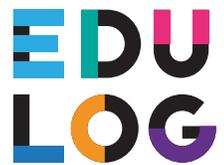
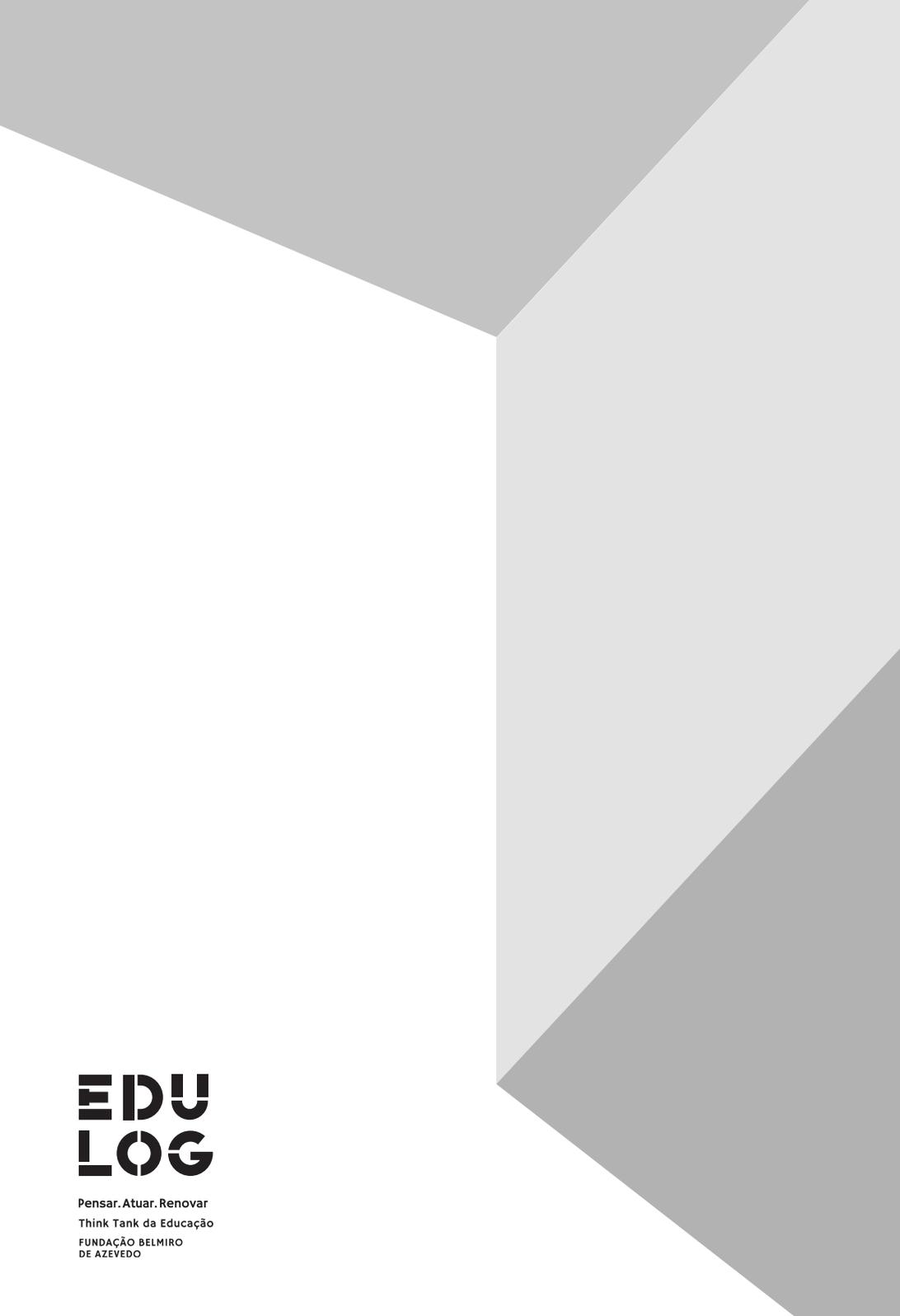


Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?



Pensar. Atuar. Renovar
Think Tank da Educação
FUNDAÇÃO BELMIRO
DE AZEVEDO



EDU LOG

Pensar. Atuar. Renovar
Think Tank da Educação
FUNDAÇÃO BELMIRO
DE AZEVEDO

Ficha Técnica

Título da obra: Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?

Autores: Vários

Editor: Fundação Belmiro de Azevedo

Ano de edição: 2016

Local de Edição: Porto

Quantidade: 1.000 exemplares

Empresa de impressão: Lidergraf – Sustainable Printing

Depósito legal: 417731/16

ISBN: 978-972-97823-4-3

Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?

Alberto Amaral (Coordenador)

António Magalhães (Organizador) (CIPES & FPCEUP)

João Caramelo (FPCEUP)

Sónia Cardoso (A3ES & CIPES)

Cristina Rocha (FPCEUP & CIIE)

Cristina Sin (CIPES)

Orlanda Tavares (A3ES & CIPES)

Henrique Vaz (FPCEUP & CIIE)

Amélia Veiga (A3ES & CIPES)

Pedro Videira (CIPES)

A3ES – Agência de Avaliação e de Acreditação do Ensino superior; CIIE – Centro de Investigação e Intervenção em Educação; FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.



Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?

CONTEÚDO

Índice figuras	7
Sumário executivo.....	10
1. Enquadramento e objetivos do estudo.....	17
2. As políticas educativas e os desafios à educação	23
3. Notas metodológicas.....	29
4. O percurso de escolaridade	31
5. Motivações para o percurso escolar e perspetivas de prolongamento	39
6. Educação, formação e vida profissional.....	69
7. A relação família-escola.....	104
Nota final	122
Bibliografia.....	123



Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Evolução em Portugal face a metas-chave para a educação	20
Figura 2 - Outros indicadores e respetivos valores de referência	21
Figura 3 - Grau de escolaridade dos inquiridos (amostra global)	33
Figura 4 - Vias/modalidades de ensino seguidas (amostra global)	34
Figura 5 - Continuidade dos percursos escolares (amostra global)	35
Figura 6 - Grau de escolaridade por escalão etário	36
Figura 7 - Grau de escolaridade por género	37
Figura 8 - Grau de escolaridade por região	38
Figura 9 - Razões para frequentar o nível de ensino atual (importância atribuída de 1 a 5) (amostra global)	41
Figura 10 - Grau de escolaridade que os inquiridos gostariam de ter (amostra global)	43
Figura 11 - Pretensão de, no futuro, continuar (ou voltar) a estudar (amostra global)	44
Figura 12 - Razões para não pensar continuar/voltar a estudar (amostra global)	45
Figura 13 - Motivações para voltar a estudar por género	46
Figura 14 - Grau de escolaridade que gostaria de ter por género	48
Figura 15 - Pretensão de, no futuro, continuar (ou voltar) a estudar por género	49
Figura 16 - Razões para não pensar continuar/voltar a estudar por género	50
Figura 17 - Razões para pensar retomar/continuar os estudos por escalão etário	52
Figura 18 - Gostaria de ter um grau de escolaridade mais elevado do que aquele que tem atualmente por escalão etário	54
Figura 19 - Grau de escolaridade que gostaria de ter por escalão etário	55
Figura 20 - Razões porque não pensa continuar/voltar a estudar por escalão etário	57
Figura 21 - Razões porque pensa retomar/continuar os estudos por escalão etário	59
Figura 22 - Razões para frequentar o nível de ensino atual (importância atribuída de 1 a 5) por nível de escolaridade	61
Figura 23 - Pretensão de, no futuro, continuar (ou voltar) a estudar por nível de escolaridade	62
Figura 24 - Razões porque não pensa continuar/voltar a estudar por nível de escolaridade	64

Figura 25 - Razões porque pensa retomar/continuar os estudos por nível de escolaridade.....	65
Figura 26 - Perceções da adequação entre qualificações exigidas pelo trabalho (empregados, desempregados e reformados) por nível de escolaridade.....	73
Figura 27 - Perceções da adequação entre qualificações exigidas pelo trabalho (empregados, desempregados e reformados) por nível de escolaridade.....	74
Figura 28 - Distribuição da percepção da adequação entre qualificações exigidas pelo trabalho (empregados) por níveis de escolaridade.....	75
Figura 29 - Percepção da adequação das qualificações exigidas pelo trabalho por escalões etários.....	76
Figura 30 - Distribuição da percepção da adequação das qualificações exigidas pelo.....	77
Figura 31 - Percepção sobre o grau de escolaridade mínima para quem desempenha profissão semelhante por nível de escolaridade.....	79
Figura 32 - Qual a escolaridade mínima atualmente exigida a alguém que pretenda ter acesso a uma atividade profissional idêntica à sua? (por idade em 3 escalões).....	81
Figura 33 - Percepção sobre a escolaridade mínima atualmente exigida para quem desempenha profissão semelhante à sua por género.....	83
Figura 34 - Percepção sobre a escolaridade mínima atualmente exigida para quem desempenha profissão semelhante à sua por região.....	84
Figura 35 - Até que ponto considera que o grau de escolaridade que detém foi útil para o/a preparar para o mundo do trabalho? (por idade).....	85
Figura 36 - No geral, considera que o grau de escolaridade que alcançou tem sido suficiente para poder progredir na sua atividade profissional ou necessitaria de prolongar a sua escolaridade? (por nível de escolaridade).....	86
Figura 37 - No geral, considera que o grau de escolaridade que alcançou tem sido suficiente para poder progredir na sua atividade profissional ou necessitaria de prolongar a sua escolaridade? (por idade).....	87
Figura 38 - No geral, considera que o grau de escolaridade que alcançou tem sido suficiente para poder progredir na sua atividade profissional ou necessitaria de prolongar a sua escolaridade? (por sexo).....	88
Figura 39 - Já frequentou ações de formação profissional? (por nível de escolaridade).....	89

Figura 40 - Frequentou ações de formação profissional? (por idade)	90
Figura 41 - No geral considera que a formação profissional que frequentou foi... ..	91
Figura 42 - Gostaria de frequentar ações de formação? (por ocupação/profissão)	93
Figura 43 - Gostaria de frequentar ações de formação? (por nível de escolaridade).....	94
Figura 44 - Gostaria de frequentar ações de formação? (por idade).....	95
Figura 45 - Até que ponto considera que o grau de escolaridade que detém é suficiente para a sua vida do dia-a-dia? (por nível de escolaridade).....	96
Figura 46 - Até que ponto considera que o grau de escolaridade que detém é suficiente para a sua vida do dia-a-dia? (por idade).....	97
Figura 47 - Das seguintes afirmações qual é a que melhor descreve a sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades?	100
Figura 48 - Das seguintes afirmações qual é a que melhor descreve a sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades? (por nível de escolaridade).....	101
Figura 49 - Das seguintes afirmações qual é a que melhor descreve a sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades? (por idade)	102
Figura 50 - Estado civil dos inquiridos	107
Figura 51 - Estado civil dos inquiridos por escalões etários	109
Figura 52 - Estado civil dos inquiridos por nível de escolaridade	110
Figura 53 - Distribuição das idades dos filhos menores a residir com o agregado familiar	111
Figura 54 - Nível de escolaridade pretendido pelos pais para os filhos segundo o seu próprio nível de escolaridade (agregado em 4 escalões)	113
Figura 55 - Envolvimento na educação dos filhos menores por grau de escolaridade dos pais	114
Figura 56 - Participação dos pais na relação com a escola por género.....	116
Figura 57 - Distribuição da resposta à questão sobre se os filhos alguma vez tinham reprovado por nível de escolaridade dos pais	117
Figura 58 - Grau de concordância com a afirmação de que os pais liam livros em casa por nível de escolaridade.....	120



Sumário executivo

Que percepções têm os portugueses sobre o valor da educação? O EDULOG (Think Tank da Fundação Belmiro de Azevedo) divulga uma análise que tem por referência um trabalho de campo por si realizado em março de 2016, sob a coordenação científica da Professora Doutora Patrícia Ávila do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa.

Em 1996 o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian, empreenderam um estudo, A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica. O presente estudo retoma a preocupação de aprofundar o conhecimento sobre a importância atribuída à educação na sociedade portuguesa.

Os dados que suportam este estudo foram obtidos através da realização de 1201 entrevistas telefónicas a indivíduos de 18 ou mais anos, de ambos os sexos e residentes em Portugal continental e ilhas. A amostra foi selecionada por quotas, sendo representativa da população portuguesa e tendo como variáveis de controlo a idade, região, sexo e nível de escolaridade. As entrevistas tiveram lugar entre 9 e 27 de março de 2016.

Confirma-se a existência de uma proporção muito significativa de indivíduos com níveis de escolaridade baixos, ou muito baixos, na população portuguesa. Cerca de metade da amostra obtida (47,3%), detém um grau de escolaridade igual, ou inferior, ao básico 2 e mais de 60% dos inquiridos tem, no máximo, o 9º ano de escolaridade (e frequentemente bastante menos do que isso). Os inquiridos mais novos, as mulheres e os que residem na região de Lisboa têm, tendencialmente, graus de escolaridade mais elevados. Inversamente, os mais velhos, os homens e os residentes na região do Alentejo apresentam, normalmente, menores índices de escolarização.

Tal como na década de 1990, verifica-se que as percepções dos inquiridos sobre as suas qualificações vão no sentido de que estas são suficientes para a sua atividade profissional, interpelando a necessidade de coordenar e integrar as políticas setoriais, tendo em conta a prossecução do objetivo de elevar as qualificações dos portugueses. O potencial de valorização da educação encaminha-nos para a necessidade de perceber como é que estas percepções se configuram como uma oportunidade, ou como um obstáculo, ao prosseguimento do objetivo traçado. O presente relatório permite concluir que as percepções, que podem contribuir para desvios à concretização do objetivo de melhoria das qualificações, estão relacionadas, por exemplo, com a falta de motivação e de aspirações em continuar os estudos, bem como com as percepções sobre a relação das qualificações com o mercado de trabalho. A coordenação de políticas educativas que potenciam o desenvolvimento e enriquecimento pessoais parece influenciar as percepções dos inquiridos.

A análise das percepções dos inquiridos indica que as motivações para prosseguimento de estudos são, principalmente, intrínsecas e relacionadas com razões de desenvolvimento pessoal.

- A maioria dos inquiridos deseja ter um grau mais elevado de escolaridade, principalmente de ensino superior. No entanto, este desejo apenas se concretiza nas intenções expressas de 28,7%.
- A razão mais frequentemente invocada para a não continuação dos estudos é a idade. Com um peso significativo, surgem também as razões “não faz falta para o dia-a-dia”, “não faz falta para a vida profissional” e “não tem interesse”, independentemente da idade ou nível de escolaridade dos inquiridos.
- As razões para a continuação dos estudos são, sobretudo, de natureza pessoal, seguidas pelas razões relacionadas com o emprego.
- O nível de escolaridade mais pretendido é o ensino superior (63,7%).

Por outro lado, as percepções que associam a educação, os percursos formativos e as trajetórias profissionais mostram que a relevância da qualificação para o acesso ao mercado de trabalho não garante, por si só, um melhor lugar de trabalho ou no mundo do trabalho.

- A percepção de suficiência das qualificações que possuem para o trabalho que exercem ou exerceram é assinalada por 68% dos inquiridos. Esta percepção vai diminuindo à medida que os níveis de escolaridade aumentam.
- Os inquiridos com idades entre os 25 e os 44 anos e graus de ensino superior, um grupo com taxas de empregabilidade muito superiores às do universo, são quem mais percebe que as suas qualificações são superiores face às exigências do seu trabalho.
- São esses mesmos indivíduos que consideram possuir qualificações a mais para o exercício do trabalho que, simultaneamente, mais valorizam a sua utilidade para os preparar para o mercado de trabalho. Portanto, reconhecem às qualificações escolares valores de ‘troca’ (na negociação do acesso ao mercado de trabalho) e de ‘uso’ (no exercício do trabalho) diferenciados.
- O grupo (básico 1) é o que mais reconhece possuir a escolaridade suficiente para as funções que desempenha e, simultaneamente, o que reconhece que o acesso a uma atividade profissional idêntica à sua não exige mais do que a escolaridade que os próprios detêm.
- A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) parece ter tido o condão de ser transversal em termos etários, aberta a sujeitos com diferentes condições perante o mundo do trabalho. No entanto, não deixou de atingir diferenciadamente os adultos em função dos seus níveis de escolaridade, parecendo sair penalizados daí os detentores de mais baixas qualificações escolares. E de, pelo menos em parte, não ter conseguido atender as pretensões de adultos trabalhadores, ainda que potencialmente motivados para o envolvimento na iniciativa.

Relativamente ao valor atribuído à educação pela família, considerado o grau de escolaridade pretendido para os filhos, observa-se uma concentração nos graus do ensino superior, sobretudo na licenciatura. No conjunto, os títulos relativos ao ensino superior perfazem 73,8% do grau expectável. A valorização do grau de licenciatura é observável nos pais, independentemente, do seu grau académico.

- Na família de origem dos inquiridos, a importância atribuída à escola regista valores de (51%) para “concordo totalmente” e, 22,4%, para o desinteresse parental “discordo totalmente”. A cumplicidade entre os seus pais e a escola parece já ter sido um facto para os inquiridos.
- As mães e os pais inquiridos declararam, com o mesmo e elevado valor (72,5%), prestar uma ajuda habitual nas atividades escolares dos seus filhos. A não ajuda pelo facto de os seus filhos não precisarem é declarada por 9,8% pais e 9,2% mães. A indisponibilidade por falta de tempo é acentuada como justificação pelos pais (11,8% face a 5,0% nas mães), ao passo que a impreparação para a realizar é uma justificação acentuada pelas mães (13,3% para 5,9% dos pais).
- No que se refere às práticas de literacia em casa, as respostas dividem-se entre aqueles cujos pais não liam livros em casa (51%) na família de origem, e os que liam, num espectro que corresponde a 49% das respostas. Neste espectro, a concordância total, “os meus pais liam livros em casa” é a mais significativa, correspondendo a 47%. A concordância com a afirmação distribui-se, em crescendo, por todos os graus académicos dos filhos, registando-se o valor mais elevado para quem tem um grau no ensino superior (37,5%). Distribuição inversa se observa para aqueles cujos pais não liam livros em casa.
- Na família de origem dos inquiridos observa-se uma prevalência (71,7%) nos títulos académicos muito baixos (28,3% sem grau completo e 43,4% para grau primário completo). Os títulos académicos superiores dos pais (homens) (bacharelato; licenciatura; mestrado e doutoramento) tendem a concentrar-se expressivamente nos filhos (inquiridos) que têm títulos do ensino superior, tal como os inquiridos que possuem o 1.º ciclo se concentram expressivamente em pais que ficaram aquém ou que atingiram esse nível.
- No caso das mães dos inquiridos agrava-se a representação dos títulos escolares mais baixos, 75,2%, (36,6% sem grau completo e 38,6% grau primário completo). Os inquiridos cuja escolaridade é o 1.º ciclo, apresentam 72,7% das mães sem grau completo. As mães com licenciatura concentram-se nos filhos que atingem os títulos do ensino superior, com destaque para a licenciatura.

No que respeita à análise dos fatores individuais (e.g. sexo, idade, e nível de escolaridade) e contextuais (e.g. região) das perceções sobre o valor da educação, conclui-se que há variações estatisticamente significativas entre grupos de respondentes.

Variações por sexo

- As mulheres tendem a enfatizar mais as razões intrínsecas, relacionadas com a valorização e enriquecimento pessoal.
- Embora sejam as mulheres, mais do que os homens, a expressar o desejo de continuar a estudar, são elas quem menos têm a intenção de concretizar esse desejo.
- As mulheres, em maior medida do que os homens, não têm a intenção de continuar por falta de tempo e disponibilidade por razões familiares, ao passo que os homens invocam a falta de tempo e disponibilidade por razões profissionais.
- As mulheres, muito mais do que os homens, identificam o ‘excesso’ de qualificações escolares em relação ao trabalho (62% para as mulheres e 38% para os homens).
- É entre os indivíduos com ensino superior que se encontra a maior incidência de pais com qualificações superiores, tal como é entre os inquiridos com o 1.º ciclo que se encontrou a maior incidência de pais com, apenas, este nível ou menos.
- São sobretudo as mulheres que não se sentem preparadas para ajudar os filhos em casa. As mães estão claramente sub-representadas nos graus do ensino superior (3,48% para 9,46% dos pais). Com uma escolaridade menor do que a dos pais nos vários graus de ensino, só a posse do ensino secundário coloca as mães e os pais em circunstâncias idênticas de capital escolar no que se refere ao apoio à escola em casa. Independentemente do envolvimento dos inquiridos, como pais e mães, na vida escolar dos filhos, são as mães quem assegura, na qualidade de Encarregadas de Educação, a relação parental com a escola, nomeadamente nas reuniões (87,4%). Se não estão presentes na escola, 58,8% dos pais declaram estar a par dos assuntos tratados nas reuniões da escola e somente 5,9% declaram o seu desconhecimento.

Variações por idade

- Os jovens são o grupo que mais se destaca na pretensão de obter qualificações superiores. À medida que a idade aumenta, a proporção dos que gostariam de ter um grau de escolaridade mais elevado diminui.
- As motivações relacionadas com o emprego são percecionadas como sendo de menor importância para o grupo com idades superiores a 55 anos.
- Embora os indivíduos com mais idade pareçam desvalorizar a escolaridade na sua relação pessoal com o emprego, sobretudo quando pensam nos benefícios próprios, quando se trata de equacionar a importância da educação na sociedade de hoje, a dimensão do emprego ganha uma nova relevância.
- Os grupos mais jovens são os que mais atribuem à educação um valor instrumental, associando-a à possibilidade de ter uma situação profissional com perspetivas de emprego, progresso e estabilidade.
- Há a perceção de que o acesso às profissões idênticas às que exercem ou exerceram se faz a

partir da aquisição de níveis de escolaridade entre o básico 2 e o ensino secundário (28,8% e 29,6% respetivamente).

- Nas gerações mais jovens – dos 18 aos 34 anos – há uma valorização da aquisição de um diploma do ensino superior como condição de exercício de atividades similares às que exercem.
- São as faixas etárias mais elevadas – 35 a 54 anos e 55 anos ou mais – que consideram muito útil o grau de escolaridade detido para o exercício do trabalho (respetivamente, 32,2% e 37,6%), evidenciando aqui, sobretudo, o valor de “uso” das qualificações escolares.
- A presença de filhos em casa até aos 18 anos só é referida por 27,2% da população inquirida. Os filhos com idades menores de 2 e até 5 anos, ainda fora do sistema escolar, correspondem a 29,50%. Entre os 6 e os 15 anos - idades correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º ciclo, ensino básico, encontram-se 54,58% dos filhos residentes em casa.

Variações por nível de escolaridade

- Quanto mais alto o nível de escolaridade, maior é a importância atribuída às perspetivas de progressão na carreira.
- A tendência para os inquiridos afirmarem que gostariam de ter um grau de escolaridade imediatamente acima do que detêm, é visível também nas intenções de concretizar o desejo de continuar a estudar.
- Quanto menor o nível de escolaridade do inquirido, menor é a sua vontade de continuar (ou voltar) a estudar no futuro.
- Os inquiridos com um nível de escolaridade correspondente ao ensino superior distinguem-se dos outros grupos, pois atribuem menor importância à escolaridade na sociedade de hoje, como meio para o acesso a empregos bem remunerados, estáveis, a profissões interessantes e a boas condições de trabalho.
- A maioria dos que afirmam possuir apenas algumas das qualificações exigidas pelo seu trabalho tem habilitações escolares até ao básico 1 (50%) e ao básico 2 e 3 (30%). A maioria dos que salientam possuir mais qualificações que as requeridas são diplomados do ensino superior (56%) e aqueles habilitados com o ensino secundário (29%).
- Cruzado o apoio escolar com o grau de escolaridade dos pais (pais e mães) observa-se que a relação habitual de ajuda em casa se distribui por todos os níveis de escolaridade, mas destacam-se o ensino secundário (29%) e o 3.º ciclo do ensino básico e a licenciatura (25%).
- 25,5% dos inquiridos (pais) tiveram filhos que reprovaram. A maior percentagem de reprovação encontra-se nos inquiridos com ensino básico 2 e 3 (54,9%). Os pais (pais e mães) cujos filhos nunca reprovaram possuem ensino secundário e pós-secundário 24,8%, e o ensino superior 27,5%.

Variações por região

- Destaca-se a maior importância atribuída às razões relacionadas com o emprego, nomeadamente as perspetivas de carreira, pelos indivíduos da região de Lisboa.
- O nível de escolaridade correspondente ao ensino superior é o mais desejado entre os inquiridos de Lisboa.
- As regiões do Alentejo e do Algarve, bem como os arquipélagos autónomos da Madeira e dos Açores, são locais que parecem estar mais desfavorecidos no que diz respeito à qualidade da oferta laboral (o que parece justificar o desinvestimento na educação), às dificuldades financeiras e, no caso do Alentejo, à falta de oferta formativa.
- A região Centro destaca-se em termos de suficiência de qualificações relativamente à média global/nacional. Por contraste, no Alentejo há uma percentagem menor de sujeitos a reconhecer a suficiência das suas qualificações escolares (56%).
- Na região de Lisboa e do Algarve a importância atribuída a um diploma do ensino superior para o acesso ao seu tipo de profissão varia entre 24,1% e 28,0% respetivamente.

O estudo realizado pelo EDULOG mostra que a importância da educação está associada ao nível de escolarização dos inquiridos, bem como às características da 'família educativa'. Por outro lado, o entendimento que os inquiridos têm sobre dinâmica e estrutura do mercado de trabalho parece ser relevante para a (des)valorização da educação pelos inquiridos.

1. Enquadramento e objetivos do estudo

Vivemos hoje no que se convencionou chamar “sociedade do conhecimento” em que a criação, disseminação e uso do conhecimento são a base de um desenvolvimento sustentável, quer económico, quer social. A capacidade de inovação tornou-se indispensável para a criação de emprego e o crescimento económico (UNESCO, 2005).

Rober E. Lane (1966) foi o primeiro autor a utilizar o termo ‘sociedade bem informada’, ou seja, com o significado de uma sociedade em que o senso comum era substituído pelo raciocínio científico, reduzindo o significado da política. Porém, é Peter Drücker, o autor de *The Age of Discontinuity* (1969), quem pode ser considerado o pioneiro e protagonista da revolução da gestão baseada na aplicação do conhecimento ao próprio conhecimento (Streckeisen, 2009). Drücker refere-se à ‘sociedade do conhecimento’ considerando que este é central para a sociedade moderna e a base da economia e da ação social (Stehr, 2010). O termo é também usado por Daniel Bell (1973), em alternativa a ‘sociedade pós-industrial’.

A nova sociedade difere, dramaticamente, das do passado. A sua nova terminologia inclui designações onde o prefixo ‘pós’ é frequente: pós-industrialismo, pós-capitalismo, originando o que alguns chamam de ‘pós-síndrome’ das ciências sociais (Gemperle e Streckeisen, 2007). A força motriz da nova economia passou a ser o conhecimento. Os produtos e serviços baseados em conhecimento intensivo estão a substituir os produtos e serviços baseados em trabalho intensivo. Hoje, o trabalho realizado pela maioria das pessoas exige conhecimentos teóricos. Assim, o maior recurso das sociedades pós-industriais passou a ser uma força de trabalho bem-educada.

Esta mudança foi reconhecida pela Europa. O Conselho Europeu de 2000 (Conselho Europeu, 2000) aprovou a Estratégia de Lisboa destinada a criar até 2010 “a economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de crescimento económico sustentado, com mais e melhores empregos e maior coesão social e respeito pelo meio ambiente”. A Estratégia de Lisboa pretendia:

... preparar a transição para uma sociedade e uma economia baseada no conhecimento por meio de melhores políticas para a sociedade da informação e a I&D, bem como na intensificação do processo de reformas estruturais para a competitividade e a inovação e completando o mercado interno; modernização do modelo social Europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social; sustentando uma perspetiva económica saudável e perspetivas favoráveis de crescimento por aplicação de uma combinação apropriada de políticas macroeconómicas (Conselho da Europa, 2000).

Infelizmente, a Estratégia de Lisboa foi um falhanço como o mostram as elevadas taxas de desemprego e o crescimento anémico da economia Europeia, não tendo sido atingidas muitas das metas fixadas. Isso levou à apresentação de uma nova estratégia, a chamada Estratégia Europa 2020

(Conselho Europeu, 2009). Em termos dos sistemas de ensino e formação foram definidos objetivos para responder aos maiores desafios identificados:

- fazer da aprendizagem ao longo da vida e da mobilidade uma realidade tangível;
- melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o empreendedorismo, a todos os níveis da educação e da formação.

Em 2012 foi lançada a iniciativa Repensar a Educação (Comissão Europeia, 2012), centrada em três áreas que necessitam de reformas: qualidade, acessibilidade e financiamento. Essas reformas devem permitir:

- melhorar os níveis de competências básicas;
- incentivar a formação de aprendizes;
- promover o espírito empreendedor;
- melhorar as competências em línguas estrangeiras.

Foram fixadas diversas metas a atingir em 2020:

- Investimento em I&D em percentagem do PIB 3 %;
- Taxa de abandono escolar precoce < 10%;
- % de diplomados (30-34 anos) do ensino superior \geq 40%.

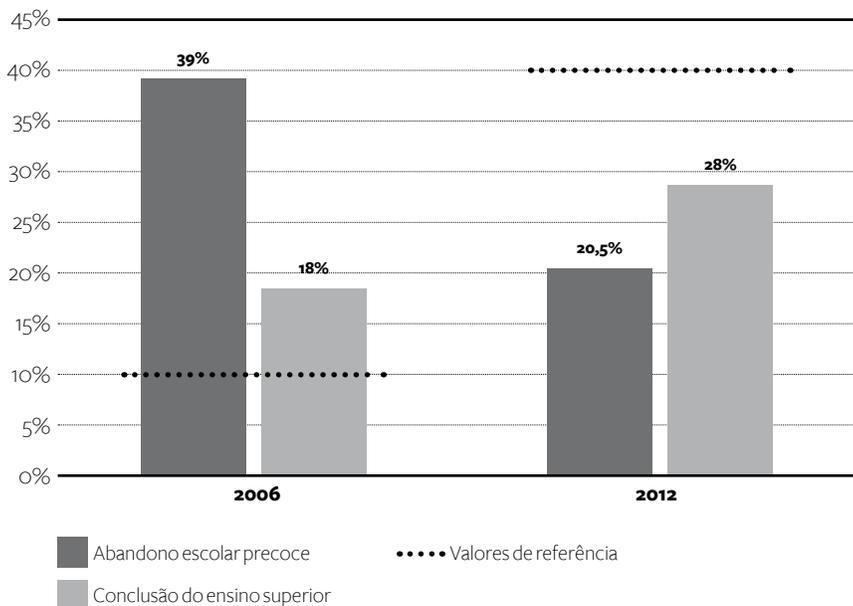
O programa de trabalho do Quadro Estratégico para a Educação e Formação da UE inclui os seguintes valores de referência:

- pelo menos 82% dos licenciados encontram emprego nos primeiros três anos;
- pelo menos 95% das crianças entre os quatro anos e a idade escolar usufruem de educação na primeira infância;
- a percentagem de jovens com 15 anos de idade com aptidões insuficientes em termos de leitura, matemática e ciências é inferior a 15%;
- pelos menos 15% dos adultos entre os 25 e os 64 anos de idade usufruem da aprendizagem ao longo da vida.

Em Portugal, os dados do último censo (2011) mostram uma situação de grande fragilidade, com 8,5% da população sem qualquer nível de escolaridade (sendo a taxa de analfabetismo 5,23%), 2,5% com o nível pré-escolar, 29,8% com o 1.º ciclo do ensino básico, 10,4% com o 2.º ciclo, 15,7% com o 3.º ciclo do básico, 17,6% com o ensino secundário e apenas 15,4% da população total com ensino superior. O baixo nível global de formação da população justifica uma boa parte da nossa baixa produtividade e a dificuldade em ter uma economia competitiva. Tal torna o sistema de ensino um instrumento fundamental para melhorar o crescimento da nossa economia e o bem-estar social.

Nos documentos preparatórios do Quadro Estratégico para a Educação, os dados mostram uma situação ainda deficiente quanto ao abandono escolar e à percentagem de diplomados. Portugal apresenta uma taxa de abandono que precisa de ser corrigida e necessita de aumentar as conclusões do ensino superior que continuam abaixo da média da UE de 35,8%.

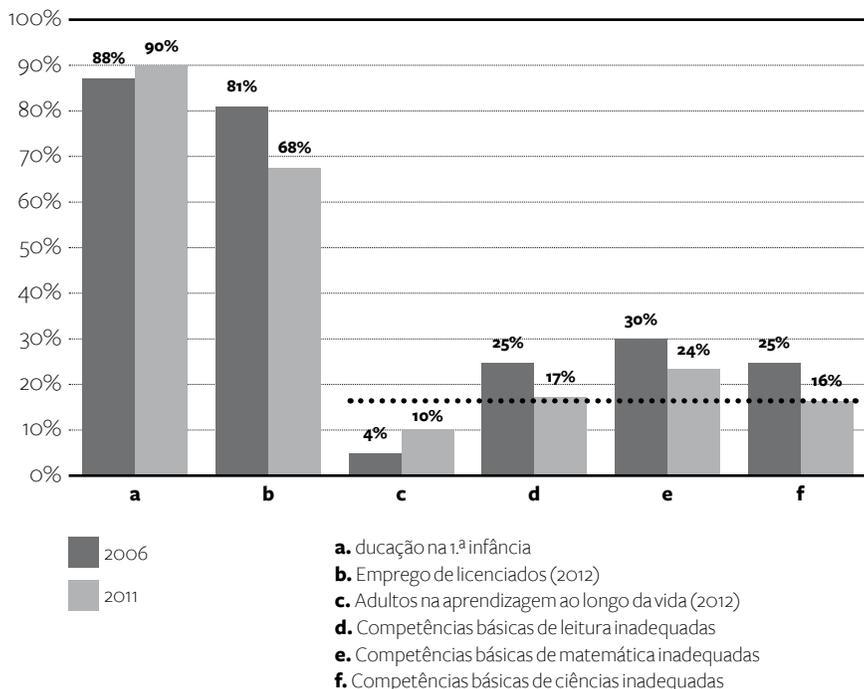
Figura 1 - **Evolução em Portugal face a metas-chave para a educação**



Metas definidas na UE e valores de referência em Portugal

Quanto aos outros indicadores a situação é indicada no gráfico seguinte:

Figura 2 - **Outros indicadores e respetivos valores de referência**



Tem-se verificado progresso em todos estes indicadores, exceto quanto ao do emprego de diplomados, que piorou significativamente em resultado da crise económica. O investimento em I&D era de apenas 1,5% do PIB em 2013, o que colocará dificuldades para atingir a meta de 2020.

A Comissão Europeia recomenda que Portugal se deve concentrar na melhoria das competências básicas dos alunos, na aprendizagem de línguas estrangeiras e matérias transversais, tais como o empreendedorismo. Esforços devem ser feitos no sentido da redução do abandono escolar precoce, da reestruturação do ensino secundário, com especial atenção à modernização do ensino e formação profissional e melhoria do nível de qualificação da população adulta, com base numa estratégia coerente de aprendizagem ao longo da vida.

A importância da educação levou a Fundação Belmiro de Azevedo a lançar o EDULOG. O objetivo: iniciar um debate nacional em torno das questões do sistema de ensino de Portugal que permita, numa área de enorme importância estratégica para o país, criar condições para o estabelecimento de políticas baseadas em evidência científica e promover um entendimento público sobre as políticas a desenvolver a médio prazo. Políticas consensualizadas que não estejam sujeitas à tradicional apetência que, em regra, consome a iniciativa de cada novo ministro que assume funções e considera prioritário desfazer tudo o que o anterior fez.

Uma área de importância fundamental para o interesse do país não pode ser objeto de políticas erráticas. em permanente mutação, ao sabor da ideologia dominante ou da linha particular do educuês em exercício de funções governativas. Quebrar esta forma de fazer política e definir linhas consensuais de atuação a médio prazo, baseadas no conhecimento, será um serviço inestimável que a Fundação Belmiro de Azevedo poderá prestar ao país e às futuras gerações.

