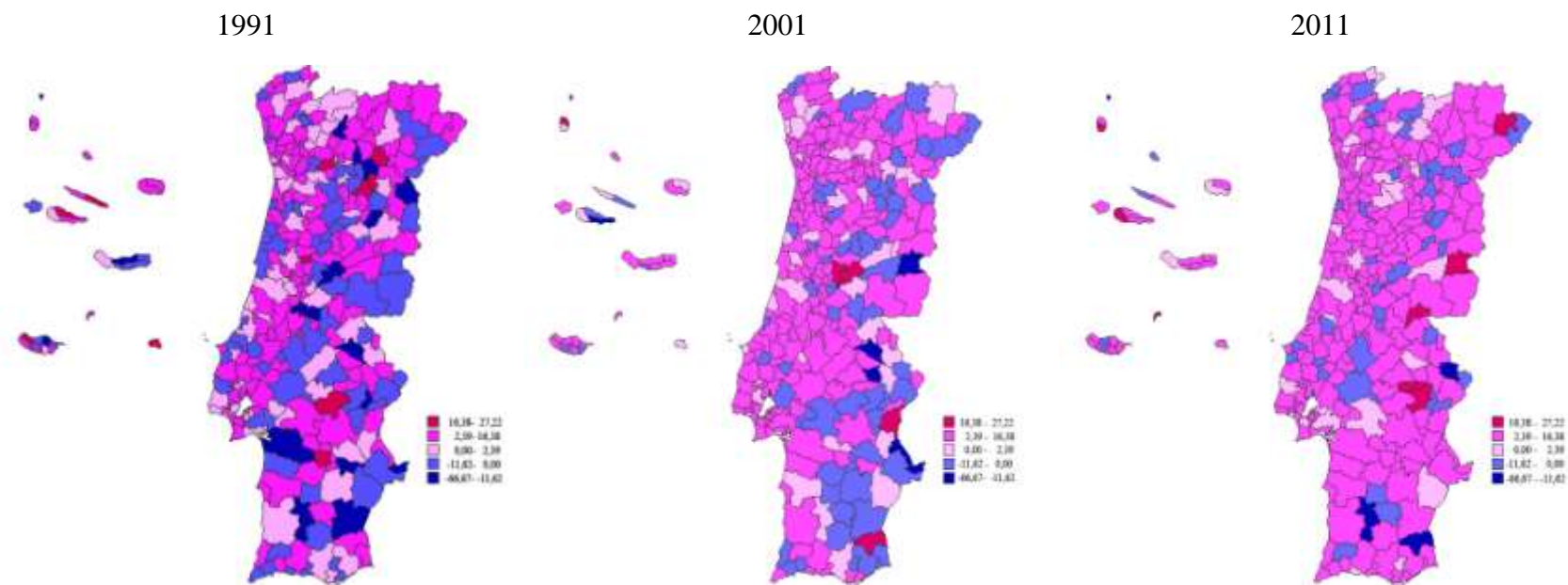
Tabela 9. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no Ensino Secundário nos concelhos de Portugal, 1991-2011.  
Medidas de vantagem feminina ( $D_{AtEs}$ ) e diferença absoluta ( $|D_{AtEs}|$ )

	1991		2001		2011	
	$D_{AtEs}$	$ D_{AtEs} $	$D_{AtEs}$	$ D_{AtEs} $	$D_{AtEs}$	$ D_{AtEs} $
Média	1,91	6,13	3,42	5,31	4,99	6,53
Desvio padrão	8,78	6,57	5,85	4,20	6,54	4,99
Coeficiente de variação (%)	459,25	107,07	171,21	79,24	131,18	76,42

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

A comparação entre as medidas dos indicadores de vantagem feminina e de diferença absoluta mostra que, tal como no 3º ciclo, embora de modo mais contínuo ao longo do período, a heterogeneidade dos concelhos se reduziu no que diz respeito à orientação das diferenças de género. Com efeito, o número de concelhos com menor atraso masculino do que feminino no Ensino Secundário decresceu de 95 em 1991 (31,1%) para 74 em 2001 (24%) e 46 em 2011 (14,9%).

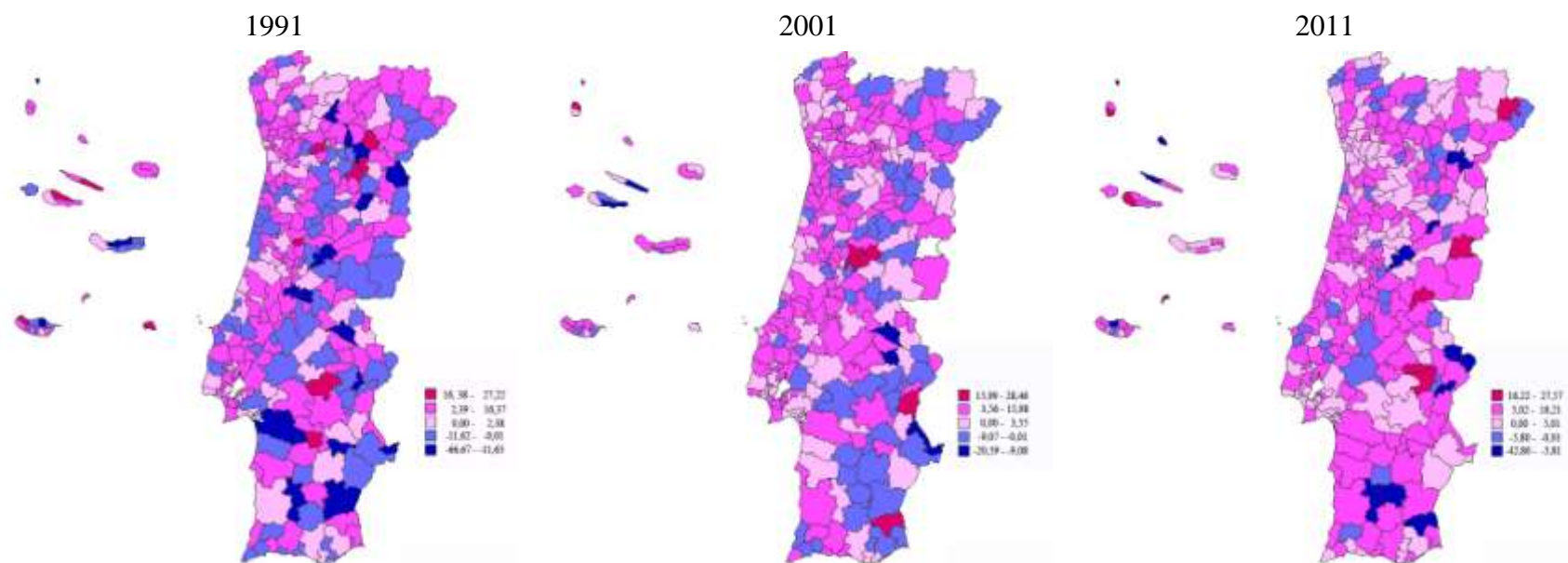
Figura 11. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no Ensino Secundário – Escalões constantes de 1991



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.



Figura 12. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de atraso etário no Ensino Secundário – Escalões variáveis



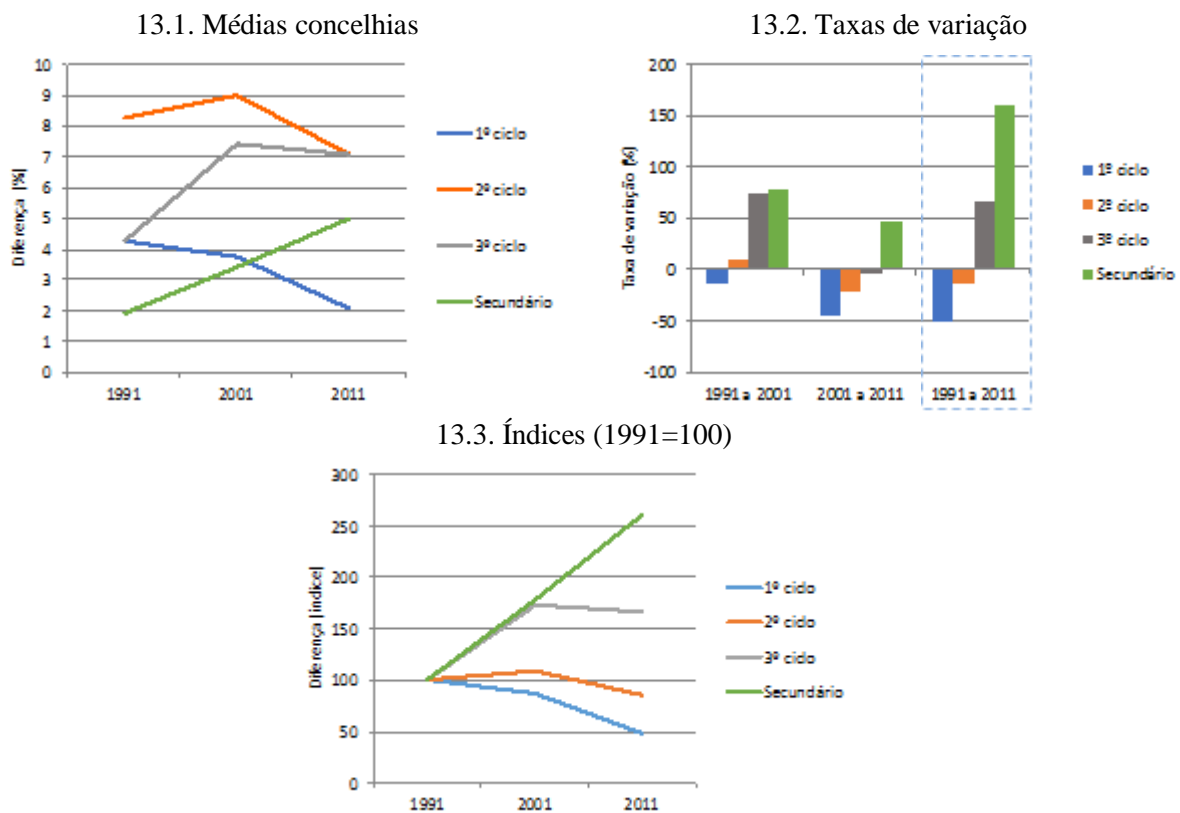
Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

