

SOCIOLOGIA

VOL. XLVI | NÚMERO TEMÁTICO 2023

**Desigualdades sociais e competências dos adultos:
oportunidades e lições do PIAAC**

Luís Rothes

João Queirós

Patrícia Ávila

Paulo Feliciano

Richard Desjardins

Jungwon Kim

Anita M. Sands

Madeline Goodman

Laura Halderman

Irwin Kirsch

Departamento de Sociologia | FACULDADE DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

is INSTITUTO DE
SOCIOLOGIA
U. PORTO

fct
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

SOCIOLOGIA

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE LETRAS

SOCIOLOGIA



**REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS
DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

VOL. XLVI | NÚMERO TEMÁTICO 2023

**Desigualdades sociais e competências dos adultos:
oportunidades e lições do PIAAC**

PORTO • 2023

Departamento de Sociologia | FACULDADE DE LETRAS DA
UNIVERSIDADE DO PORTO

U. PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

is INSTITUTO DE
SOCIOLOGIA
U. PORTO

fct Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

DIRETOR:

Helena Vilaça, Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.

CONSELHO DE REDAÇÃO:

António Firmino da Costa, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Cristina Parente, FLUP/IS-UP; Fernando Luís Machado, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Isabel Dias, FLUP/IS-UP; João Teixeira Lopes, FLUP/IS-UP; Luís Vicente Baptista, FCSH-UNL/CESNOVA.

CONSELHO EDITORIAL:

Alice Duarte, FLUP/IS-UP; Álvaro Domingues, FAUP/CEAU; Ana Maria Brandão, ICS-UM; Ana Nunes de Almeida, ICS-UL; Ana Paula Marques, ICS-UM; Anália Torres, ISCSP-UTL/CIES-IUL; Antonio Álvarez Sousa, Universidade da Coruña, Espanha; António Firmino da Costa, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Augusto Santos Silva, FEP/IS-UP; Benjamin Tejerina, Universidad del País Vasco, UPV/CEIC; Espanha; Bernard Lahire, ENSL; França; Carolina Pimentel Corrêa, UFRGS; Chiara Saraceno, Università degli Studi di Torino, Itália/Social Science Research Center Berlin, Alemanha; Claudino Ferreira, FEUC/CES-UC; Cristina Parente, FLUP/IS-UP; Elena Zdravomyslova, European University at St Petersburg (EUSP)/Center for Independent Social Research (CISR), Rússia; Elisa Reis, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil; Fernando Luís Machado, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Frank Welz, Universität Innsbruck, Áustria; Hans-Peter Blossfeld, Otto-Friedrich-Universität Bamberg/Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg, Alemanha; Heitor Frugoli, Universidade de São Paulo (USP)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil; Hermes da Costa, CES; Hustana Vargas, Universidade Federal Fluminense (UFF)/Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (NEPES), Brasil; Immanuel Wallerstein, Yale University, Estados Unidos da América; Inês Pereira, ISCTE-IUL/CIES-IUL; Isabel Dias, FLUP/IS-UP; Jean Kellerhals, Université de Genève, Suíça; João Bilhim, ISCSP-UTL; João Sedas Nunes, FCSH-UNL/CESNOVA; João Teixeira Lopes, FLUP/IS-UP; José Resende, FCSH-UNL/CESNOVA/Observatório Permanente de Escolas (ICS-UL); José Soares Neves, ISCTE-IUL/OAC; Lúcia Ferro, IS-UP; Luís Vicente Baptista, FCSH-UNL/CESNOVA; Luísa Neto, FDUP/CENCIFOR; Luísa Pinheiro, IPV; Margaret Archer, College of Humanities-École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Suíça; Maria Manuel Vieira, ICS-UL; Maria Manuela Mendes, FA-UTL/CIES-IUL; Mariano Enguita, Universidad de Salamanca/Centro de Análisis Sociales de la Universidad de Salamanca (CASUS), Espanha; Massimo Introvigne, Center for Studies on New Religions (CESNUR), Itália; Michael Burawoy, University of California, Berkeley, Estados Unidos da América; Michel Wieviorka, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, França; Patrícia Ávila, CIES-IUL; Paula Silva, FMUP; Pedro Abrantes, Universidade Aberta/CIES-IUL; Pertti Alasuutari, University of Tampere/Tampere Research Group for Cultural and Political Sociology (TCuPS), Finlândia; Piotr Sztompka, Jagiellonian University, Polónia; Ricca Edmondson, National University of Ireland, Irlanda; Rui Gomes, FCDEF-UC/CIDAF; Sara Melo, Portugal, ISSSP; Tally Katz-Gerro, University of Haifa, Israel/ University of Turku, Finlândia; Tina Uys, University of Johannesburg/Centre for Sociological Research, África do Sul; Vera Borges, ICS-UL; Víctor Kajibanga, Universidade Agostinho Neto, Angola/Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto/Centro de Estudos Africanos do ISCTE-IUL; Vítor Ferreira, ICS-UL; Walter Rodrigues, ISCTE-IUL/DINÂMIA' CET-IUL.

COORDENAÇÃO E REVISÃO EDITORIAL:

Helena Vilaça, Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto.

Assistência editorial: Marta Pereira de Sousa

INDEXAÇÃO:

Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto é indexada em SciELO, Latindex, EBSCO (Open Science Directory e Fonte Académica), Sherpa/Romeo, DOAJ – Directory of Open Access Journals, Newjour, CAPES e EZB – Electronic Journals Library.

DEPÓSITO LEGAL N.º 92384/95

ISSN: 0872-3419

DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2023>

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/00727/2020

SUMÁRIO

Editorial

Luís Rothes e João Queirós4

Artigos

O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) e o estudo das desigualdades sociais e educativas

Luís Rothes e João Queirós6

Estudos extensivos de literacia em Portugal: um balanço

Patrícia Ávila27

A evolução do Sistema de Formação Profissional em Portugal e o papel dos Fundos

Europeus

Paulo Feliciano 51

Características das empresas e demandas dos empregadores por competências: resultados preliminares da aplicação em Portugal do “Módulo de Empregadores” do PIAAC

João Queirós e Luís Rothes 68

Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou a mitigar a desigualdade na participação?

Richard Desjardins e Jungwon Kim..... 88

Grande demais para falhar: a Geração Millennial nas margens

Anita M. Sands e Madeline Goodman 119

Entrevista

O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta

Entrevista com Laura Halderman e Irwin Kirsch por João Queirós e Luís Rothes.....176

SUMÁRIOS DOS NÚMEROS ANTERIORES184

ESTATUTO EDITORIAL 206

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS 209

EDITORIAL

Desigualdades sociais e competências dos adultos: oportunidades e lições do PIAAC

No número temático de 2023 de *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, retoma-se a exploração do tema das desigualdades sociais e educativas, matéria presente, desde sempre, no núcleo das preocupações pedagógicas e investigativas do Departamento de Sociologia e do Instituto de Sociologia da FLUP.

O mote para a exploração deste tema é a iminente publicação dos resultados do 2.º Ciclo do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), um estudo educacional de grande escala promovido em mais de trinta países pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Com disponibilização prevista para dezembro de 2024, data a partir da qual poderão ser livremente acedidos e analisados, os dados do 2.º Ciclo do PIAAC permitirão, assim se espera, renovar perguntas e caminhos de investigação neste âmbito, com o aliciente especial de as análises poderem passar a incluir o caso português. Tal acontece depois da interrupção da participação de Portugal no 1.º Ciclo do Programa, no seguimento da tomada de posse do XIX Governo Constitucional, em 2011. Com a efetivação da participação de Portugal, a partir de 2019, no segundo andamento do estudo, o país pode voltar a dispor de dados sobre literacia (e outras competências) da sua população adulta – algo que sucederá quase três décadas depois da publicação dos resultados do pioneiro *Estudo Nacional de Literacia*, coordenado por Ana Benavente.

Ora, o que o presente número temático de *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* pretende é precisamente evidenciar as potencialidades promissoras dos dados do PIAAC, designadamente para o estudo das desigualdades sociais e educativas em Portugal.

Numa primeira parte desta publicação, e para além de um texto geral e introdutório, da autoria de Luís Rothes e João Queirós, sobre as características fundamentais do PIAAC e as possibilidades que os seus dados abrem aos investigadores das temáticas sociais e educativas, são apresentados três artigos, todos originais, que permitem enquadrar e situar a trajetória e os caminhos futuros do estudo das competências dos adultos no nosso país.

No artigo de Patrícia Ávila, reconhecida especialista desta área e coordenadora, até à respetiva interrupção, das atividades do 1.º Ciclo do PIAAC em Portugal, são apresentados os antecedentes do estudo em curso, que remontam ao já citado *Estudo Nacional de Literacia*, e abordadas algumas das questões essenciais relacionadas com a literacia dos adultos portugueses.

Já Paulo Feliciano, no artigo intitulado “A evolução do Sistema de Formação Profissional em Portugal e o papel dos Fundos Europeus”, trata os sucessivos ciclos de financiamento comunitário da educação e formação de adultos em Portugal e os seus impactos na qualificação dos portugueses.

Finalmente, neste primeiro bloco de textos, é apresentado um estudo preliminar e introdutório sobre uma componente suplementar do estudo da OCDE, o “Módulo de Empregadores” do PIAAC, sendo prestadas indicações metodológicas e feita uma leitura genérica de alguns dos resultados da sua aplicação, com um foco na questão das desigualdades, perspetivadas, neste caso, à escala e a partir do foco das organizações empregadoras que procuram competências nos mercados de trabalho.

Na segunda parte deste número da Revista, são apresentadas versões traduzidas para português de dois artigos recentes que ilustram bem as virtualidades da utilização dos dados do PIAAC no estudo das desigualdades. O artigo de Richard Desjardins e Jungwon Kim, inicialmente publicado no número de 2023 do *International Yearbook of Adult Education*, foca-se, a partir da mobilização de dados do 1.º Ciclo do PIAAC, nas desigualdades na participação educativa dos adultos em diferentes contextos nacionais, explorando hipóteses em torno das implicações do apoio prestado pelos empregadores à participação em educação e formação de adultos.

É também com base nos dados do 1.º Ciclo do PIAAC que, no artigo de Anita M. Sands e Madeline Goodman, investigadoras do *ETS Center for Research on Human Capital and Education*, se questiona o impacto das características sociodemográficas na forma como as competências se encontram distribuídas pela população *millennial*, centrando-se aqui a análise na dimensão e nas características sociais dos *millennials* dos EUA com baixos níveis de proficiência em literacia e numeracia.

Finalmente, num artigo que reproduz uma entrevista com Laura Halderman e Irwin Kirsch realizada em exclusivo para este número da Revista, são discutidas com estas duas figuras de proa do consórcio internacional que coordena o PIAAC as características principais do estudo e as potencialidades que podem resultar da participação no seu 2.º Ciclo.

No seu conjunto, estes trabalhos constituem um contributo para pensar a relação entre competências e desigualdades sociais, desafiando os investigadores e equipas de investigação a explorar os ensejos de pesquisa suscitados pelo extraordinário manancial de informação associado ao PIAAC.

Luís Rothes e João Queirós

Organizadores do Número Temático de 2023 de Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) e o estudo das desigualdades sociais e educativas

Luís Rothes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
Coordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal

João Queirós

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
Instituto de Sociologia da Universidade do Porto
Subcoordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal

Resumo

O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC) é um estudo internacional multiciclo promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A participação de Portugal no 2.º Ciclo deste Programa vai permitir aceder, a partir de dezembro de 2024, a informação muito detalhada sobre competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da população adulta residente no país, esclarecendo, entre muitas outras questões, a relação entre as desigualdades sociais e a posse e uso daquelas competências e abrindo perspetivas muito promissoras para uma sua promoção e desenvolvimento, de modo socialmente justo. A disponibilização, em acesso livre, dos dados que resultam do PIAAC constitui uma significativa oportunidade para os investigadores, que poderão, com este 2.º Ciclo do Programa, alargar e aprofundar a utilização de uma fonte de informação que tem vindo a ser mobilizada de forma intensiva desde que os dados do 1.º Ciclo ficaram disponíveis. Neste artigo, são apresentadas sucintamente as principais características do PIAAC e exploradas algumas possibilidades da mobilização dos seus dados no estudo das desigualdades sociais.

Palavras-chave: PIAAC; Competências dos adultos; Desigualdades sociais.

The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) and the study of social and educational inequalities

Abstract

The Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) is a leading

international multi-cycle study promoted by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Portugal's participation in PIAAC's Cycle 2 will make available, from December 2024 on, very detailed information on literacy, numeracy and problem-solving competencies of adults residing in the country, which will allow for the clarification, among many other issues, of the relations between social inequalities and the possession and use of those competencies, opening very promising perspectives for their promotion and development, in a socially fair way. The availability, in open access form, of the data resulting from PIAAC represents a significant opportunity for researchers, who will be able to broaden and deepen the use of a source of information that has been intensively mobilized since data from Cycle 1 was made available. This article presents the main characteristics of PIAAC and explores some possibilities the Programme's data brings to the study of social inequalities.

Keywords: PIAAC; Adult competencies; Social inequalities.

Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) et l'étude des inégalités sociales et éducatives

Résumé

Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) est une étude internationale multicycle promu par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La participation du Portugal au Cycle 2 de ce Programme permettra d'accéder, après décembre 2024, à des informations très détaillées sur les compétences de littératie, numératie et résolution de problèmes de la population adulte résidant dans le pays, clarifiant, entre autres questions, la relation entre les inégalités sociales et la possession et utilisation de ces compétences et ouvrant des perspectives très prometteuses pour leur promotion et leur développement, de manière socialement équitable. La mise à disposition, en accès libre, des données issues du PIAAC constitue une opportunité importante pour les chercheurs, qui pourront, avec le deuxième Cycle du Programme, élargir et approfondir l'exploitation d'une source d'information mobilisée intensivement depuis que les données du premier Cycle ont été mis à disposition. Cet article présente les principales caractéristiques du PIAAC et explore quelques possibilités de mobilisation de données du Programme dans l'étude des inégalités sociales.

Mots clés : PIAAC ; Compétences des adultes ; Inégalités sociales.

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) y el estudio de las desigualdades sociales y educativas

Resumen

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) es un estudio internacional longitudinal promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). La participación de Portugal en el Ciclo 2 de este Programa permitirá acceder, a partir de diciembre de 2024, a información muy detallada sobre competencias de comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas de la población adulta residente en el país, aclarando, entre muchas otras cuestiones, la relación entre las desigualdades y la posesión y uso de esas competencias y abriendo perspectivas muy prometedoras para su promoción y desarrollo, de forma socialmente justa. La disponibilidad, en libre acceso, de los datos resultantes del PIAAC constituye una importante oportunidad para los investigadores, que podrán, en el marco del Ciclo 2 del Programa, ampliar y profundizar el uso de una fuente de información movilizada intensamente desde que los datos del Ciclo 1 fueran hechos disponibles. En este artículo se presentan brevemente las principales características del PIAAC y se exploran algunas posibilidades para movilizar sus datos en el estudio de las desigualdades sociales.

Palabras clave: PIAAC; Competencias de los adultos; Desigualdades sociales.

1. O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC)

O Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC) é um programa de investigação multiciclo promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). O desenho e implementação do PIAAC está a cargo de um consórcio internacional, contratado pela OCDE, liderado pelo ETS – *Educational Testing Service* (EUA). O consórcio inclui ainda os seguintes parceiros: Westat (EUA); cApStAn (Bélgica); *Research Centre for Education and the Labour Market* (ROA), da Universidade de Maastricht (Países Baixos); GESIS – *Leibniz Institute for the Social Sciences* (Alemanha); e IEA – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Alemanha). Este consórcio desenvolve a sua atividade em ligação direta com as instituições nacionais e as entidades de pesquisa social designadas pelos governos dos países participantes. Trata-se de uma iniciativa investigativa internacional, longitudinal e de grande dimensão que visa a avaliação, monitorização e análise do nível e da distribuição das competências dos adultos, para apoiar governos e organizações de diferente perfil no desenho de medidas de extensão do uso de competências em contextos diversos e assim favorecer o desenvolvimento dos recursos humanos e a participação educativa, cultural e cívica.

O PIAAC considera e aprofunda os propósitos e quadros metodológicos de dois inquéritos precursores sobre literacia de adultos: o *International Adult Literacy Survey* (IALS), conduzido entre 1994 e 1998; e o *Adult Literacy and Lifeskills Survey* (ALL), conduzido entre 2002 e 2006. O IALS foi o primeiro esforço para se realizar uma avaliação internacional em larga escala das competências de literacia das pessoas adultas. Com este estudo, foi possível conhecer e comparar o nível de competências de literacia dos adultos de diferentes nacionalidades, culturas e línguas e evidenciar a importância da literacia para o bem-estar económico e social dos indivíduos e sociedades. Vinte e três países, incluindo Portugal, participaram no IALS (OECD & STATCAN, 1995, 2000; OECD & HRDC, 1997; ONS, 2000; Carey *et al.*, 2000; Benavente *et al.*, 1996).

A aprendizagem resultante da realização do IALS e a análise dos respetivos resultados confirmaram a relevância deste tipo de exercícios, evidenciando também a necessidade de introdução de melhorias, designadamente em matéria de standardização do desenho da pesquisa, bem como ao nível dos procedimentos de implementação do inquérito e dos métodos de estimação utilizados. O ALL procurou corresponder a estes propósitos, desenvolvendo para tal um conjunto de *standards* e orientações em matéria de garantia de qualidade, assim como procedimentos adicionais de controlo da variabilidade e de garantia da comparabilidade dos resultados. O programa teve a participação de onze países, não tendo contado com o envolvimento de Portugal (OECD &

STATCAN, 2005, 2011).

O 1.º Ciclo do PIAAC, lançado pela OCDE em 2007, prolongou e ampliou a experiência destes dois inquéritos anteriores, visando igualmente propósitos de extensão do leque e profundidade da informação a obter. Para além da avaliação das competências de literacia – e também de numeracia –, o PIAAC possibilitou o acesso a informação sobre as competências de indivíduos com baixa proficiência em literacia e avaliou as competências de resolução de problemas em ambientes tecnologicamente ricos.

Trinta e oito países participaram no Ciclo 1 do PIAAC, tornando-o o maior inquérito internacional a adultos até então realizado. Neste primeiro andamento do Programa, foram inquiridos aproximadamente 250.000 adultos com idades entre os 16 e os 65 anos, representando 815 milhões de indivíduos deste segmento etário. A inquirição foi realizada ao longo de três rondas: 24 países na primeira ronda, em 2011-2012; nove países na segunda ronda, em 2014-2015; e seis países na terceira ronda, em 2017-2018, incluindo neste caso nova participação dos EUA, que haviam participado já na primeira ronda. Portugal, enquanto Estado-membro da OCDE e participante, desde o primeiro ciclo, em 2000, no PISA (*Programme for International Student Assessment*), o outro grande estudo internacional na área da educação promovido por aquela organização, também foi convidado a participar no 1.º Ciclo do PIAAC. O essencial do trabalho de preparação desta exigente operação chegou a ser realizado (Ávila *et al.*, 2011), mas o país abandonou-a por determinação do XIX governo constitucional¹. Mais recentemente, o XXI governo constitucional considerou essencial a participação portuguesa no 2.º Ciclo do PIAAC, tendo criado as condições para que o país passasse a ser um dos (primeiro, 33, depois, 31) países que, para já, participam no novo andamento do Programa.

Os principais resultados obtidos no âmbito do 1.º Ciclo do PIAAC foram já disponibilizados aos países participantes e divulgados através de diversas publicações editadas pela OCDE (OECD, 2013a, 2013b, 2013c, 2016, 2019a, 2019b). Em cada um dos domínios avaliados – literacia, numeracia e resolução de problemas em ambientes tecnologicamente ricos –, os resultados do 1.º Ciclo foram apresentados numa escala de zero a 500, com níveis de proficiência definidos pelos intervalos de pontuação. Seis níveis de proficiência foram estabelecidos para a literacia e a numeracia, variando de “Abaixo do Nível 1” até ao “Nível 5”, enquanto, para a resolução de problemas, foram definidos quatro níveis, de “Abaixo do Nível 1” até ao “Nível 3”. Os resultados foram apresentados na forma de pontuações médias de proficiência para cada país, bem como por proporções da população por nível de proficiência.

¹ Ver o artigo de Patrícia Ávila publicado no presente número de *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.

Entretanto, foram também disponibilizados “Ficheiros de Utilização Pública” (*Public Use Files*, PUF) com os dados do estudo, que têm proporcionado oportunidades investigativas e analíticas muito importantes; delas tem resultado uma produção significativa de textos científicos da autoria de investigadores e equipas de investigação das mais diversas nacionalidades e contextos disciplinares (cf. Maehler *et al.*, 2023). Este mesmo impacto terão seguramente os dados obtidos no quadro do 2.º Ciclo do PIAAC, que se prevê que venham a ser disponibilizados a partir do final de 2024 e que se espera que então integrem informação relativa a um conjunto de perto de mais de três dezenas de países, desta feita incluindo Portugal.

2. O “Inquérito às Competências dos Adultos”: quadro metodológico geral

O PIAAC tem como principais objetivos i) identificar e medir as competências cognitivas que se crê serem fundamentais para o sucesso pessoal e societal; ii) avaliar o impacto destas competências nos resultados sociais e económicos, aos níveis individual e agregado; iii) calibrar a performance dos sistemas de educação e formação, para que estes possam favorecer o desenvolvimento das competências necessárias no presente e no futuro; e iv) ajudar a clarificar e qualificar as medidas e instrumentos de política necessários à promoção e melhoria das competências das pessoas adultas. O PIAAC apresenta ainda o propósito de aferir de que modo e com que proficiência os participantes usam as tecnologias de informação e comunicação para aceder, gerir, integrar e avaliar informação, construir conhecimento e comunicar com outras pessoas. O estudo recolhe também informação que permite, para cada país participante, traçar um retrato sobre o uso de competências-chave nos contextos laborais e fora deles e assim medir mais adequadamente a eficácia e a eficiência dos sistemas de educação e formação².

No âmbito dos trabalhos preparatórios do conjunto de operações associado ao desenvolvimento do 2.º Ciclo do PIAAC, os quadros de referência concetual e metodológica da avaliação das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas foram revistos e atualizados, de forma a refletir a evolução do enquadramento teórico-metodológico, assim como os desenvolvimentos tecnológicos verificados no período posterior ao 1.º Ciclo do estudo. Estes quadros de referência foram compilados e explicitados detalhadamente num documento publicado pela OCDE antes ainda do arranque da fase de pilotagem do “Inquérito às Competências dos Adultos”, permitindo este documento compreender o que o PIAAC efetivamente avalia e de que modo devem ser interpretados os respetivos resultados (OECD, 2021).

² Informações gerais e documentação relevante sobre o PIAAC e o “Inquérito às Competências dos Adultos”, seus objetivos, metodologia, detalhes técnicos e resultados do Ciclo 1, podem ser obtidas em <https://www.oecd.org/skills/piaac/>.

Enquanto processo exaustivo e complexo de avaliação das competências dos adultos, implicando recolha de dados em vários idiomas e em países com populações, estruturas sociais, culturas, níveis educativos e experiências de vida muito diversas, a realização do “Inquérito às Competências dos Adultos” do PIAAC pressupõe uma forte integração e harmonização dos protocolos de atuação, devendo os países participantes seguir o conjunto vasto de diretrizes de garantia de qualidade e os pressupostos éticos e procedimentais estabelecidos pelo consórcio de entidades responsável pela coordenação técnico-científica e operacional do estudo (OECD, 2022). A uniformidade e a consistência do desenho e do desenvolvimento da pesquisa que deste modo é possível alcançar favorecem a validação cruzada dos resultados e permitem maximizar os propósitos comparativos do PIAAC. O quadro seguinte sintetiza as especificações fundamentais do desenho da pesquisa.

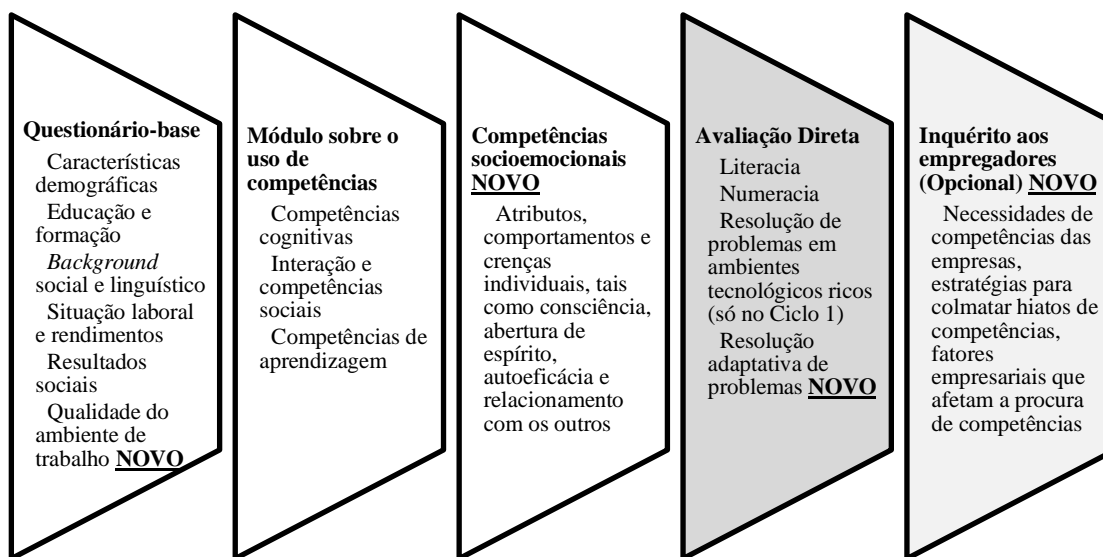
Quadro 1 – Síntese das características fundamentais do “Inquérito às Competências dos Adultos” do PIAAC.

População-alvo	Adultos com idades entre os 16 e os 65 anos, que residam no território nacional do país participante e que não estejam em unidades de habitação coletiva institucional (como prisões, hospitais, lares de idosos e quartéis).
Base de amostragem	A base de amostragem deve assegurar a cobertura da população-alvo. São permitidas exclusões de até 5% da população-alvo.
Desenho da amostra	Amostragem probabilística, com cada indivíduo da população-alvo apresentando uma probabilidade conhecida de seleção.
Dimensão da amostra	Amostra mínima prevista de 5.000 casos completos por língua de reporte, na fase principal do Inquérito. Contudo, o tamanho total da amostra em cada país participante tende a variar e a depender de circunstâncias específicas, acordadas com o Consórcio Internacional.
Método de recolha dos dados	Entrevista presencial assistida por computador (CAPI) e avaliação autoadministrada realizada sob supervisão do/a entrevistador/a.
Modo de avaliação	Avaliação realizada com recurso a computador portátil (1.º Ciclo) ou <i>tablet</i> (2.º Ciclo). A possibilidade de recurso à avaliação em papel, no caso de respondentes com experiência insuficiente no uso de recursos informáticos, existiu no 1.º Ciclo, mas não foi mobilizada na primeira ronda do 2.º Ciclo.
Garantia de qualidade e controlo de qualidade	Revisão central dos elementos-chave do estudo, incluindo processo de amostragem e tradução e adaptação dos instrumentos; monitorização permanente do processo de recolha de dados; entrega, validação e adjudicação dos dados concretizada em função de indicadores de qualidade.

Fonte: Adaptado de OECD (2021: 16).

A exigência do quadro referência concetual e metodológico revela-se nas suas múltiplas componentes, apresentadas no seguinte diagrama, onde se destaca, com a indicação de “Novo”, aquelas que foram incluídos pela primeira vez no segundo ciclo do estudo.

Figura 1 – Principais componentes do PIAAC



Fonte: Adaptado de OCDE (disponível em <https://www.oecd.org/skills/piaac/piaacdesign/>).

O “Inquérito às Competências dos Adultos” (*Survey of Adult Skills*) constitui a atividade principal do PIAAC. A recolha de dados é realizada presencialmente, no domicílio da pessoa selecionada para inquirição, e diretamente com esta, com auxílio, em todas as etapas de aplicação, de um *tablet* equipado com um *software* especificamente criado para o efeito (entrevista CAPI, *computer-assisted personal interviewing*). As entrevistas, conduzidas por profissionais treinados de acordo com as diretrizes e especificações do consórcio internacional responsável pelo estudo, têm uma duração de entre 90 e 120 minutos.

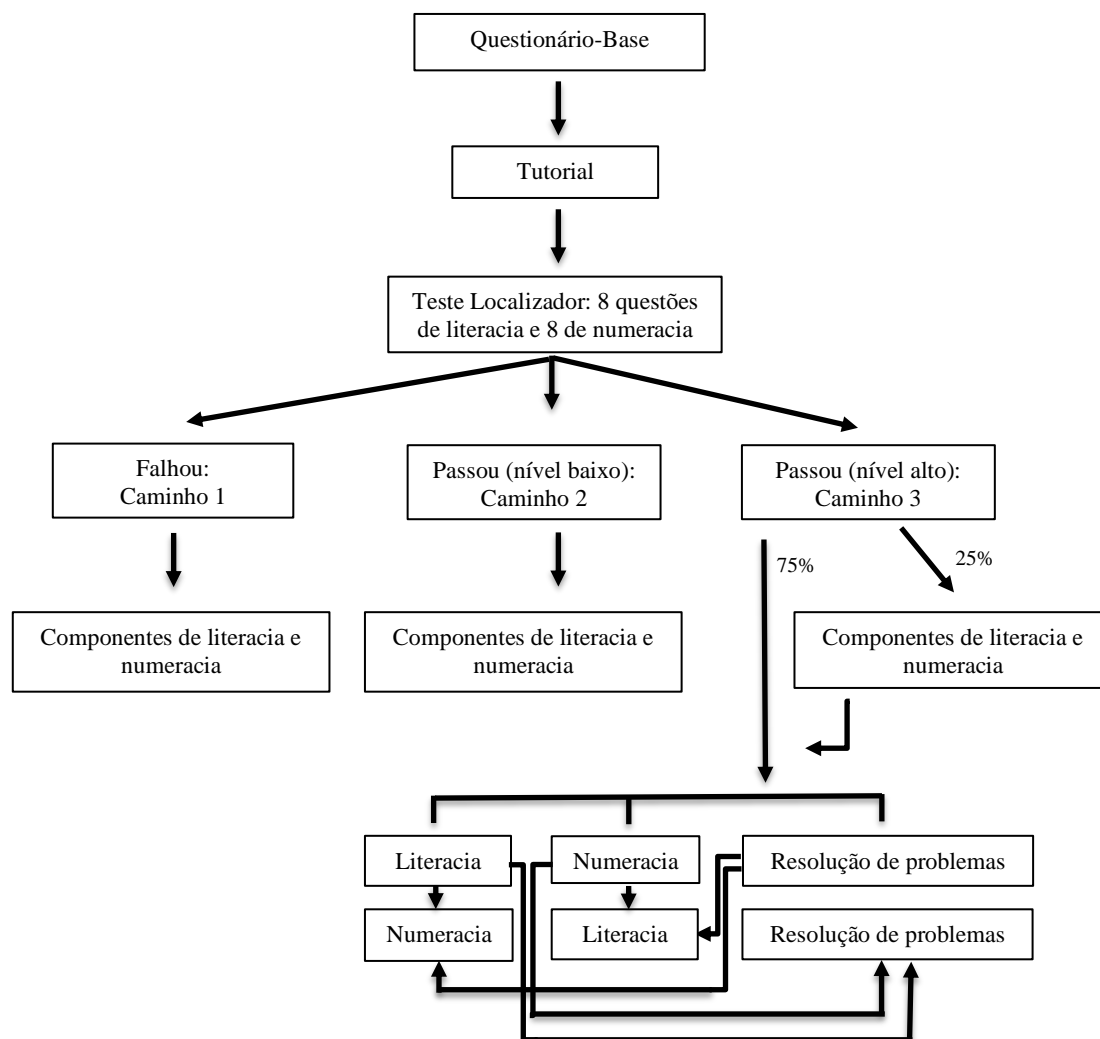
O questionário organiza-se em dois módulos principais: o primeiro de caracterização do inquirido (*Background Questionnaire*, Questionário-Base), o segundo de avaliação direta das competências (*Direct Assessment*, Avaliação Direta de Competências) (OECD, 2021). O Questionário-Base contempla uma série de informações referentes aos fatores que influenciam o desenvolvimento e a manutenção de competências, sendo interrogadas dimensões relativas a: caracterização demográfica e socioeconómica dos respondentes; trajetória e participação educativa e formativa; condição perante o trabalho atual e história laboral; trabalho/profissão atual (ou último trabalho); uso de competências de literacia, numeracia e TIC no contexto laboral; uso de competências de literacia, numeracia e TIC na vida pessoal; ambiente e condições de trabalho; efeitos da posse e uso de competências na vida profissional e nos rendimentos; outros efeitos da posse e uso de competências fora do mercado de trabalho; competências sociais e emocionais.

A Avaliação Direta de Competências visa aferir, através de exercícios e testes autoadministrados, as competências das pessoas entrevistadas associadas a tarefas quotidianas em três áreas distintas. A *literacia*, entendida como a capacidade de compreender e usar informações de

textos escritos em diferentes contextos para concretizar ações concretas e atingir objetivos, é uma das áreas trabalhadas. Note-se que as questões não procuram avaliar o nível de escrita do indivíduo, mas a capacidade de analisar e compreender textos apresentados em formatos tradicionais e também em meios digitais. Uma outra área aferida é a da *numeracia*, encarada como a capacidade de aplicar, interpretar e comunicar informações e ideias matemáticas. Implica saber avaliar uma situação, ou resolver um problema, num contexto real, mobilizando informação matemática nas múltiplas formas em que o conteúdo pode ser representado. Finalmente, é avaliada a *resolução de problemas*, ou seja, a capacidade de organizar a resposta a desafios quotidianos diversos, em muitos casos usando a tecnologia para resolver os problemas suscitados e realizar as tarefas complexas propostas. O objetivo não é medir a “competência digital” do respondente, mas compreender se ele possui as competências necessárias para avaliar informações criticamente, decidir quais são as ações e os recursos necessários, bem como usá-los para solucionar problemas (OECD, 2021).

A Avaliação Direta de Competências compreende três partes. Logo à partida, há um *teste localizador (Locator)*: oito questões de literacia e numeracia de baixa dificuldade. Desenhado para fazer uma estimativa inicial do nível de proficiência do participante, este teste é usado para direcioná-lo para o caminho de resposta mais apropriado, tendo em consideração o nível revelado. Numa segunda parte, são apresentadas *componentes de leitura e numeracia (Components)*, que apreciam a capacidade de ler e entender o significado de frases simples e textos curtos e de compreender noções matemáticas básicas, envolvendo dimensões e quantidades, por exemplo. Finalmente, são propostos testes de avaliação da literacia, da numeracia e da capacidade de resolução de problemas, estruturados em torno de um total de cerca de 80 questões. Os participantes fazem dois dos três conjuntos de testes disponíveis. Para cada uma das provas, é apresentado um subconjunto dos itens, com recurso a um desenho adaptativo do percurso de resposta. O objetivo é maximizar a eficiência e a precisão da avaliação, apresentando aos respondentes questões que não sejam nem muito fáceis, nem muito difíceis para eles. Em cada um dos domínios, a avaliação consiste num conjunto de unidades compostas por um ou mais “estímulos” (por exemplo, um texto escrito e uma tabela) e um conjunto de perguntas ou tarefas. Essas unidades são combinadas em grupos, os “*testlets*”, com diferentes níveis de dificuldade. As informações do Questionário-Base e os resultados do Teste Localizador e das Componentes de Leitura e Numeracia são utilizadas para atribuir um *testlet* de dificuldade apropriado ao nível de competências do participante (OECD, 2021). A figura abaixo apresenta esquematicamente o *design* adaptativo do processo associado à participação dos respondentes no “Inquérito às Competências dos Adultos” do PIAAC.

Figura 2 – Desenho geral do “Inquérito às Competências dos Adultos” do PIAAC



Fonte: Adaptado de OECD (2021: 17).

Na fase inicial do processo, o entrevistador aplica o Questionário-Base (no caso de países com amostragem de unidades residenciais, e não de indivíduos, como no caso português, a aplicação deste instrumento é precedida da aplicação de um *Screenner*, ou “Questionário-Filtro”, que identifica o número de membros do agregado doméstico, lista as suas características sociográficas fundamentais e determina a elegibilidade para participação no estudo, selecionando automaticamente, ao cabo deste processo, a pessoa – ou pessoas, no máximo duas, em agregados domésticos com quatro ou mais membros elegíveis – que irá participar no Inquérito). De seguida, o participante, se estiver disponível para continuar a responder, recebe o *tablet*, com recurso ao qual realizará a Avaliação Direta de Competências. O entrevistador demonstra então as competências básicas necessárias para completar as tarefas da Avaliação Direta no *tablet*, como sejam, por exemplo, tocar, arrastar, soltar e destacar – os testes podem ser realizados com o dedo ou com o auxílio de uma caneta ativa (*active stylus*). Seguidamente, o entrevistado percorre um tutorial disponibilizado pelo *software* de resposta, já de forma independente. Concluída esta fase

preparatória, o participante realiza o teste localizador, utilizado para avaliar, num momento inicial, o seu nível de proficiência. O participante é posteriormente direcionado para um de três caminhos possíveis: se tiver falhado no teste localizador, segue para o Caminho 1, realizando apenas as Componentes de Literacia e Numeracia; se tiver passado no teste localizador, mas com baixa proficiência, segue para o Caminho 2, recebendo os exercícios das Componentes e ainda dois dos três conjuntos de Avaliações (Literacia e Numeracia; Literacia e Resolução de Problemas; ou Numeracia e Resolução de Problemas, podendo a ordem dos *testlets* ser inversa); se tiver passado no teste localizador com proficiência elevada, segue para o Caminho 3, realizando também dois dos três conjuntos de Avaliações. 25% dos participantes que seguem para o Caminho 3 são aleatoriamente direcionados para os exercícios das Componentes antes de realizarem as Avaliações (OECD, 2021). Trata-se, como se pode concluir, de um processo longo e exigente, que permite recolher um leque amplo e muito rico de informações.

No Ciclo 2 do PIAAC, foi ainda incluído um Módulo de Inquirição de Empregadores (PIAAC *Employer Module*). O objetivo deste questionário, aplicado, no caso português, em articulação com o “Inquérito à Formação Profissional Contínua” (estudo do EUROSTAT), passa por compreender quais são as principais demandas dos empregadores em matéria de competências, bem como as principais lacunas e os mecanismos utilizados pelas empresas para lidar com tais fragilidades. Nos cinco países que aderiram à aplicação desta componente opcional e complementar do PIAAC – grupo que inclui Portugal – os questionários foram preenchidos por representantes de uma amostra de empresas através do recurso a uma plataforma *online*. As perguntas incidiram sobre tópicos relativos a características da empresa, procura de competências pela empresa, hiatos de competências detetados, práticas de recursos humanos e modalidades de organização do trabalho que contribuem para o desenvolvimento das competências dos trabalhadores (Marcolin & Quintini, 2023).

Os dados do “Módulo de Empregadores” do PIAAC foram já disponibilizados³. Quanto aos resultados do “Inquérito às Competências dos Adultos”, vertente principal do Programa, a sua disponibilização está prevista para o final de 2024. Nessa altura, serão publicadas as bases de dados (globais e de cada país participante), bem como todas as fichas técnicas e documentação metodológica. A partir da primavera de 2025, e até 2028, a OCDE promoverá e publicará regularmente relatórios temáticos, abordando tópicos não cobertos pelo Relatório Internacional inicial, tratando dimensões específicas das políticas públicas e visando determinadas audiências dos *media* e segmentos específicos do tecido social e institucional dos países participantes.

³ Ver, sobre esta componente da participação de Portugal no Ciclo 2 do PIAAC, o artigo de João Queirós e Luís Rothes publicado no presente número de *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.

3. Desenvolvimento das operações do PIAAC em Portugal

Através do Despacho n.º 3651-A/2019, de 1 de abril, o XXI governo constitucional criou um Grupo de Projeto encarregado de coordenar o trabalho associado à participação portuguesa no 2.º Ciclo do PIAAC. Os seus coordenadores foram designados pelo Despacho n.º 4340/2019, de 26 de abril. Através da aquisição de serviços técnico-científicos de apoio ao desenvolvimento das suas atividades, concretizada por via de procedimentos de contratação pública dos quais resultaram contratos estabelecidos com o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP/P.PORTO) e a Universidade Aberta (UAb), o Grupo de Projeto pôde contar com a colaboração de especialistas nos domínios da amostragem, da gestão de dados e do planeamento e coordenação de serviços e sistemas informáticos. O suporte administrativo e financeiro necessário ao desenvolvimento da atividade deste Grupo de Projeto é assegurado pela ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P., sendo esta entidade a responsável pelo estudo para efeitos de candidatura ao respetivo financiamento, através de fundos europeus. Tratou-se de um processo de trabalho que se previa que pudesse estar concluído no final de 2023, mas cujo cronograma inicial foi ajustado pela OCDE, em virtude dos efeitos da pandemia da COVID-19. O adiamento da conclusão do trabalho do Grupo de Projeto para o final de 2024 foi determinado pelo Despacho n.º 2215/2021, de 1 de março, que estabeleceu igualmente a constituição de uma Comissão Nacional de Acompanhamento do PIAAC em Portugal. O financiamento das despesas com o PIAAC em Portugal foi assegurado pelo Programa Operacional de Assistência Técnica – POAT 2020 (Operação POAT-01-6177-FEDER-000027), estando em curso as atividades necessárias à garantia da prossecução do financiamento, no âmbito do novo quadro de financiamento comunitário.

Apesar de o país ter iniciado mais tarde do que a generalidade dos seus congéneres a sua participação no Ciclo 2 do PIAAC, e de se terem observado atrasos consideráveis no arranque da aplicação do “Inquérito às Competências dos Adultos”, em resultado de vicissitudes associadas à concretização e finalização do concurso público internacional para aquisição de serviços para realização em Portugal do trabalho de terreno, foi possível à equipa nacional concretizar todos os passos associados à preparação, pilotagem e concretização do estudo. Como resultado do concurso público internacional lançado para esse efeito, o trabalho de terreno foi atribuído a um consórcio nacional liderado pela Universidade Católica Portuguesa, que desenvolveu a pesquisa sob a coordenação geral e a supervisão do Grupo de Projeto do PIAAC. Este trabalho teve início no último trimestre de 2022, tendo Portugal levado a cabo um Inquérito-Piloto operacional contemplando 150 entrevistas completas, realizadas no domicílio dos participantes em diferentes regiões do país (depois já da concretização, um ano antes, de um Inquérito-Piloto mobilizando maioritariamente dados sintéticos). O Inquérito-Piloto do “Inquérito às Competências dos Adultos” do PIAAC teve como finalidades, quer no momento “simulado”, quer, sobretudo, no momento “operacional”, testar a

adequação dos instrumentos e itens da avaliação, a qualidade do processo de amostragem e a organização e desenvolvimento das operações, tendo permitido confirmar, entre outros aspetos, a não necessidade da mobilização de instrumentos em papel no Inquérito Principal.

Entretanto, vinham também já sendo preparadas as operações relativas a esta fase decisiva do estudo, que arrancou no terreno em meados de janeiro de 2023, em todo o território de Portugal Continental e nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores. O trabalho de inquirição ficou concluído em 6 de agosto de 2023. Ao cabo desta exigente operação, foi possível entregar ao consórcio internacional e à OCDE, devidamente limpos e revistos, os dados relativos a cerca de 3.800 entrevistas completas⁴. Entre setembro de 2023 e o final do ano subsequente, decorrem tarefas exaustivas, envolvendo todas as partes, de revisão, validação e análise preliminar dos dados obtidos pelo conjunto dos países participantes no estudo, tarefas que culminarão na apresentação mundial dos resultados prevista pela OCDE para dezembro de 2024.

Para concretização das duas fases do processo de inquirição, o consórcio internacional estabeleceu a necessidade de se mobilizar uma base de amostragem fiável e atualizada, fosse ela um registo de população, uma listagem de alojamentos ou uma base de endereços residenciais, que cumprisse os padrões exigentes em matéria de amostragem de um inquérito probabilístico e que garantisse uma cobertura mínima de 95% da população-alvo. Foi o que aconteceu também em Portugal. O processo de amostragem foi multietápico, com definição de unidades amostrais primárias (“PSU”, 1.ª fase), seguindo-se seleção das unidades residenciais a visitar (“DU”, 2.ª fase) e, depois, seleção de participantes no estudo (“Persons”, 3.ª fase). Em termos excecionais, e apenas para uma pequena parcela da amostra portuguesa, foi admitida, na fase final da inquirição no terreno, uma abordagem *random route*, paralela à estabelecida inicialmente e funcionando como exercício complementar e alternativo àquela.

Em Portugal, numa solução similar à adotada por outros países participantes em que não existe um registo de população capaz de funcionar como base de amostragem de indivíduos, a base de amostragem utilizada para seleção das unidades residenciais a visitar foi a Base Nacional de Endereços (CTT – Correios de Portugal, SA). A dimensão total da amostra mobilizada no quadro do Inquérito Principal foi de 19.191 residências, das quais 12.791 constavam da amostra inicial e 6.400

⁴ O número resulta de uma revisão em baixa, acordada com o consórcio internacional e a OCDE, do número de casos completos a atingir por Portugal no quadro da concretização do “Inquérito às Competências dos Adultos”, revisão articulada com a introdução de ajustamentos no cronograma dos trabalhos de inquirição (igualmente negociados e acordados por todas as partes). Dos 3.800 casos completos, e cujos dados foram entregues em meados de setembro de 2023, pouco mais de 3.150 foram obtidos através dos procedimentos de amostragem e metodológicos originais, tendo os restantes sido concretizados no âmbito de um exercício complementar estruturado em torno de modalidades alternativas de amostragem e inquirição (abordagem *random-route*).

da amostra de reserva. A seleção dos participantes foi realizada, em cada unidade residencial pré-selecionada e contactada, através da utilização de um “Questionário-Filtro” (*Screenner*), aplicado com recurso ao *software* de gestão da inquirição concebido especificamente para concretização do PIAAC. Como acima indicado, o Questionário-Filtro enumera os indivíduos elegíveis e seleciona automaticamente a pessoa ou pessoas convidadas a responder às duas etapas do “Inquérito às Competências dos Adultos”.

Nos casos em que os residentes contactados não revelassem proficiência na língua ou línguas de trabalho utilizadas e não fossem por isso capazes de avançar para a realização do Questionário-Filtro e do Questionário-Base, a metodologia do estudo previu ainda a possibilidade de recurso a uma “Entrevista à Porta” (*Doorstep Interview*). Esta entrevista consiste na aplicação de um questionário sociográfico curto, autoadministrável, apresentado em diversas línguas estrangeiras identificadas como relevantes no país. Em Portugal, foram realizadas cerca de 60 destas entrevistas.

O conjunto diversificado de instrumentos utilizados ao longo do processo de inquirição foi objeto de um processo prévio de tradução, adaptação e revisão que garantiu o seu ajustamento à realidade nacional, admitindo a inclusão de módulos específicos do país, sem prejuízo da integração e harmonização global dos dados e da sua comparabilidade à escala internacional. O Grupo de Projeto do PIAAC foi responsável pela tradução e adaptação linguística dos instrumentos de recolha de dados, tendo recorrido, por via da contratação pública, aos serviços especializados de uma equipa de tradutores do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP/P.PORTO). Foi utilizado o procedimento recomendado para desenvolver as versões nacionais dos itens dos testes cognitivos, ou seja, a tradução dupla por dois tradutores trabalhando de forma independente, seguida de reconciliação realizada por um terceiro tradutor/supervisor. Todas as versões nacionais dos materiais desenvolvidos passaram por um processo exigente de verificação e validação, que envolveu também o consórcio internacional.

O sistema informatizado de gestão de casos concebido pelo consórcio internacional que coordena o Programa (*PIAAC's International Case Management System*) assegurou os processos de registo, organização e centralização dos dados obtidos nas duas fases do Inquérito. Considerou-se “completo” o caso em que a pessoa selecionada para participação no estudo respondeu a itens-chave do Questionário-Base e avançou depois para a avaliação autoadministrada das suas competências, percorrendo, pelo menos, os exercícios de preparação e treino e os exercícios de determinação da familiaridade e proficiência com ferramentas digitais (podendo, eventualmente, não chegar a concluir o conjunto dos exercícios de avaliação de competências proposto).

O estudo considerou a necessidade de verificar duas taxas de resposta. Uma primeira correspondente ao produto das taxas de resposta do Questionário-Filtro (no caso dos países que

tivessem de o aplicar), do Questionário-Base e do “caso completo” (nos termos mínimos acima indicados); uma segunda considerando as avaliações efetivamente finalizadas. Esta segunda taxa de resposta corresponde ao produto da taxa de resposta do Questionário-Base e da taxa de resposta da parte correspondente à Avaliação Direta de Competências. Tomando como referência os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC, é expectável que esta segunda taxa de resposta seja inferior à primeira em aproximadamente dois pontos percentuais. Na primeira das taxas de resposta a determinar, apostava-se na consecução de valores superiores a 70%, mesmo que se admitissem para publicação resultados de inquirições com valores abaixo de 70%, mas acima de 50%, desde que os valores abaixo de 70% não resultassem de vieses identificáveis e evidentes, como os decorrentes de subcobertura amostral. Contudo, as circunstâncias, designadamente sanitárias, em que se desenvolveu o trabalho de inquirição obrigaram a limitar estes propósitos, sendo claro que a generalidade dos países participantes ficará com taxas de resposta aquém das inicialmente pretendidas. Trata-se de valores cujos cálculo final não havia sido concluído aquando da redação destas linhas.

Os países participantes tinham a possibilidade de usar incentivos “modestos” para facilitar a cooperação dos respondentes, podendo os mesmos ser de cariz monetário ou não-monetário. Esta solução foi utilizada por quase todos os países, sendo também aplicada em Portugal. Os planos de incentivos desenhados por cada país foram necessariamente verificados e aprovados pelo consórcio internacional.

Várias medidas de monitorização e controlo de qualidade foram implementadas durante o período de inquirição, visando garantir a mais alta qualidade dos dados do PIAAC. O sistema informatizado de gestão de casos disponibilizou detalhes em tempo real sobre o desenvolvimento dos processos de inquirição, havendo igualmente lugar à aplicação de outras medidas de monitorização, como entrevistas supervisionadas, chamadas de verificação e validação das entrevistas ou revisão dos materiais e dados obtidos. A avaliação da performance e produtividade dos entrevistadores teve em conta fatores como a qualidade das entrevistas completadas, o número de entrevistas completadas, o tipo e momento das tentativas de contacto realizadas para agendamento e realização das entrevistas ou a duração média das entrevistas concretizadas. Os dados resultantes das entrevistas foram transmitidos e centralizados diariamente, através do sistema informatizado de gestão de casos, de forma a garantir a disponibilização de informação permanente sobre o andamento dos processos de inquirição (incluindo através de *dashboards* atualizados em contínuo). Os relatórios automáticos extraíveis do sistema de gestão de casos foram uma componente fundamental da monitorização e ajustamento do trabalho dos entrevistadores e da avaliação do ritmo e qualidade do processo de recolha de dados, sendo este supervisionado em permanência pelo Grupo de Projeto português e pelo consórcio internacional.

4. Desigualdades sociais e níveis de competências dos adultos

Nas secções anteriores deste texto, foi possível conferir os termos fundamentais do processo de reunião e efetivação das condições que permitirão a Portugal passar a dispor dos dados do PIAAC. Entre muitas outras análises e leituras possíveis, a informação a disponibilizar permitirá aprofundar de modo pioneiro o estudo das relações entre desigualdades sociais e níveis de posse e uso de competências. Esta relação foi, de resto, bem evidenciada pelos resultados do 1.º Ciclo do Programa, em todos os domínios de competências avaliados (OECD, 2019a; Rothés & Queirós, 2023). Há, desde logo, variações relevantes entre os países participantes, visíveis mesmo no interior do espaço europeu, onde os países do Sul apresentam, em geral, perfis de competências menos robustos: é neles que encontramos as proporções mais elevadas de população com os mais baixos *scores* médios de proficiência nos diferentes domínios de competência avaliados (OECD, 2019a). Estes níveis de proficiência variam consideravelmente no seio da população de cada país: por exemplo, a diferença que, em média, existe entre os 25% de adultos com níveis mais elevados de literacia e os 25% de adultos com os níveis mais baixos é superior a 60 pontos (numa escala máxima de 500). Ora, a magnitude destas diferenças nos resultados de cada país participante no PIAAC é maior precisamente nos países com valores médios de proficiência mais baixos. Estamos, pois, perante uma circunstância que merece a maior atenção: os países que apresentam um panorama geral mais desfavorável são também aqueles em que as desigualdades de competência se manifestam de forma mais evidente, ou seja, em que é maior o fosso entre os que têm maior e menor proficiência nos diferentes domínios de competência avaliados (OECD, 2019a).

Em cada país, estes níveis de proficiência tendem também a variar de forma significativa entre adultos com diferentes características sociodemográficas, verificando-se uma associação clara entre os resultados obtidos nos diferentes domínios de competência e as características dos adultos inquiridos em matéria de idade, nível educativo, níveis educativos dos pais e estatuto migratório, sendo menos óbvia a associação entre o género e o nível de literacia dos respondentes (OECD, 2019a).

Na maioria dos países e economias participantes no 1.º Ciclo do PIAAC, a relação entre idade e proficiência é uma curva em forma de U invertido, com um pico entre meados da terceira década de vida e início da quarta (grupo dos 26 aos 35 anos). Esta associação entre idade e níveis de competência revela-se bem no modo como se distribuem, por exemplo, os níveis de literacia dos adultos dos países europeus participantes no PIAAC. Os europeus com idades entre os 26 e os 35 anos têm o mais alto *score* médio na componente de literacia (282,6 pontos), sendo seguidos pelos que têm entre 16 e 25 anos (278,1 pontos) e, depois, pelos indivíduos que têm entre 36 e 45 anos (277,1 pontos). Em contrapartida, os europeus acima dos 46 anos têm as mais baixas proficiências

médias: os que se situam no grupo etário dos 46 aos 55 anos apresentam um valor médio de 266,3 pontos e os que têm entre 56 e 65 anos têm *score* médio de 253,6 pontos (OECD 2019a: 71-76).

No que respeita ao género, as diferenças nas competências de literacia e numeracia evidenciadas nos dados do PIAAC são normalmente pequenas. Elas são, contudo, tipicamente mais pronunciadas entre as pessoas adultas mais velhas. Os dois factos decorrem, essencialmente, de dois motivos: o primeiro é que o nível de escolaridade das mulheres tem progressivamente alcançado o dos homens; o segundo é que mulheres e homens ainda tendem a fazer percursos profissionais diferenciados, saindo habitualmente penalizadas as possibilidades das mulheres mais velhas para praticarem e manterem a sua proficiência em literacia e numeracia. As diferenças de género também não são particularmente pronunciadas no domínio da resolução de problemas, apresentando os homens apenas uma ligeira vantagem (OECD, 2019a: 76-81).

A relação entre competências e escolaridade, ela própria não dissociável da variável idade, sobretudo nos contextos nacionais em que a sobreescolarização das gerações mais jovens é mais evidente, é também assinalável. Em todos os países e economias, os adultos com maior escolaridade têm melhor desempenho na avaliação do PIAAC. Nos países e economias da OCDE que participaram no 1.º Ciclo do estudo, a diferença média entre os adultos com ensino superior e aqueles que têm menos do que o ensino secundário é de 61 pontos em literacia e de 70 pontos em numeracia. As diferenças na proficiência relacionadas com o nível de escolaridade são ainda maiores no domínio da resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia. Na maioria dos países e economias, uma grande parte dos adultos com baixo nível de escolaridade (aqueles sem ensino secundário) não possuíam sequer a proficiência básica no uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), necessária, desde logo, para realizar a avaliação de resolução de problemas (por exemplo, não eram capazes de operar o rato). Como resultado, 41% dos entrevistados com baixa escolaridade, nos países da OCDE, não receberam uma pontuação neste domínio. Como seria expectável, trajetórias académicas mais longas tendem a favorecer o desenvolvimento de níveis de proficiência mais elevados e a providenciar o acesso a quadros profissionais e de vida mais desafiantes do ponto de vista do uso e desenvolvimento de competências (OECD, 2019a: 66-71).

Os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC mostraram ainda como a origem socioeconómica condiciona os desempenhos das pessoas adultas. Usando o nível de escolaridade dos pais como *proxy* do *background* socioeconómico dos respondentes, o que os resultados do PIAAC revelaram foi que os adultos com pelo menos um progenitor com escolaridade de nível superior obtiveram, em média, mais 41 pontos na escala de proficiência em literacia do que os adultos com progenitores sem o ensino secundário completo (OECD, 2019a: 81-82).

Existe também uma clara relação entre a proficiência e a condição perante a migração,

designadamente no caso dos europeus inquiridos. Esta surge bem ilustrada no facto de os adultos testados na sua língua nativa terem uma pontuação média em literacia de 274,0 pontos, claramente superior à pontuação média de 245,9 pontos dos adultos que aprenderam a língua em que foram testados apenas como segunda língua (OECD, 2018: 36-37).

Os níveis de literacia são também bons reveladores da situação face ao emprego dos diferentes inquiridos. Por exemplo, os europeus empregados a tempo inteiro obtiveram, em média, 277,7 pontos nos testes de literacia, ao passo que os empregados a tempo parcial conseguiram 270,7 pontos e os desempregados alcançaram um *score* médio de literacia de apenas 255,4 pontos (OECD, 2019a). É também bem claro o modo como a relação entre literacia e emprego se manifesta, também, no risco de desemprego e nos salários auferidos: os europeus com maior proficiência em literacia têm geralmente um desempenho melhor no mercado de trabalho, são mais propensos a encontrar um emprego (um adulto com baixos níveis de literacia tem duas vezes mais probabilidade de estar desempregado) e são mais bem pagos. Os valores/hora dos salários estão, de facto, fortemente associados à literacia. O salário médio, por hora, dos trabalhadores com pontuação alta (“Nível 4” ou “Nível 5” na escala de literacia) é 94% superior ao dos trabalhadores com pontuação baixa (“Nível 1” ou “Abaixo do Nível 1”).

Os resultados do 1.º Ciclo do PIAAC revelam os fortes impactos que os níveis de proficiência nos diferentes domínios de competências têm em diferentes indicadores de participação e “bem-estar” sociais. Os adultos que se situam nos níveis mais baixos de proficiência são os que apresentam menores níveis de confiança, não só em relação a quem os rodeia, como também em relação às instituições e aos governos. Por exemplo, a percentagem de indivíduos que demonstra níveis elevados de desconfiança é duas vezes superior entre os que se situam no “Nível 1” e “Abaixo do Nível 1” na escala de literacia à dos que obtiveram resultados que os situam no “Nível 4” e no “Nível 5” de proficiência. Estes últimos acreditam mais, também por isso, na sua capacidade para influir de forma significativa no processo político e são mais capazes de fazer uso de informações de origem governamental que lhes possam ser úteis. Os impactos podem ser igualmente observados noutros indicadores de “bem-estar social”. É significativo, por exemplo, que, em todos os países analisados no 1.º Ciclo do PIAAC, os adultos com mais altos níveis de proficiência sejam os que avaliam melhor o seu próprio estado de saúde. São estes, também, os que mais declaram participar em atividades associativas e de voluntariado (OECD, 2019a: 109-115). E são eles, igualmente, os adultos que mais participam em atividades educativas e formativas e que declaram um maior envolvimento em práticas de literacia. Os adultos com mais baixos índices de proficiência em literacia, pelo contrário, revelam níveis de uso dessas competências invariavelmente abaixo dos da população em geral (OECD, 2013, 2016). No grupo dos inquiridos com proficiência em literacia situada no “Nível 1” ou “Abaixo do Nível 1”, a percentagem dos que nunca liam no trabalho alcançava 15,5%, face a

apenas 5,2% no conjunto dos respondentes. A ausência de práticas de leitura fora do trabalho era, por seu turno, revelada por 4,8% dos inquiridos com proficiência em literacia situada no “Nível 1” ou “Abaixo do Nível 1”, valor que descia para 1,3% no conjunto dos respondentes. Já os indivíduos que declaravam ler mais no trabalho eram também aqueles que mais liam fora do contexto laboral (Grotlüschen *et al.*, 2016: 40-42). Há, pois, uma clara associação entre proficiência e uso das competências. Ainda que possam ser encontradas variações entre países, o mais comum é a existência de um “círculo virtuoso” entre (maior) proficiência, (maior) envolvimento em práticas de literacia e (maior) possibilidade de mobilizar apropriadamente as competências na vida quotidiana (OECD, 2016: 102-103; cf. também Grotlüschen *et al.*, 2016; Desjardins, 2023; Reder *et al.*, 2020).

Em suma, os dados recolhidos no 1.º Ciclo do PIAAC revelam os níveis de proficiência de diferentes subgrupos da população, definidos de acordo com uma série de características sociodemográficas. Eles confirmam a associação entre proficiência e nível educacional, o perfil de proficiência em termos de idade e género ou o peso assumido pelo *background* socioeconómico. Embora estas associações se verifiquem na maioria dos países e economias, uma série de peculiaridades emergem de uma análise que pode ser aprofundada com a consulta das bases de dados do PIAAC, revelando circunstâncias sociais e nacionais particulares e relações específicas com as políticas – muito diversas – adotadas nos diferentes países.

5. O PIAAC como oportunidade investigativa

A disponibilização dos dados do “Inquérito às Competências dos Adultos” constitui uma significativa oportunidade para os cientistas sociais. A possibilidade de acesso livre aos dados produzidos no âmbito do PIAAC tem vindo a ser exponencialmente explorada desde a conclusão da primeira ronda do 1.º Ciclo, em 2012. Se, em termos cumulativos, dispúnhamos, em 2013, de apenas uma base de dados e de 33 publicações mobilizando informação recolhida no âmbito do primeiro andamento do Programa, no ano de 2022, contávamos já com um total de 77 bases de dados, 15 documentos técnicos e 986 publicações disponíveis, com naturezas e propósitos muito diversos (Maehler *et al.*, 2023).

