

Educação à ‘bolonhesa’: Processo de Bolonha: o *ex-libris* das sociedades educativas europeias

Paula Cristina Lopes*

Índice

1 Educação: Função e... ‘bolonhiza- ção’	3
2 Educação em Portugal: do Projecto Mediterrâneo ao Processo de Bolonha	5
3 Processo de Bolonha em Portugal: Dados estatísticos 2005-2009	6
4 Ensino Superior em Portugal: Subsís- temas	7
5 Ensino superior em Portugal: Femi- nização	8
Considerações finais	9
Bibliografia	9

Resumo

A educação tem vindo a tornar-se, particularmente nesta primeira década do século XXI, tema central de debate público nas sociedades europeias contemporâneas. Após a aposta na expansão (alargamento e prolongamento) da escolarização das populações, eis a aposta na certificação de competências e

na qualificação, numa clara estratégia de educação para a mudança e para o progresso, mas também para a incerteza e para o risco. Os pressupostos *mais educação corresponde a mais desenvolvimento e mais investimento na educação corresponde a mais crescimento económico* (Magalhães, 1995: 112) – i.e., níveis de escolarização mais altos vão de par com padrões mais elevados de desenvolvimento (Machado, Costa, 1998: 24) – traduzem-se hoje num crescimento exponencial do papel da qualificação. A educação é vista como “o melhor e principal instrumento para ajudar as pessoas a prepararem-se para uma vida plena, uma cidadania participativa, uma posição económica digna e suficiente, uma convivência não conflituosa, uma apreciação adequada da cultura e das relações sociais em constante processo de mudança” (Enguita, 2007: 21).

Palavras-chave: Educação; Sociologia da Educação; Ensino Superior; Processo de Bolonha.

Abstract

Education, particularly in this first decade of the 21st century, has become a central topic of public debate in contemporary Euro-

*Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Autónoma de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL. Boleira de Doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. E-mail: Paula_Cristina_Lopes@iscte.pt.

pean societies. After the commitment to expand (widening and extending) schooling for the population, came the proposal for certifying skills and qualifications, in a clear educational strategy for change and progress but also towards uncertainty and risk. The assumptions that *more education means more development and more investment in education means more economic growth* (Magalhães, 1995: 112) - e.g., higher levels of education go hand in hand with higher standards of development (Machado, Costa, 1998: 24) - are reflected today in an exponential growth of the role of qualification. Education is viewed as "the best and principal tool for helping people prepare themselves for a full life, participatory citizenship, a decent and sufficient economic position, conflict-free interaction, and proper appreciation of culture and social relations that are in constant flux" (Enguita, 2007: 21).

Keywords: Education; Sociology of Education; Higher Education; Bologna Process.

A introdução do conceito 'sociedade educativa' no jargão discursivo político-público é relativamente recente e revela a importância acrescida de uma das arenas institucionais da modernidade: a educativa (Eisenstadt, 2007: 9). Na sociedade educativa, todos os contextos podem ser de aprendizagem: o conceito de educação ao longo da vida, de educação permanente, é a chave (Ávila, 2008: 38-39); o processo educativo é "o comportamento que mais marca o quotidiano das nossas vidas e é o mais quotidiano dos processos que orienta o nosso agir" (Iturra, 1994: 34).

Como salienta Mariano Fernández Enguita, "a formação inicial perde peso relativo em contraste com a formação permanente e enquanto nesta reside, cada vez em maior número, a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social, aquela corresponde, em contrapartida, à formação e ao desenvolvimento das capacidades gerais para poder aproveitar, posteriormente, as possibilidades desta. É sua responsabilidade assegurar a cada aluno a oportunidade de aprender a aprender" (Enguita, 2007: 34).