A Figura 11 mostra que até 2011 a intensidade da vantagem feminina no Ensino Secundário aumentou em geral por todo o território nacional, ao mesmo tempo que progressivamente desapareciam as consideráveis manchas de vantagem masculina que em 1991 se espalhavam um pouco por todo o país, resistiam ainda em 2001 em “ilhas” de concelhos no interior do Continente, especialmente a Sul, para em 2011 aparecerem residuais e dispersos pelo território sem um padrão espacial definido. Dada a proximidade das distribuições de 2001 e 2011, os mapas na Figura 12, que representam a heterogeneidade interna de cada período, apenas acentuam o facto de a redução da heterogeneidade se dever ao alastramento da vantagem feminina por praticamente todo o território.

### *3.1.5. Síntese das tendências*

Nos três ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pode verificar-se a permanência entre 1991 e 2011 de uma posição de vantagem para as raparigas, no que respeita às médias concelhias de atraso etário. No entanto, as evoluções são diversas segundo os ciclos. Como podemos ver nos três gráficos da Figura 13, enquanto no 1º ciclo a vantagem feminina decresceu ao longo de todo o período, apresentando em 2011 um desvio indicial de  $-51,73$  por referência ao índice-base 100 de 1991, no 2º ciclo, começou por crescer um pouco em 2001 (desvio indicial de  $+9,03$ ), só depois decrescendo, em 2011, para um valor inferior à base 100 de 1991 ( $-14,33$ ). Já no 3º ciclo, o crescimento foi muito maior até 2001 (desvio indicial de  $+73,98$ ), e o decréscimo daí até 2011 foi muito mais fraco, permanecendo a vantagem feminina no último ano muito acima do valor indicial de 1991 ( $+66,31$ ). Finalmente, no Ensino Secundário, depois de um crescimento muito acentuado em 2001 ( $+78,59$ ), a vantagem feminina aumentou ainda consideravelmente até 2011, saldando-se o desvio indicial em  $+160,78$  por relação ao índice-base 100 de 1991. Em suma, os gráficos na Figura 13 mostram, sob diferentes ângulos, que à escala nacional, quanto mais elevado o ciclo de escolaridade, mais a vantagem feminina no atraso etário se acentuou ao longo do período. Mais precisamente, nos ciclos mais baixos reduziu-se entre 1991 e 2011, ao passo que no 3º ciclo e no ensino secundário aumentou. Por outro lado, enquanto nos dois ciclos extremos a evolução foi linear e simétrica, nos dois ciclos intermédios a vantagem feminina começou por subir até 2001, para depois decrescer em 2011.

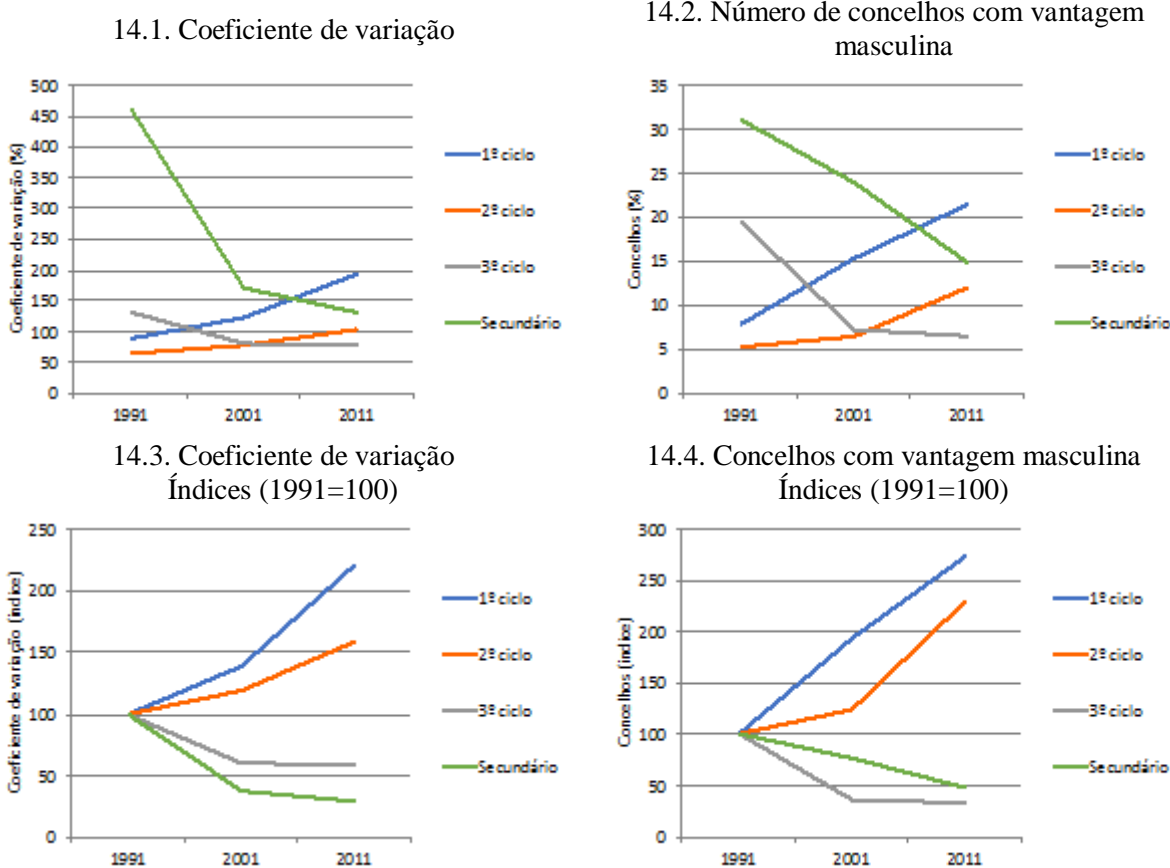
Figura 13. Diferenças de género (vantagem feminina) no atraso etário por ciclo de escolaridade em Portugal (NUTS1). Médias concelhias, taxas de variação e índices, 1991-2011



Fonte: Tabelas 2 a 9

Paralelamente a estas tendências de evolução, a heterogeneidade territorial diminuiu à medida que sobem os ciclos de ensino, tanto no que respeita aos indicadores de vantagem feminina, como à alternância entre situações concelhias com vantagem feminina e masculina (Figura 14). Com efeito, no 1º e 2º ciclo, a heterogeneidade foi sempre aumentando, o mesmo acontecendo com o número de concelhos com vantagem masculina. No 3º ciclo e no Ensino Secundário, pelo contrário, a variabilidade em torno da média concelhia das diferenças de género reduziu-se nos dois últimos momentos censitários, assim como o número de concelhos com vantagem masculina, sobretudo no último nível de ensino.

Figura 14. Heterogeneidade territorial das diferenças de género (vantagem feminina) no atraso etário por ciclo de escolaridade em Portugal (NUTS1). Coeficientes de variação das médias concelhias, números de concelhos com vantagem masculina e respetivos índices, 1991-2011.



Fonte: Tabelas 3, 5, 7 e 9

### 3.2. Abandono

#### 3.2.1. Abandono escolar na população entre os 10 e os 15 anos de idade (AE)

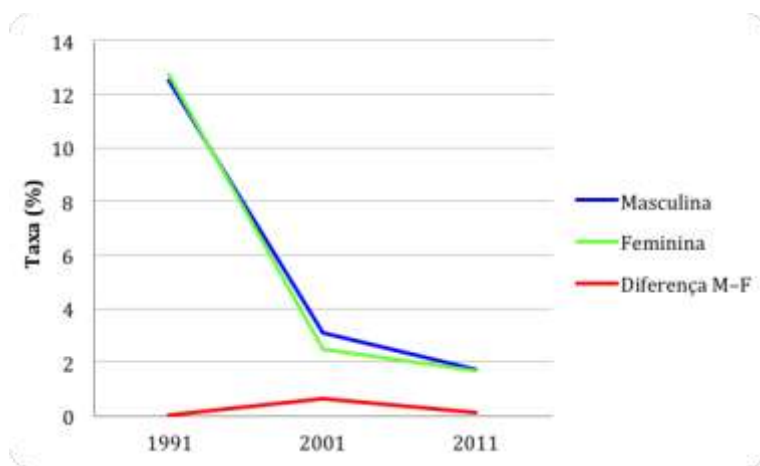
Segundo Justino et al. (2014, p. 26-27), à escala nacional, a taxa de abandono escolar (AE) desceu drasticamente de 12,6% em 1991 para 2,8% em 2001, e depois para um valor praticamente residual (1,7%) em 2011, provavelmente pelo efeito cumulativo da escolarização obrigatória de 9 anos instituída em 1986. Essa tendência encontra-se tanto na população masculina como na feminina, mas com alguns cambiantes.

