



Departamento de Sociologia

Educar (n)a Europa:
Contextos, Recursos e Percursos de Escolarização

Susana da Cruz Martins

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutor em Sociologia

Orientador:
Professor Doutor António Firmino da Costa
ISCTE-IUL

Julho, 2010

Educar (n)a Europa: Contextos, Recursos e Percursos de Escolarização

Resumo: Os objectivos de análise que nortearam este trabalho prendem-se com o apuramento de factores explicativos sobre a variabilidade dos processos de escolarização em contextos internacionalmente alargados, como o da União Europeia, quer no que respeita à sua generalização (perspectivada em termos da certificação escolar) quer no que se refere à longevidade dos percursos escolares. Tal acontece num cenário de relativa mudança e convergência no quadro das políticas educativas e de sistemas educativos com morfologias diversas do ponto de vista institucional e organizacional. Reside, pois, nesta iniciativa de investigação a necessidade de aprofundar as dimensões e identificar os elementos implicados e relacionados com tais processos. Atendendo a preocupações teóricas e analíticas, construiu-se uma perspectiva comparada sobre processos de escolarização e configurações educacionais tendo por referência indicadores de tipo socioeducacional e político-institucional, problematizados por relação a unidades de análise nacionais e supranacionais.

Palavras-chave: processos de escolarização, sistemas educativos, União Europeia

Educating (in) Europe: Contexts, Resources and Schooling Paths

Abstract: The analytical goals that guided this study were to detect explanatory factors relating to the variability in educational processes in broad international contexts such as that of the European Union, not only with regard to how generalised it is (viewed in terms of academic certification) but also with regard to the length of the school careers included there. This takes place against a background of relative change and convergence in educational policy and educational systems with varying morphologies from the institutional and organisational standpoint. Inherent, then, in this research initiative is the need to carry out a deeper study of the dimensions and identify the elements involved in and related to these processes. In the light of theoretical and analytical concerns, a comparative perspective of schooling processes and educational configurations was constructed. As its points of reference it took socio-educational and politico-institutional indicators, problematised by reference to national and supranational units of analysis.

Keywords: schooling processes, educational systems, European Union

À Inês,

que nasceu e cresceu com este projecto

ÍNDICE

Resumo	iii
Índice de figuras e quadros	VII
Introdução	1
Considerações iniciais e objectivos de pesquisa	1
Objecto de estudo e modelo de análise	3
<i>Caminha-se caminhando</i> ... As opções metodológicas.....	5
Apresentação do estudo	9
Capítulo 1 Sociedades da informação e do conhecimento: novos desafios educativos.....	13
1.1 Entrada na sociedade pós-industrial: a informação e o conhecimento no centro da mudança.....	14
1.1 Sociedades educativas e de aprendizagem: sentidos e desafios.....	32
1.3 Educação, conhecimento e desigualdades sociais: um reverso incerto.....	41
Capítulo 2 Padrões, Tendências e protagonistas de escolarização na Europa.....	51
2.1 O que se vê quando se olha para as <i>estruturas sociais</i> ?.....	51
2.2 Estruturas e dinâmicas de escolaridade: retrato de uma Europa em movimento	57
2.3 <i>Estar na escola</i> ... participação nos sistemas educativos europeus	71
Capítulo 3 Desenhos organizacionais dos sistemas educativos europeus: notas de divergência e convergência.....	85
3.1 Sistema, sistémico e sistemático	85
3.2 A emergência dos sistemas educativos	93
3.3 A escolaridade obrigatória: recorte dos seus principais figurinos	100
3.4 Ensino básico e ensino secundário, as primeiras carruagens do sistema	106
3.5 Ensino superior, a última carruagem do sistema.....	128
Capítulo 4 Quem governa a educação? Orientações políticas e institucionais.....	149
4.1 Quais os rumos dos sistemas educativos? Centralização, descentralização e autonomia.....	149
4.2 Público e privado: dois pratos de uma balança em difícil equilíbrio	174
4.3 Políticas europeias ou a europeização das políticas? Debates e reformas	194
Capítulo 5 Estados europeus e apoios públicos à educação de longo curso.....	205
5.1 O estado e o financiamento dos sistemas educativos: uma breve incursão	205
5.2 Apoios públicos no ensino superior: instituições educativas e estudantes	211
5.2.1 Dispositivos e modelos.....	211
5.2.2 Prestações, equidade e contextos familiares.....	224
5.3 Protecção social e educação: uma visão de conjunto.....	228