O estudo sobre o Valor Atribuído pelos Portugueses à Educação, marca o lançamento do EDULOG e surge na sequência de um projeto do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Gulbenkian: A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica (1996). Já nessa altura se tinha concluído que a generalidade da população portuguesa apresentava níveis de literacia muito baixos e que as competências de literacia estavam distribuídas desigualmente pela população. Apesar do baixo nível médio de literacia, a maioria dos indivíduos inquiridos declarou que as suas capacidades de leitura, escrita e cálculo eram plenamente suficientes para a sua atividade profissional. E, embora cerca de metade dos inquiridos declarasse desejo de melhorar essas competências, a verdade é que essa predisposição era mais baixa para quem mais precisava, justamente os de mais baixo nível de literacia. Pretende-se, agora, com este novo estudo aprofundar o conhecimento sobre a importância social da educação na sociedade portuguesa, de acordo com as práticas e as perceções dos inquiridos.

Matosinhos, 17 de junho
Alberto Amaral

2. As políticas educativas e os desafios à educação

Para enquadrar as percepções dos portugueses acerca do valor da educação é necessário, ainda que brevemente, cartografar as políticas educativas que têm procurado responder aos problemas mais candentes do sistema educativo. Efetivamente, os desenvolvimentos políticos em educação são cruciais para a compreensão das atitudes e comportamentos dos portugueses face a ela, na medida em que influenciam o acesso, as políticas curriculares, a formação de professores, a alocação de recursos, a avaliação da qualidade das aprendizagens e das instituições e os resultados educativos.

Nos últimos 40 anos, com diferentes ênfases consoante as direções politico-ideológicas vigentes, as políticas de educação em Portugal têm sido orientadas por dois grandes propósitos: a sua relevância para o crescimento económico e o seu papel na promoção de oportunidades de vida. Desde a Revolução Democrática (1974) até aos dias de hoje, a agenda e as práticas políticas no campo da educação têm sido centradas no alargamento do ensino obrigatório, na racionalização da oferta educativa, na igualdade de oportunidades, e na qualidade da educação e dos seus resultados (Rodrigues, 2014).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) estabelece o direito à educação, nos termos da Constituição da República, e atribui ao Estado a responsabilidade de promover a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Não é de somenos importância referir que a adesão à Comunidade Europeia (1986) foi influente no investimento crescente em educação, no quadro das políticas de modernização, de aproximação aos modelos desenvolvidos por outros sistemas europeus e da promoção da inovação tecnológica. De facto, as últimas décadas, foram marcadas pelo Plano Tecnológico (2005-2011), peça central de uma visão de crescimento económico, articulando medidas transversais com o fim de colocar Portugal, de forma competitiva, na sociedade e economia do conhecimento. Não menos importante de referir, é o Plano Tecnológico para a Educação que visava preparar as escolas para a ligação à internet; instalação do respetivo equipamento nas salas de aulas, incluindo cobertura wireless integral; instalação de computadores com ligação à internet, videoprojectores e quadros interativos; implementação do Cartão da Escola, com as funcionalidades de controlo de acessos e registo da assiduidade.

A agenda política da educação, desde meados dos anos 2000, foi marcada, pelas propostas dos governos, no quadro definido pela Estratégia de Lisboa (2000), e numa lógica de continuidade com a Lei de Bases de 1986. Assim, foram promovidas a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, a obrigatoriedade da educação pré-escolar, a diversificação da oferta formativa no ensino secundário e modalidades curriculares alternativas de recuperação escolar no 3.º ciclo do ensino básico e no secundário. Houve um alargamento do acesso ao ensino superior e sua abertura a novos públicos. Na linha da aproximação aos modelos desenvolvidos por outros sistemas europeus, a questão do abandono escolar precoce emergiu em Portugal no início dos anos 2000, como tema da agenda política. Neste contexto, foram tomadas medidas de consolidação do siste-

ma público e de apoio às famílias com baixo rendimento, tendo em vista o adiamento da entrada precoce no mercado de trabalho (CeMIS, 2015).

Nos parágrafos que se seguem, cartografam-se os elementos configuradores da educação em Portugal, com o objetivo de identificar as políticas educativas, potencialmente influentes nas percepções dos portugueses sobre o valor da educação.

Extensão da escolaridade obrigatória

Em meados da década de 1960, a escolaridade obrigatória foi alargada para 6 anos, tendo por alvo toda a população escolarizável até aos 14 anos de idade. Em 1986, passou a ser de 9 anos, com obrigatoriedade de frequência da escola até aos 15 anos de idade. O objetivo era garantir a todas as crianças e jovens um ensino básico, dividido em três ciclos articulados. Tratava-se também de promover uma escolaridade pós-obrigatória que, por um lado, constituía um prosseguimento do 3.º ciclo e, por outro, permitia, através do ensino secundário, a transição para o ensino superior ou para a entrada no mundo do trabalho. Em 2012, a escolaridade obrigatória foi alargada para 12 anos, em linha com a perspetiva da qualificação dos cidadãos europeus. Tal alargamento foi acompanhado pelo desenvolvimento de medidas de gestão política do sistema, tendo em vista a transferência de recursos financeiros para as autarquias, a correção das ineficiências do sistema, a redução das taxas de insucesso e de abandono precoce e o desenvolvimento de competências utilizáveis no mercado de trabalho.

Modalidades curriculares alternativas de recuperação escolar no 3.º ciclo do ensino básico e secundário e diversificação da oferta formativa no ensino secundário

Nos últimos dez anos, os governos promoveram políticas curriculares alternativas para sustentar o sucesso escolar e a transição para o mercado de trabalho. A melhoria e a expansão do ensino vocacional no 3.º ciclo, secundário e pós-secundário visaram a aproximação do ensino e da educação ao mundo do trabalho. A Iniciativa Novas Oportunidades (2005-2011) pretendia contribuir para a qualificação de base da população portuguesa, através da generalização do ensino secundário, transformando-o em patamar mínimo de qualificação dos portugueses. Por seu turno, o Plano Nacional de Leitura visava contrariar os elevados níveis de iliteracia, tendo em vista, gradualmente, atingir resultados mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais.

Inspirada em sistemas duais que enfatizam a distinção entre a qualificação teórica e a prática e em que prevalece esta última, a perspetiva vocacionalista, entre 2011-2015, foi influente nas mudanças preconizadas pelo governo. De certa forma, o combate ao insucesso foi feito por esta via voca-

cionalizante da educação (Magalhães, Araújo, Macedo, & Rocha, 2016). A educação vocacional foi configurada como uma alternativa para garantir que os alunos de 13 anos, com insucesso escolar, desenvolvessem competências aplicáveis no mercado de trabalho (CeMIS, 2015).

Para cumprir os desígnios da Estratégia de Lisboa, os princípios orientadores da organização e da gestão dos currícula (Decreto-lei nº 139/2012), da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, diversificaram a oferta educativa. Esta diversificação é marcada pela profissionalização e vocacionalização dos currícula e dos percursos educativos. Neste sentido, o ensino secundário passou a compreender: cursos científico-humanísticos, direcionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; cursos com planos próprios; cursos artísticos especializados, vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho e do prosseguimento de estudos; cursos profissionais dirigidos para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos; ensino secundário na modalidade de ensino recorrente; cursos de ensino vocacional.

Avaliação da qualidade

Outro elemento configurador que, potencialmente, permite enquadrar as perceções dos portugueses sobre o valor da educação é enformado pela preocupação com a qualidade do serviço educativo. Esta preocupação traduziu-se em políticas e instrumentos de avaliação das escolas, dos professores e dos alunos.

No âmbito do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002) foi aprovado o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelecendo que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo. Este programa visava a promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação de apoio à tomada de decisão (Lei nº 31/2002). Este programa tem vindo a procurar apoiar a capacitação das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local.

Os processos de autoavaliação das escolas têm em conta os resultados das provas e exames, de forma a permitir a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem e a fornecer indicadores da consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina. Estes resultados são mobilizados para comparações nacionais (e.g. interescolar, inter-regionais) e internacionais, com impactos na perceção pública do desempenho das escolas e dos alunos.

Em 2007, foi criado o Conselho Científico para a Avaliação dos Professores, com a missão de implementar e monitorizar a avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar

e dos ensinos básico e secundário. Todavia, o modelo de avaliação proposto foi altamente contestado pelos parceiros sociais. Em 2010, o novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente foi publicado. Sendo um tema marcante do campo da educação não é possível confirmar, por ausência de estudos, a sua influência nas práticas educativas, nem a sua visibilidade para a população em geral. No entanto, a cultura da avaliação, quer pelos discursos dos mass media, quer pela sua apropriação pelos decisores políticos, influencia as atitudes e as expectativas dos portugueses em relação ao sistema educativo.

Em 2007, foi aprovada a lei que instituiu o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior. A avaliação tem por objetivo incrementar a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior. São parâmetros de avaliação da qualidade: o ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes; a qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição; a estratégia adotada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada; a atividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição; a cooperação internacional; a colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional; a eficiência de organização e de gestão; as instalações e o equipamento didático e científico; e mecanismos de ação social. A entrada em funcionamento, em 2009, da Agência de Avaliação e Acreditação do ensino superior veio desenvolver o modelo de avaliação e de acreditação, bem como a inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. Vários estudos têm sublinhado o impacto dos processos de acreditação no sistema de ensino superior e nas suas instituições (e.g. Série A3ES Readings; Cardoso, S., Tavares, O. & Sin, C. 2015; Veiga, A., & Sarrico, C. 2014; Magalhães et. al. 2014).

Acesso ao ensino superior e sua abertura aos novos públicos

Num estudo publicado em 2005, Portugal surgia entre os países europeus como aquele em que a origem e o rendimento familiares dos estudantes tinham mais peso no acesso ao ensino superior (Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). O acesso ao ensino superior e a sua abertura a novos públicos constitui um importante fator para enquadrar as perceções dos portugueses sobre o valor da educação. As políticas de acesso ao ensino superior têm sido movidas pelo alargamento da participação. No entanto, os objetivos políticos relacionados com a igualdade de oportunidades foram reinterpretados em função, por um lado, das necessidades do sistema e das instituições e, por outro lado, do declínio demográfico da população portuguesa, com impactos na procura da educação superior.

Neste sentido, as políticas de acesso têm vindo a articular a expansão do acesso, num contexto de declínio demográfico, com a diversificação do sistema, designadamente com a preservação do sistema binário, a criação de cursos que, sem atribuição de grau, permitam atrair aqueles/as que não

completaram o ensino secundário e promover a participação no ensino superior dos/as maiores de 23 anos.

A tendência vocacionalizante é, também, visível neste nível de educação. As licenciaturas e os mestrados oferecidos pelo ensino politécnico e universitário obedecem a requisitos diferenciados, enfatizando-se a natureza vocacional da formação politécnica. A criação dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET), oferecidos pelos politécnicos a estudantes com o ensino secundário incompleto ou com qualificações equivalentes ao nível III, veio reforçar esta tendência. A flexibilização do acesso ao ensino superior a estudantes não tradicionais promoveu a implementação de um sistema de certificação e de reconhecimento de competências com vista a alargar o acesso ao ensino superior a uma maior e mais diversa população.

3. Notas metodológicas

Os dados que suportam este estudo foram obtidos através da aplicação de um inquérito telefónico, realizado entre 9 e 27 de março de 2016. O universo é constituído por indivíduos de 18 ou mais anos, de ambos os sexos e residentes em Portugal continental e ilhas. A amostra consiste em 1201 indivíduos e foi selecionada por quotas, sendo representativa da população portuguesa e tendo como variáveis de controlo a idade, região, sexo e nível de escolaridade.

O inquérito telefónico, que foi feito de forma supervisionada, tinha como base um questionário estruturado em quatro grandes dimensões:

- i) os percursos escolares dos inquiridos e as principais motivações que lhe estavam subjacentes;
- ii) a relação entre educação, formação e vida profissional;
- iii) a relação entre escola e família;
- iv) a importância atribuída à escola e à educação.

Os dados foram trabalhados com recurso a um software específico de análise de dados (SPSS). Para os fins a que o estudo se propõe, optou-se pela não realização de testes de hipóteses e análises mais complexas. Ao invés, recorreu-se a uma análise estatística mais descritiva sustentada pelo uso de médias e percentagens, como forma de demonstrar tendências e suportar a análise. Para além da descrição dessas tendências globais, optou-se, ainda, por cruzar as variáveis em análise com a idade, sexo, grau de escolaridade e região dos inquiridos, na medida em que estas variáveis têm sido apontadas em estudos anteriores como relevantes na diferenciação dos percursos escolares e atitudes face à escola por parte dos indivíduos. Em alguns casos, algumas destas variáveis foram recodificadas para permitir a realização de uma análise mais detalhada e apreender tendências de resposta que traduzem especificidades sociodemográficas tidas como significativas para a interpretação dos dados.

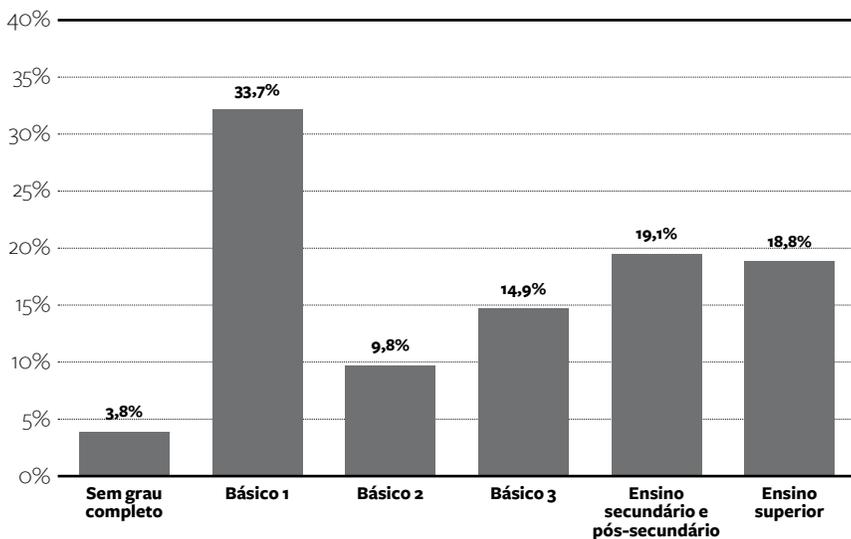
4. O percurso de escolaridade

Como tem sido recorrentemente apontado em estudos comparativos anteriores (e sido objeto de sucessivos programas e iniciativas políticas ao nível local, nacional e europeu), Portugal sofre ainda, apesar de melhorias significativas em inúmeros indicadores em décadas recentes, de um défice ao nível das qualificações e escolarização da sua população. Nesta secção, num primeiro momento, caracteriza-se os percursos escolares desta amostra representativa da população portuguesa, contribuindo, assim, para complementar retratos anteriores sobre os níveis de escolaridade e tipos de percursos mais frequentes nesta população. Adicionalmente, procura-se aferir a relação entre esses percursos escolares e algumas variáveis de caracterização identificadas em estudos anteriores como potencialmente relevantes para a existência de regularidades e tendências nestes contextos, como a idade, o sexo e a região de residência.

4.1. Caracterização do percurso de escolaridade dos inquiridos

Os dados confirmam a existência de uma proporção muito significativa de indivíduos com níveis de escolaridade baixos ou muito baixos na população portuguesa. Cerca de 3,8% dos inquiridos não detêm qualquer grau de escolaridade completo. Ainda mais significativo é a elevada proporção de inquiridos (33,7%) que apenas completaram o básico 1, correspondente aos primeiros quatro anos de escolaridade. Do mesmo modo, cerca de um quarto dos inquiridos (24,7%) possui um nível de escolaridade de seis ou nove anos (básico 2 e 3), o que é ainda uma proporção superior aos que possuem o ensino secundário completo ou alguma formação pós-secundária (19,1%), ou são detentores de um grau no ensino superior (18,8%). Dito de outro modo, existe uma maior proporção de inquiridos que detêm no máximo o nível de escolaridade correspondente ou inferior ao básico 2 e mais de 60% dos inquiridos tem no máximo o 9º ano de escolaridade.

Figura 3 - **Grau de escolaridade dos inquiridos (amostra global)**

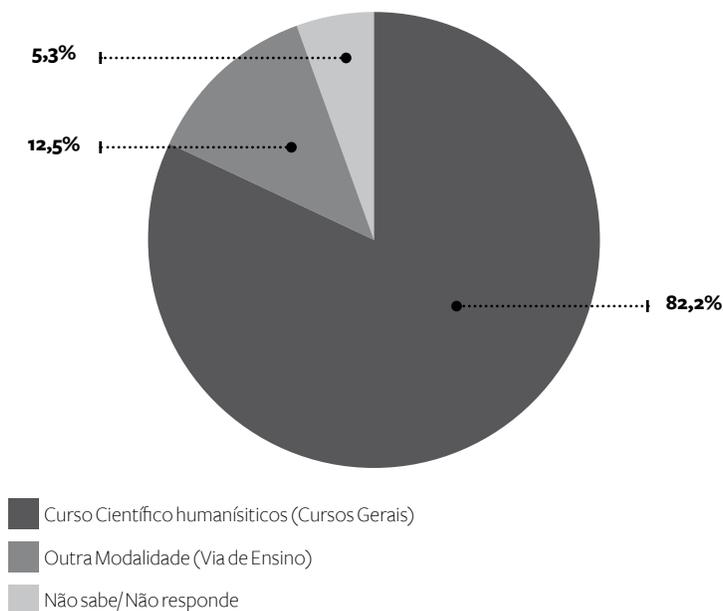


Dos inquiridos que concluíram graus de escolaridade ao nível do ensino superior as principais áreas de formação foram a Economia, Gestão, Direito e Finanças (24,1%), Outras Ciências Sociais (17,1%), Humanidades, Línguas e Artes (14%) e a Engenharia (13,2%).

Embora cerca de um quarto dos inquiridos não tenha respondido à questão sobre quais as mo-

dalidades/vias de ensino seguidas, dos que o fizeram, a esmagadora maioria (86,8%) seguiram a via geral de ensino, os chamados cursos científico-humanísticos, ao passo que 13,2% optaram por outras vias.

Figura 4- **Vias/modalidades de ensino seguidas (amostra global)**

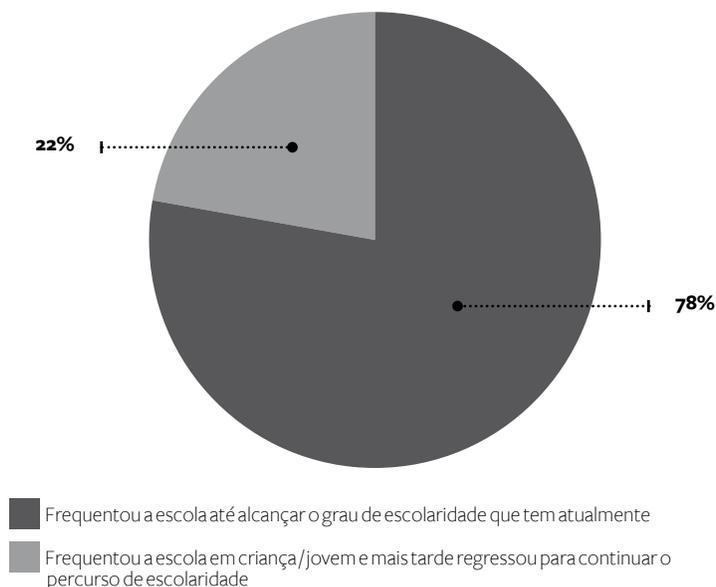


Dentro destas modalidades alternativas de ensino existe uma grande variedade e dispersão de respostas, embora as mais representadas sejam os cursos profissionais (29,6%), os cursos tecnológicos, que incluem as antigas escolas comerciais (16%), a via de ensino recorrente (11,4%) e os cursos de educação e formação de adultos (11%). Relativamente ao ano em que concluíram a sua escolaridade há, novamente de forma expectável, uma grande dispersão de respostas, embora uma percentagem muito considerável (30,3%) dos que responderam a esta questão o tenha feito já depois de 2000.

O prosseguimento de estudos de forma contínua enquanto criança ou jovem, ou a interrupção e depois o regresso aos estudos, é, igualmente, um indicador do sucesso das políticas de formação de adultos e de incentivo à escolaridade da população. Esse é um aspeto particularmente importante num país como Portugal, marcado por insuficiências graves na qualificação e escolarização da sua população ativa. No que concerne à nossa amostra, 77,9% dos inquiridos têm um percurso escolar contínuo e apenas 22,1% o fez em mais do que um período. Apesar disso,

a percentagem dos que voltaram a estudar e concluíram o grau pretendido é bastante elevada, correspondendo a 89,2% da amostra, face a 3,4% que ainda se encontra nesse processo formativo, e apenas 7,4% que não tiveram sucesso na obtenção desse mesmo grau pretendido.

Figura 5- **Continuidade dos percursos escolares (amostra global)**



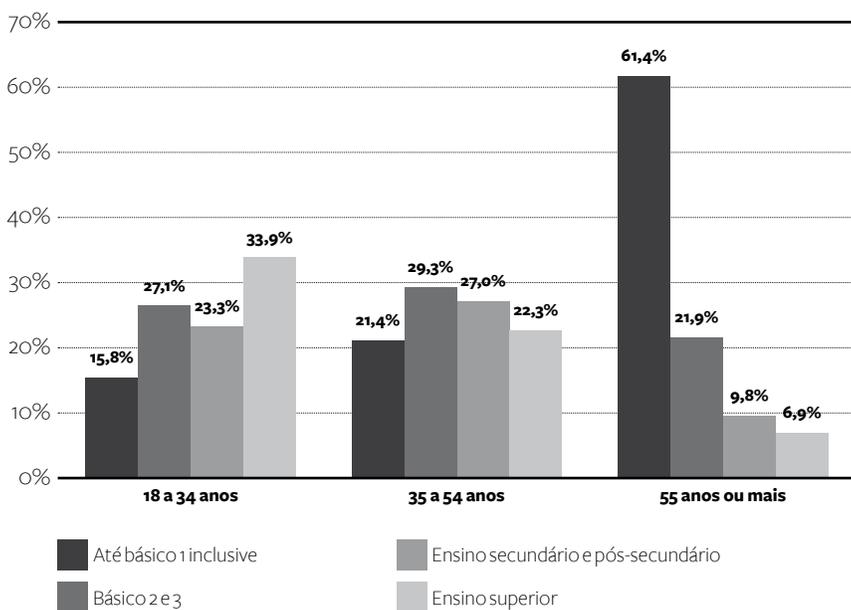
Dos 3,4% de inquiridos que se encontram a estudar, após terem interrompido anteriormente os estudos, a maior parte fá-lo ao nível do ensino secundário (24,2%) ou superior (20,8% em licenciatura e 17,7% em mestrado). No entanto, os números são aqui demasiado residuais para se retirarem conclusões significativas sobre o grau ou via de ensino e área escolhidas.

Variações por idade

As políticas educativas das últimas décadas têm permitido a Portugal melhorias significativas em muitos indicadores de escolaridade e qualificação da sua população, apesar de estarmos ainda aquém dos objetivos propostos a nível nacional e europeu e dos países mais avançados nesta área. A aposta tardia na escolarização em Portugal, que por diversos motivos, nomeadamente de natureza ideológica e política, apenas é verdadeiramente aprofundada após o 25 de Abril de 1974 e, mais tarde, impulsionada pelas políticas europeias, leva a que o défice de escolarização que persiste na população portuguesa seja evidenciado de forma diferenciada em gerações distintas.

Assim, entre os inquiridos com 55 anos ou mais e os que têm entre 18 a 34 anos há, de forma pouco surpreendente, diferenças evidentes ao nível da sua escolaridade. Nos mais velhos o nível de escolaridade concluído mais frequente é, por larga margem, o básico 1 (63,1%), seguido do básico 2 e 3 (21%), do secundário e pós-secundário (9,5%) e do superior (6,5%). Entre os mais jovens (18 a 34 anos), o grau de escolaridade mais frequente é inversamente o ensino superior (32,8%), seguido do básico 2 e 3 (26%), do secundário e pós-secundário (22,8%) e ainda uma percentagem considerável apenas com o ensino básico 1 (18,3%). Na geração intermédia há uma distribuição relativamente igual entre os vários graus de escolaridade sendo o básico 2 e 3 o mais representado (27,8%), seguido do secundário e pós-secundário (26,9%), do básico 1 (23,6%) e do superior (21,7%).

Figura 6 - **Grau de escolaridade por escalão etário**



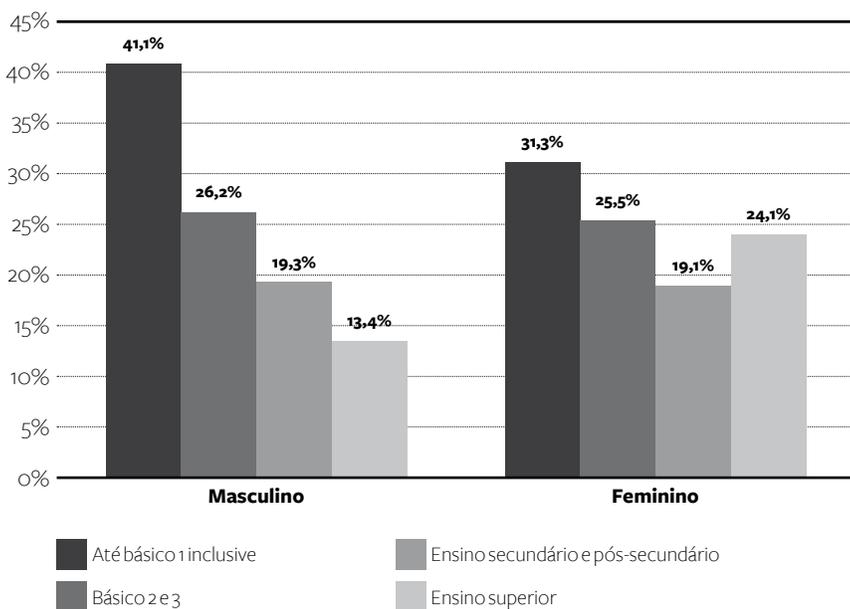
Relativamente à via de ensino seguida, a esmagadora maioria dos inquiridos, em todos os grupos etários, seguiu cursos gerais em detrimento de outras modalidades mais vocacionais, embora esta tendência seja mais acentuada entre os mais velhos (86,1%) e vá decrescendo com a idade (76,4% entre os mais novos). Tal poderá ser explicado com o alargamento da escolaridade obrigatória e a aposta crescente no ensino vocacional. Analisando as outras vias de ensino seguidas, vemos que entre os inquiridos com 55 anos ou mais a maior parte (28,9%) seguiu cursos tecnológicos (que incluem as antigas Escolas Comerciais), ou cursos de formação de adultos (15,8%). Entre os mais jovens, a maior proporção seguiu os cursos profissionais, o que vem, aliás, reforçar a ideia da aposta crescente no ensino vocacional e profissionalizante.

Relativamente à continuidade dos percursos escolares, são os inquiridos da geração entre os 35 e os 54 anos, que mais frequentemente regressam à escola para concluir um grau de escolaridade mais avançado do que o que possui (27,6%), embora esta seja uma situação de exceção em todos os grupos geracionais.

Variações por sexo

Outra variável potencialmente relevante para analisar os percursos escolares dos inquiridos é o género. A este nível, verificamos que, embora o grau de escolaridade mais frequente entre os inquiridos seja sempre o básico 1, a verdade é que as mulheres têm menos frequentemente apenas este grau de escolaridade (31,3% face a 41,1% entre os homens). Elas são, também, mais vezes detentoras de um grau do ensino superior (24,1% face a 13,4%).

Figura 7 - **Grau de escolaridade por género**



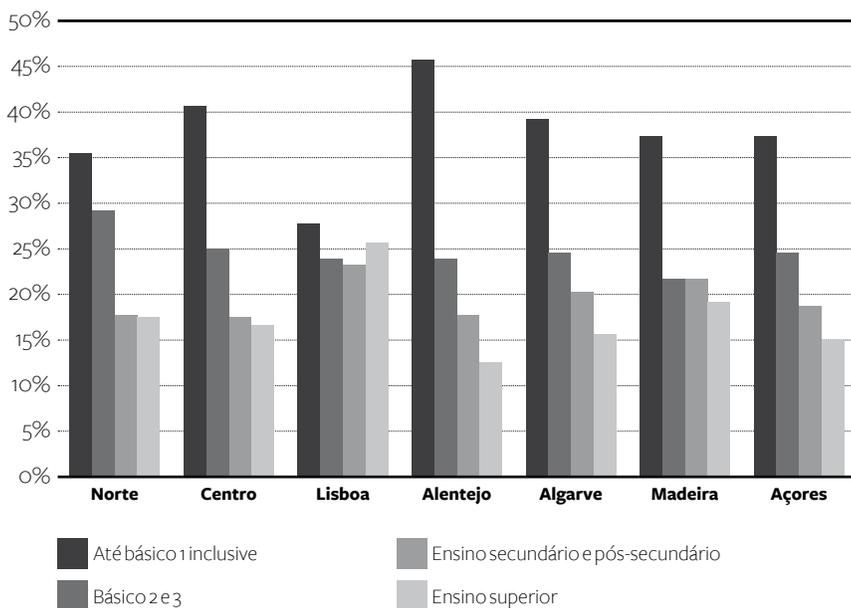
Não há diferenças significativas em termos das vias de ensino seguidas: uma percentagem ligeiramente superior a 80% dos inquiridos, de ambos os sexos, opta pela via de ensino geral, face a outras modalidades alternativas. De entre os que seguiram estas modalidades alternativas a opção mais seguida são os cursos profissionais (32,7% nos homens e 25% nas mulheres). No entanto, são claramente as mulheres que mais frequentemente seguem cursos de formação de adultos (15,6% face a apenas 5,5%

no caso dos homens). Novamente, em ambos os sexos há uma tendência global para se efetuarem os percursos formativos de forma contínua (79,6% no caso dos homens e 76,5% nas mulheres). Mas a taxa de obtenção de um grau superior quando se volta a estudar depois de um período de interrupção é mais elevada entre as mulheres (93,3% face a 84,3% nos homens). Em relação às áreas de especialização no ensino superior os homens optam, claramente mais pela Economia, Gestão, Direito e Finanças (35,1% face a 18,7% nas mulheres) e pela Engenharia (22,1% face a 8,7%). As mulheres seguem mais frequentemente cursos relacionados com a Formação de Professores (15,3% face a 3,9%) e com as Humanidades, Línguas e Artes (16,7% face a 9,1%).

Variações por região

Tendo em conta a região de residência dos inquiridos, verificamos que os da região de Lisboa são, claramente, os inquiridos que têm graus de formação mais elevados, com cerca de um quarto da população a ter concluído um grau superior (25,7%). No sentido inverso, é no Alentejo que se registam as proporções mais elevadas de inquiridos apenas com o ensino básico 1 (43,7%) e a mais baixa proporção de diplomados do ensino superior (13,8%). Apesar disso, é igualmente no Alentejo que existe uma maior proporção de inquiridos que volta a estudar após um período de interrupção (26,4%), embora esta seja sempre uma situação excecional. Nas outras dimensões em análise não há variações significativas, sendo impossível discernir tendências diferenciadoras segundo a região de residência dos inquiridos.

Figura 8 - Grau de escolaridade por região



5. Motivações para o percurso escolar e perspetivas de prolongamento

A participação dos adultos na educação, tendo em vista o aumento do nível de escolaridade, é, muitas vezes, considerada uma responsabilidade individual. No entanto, tal como reportado num estudo realizado em doze países europeus (Boeren et al. 2012), a decisão de continuar a estudar ou de retomar os estudos depende de um conjunto complexo de fatores. Esse conjunto inclui não apenas os fatores individuais, mas também os que se relacionam com a natureza da oferta educativa, do mercado de trabalho, das políticas educativas, económicas e sociais. De facto, a participação em educação tem sido associada, em alguns estudos, às características específicas do estado social (Esping-Andersen, 1989; Leibfried, 1992). Com efeito, o nível de escolaridade, bem como a decisão de continuar a estudar ou de retomar os estudos deve ser entendida como o resultado complexo da interação destes diversos fatores. Dentro da Europa, Portugal está inserido no grupo dos países cuja taxa de participação dos adultos em educação é das mais baixas, a par da Grécia e alguns países da Europa de leste (Boateng, 2009).

Existem vários estudos internacionais que procuram compreender as motivações que orientam as decisões dos adultos quanto à sua participação na educação e à continuação dos estudos, tanto ao nível comparativo, entre países europeus (Boeren et al. 2012), como ao nível de estudos de caso [e.g. Escócia (McCune et al. 2010), Inglaterra (McGivney, 2004), ou Noruega (Daehlen & Ure, 2009)]. A divisão mais simples e clássica das motivações aponta para uma distinção entre as motivações intrínsecas e as extrínsecas. Um indivíduo intrinsecamente motivado tende a valorizar a educação pelo prazer que esta lhe proporciona, pela aprendizagem que permite, ou pelo sentimento de conquista e realização que esta evoca (Lepper, 1988). Um indivíduo extrinsecamente motivado comporta-se no sentido de obter alguma recompensa externa à atividade propriamente dita, tal como a aprovação social, as perspetivas de carreira, os salários mais altos, etc.

Para além desta distinção, as motivações podem também ser classificadas como tendo um carácter pessoal, social ou relacionadas com o emprego/aspectos financeiros, tal como proposto por Daehlen e Ure (2009). As motivações pessoais, de natureza intrínseca, incluem razões como o enriquecimento e valorização pessoais, o desenvolvimento de conhecimentos sobre temas que lhe interessam ou sentir-se melhor consigo. As motivações sociais incluem razões como conhecer novas pessoas ou razões familiares, de suporte ou encorajamento. As motivações relacionadas com o emprego/financeiras incluem a progressão na carreira, facilidade de encontrar emprego, imposição da entidade patronal, proteção no mercado de trabalho, etc.

A análise que se segue apresenta os resultados globais do estudo relativos às “razões que justificam o nível educativo obtido”, ao “grau de escolaridade que os indivíduos gostariam de ter e aos planos educativos futuros”. Relativamente a estes últimos, apresentam-se também as “razões que levam os indivíduos a não querer continuar os estudos” e as “razões que levam os indivíduos a querer fazê-lo e até que nível”. Estes resultados são analisados no sentido de compreender a importância atribuída à educação e o valor que esta tem para a generalidade dos inquiridos, bem como as suas

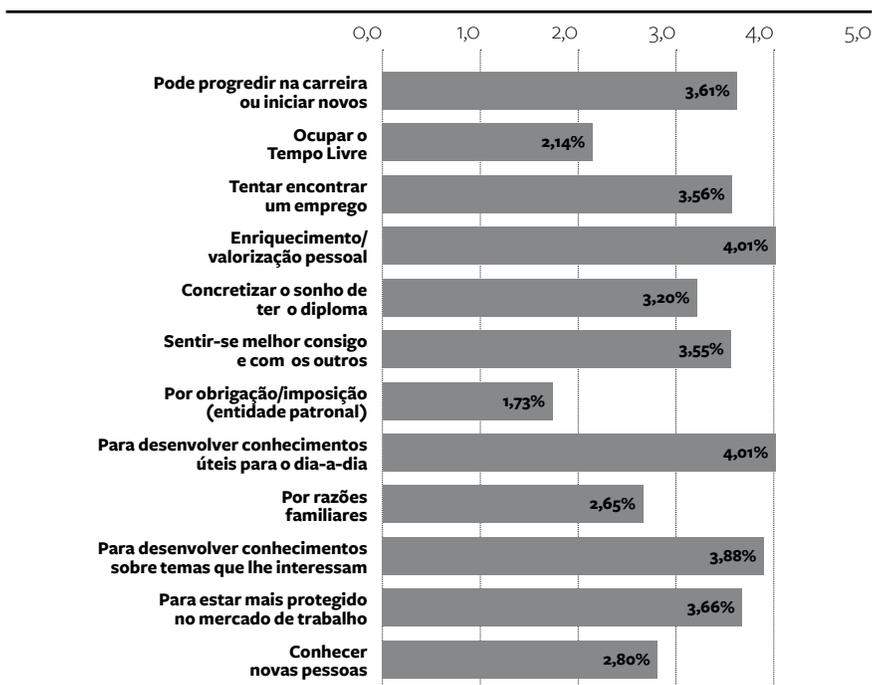
variações em função de diferentes grupos. Neste sentido, procuramos relacionar os resultados globais com determinadas características dos indivíduos, nomeadamente o sexo, a idade, o nível de escolaridade e a região.

Resultados globais

Razões para o atual nível de escolaridade

Os participantes no estudo foram questionados sobre as razões que os levaram a frequentar o nível de escolaridade que possuem. Os inquiridos deveriam indicar, numa escala de 1 a 5, a importância que atribuíam a diferentes razões.