Tabela 10. Taxas de abandono escolar (10-15 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011.

	1991	2001	2011
Masculina	12,47	3,08	1,73
Feminina	12,70	2,48	1,65
Diferença M-F	-0,23	0,6	0,08

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 15. Taxas de abandono escolar (10-15 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011



Fonte: Tabela 10

Em 1991, verificava-se uma ligeiríssima desvantagem feminina, de  $-0,23\%$ . Essa situação inverteu-se em 2001, para uma taxa de AE inferior à dos rapazes em  $0,60\%$ . Daí até 2011, a taxa de AE masculina baixou mais do que feminina, regressando a uma situação de quase igualdade, com uma escassa vantagem feminina de  $0,08\%$ . Santos e Dias (2007, p. 120-121) e os dados sobre as diferenças no atraso etário acima apresentados sugerem que, apesar de em 1991 as raparigas abandonarem em maior proporção a escola, e em seguida a sua vantagem relativamente aos rapazes ser residual, aquelas que permaneciam tinham melhores taxas de transição e maior probabilidade de concluírem a escolaridade obrigatória no tempo normal de nove anos do que os rapazes. Assim, no que toca às diferenças de género, os dados empíricos não apoiam a existência de uma relação direta entre o insucesso escolar e o AE, divergindo da interpretação de Justino et al. (2014, p. 53) relativamente à população total.

As médias das diferenças das taxas concelhias de AE segundo o género seguiram uma trajetória semelhante à da diferença no total nacional (Tabela 11). Analisando as medidas de dispersão, vemos que em 1991 o desvio-padrão de 3,08 era muito superior à média, pelo que o coeficiente de variação era extremamente elevado (966,45%). Isso mostra que, sob uma diferença média quase nula (-0,32%), existia de facto uma enorme heterogeneidade entre os concelhos do país relativamente às diferenças de género no AE. Em 2001, a média das diferenças de género aumentou (uma taxa de variação de 289,61%), e o sinal inverteu-se para denotar uma pequena vantagem feminina (0,61%). Por seu lado, o desvio padrão (1,30) baixou, pelo que o coeficiente de variação, embora permanecendo elevado, se reduziu acentuadamente (215,50%). A meio do período em estudo, o território nacional tornou-se assim muito menos heterogéneo nas diferenças de género no AE. Em 2011, ao mesmo tempo que a média das diferenças descia para um valor virtualmente nulo (0,10%, o que se traduz numa taxa de variação de -82,81%), o desvio padrão também diminuiu (1,13), mas proporcionalmente muito menos do que a média. Consequentemente, o coeficiente de variação voltou a crescer muito (1088,53%). Mais ainda do que o de 1991, este valor está evidentemente inflacionado pela pequenez da média. Não deixa, ainda assim, de revelar a persistência de uma grande heterogeneidade territorial relativamente à média, não obstante a redução verificada quer do AE, quer da diferença entre os géneros neste indicador, quer ainda da heterogeneidade em termos absolutos medida pelo desvio padrão.

Tabela 11. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono escolar nos concelhos de Portugal, 1991-2011.

Medidas de vantagem feminina ( $D_{AE}$ ) e diferença absoluta ( $|D_{AE}|$ )

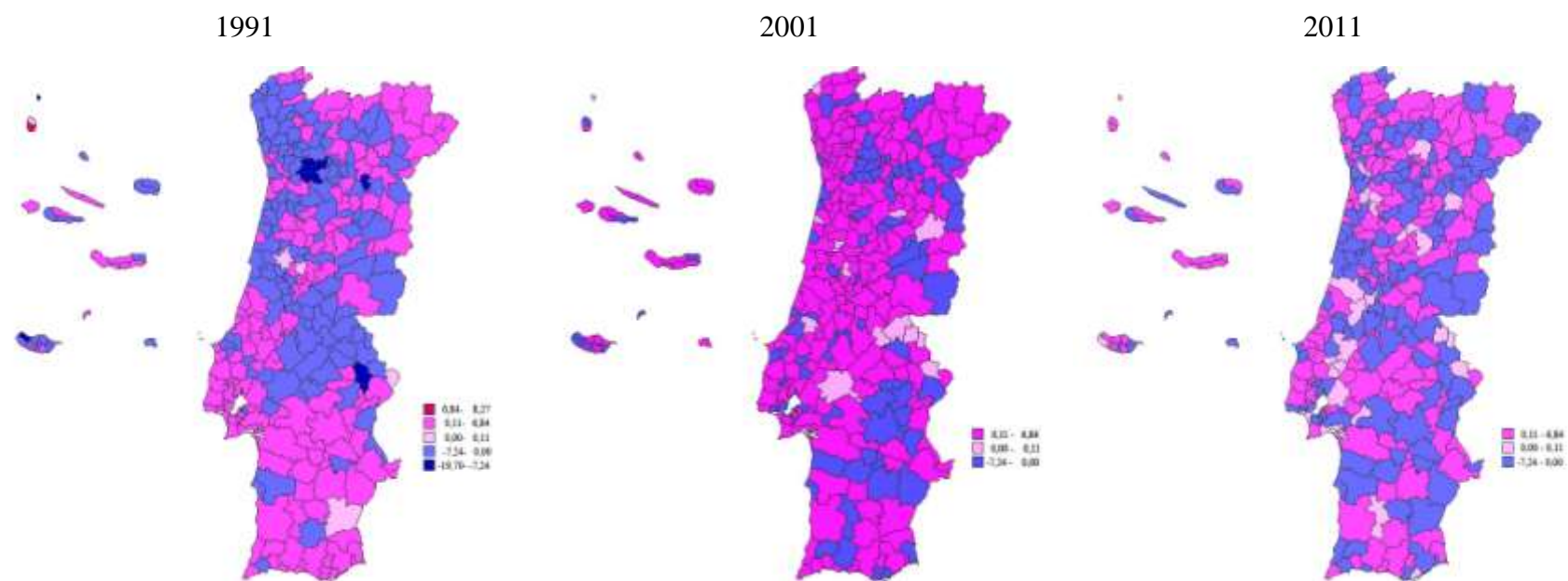
	1991		2001		2011	
	$D_{AE}$	$ D_{AE} $	$D_{AE}$	$ D_{AE} $	$D_{AE}$	$ D_{AE} $
Média	-0,32	2,27	0,61	1,08	0,10	0,76
Desvio padrão	3,08	2,11	1,30	0,95	1,13	0,84
Coeficiente de variação (%)	966,45	92,96	215,50	87,83	1088,53	110,41

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

A comparação entre as medidas dos indicadores de vantagem feminina e de diferença absoluta mostra que a parte mais considerável da heterogeneidade entre os concelhos nas diferenças de género se deveu sempre, e mais acentuadamente no primeiro e no terceiro períodos, às diferenças na sua orientação, no sentido da vantagem ou da desvantagem feminina. Com efeito, o número de concelhos com menor AE masculino do que feminino, que baixara de 148 (48,5%) em 1991 para 85 (27,6%) em 2001, voltou a subir em 2011 para

134 (43,5%). Isto reforça a constatação de que embora as diferenças de género se tenham reduzido, o país permaneceu territorialmente desigual a esse respeito.

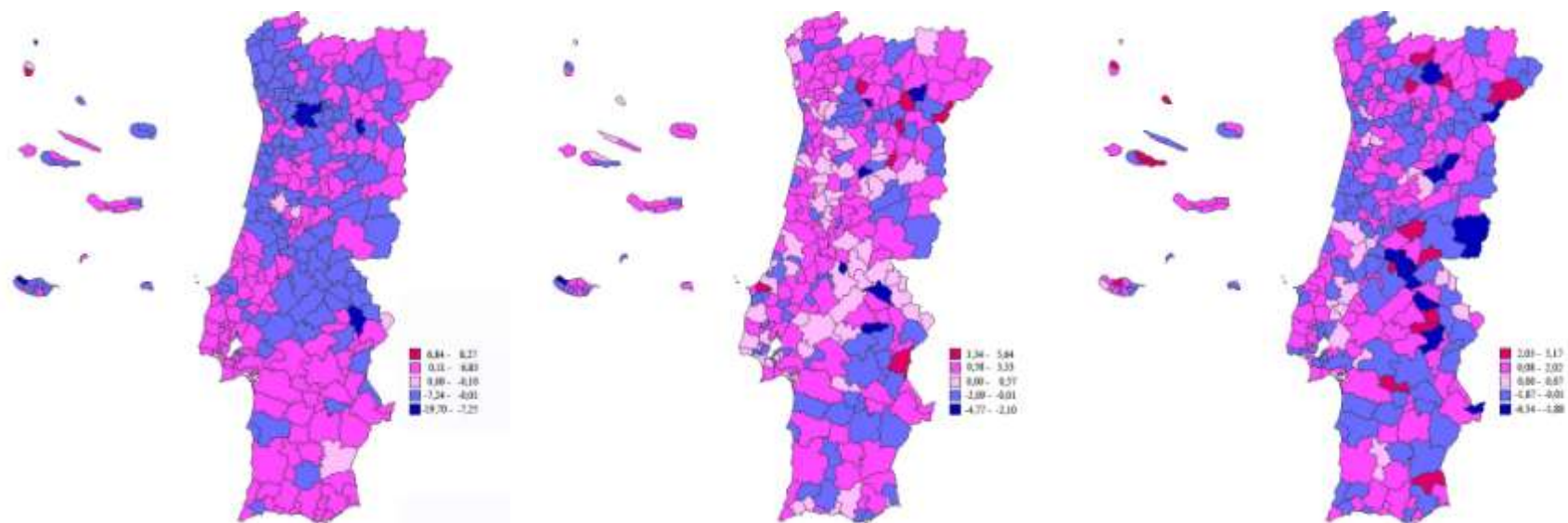
Figura 16. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono escolar – Escalões constantes de 1991



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.



