



Departamento de Sociologia

Processos de aprendizagem ao longo da vida e classes sociais
Perfis de aprendizagem dos trabalhadores portugueses

Vasco dos Santos Marques

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Sociologia

Orientadora:
Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar do ISCTE - Instituto Universitário
de Lisboa

[Setembro, 2015]



Departamento de Sociologia

Processos de aprendizagem ao longo da vida e classes sociais
Perfis de aprendizagem dos trabalhadores portugueses

Vasco dos Santos Marques

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Sociologia

Orientadora:
Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar do ISCTE - Instituto Universitário
de Lisboa

[Setembro, 2015]

Resumo:

No contexto da sociedade de informação e conhecimento, adquirem relevo os processos de aprendizagem ao longo da vida e aquisição de competências, numa crescente necessidade de aquisição constante de saberes. Desde a educação em meio escolar aos restantes processos de aprendizagem, importa perceber de que forma a estrutura de classes atua sobre a distribuição de recursos desta natureza e de que forma estas questões se repercutem no plano nacional. Desenvolvendo-se o conhecimento científico e tecnológico diariamente e com a tendência para a maior valorização de competências no mercado de trabalho, as dinâmicas de acesso ao conhecimento também poderão sofrer uma evolução. Através de métodos quantitativos, procura-se desenhar uma radiografia dos processos de aprendizagem ao longo da vida dos trabalhadores portugueses e a sua relação com as classes sociais, cuja presença se mantém na sociedade portuguesa. Interessa perceber o seu relevo.

Palavras chave: Classes sociais; aprendizagem ao longo da vida; educação; conhecimento.

Abstract:

In a context of knowledge and information society, the learning processes through life and the usage of competencies come into play, with the growing necessity of permanently acquiring knowledge. From education through school to the rest of knowledge processes, comes the need to understand in what way this questions envelop in a national level. Developing scientific and technologic knowledge daily and with the tendency for a bigger valorization of competencies in the labor market, the access dynamics to knowledge may as well suffer an evolution. Through quantitative methods, comes the need to establish a mapping of portuguese workers' learning processes through life and its relationship with social classes, which remains its presence in the portuguese society. There comes the need to understand its role.

Key words: Social classes; lifelong learning; education; knowledge.

Índice

Introdução.....	1
I. Processos de aprendizagem, competências e desigualdades no acesso ao conhecimento	3
1.1. Desigualdades sociais: mecanismos e multidimensionalidade.....	3
1.2. Recursos educativos e literacia.....	5
1.3. Aprendizagem ao longo da vida e competências.....	12
1.4. Internet, tecnologia e acesso ao conhecimento	13
1.5. Aprendizagem e acesso à ciência	15
1.6. Classes Sociais e acesso ao conhecimento	16
1.7. Objetivos da pesquisa.....	17
II. Metodologia	19
2.1. O Inquérito europeu à educação e formação de adultos	19
2.2. Métodos quantitativos para processos de aprendizagem e classes sociais... 20	
III. Perfis de aprendizagem ao longo da vida	25
3.1. Classes sociais e aprendizagem ao longo da vida	25
3.2. Das práticas às representações.....	31
3.3. Domínio de competências: o exemplo das TIC	36
3.4. Perfis de posicionamento face à aprendizagem ao longo da vida	37
Conclusão.....	41
Bibliografia.....	45
Anexos	

Índice de quadros

Quadro 3.1 Classe social (indicador socioprofissional individual) dos inquiridos)	25
.....	25
Quadro 3.2 Habilitações literárias por classe social (em percentagem)	26
Quadro 3.3 Participação em processos de aprendizagem por classe social (em percentagem)	28
Quadro 3.4 Tipos de despesas em educação por classe social (média, em €).....	30
Quadro 3.5. Competências das TIC por classe social (em %).....	36

Índice de figuras

Figura 3.1. Predisposição para participar em mais atividades de educação por classe social.....	31
Figura 3.2. Perfis de participação em processos de aprendizagem ao longo da vida.....	38

Glossário de siglas

ACM – Análise de componentes múltiplas

ACM – Almeida, Costa e Machado

EE – Empregados executantes

EDL – Empresários, dirigentes, liberais

IEFA – Inquérito à Educação e Formação de Adultos

INE – Instituto Nacional de Estatística

O – Operários

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PTE – Profissionais e técnicos de enquadramento

TI – Trabalhadores Independentes

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

As sociedades humanas encontram-se num processo de evolução que se intensificou nas últimas décadas, contribuindo para que se atingissem níveis de desenvolvimento sem precedentes. Entre outros, destaca-se aqui o papel do processo de globalização e momentos-chave como a revolução industrial, assumindo-se esta como potenciadora da primeira e do respetivo aprofundamento. Descentralizam-se hoje valores e formas de viver relações interpessoais, agora definidas como líquidas e relativas (Bauman, 2000). Reformulando toda a estrutura das relações sociais, este processo é suscetível de diversas análises e interpretações. Melo (2002) analisa o fenómeno da globalização, propondo um modelo em que esta assume essencialmente três dimensões, a económica, a política e a cultural, todas elas ligadas.

A educação, a ciência e a tecnologia estão intimamente ligadas a todo o processo descrito, com um papel instrumental e crucial. Foram estas que abriram caminho a inúmeros avanços que hoje marcam o quotidiano. Trata-se de um processo gradual, marcado e intensificado por uma revolução no campo da educação e da ciência, que caminhou para a massificação e intensificação ao longo dos últimos dois séculos, em tendência crescente.

Em contexto de modernidade, a análise não deve ficar desligada da distribuição de conhecimento e da análise de classes. Importa compreender os processos contemporâneos no que toca à apreensão de conhecimento.

Tratando-se de questões com uma vasta abrangência, o foco da presente investigação será Portugal, mais concretamente os trabalhadores portugueses e a sua relação com processos de aprendizagem ao longo da vida. Importa realçar que estamos a falar de um país onde o desenvolvimento, ao nível da ciência e da escolarização, ocorreu mais tarde do que na maioria dos países ocidentais. Com esta investigação procura-se compreender a influência das classes sociais na distribuição de recursos, mais concretamente no conhecimento, através dos processos de aprendizagem. Pretende-se compreender a relação entre a classe social dos indivíduos e as diferentes modalidades de aprendizagem. Um dos momentos estruturantes da relação entre indivíduos e acesso ao conhecimento passa pela escolarização. É também em meio escolar que se criam e sedimentam representações sobre a aprendizagem ao longo da vida. Refira-se que esta é apenas uma parte dos processos de aprendizagem ao longo da vida.

A utilização da Internet enquanto meio de disseminação e acesso à informação e ao conhecimento assume-se cada vez mais como uma realidade. Ainda assim, não deixa este de se constituir como um recurso marcado pelas desigualdades no que toca

ao seu acesso por parte da população portuguesa. A sua vastidão e abrangência não significam necessariamente um alcance total, pelo que a Internet constitui um recurso ao qual se fazem corresponder diferentes formas de acesso. Veio induzir novas dinâmicas no acesso ao conhecimento e na comunicação. Abordar as TIC e as competências dos trabalhadores em relação às mesmas poderá ajudar a definir pistas explicativas para a forma como se processa esta diferenciação e de que forma poderão as novas tecnologias ter contribuído para democratizar o acesso à informação.

O desenvolvimento da ciência e a sua transversalidade em inúmeras situações do quotidiano significaram a incorporação da cultura científica em muitas mais camadas da sociedade. O trabalho qualificado aumentou significativamente, fazendo uso da evolução ao nível da educação e da ciência e a atividade económica ganhou novos contornos evolutivos nas últimas décadas. Surgem neste contexto os conceitos sociedade de informação e sociedade do conhecimento (Costa, Machado e Almeida, 2007). Importa compreender como se delineiam as alterações sucedidas e como se relacionam a aprendizagem e a estrutura de classes. Em simultâneo, o acesso a processos de aprendizagem longo da vida e ao conhecimento assumem moldes que importa compreender mais profundamente.

I. Processos de aprendizagem, competências e desigualdades no acesso ao conhecimento

1.1. Desigualdades sociais: mecanismos e multidimensionalidade

A existência de desigualdades sociais marca as mais diversas sociedades ao longo dos séculos, sendo passíveis de uma análise histórica. Regista-se uma evolução que não é necessariamente positiva ou negativa, mais concretamente, inúmeras transformações que nos conduziram às desigualdades sociais contemporâneas. Salientando-se os vários períodos ou marcos desta mutação, surge mais recentemente um que ainda estamos a experienciar, a Globalização, que durante largas décadas tem contribuído para a alteração da geografia económica e política à escala mundial (Tilly, 2005).

Com o crescimento das ligações entre estados, assistimos a uma nova integração global, maior e facilitado movimento de capitais, indivíduos, bens ou conhecimento (Milanovic, 2012a). Não confinando o fenómeno da Globalização a uma mera aculturação que tem países ocidentais como protagonistas, sobretudo os EUA, e massificação de condições de vida, pelo contrário, esta ligação transporta-nos para um período de recomposição das desigualdades globais. Milanovic (2012b) afirma a existência de dois períodos de globalização, um primeiro iniciado com a Revolução Industrial, em que as desigualdades sociais aumentaram brutalmente e um segundo a partir de meados do século XX. Neste último as desigualdades globais assumem um novo paradigma, deixando de ser marcadas pelas diferenças dentro de países para o domínio das desigualdades entre nações.

Recorrendo aos contributos de Thernborn (2006) evidencia-se a multidimensionalidade do conceito de desigualdade. Importa compreender os mecanismos da sua produção, em todas as suas modalidades, para desenhar pistas para a construção social da desigualdade. Surgem então três dimensões, vital, existencial e de recursos. Apesar do reconhecimento da interseção entre estas, o presente ensaio foca-se na desigualdade de recursos, não descurando o relevo que as restantes têm para a sua real análise.

A remuneração é um dos indicadores mais recorrentemente utilizados para o estudo da distribuição de recursos dentro de uma sociedade. Passível de ser medido e comparável, dá uma rápida e eficaz resposta, mas não traduz toda a realidade no que diz respeito aos diferentes recursos de que dispõem os indivíduos. Para Thernborn (2006), além dos recursos económicos, que não se resumem à remuneração, adquirem relevo também recursos como conhecimento, educação e redes sociais. Por sua vez, estes têm significados simbólicos com diferenças entre si, originando desigualdade

existencial. A desigualdade de recursos gera ainda desigualdade vital, com especial enfoque para os meios económicos de que dispõe cada indivíduo, mas ainda com influência de recursos cognitivos.

A ideia de igualdade de oportunidades que assombra inúmeros discursos não se efetiva. Desde o nascimento, o ser humano herda vantagens e desvantagens sobre outros. Tendo existido a nível global largos avanços rumo a uma igualdade existencial, o desigual reconhecimento de indivíduos enquanto pessoas ainda se verifica ao nível dos respetivos direitos e liberdades. O estigma assume-se então como o “mais básico processo de produção e reprodução de desigualdade existencial” (Thernborn, 2006: 7). Também esta realidade é transversal aos recursos.

É possível afirmar a existência de uma divisão social (Anthias, 2005: 27), a criação de barreiras entre os indivíduos que automaticamente os categorizam. Isto implica processos de inferiorização, hierarquização e uma díspar distribuição de recursos, assentes na diferença subjacente à categorização, que valida a desigualdade. Temos em primeiro lugar a diferença no mercado de trabalho, tendo em conta que a cada posto de trabalho corresponde determinada categoria, com prestígio associado. Por sua vez, a remuneração é desigual, tendo por base justificativa essa categorização. As posições ocupadas por cada indivíduo têm que ver com mecanismos de seleção que avaliam e detetam as respetivas características. Tais diferenças podem ser interpretadas de diferentes formas, com críticos ao sistema vigente a caracterizar os mecanismos de seleção como injustos e os seus defensores a acentuar as diferenças entre indivíduos, justificando as disparidades (Tilly, 2005).

São questões sociais estruturantes que estão na base das desigualdades. Prende-se com mecanismos que definem a sua distribuição numa lógica de produção e reprodução. Thernborn (2006) propõe um modelo em que estes mecanismos se assumem como qualquer ação social com consequências distributivas diretas, existindo tendencialmente dois tipos de sujeitos que as protagonizam, beneficiados face a prejudicados. A distanciação entre estes dois é um dos mecanismos, marcado pela consolidação da diferença. Restam ainda a exploração, exclusão e hierarquização que legitimam o fosso criado, funcionando os quatro de forma articulada.

É impossível discutir com precisão desigualdades sociais em sociedades contemporâneas sem abordar a estrutura de classes. Num processo do qual resultam desigualdades evidenciam-se beneficiados e prejudicados, enquanto numa análise marxista do conceito de classe temos explorados e exploradores. Colocando os dois fenómenos em paralelo, ainda não de forma linear, a estratificação social constitui uma importante pista para diferenças no acesso a recursos de vários tipos. As desigualdades manifestam-se de forma global, embora tenham contornos distintos de acordo com o

contexto, tendo ainda repercussões em muito vastos campos como a esperança de vida, mobilidade social, obesidade, toxicod dependência ou desempenho educativo, num panorama em que menores graus de desigualdades económicas tendem a corresponder a melhores indicadores destas situações da vida social (Costa, 2012: 53). Importa compreender estas regularidades a nível global e a sua génese, bem como aprofundar o caso português, ainda amplamente marcado por desigualdades em vários planos para as quais há que ter em conta todo o processo histórico.