É por demais evidente a centralidade do conhecimento nos processos de produção: "estamos a assistir à emergência de um novo paradigma económico e produtivo no qual o factor mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação" (Bernheim, Chauí, 2008: 7). Essa terceira revolução industrial, como a designou Mariano Fernández Enguita, "atribui à informação e ao conhecimento um papel cada vez mais decisivo na produção, multiplica o poder da qualificação e divide a sociedade em torno dela" (Enguita, 2007: 56). Em definitivo, o conhecimento parece ter ganho "uma presença particularmente decisiva na organização da sociedade e nas dinâmicas sociais. Em especial o conhecimento altamente formalizado e codificado, com elevado coeficiente de elaboração e reflexividade" (Costa, Machado, Ávila, 2007: 1).

A sociedade educativa moderna é caracterizada por uma profunda reflexividade, pelo desenvolvimento da crítica, da análise, institucionalizada como componente central, procedendo ao "exame e à revisão constante

das práticas sociais, à luz das novas informações respeitantes a essas mesmas práticas” (Giddens, 1992). O “mundo de uma reflexividade desenvolvida, onde a interrogação das formas sociais se tornou lugar comum, é um mundo que estimula a crítica activa” (Beck, Giddens, Lash, 2000: IX). É uma sociedade que fomenta a mudança, a reflexividade social ampliada e constante traduzida em mudança, em progresso, desenvolvimento histórico, acção, em todas as arenas, nomeadamente a educativa.

Os sistemas de educação, nomeadamente o superior, “devem fortalecer a sua capacidade de conviver com a incerteza, de mudar e provocar mudança” afirmava-se em Outubro de 1998, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris. Poucos meses antes, em Maio, na *Declaração da Sorbonne* propunha-se a criação de uma área europeia de ensino superior. Os princípios desta declaração, reformulados em Junho de 1999, estão na base da construção de um espaço europeu de ensino superior, acordada na Cimeira de Ministros da Educação de 29 países europeus e gravada na *Declaração de Bolonha*, documento seminal do denominado ‘Processo de Bolonha’, de que falaremos mais adiante.

1 Educação: Função e... ‘bolonhização’

A educação é um processo de socialização constante do indivíduo que tem por finalidade “fazer dele um ser verdadeiramente humano” (Durkheim, 2009: 59), um ser novo, assegurando, simultaneamente e em consequência, “entre os cidadãos uma comunhão de ideias e de sentimentos sem

os quais qualquer sociedade é impossível” (Durkheim, 2009: 61). Há, portanto, uma dupla consequência: a progressão individual e a manutenção social.

Na senda de Durkheim, também para Talcott Parsons a função social da escola é a socialização das novas gerações. A educação é um elemento fundamental para o funcionamento do sistema social. Talcott Parsons distinguiu, na obra *The American University* (1973), quatro funções da universidade: a função central de investigação e de formação científica específica de novas gerações (função ‘Ensino’); a preparação para a carreira académica (função ‘Investigação’); a formação geral (função ‘Formação’); e o contributo para a criação de uma consciência cultural própria e para o progresso de formação intelectual crítica (função ‘Social’).

Estas funções estão claramente evidenciadas no modelo de ensino preconizado pelo denominado ‘Processo de Bolonha’, implementado na Europa, de forma faseada, desde 2005: não se aposta apenas na formação de pessoas para o desempenho de tarefas profissionais específicas, mas na sua formação geral enquanto indivíduos e enquanto cidadãos, membros plenos de uma comunidade dotados de reflexividade, espírito crítico e voz, com capacidade de decisão, de acção, de intervenção. A escola assume-se, então, como “lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal” (Afonso, Ramos, 2007: 81).

O Processo de Bolonha condensa, no plano educativo, duas das mais importantes “faces do processo de modernização reflexiva: a individualização e a globalização” (Beck, 2000:14). Se, por um lado, o modelo pressupõe a construção de uma biografia re-

flexiva (Giddens, 1994) do aluno enquanto sujeito e agente, elevando o seu grau de autonomia e responsabilização individuais; por outro, fomenta a integração, a participação, o envolvimento e a mobilidade dos estudantes no sistema europeu de ensino superior, mas também a competitividade e a empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço da União Europeia. “Actualmente, as acções dos indivíduos têm consequências globais.” (Giddens, 2000: 56) Também a globalização do conhecimento, processo que envolve as universidades, está intimamente associado à natureza do saber contemporâneo (Bernheim, Chauí, 2008: 15): interdisciplinar, centrado no problema, não na disciplina (Bernheim, Chauí, 2008: 12).