Com efeito, o panorama atual é caracterizado pela existência de uma ampla gama de publicações relacionadas com o PIAAC, abrangendo todo o tipo de formatos: artigos científicos, livros, capítulos de livros, relatórios técnicos, artigos de divulgação científica, textos de apresentação e descrição de recursos, entre outros. Há textos que identificam, apresentam e disponibilizam ficheiros de dados e outros recursos resultantes do “Inquérito às Competências dos Adultos” ou que procedem à apresentação, análise e discussão de resultados a partir da utilização dos respetivos dados. E temos também publicações que se referem ao quadro teórico-concetual subjacente à

avaliação de competências promovida pelo PIAAC ou que abordam dimensões metodológicas e/ou técnicas do estudo, incluindo extensões da pesquisa ou investigações de *follow up* realizadas em determinadas regiões, países ou conjuntos de países. Há, aliás, que destacar a amplitude e diversidade dos tópicos de investigação tratados, em diferentes contextos nacionais e a partir de diferentes referenciais disciplinares, teóricos, epistemológicos e metodológicos, permitindo abordar temáticas tão distintas como: determinantes do desenvolvimento de competências cognitivas; envelhecimento e efeitos de coorte no desenvolvimento e retenção de competências; níveis e tipos de participação educativa e formativa; efeitos da participação em educação-formação, por tipo e modalidade de aprendizagem; eficácia e eficiência dos sistemas de educação-formação na promoção de competências; posse e uso de competências e condição de saúde; posse e uso de competências e participação social e cívica; relações entre competências, características socioemocionais e traços de personalidade; relações entre competências e resultados económicos; impactos da digitalização e da automação nos universos laborais e nas competências; desequilíbrios entre procura e oferta de qualificações e competências; posse e uso de competências digitais em diferentes contextos; diferenças na posse e uso de competências cognitivas entre grupos sociodemográficos; questões metodológicas e éticas associadas ao desenvolvimento de testes de avaliação de competências; entre muitas outras.

São sinais claros do impacto do 1.º Ciclo do PIAAC, os quais nos dão indicações de como poderão ser promissores os próximos anos, e agora também no caso português, no que respeita à investigação social e educacional que mobilizará os dados resultantes do 2.º Ciclo do Programa. É certo que os países que participaram no 1.º Ciclo terão oportunidades reforçadas de investigação e análise, pela possibilidade de apreciação longitudinal das transformações operadas nos domínios trabalhados pelo Inquérito. Os países, como Portugal, que não possuam tal histórico terão de se focar na interpretação dos dados do 2.º Ciclo. No caso português, ainda que com limitações óbvias, poderemos ainda verificar como evoluiu a sua população adulta, em termos de proficiência em literacia, desde que, aproximadamente há três décadas, se realizou, em Portugal, o Estudo Nacional de Literacia (Benavente *et al.*, 1996). A participação do nosso país no 2.º Ciclo do PIAAC, ao abrir a possibilidade de avaliar e conhecer de forma detalhada o nível e características das competências detidas pela população adulta, fornecerá seguramente um estímulo adicional ao esforço de idealização e construção de estratégias de promoção da participação educativa e formativa ao longo da vida que contribuam para definir como prioridade a redução das desigualdades educativas e sociais.

ROTHES, Luís; QUEIRÓS, João (2023), “O Programa Internacional para a Avaliação de Competências dos Adultos (PIAAC) e o estudo das desigualdades sociais e educativas”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 6 - 26

Referências bibliográficas

ÁVILA, P. *et al.* (2011), *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) – Relatório de Atividades 2010*, Lisboa, CIES/ISCTE.

BENAVENTE, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A. F., & ÁVILA, P. (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.

CAREY, S., BRIDGWOOD, A., THOMAS, M., & ÁVILA, P. (2000), “Adult literacy in Portugal”, in Office for National Statistics [ONS], *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context*, London, ONS.

GROTLÜSCHEN, A. *et al.* (2016), “Adults with low proficiency in literacy or numeracy”, *OECD Education Working Papers*, 131, 1-151.

DESJARDINS, R. & KIM, J. (2023), “Inequality in adult education participation across national contexts. Is growing employer support exacerbating or mitigating inequality in participation?”, in *International Yearbook of Adult Education 2023*, 75-98. Bielefeld, wbv Publikation.

MAEHLER, D. B. *et al.* (2023), *PIAAC Bibliography – 2008-2022*, GESIS Papers, 2023/04.

MARCOLIN, L., & QUINTINI, G. (2023), *Measuring Skill Gaps in Firms: the PIAAC Employer Module*, Paris, OECD.

OECD (2013a), *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2013b), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2013c), *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2018), *Skills in the move. Migrants on the survey of adult skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2019a), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2019b), *The Survey of Adult Skills: Reader’s Companion (Third Edition)*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2021), *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2022), *PIAAC Cycle 2 Technical Standards and Guidelines. Main Study*, Paris, OECD Publishing.

ROTHES, Luís; QUEIRÓS, João (2023), “O Programa Internacional para a Avaliação de Competências dos Adultos (PIAAC) e o estudo das desigualdades sociais e educativas”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 6 - 26

OECD, & Human Resources Development Canada [HRDC] (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey*, Paris/Ottawa, OECD Publishing.

OECD, & Statistics Canada [STATCAN] (1995), *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, Paris/Ottawa, OECD Publishing.

OECD, & Statistics Canada [STATCAN] (2000), *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris/Ottawa, OECD Publishing.

OECD, & Statistics Canada [STATCAN] (2005), *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Paris/Ottawa, OECD Publishing.

OECD, & Statistics Canada [STATCAN] (2011), *Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Paris, OECD Publishing.

Office for National Statistics [ONS] (2000), *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in the European Context*, London, ONS.

REDER, S., GAULY, B., & LECHNER, C. (2020), “Practice makes perfect: Practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency”, *International Review of Education*, 66, 267-288.

ROTHES, L., & QUEIRÓS, J. (2023), “Desigualdades sociais, posse e uso de competências e participação educativa de pessoas adultas: uma leitura das respetivas relações a partir dos resultados do PIAAC”, *Sensos-e*, X-1, 82-90.

SANDS, A., & GOODMAN, M. (2018), *Too Big to Fail: Millennials on the Margins*, Princeton, ETS Center for Research on Human Capital and Education.

Luís Rothes (autor para correspondência). Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Investigador Integrado do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE-P.PORTO). Desde 2019, desempenha funções enquanto Coordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal. ESE-P.PORTO – Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, Portugal. E-mail: lrothes@ese.ipp.pt

João Queirós. Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Investigador Integrado do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. Investigador Colaborador do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE-P.PORTO). Desde 2019, desempenha funções enquanto Subcoordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal. E-mail: jqueiros@letras.up.pt

Estudos extensivos de literacia em Portugal: um balanço

Patrícia Ávila

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia/Iscte-IUL

Resumo

Em Portugal, a investigação sobre literacia tem um marco inicial bem definido: o Estudo Nacional de Literacia. Neste artigo, revisita-se essa investigação, assim como os principais desenvolvimentos que se lhe seguiram. Começa-se por enquadrar o projeto no contexto mais alargado dos estudos internacionais de avaliação de competências de adultos, destacando a sua singularidade e também a partilha de quadros conceituais e modos de operacionalização. Quase trinta anos após os estudos iniciais, a sociedade e a investigação extensiva sobre as competências dos adultos sofreram consideráveis alterações, representando o PIAAC, o programa internacional atualmente em curso, uma oportunidade para atualizar o conhecimento sobre a literacia da população adulta em Portugal. Palavras-chave: Literacia dos adultos; avaliação de competências; estudos comparativos internacionais.

Extensive studies on literacy in Portugal: an appraisal

Abstract

In Portugal, literacy research has a well-defined starting point: the National Literacy Study. This article revisits that research, as well as the main developments that followed it. It begins by contextualising the project in the wider context of international surveys on adult competencies, highlighting its uniqueness and also the sharing of conceptual frameworks and modes of operationalisation. Almost thirty years after the initial studies, both societies at large and the extensive research on adult skills and competencies have undergone considerable changes, and PIAAC, the international programme currently underway, represents an opportunity to update knowledge about the literacy of adult population in Portugal.

Keywords: Adult literacy, skills assessment; international comparative studies.

Études approfondies sur la littératie au Portugal : un bilan

Résumé

Au Portugal, la recherche sur la littératie a un point de départ bien défini : l'Étude nationale sur la littératie. Cet article revient sur cette étude, ainsi que sur les principaux développements qui l'ont suivie. Il commence par situer le projet dans le contexte plus large des enquêtes internationales sur

les compétences des adultes, en soulignant son caractère unique, mais aussi le partage de cadres conceptuels et de modes d'opérationnalisation. Près de trente ans après les premières études, la société et les études approfondies sur les aptitudes et les compétences des adultes ont connu des changements considérables, et le PIAAC, le programme international en cours, représente une occasion d'actualiser les connaissances sur la littératie de la population adulte au Portugal.

Mots-clés : Littératie des adultes ; évaluation des compétences ; études comparatives internationales.

Estudios extensivos sobre comprensión lectora en Portugal: un balance

Resumen

En Portugal, la investigación sobre las competencias de comprensión lectora tiene un punto de partida bien definido: el Estudio Nacional de Comprensión Lectora. Este artículo revisa esa investigación, así como los principales desarrollos que la siguieron. El artículo empieza situando el proyecto en el contexto más amplio de los estudios internacionales que evalúan las competencias de los adultos, destacando su singularidad y también el hecho de compartir marcos conceptuales y modos de operacionalización. Casi treinta años después de los estudios iniciales, la sociedad y la investigación extensiva sobre las competencias de los adultos han experimentado cambios considerables, y el PIAAC, el programa internacional actualmente en curso, representa una oportunidad para actualizar los conocimientos sobre las competencias de comprensión lectora de la población adulta en Portugal.

Palabras clave: Comprensión lectora de los adultos; evaluación de competencias; estudios comparativos internacionales.

1. O Estudo Nacional de Literacia: um novo conceito e um primeiro retrato das competências de literacia dos adultos

Em Portugal, a investigação sobre literacia tem um marco inicial claramente definido: o *Estudo Nacional de Literacia* (ENL), coordenado por Ana Benavente (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996), desenvolvido entre 1994 e 1996, e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação. O estudo teve bastante repercussão pública e introduziu, pela primeira vez no país, a palavra e o conceito de literacia, que desde essa altura passaram a integrar a linguagem quotidiana ao ponto de terem visto, de alguma forma, diluir-se a sua inicial consistência e pertinência analítica.

O ENL foi um trabalho pioneiro, até ao momento não replicado ou atualizado, no âmbito do qual foram alcançados avanços muito significativos para a investigação sobre a literacia na sociedade portuguesa, em pelo menos três níveis: na elaboração concetual e justificação científica e social da sua pertinência; na operacionalização, concretizada num amplo trabalho de investigação que combinou metodologias extensivas e intensivas; e na discussão das implicações sociais da literacia na sociedade atual.

Esta investigação surge no seguimento de estudos nacionais realizados no Canadá e nos EUA no início dos anos 1990 (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad, 1993; Montigny, Kelly e Jones, 1991) e é contemporânea da primeira fase de um programa de investigação, o IALS (*International Adult*

Literacy Survey), que visa, pela primeira vez, concretizar uma pesquisa de carácter extensivo e comparativo, de âmbito internacional, sobre literacia. O IALS foi desenvolvido em três fases, cada uma delas integrando um conjunto de novos países. A primeira fase teve lugar em 1994, a segunda em 1996 e, finalmente, a terceira em 1998. Foram publicados três relatórios, no último dos quais se sistematizam e comparam os resultados dos 20 países participantes (OECD e Statistics Canada, 2000).

Num quadro mais alargado, importa mencionar que no período em que decorrem o ENL e o IALS (segunda metade da década de 1990) se assiste a um forte reconhecimento social e político, nacional e internacional, da importância dos processos educativos e da aprendizagem ao longo da vida, para a economia e para a sociedade como um todo. A aposta nas qualificações e na melhoria das competências da população adulta é considerada decisiva, reconhecendo-se que, no decorrer da vida, podem ser muito diversos os contextos de aprendizagem e os modos de aprender.

É nesta época que surgem documentos de referência como o Livro Branco sobre educação e formação publicado pela Comissão Europeia (*Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*; Comissão Europeia, 1995), cujo foco central é o modo como a Europa poderia enfrentar as oportunidades e desafios da globalização, da expansão das tecnologias da informação e comunicação e das aplicações da ciência, considerando-se que apenas uma aposta na educação e formação poderia aumentar a competitividade europeia num contexto de globalização da economia. Um ano depois, 1996 é declarado o Ano Europeu da Educação e da Aprendizagem ao Longo da Vida e é publicado o relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors – *Educação, um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996). Ainda em 1996, a OCDE publica o relatório “Aprendizagem ao Longo da Vida para Todos” e, em 1997, a UNESCO realiza a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) que, na sua declaração final, avança uma conceção de educação e formação de adultos que remete para o conceito *de sociedade educadora*, numa perspetiva simultaneamente holística (abarcando todos os aspetos da vida social dos indivíduos) e transectorial (incluindo todas as áreas de atividade cultural, social e económica) (Instituto de Educação da UNESCO, 1998). Já na transição para o século XXI, no ano 2000, e novamente no quadro da União Europeia, é publicado o amplamente citado *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000). É neste contexto que pesquisas como o ENL e o IALS ganham particular relevância. Têm como foco os adultos e procuram conhecer as competências de literacia da população, independentemente dos contextos em que foram desenvolvidas, por estas serem entendidas como basilares em sociedades marcadas pelo conhecimento e pela necessidade permanente de aprender.

Situar historicamente o ENL e o IALS enquanto estudos em grande medida contemporâneos é importante para se entender os seus pontos de convergência e também o carácter singular de cada

um deles. Começando pelos elementos de convergência, deve sublinhar-se, sobretudo, a adoção de um conceito nuclear comum, a literacia. Como atrás já se aludiu, em Portugal a palavra literacia estava, até aí, ausente, quer do discurso quotidiano, quer do científico, pelo que a sua clarificação concetual era fundamental.

As páginas iniciais do livro que resultou do ENL são dedicadas a essa explicação detalhada, a qual passava por contrapor o novo conceito (de literacia) a outros próximos, como o de alfabetização, face aos quais era necessário estabelecer as diferenças:

“Se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito - a literacia - traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Tal capacidade de uso escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como sejam "analfabeto" e "alfabetizado". Pretende-se, com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente. Define-se então literacia como: as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)” (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996: 4).

Assim definido, o conceito de literacia afasta-se não apenas do de alfabetização, mas também dos graus formais de escolarização: centrando-se na “(...) capacidade de uso dessas competências (de literacia), e não tanto na sua obtenção, permite distinguir entre níveis de literacia, por um lado, e graus de instrução formal, por outro” (Costa e Ávila, 1998: 131).

Esta elaboração concetual segue de muito perto a que vinha sendo desenvolvida no quadro de estudos nacionais, atrás já referidos, realizados nos EUA e Canadá. Estes partiam da expressão “*literacy*”, já existente e usada recorrentemente em língua inglesa, mas a proposta concetual que é desenvolvida enfatiza o uso, na vida quotidiana, da leitura e escrita (e não os processos que conduzem à sua aquisição, ou os diplomas que a atestam). No relatório final do IALS, em 2000, define-se literacia como “a capacidade de interpretar e utilizar informação escrita impressa nas atividades diárias - em casa, no trabalho e na comunidade - para atingir os objetivos pessoais e desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios” (OECD e Statistics Canada, 2000: X).

Ainda considerando a aproximação concetual entre o ENL e o IALS, ambos distinguem, enquanto dimensões da literacia, a literacia em prosa, a literacia documental e a literacia quantitativa. Segundo Irwin Kirsch, “é possível reconhecer que a estrutura de textos em prosa é qualitativamente

diferente da estrutura associada a documentos, como gráficos e tabelas, e ainda distinguir uma terceira dimensão para as tarefas em que o processamento de informação escrita envolve alguma combinação com operações aritméticas” (Kirsch, 2001: 9). Assim, a literacia em prosa reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens; a literacia documental incide sobre o relacionamento com formulários, impressos, tabelas e outros materiais semelhantes. E, finalmente, a literacia quantitativa traduz a utilização de valores numéricos e a realização de operações aritméticas com base em materiais escritos.

Definida desta forma, a literacia é então entendida enquanto uma competência-chave (transversal e transferível) nas sociedades contemporâneas, sociedades profundamente marcadas pela escrita e nas quais os materiais escritos estão cada vez mais presentes em múltiplos contextos e suportes. Tem por isso um carácter multicontextual e multidimensional e é entendida como evolutiva, numa dupla perspetiva – social e individual: não apenas as exigências da sociedade a este respeito são dinâmicas (os usos, abrangência e suportes dos materiais escritos vão sofrendo transformações), como as competências dos indivíduos não são estáticas, podendo alterar-se (desenvolver-se ou regredir) no decorrer da sua vida. O conceito de literacia remete, por isso, para contínuos (e níveis) de competências, distanciando-se de classificações dicotómicas e redutoras, como as que opõem alfabetizados e analfabetos, ou escolarizados e não escolarizados.

Dirigir o foco analítico para as competências de literacia mobilizadas em situações relevantes do dia-a-dia colocava um enorme desafio metodológico: que indicadores poderiam ser mobilizados que possibilitassem conhecer, de forma extensiva e comparável, os níveis de literacia da população adulta? Como ir para além das medidas habituais, apoiadas quase exclusivamente nos diplomas escolares alcançados ou em autoavaliações de competências?

A resposta recaiu numa nova geração de estudos, metodologicamente muito inovadores, que operacionaliza o conceito de literacia através de um conjunto articulado de instrumentos, entre os quais se destaca a construção de indicadores de *avaliação direta*. Na impossibilidade de acompanhar, de forma extensiva, os sujeitos no seu dia-a-dia, observando “diretamente” as suas práticas, é construída uma bateria de testes que procuram simular, tanto quanto possível, situações do dia-a-dia que requerem a mobilização de competências de literacia. O ponto de partida é o levantamento de um conjunto de materiais escritos, em diferentes contextos, e com diversos formatos, podendo ou não ter imagens associadas, cuja descodificação/interpretação requer a mobilização de competências de literacia. É importante sublinhar que quer os materiais, quer as questões colocadas, remetem para situações do quotidiano com as quais a generalidade da população tem de confrontar-se no seu dia-a-dia e que implicam a mobilização de competências de literacia

(interpretar corretamente os preços e descontos de produtos num folheto de supermercado, uma notícia de jornal, as instruções de um aparelho, a bula de um medicamento, etc.). Tendo por referência esses materiais, são formuladas questões que podem ser, nas suas versões mais simples, de localização de informação ou, em versões de maior complexidade, implicar a integração e o relacionamento de informação situada em diferentes partes do suporte, ou mesmo incluir operações mais complexas de processamento da informação que obrigam à geração de enunciados que não só relacionam vários elementos do suporte, como vão além da informação nele contida, procedendo a inferências e sínteses (Kirsch, Jungeblut e Mosenthal, 1998).

Segundo o modelo desenvolvido, é então necessário distinguir dois tipos de variáveis na interpretação do processamento da informação escrita: as *variáveis de legibilidade ou estrutura*, e as *variáveis de processo*. Enquanto as primeiras remetem para o tipo de materiais - os suportes da informação escrita - as segundas remetem para as tarefas, ou problemas concretos, cuja resolução implica a leitura dos referidos materiais, ou seja, para as operações de processamento da informação, cuja complexidade decorre não apenas do tipo de associação que é necessário estabelecer, como também do tipo de informação solicitada e da plausibilidade dos distratores. É da combinação entre o grau de complexidade dos materiais/suporte e a complexidade das questões propostas que decorre a possibilidade de antever, e interpretar teoricamente, o nível de literacia subjacente a cada uma das tarefas, o qual é depois verificado empiricamente a partir das respostas dos inquiridos (*idem*).

Foi este o quadro de referência teórico-metodológico mobilizado no ENL, que assim partilhou com o IALS não apenas uma conceção de literacia idêntica, mas também a grelha para a construção e análise dos instrumentos de avaliação das competências de literacia. Por outras palavras, quer o conceito de literacia adotado, quer as dimensões a operacionalizar (literacia em prosa, documental e quantitativa), quer ainda a grelha teórica desenvolvida por Kirsch, Jungeblut e Mosenthal para explicar o nível de dificuldade das tarefas e as competências por elas requeridas estiveram presentes em ambos os estudos.

As diferenças entre o ENL e o IALS surgem na concretização da operacionalização, etapa em que os dois estudos seguem caminhos distintos. Se o ENL foi assumido como uma pesquisa de âmbito nacional, *construindo de raiz as tarefas de literacia* a usar na avaliação direta, o IALS foi desenhado como estudo comparativo internacional, construindo uma prova comum a ser aplicada em todos os países participantes (regressaremos a este tópico mais à frente). É importante notar que a participação de Portugal no IALS chegou a ser ponderada, logo na primeira fase ou ronda, mas vários fatores – sobretudo de ordem financeira – acabaram por inviabilizar que o país fizesse parte do núcleo inicial de países participantes no IALS.

No plano empírico, a componente extensiva do Estudo Nacional de Literacia possibilitou a recolha de informação a uma amostra representativa da população, dos 15 aos 64 anos, residente em Portugal Continental, através de um inquérito por entrevista direta. Os dados foram recolhidos pelo INE, durante o ano de 1994, e abrangeram um total de 2.449 indivíduos. Tal como no IALS, o inquérito era constituído por duas partes distintas: um questionário que visava a obtenção de dados de caracterização sociográfica, de indicadores relativos às práticas (declaradas) de leitura, escrita e cálculo, e ainda de autoavaliação das competências de literacia; e, finalmente, uma prova em papel constituída por um conjunto diversificado de textos impressos e tarefas, dirigidos especificamente à avaliação direta de competências de literacia, o qual era respondido de forma autónoma pelos inquiridos.

Como se explica no enquadramento teórico-metodológico do ENL,

“tais textos, de natureza não escolar, tratavam assuntos relacionados com atividades quotidianas, apresentando situações com que os adultos se confrontam na sua vida. Os textos foram retirados de publicações e outros suportes impressos correntes (jornais, anúncios, folhetos, preçários, etc.). Não se pretendendo, porém, testar rotinas funcionalizadas, mas a capacidade de utilizar informação escrita necessária nas diferentes dimensões da vida adulta, os conteúdos de tais textos centraram-se em situações da vida pessoal, profissional e social bastante difundidas e de carácter o mais possível transversal à generalidade das condições de existência nas sociedades contemporâneas” (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996: 14).

Os resultados do estudo nacional proporcionaram um primeiro retrato da distribuição das competências de literacia em Portugal. Atendendo ao número de tarefas para os quais foi recolhida informação, optou-se por construir uma escala única de literacia, que incluiu tarefas de três tipos (prosa, documentos e quantitativo) (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996: 89)¹. Os resultados mostraram, de forma muito evidente, que a maioria dos inquiridos apresentavam níveis de literacia muito baixos (Nível 0 = 10,3%; Nível 1 = 37%; Nível 2= 32,1%; Nível 3 = 12,7% e Nível 4 = 7,9%) (idem: 121).

Além de permitirem conhecer a distribuição das competências de literacia da população adulta portuguesa, os resultados obtidos contribuíram para aprofundar o conhecimento sobre o modo (profundamente desigual) como essas competências se encontravam distribuídas na população

¹ No capítulo 3 do livro que resultou do ENL (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996), explica-se, de forma detalhada, o modo como foram construídos os níveis de literacia e a sua interpretação, apresentando-se, ainda, para cada um deles, ilustrações de tarefas e respetivos resultados.

adulta, evidenciando não só a forte relação com a escolaridade (o principal “preditor” da literacia), mas também com os contextos de vida (pessoal, familiar, profissional) e com as práticas neles desenvolvidas. Foi assim possível evidenciar a relação entre literacia e educação de adultos, entendida no seu sentido mais abrangente: não é apenas a “escola” que surge associada às competências de literacia (incluindo as diversas modalidades de educação e formação de adultos que conduzem à certificação formal), também as atividades quotidianas podem ter um potencial educativo decisivo neste domínio. Os resultados permitiram ainda compreender as implicações sociais da literacia, com manifestações em diversos planos: no emprego e no rendimento, na cidadania e na participação cívica, na saúde e bem-estar, na educação ao longo da vida, na literacia familiar e sucesso escolar de crianças e jovens, entre muitos outros.

A par dos resultados substantivos alcançados, o ENL teve um outro conjunto de repercussões que merecem ser sublinhadas. Uma delas, já mencionada, foi a introdução do termo literacia no vocabulário académico e não académico; a outra foi o seu contributo no campo educativo, em particular na definição das políticas de educação e formação de adultos no final da década de 1990. O reconhecimento das aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, nos mais diversos contextos, e a elaboração de referenciais de competências orientados para competências-chave ou transversais, entre as quais as de literacia, são exemplos de instrumentos que puderam beneficiar da investigação realizada.

2. A participação no primeiro estudo internacional de avaliação de competências de literacia

Em 1998, somente dois anos após a publicação dos resultados do Estudo Nacional de Literacia, Portugal integrou, a convite da Comissão Europeia, a segunda ronda de países participantes no estudo internacional de literacia (OECD e Statistics Canada 2000). O convite, em certa medida inesperado, foi feito no seguimento de alguma controvérsia em torno dos primeiros resultados desse estudo (Carey, Bridgwood, Thomas e Ávila, 2000; Ávila 2008).

Haviam surgido críticas dirigidas à componente nuclear, e também mais inovadora, do IALS, implementada, pela primeira vez, numa pesquisa comparativa internacional: a avaliação direta da literacia, através de uma prova que simulava situações do quotidiano que implicavam o processamento e a interpretação de informação escrita. Assegurar a comparabilidade dos resultados dos vários países participantes, apesar das especificidades de cada um deles, através de uma prova comum, traduzida para as várias línguas era, inequivocamente, o grande desafio do IALS².

² Note-se que este programa de investigação, embora usufruindo da experiência de estudos nacionais

Ora, essa comparabilidade foi posta em causa por alguns dos países participantes na primeira fase do IALS, em particular pela França, que contestou os resultados do país (abaixo do esperado), e impediu a sua divulgação e publicação, alegando que as comparações entre os países estariam fortemente enviesadas, não podendo por isso ser interpretadas como diferenças em termos de níveis de literacia (Blum e Guérin-Pace, 2000).

Para tentar identificar eventuais fontes de erro existentes no IALS, a Comissão Europeia promoveu então a realização de uma investigação, coordenada pelo *Office for National Statistics* do Reino Unido, que avaliou vários aspetos da metodologia do IALS, como a tradução dos materiais, os processos de amostragem e de recolha de informação, o tratamento das não-respostas, a construção das escalas de literacia, entre outros. Pretendia-se, assim, contribuir para a compreensão dos resultados da França, para muitos, inesperados, e, simultaneamente, propor um conjunto de “boas práticas” a serem implementadas em futuras avaliações extensivas de competências a nível internacional (Carey, 2000).

Portugal, através da equipa que tinha estado envolvida no ENL, é convidado a participar nessa avaliação por ter sido o único país europeu a ter desenvolvido um estudo extensivo, de âmbito nacional, de avaliação das competências de literacia da população adulta. Se o IALS fosse aplicado a uma amostra representativa da população portuguesa (como veio a acontecer), haveria a possibilidade de comparar os resultados de dois modos de operacionalização distintos, embora baseados em princípios teóricos e metodológicos comuns (Gomes, Ávila, Sebastião e Costa, 2002). Como atrás se referiu, no ENL, a prova para a avaliação direta da literacia foi desenvolvida com base em materiais/suportes que não foram adaptados ou traduzidos, por se encontrarem em circulação na sociedade portuguesa. Confrontar e triangular os resultados do ENL e do IALS constituía, por isso, uma oportunidade singular para testar empiricamente uma questão decisiva: a das relações entre a transversalidade sociocultural da literacia e a sua contextualidade nas sociedades atuais (Costa e Ávila, 1998).

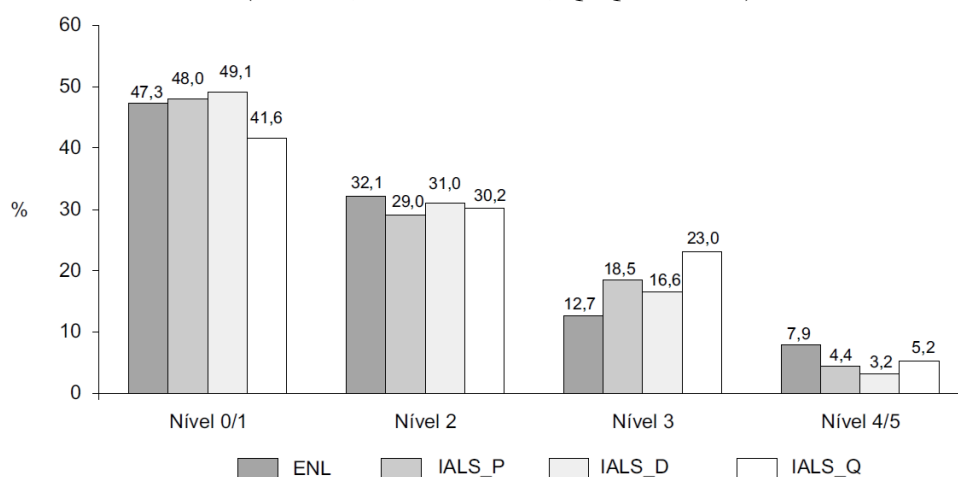
Foi então aplicada, em Portugal, a prova de literacia usada no estudo internacional (depois de traduzida para português) e uma versão ligeiramente mais reduzida do questionário de caracterização social. A amostra, de 1.200 casos, representativa da população com idade entre os 16 e os 65 anos residente em Portugal Continental, foi desenhada pelo INE, que assegurou, igualmente, a recolha

anteriores, foi pioneiro, constituindo o primeiro estudo comparativo internacional de avaliação de competências, antecedendo e criando as bases para outros programas com maior visibilidade e regularidade, como o PISA (*Programme for International Student Assessment*), cujo desenvolvimento se inicia precisamente logo após a primeira fase do IALS.

dos dados. Foi assim possível comparar duas pesquisas que, embora partilhando orientações conceituais e metodológicas comuns, haviam sido operacionalizadas com base em materiais distintos, num caso através de uma prova construída exclusivamente com materiais recolhidos na sociedade portuguesa (estudo nacional), e no outro através de uma prova elaborada com materiais provenientes de diferentes países (estudo internacional).

Figura 1: Níveis de literacia em Portugal: comparação dos resultados do ENL e do IALS

(P=Prosa; D=Documental; Q=Quantitativa)



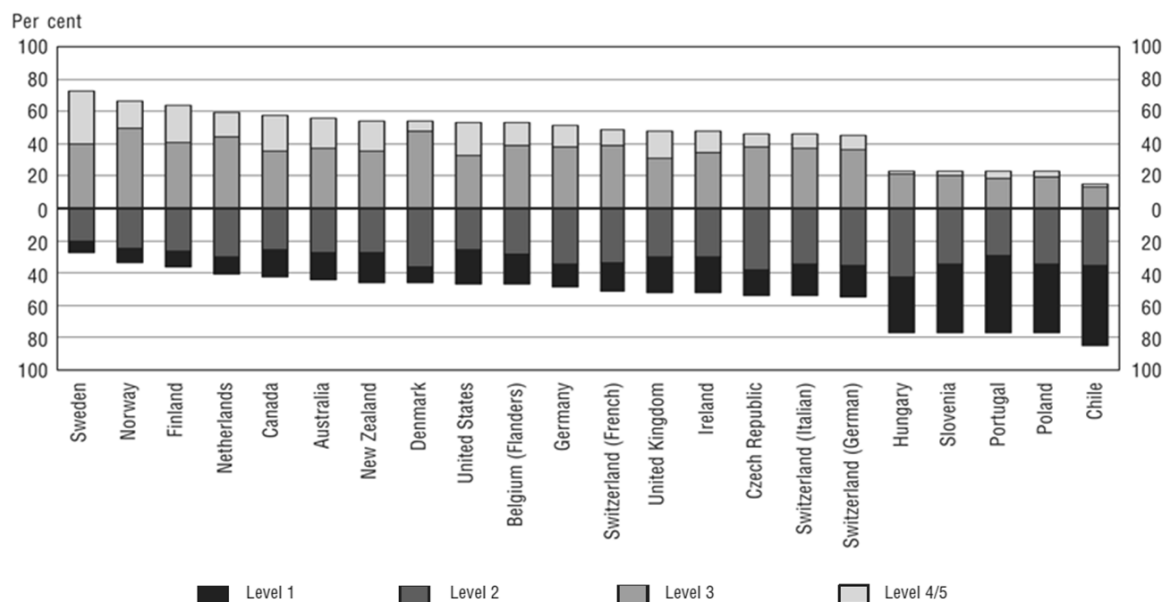
Fontes: ENL e IALS.

A principal nota a retirar da participação de Portugal no estudo internacional é, sem dúvida, o facto de os resultados obtidos serem praticamente idênticos aos do estudo nacional, o que contribuiu para a validação metodológica recíproca das duas pesquisas. Embora agregando os níveis 0 e 1 (considerados separadamente no ENL) e podendo distinguir as três dimensões da literacia (agregadas numa única escala no ENL), é evidente a quase sobreposição dos resultados: o país tinha, em 1994 e em 1998, uma larga maioria da sua população adulta com níveis de literacia muitíssimo reduzidos, situando-se 80% dos inquiridos, no máximo, nos níveis até ao nível 2 de literacia (Ávila, 2008; Carey, Bridgwood, Thomas e Ávila, 2000) (Figura 1).

O estudo internacional permitiu ainda acrescentar, ao conhecimento aprofundado da realidade nacional proporcionado pelo ENL, a comparação de Portugal com outros países. A Figura 2, publicada no relatório final do IALS, mostra, para a literacia em prosa, que a posição relativa de Portugal era muito baixa: representado muito perto da Hungria, Eslovénia, Polónia e Chile, o país registava uma das percentagens mais elevadas da população (cerca de 80%, como atrás referido), nos níveis de literacia mais baixos (inferiores ao nível 3) (OECD e Statistics Canada, 2000: 17). Aprofundamentos posteriores, permitem perceber a singularidade de Portugal face aos restantes países participantes no IALS, por combinar níveis médios de literacia muito baixos com níveis muito

elevados de desigualdades na sua distribuição na população (Ávila, 2007, 2008).

Figura 2: Percentagem da população (16-65 anos) por nível de literacia (IALS, 1994-1998)



Nota: Países ordenados por ordem decrescente da percentagem nos níveis 3 e 4/5.
Fonte: OECD e Statistics Canada, 2000: 17.

Embora importante, o exercício de comparação internacional levado a cabo pelo IALS teve algumas limitações, desde logo devido ao reduzido número de países participantes (20 no total) e também ao perfil dos mesmos, evidenciando-se a ausência de países do sul da Europa (com a exceção de Portugal).

Assim, num primeiro nível, a participação portuguesa foi importante essencialmente por razões de ordem empírica. Para o IALS, a recolha de dados sobre Portugal significou a integração na pesquisa de um país do sul da Europa, o que, do ponto de vista da representatividade da pesquisa ao nível dos países abrangidos, se afigurava como sendo essencial. Para Portugal, e após o Estudo Nacional de Literacia (ENL), a participação no IALS representava a oportunidade de atualizar, e de prosseguir, a investigação sobre os padrões de literacia na sociedade portuguesa, desta vez com possibilidade de comparação dos resultados com os dos outros países participantes (Ávila, 2007, 2008). Mas a importância da inclusão de Portugal no IALS pode ser perspetivada num segundo patamar, de ordem metodológica e teórica (precisamente aquele que justificou o convite à participação). Portugal avaliou as competências de literacia da população adulta com base em duas provas distintas - a do IALS e a construída no âmbito do ENL - o que possibilitou a discussão, apoiada em resultados empíricos, de vários tópicos, não só de ordem teórica, mas também metodológica, que têm atravessado a investigação de natureza extensiva sobre a literacia nas sociedades contemporâneas.

3. Aprofundamentos teóricos e metodológicos após o IALS

Após o IALS, entre 2000 e 2006, a investigação internacional no domínio da literacia dos adultos conheceu outros desenvolvimentos.

Merece destaque, em primeiro lugar, um trabalho de reflexão teórica alargada que culminou numa proposta concetual de competências-chave. Conhecido pela sigla DeSeCo (*Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*), este projeto, coordenado pelo Instituto Federal de Estatística Suíço e realizado sob a égide da OCDE, juntou inúmeros especialistas, não apenas académicos (em especial das ciências sociais e humanas), mas também políticos, sindicalistas e dirigentes patronais, bem como investigadores ligados aos estudos extensivos internacionais neste domínio. O objetivo foi promover o debate entre esses vários especialistas, de modo a alcançar um entendimento comum sobre as “competências-chave para o século XXI”. O conceito de competências foi definido como a “capacidade de responder a exigências complexas num determinado contexto através da mobilização de pré-requisitos psicossociais (incluindo aspetos cognitivos e não cognitivos)” (Rychen e Salganik, 2003: 43).

Esta formulação, apesar de muito abrangente, contém alguns aspetos que merecem ser destacados. Um dos mais importantes é, sem dúvida, a ênfase colocada na utilização externa, ou seja, na resposta a solicitações e exigências que os indivíduos enfrentam em diferentes contextos (*demand-oriented approach*). Neste sentido, e embora as competências sejam simultaneamente concebidas do ponto de vista da sua estrutura interna, sublinha-se que as mesmas se manifestam, e atualizam, nas ações e nos comportamentos (único nível a que podem ser apreendidas) e, sobretudo, que os requisitos e as exigências dos contextos são cruciais para a definição e seleção das competências “chave”. Um outro ponto a salientar é aquilo a que os autores chamam uma conceção *holística* da competência, que se traduz na contemplação de atributos de tipo muito diferenciado: além das capacidades cognitivas, o modelo proposto engloba também “motivações, emoções e valores” (idem: 45). Finalmente, o modelo concetual definido incide em competências *individuais* (e não coletivas, ou organizacionais), as quais devem poder ser aprendidas e ensinadas. Procuram assim excluir-se capacidades inatas e qualidades pessoais, colocando ao mesmo tempo no centro da abordagem o tema da aprendizagem ao longo da vida.

A proposta apresentada consistiu numa categorização das competências-chave em três grandes eixos: a) interagir em grupos sociais heterogéneos; b) agir autonomamente; e c) usar instrumentos de modo interativo (Rychen, 2003). Numa tradução menos literal e bastante mais concisa e clara quanto aos aspetos fundamentais, as competências poderão ser designadas, respetivamente, como *relacionais*, *auto-orientadoras* e *operatórias* (Costa, 2003: 188). As primeiras

remetem para competências de carácter relacional, de cooperação, ou de resolução de conflitos. As segundas para a capacidade de auto-orientação, ou de agir autonomamente, nos diferentes contextos e esferas da vida. E, finalmente, as terceiras remetem para as competências de tipo operatório, das quais fazem parte as ferramentas que possibilitam a utilização da linguagem, de símbolos e de textos, o acesso ao conhecimento e à informação, e ainda o domínio das competências tecnológicas. Esta última categoria inclui, assim, o núcleo central de competências até aí operacionalizadas em grandes inquéritos internacionais, como IALS e o PISA, mas é mais abrangente. Além da literacia em prosa, da literacia documental e da numeracia, identificada como dimensão autónoma, são consideradas também competências associadas à utilização das tecnologias da informação e comunicação³.

Logo após o DeSeCo, e muito influenciado por este, realizou-se o ALL (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*), um programa de investigação, coordenado pelo Statistics Canada e o US National Center for Education Statistics, cuja relevância decorreu não tanto do número de países participantes (apenas 11), mas sobretudo da forma como foi preparada a pesquisa. Através de um projeto que envolveu um vasto conjunto de especialistas e instituições, não só norte-americanas e canadianas, mas também europeias, procurou-se construir instrumentos válidos, interpretáveis, comparáveis e relevantes em termos linguísticos, culturais e geográficos (Murray e Clermont, 2005). Para o efeito, o trabalho de construção das tarefas destinadas à avaliação de competências envolveu um total de 35 países, entre os quais Portugal⁴, e 20 idiomas.

Com a divulgação dos primeiros resultados do ALL (Statistics Canada e OECD, 2005), foi também disponibilizado um relatório que sistematizou o complexo e longo trabalho de preparação dessa operação de pesquisa (Murray, Clermont e Binkley, 2005). Esse relatório contém elementos fundamentais para perceber a articulação com projetos de natureza teórica sobre competências-chave, como o DeSeCo, representando, em si mesmo, uma oportunidade para o aprofundamento da reflexão metodológica e teórica neste domínio de investigação.

³ Recentemente, no âmbito do projeto *O Futuro da Educação e Competências 2030, Bússola de Aprendizagem 2030* (OECD, 2019a), Rychen revisitou a proposta concetual que resultou do projeto DeSeCo visando, de alguma forma, a sua atualização (que designou por DeSeCo 2.09), atendendo às transformações sociais entretanto ocorridas e àquelas que se perspectiva que venham a ocorrer num futuro próximo (Rychen, 2016).

⁴ Em Portugal, este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projecto *International Adult Life Skills: Re-development of Prose and Document Item Pools*, desenvolvido no âmbito do CIES-ISCTE, por uma equipa constituída por António Firmino da Costa (coordenador), Patrícia Ávila, João Sebastião e Maria do Carmo Gomes. Alguns desses itens integraram o ALL e foram também mantidos no PIAAC.

4. A participação de Portugal no PIAAC

A partir de 2008 teve início um novo e muito ambicioso programa internacional de avaliação das competências dos adultos, o PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*).

O 1.º ciclo decorreu entre 2008 e 2017, tendo nele participado 38 países (OECD, 2013, 2016, 2019b). Muito inspirado pelo debate promovido pelo projeto DeSeCo, pelos desenvolvimentos implementados no ALL, e também noutros estudos de avaliação de competências, o PIAAC é considerado um ponto de viragem na história dos estudos internacionais de avaliação de competências, embora não deixando de assegurar a comparabilidade com os que o antecederam.

Como mostram de forma detalhada Kirsch e Lennon (2017), o PIAAC representa o culminar de tudo o que tinha sido aprendido ao longo das várias décadas, nomeadamente em termos de conceção de instrumentos, de procedimentos de tradução e adaptação, e de interpretação de resultados em avaliações em larga escala. Possibilitou ainda outras inovações decorrentes da utilização, pela primeira vez, neste tipo de estudos, de computadores na recolha de informação: o desenvolvimento de uma prova “adaptativa”, em que as tarefas vão sendo administradas em função das respostas dadas, a classificação automatizada de itens de resposta aberta em várias línguas, e a inclusão de textos eletrónicos e materiais interativos.

Assim, no domínio da literacia foram alargados os materiais considerados, que deixaram de ser apenas materiais impressos, reconhecendo-se os múltiplos modos e suportes, em grande parte digitais, em que a interpretação de informação escrita hoje ocorre. Além disso, uma outra importante diferença consistiu no facto de a literacia ter passado a ser medida numa única escala, e não em várias escalas separadas. A numeracia foi concetualizada e operacionalizada como dimensão autónoma (e já não como uma dimensão da literacia) e foram ainda introduzidas duas novas áreas de inegável importância: a resolução de problemas em ambientes tecnológicos (simulando problemas do quotidiano cuja resolução implica o recurso a ferramentas como a pesquisa na internet, a utilização de uma folha de cálculo, do e-mail, entre outras) (PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology Rich Environments, 2009); e os “componentes de leitura”, fundamentais para aprofundar o conhecimento sobre o tipo de dificuldades dos indivíduos com baixos níveis de literacia (Sabatini e Bruce, 2009). De um modo geral, ao permitir uma avaliação baseada em computador, o PIAAC expandiu o que podia ser medido, passando a incluir tarefas de base tecnológica que refletem a natureza mutável da informação (Kirsch e Lennon, 2017).

Portugal integrou o núcleo inicial de países participantes no PIAAC⁵. Todas as etapas previstas para a primeira fase do projeto foram concretizadas: adaptação e tradução dos instrumentos cognitivos (versão papel e computador); adaptação e tradução do questionário de caracterização; desenho amostral e elaboração de manuais para os entrevistadores (pré-teste, pesquisa principal e materiais de divulgação do projeto); recrutamento, formação de entrevistadores e pré-teste de todos os instrumentos e procedimentos; análise dos resultados e revisão dos instrumentos. Com uma amostra de 1.200 casos, o pré-teste visou ensaiar todos os procedimentos a implementar na pesquisa principal (qualidade da tradução e adaptação de todos os materiais, procedimentos de classificação das respostas às tarefas, aplicação da prova em computador, entre outros). Como o primeiro ciclo do PIAAC introduziu, pela primeira vez, a possibilidade de a prova de avaliação de competências poder ser realizada em computador, o pré-teste foi desenhado também com o intuito de comparar os resultados de dois modos de administração (papel e computador) (Ávila *et al.*, 2011).

Apesar de todo o trabalho realizado, a participação de Portugal no PIAAC foi inesperadamente interrompida em 2011 por decisão governamental, no seguimento da tomada de posse do XIX Governo Constitucional, a apenas um mês do início da recolha de informação para a pesquisa principal e após cerca de três anos de intenso trabalho e avultado investimento financeiro. Nos anos seguintes, foram feitas sucessivas tentativas de reentrada no projeto, em novas rondas (2.^a e 3.^a rondas do 1.º ciclo do PIAAC)⁶, o que permitiria tirar partido, pelo menos em parte, do investimento inicial feito, mas todas acabaram por não se concretizar.

Como resultado da interrupção da participação do país no primeiro ciclo do PIAAC, a investigação de carácter extensivo no domínio da literacia em Portugal, em particular aquela que é dirigida à população adulta, não teve ainda, 30 anos após o Estudo Nacional de Literacia e 28 anos após o IALS, novos desenvolvimentos.

⁵ O despacho n.º 6302/2010, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 69, de 9 de abril de 2010, nomeou o ISCTE como Gestor do Projeto (*National Project Manager*) e definiu os termos da participação do INE, instituição responsável pelo desenho amostral e implementação da recolha de informação. O projeto foi realizado no quadro do CIES/Iscte-IUL, tendo sido constituída uma equipa alargada para a assegurar a sua concretização: Patrícia Ávila (coordenadora), António Firmino da Costa, Pedro Ramos, Maria do Carmo Botelho, Rosário Mauritti e Elisabete Rodrigues.

⁶ Ao todo, participaram no 1.º ciclo do PIAAC 38 países, distribuídos por 3 rondas. Considerando a data da recolha de informação, a 1.ª ronda decorreu entre 2011 e 2012 e envolveu 23 países (Austrália, Áustria, Bélgica (Flandres), Canadá, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Japão, Coreia, Países Baixos, Noruega, Polónia, Federação Russa, República Eslovaca, Espanha, Suécia, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda do Norte) e Estados Unidos da América); a 2.ª ronda decorreu entre 2014 e 2015 e envolveu 9 países (Chile, Grécia, Indonésia, Israel, Lituânia, Nova Zelândia, Singapura, Eslovénia, Turquia); e, finalmente, a 3.ª ronda, em 2017, juntando 5 novos países (Equador, Hungria, Cazaquistão, México e Peru) e nova recolha de dados nos Estados Unidos da América.

Este cenário deverá alterar-se muito brevemente, pois encontra-se atualmente em fase avançada a primeira ronda do 2.º ciclo do PIAAC, contando com a participação de Portugal⁷. O novo ciclo integra, no essencial, os principais traços dos programas anteriores. Mantém o recurso a uma metodologia de avaliação direta de competências, tendo sido introduzidas algumas alterações que refletem novos avanços na investigação extensiva sobre literacia e outras competências-chave dos adultos, sobretudo relacionadas com a afirmação crescente dos meios digitais (Kirsch e Lennon, 2017; OECD, 2021). Destaca-se o facto de a prova deixar de poder ser administrada em papel (essa possibilidade coexistiu, no PIAAC, com a administração em computador), passando a ser usados *tablets*; o alargamento da concetualização e modo de operacionalização da numeracia, que passa a incluir, à semelhança do que já acontecia na literacia, um módulo de “componentes de numeracia” para aprofundamento do conhecimento sobre o processamento de informação quantitativa nos níveis de proficiência mais baixos; e a revisão e atualização do domínio dedicado à “resolução de problemas”, que assume uma formulação mais abrangente, considerando problemas relevantes numa série de ambientes e contextos, já não restringida a problemas de âmbito digital (idem: 13-39).

Embora o PIAAC, o ALL e o IALS se baseiem numa ferramenta concetual e modo de avaliação das competências de literacia equivalentes, é inequívoca a evolução desde os primeiros estudos, na década de 1990. Não só porque a sociedade se transformou profundamente, mudando as competências e as práticas de literacia, e outras, no dia-a-dia, mas também porque, simultaneamente, evoluíram os recursos tecnológicos que podem ser mobilizados na avaliação dessas mesmas competências. Em particular, o recurso a computadores ou *tablets* veio permitir a inclusão de indicadores que simulam a complexidade e diversidade da vida contemporânea, nas várias esferas (trabalho, familiar, pessoal), e também o desenvolvimento de novos modos de avaliação de competências (*Computer-Based Assessment*) (Kirsch e Lennon, 2017; OECD, 2021).

Os resultados do PIAAC, quando disponibilizados, serão fundamentais para atualizar o conhecimento sobre a literacia dos adultos e outras competências-chave na sociedade portuguesa (Rothes e Queirós, 2023). Mais do que comparar com os resultados do ENL e IALS, o que terá de ser feito com alguma prudência, os dados permitirão um retrato muito alargado, e comparável com outros países, das competências dos adultos nos domínios avaliados. Permitirá ainda explorar a relação dessas competências com múltiplos indicadores, como as práticas diárias de literacia e

⁷ Através do despacho n.º 3651-A/2019, de 1 de abril, o XXI governo constitucional estabeleceu as condições para a participação portuguesa no PIAAC e criou o Grupo de Projeto encarregado de coordenar o trabalho em Portugal. A gestão nacional do Projeto é assegurada por Luís Rothes (coordenador) e João Queirós (subcoordenador). O suporte administrativo e financeiro necessário ao desenvolvimento do Projeto é assegurado pela ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP. Mais informações sobre o projeto podem ser consultadas em <https://anqep.gov.pt/np4/piaac/>.

outras, as condições socioprofissionais, as qualificações escolares e profissionais, a participação em atividades educativas e de aprendizagem ao longo da vida, entre muitos outros.

5. A literacia e os estudos extensivos de avaliação de competências de literacia no século XXI

Os desenvolvimentos recentes dos estudos internacionais de avaliação de competências dos adultos têm vindo a refletir e a incorporar uma atualização da análise da literacia que reflete as mudanças que foram ocorrendo na sociedade. Em 30 anos, após o ENL e o IALS, a sociedade sofreu profundas alterações, muitas delas com repercussões nas práticas e competências de literacia.

Desde que foi inventada, há mais de cinco mil anos, na Mesopotâmia, a escrita tem marcado profundamente as sociedades. A sua evolução e de outras tecnologias que lhe servem de suporte (como a imprensa e, mais recentemente, as tecnologias digitais), associadas ao crescimento, que ainda hoje prossegue, do número daqueles que são capazes de a utilizar (com o aumento das taxas de escolarização da população) estão na base das principais marcas das sociedades contemporâneas. Nas sociedades atuais, da informação, do conhecimento e digitais, a presença de materiais escritos, de diferentes tipos, em diferentes formatos e para diferentes fins é de tal forma expressiva e transversal que muitas vezes não damos por eles, embora a sua importância seja cada vez maior. A crescente utilização de dispositivos tecnológicos (computadores, *tablets* ou *smartphones*) exacerbou ainda mais a importância da literacia pois neles a informação escrita é ubíqua: dificilmente alguém sem competências de literacia conseguirá tirar partido daqueles recursos tecnológicos e aceder a informação sobre empregos, serviços ou mesmo participar na vida social (OECD, 2021: 40).

A literacia tem sido investigada a partir de múltiplas perspetivas e áreas disciplinares. Dela têm-se ocupado, por exemplo, as ciências cognitivas, a psicologia educacional, a linguística, a história, a antropologia, a sociologia, entre outras. Uma tradição importante, no âmbito das ciências sociais, têm sido os estudos de literacia (*literacy studies*) (entre outros, Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Street, 1984). Estes têm estudado a literacia enquanto prática social e cultural “situada”, quer dizer, enraizada nos contextos sociais, e têm revelado as múltiplas utilizações de materiais escritos e os diferentes significados que lhe são atribuídos em comunidades e grupos sociais. Adotando o conceito de “literacias” (plural de “literacia”) esta linha de investigação evidencia a pluralidade e diversidade social e cultural da literacia, o modo como as práticas de leitura e de escrita estão socialmente inscritas no dia-a-dia das populações, e também como se transformam, acompanhando outras dinâmicas sociais. Este caráter plural da literacia tem sido sublinhado também por organismos internacionais, como a (UNESCO, 2004), que reforça a necessidade de essa pluralidade ser tida em conta no desenho de atividades e programas que visam a sua promoção.

Alguns autores e linhas de investigação têm, por sua vez, sublinhado as implicações cognitivas da leitura e da escrita para os indivíduos e para a sociedade como um todo. É o caso de Jack Goody (Goody, 1987, 1988, 2000) que nos seus trabalhos mostrou que a escrita não é apenas um meio de comunicação, ou de acesso à informação, pois modifica a comunicação do indivíduo consigo próprio, ou seja, tem efeitos cognitivos. Também David Olson (1994, 2016) tem sublinhado a relação entre literacia, pensamento sistemático, reflexividade e racionalidade. Na sociologia, Bernard Lahire (1993, 2003) entende que a leitura e a escrita constituem recursos para a ação, permitindo o que designa por “preparação reflexiva da ação” e “retorno reflexivo sobre a ação”.

Estas implicações ou “possibilidades” da literacia não podem deixar de ser tidas em conta quando esta é considerada uma competência-chave. A literacia pode ser problematizada e investigada enquanto recurso desigualmente distribuído e associado a múltiplas desigualdades sociais. À medida que a informação e o conhecimento se encontram cada vez mais na base da estruturação e organização da sociedade, a capacidade de produzir e interpretar informação escrita, nos seus diversos suportes e por referência às mais variadas situações, assume um carácter decisivo. Por outras palavras, as sociedades atuais caracterizam-se não apenas pela abrangência e transversalidade da presença da escrita, mas também pelo facto de, nessas sociedades, o domínio da escrita passar a constituir uma competência-chave (Ávila, 2008). A literacia converte-se, assim, num recurso de base, sem o qual podem ficar comprometidos, ou seriamente limitados, os acessos ao emprego, aos serviços de saúde, às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, entre muitos outros. A ausência de competência de literacia é cada vez mais considerada um fator de desigualdade social e de exclusão social (EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012).

Aliás, o reconhecimento da literacia enquanto competência-chave continua bem patente em múltiplos documentos produzidos por organismos nacionais e internacionais que procuram intervir nesta área. Todos eles, de forma mais ou menos destacada, incluem a literacia enquanto competência fundamental, de base, que é necessário assegurar a todos os cidadãos. É o caso do RALE (*Recommendation on Adult Learning and Education*), da UNESCO (2016), que, na sua versão mais recente, continua a salientar a importância da literacia:

“Literacy is a key component of adult learning and education. It involves a continuum of learning and proficiency levels which allows citizens to engage in lifelong learning and participate fully in community, workplace and wider society. It includes the ability to read and write, to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials, as well as the ability to solve problems in an increasingly technological and information rich environment. Literacy is an essential means of building people’s knowledge, skills and competencies to cope with the evolving challenges and complexities of life, culture, economy and society” (UNESCO, 2016: 7).

Também a Comissão Europeia continua a destacar a literacia como fazendo parte de um núcleo fundamental de competências-chave (European Commission, Directorate-General for Education e Culture, 2019).

Embora a centralidade da literacia nas sociedades atuais continue a ser inegável, tem-se assistido, nos últimos anos, a um esbatimento da sua visibilidade analítica face a outras competências igualmente consideradas chave, ou fundamentais⁸. Paradoxalmente, o menor destaque dado em várias reflexões e documentos de referência à literacia ocorre ao mesmo tempo que o termo passou a ser apropriado enquanto sinónimo de conhecimentos e competências necessários em múltiplas áreas: literacia financeira, literacia digital, literacia mediática, literacia ambiental, literacia em saúde e muitas outras “literacias” passam a ser designações comuns. Embora na origem desta generalização esteja a ideia de que no mundo atual a aquisição de outras competências é crescentemente mediada pela palavra escrita, o tipo de atividades e preocupações para que aquelas definições hoje remetem pouco têm a ver com a leitura e com a escrita, como de forma certa referem os autores da secção dedicada à explicação da concetualização de literacia seguida no 2.º ciclo do PIAAC (Rouet *et al.*, 2021: 40).

Porém, como já se referiu, e ao contrário do que se poderia supor, no mundo digital a literacia não só não perde relevância, como surge reforçada. Constitui uma competência de base sem a qual o acesso e uso das tecnologias digitais é impossibilitado. Segundo Barton e Lee (2013), vivemos num mundo social mediado por textos (*textually mediated social world*), uma vez que os textos (de vários tipos) são centrais no mundo *online*. Continuam, por isso, a ser fundamentais as competências de literacia, que permitem a leitura e a interpretação de diferentes materiais escritos e também a sua produção.

Alguns autores têm analisado o que muda na literacia quando o “contexto” de utilização são os meios digitais, alegando que estamos perante a emergência de “novas literacias”, ou “multiliteracias”, uma vez que a literacia no mundo digital comporta desafios acrescidos, face aos colocados pelo impresso (entre outros, Barton e Lee, 2013; Baynham e Prinsloo, 2009; Forzani e Leu, 2017; Leu, Kinzer, Coiro e Cammack, 2004). Porém, se for recordado o carácter dinâmico da literacia, fica claro que não desaparecem as características anteriores, surgem sim novas exigências e práticas, dado que os textos são cada vez mais combinados com recursos digitais (que incluem muitas vezes hiperligações, múltiplos elementos gráficos, som, etc.). Se a literacia sempre foi multimodal (porque na leitura dos textos impressos, além da palavra escrita, também os efeitos

⁸ Veja-se, por exemplo, que o IALS assumia no próprio nome tratar-se de um estudo sobre literacia, mas o PIAAC é apresentado e desenhado como um programa de investigação sobre competências, incluindo as de literacia, mas não se restringindo a elas.

gráficos e visuais condicionam a leitura e os modos de ler), agora, com o digital, esse carácter multimodal está ainda mais presente e a interpretação da informação torna-se mais complexa. Além disso, temos hoje acesso a informação muito mais variada (social e culturalmente), sendo necessário compreender a sua origem, como e por quem foi produzida, e também com que intenção. Finalmente, a capacidade de pesquisar informação, de interpretar os resultados das pesquisas e de fazer inferências corretas a partir da informação localizada são outras dimensões que têm também de passar a ser consideradas na análise da literacia (Rouet e Britt, 2017; Rouet *et al.*, 2021).

São precisamente estas transformações que estão refletidas no modo como atualmente a literacia está a ser investigada em estudos comparativos internacionais. Como é explicitado no documento que detalha as orientações teórico-metodológicas seguidas no 2.º ciclo do PIAAC, a leitura digital constitui atualmente uma dimensão central para a participação ativa na sociedade, requerendo três tipos de competências, a saber: a) a capacidade de navegar em, e entre, documentos em rede; b) a capacidade de compreender e integrar fontes de informação múltiplas e por vezes contraditórias; e c) a capacidade de avaliar criticamente a informação apresentada (Rouet *et al.*, 2021: 41-42).

O ponto mais importante a frisar nesta reflexão final, devidamente sublinhado logo no primeiro estudo realizado em Portugal, é o carácter dinâmico da literacia (Ávila, 2008; Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996; Costa, 2003). Como bem referem Barton, Hamilton e Ivanic (2000), as práticas de literacia são tão fluidas, dinâmicas e em transformação como são as vidas e as sociedades das quais fazem parte. Não só o que se entende por literacia tem sempre de ser situado histórica e socialmente (e, nesse sentido, é um conceito em permanente revisão e atualização), como, do ponto de vista dos sujeitos, a literacia é também complexa e processual, transformando-se ao longo da vida.

Por tudo isto, cerca de três décadas após o ENL e o IALS, é urgente conhecer a situação de Portugal relativamente aos níveis de literacia da população adulta, retomando e prolongando uma linha de investigação que permita compreender, de forma atualizada, a complexidade da literacia enquanto prática, sempre em renovação, estreitamente ligada às transformações sociais. É ainda decisivo conhecer o modo desigual como se distribui e os seus múltiplos efeitos (no trabalho, na vida social e pessoal), assim como os processos e dinâmicas sociais que permitem, ou limitam, o seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- ÁVILA, Patrícia (2007), "Literacia e desigualdades sociais na sociedade do conhecimento", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado e Patrícia Ávila (orgs.), *Portugal no Contexto Europeu, vol.II. Sociedade e Conhecimento* Oeiras, Celta.
- ÁVILA, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta.
- ÁVILA, Patrícia, COSTA, António Firmino da, RAMOS, Pedro, BOTELHO, Maria do Carmo, MAURITTI, Rosário, RODRIGUES, Elizabete (2011), *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC) – Relatório de Atividades 2010*, CIES_ISCTE.
- BARTON, David, HAMILTON, Mary, IVANIC, Roz (2000), *Situated Literacies. Theorising Reading and Writing in Context*, Routledge.
- BARTON, David, LEE, Carmen (2013), *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*, Routledge.
- BAYNHAM, Mike, PRINSLOO, Mastin (orgs.) (2009), *The Future of Literacy Studies*, London, Palgrave Macmillan.
- BENAVENTE, Ana, ROSA, Alexandre, COSTA, António Firmino da, ÁVILA, Patrícia (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.
- BLUM, Alain, GUÉRIN-PACE, France (2000), "Weakness and defects of IALS", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- CAREY, Siobhán (org.) (2000), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- CAREY, Siobhán, BRIDGWOOD, Ann, THOMAS, Margaret, ÁVILA, Patrícia (2000), "Adult literacy in Portugal", em Siobhán Carey (org.), *Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey in the European Context*, Londres, ONS.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995), *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000), *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- COSTA, António Firmino da (2003), "Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação", em AA.VV. (org.), *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- ÁVILA, Patrícia (2023), "Estudos extensivos de literacia em Portugal: um balanço", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 27 - 50
- COSTA, António Firmino da, ÁVILA, Patrícia (1998), "Problemas da/de literacia", *Ler História*, 35, pp. 127-150.
- DELORS, Jacques (1996), *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, Porto, Edições ASA.
- EUROPEAN COMMISSION (2012), *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report*, Bruxelas.
- EUROPEAN COMMISSION, YOUTH SPORT DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE (2019), *Key competences for lifelong learning*, Publications Office.
- FORZANI, Elena, LEU, Donald J. (2017), "Multiple Perspectives on Literacy as it Continuously Changes: Reflections on Opportunities and Challenges when Literacy is Deictic", *Journal of Education*, 197(2), pp. 19-24.
- GOMES, Maria do Carmo, ÁVILA, Patrícia, SEBASTIÃO, João, COSTA, António Firmino da (2002), "Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais", em AA.VV. (org.), *Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia (edição em cd-rom).
- GOODY, Jack (1986, 1987), *A Lógica da Escrita e a Organização da Sociedade*, Lisboa, Edições 70.
- GOODY, Jack (1977, 1988), *A Domesticação do Pensamento Selvagem*, Lisboa, Editorial Presença.
- GOODY, Jack (2000), *The Power of Written Tradition*, Washington, Smithsonian Institution Press.
- INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO (1998), *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. UNESCO - Hamburgo 1997*, Lisboa, Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- KIRSCH, Irwin (2001), *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured (Research Report)*, Princeton, Educational Testing Service.
- KIRSCH, Irwin, JUNGEBLUT, Ann, JENKINS, Lynn, KOLSTAD, Andrew (1993), *Adult Literacy in America: a First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey*, Washington DC, National Center for Education Statistics.
- KIRSCH, Irwin, JUNGEBLUT, Ann, MOSENTHAL, Peter (1998), "The measurement of adult literacy ", em T. Scott Murray, Irwin Kirsch e Lynn Jenkins (orgs.), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the First International Adult Literacy Survey*, Washington, DC, US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- KIRSCH, Irwin, LENNON, Mary Louise (2017), "PIAAC: a new design for a new era", *Large-scale Assessments in Education*, 5(11), pp. 2-22.
- LAHIRE, Bernard (1993), "Pratiques d'écriture et sens pratique", em Martine Chaudron e François de Singly (orgs.), *Identité, Lecture, Écriture* Paris Centre Georges Pompidou.