1.2. Recursos educativos e literacia

A ampliação e intensificação das relações sociais por todo o globo trouxeram também o aprofundar de ligações e interdependência, quer entre indivíduos quer entre os grupos que os representam, como os respetivos países. Importa abordar as várias dimensões da globalização com especial atenção para a combinação de dinâmicas que lhes são inerentes.

O desenvolvimento da ciência e a sua transversalidade em inúmeras situações do quotidiano significaram a incorporação de conhecimento em muitas camadas da sociedade. Aliado à massificação da escola e o aumento das qualificações da população em geral, contribuíram de forma decisiva para a mudança de social à escala global, sendo o nosso país exemplo disto, embora com algumas particularidades, sobretudo devido ao tardio desenvolvimento. O trabalho qualificado aumentou significativamente, fazendo uso da evolução ao nível da educação e da ciência e a atividade económica ganhou novos contornos evolutivos nas últimas décadas.

A Escola é atualmente a forma mais comum de formação e transmissão de conhecimento, daí a sua importância para a presente análise. Podemos encará-la como uma instituição marcada por mecanismos subtis de dominação que reproduzem as desigualdades e a lógica de dominação patentes nas relações de classe, definindo uma íntima ligação entre escolaridade e poder (Bourdieu e Passeron, 1970). Validando privilégios sociais, a escola não cumpre o seu suposto papel de agente democratizante e igualitário. Constitui-se como um dos mecanismos de exclusão que estruturam a desigualdade social, contribuindo para a manutenção da estrutura das relações de classe. Deparamo-nos com uma relação íntima entre o desempenho escolar e classe social, ainda que contribuam outros fatores para este processo, como o país de origem. A transmissão de conhecimento em meio escolar através de códigos (Bernstein, 1980) que beneficiam a classe dominante explica-o em parte. Trata-se de um processo circular de reprodução. A origem social afigura-se determinante para a socialização de cada

indivíduo (Barrère e Sembel, 2006), com influência no desempenho escolar e percurso laboral.

Sendo discutível a massificação destes recursos, a sua distribuição pela população não tende a ser igual. A educação assume-se como essencial e básica para os desafios diários de cada indivíduo, determinando outras dimensões da mesma, como a respetiva posição no mercado de trabalho. A escola não deixa de constituir um motor de mobilidade social ascendente. No entanto, as desigualdades sociais não terminam com a existência desta instituição.

A literacia acompanha a definição de hierarquias a reforça-a (Ávila, 2007). De facto, podemos ir bem mais longe no que toca ao conceito de literacia, que foi tido em conta como um mero conjunto de competências de leitura, escrita e cálculo, hoje tem um sentido mais vasto, tendo em conta competências consideradas fundamentais para as sociedades contemporâneas. A literacia tem vindo a ser entendida como uma competência transversal e decisiva, sem a qual a aquisição de outras aprendizagens ao longo da vida fica comprometido (Ávila, 2008), tendo em conta todo o ramo de potencialidades a que abre caminho a escrita. Quanto às competências, trata-se de um conceito mais vasto, difícil de precisar e passível de uma ainda maior multiplicidade de interpretações. -se, nas sociedades Intensifica contemporâneas, a necessidade dos indivíduos desenvolverem constantemente novas aprendizagens, para além das que remetem para a escola. O ritmo de mudança constante e acelerada afeta diretamente o quotidiano dos indivíduos, surgindo o conceito de aprendizagem ao longo da vida. As aprendizagens em meio escolar deixam de ser suficientes para fazer face às necessidades, reconhecendo-se diferentes modos de aprendizagem.

Acabam por remeter para ferramentas determinantes no acesso ao mercado de trabalho e posicionamento ou trajeto dentro do mesmo. Não se procura aqui uma extensiva listagem das suas várias modalidades, antes da sua relevância, das suas formas de acesso e da sua distribuição pela população. Tendo em conta tanto a bibliografia as três principais modalidades de aprendizagem, aplicadas pelo INE e definidas desde o Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000), surge uma distinção grande entre as diferentes aprendizagens que remete para o contexto em que ocorrem, distinguindo formal, não formal e informal. A primeira remete essencialmente para o ensino e estruturas formais de formação, da qual resulta a obtenção de um grau de ensino que se enquadra numa estrutura hierárquica, enquanto a segunda tem mais que ver com aprendizagens como formações de trabalho, workshops, ministrada tendencialmente em estruturas institucionais, ainda que o certificado que daí resulta não seja geralmente reconhecido por entidades nacionais. Já a aprendizagem informal tem que ver com uma estrutura mais aberta, passível de ser

definida pelos indivíduos que lhe acedem, como a consulta de bibliografia ou museus científicos, ou até a troca de experiências. Não resultando desta certificação, as competências que daqui resultam são passíveis de serem submetidas a avaliação (INE, 2011).

Num contexto de crescente valorização de competências e aprendizagem ao longo da vida, importa compreender as diferenças entre indivíduos em relação a estes diferentes saberes. Perceber o contexto em que o conhecimento é ativado, podendo constituir mais-valias para o trabalho ou tarefas concretas, bem como dar conta dos processos que estão na génese do acesso a tão diversas formas de conhecimento.

Portugal apresenta um substantivo atraso relativamente à maioria dos restantes países europeus, no que diz respeito à educação, nomeadamente quanto à aquisição de níveis elevados de escolaridade. Este facto pode ser explicado pela falta de investimento na educação ao longo dos anos. Atualmente, o “contexto de modernidade tardia” (Vieira, 2003: 75) em que Portugal se encontra deve-se, em boa parte, aos processos de edificação da democratização escolar, parte constitutiva dos mecanismos de construção da modernidade, refletindo-se nas dinâmicas escolares.

É no século XX, marcado por um regime ditatorial, que podemos encontrar os principais motivos para o atraso de Portugal no setor. Na segunda metade do século assistimos a uma transformação acelerada e profunda do país, potenciada com revolução de 1974. O antigo regime deixou marcas em Portugal, em grande parte no setor da educação, contribuindo em larga escala para os baixos níveis de escolaridade e elevado analfabetismo. A democratização do ensino, entendida como uma simples generalização do mesmo, afigura-se ainda como insuficiente para resolver os seus problemas estruturais associados ao insucesso escolar e desigual distribuição de recursos educativos (Vieira, 2003).

Sendo um dos países com os valores mais baixos da União Europeia em vários indicadores relacionados com educação, Portugal é ainda aquele que simultaneamente apresenta os mais baixos valores de literacia e maior desigualdade interna na distribuição deste recurso (Ávila, 2007: 31). A média de anos na escola da população masculina era em 2009 de 7,6 o que equivale ao segundo ciclo do ensino básico, muito abaixo de países com condições económicas semelhantes ao nosso (Unesco, 2013).

Num contexto de “educação pública de massas” (Gomes, 1987: 36) assistimos à universalização e democratização do acesso à educação escolar, generalizando-se o acesso e frequência na mesma a jovens de vários estratos sociais. Atualmente estamos perante uma massa heterogénea de estudantes no sistema de ensino português.

A escola, na sua forma idealizada, constitui um essencial elemento democratizante para as sociedades e adquire responsabilidade por mobilidade social ascendente. Trata-

se de um mecanismo que deveria potenciar igualdade ao invés de exclusão. No entanto, este papel fica muito aquém de ser cumprido, antes pelo contrário. A escola acaba por se tornar num instrumento de transmissão de herança social. Contrariamente aos seus preósitos iniciais, escola é simultaneamente potenciadora de segregação social. Assistimos assim, numa abordagem mais superficial, à concentração de determinados grupos populacionais semelhantes socialmente em cada grau de ensino, levando a que, numa abordagem mais cuidada e atenta, possamos verificar que o processo de segregação é ainda mais complexo e seletivo (Vieira, 2003: 100). Isto significa que estratos mais altos da estrutura de classes tendem a alcançar níveis mais altos de escolarização, ao passo que as classes mais baixas tendem a ficar retidas no sistema de ensino mais cedo.

Por outro lado, o sistema de ensino português, fortemente centralizado e controlado pelas autoridades governativas, não prevê a adaptação às realidades locais e mudanças imprevisíveis. O ensino escolar, aquele que é lecionado em contexto próprio de aulas, e o conhecimento cultural prévio que os estudantes detêm, distinto entre todos e resultado da experiência e contexto, devem assumir complementaridade para Iturra (1990). Não tendo um aluno bases prévias que lhe permitam fazer a associação dos dois e não havendo um esforço da escola para uma convergência neste sentido, o resultado seja o insucesso escolar, classificado como “divórcio entre ensino e aprendizagem” (Iturra, 1990: 17). Podemos ainda considerar o poder que a escrita, enquanto forma de transmissão de conhecimento, para a perpetuação de paradigmas bem como para contrariar perspectivas críticas (Goody, 2000: 164). Nesta ótica sobressaem as diferenças culturais entre sociedades e a maior dificuldade que algumas têm para aceder à informação através de códigos dos quais não dispõem. Trata-se de uma situação que ocorre, em diferentes moldes, dentro de um país ou região ou entre estes. No entanto o fator económico associado à classe social acaba por ter um peso essencial para o acesso ao conhecimento, que Goody (2000) considera como poder, existindo sempre prejudicados e beneficiados na relação da estrutura de classes, quer a nível micro quer macro Costa (1999). Concorre para este raciocínio o *autocumprimento das profecias* (Merton, 1968) e o ciclo de repetições de acontecimentos com padrões sociais na sua génese. Em simultâneo, o *efeito mateus* (Merton, 1996) remete para a acumulação de vantagens naqueles que já as detêm. Um processo que se foca na ciência, a acumulação de vantagens não se cinge apenas a esta dimensão, podendo ser extrapolada para questões mais gerais como o conhecimento e o poder. Este conceito pode ser transportado para processos de aprendizagem ao longo da vida, na medida em que pessoas mais escolarizadas tendam a ser as que mais procuram desenvolver as suas aprendizagens.

À massificação da escola enunciada anteriormente estão também associadas várias questões que explicam a persistência de desigualdades num sistema que procura propiciar igualdade de oportunidades. Surge com maior relevo a persistência no insucesso escolar que ocorre de forma sistemática e massiva sobretudo nas classes populares e minorias étnicas (Gomes, 1987: 37). Por outro lado, há que ter em conta a análise do insucesso escolar nas minorias étnicas, que ainda que tendam a revelar maiores dificuldades no meio escolar, esta questão tem sobretudo que ver com o facto de um número significativo dos jovens em causa pertencer a grupos sociais mais desfavorecidos, o que resulta numa menor probabilidade de sucesso escolar. (Seabra, 1997).

Em 2011 registam-se ainda largas diferenças entre indivíduos no acesso à escolaridade em Portugal, face a anos anteriores. Os recursos educativos constituem indicadores que apontam para a forma como se distribuem e mapeiam as desigualdades desde cedo nos indivíduos. De acordo com dados da OCDE (2013), em 2011 apenas 27% dos jovens entre os 25 e 34 anos tinham concluído um curso de ensino superior, enquanto que no total da população entre os 25 e 64 anos apenas 17% obtiveram estas habilitações literárias, evoluindo desde os 9% em 2000. Os mesmos dados apontam para que quanto mais elevado o grau de ensino concluído, mais elevado tenda a ser o rendimento dos indivíduos. Nesse ano já a média dos países da OCDE era superior à nossa atual, com 22% e tendo hoje 32%, excedida largamente pelo Canadá, entre outros, que atinge os 52%. Em contraponto, Portugal, Itália e Espanha continuam a ser dos países com maior percentagem de adultos que não ultrapassam o ensino básico (mais de 40%), excedidos apenas pelo México com 64%.

O estudo de especificidades de um país pode ser complementado pela caracterização de outros que o influenciam. Afigura-se útil a comparação entre estados e o enquadramento prévio no panorama mundial em que se integram. Para a análise global das desigualdades há que ter em conta as diferenças entre países, na distribuição de recursos, na sua dimensão, população e custo de vida, mas ainda as diferenças entre cada indivíduo (Milanovic, 2012a).

Colocando a análise de classes num patamar internacional, existem agregados transnacionais de classes (Costa, Machado e Almeida, 2007). Surgem aqui quatro grupos de países, pertencendo Portugal, juntamente com Grécia e Polónia, àquele em que a população ativa tende a ser composta maioritariamente pelas classes mais baixas, operários, empregados executantes e trabalhadores independentes. Em contraponto, países com a Suécia e a Alemanha pertencem ao grupo em que existe maior peso de classes mais altas. Os lugares de classe assumem elevada ligação ao mercado de trabalho, mas também à escolarização. A aquisição de conhecimentos e

códigos e a sua formalização legitimam diferenças. É assim que aos mais altos o lugares de classe tendem a corresponder mais habilitações escolares, havendo ainda influência do país de origem. Assim, um operário alemão tem, em média, mais de o dobro da escolaridade de um trabalhador português da mesma categoria (Costa, Machado e Almeida, 2007: 15). Verifica-se uma relação íntima entre remuneração e escolaridade, sendo a primeira influenciada pela segunda (OCDE, 2013). Entram ainda em conta o sexo, com os homens a tender a ganhar mais que as mulheres, e a idade, com a população jovem sujeita a salários mais baixos.