Saliente-se que no Processo de Bolonha a ideia de educação está, em rigor, a dar lugar a uma noção mais alargada de ensino. Bolonha aposta num processo de criação e não apenas de repetição, isto é, no ensino por imersão: “o ensino torna-se mais flexível e individualizado e capitaliza na curiosidade natural dos alunos, estimulando-os a formular questões e a definir estratégias para responder a essas questões. Os alunos são encorajados a colaborar entre eles e continuamente estimulados a analisar, sintetizar, criticar e criar” (Câmara, 2009: 49). Os programas do ensino por imersão “baseiam-se numa sequência de aulas inspiradoras mas requerem sobretudo trabalhos de casa, projectos e exames inovadores devidamente acompanhados pelo docente. Esta avaliação contínua cria hábitos de trabalho e disciplina” (Câmara, 2009: 49-50). Este tipo de ensino contrasta fortemente com o ensino por infecção, ainda “predominante na maioria das universidades, nomeadamente as portuguesas” (Câmara, 2009: 48). Segundo

esta teoria, “o ensino processa-se através da disseminação de um enorme número de palavras, números e fórmulas, por via oral e escrita. Alguns desses símbolos são infecciosos e permanecem nas mentes dos alunos que, nos casos mais benéficos, os analisam e sintetizam” (Câmara, 2009: 48-49).

Em breve síntese, inscrevam-se as ‘respostas académicas’ actuais, segundo Bernheim e Chauí:

“Os desafios da aprendizagem provocam respostas académicas que formam o núcleo dos processos de transformação da universidade e devem inspirar modelos educacionais e académicos. Essas respostas são: a adopção do paradigma do ‘aprender a aprender’; a mudança na ênfase, na relação ensino-aprendizagem, para os processos de aprendizagem; o novo papel dos docentes, face ao protagonismo dos discentes na construção do conhecimento significativo; a flexibilidade dos currículos e toda a moderna teoria curricular aplicada ao replaneamento dos planos de estudo; a promoção de maior flexibilidade nas estruturas académicas; o sistema de créditos; a estreita relação entre as estruturas básicas da universidade; a redefinição das competências profissionais; a re-engenharia institucional e a gestão como componente normal da administração universitária; a autonomia universitária responsável; o processo de vinculação com a sociedade e com os seus diferentes sectores.” (Bernheim, Chauí, 2008: 33-34)

2 Educação em Portugal: do Projecto Mediterrâneo ao Processo de Bolonha

O processo de massificação do ensino aranca no final dos anos (19)50, em resultado da participação portuguesa no Projecto Mediterrâneo, da OCDE (Sebastião e Grácio, 1997). [No entanto, o processo de unificação curricular, desenvolvido na Europa desde os anos 50 do século XX, dá-se, em Portugal, apenas após a revolução de 1974.]

Na década de 60 do século XX, políticas de incremento da escolaridade básica (nomeadamente, alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos) pretendem contribuir para uma mudança no tecido social: em 1960, cerca de 40% da população portuguesa era ainda analfabeta (Barreto, 2000)¹. “A expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala a passagem da ‘escola das certezas’ para a ‘escola das promessas’: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social” (Alves e Canário, 2004: 981-982).

As crises económicas dos anos (19)70/80 reflectem-se, como é evidente, na educação. É notória uma “procura desencantada da educação” (Canário, 2005). Na segunda metade dos anos (19)70, unifica-se todo o ensino; reformulam-se currículos e conteúdos programáticos; introduzem-se alterações na organização e gestão dos estabelecimen-

tos de ensino². Veiga Simão ambiciona reformar todo o sistema educativo, visando o básico, o secundário e o superior. A reforma é aprovada em 1973: alarga-se a escolaridade obrigatória a oito anos, reforma-se a formação de professores, expande-se e diversifica-se o ensino superior.