Capítulo 6 Escolas europeias: recursos e quotidianos	241
6.1 As escolas e os recursos para ensinar e aprender na sociedade da informação	242
6.2 Viver a escola, viver na escola ou viver em função da escola? ... <i>Instantâneos</i> <i>quotidianos</i>	252
Capítulo 7 Origens sociais e percursos escolares	261
7.1 Desigualdades sociais nos percursos escolares: um <i>jogo</i> de regras variáveis.....	261
7.2 O que <i>valem</i> os contextos e os recursos sociais das famílias à entrada do ensino secundário?	267
7.3 Ir para o ensino superior: que origens e recursos sociais se levam na <i>bagagem</i> ?.....	273
Um desfecho em dois actos	281
O epílogo de um modelo e seus resultados	281
Algumas conclusões e novos problemas.....	299
Fontes bibliográficas	303
Fontes documentais	321

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Figura I.1	Modelo de análise.....	4
Figura 1.1	Evolução do emprego no sector dos serviços no emprego total; de jovens de 20 aos 24 anos que têm pelo menos o ensino secundário (em grupo etário correspondente); e de emprego feminino no grupo etário entre os 15 a 64 anos, na União Europeia (a 15 países), 1995 a 2009 (em percentagem).....	15
Figura 1.2	Evolução da categoria socioprofissional dos profissionais técnicos e de enquadramento na Europa, segundo o sexo, 1986 a 2009 (em percentagem)	20
Figuras 1.3	Profissionais e técnicos qualificados no conjunto do emprego, e população entre 25 e 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário, em 2009, na União Europeia (em percentagem)	22
Figura 1.4	Acesso dos agregados domésticos à internet e população de 25 aos 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário, 2009, na União Europeia a 15 países (em percentagem)	30
Figura 1.5	Participação em alguma actividade de formação (formal e não formal) segundo o nível de escolaridade na população entre os 25 e os 64 anos, União Europeia, em 2007 (em percentagem)	37
Figura 1.6	Desemprego segundo níveis de escolaridade (população com 25 a 64 anos), na União Europeia, 2009 (em percentagem)	45
Figura 1.7	Risco de pobreza (depois das transferências sociais), 2008 e população de 25 aos 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário, 2009 na União Europeia (a 15 países) (em percentagem)	46
Figura 2.1	Progressão da taxa de população (de 25 a 64 anos) com o secundário como escolaridade mínima, na União Europeia, de 1997 a 2009 (em percentagem).....	69
Figura 2.2	Evolução da população entre 18 e 24 anos com o ensino básico que não está no sistema de ensino nem noutra formação (em percentagem)	72
Figura 2.3	Estudantes do ensino superior com 20 anos na população com idade correspondente na União Europeia (em percentagem)	77
Figura 2.4	Proporção de mulheres no ensino superior, 2007 (em percentagem)	80
Figura 2.5	População adulta (dos 25 e os 64 anos) com escolaridades inferiores ao ensino secundário e que têm participado em actividades de educação e/ou formação, em 2000 e 2006 (em percentagem).....	82
Figura 3.1	Proposta teórica-analítica sobre as origens e transformações dos sistemas educativos (síntese).....	98
Figura 3.2	Número de anos de escolaridade obrigatória, na União Europeia, 2009/2010.....	103
Figura 3.3	Distribuição do número de anos de escolaridade obrigatória segundo as idades de frequência, na União Europeia	105
Figura 3.4	Esquematização simplificada dos sistemas educativos na Europa até ao ensino secundário inferior (CITE 2)	109
Figura 3.5	Via de acesso “não tradicionais” ao ensino superior segundo o sexo (em percentagem) – Definições tradicionais.....	126