Figura 9 - Razões para frequentar o nível de ensino atual (importância atribuída de 1 a 5) (amostra global)



As razões pessoais obtiveram um maior grau de importância, de acordo com o cálculo das médias gerais, nomeadamente o “enriquecimento e valorização pessoal” (4,01), “para desenvolver conhecimentos úteis para o dia-a-dia” (4,01) e “para desenvolver conhecimentos sobre temas que lhe interessam” (3,88).

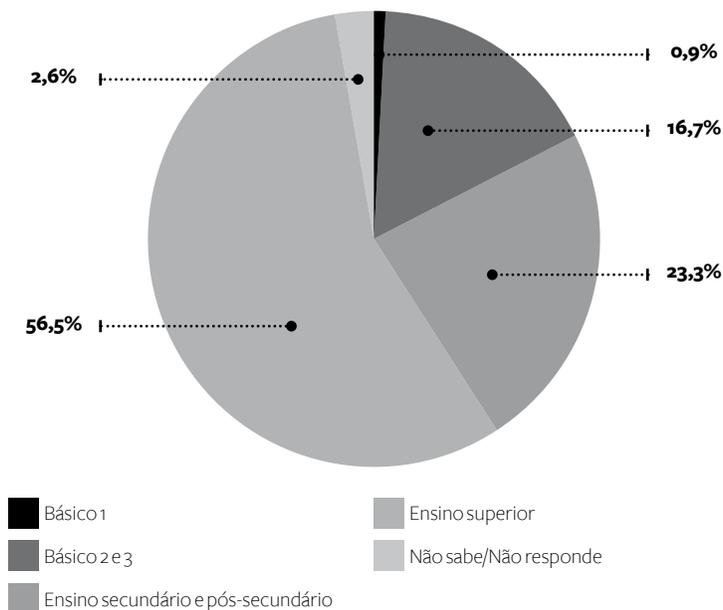
teressam” (3,88). As razões relacionadas com o emprego/financeiras, nomeadamente “para estar mais protegido no mercado de trabalho” (3,66), para “poder progredir na carreira ou iniciar novos projetos profissionais” (3,61), e “tentar encontrar um emprego” (3,56) surgem com menor relevância. Mesmo assim, estas razões surgem com uma importância acima do valor médio e acima das razões sociais que, geralmente, obtiveram uma importância mais baixa [“conhecer novas pessoas” (2,80), “por razões familiares” (2,65)].

Importância da escolaridade

A reforçar as anteriores percepções, quando questionados especificamente sobre a importância da escolaridade na sociedade de hoje, os inquiridos voltam a destacar sobretudo a possibilidade de esta abrir novos horizontes (4,31) e a de desenvolver a capacidade de aprender coisas novas (4,27). As razões relacionadas com o emprego, mais uma vez, embora tenham sido valorizadas, aparecem com um destaque secundário. Os inquiridos manifestam, efetivamente, uma forte concordância com o fato de estudar ser importante, mesmo que não garanta um emprego; de estudar e aprender ao longo da vida se ter tornado fundamental nos dias de hoje; e de atualmente haver necessidade de uma permanente atualização e desenvolvimento de novas aprendizagens. Portanto, os inquiridos reconhecem importância à educação, atribuindo-lhe um valor que vai além do instrumental (empregabilidade), bem como a necessidade de investir em educação, nas aprendizagens, ao longo da vida. A importância que os inquiridos atribuem a esta ‘aposta’ contínua na educação e atualização de conhecimentos/aprendizagens é corroborada pela total discordância que manifestam em relação ao fato de estudar ser uma atividade apenas importante para os jovens (e não para os adultos) e de que as aprendizagens realizadas na escola, enquanto crianças e jovens, são suficientes ‘para o resto da vida’.

A maioria dos inquiridos (63,7%) reconheceu que gostaria de ter um grau de escolaridade mais elevado do que atualmente possui. Tal indicia uma predisposição dos inquiridos para melhorarem as suas qualificações escolares. A maioria dos inquiridos (56,5%) gostaria de ter como grau de escolaridade o ensino superior. Uma proporção também relativamente significativa (23,3%) gostaria de ter o ensino secundário e pós-secundário. Tal revela que os inquiridos não estarão satisfeitos, à partida, com o seu nível de qualificação escolar e que gostariam de o melhorar, nomeadamente, pela frequência do ensino secundário ou superior.

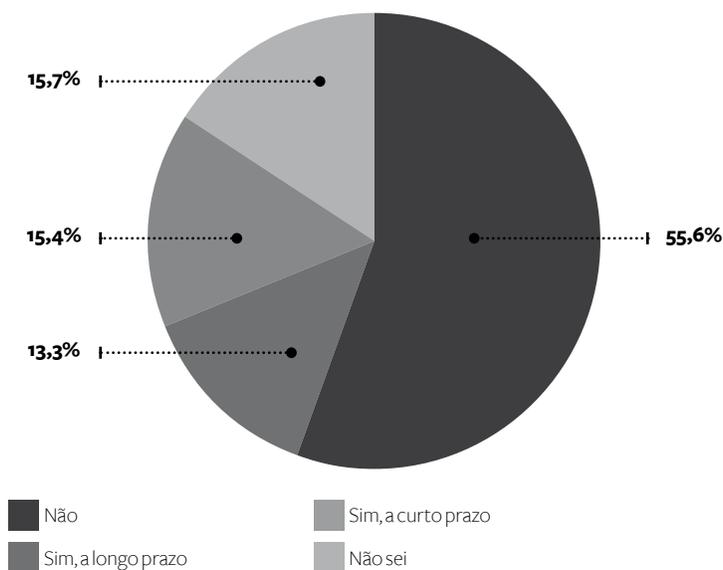
Figura 10- **Grau de escolaridade que os inquiridos gostariam de ter (amostra global)**



Razões para não continuar os estudos

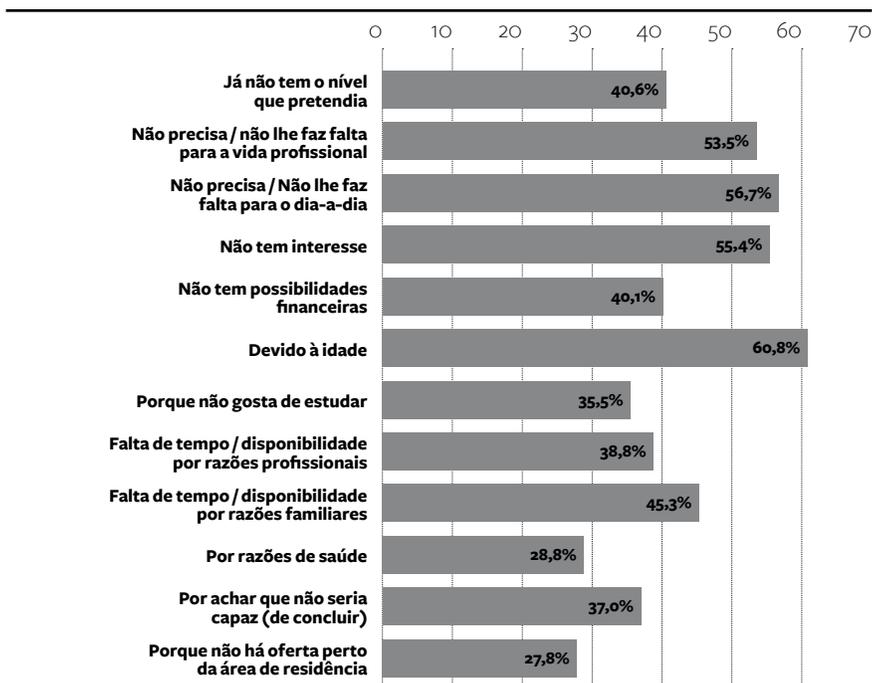
Embora os inquiridos manifestem um desejo claro de ter um grau de escolaridade mais elevado do que o detido, a verdade é que a maioria (55,7%) não pensa continuar (ou voltar) a estudar. A proporção dos que não sabem se pretendem continuar a estudar é, também, muito próxima da dos que pensam fazê-lo a curto prazo. Ainda assim, estes últimos (15,4%) surgem numa proporção maior da dos que pensam em continuar a estudar apenas a longo prazo (13,3%). Parece, portanto, existir uma descoincidência entre o que é o desejo de melhorar as qualificações e a subsequente colocação em prática de estratégias (nomeadamente o prosseguir, ou o retomar dos estudos) para concretizar esse objetivo.

Figura 11 - Pretensão de, no futuro, continuar (ou voltar) a estudar (amostra global)



Estudos anteriores têm apontado para um conjunto de razões que representam obstáculos para a continuação dos estudos. Estas incluem circunstâncias pessoais, fatores financeiros, falta de apoio por parte da família, ou falta de oferta formativa (McGivney, 2004). Outros estudos têm destacado a influência do nível socioeconómico, do nível de escolaridade, da idade, ou da situação perante o emprego na decisão de continuar ou não os estudos (Boeren et al. 2010). Os indivíduos que declararam que não pensavam continuar a estudar no futuro apontaram, em maior proporção, a idade como razão para não voltar a estudar (60,8%). Além disso, mais de metade dos participantes consideraram que estudar não faz falta para o dia-a-dia (56,7%), nem para a vida profissional (53,5%) e, igualmente, declararam não ter interesse em estudar mais (55,4%). Portanto, destaca-se uma falta de motivação, tanto intrínseca como extrínseca, para a continuação dos estudos. A falta de tempo/ disponibilidade por razões familiares é apontada por 45,3% dos inquiridos, enquanto a falta de possibilidades financeiras por 40,1%.

Figura 12 - **Razões para não pensar continuar/voltar a estudar (amostra global)**



Razões para continuar os estudos

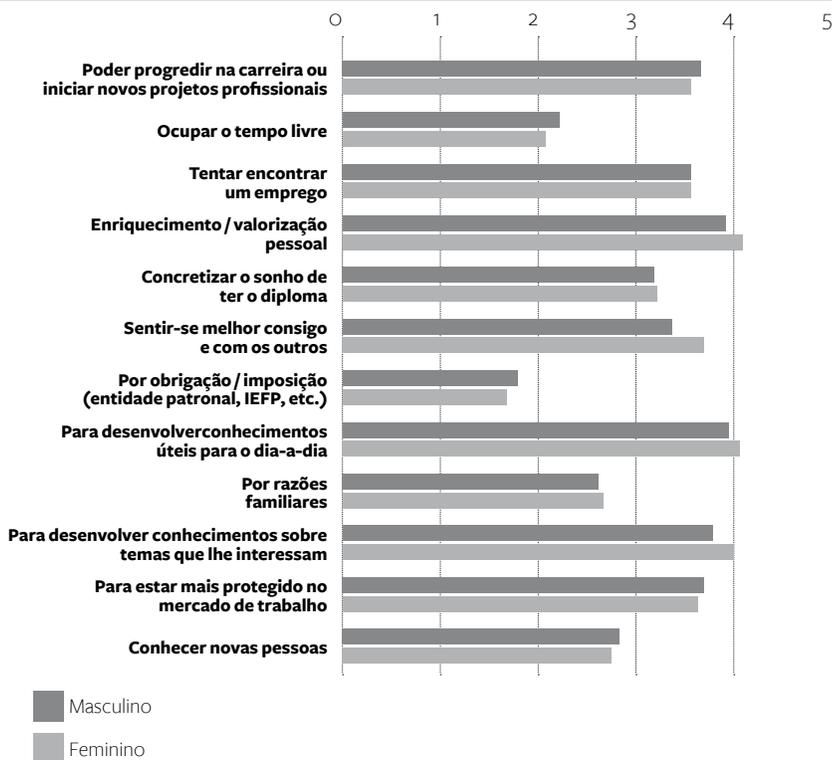
Quanto aos indivíduos que pensam voltar a estudar, as razões pessoais, nomeadamente as de “enriquecimento/valorização pessoal” (96,8%) e “para desenvolver conhecimentos sobre temas que lhe interessa” (96,1%), surgem com maior destaque. As razões relacionadas com o emprego surgem com menor ênfase, excetuando a razão “para progredir na carreira ou iniciar novos projetos pessoais” (86,5%), cujo peso é também significativo. Relativamente ao nível educativo que pretendem alcançar, em termos globais, e se agruparmos a licenciatura com o mestrado e o doutoramento, a maioria dos inquiridos (63,7%) pensa continuar a estudar até ao nível correspondente ao ensino superior, tendo o mestrado uma percentagem ligeiramente superior.

Variações por sexo

Motivações intrínsecas no feminino e extrínsecas no masculino

Quando se analisam as diferenças de motivações por sexo, verifica-se que as mulheres tendem a dar maior ênfase às razões pessoais, ao passo que as razões relacionadas com o emprego/financeiras assumem uma importância semelhante para os dois sexos. Quanto à importância da escolaridade na sociedade de hoje, as mulheres destacam, mais do que os homens, os benefícios da mesma para o desenvolvimento pessoal, nomeadamente, a possibilidade de abrir novos horizontes, a capacidade de aprender coisas novas e a possibilidade de ter acesso e compreensão de informação diversa.

Figura 13 - **Motivações para voltar a estudar por género**



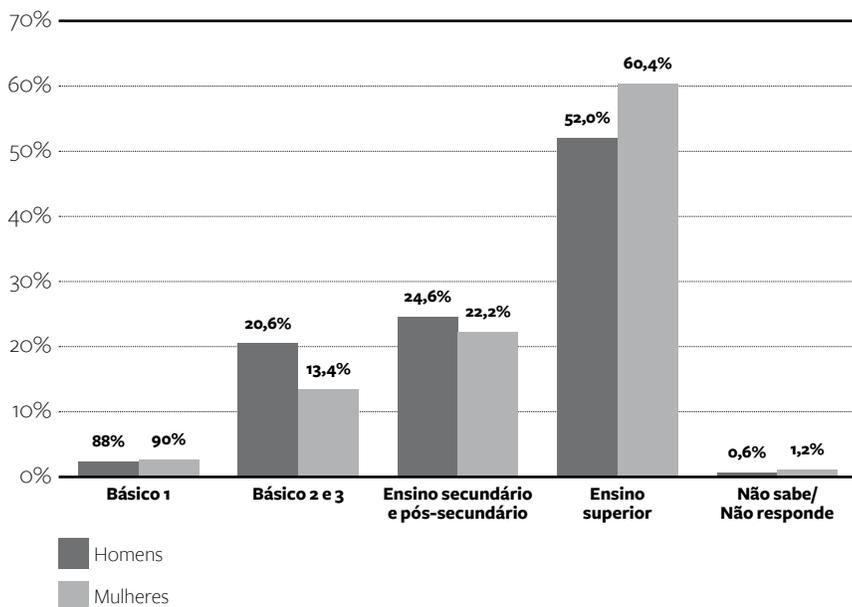
Como estudos anteriores já reportaram, a participação das mulheres (adultas) em atividades de educação e formação obedece a um padrão diferente do dos homens. Enquanto os homens tendem a orientar-se por motivações relacionadas com o emprego e mercado de trabalho em geral, as mulheres tendem a orientar-se por outro tipo de motivações, mais relacionadas com atividades de lazer e motivações de outra natureza (Boeren et al. 2012). A propósito das motivações dos adultos para a educação e formação, Tolbert e Moen (1998) concluíram também que os homens tendem a orientar-se por motivações extrínsecas, enquanto as mulheres tendem a orientar-se por motivações intrínsecas.

Aspirações educativas mais altas nas mulheres do que nos homens

O desejo de ter um grau de escolaridade mais elevado é revelado de forma bastante equitativa, tanto por homens (62,8%) como por mulheres (64,6%). Quando olhamos para a distribuição do grau de escolaridade detido pelos inquiridos, por sexo, percebe-se que as mulheres, com exceção do ensino básico 1, estão sempre tão ou mais representadas que os homens, isto é, são tão ou mais qualificadas que os homens. Na verdade, as raparigas têm um desempenho escolar superior ao dos rapazes (OCDE, 2015), o que explica a sua maior participação no ensino superior, por exemplo. Em 2014-15, 54% dos inscritos no ensino superior eram mulheres (DGEEC, 2016). A pretensão de ter um grau de ensino superior, embora bastante expressiva tanto nos homens como nas mulheres, surge como mais relevante, ainda, para estas últimas (52% vs. 60,4%). De facto, as mulheres que pretendem continuar a estudar têm aspirações mais elevadas do que os homens, nomeadamente no que se refere ao mestrado e doutoramento. Mais uma vez, se agruparmos a licenciatura, o mestrado e o doutoramento, verificamos que 70,9% das mulheres quer continuar os estudos até ao nível do ensino superior contra apenas 56,4% dos homens.

Em relação aos inquiridos que gostariam de ter o ensino secundário e pós-secundário, o segundo grau de escolaridade mais expressivo em termos das pretensões dos inquiridos a tendência inverte-se ligeiramente, com os homens (24,6%) a revelar querer detê-lo, mais do que as mulheres (22,2%).

Figura 14 - **Grau de escolaridade que gostaria de ter por género**

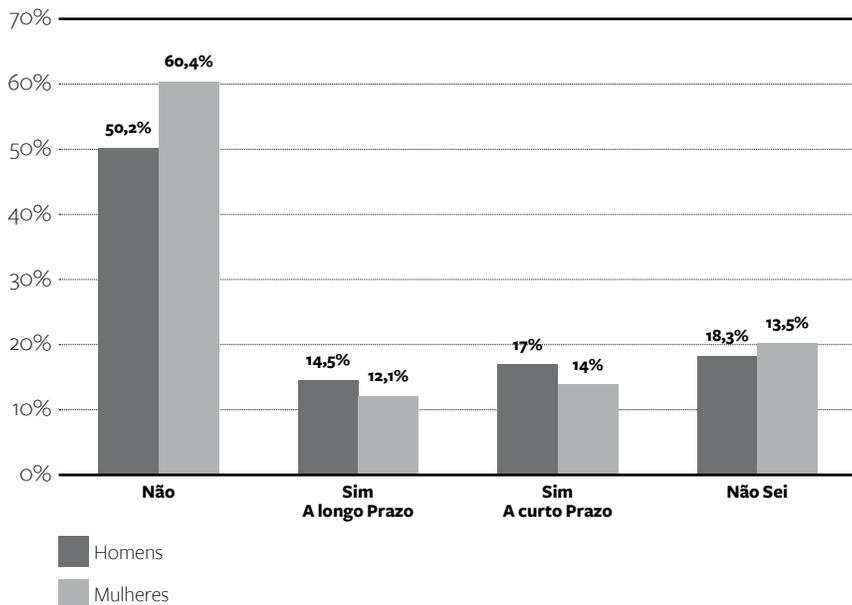


De destacar também o facto de as mulheres constituírem o grupo dos extremos: ora são as que mais querem um nível de escolaridade superior, ora são as que em maior proporção gostariam de ter um grau de escolaridade ao nível do básico 1. Tal poderá ser ainda o reflexo da estrutura tradicional da família dos anos 1960/70, que atribuiu à mulher um papel doméstico (González, Jurado & Naldini, 1999) e em que o investimento em educação era maioritariamente destinado aos homens.

Intenções de continuar os estudos mais expressivas nos homens do que nas mulheres

Embora a pretensão de não voltar a estudar seja revelada pela maioria dos homens e das mulheres, é entre estas que se verifica ser mais expressiva (50,2% vs. 60,4%, respetivamente). Além disso, a proporção de mulheres que pretende continuar a estudar, tanto a curto, como a longo prazo, é também sempre inferior à dos homens.

Figura 15- **Pretensão de, no futuro, continuar (ou voltar) a estudar por género**

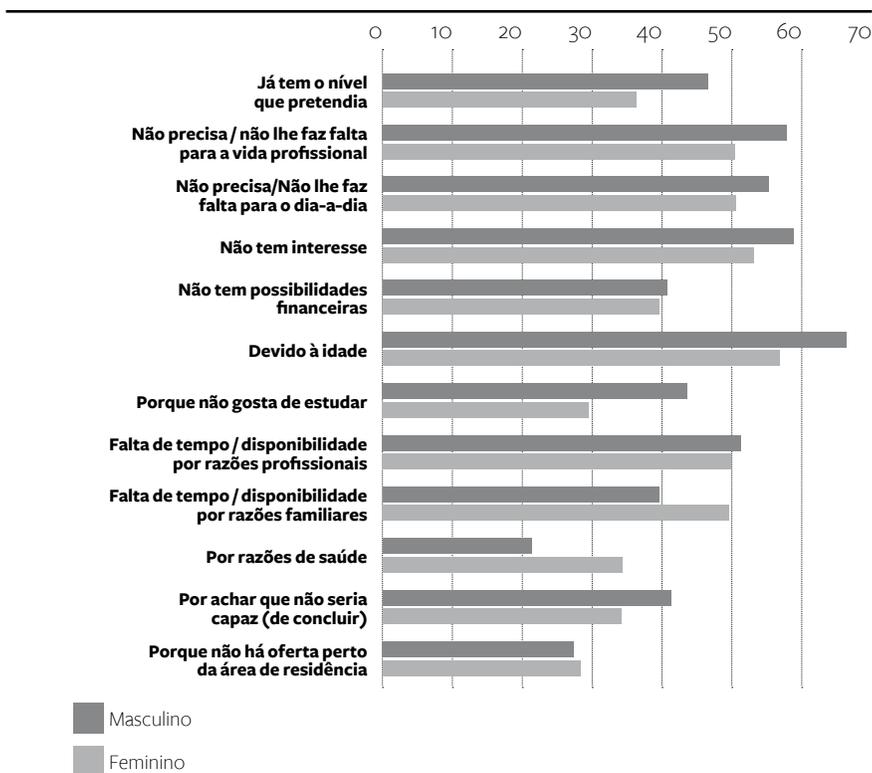


Os resultados não deixam de suscitar alguma curiosidade, sobretudo se tivermos em consideração que, como visto antes, são as mulheres que exprimem um maior desejo de ter um grau de escolaridade mais elevado. Portanto, a descoincidência a que nos referimos anteriormente, entre o desejo de ter um grau de escolaridade mais elevado e a colocação em prática de estratégias para o conseguir é mais marcada entre as mulheres. Uma das razões que pode contribuir para este resultado pode relacionar-se com uma maior falta de disponibilidade das mulheres para continuarem ou voltarem a estudar, induzida pela ainda tendencialmente desigual divisão social das tarefas e responsabilidades familiares (Pinto, 2012; González, Jurado & Naldini, 1999). Outra razão pode prender-se com motivações laborais: as mulheres constituem um dos segmentos da população mais vulneráveis a situações de precaridade de emprego, desemprego, pobreza e/ou desvantajosas em termos socioeconómicos. Esta hipótese é parcialmente corroborada pelos dados da amostra que retratam a condição de homens e mulheres perante o trabalho: a proporção de mulheres com emprego ou trabalho é inferior à dos homens. Além disso, as mulheres surgem mais frequentemente que os homens em situação de desemprego, de procura do primeiro emprego, ou de trabalho doméstico.

Condicionantes para continuar ou não os estudos

A comparação entre sexos revela que os homens, com maior ênfase, invocam quase todas as possíveis opções apresentadas como razões para não voltarem ou continuarem a estudar.

Figura 16 - **Razões para não pensar continuar/voltar a estudar por género**



Destaca-se a grande diferença relativa à razão “não gostar de estudar”, com 43,5% dos homens contra 29,6% das mulheres a escolherem esta opção. De notar, também a diferença relativa à “falta de tempo/disponibilidade por razões profissionais”, apontada por 45,9% dos homens e por 33,5% das mulheres. No entanto, no que diz respeito à falta de tempo/disponibilidade por razões familiares, as mulheres em maior proporção que os homens (49,5% comparado com 39,5%) identificam esta opção como razão para a não-continuação dos estudos. Estes resultados vão ao encontro de estudos realizados noutros países, por exemplo, em Inglaterra (McGivney, 1996). De facto, ao passo

que os homens invocam motivos relacionados com o emprego para não continuarem a estudar, as mulheres tendem a invocar motivos relacionados com a família, particularmente os cuidados parentais. Adicionalmente, muitos estudos salientaram que, para as mulheres, os estudos entram em conflito com os seus papéis familiares e não raramente são acusadas de “abandonar a família” se decidem continuar a estudar (McGivney, 2004). Elas também parecem mais afetadas por razões de saúde em comparação com os homens (34,3% contra 21,3%). As possibilidades financeiras afetam de igual modo os homens e as mulheres.

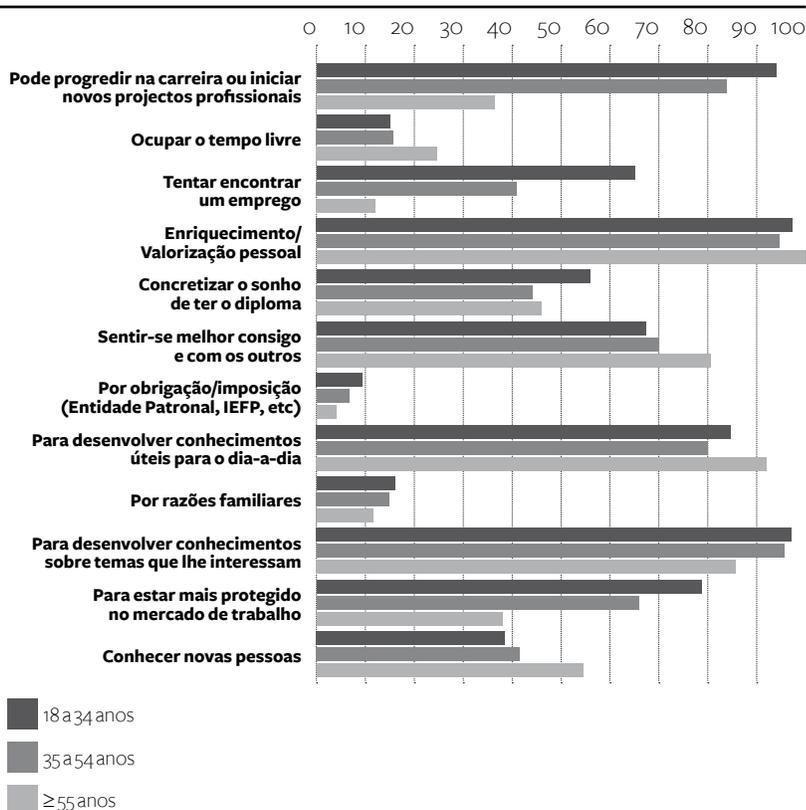
No que diz respeito às motivações para continuar a estudar, do grupo que tenciona fazê-lo, os homens tendem a atribuir maior importância às razões relacionadas com o emprego do que as mulheres. Este resultado vem reforçar os estudos já mencionados, segundo os quais os homens são mais motivados por razões laborais do que as mulheres.

Variações por idade

Jovens mais motivados pelo emprego

Se considerarmos as motivações para o nível de escolaridade que possuem, verifica-se que o grupo de indivíduos entre os 18 e 34 anos atribui importância semelhante às razões pessoais e às relacionadas com o emprego. Os grupos de indivíduos dos 35 aos 54 e mais de 55 anos atribuem maior importância às razões pessoais.

Figura 17 - Razões para pensar retomar/continuar os estudos por escalão etário



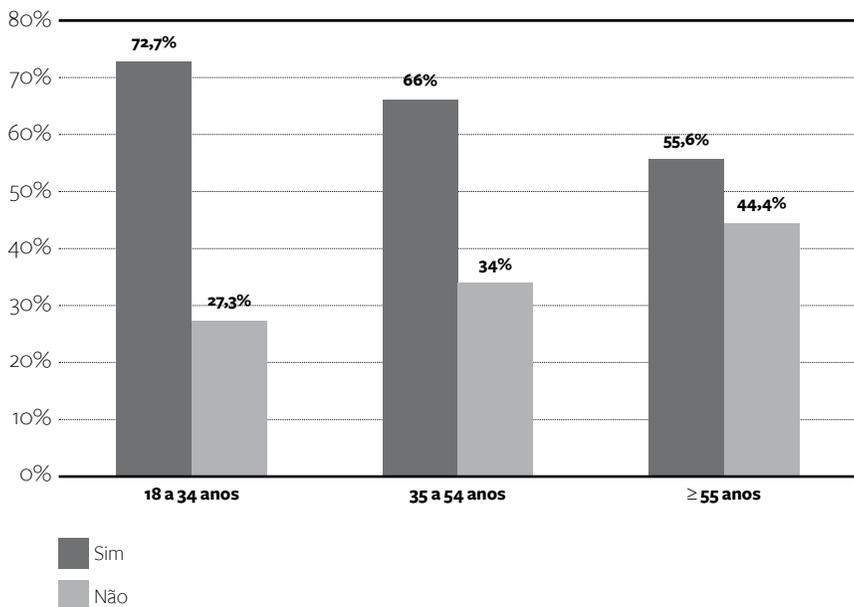
A análise revelou diferenças significativas aquando da comparação entre os diferentes grupos. Os indivíduos entre 35 e 54 anos atribuem maior ênfase ao enriquecimento/valorização pessoal e ao desenvolvimento de conhecimentos úteis para o dia-a-dia do que os outros grupos. Provavelmente, este resultado justifica-se por os adultos com mais de 35 anos já terem iniciado o seu percurso profissional, pelo que esse aspeto não tem para eles tanta importância como para os jovens, que ainda não entraram no mercado de trabalho. Na mesma linha, as motivações relacionadas com o emprego revestem-se de menor importância para o grupo com idades superiores a 55 anos. Na verdade, as perspetivas a longo prazo no mercado de trabalho diminuem com o avançar da idade, tal como evidenciado por Boeren et al. (2010), o que justifica que as motivações relacionadas com o emprego tenham menor relevância para os grupos com mais idade, os quais tendem a ter uma relação menos instrumental com a educação. Além disso, para estes grupos, essa desvalorização da educação como instrumento para o sucesso no mercado de trabalho pode decorrer do facto de ter existido, tradicionalmente, na sociedade portuguesa, uma certa 'resistência' à escolarização, resultante da falta de confiança no potencial da escola para promover a mobilidade social (Pinto, 2012). Essa desconfiança permanece, de forma latente e de modo mais patente, em determinadas regiões rurais, apesar de o país ter entrado no chamado 'século do conhecimento' (Pinto, 2012).

Os indivíduos com mais idade parecem desvalorizar a escolaridade na sua relação pessoal com o emprego, sobretudo quando pensam nos benefícios próprios. Todavia, quando se trata de equacionar a importância da educação na sociedade de hoje, a dimensão do emprego ganha uma nova relevância. De facto, quando se abstrai da sua condição pessoal, nomeadamente do efeito da idade, o grupo dos indivíduos com mais de 55 anos passa a manifestar um grau de concordância mais alto do que os grupos mais jovens em relação à importância da escolaridade para se ter acesso a empregos estáveis e a boas condições de trabalho.

Quanto maior a idade, menor o desejo de ter níveis de escolaridade mais altos

A grande maioria dos inquiridos em cada escalão etário revela o desejo de ter um grau de escolaridade mais elevado. Porém, é no escalão etário mais jovem (18 a 34 anos) que esse desejo é mais expressivo (72,7% dos inquiridos deste escalão). À medida que o escalão etário aumenta, a proporção dos que gostariam de ter um grau de escolaridade mais elevado diminui (respetivamente, 72,7%, 66% e 55,6%, para o 1.º, 2.º e 3.º escalões). Tal parece indicar que a pretensão de melhorar as qualificações depende da idade e é tanto mais expressiva quanto menor é esta última. Este resultado pode ser explicado pelo facto de o incremento das qualificações escolares poder ser uma preocupação sentida sobretudo numa idade em que a aposta na educação e formação é mais óbvia (mais jovens), de pré-entrada no mercado de trabalho ou de consolidação da posição no interior deste mesmo mercado.

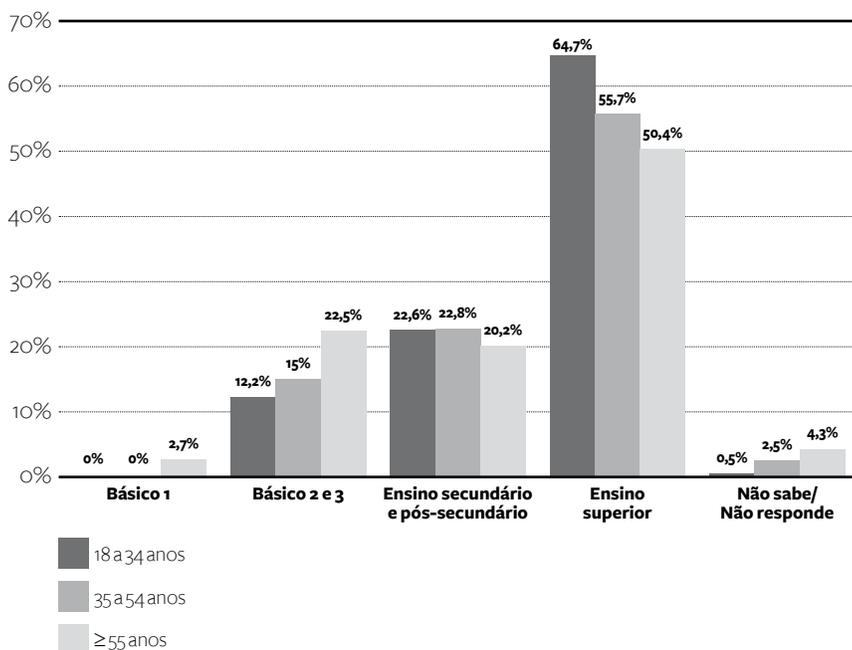
Figura 18 - **Gostaria de ter um grau de escolaridade mais elevado do que aquele que tem atualmente por escalão etário**



Jovens com mais aspirações para terem o ensino superior

Globalmente, predomina o desejo da posse de um grau de escolaridade ao nível do ensino superior (56,5% dos inquiridos). Porém, os inquiridos do escalão mais jovem (18-34 anos) são os que mais se destacam nessa pretensão.

Figura 19 - **Grau de escolaridade que gostaria de ter por escalão etário**



Dentro do grupo de inquiridos que manifestou a intenção de continuar a estudar, também são os mais jovens que procuram níveis mais altos de escolaridade. O grupo de indivíduos com idades superiores a 55 anos, na sua maioria, pensa continuar os estudos para concluir o básico 3 (9.º ano completo ou equivalente). São, normalmente, os jovens que (por via do acesso normal ou contingentes especiais) mais acedem ao ensino superior.

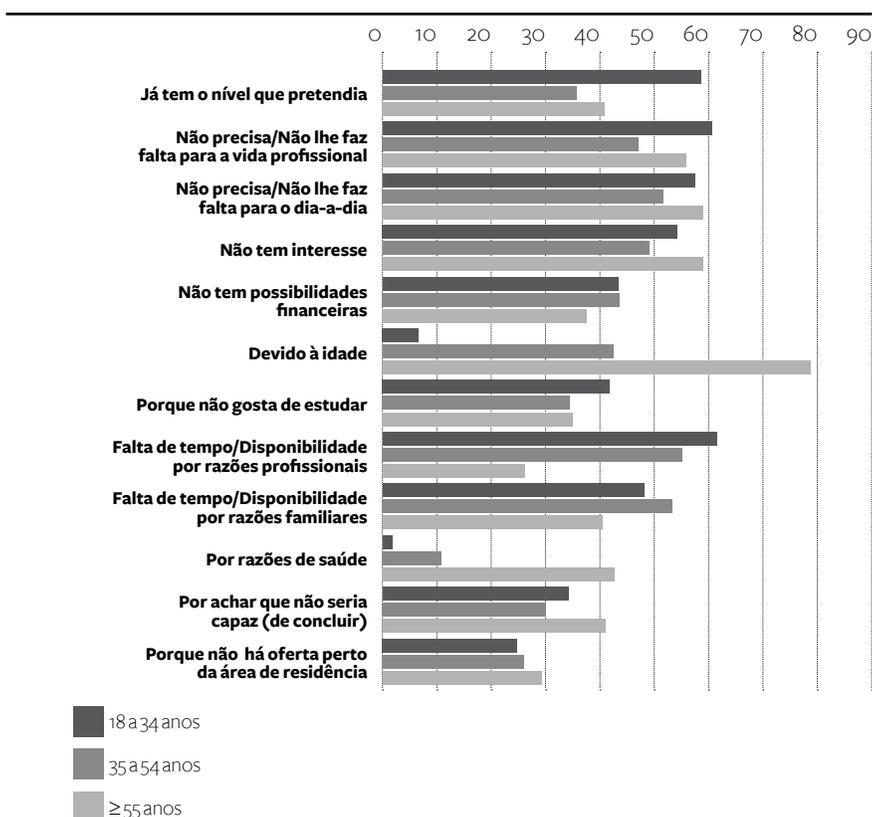
De acordo com um estudo realizado sobre as escolhas dos estudantes que acedem ao ensino superior (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013), a perceção dos jovens sobre o mercado de trabalho é a de que ele exige, hoje mais do que no passado, mais qualificações e, num contexto de escassez de emprego, uma qualificação de nível superior ofereceria vantagem competitiva. Num contexto em que as taxas de desemprego eram bastante mais baixas, a qualificação de nível superior não era entendida como condição para a obtenção de emprego, nem como um investimento com retorno. Hoje em dia os jovens já não partilham esta perceção. Verifica-se, portanto, uma mudança geracional ao nível das perceções das exigências do mercado de trabalho e, consequentemente, ao nível das perceções sobre o valor da educação.