No início da década de 80, a escola entra num “período de incertezas [‘escola das incertezas’]. A raridade dos empregos passa a articular-se com a inflação dos diplomas, tornando-os simultaneamente menos rentáveis e mais necessários do que nunca” (Alves e Canário, 2004: 982). Neste período, as medidas mais importantes passam pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986); pela efectivação da escolaridade obrigatória (nove anos); pela reintrodução dos cursos tecnológicos e técnico-profissionais; pela constituição de um ‘Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior’ e a criação de pólos de ensino superior politécnico em cada capital de distrito; pela extensão da oferta escolar universitária (mais oferta pública e criação de universidades privadas); pela reformulação de programas e pela criação de novas áreas extra-curriculares. A temática das desigualdades sociais torna-se questão central de debate, em todos os níveis de ensino.

Nos anos 90 do século XX assiste-se à criação de novas áreas curriculares (como, por exemplo, a Educação Cívica); à criação

¹Em 1900, a taxa de analfabetismo em Portugal situava-se nos 74%; em 1930, cifrava-se nos 62%.

²Para uma leitura aprofundada das medidas/políticas educativas mais importantes, introduzidas em Portugal nas décadas de 70, 80 e 90, sugere-se a leitura de Resende, José Manuel & Dionísio, Bruno Miguel (2005), *Escola Pública como Arena Política: Contexto e Ambivalências da Socialização Política Escolar* in *Análise Social*, Vol. XL (176), pp. 661-680.

e implementação de currículos alternativos; ao alargamento da oferta de formação profissional; à criação do ‘estudo acompanhado’; à descentralização e maior responsabilização das escolas e dos corpos docentes; e à criação de territórios educativos de intervenção prioritária. É a década do “pacto educativo” (1995). O combate à ‘exclusão social’ marca a discussão.

Já no início do século XXI, nomeadamente com os governos socialistas liderados por José Sócrates, as “políticas de racionalização assentam em duas vertentes: 1) moralizar o sistema da escola pública como factor de justiça social e de promoção da igualdade de oportunidades; 2) promover o controlo social, defendendo uma avaliação externa das escolas e dos professores por agentes da sociedade civil” (Teodoro e Aníbal, 2007:23). A predominância da “modernização” nos discursos e nas práticas é “inspirada e legitimada pela necessidade de convergência com soluções postas em prática pelos países que, nos rankings mundiais, e em especial europeus, ocupam melhor posição” (Teodoro e Aníbal, 2007:23).

Se no período 2002-2004, com David Justino no Ministério da Educação, as palavras de ordem foram ‘ranking’, ‘avaliação’ (de alunos, mas também de professores e de estabelecimentos de ensino) e ‘exames’ (nacionais); a ministra Maria de Lurdes Rodrigues (2005-2009) foi mais longe, centrando a discussão na ‘avaliação externa’, na ‘avaliação de professores’, na ‘igualdade de oportunidades’ e na ‘qualidade’. Vive-se a ‘certificação de competências’ e da ‘qualificação’ dos portugueses (incluindo, adultos) num quadro europeu. Neste particular, por um lado, os cursos de especialização tec-

nológica beneficiam de um novo enquadramento legal, com relevo no contexto do ensino superior (2006); por outro lado, é introduzido o regime de acesso ao ensino superior para adultos (2006). Entra em vigor uma *Nova Lei do Ensino Superior* e um novo *Estatuto da Carreira do Pessoal Docente* (2007 e 2009, respectivamente).

A implementação do Processo de Bolonha [o decreto-lei que alinou o ensino superior português com o Processo de Bolonha data de 20 de Março de 2006], a reforma do sistema de ensino superior e o novo regime jurídico das instituições de ensino superior marcam a legislatura do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.³

A implementação do Processo de Bolonha [a nível nacional, a partir de 2006-2007] veio revolucionar o ensino superior português (inscrevendo o país no Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES); o Programa Novas Oportunidades, da responsabilidade conjunta dos ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social (coordenação da Agência Nacional para a Qualificação, IP), veio revolucionar a certificação de competências em Portugal.