Dados do INE (2011) apontam para dados muito próximos destes, com pouco menos de 16% da população inquirida com o ensino superior, enquanto quase 65% conclui os estudos no máximo até ao 3º ciclo do ensino básico e cerca de 5% não completou qualquer grau. Quanto aos pais dos inquiridos, a grande maioria tem o 1º ciclo do ensino básico ou nenhum grau concluído o que espelha também a tendência evolutiva neste aspeto, com os inquiridos a obter no plano geral habilitações mais elevadas que os seus progenitores. Fatores históricos já mencionados explicam o atraso substancial face a outros países europeus, bem como o crescimento que se tem verificado no campo da educação.

Os recursos educativos são mais facilmente medidos através de indicadores como as habilitações literárias, mas há ainda outros parâmetros a ter em conta quanto aos processos de aprendizagem e a obtenção de conhecimento. Ainda no plano da educação formal, o recurso a línguas estrangeiras é cada vez mais valorizado em contexto de mercado de trabalho e constitui uma competência que por si pode ser entendida como um recurso, tendo cerca de 59% dos inquiridos pelo INE conhecimentos em pelo menos uma língua que não a materna, deixando 41% com apenas a sua, o que pode constituir para esta parte da população barreira para a aquisição de outras competências e também no plano do trabalho.

Quanto à participação recente em atividades de aprendizagem formal, tida como aquela que é ministrada em instituições de educação ou formação, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais e numa lógica de sucessão hierárquica em que a conclusão permite a progressão a níveis superiores, os indivíduos inquiridos tiveram uma baixa taxa de participação nas mesmas nos 12 meses que precederam à recolha dos dados. Apenas 15% teve este tipo de contacto, a grande maioria dos quais participou em apenas uma atividade. Aqueles que o fizeram tendem a participar em cursos de formação, com diferenças pouco significativas entre o ensino geral e profissionalizante, dominando dentro destes as áreas gerais, ciências sociais, comércio e direito, com menor expressão para a agricultura, artes, educação e matemática.

Os participantes em atividades formais de aprendizagem num passado recente apontam para a obtenção de um diploma ou certificado como a grande motivação que os leva a assumir tal prática. Surgem ainda perspectivas de progressão na carreira, encontrar ou melhor o emprego e ainda desenvolver conhecimentos em matérias por interesse pessoal. A maioria afirma não ter acarretado com qualquer despesa, com o IEFP e outras instituições públicas a assumir parte significativa das despesas, ainda que 39% tenha pago a totalidade das despesas com educação. Os indivíduos tendem a dar uso às competências adquiridas, com apenas 5% da amostra a nunca as utilizar, o que se reflete em mais de 90% de satisfação com as atividades referidas.

A lógica hierárquica do sistema de ensino repercute-se na grande necessidade de obtenção de um diploma, para a qual apontam as representações analisadas. Importa ainda referir o fator financeiro, também apontado no relatório do INE (2011) como um dos principais obstáculos à aprendizagem ao longo da vida. Nesta amostra, aqueles que afirmam ter estado integrados no sistema formal de educação português gastaram em média €1.217, num ano, em taxas associadas à inscrição e permanência no mesmo, como propinas, mensalidades, matrículas e exames, podendo para alguns atingir o valor de €8.000. A estes valores acrescem os custos de frequência no ensino referentes à compra de livros, materiais ou meios técnicos de estudo associados, que podendo atingir os €5.000 assumem um valor médio de €352.

Os mesmos dados apontam para a conclusão de que os fatores que mais inibem a aprendizagem na fase adulta da vida e aquisição de novas competências são, segundo os inquiridos, a ausência de tempo e dinheiro, bem como a oferta, ou seja, proximidade geográfica dos elementos que poderiam conferir novas aprendizagens, como estabelecimentos de ensino. A indisponibilidade por falta de tempo é largamente a condicionante mais referida. Conclui-se que é importante, para o cultivo permanente de aprendizagens, tempo para tal, capital financeiro para aceder ao mesmo, bem como algum tipo de oferta de neste sentido. Não sendo algo generalizável, fica expresso que no acesso a competências, tendo estas posteriormente reflexo no próprio mercado de trabalho, as condições sociais de existência dos indivíduos continuam a pesar muito para além da escola. Por outro lado, do mesmo relatório do INE surgem outras conclusões interessantes como o facto de haver uma relação diretamente proporcional entre a escolaridade e probabilidade de aquisição de novas competências, enquanto os desempregados tendem a ter menor acesso a estas aprendizagens. A aquisição de competências não aumenta com a idade e varia de acordo com atividades profissionais e escolaridade. Os inquiridos que mais participam em atividades de aprendizagem ao longo da vida são os que detêm habilitações mais elevadas. Aqueles que já têm recursos educativos superiores aos dos restantes continuam a procurar aprofundar o

seu conhecimento. Estes são também aqueles que têm profissões que tendem a ser ocupadas por indivíduos mais qualificados, correspondentes a lugares de classe correspondentes a maior capital económico e social. Em contraponto, são os que atingem graus de ensino mais baixos que menos recorrem aos processos de aprendizagem aqui explorados.

Psacharopoulos (2009) analisa o retorno financeiro do investimento em educação superior, afirmando-o como uma evidência. Este ocorre em dois caminhos paralelos que não se sobrepõem, o retorno para o estudante e o retorno para o Estado. Existindo sempre retorno para o país, bem como para aqueles que o concluem, a questão que surge prende-se com o financiamento do ensino, uma vez que quanto mais este é transposto para os estudantes mais se tendem a evidenciar desigualdades sociais no seu acesso. De acordo com este autor, Portugal é um dos países mais desigual no acesso ao ensino superior. Reproduzem-se lógicas presentes na globalidade do sistema de ensino.

1.3. Aprendizagem ao longo da vida e competências

Ainda que em contexto institucional, a educação não formal não se enquadra na estrutura hierárquica do ensino. Conferindo certificado, este tende a não conferir um grau, pelo que não permite progressão no sistema educativo. O relatório do INE (2011) aponta para 39% dos indivíduos a participar neste tipo de atividade no ano precedente, mais do dobro dos que participaram em processos formais de aprendizagem. Mais de 90% que procuraram informação a este respeito afirmam tê-la encontrado. Refira-se ainda que a grande maioria dos participantes o fizeram em atividades relacionadas com o respetivo trabalho, apontando para motivos profissionais como um dos principais motivos de ingresso nas mesmas, bem como o desenvolvimento de competências em áreas do seu interesse ou úteis no dia-a-dia. As instituições a preparar estas atividades tendem a ser as entidades empregadoras ou estabelecimentos de educação. Os processos de aprendizagem ao longo da vida remetem-nos também para a educação formal, incluindo o regresso à educação formal por parte de adultos, em variados graus de ensino.

Realça-se a importância da aquisição contínua de competências para a população ativa, numa lógica de cultivo permanente de ferramentas a permanência e ascensão no mercado de trabalho. Cerca de 40% estes indivíduos participaram em atividades formativas pela exigência do certificado que daí resulta por parte de uma entidade patronal. Trata-se da manutenção ou aprofundar de competências, mas também o

alcançar de novas aprendizagens, em processos dinâmicos que cultivam as ideias de aprendizagem ao longo da vida.

Os processos não formais de educação também tendem a estar associados ao sentimento de utilidade e satisfação para aqueles que neles participam. Uma das grandes diferenças em relação aos que ocorrem em contexto formal tem que ver com as despesas. Apesar de poderem atingir valores muito elevados, estas formações custaram em média €460 em taxas de inscrição e permanência e €75 em custos de frequência, valores muito inferiores aos analisados no capítulo anterior. Este facto poder-se-á explicar, em grande medida, pela assunção de despesas por parte de entidades patronais dos participantes.

Quanto à não participação, a falta de tempo é assumida como o principal inibidor para a não recorrer processos de aprendizagem, surgindo em seguida a inexistência de oferta nas proximidades geográficas bem como a falta de recursos financeiros.

Nos processos de aprendizagem ao longo da vida surgem também os informais, decorrentes de múltiplas atividades quotidianas, fora de contexto institucional. Podemos considerar os seus participantes, embora estes assumam várias expressões, os *autodidatas* mencionados por Falk (2001). A maioria dos inquiridos, cerca de 67%, afirma ter sido sujeito a algum tipo aprendizagem informal, tendo mais de 75% dos mesmos incorrido nestes processos por interesse pessoal, enquanto menos de 25% o fizeram por motivos profissionais. Tratam-se de modalidades motivadas maioritariamente pela vontade individual, resultando provavelmente do desejo de aprofundar temáticas ou mera curiosidade. A aprendizagem realizada através da passagem de experiência de outros indivíduos, como colegas, familiares ou amigos, evidencia-se como a mais frequente na amostra, seguida da proveniente de leituras e da utilização do computador. Em contraponto, os museus e locais históricos ou naturais são as formas menos escolhidas para veículos da sua aprendizagem.

1.4. Internet, tecnologia e acesso ao conhecimento

A internet, meio de comunicação que podemos também ter em conta enquanto media multimédia, que combina de forma interligada som imagem e texto e vem introduzir uma nova dimensão tecnológica e promover novos tipos de públicos (Cardoso, 2003). Trata-se a internet de um elemento com influência essencial na comunicação e com repercussões em todos os domínios da vida social, caracterizado também pelos seus instrumentos persuasivos numa nova forma de sociedade (Castells, 2001). Assume hoje assume um papel crescente nos processos de aprendizagem ao longo da vida, e também na comunicação e transmissão de conhecimento em geral. No entanto, não

deixa a internet de constituir um palco para desigualdades no que toca ao seu acesso, com obstáculos e resistências próprias (Cardoso et al, 2015: 167)

Importa ainda ter em conta o facto de as referidas transformações na tecnologia e nos media conduzirem à maior utilização dos meios digitais para o acesso à informação, aqui incluindo-se o conhecimento científico, entre outros. Esta modalidade de disseminação e acesso ao conhecimento pode ser considerada aprendizagem de livre escolha (Falk, 2001), surgindo por via do livre arbítrio e iniciativa daqueles que lhe acedem, em contraponto com os saberes adquiridos em meios formais como o sistema de educação. Esta forma de aprendizagem assume particularidades, definindo-se pelo facto de ser influenciada pelo contexto motivacional e social do indivíduo. Trata-se do resultado de um ato voluntário e não necessariamente sequencial, não obedecendo a um ritmo estanque. Falk (2001) destaca ainda a infraestrutura própria e comunidade inerentes a esta modalidade, bem como a heterogeneidade do público que assim acede a cultura científica. O atual contexto social leva ao recente investimento nesta infraestrutura com o pressuposto de que constitui uma via para eliminar barreiras no acesso ao conhecimento. Em Portugal os autodidatas ocupam uma percentagem relevante mas não maioritária, representando os aprendem informalmente e que se consideram num patamar de conhecimento inferior aos profissionais da área (Costa, Ávila e Mateus, 2002), estando este indicador atualmente em constante evolução. Há que referir que este é um indicador que se refere mais ao estudo de públicos de ciência que ao acesso ao conhecimento, não deixando de ser pertinente para a presente análise.

A Internet veio conferir maior facilidade no acesso a informação e na partilha de conhecimento, com os perigos que lhe são subjacentes. Apesar de podermos referir uma massificação e abrangência desta tecnologia enquanto veículo de informação sem precedentes, é também verdade que não podemos afirmar que esta veio, por si só, democratizar e generalizar por inteiro o acesso ao conhecimento. Alguns indicadores estatísticos apontam-nos para a Internet enquanto uma tecnologia que ainda não abrange a totalidade da população portuguesa, tanto nos agregados familiares como fora deles. Os aumentos ao longo dos últimos anos são evidentes, ainda que de acordo com o estudo de Cardoso e Mendonça (2014) pouco menos de metade dos agregados familiares portugueses não tenha acesso a esta ferramenta, para além do facto de registar cerca de 38% de indivíduos que nunca a utilizaram. Dados Eurobarómetro (2010) apontam ainda para o acesso à Internet e a sua regularidade estarem intimamente ligados ao interesse pela ciência.

A ausência de acesso a esta tecnologia pode ter como razão mais imediata as condições económicas dos indivíduos, uma vez que tende a requerer algum tipo de

pagamento, apesar de existir também de forma gratuita, para além do facto de os dispositivos que reproduzem a informação presente em plataformas informáticas não estarem ao alcance de todos. Por outro lado, o atraso científico e educacional português poderão também concorrer para explicar este facto, sobretudo em camadas menos jovens da população. Se as desigualdades sociais são ainda um elemento presente na estrutura social portuguesa, as classes devem ser tidas em conta enquanto fator de acesso ao conhecimento.

O acesso ao conhecimento, mais concretamente através da Internet assume, hoje, moldes que nos permitem afirmar que não é um meio de acesso à informação restrito. Trata-se antes de um meio que concorre para a democratização deste processo e que massificou várias formas de conhecimento, para além de permitir aos seus vários utilizadores a produção ou partilha de informação em vastas comunidades. A Internet não deixa de estar condicionada pelas desigualdades que existem e impedem o acesso à mesma. Uma das maiores dificuldades para a real noção das desigualdades no acesso ao conhecimento transpostas para esta tecnologia prende-se com a produção de indicadores mais concretos que as traduzam.