A tendência contrária à identificada anteriormente é manifestada em relação ao desejo de ter um nível de escolaridade correspondente ao básico 2 e 3. À medida que a idade aumenta, maior é a proporção de inquiridos que, em cada grupo etário, revela que gostaria de ter este nível (12,2%, 15% e 22,5%, respetivamente). Isto pode significar que existe, ainda, em Portugal, uma importante proporção de pessoas nos grupos etários mais avançados que ainda não detém este nível de ensino, em muitos casos devido ao abandono escolar decorrente da entrada precoce no mercado de trabalho. Na verdade, a generalização da instrução primária ocorreu apenas no início dos anos 1960. Aquando a revolução de 1974, um em cada quatro portugueses era analfabeto (Pinto, 2012). As consequências desta realidade são ainda visíveis nos dias de hoje. De acordo com os dados do recenseamento geral de 2011, 13,75% da população com mais de 55 anos não possuía qualquer nível de escolaridade. A proporção aumenta para os 30% nas idades acima dos 75 anos. De uma forma menos expressiva do que em relação ao grau de ensino superior, emerge o ensino secundário e pós-secundário, sendo os inquiridos do escalão etário intermédio (35-54 anos) que mais frequentemente revelam pretender obter esse nível (26,8%). Talvez seja esta a faixa etária que, na população, menos o reúne e, portanto, mais gostaria de o ter.

Idade como principal obstáculo para continuar os estudos

À medida que a idade aumenta, a predisposição para não continuar a estudar também aumenta. Este resultado decorre da comparação desta tendência nos inquiridos mais jovens (18,6%), com os do escalão etário intermédio (50,9%) e a quase totalidade do escalão etário mais elevado (85,1%). Como era de esperar, a idade é apontada pela grande maioria dos indivíduos com mais de 55 anos (78,9%) como a principal razão para não pensarem voltar/continuar a estudar.

Figura 20 - **Razões porque não pensa continuar/voltar a estudar por escalão etário**



Neste grupo, destacam-se outras razões assinaladas por mais de metade dos inquiridos: a falta de interesse (59%), a perceção de que estudar não faz falta para o dia-a-dia (59,3%) e para a vida profissional (55,9%). O grupo etário mais jovem, de menos de 35 anos, aponta maioritariamente a falta

de tempo/disponibilidade por razões profissionais (61,7%), mas também para o facto de continuar a estudar não fazer falta para a vida profissional (60,6%), nem para o dia-a-dia (57,7%). A falta de interesse também é apontada por mais de metade (54,2%). A falta de tempo/disponibilidade por razões profissionais (55,2%) ou por razões familiares (53,4%) são as razões mais apontadas pelo grupo etário intermédio dos 35 aos 54 anos, associadas a uma perceção de que continuar a estudar não faz falta (51,8%).

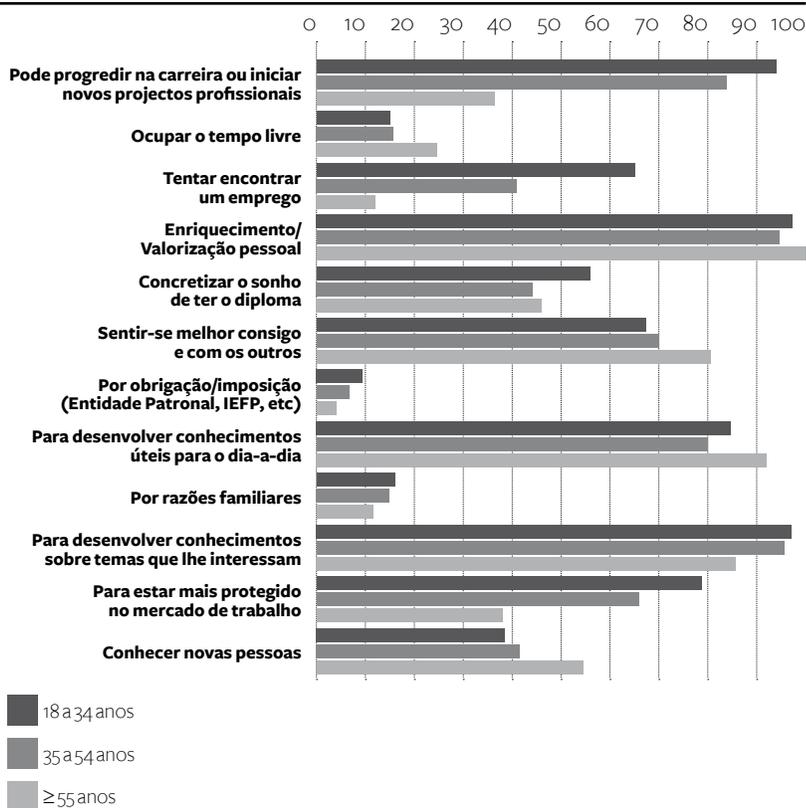
Educação “não faz falta nem para a vida profissional” nem “para o dia-a-dia”

Vale a pena destacar que a maioria dos inquiridos que não vai continuar a estudar, independentemente da idade, refere que tal não lhe faz falta para a vida profissional, para o dia-a-dia e também não manifestam interesse. Se entendéssemos a continuação dos estudos como algo estritamente dependente do indivíduo, então consideraríamos que não existe uma motivação intrínseca para a educação. Todavia, a perceção de que a educação não faz falta para a vida profissional ou para o dia-a-dia pode sinalizar a não valorização no mercado de trabalho da educação e qualificação. Assim, estas razões podem estar a dar mais informação sobre o mercado de trabalho em Portugal, geralmente exigindo poucas qualificações, do que sobre os indivíduos. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2010), 81% dos empregadores, em Portugal, não possuem mais do que o ensino secundário. Essa pode ser uma das possíveis razões que justifica a fraca capacidade de absorção dos mais qualificados por parte do mercado de trabalho. Alguns estudos têm também mostrado que a baixa participação dos adultos em educação pode estar relacionada com características específicas do sistema político e socioeconómico: as taxas de emprego, o nível de inovação no país, a oferta formativa oferecida pelas próprias empresas ou um sistema educativo inclusivo e sensível aos diferentes (e novos) públicos (Boeren et al. 2010).

Valor instrumental da educação mais acentuado nos grupos mais jovens

Para o grupo de inquiridos que declararam a intenção de continuar a estudar, a diferença mais assinalável diz respeito às razões relacionadas com o emprego.

Figura 21 - **Razões porque pensa retomar/continuar os estudos por escalão etário**



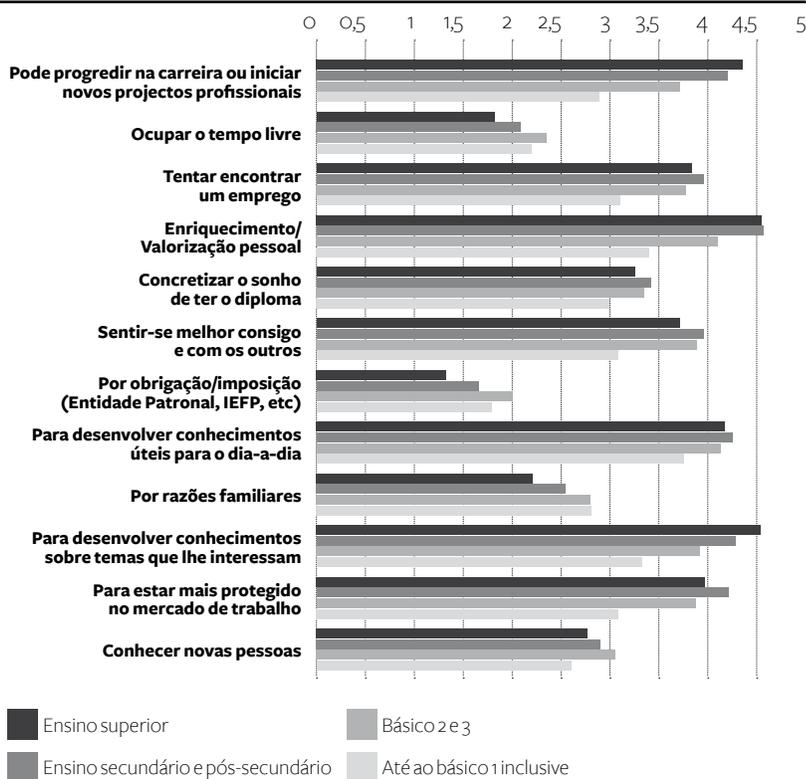
As perspetivas de progressão na carreira e a necessidade de protecção no mercado de trabalho assumem uma importância considerável no grupo etário mais jovem, porém estas vão decrescendo à medida que se avança na idade, tendo mesmo um valor bastante baixo para o grupo etário com mais de 55 anos. Os dados sugerem que os grupos mais jovens são aqueles que mais atribuem um valor instrumental à educação, associando-a à possibilidade de ter uma situação profissional com perspetivas de emprego, progressão e estabilidade.

Variações por nível de escolaridade

Progressão na carreira mais valorizada pelos mais instruídos

Analisando o grau de importância atribuída às razões que justificam os indivíduos terem o nível de escolaridade que têm, salienta-se as diferenças encontradas entre o grupo que possui até ao básico 1 e os restantes. De facto, este grupo atribui muito menor importância às razões relacionadas com o emprego. Em simultâneo, as mesmas razões são bastante mais enfatizadas pelo grupo com escolaridade ao nível do ensino secundário e pós-secundário e ensino superior. Quanto mais alto o nível de escolaridade, maior a importância atribuída às perspetivas de progressão na carreira. No entanto, entre estes dois últimos grupos, não existe diferença significativa no que diz respeito à valorização que atribuem às perspetivas de progressão na carreira. Se assumirmos que os níveis de escolaridade mais baixos são detidos pela população com mais idade, então compreende-se que as razões relacionadas com o emprego e a carreira tenham menor peso para os menos escolarizados (os com mais idade), dado que, tal como vimos, são estes que tradicionalmente menos retornos associam à educação e menos a valorizam como meio para melhorar a sua situação profissional.

Figura 22- **Razões para frequentar o nível de ensino atual (importância atribuída de 1 a 5) por nível de escolaridade**



O desejo de ter um grau de escolaridade mais elevado é mais expressivo entre os que detêm, respetivamente, o ensino básico 2 e 3 (78%) e o ensino secundário e pós-secundário (79,6%). Talvez estes tenham uma perceção mais marcada sobre uma eventual valorização, pelo mercado de trabalho, de qualificações mais elevadas e de que estas corresponderão, nomeadamente, a posições profissionais mais prestigiantes e bem remuneradas.

Aspirações pouco ambiciosas

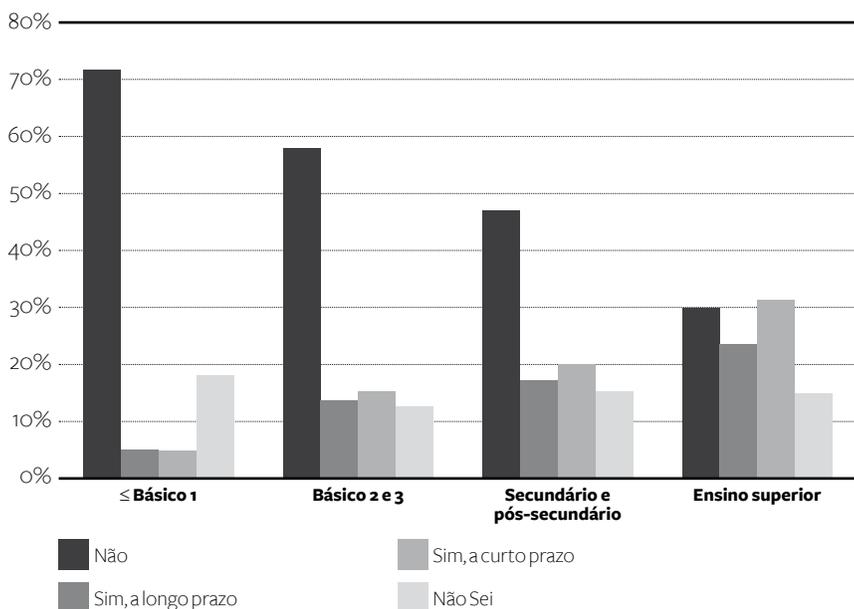
É possível identificar a tendência para os inquiridos afirmarem que gostariam de ter um grau de escolaridade imediatamente acima do que detêm efetivamente. Quase metade dos inquiridos com o ensino básico 1 (48,3%) gostariam de ter o básico 2 e 3; também quase metade dos com o

ensino básico 2 e 3 (49,1%) gostariam de ter o ensino secundário e pós-secundário; a quase totalidade (93,9%) dos que detêm o ensino secundário e pós-secundário gostariam de ter o ensino superior; e, por último, a quase totalidade (98,2%) dos que detêm o ensino superior gostariam de obter um grau, neste nível de ensino, supostamente mais elevado do que o que possuem atualmente (por exemplo, os com licenciatura talvez desejem ter o mestrado e os que o detêm talvez aspirem a ter um doutoramento). Os resultados parecem revelar que o nível de aspirações é, geralmente, pouco ambicioso. Isto talvez se prenda com a perceção de que um incremento ligeiro (e não substancial) das qualificações seria suficiente para as funções laborais que desempenham, ou gostariam de desempenhar. Dentro do grupo dos indivíduos que declararam a intenção de continuarem/voltarem a estudar, também se verificou a mesma tendência: cada um dos grupos pensa continuar os estudos apenas até um nível muito próximo do que atualmente possuem.

Educação menos valorizada pelos menos instruídos

Identifica-se também outra tendência: quanto menor o nível de escolaridade do inquirido, menor é a vontade de continuar (ou voltar) a estudar no futuro. O mesmo é válido para a pretensão de continuar a estudar, quer a curto, quer a longo prazo: esta pretensão aumenta com o grau de escolaridade, sendo sempre mais expressiva entre os que possuem um grau de ensino superior. Tal poderá ser explicado pelo facto de, entre os que têm níveis de escolaridade mais baixos, existir uma menor valorização da educação.

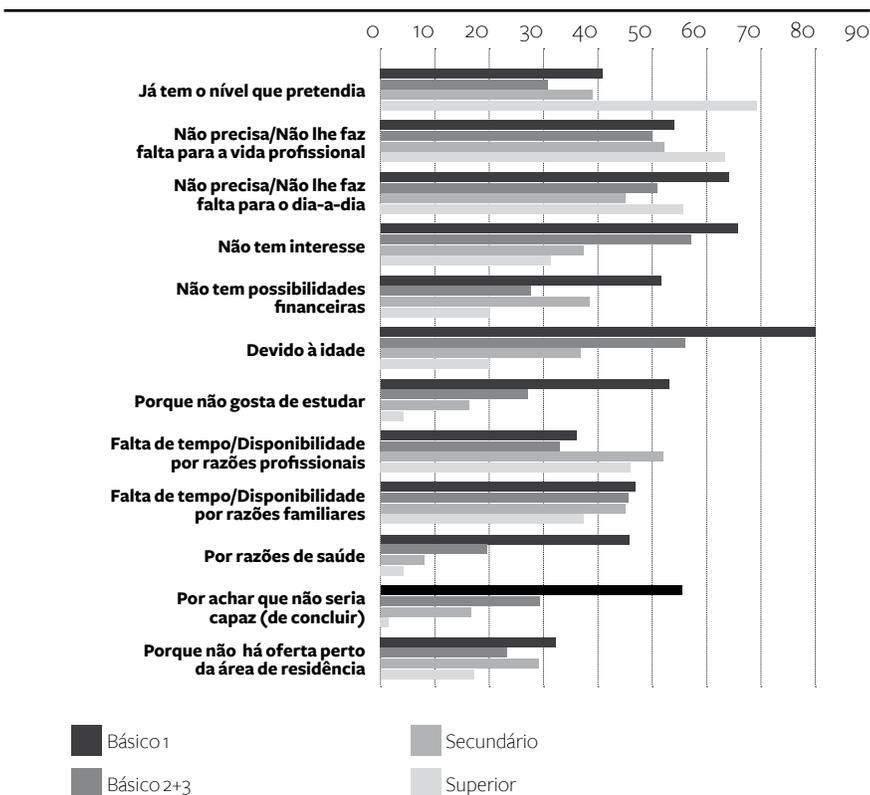
Figura 23- **Pretensão de, no futuro, continuar (ou voltar) a estudar por nível de escolaridade**



Idade como obstáculo à continuação dos estudos pelos menos instruídos

A idade é a razão mais frequentemente mencionada pelos inquiridos com o nível de escolaridade básico 1 (80,1%). A esta seguem-se razões como a falta de interesse (65,6%) e a percepção de que continuar/voltar a estudar não faz falta nem para o dia-a-dia (64,1%), nem para a vida profissional (53,9%), não gostar de estudar (53%) ou não se sentir capaz (55,3%). Os inquiridos com nível de escolaridade básico 2+3 igualmente invocam a idade (56%), a falta de interesse (57,1%) e o facto de não lhes fazer falta para o dia-a-dia (50,8%) ou para a vida profissional (49,8%) como razões para não pensarem continuar/voltar a estudar. Já os indivíduos com ensino secundário mencionam em igual proporção a falta de tempo/disponibilidade por razões profissionais e o facto de não precisarem de estudar mais para a vida profissional (52%). Os inquiridos com ensino superior declaram principalmente que têm o nível pretendido (69%) e que continuar a estudar não lhes faz falta para a vida profissional (63,2%) ou para a vida pessoal (55,5%). Comparando os grupos, destacam-se as altas percentagens de inquiridos com ensino básico que não pensam voltar/continuar a estudar por falta de interesse ou por acharem que não seriam capazes de concluir. Os resultados são bastante semelhantes dado que este é um grupo considerado vulnerável, com um risco acima da média de ser pouco qualificado e menor probabilidade de participar em qualquer tipo de educação formal (Boeren et al. 2010). Acresce ainda o facto de muitos, neste grupo, apesar de terem o nível de escolaridade mais baixo, considerarem que já tem o nível que pretendiam (40,7%), o que sugere um nível baixo de aspirações.

Figura 24- **Razões porque não pensa continuar/voltar a estudar por nível de escolaridade**

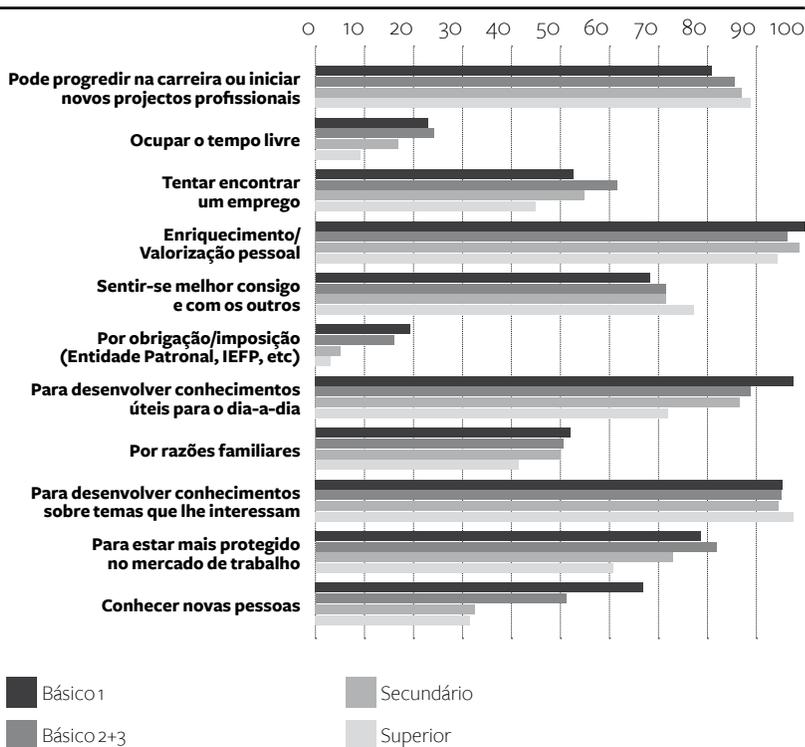


Mais escolarizados valorizam menos a educação como forma de proteção laboral

O grupo menos escolarizado considera que o enriquecimento e valorização pessoais são mais importantes para a sua decisão de continuar ou retomar os estudos. Verificam-se também algumas diferenças interessantes relativas às motivações relacionadas com o emprego. Por exemplo, à medida que o nível de escolaridade sobe, a valorização da progressão na carreira aumenta, ao passo que o inverso se verifica para a necessidade de proteção no trabalho. Se os mais escolarizados são aqueles que menos valorizam a proteção no mercado de trabalho, tal pode significar que, ou já se sentem protegidos – o que sugere uma perceção da eventual valorização, pelo mercado de traba-

Iho, de qualificações ao nível do ensino superior (Alves et al. 2010) –, ou já têm a experiência da falta de proteção e precariedade. Os inquiridos com um nível de escolaridade correspondente ao ensino superior distinguem-se dos outros grupos na medida em que atribuem menor importância à escolaridade, na sociedade de hoje, como meio para se ter acesso a empregos bem remunerados, estáveis, a profissões interessantes e a boas condições de trabalho. Tal sugere que as qualificações de nível superior não parecem ser valorizadas pelo mercado de trabalho.

Figura 25 - **Razões porque pensa retomar/continuar os estudos por nível de escolaridade**



Variações por região

Razões relacionadas com o emprego predominantes na região de Lisboa

Em Portugal, o desenvolvimento socioeconómico continua a revelar disparidades regionais que se traduzem numa variação acentuada e persistente em termos de padrões educacionais, parcialmente decorrentes do tipo de mercado de trabalho envolvente. De acordo com o estudo de Pinto (2012), que compara duas áreas adjacentes supostamente mais favorecidas em termos de localização geográfica (área metropolitana do Porto e Vale do Sousa) e a média de Portugal continental, a região de Vale do Sousa revela sempre taxas de participação e sucesso educativo mais baixas. Na perspetiva do autor, esta realidade deve-se à estrutura económica da região, onde predominam as pequenas e médias empresas, na sua maioria de propriedade familiar, com níveis incipientes de inovação tecnológica e organizacional; onde o recrutamento de trabalhadores é informal, através de redes familiares e sociais; onde prevalecem os contratos de emprego atípicos e as más condições de trabalho; e onde, para a maioria dos empregadores da região, o nível de educação não é um fator de diferenciação salarial. Além disso, o baixo poder de compra das famílias leva os jovens a querer começar a trabalhar o quanto antes para aumentar o orçamento do agregado familiar, dado que o investimento em educação a longo-prazo é entendido como tendo um retorno incerto (Pinto, 2012). Se estas disparidades se verificam numa região tão próxima de uma região metropolitana, perto do litoral, dinâmica e com uma população bastante jovem, é de prever que a situação seja ainda mais grave noutras regiões mais isoladas de Portugal.

O presente estudo revela, de facto, algumas diferenças significativas entre indivíduos de diversas regiões. Destaca-se a maior importância atribuída às razões relacionadas com o emprego, nomeadamente as perspetivas de carreira, pelos indivíduos da região de Lisboa. Tal poderá dever-se ao facto de as oportunidades de emprego se concentrarem na região da capital. Estudos sobre os retornos da educação (Sá et al. 2014; Vieira et al. 2005, 2006) sugerem que é precisamente na região de Lisboa onde se verificam os retornos mais elevados. Isto deve-se ao facto de existir, nesta região, uma procura por trabalhadores mais escolarizados superior a outras regiões, que se pode justificar pela maior procura associada ao gap tecnológico (complexidade de empregos) (Sá et al. 2014; Teulings & Vieira, 2004; Vieira et al. 2005, 2006).

Desejo de melhoria da escolaridade mais expressivo nos Açores

A maioria dos inquiridos de todas as regiões visadas no estudo gostaria de ter um grau de escolaridade mais elevado do que o detido. Porém, é entre os que provêm, respetivamente, dos Açores (74,1%), do Norte de Portugal continental (70,5%) e (a uma maior distância) da Madeira (63,3%), que esse desejo é mais expressivo. Em duas destas regiões – Norte e Açores – o desejo de ter um grau de escolaridade mais elevado pode ser explicado, entre outros aspetos, pelo fato de serem precisamente duas regiões onde a proporção de inquiridos com um grau de escolaridade inferior ao ensino secundário (\leq básico 1+ básico 2 e 3) é mais expressiva (Norte – 66,7%; Centro – 65,4%; Lisboa – 51,4%; Alentejo – 67,8; Algarve – 60,8%; Madeira – 63,3%; Açores – 66,6%).

Ensino superior mais desejado na região de Lisboa

Em geral, em todas as regiões, é possível identificar uma tendência para os inquiridos declararem que gostariam de ter um grau de escolaridade mais elevado. O nível de escolaridade até ao básico 1 é o menos desejado (0,9%), sendo, ainda assim, mais expressivo entre os inquiridos da Madeira (10,5%). O nível de escolaridade correspondente ao ensino superior é o mais desejado entre os inquiridos (56,5%), sendo este desejo mais expressivo, porém, entre os inquiridos de Lisboa (72,7%) e, a uma maior distância, pelos dos Açores (55%). Os que menos pretendem atingir este nível de escolaridade são os inquiridos do Alentejo (47,9%). Embora os inquiridos gostassem de ter um grau de escolaridade mais elevado do que têm, tal não se traduz, depois, numa intenção de continuar (ou voltar) a estudar. Este resultado, embora evidente (e expressivo) em todas as regiões, é mais destacado pelos inquiridos da Madeira (66,7%), do Alentejo (60,9%) e dos Açores (59,3%).

Algarve, Alentejo, Madeira e Açores como regiões mais desfavorecidas

Destacam-se as proporções de mais de dois terços dos inquiridos, nas regiões de Alentejo e Algarve (66,2% e 72,2%), que consideram que continuar/voltar a estudar não faz falta para a vida profissional. Os inquiridos do Algarve são os únicos que na sua maioria indicam a falta de possibilidades financeiras como uma razão (58,6%), seguidos dos respondentes do Alentejo (44,6%), em contraste com as proporções relativamente mais baixas, de aproximadamente um terço, que referem este obstáculo nas regiões de Lisboa e do Centro (32,3% e 37,6%). Importa também realçar que os inquiridos de Alentejo são os únicos que não se sentiriam capazes de concluir os estudos (54,7%) e que a quase metade destes (46,6%) refere a falta de oferta perto da área de residência.

Os dados sugerem que as regiões do Alentejo e do Algarve, bem como os arquipélagos autónomos da Madeira e dos Açores, são locais que parecem estar mais desfavorecidos no que diz respeito à

oferta laboral (o que parece justificar o desinvestimento na educação), às dificuldades financeiras e, no caso do Alentejo, à falta de oferta formativa.

Na linha de Pinto (2012), este estudo também revela que haverá um conjunto de fatores interligados que reproduzem os défices educativos em algumas regiões portuguesas. Por conseguinte, enquanto persistir o emprego agrícola, a baixa valorização das qualificações por parte do sector industrial e o sector de serviços continuar a expandir-se em áreas igualmente pouco exigentes quanto às qualificações (construção, restauração, serviços domésticos), é pouco provável que ocorra uma mudança nos padrões de procura da educação e no reconhecimento da necessidade de competências no sistema produtivo e económico da região. Com efeito, nestas condições, embora existam aspirações de mobilidade social para os seus jovens, as famílias tendem a evitar os custos e os riscos associados ao investimento em educação a longo-prazo (Pinto, 2012).

6. Educação, formação e vida profissional

A problemática que associa a educação, os percursos formativos e as trajetórias profissionais é entendida, regra geral, segundo um princípio de sequencialidade, mas igualmente de rentabilidade. O qual estabelece que o investimento em determinado percurso formativo deve legitimamente dar acesso a determinados lugares profissionais. Esta perceção da problemática não só tende a subordinar e instrumentalizar a formação e a educação (formal) a supostas e identificadas necessidades do mercado de trabalho, como, e em resultado disso, tende a construir uma retórica segundo a qual todas as desadequações que possam existir nestes processos de transição traduziriam deficiências ou desajustes ao nível, fundamentalmente, dos percursos formativos. Os elevados índices de emigração assistidos recentemente em Portugal, e coincidentes com o período mais agudo de crise económica (2011-2015), determinam, não só uma representatividade relevante no nível dos mais qualificados (graus de ensino superior), como também uma capacidade de integração destes nos mercados de trabalho dos países de destino que parecem evidenciar uma qualificação consolidada, pese embora sem respostas à altura no mercado de trabalho português (Gomes et al. 2015).

Ora, é sobejamente conhecida a prevalência de um mercado de trabalho no qual a microempresa é dominante¹, e no qual prevalecem, ainda, de forma significativa, as baixas qualificações². No que toca à relação entre os percursos formativos e as trajetórias profissionais – num período temporal no qual as qualificações cresceram em termos exponenciais – não se verifica o princípio de que o mercado de trabalho teria a capacidade de determinar a ‘adequabilidade’ da qualificação’ (nesse sentido, incrementando-a) ou de que os contextos formativos, pelo seu acelerado crescimento, teriam per se a capacidade de ‘transformar’ os mercados de trabalho. A ausência da dinâmica entre o mercado de trabalho e os contextos formativos acontece devido à existência de uma elite empresarial com níveis de escolaridade baixos, mas igualmente devido a uma relação de desconhecimento (ou ceticismo) relevante face ao sistema de ensino (Guerreiro & Pegado, 2006). Para além disso, existe a perceção, por parte dos mais qualificados, não tanto de uma (des)adequação ao trabalho, mas sobretudo do seu lugar profissional no que ele traduz de não reconhecimento e de não responsabilização em função das qualificações detidas.

Em síntese, não se trataria de não reconhecer a relevância da qualificação para o acesso ao mercado de trabalho (Portugal, 2004; Alves et al. 2010), mas de compreender que, só por si, a qualificação não estabelece um melhor lugar de trabalho ou no mundo do trabalho. A análise ora efetuada parece evidenciar dados contrastantes quando nos situamos nos extremos dos grupos considerados, i.e., indivíduos que detêm como qualificação até ao básico¹ e indivíduos que detêm como qualificação um grau do ensino superior. Estes últimos afirmam de modo substancial possuírem qualifi-

1 - Segundo dados de 2015, 98,2% das empresas em Portugal têm até 50 trabalhadores, entre as quais 87,6% tem até 9 trabalhadores, representando em conjunto 52,7% da mão-de-obra do tecido empresarial privado (In Barómetro Informa, <https://www.biblioteca.informadb.pt>).

2 - Segundo dados da PORDATA, em 2015 a população ativa em Portugal detinha qualificações correspondentes ao ensino básico (até 3º ciclo) para 48,5% dos ativos, correspondentes ao nível secundário para 26,4% dos sujeitos e de nível superior para 25%.

cações a mais para aquilo que são as exigências do trabalho, mas simultaneamente serem os que mais recorrem a formação profissional com regularidade. Os primeiros, por seu lado, são os que mais explicitamente evidenciam um grau de suficiência nas qualificações detidas para o exercício profissional e, admita-se, em resultado, menos recorrem a ações de formação profissional.

Poder-se-ia admitir que o mercado de trabalho como o das qualificações parece justapor-se a uma evolução social, presenciada nos últimos anos, de agravamento do fosso entre os mais qualificados e os menos qualificados. Se os menos qualificados tendem e evidenciar uma maior satisfação com a sua situação profissional – a ideia de mobilidade, de transformação da situação profissional (como de vida) não é perceptível –, também se admite não ser sobre os trabalhos exercidos por estes que mais incidam aspetos como a flexibilização e a precarização do mercado de emprego. Havendo uma relativa sobreposição entre baixas qualificações e níveis etários elevados (cerca de 65% dos inquiridos acima dos 55 anos, entre os quais 46,65% acima dos 65 anos), será ao nível deste grupo que, apesar de tudo, mais se encontrarão situações de uma relativa estabilidade. Os mais qualificados, por seu lado, e se admitirmos uma relativa sobreposição com níveis etários mais baixos (71,6% abaixo dos 44 anos, entre os quais 38% abaixo dos 34 anos), serão aqueles sobre os quais mais incidem situações profissionais sujeitas à flexibilização e precarização do mercado de emprego, a explicar, possivelmente em parte, a maior necessidade de recurso à formação contínua.

Importaria, pois, reequacionar as questões da formação versus trabalho. Ao reconhecer que o acréscimo de qualificação é, ainda assim, um maior garante de trabalho, não deixa de ser perceptível a impressão de que este se faz sob condições mais precárias, o que, tendencialmente, não deixa de continuar a caracterizar um mercado de trabalho ditado pelo baixo reconhecimento do valor deste e, conseqüentemente, da sua prestação. Nesta perspetiva, poder-se-ia admitir que o incremento qualitativo (em termos da complexidade de saberes a que recorre) do trabalho exercido é menos resultante de uma reconfiguração e mudança das estruturas de trabalho e mais decorrente – partindo do pressuposto da desqualificação das qualificações – de um acréscimo de qualificação sem transformação significativa do trabalho exercido.

Aquilo que parecerá traduzir, aparentemente, uma complexificação dos postos de trabalho, não passaria, nesta perspetiva, de transformações designadamente ao nível dos ‘modos de fazer’ ditados pelo recurso a tecnologias inovadoras e a linguagens virtuais. É, em parte, a conclusão que se pode extrair da resposta que afere a suficiência do grau de escolaridade para a vida do dia-a-dia. Percebe-se aqui uma fragilização mais denunciada por aqueles que detêm mais baixos níveis de escolaridade, mas também, previsivelmente, de literacia, a denunciar uma complexificação do exercício da vida quotidiana que não encontra eco na vida profissional.

Resultados globais

A relação percebida entre qualificações escolares e exigências profissionais

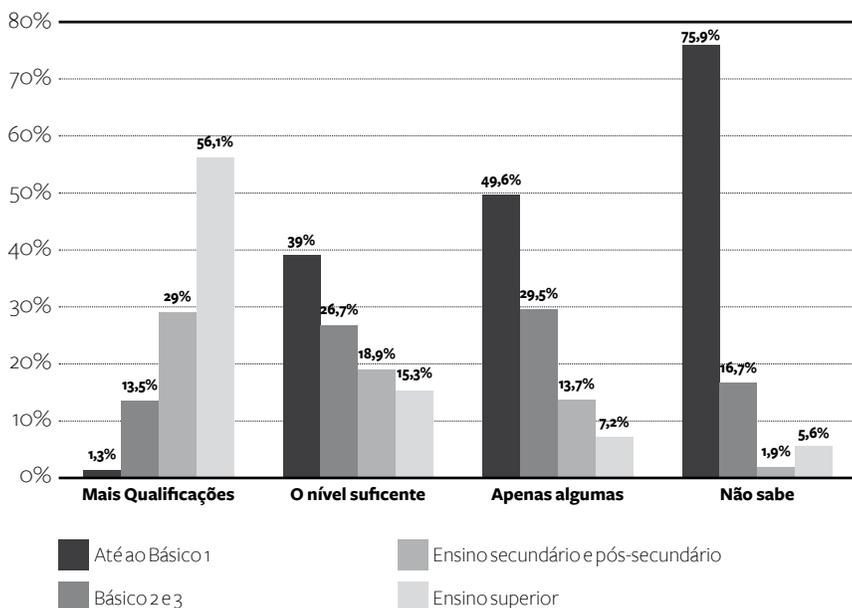
No esforço de avaliação do impacto do nível de escolaridade obtido, os sujeitos foram inquiridos sobre o grau percebido de adequação das suas qualificações escolares relativamente àquelas exigidas pelo trabalho que realizam ou, no caso dos desempregados, por referência ao seu último trabalho/atividade profissional. De acordo com as possibilidades de resposta, o posicionamento dos inquiridos poderia distribuir-se entre o reconhecimento da posse de qualificações acima das exigidas, de qualificações suficientes ou, ainda, assinalar a posse de apenas algumas das qualificações exigidas pelo trabalho. Tomada em consideração a globalidade da amostra de respondentes a esta questão (N=1078), dir-se-ia que a perceção de suficiência das qualificações que possuem para o trabalho que exercem/exerceram é assinalada por mais de 2/3 dos sujeitos (68%). Equivalendo-se a percentagem dos que consideram ter mais qualificações do que as exigidas (14%) e a daqueles que reconhecem possuir apenas algumas das qualificações que a sua atividade de trabalho exige (13%). Admitindo-se a representatividade da realidade nacional que a amostra considerada supõe, e numa visão estrita da relação educação-trabalho, há que reconhecer que estes dados tendem a comunicar uma perceção forte segundo a qual a estrutura de qualificações dispensadas pelos sistemas de educação e formação e a organização sociotécnica do mundo do trabalho tendencialmente estariam 'ajustadas' entre si. Supõe-se assim uma distribuição 'harmoniosa' entre as qualificações escolares dispensadas e as convenientes aos diversos mundos do trabalho existentes na realidade nacional. Importa, no entanto, aprofundar esta análise e compreender que discrepâncias importantes face a este retrato se manifestam quando incluímos na equação os níveis de escolaridade, a idade e o género.