3 Processo de Bolonha em Portugal: Dados estatísticos 2005-2009

Segundo dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior referentes ao período 2005-2009⁴, a base de recruta-

³ *Reforma do Ensino Superior*, Vol. VIII – Tomo III, Lisboa, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Setembro de 2009.

⁴ *Estatísticas de Ensino Superior*, Vol. XV, Lisboa, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Setembro de 2009.

mento foi “substancialmente alargada”: actualmente, um em cada três indivíduos com 20 anos está no ensino superior, representando cerca de 35% da população nessa faixa etária. As inscrições no ensino superior aumentaram cerca de 37% entre 2004/05 e 2008/09, tendo ascendido neste ano aos 115.372 novos alunos (aumento de 39% no ensino público e de 30% no ensino privado).

Também neste período (2005-2009), o número de adultos (maiores de 23) inscritos pela primeira vez no ensino superior cresceu mais de 13 vezes, tendo atingido 10.489 inscrições em 2008. Quanto ao número de inscritos em cursos de especialização tecnológica, CET's, este cresceu cerca de 20 vezes, somando 5.832 novas inscrições em 2008. É de assinalar um aumento significativo dos inscritos, pela primeira vez, em programas de doutoramento (este número mais do que triplicou em oito anos lectivos: passou de 794 para 2.912 novas inscrições em 2007/08).

Relativamente a áreas de formação, todas revelaram um aumento, excepto a área 'Educação' (diminuiu 57% entre 2000/01 e 2007/08). A área 'Saúde e Protecção Social' registou o maior aumento percentual (53%), no mesmo período. Numa caracterização sumária dos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, no ensino superior, em 2007/08, destaca-se que: são maioritariamente mulheres (56%); pertencem às áreas de 'Ciências Sociais, Comércio e Direito' (34%); estão representados na região de Lisboa (40%) e no Norte (30%); estão maioritariamente inscritos em cursos de licenciatura – 1º ciclo (59%); e têm quase todos nacionalidade portuguesa (95%).

O número de diplomados pelo ensino superior português aumentou 36% entre

2000/01 e 2006/07. Este número foi particularmente expressivo (20%) entre 2005 e 2008, tendo ascendido a um total de 84.009 novos diplomas em todos os ciclos de estudo [em 1961, 2.063 alunos concluem um curso superior numa universidade portuguesa. No início da década de 90 do século XX, os diplomados ascendem a 11.034. (Fonte: *Estatísticas da Educação* – Ministério da Educação. OCES – *Evolução do Número de Diplomados no Ensino Superior 1996-2002*)]. Cerca de 70% dos diplomas foram obtidos no ensino público.

Por níveis de formação, e tendo por referência 2000/01 e 2006/07, nota-se um aumento significativo de diplomados com o grau de mestre (de 2.207 para 4.769), doutor (de 585 para 1.269) e com diploma de 'especialização' (de 1.049 para 2.735). Todas as áreas revelaram um aumento do número de diplomados, excepto a área 'Educação' (diminuiu cerca de 40%). A área 'Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção' foi a que registou o maior aumento, tendo mais do que duplicado em sete anos lectivos. Numa caracterização sumária dos diplomados em 2006/2007, destaca-se que: são maioritariamente mulheres (61%); estão representadas na região de Lisboa (37%) e no Norte (32%); são maioritariamente diplomados com nível de formação licenciatura – 1º ciclo (74%); estudam 'Ciências Sociais, Comércio e Direito' (30%); possuem nacionalidade portuguesa (97%).

4 Ensino Superior em Portugal: Subsistemas

Segundo dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior referentes ao

período 2005-2009⁵, as vagas de acesso a cursos de formação inicial aumentaram 2,5% entre 2000/01 e 2007/08 (de 84.130 para 86.230). O ensino superior público foi o que registou um maior aumento no número de vagas. Em 2007/2008, 57,5% das vagas registavam-se no ensino superior público e 42,5% no ensino privado (em ambos os casos, universitário e politécnico): Portugal é, actualmente, o país da União Europeia onde é maior o sector privado de ensino superior (não esqueçamos também algum desinvestimento do Estado no ensino superior público).