Figura 17. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono escolar – Escalões variáveis



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova

Os mapas na Figura 16 mostram que a intensidade da vantagem masculina em 1991 se concentrava no Norte, no Centro e no Alto Alentejo, e na Região Autónoma da Madeira, e que a vantagem feminina observada em 2001 se deveu em grande medida à desagregação dessas manchas concentradas, escassamente contrabalançada por alguns ganhos masculinos no Alentejo Central, Baixo Alentejo e Algarve. Em 2011, recrudesceram os focos de vantagem masculina no AE, mas agora dispersos de forma aleatória por todo o país. Nota-se ainda a partir de 2001 o desaparecimento dos (poucos) casos com valores extremos de vantagem de cada um dos géneros, que se verificavam em 1991. Analisando a variação interna de cada período, cartografada, que nos mapas na Figura 17, é visível a homogeneização relativa das diferenças de género no AE através do território em 2001, pela dissolução do alto contraste entre as manchas de superioridade masculina e feminina, pela maior proporção de concelhos mais próximos da paridade, especialmente nas áreas onde antes predominava a vantagem masculina, e pela pequena expressão dos valores extremos. A evolução entre 2001 e 2011, por sua vez, foi inversa em todos estes aspetos, com o já referido recrudesimento de situações de vantagem masculina, agora espalhados por todo o território, o virtual desaparecimento dos concelhos no intervalo mediano da distribuição, e a nova acentuação dos valores extremos da distribuição de 2011, especialmente em concelhos do interior e das Ilhas.

### *3.2.2. Abandono precoce da educação e formação na população entre os 18 e os 24 anos de idade (APEF)*

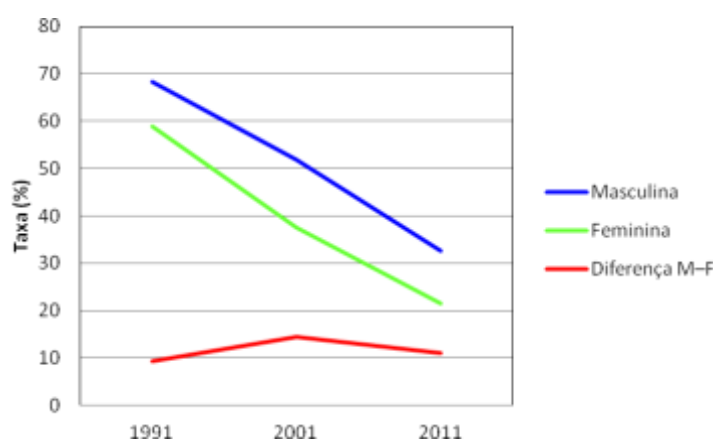
Segundo Justino et al. (2014: 33), a taxa de abandono precoce da educação e formação (APEF) na população nacional baixou continuamente nas duas décadas, de 63,7% em 1991 para menos de metade (27,1%) em 2011. Esta descida foi comum à população masculina e à feminina, mas a diferença entre as taxas de APEF segundo o género foi sempre favorável às mulheres, como deixavam prever as diferenças acima abordadas nas taxas de atraso etário, particularmente no 3º ciclo e no Ensino Secundário. A vantagem feminina era já considerável em 1991, com 9,31% mais de homens do que de mulheres na faixa etária 18-24 anos em situação de APEF, e ainda se acentuou mais para 14,39% em 2001, atenuando-se um pouco em 2011 para 11,04%.

Tabela 12. Taxas de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011.

Taxas	1991	2001	2011
Masculina	68,27	51,89	32,53
Feminina	58,96	37,50	21,49
Diferença M-F	9,31	14,39	11,04

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova

Figura 18. Taxas de abandono precoce de educação e formação (18-24 anos) em Portugal (NUTS1), segundo o género, 1991-2011



Fonte: Tabela 12

As médias das taxas concelhias de APEF segundo o género seguiram uma trajetória semelhante à da diferença no total nacional (Tabela 13). Em 1991, as raparigas tinham em média uma vantagem de 10,28% em relação aos rapazes, com um desvio padrão de 4,83 e um coeficiente de variação de 46,98%, o que evidencia a relativa homogeneidade entre os concelhos nas diferenças de género no APEF. Em 2001, a vantagem média das raparigas mais do que triplicou para 16,62% (uma taxa de variação de 61,74%), mantendo-se praticamente estável a heterogeneidade entre os concelhos com um desvio padrão de 4,80 e, em consequência, reduzindo-se ainda mais a heterogeneidade por relação à média, para um coeficiente de variação de 28,89%. Em 2011, a vantagem média das raparigas desceu para 13,52% (uma taxa de variação de -18,62%), e o desvio padrão também baixou um pouco, para 4,53, baixando a heterogeneidade absoluta entre os concelhos no tocante à diferença de género, e subindo ligeiramente a heterogeneidade relativa para um coeficiente de variação de 33,55%).

A comparação entre as medidas dos indicadores de vantagem feminina e da diferença absoluta mostra que a heterogeneidade entre os concelhos na orientação das diferenças de género, já diminuta em 1991, desapareceu em 2011. Com efeito, apenas em 1991 existiam dois concelhos com menor APEF masculino do que feminino, e nos dois últimos momentos censitários verificou-se em todos os concelhos menor APEF feminino.

Tabela 13. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono precoce da educação e formação nos concelhos de Portugal, 1991-2011.

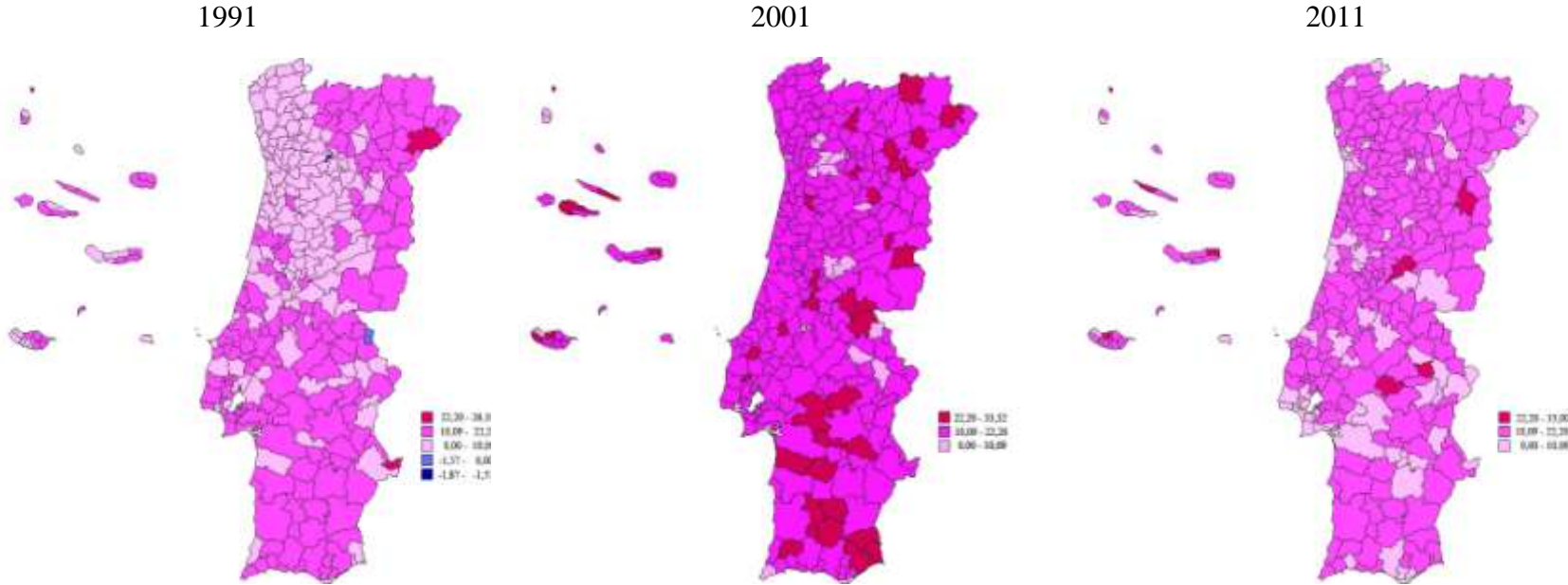
Medidas de vantagem feminina ( $D_{APEF}$ ) e diferença absoluta ( $|D_{APEF}|$ )