Variações por níveis de escolaridade

No que respeita à modulação que o fator nível de escolaridade introduz nesta análise, diríamos que há claramente uma diferença nas perceções, se considerarmos, por um lado, os sujeitos que detêm níveis de escolaridade até ao 3.º ciclo do ensino básico e, por outro lado, os sujeitos detentores do ensino secundário e uma diferença ainda mais substancial face aos detentores de diplomas do ensino superior. Com efeito, a maioria dos que afirmam possuir “apenas algumas das qualificações” exigidas tem como habilitações escolares até ao básico 1 (50%) e ao básico 2 e 3 (30%), enquanto a maioria dos que salientam possuir “mais qualificações” do que as requeridas tem o ensino superior (56%) e o ensino secundário e pós-secundário (29%). Note-se que os sujeitos com qualificações pós-secundário estão agregados aos do secundário, por constituírem um número muito residual. Entre aqueles dois extremos encontramos a perceção de que o nível de escolaridade é “suficiente”,

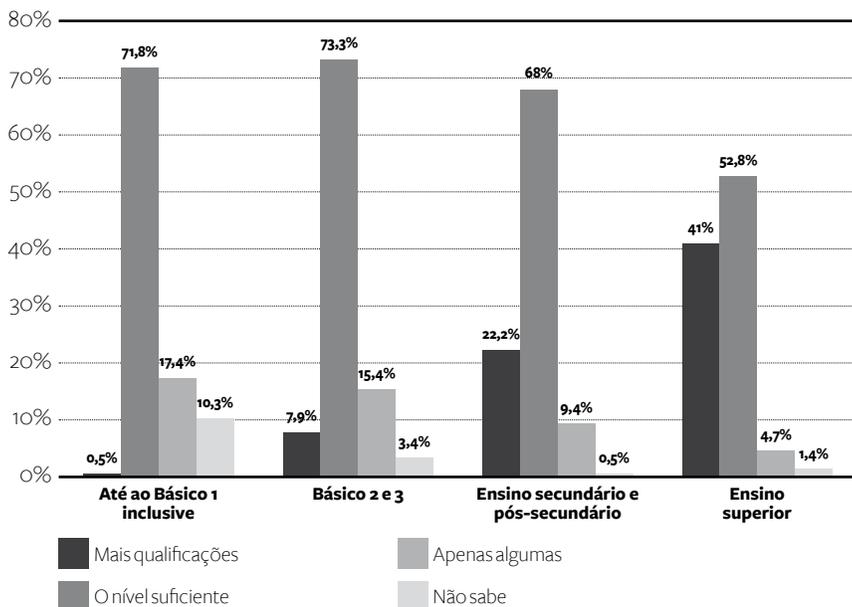
a qual vai diminuindo à medida que os níveis de escolaridade aumentam (de 39% até o básico 1; 27% para básico 2 e 3; 19% para o ensino secundário e cerca de 15% para o ensino superior).

Figura 26 - **Percepções da adequação entre qualificações exigidas pelo trabalho (empregados, desempregados e reformados) por nível de escolaridade**



Quando realizamos uma análise intragrupo (constituídos por referência ao grau de escolaridade), as duas tendências assinaladas antes mantêm-se. Assim, a percepção de suficiência das qualificações possuídas para o trabalho desempenhado ocupa sempre o valor mais elevado no interior de cada grupo, oscilando minimamente no sentido descendente entre os detentores de um nível de escolaridade até ao básico 1 (72%), básico 2 e 3 (73%), caindo significativamente nos detentores do ensino secundário (68%) e, de forma muito mais significativa, nos diplomados do ensino superior (53%). Do mesmo modo, para os grupos do básico 1 e básico 2 e 3, o segundo percentual mais elevado diz respeito à posse de “apenas algumas” qualificações exigidas para o trabalho (17% e 15%), enquanto que para os diplomados do secundário e do ensino superior, o segundo percentual assinala a percepção de detenção de “mais qualificações” (22% e 41%).

Figura 27- **Percepções da adequação entre qualificações exigidas pelo trabalho (empregados, desempregados e reformados) por nível de escolaridade**



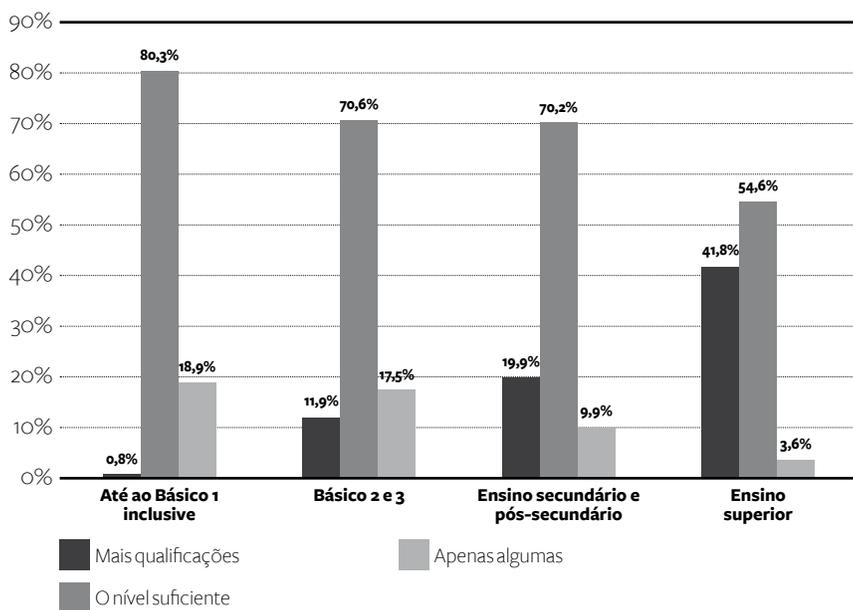
Em termos globais, as respostas assinalando o “nível suficiente” e “apenas algumas” variam na razão inversa do aumento do nível de escolaridade. Ao contrário, o percentual das respostas que assinalam a posse de “mais qualificações” que as exigidas variam em razão direta do aumento do nível de escolaridade.

Como já referimos, para os sujeitos que detêm até ao básico 3 a segunda resposta mais referida remete para uma ‘percepção de déficit de qualificação’ (se desagregarmos os níveis de escolaridade obtemos que respetivamente 17%, 16% e 15% dos sujeitos dos três ciclos do ensino básico afirmam possuir “apenas algumas” qualificações das exigidas pelo trabalho. Por outro lado, para os sujeitos com ensino secundário ou com um grau do ensino superior, deparamo-nos com uma ‘percepção de excesso de qualificações’: 22% dos detentores do ensino secundário e 41% dos diplomados do ensino superior afirmam ter “mais qualificações” do que as que lhes são exigidas no mundo do trabalho. Sobre estes últimos é importante salientar que totalizam quase metade da amostra inquirida.

Esta interpretação sai reforçada quando se consideram apenas os sujeitos que se encontram a desenvolver uma qualquer atividade profissional (empregados/envolvidos numa atividade de trabalho à altura da recolha de dados), verificando-se que as tendências se mantêm e os valores não

diferem de forma notável dos acima referidos. Tal sugere que estas perceções estão efetivamente ancoradas numa experiência vivida e atual do mundo do trabalho que transparece como pouco qualificado, quer pelo forte ajustamento qualificação-trabalho reconhecido pelos menos qualificados escolarmente, quer pelo ‘desperdício’ das qualificações que os detentores de percursos escolares mais elevados – a começar pelos que concluíram o secundário e especialmente pelos que detêm um grau de ensino superior - exprimem tendo como referência o trabalho que desenvolvem.

Figura 28 - **Distribuição da perceção da adequação entre qualificações exigidas pelo trabalho (empregados) por níveis de escolaridade**

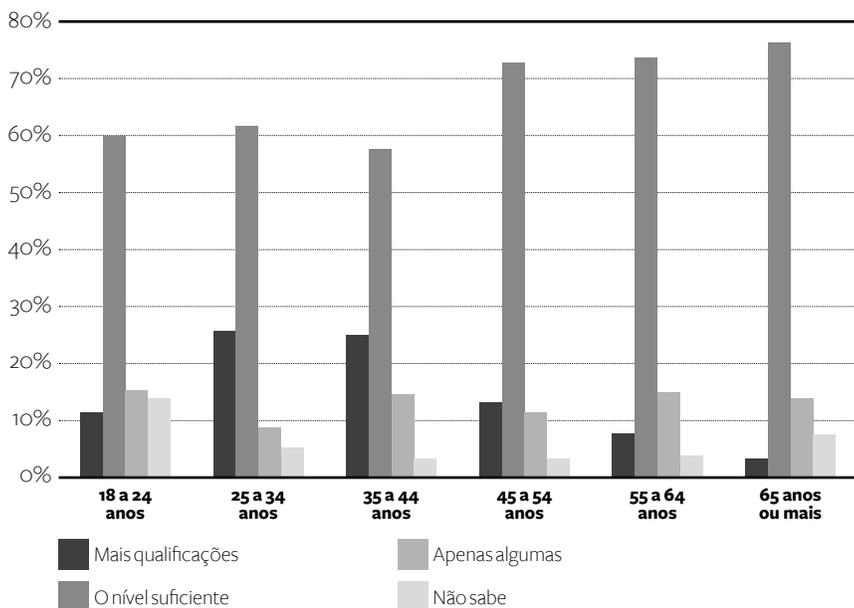


Em suma, há, potencialmente, uma diferença substancial entre as perceções destes dois grupos: as respostas dos detentores de níveis de escolaridade até ao 3.º ciclo do ensino básico apontam para a autoatribuição de uma ‘subqualificação’, enquanto para os diplomados do ensino secundário e do ensino superior a perceção é claramente a da sua ‘sobrequificação’ face ao mercado de trabalho. Na esteira dos contributos de Sérgio Grácio (1986), mas também no tempo de uma ‘escola das incertezas’ (Canário, 2005), de retribuições futuras sempre adiadas, importará testar a hipótese de se destas perceções resultam, para os primeiros, aspirações que se traduzam numa ‘procura otimista’ de (elevação da) escolaridade ou, pelo contrário, se reforçam o ‘desencantamento’ com as potencialidades da educação. Para os segundos, cientes do mercado de trabalho em que estão en-

volvidos, importará compreender se o que é já potencialmente desencantamento não se traduzirá em ‘desafiliação’, da educação/formação, deste mundo do trabalho e, eventualmente, do próprio país (Gomes et al. 2015).

Variações por idade

Figura 29 - **Perceção da adequação das qualificações exigidas pelo trabalho por escalões etários**

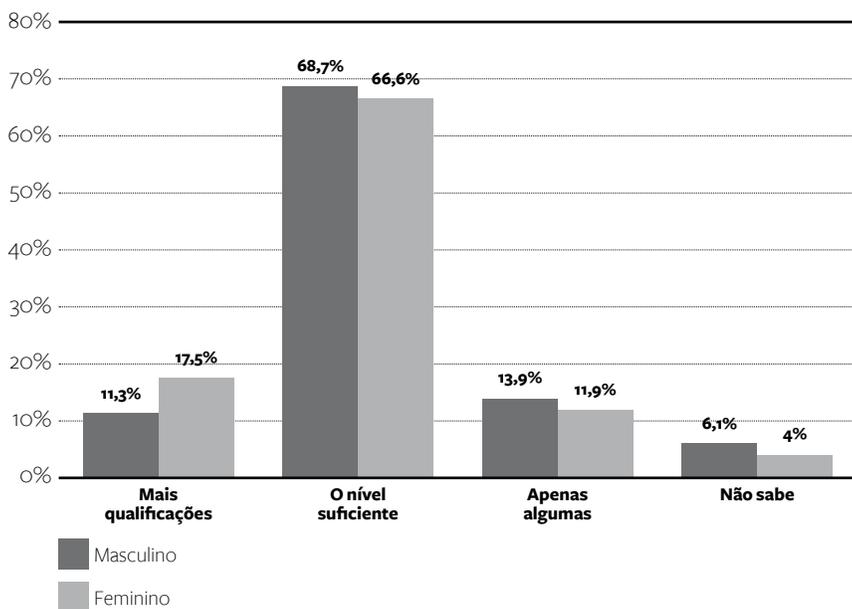


Considerada a distribuição da resposta tenho “mais qualificações do que as que o trabalho exige” por diferentes coortes etárias para a população inquirida temos que no conjunto das duas coortes etárias acima mencionadas se encontram cerca de 65% das respostas (dos 25 a 34 anos = 31,2% e dos 35 a 44 anos = 34,4%). Esta leitura sai reforçada pela percentagem de respostas nestas faixas etárias, as quais enfatizam que possuem um nível suficiente de qualificações (61,5% e 57,3%) abaixo da média global da população (68%). Com efeito, no interior destas faixas etárias a assunção do ‘excesso’ de qualificações tem um peso significativo e superior a qualquer outra modalidade observável de resposta (25,7% e 25,1% respetivamente).

Variações por sexo

A análise global dos dados, tomando em consideração o gênero dos sujeitos, permite compreender que são as mulheres que mais fortemente identificam o ‘excesso’ de qualificações escolares por relação ao trabalho, com uma diferença significativa para a mesma percepção por parte dos homens (62% para as mulheres e 38% para os homens), sendo que nas outras modalidades observadas de resposta a esta questão os valores entre gêneros são próximos entre si. Adicionalmente, quando procuramos compreender a distribuição das modalidades de resposta intragênero salienta-se que a resposta-tipo em cada um deles aponta para a já referida ‘suficiência’ das qualificações detidas (69% nos homens e 67% nas mulheres). Todavia, há uma diferença substancial no que respeita à segunda resposta mais frequente no interior de cada um dos grupos: para os homens é a que sugere que apenas detêm algumas das qualificações exigidas (14%), enquanto que para as mulheres é claramente a de que possuem mais qualificações do que as necessárias para o seu trabalho (18%).

Figura 30 - **Distribuição da percepção da adequação das qualificações exigidas pelo trabalho por gênero**



Poderíamos dizer que, para os homens, há um certo desajustamento por défice e para as mulheres um desajustamento por excesso. Ora, estes desfazamentos inter-grupos e os que resultam da comparação da distribuição das respostas intragrupo globalmente sugerem que são as mulheres que menos percecionam verem reconhecidas as suas qualificações pelo mundo do trabalho. Este facto não poderá desligar-se dos fenómenos de feminização dos sistemas educativos já salientados pela investigação; isto é, da tendência reconhecida para que hoje sejam as mulheres a desenvolver percursos mais longos de escolarização, apostando no valor desta tendência que se manifesta ao longo dos diferentes níveis de ensino, mas que não tem uma tradução em termos do mesmo grau de eficácia no mercado de trabalho.

Variações por região

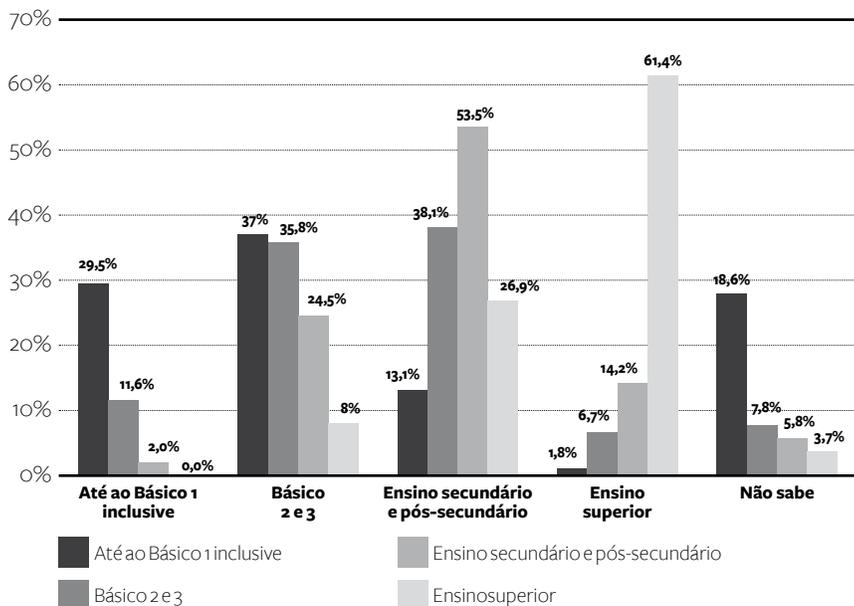
A perceção maioritária por região confirma a tendência geral já antes assinalada da suficiência das qualificações detidas por relação ao trabalho desempenhado. Relativamente à média global/nacional destaca-se em termos de suficiência a Região Centro, enquanto a média nacional é de 68%, nesta região é de 74%. Por contraste, no Alentejo, comparativamente à média nacional, há uma percentagem menor de sujeitos a reconhecer a suficiência das suas qualificações escolares (56%). Dado, aliás, congruente com o facto de ser também esta a região em que menos pessoas afirmam deter mais qualificações do que as exigidas e, simultaneamente, em que mais pessoas afirmam deter apenas algumas das qualificações exigidas para o trabalho. Conjugados estes dados, pode-se concluir que esta será uma região com necessidade de investimento em educação/formação. Por contraponto, e por relação à percentagem média nacional (14%), apenas as regiões de Lisboa e dos Açores apresentam valores significativos (18% e 19%, respetivamente) de sujeitos que reconhecem possuir mais qualificações do que as necessárias para os seus trabalhos (pondo-se a hipótese de que as razões que sustentam estes números são diferentes entre as duas regiões).

Um mercado de trabalho determinado por qualificações baixas ou medianas

Na ausência de informação adicional sobre as características do trabalho que serve de referência às respostas, a hipótese de nos encontrarmos perante um mercado de trabalho reconhecido como desqualificado e, na perceção dos sujeitos inquiridos, pouco permeável à incorporação de níveis de capital escolar superior ao detido por estes, ganha mais peso quando analisamos a questão “qual o grau de escolaridade mínima atualmente exigida a alguém que pretenda ter acesso a uma atividade profissional similar”. Em termos gerais, a perceção que os sujeitos fazem sobre o seu próprio grau de qualificação é, também ela, crescente com a própria qualificação detida (i.e., o reconhecimento da suficiência da qualificação detida cresce com a própria qualificação). Os níveis mais baixos (básico 1, básico 2 e básico 3) tendem a projetar esse ajustamento para níveis superiores (respetivamente, básico 3 e 2; secundário e básico 3; secundário e superior). No entanto, quer para

os respondentes com o nível de secundário, quer para aqueles que detêm grau no ensino superior, há uma tendência para reconhecerem que o nível de qualificação imediatamente anterior (respetivamente, básico 3 e secundário) é, para além do que detêm, o que identificam como mais ajustado para o exercício de atividades profissionais idênticas às suas.

Figura 31 - **Perceção sobre o grau de escolaridade mínima para quem desempenha profissão semelhante por nível de escolaridade**



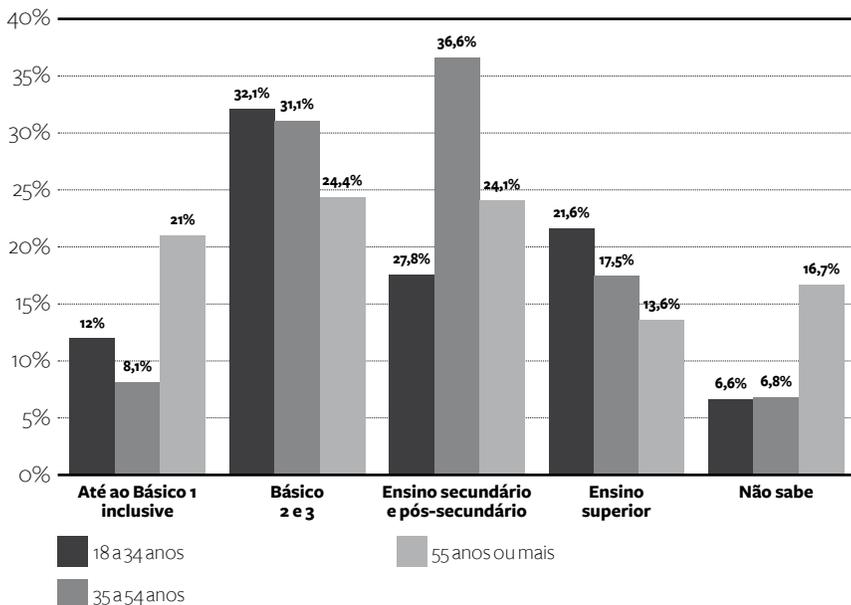
Mais uma vez, parece confirmar-se a percepção de que, para os qualificados de níveis mais elevados (secundário e superior), as qualificações detidas são superiores àquilo que são as exigências do mercado de trabalho, o que reforçaria a percepção de um trabalho desqualificado.

Variações por idade

Os grupos etários mais velhos realçam a experiência enquanto os jovens valorizam o diploma

Independentemente do trabalho/emprego dos respondentes, há uma percepção transgeracional de que genericamente o acesso às profissões idênticas às que exercem/exerceram se faz a partir da aquisição de níveis de escolaridade concentrados entre o básico 2 e o ensino secundário (28,8% e 29,6%, respetivamente). O que, mais uma vez, poderá indiciar que, globalmente, há uma percepção de que a estrutura produtiva/mercado de trabalho no país é essencialmente permeável a qualificações escolares baixas. No entanto, ressalvem-se algumas variações geracionais. Por um lado, no escalão etário dos 55 ou mais anos há ainda uma forte representação de que o acesso a atividades profissionais idênticas às que desempenham/desempenharam exige apenas um nível de escolaridade equivalente ao básico 1, ou mesmo nenhum (21% dos respondentes desta faixa etária assim o indicam, sendo que a resposta com maior percentagem para estes sujeitos é de 24,4% e é relativa ao básico 2 e 3). Naturalmente, esta tendência de resposta não pode ignorar a experiência/trajetória deste grupo geracional num mundo do trabalho que não será necessariamente idêntico ao dos dias de hoje, nem pode esquecer a estrutura de qualificações escolares que caracteriza tendencialmente este grupo de respondentes.

Figura 32- **Qual a escolaridade mínima atualmente exigida a alguém que pretenda ter acesso a uma atividade profissional idêntica à sua? (por idade em 3 escalões)**



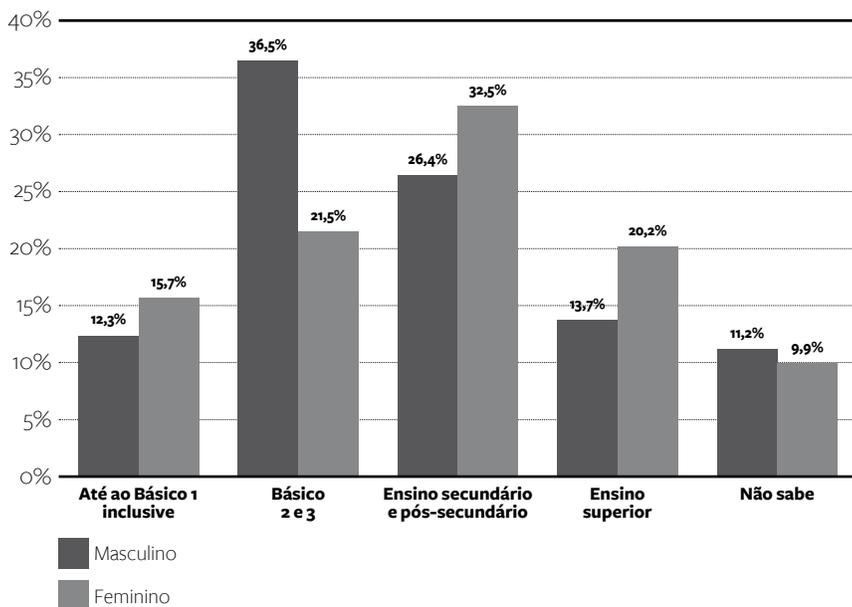
Por outro lado, nas gerações mais jovens – dos 18 aos 34 anos especialmente – há uma valorização da aquisição de um diploma do ensino superior como condição de exercício de atividades similares às que exercem. Tal não impede que sejam estes mesmos sujeitos que, ainda assim, igualmente concentrem maioritariamente as suas respostas entre o básico 2 e 3 e o ensino secundário (32,1% e 27,8% respetivamente). Talvez se encontre, neste último caso, uma dinâmica de resposta onde o princípio do desejo e o princípio da realidade colidem. Não parece tratar-se, com efeito, de uma desvalorização do valor do diploma, mas de um reconhecimento da sua quase dispensabilidade no mercado de emprego.

Variações por sexo

As mulheres enfatizam mais a relevância dos diplomas para aceder ao trabalho

A análise em função da variável sexo deve ser enquadrada a partir da sua intersecção com um conjunto de outras variáveis. Neste momento, no entanto, procuramos apenas destacar tendências gerais da leitura mais imediata dos dados. Maioritariamente, os sujeitos inquiridos situam entre o básico 2 e 3 e o ensino secundário a linha de corte das qualificações escolares que entendem necessárias para o exercício de uma atividade profissional idêntica à sua (28,8% e 29,6% respetivamente). No entanto, há diferenças de género significativas no interior desta tendência. Ou seja, para os homens a opção mais vezes escolhida remete para o facto de o acesso a uma profissão idêntica à sua se dar com o básico 2 e 3. Para as mulheres este acesso está mais associado à detenção de qualificações ao nível do secundário. De igual modo, enquanto apenas cerca de 14% dos homens referem o ensino superior como qualificação de entrada na profissão, no caso das mulheres este valor sobe para 20%. Não pode também ignorar-se que há, simultaneamente, um grupo de mulheres que admitem que o acesso às suas profissões se pode fazer sem nenhuma qualificação ou simplesmente com o básico 1 (em conjunto somam 15,7%), enquanto este valor, no caso dos homens se fica pelos 12%. Parece, pois, estarmos perante um mundo do trabalho que é percecionado pelas mulheres, certamente com experiências e trajetórias sociais distintas entre si, simultaneamente como mais exigente/impermeável (um número significativo, acredita que só com um grau de ensino superior se lhe acede), e como mais desqualificado (um número significativo de mulheres que admite a pouca importância das qualificações escolares para o desempenho da profissão que já têm).

Figura 33- **Perceção sobre a escolaridade mínima atualmente exigida para quem desempenha profissão semelhante à sua por género**



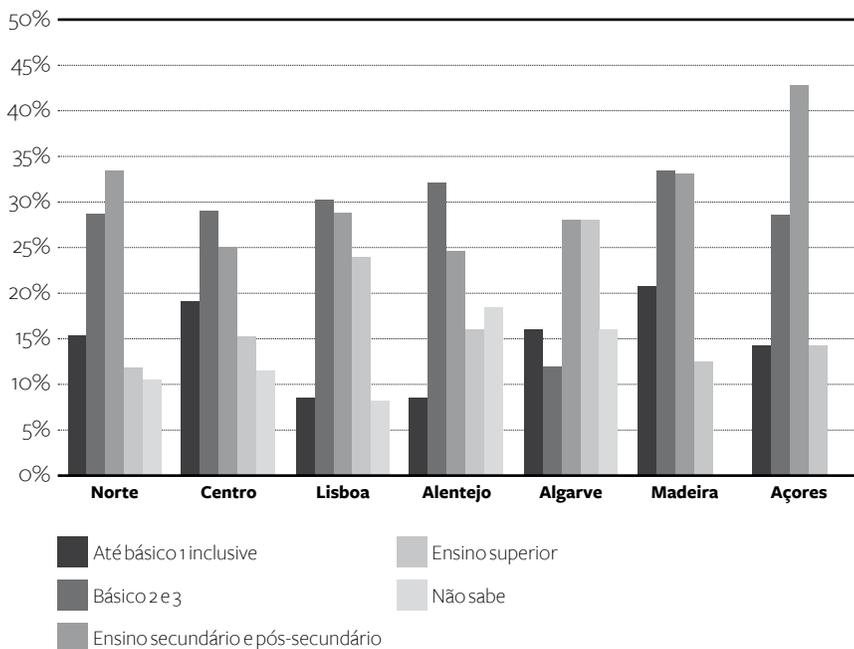
Variações por região

Diferenças regionais na perceção do valor das qualificações para acesso ao trabalho

Quando analisada por região, a questão do nível de escolaridade requerido para aceder a profissão idêntica à dos respondentes faz salientar como norma o que já vem sendo dito: a identificação transversal a (praticamente) todas as regiões de que o acesso se faz com uma escolaridade entre o básico 2 e 3 e o ensino secundário. Há, no entanto, particularidades que interessa destacar. Se considerarmos conjuntamente, por região, as respostas “nenhum” e “até ao básico 1 inclusive”, vemos que, particularmente para as regiões da Madeira e Centro (19,2%), há a perceção de um número significativo dos seus habitantes (20,8% e 19,2%) de que baixas (ou nenhuma) qualificações escolares continuam a permitir o acesso ao mundo do trabalho. Esta situação é ainda mais significativa para o caso específico da região da Madeira, se atendermos ao facto de 12,5% dos inquiridos desta região considerarem que o acesso ao mesmo tipo de profissão que exercem não implica qualquer qualificação escolar. Um outro aspeto que interessa realçar é a perceção que os inquiridos de Lis-

boa e do Algarve têm sobre a importância de um diploma do ensino superior para o acesso ao seu tipo de profissão (24,1% e 28,0% respetivamente).

Figura 34 - **Perceção sobre a escolaridade mínima atualmente exigida para quem desempenha profissão semelhante à sua por região**



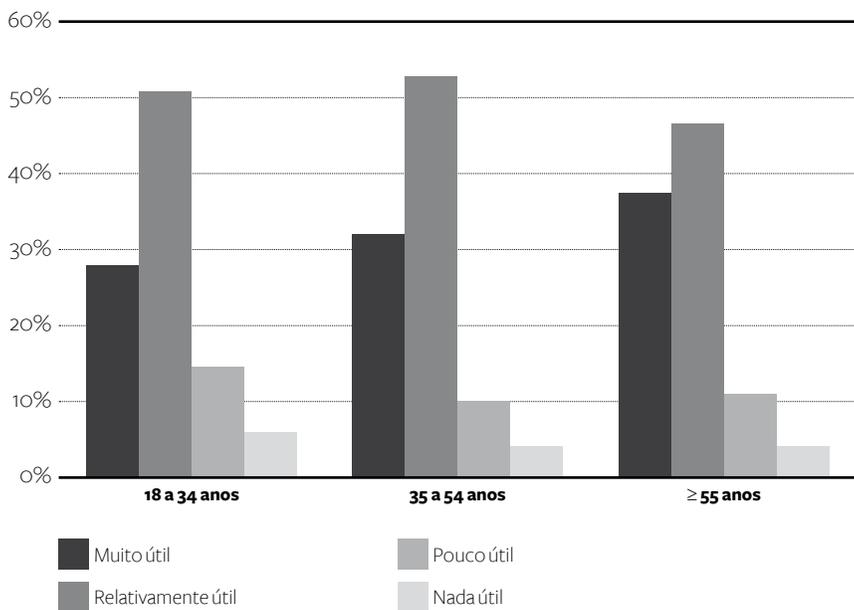
Qualificação face ao trabalho percebida pelo seu valor de “uso” ou pelo seu valor de “troca”?

Na sequência do ponto anterior, uma valorização de graus superiores de ensino para a realização da mesma tarefa tende a fundamentar uma maior valorização do sistema de ensino e das qualificações aí obtidas. Talvez tal explique a valorização crescente dada ao grau de escolaridade de acordo com a própria variação da qualificação obtida, mas igualmente uma desvalorização importante da qualificação detida nos indivíduos com mais baixas qualificações (28% dos sujeitos com o nível básico 1 consideram pouco ou nada útil a qualificação detida para os preparar para o mundo do trabalho, valor que decresce para 21% nos indivíduos detentores do básico 2 e 3, embora ainda representativo). Em síntese, são os mesmos indivíduos que consideram possuir qualificações a mais para o exercício do trabalho que, simultaneamente, mais valorizam a sua utilidade para os preparar para o mercado de trabalho. Portanto, reconhecem às qualificações escolares valores de ‘troca’ (na ne-

gociação do acesso ao mercado de trabalho) e de 'uso' (no exercício do trabalho) diferenciados.

Este dado parece tanto mais de realçar quanto, ao analisarmos a utilidade do grau de escolaridade em função da faixa etária, nos apercebemos de que são os mais jovens (escalão dos 18 aos 34 anos) - onde estão representadas as mais altas qualificações - que mais referem considerar pouco ou nada útil a qualificação detida (cerca de 21%) (onde se acentua a importância do valor de 'troca'). Por outro lado, são as faixas etárias mais elevadas - 35 a 54 anos e 55 anos ou mais - que consideram muito útil o grau de escolaridade detido para o exercício do trabalho (respetivamente, 32,2% e 37,6%), evidenciando aqui, sobretudo, o valor de 'uso' das qualificações escolares.

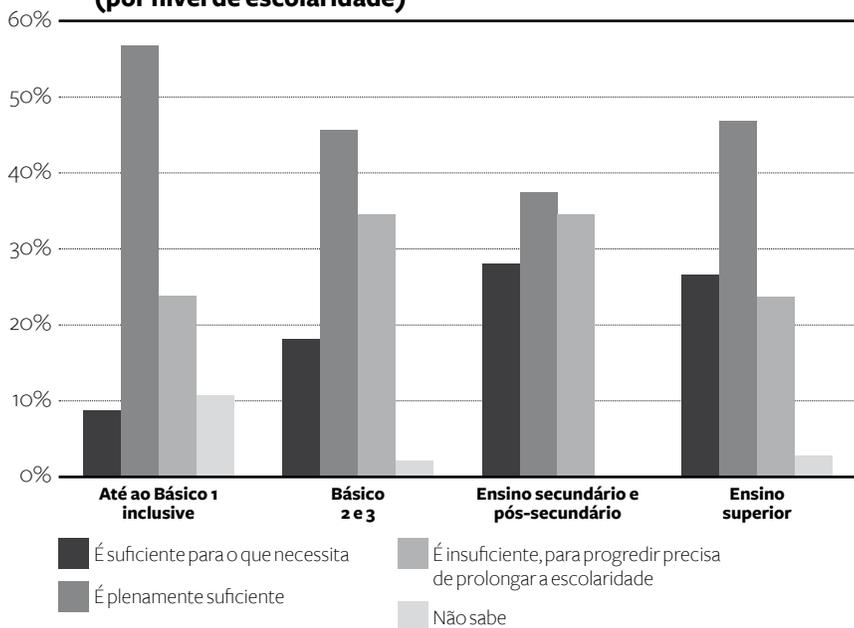
Figura 35 - **Até que ponto considera que o grau de escolaridade que detém foi útil para o/a preparar para o mundo do trabalho? (por idade)**



Progressão na atividade profissional não parece associar-se à escolarização

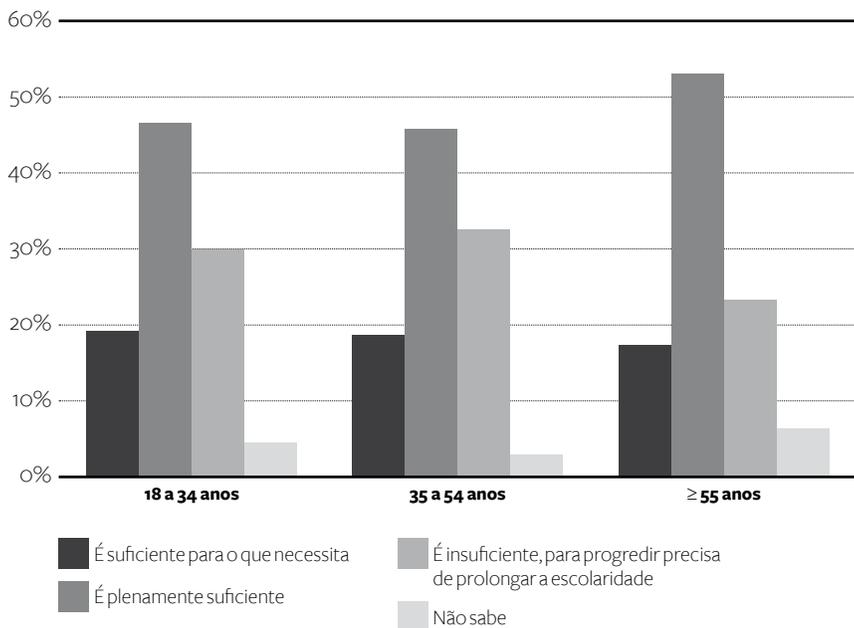
É interessante verificar que a suficiência de qualificações é significativamente expressa pelos menos qualificados (57%), provavelmente aqueles que terão, igualmente, uma atividade profissional menos qualificada. Por outro lado, a maior perceção de insuficiência de qualificações é crescente entre o básico 2 e o secundário, para depois decrescer no superior.