Lógicas de mercado são também transpostas para os media, não ficando a Internet alheia a este fenómeno. Croteau e Hoynes (2001) apontam para um conflito constante entre o papel democratizante e encorajador de cidadania dos media e o seu estatuto de indústria lucrativa. Estamos perante um elemento altamente influenciador da sociedade, pela sua elevada difusão e expressão. Trata-se de uma influência lenta e paulatina, muito ligada aos seus conteúdos. Os elementos mais óbvios desta influência são anúncios ou publicidade, podendo assumir diferentes modalidades, surgindo ainda a influência política através dos media, esta mais subliminar. Esta modalidade não deixa de ser apontada como ligada ao mercado e ganhos financeiros, como apontam Croteau e Hoynes (2001: 205). Pela vastidão de conteúdos presentes na Internet e devido ao fator de os seus utilizadores poderem desempenhar um papel ativo, estes elementos, estando presentes, encontram-se mais diluídos.

1.5. Aprendizagem e acesso à ciência

Também a ciência e sua comunicação pública constituem um elemento com relevo em relação ao processo de aprendizagem. Os cientistas desempenham um papel chave na comunicação pública da sua área de trabalho e investigação, pelo que são agentes ativos no processo. Podendo recorrer a diferentes modalidades, a adequação ao público também tem que ver com a utilização de códigos perceptíveis e de acordo com as próprias expectativas dos indivíduos a quem se dirigem (Bucchi, 2008: 62). Noutro

prisma temos ainda a aprendizagem de livre escolha (Falk, 2001), que pode ser potenciada pelo entendimento público, ainda que esta tenha uma menor expressão quanto menor for a divulgação e comunicação. As próprias representações e práticas sobre ciência divergem com padrões identificáveis. Estamos perante um “sistema de estratificação social existente na ciência” Ávila, 1997: 16).

Apesar da diagnosticada falta de interesse pela área em questão, dados do Eurobarómetro revelam que apenas cerca de um quinto da população inquirida não têm qualquer vontade de conhecer mais sobre ciência, ainda que persista a falta de confiança na ciência e no seu discurso (Eurobarómetro, 2010). Dentro deste tema, Portugal é dos países com menor interesse pela ciência, só superado pela Bulgária e Lituânia (Eurobarómetro, 2010). Noutra prisma, se analisarmos o investimento em inovação e tecnologia nos vários países, verificamos que este tem geralmente retorno e que estados mais desenvolvidos como Japão, Alemanha, Inglaterra e EUA são os que mais investem e maior retorno têm nesta área (OCDE, 2009).

O acesso a recursos influencia portanto as práticas e representações sobre ciência e contribuem para a ideia da sua estratificação. Quanto aos estudantes, quanto mais elevado o grau de ensino frequentado maior tende a ser o interesse pela mesma. Logo, o insucesso e a retenção contribuirão para o afastamento dos jovens da ciência.

É na escola que começam processos de estratificação que se refletem no campo da ciência. Não estão desligados de políticas que progressivamente contribuíram para a transformação da universidade e comercialização da ciência (Oliveira, 2000). A própria pesquisa científica caminha para a exploração do seu potencial económico através da sua comercialização (Gibbons et al, 1997: 60), apontada como uma das características de futuras indústrias. Um dos principais riscos desta perspetiva é a quebra na investigação que não traga ganhos financeiros no imediato, independentemente de acréscimos ao conhecimento científico ou até do potencial futuro.

1.6. Classes Sociais e acesso ao conhecimento

O conceito de classe social é abordado por diversos autores da sociologia, destacando-se neste campo as teorias desenvolvidas por Marx e Engels, Weber, Parsons, Merton, Olin Wright, Giddens, Goldthorpe, Parkin e Bourdieu, entre outros. A principal constante em todos estes teóricos é a relevância atribuída à situação perante a profissão. Esta componente foi bastante desenvolvida na análise ao sistema capitalista do século XIX de Karl Marx e Friedrich Engels, servindo como base para vários outros autores posteriores. “Para Marx, uma classe é um grupo de pessoas com uma posição comum face aos meios de produção” (Giddens, 2009: 285), surgindo duas classes, a burguesia

(exploradora) que detinha os meios de produção e o proletariado (explorado), “aqueles que ganham a vida vendendo a sua força de trabalho aos primeiros” (Giddens, 2009: 286).

Este conceito foi, ao longo dos anos, alvo de interpretações distintas por parte de diversos teóricos ligados à sociologia das classes. Para a evolução do mesmo, foi importante o contributo do CIES/ISCTE e respetivos docentes e investigadores “João Ferreira de Almeida (...) nos anos 80 e 90, como António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Luís Capucha e José Luís Casanova, principalmente” (Nunes, 2008: 7).

Desta forma, para operacionalizar o conceito de classe social neste trabalho, optou-se por aderir ao quadro teórico que estes investigadores têm seguido, a tipologia ACM, a partir de indicadores socioprofissionais. “Processos de transformação estrutural das sociedades (...) implicam transformações na composição social da população e nas relações entre os seus diferentes segmentos” (Costa, 1999: 210). Há que ter em conta processos de mudança associados à estrutura de classes, pelo que importa comparar a classe de origem, tida como a classe dos pais, com a classe dos indivíduos.

Nos últimos séculos assistimos a uma evolução histórica e gradual nas sociedades humanas por todo o globo, processo este com repercussões a nível social, económico e cultural. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia desempenham um papel instrumental. Alteram-se dinâmicas a todos estes níveis que transformam por inteiro o quotidiano dos indivíduos, estruturas de relações sociais e práticas, embora com diferentes expressões de acordo com os contextos.

Como já foi referido anteriormente, a distribuição de conhecimento e o acesso à educação e ciência não estão desligados da estrutura de classes. Importa compreender os contornos desta relação. Existindo desigualdades sociais no acesso à educação e a outros processos de aprendizagem ao longo da vida, as classes sociais constituem um importante elemento para a compreensão deste fenómeno.

1.7. Objetivos da pesquisa

Identificados os principais contributos teóricos para a presente análise importa definir os objetivos da pesquisa. Neste projeto procura-se aprofundar a relação entre classe social e acesso ao conhecimento, mais concretamente na aquisição de competências e literacia. Sendo por demais evidente o efeito do fator classe no desempenho escolar, interessa ir mais longe no raciocínio que articula classe, aprendizagem e conhecimento na população adulta.

Optando-se por métodos extensivos, será trabalhada uma base de dados disponibilizada à comunidade científica, em que se irá basear esta dissertação através

de uma análise secundária. Tem-se como objeto de estudo os processos de aprendizagem ao longo da vida. Considerando a definição do INE (2011) para aprendizagem ao longo da vida, são tidas em conta “todas as atividades de aprendizagem intencional ou não, desenvolvidas ao longo da vida, em contextos formais, não-formais ou informais, com o objetivo de adquirir, desenvolver ou melhorar conhecimentos, aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou profissional”.

O inquérito do INE (2011) à Educação e Formação de Adultos (IEFA) é o elemento cuja base de dados servirá para lançar a investigação. Algumas das suas conclusões foram já aqui mencionadas, pelo que o investigador se propõe a ir mais longe na análise nos próximos capítulos. A base dados, a trabalhar através do programa SPSS, permite analisar os resultados sobre práticas e representações dos inquiridos através da sua classe social. Este será o principal ponto introduzido pela investigação.

Uma análise de classe aos processos de aprendizagem ao longo da vida é o principal objetivo. Já identificados obstáculos à aquisição de competências e diferentes predisposições dos indivíduos face a estes processos, serão relacionados os principais indicadores com a classe dos indivíduos.

Pretende-se perceber de forma se relacionam as práticas e representações dos trabalhadores portugueses face aos processos de aprendizagem e qual a sua relação com as suas posições de classe. Serão focadas as três modalidades de aprendizagem trabalhadas no relatório do INE, a *formal*, *não-formal* e *informal*. Considera-se aprendizagem formal aquela que é lecionada em contexto institucional, sendo organizada, avaliada e certificada sob a responsabilidade de profissionais, estando ligada a uma sucessão hierárquica de educação ou formação em que a conclusão de um grau permite a progressão para níveis superiores. Já a aprendizagem não formal é aquela que corresponde a uma formação, geralmente decorrida em estruturas institucionais, da qual resulta um certificado de frequência da mesma, podendo ainda assim não ser reconhecido por autoridades nacionais nem permitir progressão na sucessão hierárquica educativa. Já a aprendizagem informal diz respeito à formação ou aquisição de competências resultantes de atividades quotidianas diversas, geralmente exteriores a estruturas institucionais e decorrem num ambiente que permite uma livre organização e estruturação do processo. Esta não confere certificação, ainda que as competências resultantes possam ser submetidas a um processo de validação e certificação.

Estas três modalidades de aprendizagem, bem como os *obstáculos* à sua concretização, constituem as quatro dimensões do modelo de análise da investigação.

II. Metodologia

2.1. O Inquérito europeu à educação e formação de adultos

Após um enquadramento sobre as questões da aprendizagem ao longo da vida e a sua relação com classes sociais e desigualdades que lhes são inerentes, pretende-se avançar na análise e aprofundá-la através de dados recolhidos sobre o objeto de estudo: os processos de aprendizagem ao longo da vida.

No inquérito do INE (2011) à Educação e Formação de Adultos (IEFA), que segue as recomendações metodológicas do Eurostat, surgem algumas pistas relevantes. Trata-se de um estudo comunitário que visou um conhecimento mais apurado dos estados membro da União Europeia, resultando num conjunto de dados homogeneizados do ponto de vista concetual e metodológico sobre os processos de aprendizagem ao longo da vida. A base de dados que utilizada pelo estudo referido, e que também aqui servirá de amostra, também remete para a publicação de resultados da segunda edição do IEFA, permitindo uma perspetiva comparativa face a dados da respetiva primeira edição de 2007. Dados do relatório do INE foram apresentados no capítulo anterior, por serem resultados do mesmo e não da presente investigação. Foram por isso tidos como relevantes para o enquadramento teórico.

Quanto à amostra, é constituída pela população residente em 2011 com idade entre os 18 e 69 anos que viva em alojamentos familiares de residência principal. Regista-se um alargamento opcional do âmbito etário de inquirição à população com idade entre os 18 e 24 anos e dos 64 aos 69 anos face à população alvo do inquérito europeu em que este se inseria, que incidia apenas sobre pessoas entre os 25 e 64 anos. Os dados foram recolhidos entre Outubro de 2011 e Fevereiro de 2012, tratando-se de um inquérito amostral recolhido de forma direta nas unidades de observação através de um questionário registado em computador. A amostra foi dimensionada ao nível nacional de Portugal, sendo os resultados essencialmente representativos ao nível das regiões NUT II. As estimativas foram realizadas através de uma amostra de 11 845 unidades de alojamento, às quais corresponderam 14 189 pessoas com idade entre os 18 e 69 anos com entrevista efetivada. (INE, 2011)

Na presente investigação, a amostra assumida será a que serviu de base ao relatório do INE (2011) referido, procurando ir mais a fundo na análise da posição social dos indivíduos, relacionando a variável classe com a aprendizagem e formação de adultos através dos indicadores que lhe dão expressão. A diferente oferta de aprendizagem de acordo com a localização geográfica, de forma mais específica que a tratada no relatório, bem como verificar se o acesso a um computador pessoal e internet

e práticas que permitem fruição cultural e do conhecimento, como idas a museus, poderão também lançar pistas explicativas para diferentes formas de acesso e aquisição de competências em adultos portugueses.

2.2. Métodos quantitativos para processos de aprendizagem e classes sociais

Podemos dividir a análise em dois patamares. Um inicial, em que se procura ter uma perspetiva geral que funcione como que uma radiografia dos perfis de aprendizagem da população adulta portuguesa e as respetivas tendências em relação aos diferentes processos de aprendizagem. Numa segunda fase procurar-se-á ir mais a fundo nas questões que já foram levantadas e outras que possam surgir, sobretudo a relação entre práticas ou representações sobre aprendizagem e fatores como a classe social, acesso à informação, origem geográfica, entre outros. Tem-se como objetivo encontrar, para os diferentes perfis que surjam, as respetivas relações face à obtenção de conhecimento, pelo que será importante recorrer a uma análise multivariada que coloque também em destaque a classe social dos indivíduos para este aprofundamento e explorar linhas a que esta base de dados abre caminho.