ÁVILA, Patrícia (2023), “Estudos extensivos de literacia em Portugal: um balanço”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 27 - 50

LAHIRE, Bernard (2001, 2003), *O Homem Plural. As Molas da Acção*, Lisboa, Instituto Piaget.

LEU, Jr Donald J., KINZER, Charles K., COIRO, Julie, CAMMACK, Dana W. (2004), "Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies", em Robert B, Unrau Ruddell e Norman J. (org.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association.

MONTIGNY, Gilles, KELLY, Karen, JONES, Stan (1991), *Adult Literacy in Canada: Results of a National Study*, Ottawa, StatCan.

MURRAY, T. Scott, CLERMONT, Yvan (2005), "The origins and objectives of the ALL study", em T. Scott Murray, Yvan Clermont e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.

MURRAY, T. Scott, CLERMONT, Yvan, BINKLEY, Marilyn (2005), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*, Ottawa, Statistics Canada.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2019a), *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*, Paris, OECD.

OECD (2019b), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, Paris.

OECD (2021), *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, OECD Skills Studies. OECD Publishing.

OECD, STATISTICS CANADA (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD Publishing.

OLSON, David R. (1994), *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.

OLSON, David R. (2016), *The Mind on Paper: Reading, Consciousness and Rationality*, Cambridge, Cambridge University Press.

PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology Rich Environments (2009), "PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework", em, *OECD Education Working Papers*, Vol. No. 36, Paris, OECD Publishing.

ROTHES, Luís, QUEIRÓS, João (2023), "Desigualdades sociais, posse e uso de competências e participação educativa de pessoas adultas: uma leitura das respetivas relações a partir dos resultados do PIAAC", *Sensos-e*, Vol. X (nº 1), pp. 82-90.

ROUET, Jean-François, BRITT, Mary Anne (2017), *Literacy in 2030. Report commissioned by the*

ÁVILA, Patrícia (2023), “Estudos extensivos de literacia em Portugal: um balanço”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 27 - 50

OECD's Education 2030 project, Paris, OECD Publications.

ROUET, Jean-François, BRITT, Mary Anne, GABRIELSEN, Egil, KAAKINEN, Johanna, RICHTER, Tobias, LENNON, Marylou (2021), "PIAAC Cycle 2 assessment framework: Literacy", em OECD (org.), *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, OECD Skills Studies. OECD Publishing.

RYCHEN, Dominique Simone (2003), "Key competencies: meeting important challenges in life", em Dominique Simone Rychen e Laura Hersh Salganik (orgs.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.

RYCHEN, Dominique Simone (2016), "E2030 Conceptual Framework: key competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)", *OECD Working Paper*, pp.

RYCHEN, Dominique Simone, SALGANIK, Laura Hersh (orgs.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Gottingen, Hogrefe & Huber Publishers.

SABATINI, John P., BRUCE, Kelly M. (2009), "PIAAC Reading Component: A Conceptual Framework", em *OECD Education Working Papers*, Vol. No. 33, Paris, OECD Publishing.

STATISTICS CANADA, OECD (2005), *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa e Paris

STREET, Brian V. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

UNESCO (2004), *The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: position paper*, UNESCO.

UNESCO (2016), *Recommendation on Adult Learning and Education (RALE)*, Paris, UNESCO.

Patrícia Ávila. Professora Associada com Agregação; Departamento de Métodos e Pesquisa Social; Investigadora integrada do CIES-Iscte, Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, Portugal, E-mail: patricia.avila@iscte-iul.pt

A evolução do Sistema de Formação Profissional em Portugal e o papel dos Fundos Europeus

Paulo Feliciano

Iscte-Instituto Universitário de Lisboa.

Investigador Associado do Centro de Investigação e

Estudos em Sociologia.

Resumo

O artigo analisa a evolução do sistema de formação profissional desde o momento em que este começou a beneficiar de fundos europeus para apoiar o seu funcionamento. A abordagem desenvolvida procura explorar a interação entre o financiamento canalizado pelos fundos europeus e o impulso político nacional na evolução do sistema de formação profissional. A reflexão feita permitiu estabelecer quatro grandes fases no desenvolvimento do sistema, identificar quais os principais atributos que as distinguiram e situar os principais fatores de mudança verificados ao longo do tempo.

Palavras-chave: Formação profissional; fundos europeus; Portugal.

The evolution of the Vocational Training System in Portugal and the role of the European Funds

Abstract

The article analyses the evolution of the vocational training system from the moment it began to benefit from European funds to support its operation. The approach developed seeks to explore the interaction between the funding channeled by European funds and the national political impetus in the evolution of the vocational training system. The analysis made it possible to establish four major phases in the development of the system, while identifying the main attributes that distinguished them and locating the main factors of change that could be observed over time.

Key words: Vocational training; European funds; Portugal.

L'évolution du système de formation professionnelle au Portugal et le rôle des fonds européens

Résumé

L'article analyse l'évolution du système de formation professionnelle depuis le moment où il a commencé à bénéficier de fonds européens pour soutenir son fonctionnement. L'approche développée cherche à explorer l'interaction entre le financement canalisé par les fonds européens et la dynamique politique nationale dans l'évolution du système de formation professionnelle. La réflexion menée a permis d'établir quatre grandes phases dans le développement du système, d'identifier les principaux attributs qui les distinguent et de repérer les principaux facteurs de

FELICIANO, Paulo (2023). “A evolução do Sistema de Formação Profissional em Portugal e o papel dos Fundos Europeus”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 51 - 67

changement vérifiés au fil du temps.

Mots clés : Formation professionnelle ; Fonds européens ; Portugal.

La evolución del Sistema de Formación Profesional en Portugal y el papel de los Fondos Europeos

Resumen

El artículo analiza la evolución del sistema de formación profesional desde el momento en que comenzó a beneficiarse de fondos europeos para apoyar su funcionamiento. El enfoque desarrollado busca explorar la interacción entre la financiación canalizada por los fondos europeos y el impulso político nacional en la evolución del sistema de formación profesional. La reflexión realizada permitió establecer cuatro grandes fases en el desarrollo del sistema, identificar los principales atributos que las distinguieron y localizar los principales factores de cambio verificados a lo largo del tiempo.

Palabras-clave: Formación profesional; fondos europeos; Portugal.

1. Introdução

Desde a adesão à Comunidade Europeia, os fundos europeus¹ apoiaram de forma cíclica diferentes domínios de política pública. Esses fundos assumiram a forma de quadros plurianuais de financiamento a partir de 1989 com diferentes prioridades e organização de recursos (Pires, 2017), mas já antes, com as ajudas de pré-adesão, apoiaram as políticas de desenvolvimento e a estruturação de vários campos da política pública.

Um dos domínios de política cujo desenvolvimento está fortemente ancorado nos fundos europeus é o da formação profissional (recuperando o sentido anglo-saxónico do conceito de *Vocational Training*) e, incluído nesse âmbito, o da educação de adultos. Sendo um percurso com mais de trinta anos, é natural que nele encontremos diferentes prioridades, objetivos, instrumentos e, mais amplamente, fases ou etapas de desenvolvimento. Essas fases traduzem impulsos e visões políticas que, fazendo escolhas próprias, constroem um percurso evolutivo que, porque mais incremental nuns momentos e mais descontínuo noutros, importa compreender.

Este artigo propõe-se fazer uma identificação e breve caracterização das principais fases de desenvolvimento do sistema de formação profissional e da sua interação com o percurso de financiamento europeu à política de educação e formação profissional. É um percurso longo que faz evoluir a capacidade de resposta do Sistema de mil formandos para as dezenas de milhares de formandos. É um percurso com forte interdependência entre o referencial estratégico das políticas de formação profissional e aquele que orientou a programação dos fundos europeus, ou seja, entre o financiamento e o impulso político que a nível nacional lhe dá forma. Um e outro confundem-se, o

¹ Assim designados no artigo por simplificação, sendo que a designação mais comumente utilizada é a de Fundos Estruturais ou Fundos Europeus Estruturais de Investimento (FEEI).

que enriquece o interesse da sua análise.

2. Enquadramento da análise e do seu âmbito

O conceito de formação não tem um entendimento que possa ser facilmente consensualizado. Na versão anglo-saxónica, o conceito corresponde à designação *vocational training*. A sua tradução equipara o termo *vocação* ao termo *professional*, sugerindo a utilidade de situar em termos gerais o que entendemos por este objeto neste artigo. Na literatura em língua inglesa, é comum referir-se o conceito de *vocational education and training*. A vocação está presente novamente como expressão da natureza profissionalizante da formação, não explicitando, em grande medida, fronteiras marcadas entre os dois conceitos. Comumente, na literatura, o termo educação e formação profissional (*vocational education and training*) surge associado a programas de formação inicial em que está presente uma dimensão escolar no programa de aprendizagem. Recorrendo a Thompson (1973), podemos considerar que a associação entre educação e formação traduz a combinação de aprendizagens inscritas no domínio da formação de base – académicas – e de aprendizagens inscritas no domínio da formação técnica. Esta é uma abordagem muito presente não só na formação inicial de jovens, por exemplo, mas também na educação de adultos (Veloso, 2008).

Tendo em conta a ótica acima exposta, o conceito de formação profissional (*vocational training*) assume uma abrangência maior (Billett, 2011), incluindo programas de formação de âmbito, duração e fins muito diferenciados. Consideram-se, pois, programas que tanto podem corresponder a percursos de formação inicial como de aprendizagem ao longo da vida. Nesta perspetiva, a estratégia de aprendizagem pode visar quer processos de apoio à transição para o mercado de trabalho, quer estratégias vocacionadas para a atualização e requalificação de competências.

Na ótica deste artigo, recorreremos ao conceito de formação profissional por ser mais abrangente e permitir referenciar a significativa amplitude de programas incluídos ao longo do tempo da programação apoiada por fundos europeus.

Na categoria de fundos europeus, acolhe-se uma ampla diversidade de fundos, com finalidades distintas, regras específicas e estruturas de gestão próprias. São cinco os Fundos Europeus Estruturais de Investimento (FEEI) que asseguram a mobilização dos apoios europeus ao desenvolvimento². Estes apoios são programados em Quadros Financeiros Plurianuais (QFP), que se têm renovado ciclicamente desde 1989, estando a iniciar-se agora o sexto QFP. Com exceção do

² Incluem-se nos FEEI o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), o Fundo Social Europeu (FSE), o Fundo de Coesão (FC), o Fundo Europeu Agrícola de Desenvolvimento Rural (FEADER) e o Fundo Europeu dos Assuntos Marítimos e das Pescas (FEAMP).

primeiro, que teve uma duração de cinco anos, os restantes QFP programam a aplicação dos fundos europeus por um período de sete anos e exigem um dispositivo administrativo e de gestão complexo.

A análise que procuramos fazer neste artigo remete, também, para a estratégia de análise das políticas públicas. Neste plano, são várias as teorias políticas que procuram auxiliar na análise do processo político e na compreensão das suas dinâmicas de evolução. A teoria institucional é uma delas e situa a sua análise no papel das instituições de governação na evolução do processo político. A abordagem do processo político por via das instituições tende a aprofundar o conhecimento sobre as condições de estabilidade da ação política, ou seja, a situar como se promove a sua estabilidade e quais os elementos que a determinam. Ora, olhar para as circunstâncias de estabilidade das políticas permite, articuladamente, situar as condições da mudança, sejam elas condições externas que envolvem a atuação das instituições, ou a sua inter-relação com fatores externos, onde se inclui o plano das ideias (Hill, 2009).

Os sistemas com forte expressão na intervenção pública, como é o caso do sistema de formação profissional, são significativamente influenciados pela dinâmica institucional, sendo relevante para a sua caracterização e compreensão apreender o processo de evolução no longo prazo e identificar os fatores que promovem a mudança que de forma incremental vai ocorrendo.

As denominadas novas abordagens institucionalistas procuram incluir nas suas dimensões de análise o papel dos valores, normas, convenções e cultura na dinâmica de evolução dos sistemas políticos. De acordo com essas teorizações, estas são dimensões persistentes e relevantes do jogo social e permitiram uma significativa diversificação das abordagens teóricas que integram a evolução do institucionalismo (Hall & Taylor, 1996). O institucionalismo histórico é uma dessas abordagens e constitui um referencial útil para enquadrar a reflexão proposta neste artigo.

O institucionalismo histórico releva o papel do percurso cumprido e dos padrões de atuação anteriores na configuração da evolução e cenários futuros das políticas. Ou seja, o institucionalismo histórico destaca o papel do tempo e da sequência dos acontecimentos passados para a determinação dos acontecimentos futuros, sinalizando que o modo como se organizou e se atuou anteriormente influencia significativamente o modo de organização e atuação no futuro. A utilização deste pressuposto analítico faz com que esta teoria seja mobilizada, predominantemente, para a análise e interpretação no longo prazo. A observação da evolução das instituições ao longo do tempo torna, por sua vez, mais visível e fiável a verificação dos fatores que promovem constrangimentos à mudança e permite aclarar aqueles que emergem como elementos de ignição de momentos de transformação.

A ideia traduzida nesta abordagem teórica remete para o conceito de dependência sistémica,

que enfatiza o papel das estruturas e normas vigentes no modo como se forma a evolução das políticas (Thelen, 2004). Nesta perspetiva (*path dependence*), os sistemas influenciam significativamente o processo de mudança e sugerem que o mesmo se alimenta de transformações incrementais. Esta perspetiva contribui para a compreensão da transformação longa dos sistemas e subsistemas políticos e dos programas e regras que os organizam. A análise da evolução do sistema de formação profissional desde o momento em que começaram a existir fundos europeus em Portugal inscreve-se nesta ótica de longo prazo.

A corrente do institucionalismo histórico convoca o conceito de rendimentos crescentes enquanto processo através do qual a manutenção de determinadas circunstâncias gera ganhos maiores ao longo do tempo. Estes alimentam um retorno positivo sobre o funcionamento de uma determinada realidade e promovem a sua manutenção (Pierson, 2000). Apesar disso, uma determinada associação de acontecimentos críticos (Pierson, 2000) constitui o fator que permite induzir mudança, criando os incentivos certos ao tecido institucional que suporta o curso das políticas. Para o estudo destas dinâmicas importa rastrear o processo de evolução das instituições (Hall, citado por Immergut, 2006) e assegurar uma perspetiva histórica nessa análise.

3. A evolução dos Sistema de Formação Profissional e os ciclos de financiamento

A nossa análise considera o período de pré-adesão e termina com o último ciclo de programação já cumprido, ou seja, o PT 2020 (último período de programação dos fundos europeus cumprido e cuja execução se encontrava, à data de redação deste texto, na fase final). As fases que identificámos não coincidem nos seus exatos termos com os períodos temporais de calendarização dos fundos. Com efeito, a interação entre as políticas e os ciclos de financiamento não é linear, sendo que a evolução do perfil das políticas tende a influir na formatação dos ciclos de programação do financiamento e estes a constituírem-se como condição de eficácia daquelas. Assim, as fases identificadas procuram, antes, delimitar o conteúdo dos ciclos de transformação e referenciá-los à dinâmica dos ciclos de programação (medidas de política e opções de financiamento) dos fundos europeus neste domínio. Nesta perspetiva, identificámos quatro grandes fases de desenvolvimento das políticas de formação profissional que, na análise realizada, se articulam com a programação dos fundos europeus.

A primeira fase é a da **Institucionalização**. Desenvolvida entre as décadas de 1980 e 1990, abrangendo o período de pré-adesão e o primeiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA I), esta fase caracteriza-se por avanços relevantes na construção deste campo de políticas, seja no plano infraestrutural, seja da criação de novos instrumentos de atuação no domínio da formação

profissional. Estas duas dinâmicas combinadas permitiram cumprir um processo de institucionalização deste campo de políticas, criando o sistema de formação profissional, e, articuladamente, expandindo a sua capacidade de resposta.

A segunda fase é a da **Regulação** e desenvolve-se entre a década de 1990 e o início da primeira década do século XXI, coexistindo, sobretudo, com o segundo e o terceiro Quadros Comunitários de Apoio (QCA II e QCA III). Esta fase cumpre uma função organizadora do sistema, regulando os seus campos de intervenção, os seus objetivos e públicos, os seus instrumentos e, mais amplamente, o seu funcionamento.

A terceira fase é a da **Renovação** do campo das políticas de educação e de formação e corresponde, em grande medida, ao período de execução do ciclo de programação que mediou entre 2007 e 2013 (QREN). Esta etapa de evolução do sistema de formação profissional caracteriza-se por uma relevante evolução (mudança) na sua proposta estratégica e princípios organizativos. Os atributos que guiaram a reorganização deste campo de políticas mantêm-se vigentes, determinando o perfil da última fase identificada no artigo.

A quarta fase é da **(Des)continuidade**, refletindo o facto de nela se acolherem movimentos contraditórios, nomeadamente no que diz respeito à educação e formação de adultos. Esta fase coincide com a programação do último ciclo de fundos europeus concluído (PT 2020) e corresponde, em grande medida, àquela onde menor visibilidade é assumida por dinâmicas reformistas e de transformação do campo de políticas de formação profissional.

Por fim, olhamos de relance o ciclo que agora se inicia. Será extemporâneo conferir-lhe já atributos definidos. Porém, considerando as circunstâncias singulares do financiamento das políticas públicas por via da combinação do ciclo de programação em vigor com o Programa de Recuperação e Resiliência, e atendendo ao perfil de programação de cada um destes instrumentos, é expectável que esta possa ser a fase da complementaridade. **Complementaridade** de instrumentos de financiamento, mas, também, de políticas e medidas. O tempo permitirá aferir se assim será ou não.

Procuramos de seguida caracterizar de forma breve cada uma destas fases e sinalizar o modo como se promoveu a interação com o financiamento comunitário.

3.1. A relevância para a institucionalização do campo das políticas de educação e formação: as ajudas de pré-adesão e o QCA I

As Ajudas de Pré-Adesão foram negociadas em 1980 e elegeram como objeto a melhoria das estruturas industriais, a modernização dos sectores agrícola e das pescas e o desenvolvimento de infraestruturas. A disponibilização dessas ajudas coincidiu com um impulso reformista das políticas de educação e formação apoiadas no parecer da UNESCO sobre os sistemas de educação e formação

(Cardim, 2019). Este impulso foi vertido num Plano de Médio Prazo (1977/80) para a expansão do sistema educativo e o reforço da formação profissional.

No âmbito das Ajudas de Pré-Adesão, foi acordada a construção de 10 novos centros de formação profissional, reforçando significativamente uma rede que à data contava com 13 centros em funcionamento, criados na década de 1960 (Cardim, 2005). Assim, o primeiro impulso recebido dos fundos europeus para a institucionalização da formação profissional situa-se precisamente na consolidação da capacidade instalada na rede de resposta do então recentemente criado Instituto do Emprego e Formação Profissional (1979). Este reforço da rede permitiu um crescimento exponencial do número de formandos abrangidos, que passou de cerca de 1.000, em 1981, para quase 19.000, em 1988.

O impulso reformista desenhado à data contemplava outros domínios de aposta além do infraestrutural, compreendendo a formação inicial e contínua. A resposta ao desemprego constituiu-se como uma prioridade do Fundo Social Europeu (FSE) no QCA I, determinando uma aposta relevante na formação inicial de jovens e no “aperfeiçoamento” de ativos. Destacam-se a criação do Sistema de Aprendizagem, a criação do Ensino Profissional e a consolidação de um sistema de formação contínua, implicando a revisão de métodos – designadamente do sistema de Formação Profissional Acelerada, que marcava o sistema desde a década de 1960. Sem dúvida, estes foram desenvolvimentos que perduraram e que deste então constituem atributos essenciais do sistema de educação e formação.

Fortemente ancorada no financiamento do PRODEP I (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), a expansão do ensino profissional tem lugar no início da década de 1990 (Alves & Azevedo, 1998). Desde então, os Cursos Profissionais têm percorrido um percurso de progressiva afirmação no contexto do ensino secundário, representando um subsistema essencial da estratégia de diversificação da oferta de educação e formação e de combate ao abandono escolar precoce. A sua vinculação ao reforço da capacidade de financiamento possibilitada pelo FSE tem raízes no primeiro QCA que perduram até hoje. Primeiro, como espaço de inovação da política de educação; agora, como subsistema alternativo para a frequência do ensino secundário.

A criação do Sistema de Aprendizagem cumpre um percurso semelhante. Neste caso, por via dos Programas Operacionais geridos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), designadamente através do PO3. Foi também o FSE que permitiu a estruturação do modelo de formação em alternância perspetivado na dinâmica reformista da década de 1980, que foi marcada por sucessivas revisões legais e impulsos programáticos, visando garantir condições de afirmação do Sistema de Aprendizagem. O QCA I reuniu condições de financiamento favoráveis à afirmação desta dinâmica política.

A análise da estrutura de programas operacionais sob gestão do IEFP permite referenciar, ainda, o significativo impulso dado aos programas de formação de ativos, traduzindo a preocupação em dar resposta ao défice de qualificações da população portuguesa. A ótica da formação profissional de ativos aí contemplada (ativos não qualificados, ativos qualificados, quadros, adultos desempregados de longa duração) começou a construir um campo de resposta na educação de adultos marcada por uma forte vinculação à formação profissional (Cardim, 2005).

De referir, ainda, que é deste período a consolidação da rede de Centros de Gestão Participada, geridos em parceria com os parceiros sociais, tendo por base o regime jurídico criado em 1983. Protagonizando uma abordagem de aproximação aos setores de atividade e à formação empresarial, esta rede constitui ainda hoje uma referência na procura de ligar o sistema de formação profissional ao tecido empresarial.

Os desenvolvimentos referidos são emblemáticos do contributo dado pelo FSE para a institucionalização do sistema de educação e formação, subsistindo ainda enquanto instrumentos relevantes da política de educação e formação e prioridades do financiamento do FSE. Nesta matriz fundadora do Sistema, a ação do IEFP constitui-se como centro de racionalidade e elemento de governação essencial. Esse papel mantém-se ainda atual.

3.2. A fase da regulação e organização do(s) campos de política: o QCA II e o QCA III

Esta fase contempla o processo de consolidação do sistema de formação profissional executado durante a década de 1990 e vigente até meados da década seguinte. A década de 1990 abrange o QCA I (1989-1993) e o QCA II (1994-1999), mas é sobretudo no desenvolvimento dos QCA II e QCA III (2000-2006) que encontramos uma maior tradução do referencial estratégico correspondente a esta etapa de desenvolvimento do sistema de formação profissional. Neste período, foram significativos os desenvolvimentos na perspetiva da consolidação do campo de políticas de formação profissional, destacando-se a criação do regime jurídico da formação profissional. Por esta via, é conferida significativa relevância à dimensão normativa e de regulação do campo, aspetos essenciais para melhor organizar e estruturar o seu funcionamento. O exercício de regulamentação então cumprido conduziu à aprovação de quadros de regulação autónomos no contexto dos dois subsistemas de políticas mais relevantes neste âmbito – trabalho e educação –, conferindo uma legibilidade específica aos diferentes instrumentos de política.

O Acordo de Política de Formação Profissional (CPCS, 1991), subscrito por todos os parceiros sociais com assento no Conselho Permanente de Concertação Social, destacava seis áreas de aposta: melhoria da articulação entre formação e vida ativa; inserção, no mercado de emprego, dos grupos mais desfavorecidos; intensificação da formação contínua; concertação social na definição, desenvolvimento e execução das políticas de emprego e formação; fomento da investigação e

sistematização das estatísticas de formação e emprego; e cooperação no âmbito das Comunidades Europeias. Articuladamente, o Acordo consagrou a adoção de um regime jurídico para a formação profissional (Decreto-Lei 401/91), regulamentando-a nos seus principais atributos através da distinção entre formação profissional inserida no mercado de emprego e formação profissional inserida no sistema educativo (Rodrigues & Matos, 2019).

Deste modo, o referencial jurídico e programático que antecede o início do QCA II consagra uma distinção entre a formação inserida no mercado de trabalho e a que se desenvolve no âmbito do sistema de educação. Esta opção dualiza as prioridades e objetivos de cada um dos subsistemas e da formação profissional que acolhe. No caso do sistema educativo, uma ótica qualificante para a inserção na vida ativa; a outra, do sistema de emprego, é dirigida a ativos empregados e desempregados e vocacionada não só para a qualificação para o posto de trabalho, mas também para dar resposta ao impacto sobre o emprego dos processos de ajustamento económico. Vinculada a organismos do então denominado Ministério do Emprego e Segurança Social e, no seu âmbito, ao IEFP, a formação inserida no mercado de emprego conferiu relevância à generalização da formação contínua, à resposta a grupos sociais desfavorecidos e à resposta aos processos de reestruturação empresarial.

Acompanhando esta visão organizativa do sistema de formação profissional, o QCA II contemplou uma abordagem segmentada do Fundo Social Europeu e dispersou por vários programas as medidas de apoio à Formação Profissional. No subprograma PRODEP – incluído no Programa Bases do Conhecimento e Inovação –, centrou-se o financiamento da formação inserida no sistema educativo, destacando-se o ensino profissional e artístico e a formação contínua de professores. Incluía-se também neste subsistema a resposta à população adulta através do ensino recorrente e da educação extraescolar. No Programa Pessoa, além do sistema de aprendizagem, contemplava-se uma gama diversificada de medidas de formação para o emprego (tendo como público-alvo ativos empregados e desempregados) e formação para grupos específicos. A resposta do FSE incluía ainda subprogramas de base setorial nos domínios da agricultura, pescas, indústria, turismo e saúde e um subprograma vocacionado para a integração social de grupos desfavorecidos.

O QCA II contribuiu, deste modo, para dar um relevante impulso à expansão da formação contínua – nas suas dimensões de aperfeiçoamento e reconversão profissional – e à estruturação de subsistemas setoriais de formação profissional. São casos emblemáticos que mantiveram lastro de intervenção com relevante autonomia ao longo do tempo os da formação para o turismo, através de institutos setoriais próprios, da agricultura, através de organizações patronais, e da economia, através de instrumentos específicos associados ao investimento industrial e à rede de escolas tecnológicas.

A regulação do campo da formação profissional e a organização e expansão da resposta da formação profissional dirigida à atualização de competências e reconversão profissional de ativos empregados e desempregados foi durante este período amplamente suportada no financiamento do FSE, representando 42% do financiamento total da formação profissional no QCA II (CEDEFOP, 1999). A formação profissional inicial absorveu, por sua vez, 58%. Importa considerar, contudo, que esta começou o seu processo de estruturação e expansão no QCA I. Ao mesmo tempo, reforçou-se neste período, também, a resposta da formação profissional a públicos desfavorecidos.

O QCA III garantiu uma significativa continuidade desta abordagem. Elegendo como prioridade “Elevar o nível de qualificação dos portugueses, promover o emprego e a coesão”, a estratégia, no domínio mais específico da formação profissional, apoiou-se na terceira geração do Programa Operacional da Educação (PRODEP III), do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), do Programa Operacional da Sociedade da Informação (POSI) e do Programa Operacional da Saúde (Saúde XXI). As linhas de intervenção do PRODEP III mantêm-se significativamente próximas das adotadas no QCA II. Na área do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social, a prioridade dada à promoção da empregabilidade da população ativa convoca estratégias de ação no domínio da adaptabilidade e da qualificação de desempregados, sobretudo de longa duração, vinculando a aprendizagem ao longo da vida à promoção do emprego e da coesão social.

Talvez a principal linha de inovação do QCA III no domínio da estratégia de qualificação da população portuguesa seja a adoção do Programa Operacional Sociedade da Informação, que procura corresponder aos desafios e prioridades da "estratégia do emprego na Sociedade de Informação", formulada pela Comissão Europeia, e do "Livro Verde para a Sociedade da Informação". Constituindo uma primeira geração de políticas públicas de resposta aos desafios da sociedade da informação, e, em sentido mais amplo, da digitalização, neste programa operacional acolheram-se intervenções para o desenvolvimento de competências em tecnologias de informação e comunicação, tanto numa ótica de qualificação avançada, como de combate à exclusão.

No domínio da formação profissional, este percurso confrontou-se com a dificuldade de criar centros de racionalidade próprios fora da intervenção do Instituto do Emprego e da Formação Profissional. A disseminação da intervenção no domínio da formação contínua por diversos instrumentos de financiamento e atores ficou aquém do desejado na consolidação de estratégias setoriais de qualificação dos recursos humanos e do tecido institucional de suporte. Essas limitações abriram espaço para uma dinâmica de renovação do campo da formação profissional que dá forma à etapa subsequente do percurso que aqui tentamos traçar.

3.3. A renovação do campo através da adoção de uma nova racionalidade estratégica: do QCA III ao QREN

À semelhança do que aconteceu com o início da fase anterior, a dinâmica de reforma que caracteriza esta etapa está ancorada no diálogo social, mais diretamente através do Acordo para a Reforma da Formação Profissional, de 2007, mas também pelo acordo que o antecedeu, em 2001 (ainda na vigência do QCA III), de âmbito mais amplo – o Acordo Sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação. Enquanto este último foi assinado por todos os parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social; o de 2007 não contou com a aprovação da Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses.

O traço distintivo desta fase é a criação do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ). Articuladamente com a criação e funcionamento do SNQ, destaca-se nesta fase a proposta programática incluída no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN), correspondendo ao ciclo de fundos europeus que mediou entre 2007 e 2013. Embora assim seja, é adequado considerar que algumas das dinâmicas de mudança consagradas na Agenda de Reforma da Formação Profissional – e no Acordo que a adota – começam a desenhar-se no início da década de 2000 e têm expressão no Acordo Sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação de 2001 (CPCS, 2001). A evolução na organização do campo da educação de adultos, incluindo o surgimento do reconhecimento, validação e certificação de competências, e a adoção de medidas que reforçam a prioridade à aprendizagem ao longo da vida são disso os exemplos mais significativos.

A criação do SNQ (Decreto-Lei 396/2007) concretiza o impulso de reforma da formação profissional no plano normativo e afirma a prioridade atribuída à formação profissional – em sentido amplo, como acima se explicitou – na resposta ao desafio de elevar o nível de qualificações da população portuguesa. O princípio da dupla certificação constitui-se como elemento nuclear da estratégia de reforma (Feliciano, 2019). A sua aplicação assegurou que toda a formação inicial qualificante atribuída, simultaneamente, certificação escolar e qualificação profissional. Este princípio foi considerado na formação inicial de jovens, sobretudo através do ensino profissional e dos cursos de aprendizagem, mas também na educação e formação de adultos, através da diversificação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA). O princípio da dupla certificação estendeu a sua aplicação à formação contínua e ao reconhecimento de aprendizagens informais. Através da referenciação do conjunto de percursos de aprendizagem – inicial, contínua e de reconhecimento, validação e certificação de competências – aos referenciais de qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações e da sua organização modular, todos os percursos de aprendizagem passaram a permitir obter uma dupla certificação.

A esta dinâmica associou-se um reforço da prioridade atribuída à educação e formação de adultos e à expansão da oferta que lhe estava dirigida. Em particular, releva a articulação de três instrumentos da política de formação profissional: i) os cursos de Educação e Formação de Adultos, ii) as formações modulares e iii) o reconhecimento, validação e certificação de competências. A expansão da utilização destes instrumentos apoiou-se no impulso ao seu desenvolvimento e consolidação metodológica iniciados na viragem do século que o Acordo de Concertação Social de 2001 (CPCS, 2001) viria a reforçar.

Do ponto de vista institucional, surgem, também, alterações relevantes. A coordenação do Sistema Nacional de Qualificações é assumida pela então criada Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). Este desenvolvimento atribui ao sistema de formação profissional uma fonte adicional de racionalidade na sua coordenação. A ANQ integra nas suas competências a coordenação do Quadro Nacional de Qualificações, do Catálogo Nacional de Qualificações, da coordenação da Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e da rede de oferta de educação e formação profissional. Deste modo, à intervenção central assumida pelo IIEFP na coordenação do sistema de formação profissional até então associa-se a da ANQ, através do seu papel nuclear na coordenação e apoio à regulação do Sistema Nacional de Qualificações.

A par da criação da ANQ enquanto entidade de coordenação do Sistema Nacional de Qualificações, a reforma promovida suscitou uma relevante integração entre os subsistemas de educação e formação profissional, invertendo a lógica subjacente à opção assumida na regulamentação aprovada na década de 1990, que promovia a distinção entre a formação inserida no sistema de educação e a formação para o emprego. Em linha com este redirecionamento, a disponibilização da oferta de formação na rede de operadores do SNQ passou a estar mais integrada. São disso exemplo a oferta de cursos EFA, de formações modulares e de respostas de RVCC em operadores dos sistemas de educação e emprego. Apenas o Ensino Profissional e o Sistema de Aprendizagem mantiveram alguma especialização sistémica: o Ensino Profissional na rede de escolas públicas e profissionais e o Sistema de Aprendizagem no âmbito da rede de centros de formação e de outros operadores de formação profissional.

Estes desenvolvimentos no plano institucional e das medidas de política foi plenamente articulado com o novo ciclo de financiamento de fundos europeus, em particular com a programação do Fundo Social Europeu. Três traços relevantes caracterizam este período: i) o reforço do financiamento do FSE no conjunto da programação, representando 35% no QREN, correspondendo à proporção mais elevada no conjunto dos fundos europeus ao longo dos vários ciclos de programação – no QCA I, o FSE representou 23% do financiamento; no QCA II, 18%; no QCA III,

19%; e, já depois do QREN, no PT2020, 30%³; ii) a concentração do financiamento num único PO Temático no Continente (o Programa Operacional do Potencial Humano); e iii) a focalização dos apoios nos instrumentos de política que deram forma à Agenda de Reforma da Formação Profissional.

O Programa Operacional Potencial Humano concentrou a agenda temática no domínio da formação profissional, elegendo como bandeira de referência para a sua ação a generalização do ensino secundário como patamar mínimo de qualificação para a população portuguesa. Esta era, de resto, uma bandeira importada da “Iniciativa Novas Oportunidades”, que se constitui como referencial programático central da intervenção no domínio da formação profissional. Como referido no Estudo de Avaliação *Ex-ante* do POPH (Carneiro *et al.*, 2007), a Iniciativa Novas Oportunidades (INO) constitui-se como elemento estruturante da programação da Agenda Temática Potencial Humano, estando esta amplamente ancorada nos instrumentos de política do SNQ.

A concentração da agenda nas prioridades de política do SNQ e da INO respondeu a um objetivo de seletividade do financiamento em prioridades claras e na sua transversalidade ao território. Nesta perspetiva, no âmbito do QREN, a intervenção do FSE não introduziu significativas mudanças no que diz respeito à territorialização dos instrumentos de política.

3.4. A continuidade de políticas: a Agenda 2020

A proposta estratégica introduzida pela reforma da formação profissional e o suporte que o FSE garantiu à sua concretização tiveram uma linha de significativa continuidade no quadro plurianual de financiamento subsequente. Embora, numa perspetiva global, o ciclo seja de continuidade, a sua implementação foi menos linear. Correspondendo à leitura crítica que à data se fez dos instrumentos de política da educação de adultos incluídos na INO, a programação inicial da Agenda 2020 promoveu uma redução significativa do financiamento neste domínio. Em resultado disso, verificou-se uma relevante atrofia deste campo de políticas, reduzindo o número de atores institucionais e de indivíduos abrangidos. Na vertente institucional, verificou-se um significativo esvaziamento da rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), à data responsáveis pelos processos de RVCC e de encaminhamento para formação. Na vertente da oferta, verificou-se uma redução da capacidade de abranger adultos em processos de RVCC e do volume de cursos de Educação e Formação de Adultos. Esta opção da programação inicial do PT2020 fragilizou os elos de continuidade dos instrumentos de política do SNQ vocacionados para os adultos. Ao longo da execução da Agenda Temática Capital Humano este ponto de partida da programação alterou-se substancialmente, tendo a dotação do Eixo “Aprendizagem, qualificação ao

³ Agência para o Desenvolvimento e Coesão / Augusto Mateus & Associados.

longo da vida e reforço da empregabilidade” – onde se inclui a formação para a educação e formação de adultos – crescido 69%, de 500 milhões de euros para 845 milhões de euros⁴. Esta dinâmica de execução reforçou a relevância desta prioridade no contexto do QREN e deu maior expressão à linha de continuidade da programação. No que respeita aos outros instrumentos da política de formação profissional, a Agenda Temática do POCH retoma em grande medida as prioridades anteriormente assumidas.

Esta continuidade da programação no ciclo de financiamento alinha-se com a continuidade das políticas ao nível da formação profissional, evidenciando a interdependência entre os dois domínios de atuação. Assim, as linhas gerais de organização do sistema de formação profissional – enquadradas no SNQ – mantêm a sua hegemonia, tanto no que respeita ao quadro institucional e estratégico, como do financiamento dos fundos europeus, que continua a assumir relevante centralidade para assegurar o seu funcionamento.

Do lado do financiamento, ganha expressão, ainda que com moderado impacto, um elemento novo na ótica da regulação: a abordagem por resultados. Esta procura indexar o financiamento e a avaliação dos instrumentos de política à sua capacidade de produzir resultados, ou seja, à sua capacidade de cumprir os objetivos que a orientam. Em grande medida, a análise de resultados esteve muito indexada à verificação das taxas de empregabilidade associadas às medidas de formação. A empregabilidade, sendo um indicador relevante, não deixa de propiciar uma visão parcial do contributo atribuível à política de formação profissional.

3.5. O ciclo que agora se inicia

Estando ainda no início o atual ciclo de programação dos fundos comunitários, será extemporâneo concluir sobre aqueles que serão os seus principais atributos. Contudo, alguns elementos de reflexão podem ser sublinhados. O primeiro, para referir que, do ponto de vista do referencial estratégico e institucional, o campo das políticas de formação conserva os seus principais traços característicos. Deste ponto de vista, não se formaram no campo das políticas elementos de diferenciação que gerem dinâmicas de descontinuidade. Articuladamente, e sem surpresa face ao que até agora se expôs, o financiamento dessas políticas pelos fundos europeus canalizados pelo quadro de financiamento plurianual (PT 2030) para a formação profissional mantém um perfil muito semelhante ao do PT 2020 (Feliciano *et al.*, 2022). Esta constatação indica que o Acordo Sobre Formação Profissional e Qualificação assinado em 2021 (CPCS, 2021) entre o Governo e os Parceiros Sociais na Comissão Permanente de Concertação Social não abrangeu matérias suscetíveis

⁴ Ver: [Texto do Programa.pdf \(portugal2020.pt\)](#); [Microsoft Word - Programme 2014PT05SFOP001_3_0_pt \(1\).docx \(portugal2020.pt\)](#)

de conduzir a uma reorganização do campo de políticas, tendo um foco maior na ótica da operacionalização. Nesse sentido, terá representado mais um impulso à concretização de prioridades e lógicas de abordagem já priorizadas do que um impulso no sentido da alteração do rumo estratégico.

Complementarmente, a formação profissional com vocação de resposta mais direta ao tecido empresarial e às suas necessidades de ajustamento à evolução da economia e às dinâmicas de investimento mantém um financiamento específico no âmbito da agenda temática para a competitividade e do Programa Inovação e Transição Digital (COMPETE 2030).

O atual ciclo de políticas encerra, contudo, um fator novo, que importa considerar na perspetiva do que poderá representar para a evolução do campo da formação profissional. Esse fator é a convivência do ciclo de financiamento plurianual 2021-2027 com o Programa de Recuperação e Resiliência (2021-2026), que também canaliza apoios para a formação profissional. Se a análise da programação do PT2030 no domínio do FSE permite concluir por uma lógica de continuidade ao nível das prioridades e instrumentos de política, a análise das prioridades e componentes de intervenção do PRR permite situar domínios de complementaridade face ao PT2030.

Constituem exemplo da referida complementaridade o financiamento do investimento para capacitação das estruturas de ensino e formação profissional (equipamentos e requalificação de espaços), a diversificação da oferta formativa ao nível do ensino superior – procurando o reforço em áreas críticas em matéria de procura de qualificações – e o reforço dos incentivos para uma intervenção de base comunitária e local no contexto da educação de adultos. Nesta ótica, o PRR terá condições para intervir numa linha de complementaridade face ao financiamento plurianual e para trazer elementos de inovação para o sistema. A concretização desta abordagem poderá situar o plano da complementaridade como atributo deste novo ciclo de políticas ao nível da formação profissional.

Conclusão

A análise sugerida evidencia a estreita interdependência entre a evolução do sistema de formação profissional e o financiamento europeu. Em grande medida, os impulsos políticos ajudaram a definir o âmbito dos vários períodos de programação dos fundos europeus e estes mostraram-se essenciais ao processo de estruturação e valorização do sistema de formação profissional. Quando o impulso político foi menos expressivo, os ciclos de programação dos fundos europeus aplicados à formação profissional tenderam a ser mais conservadores na sua proposta. Nesta ótica, será possível concluir que o papel dos fundos foi determinante como fator de viabilização do impulso político e da progressiva consolidação do sistema. A estratégia de programação do financiamento tem sido subsidiária da estratégia resultante do impulso político e as dinâmicas de inovação são comumente acolhidas e impulsionadas pela estratégia de financiamento.

A lógica incremental de evolução do sistema tem permitido sedimentar os principais instrumentos de política criados. São disso exemplo o ensino profissional e os instrumentos de promoção da aprendizagem ao longo da vida. O facto de o seu funcionamento ainda estar fortemente ancorado nos fundos europeus evidencia a relevância destes para a consolidação do campo da formação profissional, por um lado, e a dificuldade da sua autonomização a partir de mecanismos de financiamento próprios, por outro. As quatro décadas analisadas refletem uma evolução muito significativa do Sistema de Formação Profissional e permitem identificar os principais centros de racionalidade da sua transformação e regulação.

A concertação social e os acordos nela gerados têm sido um elemento presente neste processo gradual de evolução do sistema e de legitimação do impulso político, sendo que os seus principais marcos de transformação foram explicitados e sufragados nos textos dos acordos celebrados.

A evolução do sistema tem cumprido um percurso em que, simultaneamente, se diversificaram objetivos, instrumentos e públicos e se promoveu uma progressiva integração estratégica do perfil de respostas (subordinado ao princípio da dupla certificação) e de subsistemas (educação e formação).

Os centros de racionalidade institucionais mantêm uma configuração relativamente concentrada – IEFP e ANQEP –, favorecendo os mecanismos de coordenação global do sistema, mas penalizando uma maior especialização estratégica, sobretudo na ótica dos territórios, mas, também, dos setores de atividade.

Referências Bibliográficas

- ALVES, J. M., & AZEVEDO, J. (1998). “Imagens do ensino secundário”. *Em O Ensino Secundário em Portugal*. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH)
- BILLETT, Stephen (2011). *Vocational Education Purposes, Traditions and Prospects*. London e New York. Springer Dordrecht Heidelberg.
- CARDIM, José (2019). “A formação profissional no quadro do Ministério do Trabalho”, *Formação Profissional em Portugal – Percursos e Desafios*. Lisboa. IEFP.
- CARDIM, José (2005). *Do ensino industrial à formação profissional: as políticas públicas de qualificação em Portugal*. Lisboa. ISCSP-UTL.
- CARNEIRO, Roberto *et al.* (2007). *Estudo de Avaliação Ex-ante do POPH*. Lisboa.
- CEDEFOP (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Thessaloniki.

FELICIANO, Paulo (2023). “A evolução do Sistema de Formação Profissional em Portugal e o papel dos Fundos Europeus”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 51 - 67

CPCS (2021). Acordo sobre formação profissional e qualificação: um desígnio estratégico para as pessoas, para as empresas e para o país. Lisboa. CES. Disponível em <https://ces.pt/wp-content/uploads/2022/03/acordo-2021.pdf>

CPCS (2007). Acordo para a reforma da formação profissional. Lisboa. CES. Disponível em <https://ces.pt/wp-content/uploads/2022/03/acordo-2007.pdf>

CPCS (2001). Acordo sobre política de emprego, mercado de trabalho, educação e formação. Lisboa. CES. Disponível em <https://ces.pt/wp-content/uploads/2022/03/acordo-2001-4.pdf>

CPCS (1991). Acordo de política de formação profissional 1991. Lisboa. CES. Disponível em <https://ces.pt/wp-content/uploads/2022/03/acordo-1991-1.pdf>

FELICIANO, Paulo *et al.* (2022). *Estudo de Avaliação Ex-ante do PDQI*. Lisboa

FELICIANO, Paulo (2019). “Sistema Nacional de Qualificações: breve balanço de uma mudança”. AAVV. Formação Profissional em Portugal – Percursos e Desafios. Lisboa. IEFP.

IMMERGUT, Ellen M. (2006). “Historical-Institutionalism in Political Science and the Problem of Change” in A. Wimmer et al. (eds.), *Understanding Change*. Macmillan Publishers Limited.

HALL, Peter & TAYLOR, Rosemary C.R. (1996) “Political Science and the Three New Institutionalisms”, *Political Studies*, n.º 44, pp. 936-957.

HILL, Michael (2009) *The Public Policy Process*. 5ª ed. Harlow. Pearson Education Limited.

PIERSON, Paul (2000) “Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics” *The American Political Science Review*, Vol. 94, n.º. 2. pp. 251-267.

PIRES, Luís Madureira (2017). “30 anos de Fundos Estruturais (1986-2015)”, *Relações Internacionais*. Lisboa. IPRI. (<https://doi.org/10.23906/ri2017.53a03>).

RODRIGUES, Cristina & MATOS, Conceição (2019).” Formação inicial e contínua em Portugal: dinâmicas de transformação”. AAVV. Formação Profissional em Portugal – Percursos e Desafios. Lisboa. IEFP.

THELEN, Kathleen (2004). “How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, The United States and Japan. Cambridge.” Cambridge University Press.

THOMPSON, John F. (1973). “Foundations of Vocational Education. Social and Philosophical Concepts”. New Jersey. Prentice-Hall.

VELOSO, Luísa (2008). “Aprendizagem e Identificação. O Espaço das Empresas. Estudo Sociológico num Grupo Empresarial Português”. Porto. Afrontamento.

Paulo Feliciano. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal. E-mail: paulo.feliciano@iscte-iul.pt. Telefone: 963934437. Endereço de correspondência: Avenida Forças Armadas 16 - s 2. Lisboa 1600-082 LISBOA.

Características das empresas e demandas dos empregadores por competências: resultados preliminares da aplicação em Portugal do “Módulo de Empregadores” do PIAAC

João Queirós

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
Instituto de Sociologia da Universidade do Porto
Subcoordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal

Luís Rothes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação
Coordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal

Resumo

No âmbito do segundo ciclo do *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos* (PIAAC), um pequeno grupo de países europeus, que Portugal integrou, decidiu juntar à recolha de dados realizada através do “Inquérito às Competências dos Adultos”, principal componente do Programa, um processo adicional de inquirição, direcionado para empregadores e orientado para a produção de informação sobre as respetivas demandas por competências, em contextos de atuação empresarial, como os atuais, frequentemente pautados por desequilíbrios entre oferta e procura de qualificações e de competências.

O presente artigo apresenta de forma sucinta o propósito, metodologia e principais detalhes técnicos da aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC no nosso país e discute preliminarmente alguns dos resultados obtidos, procurando desse modo lançar pistas de aprofundamento da investigação a realizar com recurso aos dados entretanto disponibilizados.

Palavras-chave: Desequilíbrios de competências; Módulo de Empregadores do PIAAC; Portugal.

Firms’ characteristics and employers’ demands for skills: preliminary results from Portugal’s PIAAC “Employer Module”

Abstract

Currently in its second cycle, the *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) includes, besides its main component, the “Survey of Adult Skills”, an “Employer Module on Skill Gaps” containing several questions designed to measure the imbalances between the supply and the demand for the skills needed in workplaces. A small group of European countries, which Portugal integrated, added this additional inquiry to the data collection process that was developed within the “Survey of Adult Skills”. The aim was to enlarge the available information on employers’ perspectives on skill gaps and how they relate to companies’ business strategies, and hiring, training and human resource practices.

This article presents the goals, methodology and main technical features of the implementation of PIAAC’s “Employer Module” in Portugal, and discusses in preliminary terms some of its results, thus seeking to instigate further research carried out using the data that was recently made available. Keywords: Skill gaps; PIAAC Employer Module; Portugal.

Caractéristiques des entreprises et demandes de compétences des employeurs : résultats préliminaires de l’application du « Module d’Employeurs » du PIAAC au Portugal

Résumé

Dans le cadre du deuxième cycle du *Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes* (PIAAC), un petit groupe de pays européens, dont le Portugal, a ajouté à la recherche réalisée à travers l’« Enquête internationale sur les compétences des adultes », l’élément principal de l’étude, un processus d’enquête supplémentaire, destiné aux employeurs et orienté vers la production de données additionnelles sur les demandes de compétences des entreprises, dans des contextes économiques, comme l’actuel, souvent caractérisés par des déséquilibres entre l’offre et la demande de qualifications et de compétences.

Cet article présente succinctement le but, la méthodologie et les principaux détails techniques de l’application du « Module d’Employeurs » du PIAAC au Portugal et discute de façon préliminaire quelques résultats de cette enquête, cherchant ainsi à susciter l’approfondissement de l’utilisation des données récemment mis à disposition du publique.

Mots-clés : Déséquilibres de compétences ; Module d’Employeurs du PIAAC ; Portugal.

Características de las empresas y demandas de competencias de los empleadores: resultados preliminares de la aplicación del “Módulo de Empleadores” del PIAAC en Portugal

Resumen

En el marco del segundo ciclo del *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos* (PIAAC), un pequeño grupo de países europeos, entre ellos Portugal, decidió añadir a la recogida de datos realizada a través de la “Encuesta de Competencias de los Adultos”, la componente principal del Programa, una otra encuesta, dirigida a los empleadores y orientada a la producción de información sobre las respectivas demandas de competencias, en contextos empresariales, como el actual, a menudo caracterizados por desequilibrios entre la oferta y la demanda de cualificaciones y competencias.

Este artículo presenta de manera sucinta el propósito, la metodología y los principales detalles técnicos de la aplicación del “Módulo de Empleadores” de PIAAC en Portugal y discute preliminarmente algunos de los resultados obtenidos, buscando así lanzar pistas para futuras investigaciones a llevar a cabo utilizando los datos recientemente hechos disponibles.

Palabras clave: Desequilibrios de competencias; Módulo de Empleadores del PIAAC; Portugal.

1. Introdução

O *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC)* é um estudo educacional multiciclo de grande escala promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Trata-se do maior e mais complexo estudo internacional no domínio da educação e avaliação de competências dos adultos e tem como propósito fundamental a provisão de informação estatística detalhada e a assistência aos governos dos países participantes na avaliação, monitorização e análise do nível e da distribuição daquelas competências, visando a adequação e o desenvolvimento de políticas, programas e iniciativas com implicações neste âmbito. Depois de um 1.º Ciclo, realizado entre 2008 e 2013, com prolongamento em duas rondas adicionais de recolha de informação (2014-2015 e 2017), envolvendo perto de quatro dezenas de países, decorre, desde 2018, o 2.º Ciclo do PIAAC (2018-2024), com participação de 31 países¹.

A componente principal do PIAAC é o “Inquérito às Competências dos Adultos” (*Survey of Adult Skills*), que avalia as competências dos participantes nos domínios da literacia, numeracia e resolução de problemas e cuja fase principal de aplicação decorreu, em Portugal, entre janeiro e agosto de 2023. Para além deste estudo, e igualmente no âmbito das atividades do Grupo de Projeto responsável pela coordenação do PIAAC no nosso país, foi ainda possível programar, desenvolver e concluir o conjunto de atividades associado à concretização de um segundo estudo, de menor dimensão e complementar ao “Inquérito às Competências dos Adultos”, assente na aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC (*PIAAC Employer Survey Module on Skill Gaps*, ou simplesmente *PIAAC Employer Module*). Este inquérito por questionário, coordenado diretamente pela OCDE, foi aplicado a uma amostra de responsáveis de organizações empregadoras nos cinco países europeus participantes na primeira ronda da iniciativa – Eslováquia, Hungria, Itália, Países Baixos e Portugal. No nosso país, a concretização do “Módulo de Empregadores” resultou de uma parceria estabelecida entre o Grupo de Projeto do PIAAC, que atua com suporte administrativo e financeiro da ANQEP, I.P., e o Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (GEP-MTSSS), tendo o desenvolvimento das operações decorrido em articulação com a aplicação do “Inquérito à Formação Profissional Contínua” (*Continuing Vocational Training Survey, CVTS*), estudo do Eurostat cuja responsabilidade pela operacionalização e execução o Instituto Nacional de Estatística (INE) delega no GEP-MTSSS².

¹ Dos 33 países que iniciaram a participação no 2.º Ciclo do PIAAC, dois não avançaram para a fase principal do “Inquérito às Competências dos Adultos”. Para uma apresentação detalhada do PIAAC e do respetivo desenvolvimento em Portugal, ver o artigo de Luís Rothes e João Queirós incluído neste número especial de *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Informação adicional pode ser encontrada em OCDE (2021) e em <https://www.oecd.org/skills/piaac/>.

² O financiamento das despesas com a aplicação em Portugal do “Módulo de Empregadores” do PIAAC foi assegurado pelo Programa Operacional de Assistência Técnica – POAT 2020, no quadro da Operação POAT-

O “Módulo de Empregadores” do PIAAC contém itens de pesquisa sobre competências requeridas pelas empresas, incluindo: um conjunto de perguntas básicas sobre posse, desequilíbrios e carências de competências dos trabalhadores; itens sobre formação necessária e desejável; questões sobre práticas de recursos humanos e modos de organização do trabalho favorecedoras da aquisição e promoção de competências; e um conjunto de itens sobre as características principais das empresas inquiridas. Estes itens são selecionados e ajustados tendo em consideração os tópicos e questões incluídas no estudo que hospeda o Módulo, neste caso, o “Inquérito à Formação Profissional Contínua” de 2020. Os resultados da aplicação do Módulo visam possibilitar uma melhor avaliação, a partir das experiências e perspectivas dos empregadores, dos requisitos de competências das respetivas organizações e forças de trabalho, bem como uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos e estratégias que aqueles mobilizam para responder a desequilíbrios existentes e a carências de competências destas últimas.

O desenvolvimento e a aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC decorreram, em Portugal, entre 2020 e 2023. Depois de uma fase preparatória, concretizada, durante 2020 e 2021, em estreita relação com a OCDE e os demais países participantes, procedeu-se à administração do questionário, em 2022, seguindo-se uma fase de tratamento, limpeza e validação dos dados, que redundou na disponibilização pública e na entrega à OCDE, no primeiro trimestre de 2023, dos microdados do inquérito. Desde essa altura, decorrem tarefas de reporte técnico e de análise dos resultados do estudo. Ainda que os dados relativos a Portugal possam ser desde já acedidos e utilizados por investigadores e equipas de investigação nacionais e internacionais, bastando para tal a respetiva credenciação junto do INE e do GEP-MTSSS, a análise comparada dos dados está ainda em curso, sendo pretensão da OCDE publicar um relatório internacional de análise dos dados no final de 2024, em articulação com a publicação dos dados do “Inquérito às Competências dos Adultos” do PIAAC.

Neste artigo, são apresentados, a título introdutório e de forma sucinta, os principais objetivos e características definidoras do “Módulo de Empregadores” do PIAAC, os aspetos metodológicos mais relevantes associados à respetiva operacionalização e as particularidades da sua aplicação em Portugal, reservando-se ainda uma pequena secção conclusiva do texto para a exploração de alguns resultados gerais do estudo e a identificação de oportunidades de investigação abertas pela

01-6177-FEDER-000027, que apoiou até meados de 2023 o conjunto das atividades do Grupo de Projeto do PIAAC no nosso país. Informações adicionais sobre a aplicação do CVTS em Portugal podem ser obtidas em <http://www.gep.mtsss.gov.pt/inqueritos#inqu%c3%a9rito+%c3%a0+forma%c3%a7%c3%a3o+profissional+cont%c3%adua> e em <https://smi.ine.pt/DocumentacaoMetodologica/Detalhes/?id=1685&lang=PT>. Dados da edição de 2020 deste Inquérito podem ser obtidos na publicação do GEP-MTSSS disponível em <http://www.gep.mtsss.gov.pt/documents/10182/37636/cvts2020pub.pdf/645b5282-281d-4885-9300-5ca4f4207838>.

disponibilização deste inédito conjunto de dados sobre as demandas por competências evidenciadas pelas organizações empregadoras sediadas no nosso país.

2. O “Módulo de Empregadores” do PIAAC: objetivos e quadro metodológico geral

O “Módulo de Empregadores” do PIAAC centra-se no estudo dos “desequilíbrios”, “desajustamentos” ou “hiatos de competências” existentes nas organizações empregadoras, tal como percebidos e reportados pelos responsáveis destas instituições. Os “hiatos de competências” (*skill gaps*) – o mais das vezes correspondentes a “carências” ou “lacunas de competências” (*skill shortages*) – expressam os desequilíbrios entre a oferta e a procura de competências necessárias nos locais de trabalho. Numa perspetiva de longo prazo, “e dado o ritmo lento de ajustamento em matéria de capital humano, desequilíbrios de competências persistentes traduzem uma alocação suboptimal de recursos, que pode reduzir o crescimento económico no seu conjunto” (Marcolin & Quintini, 2023, p. 7; ver também OCDE, 2017; 2019b)³.

Os hiatos de competências podem ou não estar associados a fenómenos de escassez ou excesso de mão-de-obra (*labour shortages/surpluses*). Sendo certo que a oferta insuficiente ou excessiva de trabalhadores disponíveis para trabalhar nas condições de mercado num dado momento conduz geralmente a desequilíbrios em matéria de competências, não é infrequente que as empresas observem tais desequilíbrios mesmo em situações em que aqueles fenómenos não se verificam. Os hiatos de competências podem ser observados quando as competências dos trabalhadores (ou das pessoas que procuram trabalho) excedem ou estão aquém das competências requeridas pelos trabalhos disponíveis, nas condições de mercado existentes num dado momento, não sendo rara a sua associação com desequilíbrios registados a montante em matéria de qualificações ou áreas de formação escolhidas e frequentadas.

Os desajustamentos de competências são uma preocupação das empresas, que tentam contrariá-los através de mudanças nas práticas de recrutamento, de alterações nas formas de organização do trabalho, remuneração e alocação interna de recursos humanos e da provisão de formação inicial ou contínua. Uma compreensão adequada destas práticas empresariais impõe que

³ O conteúdo desta secção do presente artigo segue de perto e sintetiza o enquadramento teórico-metodológico relativo ao “Módulo de Empregadores” do PIAAC avançado por Marcolin e Quintini (2023). Nesta publicação da OCDE, podem também ser encontradas, anexas, as questões originais incluídas no guião do questionário utilizado neste estudo e uma tabela com as correspondências entre as questões incluídas no Questionário-Base do “Inquérito às Competências dos Adultos” do 2.º Ciclo do PIAAC e as questões homólogas incluídas no “Módulo de Empregadores”. Sobre a estrutura e conteúdos dos instrumentos aplicados no âmbito do “Inquérito às Competências dos Adultos” do 2.º Ciclo do PIAAC, ver o artigo de Luís Rothes e João Queirós incluído neste número especial de *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Diversos resultados relevantes do 1.º Ciclo do PIAAC podem ser encontrados em OCDE (2013a; 2013b; 2016; 2019a).

se conheçam os requisitos de competências identificados pelas organizações empregadoras e as lógicas e estratégias subjacentes à mobilização dos mecanismos que os empregadores consideram mais eficazes para responder aos desequilíbrios observados. Ora, ainda que a inquirição dos trabalhadores acerca destes assuntos providencie informação relevante, estes conhecem de forma habitualmente limitada os desafios que as respetivas entidades empregadoras enfrentam em matéria de hiatos de competências e nem sempre estão cientes do conjunto de estratégias e práticas de gestão desenvolvidas a este propósito nas suas empresas; por conseguinte, a melhor forma de obter esta informação é tipicamente através da inquirição direta dos empregadores (ver, sobre isto, a síntese do quadro teórico-concetual subjacente ao “Módulo de Empregadores” do PIAAC avançada por Marcolin & Quintini, 2023, pp. 10-15).

O “Módulo de Empregadores” do PIAAC (*PIAAC Employer Survey Module on Skill Gaps*) visa complementar o “Inquérito às Competências dos Adultos”, componente principal do Programa, através da recolha de informação sobre competências disponíveis ao nível da empresa, competências que os empregadores antecipam que serão necessárias no futuro e práticas de gestão de recursos humanos e de promoção da formação mobilizadas neste âmbito. O propósito é recolher informação estatística harmonizada e passível de comparação, em diversos países da OCDE, através da preparação e aplicação de um questionário comum. Na primeira ronda de aplicação do “Módulo”, ocorrida em 2021 e 2022, participaram cinco estados-membros, todos europeus (Eslováquia, Hungria, Itália, Países Baixos e Portugal), tendo o “Inquérito à Formação Profissional Contínua”, do Eurostat, sido o estudo selecionado para “hospedar” esta iniciativa inédita da OCDE.