	1991		2001		2011	
	$D_{APEF}$	$ D_{APEF} $	$D_{APEF}$	$ D_{APEF} $	$D_{APEF}$	$ D_{APEF} $
Média	10,28	10,29	16,62	16,62	13,52	13,52
Desvio padrão	4,83	4,80	4,80	4,80	4,53	4,53
Coeficiente de variação (%)	46,98	46,63	28,89	28,89	33,55	33,55

Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

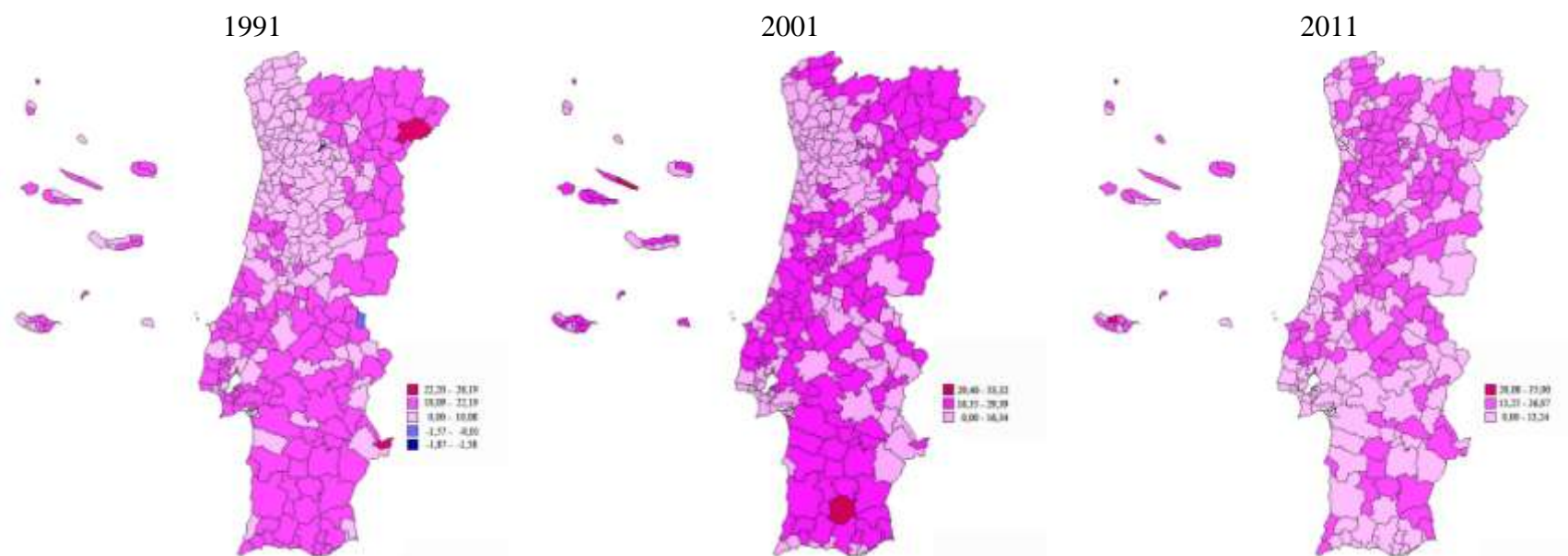
Os mapas na Figura 19, mantendo constantes os escalões de 1991, mostram claramente como a intensidade da vantagem feminina, inicialmente muito moderada no Norte e no Centro, aumentou em 2001 em praticamente todo o território nacional, incluindo um aumento considerável dos valores extremos, principalmente no interior do Continente e nas Regiões Autónomas. Em 2011, no Continente, a intensidade da vantagem feminina moderou-se, especialmente em concelhos do Centro e Sul do país, e os casos de valores extremos tornaram-se residuais. No que respeita à heterogeneidade interna a cada período, os mapas na Figura 20 mostram a progressiva desagregação das áreas, inicialmente bem definidas, de relativamente menor superioridade feminina no Norte e no Centro do Continente, e de relativamente maior superioridade feminina a Sul. A heterogeneidade relativa manteve-se, mas dispersou-se territorialmente, deixando de coincidir com tão grandes blocos territoriais como anteriormente. As tendências mais discerníveis foram para uma redução da intensidade da vantagem feminina nos concelhos do litoral, e uma acentuação dessa vantagem em concelhos em redor do Grande Porto e no Norte Interior, num arco que vai do Oeste até à Beira Interior Norte, no Alto e Baixo Alentejo e nas Regiões Autónomas.

Figura 19. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono precoce de educação e formação – Escalões constantes de 1991



Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

Figura 20. Diferenças entre as taxas masculina e feminina de abandono precoce de educação e formação – Escalões variáveis.

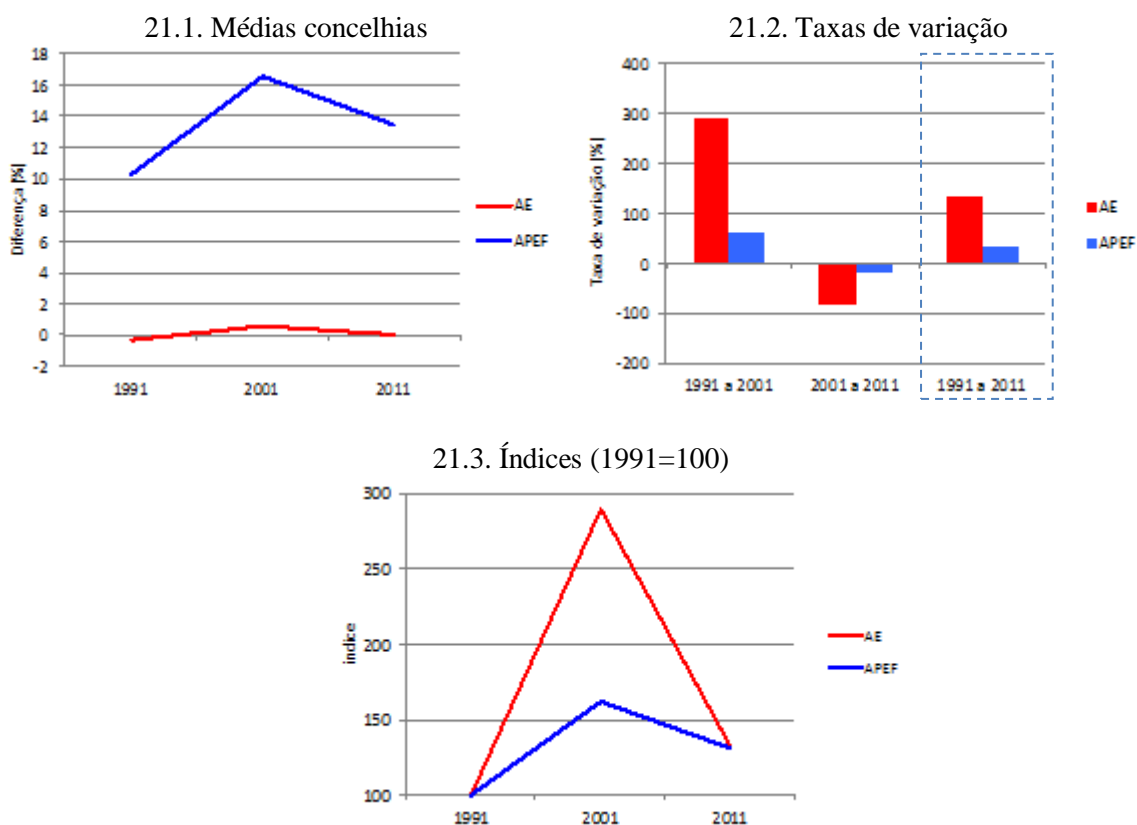


Fonte: Base de Dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova.

### 3.2.3. Síntese das tendências

No período de 1991 a 2011, as médias das diferenças das taxas concelhias de AE e APEF segundo o género foram, de uma forma geral, favoráveis às mulheres, apesar de em 1991 estas partirem de uma situação de desvantagem em relação ao AE, invertida até 2001. Entre 2001 e 2011, verificou-se uma redução das médias concelhias de vantagem feminina, de forma mais acentuada no AE. Embora com ordens de grandeza diferentes nas duas formas de abandono, os gráficos na figura 21 mostram que as diferenças de género tiveram comportamentos *grosso modo* paralelos no AE e no APEF, exacerbado no primeiro pela exiguidade dos valores absolutos. Entre 1991 e 2001, a vantagem feminina face ao abandono aumentou substancialmente, tornando-se mais moderada entre 2001 e 2011, mas ainda assim superior aos valores iniciais.