Figura 36 - **No geral, considera que o grau de escolaridade que alcançou tem sido suficiente para poder progredir na sua atividade profissional ou necessitaria de prolongar a sua escolaridade? (por nível de escolaridade)**



Quando se cruzam estes dados com as respostas obtidas à adequação entre as qualificações e o grau de exigência profissional, sob o ponto de vista das aspirações, pode pressupor-se a propensão à não existência de aspirações para a aquisição de níveis de qualificação mais elevados. No entanto, ainda que os sujeitos admitam que é plenamente suficiente, as aspirações por mais qualificações acompanham a elevação do seu nível de escolaridade.

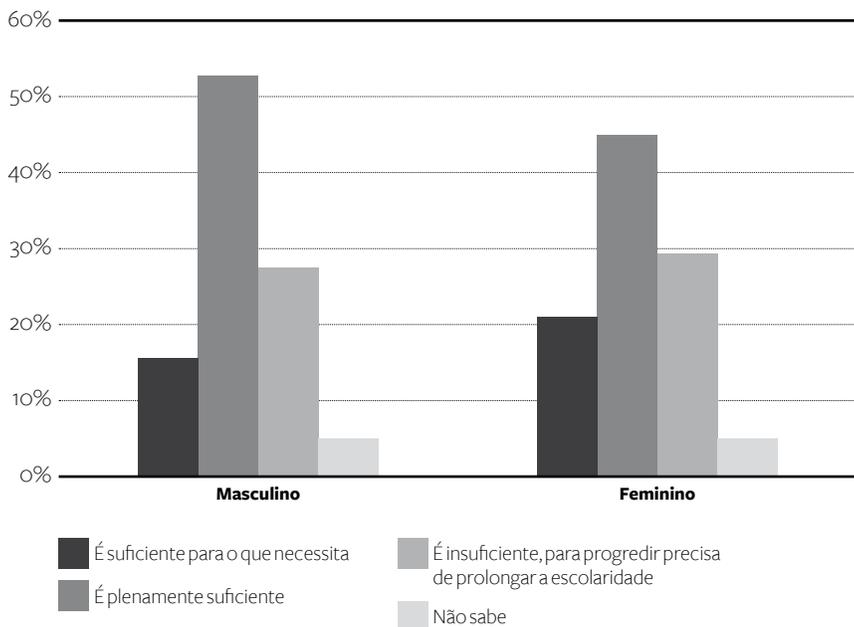
Figura 37 - **No geral, considera que o grau de escolaridade que alcançou tem sido suficiente para poder progredir na sua atividade profissional ou necessitaria de prolongar a sua escolaridade? (por idade)**



Quando consideramos as respostas em função dos escalões etários, são os mais velhos que mais tendem a considerar a suficiência plena da escolarização detida para o seu exercício profissional. No entanto, é relativamente transversal esta perceção de plena suficiência, a antecipar a ideia de que, ou existe uma dissociação clara entre aquilo que a escolaridade confere em termos de qualificações e aquilo que o trabalho requer em termos de saberes operacionais, ou, por outro lado, se reafirma a perceção de um mercado de trabalho pouco exigente em termos de saberes e qualificações.

A perceção da plena suficiência de qualificações é acentuada mais fortemente pelos homens e mais moderada por parte das mulheres, que encontrarão mais dificuldades de progressão nas atividades profissionais se não lhes associarem mais escolaridade. Em todo o caso, a perceção da amostra não deixa de evidenciar maioritariamente a suficiência da escolarização detida para a progressão nas atividades profissionais.

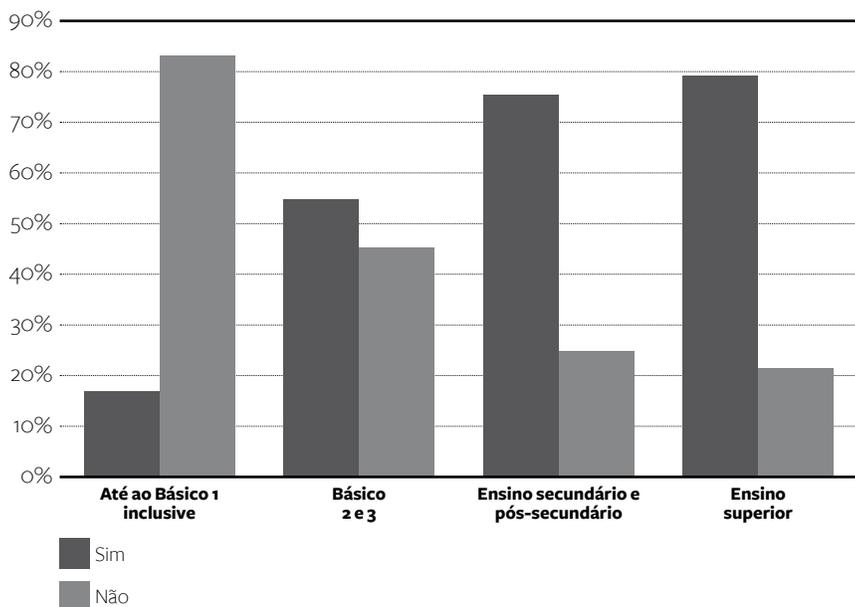
Figura 38 - **No geral, considera que o grau de escolaridade que alcançou tem sido suficiente para poder progredir na sua atividade profissional ou necessitaria de prolongar a sua escolaridade? (por sexo)**



Os mais qualificados são aqueles que mais experienciam ações de formação profissional

A representatividade da frequência de ações de formação profissional não deixa de surpreender, face ao Código do Trabalho – artigos 130º a 134º da Lei 07/2009 de 12 de fevereiro e da Regulamentação do Código do Trabalho – artigos 13º a 15º da Lei 105/2009 de 14 de setembro, que estabelece a sua obrigatoriedade. Apenas 49% revelam ter frequentado formação (valor que, no entanto, sobe para 61% quando apenas se consideram os ‘empregados’). Por outro lado, e considerando as qualificações, são aqueles que detêm percursos de escolarização mais longos que mais acedem a ações de formação profissional. Há um acesso socialmente desigual à formação, o qual é mediado pelas qualificações escolares (embora não se possa aferir se este dado resulta da procura ou da oferta de formação disponível): são apenas cerca de 17% os detentores do básico 1 que frequentaram ações de formação profissional, enquanto este valor sobe para cerca de 79% ao nível do ensino superior.

Figura 39- **Já frequentou ações de formação profissional?
(por nível de escolaridade)**



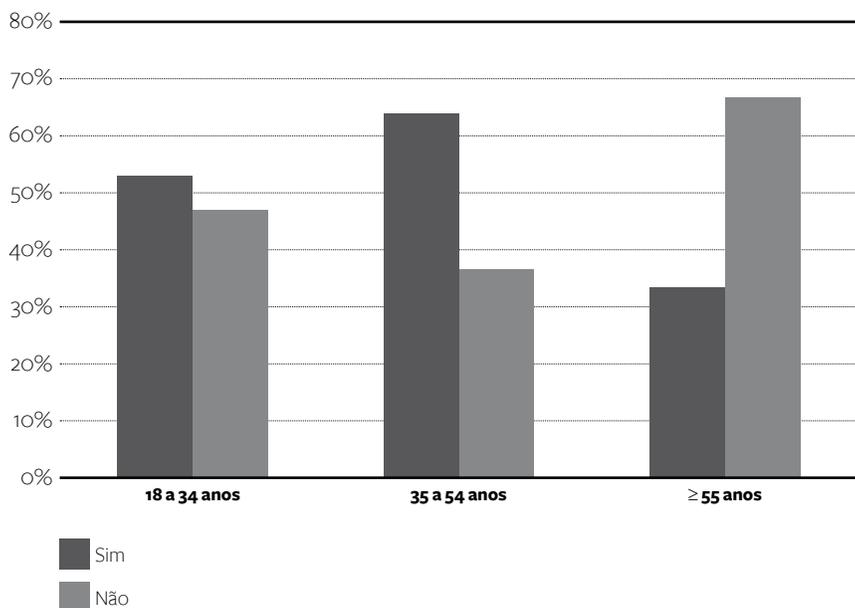
Importa ainda reter que, se nos reportarmos apenas aos que mantêm uma relação com o mercado de trabalho (empregados e desempregados), a tendência crescente com a escolarização mantém-se nos que estão empregados. No entanto, no caso dos desempregados, são os detentores dos níveis básico 2 e 3 (cerca de 40%) e do ensino secundário (perto de 30%) os que mais têm estado envolvidos em processos formativos. É ainda importante acrescentar que apenas cerca de 8% dos indivíduos desempregados com um nível de escolaridade até ao básico 1 têm sido envolvidos em ações de formação. Resta saber se as políticas de formação dirigidas a desempregados visam essencialmente estes indivíduos de qualificações escolares intermédias (o que justificaria a sua predominância), ou se o escasso envolvimento dos menos qualificados escolarmente é sintoma da incapacidade dos sistemas de formação de intervirem sobre os contextos de trabalho de mais baixa qualificação e, implicitamente, sobre os sujeitos que as detêm.

Variações por idade e por sexo

É ao nível etário intermédio (35 a 54 anos) que a frequência de ações de formação profissional é mais elevada (63,8%), valor que decresce para cerca de 53% no escalão etário mais baixo (18 a 34

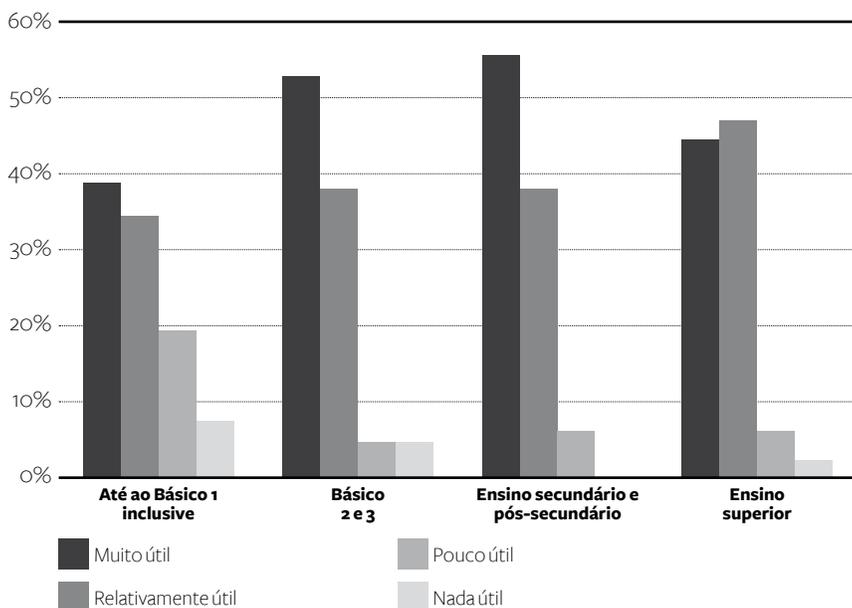
anos) e para cerca de 33% no escalão etário mais velho (55 anos ou mais). Reforça-se ainda a posição das mulheres quanto à (in)suficiência da formação, visto serem as que mais frequentam formação adicional (8 pontos percentuais acima dos homens, com 53,3%).

Figura 40 - **Frequentou ações de formação profissional?**
(por idade)



São os ‘empreendedores’ quem menos utilidade reconhece à formação?

Figura 41 - **No geral considera que a formação profissional que frequentou foi... (por nível de escolaridade)**



É visível o contraste das percepções acerca da utilidade, ou maior utilidade, da formação dos inquiridos detentores do básico 1 (73%) com as dos restantes níveis de escolaridade (90%). Em certa medida, pensar a formação na lógica de uma formação continuada, ou ainda na lógica de uma formação compensatória, não parece ser confirmado pelos respondentes: aqueles que detêm menores qualificações são igualmente aqueles que menos valorizam a formação, o que parece perpetuar e agravar o fosso entre públicos, ou seja, cristalizar uma percepção negativa do valor e do sentido da formação.

Considerando a profissão exercida por estes sujeitos, importa reter que, aqueles que ocupam lugares de administração não parecem atribuir grande importância à ideia de formação profissional contínua, sendo que, como já vimos, são os mesmos que consideram que há uma adequação forte entre as suas qualificações escolares e aquilo que necessitam para o exercício da sua função. Por outro lado, não deixa de ser significativo que os grupos em que há uma larga maioria que afirma nunca ter frequentado ações de formação profissional, inclua, para além dos “patrões/proprietá-

rios”, os “trabalhadores manuais e similares por conta própria ou assalariados”. Em contraponto, destacam-se os “quadros médios” na frequência de ações de formação contínua (cerca de 91%). A retórica do ‘empreendedorismo’ pareceria aqui não colher grande receptividade, se para tanto se considerassem empreendedores aqueles que criam o seu próprio emprego.

O desejo de frequentar ações de formação é forte, mas evolui em sentido direto com a escolarização

Os dados globais revelam um interesse relativamente elevado (68%) na frequência de ações de formação. Este interesse cresce com a escolarização, sendo interessante verificar que são os mais qualificados (que mais anunciam possuir qualificações superiores às exigências do trabalho) que mais interesse manifestam na participação em ações de formação e que, por outro lado, os que possuem qualificações mais baixas refram maior desinteresse, como antes referimos. Trata-se, igualmente, do grupo (básico 1) que mais reconhece possuir a escolaridade suficiente para as funções que desempenha e, simultaneamente, o que reconhece que o acesso a uma atividade profissional idêntica à sua não exige mais do que a escolaridade que os próprios detêm.

Variação de acordo com a condição face ao mercado de trabalho

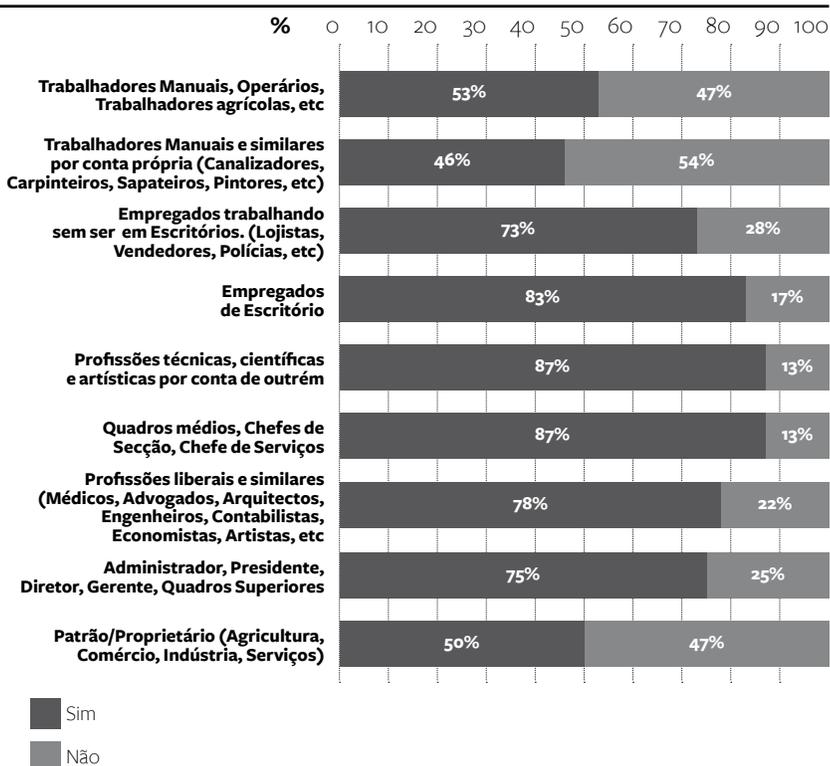
O número daqueles que mais referem que não gostariam de frequentar ações de formação é largamente independente da sua condição face ao mercado de trabalho. Isto é, quer nos reportemos aos empregados, quer nos reportemos aos desempregados, são aqueles que detêm mais baixas qualificações (até ao básico 3) que afirmam que não gostariam de frequentar ações de formação (respetivamente, cerca de 73% e 74%). Estes dados devem necessariamente permitir interrogar se há um desajustamento entre aquilo que são políticas promotoras da qualificação destas pessoas ou se, pelo contrário, este dado exprime uma visão realista das (poucas) potencialidades que estas pessoas atribuem à formação. Parece caracterizar-se aqui um mercado de trabalho que ainda privilegia as baixas qualificações, mas igualmente pouco permeável aos efeitos da formação, permitindo interrogar se as políticas formativas têm, efetivamente, uma capacidade transformativa das situações de trabalho.

No que se refere aos desempregados detentores dos básico 2 e 3 e do secundário, o desejo de frequentar formação parece sugerir existir, para estes sujeitos, a crença de que a formação possa vir a transformar a sua condição perante o trabalho (respetivamente, 38% e 26%, dado que permite aprofundar a perceção, a partir das opiniões dos sujeitos, que tal sentimento não existe para os detentores de qualificações até ao básico 1). O panorama relativo aos empregados parece reforçar esta interpretação, se considerarmos que, respetivamente 23,5% (básico 2 e 3) e 28% (secundário)

referem interesse em participar em ações de formação (contra 13% dos detentores de qualificações até básico 1), valor suportado pela representatividade dos desempregados, particularmente no grupo com qualificações ao nível do básico 2 e 3 (37%).

A vontade manifestada em frequentar percursos de formação contínua é marcada pelas qualificações escolares dos respondentes, em particular se tomarmos em consideração os grupos que estão nos seus extremos (até básico 1 e ensino superior).

Figura 42 - **Gostaria de frequentar ações de formação? (por ocupação/profissão)**



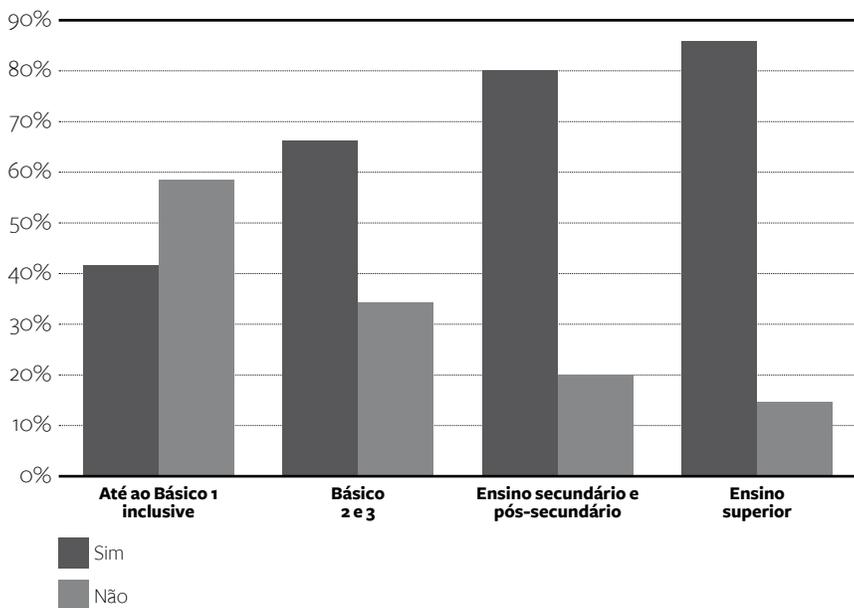
Estas perceções algo extremadas não podem deixar de se conectar com a estrutura do mercado de trabalho. Por um lado, pela sua aparente impermeabilidade à formação (básico 1) – admitindo-se a sua menor interferência nas categorias de “trabalhadores manuais e similares por conta própria” e “trabalhadores manuais, operários, trabalhadores agrícolas” e nos saberes experienciais.

Por outro, pelo seu desajustamento aparente face aos saberes mais formalizados, parecendo evidenciar incapacidade de os mobilizar (situação dos sujeitos com ensino superior que evidenciam deter qualificações em excesso para os lugares de trabalho que ocupam).

Variações por sexo

A análise desta questão por género revela uma tendência já evidenciada em questões anteriores, i.e., um perfil de qualificações claramente mais representado pelo género feminino nas qualificações mais altas (particularmente o ensino superior com 66,6%). No entanto, quando se analisa a frequência de ações de formação por nível de qualificação, verifica-se que são os homens que mais pesam negativamente no posicionamento até ao básico 1 (63% a afirmarem não quererem frequentar contra 49% das mulheres). Por outro lado, são os homens quem mais valorizam a formação no posicionamento no ensino superior (91% a afirmarem querer frequentar contra 83% de mulheres).

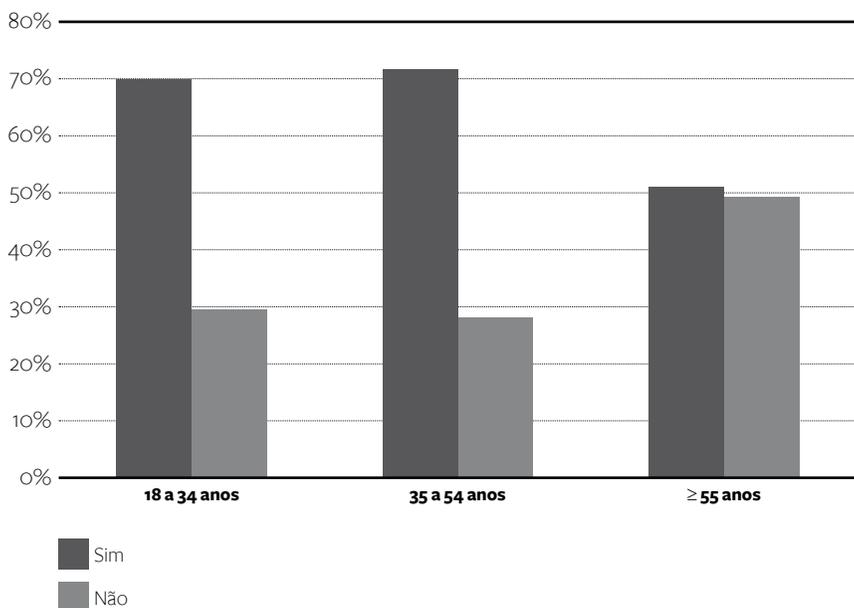
Figura 43 - **Gostaria de frequentar ações de formação? (por nível de escolaridade)**



A análise das respostas por nível etário não deixa, no entanto, de surpreender, por se constatar que são os mais velhos (55 anos ou mais) quem mais utilidade reconhece à formação, embora, quando

questionados sobre o desejo de frequentar ações de formação, seja este nível etário que mais refere não desejar fazê-lo (48,9% contra 29,6% e 27,8%, respetivamente nos níveis etários dos 18 aos 34 anos e dos 35 aos 54 anos).

Figura 44 - **Gostaria de frequentar ações de formação? (por idade)**



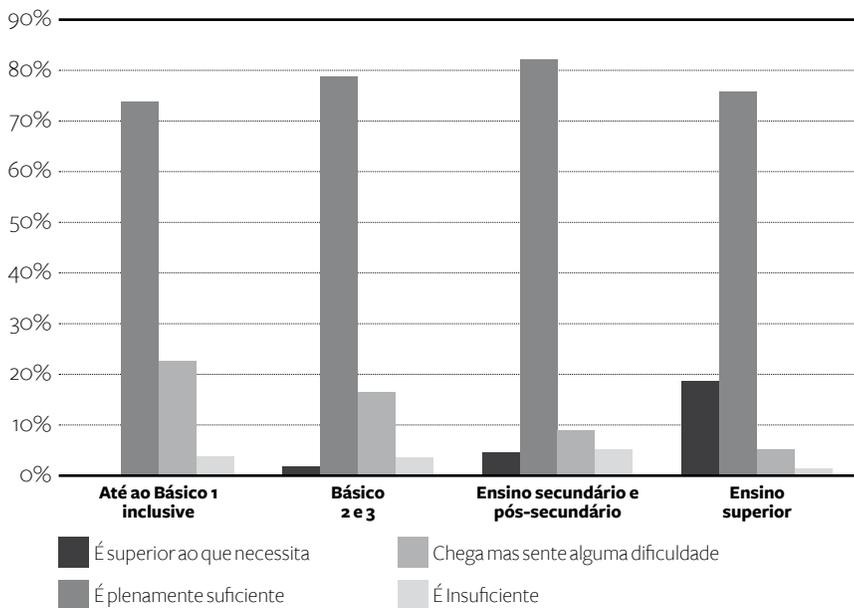
A segunda resposta reporta-se apenas a ‘empregados’ e ‘desempregados’ (deixando de fora os reformados), parecendo transparecer aqui um valor atribuído à formação que é dissociado do exercício do trabalho, i.e., aqueles que estão no mercado de trabalho ou pretendendo a ele aceder não parecem reconhecer na formação um argumento relevante para isso (o exercício do trabalho ou o acesso ao mesmo).

As relações entre escolarização e as necessidades do dia-a-dia

Vale a pena salientar, quando os respondentes se pronunciam sobre “Até que ponto considera que o grau de escolaridade que detém é suficiente para a sua vida do dia-a-dia”, a perceção de que o grau de escolaridade é “suficiente, embora sentindo algumas dificuldades” regista uma variação inversa ao nível de escolaridade detida, particularmente referida pelos grupos de baixa escolarização

(22% o básico 1, 16% o básico 2 e 3). Admite-se que tal possa traduzir sobretudo fragilidades ao nível da literacia (i.e., a diversidade daquilo que pode ser entendido como saberes importantes para a gestão da vida quotidiana, superior aos saberes que esta população com baixa escolaridade necessitará mobilizar nas suas tarefas de trabalho).

Figura 45 - **Até que ponto considera que o grau de escolaridade que detém é suficiente para a sua vida do dia-a-dia? (por nível de escolaridade)**

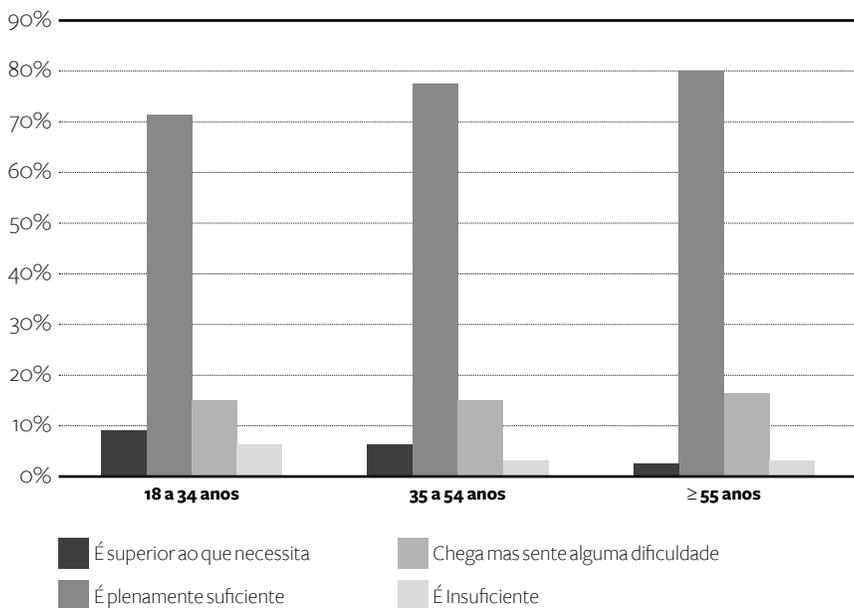


Confirmando estes dados, globalmente pode afirmar-se que possuir mais qualificações do que as reconhecidas como suficientes é particularmente acentuado quando a referência é o mundo do trabalho (14%) e é menor quando a referência são as “necessidades do dia-a-dia” (5,3%). Só os sujeitos detentores de um grau de ensino superior revelam possuir um grau de escolarização mais elevado do que o necessário para o dia-a-dia numa percentagem expressiva (19%, quase 1/5 dos respondentes com este grau).

Variações por idade

É o escalão etário mais jovem (18 a 34 anos) que mais evidencia possuir um grau de escolaridade superior às necessidades do seu dia-a-dia (9%, face a 6,1% para o escalão dos 35 aos 54 anos e 1,5% para o escalão 55 anos ou mais). O desmembramento deste escalão mais jovem, considerando agora apenas os que têm idades entre os 18 e os 24 anos, permite constatar que, destes, 34,5% referem que a sua escolaridade é insuficiente ou sentem dificuldades na sua vida do dia-a-dia. Admitindo que 86,5% destes respondentes são atualmente estudantes, pode-se interrogar em que medida estas respostas traduzirão igualmente problemas de literacia para a vida do dia-a-dia, ou seja, indiretamente uma aprendizagem em contexto escolar que pouco ou nada se conecta com essa mesma vida do dia-a-dia.

Figura 46 - **Até que ponto considera que o grau de escolaridade que detém é suficiente para a sua vida do dia-a-dia? (por idade)**



Pode admitir-se que a perceção desta categoria 'dia-a-dia' por relação com as categorias da escolarização ou do trabalho possa parecer profundamente subjetiva. O que se traduz, efetivamente, por necessidades da 'vida do dia-a-dia'? Em todo o caso, a circunstância da análise dos dados evidenciar, nos dois extremos do universo – os menos qualificados e os mais qualificados (44% destes jovens estão a frequentar o secundário ou o ensino superior) – dificuldades na vida do dia-a-dia não deixa de sugerir que, também a escolaridade se parece dissociar da vida do dia-a-dia.

O investimento numa escolarização longa: diplomados do ensino superior

A tendência geral desta população é a de considerar o investimento na sua formação superior como francamente positivo (cerca de 84% dos respondentes). No entanto, este grau de satisfação varia com a idade, sendo tanto mais elevado quanto nos reportamos ao escalão etário dos mais velhos, os quais revelam um grau de satisfação total. Por contraste, é essencialmente no escalão dos 18 aos 34 anos que encontramos uma percentagem mais elevada daqueles que afirmam não ter valido a pena o investimento (cerca de 11%) e também onde se concentram cerca de 14% dos sujeitos que referem que ainda é cedo para fazer este balanço (onde provavelmente se inscrevem jovens que ainda são estudantes). Não há variações relevantes em função do género dos respondentes e, se considerarmos as áreas de especialização, destacam-se pela positiva sobretudo as áreas de Informática, Segurança, transportes ou serviços pessoais e Ciências Naturais. Embora todas as respostas sejam francamente positivas, neste contraste entre áreas, as que são menos positivas são Medicina e Ciências da Saúde, Humanidades, Línguas e Artes e Outras Ciências Sociais.

O emprego desejado nem sempre é o alcançado: o que poderia ser diferente na experiência dos estudantes no ensino superior?

Parece manifesta aqui a relevância da “experiência de trabalho” relativamente às outras opções consideradas – “Escolher uma especialização diferente”, “Ter estudado mais” e “Ter começado a procurar trabalho mais cedo” – uma vez que duplica a resposta afirmativa por relação com estas (sendo igualmente a única opção em que o “sim” é superior ao “não”). Analisando esta resposta por área de especialização, é nas áreas de Economia, Gestão, Direito e Finanças e Ciências Naturais que a relevância atribuída ao “sim” é mais significativa. Eventualmente, esta questão pode-nos dizer algo sobre a relevância da experiência (ou da falta dela) nas formações superiores. Com efeito, embora com menos relevância, também as áreas de Engenharia, Humanidades, Línguas e Artes, Outras Ciências Sociais e Formação de Professores e Ciências da Educação revelam atribuir alguma importância a esta dimensão. Globalmente, nesta opção, a resposta “sim” corresponde a cerca de 51% dos inquiridos).

É sobre a possibilidade de “procurar trabalho mais cedo” que o “não” é mais significativamente afirmativo (73%), pelo que, a experiência não parece aqui ser associada ao exercício do trabalho, mas ao exercício do trabalho na própria área de especialização (eventualmente até ao sentido de formações mais práticas). Esta tendência é praticamente transversal a todas as áreas de especialização (excetuando-se aqui o caso das Ciências Naturais, em que o “sim” e o “talvez” superam as respostas do “não”).

Sobre a possibilidade de “ter estudado mais”, é ainda pela negativa que a maioria dos respondentes se pronuncia (66%), não parecendo atribuir necessariamente ao investimento académico a po-

tencialidade de os ajudar a encontrar um emprego mais adequado às suas expectativas.

Por último, sobre a possibilidade de “escolher uma especialização diferente”, é ainda pela negativa que a maioria dos respondentes se pronuncia (cerca de 57%), embora, neste caso, as respostas estejam mais divididas: se considerarmos o “sim” e o “talvez” agrupado, face ao “não”, a tendência inverter-se-ia nas áreas de Formação de Professores e Ciências da Educação, Outras Ciências Sociais, Medicina e Ciências da Saúde e Segurança, Transportes ou Serviços Pessoais. Por outro lado, as áreas em que o “não” é claramente mais afirmativo são Informática, Engenharia e Humanidades, Línguas e Artes. Em particular nestas áreas, esta negação pode ser lida como a afirmação de uma identificação com as áreas estudadas.

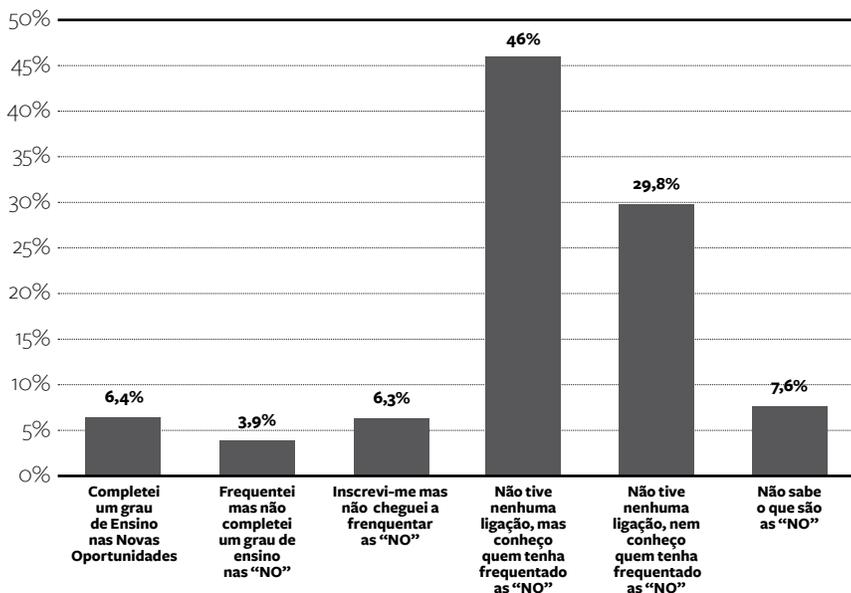
Iniciativa Novas Oportunidades: a medida que parece não ter chegado a alguns dos seus destinatários privilegiados

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) aparece como uma medida política tendente a certificar saberes e competências adquiridos através das experiências e tendo como uma das finalidades políticas anunciadas fazer face a uma população com níveis de escolaridade ainda relativamente baixos, quando comparados com o contexto europeu. Interessa, nessa medida, perceber não só a capacidade que a mesma teve de se tornar (re)conhecida, mas também como foi percecionada pelos inquiridos em função dos seus níveis de escolaridade, idade e condição perante o trabalho.

Variações por escolaridade

No conjunto dos inquiridos, a medida é (re)conhecida por cerca de 63% dos sujeitos, embora quando analisamos esta penetração social pelo nível de escolaridade dos inquiridos, obtemos valores substancialmente diferenciados. Com efeito, a medida é sobretudo reconhecida pelos detentores do nível de escolaridade básico 2 e 3 (70%) e ensino secundário (74%), enquanto no grupo de sujeitos que (também) seria importante que esta medida tivesse envolvido (detentores de escolaridade até ao básico 1), apenas 51% declaram ter tido alguma relação de conhecimento com ela.