O pequeno questionário do “Módulo de Empregadores” do PIAAC contém um conjunto de questões essenciais (cinco) sobre desajustamentos em matéria de competências identificados na empresa e sobre fatores explicativos da respetiva presença. Do “núcleo” do questionário fazem ainda parte questões (também cinco) sobre as características fundamentais da empresa (setor de atividade, dimensão, localização), indispensáveis à contextualização dos resultados e à ligação dos mesmos com outras bases de dados e resultados de outros estudos. Um conjunto de questões opcionais do “Módulo” incide sobre tópicos relevantes em matéria de política empresarial ou mesmo de política pública. São questões sobre as consequências que cada empresa observa em resultado da presença de hiatos de competências, sobre a capacidade de inovação das empresas inquiridas e sobre as suas práticas de organização do trabalho e de gestão de recursos humanos, incluindo a menção a estratégias de recrutamento e a identificação de dificuldades sentidas neste plano. Um segundo conjunto de questões opcionais explora as estratégias que, em concreto, as empresas põem em prática para confrontar os hiatos de competências identificados. A informação recolhida através destas questões refere-se a práticas de formação, formas de organização do trabalho e outras práticas de gestão, incluindo características da força de trabalho conseguida através de novos recrutamentos.

A seleção das questões a contemplar em cada aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC – e, portanto, a dimensão do questionário e a duração do seu preenchimento – dependerá, entretanto, das características e questões que estiverem incluídas no estudo escolhido para o “hospedar”. Várias das questões propostas na versão completa do “Módulo” puderam ser dispensadas nesta primeira ronda de aplicação exatamente porque se sobrepunham a questões já incluídas no “Inquérito à Formação Profissional Contínua” de 2020, que o acolheu (ver, para mais informações sobre o conteúdo do “Módulo”, Marcolin & Quintini, 2023, pp. 10-15 e Anexo A).

A informação obtida através do “Módulo de Empregadores” do PIAAC, que reflete representações e práticas declaradas dos empregadores sobre os temas tratados, encontra correspondência em diversas questões do Questionário-Base do “Inquérito às Competências dos Adultos”. Também na componente principal do PIAAC há lugar ao questionamento – neste caso, a membros da população ativa empregada e desempregada, que respondem às perguntas do questionário no seu domicílio e a título individual – sobre nível de competências (auto)percebido, competências mobilizadas no local de trabalho, lacunas de competências e de formação identificadas, mudanças observadas no local de trabalho (em diferentes domínios) ou provisão de formação na sequência das mudanças verificadas (em Marcolin & Quintini, 2023, Anexo B, é possível encontrar uma tabela de correspondências entre as questões apresentadas no “Módulo de Empregadores” e as questões homólogas presentes no Questionário-Base do “Inquérito às Competências dos Adultos” do PIAAC).

A conjugação dos dois pontos de vista – de trabalhadores (empregados ou não no momento da inquirição), por um lado, e de responsáveis de organizações empregadoras, por outro – reduz o viés associado à obtenção de um ponto de vista único, amplia as oportunidades de especificação empírica dos conceitos investigados e oferece informação potencialmente relevante para o desenvolvimento de medidas de política, quer no que respeita à conceção ou afinação de políticas públicas, quer no que se refere à adoção ou reformulação de políticas e iniciativas de cariz empresarial ou setorial. Por exemplo, o estudo das diferenças entre os dois pontos de vista em sede de concertação social pode suscitar a revisão e aperfeiçoamento de políticas e dispositivos de antecipação de necessidades de qualificações e competências ou a revisão das políticas de formação contínua num dado setor de atividade económica.

A recolha de dados com recurso a duas fontes distintas, mas conceitualmente articuladas, oferece também oportunidades de complexificação e aprofundamento da análise estatística em torno destes tópicos. Sendo de grande dificuldade técnica – em face da presença de processos de amostragem muito diferenciados e das particularidades metodológicas da concretização desta primeira ronda de aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC – a criação de uma ligação estatística ao nível dos indivíduos entre os dados recolhidos através deste inquérito e os dados

recolhidos através do Questionário-Base do “Inquérito às Competências dos Adultos” (isto é, o conjunto de operações que permitiriam o estabelecimento de uma ligação estatística – *ex-post matching* – entre os dados providenciados pelos indivíduos que responderam ao “Inquérito às Competências dos Adultos” e os dados obtidos através do “Módulo” junto dos respetivos empregadores), é ainda assim possível conceber uma ligação dos dados a um nível intermédio, isto é, considerando os dados dos dois inquéritos de forma agregada, por exemplo, olhando as experiências e perceções – tanto de empregados, como de empregadores – num mesmo setor de atividade económica. Os dados obtidos através do estabelecimento de uma ligação estatística deste tipo podem ainda ser complementados com dados provenientes de outros inquéritos a entidades empregadoras ou com dados de fontes administrativas, desde que disponíveis num nível de desagregação idêntico (para uma discussão destas possibilidades, ver Marcolin & Quintini, 2023, pp. 18-21).

O “Módulo de Empregadores” do PIAAC pode ser aplicado isoladamente ou como elemento complementar de um inquérito a empregadores já existente, solução que permite uma considerável economia de custos. A associação da primeira ronda de aplicação do “Módulo” à concretização do “Inquérito à Formação Profissional Contínua” de 2020, que resultou de um acordo estabelecido entre a OCDE e o Eurostat, provou ser viável e adequada para os países interessados em participar nesta vertente complementar do PIAAC. Trata-se, contudo, de uma opção disponível apenas para países europeus. Países não-europeus que possam vir a querer aplicar o “Módulo” terão de fazê-lo em articulação com outros inquéritos existentes ou assumindo a sua aplicação como operação estatística independente.

Pese embora a economia de custos inerente à aplicação do “Módulo” no quadro de um inquérito pré-existente, este facto supõe condicionalismos relevantes, como os que decorrem da determinação heterónoma da unidade de observação a contemplar, do período de referência da inquirição ou da cobertura amostral considerada (tipos, dimensões e ramos de atividade das empresas inquiridas). Na primeira ronda de aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC, o respetivo enquadramento no âmbito do “Inquérito à Formação Profissional Contínua” determinou que os dados recolhidos tivessem de reportar-se a 2020 e restringiu a amostra a empresas do setor privado, impondo ainda a exclusão das situações de autoemprego e das empresas com menos de dez trabalhadores (sobre este tópico, ver Marcolin & Quintini, 2023, pp. 23-25)⁴.

⁴ A circunscrição da cobertura amostral a empresas com menos de dez trabalhadores representa uma limitação importante, em especial nos países do sul da Europa e, muito em particular, no caso de Portugal, onde o tecido empresarial contempla uma larga maioria de microempresas (quase 1,4 milhões de empresas, 96,1% do total, em 2022). O peso no emprego deste segmento do tecido empresarial português era, todavia, consideravelmente menor: no mesmo ano, as empresas não-financeiras com menos de dez trabalhadores empregavam perto de 2 milhões de indivíduos, 44,3% do total de pessoas ao serviço nas empresas não-financeiras (dados

3. A aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC em Portugal: especificidades metodológicas e caracterização genérica da amostra

Portugal participou, juntamente com Eslováquia, Hungria, Itália e Países Baixos, na primeira ronda de aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC. A recolha de dados decorreu em 2021 e 2022 (2022, no caso português), de forma autoadministrada, com recurso a plataformas *online* de inquirição e recolha de respostas (*computer assisted web interviewing*, CAWI), acessíveis através de mecanismos de acreditação individual segura das entidades respondentes. Em todos os países participantes nesta primeira ronda de aplicação, o “Módulo” foi assumido como operação complementar à edição de 2020 do “Inquérito à Formação Profissional Contínua” (CVTS 6), tendo cada país participante procedido à tradução e adaptação do respetivo questionário – contendo questões “nucleares” e questões “opcionais” (ou “desejáveis”) – de acordo com os conteúdos incluídos no questionário do CVTS 6 e, eventualmente, considerando interesses de pesquisa específicos do país.

A utilização do “Inquérito à Formação Profissional Contínua” como “hospedeiro” do “Módulo de Empregadores” do PIAAC determinou vários parâmetros da amostra de respondentes, incluindo a unidade de observação (unidades legalmente estabelecidas), o ano de referência (2020), os ramos de atividade cobertos (categorias B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, R e S da NACE, Rev. 2 – ver abaixo), a natureza das entidades a inquirir (empresas do setor privado) e a sua dimensão (empresas com dez ou mais pessoas ao serviço)⁵.

No caso português, a aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC decorreu no segundo semestre de 2022 (formação no mês de julho, recolha de dados em setembro e outubro, processamento e limpeza dos dados em novembro, envio para o INE em dezembro), tendo a validação final e a entrega dos microdados à OCDE ocorrido no primeiro trimestre de 2023. Os dados transmitidos à OCDE incluíram, para além da base de dados com os itens decorrentes das respostas ao questionário, os elementos relativos à análise e ponderação da amostra e os metadados do estudo.

A base amostral foi a mesma que havia sido usada na aplicação do “Inquérito à Formação Profissional Contínua” (extração da amostra em setembro de 2021, formação em outubro do mesmo ano, aplicação do questionário entre novembro de 2021 e janeiro de 2022, processamento e limpeza

disponibilizadas pela PORDATA, extraídos do “Sistema de Contas Integradas das Empresas” publicado pelo INE, e consultáveis em <https://www.pordata.pt/portugal/pequenas+e+medias+empresas+total+e+por+dimensao-2927-246760> e <https://www.pordata.pt/portugal/pessoal+ao+servico+nas+empresas+nao+financeiras+total+e+por+escalao+de+pessoal+ao+servico-3005-252074>, respetivamente).

⁵ Sobre a metodologia do CVTS 6 e a sua aplicação em Portugal, ver GEP-MTSS (2021).

QUEIRÓS, João; ROTHES, Luís (2023), “Características das empresas e demandas dos empregadores por competências: resultados preliminares da aplicação em Portugal do “Módulo de Empregadores” do PIAAC”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 68 - 87

dos dados entre janeiro e junho, envio dos dados para o Eurostat em junho de 2022), tendo sido solicitado às empresas respondentes que tomassem como período de referência para as respostas o ano de 2020.

Responderam ao “Módulo de Empregadores” do PIAAC 3.419 empresas (de uma amostra bruta de 6.583 empresas elegíveis, correspondentes a um universo estimado de 41.553 empresas). A taxa de resposta foi de 51,9%. A Tabela 1A apresenta a dimensão da amostra e as taxas de resposta obtidas, consideradas por dimensão da empresa (três grupos) e por ramo de atividade económica (vinte grupos da NACE, Rev. 2). As Tabelas 1B e 1C simplificam a leitura destes dados.

Estima-se que o universo de mais de 41.500 empresas representado pela amostra mobilizada no quadro da aplicação em Portugal do “Módulo de Empregadores” do PIAAC abranja perto de 2,3 milhões de trabalhadores. Deste universo de empresas, estima-se que cerca de três quartos (31.400) tenham providenciado aos seus trabalhadores algum tipo de formação profissional contínua. O número de trabalhadores empregados nas empresas que providenciaram algum tipo de formação profissional contínua corresponderá a perto de 2,06 milhões (89,6% do universo de trabalhadores representado), estimando-se em cerca de 980 mil (42,6%) o número daqueles que, no ano de referência do estudo, participaram em cursos de formação profissional contínua⁶.

⁶ Os dados apresentados constam dos ficheiros de metadados providenciados pelo GEP-MTSSS ao Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal e à OCDE. Os anexos do Manual do CVTS 6, nos quais é possível encontrar, entre outras informações, as listas de identificação dos ramos de atividade económica utilizados na organização e disponibilização pública dos dados, estão disponíveis em <https://circabc.europa.eu/ui/group/d14c857a-601d-438a-b878-4b4cebd0e10f/library/b2d54858-dedb-4a5a-a12d-e08ea0198b2a/details>. De forma sucinta, os códigos NACE 1 a 10 correspondem a empresas do setor da indústria (exceto construção), o código 11 corresponde a empresas da construção, os códigos 12 a 16 correspondem a empresas do comércio, transportes, hotelaria e restauração, os códigos 17 a 19 correspondem a empresas dos ramos da informação e comunicação, setor financeiro, seguros e atividades conexas e o código 20 corresponde a empresas de serviços diversos, incluindo atividades do ramo imobiliário, atividades técnicas e científicas, artísticas, culturais e recreativas e outras atividades de serviços.

Tabela 1A – Dimensão da amostra de empresas participantes no “Módulo de Empregadores” do PIAAC em Portugal e taxas de resposta obtidas, por dimensão da empresa (três grandes grupos) e ramo de atividade económica (os vinte grupos da NACE, Rev. 2 considerados).

	Amostra líquida (empresas que responderam ao questionário)		Taxa de resposta (empresas que responderam / empresas elegíveis * 100)
	Nº	% do Total	%
TOTAL	3419	100,0	51,9
10-49 Trabalhadores	1731	50,6	48,5
50-249 Trabalhadores	1113	32,6	55,8
250+ Trabalhadores	575	16,8	56,5
Ramo Ativ. NACE 1	46	1,3	59,7
Ramo Ativ. NACE 2	175	5,1	43,5
Ramo Ativ. NACE 3	142	4,2	52,8
Ramo Ativ. NACE 4	72	2,1	54,5
Ramo Ativ. NACE 5	160	4,7	55,9
Ramo Ativ. NACE 6	131	3,8	49,4
Ramo Ativ. NACE 7	122	3,6	57,0
Ramo Ativ. NACE 8	82	2,4	57,7
Ramo Ativ. NACE 9	109	3,2	52,7
Ramo Ativ. NACE 10	102	3,0	63,4
Ramo Ativ. NACE 11	326	9,5	44,6
Ramo Ativ. NACE 12	137	4,0	55,2
Ramo Ativ. NACE 13	256	7,5	51,8
Ramo Ativ. NACE 14	304	8,9	50,1
Ramo Ativ. NACE 15	198	5,8	53,7
Ramo Ativ. NACE 16	318	9,3	46,9
Ramo Ativ. NACE 17	143	4,2	52,6
Ramo Ativ. NACE 18	91	2,7	65,9
Ramo Ativ. NACE 19	34	1,0	57,6
Ramo Ativ. NACE 20	471	13,8	56,6

Fonte: Elaboração própria (a partir dos metadados do estudo fornecidos pelo GEP-MTSSS ao Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal e à OCDE).

Tabela 1B – Amostra de empresas participantes no “Módulo de Empregadores” do PIAAC em Portugal, por dimensão da empresa (três grandes grupos).

	Amostra	
	N.º	%
TOTAL	3419	100
10-49 Trabalhadores	1731	50,6
50-249 Trabalhadores	1113	32,6
250+ Trabalhadores	575	16,8

Fonte: Elaboração própria (a partir dos metadados do estudo fornecidos pelo GEP-MTSSS ao Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal e à OCDE).

Tabela 1C – Amostra de empresas participantes no “Módulo de Empregadores” do PIAAC em Portugal, por setor de atividade económica (cinco agrupamentos de ramos de atividade da NACE, Rev. 2).

	Dimensão da Amostra	
	N.º	%
TOTAL	3419	100
I – Indústria (exceto construção)	1141	33,4
II – Construção	326	9,5
III – Comércio, Transportes, Hotelaria, Restauração	1213	35,5
IV – Atividades IT, Ativ. Financeiras e Seguros	268	7,8
V – Atividades Imobil., Apoio a Serviços, Outros Serviços	471	13,8

Fonte: Elaboração própria (a partir dos metadados do estudo fornecidos pelo GEP-MTSSS ao Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal e à OCDE).

Nota: O setor I corresponde aos códigos NACE 1-10, o setor II corresponde ao código NACE 11, o setor III corresponde aos códigos NACE 12-16, o setor IV corresponde aos códigos NACE 17-19 e o setor V corresponde ao código NACE

20.

4. O “Módulo de Empregadores” do PIAAC e o estudo das demandas por competências nas empresas: resultados preliminares e pistas de investigação

A disponibilização dos dados do “Módulo de Empregadores” do PIAAC abre portas ao desenvolvimento de investigação relevante – de contornos inéditos em Portugal – sobre perfis empresariais, procura de competências e práticas de recrutamento e formação de trabalhadores, tal como representadas e declaradas pelos responsáveis das entidades empregadoras. Não obstante o seu carácter parcelar e provisório, as análises avançadas nesta secção do presente artigo, que se

baseiam na mobilização de indicadores estatísticos apreciados de forma preliminar e descritiva, dão conta de alguns dos caminhos que tal investigação poderá percorrer, apoiada em informação recente e confiável obtida diretamente junto de uma amostra alargada de empresas de diferentes ramos de atividade sediadas no país⁷.

Procurando detalhar aspetos relativos ao perfil da amostra de empresas inquiridas, no que nele se refere à *provisão de formação profissional*, os dados disponibilizados na Tabela 2 dão conta de diferenças importantes na proporção de empresas que promoveram alguma forma de formação profissional contínua (FPC), quando tal tópico é apreciado à luz da dimensão da entidade inquirida (medida em número de trabalhadores). Assim, se a percentagem de empresas que declarou providenciar alguma forma de FPC ultrapassa, no total de empresas inquiridas, 75%, estima-se que esse valor baixe para 72,2% quando consideradas apenas as empresas com entre 10 e 49 trabalhadores, sendo nas empresas com entre 50 e 249 trabalhadores e, sobretudo, nas empresas com 250 ou mais trabalhadores que mais incidente se revela a provisão de alguma forma de FPC (respetivamente, 91,7% e 98,7% do total de empresas nestas categorias).

Este padrão encontra correspondência quer nos valores relativos à provisão de cursos de FPC, que são promovidos por menos de metade das entidades empregadoras com entre 10 e 49 trabalhadores, valor que contrasta com os 82,3% e os 93,9% observados nos casos das empresas das categorias de dimensão intermédia e superior, quer no volume de trabalhadores envolvidos nestes cursos, que ascende a 56,5% do total de trabalhadores nas empresas de maior dimensão, ficando-se pelos 25,5% nas empresas mais pequenas consideradas no estudo (45,1% do total de trabalhadores nas empresas com entre 50 e 249 empregados). O padrão é também observável nos dados relativos à provisão estimada de formação profissional inicial (FPI), ainda que, neste caso, com menores distâncias entre as diferentes categorias de dimensionamento das empresas: ela é oferecida em 17,8% das empresas com entre 10 e 49 trabalhadores, 21,2% das empresas com entre 50 e 249 trabalhadores e 20,3% das empresas com 250 ou mais trabalhadores (a média global cifra-se, neste indicador, nos 18,3%).

Ao olhar-se a amostra do ponto de vista já não da dimensão das empresas, medida em número de trabalhadores, mas do setor de atividade em que as empresas inquiridas atuam, é possível verificar diferenças igualmente importantes. Os setores que incluem quer as atividades tecnológicas, financeiras e de seguros, quer as atividades técnico-científicas, artísticas, culturais e recreativas e as atividades de apoio aos serviços são aqueles que apresentam as proporções mais elevadas de

⁷ Vários dos elementos discutidos na presente secção deste texto foram apresentados em primeira mão pelos autores numa sessão de trabalho promovida em julho de 2023, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, pelo inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação, no âmbito do *Fórum inED '23*.

provisão de algum tipo de FPC pelas empresas (91,1% e 86,8% das empresas fazem-no), no que contrastam com o setor da construção, cujo valor estimado de provisão de alguma forma de FPC pelas empresas respetivas está situado abaixo da média geral (é aqui de 68,1%). Não obstante as prováveis assimetrias internas – trata-se de agrupamentos de ramos de atividade económica muito amplos e heterogéneos –, os setores da indústria (exceto construção) e do comércio, transportes, hotelaria e restauração apresentam, para todos os indicadores considerados na Tabela 2, valores relativamente alinhados com as médias gerais registadas.

Tabela 2 – Provisão de FPC e FPI nas empresas participantes no “Módulo de Empregadores” do PIAAC em Portugal (proporções estimadas), em 2020.

	Empresas que providenciaram alguma forma de FPC (% estimada)	Empresas que providenciaram cursos de FPC (% estimada)	Participantes em cursos de FPC no total de empregados (% estimada)	Empresas que providenciaram FPI (% estimada)
TOTAL	75,6%	52,9%	42,6%	18,3%
10-49 Trabalhadores	72,2%	46,9%	25,5%	17,8%
50-249 Trabalhadores	91,7%	82,3%	45,1%	21,2%
250+ Trabalhadores	98,7%	93,9%	56,5%	20,3%
A - Indústria (exceto construção)	75,0%	53,8%	42,2%	20,2%
B - Construção	68,1%	39,7%	28,7%	16,7%
C - Comércio, Transp., Hotelaria, Restaur.	73,2%	49,4%	45,4%	18,9%
D - Atividades IT, Ativ. Financ. e Seguros	91,1%	69,0%	60,9%	15,6%
E - Ativ. Imobil., Apoio a Serv., Outros Serv.	86,8%	70,3%	38,3%	15,1%

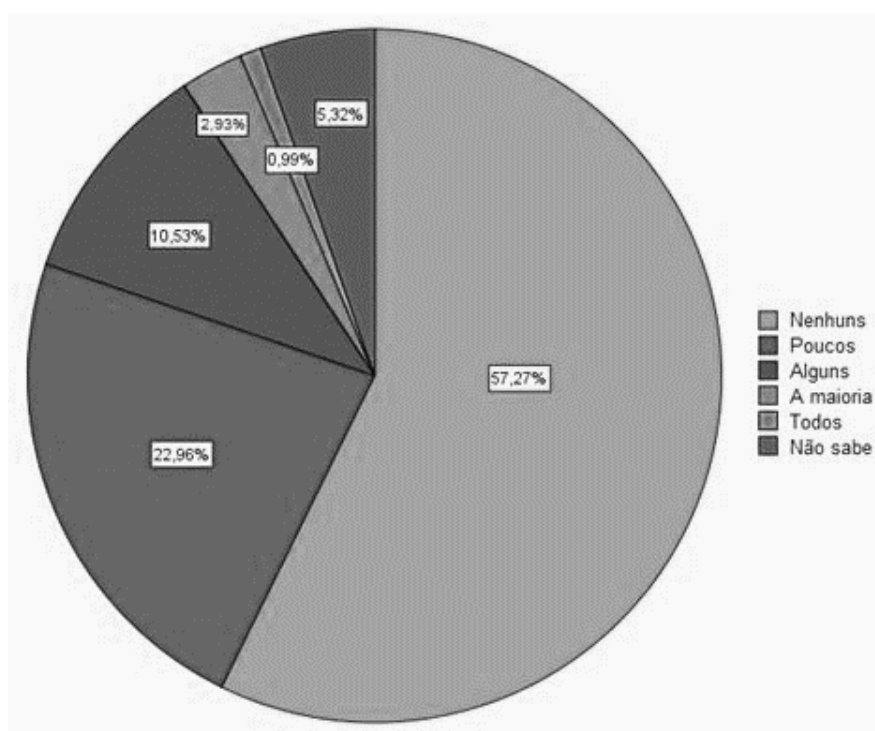
Fonte: Elaboração própria (a partir dos metadados do estudo fornecidos pelo GEP-MTSSS ao Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal e à OCDE).

Nota: FPC – Formação Profissional Contínua (CVT, na sigla em língua inglesa);
FPI – Formação Profissional Inicial (IVT, na sigla em língua inglesa).

Quando questionados sobre o perfil de competências dos trabalhadores e sobre eventuais *desequilíbrios em matéria de competências* observados nas respetivas organizações, os responsáveis das empresas participantes no “Módulo de Empregadores” do PIAAC declararam maioritariamente não existirem nas suas equipas quaisquer trabalhadores sem as competências consideradas “adequadas”. Com efeito, para 57,3% dos empregadores inquiridos, não se registavam hiatos de competências: “nenhum” dos trabalhadores ao serviço nas organizações deste grupo de respondentes desempenhava funções sem as competências consideradas adequadas no momento da inquirição. Mais de um terço, porém, identificava-os (37,4%), havendo um pequeno número de inquiridos (5,3%) que não sabia se existiam ou não hiatos de competências nas respetivas organizações. Dos

inquiridos que identificaram desequilíbrios em matéria de competências nas suas empresas, 23% declararam serem “poucos” os trabalhadores com competências desadequadas, 10,5% declararam serem “alguns” os trabalhadores com estas características e apenas 3,9% consideraram estarem nesta condição “a maioria” ou “todos” os trabalhadores por si empregados (Gráfico 1). Ficará para momento ulterior de análise destes dados a apreciação deste tópico – certamente iluminadora de importantes *nuances* empíricas e analíticas – realizada em função da dimensão das empresas, dos respetivos ramos de atividade e de outras variáveis relevantes.

Gráfico 1 – Proporção de trabalhadores empregados nas empresas sem as competências adequadas, de acordo com os empregadores participantes no “Módulo” do PIAAC, em 2020.



Fonte: Elaboração própria (a partir dos dados do “Módulo de Empregadores”, PIAAC/Portugal).

Quanto a *domínios considerados lacunares em matéria de competências* (situações de *underskilling*), os empregadores inquiridos que reportaram a existência de desequilíbrios deste tipo nas suas organizações tenderam a referir lacunas de competências de âmbito *técnico* ou *prático* (competências específicas), registando-se também proporções relevantes de empregadores que apontaram lacunas de competências ao nível das chamadas competências *transversais* (ou *soft skills*), incluindo competências de trabalho em equipa ou competências de resolução de problemas. A Tabela 3 apresenta os cinco principais domínios identificados pelos empregadores quando questionados sobre os tipos de competências que maiores necessidades de melhoria impunham à data da inquirição.

Tabela 3 – Domínios revelando necessidades de melhoria de competências (cinco domínios percentualmente mais indicados pelos empregadores participantes no “Módulo” do PIAAC), em 2020.

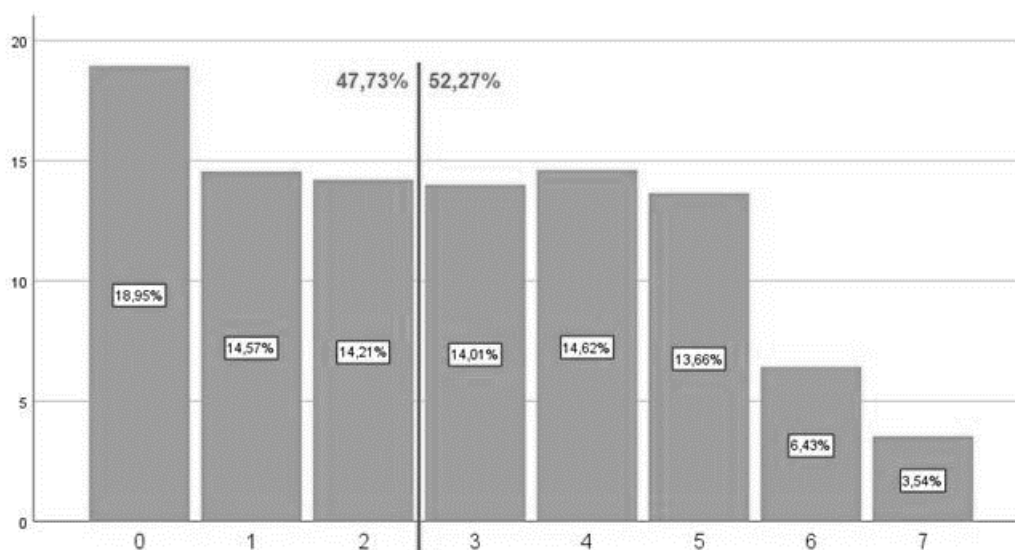
Domínios de competências lacunares	%
1 - Competências técnicas/práticas específicas (da organização/atividade)	19,5
2 - Competências de trabalho em equipa	16,0
3 - Competências de resolução de problemas	13,9
4 - Outras, n.e.	9,0
5 - Competências de Tecnologias da Informação (especializadas)	8,1

Fonte: Elaboração própria (a partir dos dados do “Módulo de Empregadores”, PIAAC/Portugal).

Visando ou não a resposta a desequilíbrios de competências identificados pelos empregadores, o desenvolvimento de *respostas formativas* é, como aliás acima evidenciado, apanágio de uma clara maioria das empresas inquiridas. Considerando todas as formas de que pode revestir-se a resposta formativa das empresas – quer ao nível da FPC, quer ao nível da FPI –, verificou-se que menos de 20% das empresas não desenvolveram quaisquer atividades de formação no ano de 2020. De acordo com as respostas dos participantes no “Módulo de Empregadores” do PIAAC, uma proporção bastante equilibrada de empresas (rondando 14% do total) promoveu uma, duas, três, quatro ou cinco atividades de formação em 2020, com uma minoria de organizações (menos de 10%) a declarar a realização de mais de cinco atividades deste tipo (Gráfico 2).

De entre as modalidades de formação disponíveis que foram identificadas como mais relevantes pelos responsáveis das empresas inquiridas, destaca-se a opção pela “formação *on-the-job*” (promovida por 65% das entidades auscultadas que promoveram formação), seguindo-se a promoção de “cursos de formação externos” (por 56,7% das empresas) e a promoção de “cursos de formação internos” (por 49,3% das empresas). A participação em seminários, encontros, palestras e atividades afins e o desenvolvimento de atividades de autoformação orientada (em regime presencial ou em regime de *e-learning*) foram também práticas relevantes num número considerável de empresas, no ano de 2020 (Tabela 4).

Gráfico 2 – Proporção de empresas com atividades de formação (de todo o tipo), por número de atividades de formação promovidas, de acordo com os empregadores participantes no “Módulo” do PIAAC, em 2020.



Fonte: Elaboração própria (a partir dos dados do “Módulo de Empregadores”, PIAAC/Portugal).

Tabela 4 – Modalidades de formação promovidas pelas empresas inquiridas (percentagem de empregadores participantes no “Módulo” do PIAAC que declarou ter promovido a modalidade), em 2020.

Modalidades de formação promovidas pelas empresas	%
Formação <i>on-the-job</i>	65,0
Cursos de FP externos	56,7
Cursos de FP internos	49,3
Participação em seminários, encontros, palestras...	37,8
Autoformação orientada (presencial/ <i>e-learning</i>)	33,9
Participação em círculos de qualidade/aprendizagem	19,8
Rotação de posto de trabalho, intercâmbios, visitas...	12,8

Fonte: Elaboração própria (a partir dos dados do “Módulo de Empregadores”, PIAAC/Portugal).

No plano do *recrutamento e retenção de pessoal*, quase metade dos empregadores que participaram no “Módulo” do PIAAC (45,5%) declarou ter tido dificuldade na manutenção/retenção de trabalhadores no ano de referência do estudo. Não se sabendo se esta proporção de respostas foi afetada ou não pelas vicissitudes decorrentes da manifestação, precisamente no ano em causa, 2020, da pandemia da COVID-19, ela dá conta de um significativo desafio com que presentemente parecem confrontar-se muitas empresas sediadas em Portugal. Mais uma vez, a apreciação destes

dados à luz de variáveis como a dimensão da empresa ou o respetivo ramo de atividade económica trará ao conhecimento deste assunto elementos analíticos seguramente novos e muito relevantes.

No que respeita às dificuldades de recrutamento registadas, as empresas inquiridas que dinamizaram iniciativas de angariação de novos trabalhadores evidenciaram sobretudo dificuldades relacionadas com a “ausência” ou “escassez” de candidatos (em especial, no caso de preenchimento de lugares correspondentes a tarefas exigindo qualificação profissional formal – 40,4% das empresas – e no caso de preenchimento de lugares sem exigências em matéria de qualificação profissional formal ou diploma de ensino superior – 37,1% das empresas respondentes).

A proporção de empregadores que declarou ter tido dificuldade em recrutar trabalhadores em virtude da inadequação das competências apresentadas pelos candidatos foi reduzida: 9,8% no subgrupo de recrutamentos para tarefas exigindo qualificação profissional formal; 4,9% no subgrupo de recrutamentos para tarefas exigindo diploma de nível superior; 4,5% no subgrupo de recrutamentos para tarefas que não exigiam qualificação profissional formal nem diploma de ensino superior. Entre um quarto e um terço das empresas inquiridas não registou dificuldades de recrutamento nestes diferentes subgrupos de qualificações/competências requeridas, e em 20 a 30% dos casos não se registaram quaisquer recrutamentos. Vale a pena notar que a proporção de empresas que não recrutou ou que, tendo recrutado, não registou dificuldades de recrutamento foi sempre mais baixa no subgrupo dos postos correspondentes a tarefas exigindo qualificação profissional formal – significando, portanto, uma procura relativa ligeiramente maior, no período de referência, por trabalhadores e por qualificações/competências deste tipo (Tabela 5).

Tabela 5 – Dificuldades de recrutamento das empresas, por tipo de requisitos de qualificações/competências dos postos de trabalho, de acordo com os empregadores participantes no “Módulo” do PIAAC), em 2020.

Perfil dos postos de trabalho	Sim, porque os candidatos não tinham compet. adequadas	Sim, devido à ausência/escassez de candidatos	Sim, por outros motivos	Não	Não aplicável/ Não houve recrutamentos
Tarefas que requerem qualificação profissional (formal)	9,8%	40,4%	4,2%	25,6%	20,1%
Tarefas que requerem diploma de ensino superior	4,9%	21,8%	5,3%	36,8%	31,2%
Tarefas que não requerem qualificação prof. ou diploma de ensino superior	4,5%	37,1%	4,9%	31,2%	22,2%

Fonte: Elaboração própria (a partir dos dados do “Módulo de Empregadores”, PIAAC/Portugal).

Como a aproximação sucinta, preliminar e descritiva a alguns resultados da aplicação do “Módulo de Empregadores” do PIAAC proposta nas páginas precedentes indicia, a disponibilização dos microdados deste estudo augura possibilidades de especificação empírica e analítica – e, portanto, de construção de conhecimento científico suportado em dados fiáveis e robustos – de tópicos com significativa atualidade e relevância, como os que dizem respeito, entre outros: à presença de desequilíbrios e desfasamentos de competências nas empresas (que poderá ser apreciada consoante a região, a dimensão da empresa, o ramo de atividade económica, etc.); às formas de que se reveste a procura de competências pelos empregadores (tipos de qualificações e competências demandados, dificuldades de angariação de competências, estratégias e práticas de recrutamento e de retenção de força de trabalho); à provisão de formação pelas organizações (intensidade da formação providenciada, modalidades de formação privilegiadas, novas apostas em matéria formativa); ao impacto da mudança técnica e tecnológica nas empresas e na procura de competências (mudanças na organização do trabalho, tendências de evolução dos perfis de competências requeridos); ou às estratégias e práticas empresariais em matéria de gestão de recursos humanos⁸.

São tópicos com óbvia relevância económica, podendo os dados e as consequentes análises suscitar apostas e ajustamentos em matéria de política empresarial e/ou setorial, mas são também tópicos com inegáveis implicações sociais, particularmente se os resultados dos estudos baseados nos dados do “Módulo” puderem ser mobilizados no quadro de processos de conceção e desenvolvimento de medidas de política pública – em âmbitos que podem ir da revisão e melhoria dos sistemas de antecipação de necessidades de qualificação ao redesenho de programas e iniciativas formativas em diversos setores e a diversas escalas, passando pela afinação dos propósitos, conteúdos e públicos potenciais da oferta formativa financiada e a financiar, promovida e a promover.

Referências bibliográficas

GEP-MTSSSS (2021), *Inquérito à Formação Profissional Contínua – Documento Metodológico (Versão 3.1)*, Lisboa, GEP-MTSSSS.

⁸ Para além da investigação centrada em Portugal que a disponibilização dos dados referentes a esta amostra de mais de 3.400 empresas possibilita, os investigadores e equipas de investigação interessadas em trabalhar os resultados do “Módulo de Empregadores” do PIAAC disporão ainda da oportunidade de analisar os dados a uma escala europeia e comparada, através da confrontação do caso português com os restantes quatro casos para os quais a primeira ronda de aplicação do “Módulo” obteve dados (Eslováquia, Hungria, Itália e Países Baixos). Neste caso, os investigadores e equipas de investigação terão de aguardar pela disponibilização, por parte da OCDE, dos ficheiros de utilização pública, que deverá acontecer apenas no final de 2024, mas o acesso e a utilização dos dados referentes a Portugal podem já ser concretizados, bastando para tal uma solicitação formal, através de registo e credenciação, junto do INE e do GEP/MTSSSS.

QUEIRÓS, João; ROTHES, Luís (2023), “Características das empresas e demandas dos empregadores por competências: resultados preliminares da aplicação em Portugal do “Módulo de Empregadores” do PIAAC”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 68 - 87

MARCOLIN, L., & QUINTINI, G.(2023), “Measuring skill gaps in firms: the PIAAC Employer Module”. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, N°. 292. Paris, OECD Publishing.

OECD (2013a), *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2013b), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2016), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2017), *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2019a), *Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2019b), *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*, Paris, OECD Publishing.

OECD (2021), *The Assessment Frameworks for Cycle 2 of the Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Paris, OECD Publishing

João Queirós (autor para correspondência). Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Investigador Integrado do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. Investigador Colaborador do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE-P.PORTO). Desde 2019, desempenha funções enquanto Subcoordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal. Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564 Porto, Portugal. E-mail: jqueiros@letras.up.pt.

Luís Rothes. Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Investigador Integrado do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE-P.PORTO). Desde 2019, desempenha funções enquanto Coordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal. E-mail: lrothes@ese.ipp.pt.

Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou a mitigar a desigualdade na participação?¹

Richard Desjardins

Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA)

Jungwon Kim

Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA)

Resumo

Os dados referentes aos últimos 20-30 anos indicam que a participação em educação de adultos (incluindo a participação motivada por razões de ordem profissional) tem observado, desde a década de 1990, uma tendência de crescimento significativo na maior parte dos países da OCDE, e em muitos países da UE. Esta tendência de crescimento pode ser atribuída, em parte, ao crescente interesse dos empregadores (dos setores privado, público e não governamental) em investir em educação dos adultos, em razão dos benefícios substanciais que esta aporta. À medida que cresce o investimento dos empregadores, a questão sobre quem recebe os apoios que por estes são providenciados para participar em educação de adultos torna-se relevante, quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista político, em especial porque a desigualdade na participação pode intensificar vários outros tipos de desigualdades. O propósito deste artigo é investigar se a tendência crescente para a participação em educação de adultos suportada pelos empregadores está a exacerbar ou a mitigar o efeito Mateus em diferentes países. O artigo providencia estimativas das mudanças nas probabilidades de participação em

¹ Artigo traduzido do inglês por Bruno Peixe Dias e revisto por João Queirós. A tradução e publicação deste artigo é feita com a permissão dos autores, ao abrigo de uma licença *Creative Commons CC BY 4.0 Deed – Attribution 4.0 International* (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). O artigo original foi publicado no *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education* de 2023, dedicado ao tema da participação educativa das pessoas adultas e organizado por Michael Schemmann [Desjardins, R., & Kim, J. (2023). Inequality in adult education participation across national contexts: is growing employer support exacerbating or mitigating inequality in participation?. In M. Schemmann (Hg.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung/International Yearbook of Adult Education* (pp. 75-98). Wbv Publikation]. A tradução do artigo beneficiou do apoio financeiro do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* agradece aos autores e aos organizadores da obra em que este texto foi originalmente publicado a autorização de publicação da versão em língua portuguesa deste trabalho.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

educação de adultos suportada pelos empregadores, de acordo com diversas características individuais, sociodemográficas e laborais dos adultos participantes, entre o período de 1994-1998 e 2013. Os resultados da análise, que se baseia em dados do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), estudo da OCDE de 2013, e em dados do Inquérito Internacional à Literacia dos Adultos (IALS), de 1994-1998, sugerem que o crescimento da educação de adultos suportada pelos empregadores pode estar a desempenhar um papel na mitigação da desigualdade na participação. A redução ao longo do tempo das diferenças na probabilidade de participação de categorias sociais contrastantes associadas a várias características individuais, sociodemográficas e laborais (por exemplo, mulheres comparadas com homens, pessoas com os mais baixos níveis de escolaridade comparadas com pessoas com os mais elevados níveis de escolaridade) é interpretada como uma redução das desigualdades na probabilidade de participação associada a essas categorias. Investigação adicional recorrendo a bases de dados novas e atualizadas é, entretanto, necessária para explorar se a tendência para o crescimento do apoio dos empregadores à educação de adultos está a exacerbar ou, por outro lado, a mitigar a desigualdade na participação de adultos em atividades educativas em diferentes países.

Palavras-chave: Participação em educação de adultos; desigualdade da educação de adultos; princípio de Mateus; crescimento da educação de adultos; educação de adultos suportada pelos empregadores; PIAAC; IALS.²

Inequality in adult education participation across national contexts: is growing employer support exacerbating or mitigating inequality in participation?

Abstract

Over the span of 20–30 years, evidence suggests that participation in adult education (inclusive of undertaking for job-related purposes) is on a significant upward trend since the 1990s in most OECD and many EU countries. The upward trend may be attributed partly to the increasing interest by employers (private, public, and non-governmental sectors) to invest in adult education due to its substantial benefits. As employer investment grows, who gets employer support to participate in adult education thus becomes an important research and policy question, particularly since inequality in participation may exacerbate social inequalities of various kinds. The purpose of this article is to explore whether the trend of increased participation in employer-supported adult education is exacerbating or mitigating the Matthew effect across different countries. It provides estimates of the change in probabilities of participation in employer supported adult education by various individual, socio-demographic, and job-related characteristics associated with adults between the period of 1994–1998 and 2013. Results of the data analysis based on the 2013 OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) and the 1994–1998 International Adult Literacy Survey (IALS) suggest that the growth of employer-supported adult education may be playing a role in mitigating inequality in participation. Reduced differences over time in the probabilities of participation between contrast categories associated with various individual, socio-demographic, and job-related characteristics (e. g. women compared to men, lowest educated compared to highest educated, etc.) are interpreted as reduced inequalities in the probability of participation associated with those contrast categories. Further research on additional and updated datasets is warranted to explore the trend of whether growing employer support for adult education is exacerbating or mitigating inequality in adult education participation in different countries.

Keywords: Adult education participation; inequality of adult education; Matthew principle; growth of

² Excepcionalmente, foi permitida a mobilização de um resumo mais extenso e de um maior número de palavras-chave do que os limites estabelecidos pela revista, de modo a garantir uma aproximação o mais fiel possível ao artigo original.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

adult education; employer-supported adult education; PIAAC; IALS.

Inégalités dans la participation à l'éducation des adultes selon les contextes nationaux : le soutien croissant des employeurs exacerbe-t-il ou atténue-t-il les inégalités en matière de participation ?

Résumé

Les données relatives aux 20 à 30 dernières années indiquent que la participation à l'éducation des adultes (y compris la participation motivée par des raisons professionnelles) a observé, depuis les années 1990, une tendance significative à la hausse dans la plupart des pays de l'OCDE et dans de nombreux pays de l'UE. Cette tendance à la hausse peut être attribuée, en partie, à l'intérêt croissant des employeurs (des secteurs privé, public et non gouvernemental) à investir dans l'éducation des adultes, en raison des avantages substantiels qu'elle apporte. À mesure que les investissements des employeurs augmentent, la question de savoir qui reçoit le soutien qu'ils apportent pour participer à l'éducation des adultes devient pertinente, d'un point de vue aussi scientifique que politique, notamment parce que les inégalités de participation peuvent intensifier des types divers d'inégalités. Le but de cet article est de déterminer si la tendance croissante à la participation à des formations d'adultes financées par l'employeur exacerbe ou atténue l'effet Mathieu dans des différents pays. L'article fournit des estimations des changements dans les probabilités de participation des adultes à l'éducation soutenue par l'employeur, en fonction de diverses caractéristiques individuelles, sociodémographiques et professionnelles des adultes participants, entre la période 1994-1998 et 2013. Les résultats de l'analyse, qui s'appuient sur les données du Programme international pour l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC), une étude de l'OCDE de 2013, et les données de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (IALS), 1994-1988, suggèrent que la croissance de l'éducation des adultes soutenue par les employeurs peut jouer un rôle important dans l'atténuation des inégalités en matière de participation. La réduction, au fil du temps, des différences dans la probabilité de participation de catégories sociales contrastées associées à des diverses caractéristiques individuelles, sociodémographiques et professionnelles (par exemple, les femmes par rapport aux hommes, les personnes ayant les niveaux d'éducation les plus bas par rapport aux personnes ayant les niveaux d'éducation les plus élevés) est interprétée comme une réduction des inégalités dans la probabilité de participation associées à ces catégories. Des recherches plus approfondies utilisant des bases de données nouvelles et actualisées sont toutefois nécessaires pour déterminer si la tendance à la croissance du soutien des employeurs à l'éducation des adultes exacerbe ou, à l'inverse, atténue les inégalités en matière de participation des adultes à l'éducation, dans des différents pays.

Mots clés : Participation à l'éducation des adultes ; Inégalité dans l'éducation des adultes ; principe de Matthieu ; croissance de l'éducation des adultes ; Éducation des adultes soutenue par l'employeur ; PIAAC ; IALS.

Desigualdad en la participación en educación de adultos en distintos contextos nacionales: ¿el creciente apoyo de los empleadores está exacerbando o mitigando la desigualdad en la participación?

Resumen

En un lapso de 20 a 30 años, los datos sugieren que la participación en educación de adultos (incluidas las emprendidas con fines relacionados con el empleo) está en una tendencia ascendente significativa desde la década de 1990 en la mayoría de los países de la OCDE y en muchos países de la UE. La tendencia ascendente puede atribuirse en parte al creciente interés de los empleadores (sectores privado, público y no gubernamental) por invertir en educación de adultos debido a sus importantes beneficios.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

A medida que cresce la inversión de los empleadores, quién obtiene el apoyo de los empleadores para participar en educación de adultos se convierte en una importante cuestión de investigación y también en una importante cuestión política, particularmente porque la desigualdad en la participación puede exacerbar desigualdades sociales de diversos tipos. El propósito de este artículo es explorar si la tendencia a una mayor participación en la educación de adultos apoyada por los empleadores está exacerbando o mitigando el efecto Mateo en diferentes países. El artículo proporciona estimaciones del cambio en las probabilidades de participación en educación de adultos apoyada por el empleador según diversas características individuales, sociodemográficas y relacionadas con el trabajo asociadas con los adultos entre el período 1994-1998 y 2013. Los resultados del análisis de datos, basado en el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) de la OCDE, de 2013, y la Encuesta Internacional sobre Alfabetización de Adultos (IALS), de 1994-1998, sugieren que el crecimiento de la educación de adultos apoyada por los empleadores puede estar desempeñando un papel en la mitigación de la desigualdad en la participación. Las diferencias reducidas a lo largo del tiempo en las probabilidades de participación entre categorías de contraste asociadas con diversas características individuales, sociodemográficas y relacionadas con el trabajo (por ejemplo, mujeres en comparación con hombres, menor nivel educativo en comparación con mayor nivel educativo, etc.) se interpretan como una reducción de las desigualdades en la probabilidad de participación asociada con esas categorías de contraste. Se justifica realizar más investigaciones sobre conjuntos de datos adicionales y actualizados para explorar la tendencia de si el creciente apoyo de los empleadores a la educación de adultos está exacerbando o mitigando la desigualdad en la participación en educación de adultos en diferentes países.

Palabras clave: Participación en educación de adultos; Desigualdad en la educación de adultos; Efecto Mateo; Crecimiento de la educación de adultos; Educación de adultos apoyada por el empleador; PIAAC; IALS.

1. Introdução

Já nos anos 1990, Heckman *et al.* (1998) estimavam que a formação realizada nas empresas, juntamente com outras modalidades de formação profissional, fosse responsável por mais de metade da aquisição de capital humano ao longo da vida. Algumas análises realizadas desde então sugerem que houve um crescimento na educação de adultos ao longo das últimas décadas (por exemplo, Desjardins, 2017; 2020); outras análises, realizadas em países específicos e centradas em períodos específicos, sugerem, por seu turno, algum declínio (por exemplo, Mason, 2010). Choques económicos e sociais como a pandemia da COVID-19 podem, naturalmente, ter efeitos substanciais nos curto e médio prazos. O mesmo pode acontecer com mudanças nos governos que acarretem alterações significativas das prioridades políticas e orçamentais. No período dos últimos 20-30 anos, contudo, os dados parecem indicar uma tendência geral de crescimento da educação de adultos, observável desde os anos 1990 nos países da OCDE e da UE para os quais existem dados disponíveis.

Vale a pena definir, à partida, aquilo que, considerando os propósitos deste artigo, deve entender-se por educação de adultos, nomeadamente no que respeita à sua relação com o mundo do trabalho e com a formação profissional. As abordagens à definição e delimitação da educação de adultos podem variar consideravelmente de país para país. Nalguns círculos, a educação de adultos é tratada como algo distinto ou diferente da formação profissional, mas esta distinção pode ser problemática.

Antes de mais, não é fácil distinguir claramente as motivações e os objetivos que estão por detrás da decisão de entrar num processo de aprendizagem, seja de que tipo for, nem quais podem ser as respetivas implicações. Isto é, o impacto que a aprendizagem num setor ou com um objetivo específico tem noutros setores e noutros objetivos (por exemplo, educação de adultos para a democracia e a sociedade civil *versus* motivos profissionais) representa algo complexo. Por exemplo, a aprendizagem direcionada para a aquisição de competências básicas ou para a participação em atividades na sociedade civil que envolvem relações sociais e experiências em contexto pode estar relacionada com o desenvolvimento de competências relevantes para o mundo do trabalho.

Para além disso, os adultos participam em diversas formas de aprendizagem por razões profissionais, e os empregadores apoiam diversas formas de aprendizagem, incluindo qualificações formais no sistema regular de ensino, e nalguns casos esse apoio estende-se à aprendizagem realizada por motivos não relacionados com o emprego (Desjardins, 2020, Fig. 2.7). Por isso, é essencial assinalar que a aprendizagem organizada de adultos que está relacionada com o emprego e/ou é suportada pelo empregador não pode ser reduzida ao conceito de formação profissional. Com efeito, ela pode envolver educação de adultos formal e não formal, incluindo programas de aquisição de competências básicas, educação compensatória ou de segunda oportunidade, ensino superior para estudantes mais velhos, bem como formas de educação popular de adultos. Neste sentido, o conceito de educação de adultos utilizado neste artigo refere-se à formação profissional, realizada ou não em contexto laboral, mas também às outras formas de educação de adultos.

A tendência para o crescimento da participação em educação de adultos (definida de modo lato) desde a década de 1990 pode ser atribuída em parte ao interesse crescente dos empregadores (nos setores privado, público e não governamental) em investir em educação de adultos, devido aos benefícios substanciais que esta aporta. Lerman (2015), por exemplo, documentou os seus impactos positivos, tais como o aumento da produtividade na indústria e a inovação, o aumento dos salários e os benefícios fiscais que resultam do investimento continuado em aprendizagem. À medida que cresce o investimento dos empregadores, a questão sobre quem beneficia do apoio dos empregadores para participar em educação de adultos torna-se uma questão relevante quer do ponto de vista político, quer do ponto de vista da investigação. Uma das hipóteses levantadas é a de que o crescimento da participação em educação de adultos financiada pelos empregadores pode resultar num exacerbamento das desigualdades na participação. Esta ideia decorre da assunção de que o comportamento dos empregadores é, em geral, o da procura dos benefícios sobre os custos (Becker, 1964), o que se traduziria numa participação seletiva na formação apoiada pelos empregadores. Por exemplo, os adultos com níveis de escolaridade mais elevados tendem a ser percebidos pelos empregadores como sendo mais competentes, tendendo, portanto, a ser selecionados para a participação em ações de

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

desenvolvimento de competências avançadas, com vista a aumentar a produtividade (Ci *et al.*, 2015). Dado que a educação de adultos tem sido associada a vários benefícios económicos e não-económicos (ver, por exemplo, Ruhose *et al.*, 2019), o crescimento da desigualdade em matéria de participação em educação de adultos contribuiria para intensificar vários tipos de desigualdades sociais.

Este artigo providencia estimativas das mudanças nas probabilidades de participação em educação de adultos suportada pelos empregadores, de acordo com diversas características individuais, sociodemográficas e laborais dos adultos participantes, desde a década de 1990, de modo a aferir o impacto, ao longo do tempo, das mudanças na desigualdade da participação educativa dos adultos. O objetivo é analisar as hipóteses que podem ser avançadas quanto ao impacto do crescente apoio dos empregadores à educação de adultos, isto é, se este apoio está a exacerbar ou, pelo contrário, a mitigar a desigualdade na participação em educação de adultos. Como referido, é esperado que o crescimento da participação em educação de adultos suportada pelos empregadores exacerbe a desigualdade na participação. As desigualdades de participação são verificadas com base nas diferenças de probabilidade de participação de categorias sociais contrastantes constituídas a partir de diversas características individuais, sociodemográficas e laborais relevantes (por exemplo, mulheres comparadas com homens, pessoas com baixos níveis de escolaridade comparadas com pessoas com níveis mais elevados de escolaridade, etc.). Por exemplo, reduções das diferenças entre categorias contrastantes na probabilidade de participação são interpretadas como desigualdades reduzidas na probabilidade de participação associada a essas categorias contrastantes.

O artigo está organizado do seguinte modo. Primeiro, apresentamos um breve resumo da investigação recente que se debruça sobre os padrões de desigualdade na participação em educação de adultos. Este exercício inclui menção ao papel das desvantagens sociais e a alguns fatores macro, institucionais, organizacionais e outros fatores estruturais que possam afetar os padrões de participação. Em segundo lugar, debruçamo-nos sobre os dados e métodos utilizados para produzir as estimativas. Estas decorrem de uma análise que mobiliza os resultados do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), estudo da OCDE de 2013, e do Inquérito Internacional à Literacia dos Adultos (IALS), de 1994-1998. Doze países foram incluídos na análise, nomeadamente: Bélgica, República Checa, Dinamarca, Finlândia, Irlanda, Itália, Países Baixos, Noruega, Polónia, Suécia, Reino Unido e Estados Unidos. Um pequeno número de outros países participou em ambos os estudos, mas, devido a restrições no acesso aos dados e/ou a questões de comparabilidade, os respetivos dados foram excluídos da análise (são os casos, por exemplo, da Austrália, Canadá e Alemanha). Em terceiro lugar, o artigo discute os resultados, conferindo ênfase ao tópico das desigualdades na participação em educação de adultos, perspetivado de acordo com vários fatores individuais, sociodemográficos e laborais e com as mudanças observáveis ao longo do período abrangido. Por

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

último, são tiradas algumas conclusões em relação às limitações do estudo realizado e às suas implicações para a investigação futura.

2. Padrões de desigualdade na participação em educação de adultos

2.1. O papel da desvantagem social e do apoio dos empregadores

Existem padrões de desigualdade na participação em educação de adultos em vários países, que são sobejamente conhecidos (ver, por exemplo, Desjardins *et al.*, 2006). Boeren (2009, 2016, 2017) reflete sobre estes padrões recorrendo à noção de “princípio de Mateus”, que visa dar conta da observação comum de que são os adultos que já têm níveis altos de escolaridade e de competências, e que têm empregos altamente qualificados, que tendem a participar mais em educação de adultos, e a ter mais hipóteses de receber apoio da parte dos respetivos empregadores. Mais recentemente, na sua análise sobre educação de adultos e desigualdade socioeconómica, Kosyakova e Bills (2021) confirmaram que “...o efeito Mateus é ubíquo no mundo da educação dos adultos” (p. 10). Lee e Desjardins (2019) chamam a atenção para a relação com a desigualdade de competências, tendo sido descoberto que o nível de competências de um trabalhador está associado à sua probabilidade de participação. Por exemplo, os adultos com baixos níveis de competências de literacia demonstram uma probabilidade aproximada de participação de 0,3, que contrasta com uma probabilidade de aproximadamente 0,74 para os adultos com os níveis mais altos de competências de literacia (OCDE, 2014). Indivíduos que precisam de melhorar as suas competências e conhecimentos profissionais têm, pois, menos probabilidades de aproveitar oportunidades de educação de adultos, o que leva a um aprofundamento das desigualdades, em desfavor dos trabalhadores pouco qualificados, no mercado de trabalho (Boeren, 2009).

Como já foi referido, uma das razões para a preponderância do efeito Mateus, particularmente no que se refere ao papel da educação de adultos suportada pelos empregadores, é o pressuposto relativo ao comportamento geral dos empregadores no sentido da maximização dos benefícios sobre os custos (Becker, 1964). Com base nesta assunção, a atribuição de apoios à formação por parte dos empregadores será provavelmente seletiva e menos favorável para os adultos que apresentem uma série de características individuais, sociodemográficas e profissionais desfavorecidas. Vignoles *et al.* (2004), por exemplo, encontraram dados que sugerem que os empregadores dirigem o seu apoio precisamente para os trabalhadores que têm mais probabilidade de beneficiar com a educação de adultos.

2.2. Fatores estruturais que afetam a desigualdade de participação

Ao nível macro, institucional e organizacional, a investigação realizada aponta para que fatores

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

estruturais possam ser importantes para mitigar ou, pelo contrário, para exacerbar as desigualdades de participação. Para um apanhado recente sobre o papel desempenhado pelos sistemas educativos, o Estado social e os sistemas de emprego, ver Kosyakova e Bills (2021).

Vale a pena assinalar que também foi sugerido que as características sistemáticas que refletem a intervenção governamental nos domínios da educação, aprendizagem ao longo da vida e políticas ativas de emprego desempenham um papel importante na redução das desigualdades de participação (ver, por exemplo, Groenez *et al.*, 2008; Desjardins e Ioannidou, 2020). Por exemplo, a análise de Roosma e Saar (2016) confirma a importância de incluir na análise fatores estruturais e institucionais, para além das características dos indivíduos, para explicar as barreiras à participação em educação de adultos. De forma semelhante, Cabus *et al.* (2020) avançaram com a proposta de um modelo para explicar a variabilidade da participação em educação de adultos entre países, com ênfase nos adultos empregados, incluindo subgrupos vulneráveis, como os trabalhadores pouco qualificados, os jovens e os imigrantes. Tomando em consideração as características dos empregadores, bem como as características sistémicas, eles sugerem que os empregados participam com maior frequência em educação de adultos quando esta é apoiada pelos empregadores. Também foi concluído que os arranjos institucionais a nível organizacional e setorial afetam a probabilidade e a magnitude do investimento feito pelos empregadores em formação contínua para trabalhadores pouco qualificados, na Alemanha (ver Wotschack, 2020). Wotschack sugere que o papel da representação dos empregados, as práticas formalizadas de RH e a cobertura em matéria de negociação coletiva podem beneficiar os trabalhadores menos qualificados, e ter, portanto, um impacto nas possibilidades de participação em educação de adultos.

Em termos de visão de conjunto, esta investigação sugere que o alcance e a distribuição da educação de adultos (incluindo a desigualdade) em cada país ou contexto são provavelmente impulsionadas por características institucionais específicas, e por políticas específicas, que estão relacionadas com a oferta, adesão e distribuição da aprendizagem organizada e direcionada para os adultos. Desjardins e Ioannidou (2020) discutem alguns dos fatores institucionais que promovem a aprendizagem de adultos, nomeadamente, as estruturas educativas formais abertas, flexíveis e permeáveis, combinadas com o apoio público à educação, especialmente às modalidades de segunda oportunidade ligadas aos sistemas de qualificação formais. Discutem também o papel das políticas ativas de emprego e a sua potencial eficácia quando ligadas a estruturas educativas abertas e flexíveis, bem como a importância da definição do público-alvo, como acontece com o programa *Basic Competence in Working Life* [Competência Básica na Vida Laboral], introduzido na Noruega em 2006, e que envolve o apoio estatal para a provisão de educação básica no local de trabalho a trabalhadores desfavorecidos (VOX, 2023).

3. Dados e método

3.1. Dados sobre tendências

A investigação sobre se a desigualdade na participação tem vindo a mudar ao longo do tempo, e sobre as possíveis explicações para essa mudança, é escassa. Por outro lado, existem várias bases de dados que podem possibilitar análises comparativas à escala internacional, tais como as que estão associadas ao Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA), da UE, ao Inquérito ao Emprego, também da UE, ou ao Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), da OCDE. Cada um destes estudos difere quanto à série cronológica ou ao número de painéis transversais disponíveis. Para além disso, existem dados a nível nacional, de carácter longitudinal, que permitem fazer este tipo de investigação (ver Zanazzi, 2018), embora não se prestem facilmente a uma análise comparativa dos fatores estruturais que podem ter impacto na desigualdade na participação. A Tabela 1 (discutida adiante) ajuda a mostrar as mudanças ao longo do tempo nas taxas de participação em educação de adultos suportada pelos empregadores desde a década de 1990.

3.2. Dados utilizados na análise

Os dados apresentados na Tabela 1 e analisados neste artigo provêm das bases de dados do 1.º Ciclo do PIAAC, de 2013, bem como do IALS, de 1994-1998. Análises idênticas podem ser consideradas usando os três painéis transversais do Inquérito à Educação e Formação de Adultos da UE (2007, 2011, 2016), e um quarto agendado para 2022, mas esses são exercícios que terão que ficar para investigações posteriores. Embora o Inquérito ao Emprego da UE providencie séries cronológicas para vários países desde os anos 1990, não nos permite uma panorâmica sobre o apoio dos empregadores. Uma vantagem de usar o estudo do PIAAC é que podem ser incluídos muitos países que não estão na UE, embora, na presente análise, apenas os Estados Unidos da América se enquadrem nesta categoria. As próximas bases de dados do PIAAC, de 2024, vão, entretanto, permitir uma atualização com mais países, muitos dos quais irão ter então três momentos de observação, remontando o primeiro aos anos 1990.

O IALS foi um esforço de cooperação de grande escala envolvendo governos, agências nacionais de estatística, instituições de investigação e agências multilaterais, desenvolvido no período entre 1994 e 1998 (para mais pormenores, ver OCDE e *Statistics Canada*, 2000). Quanto ao PIAAC, este é um estudo posterior que faz o acompanhamento da mesma população e que tem os mesmos objetivos, tendo utilizado, em grande medida, instrumentos de pesquisa e medição quase idênticos, e de natureza comparável (para mais pormenores, ver OCDE, 2013a, 2013b). Trata-se de estudos transversais baseados numa combinação única de metodologias de inquérito a agregados familiares (como no caso

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

do Inquérito ao Emprego) e métodos de avaliação direta das competências. Ambos os estudos foram concebidos principalmente como avaliações comparativas internacionais da proficiência em literacia, que foram administradas a amostras nacionais representativas de adultos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos (amostras de grandes dimensões que variam entre 2.000 e 5.000 casos por país). O IALS foi efetivamente o primeiro estudo comparativo internacional de larga escala sobre educação de adultos alguma vez realizado, proporcionando uma referência-base para a medição da extensão e distribuição da educação de adultos na década de 1990, num vasto leque de países da OCDE.

Da mesma forma, o PIAAC recolheu informações detalhadas sobre uma série de atividades de educação e formação realizadas por adultos nos 12 meses anteriores à entrevista, incluindo programas de educação formal e outras atividades de educação não formal, como *workshops*, seminários, formação no local de trabalho, bem como cursos relacionados com lazer e participação cívica. Por conseguinte, com ambos os conjuntos de dados, é possível avaliar empiricamente a extensão do crescimento da educação de adultos desde a década de 1990, cruzando-a com diversas características individuais, sociodemográficas e profissionais. Apenas os adultos com idades compreendidas entre os 26 e os 65 anos foram incluídos na análise, para evitar distorções associadas à presença de estudantes a tempo inteiro e às variações observadas ao longo do tempo nos sistemas de transição juvenil.