Figura 21. Diferenças de género (vantagem feminina) nas taxas de AE e APEF em Portugal (NUTS1). Médias concelhias, taxas de variação e índices, 1991-2011

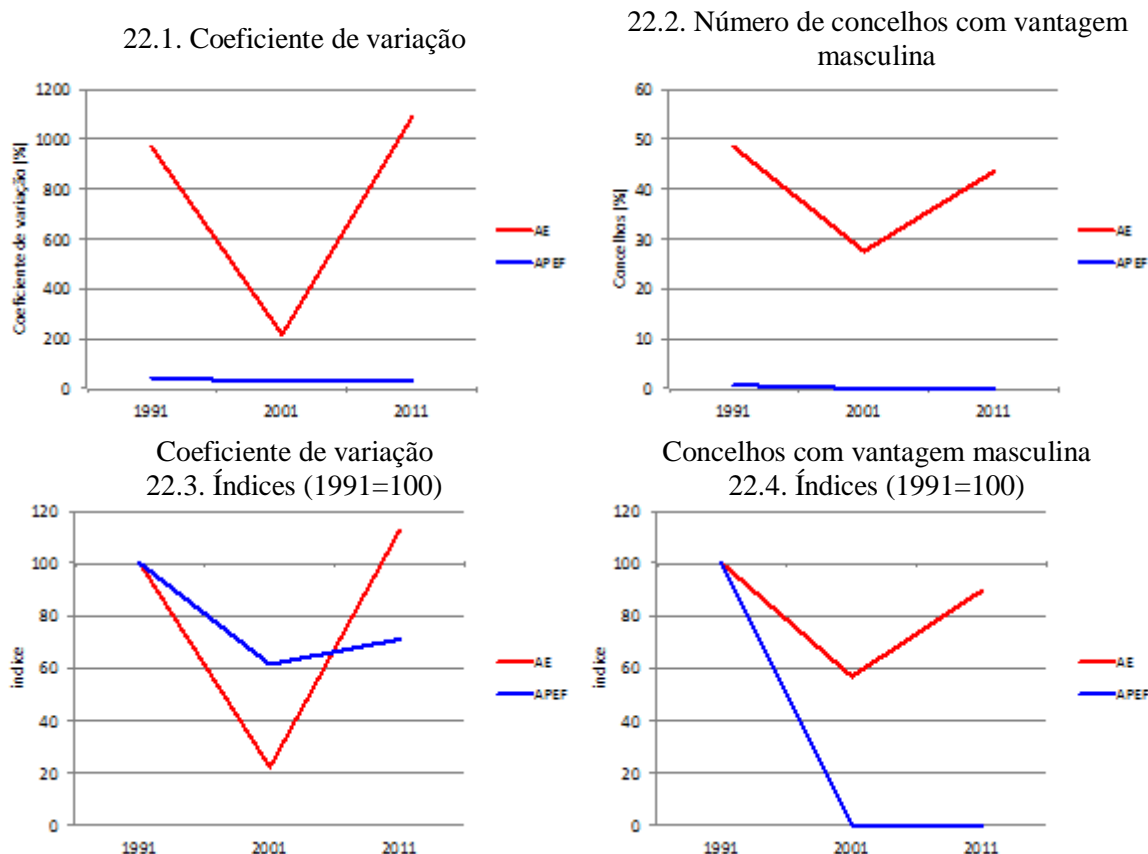


Nota: Uma vez que a base 100 do índice de AE em 1991 é um valor negativo, o índice em 2001 e 2011 foi calculado como o quociente do aumento entre 1991 e cada um dos anos pelo valor absoluto de 1991.

Fonte: Tabelas 10 a 13

No que respeita à heterogeneidade territorial relativamente à média e à orientação das diferenças de género, o AE e o APEF comportaram-se de forma diversa.

Figura 22. Heterogeneidade territorial das diferenças de género (vantagem feminina) segundo a modalidade de abandono escolar (AE e APEF) em Portugal (NUTS1). Coeficientes de variação das médias concelhias, números de concelhos com vantagem masculina e respetivos índices, 1991-2011



Fonte: Tabelas 11 e 13

Como podemos ver nos gráficos na Figura 22, a heterogeneidade entre os concelhos nas diferenças de género variou de forma intensa no AE, com uma grande homogeneização em 2001 (desvio indicial do coeficiente de variação de  $-77,70$  e da proporção de concelhos com vantagem masculina de  $-43,13$ , relativamente à base 100 de 1991) seguida de uma ainda maior heterogeneização até 2011, (desvio indicial de  $+12,63$  no coeficiente de variação, apesar de o aumento da percentagem de concelhos com superioridade masculina ter ficado aquém da inicial, apenas reduzindo o desvio indicial para  $-10,34$  em 2011). Uma vez mais, na amplitude das variações do coeficiente de variação há que ter em conta a pequenez dos valores médios. No APEF, pelo contrário, a média das diferenças evidenciou desde o início uma relativa homogeneidade. A descida do coeficiente de variação até 2001 acompanhou o do AE,



embora menos de modo menos intenso (desvio indicial de  $-38,85$ ), mas a subida ulterior foi muito mais moderada e em 2011 ficou abaixo do ponto de partida (desvio indicial de  $-28,59$  relativamente a 1991). Como vimos, a percentagem de concelhos com vantagem masculina no APEF, já irrisória em 1991, passou a zero a partir de 2001, permanecendo as diferenças de género, a favor das raparigas em todo o território nacional.

#### 3.2.4. *Contextos socioeconómicos concelhios das diferenças de género no APEF*

Além da análise e cartografia descritivas da evolução das diferenças de género nos diversos indicadores de atraso e abandono foi objetivo desta investigação explorar se, e em que medida, as variações dessas diferenças através do território são explicáveis pelas variações dos contextos socioeconómicos concelhios. Como também explicámos, fizemos essa exploração sobre os dados de 2011, visto que só para esse ano dispomos de todos os indicadores socioeconómicos na Base de Dados Atlas da Educação. Essas variáveis constam de: 1) a taxa de desemprego jovem, total e desagregada segundo o género; 2) as médias de escolarização da população nas faixas etárias da população que nos dão uma aproximação ao capital escolar da geração dos pais da população em AE e em APEF; 3) indicadores sumários de caracterização socioeconómica dos contextos concelhios, definidos a partir de componentes inferidas por análise fatorial de componentes principais de caracterização operada sobre um grande conjunto de indicadores (Justino et al., 2014, pp. 50-52). Essas componentes contextuais, relativamente a cada uma das quais cada concelho obteve um *score*, são as seguintes:

***Rural, envelhecido e de qualificação baixa:*** Componente definida pela taxa de analfabetismo, a população sem instrução, o índice de envelhecimento e a percentagem de empregados no setor agrícola, bem como pela correlação inversa com a população detendo o Ensino Básico, Secundário, Superior, bem como com a presença de Operários qualificados e semi-qualificados.

***Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta:*** Componente definida por população com níveis de ensino mais elevados (Secundário e Superior), emprego nas profissões mais qualificadas do setor terciário e secundário, e elevada densidade populacional.

***Urbano, atividades terciárias e de turismo, de qualificação média:*** Componente definida pela alta percentagem de empregados nos alojamentos, restaurantes e

similares, de empregados no setor terciário, população com nacionalidade estrangeira, e população com Ensino Básico e Secundário.

**Exclusão social:** Componente definida por indicadores socioeconómicos de exclusão social, tais como a taxa de desemprego total e a percentagem de beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

Ensaámos modelos de regressão linear múltipla (OLS) com o método Enter de seleção de variáveis, definindo  $p < 0,05$  como limiar de significância estatística para rejeitar a hipótese nula. Além das componentes de caracterização socioeconómico, o melhor modelo obtido tem como preditores as seguintes variáveis: vantagem feminina de atraso etário no 1º ciclo ( $D_{AtE1}$ ) e no 2º ciclo ( $D_{AtE2}$ ) em 2001, pertinentes por a população em APEF em 2011 estar a provavelmente frequentar um destes ciclos em 2001; vantagem feminina atraso etário no Ensino Secundário ( $D_{AtEs}$ ) em 2011, como aproximação às dificuldades de conclusão da escolaridade; diferença entre as médias masculina e feminina de escolarização da população com entre 45 e 64 anos em 2011, como aproximação ao capital cultural da geração dos pais da população na idade de referência do APEF; e a diferença entre as taxas masculina e feminina de desemprego jovem em 2011.

Os pressupostos do modelo obtido foram analisados, a saber, o da distribuição normal, homogeneidade e independência dos erros. Os dois primeiros pressupostos foram validados graficamente, e o terceiro a partir da estatística de Durbin-Watson (1,84), de acordo com os procedimentos descritos em Marôco (2011). Para diagnosticar a multicolinearidade, recorreu-se ao VIF (Vd. detalhes no Anexo 2). O modelo é significativo para  $p < 0,001$ , e explica no conjunto 40,4% da variância da variável dependente. Todas as variáveis preditoras contribuem para o modelo com efeitos líquidos estatisticamente significativos na variável dependente, à exceção da componente socioeconómica de “exclusão social”.

Visto que nos motiva especialmente averiguar da existência de efeitos do contexto socioeconómico sobre a vantagem feminina no APEF, começamos por comentar as variáveis de aproximação aos desempenhos escolares, mais concretamente as de vantagem feminina no atraso etário, que face ao nosso questionamento assumem o estatuto de variáveis de controlo. Como seria de prever, constata-se que a vantagem feminina no APEF em 2011 é favorecida pela vantagem feminina no atraso etário 10 anos antes, com especial relevo para o atraso no 1º ciclo. De modo contra-intuitivo,

porém, é nos concelhos com maior vantagem feminina no atraso no Ensino Secundário em 2011 que a vantagem feminina no APEF é menor. Tendo em conta o carácter sincrónico dos dois indicadores, isso poderá hipoteticamente dever-se à associação da maior vantagem feminina no APEF com a maior resiliência das raparigas no Ensino Secundário face ao insucesso, traduzindo-se em maior atraso etário neste nível de escolaridade.