Figura 47- **Das seguintes afirmações qual é a que melhor descreve a sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades?**

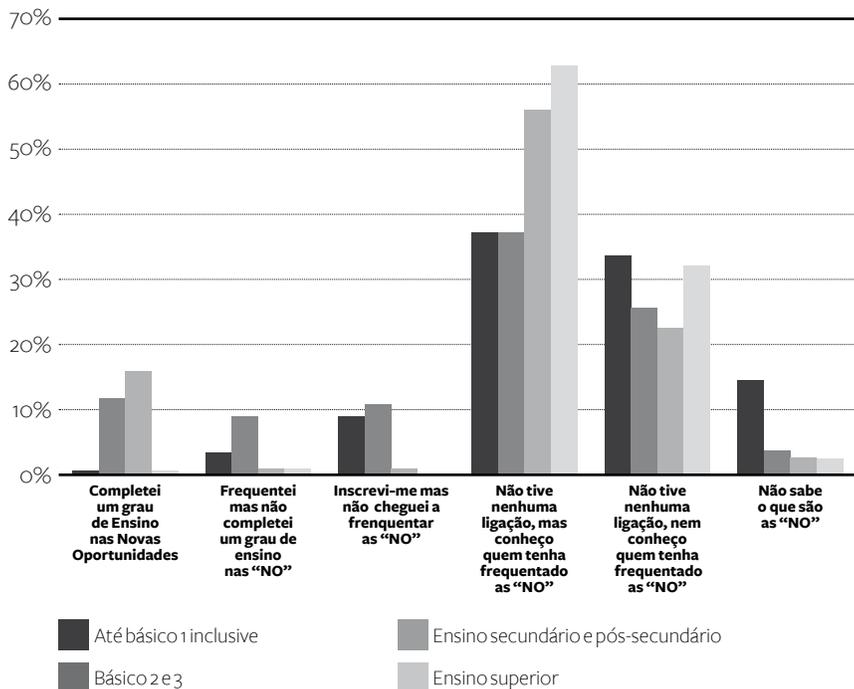


Este dado reforça-se se considerarmos que, os que completaram ou frequentaram a iniciativa perfazem apenas 4%; 9% inscreveram-se, mas não chegaram a frequentar e os restantes 38% não tiveram nenhuma ligação, embora conheçam quem tenha frequentado.

Quando consideramos o nível básico 2 e 3, os que completaram ou frequentaram a INO perfazem apenas 21%; 11% inscreveram-se, mas não chegaram a frequentar e os restantes 38% não tiveram nenhuma ligação, embora conheçam quem tenha frequentado. Por seu turno, quando consideramos o nível secundário, os que completaram ou frequentaram a iniciativa perfazem apenas 17%; cerca de 1% inscreveu-se, mas não chegou a frequentar e os restantes 56% não tiveram nenhuma ligação, embora conheçam quem tenha frequentado.

Interessa ainda notar positivamente que, considerada a totalidade dos inquiridos, 12% do básico 2 e 3 e 16% do secundário completaram um grau de escolaridade na Iniciativa Novas Oportunidades. Em contraponto, numa nota menos otimista, podemos verificar que no grupo total de sujeitos com até o nível de escolaridade básico 1, 13% mobilizaram-se, pela inscrição ou mesmo pela frequência efetiva dos processos educativos da INO, mas acabaram por não levar estes processos até ao final. O mesmo se verificou, ainda de forma mais significativa, para 20% do grupo de detentores do nível básico 2 e 3.

Figura 48 - **Das seguintes afirmações qual é a que melhor descreve a sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades? (por nível de escolaridade)**

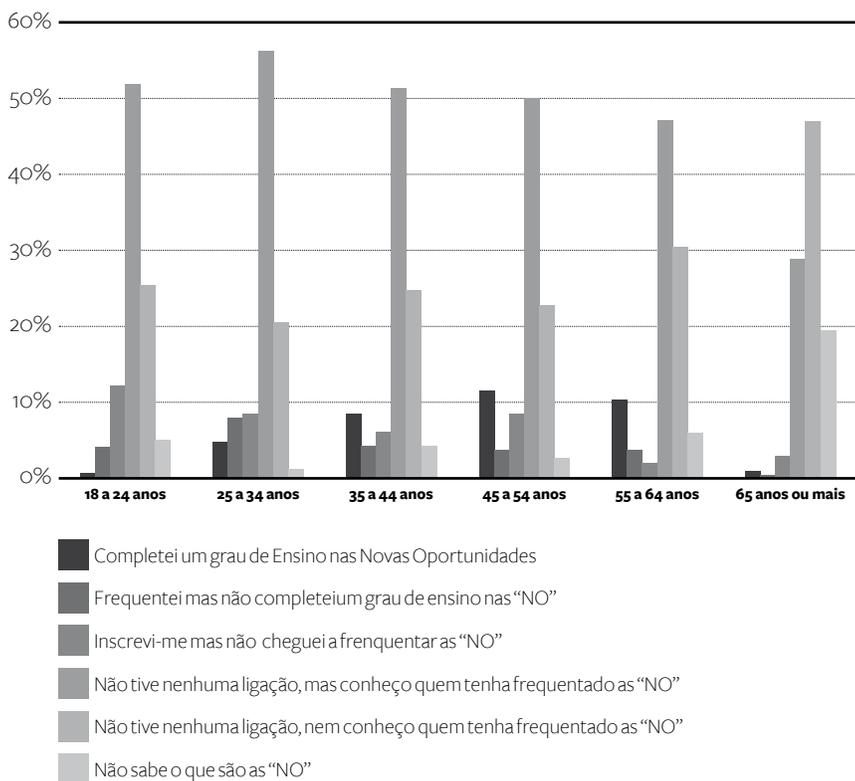


Em suma, não obstante o evidente (re)conhecimento da INO evidenciado por uma maioria do universo de respondentes, a relação com a mesma é modulada claramente pelo nível de escolaridade dos sujeitos. Com efeito, em algumas circunstâncias os que detêm qualificações escolares mais baixas foram duplamente penalizados na sua relação com a INO. Tome-se como exemplo os detentores de qualificações escolares até ao básico 1: são os que em absoluto mais demonstram desconhecimento da iniciativa (49%) (N=221). Mas vencida essa barreira, portanto considerando os 51% (N=228) que tiveram conhecimento mais ou menos próximo da INO, há 25% (N=57) que, mobilizando-se de algum modo para a iniciativa, ainda assim não são bem-sucedidos (não chegando a começar apesar de se inscreverem ou não concluindo o seu percurso). Naturalmente que nesta equação temos ainda de considerar quem são estas pessoas, nomeadamente em termos de escalão etário e condição perante o trabalho, o que poderá obrigar a matizar esta análise.

Variações por idade

Não procedendo a uma análise exaustiva, mas ainda assim olhando a relação com a INO por escalões etários importa assinalar tendências que se tornam salientes. Desde logo, é no escalão dos mais velhos (65 anos ou mais) que se concentra uma percentagem significativa dos que afirmam não conhecer de todo a INO, nem alguém que a tenha frequentado e, naturalmente, nem estabelecido pessoalmente alguma relação com esta. Apenas cerca de 34% deste grupo revela ter tido algum conhecimento da INO. O que diz muito não tanto sobre o que a INO foi, mas essencialmente sobre o que mais poderia ter sido, se incorporadas em si preocupações educativas não tão exclusivamente centradas no imperativo da certificação, e assim talvez capazes de promover uma educação ao longo da vida segundo modalidades capazes de chegar a este grupo etário. Ao invés, em todos os outros escalões etários considerados – compreendendo idades entre os 18 e os 64 anos – a percentagem de sujeitos que de alguma forma se relacionaram com a INO varia entre os 64% (55 a 64 anos) e os 78% (25 a 34 anos), o que reforça a ideia de uma ampla e transversal difusão desta política na sociedade portuguesa.

Figura 49 - **Das seguintes afirmações qual é que melhor descreve a sua relação com a Iniciativa Novas Oportunidades? (por idade)**

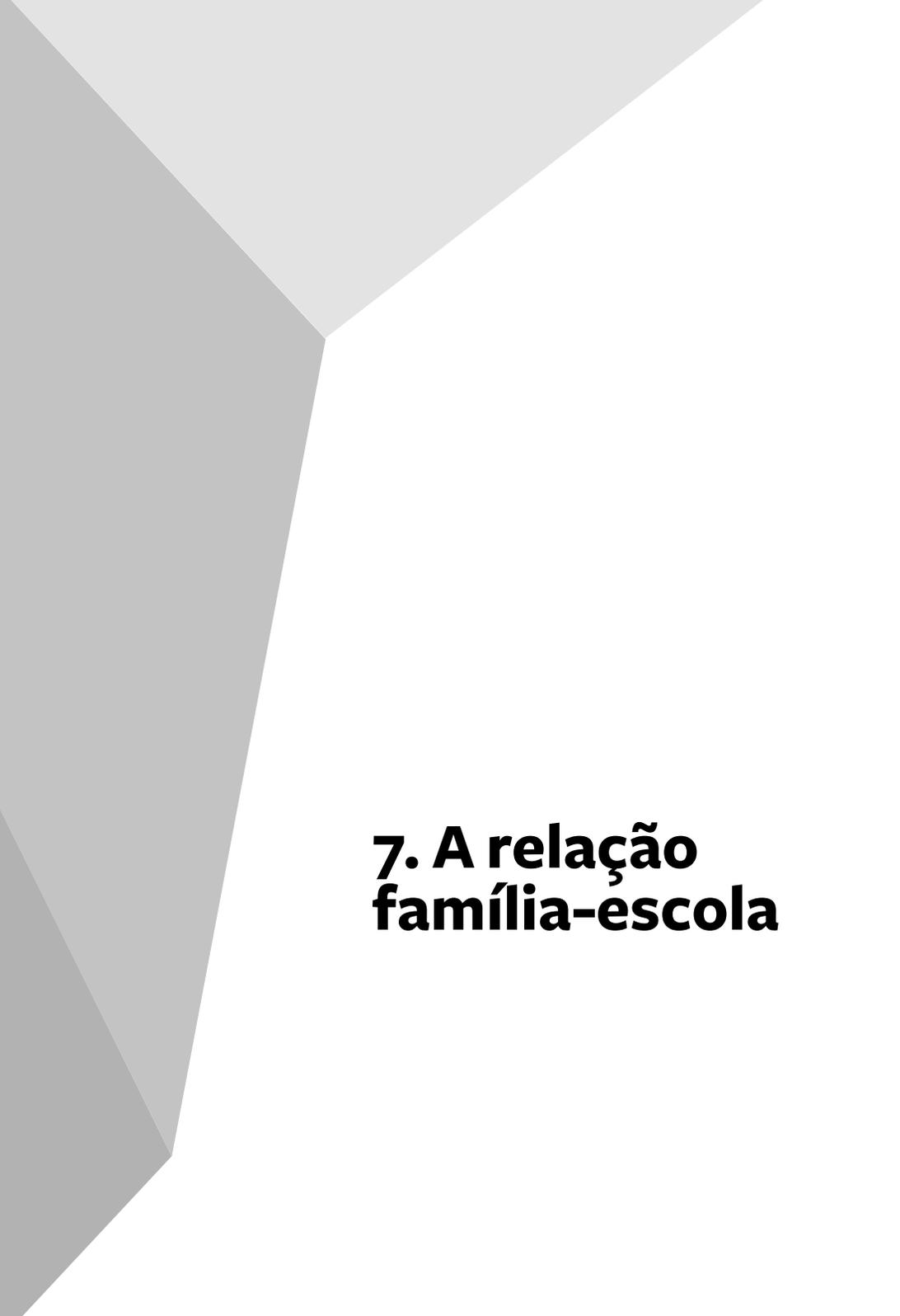


No que respeita ao envolvimento efetivo na INO – considerando apenas os que concluíram um grau de escolaridade e os que frequentaram a iniciativa sem terem completado nenhum grau – há um percentual relativamente homogêneo entre as coortes etárias 25-34 e 35-44 anos (em torno dos 13%), que é suplantado pelo grupo situado entre os 45-54 e 55-64 anos (16% e 14% respetivamente). Nos extremos encontramos, certamente por razões diferentes, os menos envolvidos: entre os 18 e os 24 anos cerca de 5,3% e para os maiores de 65 anos cerca de 1,5%. Será importante contextualizar o valor apresentado pelos sujeitos entre os 18 e os 24 anos acrescentando que é este o grupo etário que mais assinala que se inscreveu, mas não chegou a frequentar a INO, mas também que esta coorte etária envolve ainda muitos estudantes.

Variações por condição face ao mercado de trabalho

Finalmente, importa perceber como a condição face ao trabalho determinou a relação com a INO, sendo que nos deteremos apenas na análise dos empregados e desempregados. Se apenas considerarmos comparativamente segundo aquelas duas condições, a percentagem dos que concluíram um grau de escolaridade através da iniciativa, verificamos que os desempregados estão em maioria (9,8% contra 8% nos empregados) e que essa diferença se acentuaria se considerássemos também aqueles que frequentaram, mas não concluíram, um grau de escolaridade (7,4% para desempregados e 4,5% para empregados). Sabemos que a INO procurou adequar-se de modo a atender a indivíduos que se encontravam a exercer uma atividade profissional, designadamente pela definição de horários de funcionamento pós-laboral dos Centros Novas Oportunidade, pela adoção de modalidades de itinerância e pela instalação de uma rede de centros assente na proximidade territorial (ainda que a análise por região também nos permita perceber claramente que nem por isso deixem de existir discrepâncias muito significativas entre territórios). Mas os dados que agora analisamos, permitem-nos compreender que, ainda assim, essa adequação não foi totalmente bem-sucedida, uma vez que há uma significativa percentagem de 9% que, tendo-se inscrito, não chegou a frequentar a INO (este valor, para os desempregados é de 5,5%)

Em síntese, esta iniciativa parece ter tido o condão de ser transversal em termos etários, aberta a sujeitos com diferentes condições perante o mundo do trabalho. Mas não deixou de atingir diferenciadamente os adultos em função dos seus níveis de escolaridade, parecendo sair penalizados os detentores de mais baixas qualificações escolares, e de, pelo menos em parte, não ter conseguido atender as pretensões de adultos trabalhadores, ainda que potencialmente motivados para o envolvimento nesta iniciativa.



7. A relação família-escola

Para François de Singly (2005), a partir da modernidade a família encontra-se envolvida num duplo movimento de 'privatização', centrado na personalização, individualização e qualidade das relações interpessoais e de 'socialização' por relação com o Estado. Este, através das suas políticas, nomeadamente as políticas educativas, interfere com a vida familiar, estabelecendo, estatutos diferenciados para adultos e crianças/jovens, deveres e obrigações cada vez mais exigentes em torno da escolaridade. Se, com a modernidade e a difusão progressiva da escolaridade obrigatória, o Estado se arroga uma interferência na família, convertendo duravelmente os seus filhos em alunos, por outro lado, paulatinamente, vem produzir uma mudança na vida das famílias, convertendo-se esta numa 'família educativa', tendo como suporte a escola.

A família educativa define-se, então, em torno de um capital específico, o capital cultural a que se associa um trabalho familiar específico, o que permite que os seus descendentes obtenham e/ou conservem os maiores graus escolares, visto nas sociedades democráticas o grau escolar ser, segundo a sua diferenciação interna, conferidor de estatuto social e de posição na divisão social do trabalho. Ora, uma vez que é a escola a conferir os graus escolares, as relações entre gerações transformaram-se de acordo com a natureza do novo capital, que agora existe sob a forma de algo que é necessário obter mediante esforço próprio e mérito (Singly, 2005).

Sendo este capital intransmissível, as famílias não deixam de ter algum poder nas condições da sua incorporação (poder substancialmente desigual segundo os diferentes grupos sociais), através de estratégias educativas familiares, mediante as quais acionam controlo direto e indireto sobre os filhos (motivação para o sucesso escolar), a escola (envolvimento e participação ativa) e a escolaridade (apoio escolar e extraescolar). Em suma, o lugar que a escola ocupa na vida das famílias, dada a extensão crescente da escolaridade obrigatória, estende-se por grande parte do seu ciclo de vida, interferindo na organização e no conteúdo da vida familiar. Por outro lado, a importância de que se reveste a posse do grau escolar para a vida adulta faz com que grande parte do trabalho familiar se destine à criação de condições para manter os filhos na condição de alunos.

Se para algumas famílias esta é uma tarefa impossível, para outras, que perfilham uma relação muito positiva com o sistema educativo, ela é realizada desde a infância dos seus filhos, na escola, no tempo da vida familiar e fora do horário escolar através de formas de escolarização 'fora da escola'. A conversão do filho em aluno transforma as relações familiares, se o que importa é o filho-aluno, o rendimento escolar passa então a ser o indicador primordial.

Ora, se na contemporaneidade a escola é um suporte da família, não deixa de se atribuir à família, desde os anos 1960, o papel de suporte da escola para o cumprimento do seu mandato (Silva, 2003). Esta interdependência pode ser lida como uma imbricação crescente de territórios (Porcher, 1981, citado por Terrail, 1997). Para Terrail (1997) assiste-se, então, a uma intensificação das interações entre a família e a escola. Convertida em necessidade pela escola, esta imbricação de

territórios, gerou, do ponto de vista sociológico, uma renovação do campo da sociologia da educação na sua relação com a sociologia da família, tendo contribuído para desvendar, compreender e explicar o desigual posicionamento e capacidade das famílias para apropriar o direito à educação. Pelas razões aduzidas, o espaço familiar não pode deixar de ser interrogado como espaço de influência educativa e de observação das percepções dos portugueses sobre o valor da educação. Se a educação é consubstancial à vida familiar, a orientação da educação familiar para a escola é-lhe inerente. Para além de todo o trabalho prático quotidiano destinado a manter os filhos na condição de alunos, na pessoa dos pais, cada família precede e constrói do ponto de vista simbólico representações positivas ou negativas acerca do valor social de educação, do lugar que ocupa na história e identidade familiares.

Resultados Globais

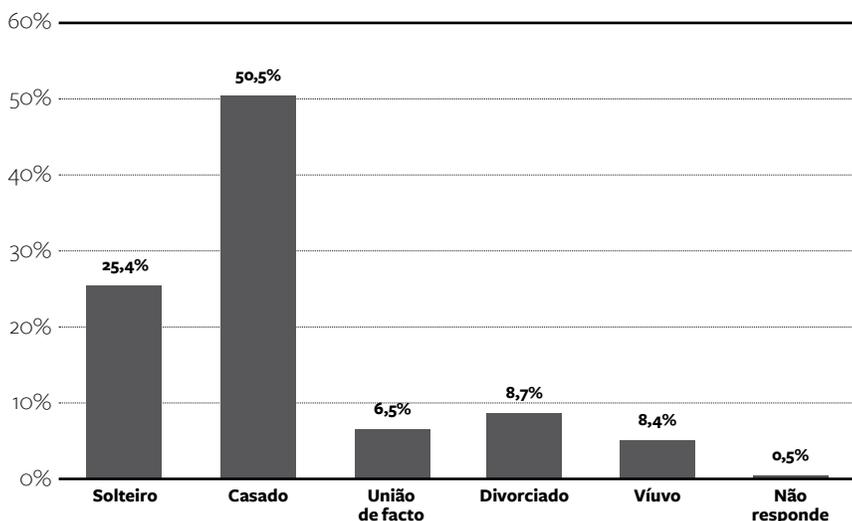
Indicadores que permitem observar os grupos familiares presentes...

Estado civil e sexo

Se o estado civil é um bom indicador para identificar tipos de convivência familiar, não deixa, porém, de poder ser um indicador enganador e insuficiente. Não só porque várias convivencialidades são possíveis sob as suas designações várias, como a própria lei vai institucionalizando opções de conjugalidade 'desinstitucionalizadas' como é a "união de facto", a que acresce a prática cada vez mais difundida da coabitação (Rosa & Chitas, 2013).

Contudo, se considerarmos que o estado civil indicia o tipo de convivência familiar do estado adulto, podemos dizer que 57% dos inquiridos vive em conjugalidade (50,5% "casada", a que se acrescenta a que vive em "união de facto" 6,5%). Já a população que declara um estado civil pós-casamento, seja por "divórcio" (8,7%), seja por "viuvez" (8,4%) corresponde a 17,1%. A restante população inquirida, e cujo estado civil é "solteiro", correspondem a 25,4%.

Figura 50 - Estado civil dos inquiridos



Com exceção do estado civil “viúvo”, em que se observa uma acentuada presença feminina, inerente a uma maior esperança de vida, e do estado civil “solteiro”, em que a presença masculina está um pouco mais representada (29,6% nos homens e 21,8% nas mulheres), nos demais estados civis, “casado” e “união de facto”, a distribuição entre homens e mulheres é idêntica. Se agregarmos estas duas categorias verificamos que homens (57,3%) e mulheres (56,9%) vivem igualmente em conjugalidade.

Estado civil e idade

Os inquiridos encontravam-se num recorte etário entre os 18 e os 65 ou mais anos, recorte que corresponde a grande parte da vida adulta e genericamente às idades da vida ativa, pois que se encontra balizado na idade em que se atinge a maioridade civil e a idade legal da reforma. Este é também o período de vida em que, genericamente, se verifica a autonomia dos indivíduos face à família de origem, e se constitui e se vive na família de destino. A trajetória linear definidora do estado adulto, a que se associava à maioridade e, a breve trecho, a mudança de estado civil, que dava origem à criação de uma nova família, está hoje ramificada segundo trajetórias várias, de que dão conta quer os censos nacionais (INE-GC – Gabinete dos Censos, 2021), quer a literatura (Beck-Gernsheim, 2003).

Por isso, quando observamos a distribuição da idade e do estado civil das pessoas inquiridas salienta-se que o recorte etário 35-44 anos é um separador das águas no que se refere ao processo de passar da família de origem à família de destino, segundo as várias figuras que definem o estado civil,

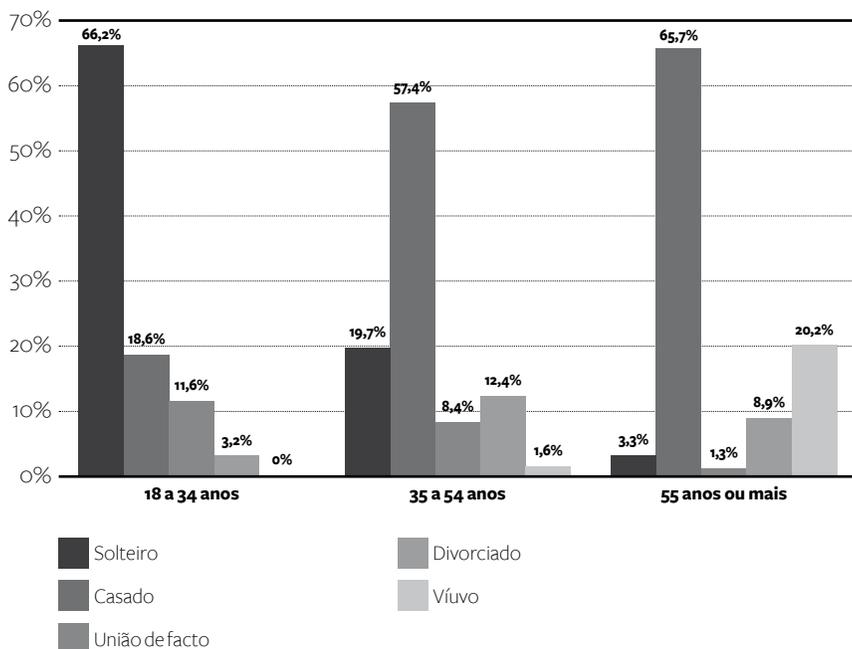
sendo expressivos nesta faixa etária todos os estados civis (com exceção dos viúvos): quer os que antecedem o casamento (20,9% “solteiro”), quer os que o expressam nas suas formas menos institucionalizadas (18,1% “casado” e 32,9% “união de facto”), quer os estados que lhe sucedem (19,2% “divórcio”).

Posto isto, podemos dizer que se observa uma certa tipificação na relação idade/estado civil: no estado civil solteiro evidenciam-se os recortes etários mais juvenis, entre os 18 e os 34 anos concentram-se 67,3% dos que declaram este estado; já o estado civil “casado” apresenta uma maior concentração nas categorias de idade mais velhas. Entre os 45 e os 65 anos ou mais, concentram-se 72,4% dos inquiridos casados, é por isso um estado civil conotado com a ‘adultez’, segundo uma norma mais institucionalizada.

A “união de facto” é também um estado na conjugalidade próprio das categorias etárias mais jovens, com uma grande expressão entre os 25 e os 34 anos (40,5%), o que denota opções familiares associadas à entrada na conjugalidade que já não apresentam a necessidade da formalização dada pelo casamento. As pessoas inquiridas, e que declaram esta convivência conjugal, encontram-se concentradas entre os 25 e os 44 anos (73,4%). O estado “divorciado” é mais representativo nas categorias de idade mais velhas, mas com um peso mais acentuado para a população que tem entre 45 e 54 anos (31,7%). Para a população cujas idades se balizam entre os 35 e os 65 anos ou mais, o que corresponde a 71,1%, as mesmas categorias etárias em que o casamento é mais expressivo. Por fim o estado “viúvo”, sendo a sua expressão mais acentuada (76%) na categoria etária 65 anos ou mais.

Para uma visão mais sintética e quando observamos a relação entre a idade recodificada a três escalões e o estado civil, independentemente de os vários estados civis se observarem nas diversas categorias etárias, podemos verificar que o estado “solteiro” é acentuadamente um estado civil juvenil (66,2% na categoria etária 18-34 anos), recorte etário também mais expressivo na modalidade “união de facto” (11,6%); que o estado civil “casado” é expressivo das idades adultas mais avançadas (57,4% na categorias etárias 35-54 anos), categoria etária igualmente mais expressiva para o estado “divórcio” (12,4%) e o que estado civil “viúvo” cuja expressividade recai, quase exclusivamente, na categoria etária 55 anos ou mais, categoria etária que se aproxima da velhice.

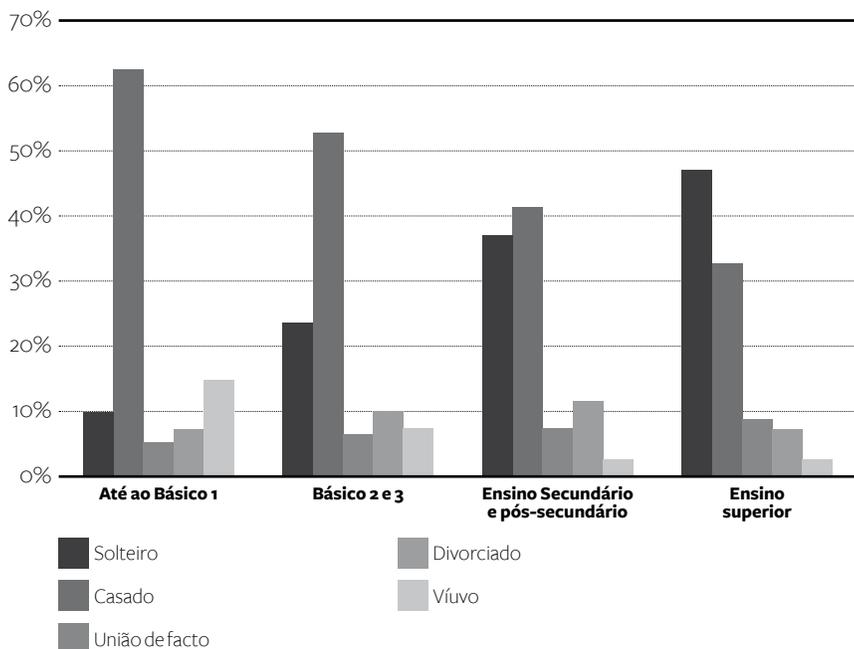
Figura 51 - Estado civil dos inquiridos por escalões etários



Estado civil, idade e escolaridade

Considerado o estado civil na sua relação com a escolaridade realizada, a primeira observação a reter é que ao estado de “solteiro”, que sabemos corresponder a uma idade mais jovem, estão associados os graus de escolaridade mais avançados: 37,1% do ensino secundário e pós-secundário e 47,3% do ensino superior estão concentrados neste estado civil. Por outro lado, os graus de escolaridade que incluem o ensino básico (1.º; 2.º e 3.º ciclo) apresentam uma acentuada concentração nos indivíduos “casados” (62,4% e 52,7%), bem como o ensino secundário e pós-secundário, cuja presença é de 41,5%. Estes graus de escolaridade predominam num estado civil que, como vimos, se observava para os escalões etários mais velhos. Contudo, é também nos que declaram este estado civil que o ensino superior apresenta valores consistentes (32,7%), seguindo-se aqueles cuja convivência é “união de facto” (8,8%). Por último, e em sintonia com as configurações que se vêm esboçando, o estado civil “viúvo”, o mais idoso, apresenta uma escolaridade marcadamente elementar, sendo o grau de escolaridade até ao ensino básico o mais representado (14,9%).

Figura 52- **Estado civil dos inquiridos por nível de escolaridade**



Filhos em casa ...segundo as suas idades

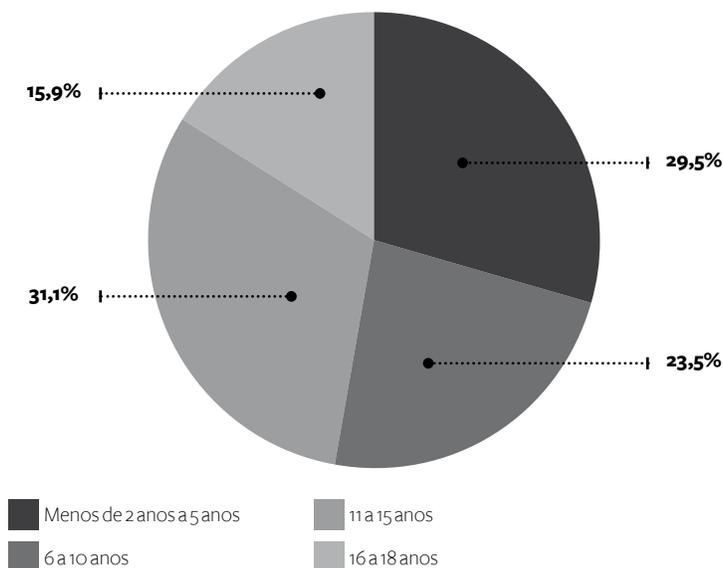
Que impacto têm as configurações familiares dadas por estes indicadores, idade, estado civil e grau de escolaridade, e seus cruzamentos, nas relações familiares com a escola? Registe-se que à questão “tem filhos em casa até aos 18 anos” colocada pelo questionário, só 27,2% da população inquirida responde afirmativamente sendo os 18 anos o marco legal final para a frequência do ensino obrigatório.

O questionário realizado permitiu saber quais as idades reais dos filhos coabitantes para o recorte etário entre os 2 e os 18 anos. Se agregarmos as idades declaradas dos filhos pelos escalões etários que subjazem à organização curricular do sistema de ensino obrigatório, segundo os ciclos que o compõem, verificamos que estão presentes todas as idades que antecedem e acompanham o ensino obrigatório. Verificamos, também, que predominam as idades mais jovens. Os filhos com idades menores de 2 e até 5 anos, ainda fora do sistema escolar, correspondem a 29,5%. Para este escalão etário pré-escolar, o trabalho familiar inerente à relação da família com a educação não se coloca nos mesmos termos que vem a colocar-se nos escalões etários seguintes, embora seja também de considerar o trabalho familiar diário necessário à prestação dos cuidados básicos e à deslocação, eventual, diária para a creche e para o jardim de infância, bem como o acompanhamento das atividades educativas.

Grande significado apresentam os escalões etários relativos à frequência dos três ciclos obrigatórios do sistema de ensino. Entre os 6 e os 15 anos - idades correspondentes ao 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, encontram-se 54,6% dos filhos residentes em casa. Nos ciclos de estudo referentes a estas idades, os filhos convertem-se em alunos a tempo inteiro (Rocha & Ferreira, 2007; 2008), e o trabalho familiar interno e o trabalho familiar de coordenação externa com as instituições do sistema educativo aumentam exponencialmente, em razão da complexidade do sistema escolar e das exigências do seu funcionamento, mas também da menor idade dos filhos e dependência associada. A esta dependência, e ao trabalho familiar de suporte que lhe está associado, vai-se acentuar, na passagem da infância para a adolescência, a tensão inerente à ação própria dos educandos, à maior autonomia atribuída ou reclamada dos jovens enquanto filhos e enquanto alunos. É nesta etapa do ciclo de vida das famílias que os desafios inerentes à prossecução de escolaridades bem-sucedidas aumentam, em virtude de lhe estarem associadas as transições de ciclo (do 1.º para o 2.º e do 2.º para o 3.º), etapas identificadas como críticas e de risco (insucesso; abandono) na relação com a escolaridade (Abrantes, 2009).

Com o escalão etário juvenil, 16-18 anos, estamos perante as idades típicas que, no ensino regular, ocupam o ensino secundário, recentemente tornado obrigatório. Este é o escalão menos representado e que correspondendo ao término do sistema escolar, e em que se encontram aqueles filhos que tendo sobrevivido com sucesso no ensino básico, estão a frequentar um ciclo de estudos conducente, possivelmente, à universidade.

Figura 53- **Distribuição das idades dos filhos menores a residir com o agregado familiar**



A escolaridade desejada para os filhos

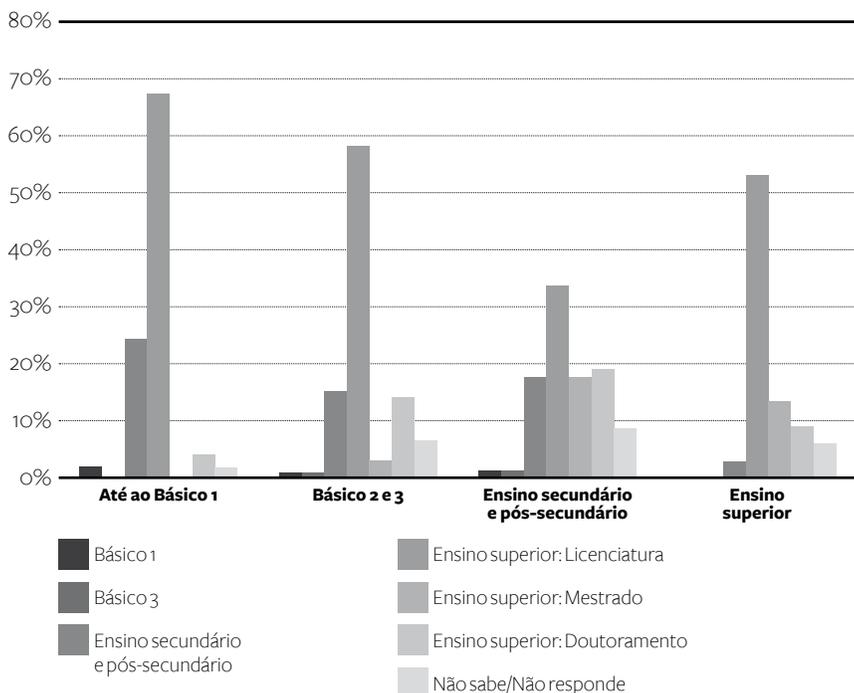
Em Portugal é a partir dos anos 70 do século XX que se instaura uma igualdade de oportunidades de acesso aos vários graus do sistema educativo, para rapazes e raparigas e para a generalidade dos grupos sociais, resultante das políticas de unificação do ensino básico e da extensão da escolaridade obrigatória que atinge, recentemente, o 12.º ano. Esta oportunidade de acesso ao sistema educativo permite que o ingresso no ensino superior também se tenha democratizado e que para alguns grupos sociais seja, agora, antecipado como possível para os seus filhos, nas expectativas dos pais.

A escolaridade desejada para os filhos é, assim, um bom indicador das expectativas sociais em relação à educação. Quanto mais elevado for o grau de escolaridade pretendido para os filhos, mais positiva será a expectativa relativamente ao poder do diploma escolar como veículo de oportunidades bem-sucedidas de mobilidade social e de integração no mercado de emprego, num contexto de divisão social do trabalho em que este aparece dependente do conhecimento (Araújo, Magalhães, Rocha & Macedo, 2014). Contudo, se esta relação positiva entre grau escolar e integração social tem vindo a ser desacreditada, se a desvalorização dos graus escolares, a descoincidência entre a qualificação escolar obtida, o exercício do trabalho disponível e a remuneração associada se observa, se as condições de precarização do vínculo laboral se institucionalizam, é uma expectativa positiva que habita a subjetividade dos pais.