A classe social será um dos elementos em foco na investigação, obtida a partir do indicador socioprofissional de classe dos indivíduos, variável derivada e construída a partir das variáveis primárias que compõem a base de dados inicial, nomeadamente “situação na profissão” e “profissão”. Tais indicadores tiveram de ser recodificados para que fosse possível chegar aos valores previstos na tipologia ACM. É utilizada a tipologia ACM com cinco categorias para a operacionalização do conceito, tendo em conta a matriz de construção do indicador socioprofissional individual de classe. (Costa, 1999). Na situação na profissão, foram distinguidos os trabalhadores por conta própria dos patrões, considerando que os segundos são aqueles que têm empregados. Foram ainda considerados os trabalhadores familiares como trabalhadores por conta de outrem. Já a profissão, estando codificada a um dígito, não deixava claras algumas distinções que foram consideradas necessárias na categoria dos trabalhadores não qualificados. Cruzada com a classificação das atividades económicas, foram considerados agricultores os que se dedicam a esta área, pesca e produção animal. Foram ainda considerados operadores e trabalhadores de montagem os que, não sendo qualificados, exercessem nas indústrias extrativas ou transformadoras ou na construção. Quanto aos profissionais das forças armadas, não foram tido em conta para a criação da variável classe, uma vez que a codificação a um dígito os aglomera a todos e não permite uma distinção precisa para os posicionar corretamente nas respetivas categorias. Estes indicadores constituem importantes elementos para atingir o objetivo proposto, mas não

cobrem em toda a sua extensão o conceito de classe social, sendo portanto “aproximações operatórias parcelares ao conteúdo desse conceito” (Costa, 1999: 231). Não deixam de ser tidos em conta indicadores socioeducacionais, uma vez que reportam também a distribuição de recursos escolares. A variável classe será construída com base na tipologia ACM (Costa, 1999) com cinco categorias a partir de indicadores profissionais dos inquiridos. Para a análise de classe, serão apenas tidos em conta os indivíduos que trabalham. Tratam-se dos únicos com respostas válidas que permitem a criação da variável derivada de acordo com a tipologia adotada. Levantam-se algumas limitações na abrangência da amostra. Verificando-se mais de 14 000 respostas válidas ao inquérito, é uma questão incontornável, mas cujo peso é relativo tendo em conta a dimensão da base de dados explorada.

A presente investigação é realizada através de análise de dados secundários, fazendo-se valer a dimensão e representatividade da amostra como pontos positivos para alcançar os objetivos propostos. Por outro lado, a base de dados do INE foi construída a partir de orientações do Eurostat, tornando-a comparável com dados de outros países, ainda que não se tenha optado, neste estudo, por fazê-lo. A natureza dos dados e da sua recolha lançam também limitações ao estudo. Uma vez que o investigador não participou em fases como a construção e recolha do questionário, os dados disponíveis restringem a obtenção de outras informações que poderiam constituir alguma utilidade.

A construção da variável classe para a totalidade da amostra torna-se à partida impossível, tendo em conta o modelo adotado. Cerca de 40% da amostra não tem respostas válidas em relação à profissão, tratando-se possivelmente de estudantes, reformados ou desempregados. Refira-se que a pergunta do questionário remete para a profissão atual e não a atual ou última, excluindo-se aqueles que não exerciam uma profissão no momento da recolha dos dados. Também não foi possível chegar ao lugar de classe dos pais dos indivíduos, uma vez que apenas nos é disponibilizada a profissão, mas não situação na mesma nem o setor de atividade, esta última importante para distinguir diferentes tipos de trabalhadores não qualificados. São por isso apenas considerados para a generalidade da análise, indivíduos que trabalham ou trabalhavam no momento da inquirição e, conseqüente, com um lugar de classe identificável. Não deixam de ser tidos em conta as profissões dos progenitores dos inquiridos, podendo o seu cruzamento com a classe social desenhar pistas sobre as trajetórias sociais dos indivíduos e até perceber se existem dinâmicas de mobilidade social.

A análise é dividida em quatro grandes dimensões de análise, em que a Classe Social é a variável independente. Teremos em foco a sua relação com a *educação formal*, *educação não formal* e *aprendizagem informal* e os *obstáculos à aprendizagem*.

Importa referir que estas não deixam de ser cruzadas entre si. Procedese ainda à caracterização dos indivíduos com variáveis que não estão diretamente ligadas à classe social mas que justificam ser analisadas.

Importa ainda referir que a maioria das variáveis são de natureza qualitativa, sendo esse o tratamento de que serão alvo. De modo a perceber em primeira instância cada dimensão de forma isolada, recorre-se à análise univariada, passando posteriormente à análise bivariada para perceber as relações entre dimensões e, sobretudo, com a variável classe social. A análise multivariada permite ainda traçar os perfis de aprendizagem dos inquiridos, através de uma Análise de Correspondências Múltiplas, apropriada à abordagem de vários indicadores categoriais em simultâneo. Trata-se de uma “abordagem multifacetada e relacional sobre o objeto em estudo – traços da sua configuração complexa” (Carvalho, 2008: 19).

Quanto à educação formal, temos as habilitações literárias dos indivíduos, bem como o domínio de línguas estrangeiras, ainda que estas possam ser apreendidas fora de contexto escolar. Podemos ainda analisar o tipo de curso realizado por aqueles que concluíram o ensino secundário, interessando tanto a diferença entre áreas como a escolha de vias profissionalizantes ou “regulares”. É ainda possível mediar a motivação para a escolha dos cursos concluídos através da agregação de variáveis que remetem para este fator, como as razões para a inscrição, o número de horas despendidas, a mobilização de competências adquiridas, bem como o grau de satisfação e motivos para a insatisfação. É ainda pertinente analisar as variáveis que remetem para os encargos financeiros associados à educação formal, nomeadamente custos de frequência como propinas e ainda com matérias, podendo estes ser relacionados com a variável que remete para o insucesso escolar, o nível incompleto de ensino. Estas últimas serão ainda cruzadas com a classe social de origem dos indivíduos.

Procura-se perceber o grau de acesso à informação sobre os processos que os inquiridos têm, bem como as várias formas de participação que adotam, sendo esta uma variável essencial para a perceção dos processos de aprendizagem ao longo da vida. Importa cruzar a utilidade que lhes atribuem com a participação efetiva, podendo ainda ser comparadas com os obstáculos que encontram.

Os obstáculos apontados pelos indivíduos para a aprendizagem deverão ainda ser cruzados com a respetiva classe social. Tendo o relatório do INE apontado para os principais impedimentos ao acesso a estes tipos de aprendizagem, procura-se ir mais longe na perceção de quais os fatores que estão na origem de tais obstáculos.

Os procedimentos analíticos são semelhantes para a educação não formal. Para além da frequência deste tipo de cursos ou atividades importa perceber as representações dos indivíduos sobre os mesmos. Quais as razões para a sua

participação, quem assume as despesas da formação, a regularidade com que mobilizam as competências adquiridas e o grau de satisfação. Serão analisados quais os principais impactos positivos da participação nestas aprendizagens, bem como as razões para a insatisfação daqueles que a registem.

A aprendizagem informal é a dimensão que mais distintas práticas dos indivíduos nos apresenta, todas estas em torno de processos de aprendizagem. Remetem sobretudo para a execução de atividades que podem ser entendidas como simples e quotidianas como ler livros ou frequentar bibliotecas, ou outras mais complexas, que nos dão uma radiografia da frequência de adoção deste tipo de comportamentos pelos inquiridos. Sendo igualmente processos de aprendizagem, conferem uma noção útil para a análise de aprendizagens de natureza muito distante das que decorrem em contexto institucional.

Para além da comparação entre as modalidades de aprendizagem ao longo da vida, estas serão cruzadas com a classe social e os obstáculos dos indivíduos para o acesso aos processos de aprendizagem, o que não retira importância à análise dos obstáculos à participação. Dentro desta dimensão adquirem mais relevo as variáveis que dizem respeito à vontade de participar e os motivos. Para complementar a análise serão ainda tidas em conta as variáveis que descrevem a participação cultural dos indivíduos e a capacidade de utilização das tecnologias de informação e comunicação.

III. Perfis de aprendizagem ao longo da vida

3.1. Classes sociais e aprendizagem ao longo da vida

Assumindo a classe social dos indivíduos como estrutural para os respetivos processos de aprendizagem ao longo da vida, importa analisar as várias relações entre classe social e as diferentes dimensões da aprendizagem, incluindo as práticas e as representações. A participação em processos de aprendizagem, como um curso, constituem indicadores que traduzem as práticas dos indivíduos em torno do objeto de estudo. São entendidas como representações questões que se focam num plano mais subjetivo que remete para as motivações, vontades e predisposições dos indivíduos.

Quadro 3.1 Classe social (indicador socioprofissional individual) dos inquiridos

Classe Social	N	%
Empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL)	819	10,9
Profissionais técnicos e de enquadramento (PTE)	1667	22,2
Trabalhadores independentes (TI)	548	7,3
Empregados executantes (EE)	2474	32,9
Operários (O)	2003	26,7
Total	7510	100,0

Fonte: INE e IEFA (2011), cálculos próprios

Construída a variável classe social, seguindo a metodologia descrita no ponto anterior, importa entender como se desenha a distribuição dos inquiridos pelos lugares de classe que ocupam (quadro 3.1).

É nos empregados executantes (EE), onde podemos encontrar trabalhadores do comércio, serviços e administrativos, que mais indivíduos se concentram, com cerca de 33% dos trabalhadores a pertencer a esta categoria.

Também os operários (O), em que são considerados trabalhadores agrícolas, artífices, e não qualificados da indústria e construção, e os profissionais técnicos e de enquadramento (PTE), tendencialmente profissionais mais qualificados e especializados que podem exercer cargos de chefia, agregam uma percentagem

elevada da amostra, cada um com mais de 20%. São os trabalhadores independentes (TI), como proprietários de pequenas atividades comerciais em que se incluem cafés, entre outros, os que menos se fazem representar com cerca de 7%. Os empresários, dirigentes e profissionais liberais (EDL), onde podemos encontrar patrões e quadros superiores administrativos, têm um peso ligeiramente superior, com uma percentagem que ronda os 11% da amostra considera.

Quadro 3.2 Habilitações literárias por classe social (em percentagem)

Classe Social	Nível de escolaridade mais elevado concluído							N
	S/esc.	B1º	B2º	B3º	E.Sec/pós-sec	E. Sup.	Total	
Empresários, dirigentes e profissionais liberais	0,8%	15,2%	12,9%	16,8%	20,9%	33,4%	100,0%	819
Profissionais técnicos e de enquadramento	0,1%	1,7%	3,1%	11,0%	21,7%	62,4%	100,0%	1667
Trabalhadores independentes	6,9%	45,3%	20,4%	17,3%	7,8%	2,3%	100,0%	548
Empregados executantes	1,7%	14,7%	13,1%	31,6%	32,2%	6,8%	100,0%	2474
Operários	2,9%	28,7%	28,8%	28,3%	10,2%	1,1%	100,0%	2003
Total	2,0%	17,8%	15,6%	23,5%	21,0%	20,2%	100,0%	7510

Fonte: INE e IEFA (2011), cálculos próprios

No que diz respeito às habilitações literárias dos inquiridos, existem distintos traços para cada uma das cinco categorias de classe definidas (quadro 3.2). Verifica-se que os PTE tendem a ser os que mais acederam ao ensino superior (cerca de 62%), em contraponto com os O (1%) e TI (2,4%). A tendência para estas duas categorias é terem um dos graus do ensino básico concluído ou nenhuma escolaridade. Vejam-se os operários, que correspondem à maior fatia (cerca de 40%, ver quadro 20 dos anexos) dos indivíduos sem qualquer grau terminado. Já os EDL tendem a ter o ensino superior (33%) concluído ou pelo menos o secundário, enquanto os EE apresentam maior incidência na conclusão do 3º ciclo do ensino básico ou do ensino secundário, com apenas 7% dos seus membros a atingirem o ensino superior. São ainda os operários que maior taxa de retenção no sistema educativo apresentam, com cerca de 22% (quadro 1, em anexo) a já ter reprovado, assim como os que mais participaram neste sistema através da sua via profissionalizante (quadro 2 dos anexos). Refira-se ainda que os O e TI são os que têm maior percentagem de indivíduos a participar em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (quadro 3 dos anexos), como as Novas Oportunidades, integrados na educação formal.

O rendimento está relacionado com a posição dos indivíduos no mercado trabalho e, conseqüentemente, com a sua classe social (quadro 4 dos anexos). Os EDL e PTE são os que mais indivíduos têm no quinto quintil de rendimento, correspondente aos que concentram maior riqueza, enquanto os TI são os que se concentram mais no primeiro quintil, o dos mais pobres. Os operários têm maior percentagem nos quintis iniciais,

embora se concentrem mais no segundo, terceiro e quarto, enquanto os EE se concentram mais no quarto quintil de rendimento.

A educação tem influência sobre o mercado de trabalho, podendo condicionar a profissão a desempenhar pelos indivíduos. Por sua vez, a posição dos indivíduos no mercado de trabalho, determina, de acordo com as premissas aqui assumidas, o seu lugar de classe, bem como o seu rendimento. O efeito de classe é mais complexo, uma vez que a própria origem social dos indivíduos, ou seja a classe de origem, também influencia trajetórias sociais. Aqueles que mais estudos têm tendem ocupar profissões que lhes permitem auferir maiores rendimentos, como é o caso dos PTE. Já os EDL, não tendo tantos recursos educativos, fazem-se valer de outras vantagens. Uma das suas principais características desta classe prende-se com a detenção do capital económico ou dos meios de produção, sendo esta a questão determinante para a sua posição de classe. Todos os patrões com elevado número de empregados são incluídos nesta categoria. Tratam-se de indivíduos com posições de relevo no mercado de trabalho, muitas vezes chefiando sobre as restantes categorias de classe e com elevados rendimentos. Aqueles que atingem níveis de escolaridade mais baixos, os TI e O ocupam lugares de classe mais baixos, fazendo-lhes corresponder o seu rendimento, sendo estas as classes mais pobres. Não muito distantes, embora num patamar intermédio, temos os EE com níveis salariais mais elevados, ainda que com muita distância do grupo em que se concentra mais riqueza.