3.3. Método

É utilizado um modelo logístico multivariado binário para estimar a desigualdade na participação associada a várias características individuais, sociodemográficas e profissionais, a partir dos dados do PIAAC (os resultados são apresentados na Tabela 2). Ver a nota relativa à Tabela 2 para pormenores acerca das dimensões da amostra e das medidas de ajustamento.

O modelo multivariado proposto baseia-se na investigação de Boudard e Rubenson (2003), que analisa as determinantes da educação de adultos a partir dos dados do IALS, dados que incluem a maior parte das variáveis explicativas usadas nesta análise. Os fatores individuais e sociodemográficos considerados no modelo que, por hipótese, afetam as probabilidades de participação são: género (homem, mulher*)³, idade (21-40, 41-55, 56-65*), estatuto migratório e linguístico (nacional-língua nativa, estrangeiro-língua nativa, nacional-língua estrangeira, estrangeiro-língua estrangeira*), nível de escolaridade mais elevado (menos do que o ensino secundário*, ensino secundário, mais do que o ensino

³* Refere-se à categoria de referência.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

secundário)⁴, proficiência em literacia (Nível 2 ou inferior*, Nível 3 ou superior)⁵ e nível de escolaridade mais elevado obtido pelos pais (pelo menos um dos pais com mais do que o ensino secundário, pelo menos um dos pais com o ensino secundário, ambos os pais com menos do que o ensino secundário*)⁶. Os fatores profissionais considerados no modelo que, por hipótese, afetam as probabilidades de participação são os seguintes: situação laboral (empregado, desempregado*), tipo de profissão (qualificada, semiqualficada de colarinho branco, semiqualficada de colarinho azul, elementar*), dimensão da empresa (micro 1-10*, pequena 11-50, média 51-250, grande 250+), frequência e variedade de leitura no trabalho (pouca ou nenhuma leitura*, leitura frequente e variada), rendimentos (quintil mais baixo, percentil 20-60, segundo quintil mais alto, quintil mais alto, sem rendimentos*) e setor (privado*, público, ONG). Os valores em falta para cada variável independente são incluídos nos modelos de estimativa da regressão logística como categorias separadas, para evitar o pressuposto de ausência aleatória, ou no caso dos valores que estão, por definição, ausentes, como é o caso dos que não tinham rendimentos ou não liam no trabalho por não estarem empregados. Todos os fatores são incluídos no mesmo modelo de regressão logística binária. A variável dependente é a participação ou não em educação de adultos suportada pelo empregador.

Os rácios de probabilidades, juntamente com as probabilidades não ajustadas (ou observadas), são utilizados para estimar as probabilidades ajustadas, que são consideradas de mais simples interpretação, e para comparação entre variáveis, e permitem estimar os tamanhos do efeito (EF). Este último pode ser estimado como a diferença entre as probabilidades ajustadas entre duas categorias contrastantes associadas a uma variável (por exemplo, a diferença nas probabilidades ajustadas entre homens e mulheres é um tamanho do efeito). Normalmente, as categorias contrastantes incluem a categoria privilegiada mais pertinente que se aplica à maioria dos países *versus* a categoria mais desfavorecida (esta é normalmente a categoria de referência, por definição). Resumir os resultados em termos de tamanhos do efeito facilita a distinção da importância relativa das diferentes variáveis explicativas e produz assim uma comparação fácil de interpretar entre as variáveis explicativas mais importantes dos países. Embora o resumo e a interpretação dos resultados se baseiem na abordagem acima referida, os tamanhos do efeito não são apresentados devido a limitações de espaço. As probabilidades não ajustadas são definidas como as resultantes de distribuições bivariadas sem controlo estatístico de outras variáveis. A fórmula utilizada para estimar as probabilidades associadas aos rácios

⁴ A Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED 1997) é utilizada para identificar a respetiva categoria da seguinte forma: <ISCED3, ISCED 3 e >ISCED 3).

⁵ Ver OCDE (2013a, 2013b) para uma definição dos níveis de proficiência em literacia.

⁶ A Classificação Internacional Normalizada da Educação (ISCED 1997) é utilizada para identificar a respetiva categoria da seguinte forma: <ISCED3 (ambos), ISCED 3 (pelo menos um) e >ISCED 3 (pelo menos um).

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

de probabilidades é a seguinte: $[(p/(1-p)*\text{rácio de probabilidades})/[1+(p/(1-p)*\text{rácio de probabilidades})]]$, em que p é a probabilidade não ajustada (ver Liberman, 2005).

Para determinar o impacto do crescimento do apoio dos empregadores na desigualdade na participação em educação de adultos ao longo do tempo, julga-se suficiente considerar apenas as mudanças ao longo do tempo nas probabilidades não ajustadas associadas a cada fator. A variável *setor* só é disponibilizada nos dados do PIAAC; assim sendo, mudanças nas probabilidades não podem ser analisadas para esta variável. A Tabela 3 resume as mudanças observadas no período entre 2013 e 1994-1998. Todos os dados apresentados são baseados nos cálculos dos autores a partir dos dados disponibilizados.

4. Resultados e discussão

4.1. Crescimento da educação de adultos em geral e da educação de adultos suportada pelos empregadores

Como foi já mencionado, é observável uma tendência para a subida nas taxas de participação em educação de adultos, tal como estas puderam ser medidas nos estudos do PIAAC de 2013 e do IALS de 1994-1998, em quase todos os países que participaram em ambos os estudos. A Tabela 1 mostra as taxas de crescimento da educação de adultos, em geral, e da educação de adultos suportada pelos empregadores, para as populações com idades compreendidas entre os 26 e os 65 anos. Com poucas exceções, estima-se que o crescimento na educação de adultos suportada pelos empregadores tenha ultrapassado o crescimento na educação de adultos em geral, em quase todos os países.

Tal como foi mencionado no início deste texto, há análises que, centradas em países e períodos específicos, sugerem um certo declínio destas taxas (por exemplo, Mason, 2010; Green & Hanseke, 2019). Efeitos de base, o período de referência, a definição de participação (isto é, incidência ou volume) e choques económicos ou mudanças significativas nas políticas podem resultar em perspetivas empiricamente sustentadas sobre estas tendências que se revelam substancialmente diferentes umas das outras.

Dado que a tendência apresentada na Tabela 1 é desenhada com base em apenas dois pontos de recolha de informação, e dado que existem fontes de enviesamento potenciais, tais como formulações ligeiramente diferentes das perguntas relevantes, foram efetuadas análises adicionais, utilizando o Inquérito ao Emprego da UE, de modo a verificar a tendência para os países incluídos nesta análise específica (sempre que possível) e ao longo do mesmo período, aproximadamente (ver Desjardins 2020, Tabela 2.1). Esta última análise baseia-se em dados recolhidos anualmente, em múltiplos momentos e

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

a partir da mesma pergunta. Embora existam diferenças entre os dois conjuntos de estimativas, como as que resultam do facto de as taxas de participação medidas pelo Inquérito ao Emprego da UE assumirem um período de referência de 4 semanas, contra as 52 semanas consideradas no IALS e no PIAAC, e do facto de os anos de referência não serem idênticos, a tendência ao longo do tempo coincide em quase todos os casos nas duas fontes, o que reforça a interpretação da tendência observável entre o IALS e o PIAAC.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

Tabela 1: Crescimento da educação de adultos, em geral, e da educação de adultos suportada pelos empregadores, desde a década de 1990.

			Participação dos adultos em geral		Participação dos adultos apoiada pelos empregadores		Crescimento na participação dos adultos em geral			Crescimento na participação dos adultos apoiada pelos empregadores			Diferença em pontos percentuais entre a taxa de crescimento anualizada na participação dos adultos apoiada pelos empregadores e na participação dos adultos em geral
			IALS 1994–98	PIAAC 2013	IALS 1994–98	PIAAC 2013	Diferença (%)	Crescimento (%)	Crescimento anualizado (%)	Diferença (%)	Crescimento (%)	Crescimento anualizado (%)	
Bélgica	1996	16	21.6	46.7	11.1	35.9	25.1	116.2	7.3	24.8	223.4	14.0	6.7
República Checa	1998	14	26.8	46.7	20.1	37.9	19.9	74.3	5.3	17.8	88.6	6.3	1.0
Dinamarca	1998	14	55.7	63.6	35.4	52.1	7.9	14.2	1.0	16.7	47.2	3.4	2.4
Finlândia	1998	14	57.6	63	37.5	50.1	5.4	9.4	0.7	12.6	33.6	2.4	1.7
Irlanda	1996	16	22	47.9	8.9	33.9	25.9	117.7	7.4	25	280.9	17.6	10.2
Itália	1998	14	21.9	22.1	7.8	16.2	0.2	0.9	0.1	8.4	107.7	7.7	7.6
Países Baixos	1996	16	36.2	61.6	19.5	49.2	25.4	70.2	4.4	29.7	152.3	9.5	5.1
Noruega	1998	14	47.8	60.7	37.6	51.3	12.9	27.0	1.9	13.7	36.4	2.6	0.7
Polónia	1994	18	14	31.9	8.4	22.8	17.9	127.9	7.1	14.4	171.4	9.5	2.4
Súécia	1994	18	53.4	62.9	43.4	48.6	9.5	17.8	1.0	5.2	12.0	0.7	-0.3
Reino Unido	1996	16	44.7	53.3	32.8	44.9	8.6	19.2	1.2	12.1	36.9	2.3	1.1
Estados Unidos	1994	18	41.7	56.1	28.5	44.3	14.4	34.5	1.9	15.8	55.4	3.1	1.2

Fonte: Cálculos próprios com base nos dados do PIAAC 2013 e do IALS 1994-1998.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

4.2 Desigualdade na participação de acordo com fatores individuais, sociodemográficos e profissionais

O crescimento geral da educação de adultos parece ser impulsionado pelo apoio dos empregadores, pelo que é importante determinar se este crescimento se concentra apenas em certos tipos de empregos ou em trabalhadores com determinadas características. Por outras palavras, saber quem recebe o apoio dos empregadores e quem não o recebe torna-se uma questão importante. Isto deve-se ao facto de, possivelmente, nem todos os setores da economia investirem igualmente na educação de adultos e de, possivelmente, nem todos os trabalhadores terem a mesma possibilidade de receber apoio dos seus empregadores, o que potencia o risco de exacerbação da desigualdade social e de marginalização de vastos segmentos da população. A Tabela 2 apresenta as probabilidades ajustadas de participar em educação de adultos suportada pelo empregador, de acordo com o leque de fatores individuais, sociodemográficos e profissionais (juntamente com cada característica associada a cada fator) incluído na análise.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

Tabela 2: Probabilidades ajustadas de participação em educação de adultos suportada pelo empregador, por características individuais, sociodemográficas e profissionais, PIAAC 2013.

	BE	CZ	DK	FI	IE	IT	NL	NO	PL	SE	UK	US
Total população 26–65	0.35	0.38	0.52	0.49	0.33	0.16	0.48	0.50	0.22	0.47	0.44	0.43
Género												
Homens	0.38	0.44	0.51	0.49	0.36	0.20	0.53	0.51	0.24	0.48	0.47	0.47
Mulheres	0.33	0.31	0.46	0.54	0.32	0.11	0.38	0.51	0.24	0.43	0.43	0.41
Idade												
26–40	0.45	0.43	0.57	0.57	0.37	0.20	0.58	0.57	0.30	0.51	0.47	0.47
41–55	0.39	0.42	0.43	0.56	0.51	0.33	0.17	0.49	0.20	0.20	0.54	0.56
56–65	0.12	0.17	0.21	0.26	0.25	0.24	0.03	0.19	0.05	0.09	0.28	0.29
Estatuto migratório e linguístico												
Nacional-língua nativa	0.36	0.38	0.54	0.50	0.34	0.17	0.50	0.52	0.22	0.51	0.45	0.46
Estrangeiro-língua nativa	0.56	0.24	0.06	0.78	0.39	0.50	0.02	0.57	0.31	0.37	0.54	0.48
Nacional - língua estrangeira	0.35	0.23	0.29	0.16	0.51	0.38	0.11	0.31	0.05	0.03	0.34	0.39
Estrangeiro - língua estrangeira	0.15	0.28	0.43	0.29	0.40	0.15	0.08	0.26	0.09	0.01	0.19	0.18
Educação												
ISCED 4/5b/5A/6	0.52	0.50	0.66	0.64	0.43	0.36	0.64	0.61	0.41	0.60	0.56	0.56
ISCED 3	0.24	0.31	0.38	0.42	0.39	0.26	0.14	0.45	0.12	0.11	0.46	0.42
< ISCED 3	0.08	0.09	0.10	0.20	0.14	0.12	0.04	0.22	0.05	0.07	0.18	0.18
Proficiência em literacia												
Nível 2 ou inferior	0.23	0.31	0.40	0.35	0.26	0.12	0.33	0.38	0.16	0.34	0.33	0.33
Nível 3 ou superior	0.52	0.52	0.45	0.67	0.61	0.42	0.32	0.62	0.34	0.31	0.59	0.59

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

	BE	CZ	DK	FI	IE	IT	NL	NO	PL	SE	UK	US
Educação dos pais												
<ISCED 3 (ambos)	0.26	0.27	0.45	0.42	0.28	0.13	0.42	0.39	0.11	0.41	0.33	0.27
ISCED 3 (pelo menos um)	0.45	0.46	0.34	0.52	0.54	0.40	0.18	0.59	0.30	0.32	0.58	0.54
> ISCED 3 (pelo menos um)	0.45	0.54	0.37	0.66	0.64	0.45	0.11	0.54	0.43	0.39	0.54	0.60
Situação laboral												
Empregado	0.46	0.50	0.66	0.64	0.48	0.25	0.61	0.61	0.35	0.58	0.56	0.55
Desempregado	0.11	0.20	0.21	0.09	0.04	0.04	0.11	0.21	0.03	0.05	0.07	0.22
Ocupação												
Qualificada	0.55	0.52	0.70	0.69	0.53	0.34	0.65	0.65	0.44	0.66	0.62	0.61
Semi-qualificada de colarinho branco	0.24	0.36	0.43	0.39	0.26	0.12	0.35	0.36	0.17	0.33	0.37	0.34
Semi-qualificada de colarinho azul	0.16	0.31	0.33	0.29	0.18	0.13	0.35	0.33	0.12	0.22	0.29	0.26
Elementar	0.07	0.15	0.17	0.18	0.14	0.09	0.22	0.15	0.11	0.17	0.17	0.13
Dimensão da empresa												
Micro (1–10)	0.36	0.42	0.49	0.50	0.33	0.17	0.46	0.48	0.18	0.45	0.37	0.43
Pequena (11–50)	0.57	0.67	0.74	0.74	0.60	0.38	0.67	0.71	0.45	0.72	0.69	0.76
Média (51–250)	0.58	0.69	0.77	0.83	0.74	0.46	0.74	0.76	0.58	0.82	0.77	0.81
Grande (251+)	0.68	0.83	0.89	0.88	0.81	0.63	0.83	0.83	0.67	0.88	0.82	0.89
Frequência e variedade da leitura no trabalho												
Pouca ou nenhuma leitura	0.31	0.39	0.44	0.46	0.31	0.14	0.43	0.44	0.22	0.36	0.38	0.34
Leitura frequente e variada	0.75	0.73	0.80	0.82	0.68	0.54	0.85	0.76	0.56	0.74	0.79	0.78

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

	BE	CZ	DK	FI	IE	IT	NL	NO	PL	SE	UK	US
Rendimentos												
Quintil mais baixo	0.23	0.28	0.27	0.39	0.37	0.25	0.14	0.31	0.37	0.15	0.38	0.36
Percentil 20-60	0.53	0.55	0.54	0.67	0.76	0.50	0.24	0.75	0.64	0.29	0.63	0.53
Segundo mais alto quintil	0.75	0.81	0.75	0.85	0.87	0.74	0.48	0.88	0.81	0.44	0.76	0.74
Quintil mais alto	0.81	0.83	0.83	0.86	0.88	0.90	0.48	0.87	0.82	0.68	0.86	0.83
Sem rendimentos	0.02	0.06	0.13	0.03	0.06	0.08	0.03	0.05	0.06	0.03	0.04	0.09
Setor												
Privado	0.41	0.47	0.56	0.57	0.41	0.22	0.54	0.54	0.27	0.51	0.48	0.48
Público	0.54	0.67	0.90	0.82	0.69	0.35	0.81	0.77	0.48	0.80	0.87	0.77
ONG	0.77	0.76	0.87	0.72	0.86	0.34	0.85	0.75	0.35	0.78	0.84	0.78

Fonte: Cálculos próprios a partir do PIAAC 2013.

Nota: Todas as variáveis da Tabela 2a e 2b foram incluídas no mesmo modelo. Os R-quadrados de Cox & Snell são os seguintes: BE (.301); CZ (.275); DK (.345); FI (.344); IE (.31); IT (.184); NL (.334); NO (.278); PL (.265); SE (.291); UK (.347); US (.306). As dimensões das amostras são as seguintes: BE (4388); CZ (4486); DK (6166); FI (4480); IE (5129); IT (4034); NL (4202); NO (4058); PL (4246); SE (3554); UK (7523); US (4074)

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

Os fatores que mais afetam a probabilidade de participar em educação de adultos suportada pelo empregador variam de país para país, mas podem ser feitas algumas observações gerais, como as que se seguem.

Em primeiro lugar, os fatores profissionais são tipicamente mais importantes do que os fatores individuais e sociodemográficos na previsão da probabilidade de receber apoio. Dos 10 fatores mais importantes na predição do apoio dos empregadores, apenas um ou dois tendem a estar associados a fatores individuais (ou sociodemográficos) nos diversos países, sendo que, nalguns casos, não está presente no grupo dos fatores preditores mais importantes um único fator deste tipo. Mais concretamente, são os trabalhadores que estão em empregos com salários mais elevados, em empresas maiores, que são mais qualificados, cujo emprego exige mais leitura ou que trabalham no setor público ou não governamental aqueles que estão associados às probabilidades mais altas de receber apoio do empregador. Pelo contrário, os trabalhadores com menos probabilidade de receber apoio são os que se encontram nos empregos mais mal remunerados, em empregos de colarinho azul ou de tipo elementar e cujo desempenho exige pouca ou nenhuma leitura.

Em segundo lugar, o fator individual e sociodemográfico que tende a assumir maior importância é o nível de escolaridade. Trabalhadores com nível de escolaridade mais alto, independentemente de outros fatores, tendem a apresentar uma probabilidade relativamente mais alta de receber apoio do empregador. Mas a ordem de relevância dos fatores sociodemográficos mais importantes varia de país para país.

É importante referir que o nível de escolaridade atingido pelos pais é também um preditor individual e sociodemográfico relevante (enquanto *proxy* do estatuto socioeconómico), mas a sua relevância não está presente em todos os países. Efetivamente, ter pelo menos a mãe ou o pai com mais do que o ensino secundário constitui um preditor mais importante do recebimento de apoio da parte do empregador do que o nível de educação do próprio nos seguintes países: Itália, Polónia, República Checa, Irlanda, Estados Unidos da América e Finlândia. Mas na Dinamarca, Suécia e nos Países Baixos verifica-se o contrário: ter ambos os pais nos níveis de educação mais baixos é um melhor preditor, o que indicia que a educação de adultos desempenha nesses países um papel importante na mitigação da transmissão intergeracional das desvantagens sociais.

Um alto nível de proficiência em literacia constitui também uma variável explicativa importante em quase todos os países, exceto na Dinamarca, na Suécia e nos Países Baixos – os mesmos países onde o estatuto socioeconómico parece ter um papel menos importante. Na Suécia e nos Países Baixos, efetivamente, ter um nível de proficiência mais baixo é, depois de ajustado para o nível de

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

escolaridade, um preditor mais importante do recebimento de apoio por parte do empregador, o que sugere que os trabalhadores com baixo nível de proficiência são de facto escolhidos para receber apoio, quer tenham níveis de escolaridade elevados ou reduzidos.

A idade tem alguma importância, mas o padrão varia conforme o país. Os trabalhadores em início de carreira (idade compreendida entre os 26 e os 40 anos) têm uma probabilidade mais alta de receber apoio dos empregadores, sobretudo nos países nórdicos, nos Países Baixos e na Bélgica. Isto também se verifica na República Checa e na Polónia. Mas o padrão inverte-se nos EUA, no Reino Unido e em Itália, onde são os trabalhadores que estão na fase intermédia da carreira (com idades compreendidas entre os 41 e os 55 anos) que têm uma probabilidade mais alta de receber apoio dos empregadores.

4.3. O impacto do crescimento do apoio dos empregadores na desigualdade na participação

Os resultados acima discutidos basearam-se numa análise multivariada dos dados do PIAAC de 2013. O objetivo era distinguir a importância relativa dos diferentes fatores considerados em termos da sua relação com o recebimento de apoio por parte dos empregadores para a participação em educação de adultos. Os fatores mais importantes foram evidenciados pela amplitude da desigualdade associada às categorias contrastantes de cada fator incluídas na análise (por exemplo, mais escolarizados *versus* menos escolarizados, homens *versus* mulheres). A presente secção centra-se nas mudanças nas probabilidades de participação em educação de adultos suportada pelos empregadores desde os anos 1990, por características contrastantes selecionadas para cada fator individual, sociodemográfico e profissional. O propósito da análise é determinar se o crescimento na educação de adultos suportada pelos empregadores desde os anos 1990 exacerbou ou, pelo contrário, mitigou a desigualdade no recebimento de apoio para participar em educação de adultos entre as categorias contrastantes de cada fator. A Tabela 3 sintetiza os resultados obtidos.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

Tabela 3: Probabilidades não ajustadas de participação em educação de adultos suportada pelos empregadores, por características contrastantes selecionadas para cada fator individual, sociodemográfico e profissional, e crescimento anualizado entre o PIAAC de 2013 e o IALS de 1994-1998.

	BE			CZ			DK			FI			IE			IT		
	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado %	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado %	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado %	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado %	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado %
	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%
Gênero																		
Homens	0.38	0.16	9.2	0.44	0.25	5.2	0.51	0.37	2.8	0.49	0.36	2.5	0.36	0.10	15.5	0.20	0.12	5.3
Mulheres	0.33	0.07	22.0	0.31	0.15	7.4	0.52	0.33	3.9	0.50	0.39	1.9	0.30	0.07	20.9	0.12	0.04	13.6
Idade																		
26–40	0.45	0.14	14.6	0.43	0.20	7.9	0.57	0.40	3.1	0.57	0.44	2.1	0.37	0.12	13.0	0.20	0.10	6.7
56–65	0.16	0.04	21.4	0.21	0.07	13.0	0.34	0.15	9.1	0.31	0.15	7.7	0.22	0.03	46.4	0.06	0.02	15.4
Estatuto migratório e linguístico																		
Nacional – língua nativa	0.36	0.11	13.7	0.38	0.20	6.1	0.54	0.35	3.7	0.50	0.38	2.3	0.34	0.09	18.0	0.17	0.08	8.2
Estrangeiro - língua estrangeira	0.19	0.05	15.5	0.38	0.08	26.9	0.36	0.15	10.4	0.39	0.14	12.8	0.24	0.18	2.2	0.10	0.09	0.9
Educação																		
ISCED 4/5b/5A/6	0.52	0.26	6.3	0.50	0.37	2.5	0.66	0.53	1.8	0.64	0.60	0.4	0.43	0.19	7.7	0.36	0.15	9.7
< ISCED 3	0.12	0.03	20.3	0.15	0.13	0.8	0.30	0.18	4.5	0.22	0.20	0.6	0.17	0.05	16.3	0.08	0.04	8.5
Proficiência em literacia																		
Nível 3 ou superior	0.47	0.18	10.2	0.43	0.26	4.7	0.64	0.47	2.5	0.59	0.50	1.3	0.42	0.14	13.2	0.27	0.13	8.3
Nível 2 ou inferior	0.23	0.05	23.8	0.31	0.16	7.1	0.40	0.22	5.8	0.35	0.21	4.8	0.26	0.05	28.5	0.12	0.06	7.1

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

	BE			CZ			DK			FI			IE			IT		
	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%
	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%
Ocupação																		
Qualificada	0.55	0.39	2.6	0.52	0.33	4.1	0.70	0.56	1.8	0.69	0.63	0.7	0.53	0.22	8.8	0.34	0.19	6.0
Elementar	0.25	0.04	30.2	0.37	0.21	5.2	0.41	0.27	3.9	0.39	0.27	3.3	0.28	0.07	20.4	0.14	0.09	3.6
Dimensão da empresa																		
Grande (200+)	0.56	0.24	8.4	0.65	0.33	6.9	0.81	0.56	3.2	0.74	0.68	0.7	0.71	0.24	12.1	0.38	0.22	4.8
Pequena (20–99)	0.48	0.13	17.1	0.56	0.21	12.0	0.66	0.44	3.5	0.64	0.52	1.6	0.53	0.11	25.5	0.26	0.13	6.9
Frequência e variedade da leitura no trabalho																		
Leitura frequente e variada	0.58	0.23	9.3	0.58	–	–	0.71	0.51	2.9	0.69	0.58	1.4	0.56	0.20	11.3	0.39	0.18	8.0
Pouca ou nenhuma leitura	0.31	0.05	36.4	0.39	–	–	0.44	0.19	9.2	0.46	0.22	8.0	0.31	0.06	26.9	0.14	0.06	10.5
Rendimentos																		
Quartil mais alto	0.65	0.33	6.2	0.73	0.42	4.7	0.75	0.55	1.4	0.53	0.69	0.8	0.71	0.25	13.0	0.73	0.25	14.1
Quartil mais baixo	0.23	0.04	26.6	0.28	0.14	6.8	0.27	0.11	10.6	0.39	0.18	8.3	0.37	0.01	160.3	0.25	0.03	54.4

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

	NL			NO			PL			SE			UK			US		
	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado %	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%
	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%
Género																		
Homens	0.53	0.26	6.4	0.51	0.38	2.3	0.24	0.10	8.6	0.48	0.44	0.5	0.47	0.36	2.0	0.47	0.31	2.8
Mulheres	0.43	0.12	16.6	0.50	0.38	2.4	0.21	0.07	10.3	0.47	0.45	0.3	0.41	0.29	2.4	0.40	0.27	2.8
Idade																		
26–40	0.58	0.25	8.3	0.57	0.42	2.6	0.30	0.11	10.2	0.51	0.46	0.7	0.47	0.40	1.1	0.47	0.32	2.6
56–65	0.27	0.05	28.1	0.31	0.20	4.2	0.10	0.02	26.8	0.34	0.28	1.2	0.28	0.12	7.9	0.36	0.17	6.4
Estatuto migratório e linguístico																		
Nacional – língua nativa	0.50	0.20	9.8	0.52	0.39	2.4	0.22	0.09	8.9	0.51	0.47	0.5	0.45	0.33	2.3	0.46	0.31	2.6
Estrangeiro - língua estrangeira	0.32	0.13	8.9	0.41	0.29	3.0	0.12	0.08	2.8	0.29	0.21	2.3	0.30	0.17	5.0	0.30	0.13	7.6
Educação																		
ISCED 4/5b/5A/6	0.64	0.34	5.6	0.61	0.54	0.9	0.41	0.19	6.5	0.60	0.59	0.0	0.56	0.52	0.5	0.56	0.45	1.4
< ISCED 3	0.28	0.11	10.3	0.29	0.19	3.7	0.08	0.04	6.9	0.24	0.28	-0.7	0.25	0.23	0.4	0.16	0.08	6.2
Proficiência em literacia																		
Nível 3 ou superior	0.59	0.25	8.4	0.60	0.46	2.1	0.31	0.15	5.8	0.58	0.50	0.8	0.54	0.47	0.8	0.55	0.39	2.2
Nível 2 ou inferior	0.33	0.11	12.3	0.38	0.23	4.5	0.16	0.07	8.0	0.34	0.29	1.0	0.33	0.19	4.6	0.33	0.15	6.6
Educação dos pais																		
> ISCED 3 (pelo menos um)	0.60	0.27	7.6	0.59	0.49	1.5	0.39	0.21	5.0	0.57	0.51	0.7	0.55	0.48	0.9	0.53	0.42	1.4
< ISCED 3 (ambos)	0.42	0.17	9.5	0.39	0.31	1.9	0.11	0.07	3.4	0.41	0.41	-0.1	0.33	0.33	0.0	0.27	0.17	3.5

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

	NL			NO			PL			SE			UK			US		
	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%	PIAAC	IALS	Crescimento anualizado%
	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%	prob.	prob.	%
Ocupação																		
Qualificada	0.65	0.32	6.2	0.65	0.56	1.1	0.44	0.23	4.9	0.66	0.62	0.3	0.62	0.57	0.5	0.61	0.50	1.3
Elementar	0.42	0.26	3.7	0.40	0.30	2.3	0.16	0.07	6.7	0.35	0.36	-0.2	0.41	0.29	2.6	0.32	0.19	3.9
Dimensão da empresa																		
Grande (200+)	0.72	–	--	0.72	0.55	2.2	0.52	0.19	10.1	0.69	–	–	0.72	0.58	1.5	0.68	0.50	2.1
Pequena (20–99)	0.64	–	--	0.60	0.44	2.7	0.36	0.16	6.5	0.59	–	–	0.60	0.38	3.7	0.56	0.26	6.5
Frequência e variedade da leitura no trabalho																		
Leitura frequente e variada	0.69	0.35	5.9	0.64	0.52	1.7	0.47	0.24	5.3	0.65	0.60	0.4	0.65	0.53	1.4	0.63	0.46	2.1
Pouca ou nenhuma leitura	0.43	0.12	16.4	0.44	0.19	9.8	0.22	0.06	15.2	0.36	0.30	1.3	0.38	0.21	5.1	0.34	0.11	12.3
Rendimentos																		
Quintil mais alto	0.37	0.37	0.0	0.74	0.54	2.4	0.76	0.19	15.2	0.77	0.63	-0.9	0.66	0.61	1.4	0.69	0.58	1.5
Quintil mais baixo	0.14	0.12	1.4	0.31	0.13	9.5	0.37	0.03	76.0	0.15	0.31	-2.8	0.38	0.24	3.5	0.36	0.17	6.1

Fonte: Cálculos próprios a partir dos dados do PIAAC 2013 e do IALS 1994-1998.

Notas: As células sombreadas refletem uma redução estatisticamente significativa ($p < .05$) da desigualdade na participação entre os dois grupos contrastantes.

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

Com poucas exceções, é possível constatar a partir destes resultados que a educação de adultos suportada pelos empregadores cresceu de forma substancial para quase todos os conjuntos selecionados de características contrastantes para cada fator individual, socioeconómico e profissional considerado na análise. Em muitos casos, as probabilidades de participar associadas a características específicas mais do que duplicaram ou chegaram mesmo a triplicar, especialmente em países que tiveram um crescimento geral maior, incluindo a Bélgica, a Irlanda e a Polónia. Na maioria dos casos, o crescimento da educação de adultos apoiada pelos empregadores resultou num estreitamento das diferenças nas probabilidades de participação (isto é, redução da desigualdade de participação) entre os trabalhadores que estão nos empregos privilegiados *versus* aqueles que estão nos empregos desfavorecidos em termos de rendimentos, qualificações e outras características, bem como no caso dos indivíduos tradicionalmente privilegiados *versus* tradicionalmente desfavorecidos em características sociodemográficas como o género, o nível de escolaridade, a pertença a uma minoria ou o estatuto socioeconómico (indiciado pelo nível de escolaridade dos pais). Na maior parte dos restantes casos, houve muito poucos casos a relevar crescimento da desigualdade entre as duas categorias contrastantes.

O predomínio dos fatores profissionais na explicação da probabilidade de receber apoio foi examinado acima na análise multivariada que se centrou nas probabilidades ajustadas. Para reforçar, dir-se-á que o tipo de trabalho em que se está empregado continua a ser muito importante para determinar as hipóteses de participação em educação de adultos, especialmente em modalidades de educação de adultos suportadas pelos empregadores. Reiterando: os trabalhadores que estão nos empregos mais bem pagos, nas empresas maiores, que são mais qualificados e que têm empregos que exigem mais leitura continuam a estar associados às probabilidades mais elevadas de receber apoio. Contudo, em quase todos os casos, o crescimento da educação de adultos suportada pelos empregadores desde os anos 1990 contribuiu para estreitar o hiato entre empregos privilegiados *versus* empregos mais desfavorecidos em termos de investimento continuado em educação de adultos. Isto é, o crescimento do apoio dos empregadores direcionou-se, na sua maioria, não apenas para os trabalhadores com empregos privilegiados, mas também, em muitos casos, pelo menos tanto ou até mais, para os trabalhadores com empregos desfavorecidos, de modo a efetivamente estreitar aquele hiato.

Algumas explicações alternativas podem aqui ser aduzidas. Pode ser um indício de qualificação e melhoria de competências em todo o espectro profissional em muitos países e, portanto, de um conseqüente maior apoio dos empregadores à educação de adultos. A identificação deste fenómeno com um processo de ajustamento típico do funcionamento do mercado não pode, contudo, ser imediatamente estabelecida. Isto porque as políticas e programas governamentais podem ter incentivado os empregadores a investirem mais nos trabalhadores desfavorecidos. Um exemplo disto

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

é o programa “Competência Básica na Vida Ativa” [*Basic Competence in Working Life Programme*], introduzido na Noruega em 2006, que envolveu o reforço da oferta de educação básica no local de trabalho a trabalhadores desfavorecidos (VOX, 2013).

Vale a pena assinalar que o setor privado nos EUA e no Reino Unido contribui para a provisão de educação de adultos suportada pelos empregadores quase tanto como nos países nórdicos e nos Países Baixos (ver Tabela 2). É de notar ainda que, embora a Suécia apresentasse a taxa mais elevada de educação de adultos suportada pelos empregadores para trabalhadores em empregos desfavorecidos na década de 1990, ela foi ultrapassada pelos seus vizinhos nórdicos, sendo que os EUA e o Reino Unido a alcançaram ou ultrapassaram, muitas vezes, no que respeita a várias características desfavorecidas. Tal como foi referido, estes desenvolvimentos podem, em parte, ser devidos a políticas e programas governamentais, desenvolvidos, em diferentes países, em colaboração com o setor privado; este é, todavia, um tópico que está fora do âmbito da análise aqui apresentada.

Para além da influência que podem ter junto do setor privado, os governos podem, através das suas políticas e programas, afetar a realidade do setor público de forma mais simples e direta. É importante ter isto em linha de conta, uma vez que os resultados apresentados indicam que os empregadores do setor público tendem a desempenhar um papel muito mais importante no apoio à educação de adultos do que os empregadores do setor privado.

Importa assinalar que, devido a limitações dos dados, a análise não considerou quaisquer diferenças qualitativas entre o tipo de educação de adultos recebida por trabalhadores em empregos privilegiados *versus* empregos desfavorecidos, nem quanto ao alcance ou natureza do suporte providenciado pelos empregadores.

5. Conclusões

Os resultados da análise sugerem que o suporte dos empregadores à educação de adultos está a desempenhar um papel importante na mitigação das desigualdades na participação em educação de adultos. Estes resultados são o contrário do esperado. A expectativa era de que, à medida que o papel dos empregadores se tornasse mais importante na extensão do apoio à educação de adultos, a desigualdade na participação em educação de adultos se intensificasse. Isto porque se esperaria que os empregadores canalizassem mais apoio para os formandos mais eficientes e mais aptos a receber formação, que tendem a possuir características privilegiadas, tais como níveis mais altos de escolaridade e competências, isto de acordo com a teoria de Becker (1964) de que a decisão relativa ao investimento em capital humano é uma função do rácio custo/benefício. Contudo, a análise aqui apresentada, que se baseou em dados comparados à escala internacional, respeitantes a países com configurações institucionais e situações de partida bastante diferentes, sugere que a tendência de

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

crescimento da educação de adultos suportada pelos empregadores contraria esta expectativa. Na verdade, os resultados apresentados neste artigo não confirmam o pressuposto geral acerca do comportamento dos empregadores sugerido pela teoria de Becker. Isto pode indicar que o rácio custo/benefício associado ao investimento dos empregadores em educação de adultos é cada vez mais favorável, mesmo no caso dos adultos mais desfavorecidos e daqueles que ocupam os empregos menos qualificados, o que se afigura consistente com uma tendência mais geral de melhoria do espectro de competências num leque variado de economias avançadas. Pode ser, alternativamente, um indício da necessidade de considerar fatores macro e outros fatores estruturais quando consideramos o comportamento dos empregadores a partir de uma perspetiva de mercado, incluindo nesta consideração o papel da intervenção governamental nas áreas da educação, aprendizagem ao longo da vida e políticas ativas de emprego, tal como sugerido na literatura científica acima discutida.

Além disso, os resultados deste estudo colocam também em questão a ideia de que o apoio dos empregadores à educação de adultos poderia intensificar as desigualdades de participação de uma forma mais acentuada nos países mais tipicamente associados com o neoliberalismo, como os EUA e o Reino Unido, quando comparados com países que estão tipicamente associados a políticas sociais progressistas, como os países nórdicos. Na verdade, os resultados obtidos revelam que o setor privado estava tão envolvido no apoio à educação de adultos nos países nórdicos como nos EUA e no Reino Unido. Curiosamente, EUA e Reino Unido revelaram-se muito mais bem-sucedidos do que os países nórdicos e os Países Baixos na extensão do apoio aos trabalhadores mais velhos, aspeto que merece investigação comparativa adicional. Nos anos mais recentes, muita investigação educacional baseada em estudos comparativos à escala internacional sugeriu que certos tipos de Estado-providência ou de regimes de produção poderiam exacerbar ou mitigar desigualdades de vários tipos, incluindo em matéria de participação em educação de adultos (ver Desjardins & Ioannidou, 2020, para uma panorâmica e uma discussão destas investigações). Contudo, os resultados deste artigo sugerem que a extensão e a distribuição da educação de adultos num determinado país ou contexto é provavelmente impulsionada por características institucionais específicas, e por políticas específicas, que estão mais diretamente ligadas à oferta, adesão e distribuição da educação de adultos, mais do que a tipos de Estados-providência ou regimes de produção em si.

Investigação mais aprofundada, desenvolvida a partir de bases de dados adicionais e atualizadas, será necessária para prosseguir a exploração da hipótese sobre se a tendência para o crescimento do apoio dos empregadores à educação de adultos está a exacerbar ou, pelo contrário, a mitigar a desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes países. Os dados do próximo ciclo do PIAAC, de 2024, irão permitir uma atualização que contará com mais países e que permitirá passar a dispor de três observações, a primeira das quais remontando aos anos 1990. Estas hipóteses também poderão ser testadas recorrendo aos dados dos quatro painéis transversais do

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

Inquérito à Educação e Formação de Adultos da UE (2007, 2011, 2016, 2022), visando um estudo comparativo das variações nos fatores estruturais (políticas, programas) que permita revelar padrões discerníveis capazes de trazer novas perspectivas e matizes à análise.

Referências Bibliográficas

BECKER, G. S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education* (editions revised in 1975 and 1993). Chicago: University of Chicago Press.

BOEREN, E. (2009), Adult education participation: The Matthew principle, *Filosofija-sociologija*, 20(2), 154–161.

BOEREN, E. (2016), *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context: An Interdisciplinary Theory*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

BOEREN, E. (2017), Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem, *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.

CABUS, S., ILIEVA-TRICHKOVA, P. & ŠTEFANIK, M. (2020). Multi-layered perspective on the barriers to learning participation of disadvantaged adults, *ZfW*, 43, 169–196. DOI: 10.1007/s40955-020-00162-3

BOUDARD, E., & RUBENSON, K. (2003). Revisiting major determinants of participation in adult education with a direct measure of literacy skills, *International Journal of Education Research*, 39, 265–281.

CI, W., GALDO, J., VOIA, M., & WORSWICK, C. (2015). “Wage returns to mid-career investments in job training through employer-supported course enrolment: Evidence for Canada” (Discussion Paper No. 9007). Bona, Alemanha: The Institute for the Study of Labour.

DESJARDINS, R. (2020). *PIAAC Thematic Review on Adult Learning*, OECD Education Working Papers 223, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/864d2484-en>

DESJARDINS, R. (2017). *Political economy of adult learning systems. Comparative study of strategies, policies and constraints*. Londres: Bloomsbury.

DESJARDINS, R., & IOANNIDOU, A. (2020) The political economy of adult learning systems —

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

some institutional features that promote adult learning participation. *ZfW*, 43, 143–168.
<https://doi.org/10.1007/s40955-020-00159-y>

DESJARDINS, R., RUBENSON, K., & MILANA, M. (2006). *Unequal chances to participate in adult learning: International perspectives*. Paris: UNESCO.

GREEN, F., & HENSEKE, G. (2019). *Training trends in Britain*. LLAKES Research Paper, 22. Retrieved from <https://www.unionlearn.org.uk/sites/default/files/publication/Training%20trends%20in%20Britain.pdf>

GROENEZ, S., DESMEDT, E., & NICAISE, I. (2008). Participation in lifelong learning in the EU-15: the role of macro-level determinants, *International Journal of Contemporary Sociology*, 45, 51–83.

HECKMAN, J. J., LOCHNER, L. & TABER, C. (1998). Explaining Rising Wage Inequality: Explorations with A Dynamic General Equilibrium Model of Labour Earnings with Heterogeneous Agents, *Review of Economic Dynamics*, 1, 1–58.

KOSYAKOVA, Y., & BILLS, D. B. (2021). Formal adult education and socioeconomic inequality: Second chances or Matthew Effects? *Sociology Compass*, <https://doi.org/10.1111/soc4.12920>

LEE, J., & DESJARDINS, R. (2019). Inequality in adult learning and education participation: the effects of social origins and social inequality. *International Journal of Lifelong Education*, 38(3), 339–359. DOI: 10.1080/02601370.2019.1618402

LERMAN, I. R. (2015). “Are employers providing enough training? Theory, evidence and policy implications.” Paper presented at the National Academy of Sciences Symposium on the Supply Chain for Middle-Skill Jobs: Education, Training, and Certification Pathways. <http://sites.nationalacademies.org/pga/step/middleskilljobs/index.htm>

LIBERMAN, A. (2005). How much more likely? The implications of odds ratios for probabilities, *American Journal of Evaluation*, 26(2), 253–266.

MASON, G. (2010). “Adult Learning in Decline? Recent Evidence at UK National and City-region Level”, published by the Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at: <http://www.llakes.org>

OECD & Statistics Canada (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD Publishing.

- DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118
- OECD (2013a). *OECD skills outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013b). *The Survey of Adult Skills: Reader’s companion*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education At A Glance 2014*. Paris: OECD Publishing.
- PIAAC public use files (PUF). (2016). The PIAAC public use files [Dataset]. Retrieved from <http://vs-web-fs-1.oecd.org/piaac/puf-data/SPSS/>
- ROOSMAA, E., & SAAR, E. (2017). Adults who do not want to participate in learning: a crossnational European analysis of their perceived barriers, *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254–277. DOI: 10.1080/02601370.2016.1246485
- RUHOSE, J., THOMSEN, S. L., & WEILAGE, I. (2019). The benefits of adult learning: Work-related training, social capital, and earnings, *Economics of Education Review*, 72, 166–186, DOI: 10.1016/j.econedurev.2019.05.010
- VIGNOLES, A., GALINDO-RUEDA, F., & FEINSTEIN, L. (2004). “The labour market impact of adult education and training: a cohort analysis.” *Scottish Journal of Political Economy*, 51(2), 266–280.
- VOX (2013). “Basic Competence in Working Life.” *Norwegian Agency for Lifelong Learning (VOX)*, Accessed 11 April 2017. <http://www.vox.no/English/Basic-skills/Basic-Competence-in-Working-Life/>
- WINDISCH, H. (2015). “Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention”, OECD Education Working Papers, No. 123, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jrxnjdd3r5k-en>.
- WOTSCHACK, P. (2020). When Do Companies Train Low-Skilled Workers? The Role of Institutional Arrangements at the Company and Sectoral Level, *British Journal of Industrial Relations*, 58, 587–616. <https://doi.org/10.1111/bjir.12503>
- ZANAZZI, S. (2018). Investing in skills to overcome the crisis? Low-skilled workers in Italy: European strategies, policies and structural weaknesses, *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 216–233. DOI: 10.1080/02601370.2017.1406542

DESJARDINS, Richard; KIM, Jungwon (2023). “Desigualdade na participação em educação de adultos em diferentes contextos nacionais: está o crescente apoio dos empregadores a exacerbar ou mitigar a desigualdade na participação”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 88 - 118

Richard Desjardins (autor para correspondência). Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA). Moore Hall, 3119 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, California, USA. E-mail: desjardins@ucla.edu.

Jungwon Kim. *School of Education and Information Studies*, Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA). 500 Landfair Avenue, Los Angeles, California, USA. Email: jungwonkim86@gmail.com

Grande demais para falhar: a Geração *Millennial* nas margens¹

Anita M. Sands

ETS – Educational Testing Service.

Madeline Goodman

ETS – Educational Testing Service.

Resumo

Em *Grande demais para falhar: A Geração Millennial nas margens*, as autoras abordam a questão de como as competências se encontram distribuídas no seio da Geração *Millennial*, concentrando-se na dimensão e características demográficas dos *millennials* dos Estados Unidos da América que apresentam baixas competências de literacia e numeracia, bem como no impacto nas relações sociais e resultados económicos dessas baixas competências. Fazem-no, em parte, examinando a questão dos “jovens desconectados”, um termo normalmente aplicado às pessoas com idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos que não estão empregadas nem envolvidas em educação ou formação formal. Desde a Grande Recessão de 2008, a investigação neste âmbito tem-se preocupado cada vez mais com estes “jovens desconectados”, que, de acordo com algumas estimativas, representam aproximadamente 6 milhões de jovens adultos nos EUA. O foco destas pesquisas tem incidido sobre o seu nível educacional e a participação no mercado de trabalho. Embora útil, esta abordagem é limitada, em dois sentidos. Em primeiro lugar, centra-se apenas nos adultos mais jovens, numa época em que a transição para a idade adulta é mais prolongada. Em segundo lugar, baseia-se na premissa de que o emprego e/ou mais educação são impulsionadores garantidos de entrada na classe média e de melhoria dos resultados de vida. As autoras questionam se esta suposição é apropriada às circunstâncias atuais e sugerem que olhar para os jovens adultos apenas em termos de ligações ao mercado de trabalho ou à educação formal pode subestimar a dimensão dos desafios que enfrentamos e distorcer a nossa compreensão das políticas necessárias para alterar o rumo atual. Palavras-chave: Geração *Millennial*; Competências; PIAAC.

Too Big to Fail: Millennials on the Margins

Abstract

¹Copyright © 2017 e 2023, ETS – www.ets.org. Artigo traduzido do inglês por Bruno Peixe Dias e revisto por João Queirós. O artigo “Grande demais para falhar: A Geração *Millennial* nas margens [*Too Big to Fail: Millennials on the Margins*]” é publicado com permissão da ETS, detentora dos direitos sobre o original. A tradução do artigo beneficiou do apoio financeiro do inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* agradece à ETS e às autoras a autorização de publicação da versão em língua portuguesa deste trabalho.

In *Too Big to Fail: Millennials on the Margins*, the authors return to the question of how skills are distributed across the millennial population, focusing on the size and demographic characteristics of U.S. millennials with low literacy and numeracy skills, and the resulting impact on social and economic outcomes. They do this in part by examining the issue of “disconnected youth”, a term typically applied to those ages 16-24 who are not employed or engaged in formal education or training. Since the Great Recession of 2008, researchers have become increasingly concerned with these disconnected youth who, according to some estimates, represent approximately 6 million young adults in the United States. The focus of this research has been on their educational attainment and labor market participation. While helpful, this approach is limited in two ways. First, it focuses on only our youngest adults at a time when the transition to adulthood is more prolonged. Second, it is based on the premise that employment and/or more education are assured catalysts for entry into the middle class and improving life outcomes. The authors question whether this assumption is appropriate to current circumstances; they suggest that looking at young adults only in terms of ties to the labor market or formal education may underestimate the scope of the challenges that we face and may skew our understanding of the policies needed to alter our course.

Keywords: Millennials; Skills; PIAAC.

Trop grand pour échouer: les Millennials en marge

Résumé

Dans *Trop grand pour échouer : les Millennials en marge*, les auteurs abordent la question de la répartition des compétences au sein de la génération *Millennial*, en se concentrant sur la taille et les caractéristiques démographiques des *millennials* aux États-Unis d'Amérique qui ont un faible niveau de compétences de littératie et de numératie, ainsi qu'aux impacts de ces faibles compétences sur les relations sociales et les résultats économiques. Elles le font, en partie, en examinant la question des « jeunes déconnectés », un terme généralement appliqué aux personnes âgées de 16 à 24 ans qui ne sont pas employées ou ne participent pas en éducation ou en formation formelle. Depuis la Grande Récession de 2008, les recherches dans ce domaine s'intéressent de plus en plus à ces « jeunes déconnectés », qui, selon certaines estimations, représentent environ 6 millions de jeunes adultes aux États-Unis. Ces recherches se sont concentrées sur leur niveau d'éducation et leur participation au marché du travail. Bien qu'utile, cette approche est limitée de deux manières. Premièrement, elle se concentre uniquement sur les jeunes adultes, à une époque où la transition vers l'âge adulte est plus longue. Deuxièmement, elle repose sur le principe selon lequel l'emploi et/ou plus éducation sont des facteurs garantis d'entrée dans la classe moyenne et d'amélioration des résultats de vie. Les auteurs se demandent si cette hypothèse est appropriée dans les circonstances actuelles et suggèrent que considérer les jeunes adultes uniquement en termes de liens avec le marché du travail ou l'éducation formelle pourrait sous-estimer l'ampleur des défis auxquels nous sommes confrontés et fausser notre compréhension des politiques nécessaires pour changer la direction actuelle.

Mots clés : *Millennials* ; Compétences ; PIAAC.

Demasiado grande para fallar: la Generación Millennial en los márgenes

Resumen

En *Demasiado grande para fallar: La Generación Millennial en los márgenes*, las autoras abordan la cuestión de cómo se distribuyen las competencias de la población *Millennial*, centrándose en el tamaño y las características demográficas de los *millennials* en los Estados Unidos de América que tienen bajas competencias de comprensión lectora y matemática, así como en el impacto en las relaciones sociales y los resultados económicos de estas bajas competencias. Lo hacen, en parte, examinando la cuestión de los “jóvenes desconectados”, un término que normalmente se aplica a personas de entre 16 y 24 años que no están empleadas ni participan en educación o capacitación formal. Desde la Gran Recesión de 2008, la investigación en este campo se ha centrado cada vez más en estos “jóvenes desconectados”, que, según algunas estimaciones, representan aproximadamente 6 millones de adultos jóvenes en Estados Unidos. El foco de estas investigaciones ha estado en su nivel

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

educativo y participación en el mercado laboral. Aunque útil, este enfoque tiene dos limitaciones. En primer lugar, se centra únicamente en los adultos más jóvenes, en un momento en que la transición a la edad adulta es más larga. En segundo lugar, se basa en la premisa de que el empleo y/o más educación superior son factores garantizados para el ingreso a la clase media y mejores resultados en la vida. Las autoras cuestionan si esta suposición es apropiada en las circunstancias actuales y sugieren que mirar a los adultos jóvenes sólo en términos de conexiones con el mercado laboral o la educación formal puede subestimar la escala de los desafíos que enfrentamos y distorsionar nuestra comprensión de las políticas necesarias para cambiar la dirección actual.

Palabras-clave: Generación *Millennial*; Competencias; PIAAC.

É o povo como um todo que tem de se encarregar da educação de todo o povo, e estar disposto a suportar essa despesa.

– John Adams, 1785

Acreditamos que este país não será um bom lugar para qualquer um de nós viver permanentemente se não fizermos dele um lugar razoavelmente bom para todos vivermos nele — [Todos] nós pagaremos no futuro se não formos justos com todos no presente.

– Theodore Roosevelt, 1912

1. Introdução

Definida em termos gerais, a educação é um processo de “partilha ou aquisição de conhecimento geral, desenvolvendo as capacidades de raciocínio e juízo e, em termos gerais, de preparação intelectual de si próprio e dos outros para uma vida madura”.² Educar todo um povo, dentro e fora de ambientes institucionais formais, acaba por beneficiar esse povo como um todo, como sugere John Adams. Se isto se verificasse hoje na América, não haveria necessidade de discutir o tópico. Mas não é isto que se verifica. Dezenas de milhões de jovens adultos – pertencentes à geração dita *millennial* – não estão devidamente equipados, em termos do seu nível de capital humano, para serem bem-sucedidos no mundo de hoje. Este facto tem implicações não apenas para estas pessoas, com idades compreendidas entre os 16 e os 34 anos, mas para a sociedade como um todo.

² Ver *Dictionary.com*, s.v. “education”, <http://www.dictionary.com/browse/education?s=t>, e *Study Lectures Notes*, <http://www.studylecturenotes.com/foundation-of-education/etymological-meaning-of-education>; ver também *Annual Report of the Board of Education*, Vol. 38, 1873-1874, <https://books.google.com/books?id=E5AXAAAAYAAJ&pg=PA202&lpg=PA202&dq=education+etymology+mature+life&source=bl&ots=OKAJKBySgv&sig=75Q0ceJPNq-SSwN11DPf9JNbWEw&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiYmviEoLbTAhXD6iYKHfvXAvYQ6AEIQjAF#v=onepage&q=education%20etymology%20mature%20life&f=false>.

Muitos *millennials* estão a entrar para o mercado de trabalho, a prosseguir a sua educação, a ter filhos e a estabelecer as suas próprias unidades familiares – muitas vezes pela primeira vez. Mas, quando observamos mais de perto aqueles que estão no caminho para a idade adulta, uma imagem mais complexa emerge. Tal como documentado em investigação disponível sobre o tema, um número preocupante dos mais jovens deste grupo estão “desconectados” [*disconnected*], um termo habitualmente usado para descrever aquelas pessoas que têm entre 16 e 24 anos de idade e que não estão empregadas nem a estudar formalmente.³ Hoje, nos Estados Unidos da América, de acordo com algumas estimativas, cerca de 6 milhões de pessoas naquele escalão etário integram esta categoria dos “desconectados”.⁴ Neste artigo, defendemos que a “desconexão”, definida apenas por relação com o facto de se estar empregado ou inscrito numa instituição educativa, subestima os obstáculos futuros. Se alargarmos a definição de desconexão de modo a incluir os níveis de competência (ou capital humano) da nossa geração *millennial*, o problema torna-se demasiado grande para ser ignorado. Cerca de metade dos *millennials* na América, ou seja, perto de 36 milhões de pessoas, de um total estimado de 77 milhões de indivíduos nesta categoria, estão a transitar para a vida adulta com baixas competências de literacia.⁵ Mais de metade – 46 milhões – estão a fazê-lo com baixas competências de numeracia.

O problema do baixo nível de competências – especialmente na geração dos que serão os pais, trabalhadores e cidadãos nas próximas décadas – irá afetar-nos a todos. O capital humano – e as diferentes oportunidades para o adquirir e aumentar – constitui uma componente decisiva da condição generalizada de desigualdade que observamos hoje nos Estados Unidos da América⁶. Isto deve-se,

³ A “juventude desconectada” é por vezes referida como “geração NEET” (*Not in Employment, Education or Training*, fora da educação, do emprego ou da formação).

⁴ Kristen Lewis e Sarah Burd-Sharps, *Halve the Gap by 2030: Youth Disconnection in America's Cities*, Measure of America (2013), <http://ssrc-static.s3.amazonaws.com/moa/MOA-Halve-the-Gap-ALL-10.25.13.pdf>.

⁵ Para os propósitos deste texto, a noção de “baixas competências” diz respeito aos indivíduos cujo desempenho se encontra nos níveis de proficiência mais baixos do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), definidos aqui como sendo os que se situam no Nível 2 ou no Nível 1 ou inferior. Para mais pormenores, ver a secção deste texto intitulada “Compreender o PIAAC”. Ao fazer comparações, apresentamos estes dois subgrupos de adultos com baixas competências e comparamo-los com os que têm uma pontuação igual ou superior ao Nível 3 de proficiência.

⁶ Ver, por exemplo, o Memorando da Decisão de setembro de 2016: Meritíssimo Thomas G. Moukawsher: Connecticut Coalition for Justice in Education Funding Inc., *et al.* V. Docket, Superior Court, Judicial District of Hartford, <https://assets.documentcloud.org/documents/3100630/School-Funding-Decision.pdf>; Jacqueline Rabe Thomas, “What Does a High School Diploma Prove?”, *CT Mirror*, 13 de dezembro de 2016, <https://ctmirror.org/2016/12/13/troubled-schools-on-trial-what-does-a-high-school-diploma-prove/>; U.S. Accountability Office, *Better Use of Information Could Help Agencies Identify Disparities and Address Racial Discrimination* (GAO-16-345), Washington, DC: US Government Printing Office, 2016; Greg J. Duncan e Richard J. Murnane, “Rising Inequality in Family Incomes and Children's Educational Outcomes,” *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences* 2, no. 2 (2016): 142-158, <http://www.rsjournal.org/doi/full/10.7758/RSF.2016.2.2.06>; Organisation for Economic Co-operation and

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

em parte, ao facto de a qualidade da educação, bem como as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, estar cada vez mais estreitamente ligada à acumulação de capital social (por exemplo, o local onde se vive, as redes de relações sociais de cada um, o nível de envolvimento social) – e isto bem mais do que John Adams ou Theodore Roosevelt poderiam prever.⁷ Quando Roosevelt lembrou aos americanos, no princípio do século passado – quando a desigualdade se encontrava a um nível comparável⁸ –, que o progresso do país dependia da capacidade de assegurar o bem-estar de todos, podia perfeitamente estar a dirigir-se aos americanos de hoje. Devíamos ter em conta que, tal como ele avisou, “[nenh]um de nós pode verdadeiramente prosperar de forma permanente enquanto houver multidões dos nossos compatriotas que vivem rebaixados e aviltados”.⁹

2. Contextualização

Como é que chegámos aqui? É uma questão complicada. Decisões políticas tomadas a todos os níveis de governo, para não falar da globalização e dos avanços tecnológicos observados nas três ou quatro últimas décadas, promoveram uma distribuição de competências cada vez mais desigual. Isto aconteceu precisamente numa altura em que se revelavam necessários níveis cada vez mais altos de competências para aceder à classe média e nela permanecer, bem como para participar plenamente numa sociedade cada vez mais complexa. Tal como foi por muitos documentado, a economia americana do pós-Segunda Guerra Mundial, construída a partir de uma base alargada de indústria e consumo interno, e incentivada por políticas federais de alargamento das oportunidades de educação e habitação para muitos, permitiu a expansão da classe média. O nível de educação dos americanos ultrapassou o da maior parte dos países e o investimento público em educação pós-secundária tornou a entrada na universidade possível, e mais acessível, para um número crescente de pessoas.¹⁰ Ao longo deste período, o mercado de trabalho ofereceu, de maneira geral, oportunidades de emprego para uma grande parte da população americana, a níveis geralmente suficientes para manter uma classe média forte, significando isto a capacidade para adquirir uma casa, investir em oportunidades

Development (OECD), *In It Together: Why Less Inequality Benefits All* (Paris: OECD Publishing, 2015), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235120-en>.

⁷ Irwin Kirsch, Henry Braun, Mary Louise Lennon, e Anita M. Sands, *Choosing our Future: A Story of Opportunity in America* (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2016); Irwin Kirsch, Henry Braun, Kentaro Yamamoto, e Andrew Sum, *America's Perfect Storm: Three Forces Changing Our Nation's Future* (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2007).

⁸ Thomas Piketty e Emmanuel Saez, "Income Inequality in the United States: 1913-1998, *Quarterly Journal of Economics* 118, no. 1 (2003), ou, para um resumo menos técnico, ver a última atualização feita por Saez: *Striking it Richer: The Evolution of Top Incomes in the United States* (2015), <https://eml.berkeley.edu/~saez/saez-USstopincomes-2015.pdf>.

⁹ Discurso de Theodore Roosevelt, Chicago, IL, 17 de junho de 1912.

¹⁰ Claudia Goldin e Lawrence F. Katz, *The Race between Education and Technology* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008); Suzanne Mettler, *Soldiers to Citizens: The GI Bill and the Making of the Greatest Generation* (Oxford: Oxford University Press on Demand, 2005).

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

educativas para os filhos e assegurar alguma segurança na terceira idade. A provisão destes benefícios a alguns à custa de outros é um elemento importante desta história, e tem havido muita investigação rigorosa que contribuiu para o nosso entendimento acerca do modo como esta prosperidade foi distribuída de forma desigual através de linhas de divisão racial e de género, aprofundando outras formas de desigualdade.¹¹ Apesar disto, podemos caracterizar o pós-Segunda Guerra Mundial como um período em que as competências adquiridas no ensino secundário e pós-secundário nos EUA conseguiram ir ao encontro das oportunidades de emprego, com salários e benefícios que possibilitavam a um número crescente de famílias americanas a entrada na classe média.

Os contornos desta paisagem económica e social começaram a mudar por volta de 1970. Quando a "economia de colarinho azul" do período do pós-guerra começou a dar lugar à economia baseada no conhecimento que temos hoje, o capital humano passou a ser cada vez mais importante. A emergência desta nova realidade económica foi acompanhada por avanços tecnológicos, pela globalização e por uma série de políticas empresariais e governamentais que enfraqueceram as organizações de trabalhadores e levaram a uma diminuição do investimento público nas famílias e comunidades.¹² O efeito acumulado destas mudanças aumentou a desigualdade de oportunidades, resultando numa concentração de riqueza nos níveis de rendimento mais elevados e num aumento significativo da pressão exercida sobre as classes baixa e média americanas.¹³ Ao mesmo tempo, outras nações industrializadas – tanto na Europa, como na Ásia – assistiram à melhoria da sua situação económica e também ao desenvolvimento do capital humano entre as suas populações mais jovens.

Pense-se, por exemplo, na realidade da República da Coreia ou no caso da Finlândia. Nas quatro últimas décadas, ambos os países concentraram atenção política e recursos económicos na oferta de opções escolares, a nível secundário e pós-secundário, acessíveis e de qualidade, dirigidas à sua população mais jovem. Num certo sentido, estavam a tentar alcançar países como os Estados Unidos da América, que ocupavam as posições de topo, no período pós-Segunda Guerra Mundial,

¹¹ Ver, por exemplo, Richard Rothstein, *The Color of Law: A Forgotten History of How Our Government Segregated America* (Nova Iorque: Liveright, 2017), E ainda Matthew Desmond, *Evicted: Poverty and Profit in the American City* (Nova Iorque: Broadway Books, 2017).