Assim, no que se refere ao grau de escolaridade pretendido para os filhos, a primeira observação é que ela se concentra nos graus do ensino superior, sobretudo na licenciatura (52,6%). A antecipação deste grau do ensino superior como meta desejável não pode ser descontextualizada do facto de a questão se reportar a filhos com menos de 18 anos, surgindo o grau de licenciatura como o culminar natural de uma escolaridade obrigatória de 12 anos. Em todo o caso, no conjunto, os graus relativos ao ensino superior perfazem 73,8% do grau expectável.

A valorização do grau de licenciatura é observável nos pais independentemente do seu grau académico, já os pais com grau de ensino secundário e licenciatura tendem a valorizar com mais expressividade a obtenção do mestrado e do doutoramento.

Figura 54 - **Nível de escolaridade pretendido pelos pais para os filhos segundo o seu próprio nível de escolaridade (agregado em 4 escalões)**



A valorização dos graus académicos do ensino superior como meta a alcançar pelos filhos é observável nos pais e nas mães, com uma expressão mais acentuada nas mães, 74,9% (para licenciatura, mestrado e doutoramento) do que nos pais, 72% (para licenciatura, mestrado e doutoramento). No entanto, diferenciam-se os pais pela maior valorização do doutoramento como meta, face às mães (15,9% para 10,2%), que valorizam com mais expressão a licenciatura do que os pais (55,7% para 48,6%).

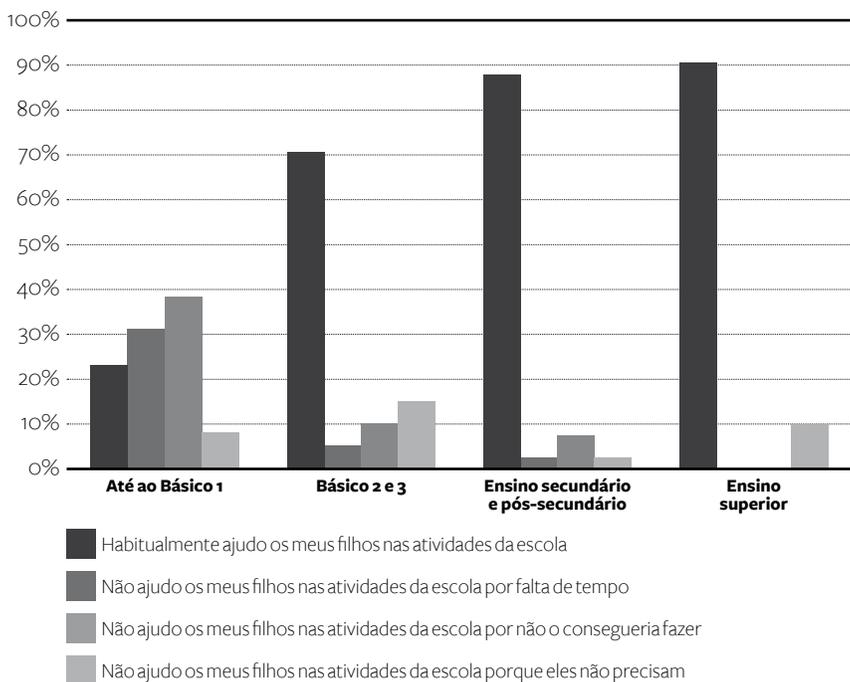
Apoio Escolar em casa para filhos menores de 15 anos

A literatura enfatiza os benefícios do apoio familiar para uma relação bem-sucedida com a escolaridade (Epstein, 1999; Jeynes, 2011). Manter os filhos na condição de alunos inclui, para além das expectativas positivas acerca dos benefícios do diploma escolar, um trabalho familiar doméstico diário, que é imposto pela própria escola, sob a forma do trabalho para casa. É esta a interpretação que fazemos da questão “Apoio Escolar em casa para filhos menores de 15 anos”.

Quando interrogados acerca da prática de prestação de apoio escolar em casa para filhos menores de 15 anos verifica-se que as mães e os pais inquiridos declararam igualmente uma “ajuda habitual nas atividades escolares dos filhos”. Dito de outra forma, quando esta ajuda existe é manifestada por mães e pais com o mesmo e elevado valor (72,5%). Igualmente se observa que as mães e os pais se distribuem com praticamente o mesmo valor percentual em face da ausência da ajuda quando ela é “desnecessária aos filhos” pelo facto de estes não precisarem da mesma (9,8% pais e 9,2% mães). Já “indisponibilidade por falta de tempo” é acentuada como justificação pelos pais (11,8% face a 5,0% nas mães), ao passo que a impreparação “para a realizar” é uma justificação acentuada pelas mães (13,3% para 5,9% dos pais).

Embora não saibamos qual o grau de escolaridade frequentado pelos filhos, o facto de serem menores de 15 anos indicia que ou não frequentam qualquer ciclo de escolaridade, ou que frequentam os ciclos do ensino básico. Este é o único indicador que nos permite alguma interpretação da relação do nível de escolaridade dos pais (pai e mãe) com o estudo em casa, quaisquer que sejam as justificações selecionadas. Assim, observada a relação entre o grau de escolaridade dos pais e a relação habitual de ajuda em casa, verifica-se que se a relação de ajuda se distribui por todos os níveis de escolaridade, destacam-se, pelos seus valores mais consistentes e iguais, os pais cujo nível de escolaridade corresponde ao básico 3 e à licenciatura (25%).

Figura 55 - **Envolvimento na educação dos filhos menores por grau de escolaridade dos pais**



De mais difícil interpretação são as opções de resposta que se posicionam na “não ajuda”, seja por “falta de tempo”, seja por “impreparação”, uma vez que em ambos os casos os valores mais elevados se concentram nos pais cujo grau de escolaridade é o ensino básico 1, respetivamente 66,7% e 50%. Contudo, a justificação por impreparação aparece distribuída por outros níveis de escolaridade (básico 2 - 25%; ensino secundário - 15%; básico 3 - 10%).

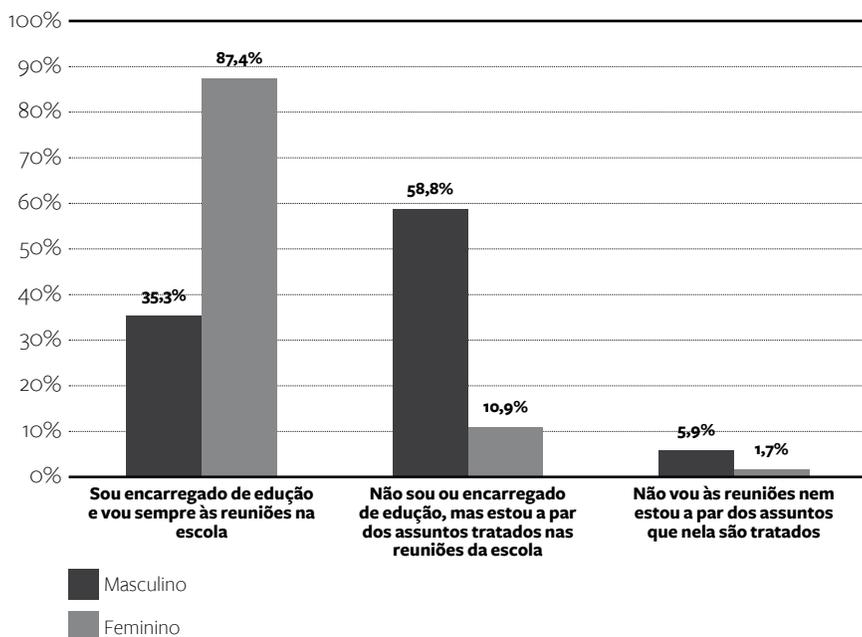
Como igualmente interpretar a maior correspondência entre a dispensabilidade da ajuda pela mesma não ser necessária aos próprios filhos quando ela se distribui por pais com vários níveis de escolaridade, do básico 2 (37,5%) à licenciatura (18,8%)? Talvez o fator explicativo seja a idade pré-escolar dos filhos (menores de 2 e até 5 anos) que corresponde, como vimos, a 29,5%.

Contudo, como constatamos, a impreparação para a ajuda aos filhos em casa é uma opção de resposta acentuadamente feminina e que tem como possível explicação o grau de escolaridade obtido. Com efeito, quando cruzamos o sexo com a escolaridade, verificamos que as mães estão claramente sub-representadas nos graus do ensino superior (3,5% para 9,5% dos pais). No que se refere aos graus do ensino básico observa-se que é no ensino básico 1 que a sua perceção é maior que a dos pais (4,9% para 3,7%), contrariamente ao ensino básico 2 e 3 em que se encontram igualmente menos representadas (7,4% para 11%). Em suma, com uma escolaridade menor que a dos pais nos vários graus de ensino, só a posse do ensino secundário coloca as mães e os pais em circunstâncias idênticas de capital escolar no apoio à escola em casa.

A relação parental com a escola para filhos menores de 15 anos

Independentemente do envolvimento das figuras parentais em casa, são as mães quem asseguram, na qualidade de Encarregadas de Educação, a relação parental com a escola, nomeadamente nas reuniões, sendo mais visíveis na relação com o sistema educativo do que os pais. A maior participação das mães no sistema educativo, nomeadamente nas Associações de Pais, também está documentada (Silva, 2003). No caso deste universo, as mães correspondem a 87,4% e os pais a 35,3%. Contudo, os valores que se apresentam neste questionário não permitem afirmar o desinteresse da figura parental paterna na vida escolar dos filhos. Com efeito, se não estão presentes na escola, 58,8% declaram estar a par dos assuntos tratados nas reuniões da escola e somente 5,9% declaram o seu desconhecimento. Parece poder afirmar-se que estamos perante pais (pais e mães) que apresentam, perante a vida escolar dos filhos, uma diferenciação simples de papéis (Kellerhals & Montandon, 1991), mobilizados para a vida escolar dos filhos que decorre ao nível do ensino básico, e com recursos académicos que permitem esta mobilização.

Figura 56 - Participação dos pais na relação com a escola por género



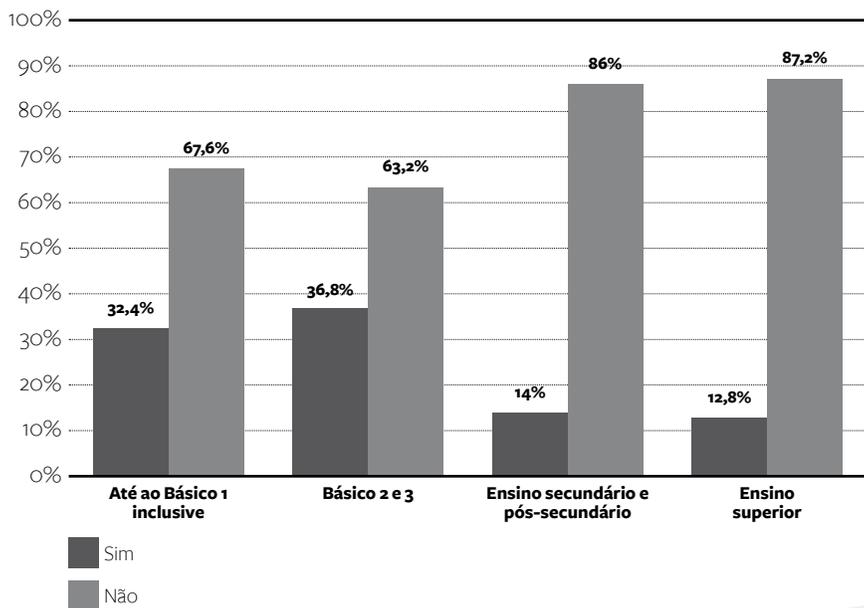
A ocorrência da reprovação no percurso escolar dos filhos entre 6 e 18 anos

Apesar das expectativas positivas e da mobilização parental para a escola, nem sempre o retorno da frequência escolar dos filhos se pauta pelo sucesso escolar, sendo a reprovação o veredicto máximo do insucesso. Como sabemos, a reprovação escolar é também um indicador forte da cultura académica e da relação com as aprendizagens que subjaz ao sistema educativo português (CNE, 2015).

O fenómeno do insucesso escolar e da reprovação é complexo, internamente alimentado por fatores individuais, sociais e do próprio sistema educativo. Em torno da sua explicação sociológica autores como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu e outros, desenvolveram teorias sobre a relação da escola com o sistema de classes sociais. Estas teorias propõem que a relação de comunicação que a escola estabelece é, na sua receção, diferencialmente interferida pelos fatores sociais e culturais que presidem à origem social das crianças e jovens e que são constitutivos dos recursos (linguísticos, culturais, etc.) de que dispõem na sua relação com currículo escolar. O conceito de capital cultural é fortemente expressivo desta perspetiva no âmbito da qual o fator 'família' no sucesso e insucesso escolar pode ser escrutinado.

Assim, e no que se refere à experiência de reprovação dos filhos, que atendendo ao recorte etário da idade dos filhos contido na pergunta os situa na frequência do ensino básico e secundário, verifica-se que só ocorreu em 25,5% dos casos. Contudo, observada a relação entre a ocorrência da reprovação e o grau de escolaridade dos pais, verifica-se que ela tem particular incidência nos graus académicos do ensino básico, acentuadamente para o ensino básico 2 e 3 (54,9%). Os graus académicos mais elevados sobressaem nos pais (pais e mães) cujos filhos nunca reprovaram, nomeadamente entre os pais com o ensino secundário e pós-secundário (86%) e ensino superior (87,2%).

Figura 57 - **Distribuição da resposta à questão sobre se os filhos alguma vez tinham reprovado por nível de escolaridade dos pais**



A Família de Origem: graus académicos, literacia, apoio escolar

Nível de escolaridade do pai e da mãe

A informação académica sobre a família de origem é sociologicamente importante quando se procura compreender e explicar o lugar que a família tem na valorização social da educação, na formulação de expectativas escolares positivas e na sua concretização. Se as estratégias educativas familiares que são mobilizadas para aumentar ou manter nos filhos o nível escolar dos pais são complexas (Kellerhals & Montando, 1991; Lahire & Bernard, 1995; Lareau, 2003), elas não são independentes da historicidade que preside à experiência escolar dos pais e dos filhos (Almeida & Vieira, 2006). Assim sendo, a prevalência de graus académicos muito baixos na família de origem nos pais dos inquiridos 71,7%, (28,3% sem grau completo e grau primário completo, 43,4%) não é independente da sua idade. Com efeito, 55,7% tem idades compreendidas entre 45 e 65 anos ou mais, o que faz antecipar a idade dos seus pais para a primeira metade do século XX, contexto marcado pela desigualdade social e em que a escolaridade obrigatória era a 4.^a classe. Posto isto, os graus académicos com mais expressão são o ensino preparatório, o ensino básico, o ensino secundário e pós-secundário, com 18,7%, graus que correspondem ao alargamento da escolaridade obrigatória em curso desde o final dos anos 60, e, por fim, o ensino superior (4,7% dos graus), destacando-se neste a licenciatura (3,24%).

Quando observamos a relação entre o grau de escolaridade dos pais e o dos filhos - os inquiridos -, verificamos o efeito da herança académica formulada por Bourdieu e Passeron (1964): os graus académicos superiores dos pais (bacharelato; licenciatura; mestrado e doutoramento) tendem a concentrar-se expressivamente nos filhos que têm graus do ensino superior, tal como os filhos que possuem o básico 1 se concentram expressivamente em pais que ficaram aquém ou que atingiram esse nível.

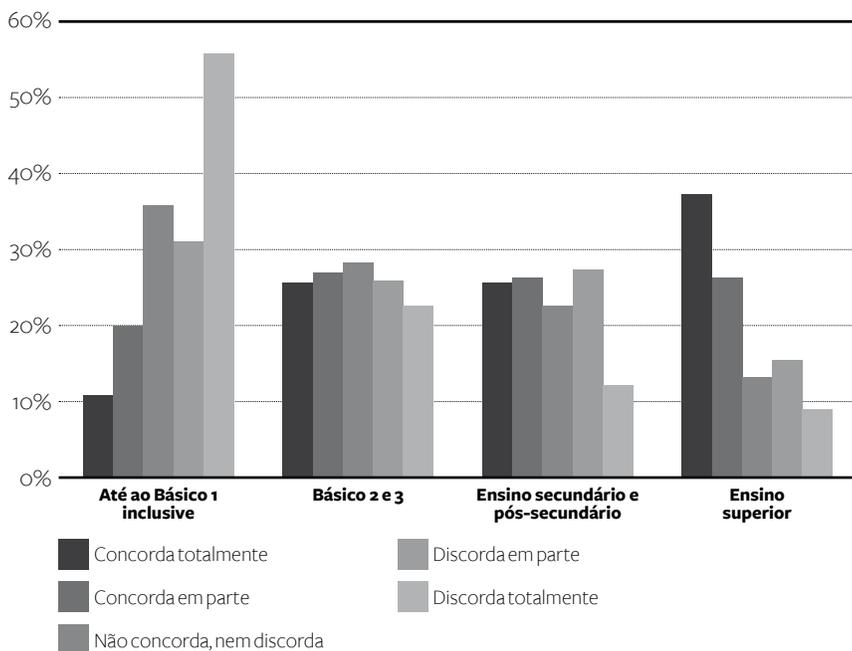
No caso das mães dos inquiridos agrava-se a representação dos graus escolares mais baixos, 75,2%, para os sem grau completo (36,6%) e grau primário completo (38,6%). A idade da população inquirida, já referida, permanece como fator explicativo. O contexto histórico a que se reporta era, ainda, mais penalizador para a escolaridade das raparigas. No seu caso, os fatores da classe social e os do género aumentavam a desvantagem escolar. De seguida, os graus académicos das mães com mais expressão são o ensino preparatório, o ensino básico, o ensino secundário e pós-secundário (17,1%). Estes graus correspondem ao alargamento da escolaridade obrigatória em curso, para rapazes e para raparigas, desde o final dos anos 1960, e por fim, o ensino superior (4,7% dos títulos), destacando-se, neste, a licenciatura (3,24%). Observamos, assim, que no caso das mães, ultrapassada a barreira histórica do ensino básico 1, os demais níveis de escolaridade distribuem-se, sem um padrão de género observável, pelos demais ciclos de estudo.

Também em face da escolaridade das mães se observa o peso das heranças escolares, acentuadamente visível para quem não ultrapassou mais do que o básico 1 (72,7% das mães sem grau completo concentram-se neste grupo de inquiridos) e para quem atinge os graus do ensino superior, com destaque para a licenciatura. Observamos que no caso das mães, ultrapassada a barreira histórica do básico 1, os demais graus de escolaridade distribuem-se, sem um padrão de género observável, pelos demais ciclos de estudo. Também em face da escolaridade das mães se observa o peso das heranças escolares, consideravelmente visível para quem não ultrapassou mais do que o 1.º nível (72,7% das mães sem grau completo concentram-se nos inquiridos cuja escolaridade é o 1.º ciclo) e para quem atinge os títulos do ensino superior, com destaque para a licenciatura.

Literacia em casa

No que se refere às práticas de “literacia em casa” na família de origem, analisadas a partir da afirmação da leitura de livros por parte dos pais, as respostas dividem-se entre os que discordam totalmente, isto é, cujos pais não liam livros em casa (51%) e os que concordam, ainda que com graduações, num espectro que corresponde a 49% das respostas. Neste grupo, a concordância total, “os meus pais liam livros em casa” é a mais significativa, correspondendo a 47%. A concordância com a afirmação distribui-se, em crescendo, por todos os níveis de escolaridade dos filhos, registando-se o valor mais elevado para quem tem um grau no ensino superior (37,5%). Distribuição inversa observa-se para aqueles cujos pais não liam livros em casa. Os valores decrescem acentuadamente à medida que aumentam os graus escolares dos filhos. Para os detentores do ensino básico corresponde a 55,9% e para os detentores de graus do ensino superior 8,9%.

Figura 58- **Grau de concordância com a afirmação de que os pais liam livros em casa por nível de escolaridade**



Apoio ao percurso escolar

A afirmação “os meus pais davam muita importância à minha vida na escola” recobre um amplo e variado leque de significações e de práticas. Na ausência de indicadores que permitam apreender a sua substância, depreendemos que o que estava em causa era em que medida a sua condição de alunos era significativa para os seus pais. Uma vez que, independentemente da escola ser obrigatória, nem por isso a sua frequência deixa de estar envolvida e suportada por sentidos atribuídos e práticas familiares, denotativas da importância social que é atribuída à posse dos diplomas. Entre o maior empenhamento parental, “concordo totalmente”, (51%) e o desinteresse parental “discordo totalmente”, 22,4%, o interesse parental apresenta um matiz segundo o qual a relação positiva, “concorda em parte”, é mais expressiva (16,5%). A cumplicidade entre os seus pais e a escola parece ser um facto para os entrevistados. Independentemente do grau de escolaridade obtido, ela é afirmada significativamente aquando da concordância plena. Já a discordância, em parte ou total, é mais significativa para os menores graus de escolaridade obtidos: 51,7% “discorda em parte” e 81% “discorda totalmente” que os seus pais dessem importância à sua vida na escola. Se a cumplicidade entre a família e a escola “é um poderoso fabricante do campo escolar” (Almeida & Vieira, 2006:

107) não deixa de ser dependente, segundo os contextos socio-históricos, diferentemente para os diversos grupos sociais, de uma racionalidade que conjuga o rendimento e o investimento e em que, um rigoroso juízo ideológico induzido pelo sistema social, estabelecia os limites reais à expectativa de mobilidade social gerada na escola.

Apoio nos trabalhos de casa

O reconhecimento social da importância do envolvimento parental na escolaridade dos filhos é também um fenómeno relativamente recente. Em face da afirmação “Os meus pais ajudavam-me nos trabalhos de casa”, o padrão de respostas acentua a negação, 49% “discordam totalmente”, ficando a “concordância plena” pelos 24,3%. Observada a relação com o grau de escolaridade dos inquiridos, volta a acentuar-se que são os detentores do ensino básico 1 que alimentam em 57,4% a categoria dos que não eram ajudados em casa pelos pais. A concordância plena distribui-se pelos vários graus escolares obtidos, aumentando gradualmente à medida que estes se afastam do ensino básico 1 (12%) e se aproximam dos graus do ensino superior (32,5%), em que atinge a maior expressão.

Nota final

Este estudo suscita a questão de saber de que modo as percepções dos portugueses sobre o valor da educação podem interferir na prossecução do objetivo de aumentar as qualificações dos cidadãos.

As percepções que podem promover a consecução deste objetivo parecem estar relacionadas com o facto de os inquiridos reconhecerem importância à educação, atribuindo-lhe um valor mais amplo do que a empregabilidade que proporciona. Estas percepções sublinham, por exemplo, a necessidade das políticas de acesso e de diversificação do sistema promoverem a valorização educativa dos portugueses. Com efeito, identificou-se uma tendência geral dos inquiridos que têm o ensino superior em considerar o investimento na sua formação superior francamente positivo. Por outro lado, as políticas relacionadas com as modalidades curriculares alternativas de recuperação escolar no ensino básico e secundário e a diversificação da oferta formativa no ensino secundário configuram-se como um fator a ter em conta no desenvolvimento de iniciativas (e.g. INO) que devem ir ao encontro das pretensões de adultos trabalhadores e/ou com ciclos de formação incompletos. Ainda que potencialmente motivados para o envolvimento nesta iniciativa, os adultos aderiram a ela de um modo diferenciado, em função dos seus níveis de escolaridade. Na mesma linha, o facto de os pais pretenderem para os filhos o grau de licenciado sugere que o objetivo de melhoria das qualificações pode estar associado, direta ou indiretamente, ao desenvolvimento de políticas que visam o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos.

Diversamente, as percepções que podem contribuir para desvios à concretização do objetivo de melhoria das qualificações da população portuguesa parecem estar relacionadas, por exemplo, com a falta de motivação e de aspirações para continuar os estudos. Da mesma forma, as percepções sobre o valor da educação para o percurso profissional, sendo construídas com base em referências ao mercado de trabalho, revelam percepções diferenciadas de 'subqualificação' e de 'sobrequalificação'. Assim, estas percepções colocam desafios à coordenação e desenvolvimento de políticas sectoriais, tendo presente o compromisso com o objetivo de qualificar os portugueses no sentido destes se integrarem ativamente nos contextos sociais e económicos contemporâneos.



Bibliografia

- Abrantes, Pedro (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 60, 33-52.
- Almeida, Ana Nunes & Vieira, Maria Manuel. (2006). *A escola em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Alves, M. G. (2003). A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Retirado de <https://run.unl.pt/handle/10362/1389>
- Alves, N., Centeno, M. & Novo, A. (2010). O investimento em educação em Portugal: Retornos e heterogeneidade. Tema de Discussão. *Boletim Económico*. Banco de Portugal.
- Alves, N.; Centeno, M. & Novo, A. (2010). O investimento em educação em Portugal: retornos e heterogeneidade. *Boletim Económico*. Banco de Portugal.
- Araújo, Helena C., Magalhães, António M., Rocha, Cristina, & Macedo, Eunice. (2014). Disseminating the European political common grammar in education: ESL as a EU concern. In *Policies on Early School Leaving in Nine European Countries: A Comparative Analysis* (pp. 13-18). Antwerp: University of Antwerp.
- Beck- Gernsheim, Elisabeth. (2003). *La Reinención de la Familia*. En busca de nuevas formas de convivencia. Barcelona: Paidós.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, New York: Basic Books.
- Boateng, S.K., (2009). Significant country differences in adult learning. Luxembourg: Eurostat.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., & Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a motivational typology across 12 European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(2), 247-269.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1964). *Les Héritiers*. Les étudiants et la culture. Paris: Minuit.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, S., Tavares, O., & Sin, C. (2015). The quality of teaching staff: higher education institutions’ compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance - the case of Portugal, *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. Volume 27, (3), 205-222.
- CeMIS. (2015). *Policies on Early School Leaving in nine European countries: a comparative analysis*. Antwerp: University of Antwerp.
- CNE (2015). *Relatório Técnico, Retenção Escolar nos ensinos básico e secundário*.
- Comissão Europeia (2012). *Repensar a Educação*. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/rethinking-education_pt.htm
- Conselho Europeu (2000). *Para uma Europa da inovação e do conhecimento*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=URISERV:c10241&from=PT>

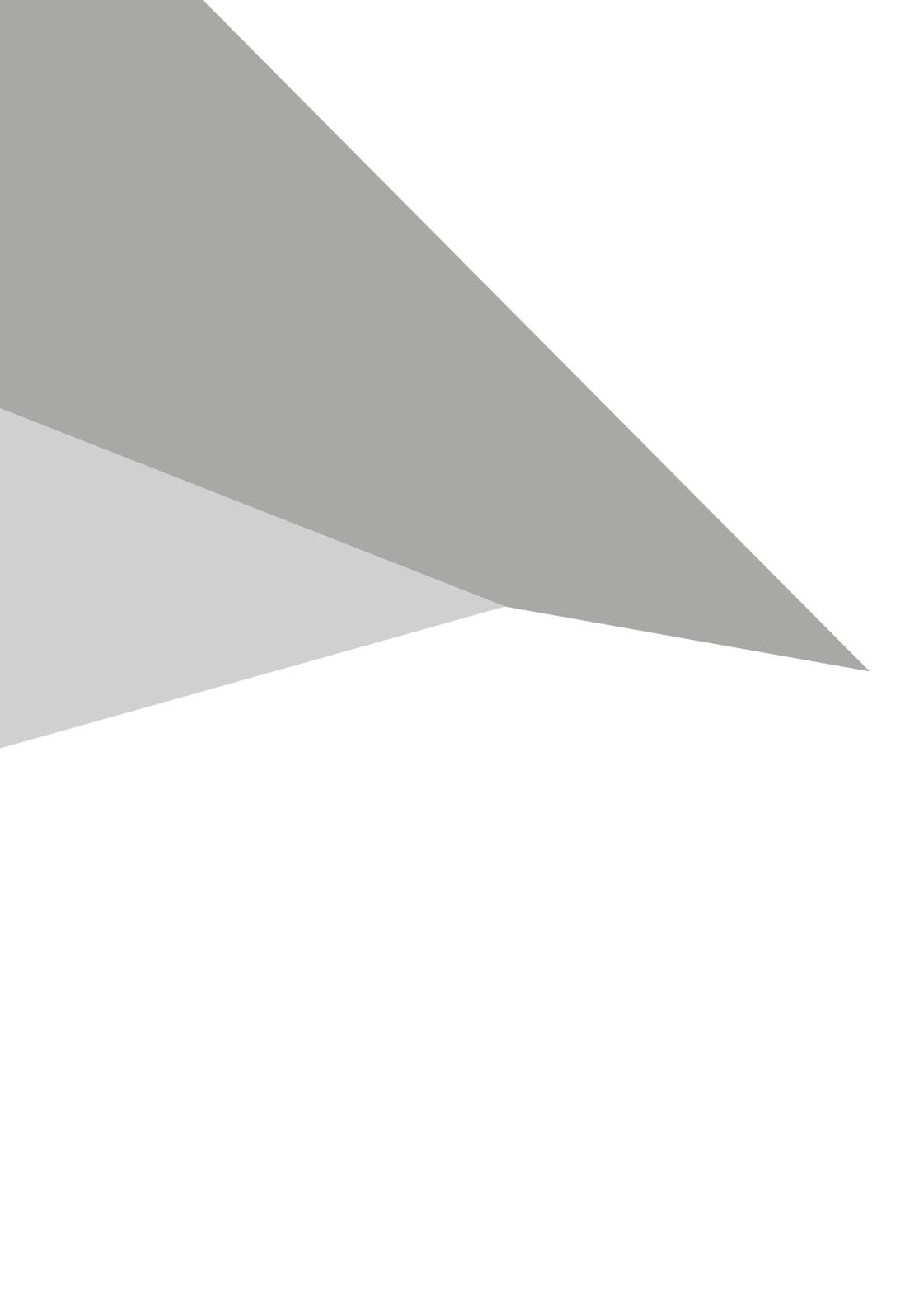
- Conselho Europeu (2009). Conclusões do Conselho de 12 de maio de 2009 sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação, Jornal Oficial da União Europeia, C 119/2.
- Correia, J. A. (1996). Sociologia da educação tecnológica. Transformações do trabalho e da formação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dæhlen, M., & Ure, O. B. (2009). Low skilled adults in formal continuing education: does their motivation differ from other learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28 (5), 661-674.
- DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2016) Inscritos. Retirado de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/18/> (acedido a 06 junho de 2016).
- Drucker, F.P. (1969). *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*. New York: Harper & Row.
- Epstein, Joyce L. (1999). Report nº 32-Family partnerships with high schools. The parents’ perspective. Baltimore: Johns Hopkins University.
- Esping-Andersen, G. (1989), *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Policy Press.
- Gemperle, M. & Streckeisen, P. (Eds.) (2007). *Ein neues Zeitalter des Wissens? Kritische Beiträge zur Diskussion über die Wissensgesellschaft*, Zürich: Seismo.
- Gomes, R. (Coord.) (2015). *Fuga de cérebros. Retratos da emigração portuguesa qualificada*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social: As reformas do Ensino Técnico de 1948-1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerreiro, M. D., Pegado, E. (Coord.) (2006). *Os jovens e o mercado de trabalho. Caracterização, estrangulamentos à integração efectiva na vida activa e a eficácia das políticas*. Lisboa: DGEEP, MTSS.
- Instituto Nacional de Estatística. (2010). *A Península Ibérica em Números—edição 2009. Destaque. Informação à comunicação social*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística
- Instituto Nacional de Estatística-Gabinete dos Censos 2021 (2011). *Caracterização da população e das famílias a residir em Portugal, com base nos Censos 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jeynes, William, H. (2011). *Parental Involvement and academic success*. New York: Routledge.
- José González, M., Jurado, T., & Naldini, M. (1999). Introduction: Interpreting the transformation of gender inequalities in Southern Europe. *South European Society and Politics*, 4(2), 4-34.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les Stratégies éducatives des familles: milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Neufchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Lahire, Bernard. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard.

- Lane, R. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American Sociological Review*, 31: 649-662.
- Lareau, Annette (2003). *Unequal Childhoods: class, race, and family life*. California: University of California Papers.
- Leibfried, S., (1992). Towards a European Welfare State? On integrating poverty regimes into the European Community. In Ferge, Z. & Kolberg, J.E., (Eds.). *Social policy in a changing Europe*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and instruction*, 5(4), 289-309.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- Magalhães, A., Veiga, A., Amaral, A., Sousa, S., & Ribeiro, F. (2013). Governance of governance in higher education: practices and lessons drawn from the Portuguese case. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 295-311.
- Magalhães, António M., Araújo, Helena C., Macedo, Eunice & Rocha, Cristina (2016). "Early School Leaving in Portugal: policies and actor's interpretations", *Educação, Sociedade & Culturas*, 45, 97-119.
- McCune, V., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. E., & Tett, L. (2010). Mature and younger students, reasons for making the transition from further education into higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 691-702.
- McGivney*, V. (2004). Understanding persistence in adult learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19 (1), 33-46.
- McGivney, V. (1996). Staying or leaving the course: retention and non-completion of mature students in further and higher education. Leicester: NIACE.
- Moky, J. (2002). *The Knowledge Society: Theoretical and Historical Underpinnings*, paper presented at Ad Hoc Expert Group on Knowledge Systems. New York: United Nations.
- OCDE (2015). Indicator A10 Where are the Gender Gaps in Education and Employment? in OCDE, *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pinto, J.M. (2012). Cultural and educational heritage, social structure and quality of life. In G. Neave & A. Amaral (Eds.). *Higher education in Portugal 1974-2009*. Dordrecht: Springer. Pp. 89-107.
- Portugal, P. (2004). Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: a trágica fortuna dos licenciados. *Boletim Económico*. Banco de Portugal.
- Rocha, Cristina, & Ferreira, Manuela (2007/2008). As crianças na escola e a reconstrução do seu ofício como alunos/as: Análise da produção académica nacional (1995-2005): Campos disciplinares, instituições e temáticas. *Comparências, ausências e prelúdios*. *Investigar em Educação*, 6/7, 17-126.
- Rodrigues, M. L. (Ed.) (2014). *40 anos de Políticas de Educação em Portugal - A construção do sistema democrático de ensino (Vol. I)*. Coimbra: Almedina.

- Rosa, Maria João Valente & Chitas, Paulo. (2013). Portugal e a Europa: Os números. Lisboa: FFMS.
- Sá, C. A. D. S. P., Oliveira, C. D. P., Cerejeira, J., Simões, M., Portela, M., Teixeira, P., & Sousa, S. C. C. (2014). Educação e mercado de trabalho em Portugal: retornos e transições. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35444/1/POAT.pdf> (Acedido a 08-06-2016).
- Silva, Pedro. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.
- Singly, François (1993). Sociologie de la Famille Contemporaine. Paris: Armand Colin.
- Stehr, N. (2010). Theories of the information age, in Historical Developments and Theoretical Approaches in Sociology, Encyclopaedia of Life Support Systems. Paris UNESCO.
- Streckeisen, P. (2009). Knowledge Society – or Contemporary Capitalism’s Fanciest Dress, Analyse & Kritik, (01) 2009: 181-197.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: students’ preferred or feasible choices? Educational Research, 55(1), 99-110.
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? Higher Education, 66 (3), 297-309.
- Terrail, Jean-Pierre. (1997). La sociologie des interactions famille/école. Sociétés contemporaines, N°25, 67-83.
- Teulings, C. e Vieira, J. (2004). Urban versus rural return to human capital in Portugal: a cookbook recipe for applying assignment models. Labour Economics, 18(2), 265-291.
- Tolbert, P. S., & Moen, P. (1998). Men’s and Women’s Definitions of “Good” Jobs Similarities and Differences by Age and Across Time. Work and Occupations, 25(2), 168-194.
- UNESCO (2005). World Report. Towards knowledge societies. Paris: UNESCO.
- Veiga, A., & Sarrico, C. (2014). Changes in Governance: Do they help overcome the barriers to the implementation of the European standards and guidelines for quality assurance in higher education? In H. Eggins (Ed.), Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education, pp. 67-81. Rotterdam, Sense Publishers.
- Vieira, J., Couto, J. e Tiago, M. (2006). Regional differences in returns to education in Portugal. 46th Congress of the European Regional Science Association University of Thessaly, Greece, August 30th-September 3rd.
- Vieira, J., Couto, J. e Tiago, M. (2005). Inter-regional wage dispersion in Portugal. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Discussion Paper No 1664.

Webgrafia

- Barómetro Informa (2016). Retirado de <https://www.biblioteca.informadb.pt>, Pordata (2016), Retrieved from www.pordata.pt/Portugal





EDULOG

Pensar. Atuar. Renovar Think Tank da Educação
FUNDAÇÃO BELMIRO
DE AZEVEDO

Junte-se à nossa missão para melhorar
a Educação em Portugal!

Visite www.edulog.pt