A riqueza, ou capital financeiro, constitui também um elemento que pode condicionar o acesso a processos de aprendizagem. Esta ideia surge reforçada pelo facto de a falta de dinheiro ter sido uma das razões mais apontadas pelos inquiridos para não terem participado em atividades deste âmbito (quadro 8 dos anexos). Mas este fator está longe de ser o que mais contribui para a explicação da não participação em atividades como as aqui focadas. Os dados que reportam os motivos para a não participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida apontam para razões com maior peso. Analisando a ausência de participação, bem como os obstáculos apontados pelos indivíduos, e a sua relação com a estrutura de classes, são antes as predisposições dos trabalhadores. A “falta de tempo” enquanto principal fator inibidor da participação dos indivíduos leva a assumir a necessidade de ir mais longe na explicação deste fenómeno.

Quadro 3.3 Participação em processos de aprendizagem por classe social (em percentagem)

	Participação em educação formal	Participação em educação não formal	Participação em aprendizagem informal
Empresários, dirigentes e profissionais liberais	9,0%	48,5%	74,2%
Profissionais técnicos e de enquadramento	13,7%	74,2%	83,8%
Trabalhadores independentes	4,3%	18,8%	52,8%
Empregados executantes	13,0%	50,0%	70,8%
Operários	7,8%	41,4%	61,3%
Total	10,7%	50,6%	70,2%

Fonte: INE e IEFA (2011), cálculos próprios

Para as três modalidades de aprendizagem consideradas no IEFA (e atrás já descritas), existem diferentes registos, que aparentam delinear padrões de participação que apontam para grupos distintos de indivíduos de acordo com a aprendizagem ao longo da vida e condições sociais (quadro 3.3). A educação formal, aquela que comporta o registo mais institucionalizado de aprendizagem, associada ao sistema de ensino, é aquela a que os trabalhadores menos têm recorrido. A aprendizagem informal, que ocorre em diferentes contextos da vida quotidiana e que não pressupõe qualquer tipo de enquadramento institucional, é a que regista maior participação.

Analisando a relação entre estas três modalidades de aprendizagem e a classe social, observa-se que aqueles que recentemente mais participaram em processos de educação formal foram os PTE e os EE, ou seja, aqueles que tendem a ter habilitações literárias mais elevadas, ainda que no geral a participação seja muito reduzida, variando entre os 4% e os 14%. Os TI, que dispõem de recursos educativos mais reduzidos, são também os que menos procuram aprofundá-los através do sistema de ensino.

Embora com níveis muito mais elevados no plano geral, acontece um fenómeno idêntico na educação não formal no que diz respeito à sua distribuição por classe. Ainda assim, nesta modalidade verificam-se níveis de participação acima dos 40% para os EDL e os O. Os TI apresentam valores ainda mais distantes das outras classes (19%), enquanto o PTE se destacam por uma taxa de participação em torno dos 74% nesta modalidade. Refira-se que a educação não formal está muito associada à formação profissional de trabalhadores. Com efeito, a tendência aponta para motivos profissionais (quadro 5 dos anexos) na base destes processos, sendo o “curso” a atividade mais frequente (quadro 6 dos anexos), e ocorrendo sobretudo em horário de trabalho (quadro dos anexos). Cerca de 90% dos trabalhadores tidos em conta para esta análise terá

questões laborais como principal motivo para participar em atividades de aprendizagem ao longo da vida. Os TI são os que menos tendem a ver estas atividades durante o seu horário de trabalho. A situação pode ser explicada pela situação dos mesmos face à profissão, tratando-se de trabalhadores por conta própria. Estes são também os que fogem à regra, provavelmente pelos mesmos motivos, de verem a totalidade ou parte das despesas da formação paga pela entidade empregadora.

Na aprendizagem informal aumenta ainda mais o nível geral de participação dos trabalhadores. Os contornos desta atividade, já explanados, podem concorrer para explicar as frequências registadas. Os maiores participantes continuam a ser os PTE, seguidos dos EDL e EE. Em contraponto, são os TI os mais indisponíveis para estes processos. Nenhuma das classes sociais tem menos de 50% dos seus integrantes a participar em atividades que se inserem nesta categoria.

Comparando as despesas dos trabalhadores em atividades de educação (quadro 3.4) daqueles que participam nessas atividades, é perceptível que tendem a ser os EDL, PTE e TI quem mais investe nesta área. Esta análise tem em conta os valores médios por classe social e não o seu total. Por isso, categorias com menos casos participação em educação, como os TI, podem ver os valores médios mais facilmente inflacionados. Apesar de ser reduzido o peso dos que participam, os que o fazem tendem a realizar despesas mais elevadas, diferenciadas por classe. Se é nas despesas relacionadas com matrículas da educação formal, como propinas, mensalidades ou exames, que os indivíduos gastam mais dinheiro, os PTE foram os que registaram o valor médio mais elevado de €1581, para além dos €426 em despesas de frequência como livros ou materiais de estudo. Embora possa ser reduzido o peso dos que participam, os que o fazem tendem a realizar despesas elevadas. Os operários são os que mais contrastam, dependendo em média €282 em mensalidades e propinas e €142 em matérias. Neste caso, não só é reduzida a participação como também o investimento financeiro realizado.

Quadro 3.4 Tipos de despesas em educação por classe social (média, em €)

	Despesa em educação formal		Despesa em educação não formal 1		Despesa em educação não formal 2	
	Matrículas	Materiais de frequência	Matrículas	Materiais de frequência	Matrículas	Materiais de frequência
Empresários, dirigentes e profissionais liberais	1388	318	462	71	258	61
Profissionais técnicos e de enquadramento	1581	426	352	53	292	45
Trabalhadores independentes	1384	142	649	92	429	8
Empregados executantes	877	228	409	196	337	58
Operários	286	142	394	46	200	6
Total	1211	323	407	89	293	46

Fonte: INE e IEFA (2011), cálculos próprios

Nas duas atividades de educação não formal consideradas na amostra, é na primeira que os indivíduos mais gastam dinheiro. Refira-se que a amostra tida em conta contempla duas atividades de educação não formal. A tendência geral revela-se transversal às diferentes classes, ainda que o volume investido seja muito mais reduzido. A diferença a registar prende-se com o fato de serem os TI a recorrer a mais dinheiro para o pagamento destas formações, com uma média de €649 em matrículas e €92 em matérias de frequência.

Trata-se de uma classe social com baixos índices de participação em educação ao longo da vida e com rendimentos mais baixos. Pode, no entanto, ser explicado pelo facto de estes serem trabalhadores por conta própria. Ao passo que a maioria dos restantes via atividades, sobretudo de educação não formal, pagas pela entidade empregadora, os TI não têm essa entidade, sendo normal que as despesas recaiam mais sobre si. Pode simultaneamente explicar os baixos valores médios das despesas dos outros lugares de classe em educação não formal. Por outro lado, a amostra contabiliza um número reduzido de TI a participar nestas atividades. Como já foi referido, o valor médio os valores médios são mais facilmente inflacionados, para além do facto de se poderem agregar nesta categoria padrões de diferentes tipos de atividades económicas, desde um pequeno comerciante ao proprietário de negócios com maior caudal de rendimentos.

3.2. Das práticas às representações

Se as ações dos indivíduos face à aprendizagem constituem uma parte importante da análise, as representações, que remetem para o plano das atitudes e posicionamento dos inquiridos face ao objeto de estudo, permitem a observação sobre um outro prisma, informação mais detalhada sobre as motivações por detrás das práticas.

Quanto às predisposições dos inquiridos para a participação, a maioria revela não ter tido vontade de participar em mais atividades de educação, formal ou não formal (figura 3.1), para além daquelas em que participaram. Realce-se o facto de a presente análise reportar exclusivamente para os indivíduos que tenham participado em pelo menos uma atividade de aprendizagem.

Quanto aos obstáculos (quadro 8 dos anexos) apontados para a não participação neste tipo de

processos de aprendizagem, os TI e EDL, que estão entre os que menores rendimentos auferem tendencialmente, são simultaneamente dos que menos consideram o dinheiro como um fator que os impediu de ir mais longe na estrutura hierárquica educativa. Refira-se que estes dados remetem para os indivíduos que não participaram em qualquer tipo de processo de aprendizagem. São os PTE e EE, com rendimentos tendencialmente superiores aos dos anteriores, que mais referem os custos como um entrave. A falta de tempo é, para todas as classes sociais, um fator que, segundo os inquiridos, impediu mais de metade dos mesmos de se envolver em atividades na área da educação, sendo ainda mais expressiva para os EDL (mais de 60%). Também a inexistência de oferta de atividades ajuda a explicar a não participação, sendo os TI que mais apontam para esta questão. As restantes razões, como a falta de utilidade para o seu emprego, a idade, a falta de confiança em retomar os estudos, tendem a não constituir para os inquiridos uma barreira no acesso a estes recursos educativos. Refira-se ainda que apenas três destes indivíduos, correspondentes a uma percentagem residual da amostra, afirmam que a falta de Internet os impediu de estudar, o que revela

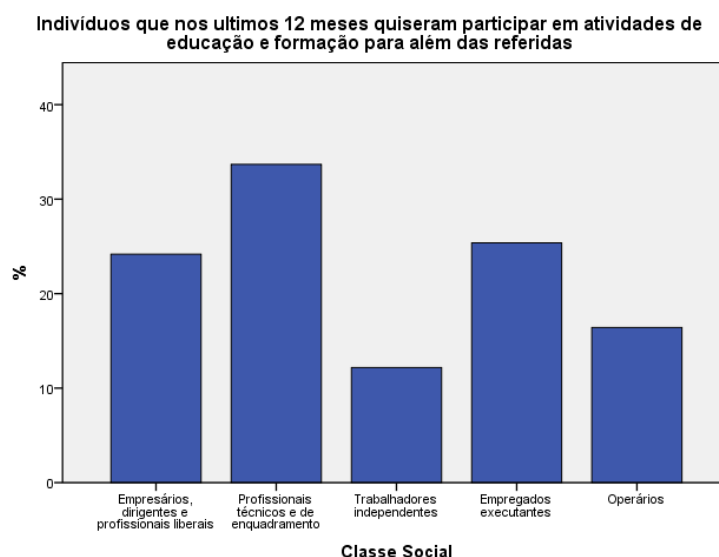


Figura 3.2. Predisposição para participar em mais atividades de educação por classe social

Fonte: INE e IEFA (2011), cálculos próprios

também que este recurso não é considerado impeditivo da aprendizagem ao longo da vida.

Estamos perante predisposições relacionadas com habilitações escolares e, conseqüentemente, classe social. Aqueles que concentram em si maior volume de recursos escolares são simultaneamente os que tendem a procurar aprofundar os seus conhecimentos. Remete-nos para a acumulação de vantagens de forma contínua ao longo do tempo. Não apenas a lógica de que os ricos ficam mais ricos e os pobres mais pobres, mas de que os lugares de classe que conferem vantagens, como as que dizem respeito ao sistema de ensino, permitem também a perpetuação e acumulação das mesmas. Não é a classe mais alta, ou que auferem rendimentos mais elevados, que mais participa e valoriza processos de aprendizagem ao longo da vida. São os que ocupam os dois lugares de classe identificados como mais escolarizados que mais participam em atividades que lhes permitem acumular esta vantagem. Já os que menos recursos educativos têm, que são igualmente os que correspondem às classes que auferem menores rendimentos, são os que menos participam em processos de aprendizagem ao longo da vida, não demonstrando predisposição para a aquisição de novas competências. Esta tendência foi já diagnosticada em estudos anteriores (Ávila, 2008; Aníbal, 2014)

A maioria dos que participaram em educação formal considera que mobiliza regularmente as competências adquiridas nas atividades em que participou. No entanto são os EDL e PTE que mais utilidade tendem a conferir a tais processos, sendo os O os que menos mobilizam as competências adquiridas para o seu trabalho, sendo que mais de 30% (quadro 9 dos anexos) destes afirma que o faz poucas vezes ou nunca. Os inquiridos apontam como principais razões (figura 1 dos anexos) para participar a obtenção de um diploma e adquirir competências úteis para o dia-a-dia. Os O tendem a dar menos importância que os restantes ao desenvolvimento de conhecimentos numa área do seu interesse pessoal. Apenas 79% destes participaram com esse intuito, face a 93% dos PTE, que valor dão à questão. Os TI são os que menos participaram em educação formal com o objetivo de melhorar as perspetivas de carreira, contrariamente às restantes classes. Retoma-se o raciocínio de que estes, trabalhadores por conta própria, têm trajetórias e representações muito distintas dos trabalhadores por conta de outrem em relação a carreira e respetiva progressão.

De forma geral, a satisfação com a atividade de educação formal praticada pelos inquiridos é um traço comum a todas as classes, ultrapassando sempre os 85% de indivíduos satisfeitos (quadro 10 dos anexos). Faz-se sentir sobretudo nos EDL, sendo que os O e EE, ambos em torno dos 13% de insatisfação, são os que têm menos indivíduos satisfeitos com a educação formal. Devido ao reduzido número de

trabalhadores insatisfeitos com a respetiva atividade de educação formal, a análise carece de alguma precisão no que diz respeito aos motivos para a insatisfação. As razões mais apontadas (quadro 11 dos anexos) prendem-se com a falta de reconhecimento de utilidade ao processo de aprendizagem a que são submetidos e com a baixa qualidade dos formadores.