Figura 3.6	Estudantes do ensino superior (CITE 5-6) inscritos nas áreas das ciências, matemática e computação e das engenharias, produção e construção, em 1998 e 2007, na União Europeia (em percentagem)	130
Figura 3.7	Momentos chave do processo de Bolonha.....	146
Figura 3.8	Estudantes do ensino superior (CITE 5-6) segundo o tipo de intensidade dos estudos (tempo inteiro e tempo parcial), em 2008, na União Europeia (em percentagem)	147
Figura 4.1	Datas das primeiras reformas em larga escala que promulgaram a autonomia das escolas, em países da União Europeia. Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007).....	162
Figura 4.2	Estudantes do ensino básico (CITE 1 e 2) segundo o sector de ensino, União Europeia, em 2008 (em percentagem)	177
Figura 4.3	Estudantes do ensino secundário (CITE 3), segundo o sector de ensino, União Europeia, em 2008 (em percentagem)	179
Figura 4.4	Evolução do número de estudantes do ensino básico e secundário (CITE 1,2 e 3), inscritos no sector particular e cooperativo, na União Europeia, em 2007 (em percentagem)	180
Figura 4.5	Estudantes do ensino básico e secundário (CITE 1,2 e 3), inscritos no sector particular e cooperativo segundo a relação de dependência das instituições educativas com o governo (estado), na União Europeia, em 2007 (em percentagem)	183
Figura 4.6	Estudantes do ensino superior (CITE 5 e 6), segundo o sector de ensino, União Europeia, em 2008 (em percentagem)	189
Figura 4.7	Evolução do número de estudantes do ensino superior (CITE 5 e 6), inscritos no sector particular e cooperativo, na União Europeia, em 2008 (em percentagem) .	190
Figura 4.8	Estudantes do ensino superior (CITE 5 e 6), inscritos no sector particular e cooperativo segundo a relação de dependência das instituições educativas com o governo (estado), na União Europeia, em 2008 (em percentagem).....	192
Figura 5.1	Despesa pública em educação, na União Europeia, 2007 (em % do PIB e da despesa pública nacional).....	207
Figura 5.2	Despesa pública anual nas instituições educativas por estudante, na União Europeia, 2007 (em euros).....	208
Figura 5.3	Evolução da despesa pública em educação, na União Europeia, 2006 (em % do PIB e da despesa pública nacional).....	210
Figura 5.4	Despesas de fontes públicas do financiamento das instituições de ensino como percentagem da despesa de fontes públicas e privadas do financiamento das instituições de ensino, para todos os níveis da educação, em 2006 (em percentagem)	211
Figura 5.5	Evolução do peso da despesa pública na despesa total das instituições do ensino superior, em países da União Europeia, 2000 e 2006 (em percentagem)	213
Figura 5.6	Proporção do apoio financeiro aos estudantes por parte do estado na despesa pública em educação, especificando-se o apoio aos estudantes do ensino superior, em países da União Europeia, 2007 (em percentagem).....	216
Figura 5.7	Composição dos rendimentos dos estudantes que vivem em residência independente da família durante o período de aulas segundo a fonte de rendimentos, em países da União Europeia (em percentagem)	218

Figura 5.8	Composição dos rendimentos dos estudantes que vivem com a família/pais durante o período de aulas segundo a fonte de rendimentos, em países da União Europeia (em percentagem)	218
Figura 5.9	Proporção de estudantes do ensino superior beneficiários de apoios directos do estado, em países da União Europeia (em percentagem).....	220
Figura 5.10	Proporção de bolsas (não reembolsáveis: atribuídas pelo estado e outras entidades públicas) entre os apoios públicos prestados, em países da União Europeia (em percentagem)	220
Figura 5.11	Índice de beneficiários de apoios públicos entre os estudantes que vivem em residência independente da família (deslocados) e o significado desses apoios nos rendimentos desses estudantes, em países da União Europeia (em percentagem)	223
Figura 5.12	Estudantes apoiados de acordo com as origens socioeducacionais da família, em países da União Europeia (em percentagem).....	226
Figura 5.13	Montantes dos apoios prestados aos estudantes de acordo com as origens socioeducacionais da família, em países da União Europeia (em euros).....	227
Figura 5.14	Estados-providência e educação na União Europeia (a 15 países): uma perspectiva vista do espaço (social) – análise de correspondência múltiplas	231
Figura 5.15	Estados-providência e educação na União Europeia (países de leste): uma perspectiva vista do espaço (social) – análise de correspondência múltiplas	236
Figura 7.1	Estudantes (com 15 anos 3 meses e 16 anos e 2 meses e que tenham completado no mínimo 6 anos de escolaridade) que se enquadram no percentil 15 da distribuição internacional do índice de status económico, social e cultural, União Europeia, 2006 (%)	269
Figura 7.2	Estudantes (com 15 anos 3 meses e 16 anos e 2 meses e que tenham completado no mínimo 6 anos de escolaridade) segundo a escolaridade dos pais, União Europeia, 2006 (%)	269
Figura 7.3	Rácio da proporção de pais e mães da classe operária (blue collars) nas populações nacionais (homens e mulheres) com o mesmo estatuto socioprofissional em idade correspondente (40-60 anos).....	276
Figura 7.4	Rácio da proporção de pais e mães com o ensino superior nas populações nacionais (homens e mulheres) com o ensino superior em idade correspondente (40-60 anos)	277
Figura C.1	Configurações educacionais e perfis de sistemas de ensino na União Europeia (a 15 países) – análise de correspondências múltiplas	283
Figura C.2	Configurações educacionais e perfis de sistemas de ensino na União Europeia (a 12 países) – análise de correspondências múltiplas	291