¹² Para uma discussão em torno do papel das políticas, ver, por exemplo, Jacob S. Hacker e Paul Pierson, "Winner-Take-All Politics: Public Policy, Political Organization, and the Precipitous Rise of Top Incomes in the United States, Democracy and Markets, Understanding the Effects of America's Economic Stratification," A Tobin Project Conference, 30 de abril - 2 de maio, 2010, <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/psi/BACKGROUND%20Reading%20Hacker%20and%20Pierson%20-%20Winner-Take-All%20Politics,%202010.pdf>; e Jacob S. Hacker e Paul Pierson, "Making America Great Again," *Foreign Affairs*, maio/junho de 2016, <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2016-03-21/making-america-great-again>.

¹³ Kirsch *et al.*, Choosing our Future; David H. Autor, "Skills, Education, and the Rise of Earnings Inequality among the 'Other 99 Percent'", *Science* 344, no. 6186 (2014).

em matéria de cumprimento da escolaridade secundária obrigatória.¹⁴ Dados respeitantes às competências, resultantes do *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos* (PIAAC), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), de 2012/2014,¹⁵ que comparam as classificações de *millennials* (idades compreendidas entre os 16 e os 34 anos) com as de adultos mais velhos (35-65), mostram precisamente isto. Os *millennials* na Finlândia obtiveram uma classificação em literacia 25 pontos acima (numa escala de 500 pontos) daquela obtida pelos adultos acima dos 35 anos; e, na República da Coreia, os *millennials* obtiveram uma classificação 29 pontos acima. Nos Estados Unidos, por seu turno, a diferença entre os dois grupos etários era de apenas 9 pontos. Mas os dados do PIAAC revelam bem mais do que isto. A análise destes dados demonstra que, embora os adultos mais velhos dos Estados Unidos tenham um melhor desempenho do que os seus homólogos internacionais em muitos dos países da OCDE que participaram no estudo, o desempenho dos *millennials* dos EUA ficava atrás do de muitos dos seus equivalentes internacionais.¹⁶ Por outras palavras, muitas nações industrializadas não só alcançaram o nível de sucesso educacional dos Estados Unidos, como viram o nível de competências dos seus jovens adultos ultrapassar o dos *millennials* dos EUA.¹⁷

As vastas mudanças acima apresentadas tiveram um impacto profundo no papel desempenhado pelo capital humano na consecução do nível de rendimentos que permite sustentar uma vida de classe média. Os economistas do trabalho estudaram as dimensões da nova economia que surgiram ao longo das quatro últimas décadas e demonstraram que o crescente “regresso às competências” (ganhos financeiros expectáveis em resultado da obtenção de níveis mais altos de educação e formação/competências), associado a uma queda aguda e precipitada no nível salarial potencial das pessoas com educação secundária, contribuiu para o crescimento da desigualdade, por um lado, e aumentou a importância do papel desempenhado pelo capital humano, por outro. Como sugere de forma inteligente o economista David Autor, este fenómeno constitui uma faca de dois gumes. O

¹⁴ Goldin e Katz, *Education and Technology*.

¹⁵ A primeira ronda do PIAAC (2012) foi administrada à população com idades entre os 16 e os 65 anos de 23 países. Foram eles: Austrália, Áustria, Bélgica (Flandres), Canadá, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Japão, Coreia, Países Baixos, Noruega, Polónia, Federação Russa, República Eslovaca, Espanha, Suécia, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda do Norte) e Estados Unidos. Em 2014, foi realizada uma ronda suplementar de recolha de dados nos Estados Unidos (o Suplemento Nacional dos EUA). Também em 2014, a avaliação do PIAAC e as perguntas do questionário-base, com modificações ligeiras, foram utilizadas para estudar a população de adultos encarcerados nos Estados Unidos. Os dados utilizados neste documento baseiam-se principalmente nas amostras combinadas dos dados obtidos pelo PIAAC nos EUA em 2012 e 2014, bem como em dados selecionados da população encarcerada dos EUA (2014).

¹⁶ OCDE, *Time for the U.S. to Reskill?: What the Survey of Adult Skills Says* (Paris: OECD Publishing, 2013), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204904-en>.

¹⁷ Madeline Goodman, Anita M. Sands, e Richard A. Coley, *America's Skills Challenge: Millennials and the Future* (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2015).

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

investimento em competências – especialmente nos níveis mais altos de competências – tem um retorno no mercado. Mas, assinala Autor, “esta tendência esconde uma verdade desanimadora: a subida dos rendimentos *relativos* das pessoas com formação no ensino superior não se deve apenas à subida dos rendimentos *reais* dos trabalhadores com licenciatura, mas também à queda dos rendimentos reais dos trabalhadores não licenciados”.¹⁸ Por outras palavras, a falta de oportunidades para adquirir e desenvolver o capital humano tem hoje um custo mais elevado do que tinha antes.

No que diz respeito à “desconexão”, noção a que é feita referência acima, queremos passar neste texto de uma ênfase na preocupação com o emprego e a educação para uma outra que inclui o capital humano, ou nível de competências. Utilizamos, para tal, de seguida, os dados do PIAAC relativos aos níveis de competência para nos dar um contexto internacional resumido quanto ao desempenho dos *millennials* dos EUA. Daqui, passamos a uma análise em profundidade da magnitude e dimensão geográfica do problema das baixas competências neste segmento da população. Por fim, analisamos a relação entre competências e indicadores de coesão social/capital social. Neste processo, defendemos que as baixas competências estão correlacionadas com uma sensação mais geral de desconexão e a ausência de participação na vida política e social.

3. Alargando o Conceito de Desconexão

Os investigadores têm dedicado bastante atenção ao crescimento do número de jovens “desconectados” na Europa e nos Estados Unidos da América, principalmente desde a grande recessão de 2008. O *Measure of America* referiu-se recentemente ao problema da desconexão da juventude face ao mercado de trabalho e à esfera educativa como uma “epidemia”, e estimou que hoje, nos Estados Unidos, 5,8 milhões de jovens adultos não trabalhem nem frequentem a escola.¹⁹ Em 2015, o Serviço de Investigação do Congresso dos EUA [*Congressional Research Service*] publicou um relatório que estimava o número em cerca de 6% da população total entre os 16 e os 24 anos.²⁰ Nesse mesmo ano, a OCDE publicou um relatório que analisava as taxas de desconexão dos jovens nos respetivos países membros. O relatório em causa concluía que a dimensão desta população era de tal monta que tornava a “melhoria do emprego e da integração social entre a juventude uma preocupação política de primeira ordem”.²¹

¹⁸ David Autor, *The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market: Implications for Employment and Earnings*, Center for American Progress and The Hamilton Project, abril de 2010, 6, <https://economics.mit.edu/files/5554>. Itálico no original.

¹⁹ Lewis e Burd-Sharps, *Halve the Gap*.

²⁰ Congressional Research Service, *Disconnected Youth: A Look at 16 to 24 Year Olds Who Are not Working or in School*, por Adrienne L. Fernandes-Alcantara (2015), <https://fas.org/sgp/crs/misc/R40535.pdf>.

²¹ Stéphane Carcillo, Rodrigo Fernández, Sebastian Königs e Andreea Minea, *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies* (Paris: OECD Publishing, 2015).

O pressuposto que subjaz à investigação que presentemente se debruça sobre a desconexão juvenil é claro: aqueles que estão a trabalhar ou a frequentar a educação formal têm as competências e o conhecimento necessários à autossuficiência, e aqueles que não estão em nenhuma dessas situações arriscam-se a ficar para trás.²² Os resultados coletivos deste conjunto de investigações são importantes e alarmantes, mas não vão, provavelmente, ao fundo da questão.

A nossa abordagem ao conceito de “desconexão” é, neste texto, propositadamente mais alargada, centrando-se no papel das competências cognitivas, para além das ligações formais ao mercado de trabalho ou à educação. Embora estes últimos sejam sem dúvida aspetos importantes – emprego e níveis mais altos de escolaridade estão claramente correlacionados com salários mais elevados e melhores resultados na vida²³ –, se atentarmos *apenas* a estas ligações, não estaremos provavelmente a ver o quadro completo. A investigação mostra que ter um baixo nível de competências limita a capacidade individual para tirar partido das oportunidades que se apresentam na nossa sociedade de conhecimento²⁴. Desse modo, se definirmos desconexão a partir do nível de competências cognitivas de cada pessoa, ficamos com uma imagem mais rigorosa dos desafios que muitos jovens adultos enfrentam à medida que transitam para a próxima fase das suas vidas. Recorrendo aos dados do PIAAC, demonstramos que a ligação à educação e ao emprego são efetivamente necessárias, mas não suficientes. A nossa pesquisa indica que aproximadamente 31 milhões de *millennials* ligados à educação formal (seja no ensino secundário, seja nalguma modalidade de ensino pós-secundário) ou ligados a um emprego apresentam, apesar disso, níveis baixos de competências de literacia, com 39 milhões a mostrarem fracas competências de numeracia. Para além de uma reconceptualização do modo como entendemos e medimos a desconexão, a nossa pesquisa alarga a população estudada, acrescentando as pessoas com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, uma vez que a geração *millennial* passa por uma transição para a idade adulta mais prolongada do que aquela por que passaram as gerações anteriores de jovens adultos, e continua a ser um importante objeto de investigação, de políticas e de atenção mediática.²⁵

Abordar a desconexão em termos de níveis de competências também nos ajuda a considerar de forma mais completa os custos económicos e sociais de ter um baixo nível de competências. Estes

²² Congressional Research Service, *Disconnected Youth*. Ver também Annie E. Casey Foundation, *Youth and Work: Restoring Teen and Young Adult Connections to Opportunity* (Baltimore, Annie E. Casey Foundation, 2012), <http://www.aecf.org/m/resourcedoc/AECF-YouthAndWork-2012-Full.pdf>.

²³ *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills* (Paris: OECD Publishing, 2013).

²⁴ OECD, *Time for the U.S.*; U.S. Department of Education, Office of Career, Technical, and Adult Education, *Making Skills Everyone's Business: A Call to Transform Adult Learning in the United States* (Washington, DC: Author, 2015).

²⁵ Reid Cramer, "Millennials Rising: Coming of Age in the Wake of the Great Recession", *New America* (2014): 11-19; Pew Research Center's reporting on millennials, <http://www.pewresearch.org/topics/millennials/>.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

custos têm um impacto duradouro, tanto para os indivíduos – facto que é amplamente reconhecido – , como para a sociedade em geral. Para o indivíduo, o papel desempenhado pelo capital humano no seu bem-estar é geralmente considerado óbvio: um nível alto de competências está correlacionado com melhores empregos, salários mais altos e resultados de vida mais favoráveis.²⁶ As competências, contudo, desenvolvem-se, formal e informalmente, através de uma miríade de *conexões* ao longo da vida – dependem do “capital social” de cada pessoa. A Academia Nacional de Ciências [*National Academy of Sciences*] define capital social, em traços largos, como o nível, para cada pessoa, de “participação política; envolvimento em organizações comunitárias; ligação com amigos, família e vizinhos; e atitudes dirigidas à vizinhança, ao governo e aos grupos que não os seus próprios grupos”. Estas conexões são significativas porque estão associadas a “resultados positivos em muitos domínios da vida, incluindo saúde, altruísmo, educação, emprego, bem-estar infantil e conformidade com a lei”.²⁷ Investigação recente aponta para que os indivíduos com níveis mais altos de capital social estão numa melhor posição para adquirir inicialmente, e depois manter, níveis mais altos de capital humano (competências) ao longo da vida.²⁸

Indivíduos que apresentam níveis elevados de capital humano e social também transmitem vantagens aos seus filhos de modo mais ou menos tangível. A investigação sobre os níveis mais precoces da participação educativa e a psicologia infantil demonstram, por exemplo, que tais vantagens começam a ser transmitidas mesmo antes do nascimento, através dos cuidados pré-natais.²⁹ É mais provável que os pais com mais tempo e recursos leiam para os seus filhos, criando a oportunidade de enriquecimento do vocabulário destes, que se reflete em classificações académicas mais elevadas. Para além disso, a posse de mais recursos permite-lhes oferecer aos seus filhos um maior acesso a atividades extraescolares e outras oportunidades extracurriculares.³⁰ Resumindo, as

²⁶ U.S. Department of Education, *Making Skills Everyone's Business*; relativamente a salários e competências, ver Neeta Fogg, Paul Harrington e Ishwar Khatiwada, *The Impact of Human Capital Investments on the Earnings of American Workers*, Center for Labor Markets and Policy, Drexel University (Princeton, NJ: Educational Testing Service, forthcoming); e Autor, "Skills, Education".

²⁷ National Research Council, *Civic Engagement and Social Cohesion: Measuring Dimensions of Social Capital to Inform Policy*. Kenneth Prewitt, Christopher D. Mackie, e Hermann Habermann (Eds.), Panel on Measuring Social and Civic Engagement and Social Cohesion in Surveys, Committee on National Statistics, Division of Behavioral and Social Sciences and Education (Washington, DC: National Academies Press, 2014), <https://www.nap.edu/read/18831/chapter/1#viii>.

²⁸ Henry Braun, "The Dynamics of Opportunity in America: A Working Framework," in *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, ed. Irwin Kirsch e Henry Braun (Nova Iorque: Springer, 2016), 137-164; Kirsch *et al.*, *Choosing Our Future*; Richard Wilkinson e Kate Pickett, *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone* (Londres, Penguin, 2010); OECD, *Time for the U.S.*; U.S. Department of Education, *Making Skills Everyone's Business*.

²⁹ Janet Currie, "Inequality at Birth: Some Causes and Consequences", *American Economic Review* 101, no. 3: 1-22 (2011), <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.101.3.1>.

³⁰ Emma Garcia, *Inequalities at the Starting Gate: Cognitive and Noncognitive Skills Gaps between 2010-2011 Kindergarten Classes*, Economic Policy Institute, 17 de junho de 2015,

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

vantagens tendem a acumular-se e a multiplicar-se com o tempo. Pelo contrário, aqueles que vivem em situações em que não é promovido o desenvolvimento do capital humano e social são confrontados com a perspectiva da mobilidade social descendente. As pessoas que vivem em ambientes difíceis ou em comunidades onde o nível de crime, desemprego e pobreza são altos e os cuidados de saúde são deficientes tendem a ter uma desvantagem à partida, tal como os seus descendentes. É bastante visível que as dinâmicas associadas àquilo que podemos designar como “acumulação de vantagens e de desvantagens”, e a desigualdade que daí resulta, estão a polarizar os EUA – de tal modo que, cada vez mais, não nos vemos uns aos outros.³¹ Como defende Robert Putnam, autor de *Our Kids: The American Dream in Crisis* [Os Nossos Filhos: A Crise do Sonho Americano], a desigualdade – e a segregação social que ela cria e perpetua – criou um ambiente de polarização onde “simplesmente não sabemos como é que a outra metade vive”. De acordo com Putnam, este fosso crescente “limita o nosso sentimento de reciprocidade. Limita o nosso sentido do que devemos uns aos outros. Somos cada vez menos uma comunidade”.³²

4. A Geração *Millennial*

Muitas vezes referidos como *millennials*, mas também conhecidos como *Geração Y* ou *echo boomers*, este grupo de indivíduos, que aqui identificamos com aqueles que têm idade compreendida entre os 16 e os 34 anos, é geralmente identificado com o das pessoas nascidas entre 1980 e 2000. São, normalmente, os filhos e filhas da geração dos *baby boomers* do pós-guerra (1946-1964) e dos membros mais velhos da *Geração X* (1965-1980); outros são jovens imigrantes. No total, os *millennials* são cerca de 77 milhões, ou cerca de um quarto da população dos EUA, e é difícil descartar a sua importância. São a geração mais numerosa de americanos vivos, representando uma

<http://www.epi.org/files/pdf/85032c.pdf> ; Timothy M. Smeeding, "Gates, Gaps, and Intergenerational Mobility: The Importance of an Even Start," in *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, ed. Irwin Kirsch e Henry Braun (Nova Iorque: Springer, 2016), 255-295; Neera Kaushal, Katherine Magnuson e Jane Waldfogel, "How is Family Income Related to Investments in Children's Learning?", in *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chance*, ed. Greg J. Duncan e Richard Murnane (Nova Iorque: Russell Sage Foundation, 2011).

³¹Elizabeth McNichol, Douglas Hall, David Cooper, e Vincent Palacios, *Pulling Apart: A State-by-State Analysis of Income Trends*, Center on Budget and Policy Priorities and Economic Policy Institute, 15 de novembro de 2012, <http://www.epi.org/files/2012/Pulling-Apart-11-15-12sfp.pdf>; Kirsch *et al.*, *Choosing Our Future*; para estudos sobre mobilidade social, ver Raj Chetty, Nathaniel Hendren, Patrick Kline, e Emmanuel Saez, *Where is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States*, NBER Working Paper No. 19843 (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2014); Raj Chetty, David Grusky, Maximilian Hell, Nathaniel Hendren, Robert Manduca, e Jimmy Narang, *The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940*, Science (2017), doi:10.1126/science.aal4617.

³²Josh Hoxie, "Income Segregation and Familiarity", *Inequality.org*, <http://inequality.org/great-divide/income-segregation-familiarity/>.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

percentagem significativa da população ativa atual e futura.³³ Não é provavelmente um exagero dizer que, para onde forem os *millennials*, também vai a América.

O nosso relatório anterior, *America's Skills Challenge: Millennials and the Future* [O Desafio das Competências na América: Os *Millennials* e o Futuro] (2015), apresentava uma abordagem declaradamente internacional e analisava as competências dos *millennials* americanos em comparação com as de outros 21 países da OCDE que participaram no PIAAC.³⁴ O PIAAC foi concebido para analisar e comparar as competências-chave, cognitivas e profissionais, dos adultos (16-65 anos de idade) consideradas necessárias para participar com sucesso na sociedade do século XXI e numa economia globalizada. Na última vez em que foi administrado até à data de elaboração deste texto (2.ª Ronda do 1.º Ciclo, 2012-2016), o inquérito do PIAAC mediu as competências dos adultos em 33 países e em três domínios: literacia, numeracia e resolução de problemas em ambientes tecnologicamente desafiantes.³⁵ Para além dos dados cognitivos recolhidos, a OCDE recolheu uma panóplia de informação sociográfica de base que pode ser relacionada com o nível de competências.³⁶

O relatório *O Desafio das Competências na América* mostrava que, apesar de terem o nível de escolaridade mais alto da história dos Estados Unidos da América, os *millennials* residentes no país tinham geralmente resultados mais fracos nos três domínios avaliados do que os seus homólogos dos outros países da OCDE. Estes resultados revelaram-se particularmente evidentes no caso da numeracia. Quando olhámos para os diversos subgrupos populacionais de *millennials* – de acordo com a sua naturalidade, nível de escolaridade, nível de desempenho e antecedentes socioeconómicos – os *millennials* dos EUA tinham, de um modo geral, resultados abaixo dos alcançados pelos seus homólogos em muitos dos países que participaram no PIAAC. O presente texto baseia-se mais uma vez em dados do PIAAC e oferece uma análise centrada na magnitude e nas dimensões da população de jovens adultos dos EUA, em termos do nível de competências de literacia e numeracia, e das características associadas a estes níveis.³⁷

³³ O estudo sobre *millennials* do Pew Research Center pode ser consultado em <http://www.pewresearch.org/topics/millennials/>.

³⁴ Ver a nota 12.

³⁵ Para além dos 24 países da primeira Ronda do 1.º Ciclo do PIAAC, foram acrescentados mais 9 países à segunda Ronda do estudo, em 2014: Chile, Grécia, Indonésia, Israel, Lituânia, Nova Zelândia, Singapura, Eslovénia e Turquia. Para mais informações sobre os países participantes, consultar <https://nces.ed.gov/surveys/piaac/countries.asp>.

³⁶ Para mais informação sobre o questionário-base do PIAAC, ver <https://nces.ed.gov/surveys/piaac/questionnaires.asp>

³⁷ Em 2014, foi realizada uma ronda suplementar de recolha de dados nos Estados Unidos. Os dados aqui utilizados baseiam-se principalmente nas amostras combinadas dos dados do PIAAC nos EUA recolhidos em 2012 e 2014.

5. Compreender o PIAAC

Como já foi dito, o objetivo do PIAAC é medir as competências-chave, cognitivas e profissionais, necessárias à participação na sociedade e ao desenvolvimento das economias. Exercícios concretos nos domínios da literacia e da numeracia testaram, por exemplo, a capacidade dos inquiridos para distinguir a informação relevante da irrelevante; preencher corretamente formulários de seguros em ambiente *online*; integrar, sintetizar e interpretar argumentos transmitidos por diferentes tipos de meios; compreender requisitos de um determinado emprego; ou calcular os custos e benefícios de planos de reforma.³⁸ Por outras palavras, o PIAAC, enquanto estudo de avaliação das competências dos adultos e jovens adultos – e ao contrário de outras avaliações internacionais e nacionais de populações que frequentam o sistema de ensino (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS; *Program for International Student Assessment*, PISA; *Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS; *National Assessment of Educational Progress*, NAEP) – foi concebido para medir as competências funcionais exigidas para uma vida adulta, madura e independente. Estas competências, definidas de forma ampla, cruzam-se muitas vezes com aquelas que são fundamentais e úteis para a obtenção de um emprego remunerado, mas também é preciso reconhecer que elas são fundamentais para que os indivíduos naveguem através dos complexos sistemas que estão presentes nas nossas vidas quotidianas.³⁹ Ademais, numa altura em que se dá cada vez mais atenção à nossa capacidade para avaliar criticamente a quantidade de informação sem precedentes que recebemos no dia-a-dia, estas competências nunca foram tão relevantes para a prática de uma cidadania informada e empenhada.⁴⁰

Discutiremos, nas próximas secções deste artigo, o desempenho médio dos *millennials* e a percentagem desta população que obteve um determinado nível de proficiência nas avaliações de literacia e numeracia do PIAAC.⁴¹ Os níveis de proficiência do PIAAC vão desde “abaixo de 1”, o mais baixo, até ao “5”, o mais alto. Este relatório concentrar-se-á sobretudo nos *millennials* com desempenhos mais baixos (os de nível 1 ou inferior e aqueles que obtiveram nível 2), deixando de parte os que têm nível 3 ou superior. De acordo com a OCDE, o nível 3 representa um padrão de proficiência “mínima”, tanto no domínio da literacia, como no domínio da numeracia.⁴² A Tabela 1

³⁸ Este texto aborda os domínios da literacia e da numeracia.

³⁹ *OECD Skills Outlook 2013*.

⁴⁰ Sam Wineburg e Sarah McGrew, "Why Students Can't Google Their Way to Truth", *Education Week, Commentary*, 1 de novembro de 2016, <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/11/02/why-students-cant-google-their-way-to.html>.

⁴¹ Os dados sobre a questão da resolução de problemas em ambientes tecnológicos não foram incluídos neste texto, porque os parâmetros de referência para este domínio variam em relação aos da literacia e da numeracia. Ver Anexo B para uma descrição pormenorizada dos níveis de proficiência em literacia e numeracia.

⁴² OECD, *Time for the U.S.*

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

oferece informação adicional acerca dos níveis de proficiência do PIAAC em cada domínio. Para uma descrição completa de todos os níveis de proficiência e para uma amostra das questões propostas no estudo, ver o Anexo B.

Os resultados aqui apresentados foram obtidos utilizando o *IDB Analyzer* da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, *software* que permite criar uma sintaxe para utilização nos programas SPSS ou SAS que tem em linha de conta, no cálculo dos resultados, as características da amostra e o modo como a avaliação foi concebida.⁴³ Diferenças observáveis (sejam entre países ou entre determinados grupos de adultos dos EUA) são assinaladas no texto apenas quando são consideradas estatisticamente significativas ($p < .05$). Não foram feitos ajustes estatísticos para explicar as várias comparações.⁴⁴

Tabela 1
COMPETÊNCIAS DE LITERACIA

Nível 1 ou inferior	Conseguem provavelmente ler um texto curto acerca de um tópico que lhes é familiar, de modo a localizar uma única unidade de informação, utilizando vocabulário básico. Têm dificuldade em processar ou integrar duas ou mais unidades de informação contidas num texto. Têm dificuldade em orientar-se em textos digitais de modo a aceder e a identificar informação nas várias partes de um documento.
Nível 2	Conseguem provavelmente identificar paráfrases ou fazer inferências com nível de dificuldade reduzido. Têm dificuldade na compreensão de textos longos (múltiplas páginas), em orientar-se em documentos disponíveis <i>online</i> mais completos e na avaliação de uma ou mais unidades de informação. Têm dificuldade em ajuizar, comparar ou contrastar a informação disponibilizada.
Nível 3 ou superior	Conseguem provavelmente orientar-se e compreender textos de várias páginas ou em formatos digitais complexos. Conseguem provavelmente identificar, interpretar ou avaliar uma ou mais unidades de informação que podem exigir níveis de inferência variados. Conseguem provavelmente desempenhar tarefas que exigem que o inquirido produza sentido a partir de textos longos, ou que desempenhe operações em várias etapas. Conseguem provavelmente ler e selecionar a informação que é (ir)relevante, para responder corretamente às questões colocadas.

COMPETÊNCIAS DE NUMERACIA

Nível 1 ou inferior	Conseguem provavelmente fazer operações simples: contar, ordenar, fazer operações aritméticas básicas com números inteiros ou com dinheiro. Conseguem provavelmente reconhecer representações espaciais comuns em
----------------------------	--

⁴³ Ver o *IEA Data Repository*, <http://www.iea.nl/our-data>.

⁴⁴ Os resultados, itens da amostra, acesso a ferramentas em linha e outras informações relativas à administração do PIAAC nos EUA estão disponíveis em <https://nces.ed.gov/surveys/piaac/>.

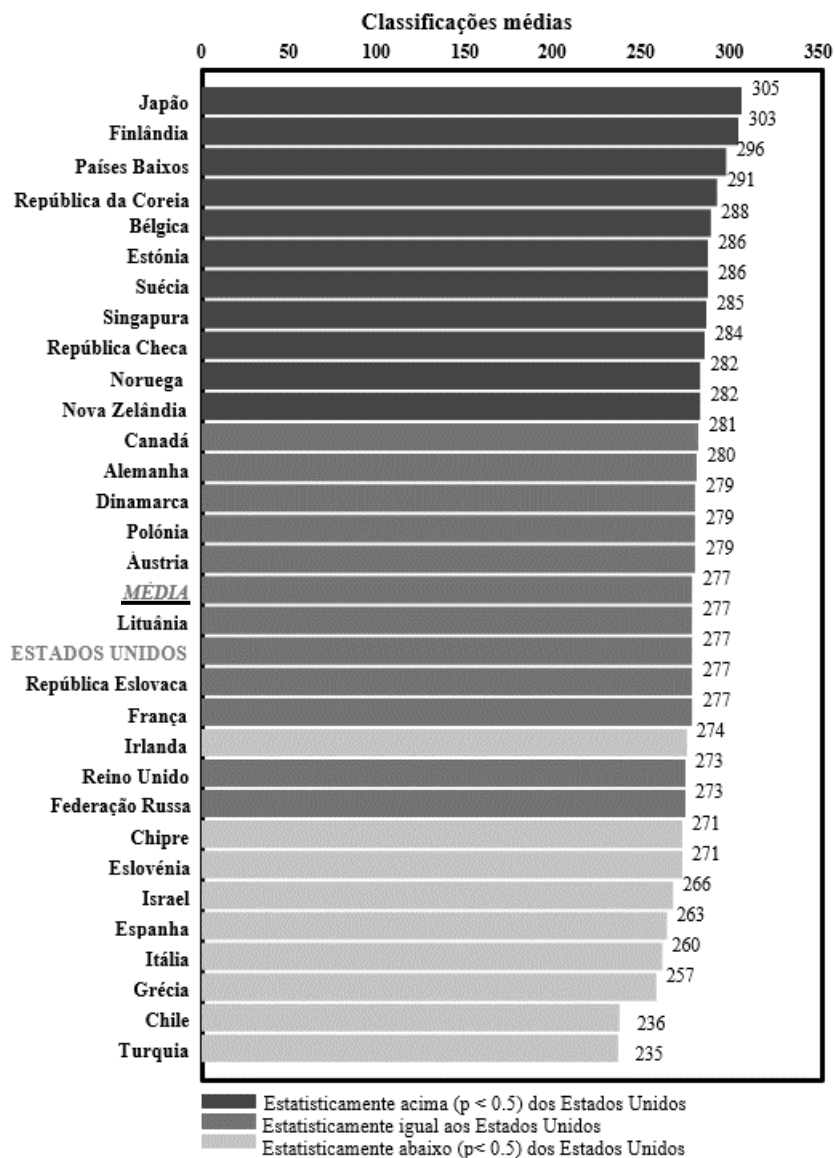
	<p>contextos concretos e familiares, onde o contexto matemático é explícito, ou com pouco texto ou sem distrações a acompanhá-lo.</p> <p>Têm provavelmente dificuldade em desempenhar tarefas que exijam duas ou mais etapas, que envolvam cálculos com números inteiros e decimais, percentagens, frações, medições simples e representação espacial.</p>
Nível 2	<p>Conseguem provavelmente interpretar dados e estatísticas simples em textos, tabelas ou gráficos.</p> <p>Têm provavelmente dificuldade em reconhecer e trabalhar com relações matemáticas, padrões e proporções apresentadas de forma numérica ou textual.</p> <p>Têm provavelmente dificuldade em interpretar e fazer análises básicas de dados e estatísticas em textos, tabelas e gráficos.</p>
Nível 3 ou superior	<p>Conseguem provavelmente identificar e lidar com informação e ideias matemáticas integradas num conjunto de contextos comuns.</p> <p>Conseguem provavelmente desempenhar tarefas em várias etapas e que exigem o uso de estratégias de resolução de problemas e processos semelhantes.</p> <p>Conseguem provavelmente reconhecer e trabalhar com relações matemáticas, padrões e proporções apresentadas de forma textual ou numérica.</p> <p>Conseguem provavelmente interpretar e desempenhar análises básicas de dados e estatísticas em textos, tabelas e gráficos.</p>

6. *Millennials* com baixos níveis de competências nos EUA

Recorrendo a dados do inquérito aplicado no âmbito do 1.º Ciclo do PIAAC, o desempenho relativo dos *millennials* dos EUA foi, no melhor dos casos, medíocre, em comparação com o dos seus homólogos internacionais em 30 países. Na literacia, os *millennials* inquiridos nos EUA obtiveram uma classificação mais alta do que os seus equivalentes de 9 países, inferior à dos inquiridos de 11 países e globalmente situada na média do conjunto dos países participantes no estudo. Na numeracia, os resultados foram mais inquietantes. Em média, os *millennials* dos EUA tiveram um resultado acima de apenas quatro países (Espanha, Grécia, Turquia e Chile) e situaram-se abaixo da média do conjunto dos países participantes no PIAAC (Figura 1).

Figura 1a: Classificações médias nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC para os *millennials*, por país/região participante: 2012/2014.

LITERACIA

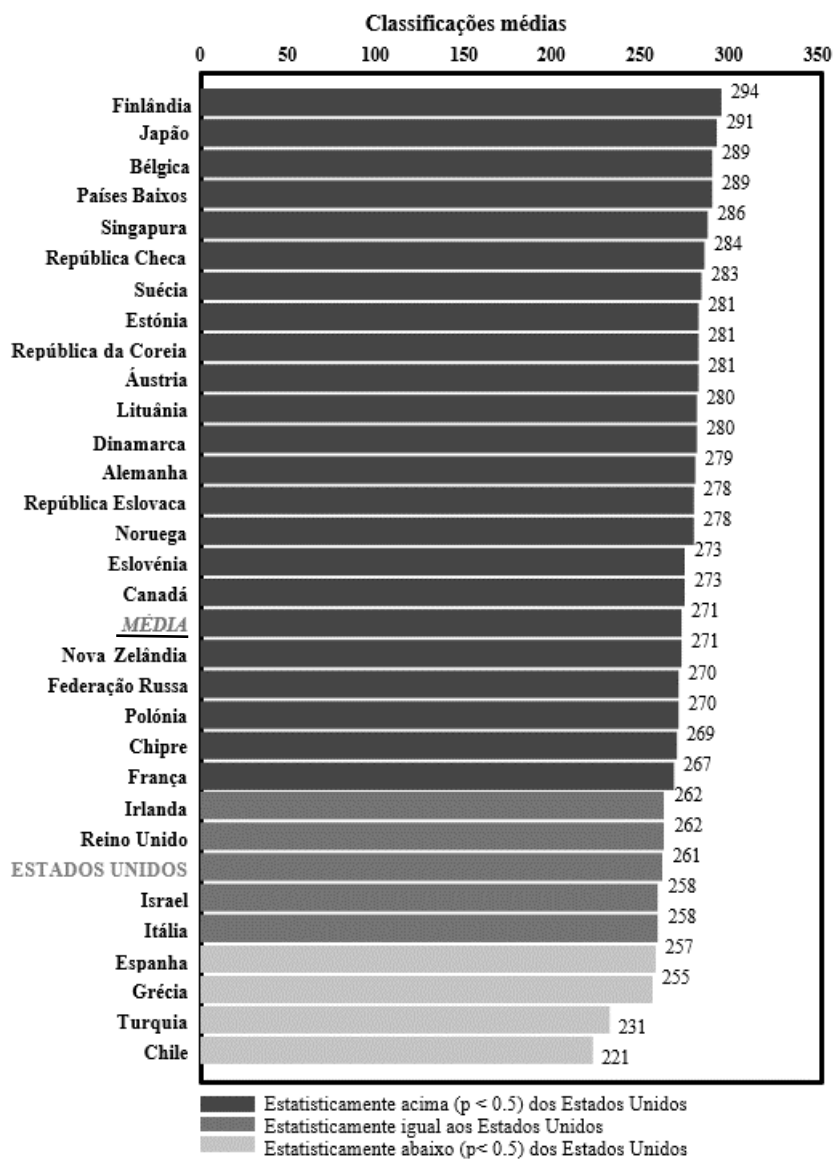


Nota: Ver a Tabela A-1 para os erros-padrão.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014.

Figura 1b: Classificações médias nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC para os *millennials*, por país/região participante: 2012/2014 (continuação).

NUMERACIA



Nota: Ver a Tabela A-1 para os erros-padrão.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014.

A classificação média é uma das formas de compreender o desempenho dos *millennials* de um país, mas deixa de fora detalhes importantes relativos à distribuição dos desempenhos dentro de cada país. Todos os países têm, obviamente, uma percentagem da sua população nos níveis mais baixos de competência, mas a amplitude e a distribuição de desempenhos entre os países participantes no PIAAC é significativa. Por exemplo, na literacia, a percentagem de *millennials* com baixo nível de competências variou entre os 2% no Nível 1 ou inferior, para o Japão, e um máximo de 41%, no Chile, com os Estados Unidos da América a situarem-se no meio, com 14% (Tabela 1). Na numeracia, a amplitude de desempenho no Nível 1 ou inferior variou de um mínimo de 7% (mais uma vez, no

Japão) até um máximo de 53%, no Chile, com os Estados Unidos a situarem-se nos 25%. Doze países tiveram uma percentagem mais baixa de *millennials* no Nível 1 ou inferior no que toca à literacia; em numeracia, 23 países tiveram percentagens mais baixas. Em numeracia, apenas a Turquia e o Chile tinham uma percentagem mais elevada de *millennials* no Nível 1 ou inferior. Verificou-se um padrão semelhante no que diz respeito ao Nível 2: os *millennials* inquiridos nos EUA encontram-se no meio da distribuição no respeitante à literacia; em numeracia, apenas a Irlanda, Grécia e Espanha apresentaram percentagens mais elevadas da sua população neste nível.⁴⁵

É de assinalar também a classificação relativa no respeitante à percentagem de *millennials* dos EUA com nível de competências mais altos (com desempenho de Nível 3 ou superior), em comparação com os seus homólogos internacionais com competências semelhantes. A percentagem variou entre um máximo de 81% (Japão) e um mínimo de 15% (Turquia), no domínio da literacia, e um máximo de 68% (Finlândia) e um mínimo de 16% (Chile), na numeracia. Aqui, mais uma vez, os Estados Unidos da América classificaram-se claramente no meio da tabela em literacia (com 53%) e mais abaixo em numeracia (40%), com apenas quatro países a apresentarem percentagens *inferiores* da sua população de *millennials* com proficiência de Nível 3 ou superior (Espanha, Grécia, Turquia e Chile).

⁴⁵ Para uma discussão detalhada das competências de um subgrupo de países com baixo desempenho em literacia, incluindo os Estados Unidos, ver Anke Grotlüschen, David Malloes, Stephen Reder e John Sabatini, *Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy*, OECD Education Working Paper No. 131 (Paris: OECD Publishing, 2016), doi:10.1787/5jm0v44bnmxx-en.

Tabela 1a: Percentagem de *millennials* nos níveis de desempenho selecionados, nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, por país/região participante: 2012/2014.

LITERACIA

No ou Abaixo do Nível 1 (organizado – ascendente em %)		No Nível 2 (organizado - ascendente em %)		No ou Acima do Nível 3 (organizado – descendente em %)	
Japão	2*	Japão	17*	Japão	81*
República da Coreia	4*	Finlândia	18*	Finlândia	77*
Finlândia	5*	Países Baixos	22*	Países Baixos	72*
Países Baixos	7*	Suécia	25*	República da Coreia	70*
República Checa	8*	Bélgica	25*	Bélgica	66*
Estónia	9*	República da Coreia	26*	Suécia	65*
Bélgica	9*	Noruega	27*	Estónia	63*
Lituânia	9*	Singapura	28*	Singapura	62*
Singapura	10*	Estónia	29*	República Checa	61*
Suécia	10*	Alemanha	29*	Noruega	61*
República Eslovaca	11*	Dinamarca	31	Nova Zelândia	58*
Nova Zelândia	11*	República Checa	31	Dinamarca	58*
Áustria	11	Canadá	31	Alemanha	58*
Dinamarca	12	Nova Zelândia	31	Áustria	57*
Polónia	12	Áustria	32	Canadá	57*
Noruega	12	Média	32	República Eslovaca	56
Canadá	12	França	33	Polónia	55
Irlanda	13	Polónia	33	França	54
Chipre	13	Reino Unido	33	Média	54
França	13	República Eslovaca	33	Lituânia	53
Alemanha	13	Estados Unidos	34	Estados Unidos	53
Estado Unidos	14	Israel	34	Reino Unido	51
Média	14	Eslovénia	35	Federação Russa	50
Federação Russa	14	Federação Russa	36	Irlanda	50
Eslovénia	15	Lituânia	37	Eslovénia	50
Reino Unido	16	Irlanda	38*	Chipre	48*
Espanha	19*	Chile	38*	Israel	45*
Israel	21*	Itália	39*	Espanha	41*
Itália	21*	Chipre	39*	Itália	40*
Grécia	24*	Espanha	40*	Grécia	34*
Turquia	38*	Grécia	41*	Chile	21*
Chile	41*	Turquia	46*	Turquia	15*

* Estatisticamente diferente ($p < .05$) dos Estados Unidos.

Ver Tabela A-2 para os erros-padrão.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014.

Tabela 1b: Percentagem de *millennials* nos níveis de desempenho selecionados, nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, por país/região participante: 2012/2014 (continuação)

NUMERACIA

No ou Abaixo do Nível 1 (organizado- ascendente em %)		No Nível 2 (organizado – ascendente em %)		No ou Acima do Nível 3 (organizado – descendente em %)	
Japão	7*	Finlândia	24*	Finlândia	68*
República da Coreia	8*	Singapura	25*	Japão	67*
Finlândia	8*	Bélgica	26*	Bélgica	65*
Bélgica	9*	Países Baixos	27*	Países Baixos	64*
Países Baixos	9*	Japão	27*	Singapura	63*
República Checa	10*	Suécia	27*	Suécia	60*
Estónia	11*	Noruega	28*	República Checa	60*
Lituânia	11*	Alemanha	29*	Áustria	58*
Singapura	12*	Áustria	30*	República da Coreia	58*
Áustria	12*	República Eslovaca	30*	Noruega	57*
Suécia	12*	Dinamarca	30*	Estónia	57*
República Eslovaca	13*	República Checa	30*	República Eslovaca	57*
Dinamarca	13*	Canadá	31*	Dinamarca	57*
Federação Russa	15*	Chile	32	Alemanha	56*
Noruega	15*	Nova Zelândia	32	Lituânia	56*
Alemanha	15*	Estónia	32	Eslovénia	51*
Eslovénia	16*	Israel	32	Canadá	50*
Chipre	16*	Média	32	Média	50*
Polónia	17*	Eslovénia	32	Nova Zelândia	49*
Média	18*	Lituânia	33	Federação Russa	47*
Canadá	18*	Reino Unido	34	Polónia	47*
Nova Zelândia	19*	França	34	Chipre	46*
França	20*	Estados Unidos	35	França	46*
Irlanda	21*	República da Coreia	35	Reino Unido	42
Espanha	22	Polónia	36	Israel	41
Reino Unido	24	Itália	37	Irland	41
Itália	25	Federação Russa	37	Estados Unidos	40
Estados Unidos	25	Chipre	38	Itália	37
Grécia	27	Turquia	39	Espanha	35*
Israel	27	Irlanda	39*	Grécia	33*
Turquia	43*	Grécia	40*	Turquia	18*
Chile	53*	Espanha	43*	Chile	16*

* Estatisticamente diferente ($p < .05$) dos Estados Unidos da América.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014.

A Tabela 2 mostra com maior detalhe o desempenho dos *millennials* dos EUA em determinados níveis de proficiência (no Nível 1 ou inferior, no Nível 2 e no Nível 3 ou superior). 14% da população de *millennials*, ou 10,4 milhões, tiveram um desempenho de Nível 1 ou inferior em literacia. Em numeracia, um quarto do total dos *millennials* – aproximadamente 19,4 milhões – teve um desempenho neste nível. Quando acrescentamos os *millennials* que se classificaram no Nível 2, o total aumenta de forma dramática. Estima-se que 36,2 milhões de *millennials* (47%) tenham um desempenho de Nível 2 ou inferior em literacia e que um número estimado de 46,1 milhões (60%) tenha um desempenho de Nível 2 ou inferior em numeracia.

Tabela 2: Percentagem de *millennials* nos níveis de desempenho selecionados, nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, por país/região participante: 2012/2014.

	População <i>Millennial</i> Total	Nível de Proficiência					
		No ou Abaixo do Nível 1		Nível 2		No ou Acima do Nível 3*	
	Estimativa (milhões)	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%
LITERACIA	76.7	10.4	14	25.8	34	40.5	53
NUMERACIA	76.7	19.4	25	26.7	35	30.7	40

*Nível 3 ou acima = Níveis 3, 4 & 5.

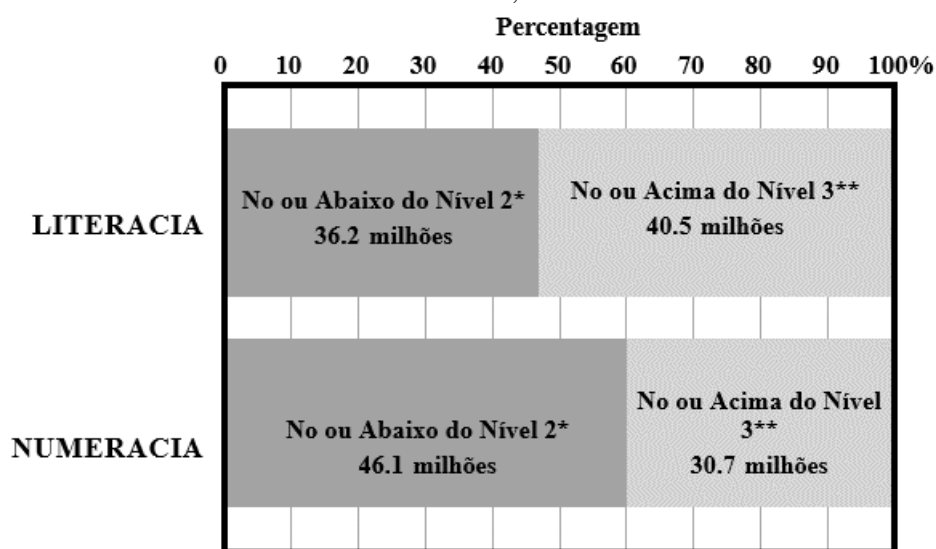
Nota: Os totais baseiam-se na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014.

É claro que, dos cerca de 76,7 milhões de *millennials* dos EUA, alguns são bem-sucedidos na economia e sociedade de hoje. Tendo em conta aquilo que se sabe acerca da associação entre competências e resultados na vida, é mais provável que as pessoas com níveis de competências mais elevados (Nível 3 ou acima) experimentem uma transição mais suave para a vida adulta.⁴⁶ É provável que estes adultos sintam que estão a avançar no sentido de alcançar uma vida sustentável para si e para os seus filhos. Mas, para muitos outros, com níveis mais baixos de competências, o futuro pode parecer menos seguro. No respeitante à literacia, havia efetivamente quase tantos *millennials* com um desempenho de Nível 2 ou abaixo como os que tinham obtido o Nível 3 ou acima (Figura 2). Na numeracia, havia mesmo mais *millennials* (aproximadamente mais 15 milhões) que tiveram um desempenho de Nível 2 ou abaixo do que aqueles que atingiram o Nível 3 ou acima.

⁴⁶ *OECD Skills Outlook 2013*.

Figura 2: Percentagem estimada e número de *millennials* nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia, no PIAAC: 2012/2014.



*Nível 2 ou inferior = Nível 1 ou inferior e Nível 2.

**Nível 3 ou acima = Níveis 3, 4 & 5.

Nota: Os totais baseiam-se na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014.

A existência de um número elevado de jovens adultos com um desempenho de Nível 2 ou inferior, combinada com o fraco desempenho dos *millennials* dos EUA quando comparados com os seus homólogos internacionais, é preocupante. Nos Estados Unidos, o baixo nível de competências tem impacto em vários aspetos da vida dos indivíduos, desde os mais óbvios, como o emprego e a educação, até outros menos óbvios, mas igualmente importantes, como os níveis de confiança e envolvimento na sociedade. Como é que estas dotações de capital humano e social, multiplicadas por milhões, afetam a sociedade como um todo? Numa perspetiva global, o nível medíocre de competências de literacia dos residentes adultos dos EUA e o seu fraco desempenho em numeracia colocam a questão da capacidade competitiva internacional dos Estados Unidos. Para além disso, e adotando uma perspetiva de longo prazo, precisamos de ter em linha de conta as oportunidades que se perdem quando tantas pessoas jovens nos EUA são potencialmente relegadas para as margens da sociedade.

7. Quem São Os Nossos *Millennials* Com Baixos Níveis de Competências?

Os *millennials* já foram designados como “o grupo de adultos mais etnicamente diverso na história americana” e calcula-se que a sua descendência, nas próximas décadas, seja ainda mais diversa.⁴⁷ Em *Diversity Explosion: How New Racial Demographics Are Remaking America* [A

⁴⁷ William H. Frey, *In the U.S., Diversity is the New Majority*, Brookings Institution, 6 de março de 2015, <https://www.brookings.edu/opinions/in-the-u-s-diversity-is-the-new-majority/>.

Explosão da Diversidade: Como a Nova Demografia Racial Está a Reconstruir a América] (2014), o demógrafo William Frey mostra como é importante estar atento às tendências demográficas que afetam a população de *millennials*. “É essencial perguntarmo-nos quão bem posicionada está – e estará – esta população para se sustentar a si e às suas comunidades”, avisa Frey. “Têm que estar bem formados. Têm que estar preparados para empregos que envolvem tecnologia avançada, os trabalhos de classe média, ou pelo menos ter a capacidade para se sustentarem e para sustentar a sua comunidade”.⁴⁸ Apesar dos medos que as mudanças demográficas às vezes provocam no curto prazo, Frey defende que “investir nos jovens pertencentes a minorias – que [para alguns] ainda não são vistos como os seus filhos e netos – é crucial não apenas para o sucesso da economia nacional, mas também para as contribuições para programas governamentais como a Segurança Social e o *Medicare*”.⁴⁹ Resumindo, quanto mais depressa percebermos que as diferenças acentuadas a nível de competências entre os diferentes grupos, e dentro de cada grupo, fazem parte de um problema geral que afeta a população *como um todo*, melhor ficaremos.

O presente texto oferece mais abaixo uma descrição estatística dos *millennials* por género, raça/etnicidade e naturalidade/língua, distribuídos pelos níveis de proficiência acima discutidos. Estes dados levantam duas questões importantes relacionadas entre si. Por um lado, eles refletem diferenças acentuadas no desempenho (especialmente a diferença racial/étnica), que nós – e muitos outros – acreditamos resultarem das desigualdades de acesso a oportunidades dentro do país.⁵⁰ Ao mesmo tempo, e em termos de números absolutos, o problema do baixo nível de competências na nossa população de *millennials* é de âmbito geral, tendo, portanto, implicações para todos nós.

7.1. Género

Há, em geral, uma percentagem ligeiramente superior de indivíduos do sexo masculino do que de indivíduos do sexo feminino na população de *millennials* (Tabela 3). A reduzida diferença na classificação de literacia do PIAAC entre *millennials* do sexo masculino (276) e do sexo feminino (278) não é estatisticamente significativa. A proximidade relativa nas classificações em literacia dos jovens do sexo masculino e do sexo feminino contrasta com as avaliações nacionais e internacionais de crianças em idade escolar, que revelam uma diferença de género favorável às raparigas.⁵¹ Contudo,

⁴⁸William H. Frey, entrevista por Tavis Smiley, PBS, 17 de fevereiro de 2015, <http://www.pbs.org/wnet/tavissmiley/interviews/demographerauthor-william-h-frey/>.

⁴⁹ Frey, *In the U.S.*

⁵⁰ Kirsch *et al.*, *Choosing Our Future*; Sean F. Reardon, Demetra Kalogrides, e Ken Shores (2017), *The Geography of Racial/Ethnic Test Score Gaps*, Stanford University, Center for Education Policy Analysis, <https://cepa.stanford.edu/content/geography-racialethnic-test-score-gaps>.

⁵¹ Para os resultados de leitura da NAEP por género, no 12.º ano, ver https://www.nationsreportcard.gov/reading_math_g12_2015/#reading?grade=12; Houve quem afirmasse que a ausência de diferenças entre géneros no PIAAC estaria relacionada com o facto de a literacia, no PIAAC, ser

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

no que diz respeito à numeracia, no PIAAC, os *millennials* do sexo masculino obtiveram uma classificação mais alta do que as suas equivalentes do sexo feminino; e uma percentagem mais elevada de jovens adultos obteve uma classificação de Nível 1 ou inferior ou de Nível 2, quando em comparação com a classificação obtida neste domínio pelos jovens do sexo masculino, verificando-se também uma percentagem mais reduzida de mulheres a obter o Nível 3 ou acima. Esta diferença no desempenho entre homens e mulheres no que diz respeito à numeracia encontra paralelo no que acontece em matéria de desempenho internacional dos estudantes dos EUA com 15 anos de idade e também no que acontece com os alunos do 12.º ano avaliados no quadro nacional.⁵²

A diferença entre géneros observável na numeracia está relacionada com questões curriculares e estruturais na educação, com as escolhas profissionais e mesmo com a utilização de competências no plano profissional, todas questões que exigem mais investigação.⁵³

Tabela 3: Distribuição percentual, classificações médias, número estimado e percentagem dos indivíduos com desempenho nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, para os *millennials*, divididos por género: 2012/2014.

	População <i>Millennial</i> total		Classificações Médias	Nível de Proficiência					
				No ou Abaixo do Nível 1		No Nível 2		No ou Acima do Nível 3	
	Estimativa (milhões)	%		Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%
LITERACIA									
Feminino	37.6	49	278	4.4	12*	13.1	35	20.1	53
Masculino	39.1	51	276	6	15	12.7	32	20.4	52
NUMERACIA									
Feminino	37.6	49	255*	10.4	28*	14	37*	13.2	35*
Masculino	39.1	51	267	9	23	12.6	32	17.5	45

* Estatisticamente diferente ($p < .05$) de “indivíduo do sexo masculino”.

Nota: Os totais baseiam-se na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014.

definida de forma diferente o que é a leitura, ou a compreensão da leitura, na NAEP e no PISA. Ver Oddny Judith Solheim e Kjersti Lundetræ, "Can Test Construction Account for Varying Gender Differences in International Reading Achievement Tests of Children, Adolescents and Young Adults? – A Study Based on Nordic Results in PIRLS, PISA and PIAAC", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (2016), doi:10.1080/0969594X.2016.1239612. https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/pisa2015highlights_4c.asp.

⁵² Para os resultados de matemática do NAEP por género. no 12.º ano, ver https://www.nationsreportcard.gov/reading_math_g12_2015/#mathematics/gaps. Para os resultados de matemática do PISA, ver https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/pisa2015highlights_5c.asp.

⁵³ *OECD Skills Outlook 2013*; Danielle J. Lindemann, *Gender and Numeracy Skill Use: Cross-National Revelations from PIAAC* (Washington, DC: American Institutes for Research, 2015), <https://ion.workforcegps.org/sitecore/content/sites/strategies/resources/2015/11/24/19/31/Gender-and-Numeracy-Skill-Use-Cross-National-Revelations-from-PIAAC?p=1>; Fogg, Harrington, e Khatiwada, *Human Capital Investments*.

7.2. Raça/Etnicidade

De acordo com os dados do PIAAC, 59% dos *millennials* inquiridos identificam-se como brancos, 19% como hispânicos, 14% como negros e 8% como pertencendo a outros grupos étnico-raciais.⁵⁴ A Tabela 4 mostra que a probabilidade de os *millennials* negros terem um desempenho de Nível 1 ou inferior em literacia é três vezes maior do que a dos *millennials* brancos, sendo a dos *millennials* hispânicos quatro vezes superior. A diferença de 3 pontos percentuais entre negros e hispânicos que tiveram uma classificação de Nível 1 ou inferior em literacia não é estatisticamente significativa. No Nível 2, também não se verificou uma diferença estatisticamente significativa no desempenho de negros e hispânicos (46% e 40%, respetivamente), sendo que os *millennials* brancos ou de outros grupos étnico-raciais obtiveram percentagens mais baixas neste nível do que os *millennials* negros ou hispânicos. Em numeracia, o padrão de desempenho entre grupos étnico-raciais é ligeiramente diferente. Embora haja uma percentagem maior de *millennials* brancos e de outros grupos raciais (52% e 47%, respetivamente) do que de *millennials* negros e hispânicos a obter uma classificação de Nível 3 ou superior (e uma percentagem menor no Nível 1 ou abaixo), não havia diferença de percentagens entre os grupos étnico-raciais que ficaram classificados no Nível 2.

Tabela 4: Distribuição percentual, classificações médias, número estimado e percentagem dos indivíduos com desempenho nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, para os *millennials*, divididos por raça/etnicidade: 2012/2014.

	População <i>Millennial</i> total		Classificações Médias	Nível de Proficiência					
				No ou Abaixo do Nível 1		No Nível 2		No ou Acima do Nível 3	
	Estimativa (milhões)	%		Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%
LITERACIA									
Branços	45	59	290	3	7	13	29	29	64
Negros	10.6	14	254	2.6	24	4.9	46	3.1	29
Hispânicos	14.5	19	253	3.9	27	5.8	40	4.8	33
Outros grupos étnico-raciais	6.3	8	281	0.8	13	1.9	31	3.6	56
NUMERACIA									
Branços	45	59	277	6.5	14	15.3	34	23.2	52
Negros	10.6	14	224	5.5	52	3.7	35	1.3	13
Hispânicos	14.5	19	235	6.1	42	5.3	37	3.1	21
Outros grupos étnico-raciais	6.3	8	268	1.2	19	2.1	34	3	47

⁵⁴ O grupo étnico-racial é uma variável derivada baseada em duas questões sobre raça e etnicidade no PIAAC. Utilizámos a variável derivada que inclui quatro categorias de raça/etnicidade: branco, negro, hispânico e outro. Uma segunda variável derivada divide os dados numa quinta categoria, asiático. No entanto, devido às normas de elaboração deste texto, a utilização desta versão reduziria a nossa capacidade de comunicar dados.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

Nota: Os totais baseiam-se na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014

A magnitude das diferenças observadas entre grupos étnico-raciais é profundamente inquietante. Estudos mostram que a segregação por rendimento é cada vez maior nos Estados Unidos da América, havendo também uma longa história de segregação étnico-racial, e que estas realidades estruturais sobrepostas desempenham seguramente um papel decisivo na produção e perpetuação das diferenças de desempenho observadas entre grupos étnico-raciais ao longo dos 12 anos de escolaridade primária e secundária.⁵⁵ As mesmas desigualdades podem estar na base de muitas das diferenças observadas nos dados do PIAAC para os níveis de competência. Não surpreende que estas diferenças sejam notórias nos dados relativos às competências da população de jovens adultos. Mas o que isto nos diz acerca da igualdade no presente e no futuro é bastante preocupante.

Deixando por um momento de lado os fatores que subjazem às diferenças significativas entre o desempenho dos grupos étnico-raciais nas avaliações nacionais e internacionais, os dados do PIAAC sobre os jovens adultos mostram que, em termos quantitativos, o problema das competências desadequadas é transversal aos diversos grupos.⁵⁶ Mais de 16 milhões de *millennials* brancos obtiveram classificações de Nível 1 ou inferior ou de Nível 2, em literacia, e 22 milhões obtiveram tais níveis no domínio da numeracia.

7.3. Naturalidade e língua

Para dar conta da interseção entre a naturalidade e a língua, a nossa escala utiliza uma variável

⁵⁵ Ray Chetty, Michael Stepner, Sarah Abraham, Shelby Lin, Benjamin Scuderi, Nicholas Turner, Augustin Bergeron, e David Cutler, "The Association Between Income and Life Expectancy in the United States, 2001-2014," *Journal of the American Medical Association* 315, no. 16, (2016): 1750-1766, doi:10.1001/jama.2016.4226; Fabian T. Pfeffer e Alexandra Killewald, *Generations of Advantage. Multigenerational Correlations in Wealth from a Life-Course Perspective* (2017), <https://doi.org/10.1093/sf/sox086>; Martin Carnoy e Emma Garcia, *Five Key Trends in U.S. Student Performance* (Washington, DC: Economic Policy Institute, 2017), disponível em <http://www.epi.org/publication/five-key-trends-in-u-s-student-performance-progress-by-blacks-and-hispanics-the-takeoff-of-asians-the-stall-of-non-english-speakers-the-persistence-of-socioeconomic-gaps-and-the-damaging-effect/>; Raj Chetty, Nathaniel Hendren e Lawrence F. Katz, "The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence; from the Moving to Opportunity Experiment," *American Economic Review* 106, no. 4 (2016): 855-902; Reardon, Kalogrides, e Shore, *Racial/Ethnic Test Score Gaps*; Douglas S. Massey e Jonathan Tannen, "Segregation, Race, and the Social Worlds of Rich and Poor," in *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, ed. Irwin Kirsch e Henry Braun (Nova Iorque: Springer, 2016), 13-33; Gary Orfield, John Kucsera e Genevieve Siegel-Hawley, *E Pluribus ... Separation: Deepening Double Segregation for More Students*, UCLA, The Civil Rights Project, <http://escholarship.org/uc/item/8g58m2v9>.

⁵⁶ Sean F. Reardon, "The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations," in *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chance* (Nova Iorque: Russell Sage Foundation, 2011), 91-116.

combinada de “autóctone *ou* língua materna” *versus* “nascido no estrangeiro *e* língua estrangeira”. Isto permite-nos distinguir entre os *millennials* para os quais o inglês é a primeira língua e aqueles para os quais não é. No resto do artigo, designaremos o grupo dos autóctones ou falantes da língua materna com recurso à categoria “língua materna” e o grupo dos nascidos no estrangeiro e de língua estrangeira com recurso à categoria “língua estrangeira”.

A crescente heterogeneidade da população jovem adulta dos EUA faz parte de um fenómeno global que marca vários outros países, designadamente muitos países da OCDE. Embora os Estados Unidos tenham o maior número *absoluto* de imigrantes, os *millennials* de língua estrangeira representam apenas 9% da população total de *millennials*. Este valor é inferior à percentagem de *millennials* de língua estrangeira em vários outros países da OCDE, incluindo, por exemplo, a Áustria (13%), o Canadá (15%), a Alemanha (11%), a Noruega (14%) e a Suécia (15%) (Tabela A-4, Anexos). A comparação das competências dos *millennials* de língua materna com as dos seus homólogos de um subconjunto de outros países com percentagens semelhantes de *millennials* de língua estrangeira revela vários pontos importantes.⁵⁷ Em primeiro lugar, na literacia, os *millennials* de língua materna dos EUA obtiveram, em média, uma classificação mais elevada do que os seus homólogos de língua materna em apenas três países (Irlanda, Espanha e Itália). Em segundo lugar, no domínio da numeracia, os falantes de língua materna dos EUA obtiveram uma classificação média superior à dos seus homólogos de apenas um país – Espanha. Em terceiro lugar, os *millennials* de língua estrangeira nos Estados Unidos obtiveram, em média, resultados mais elevados do que os seus homólogos de língua estrangeira em apenas três países (Suécia, Espanha e Itália), no caso da literacia, e em apenas dois países (Espanha e França), no caso da numeracia (Tabela A-5, Anexos).

No nosso subconjunto de países, os *millennials* de língua materna obtiveram, em média, pontuações mais elevadas do que os seus equivalentes de língua estrangeira, tanto em literacia como em numeracia, e houve uma percentagem menor de *millennials* de língua materna a obter um desempenho nos níveis de proficiência mais baixos (Tabela A-6, Anexo). Este é, em grande medida, um resultado esperado, dado que o PIAAC é administrado nos países da OCDE na língua materna do país de acolhimento. As análises comparativas revelam que a diferença observada entre adultos de língua estrangeira e de língua materna em todos os países está relacionada com o país de origem, os níveis de escolaridade, a idade aquando da imigração e o acesso/experiência escolar nos países de

⁵⁷ Para efeitos de comparação, analisamos aqui o subconjunto de países da OCDE que têm percentagens iguais ou superiores de *millennials* nascidos no estrangeiro/de língua estrangeira. Estes incluem os seguintes países: Austrália, Áustria, Canadá, Dinamarca, França, Alemanha, Irlanda, Itália, Países Baixos, Noruega, Espanha, Suécia e Inglaterra/Irlanda do Norte. Para dados sobre os *millennials* de língua materna/língua estrangeira nestes países, consultar os quadros A-4, A-5 e A-6 do Anexo.

acolhimento.⁵⁸ Para além da questão das diferenças de desempenho entre os grupos de língua materna e língua estrangeira, o número de *millennials* de língua materna dos EUA no grupo com baixos níveis de competências é visivelmente elevado. Em termos de literacia, quase 8 milhões tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1, com outros 23 milhões a terem um desempenho de Nível 2. Estes números são ainda maiores, mais uma vez, no domínio da numeracia. Cerca de 16,4 milhões de *millennials* de língua materna tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1, com 24,4 milhões a terem um desempenho de Nível 2 (Tabela 5).