**Tabela 14.** Preditores da vantagem feminina no APEF ( $D_{APEF}$ ) nos concelhos de Portugal (NUTS1) em 2011.

Variáveis predictoras	N=308	
	B	Beta
Urbano, atividade secundária e terciária de qualificação alta	-1,228	-,271 ***
Urbano, atividade terciária de turismo de qualificação média	-,593	-,131 *
Rural, envelhecido de qualificação baixa	,500	,110 *
Exclusão social	,456	,100
Taxa de desemprego jovem, 2011	-,143	-,187 **
Diferenças entre as taxas masculina e feminina de desemprego jovem, 2011	-,070	-,113 *
Diferenças entre médias masculina e feminina de escolarização na população 45-64 anos, 2011	-2,510	-,173 ***
Vantagem feminina no atraso etário no 1º ciclo ( $D_{AtE1}$ ), 2001	,240	,240 ***
Vantagem feminina no atraso etário no 2º ciclo ( $D_{AtE2}$ ), 2001	,060	,090 *
Vantagem feminina de atraso etário no Secundário ( $D_{AtEs}$ ), 2011	-,152	-,220 ***
	$R^2$ ajustado	,404
		F(10, 297); 21,768

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Fonte: Base de dados Atlas da Educação, CICS.Nova, FCSH/Nova

Mais de encontro ao nosso objetivo primário, constatamos a existência de efeitos líquidos significativos dos contextos socioeconómicos concelhios. O mais forte é que, em 2011, os contextos mais urbanizados tendem a atenuar a vantagem feminina no APEF, tanto mais quanto mais qualificados, do ponto de vista escolar e ocupacional. Inversamente, os contextos rurais tendiam a favorecê-la. No seu conjunto, estes resultados parecem apoiar as teses que apontam para que nos estratos socioeconómicos mais baixos, a pressão socializadora para ingressar precocemente no mercado de trabalho se exerce mais sobre os rapazes (Almeida, 2005).

Por outro lado, onde é menor a taxa de desemprego jovem, e onde, cumulativamente, a taxa de desemprego feminina mais se superioriza em relação à masculina, menor tende a ser a vantagem feminina no APEF. Ou seja, em relação à

constatação de Justino et al. (2014, p. 32-33) da correlação negativa do desemprego jovem sobre o APEF na população total, e controlada toda uma série de outras variáveis de contexto, encontramos, por um lado, que o nível total de desemprego jovem favorece mais a persistência da população masculina na escolaridade secundária do que a feminina, ou seja, que o efeito detetado seria mais forte entre os homens do que entre as mulheres. Segundo a teoria adotada naquele estudo, isso significaria que as mulheres jovens são mais resilientes do que os homens, no que toca à atração do mercado de trabalho de baixa qualificação *versus* a permanência na escola.

Por outro lado, encontramos também que onde o desemprego incide mais sobre as mulheres jovens, relativamente aos homens, é menor a sua resistência relativa ao abandono da escolaridade. Este efeito, contra-intuitivo e paradoxal à luz da teoria proposta por Justino et al. (2014, p. 33), vai além da maior resiliência feminina face aos apelos do mercado de trabalho, sugerindo dinâmicas opostas entre homens e mulheres a este respeito. Essa inversão será hipoteticamente interpretável à luz do que já no final dos anos 90 propunha Alves (1998, p. 91), citado no capítulo 1, de as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho serem tendencialmente mais exigentes para as mulheres em termos de qualificação escolar; uma vez controladas as diferenças de contexto que incidem na qualificação do mercado de trabalho, seria onde as oportunidades faltam que esmoreceria o investimento das raparigas na escola.

Um último efeito de contexto é o da diferença de escolarização média entre homens e mulheres na “geração dos pais” (45-64 anos). O efeito líquido é negativo: onde a inferioridade feminina na média de anos de escolarização dessa faixa etária é maior, ou a superioridade feminina é menor, a vantagem feminina face ao abandono tende a ser menor. Aparentemente, a maior escolarização da “geração das mães” relativamente aos “pais” afigura-se ter efeitos (ainda) mais benéficos entre as raparigas do que entre os rapazes, sugerindo um efeito de reprodução intergeracional da diferença de género.

## Conclusões

Entre 1991 a 2011, as diferenças das taxas concelhias segundo o género de atraso etário (DAte) em todos os ciclos de escolaridade, de abandono escolar entre os 10 e os 15 anos de idade No cômputo geral, podemos dizer que quanto mais elevados o ciclo de escolaridade e a exigência de escolarização dos indicadores de abandono, mais as diferenças de género evoluíram no sentido da vantagem feminina.

Foram, de uma forma geral, favoráveis às raparigas, apesar de, em 1991, estas partirem de uma posição de ligeira desvantagem na DAE. Nos dois indicadores de diferenças no abandono, a evolução foi de aumento da vantagem feminina entre 1991 e 2001, seguida de uma atenuação entre 2001 e 2011, e foi relativamente mais intensa na DAE do que na DAPEF. No que respeita às DAte, nos dois ciclos intermédios (2º e 3º) seguiram a tendência de evolução das diferenças nos abandonos, mas com uma redução total da vantagem feminina no fim do período no 2º ciclo, ao passo que no 3º ciclo se manteve alguma vantagem. Os dois ciclos extremos (1º ciclo e Secundário) conheceram evoluções simétricas, com uma redução contínua da vantagem feminina no primeiro e um aumento constante no último DAte. No cômputo geral, podemos dizer que quanto mais elevados o ciclo de escolaridade e a exigência de escolarização dos indicadores de abandono, mais as diferenças de género evoluíram no sentido da vantagem feminina.

No que respeita à heterogeneidade territorial, verificámos que ela aumentou nas DAte nos dois ciclos de escolaridade mais baixos e no DAE, à medida que essas diferenças se atenuavam, ao passo que as DAte dos dois ciclos mais elevados e a DAPEF evidenciaram uma relativa homogeneização territorial a par do aumento da vantagem feminina; a partir de 2001, a DAPEF permaneceu favorável as raparigas em todo o território nacional.

Nas tentativas de explicação das variações concelhias na DAE e nas DAte nos diversos ciclos em 2011, os testes de regressão linear múltipla incluindo variáveis de contextualização socioeconómica não chegaram a modelos válidos. Pelo contrário, foi possível construir um modelo de regressão linear múltipla estatisticamente significativo para a variação concelhia da DAPEF em 2011, que mostra que as diferenças detêm uma correlação moderada com as variáveis explicativas. O conjunto das variáveis predictoras explica cerca de 40% da variância concelhia da DAPEF em 2011. Pelo menos nesta expressão da diferença de género face à escolaridade, que no fundo é o resultado

cumulativo de todas as diferenças de oportunidades e escolhas ao longo das trajetórias escolares, as variáveis de contexto socioeconómico revelam-se potencialmente explicativas, tanto as componentes de diferenciação socioeconómica entre concelhos construídas por Justino et al. (2014), como as diferenças de género na escolarização da geração anterior e, mais conjunturalmente, a taxa de desemprego jovem e a diferença de género nessa mesma taxa.

Os resultados obtidos convergem com os encontrados na literatura, que realçam a importância da participação parental, e em particular das mães, não só pelo nível de escolaridade, mas também pela profissão dos pais no desempenho escolar (Baker & Entwisle, 1987; Seabra, 2012). Estudantes procedentes de famílias mais escolarizadas são mais propensos ao sucesso e menos predispostas para o fracasso em relação às famílias com baixos estatutos socioeconómicos, devido ao capital cultural familiar (Alves, 1998, p. 77-78, 82; Dumais, 2002), e os nossos resultados sugerem que esses mesmos fatores tendem a moderar as diferenças de género a favor das mulheres na probabilidade de finalização da escolaridade secundária.

As desigualdades territoriais em Portugal ainda são muito acentuadas e apontadas como fator condicionante para a educação (Pontili & Kassouf, 2007; Costa, 2000), e permanece uma grande desigualdade entre o meio rural e urbano (Pereirinha et al., 2009; Weber et al., 2005). É verdade que nas últimas duas décadas se assistiu a um grande desenvolvimento educativo no país. No entanto não aconteceu de forma igual, tornando-se num processo de escolarização projetado de forma desigual através o território. Em muitas regiões do país, a exclusão social e a iliteracia continuam ainda bem patentes e condicionam de alguma forma o progresso para as gerações mais novas, até porque a legislação laboral permite que os jovens possam exercer uma atividade profissional a partir dos 16 anos.

Os resultados aqui apresentados apoiam também a tese segundo a qual a maior exigência do atual mercado de trabalho feminino leva mais as raparigas a apostar nos estudos, na procura de melhores ferramentas que lhes permitam tornarem-se mais competitivas para ingressarem na vida ativa (Alves, 1998, p. 91), indo de encontro a outros estudos (Justino & Rosa, 2009, p. 50; Justino et al., 2014, p. 32, 55; Comissão Europeia, 2011). A mentalidade dos portugueses mudou, as mulheres de hoje já não são vistas como outrora, quando a mulher desempenhava papéis de submissa e cuidadora. As mulheres são hoje vistas como mais competitivas, mais bem preparadas para as

exigências de qualificação do mercado de trabalho, provavelmente em consequência da globalização.

Como fator limitante do nosso estudo, consideramos o facto de os valores recolhidos se reportarem no máximo aos Censos de 2011, quando a escolaridade obrigatória ainda se situava no 9º ano de escolaridade ou 15 anos de idade, quando presentemente se situa no 12º ano ou 18 anos de idade. Ao longo do tempo, os fenómenos modificam-se, sendo a validade das suas explicações e interpretações sujeita às modificações das circunstâncias envolventes. Apontamos também o facto de não termos encontrado na literatura provas convincentes para explicar o aumento acentuado da permanência das raparigas no sistema de ensino em relação aos rapazes, sendo que os dados apontam para a conjugação de fatores culturais e socioeconómicos (Duru-Bellat & Mingat, 1989).