Aqueles que participaram neste tipo de atividade apresentam ainda o aumento de satisfação geral como o impacto positivo mais registado, transversalmente a todas as classes (quadro 12 dos anexos). Os trabalhadores apontam ainda para outros desenvolvimentos na vida profissional como resultado desta participação. Mais de 70% dos PTE e EE afirmam ter melhorado o desempenho laboral, contrariamente aos cerca de 60% dos operários que não sentem tal diferença. São ainda os PTE, EE e EDL que registam mais dos seus indivíduos a encontrar trabalho a alcançar um emprego melhor, a ser promovidos, e a ser aumentados, tendo estes tipos de impactos mais peso na classe tendencialmente mais escolarizada, os PTE. São os lugares de classe com menores recursos educativos que menos veem benefícios atingidos por via do sistema formal de ensino.

Os níveis de satisfação com a participação em educação não formal são ainda mais elevados do que os registados para a educação formal, como valores acima dos 95% para todas as classes (quadro 13 dos anexos). Tendo a maioria participado nesses processos de aprendizagem por motivos profissionais, os O são os que mais importância conferem ao facto de o curso em causa conferir um diploma exigido em contexto laboral. Estamos perante um leque de motivações mais fechado e uniforme para esta modalidade do que o da anterior. Quanto aos insatisfeitos, a tendência é semelhante à educação formal. Trata-se de um grupo reduzido de indivíduos, que tende a levantar como principais motivos para o descontentamento a falta de utilidade do curso, com a questão a pesar mais para os O e EE.

Também a mobilização de competências adquiridas em educação não formal aparenta aumentar face à educação formal (quadro 14 dos anexos). Cerca de 71% dos trabalhadores afirma dar uso a tais aprendizagens muitas vezes, ainda que os O continuem a ser os que menos utilidade lhe conferem. Destes, apenas 5% afirma recorrer poucas vezes ou nunca a estas competências, valores bem distintos dos que reportam à anterior modalidade de aprendizagem. Mais de 85% dos indivíduos de cada classe afirma-se mais satisfeito em termos genéricos após esta formação e mais de 75% acredita que melhorou o seu desempenho profissional (quadro 15 dos anexos). Registaram-se menos indivíduos que consideram que a frequência de processos formais de educação e formação contribui para encontrar trabalho, receber aumentos salariais ou a serem aumentados.

A educação formal aponta para resultados com mais influência no posto de trabalho dos indivíduos, remetendo para aumentos salariais ou promoções, ao passo que a educação não formal tem mais impacto em questões subjetivas como a satisfação dos trabalhadores, afetando conseqüentemente o seu rendimento no trabalho. As diferenças de classe fazem-se sentir mais na primeira modalidade que na segunda, em termos de percepção dos indivíduos sobre as mesmas.

Se tomarmos como foco ambas as modalidades de aprendizagem ao longo da vida para analisar a relação entre os obstáculos à participação dos indivíduos e a respetiva classe surgem outras pistas explicativas (quadro 8 dos anexos). Se focarmos a análise nas três razões mais referidas, a falta de tempo, ausência de oferta educativa nas proximidades e o facto de esta ser muito cara, existem algumas diferenças nas frequências por classe. A maioria dos lugares de classe tem em torno de 45% dos seus indivíduos a invocar a falta de tempo, sendo esta uma questão com muito mais peso para os EDL, com 62%. A inexistência de oferta é o obstáculo mais relevante para 18% dos TI, ficando-se por valores em torno dos 10% nas outras categorias. Já a questão financeira é mais levantada pelos PTE. Para 14% destes trabalhadores, o facto de a formação ser excessivamente cara foi o que os impediu de a executarem, enquanto os TI e os O são os que menos consideraram esta questão. Refira-se que existem obstáculos para compreender esta questão em toda a sua extensão. Por exemplo, para um curso de ensino superior a questão financeira pode ser um impedimento enquanto o mesmo não se coloca em cursos de oferta pública sem custos. Os dois tipos de formação estão enquadrados na análise.

Tendo em conta os dados analisados, não são os rendimentos dos indivíduos que mais contribuem para a sua vontade de participação em educação, estando longe de constituir o maior obstáculo com que estes se deparam no plano simbólico. Esta assunção só pode ser feita pelas razões que os trabalhadores apontam para a sua ausência de participação. As representações dos trabalhadores sobre processos de aprendizagem ao longo da vida, resultantes do seu percurso no sistema de ensino, como já foi referido, estão também espelhadas nos obstáculos que apontam para a participação. Aqueles que tendem a auferir rendimentos mais altos são os que mais consideram o preço das formações como um impedimento à sua participação, enquanto as classes mais baixas são as que menos preocupação apresentam face à questão. Como foi referido, pode esta questão estar relacionada com o tipo de formação que pretendem frequentar. Quanto à maior frequência de TI's considerando existir ausência de oferta formativa nas suas proximidades, tal pode ficar a dever-se ao facto de grande parte da formação ser na área profissional, pelo que os TI's são os que têm que desenvolver mais esforços autónomos na sua procura, por não terem o

encaminhamento inicial de uma entidade empregadora. Pode ainda ser explicado pela maior concentração de TI's em zonas menos povoadas ou rurais, face ao maior número de indivíduos das restantes classes em meios urbanos e mais povoados. Poderá apontar para uma centralização dos meios de difusão de educação em meio urbano, nomeadamente nas grandes cidades, o que dificulta o seu acesso nas restantes zonas do país. A ausência de tempo é ainda a questão mais levantada por todos os inquiridos, com larga diferença para as restantes. No entanto, salienta-se ainda um maior desconforto dos que são tendencialmente menos escolarizados, TI e O, face à ideia de retomar os estudos, em comparação com os outros indivíduos.

Nos processos de aprendizagem informal a participação dos trabalhadores aumenta transversalmente mas não deixa de ter variação por classe. Os PTE são os mais participativos no geral. 64% destes fizeram estas aprendizagens através da leitura de livros ou revistas especializados e 76% através de um computador (quadro 16 dos anexos). São ainda, a par dos EDL, os que mais integraram visitas guiadas a museus ou locais históricos. Tratam-se de formas de aquisição de competências que pressupõem, para além de outras predisposições para a participação, a mobilização de outros conhecimentos previamente adquiridos. A descodificação de leituras especializadas pode ter como importante pré-requisito o domínio de códigos linguísticos complexos, por exemplo. O mesmo tipo de raciocínio se adequa à aprendizagem através de computadores.

Verificamos ainda uma tendência para que as aprendizagens informais remetam para a aquisição de competências em áreas que são tendencialmente próximas dos lugares de classe dos indivíduos. Os EDL, ligados a cargos de chefia, tendem a estudar ciências sociais, comércio e direito (quadro 17 dos anexos). Os PTE, quadros técnicos qualificados que fazem uso da formação superior, abordam sobretudo as artes e humanidades, tocando ainda, com expressão significativa, nas ciências, matemática e informática, entre outras. Os EE têm como principal área de estudo nesta modalidade de aprendizagem o setor dos serviços, enquanto os TI e O se focam na mesma área e em engenharia, indústrias transformadoras e construção. Estes últimos três lugares de classe são os que mais tendem a apreender conhecimentos por interesse pessoal por via desta modalidade. As classes mais altas assumem mais o interesse profissional como justificação para este tipo de participação.

3.3. Domínio de competências: o exemplo das TIC

Num contexto de crescente importância das TIC na sociedade da informação e do conhecimento, as competências que remetem para o domínio desta área ajudam também a perceber diferenças entre os trabalhadores no acesso às mesmas. Interessam então para a presente análise competências dos indivíduos que podem ser medidas pela sua capacidade de utilização das TIC e de execução de tarefas. Consideram-se diferenciadas ações, desde saber manusear um computador a recorrer à linguagem especializada de programação. Tratam-se de competências passíveis de ser apreendidas em diversos contextos, e com uma presença crescente no quotidiano dos indivíduos.

Os resultados mostram que quanto mais elevadas tendem a ser as habilitações literárias dos indivíduos maior aparenta ser a sua capacidade de utilizar as TIC e de executar tarefas mais complexas (quadro 3.5 e quadros 18 e 19 dos anexos). Os PTE são os que têm maior percentagem dos seus integrantes, sempre acima da média do conjunto dos trabalhadores, em todas as atividades relacionadas com computadores. Assim, cerca de 98% dos PTE já usou um computador, enquanto apenas 43% dos TI o fizeram. Para os que já manusearam um computador, as tarefas mais executadas são copiar ou mover pastas e copiar ou colar informação. Os EDL são a segunda classe com maior capacidade de recorrer a tais competências, seguidos dos EE. Sendo os TI os que menores percentagens apresentam nestas categorias, os O estão próximos dos mesmos valores, ainda que ligeiramente mais altos. A tarefa que menos indivíduos executam é a que diz respeito a escrever um programa com recurso a linguagem especializada de programação.

Quadro 3.5. Competências das TIC por classe social (em %)

	Classe					Total
	Empresários, dirigentes e profissionais liberais	Profissionais técnicos e de enquadramento	Trabalhadores independentes	Empregados executantes	Operários	
Já utilizou computador	83,9%	97,9%	42,5%	81,5%	65,0%	78,1%
Já utilizou Internet	81,2%	97,1%	37,0%	77,6%	59,5%	74,5%

Fonte: INE e IEFA (2011), cálculos realizados autonomamente

A mesma tendência se verifica para as competências relacionadas com a internet. Cerca de 75% do conjunto dos trabalhadores já recorreu a esta ferramenta. Destes, os EDL são os que mais o fizeram, cerca de 97%, face a apenas 37% dos TI, os que menos competências nesta área têm. Dos que já manusearam internet, as tarefas mais frequentemente executadas são a utilização de um motor de busca e de correio eletrónico para envio. A criação de uma página web afigura-se como a competência que maior grau de complexidade comporta, sendo a que os trabalhadores menos dominam.

O domínio de competências relacionadas com as TIC ajuda a compreender de que forma distintas categorias socioprofissionais têm acesso a processos de aprendizagem que lhes permitam dispor de ferramentas cada vez mais valorizadas em contexto laboral. Desde as mais complexas às mais simples, percebe-se de que forma se faz sentir a classe na aquisição de competências, com a escolaridade e os processos de aprendizagem ao longo da vida entrelaçados neste desenho da diferente distribuição de recursos pela população. A tendência de as classes mais altas e escolarizadas corresponder uma maior procura e participação em aprendizagens, seja num contexto institucional seja num mais informal e autónomo, é transportada para o domínio de competências como o manuseamento de um computador e da internet. Quanto a este recurso, junto das classes mais baixas e, tendencialmente, menos escolarizadas, ainda é elevada a percentagem de indivíduos que nunca utilizou estas ferramentas.

3.4. Perfis de posicionamento face à aprendizagem ao longo da vida

Analisadas as relações dos diferentes processos de aprendizagem, habilitações escolares, domínio de competências e representações dos indivíduos com a classe social, importa traçar os perfis em relação à aprendizagem ao longo da vida.

A análise de correspondências múltiplas confirma as observações já efetuadas quanto à participação nas diferentes modalidades de aprendizagem (figura 3.2). Temos um perfil de indivíduos com nenhum grau de ensino concluído ou até ao 2º ciclo do ensino básico, que tende a não participar em nenhuma atividade de aprendizagem no passado ano, que são sobretudo TI e O. Trata-se do grupo com as habilitações literárias mais baixas, pertencentes às classes sociais mais baixas. São os que menos recursos escolares têm e que menos procuram a aquisição de novas competências.

Dentro do perfil das classes mais baixas, podemos ainda verificar diferenças que nos apontam para dois subgrupos. Os níveis de participação em atividades de aprendizagem são semelhantes, mas o grupo dos TI é o que está associado a habilitações literárias mais baixas, até ao 1º ciclo do ensino básico, enquanto os O têm tendencialmente habilitações mais altas, o 2º ciclo do ensino básico.

educação formal. A ACM destaca sobretudo a clara associação entre classe e escolaridade, bem como o facto de as classes mais baixas tenderem a estar ausentes dos processos de aprendizagem ao longo da vida.

As elações a que os dados analisados até este ponto nos têm feito chegar são muito próximas. A classe social ajuda a perceber a postura dos indivíduos face à aprendizagem, mas são os recursos escolares previamente obtidos que acabam por orientar as suas predisposições. A relação entre habilitações escolares e classe social ajudam a restringir os cinco lugares de classe previamente definidos para três grupos de indivíduos com níveis de participação em processos de aprendizagem ao longo da vida muito distintos entre si. Podemos apelidar estes perfis, num sentido lato, de classe alta, média e baixa. Classificando o grupo dos O e TI de classe baixa, em que verificamos os mais baixos rendimentos e habilitações escolares, encontramos o grupo que menos procura o aprofundar de conhecimentos por qualquer uma das três vias aqui identificadas. Na classe média, grupo mais heterogéneo pelas diferenças que foram sendo identificadas ao nível dos rendimentos, escolaridade e representações, encontramos indivíduos cuja participação nestes processos tende a ser igualmente heterogénea incidindo sobre as três modalidades tidas em conta. A classe alta concentra em si os mais altos rendimentos e os mais elevados recursos escolares, sendo os mais participativos nas diferentes modalidades de aprendizagem.