O número de inscrições no primeiro ano (primeira vez) aumentou mais no público (mais 28%) do que no privado (mais 9%), entre 2000/01 e 2007/08. Os números demonstram ainda que 30% do aumento de novos inscritos se deu no ensino universitário, contra 11% de aumento no politécnico. A distribuição de inscrições no 1º ano (primeira vez) de um curso superior por estabelecimentos de ensino revela que 73,9% estão em instituições públicas e 26,1% em escolas privadas (dados de 2007/08).

Em relação ao número de diplomados por subsistema de ensino, eles equivaliam a cerca de 63% dos diplomados no ensino público em 2000/01 e passaram a equivaler a cerca de 75% dos diplomados, no mesmo subsistema, em 2006/07 (41,4% no ensino universitário, 33,1% no ensino politécnico).

5 Ensino superior em Portugal: Feminização

À semelhança de outros sistemas de ensino ocidentais, também em Portugal a probabili-

dade das raparigas frequentarem o ensino superior tem aumentado gradualmente. Mas também em Portugal, apesar do acesso das mulheres à universidade ter ‘disparado’, elas continuam em desvantagem no mercado de trabalho, nomeadamente em cargos de autoridade e responsabilidade [“o maior acesso das raparigas ao ensino secundário e superior”, embora fomenta “uma modificação da posição das mulheres nas estruturas produtivas”, não cessa a lógica reprodutora: “continuam praticamente excluídas dos postos de autoridade e de responsabilidade na economia, nas finanças e na política” (Bourdieu, 1999: 78-81)].

Os dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior referentes ao período 2005-2009⁶, revelam que dos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, no ano lectivo 2007/08, 56% são mulheres, em qualquer nível de formação (excepto ‘bacharelato’ e ‘mestrado integrado’) e em todas as áreas de formação (excepto ‘Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção’, ‘Serviços’ e ‘Ciências Matemáticas e Informática’).

Estes dados vão ao encontro da teoria de que o género influencia, provavelmente de forma mais decisiva do que a origem social ou o aproveitamento escolar, as escolhas escolares (Grácio, 1997).

Quanto aos diplomados no ano lectivo 2006/2007, 61% são mulheres, em qualquer nível de formação (excepto no caso de Doutoramento) e em todas as áreas (excepto a área de ‘Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção’).

⁶Ibidem.

⁵Idem.

Considerações finais

A herança deixada pelo Estado Novo traduziu-se num sistema académico profundamente elitista, cientificamente pouco evoluído e subalterno em termos internacionais (Cabral, 2001). Embora em 2001, Portugal ainda possuísse o nível mais baixo de escolarização da União Europeia (apenas 21,5% da população entre os 25 e os 64 anos havia completado pelo menos o ensino secundário)⁷, é notório, especificamente em relação ao ensino superior, um acelerado (exponencial) processo de aproximação à modernidade educativa europeia. E, como vimos através das estatísticas, num curto espaço de tempo.

Essa aproximação, tardia mas rápida, traduz-se em assimetrias, diversidades, tensões e contrastes (Almeida e Vieira, 2006: 28). A procura de formação superior (por parte de todas as camadas da população portuguesa) e a procura acrescida de ciência pela sociedade civil são notáveis.

Com Bolonha, assistiu-se a uma mudança de modelo educativo, modelo esse que encontrou tradução, por exemplo, na redução da duração da formação no 1º ciclo (passagem, na maior parte dos casos, de quatro para três anos lectivos, melhor, para seis semestres), na divisão do ensino em três ciclos (licenciatura, mestrado, doutoramento) e na alteração no modelo de avaliação dos alunos (avaliação contínua, com base em trabalhos individuais ou de grupo)]. O ensino tornou-se “mais flexível e individualizado” (Câmara, 2009: 49). A qualidade do ensino tornou-se também um dos eixos centrais de reflexão e de debate político e social (incrementado, em grande parte, pelos meios de

comunicação social e a divulgação de ‘rankings’). O foco passou, nos últimos anos, da questão “da dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares” para a “eficácia do processo”.