Tabela 5: Distribuição percentual, classificações médias e número e percentagem estimados de pessoas nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, para os *millennials*, divididos por nacionalidade/língua: 2012/2014.

	População <i>Millennial</i> total		Classificações Médias	Nível de Proficiência					
				No ou Abaixo do Nível 1		No Nível 2		No ou Acima do Nível 3	
	Estimativa (milhões)	%		Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%
LITERACIA									
Autóctone ou língua materna	69.6	91	281	7.8	11	23.4	34	38.3	55
Nascido no estrangeiro e língua estrangeira	6.9	9	245*	2.5	37*	2.2	32	2.1	31*
NUMERACIA									
Autóctone ou língua materna	69.6	91	263	16.4	24	24.4	35	28.7	41
Nascido no estrangeiro e língua estrangeira	6.9	9	236*	3	43*	2	30	1.9	28*

*Estatisticamente diferente ($p < .05$) de "autóctone ou língua materna".

Nota: Os totais são baseados na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC)*, 2012/2014

⁵⁸ Goodman, Sands e Coley, *America's Skills Challenge*; Jeanne Batalova e Michael Fix, *Through an Immigrant Lens: PIAAC Assessment of the Competencies of Adults in the United States* (Washington, DC: Migration Policy Institute, 2015), <http://www.migrationpolicy.org/research/through-immigrant-lens-piaac-assessment-competencies-adults-united-states>; Jeanne Batalova e Michael Fix, *Literacy and Numeracy Skills of Second-Generation Adults: A Comparative Study of Canada, France, Germany the United Kingdom and the United States* (Washington, DC: Migration Policy Institute, 2016), https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/578d1e95579fb360acc952bf/1468866198724/Batalova_Fix_PIAAC.pdf; Mark Levels, Japp Dronkers e Christopher Jencks, "Contextual Explanations for Numeracy and Literacy Skill Disparities between Native and Foreign-Born Adults in Western Countries", *PLOS ONE*, doi.org/10.1371/journal.pone*.0172087; John Sabatini, *Understanding the Basic Reading Skills of U.S. Adults: Reading Components in the PIAAC Literacy Survey* (Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2015), <https://www.ets.org/s/research/report/reading-skills/ets-adult-reading-skills-2015.pdf>.

Passamos agora de uma análise do perfil demográfico dos *millennials* dos EUA e da sua relação com as competências para uma investigação da forma como o emprego e a participação em atividades educativas se relacionam com os níveis de competências.

8. *Millennials* em Transição

De um modo geral, os *millennials* encontram-se numa fase de transição em termos dos seus papéis sociais, à medida que se aproximam e avançam na idade adulta; muitos continuam a tentar concretizar os seus objetivos educativos, a entrar no mercado de trabalho, a constituir o seu primeiro agregado doméstico e a criar as suas próprias famílias. A investigação em demografia determinou que a transição para a idade adulta desta população se prolonga frequentemente para além dos 25 anos.⁵⁹ Há, de facto, um consenso crescente entre os demógrafos de que, desde a década de 1980, os EUA têm assistido a um padrão de “prolongamento” da transição para a idade adulta, em contraste com uma fase de transição mais rápida em meados do século XX. No período do pós-Segunda Guerra Mundial (aproximadamente de 1945 a finais da década de 1970), as forças económicas, políticas e sociais convergiram para permitir que um maior número de adultos residentes nos EUA, embora certamente não todos, conseguisse um emprego remunerado ao sair das instituições de ensino (frequentemente do ensino secundário), casasse em idades mais jovens e constituísse família. Durante algum tempo, os demógrafos consideraram que se tratava de uma nova norma, que se diferenciava de um padrão observável no final do século XIX e início do século XX, em que os jovens adultos faziam a transição para a independência mais lentamente (por exemplo, casando e constituindo agregados familiares mais tarde). No entanto, quando analisada numa perspetiva mais alargada, esta fase de transição mais curta dos jovens adultos de meados do século XX parece agora mais o desvio do que a norma. Os *millennials* estão, enquanto grupo, a adiar o fim da escolaridade e a constituição de agregados familiares com um parceiro.⁶⁰

Por conseguinte, é claramente útil considerar se o emprego e o estatuto de estudante (inscrito ou não no ensino formal) afetam os níveis de competências deste grupo, e de que modo o fazem. Tanto em termos de literacia, como de numeracia, os *millennials* que estavam simultaneamente empregados a tempo inteiro e envolvidos em atividades educativas formais apresentavam a percentagem mais elevada de desempenho de Nível 3 ou superior, bem como a percentagem mais baixa de desempenho de Nível 1 ou inferior ou de Nível 2 (Tabela 6). Estes são, essencialmente, os *millennials* duplamente empenhados. No outro extremo do espectro, os *millennials* que estavam

⁵⁹ Ver Reid Cramer, "Millennials Rising" e Pew Research Center, disponível em <http://www.pewresearch.org/topics/millennials/>.

⁶⁰ Jordan Stanger-Ross, Christina Collins e Mark J. Stern, "Falling Far from the Tree: Transitions to Adulthood and the Social History of Twentieth-Century America", *Social Science History* 29, no. 4 (2005): 625-648.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

desempregados e não estavam inscritos no ensino representavam quase o dobro da percentagem (26% em literacia e 47% em numeracia) no Nível 1 ou abaixo deste, em comparação com os *millennials* em geral (14% em literacia e 25% em numeracia). Estes dados corroboram em grande medida as conclusões da literatura que se debruça sobre a “desconexão”, e que este artigo anteriormente referiu. De um modo geral, aqueles que não têm laços com o mercado de trabalho e a educação representam alguns dos nossos jovens adultos mais vulneráveis e correm um risco maior de ter resultados negativos na vida.⁶¹

⁶¹ Congressional Research Service, *Disconnected Youth*.

Tabela 6: Percentagem de *millennials* nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, divididos por situação profissional e educativa.

LITERACIA

	No ou Abaixo do Nível 1	No Nível 2	No ou Acima do Nível 3	Total
Total	14	34	53	100
Situação profissional				
Empregado a tempo inteiro(35+horas/semana)	12	30	58	100
Empregado 1-35 horas	12	35	53	100
Fora da força laboral	15	37	48	100
Desempregado	22	41	37	100
Situação profissional e educativa				
<i>Inscritos em Educação</i>				
Empregado a tempo inteiro (35+ horas/semana)	7	27	66	100
Empregado 1-35 horas	9	34	57	100
Fora da força laboral	13	36	52	100
Desempregado	17	39	44	100
<i>Não inscritos em Educação</i>				
Empregado a tempo inteiro (35+ horas/semana)	13	31	56	100
Empregado 1-35 horas	16	37	47	100
Fora da força laboral	20	38	42	100
Desempregado	26	43	31	100

NUMERACIA

	No ou Abaixo do Nível 1	No Nível 2	No ou Acima do Nível 3	Total
Total	25	35	40	100
Situação profissional				
Empregado a tempo inteiro (35+ horas/semana)	20	33	47	100
Empregado 1-35 horas	24	37	38	100
Fora da força laboral	32	34	34	100
Desempregado	41	37	22	100
Situação laboral e educative				
<i>Inscritos em Educação</i>				
Empregado a tempo inteiro (35+ horas/semana)	15	32	53	100
Empregado 1-35 horas	19	37	44	100
Fora da força laboral	29	33	38	100
Desempregado	35	40	25	100
<i>Não inscritos em Educação</i>				
Empregado a tempo inteiro (35+ horas/semana)	21	33	45	100
Empregado 1-35 horas	31	38	31	100
Fora da força laboral	36	36	28	100
Desempregado	47	35	18	100

Nota: Ver Quadro A-3 do Anexo para dados pormenorizados e erros-padrão.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC)*, 2012/2014

Os dados do PIAAC assinalam, no entanto, que ter um emprego não garante, por si só, a posse de competências. Nem tampouco o garantem, aparentemente, algumas vias do ensino secundário e pós-secundário formal. As Tabelas 7 e 8 permitem-nos ver os dados de forma ligeiramente diferente, e destacar a questão da conexão - tanto à educação como ao emprego -, na sua relação com as competências. Nestas tabelas, as percentagens são calculadas com base no número total *em cada nível de competências*, e não numa categoria de emprego/educação, como era o caso na Tabela 6. Quando o fazemos, observamos que, dos cerca de 10,4 milhões de *millennials* que tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 em literacia, 30% – ou aproximadamente 3,1 milhões – estavam inscritos na educação formal/em programas certificados. Relativamente à numeracia, dos cerca de 19,4 milhões de *millennials* que tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1, cerca de 35% deles, ou seja, 6,9 milhões, estavam matriculados no ensino na altura de realização do inquérito do PIAAC.

Tabela 7: Estimativa do número e da percentagem de *millennials* por desempenho nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, divididos por situação escolar atual: 2012/2014.

	População <i>Millennial</i> total	Inscritos em Educação		Não inscritos em Educação	
	Estimativa (milhões)	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%
LITERACIA					
No ou Abaixo do Nível 1	10.4	3.1	30*	7.2	70*
No Nível 2	25.7	10.0	39	15.7	61
No ou Acima do Nível 3	40.5	16.5	41	24.0	59
NUMERACIA					
No ou Abaixo do Nível 1	19.4	6.9	35*	12.5	65*
No Nível 2	26.6	10.4	39	16.2	61
No ou Acima do Nível 3	30.7	12.4	41	18.2	59

* Estatisticamente diferente ($p < 0,05$) de "No Nível 3 ou superior".

Nota: Os totais são baseados na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento *Económico (OCDE)*, Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014

Para compreender melhor a relação entre as competências – e, em particular, as competências mais baixas – e a educação, analisámos os *millennials* atualmente matriculados no ensino segundo o seu nível de escolaridade mais elevado (Tabela 8). Dos cerca de 3 milhões de *millennials* dos EUA com baixa classificação no domínio da literacia que estavam matriculados no ensino, quase dois terços (62%) tinham menos do que o ensino secundário. No que diz respeito à numeracia, dos cerca de 7 milhões de *millennials* com baixa classificação em numeracia inscritos no ensino formal, 56% tinham menos do que o ensino secundário. Embora mais de metade destes *millennials* fosse estudante do ensino secundário, ou estivesse, aquando do PIAAC, a obter uma equivalência ao ensino secundário, o desempenho no Nível 1 ou inferior deveria ser motivo de grande preocupação.⁶² Com competências de tal modo baixas, estes indivíduos enfrentarão provavelmente obstáculos substanciais para concluir com êxito um curso pós-secundário de dois ou quatro anos, ou para progredir no mercado de trabalho.⁶³

Igualmente surpreendente, porém, é que 34% dos que tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 em literacia, e 37% dos que tiveram os mesmos resultados em numeracia, estavam de facto inscritos no ensino formal e tinham o ensino secundário/frequência do ensino superior (não diplomados). Além disso, dos *millennials* que obtiveram resultados de Nível 2, 42%, na literacia, e

⁶² Sabatini, *Basic Reading Skills*.

⁶³ Russell W. Rumberger e Sun Ah Lim, *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, Vol. 15 (Santa Barbara, CA: California Dropout Research Project Report, 2008).

46%, na numeracia, estavam inscritos no ensino formal e tinham o ensino secundário/frequência do ensino superior (não diplomado).

Tabela 8: Estimativa do número e da percentagem de *millennials* por nível de escolaridade atual e desempenho nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, divididos por nível de escolaridade: 2012/2014.

	Menos do que o Ensino Secundário		Ensino Secundário/ Ensino Superior (sem grau académico)		Ensino Superior ou mais (<i>Associate</i> , Licenciatura, Doutoramento)		Total	
	Estimativa	%	Estimativa	%	Estimativa	%	Estimativa	%
Inscritos em Educação								
LITERACIA								
No ou Abaixo do Nível 1	1,900,000	62*	1,100,000	34*	100,000	5*	3,100,000	100
No Nível 2	4,300,000	43*	4,200,000	42	1,400,000	14*	10,000,000	100
No ou Acima do Nível 3	3,300,000	20	8,000,000	48	5,200,000	31	16,500,000	100
NUMERACIA								
No ou Abaixo do Nível 1	3,800,000	56*	2,500,000	37*	500,000	7*	6,900,000	100
No Nível 2	3,700,000	36*	4,700,000	46*	2,000,000	19*	10,400,000	100
No ou Acima do Nível 3	2,100,000	17	6,000,000	49	4,300,000	35	12,400,000	100
Não inscritos em Educação								
LITERACIA								
No ou Abaixo do Nível 1	2,600,000	36*	4,200,000	58*	500,000	6*	7,200,000	100
No Nível 2	2,100,000	13*	10,500,000	67*	3,100,000	20*	15,700,000	100
No ou Acima do Nível 3	900,000	4	9,800,000	41	13,300,000	55	24,000,000	100
NUMERACIA								
No ou Abaixo do Nível 1	3,500,000	28*	7,800,000	63*	1,100,000	9*	12,500,000	100
No Nível 2	1,500,000	9*	10,300,000	64*	4,300,000	27*	16,200,000	100
No ou Acima do Nível 3	500,000	3	6,400,000	35	11,400,000	62	18,200,000	100

*Estatisticamente diferente ($p < .05$) de "No Nível 3 ou superior".

Nota: Os totais são baseados na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014

Os dados do PIAAC vão ao encontro, neste ponto, de uma série de trabalhos académicos acerca das diferenças relevantes nos tipos e na qualidade dos programas de educação/certificação/formação oferecidos aos *millennials*, e assinalam que, num país tão grande e diversificado como os Estados

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

Unidos da América, o ensino pós-secundário está “longe de ser um produto padronizado”.⁶⁴ Além disso, estas conclusões vão ao encontro de uma literatura robusta que analisa a questão da equidade no que respeita ao ensino superior. Estudos recentes documentaram que muitos dos que iniciam o ensino superior e não o terminam, bem como muitos dos que frequentam instituições com fins lucrativos não regulamentadas, começam e terminam frequentemente em clara desvantagem. É provável que a complexa interação entre as disparidades étnico-raciais e de rendimento esteja aqui, de várias formas, em jogo.⁶⁵ Por exemplo, em média, os estudantes negros e com baixos rendimentos contraem mais empréstimos – e com maior frequência – do que os estudantes brancos e com rendimentos mais elevados, para pagarem a sua licenciatura, mesmo em instituições públicas.

Além disso, o endividamento dos estudantes negros e com rendimentos mais baixos para obterem graus de “associado” [NT: grau de ensino pós-secundário obtido ao fim de dois ou três anos, abaixo do nível da licenciatura] e graus em instituições de ensino superior com fins lucrativos aumentou na última década, apesar de alguns destes graus conferirem muitas vezes poucas competências e escassas perspectivas de emprego.⁶⁶ A dívida estudantil contraída para pagar estes graus é também muitas vezes diferenciada em função do rendimento e da raça/etnia, colocando demasiados *millennials* e suas famílias em situação de risco face a outras dificuldades económicas no futuro.⁶⁷

O número de *millennials* ligados nos EUA ao mercado de trabalho e com baixo desempenho é outro aspeto da questão relacionada com a noção de “conexão” que merece uma análise mais aprofundada. Também neste caso, especialmente num mercado de trabalho como o dos Estados Unidos, que tem uma grande proporção de empregos na extremidade inferior do espectro

⁶⁴ Fogg, Harrington e Khatiwada, *Human Capital Investments*.

⁶⁵ Raj Chetty, John N. Friedman, Emmanuel Saez, Nicholas Turner e Danny Yagan (2017), *Mobility Report Cards: The Role of Colleges in Intergenerational Mobility*, NBER Report No. w23618 (Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2017); Harry J. Holzer, "Improving Opportunity Through Better Human Capital Investments for the Labor Market", in *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, ed. Irwin Kirsch e Henry Braun (Nova Iorque: Springer, 2016), 387-412; Margaret Cahalan e Laura Perna, "Indicators of Higher Education Equity in the United States: 45 Year Trend Report," *Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education* (Filadélfia: Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 2015), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555865.pdf>.

⁶⁶ Sara Goldrick, Robert Kelchen e Jason Houle, "The Color of Student Debt: Implications of Federal Loan Program Reforms for Black Students and Historically Black Colleges and Universities" (Madison, WI: Wisconsin HOPE Lab, 2014); Mark Huelsman, *The Debt Divide: The Racial and Class Bias Behind the 'New Normal' of Student Borrowing* (Nova Iorque: Demos, 2015), <http://www.demos.org/publication/debt-divide-racial-and-class-bias-behind-new-normal-student-borrowing>.

⁶⁷ Judith Scott-Clayton e Jing Li, *Black-White Disparity in Student Loan Debt More than Triples after Graduation*, Evidence Speaks Report (Washington, DC: Brookings Institution, 2016); Rumberger e Lim, *Why Students Drop Out*.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

de competências, o facto de ter um emprego não protege de forma alguma os indivíduos da exposição às dificuldades associadas às baixas competências.⁶⁸ De facto, como um estudo demonstrou, embora muitos indivíduos com baixas competências tenham elevada probabilidade de estar empregados nos Estados Unidos, este emprego muitas vezes não oferece grande proteção. As pessoas empregadas com baixas competências correm maior risco de evicção do mercado de trabalho em caso de recessão económica, bem como de recebimento de salários baixos, não se encontrando muitas vezes em condições de melhorar as suas competências.⁶⁹ Dos cerca de 10,4 milhões de *millennials* que tiveram em literacia um desempenho igual ou inferior ao Nível 1, quase dois terços (65%) estavam empregados a tempo inteiro (43%) ou a tempo parcial (22%) (Tabela 9). Isto significa que aproximadamente 6,7 milhões de *millennials* com alguma ligação ao mercado de trabalho podem ter dificuldades decorrentes das baixas competências de literacia, como as que resultem de dificuldades em ajuizar, comparar ou contrastar a informação fornecida. Quando olhamos para o desempenho no domínio da numeracia, os números são ainda mais impressionantes: estima-se que 12 milhões de *millennials* que trabalham a tempo inteiro ou parcial possam ter dificuldades relacionadas com as baixas competências de numeracia, tais como as que decorrem de dificuldades para identificar e fazer operações com base em informações e ideias numéricas – mesmo quando estas estão inseridas em contextos comuns, em que o conteúdo é bastante explícito ou visual e a informação é transmitida com poucas distrações.

⁶⁸ C. Brett Lockard, *Occupational Employment Projections to 2020* (Washington, DC: Bureau of Labor Statistics, 2012), <https://www.bls.gov/opub/mlr/2012/01/art5full.pdf> ; *OECD Skills Outlook 2013*.

⁶⁹ OECD, *Time for the U.S.*

Tabela 9: Estimativa do número e da percentagem de *millennials* nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, por situação profissional atual: 2012/2014.

	População <i>Millennial</i> total	Empregado a tempo inteiro		Empregado em <i>part-time</i>		Fora da força laboral		Desempregado	
	Estimativa (milhões)	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%	Estimativa (milhões)	%
LITERACIA									
No ou Abaixo do Nível 1	10.4	4.4	43*	2.3	22	2.2	21	1.5	14*
No Nível 2	25.7	10.9	43*	6.6	26	5.3	21	2.8	11*
No ou Acima do Nível 3	40.5	21.0	52	9.9	25	6.9	17	2.6	6
NUMERACIA									
No ou Abaixo do Nível 1	19.4	7.4	38*	4.6	24	4.6	24*	2.9	15*
No Nível 2	26.6	12.0	45*	7.0	26	4.9	19	2.6	10*
No ou Acima do Nível 3	30.7	17.0	56	7.2	24	4.9	16	1.5	5

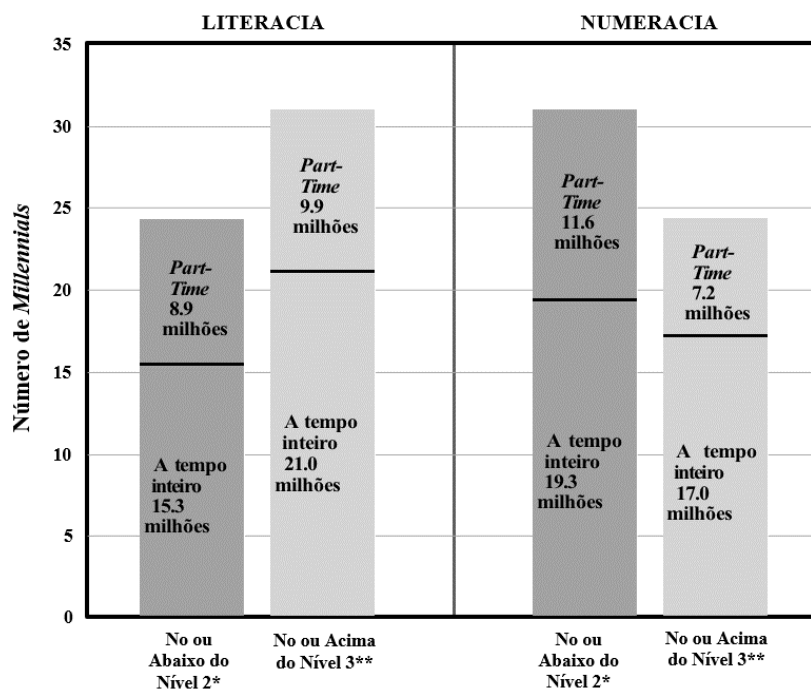
*Estatisticamente diferente ($p < 0,05$) de "No nível 3 ou superior".

Nota: Os totais são baseados na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento *Económico (OCDE)*, Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014

A isto acresce o número de *millennials* empregados que tiveram um desempenho de Nível 2. Em termos de emprego, verificamos que, no domínio da literacia, cerca de 26 milhões (34% de todos os *millennials*) tiveram um desempenho de Nível 2; destes, cerca de 17,5 milhões (69%) estavam empregados a tempo inteiro ou parcial. No respeitante à numeracia, cerca de 27 milhões de *millennials* (35% do total de *millennials*) atingiram o Nível 2 de proficiência; destes, cerca de 19 milhões (71%) trabalhavam a tempo inteiro ou parcial (ver Quadro A-3, Anexos, para mais pormenores). No total, havia mais *millennials* a trabalhar a tempo inteiro ou parcial abaixo do Nível 3 – o que significa que tinham baixos níveis de competências – do que no Nível 3 ou acima (Figura 3). Embora este padrão esteja invertido na literacia, estimava-se ainda assim que 24 milhões de *millennials* possuísem baixos níveis de competências neste domínio.

Figura 3: Estimativa do número de *millennials* empregados nos níveis de proficiência selecionadas nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC: 2012/2014.



*Igual ou inferior ao Nível 2 = Igual ou inferior ao Nível 1 e ao Nível 2.

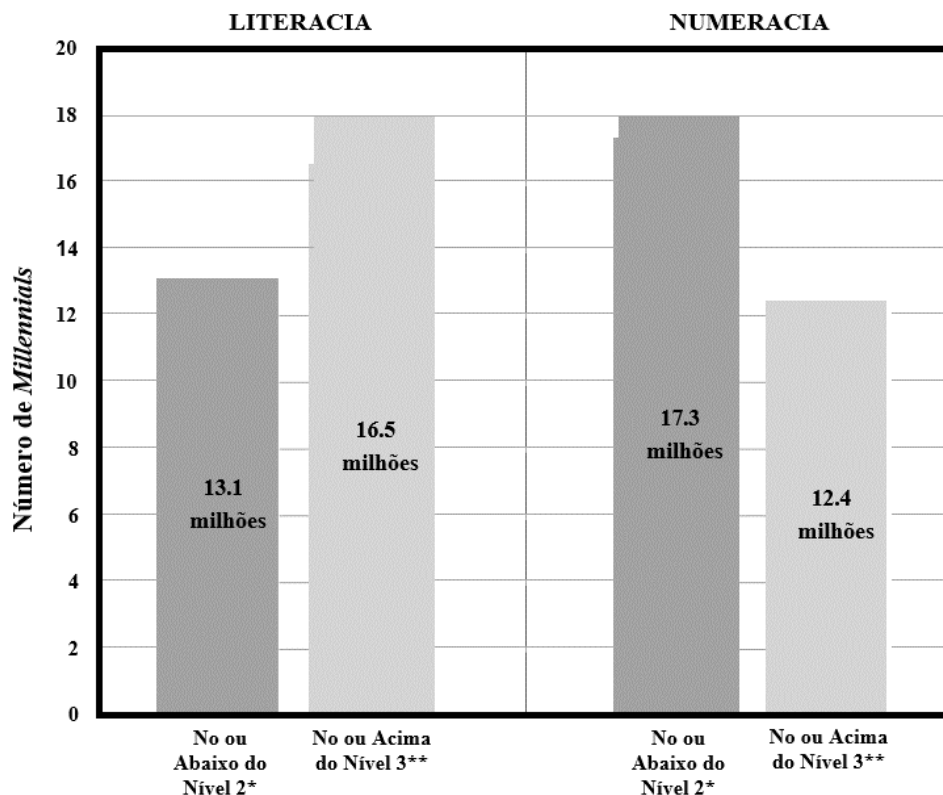
**No Nível 3 ou acima = Níveis 3, 4 e 5.

Nota: Os totais são baseados na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014

Quando analisamos o Nível 2 de competências e o nível de escolaridade, verificamos que mais de 10 milhões de *millennials* em cada domínio estavam inscritos nalgum programa de ensino/certificação. De facto, na numeracia, refletindo o padrão que encontrámos para o emprego, dos *millennials* atualmente inscritos em programas de educação/certificação, eram mais aqueles com competências de Nível 2 ou inferior do que aqueles com competências de Nível 3 ou superior (Figura 4).

Figura 4: Número estimado de *millennials* com desempenho nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC que estão inscritos no ensino: 2012/2014.



*No Nível 2 ou abaixo = No Nível 1 ou inferior e no Nível 2.

**No Nível 3 ou acima = níveis 3, 4 e 5.

Nota: Os totais são baseados na soma dos números, sem arredondamento.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014

Os dados do PIAAC dão-nos algumas indicações sobre o tipo de profissões e de remuneração destes *millennials* pouco qualificados. Em termos de numeracia, embora um pouco mais de metade (51%) dos *millennials* que tiveram um desempenho igual ou superior ao Nível 3 trabalhasse em profissões qualificadas (por exemplo, legisladores, funcionários superiores e gestores, profissionais liberais, técnicos e profissionais afins), 43% dos que tinham um desempenho igual ou inferior ao Nível 1, e 43% dos que tinham um desempenho de Nível 2, trabalhavam em profissões semiqualficadas de “colarinho branco” (por exemplo, empregados de escritório, trabalhadores dos serviços e vendedores em lojas ou em grandes superfícies). Os padrões são semelhantes no que toca à literacia. No entanto, os *millennials* que tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 em literacia tinham cerca de três vezes mais probabilidades de trabalhar em profissões pouco qualificadas (por exemplo, assistentes de preparação de alimentos, operadores de máquinas e empregados de limpeza) do que os que tinham um desempenho igual ou superior ao Nível 3 (Tabela A-7, Anexo).

A ligação entre competências e salários tem sido bem documentada em inquéritos e pesquisas

sobre o mercado de trabalho, e os dados do PIAAC estão em linha com as conclusões gerais. Tal como será demonstrado num próximo texto, existe uma forte associação entre uma maior capacidade produtiva dos trabalhadores, níveis mais elevados de escolaridade e níveis mais elevados de proficiência em literacia e numeracia. Estes fatores traduzem-se geralmente em "melhores resultados em termos de emprego e de rendimentos nos mercados de trabalho dos EUA", onde as vantagens em termos de rendimentos, para os adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos, associadas a elevados níveis de competências de literacia e numeracia, são bastante significativas.⁷⁰ Isto também se observa nos dados do PIAAC relativos aos jovens adultos: os que têm níveis de competências mais baixos ganham menos. Cerca de três quartos, ou 76%, dos que obtiveram uma pontuação igual ou inferior ao Nível 1 na escala de literacia do PIAAC tinham ganhos situados nos dois quintis mais baixos de rendimento, ou seja, menos de 2.300 dólares mensais e menos de 28.000 dólares anuais (Tabela A-8, Anexo). Além disso, muitos destes *millennials* estão confinados a empregos pouco qualificados e com salários baixos.

A investigação atual sobre o trabalho, que recorre aos dados do PIAAC, demonstra que, embora se verifique alguma melhoria de competências relacionadas com o emprego, as empresas tendem a dar prioridade às oportunidades de formação adicional para os principais gestores e funcionários, e não para os seus trabalhadores menos qualificados.⁷¹ Um relatório da Coligação Nacional para as Competências [*National Skills Coalition*] revelou também que muitos adultos com empregos pouco qualificados no setor dos serviços nos Estados Unidos da América não possuem as competências de literacia e numeracia necessárias para aproveitar plenamente as oportunidades de progredir nas empresas do setor dos serviços, o que cria "um entrave invisível à produtividade e à mobilidade dos trabalhadores".⁷² Para além do benefício óbvio do aumento dos salários e das perspetivas educativas, há uma série de outras vantagens para os trabalhadores que têm acesso a melhores oportunidades de emprego (por exemplo, planos de poupança-reforma, cuidados de saúde acessíveis, baixa médica paga, etc.). Embora o último inquérito do PIAAC não tenha medido todos estes indicadores de benefícios laborais, os dados confirmam que os *millennials* com menor desempenho têm menos probabilidades de ter um seguro de saúde do que os seus equivalentes mais qualificados (Tabela A-9, Anexo).

⁷⁰ Fogg, Harrington e Khatiwada, *Human Capital Investments*. Para adultos com idades compreendidas entre os 25 e os 65 anos, Fogg, Harrington e Khatiwada mostraram que, para cada dólar ganho pelos trabalhadores no nível de proficiência mais baixo, os seus homólogos no nível 4/5 ganhavam 2.28 dólares.

⁷¹ Raymond J. Wlodkowski e Margery B. Ginsberg, *Teaching Intensive and Accelerated Courses: Instruction that Motivates Learning* (Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2010); *OECD Skills Outlook 2013*; Amanda Bergson-Shilcock, *Foundational Skills in the Service Sector* (Washington, DC: National Skills Coalition, 2017), <http://www.nationalskillscoalition.org/news/blog/nscs-new-report-explores-role-of-skill-building-for-service-sector-workers>.

⁷² Bergson-Shilcock, *Foundational Skills*.

Ao chamar a atenção para as ligações com a educação formal e o mercado de trabalho, a investigação sobre a desconexão centra a atenção num segmento claramente vulnerável da população adulta mais jovem. Mas a noção alargada de desconexão aqui apresentada – uma noção de marginalização devida às baixas competências – revela uma imagem mais matizada dos desafios que uma geração de jovens adultos com baixas competências enfrenta atualmente. Embora exista claramente uma relação positiva entre a proficiência em competências e a educação, a investigação demonstrou que existe uma grande variação dos níveis de competências dentro de cada categoria de habilitação literária. Além disso, apesar de o mercado de trabalho dos EUA acomodar muitos dos indivíduos com baixas competências, o emprego para esses indivíduos pode proporcionar apenas vantagens limitadas.⁷³ Milhões de *millennials* que avançam na idade adulta não possuem as competências necessárias que lhes permitam tirar pleno partido das oportunidades que se lhes podem apresentar – apesar de muitos terem concluído o ensino secundário, manterem ligações ao ensino pós-secundário formal ou participarem no mercado de trabalho. De modo igualmente relevante, a investigação mostra que as competências estão correlacionadas com o modo como os indivíduos se sentem ligados à sociedade em geral, e com o seu bem-estar geral, incluindo os seus níveis de confiança e de envolvimento com os outros e com as instituições sociais. Na secção seguinte, exploramos estes importantes fatores, não relacionados com o mercado de trabalho, associados às competências.

9. Capital social

No final do século XIX – o início da era moderna –, o filósofo francês Émile Durkheim preocupava-se muito com a erosão das ligações entre os indivíduos e a sociedade. Ele acreditava que o indivíduo e a sociedade estavam tão fortemente ligados que estudou especificamente a forma como as taxas de suicídio – na variante a que chamou "suicídio anómico" – estariam ligadas ao nível de desintegração social. É curioso – e assustador – que os investigadores e os meios de comunicação social tenham começado a documentar um novo fenómeno nos Estados Unidos da América: o aumento dos suicídios (sobretudo entre as pessoas com baixos níveis de escolaridade – a única forma de medição das competências utilizada nestes estudos), fenómeno que passou a ser conhecido como o das "mortes por desespero".⁷⁴ Angus Deaton e Anne Case, autores de um estudo sobre o aumento

⁷³ Fogg, Harrington e Khatiwada, *Human Capital Investments*; Henry Braun, *How Long is the Shadow? The Relationships of Family Background to Selected Adult Outcomes—Results from PIAAC* (no prelo).

⁷⁴ Para o estudo pioneiro sobre a mortalidade e a morbosidade no século XXI, ver Anne Case e Angus Deaton, "Rising Morbidity and Mortality in Midlife among White Non-Hispanic Americans in the 21st Century", *Proceedings of the National Academy of Sciences* 112, no. 49 (2015): 15078-15083. Para uma discussão desta questão relativamente aos *millennials*, ver Jeanna Smialek, "Young White America Is Haunted by a Crisis of Despair," *Bloomberg*, 18 de abril de 2017, <https://www.bloomberg.com/news/features/2017-04-18/young-white-america-is-haunted-by-a-crisis-of-despair>; Anne Case e Angus Deaton, *Mortality and Morbidity in the*

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

da taxa de mortalidade entre os indivíduos brancos de meia-idade com menos do que o ensino secundário nos EUA, reconhecem que a preocupação se deve estender, de facto, à população da chamada geração *millennial*: "A América não é um bom lugar para pessoas que têm apenas o ensino secundário", observa Case, "e não creio que isso vá melhorar tão cedo".⁷⁵ O grande número de *millennials* com baixos níveis de competências, juntamente com a complexa e importante relação entre competências e aquilo a que os investigadores chamam "capital social", tem claramente consequências profundas e de grande alcance.

A forma como as competências interagem com o capital social é uma questão decisiva e complexa. A OCDE promoveu uma iniciativa para examinar os padrões de confiança, uma componente importante do capital social, nos seus países membros, na sequência da crise financeira mundial de 2008. Num relatório de 2015, surgem provas de que as nações com competências cognitivas gerais mais elevadas apresentavam níveis de confiança mais elevados.⁷⁶ Em 2014, Patrícia Dinis da Costa *et al.*, do Centro Comum de Investigação da Comissão Europeia, analisou a relação entre educação, competências e bem-estar social, numa seleção de países da União Europeia que participaram no PIAAC. Os seus resultados indicam que "as competências e capacidades dos indivíduos são fundamentais para uma participação efetiva e proveitosa na vida social e económica nas atuais economias globalizadas".⁷⁷

Os dados do PIAAC permitem-nos analisar a forma como os níveis de competências se alinham com as noções de capital social, através de uma série de perguntas presentes no respetivo questionário-base.⁷⁸ Aqui, tal como na secção anterior, analisamos estas questões através da observação das percentagens calculadas sobre o total *em cada nível de competências*. As características associadas ao nível de confiança individual são analisadas através de duas questões: "São poucas as pessoas em quem podemos confiar plenamente" e "Se não tivermos cuidado, as outras pessoas aproveitam-se de nós". A nossa análise mostra que, para os *millennials* como um todo, não é evidente que exista um nível elevado de confiança nos outros. No entanto, as pessoas com níveis de competências mais baixos parecem ter níveis de confiança mais reduzidos do que os seus equivalentes com níveis de competências mais elevados. Pouco mais de três quartos dos *millennials*

21 st Century (Washington, DC: Brookings Institution, 2017).

⁷⁵ Smialek, "Young White America".

⁷⁶ Francesca Borgonovi e Tracey Burns, *The Educational Roots of Trust*, OECD Education Working Papers No. 119 (Paris, OECD Publishing, 2015), doi.org/10.1787/5js1kv85dfvd-en.

⁷⁷ Patricia Dinis da Costa, Margarida Rodrigues, Esperanza Vera-Toscano e Anke Weber, "Education Adult Skills and Social Outcomes Empirical Evidence from the Survey on Adult Skills (PIAAC 2013)," (Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2014), 57.

⁷⁸ Para mais informações sobre o questionário-base do PIAAC, ver <https://nces.ed.gov/surveys/piaac/questionnaires.asp>.

que tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 (76% em literacia e 77% em numeracia) afirmaram que concordavam, ou concordavam totalmente, com a afirmação de que "São poucas as pessoas em quem se pode confiar totalmente" (Tabela 10). Estas percentagens são mais elevadas do que as dos que tiveram um desempenho igual ou superior ao Nível 3 (65% em literacia e 62% em numeracia). Além disso, 82% das pessoas que tiveram um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 em literacia e 84% em numeracia, concordaram ou concordaram totalmente que "Se não tivermos cuidado, as outras pessoas aproveitam-se de nós" – um número que também é superior ao das pessoas que tiveram um desempenho igual ou superior ao Nível 3 em ambos os domínios (74% e 72% em literacia e numeracia, respetivamente). De acordo com o *Pew Research Center*, "as pessoas que se sentem vulneráveis ou, por qualquer razão, em desvantagem acham que é mais arriscado confiar, porque estão menos capacitadas para lidar com as consequências de uma confiança mal depositada".⁷⁹ Estes dados sobre a confiança devem ser vistos como particularmente alarmantes, sobretudo no que diz respeito a uma população que está a entrar na idade adulta.

A investigação também mostra que os níveis de confiança estão correlacionados com a doação graciosa de tempo e dinheiro.⁸⁰ As taxas de voluntariado foram apuradas no PIAAC através de uma questão que perguntava aos participantes: "Nos últimos 12 meses, com que frequência, se alguma, fez trabalho voluntário, incluindo trabalho não remunerado para uma instituição de caridade, partido político, sindicato ou outra organização sem fins lucrativos?". Espelhando os resultados relativos à confiança, 63% das pessoas com um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 em literacia, e 57% em numeracia, afirmaram nunca fazer trabalho voluntário, enquanto somente 35% das pessoas com um desempenho igual ou superior ao Nível 3 em literacia, e 33% em numeracia, afirmaram nunca fazer trabalho voluntário.

Os adultos que participaram no PIAAC também foram inquiridos acerca do seu nível de eficácia política ("As pessoas como eu não têm nada a dizer sobre o que o governo faz"). Mais uma vez, tal como observámos com as medidas de confiança, os *millennials* com menos competências eram mais propensos a mostrar atitudes desfavoráveis relativamente a este aspeto do capital social. De facto, os *millennials* com um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 tinham uma probabilidade 20 pontos percentuais superior, no caso da literacia, e 17 pontos percentuais superior, no caso da numeracia, de acreditar que "não têm nada a dizer sobre o que o governo faz", por comparação com os que tinham um desempenho igual ou superior ao Nível 3. Dada a forte correlação entre competências e rendimentos, a afirmação resumida de Robert Putnam sobre a divisão entre privilegiados e desfavorecidos, em termos de impacto no governo, aplica-se provavelmente neste

⁷⁹ Pew Research Center, *Millennials in Adulthood: Detached from Institutions, Networked with Friends*, 2014, <http://www.pewsocialtrends.org/2014/03/07/millennials-in-adulthood/>.

⁸⁰ Wilkinson and Pickett, *Spirit Level*.

caso: "Os jovens ricos estão mais confiantes de que podem influenciar o governo e, em grande medida, têm razão. Não é de surpreender que os miúdos pobres tenham menos probabilidades de tentar fazê-lo".⁸¹

Os dados do PIAAC relacionados com o capital social – confiança social, eficácia política e participação cívica – permitem matizar um padrão geral referido noutros inquéritos e investigações. Os dados do *Pew Research Center* confirmam que, enquanto grupo, os *millennials* têm menos probabilidades do que as gerações mais velhas de possuir filiações sociais e políticas e de confiar nas instituições públicas.⁸² O *Pew Research Center* atribuiu parte da responsabilidade pelo fosso entre os grupos à maior percentagem de minorias e de pessoas com um estatuto socioeconómico mais baixo entre os grupos mais jovens; embora seja plausível, outra razão para os baixos níveis de confiança entre a população *millennial* (ou partes dela) pode também residir na relação complexa entre níveis de competências, oportunidades e resultados obtidos na vida.

Tabela 10: Percentagem de *millennials* nos níveis de proficiência selecionados nas escalas de literacia e numeracia do PIAAC, por indicadores de coesão social: 2012/2014.

	No ou Abaixo do Nível 1	Nível 2	No ou Acima do Nível 3
“São poucas as pessoas em quem podemos confiar plenamente.”			
LITERACIA			
Concorda ou Concorda totalmente	76*	75*	65
Não concorda nem discorda	9	9	10
Discorda ou Discorda totalmente	15*	16*	24
Total	100	100	100
NUMERACIA			
Concorda ou Concorda totalmente	77*	74*	62
Não concorda nem discorda	10	9	11
Discorda ou Discorda totalmente	13*	17*	27
Total	100	100	100
“Se não tivermos cuidado, as outras pessoas aproveitam-se de nós.”			
LITERACIA			
Concorda ou Concorda totalmente	82*	83*	74
Não concorda nem discorda	8*	9*	15
Discorda ou Discorda totalmente	10	8	10
Total	100	100	100
NUMERACIA			

⁸¹ Robert D. Putnam, *Our Kids: The American Dream in Crisis* (Nova Iorque: Simon and Schuster, 2016), 235. Para mais informação sobre *millennials* e padrões de voto, ver Richard Fry, *Millennials Match Baby Boomers as Largest Generation in U.S. Electorate, But Will They Vote?*, Facttank (Washington, DC: Pew Research Center, 2016), <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/05/16/millennials-match-baby-boomers-as-largest-generation-in-u-s-electorate-but-will-they-vote/>.

⁸² *Millennials in Adulthood*.

Concorda ou Concorda totalmente	84*	82*	72
Não concorda nem discorda	7*	10*	17
Discorda ou Discorda totalmente	8	8	11
Total	100	100	100
“Nos últimos 12 meses, com que frequência, se alguma, fez trabalho voluntário, incluindo trabalho não remunerado, para uma instituição de caridade, partido político, sindicato ou outra organização sem fins lucrativos?”			
LITERACIA			
Nunca	63*	48*	35
Pelo menos uma vez por mês, mas menos do que uma vez por semana	25*	41*	53
De uma vez por semana a todos os dias	12	11	12
Total	100	100	100
NUMERACIA			
Nunca	57*	43*	33
Pelo menos uma vez por mês, mas menos do que uma vez por semana	31*	45*	55
De uma vez por semana a todos os dias	12	11	12
Total	100	100	100
“As pessoas como eu não têm nada a dizer sobre o que o governo faz.”			
LITERACIA			
Concorda ou Concorda totalmente	50*	41*	30
Não concorda nem discorda	24	25	25
Discorda ou Discorda totalmente	26*	35*	45
Total	100	100	100
NUMERACIA			
Concorda ou Concorda totalmente	47*	36*	30
Não concorda nem discorda	23	27	24
Discorda ou Discorda totalmente	30*	38*	45
Total	100	100	100

*Significativo estatisticamente a partir de "No nível 3 ou superior"

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC), 2012/2014

Como ler este gráfico: Este gráfico mostra a percentagem de *millennials* com três níveis de proficiência (igual ou inferior ao Nível 1, Nível 2 e igual ou superior ao Nível 3) em literacia e numeracia, numa série de questões do questionário-base do inquérito do PIAAC. Atentando à primeira questão cujos dados são aqui apresentados – "Existem poucas pessoas em quem se pode confiar plenamente" –, os dados do PIAAC mostram que 76% dos *millennials* com um desempenho igual ou inferior ao Nível 1 em literacia concordaram, ou concordaram totalmente, que existem poucas pessoas em quem podem confiar plenamente. Três quartos (75%) dos *millennials* que se classificaram no Nível 2 concordam ou concordam totalmente que há poucas pessoas em quem

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

podem confiar totalmente, o que, mais uma vez, é significativamente diferente da percentagem que afirmou concordar, ou concordar totalmente, com esta afirmação, e que tinha competências no Nível 3 ou superior.

10. Implicações

Quase metade dos *millennials* dos EUA – cerca de 36 milhões – está a tentar fazer a transição para a vida adulta com baixos níveis de competências em literacia, e mais de metade – cerca de 46 milhões – está a fazê-lo com baixos níveis de competências em numeracia. Os *millennials* com baixas competências têm maior probabilidade de estar desempregados, de estar excluídos da população ativa, de trabalhar em profissões pouco qualificadas e de auferir baixos rendimentos; têm também menor probabilidade de ter cobertura em matéria de cuidados de saúde do que os aqueles que têm competências mais elevadas. Além disso, é menos provável que tenham confiança nas outras pessoas, que se empenhem civicamente e que sintam que têm capacidade para influenciar o governo. Estes números e correlações não podem nem devem ser ignorados. São especialmente preocupantes quando levamos em linha de conta a cada vez maior desigualdade, entre os nossos *millennials*, no plano das oportunidades para adquirir e desenvolver capital humano, e a forma como isto se relaciona com a combinação de vantagens e desvantagens que existe nos Estados Unidos da América dos nossos dias.

Ao basearmo-nos exclusivamente na desconexão face ao mercado de trabalho e à educação como indicadores do problema, talvez estejamos a aplicar critérios do século XX para compreender um desafio do século XXI. Durante grande parte do século passado, os Estados Unidos da América foram vistos como líderes na duração da escolaridade que proporcionavam aos seus cidadãos. Uma licenciatura de quatro anos era acessível, do ponto de vista financeiro, para um número crescente de indivíduos nos EUA. Nas três décadas imediatamente a seguir à Segunda Guerra Mundial, o ensino secundário proporcionava a muitos as competências suficientes para obterem um emprego capaz de sustentar uma vida de classe média: salários sustentáveis, acesso a cuidados de saúde e outros benefícios para os trabalhadores, tais como pensões e reformas, e oportunidades acessíveis de ensino superior para os filhos. Durante este período, quem estivesse desconectado do emprego ou da educação, e tivesse entre 16 e 24 anos de idade, corria o risco de ter um futuro incerto.

O final do século XX assistiu à convergência de uma série de mudanças fundamentais que alteraram esta equação. Tínhamos passado, para o bem e para o mal, para uma economia dependente de cadeias de abastecimento global, impulsionada por uma série de avanços tecnológicos e decisões políticas. Como defendeu Thomas Friedman em 2005, o mundo tinha-se aplanado.⁸³ Esta mudança

⁸³ Thomas L. Friedman, *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century* (Nova Iorque: Farrar,

de enorme alcance teve consequências significativas por todo o lado; nos Estados Unidos da América, tal mudança também teve impacto em muitos aspetos da vida, mas talvez tenham sido mais evidentes os seus efeitos na natureza do trabalho e nas competências que passaram a ser necessárias. Esta nova economia diferia em aspetos importantes da economia de crescimento acelerado do período pós-Segunda Guerra Mundial nos EUA, quando as oportunidades eram abundantes para um vasto leque da população. Atualmente, porém, há menos oportunidades sustentáveis para quem não possui competências de nível superior. E o trabalho que está disponível para a população pouco qualificada tem muitas vezes os seus próprios riscos. Muitos dos empregos pagos à hora, no setor em expansão dos serviços – onde muitos dos que possuem baixos níveis de competências encontram emprego –, não oferecem seguro de saúde, benefícios de reforma, salários sustentáveis, nem mesmo horários estáveis. Para piorar a situação, embora as taxas de escolarização – tanto no ensino secundário, como em muitas modalidades de ensino pós-secundário – tenham aumentado,⁸⁴ muitos jovens adultos que obtiveram, ou estão a obter, esses diplomas não têm as competências essenciais para progredir economicamente, e podem estar, para além disso, sobrecarregados com dívidas relativas ao ensino pós-secundário que frequentaram ou frequentam. Por outras palavras, o que se verifica é que um número considerável de *millennials* com um nível de competências baixo *está* efetivamente empregado ou matriculado no ensino. A definição de conexão simplesmente como uma associação ao emprego e à educação esconde, portanto, uma realidade mais incómoda. As desvantagens estão a aumentar para demasiados *millennials* nos EUA – incluindo alguns dos que estão “conectados”, no sentido mais tradicional.

O facto de tantos dos nossos jovens adultos terem baixos níveis de capital humano não coloca em risco apenas a capacidade de algumas pessoas terem sucesso no mercado de trabalho. Ameaça também as nossas tradições e instituições democráticas fundamentais. Um importante constitucionalista, Ganesh Sitaraman, defende que "a Constituição Americana assenta no pressuposto de que a nação tem uma relativa igualdade económica – uma classe média forte, sem riqueza ou pobreza extremas, e com oportunidades económicas".⁸⁵ Afirma ainda que, "em contraste com dois milénios de constituições assentes na desigualdade de classes, a nossa Constituição foi forjada, em parte, na tentativa de reconstruir o destino económico das pessoas comuns".⁸⁶ Barry C. Lynn, que escreve acerca dos perigos da consolidação do poder das empresas, referiu-se recentemente a esta questão quando afirmou que, no fundo, os autores da Constituição se esforçaram por construir uma

Straus and Giroux, 2005) [Trad: *O Mundo é Plano: Uma Breve História do Século XX*, Actual, 2006].

⁸⁴ *Educational Attainment of Young Adults, The Condition of Education*, última modificação em abril de 2017, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_caa.asp.

⁸⁵ Ganesh Sitaraman, *The Crisis of the Middle-Class Constitution: Why Economic Inequality Threatens our Republic* (Nova Iorque: Alfred A. Knopf, 2017), 8.

⁸⁶ *Ibid.*, 10.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

sociedade em que os cidadãos tivessem a "capacidade de se envolver numa conversa aberta e com vista a tomar decisões uns com os outros, para que pudessem efetivamente tomar ... decisões quotidianas acerca de como manter a sociedade".⁸⁷ É verdade que, no entendimento dos autores da Constituição, a noção de igualdade de condições se aplicava apenas à população branca de ascendência europeia, mas é igualmente verdade que se tratava de um rutura espantosa e radical com as sociedades europeias de final do século XVIII, uma rutura que permitiu a expansão da comunidade política. O que observamos nos dados relativos às competências pode ser lido como parte desta narrativa mais alargada, que está profundamente ancorada na nossa tradição política. A literacia e os conhecimentos adquiridos através dela podem ser vistos como essenciais para a aquisição e manutenção da igualdade económica e de uma cidadania informada e empenhada. As duas coisas andam de mãos dadas. Se não forem controladas, as disparidades nas competências dos nossos jovens adultos só irão aprofundar a desigualdade e a anomia social, que Durkheim tanto temia.

Em textos como este, é comum esperar recomendações políticas conducentes à resolução dos problemas identificados. Apesar de todos os conhecimentos que os dados do PIAAC nos oferecem, o seu verdadeiro poder reside na capacidade de nos esclarecer acerca do ponto em que estamos e, portanto, para onde nos dirigimos se não mudarmos de rumo. Os autores de um relatório recente do *Educational Testing Service (ETS)*, *Choosing Our Future: A Story of Opportunity in America* [Escolher o Nosso Futuro: Uma História das Oportunidades na América], analisaram de forma abrangente a questão da desigualdade de oportunidades e defenderam que nos encontramos num momento decisivo, que exige que "desenvolvamos forças de compensação suficientemente fortes", de modo a interromper a tendência atual. Para o fazer, será necessário um quadro de ação que, no essencial, se dirija a um "esforço coerente e sustentado por parte de todos – indivíduos, organizações e associações comunitárias, organizações não-governamentais, instituições religiosas, empresas e todos os níveis de governo".⁸⁸ Parece efetivamente haver um reconhecimento cada vez maior de que, para alargar verdadeiramente as oportunidades, é necessária uma ação que englobe toda a multiplicidade de sistemas económicos e sociais interligados, que moldam as nossas vidas, em particular a educação, a habitação, o governo, a comunidade e a família.⁸⁹ No entanto, com demasiada frequência, as soluções destinadas a resolver as desigualdades em termos de capital humano

⁸⁷ "Economic Equality and the Constitution," entrevista a Barry Lynn e Ganesh Sitaraman por Jeffrey Rosen, *National Constitution Center*, 6 de abril de 2017, <https://constitutioncenter.org/blog/video-economic-equality-and-the-constitution>.

⁸⁸ Kirsch *et al.*, *Choosing our Future*, 39.

⁸⁹ Ver, por exemplo, Emma García e Elaine Weiss, *Reducing and Averting Achievement Gaps*, Economic Policy Institute/Broader Bolder Approach to Education, setembro de 2017; Stanford Center on Poverty and Inequality, ed. *State of the Union: The Poverty and Inequality Report*, special issue, *Pathways: Opportunity, Responsibility, and Security: A Consensus Plan for Reducing Poverty and Restoring the American Dream*, AEI/Brookings, 2015, <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2015/12/full-report.pdf>

enquadram-se apenas no contexto dos sistemas educativos. Só é possível obter melhorias reais quando se compreende a amplitude total do problema, e se procura um esforço coordenado, consciente da forma como adquirimos e estimulamos o capital humano ao longo da vida e o prolongamos para as gerações futuras. Neste ponto, vem-nos à memória a declaração de James Baldwin acerca das relações raciais na década de 1960: "Nem tudo o que é enfrentado pode ser mudado, mas nada pode ser mudado até ser enfrentado".

Para além disso, está a tornar-se cada vez mais claro que aqueles que deixamos cair ou ficar para trás, não são tanto "eles", mas são antes "nós". De formas que podem não ser totalmente evidentes, particularmente em tempos de convulsão social, as pessoas nos EUA estão indissociavelmente ligadas umas às outras, mesmo quando se estão a afastar. Dependemos daqueles que estão no mercado de trabalho para ganhar salários que lhes permitam comprar bens, e assim viabilizar outras indústrias; temos um Estado social com sistemas que dependem do rendimento dos adultos em idade ativa (Segurança Social, assistência social, *Medicaid*); e dependemos dos impostos dos adultos que trabalham para financiar programas públicos a nível nacional, estatal e local. A frase "a maré cheia levanta todos os barcos" foi popularizada durante a "Era da Afluência", nos Estados Unidos da América do pós-Segunda Guerra Mundial, para significar que as mudanças positivas na economia deveriam e iriam ter um efeito de subida de maré, empurrando os necessitados para cima, juntando essencialmente os que têm mais oportunidades e os que têm menos, numa aventura conjunta, embora idealizada.⁹⁰ Mas a "Era da Afluência", que tinha no seu centro uma classe média alargada, apoiada em competências que eram bem remuneradas no mercado de trabalho, pertence ao passado. A nossa tarefa agora é reafirmar um contrato partilhado que persista mesmo quando a maré está baixa. Temos, então, e acima de tudo, de encarar o nosso destino como estando associado ao destino dos outros.

Agradecimentos

As autoras desejam agradecer as contribuições de muitos indivíduos que desempenharam um papel importante na preparação deste texto. Em primeiro lugar, as autoras querem agradecer aos seguintes revisores, pelos seus comentários e sugestões atenciosas: T. J. Elliott, Patrick Kyllonen, Eugene Gonzalez e John Sabatini, do *Educational Testing Service* (ETS); e Richard Murnane, da *Harvard Graduate School of Education*. As autoras querem ainda agradecer a Irwin Kirsch, do ETS; Henry Braun, da *Lynch School of Education* do *Boston College*; Richard Coley (reformado, ETS); e Neeta Fogg, Paul Harrington e Ishwar Khatiwada, do *Center for Labor Markets and Policy*, na Universidade de Drexel, pela resposta atenciosa que deram ao artigo. Todos aqueles que leram o

⁹⁰ Discurso de John F. Kennedy, Heber Springs, AR, 3 de outubro de 1963, <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=9455>.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

artigo fizeram comentários proveitosos, mas todos os erros factuais ou de interpretação são da responsabilidade das autoras. Também estamos agradecidas a Larry Hanover, Shelley Keiper e Janice Lukas pela ajuda na edição e nos dados. Por fim, agradecemos o apoio à produção prestado por Nicole Fiorentino, Phillip Leung e Darla Mellors.

Disclaimer

Copyright © 2017 and 2023 ETS. www.ets.org. Translated from English to Portuguese. *Too Big to Fail: Millennials on the Margins* is reprinted by permission of ETS, the copyright owner.

Referências bibliográficas

ANNIE E. CASEY FOUNDATION (2012), *Youth and Work: Restoring Teen and Young Adult Connections to Opportunity*. Annie E. Casey Foundation. <http://www.aecf.org/m/resourcedoc/AECF-YouthAndWork-2012-Full.pdf>

Annual Report of the Board of Education, Vol. 38, 1873-1874, <https://books.google.com/books?id=E5AXAAAAAYAAJ&pg=PA202&lpg=PA202&dq=education+etymology+mature+life&source=bl&ots=OKAJKBySgv&sig=75Q0ceJPNq-SSwN1IDPf9JNbWEw&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiYmviEoLbTAhXD6iYKHfvXA vYQ6AEIQjAF#v=onepage&q=education%20etymology%20mature%20life&f=false>.

AUTOR, David H. (2014), “Skills, Education, and the Rise of Earnings Inequality among the 'Other 99 Percent’”, *Science*, 344 (6186), 843 - 851. <https://doi.org/10.1126/science.1251868>

AUTOR, David H. (2010), *The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market: Implications for Employment and Earnings*, Center for American Progress and The Hamilton Project, 6. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/04_jobs_autor.pdf

BATALOVA, Jeanne; FIX, Michael (2016), *Literacy and Numeracy Skills of Second-Generation Adults: A Comparative Study of Canada, France, Germany the United Kingdom and the United States*, Migration Policy Institute. https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/578d1e95579fb360acc952bf/1468866198724/Batalova_Fix_PIAAC.pdf

BATALOVA, Jeanne; FIX, Michael (2015), *Through an Immigrant Lens: PIAAC Assessment of the Competencies of Adults in the United States*, Migration Policy Institute. <http://www.migrationpolicy.org/research/through-immigrant-lens-piaac-assessment-competencies-adults-united-states>.

BERGSON-SHILCOCK, Amanda (2017), *Foundational Skills in the Service Sector: Understanding and addressing the impact of limited math, reading, and technology proficiency on workers*

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

and employers. National Skills Coalition.
<https://nationalskillscoalition.org/resources/publications/file/NSC-foundational-skills-FINAL.pdf>

BORGONOVİ, Francesca; BURNS, Tracey (2015), *The Educational Roots of Trust* (OECD Education Working Papers No. 119), Paris, OECD Publishing. doi.org/10.1787/5js1kv85dfvd-en.

BRAUN, Henry (a publicar), How Long is the Shadow? The Relationships of Family Background to Selected Adult Outcomes—Results from PIAAC.

BRAUN, Henry (2016), “The Dynamics of Opportunity in America: A Working Framework”. In Irwin Kirsch & Henry Braun (Eds.), *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, 137-164. Berlim, Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-25991-8>

CARNOY, Martin; GARCÍA, Emma (2017), Five Key Trends in U.S. Student Performance. Economic Policy Institute. <http://www.epi.org/publication/five-key-trends-in-u-s-student-performance-progress-by-blacks-and-hispanics-the-takeoff-of-asians-the-stall-of-non-english-speakers-the-persistence-of-socioeconomic-gaps-and-the-damaging-effect/>.

CAHALAN, Margaret; PERNA, Laura (2015), Indicators of Higher Education Equity in the United States: 45 Year Trend Report, Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555865.pdf>.

CARCILLO, Stéphane; FERNÁNDEZ, Rodrigo; KÖNIGS, Sebastian; MINEA, Andreea (2015), *NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies*, Paris, OECD Publishing.

CASE, Anne; DEATON, Angus (2017), Mortality and Morbidity in the 21st Century. Brookings Institution.

CASE, Anne; DEATON, Angus (2015), “Rising Morbidity and Mortality in Midlife among White Non-Hispanic Americans in the 21st Century”, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112 (49), 15078-15083. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26575631/>

CHETTY, Raj; FRIEDMAN, John N.; SAEZ, Emmanuel; TURNER, Nicholas; YAGAN, Danny (2017), Mobility Report Cards: The Role of Colleges in Intergenerational Mobility. National Bureau of Economic Research.

CHETTY, Raj; GRUSKY, David; HELL, Maximilian; HENDREN, Nathaniel; MANDUCA, Robert; NARANG, Jimmy (2017), “The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940”, *Science*, 356(6336), 398-406. doi:10.1126/science.aal4617.

CHETTY, Raj; HENDREN, Nathaniel; KATZ, Lawrence F. (2016), “The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence; from the Moving to Opportunity Experiment”, *American Economic Review*, 106 (4), 855-902. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.20150572>

- SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175
- CHETTY, Raj; STEPNER, Michael; ABRAHAM, Sarah; LIN, Shelby; SCUDERI, Benjamin; TURNER, Nicholas; BERGERON, Augustin; CUTLER, David (2016), “The Association Between Income and Life Expectancy in the United States, 2001-2014”, *Journal of the American Medical Association*, 315 (16), 1750-1766. doi:10.1001/jama.2016.4226
- CHETTY, Raj; HENDREN, Nathaniel; KLINE, Patrick; SAEZ, Emmanuel (2014), Where is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States, NBER Working Paper No. 19843 National Bureau of Economic Research
- COSTA, Patricia Dinis da; RODRIGUES, Margarida; VERA-TOSCANO, Esperanza; WEBER, Anke (2014), Education Adult Skills and Social Outcomes Empirical Evidence from the Survey on Adult Skills (PIAAC 2013). Publications Office of the European Union.
- CRAMER, Reid (2014), “Millennials Rising: Coming of Age in the Wake of the Great Recession”, *New America*, 11-19. https://d1y8sb8igg2f8e.cloudfront.net/documents/Millennials_Rising_Coming_of_Age_in_the_Wake_of_the_Great_Recession_hPH6qs7.pdf
- CURRIE, Janet (2011), “Inequality at Birth: Some Causes and Consequences”, *American Economic Review* 101, 3, 1-22. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.101.3.1>.
- DESMOND, Matthew (2017), *Evicted: Poverty and Profit in the American City*. Nova Iorque: Broadway Books.
- DUNCAN, Greg J.; MURMANE, Richard J. (2016), “Rising Inequality in Family Incomes and Children's Educational Outcomes”, *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(2), 142-158. <http://www.rsjournal.org/doi/full/10.7758/RSF.2016.2.2.06>
- Educational Attainment of Young Adults, The Condition of Education, última modificação em abril de 2017, <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/caa.asp>.
- FERNANDES-ALCANTRA, Adrienne L. (2015), *Disconnected Youth: A Look at 16 to 24 Year Olds Who Are not Working or in School*. Congressional Research Service. <https://fas.org/sgp/crs/misc/R40535.pdf>
- FREY, William H (2015), In the U.S., Diversity is the New Majority, Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/opinions/in-the-u-s-diversity-is-the-new-majority/>.
- FOGG, Neeta; HARRINGTON, Paul; KHATIWADA, Ishwar (2018), *The Impact of Human Capital Investments on the Earnings of American Workers*, Center for Labor Markets and Policy, Drexel University (Educational Testing Service, forthcoming).
- FREY, William H. (comunicação pessoal, 17 de fevereiro de 2015) <http://www.pbs.org/wnet/tavis/miley/interviews/demographerauthor-william-h-frey/>.
- FRIEDMAN, Thomas L. (2005), *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. Nova Iorque, Farrar, Straus and Giroux.

- SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), "Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.", *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175
- FRY, Richard (2016), Millennials Match Baby Boomers as Largest Generation in U.S. Electorate, But Will They Vote?, Pew Research Center. <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/05/16/millennials-match-baby-boomers-as-largest-generation-in-u-s-electorate-but-will-they-vote/>.
- GARCÍA, Emma; WEISS, Elaine (2017), Reducing and Averting Achievement Gaps, Economic Policy Institute/Broader Bolder Approach to Education. Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/reducing-and-averting-achievement-gaps/>
- GARCÍA, Emma (2015), *Inequalities at the Starting Gate: Cognitive and Noncognitive Skills Gaps between 2010-2011 Kindergarten Classes*. Economic Policy Institute. <http://www.epi.org/files/pdf/85032c.pdf>
- GOLDIN, Claudia; KATZ, Lawrence F. (2008), *The race between Education and Technology*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9x5x>
- GOLDRICK, Sara; KELCHEN, Robert; HOULE, Jason (2014), *The Color of Student Debt: Implications of Federal Loan Program Reforms for Black Students and Historically Black Colleges and Universities*. Wisconsin HOPE Lab.
- GOODMAN, Madeline; SANDS, Anita M.; COLEY, Richard A. (2015). *America's Skills Challenge: Millennials and the Future*. Educational Testing Service. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED589564.pdf>
- HACKER, Jacob S. ; PIERSON, Paul (2016), "Making America Great Again", *Foreign Affairs*, maio/junho de 2016. <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2016-03-21/making-america-great-again>.
- HACKER, Jacob S. ; PIERSON, Paul (2010), "Winner-Take-All Politics: Public Policy, Political Organization, and the Precipitous Rise of Top Incomes in the United States, Democracy and Markets, Understanding the Effects of America's Economic Stratification," A Tobin Project Conference. [https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/psi/BACKGROUND%20Reading%20Hacker%20and%20Pierson%20-%20Winner-Take All%20Politics,%202010.pdf](https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/psi/BACKGROUND%20Reading%20Hacker%20and%20Pierson%20-%20Winner-Take%20All%20Politics,%202010.pdf)
- HOLZER, Harry J. (2016), "Improving Opportunity Through Better Human Capital Investments for the Labor Market". In Irwin Kirsch & Henry Braun (Eds.), *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, 387-412. Berlin, Springer.
- HOXIE, Josh (2016), "Income Segregation and Familiarity", *Inequality.org*. <http://inequality.org/great-divide/income-segregation-familiarity/>.
- HUELSMA, Mark (2015), "The Debt Divide: The Racial and Class Bias Behind the 'New Normal' of Student Borrowing, *Demos*. <http://www.demos.org/publication/debt-divide-racial-and-class-bias-behind-new-normal-student-borrowing>.
- IEA DATA REPOSITORY. <http://www.iea.nl/our-data>.

- SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175
- KAUSHAL, Neera; MAGNUSON, Katherine; WALDFOGEL, Jane (2011), “How is Family Income Related to Investments in Children's Learning?”. In Greg J. Duncan & Richard Murnane (Eds.), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chance*, Nova Iorque, Russell Sage Foundation.
- KIRSCH, Irwin; BRAUN, Henry; LENNON, Mary Louise; SANDS, Anita M. (2016), *Choosing our Future: Story of Opportunity in America*. Educational Testing Service Center for Research on Human Capital and Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED593013>
- KIRSCH, Irwin; BRAUN, Henry; YAMAMOTO, Kentaro; SUM, Andrew (2007), *America's Perfect Storm: Three Forces Changing Our Nation's Future*. Educational Testing Service. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496620.pdf>
- LEVELS, Mark; DRONKERS, Japp; JENCKS, Christopher (2015), “Contextual Explanations for Numeracy and Literacy Skill Disparities between Native and Foreign-Born Adults in Western Countries”, *PLOS ONE*, 12(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172087>
- LEWIS, Kristen; BURD-SHARPS, Sarah (2013), *Halve the Gap by 2030: Youth Disconnection in America's cities. Measure of America of Social Science Research Council*. Washington DC, Congressional Research Service. <https://measureofamerica.org/wp-content/uploads/2013/10/MOA-Halve-the-Gap-ALL-10.25.13.pdf>
- LINDERMANN, Danielle J. (2015), *Gender and Numeracy Skill Use: Cross-National Revelations from PIAAC*. Virginia, American Institutes for Research.
- LOCKARD, C. Brett (2012), *Occupational Employment Projections to 2020*. Bureau of Labor Statistics. <https://www.bls.gov/opub/mlr/2012/01/art5full.pdf>
<https://ion.workforcegps.org/sitecore/content/sites/strategies/resources/2015/11/24/19/31/Gender-and-Numeracy-Skill-Use-Cross-National-Revelations-from-PIAAC?p=1>
- LYNN, Barry; SITARAMAN, Ganesh (comunicação oral, 6 de abril de 2017), “Economic Equality and the Constitution”, National Constitution Center. <https://constitutioncenter.org/blog/video-economic-equality-and-the-constitution>.
- MASSEY, Douglas S.; TANNEN, Jonathan (2016), “Segregation, Race, and the Social Worlds of Rich and Poor”. In Irwin Kirsch & Henry Braun (Eds.), *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, 13-33. Berlin, Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-25991-8_2
- MCNICHOL, Elizabeth; HALL, Douglas; COOPER, David Cooper; PALACIOS, Vincent (2012), *Pulling Apart: A State-by-State Analysis of Income Trends*. Center on Budget and Policy Priorities and Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/pulling-apart-2012/>
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (2014), *Civic Engagement and Social Cohesion: Measuring Dimensions of Social Capital to Inform Policy*. <https://doi.org/10.17226/18831>
- OECD (2015), *In It Together: Why Less Inequality Benefits All*. Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235120-en>.

- SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, Paris, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OECD (2013), *Time for the U.S. to Reskill?: What the Survey of Adult Skills Says*, Paris, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204904-en>
- ORFIELD, Gary; KUCSERA, John; SIEGEL-HAWEL, Genevieve (2012), *E Pluribus ... Separation: Deepening Double Segregation for More Students*, UCLA, The Civil Rights Project. <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/mlk-national/e-pluribus...separation-deepening-double-segregation-for-more-students>
- PEW RESEARCH CENTER (2014), “Millennials in Adulthood: Detached from Institutions, Networked with Friend”, *Pew Research Center*. <http://www.pewsocialtrends.org/2014/03/07/millennials-in-adulthood/>.
- PFEFFER, Fabian T.; KILLEWALD, Alexandra (2017), “Generations of Advantage. Multigenerational Correlations in Wealth from a Life-Course Perspective”, *Social Forces*, 96(4), 1411-1442. <https://doi.org/10.1093/sf/sox086>
- PREWITT, Kenneth; MACKIE, Christopher; DHABERMANN, Hermann (Eds.) (2014), *Panel on Measuring Social and Civic Engagement and Social Cohesion in Surveys*, Committee on National Statistics, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington DC, National Academies Press. <https://www.nap.edu/read/18831/chapter/1#viii>.
- PUTNAM, Robert D. (2016), *Our Kids: The American Dream in Crisis*. Nova Iorque, Simon and Schuster.
- REARDON, Sean F.; KALOGRIDES, Demetra; SHORE, Kenneth (2018), *The Geography of Racial/Ethnic Test Score Gaps* (CEPA Working Paper No. 16-10), Stanford Center for Education Policy. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/6d50288b-75c0-443b-8283-8cc12a95d1ba/content>
- REARDON, Sean F. (2011), “The Widening Academic Achievement Gap between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanations” In Russel Sage Foundation (Org.), *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chance*, Nova Iorque, Russell Sage Foundation, 91-116.
- ROTHSTEIN, Richard (2017), *The Color of Law: A Forgotten History of How Our Government Segregated America*, Nova Iorque, Liveright.
- RUMBERGER, R.W.; LIM, S.A. (2008), *Why Students Drop Out: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>

- SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175
- SABATINI, John (2009), *Basic Reading Skills and the Literacy of America’s Least Literate Adults: Results from the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NAAL)*. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2009/2009481.pdf>
- SABATINI, John (2015), *Understanding the Basic Reading Skills of U.S. Adults: Reading Components in the PIAAC Literacy Survey*, Educational Testing Service. <https://www.ets.org/s/research/report/reading-skills/ets-adult-reading-skills-2015.pdf>.
- SCOTT-CLAYTON, Judith & LI, Jing (2016), *Black-White Disparity in Student Loan Debt More than Triples after Graduation*, Brookings Institution.
- SITARAMAN, Ganesh (2017), *The Crisis of the Middle-Class Constitution: Why Economic Inequality Threatens our Republic*. Nova Iorque, Alfred A. Knopf.
- SMEEDING, Timothy M. (2016), “Gates, Gaps, and Intergenerational Mobility: The Importance of an Even Start”. In Irwin Kirsch & Henry Braun (Eds.), *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*, 255-295. Berlim, Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-25991-8>
- SMIALEK, Jeanna (2017), *Young White America Is Haunted by a Crisis of Despair*. Londres, Bloomberg. <https://www.bloomberg.com/news/features/2017-04-18/young-white-america-is-haunted-by-a-crisis-of-despair>
- STANFORD CENTER ON POVERTY AND INEQUALITY (2015), *State of the Union: The Poverty and Inequality Report, special issue, Pathways; Opportunity, Responsibility, and Security: A Consensus Plan for Reducing Poverty and Restoring the American Dream*, AEI/Brookings. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2015/12/full-report.pdf>
- STRANGER-ROSS, Jordan, COLLINS, Christina, & Mark J. Stern (2005), *Falling Far from the Tree: Transitions to Adulthood and the Social History of Twentieth-Century America*, *Social Science History*, 29(4), 625-648. <https://doi.org/10.1017/S014555320001333X>
- THOMAS, Jacqueline Rabe (2016), “What Does a High School Diploma Prove?”, *CT Mirror*. <https://ctmirror.org/2016/12/13/troubled-schools-on-trial-what-does-a-high-school-diploma-prove/>
- U.S. ACCOUNTABILITY OFFICE (2016). *Better Use of Information Could Help Agencies Identify Disparities and Address Racial Discrimination (GAO-16-345)*. US Government Printing Office.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF CAREER, TECHNICAL, AND ADULT EDUCATION (2015). *Making Skills Everyone's Business: A Call to Transform Adult Learning in the United States*, Nova Iorque, Author. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/making-skills-summary.pdf>
- WILKINSON, Richard; PICKETT, Kate (2010), *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*, Londres, Penguin.

SANDS, Anita M.; GOODMAN, Madeline (2023), “Grande demais para falhar: a geração *Millennial* nas margens.”, *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 119 - 175

WINEBURG, Sam; MCGREW, Sarah (2016), “Why Students Can't Google Their Way to Truth”, *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-why-students-cant-google-their-way-to-the-truth/2016/11>

WLODKOWSKI, Raymond J.; GINSBERG, Margery B. (2010), *Teaching Intensive and Accelerated Courses: Instruction that Motivates Learning*, Nova Iorque, John Wiley and Sons.

Anexos

Anexo A: Dados detalhados [As tabelas podem ser consultadas no artigo original, disponível em <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/TooBigToFail.pdf>]

Anexo B: Níveis de proficiência do PIAAC⁹¹ [As informações podem ser consultadas no artigo original, disponível em <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/TooBigToFail.pdf>]

Anita M. Sands (autor para correspondência). *Lead Policy Research Analyst/Author* no ETS – Educational Testing Service, EUA. Educational Testing Service, 660 Rosedale Road, Princeton, NJ 08541-0001, USA. E-mail: asands@ets.org.

Madeline Goodman. *Lead Researcher/Author* no ETS – Educational Testing Service, EUA. Educational Testing Service, 660 Rosedale Road, Princeton, NJ 08541-0001, USA. E-mail: mgoodman@ets.org.

⁹¹ As informações sobre os procedimentos utilizados para estabelecer os níveis de desempenho estão disponíveis no *Technical Report of the Survey of Adult Skills* (PIAAC) (Paris: OECD Publishing, 2013). Ver também *OECD Skills Outlook 2013*.

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soctem2023a7>

O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta

- Entrevista com Laura Halderman e Irwin Kirsch -

Por

João Queirós

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Instituto de Sociologia da Universidade do Porto

Subcoordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal

e

Luís Rothes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação

Coordenador do Grupo de Projeto do PIAAC em Portugal

Laura Halderman e Irwin Kirsch são duas figuras de proa do Consórcio Internacional que coordena, para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o desenvolvimento das componentes principais do Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos (PIAAC). Especialistas na conceção, coordenação e desenvolvimento de estudos educacionais comparativos de grande escala, Halderman e Kirsch exploram, neste artigo, resultante de uma entrevista escrita realizada exclusivamente para este número especial de *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, os grandes desafios e as implicações fundamentais associadas à concretização daquela que é a maior iniciativa mundial de investigação no domínio da educação e avaliação de competências das pessoas adultas¹.

¹ Tradução de João Queirós.

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

Nas páginas que se seguem, Halderman e Kirsch descrevem sucintamente as características definidoras do PIAAC, abordam as principais inovações metodológicas e técnicas introduzidas entre o Ciclo 1 e o Ciclo 2 do estudo e discorrem sobre as implicações – de cariz diverso – que podem resultar da participação de Portugal neste esforço pioneiro de produção de conhecimento sobre as competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta.

O PIAAC é frequentemente apresentado como o estudo de referência – o “padrão-ouro”, ou “golden standard”, como o designa frequentemente a OCDE – em matéria de avaliação de competências e, mais em geral, na investigação educacional comparada à escala internacional. Que características do estudo justificam este seu estatuto?

Três componentes principais do PIAAC contribuem, conjugadamente, para este seu estatuto enquanto “padrão-ouro” dos estudos neste domínio: i) as normas e orientações técnicas; ii) o controlo de qualidade e a garantia de qualidade; e iii) o desenho do inquérito. O PIAAC tem normas técnicas rigorosas para as operações de amostragem e inquirição que garantem que os países participantes seguem as melhores práticas durante todo o processo – desde a tradução dos recursos e instrumentos, ao desenho das amostras, à formação dos entrevistadores e à recolha e gestão dos dados. As normas e orientações técnicas do PIAAC são a base para a realização de todo o programa de trabalhos, do início ao fim.

O cumprimento das normas e orientações técnicas é monitorizado através de uma série de procedimentos robustos de garantia de qualidade e de controlo de qualidade. Os nossos procedimentos de garantia de qualidade asseguram que cada equipa nacional está preparada para concretizar com sucesso as diferentes etapas de planeamento de cada atividade e, em seguida, os procedimentos de controlo de qualidade aferem o grau de cumprimento das normas por parte daquelas equipas. Este sistema permite-nos assegurar traduções comparáveis, efetuar verificações de qualidade em todas as fases do processo de amostragem e acompanhar a implementação das normas técnicas associadas à recolha dos dados no terreno, apenas para dar alguns exemplos. Com um conjunto tão diversificado de países e línguas participantes, é fundamental que nos esforcemos coletivamente para obter um conjunto comparável de questionários-base e de itens de avaliação cognitiva capaz de recolher dados de modo uniforme, a partir de amostras de elevada qualidade que sejam únicas, mas o mais representativas possível da população-alvo em cada país. Existem também medidas robustas de controlo de qualidade durante a fase de análise dos resultados da aplicação do questionário-base e da avaliação direta de competências, para identificar problemas de adequação e desempenho dos itens. A identificação destes problemas possibilita a mobilização de técnicas psicométricas de minimização do impacto nos resultados de itens de avaliação que funcionem mal, caso estes existam.

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

Estes dois elementos são realmente definidores da qualidade do PIAAC, e garantem a mesma ao longo de todo o ciclo de trabalho, mas sentimos que há um outro aspeto central na conceção do PIAAC que o distingue de outros inquéritos. Tal como acontece em diversos outros inquéritos, o *Inquérito às Competências dos Adultos* do PIAAC inclui um Questionário-Base [*Background Questionnaire*] minucioso que produz informação rica sobre a população – desde dados demográficos a informações sobre nível de escolaridade, passando por informações sobre a situação laboral, as competências mobilizadas no trabalho e fora dele ou as competências socioemocionais. No entanto, é a avaliação direta das competências de literacia, numeracia e – novidade no Ciclo 2 do PIAAC – resolução adaptativa de problemas [*adaptive problem solving*] que faz do PIAAC um estudo único e o “padrão-ouro” para os demais. O PIAAC avalia estas competências de um modo que possibilita que os desempenhos e resultados sociais, educativos e laborais dos indivíduos e das populações possam ser *diretamente* associados a estas três competências, que são necessárias para participar de forma plena nas sociedades atuais e para lidar adequadamente com as suas rápidas mudanças. Esta ligação direta é o que torna o PIAAC uma ferramenta tão poderosa para os líderes e decisores políticos.

Decorre nesta altura o Ciclo 2 do PIAAC. Quais são as principais inovações metodológicas e técnicas deste segundo Ciclo, por comparação com o primeiro, realizado há já mais de uma década?

Estamos muito entusiasmados com os esforços feitos para avaliar de forma mais minuciosa as competências de literacia e numeracia nos níveis mais baixos de proficiência. No Ciclo 1, uma percentagem significativa da população-alvo do PIAAC obteve uma pontuação na avaliação de competências que a situou na categoria “Abaixo do Nível 1”, quer em literacia, quer em numeracia, mas não havia muitos itens disponíveis para descrever adequadamente as competências destes inquiridos. Neste Ciclo, houve um esforço específico para acrescentar itens relativos aos níveis de proficiência “Abaixo do Nível 1” e “Nível 1” aos conjuntos de itens de avaliação da literacia e da numeracia. Há também uma medida totalmente nova de “Componentes de Numeracia”, e incorporámos integralmente uma medida de “Componentes de Leitura” do Ciclo 1 no desenho da avaliação promovida no Ciclo 2. Ambas as medidas de componentes estão centradas nas competências essenciais associadas a cada um dos domínios respetivos. As tarefas das “Componentes de Numeracia” focam-se no sentido numérico e as tarefas das “Componentes de Leitura” focam-se em desafios simples de compreensão leitora. Para os adultos com competências médias e elevadas de numeracia e literacia, estas tarefas são tipicamente muito fáceis e rápidas de completar. No entanto, para os adultos com menos competências, estas tarefas podem ser mais difíceis e cada item pode demorar mais tempo a realizar. Estas novas tarefas, e a sua plena integração no desenho da avaliação

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

direta incluída no *Inquérito às Competências dos Adultos* neste segundo Ciclo do PIAAC, permitir-nos-ão integrar estes itens nas escalas de literacia e numeracia, algo que, por seu turno, nos permitirá utilizar estes itens para descrever as competências de literacia e numeracia nos segmentos inferiores das escalas de proficiência. Isto é efetivamente empolgante para nós, porque consideramos que os adultos com níveis muito baixos de proficiência em literacia e numeracia correspondem, em larga medida, às pessoas mais vulneráveis numa sociedade e que mais precisam de recursos. Os dados do PIAAC ajudarão os países a compreender melhor quem são estes adultos, como podem ser apoiados e que programas podem ser criados para melhorar as suas competências. Os dados do PIAAC também podem ajudar a revelar problemas sistémicos que contribuem para a persistência de níveis de competências baixos e onde e como fazer alterações para melhorar a aquisição de competências ao longo dos percursos educativos e para além deles.

Uma segunda inovação importante é a adoção de uma abordagem baseada na utilização do *tablet* no Ciclo 2 do Programa. O Ciclo 1 foi muito inovador, dado que a avaliação direta de competências foi administrada primordialmente com recurso a um computador portátil. No entanto, devido às elevadas taxas de inquiridos com pouca ou nenhuma experiência de utilização de computadores, foi também disponibilizada uma opção de resposta em papel. No Ciclo 2, o desenho do estudo considerou apenas a utilização de *tablets* para a realização da avaliação de competências. Optámos pelo *tablet* no Ciclo 2 devido à facilidade geral de utilização (utilização do dedo para tocar no ecrã, em vez de um rato) e à adoção generalizada e omnipresença de dispositivos com ecrã tátil no período desde o Ciclo 1. Uma abordagem unificada (apenas *tablet*, em vez de computador portátil ou papel) permite uma consistência muito maior em matéria de pontuação dos itens de avaliação, permite administrar os mesmos conjuntos de itens, no mesmo formato, a todos os participantes e permite a recolha de dados processuais para análises mais aprofundadas acerca dos comportamentos dos inquiridos à medida que vão completando os itens. Os países concordaram em realizar o estudo com recurso apenas ao *tablet* depois de testarem o modelo no *Inquérito-Piloto*, que confirmou que a grande maioria dos respondentes do PIAAC (mais de 99%) conseguia concluir a avaliação usando o *tablet*.

Por último, o Ciclo 2 assenta numa abordagem multietápica adaptativa, à semelhança do que acontecera no Ciclo 1, mas procurando aprofundar esta forma inovadora de desenvolvimento de estudos de avaliação internacional de grande escala. O desenho adaptativo do estudo desenvolvido no Ciclo 2 utiliza um conjunto inicial mais alargado de itens de avaliação da literacia e da numeracia, para estimar melhor o nível de competências do inquirido numa etapa inicial do processo avaliativo. Ao caracterizar com maior precisão as competências dos inquiridos nas primeira e segunda etapas dos testes adaptativos, torna-se possível conhecer melhor as necessidades dos diversos segmentos da população e avaliar mais eficazmente as suas competências.

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

E quais têm sido as principais dificuldades associadas à concretização deste segundo Ciclo do PIAAC?

O maior desafio do Ciclo 2 foi, sem dúvida, a pandemia da COVID-19. O *Inquérito-Piloto do Inquérito às Competências dos Adultos* do PIAAC estava inicialmente previsto para começar em abril de 2020, o que obviamente não pôde acontecer. Conseguimos reformular o cronograma de trabalho e tivemos um *Inquérito-Piloto* bem-sucedido em 2021, apesar de uma série de restrições e precauções sanitárias. Em grande medida, estas restrições tinham desaparecido quando a recolha de dados no âmbito do *Inquérito Principal* começou, mas houve efeitos duradouros da pandemia que tornaram a recolha de dados mais difícil do que o esperado. Por exemplo, as pessoas parecem agora, em geral, menos dispostas a permitir que alguém entre em suas casas para efetuar uma entrevista. O PIAAC exige um compromisso de tempo significativo por parte de cada inquirido, e foi muito mais fácil obter cooperação no Ciclo 1. Em segundo lugar, a instabilidade da força de trabalho a tempo parcial afetou os processos de contratação e retenção de entrevistadores. Pelo menos nos Estados Unidos da América, as empresas que dependem de trabalho a tempo parcial têm relatado dificuldades crescentes em preencher postos e em manter os empregados mais do que algumas semanas ou meses. Este padrão afetou a maioria das equipas nacionais envolvidas no desenvolvimento do PIAAC. Muitos países não conseguiram contratar o número pretendido de entrevistadores e muitos entrevistadores abandonaram o projeto ao cabo de apenas algumas semanas ou meses. Estes dois fatores fizeram prolongar a janela temporal de recolha de dados na maioria dos países participantes, mas conseguimos acomodar os atrasos e todos os países acabaram por ser bem-sucedidos na recolha dos dados.

Os desafios decorrentes da pandemia pareceram muitas vezes assoberbantes e houve momentos de grande incerteza. Mas, durante esses momentos, uma coisa permaneceu constante – o profundo comprometimento de cada equipa nacional para com o projeto. O sucesso do PIAAC deveu-se à parceria entre cada equipa nacional, o Consórcio e a OCDE. Trabalhando em conjunto, encontrámos formas de ser flexíveis e de acomodar desafios, e cada país conseguiu ser bem-sucedido.

Portugal está a participar pela primeira vez neste estudo. Considerando a vossa experiência no PIAAC, e sabendo o que resultou e está a resultar do seu primeiro Ciclo, quais consideram poderem vir ser os principais impactos para Portugal resultantes da participação do país no Programa?

À medida que a tecnologia e as sociedades evoluem, os decisores políticos, os profissionais e outros grupos de intervenientes relevantes continuarão a enfrentar desafios complexos. Para ajudar a compreender e a responder a alguns desses desafios, estas pessoas e grupos têm vindo a confiar em informação resultante de investigação. O crescimento de estudos de grande escala, tanto nacionais

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

como internacionais, focados na avaliação das competências de estudantes e pessoas adultas é uma prova deste ponto de vista. Na nossa opinião, este crescimento reflete não só o reconhecimento da importância crescente das competências cognitivas (como as que são medidas no PIAAC), mas também o valor conferido à avaliação comparativa das performances dos adultos em Portugal e em comparação com outros países e economias participantes no estudo. Nesta perspetiva, o PIAAC foi concebido para fornecer a cada país participante dados relevantes, comparáveis e interpretáveis, referentes tanto à situação do país como à sua posição no cenário internacional.

Feita esta introdução, quais são, então, algumas das formas através das quais estes dados podem produzir impacto em Portugal? Transformar estes dados em relatórios e documentos de política contribuirá para uma compreensão mais aprofundada da distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas em Portugal. Será possível analisar a forma como estas competências estão distribuídas em geral, bem como por várias características demográficas, como o género, a idade, o nível de escolaridade e uma série de variáveis relativas ao mercado de trabalho. Portugal também poderá examinar a variabilidade existente entre os melhores e os piores desempenhos nas três escalas de proficiência. Alguns economistas do trabalho veem estas diferenças como indicadores de desigualdade. Reportando-nos ao nosso caso, utilizámos o PIAAC e outros dados de avaliações de grande escala para desenvolver um número significativo de relatórios de política, um dos quais foi traduzido e republicado no presente número desta Revista².

Para além de permitir uma melhor compreensão da distribuição das competências e da forma como estas se relacionam com as várias esferas e resultados de vida, o PIAAC proporciona aos países participantes uma oportunidade de se concentrarem em questões políticas específicas. Por exemplo, um país pode analisar o desempenho das coortes mais jovens (16-24 anos) em comparação com as coortes de adultos em idade ativa. Os dados da PIAAC também podem ser utilizados para analisar subgrupos que possam estar fora do mercado de trabalho, por exemplo, para ver como as suas competências se comparam com as daqueles que estão empregados a tempo inteiro e a tempo parcial. Para os adultos com competências de literacia e numeracia reduzidas, os dados PIAAC fornecem, pela primeira vez, informações representativas sobre a distribuição das componentes que são de importância fundamental para o desenvolvimento daquelas competências essenciais.

Para além dos dados em si, o PIAAC fornece a todas as partes interessadas quadros de referência que definem operacionalmente os constructos cognitivos. A compreensão acerca destes constructos e da forma como são avaliados possibilita aos investigadores uma compreensão mais aprofundada sobre a gama de competências avaliadas e as suas ligações a uma variedade de resultados de vida. Esta informação pode então ser utilizada para examinar as lacunas de aprendizagem que

² Ver o artigo de Anita M. Sands e Madeline Goodman publicado no presente número de *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*.

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

possam existir entre vários subgrupos. Por exemplo, o desempenho médio de um país pode ser importante, mas precisa de ser mais bem compreendido à luz das lacunas que possam existir entre os vários subgrupos populacionais do país. Na nossa perspetiva, o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda daquilo que é avaliado e da forma como o que é avaliado se relaciona com as lacunas de competências e outros resultados pode contribuir para o desenvolvimento de intervenções mais eficazes.

Para além do vasto conjunto de dados recolhidos, o PIAAC também proporcionou a Portugal uma melhor compreensão de como desenvolver e administrar este tipo de inquéritos. O Programa contemplou uma série de formações acerca das normas e orientações criadas para garantir a concretização do estudo de acordo com os mais elevados padrões de rigor e qualidade. Para além destas, o PIAAC contempla também formações sobre como compreender e analisar os dados nacionais e internacionais com vista ao desenvolvimento de relatórios personalizados que possam responder melhor às necessidades políticas específicas de cada país. Portugal pode, por exemplo, apoiar investigadores para desenvolverem relatórios nacionais que se centrem em questões de interesse para o país. A título de exemplo, após o Ciclo 1 do PIAAC, o governo dos Estados Unidos da América financiou um programa plurianual que permitiu aos investigadores interessados aprenderem a utilizar os dados do PIAAC e apresentarem pequenas propostas de trabalho sobre assuntos que gostariam de estudar. Estas propostas foram recebidas e revistas e *feedback* foi providenciado sempre que necessário. A iniciativa conduziu ao desenvolvimento de numerosos relatórios, que foram analisados e depois selecionados para apresentação numa conferência de dois dias.

Finalmente, diríamos que Portugal terá, com a participação no Ciclo 2 do PIAAC, o seu primeiro ponto de referência para fornecimento de informações de base sobre a distribuição de competências das pessoas adultas, juntamente com muitos outros indicadores-chave, que passam a poder ser utilizados para monitorizar o desenvolvimento e a mudança ao longo do tempo. Consideramos que este é um dos benefícios mais importantes resultantes da participação em avaliações de grande escala como o PIAAC.

Laura Halderman (autora para correspondência). É Diretora de Gestão de Clientes no *Center for Global Assessment* do *ETS – Educational Testing Service*. Presentemente, é a responsável pela coordenação global das atividades do PIAAC, supervisionando o trabalho das cinco entidades que compõem o Consórcio Internacional que desenvolve este estudo para a OCDE e das mais de trinta equipas nacionais nele implicadas. Antes de passar a trabalhar no PIAAC, foi a *Lead Test Developer* do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), também promovido pela OCDE.

HALDERMAN, Laura; KIRSCH, Irwin (2023), “O PIAAC permite a Portugal passar a conhecer a distribuição das competências de literacia, numeracia e resolução de problemas da sua população adulta”, Entrevista por João Queirós e Luís Rothes, *Sociologia –Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XLVI, pp. 176 - 183

Antes de ingressar no ETS, realizou um pós-doutoramento na Universidade de Pittsburgh, tendo completado, em 2006, o doutoramento em psicologia cognitiva na Universidade da Califórnia, Riverside. ETS – Educational Testing Service, 660 Rosedale Road, Princeton, NJ 08541-0001, USA.

E-mail: lhalderman@ets.org.

Irwin Kirsch. É o *Ralph Tyler Chair in Large Scale Assessment* e o Diretor do *Center for Research on Human Capital and Education* do ETS – *Educational Testing Service*. É membro da Academia Nacional de Educação (EUA) e recebeu o *National Coalition for Literacy National Leadership Award*, entre outros prémios e distinções. Tem trabalhado em estreita colaboração com diversas organizações nacionais e internacionais, incluindo os Departamentos da Educação e do Trabalho dos EUA, o Banco Mundial, a UNESCO, a IEA e a OCDE. Presentemente, supervisiona o desenvolvimento e condução dos dois maiores estudos educacionais de âmbito internacional existentes, o PISA e o PIAAC. E-mail: ikirsch@ets.org.

SUMÁRIOS DOS NÚMEROS ANTERIORES

N.º XXV, JANEIRO-JUNHO 2013

EDITORIAL

ARTIGOS

A mudança em Portugal, nos romances de Lídia Jorge: esboço de interpretação sociológica de uma interpretação literária

Augusto Santos Silva

Trabalho, Qualificação, Poder e Precariedade: uma abordagem dinâmica à estruturação dos modelos produtivos, a partir de um estudo de caso da profissão científica

Alfredo Campos

Desigualdades sociais e ação coletiva nas sociedades contemporâneas: a fecundidade teórica de Pierre Bourdieu e de Nicos Mouzelis

Nuno Nunes

Uma proposta multidisciplinar para o entendimento da centralidade urbana como facto social total

Adriano Zilhão

Propagandas e blogues como narrativas de políticas urbanas na cidade de Almada

Roselane Gomes Bezerra

A celebridade pós-moderna da solidão plural e da banalidade pública

Paulo Barroso

A política de *classe* na economia do Estado Novo: a burguesia como classe beneficiária

João Valente Aguiar

A inovação social como utopia renovada: o caso da Associação Humanitária Habitat

Vera Diogo e Paula Guerra

Para uma gramática museológica do (re)conhecimento: ideias e conceitos em torno do inventário participado

Lorena Sancho Querol

Incerteza e redefinições do trabalho médico: um estudo de caso sobre o aconselhamento genético no cancro hereditário

Hélder Raposo

RECENSÃO

Recensão crítica do livro *Des bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste*

Tiago Castro Lemos

N.º XXVI, JULHO-DEZEMBRO 2013

EDITORIAL

ARTIGOS

Toward a Sociology of Wealth: definitions and historical comparisons

Richard Lachmann

Principais estádios evolutivos da sociologia em Portugal

Hernâni Veloso Neto

Condomínios habitacionais fechados: (im)precisões conceptuais. Apontamentos para um debate sobre urbanidade e autonomia, segregação e qualidade de vida

Marta Martins

Análise comparativa dos divórcios em casais nacionais e binacionais em Portugal (2001-2010)

Sofia Gaspar, Madalena Ramos e Ana Cristina Ferreira

Carreira, arte feminista e mecenato: uma abordagem à dimensão económica do circuito artístico principal sob uma perspetiva de género

Rui Pedro Fonseca

Os movimentos sociais e a crítica epistemológica ao local de produção do conhecimento científico

Caetano De' Carli e Elizardo Scarpati Costa

As Paneleiras de Goiabeiras e a dinâmica da Cultura do Barro

Marcelo de Souza Marques e Vinicius de Aguiar Caloti

FÓRUM

The Vale do Amanhecer. Healing and spiritualism in a globalized brazilian new religious movement

Massimo Introvigne

Panoramas umbrais da modernidade: autoidentidade e o *dissensu* matrimonial em Anthony Giddens

Antônio Augusto Oliveira Gonçalves e Daniella Santos Alves

Implantação geográfica dos portugueses em França: evolução observada entre 1990 e 2009

Jorge Portugal Branco

RECENSÃO

Recensão crítica do livro *Portugal nas Transições – O Calendário Português desde 1950*

Miguel Quaresma Brandão

N.º XXVII, JANEIRO-JUNHO 2014

EDITORIAL

ARTIGOS

A nova morfologia do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil dos anos 1990

Ricardo Antunes

Trabalho e processos de marginalização social no século XXI: aproximações teóricas e dados estatísticos

Agostinho Rodrigues Silvestre e Luís Fernandes

Diplomados do ensino superior e posicionamentos avaliativos

Luísa Pinheiro

Participação associativa dos investigadores científicos em Portugal

Luís Junqueira, Ana Delicado, Raquel Rego e Cristina Palma Conceição

A economia social como setor empregador nos distritos de Viseu e da Guarda

Maria Teresa de Sousa e Ilona Kovács

Autonomia, autoridade e confiança em tempo de novas TIC: atitudes e práticas diferenciadas entre os alunos do secundário

Nuno Ferreira

Deambulações exploratórias no Centro Histórico de Guimarães – pontos de chegada sociológicos num estudo multidisciplinar

Natália Azevedo e Raquel Cadilhe Pereira

N.º XXVIII, JULHO-DEZEMBRO 2014

EDITORIAL

ARTIGOS

Política e Administração: em que medida a atividade política conta para o exercício de um cargo administrativo

João Bilhim

Para uma história operária do capital: classe, valor e conflito social

Ricardo Noronha

Da *Geração à Rasca* ao *Que se Lixe a Troika*. Portugal no novo ciclo internacional de protesto

José Soeiro

Rituais Familiares: Práticas e Representações Sociais na Construção da Família Contemporânea

Rosalina Costa

Padrões de mudança de casa e eventos de vida: uma análise das carreiras habitacionais

Magda Nico

A fotografia como retrato da sociedade

Ana Rita Bastos

Narrativas das relações entre o Estado e as organizações do terceiro setor: algumas pistas de análise

Paula Guerra e Mónica Santos

A Socialização Antecipatória para a Profissão Docente: estudo com Estudantes de Educação Física

Patrícia Gomes, Paula Queirós e Paula Batista

Fundos de conhecimento e egoredes: traduzindo uma abordagem teórico-metodológica

Filipa Ribeiro

TEXTOS

Contributos para a definição de uma visão estratégica na construção de um percurso profissional de sucesso

Rui Santos

N.º XIX, JANEIRO-JUNHO 2015

EDITORIAL

ARTIGOS

Uma etnografia das práticas e dos processos de produção de conhecimento em empresas e laboratórios

Luísa Veloso, Joana Lucas e Paula Rocha

Reverberações da medicalização: paisagens e trajetórias informacionais em consumos de performance

Telmo Costa Clamote

Pressupostos para a construção de uma sociologia das redes sociais

Joaquim Fialho

Redes sociais no recrutamento de imigrantes: fundamentos teóricos de uma proposta de explicação

Filipa Pinho

Das tensões entre desmistificar e reconhecer os discursos ao repensar o “social”: manifesto por uma sociologia ecléctica

Pedro dos Santos Boia

Espaços públicos: interações, apropriações e conflitos

Luciana Teixeira de Andrade e Luís Vicente Baptista

RSI, tolerância zero: o embrutecimento do estado

Ricardo Sá Ferreira

Os menores estrangeiros isolados ou não acompanhados em França e Portugal: a “batata quente”

Vítor Rosa

RECENSÃO

Recensão crítica da obra *De l'artification. Enquêtes sur le passage à l'art*

Natália Azevedo

N.º XXX, JULHO-DEZEMBRO 2015

EDITORIAL

ARTIGOS

Texturas, ou sobre os efeitos sociais das artes

Sara Melo

Palcos de inovação social: atores em movimento(s)

Ana Alves da Silva e Joana Almeida

O ensino público no olhar das elites escolares: representações sociais dos agentes educativos de dois colégios privados

Maria Luísa Quaresma

Da saúde e bem-estar/mal-estar ao termalismo

Maria Engrácia Leandro e Ana Sofia da Silva Leandro

Governança, participação e desenvolvimento local

Isabel Ferreira

Acidentes com tratores agrícolas e florestais: aprender para prevenir

Carlos Montemor, Luísa Veloso e João Areosa

A insustentável sustentabilidade das previsões económicas: reflexividade, etnoeconomia e neoliberalismo

Fernando Ampudia de Haro

N.º XXXI, JANEIRO - JUNHO 2016

EDITORIAL

ARTIGOS

Précarités: les effets de la rupture du lien social

Augusto Santos Silva

Políticas de reabilitação urbana e recomposição do tecido social no centro histórico do Porto: representações e discursos de moradores sobre a respetiva evolução recente

João Queirós

Conceitos e métodos para a avaliação de programas sociais e políticas públicas

Mauro Serapioni

Diferenças nas perceções dos valores organizacionais dos candidatos a cargos de direção superior na Administração Central do Estado

João Abreu de Faria Bilhim, Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia

O Catolicismo nos Contextos e Circunstâncias da Modernidade em Cabo Verde

Adilson Filomeno Carvalho Semedo

Comment les psychiatres se représentent-ils aujourd'hui "la" maladie mentale?

Caroline Guibet Lafaye

ENSAIO BIBLIOGRÁFICO

Notas sobre a dominação social em António Gramsci e Pierre Bourdieu

Marcello Felisberto Morais de Assunção

N.º XXXII, JULHO - DEZEMBRO DE 2016

Carreiras e circuitos de músicos brasileiros: uma exploração etnográfica no Bairro Alto, Lisboa

Ricardo Bento, Graça Índias Cordeiro, Lúcia Ferro

Consumo sustentável e ambiente: o papel do Estado e das políticas públicas na inculcação de disposições ambientalistas

Isabel Silva Cruz

A gestão de recursos humanos nas Organizações Não Governamentais de Cooperação para o Desenvolvimento portuguesas: uma análise interpretativa exploratória

Vanessa Marcos

Modèles de représentation sur la parentalité sociale du point de vue des jeunes portugais

Cristina Cunha Mocetão

Inserção profissional dos licenciados em Direito: da formação académica ao acesso às profissões reguladas

Mónica Santos

Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada

Inês Cardoso, Paula Batista, Amândio Graça

A Ciência Biomédica e o Processo Civilizador

Bruna de Farias, Mari Cleise Sandalowski

RECENSÃO

Recensão da obra de FREIRE, André (Org.), (2015), *O Futuro da Representação Política Democrática*, Lisboa, Nova Vega.

Carolina Pimentel Corrêa

N.º XXXIII, JANEIRO – JUNHO DE 2017

Dulce Magalhães: marcas de um percurso

Os primórdios da economia social em Portugal. Contributos de Ramón de la Sagra
(I Parte)

Jordi Estivill

A typology of professional situations in the analysis of graduate transition from higher education to the labor market

Madalena Ramos, Cristina Parente, Mónica Santos, Miguel Chaves

Atitudes sociais face ao trabalho por conta própria em tempos de crise: da valorização do trabalho por conta própria a um retraimento da iniciativa empresarial

Ana Isabel Couto

Proposta de modelo explicativo das perceções sobre gestão e políticas públicas em matéria de cibersegurança e cibercrime

*Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia, Susana Isabel da Silva Santos,
João Abreu de Faria Bilhim*

A Vigilância Lateral e Participativa na Web 2.0

Rita Espanha, Tiago Estêvão

O Projeto *Orquestra Geração*. A duplicidade de um *evento* musical/social

Jorge Alexandre Costa, Graça Mota, Ana Isabel Cruz

Ciências sociais, arquivos e memórias: considerações a propósito das culturas musicais urbanas contemporâneas

Pedro Quintela, Paula Guerra

N.º XXXIV, JULHO – DEZEMBRO DE 2017

EDITORIAL

ARTIGOS

Os primórdios da economia social em Portugal. Contributos de Ramón de la Sagra (II Parte)

Jordi Estivill

Proletários ou profissionais? A condição do jornalista durante o Estado Novo (1934-1958)

José Nuno Matos

Comunicação interna e comprometimento organizacional: o caso da Autoridade para as Condições do Trabalho

Cátia Filipa Neto, Sofia Alexandra Cruz

As camadas internas da secularização: proposta de sistematização de um conceito essencialmente contestado

Jorge Botelho Moniz

O bem-estar das crianças e dos jovens em Portugal: contributos de uma pesquisa qualitativa

Magda Nico, Nuno de Almeida Alves

The Sámi Library, North of the North: colonialism, resistance and reading in a public library

Paula Sequeiros

RECENSÃO

MOTA, Graça e TEIXEIRA LOPES, João (Orgs.), (2017) *Crescer e tocar na Orquestra Geração*, Vila do Conde, Verso da História.

Irene Serafino

EDITORIAL

ARTIGOS

Perfis sociodemográficos da população sénior de Vila Nova de Gaia: de privilegiados, a remediados e excluídos

*Hélder Alves; Idalina Machado; Sidalina Almeida; Joana Guedes; Adriano Zilhão;
Óscar Ribeiro*

Famílias em tempos de crise: a regulação judicial do exercício das responsabilidades parentais

Paula Casaleiro; Andreia Santos

As implicações dos indicadores de desempenho contratualizados na prática clínica da Medicina Geral e Familiar: um modelo profissional em mutação?

Hélder Raposo

A Composição Sociopolítica do Legislativo Brasileiro: uma análise da Comissão de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (2004-2015)

Carolina Pimentel Corrêa

O impacto dos determinantes da inovação na geração de ideias no Ensino Superior: a perceção dos estudantes como evidência

Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia; Ireneu de Oliveira Mendes

Nas teias da construção identitária socioprofissional: práticas profissionais de trabalhadores sociais pós-graduados inseridos em organizações da economia social

Vera Diogo

Mundo do trabalho e pluralidade epistemológica: uma contribuição para o estudo da precariedade

Elizardo Scarpati Costa; Pablo Almada

N.º XXXV, JULHO-DEZEMBRO - 2018

EDITORIAL

ARTIGOS

Desvendando a praxe: desafios de uma incursão etnográfica

Inês Maia

Trabalho e educação de adultos em Portugal: uma perspetiva histórica de 1945 à
Revolução dos Cravos

Rui Canário

A Igreja Universal do Reino de Deus no espaço público religioso global

Ari Pedro Oro e Marcelo Tadvald

Papel da Sociedade Civil em prol da Boa Governação – o caso de Moçambique

Pedrito Carlos Chiposse Cambrão

Ciência à medida: conflitos de interesse e interferência na investigação científica
financiada

Rita Faria

Conhecer doença: os doentes em primeiro lugar

Paula Silva

Alianças e conflitos nos segmentos artísticos relativamente especializados: o caso do rock
independente de Teresina no início do século XXI

Thiago Meneses Alves

EDITORIAL

ARTIGOS

Quando nem a palavra é de prata, nem o silêncio é de ouro. Análise de conflitos sobre mineração em Portugal

Ana Raquel Matos e Lúcia Fernandes

A perceção de justiça na avaliação do desempenho na Administração Pública e a produtividade

Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia, Ireneu de Oliveira Mendes e Sara Raquel dos Santos Rodrigues Manaiá da Silva

Ser (um) expatriado, numa empresa: uma obrigação, uma distinção, um parêntese

João Vasco Coelho

A Bandeira Vermelha em números: uma análise sobre o semanário da Federação Maximalista Portuguesa (1919-1920)

André Costa Pina

A intolerância religiosa à brasileira: estudo de caso na cidade de Londrina / Paraná

Cláudia Neves da Silva e Fábio Lanza

EDITORIAL

ARTIGOS

Descodificar as paredes da cidade: da crítica à gentrificação ao direito da habitação no Porto

Inês Barbosa e João Teixeira Lopes

The concept of us and them: communitarianism and the rise of populist politics

Ihsan Cetin

Processos de criação artística comunitária: questões metodológicas

Irene Serafino

Madonna, “sex” e o fetichismo pós-moderno

Roney Gusmão

Trabalho de equipa em saúde como processo de relação formal potenciador da satisfação e motivação laboral

Ana Teresa Nogueira Jeremias e Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia

Motivações e repercussões da formação em agricultura biológica em contexto urbano: uma abordagem sociológica

Cristina Parente, Rui Santos e Madalena Ramos

**NÚMERO TEMÁTICO | 2016 - Famílias e Curso de Vida. Potencialidades,
limites edesafios metodológicos**

EDITORIAL

NOTA DE APRESENTAÇÃO

ARTIGOS

Conceptual foundations of qualitative life course research

Walter R. Heinz

A pluralização limitada de trajetórias familiares em Portugal

Vasco Ramos

O mundo aos nossos olhos: socialização familiar e reflexividade

Ana Caetano

A seu tempo: um estudo sobre transições familiares precoces em Portugal no contexto
Europeu

Diana Carvalho

A família conta: ilustrações a partir do fado

Ana Gonçalves

Quantas vidas cabem numa vida? Da autobiografia de 52 trabalhadores ao caso de um
funcionário administrativo

Pedro Abrantes

Redes pessoais em Portugal numa perspetiva do percurso de vida

Rita Gouveia

NÚMERO TEMÁTICO | 2017 – Processos sociais e questões sociológicas

EDITORIAL

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Bruno Monteiro, Ester Silva e Idalina Machado

ARTIGOS

A religião na cidade: territórios, materialidades e comunicação

Helena Vilaça

Artes e inclusão social: projetos e ações enquanto experiências metodológicas

Natália Azevedo

Diplomados universitários e sobre-educação

Carlos Manuel Gonçalves

Ensino politécnico, empreendedorismo e transição para o trabalho

Luís Nuno Sousa

“Terceiro setor”, “economia social” e “economia solidária”: laboratório
por excelência de inovação social

Naldeir dos Santos Vieira, Cristina Parente, Allan Claudius Queiroz Barbosa

Perfis de profissionalização: um contributo sociológico para
a compreensão das ONGD portuguesas

Vanessa Marcos

NÚMERO TEMÁTICO | 2018 – Cidade, cultura e turismo: novos cruzamentos

EDITORIAL

NOTA DE APRESENTAÇÃO. A ambivalência do turismo na transformação das cidades

João Teixeira Lopes; Helena Vilaça; Natália Azevedo

ARTIGOS

Mobilidade, Cidade e Turismo: pistas para analisar as transformações em curso no centro histórico de Lisboa

Luís Vicente Baptista; Jordi Nofre; Maria do Rosário Jorge

A cidade imaginável: elementos para uma viagem visual e sensorial na cidade do Porto

Diogo Guedes Vidal

La ciudad y el turismo. Experiencias desde la gestión del *street art*

Ricardo Klein

The touristic Porto – gazing over the city

Tiago Miranda

Entre o fazer etnográfico e o fazer psicanalítico: reflexões sobre a “escuta” da população sem-abrigo na rua de Cimo de Vila da Cidade do Porto

Julio Cesar Nicodemos; Lúcia Ferro

**NÚMERO TEMÁTICO | 2019 – A construção civil numa perspetiva sociológica:
enquadramento e análise**

EDITORIAL

NOTA DE APRESENTAÇÃO. A construção civil numa perspetiva sociológica:enquadramento e análise

Virgílio Borges Pereira

ARTIGOS

Estrutura económico-productiva, sistema de emprego e qualificações na Construção:
uma breve leitura sobre tendências e mudanças recentes

*José Madureira Pinto, Vanessa Rodrigues e
Maria Inês Coelho*

O campo das grandes empresas da construção civil. Perspetiva teórica e análise
relacional sobre o caso português (em 2012)

Virgílio Borges Pereira

A crise da construção civil sob múltiplos pontos de vista: (des)regulação da atividade
económica e recomposição do trabalho na perspetiva dos atores institucionais do setor da
construção civil no período posterior a 2008

João Queirós, Laura Galhano e Virgílio Borges Pereira

Azares, riscos e culpas: representações sobre os acidentes de trabalho da construção
civil na imprensa portuguesa (1996-2017)

Bruno Monteiro e Carla Aurélia de Almeida

O Estado à beira-mar. Estratégias burocráticas na formação do mercado imobiliário em *Matosinhos Sul* - o exemplo da *Comissão* de 1 de março de 1996

Tiago Lemos

Social policy and labour mobility in Europe - the gap between law and enforcement

Jan Cremers

Comment étudier les classes populaires contemporaines? De l'analyse statistique d'un espace social à une enquête par monographies de ménages

Thomas Amossé, Lise Bernard, Marie Cartier, Marie-Hélène Lechien, Olivier Masclat, Olivier Schwartz, Yasmine Siblo

NÚMERO TEMÁTICO | 2020 - Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais

EDITORIAL

NOTA DE APRESENTAÇÃO. Direitos das crianças: abordagens críticas a partir das ciências sociais

Inês Barbosa, João Teixeira Lopes, Lígia Ferro, Eunice Castro Seixas

ARTIGOS

A infância é um direito?

Manuel Jacinto Sarmiento e Catarina Tomás

O Direito das Crianças à Cidade apropriada como lugar de Liberdade e de (inter)Ação

Frederico Lopes, Rosa Madeira e Carlos Neto

Para uma definição de tempo livre tendo as crianças por medida e referente. *O que diz a língua dos pássaros?*

Maria José Araújo e Hugo Monteiro

Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil

Inês Barbosa

NÚMERO TEMÁTICO | 2021 - Instituições e atores religiosos: contextos de diversificação

EDITORIAL

NOTA DE APRESENTAÇÃO. Instituições e atores religiosos: contextos de diversificação

Helena Vilaça e Alfredo Teixeira

Artigos

Masculinidades, yoga y espiritualidad en la cárcel. Un estudio cualitativo sobre la práctica del yoga en centros penitenciarios masculinos

Mar Griera

Territorialidade das Comunidades Católicas em contexto pandémico. Estudo de caso na cidade de Coimbra

Margarida Franca e Clara Almeida Santos

“Eu não quero palmas, eu quero almas”: crenças e pertenças no *rap* evangélico da Grande Lisboa

Cátia Tuna

A secularidade organizacional pública e o campo religioso português: reorientações e poderes entre Estado e religião (2001-2012)

Luís Pais Bernardo

Um programa religioso num contexto secular: os professores de Educação Moral e Religiosa Católica no concelho do Porto

Tiago Pinto

NÚMERO TEMÁTICO | 2022 - Trabalho, plataformas digitais, cuidados: perspectivas pluridisciplinares

EDITORIAL

NOTA DE APRESENTAÇÃO. Trabalho, plataformas digitais, cuidados: perspectivas pluridisciplinares

José Soeiro, Sofia Alexandra Cruz, Inês Barbosa e Tânia Leão

Artigos

Delivery workers, trapped in an algorithmic system

Uma Rani, Rishabh Kumar Dhir e Nora Gobel.

Perfil e representação de trabalhadores de plataformas digitais em Portugal

Nuno Boavida e António Brandão Moniz

O nexó financeirização-externalização e o seu impacto na empresa: uma abordagem à plataformização do trabalho

Ana Alves da Silva

O Livro Verde sobre o Futuro do Trabalho 2021 e o trabalho nas plataformas digitais: algumas questões

Teresa Coelho Moreira

Entrevista

A divisão entre a produção e o trabalho reprodutivo tem que ser suprimida: é a produção do viver que caracteriza o trabalho

Helena Hirata, José Soeiro e Sofia Alexandra Cruz.

ESTATUTO EDITORIAL

A *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, da responsabilidade do Departamento de Sociologia, iniciou a sua edição em 1991, na sequência da criação da Licenciatura em Sociologia, em 1985, e do Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, três anos depois.

Na qualidade de revista científica, tem como objetivo principal a divulgação de trabalhos de natureza sociológica que primam pela qualidade e pela relevância, em termos teóricos e empíricos. É, igualmente, um espaço que inclui os contributos provenientes de outras áreas disciplinares das ciências sociais. Prossegue uma linha editorial alicerçada na diversidade teórica e metodológica, no confronto vivo e enriquecedor de perspetivas, no sentido de contribuir para o avanço e para a sedimentação em particular do conhecimento sociológico.

A Revista aceita trabalhos de diversa natureza – artigos, resenhas, notas de investigação e ensaios bibliográficos – e em várias línguas como o português, francês, inglês e espanhol, o que visa alcançar um amplo campo de difusão e de internacionalização. Os trabalhos são avaliados por especialistas em regime de duplo anonimato. Publica-se semestralmente e com um número temático todos os anos.

A *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* está empenhada em assegurar a qualidade dos textos que publica e o cumprimento pelos intervenientes de uma postura que siga os princípios éticos exigidos para a edição de textos científicos. Serão respeitadas as normas do Committee on Publication Ethics (COPE) e da Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

Responsabilidade dos autores:

- deverão garantir que os textos que submetem são originais, assumindo que não foram publicados – qualquer que tenha sido a sua forma de apresentação – e que não foram submetidos simultaneamente noutra publicação;
- deverão assegurar que o texto apresentado não é o resultado de uma prática de plágio ou de uma apropriação de criações intelectuais de outros autores sem o seu

consentimento legal, sendo que ambos se constituem como práticas eticamente inaceitáveis;

- deverão assegurar previamente a permissão para a utilização de conteúdos provenientes de outras fontes;
- sempre que os artigos surjam como resultado de investigações, a metodologia deverá ser descrita de forma clara e inequívoca, para que as conclusões obtidas possam ser objeto de avaliação. Igualmente deverão indicar as referências usadas e os suportes de financiamento;
- nenhum dos dados ou resultados apresentados deverá ser alvo de falsificação ou distorção intencional, de forma a ir ao encontro de uma determinada linha orientadora do trabalho ou às hipóteses de investigação previamente delineadas;
- deverão indicar possíveis conflitos de interesses que poderão ocorrer no processo de avaliação;
- deverão participar ativamente no processo de revisão em colaboração com o editor;
- todas as informações curriculares prestadas deverão ser verdadeiras. Na autoria deverão ser incluídas todas as pessoas que deram o seu contributo tanto na conceção e planificação do trabalho, como na interpretação dos resultados e na elaboração do texto;
- no caso dos artigos escritos em coautoria, o autor de correspondência deverá garantir um consenso pleno na aprovação da versão final do texto e na sua submissão para publicação.

Responsabilidade dos avaliadores:

- assumir o compromisso de empreender uma avaliação crítica, construtiva, justa e imparcial, contribuindo para a qualidade científica do texto;
- não aceitar elaborar um parecer sobre um texto cujo tema ultrapassa as suas competências ou se verificar a existência de um conflito de interesses que impeça de realizar a avaliação;
- nos casos em que o avaliador considere que o texto deverá ser modificado, todas as alterações a implementar deverão ser devidamente apresentadas e justificadas;
- sempre que o avaliador detetar a existência de um texto que já tenha sido publicado, na íntegra ou em parte, ou que tenha sido submetido em simultâneo

noutra publicação, ou então que não esteja de acordo com as normas éticas de publicação deverá comunicá-lo à Direção da revista.

Responsabilidade do editor:

- garantir uma posição de isenção e objetiva na avaliação dos textos, atendendo unicamente ao seu mérito científico. Respeitar a liberdade científica dos autores;
- garantir que todos os textos serão tratados de forma confidencial e que serão selecionados avaliadores o mais idóneos possível, que empreendam uma avaliação crítica e especializada dos textos submetidos para publicação;
- assegurar que o processo de avaliação decorrerá em regime de duplo anonimato e que os nomes e endereços apresentados na revista serão exclusivamente utilizados para os serviços por esta prestados, não sendo utilizados para outras finalidades ou fornecidos a terceiros;
- as alegações de plágio ou de uso indevido de textos publicados serão devidamente investigadas. Todos os textos submetidos para publicação serão sujeitos a uma verificação minuciosa para deteção de plágio. Nos casos em que o mesmo seja detetado ou em que se verifique a utilização de textos de outros autores sem autorização prévia dos mesmos, reserva-se o direito de tomar as medidas em conformidade.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO E PUBLICAÇÃO

– INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES –

1. Os autores devem indicar a natureza do seu texto: artigos, resenhas, notas de investigação e ensaios bibliográficos.
2. Os textos devem incluir as respectivas autorias, indicando os seguintes aspetos: nome do autor; filiação institucional (departamento, faculdade e universidade/instituto a que pertence, bem como a cidade e o país onde se localiza a instituição); correio eletrónico; contacto telefónico; endereço de correspondência (preferencialmente endereço institucional; no caso dos artigos em coautoria, deve existir apenas um autor de correspondência).
3. Os textos devem ser redigidos em páginas A4 com margem normal, a espaço e meio, tipo de letra *Times New Roman* e corpo de letra 12, em formato *Word for Windows* ou compatível. As notas de rodapé devem ser redigidas com corpo de letra 10 e espaçamento de 1,15. O mesmo espaçamento deve ser utilizado nos quadros, os quais devem ser redigidos com corpo de letra 11.
4. O limite máximo de dimensão dos artigos é de 50.000 caracteres, incluindo resumos, palavras-chave, espaços, notas de rodapé, referências bibliográficas, quadros, gráficos, figuras e fotografias. As resenhas não devem ultrapassar os 8.000 caracteres, incluindo espaços; as notas de investigação e ensaios bibliográficos, os 20.000 caracteres, incluindo espaços.
5. O título completo do texto deve ser apresentado em português, francês, espanhol e inglês. O artigo deve ser acompanhado por um resumo de 600 caracteres (máximo), redigido em cada uma destas línguas, bem como por 3 palavras-chave.
6. Os quadros, gráficos, figuras e fotografias devem ser em número reduzido, identificados com numeração contínua e acompanhados dos respetivos títulos e fontes e apresentados a preto e branco ou em tons de cinzento. Estes elementos não podem ter uma largura superior à do corpo do texto. O Conselho de Redação reserva-se o direito de não aceitar elementos não textuais cuja realização implique excessivas dificuldades gráficas ou um aumento dos custos financeiros.

7. Os textos terão de indicar claramente as fontes e referências, de natureza diversa, respeitante aos elementos não originais. Se existirem direitos de propriedade intelectual, os autores terão de solicitar as correspondentes autorizações. A *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* não se responsabiliza pelo incumprimento dos direitos de propriedade intelectual.
8. As referências bibliográficas e citações serão incluídas no corpo do texto, de acordo com a seguinte apresentação: Lima, 2005; Lima (2005); Lima (2005: 35); Lima *et al.* (2004).
9. Nas notas de rodapé devem utilizar-se apenas números. A numeração das notas deve ser contínua do princípio ao fim do texto.
10. Nos artigos, sugere-se a utilização de, no máximo, dois níveis de titulação, com numeração árabe.
11. As citações devem ser apresentadas em português, nos casos em que o texto original esteja nesta língua, e entre aspas. Os vocábulos noutras línguas, que não a portuguesa, devem ser formatados em itálico.
12. Apenas as referências citadas ou mencionadas ao longo do texto deverão ser incluídas na bibliografia final. As referências bibliográficas devem obedecer às seguintes orientações:
 - a) Livro com um autor: LUHMANN, Niklas (1990), *Essays on self-reference*, New York, Columbia University Press.
 - b) Livro com mais de um autor: BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas (2004), *A construção social da realidade: um livro sobre sociologia do conhecimento*, Lisboa, Dinalivro.
 - c) Livro com mais de quatro autores: ALMEIDA, João Ferreira *et al.* (1992), *Exclusão social: Factores e tipos de pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
 - d) Capítulo em livro: GOFFMAN, Erving (1999), “A ordem da interação”, in Yves Winkin (org.), *Os momentos e seus homens*, Lisboa, Relógio d’ Água, pp. 99-107.
 - e) Artigo em publicação periódica: FERNANDES, António Teixeira (1991), “Formas e mecanismos de exclusão social”, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. I, pp. 9-66.
 - f) Artigo em publicação periódica *online*: FERNANDES, António Teixeira (1991), “Formas e mecanismos de exclusão social”, *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, vol. I, pp. 9-66, [Consult. a 15.07.2014]. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3031.pdf>>.

g) Publicações *online*: PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2011), *Programa do XIX Governo Constitucional português*, [Consult. a 15.07.2014]. Disponível em: <http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf>.

h) Comunicações em eventos científicos: QUINTÃO, Carlota (2004), “Terceiro Sector – elementos para referenciação teórica e conceptual”, in *V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, Braga, Universidade do Minho, 12-15 Maio 2004.

i) Teses: CARVALHO, Paula (2006), *Percursos da construção em Lisboa. Do Cine-Teatro Monumental ao Edifício Monumental: Estudo de caso*, Tese de Licenciatura em Sociologia, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

j) Legislação: Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*.

13. As referências bibliográficas devem ser colocadas no fim do texto e ordenadas alfabeticamente pelo apelido do autor. Caso exista mais do que uma referência com a mesma autoria, estas devem ser ordenadas da mais antiga para a mais recente.

14. Os textos devem obedecer ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor desde o dia 1 de janeiro de 2009. Não obstante, as citações de textos anteriores ao acordo devem respeitar a ortografia original.

15. Os originais devem ser enviados por correio eletrónico para:
revistasociologia@letras.up.pt