## Referências

- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, 40 (176), 579-593.
- Alves, N. (1998). "Escola e trabalho: Atitudes, projetos e trajetórias" in Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais (coord.), *Jovens portugueses de hoje*. Lisboa: Celta e Secretaria de Estado da Juventude.
- Alves, F., Ortigão I., & Franco, C. (2007). Origem social e riscos de repetência: Interação raça-capital económico. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (130), 161-180.
- Baker, D. & Entwisle, D. (1987). The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, 65 (3), 670-694.
- Base de dados Atlas da Educação, atualização de 2016. Lisboa: CICS.Nova, FCSH/Nova.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Recuperado em: <http://publications.iiep.unesco.org/Grade-repetition>.
- Burke, P. J. (1989). Gender identity, sex, and school performance. *Social Psychology Quarterly*, 52 (2), 159-169. Washington State University.
- Carvalho, H. et al. (2011). *As competências dos alunos: Resultados do Pisa 2009 em Portugal*. CIES-IUL. Instituto Universitário de Lisboa.
- Charrua, M. (2014). *O insucesso escolar e as variáveis sócio-familiares* (Dissertação de mestrado em Ensino da Biologia e Geologia). Universidade Nova de Lisboa. Recuperado em: [https://run.unl.pt/bitstream/10362/15404/1/Charrua\\_2014.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/15404/1/Charrua_2014.pdf)
- Cechia, V. & Andrade, A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na perceção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 431-440.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Comissão Europeia, (2002). *Parâmetros de referência europeus para a educação e a formação: Seguimento do Conselho Europeu de Lisboa*. Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas, 20.11.2002. COM (2002) 629 final. Recuperado em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0629:FIN:PT:PDF>.
- Comissão Europeia. (2011). *Combater o abandono escolar precoce: Um contributo essencial para a estratégia «Europa 2020»*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Bruxelas, 31.1.2011. COM (2011) 18 final. Recuperado em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=PT>.
- Comissão Europeia. (2013). *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*. Final Report of the thematic working group on early school



- leaving. Bruxelas. Recuperado em: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf).
- Costa, T. (2000), O Abandono Escolar no meio rural. Os jovens entre os dois saberes: Escola e trabalho. *IV Congresso Português de Sociologia*. Coimbra. Recuperado em: [http://www.aps.pt/cms/docs\\_prv/docs/DPR462de7d2c3524\\_1.PDF](http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de7d2c3524_1.PDF).
- Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de Agosto, *Diário da República* n.º 149 – I Série.
- DiPrete, T. & Buchmann, C. (2006). Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion. *Demography*, 43 (1), 1-24.
- DiPrete, A. & Legewie, J. (2012). School context and the gender gap in educational achievement. *American Sociological Review*, 77 (3), 463-485.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98, 198–208. Recuperado em: doi: 10.1037/0022-0663.98. 1.198.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75 (1), 44-68.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1989). How do French junior secondary schools operate? Academic achievement, grading and streaming of students. *European Sociological Review*, 5 (1), 47–64.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80 (2), 114–38.
- Estevão, P. & Álvares, M. (2013). A medição e intervenção do abandono escolar precoce: Desafios na investigação de um objeto esquivo. *CIES e-Working Papers* (157/2013). Recuperado em: [http://cies.iscte.iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES\\_WP157\\_Estevao\\_e\\_Alvares.pdf](http://cies.iscte.iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP157_Estevao_e_Alvares.pdf).
- Eurostat. (2013). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy: 2013 edition*. Publications Office of the European Union. Recuperado em: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5777461/KS-02-13-238-EN.PDF/1a6fa7e5-85b7-40aa-987e-6a6d049ad723?version=1.0>
- Eurostat. (2015). *Europe 2020 education indicators in 2014*. News Release. Recuperado em: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32>
- Eurostat. (2016a). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy: 2016 edition*. Publications Office of the European Union. Recuperado em: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/7566774/KS-EZ-16-001-EN-N.pdf/ac04885c-cfff-4f9c-9f30-c9337ba929aa>
- Eurostat. (2016b). Eurostat. (2016). Early leavers from education and training by sex and labour status [edat\_lfse\_14]. Last Update: 26-04-2016. Recuperado em: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_14&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en)
- Eurydice. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: Policies and measures*. Eurydice Brief. Education, audiovisual and culture

- executive agency. Recuperado em: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/175en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf)
- Ferrão, J. (org.). (2001). *Saída prematura do sistema educativo: Aspetos da situação, causas e perspetivas em termos de emprego e formação*. Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Goldrick-Rab, S. (2006). An investigation of social-class differences in college pathways. *Sociology of Education*, 79, 61-79.
- Jacobs J.A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology*, 22, 153–85.
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S. & Batista, S. (2014). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso: Portugal 1991/2012*. Lisboa: EIS e CesNova. Recuperado em: <http://www.epis.pt/downloads/mentores/atlas-da-educacao.pdf>
- Justino, D. & Rosa, M. J. V. (2009). Contexto envolvente e fatores condicionantes do trabalho infantil (demográficos, económicos, sociais e culturais). In M. Lisboa et al. *Infância interrompida: Caracterização das atividades desenvolvidas pelas crianças e jovens em Portugal* (pp. 35-82). Lisboa: Edições Colibri, PETI, CesNova e SociNova.
- Lahire, B. (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 13-22.
- Lynn, R. Allik, J., Must, O. (2000). Sex differences in brain size, stature and intelligence in children and adolescents: Some evidence from Estonia. *Journal Personality and Individual Differences*, 29, 555 – 560. Amesterdão: Elsevier Saunders.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Mickelson, R. & Greene, A. (2006). Connecting pieces of the puzzle: Gender differences in black middle school students' achievement. *The Journal of Negro Education*, 75 (1), 34-48.
- Miranda, P. (2008). A construção social das identidades de género nas crianças: Um estudo intensivo em Viseu. *VI congresso Português de sociologia*. Lisboa: APS/CesNova. Recuperado em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/136.pdf>.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: Lisboa.
- Neves, M. (2012), *Fatores do abandono escolar precoce e motivações para o regresso em educação de adultos* (Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação). Vila Nova de Gaia: Instituto Superior de Línguas e Administração. Recuperado em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4047/TESE%20-%20FATORES%20DO%20ABANDONO%20ESCOLAR%20PRECOCE%20E%20MOTIVAÇÕES%20PARA%20O%20REGRESSO%20EM%20EDUCAÇÃO%20DE%20ADULTOS.pdf?sequence=1>
- OCDE. (s.d.). *Primeiros resultados PISA 2012*. Recuperado em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PISA\\_Primeiros\\_Resultados\\_PORTUGAL.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PISA_Primeiros_Resultados_PORTUGAL.pdf).

- OCDE. (2015a). *OECD skills strategy diagnostic report: Portugal*. Recuperado em: <http://skills.oecd.org/developskills/documents/Portugal-Diagnostic-Report-web.pdf>.
- OCDE. (2015b). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. Pisa. Recuperado em: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-gender-eng.pdf>.
- Pereirinha, J., Pereira, E. & Passos, J. (2009). Desenvolvimento de índices de caracterização do território para o estudo da pobreza rural em Portugal Continental. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 21, 9-35.
- Pontili, R. & Kassouf, A. (2007). Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. *RER*, 45, (1), 27-47.
- ProjAVI Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos (2012). TIMSS 2011 - principais resultados em matemática. *ProjAVI, Grupo de projeto para a avaliação internacional de alunos*. Recuperado em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=TIMSS2011\\_PrincipaisResultados\\_Matematic.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=TIMSS2011_PrincipaisResultados_Matematic.pdf)
- ProjAVI Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos. (2013). *PISA 2012, Portugal: Primeiros resultados*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional. Recuperado em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PISA\\_Primeiros\\_Resultados\\_PORTUGAL.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=371&fileName=PISA_Primeiros_Resultados_PORTUGAL.pdf)
- Saha, L. J. (1985). The legitimacy of early school leaving: Occupational orientations, vocational, training plans, and educational attainment among urban Australian youth. *Sociology of Education*, 58 (4), 228-240.
- Santos, R. & Dias, P. C. (2007). *INSISTE: Indicadores do sistema educativo 1986-2006*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Seabra, T. (2012). Desigualdades de desempenho escolar: Etnicidade, género e condição social em escolas básicas da Área Metropolitana de Lisboa. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Número temático: Imigração, diversidade e convivência cultural, 185-210.
- Serrão, A. (2013). O PISA e a participação de Portugal. *CIES e-Working Paper*, 162/2013. Lisboa: CIES-IUL. Recuperado em: [http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=WP\\_CIES162\\_Serrao.pdf](http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=WP_CIES162_Serrao.pdf)
- Weber, B., et al. (2005). A critical review of rural poverty literature: Is there truly a rural effect? *International Regional Science Review*, 28 (4), 381-414.

**Lista de anexos (em CD-ROM):**

1. Método de construção dos escalões para cartografia dos indicadores principais.
2. Diferenças entre as Taxas masculina e feminina de AE e APEF, 1991-2011.
3. Indicadores principais utilizados.