A análise de dados estatísticos parece indicar que Portugal está no bom caminho. Restam algumas questões em aberto a que só poderemos dar resposta num futuro próximo: Estarão os estudantes portugueses preparados para o modelo crítico (certamente, muito estimulante) de Bolonha? Terão consciência do que é o seu “ofício de aluno” (Perrenoud)? Terão sido estimulados e encorajados, durante o percurso educativo básico e secundário, a “analisar, sintetizar, criticar e criar”?

A obsessão pela recuperação e pelos rankings (com uma consequente urgência – exponencial – de certificação/qualificação de competências) imposta pelo longo e profundo fosso que nos separou do resto do mundo ocidental em questões de escolarização não estará a hipotecar o nosso futuro colectivo?

Bibliografia

- Afonso, A. J. & Ramos, E. L.-V. (2007), *Estado-Nação, Educação e Cidadanias em Transição* in *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), pp. 77-98.
- Almeida, A. N. & Vieira, M. M. (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Alves, N. & Canário, R. (2004), *Escola e Exclusão Social: Das Promessas às Incertezas* in *Análise Social*, Vol. XXXVIII (169), pp. 981-1010.

⁷Dados INE, 2003.

- Ávila, P. (2008), *A Literacia dos Adultos – Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta.
- Barreto, A. (org.) (2000), *A Situação Social em Portugal 1960-1999 – Indicadores Sociais em Portugal e na União Europeia*, Vol. II, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Beck, U.; Giddens, A. & Lash, S. (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta.
- Beck, U. (2000), *A Reinvenção da Política* in U. Beck; A. Giddens; & S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, pp. 1-51.
- Bernheim, C. T.; & Chauí, M. S. (2008), *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*, Brasília, Comité Científico Regional para a América Latina e o Caribe, UNESCO.
- Bourdieu, P. (1999), *A Dominação Masculina*, Oeiras, Celta.
- Cabral, J. P. (2001), *Novas Articulações Universitárias – Pós-Graduação, Investigação e Massificação do Ensino Superior* in *Análise Social*, Vol. XXXVI (161), pp. 1209-1217.
- Câmara, A. (2009), *O Futuro Inventa-se*, Carnaxide, Editora Objectiva.
- Canário, R. (2005), *A Escola como Construção Histórica* in R. Canário (2005), *O Que É a Escola? Um 'Olhar' Sociológico*, Porto, Porto Editora.
- Costa, A. F.; Machado, F. L. & Ávila, P. (orgs.) (2007), *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento*, Oeiras, Celta.
- Durkheim, É. (2009), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Eisenstadt, S. N. (2007), *Múltiplas Modernidades*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Enguita, M. F. (2007), *Educação e Transformação Social*, Mangualde, Edições Pedagogo.
- Giddens, A. (1992), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta.
- Giddens, A. (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras, Celta.
- Giddens, A. (2000), *Viver numa Sociedade Pós-Tradiciona* in U. Beck; A. Giddens & S. Lash (2000), *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, pp. 53-104.
- Grácio, S. (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Iturra, R. (1994), *O Processo Educativo: Ensino e Aprendizagem?* in *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 29-50.
- Machado, F. L. & Costa, A. F. (1998), *Processos de Uma Modernidade Inacabada. Mudanças Estruturais e Mobilidade Social* in J. M. L. Viegas; & A. F. Costa (orgs.) (1998), *Portugal, que Modernidade?*, Oeiras, Celta.

- Magalhães, A. M. (1995), *A Escola na Transição Pós-Moderna* in *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, pp. 97-123.
- Parsons, T.; Platt, G. M. & Smelser, N. J. (1973), *The American University*, Harvard, Harvard University Press.
- Sebastião, J. (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebastião, J. & Grácio, R. (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educação Formação.
- Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007), *A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Híbridismo nas Políticas Educativas em Portugal* in *Revista Lusófona de Educação*, Nº 10, pp. 13-26.
- Vieira, M. M. (org.) (2007), *Escola, Jovens e Media*, Lisboa, ICS.