Conclusão

Resultado de uma vasta rede de acontecimentos em que se combinam práticas e predisposições, a distribuição de recursos educativos não pode ser reduzida ao mero resultado da passagem de indivíduos pelo sistema de ensino. É preciso compreender os processos que estão na génese das desigualdades sociais e quais as questões que estruturam a forma como são distribuídos recursos, não apenas neste plano mas também num mais geral, se tivermos em conta a riqueza, por exemplo. Em causa estão processos de aprendizagem ao longo da vida, numa sociedade em que aquilo que o conhecimento e competências adquiridos em contexto escolar deixou de ser suficiente face à velocidade da evolução da Sociedade. Em resposta surge uma constante necessidade de aprofundamento constante de saberes.

Assumindo a existência de um processo circular na escola, enquanto instituição, não é uma novidade afirmar que aqueles que vêm de estratos sociais mais baixos são os que menores condições têm para progredir e atingir habilitações escolares. Não se trata de uma simples questão financeira. Não são apenas os recursos económicos e os rendimentos dos progenitores que fazem variar o rendimento escolar. É uma questão estrutural que parte da escola. Seja pelo seu papel reprodutor das desigualdades sociais (Bourdieu e Passeron, 1970), ou pelo papel dos códigos linguísticos a que recorre (Bernstein, 1980; Goody, 2000) a escola apresenta um desfazamento com as reais necessidades da totalidade dos indivíduos que a frequentam (Iturra, 1990). A forma como opera permite a manutenção de privilégios ou poder às classes que já o detêm e a perpetuação de desigualdades sociais.

Não sendo o tema desta investigação as habilitações escolares de indivíduos, a escolaridade revela o seu importante papel explicativo na construção de representações sobre aprendizagem ao longo da vida. E a questão de classe não está desligada desta relação. É na passagem dos indivíduos pelo sistema de ensino em fases iniciais da sua trajetória, que preconizam a sua entrada para a vida adulta, que se sedimentam questões estruturais que influenciam o seu enquadramento no mercado de trabalho. Como referido no primeiro capítulo, a escolaridade tem influência na remuneração e na obtenção de emprego. Como tal, influencia o posicionamento na estrutura de classes. Daí podemos afirmar que estamos perante um processo circular, em que a classe de origem dos estudantes, neste caso dos seus pais, influencia o rendimento escolar, pesando mais o insucesso em classes mais baixas. Por sua vez, este processo assume repercussões na ligação dos indivíduos ao mercado de trabalho, na medida em que a trabalhadores mais qualificados tendem a corresponder profissões com mais altos rendimentos e enquadradas nas classes altas. Por fim, verifica-se uma estreita relação

entre classe social e a sua postura em relação a processos de aprendizagem ao longo da vida. São as classes mais escolarizadas que mais procuram manter o decorrer do seu fluxo de conhecimento. Continuam a usufruir de recursos que já possuem, aumentando-os. Os que menos acesso a recursos escolares têm, as classes mais baixas e menos escolarizadas, são os que menos os procuram. Esta questão vai além da participação em processos de aprendizagem e de obstáculos que se lhes colocam. As práticas da população em relação ao conhecimento partem das representações que têm, altamente influenciadas pela sua passagem pela primeira instância do seu percurso em processos de aprendizagem, a educação formal, mais concretamente a escola. Esta molda o sistema de predisposições dos indivíduos em relação à aprendizagem. Como tal, aqueles que mais recursos adquiriram aquando da sua passagem pelo sistema de ensino, atingindo patamares mais altos do seu sistema hierárquico, continuam a procurar participar em processos de aprendizagem.

A participação em processos de aprendizagem ao longo da vida constitui a possibilidade de esbater desigualdades. Ao conferir a possibilidade de atingir graus de escolaridade mais elevados ou de adquirir novas competências, úteis e valorizadas para a atividade laboral, consolida-se a ideia de que a mobilidade social ascendente é uma realidade. De facto, já foram também referidos os processos de democratização e generalização da escola em Portugal, sobretudo devido aos processos desencadeados a partir de 25 de Abril de 1974. Os níveis de escolaridade aumentaram exponencialmente desde então, facto que seria expectável, uma vez que o nosso país era dos que maiores taxas de analfabetismo registava, fruto do regime que o governou até então. O crescimento do acesso à escola não a tornou acessível a todos nos mesmos moldes. Não aprofundando em demasia esta temática, Portugal é ainda um dos países com mais baixos níveis de literacia (Ávila, 2007) e em que os recursos escolares são mais desigualmente distribuídos. Considera-se então a escola como uma instituição com um papel determinante para a definição do sistema de predisposições dos indivíduos face à aprendizagem ao longo da vida.

A análise de recursos educativos não pode ser cingida às habilitações literárias nem deve ser distanciada da análise de classes. Como foi possível verificar ao relacionar os lugares de classe dos trabalhadores portugueses com a respetiva escolaridade, verificam-se padrões muito claros. A sobreposição entre as duas não é absoluta, mas verifica-se. Aos menos escolarizados tendem a corresponder classes sociais mais baixas, com rendimentos reduzidos. Quanto mais alta a escolaridade mais alta tende a ser a classe social dos trabalhadores, com uma exceção. Os PTE são os indivíduos que mais longe tendem a chegar no sistema de ensino, mas são superados pelos EDL na estrutura de classes. Tal afirmação tem que ver com o facto de estes últimos tenderem

a ocupar cargos dirigentes e até a ser detentores dos meios de produção, ou seja, a ser patrões.

Desta forma podemos traçar três grandes perfis de aprendizagem ao longo da vida, cujo interior é passível de ser mais minuciosamente analisado para encontrar subgrupos. O perfil dos *afastados*, composto por O e TI, é aquele em que encontramos indivíduos com as qualificações mais baixas e sem qualquer participação nas três modalidades de aprendizagem tidas em conta. Neste, os indivíduos encontram-se distantes dos processos de aprendizagem ao longo da vida. Tendem a não ir além do 2º ciclo do ensino básico. Falamos das classes mais baixas, em termos de concentração de riqueza. São simultaneamente as que mais cedo foram retidas no sistema de ensino e que menos procuram atividades de aprendizagem. Refira-se que o principal motivo que invocam para a ausência de participação é a falta de tempo, sendo inclusivamente das classes que menos invocam a falta de dinheiro. Numa posição intermédia destes perfis encontra-se o grupo dos *em transição*, constituído por EE com o 3º ciclo do ensino básico ou o ensino secundário concluído e cuja participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida se aproxima mais das classes mais altas, embora num patamar intermédio. Indivíduos de classe média, com a escolaridade obrigatória concluída, estes procuram adicionar habilitações mais elevadas aos seus recursos escolares por via do sistema de ensino. Quanto aos mais participativos em aprendizagem, surgem os *dinâmicos*, trabalhadores de classes altas e muito mais próximos do ensino superior que os restantes, a sua participação é mais relevante em educação não formal e aprendizagem informal. Aqui enquadram-se os EDL e PTE, indivíduos tendencialmente mais escolarizados, que ocupando já lugares cimeiros da estrutura hierárquica escolar, procuram novas competências através de processos de aprendizagem fora desse meio.

Entende-se portanto que quanto mais elevado o lugar de classe de um indivíduo maior tende a ser o seu nível de participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida, com as habilitações literárias a desempenharem um papel determinante nas motivações para a aprendizagem. De facto, são as classes sociais conjugadas com as habilitações literárias que nos dão conta dos diferentes perfis de aprendizagem. Para uma abordagem mais aprofundada, a análise da classe social de origem, ou seja, a classe dos pais dos indivíduos, poderia dar outras pistas sobre a existência e moldes de mobilidade social dos trabalhadores.

Bibliografia

- Aníbal, Alexandra (2014), *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais*, dissertação de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE.
- Anthias, Floya (2005), "Social stratification and social inequality: models of interseccionality and identity" em Fiona Devine, Mike Savage, John Scott e Rosemary Crompton (orgs.), *Rethinking Class. Culture, Identities and Lifestyle*, Houndmills, Palgrave Macmillan, pp. 24-45.
- Ávila, Patrícia (1997), "A distribuição do capital científico. Diversidade interna e permeabilidade externa no campo científico", *Sociologia Problemas e Práticas*, 25, pp.9-49.
- Ávila, Patrícia (2007), "Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, vol. II), Lisboa, Celta.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Barrère, Anne e Nicolas Sembel (2006), *Sociologia da escola*, São Paulo, Brasil, Edições Loyola
- Bauman, Zygmunt (2000), *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press
- Bernstein, Basil. (1980), Entrevista com Basil Bernstein, O Professor, Nº25, pp. 19-23
- Bourdieu, Pierre e Jean-Claude Passeron (1970), *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*", Lisboa, Veja.
- Bucchi, Massimiano (2002), *Science in Society. An Introduction to Social Studies of Science*. Londres, Routledge.
- Cardoso, Gustavo (2003), *O que é a internet*. Lisboa, Quimera editores, lda.
- Cardoso, Gustavo e Sandro Mendonça (2014), "A internet em Portugal. Sociedade em rede 2014", *Obercom*. Janeiro de 2014.
- Cardoso, Gustavo, António Firmino da Costa, Ana Rita Coelho e André Pereira (2015), *A Sociedade em Rede em Portugal, uma década de transição*, Coimbra, Edições Almedina.
- Castells, Manuel (2001), *The internet galaxy. Reflexions on internet, business and society*. Nova Iorque, Oxford university press.
- Comissão Europeia (2000), *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*.

- Costa, António Firmino, Patrícia Ávila e Sandra Mateus. (2002), *Públicos da ciência em Portugal*, Lisboa, Gradiva.
- Costa, António Firmino (1999), *Sociedade de Bairro: dinâmicas sociais da identidade cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino, Fernando Luís Machado e José Ferreira de Almeida (2007), “Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional”, em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento* (Portugal no Contexto Europeu, vol. II), Lisboa, Celta.
- Costa, António Firmino (2012), *Desigualdades sociais contemporâneas*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Croteau, David e William Hoynes (2001), *The business of media. Corporate media and the public interest*, California, Pine forge press.
- Eurobarometro, (2010), *Science and technology*.
- Falk, John H. (2001). “Free-choice science learning: framing the discussion”, em John H. Falk (org.), *Free-choice science education. How we learn science outside of school*, Nova Iorque, Teachers College Press.
- Gibbons, Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Scott e Martin Trow (1997), *The new production of knowledge. The Dynamics of science and research in contemporary societies*. Estocolmo, SAGE publications.
- Giddens, Anthony (2009), *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goody, Jack (2000), *The power of the written tradition*, Washington, Smithsonian Institution Press.
- Gomes, Cândido Alberto (1987), “A interacção selectiva na escola de massas”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº3, pp. 35-49
- INE, (2011), *Inquérito à educação e formação de adultos 2011*.
- Iturra, Raul (1990), *A construção social do insucesso escolar. memória e aprendizagem em vila-ruiva*, Lisboa, Esher.
- Melo, Alexandre (2002), *Globalização cultural*, (1ª ed.). Lisboa, Quimera Editores.
- Merton, Robert (1968), *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press.
- Merton, Robert (1996), *On social structure and science*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Milanovic, Branko (2012a, Novembro), “Global income inequality by the numbers” em *history and now. Policy Research Working Paper*, (6259), 2-28.

- Milanovic, Branko. (2012b). "Globalization and inequality", em Branko Milanovic (org.), *The globalization of the world economy*, Cheltenham, Reino Unido: Edward Elgar Publishing Limited.
- Nunes, Nuno (2008), A sociologia das classes sociais na investigação sociológica em Portugal. Lisboa: CIES-ISCTE, (CIES e-Working Paper, 48). ISSN 1647-0893
- OCDE, (2009). *Science and technology*.
- OCDE (2013), *Education at a glance 2011*, retirado de Observatório das desigualdades. Disponível em: <http://observatorio-dasdesigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=227&lang=pt>
- OCDE (2013), *Education at a glance 2013*. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--post-B%C3%A0T%2013%2009%202013%20\(eBook\)-XIX.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--post-B%C3%A0T%2013%2009%202013%20(eBook)-XIX.pdf)
- Oliveira, Luísa (2000), "Desafios à universidade. Comercialização da ciência e recomposição dos saberes académicos", *Sociologia Problemas e Práticas*, 34, pp.93-116.
- Psacharopoulos, George (2009), "Returns to investment in higher education, a european survey", *Higher education funding reform project CHEPS-led Consortium for the European Comission*, pp.5-30.
- Seabra, Teresa (1997, Março), "Estratégias familiares de educação das crianças", *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº23, pp.49-70.
- Therborn, Goran. (2006), "Meaning, mechanisms, patterns, and forces: an introduction" em Goran Therborn (org.), *Inequalities of the World. New Theoretical Frameworks, Multiple Empirical Approaches*, London, Verso, pp. 1-58.
- Tilly, Charles (2005), "Historical perspectives on inequality" em Mary Romero e Eric Margolis (orgs.), *The Blackwell Companion to Social Inequalities*, Malden, Blackwell.
- UNESCO Institute for Statistics (2013), retirado de Gapminder. Disponível em: <http://www.gapminder.org/data/>
- Vieira, Maria Manuel (2003), "Famílias e escola: processos da democratização escolar", em Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo, Benedita Portugal e Melo, *Democratização escolar: intenções e apropriações*, Lisboa, CIE/FC.