Quadros

Quadro 2.1 Escolaridade na União Europeia segundo a idade, 2009 (em percentagem).....	60
Quadro 2.2 Escolaridade na União Europeia segundo o sexo e a idade, 2009 (percentagem)....	68
Quadro 2.3 Recomposição educacional na população de 25 a 64 anos, na União Europeia, de 1997 a 2007 (em percentagem).....	71
Quadro 2.4 População entre 18 e 24 anos com o ensino básico que não está no sistema ensino nem noutra formação, por sexo, 2008 (em percentagem).....	73
Quadro 2.5 Estudantes entre os 16 e os 18 anos na população com a mesma idade, 2007 (em percentagem)	75
Quadro 2.6 Estudantes do ensino superior com 20 anos na população com idade correspondente, segundo o sexo, União Europeia, 2007 (em percentagem).....	78
Quadro 3.1 Características do ensino secundário e pós-secundário (CITE 3 e 4) na União Europeia.....	117
Quadro 3.2 Síntese comparativa entre modelos de ensino e formação dominantes no ensino secundário (grupo etário 16-19 anos)	118
Quadro 3.3 Distribuição de matriculados por tipo de programa no ensino secundário, em países da União Europeia, 2007 (em percentagem)	122
Quadro 3.4 Síntese comparativa entre modelos de ensino e formação dominantes no ensino secundário (grupo etário 16-19 anos)	124
Quadro 3.5 Tipologia dos sistemas de ensino superior na Europa Ocidental	137
Quadro 3.6 Implementação de critérios respeitantes ao Processo de Bolonha, na União Europeia, 2008/09	142
Quadro 3.7 A implementação dos vários modelos dos dois primeiros ciclos do ensino superior (<i>bachelor e master</i>) na Europa, 2008/09	144
Quadro 4.1 Decisões tomadas por nível de governo no equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico público (segundo estágio do ensino básico ou CITE 3), em países pertencentes à União Europeia, 2007 (em percentagem).	154
Quadro 4.2 Decisões tomadas por nível de governo no equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico público (segundo estágio do ensino básico ou CITE 3) por domínio, em países pertencentes à União Europeia, 2007 (em percentagem).....	156
Quadro 4.3 Nível de governo em que se tomam diferentes tipos de decisões sobre o currículo no equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico (CITE 2), em países da União Europeia, 2007	159
Quadro 4.4 Órgãos institucionais de governança no ensino superior público e privado (dependente da tutela governamental), na União Europeia, 2006/07	171
Quadro 5.1 Proporções relativas das despesas públicas e privadas dos estabelecimentos de ensino superior, em países da União Europeia, 2006 (em percentagem calculada por ano)	214
Quadro 6.1 Número de computadores e acesso à internet por 100 alunos segundo o nível de ensino e o tipo de escola, em países da União Europeia, em 2006.....	245
Quadro 6.2 Professores que usam computadores em sala de aula (nos últimos 12 meses), em países da União Europeia, em 2006 (em percentagem).....	247

Quadro 6.3 Escolas que facultam e usam computadores em salas de aula, sala(s) de informática e em bibliotecas escolares, em países da União Europeia, em 2006 (em percentagem)	249
Quadro 6.4 Número de alunos por professor e dimensão média da turma, na União Europeia, em 2006	250
Quadro 6.5 Distribuição de horas semanais declaradas pelos estudantes (com 15 anos 3 meses e 16 anos e 2 meses e que tenham completado no mínimo 6 anos de escolaridade) em várias actividades de estudo, na União Europeia, 2006.....	255
Quadro 6.6 Distribuição das horas semanais declaradas pelos estudantes do ensino superior na ocupação em diferentes actividades, países da União Europeia (em horas médias/semana)	258
Quadro 7.1 Dispersão dos scores em ciências (naturais) segundo o contexto socioeconómico dos estudantes, em países da União Europeia, 2006	271
Quadro 7.2 Comparação de indicadores de caracterização social dos pais e das mães com homens e mulheres das populações nacionais entre os 40 e os 60 anos (em percentagem)	274
Quadro C.1 Quadro-síntese de caracterização dos perfis educacionais, na União Europeia a 15(em percentagem)	286
Quadro C.2 Quadro-síntese de caracterização dos perfis educacionais, na União Europeia a 12 (em percentagem)	294
Quadro C.3 Perfis de sistemas de ensino e padrões de escolaridade, na União Europeia (síntese)	297

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais e objectivos de pesquisa

Todos os anos, pelo menos desde que a OCDE lança o seu *Education at a Glance*, que os meios de comunicação largam o seu brado, apontando com mira mediática o lugar que Portugal ocupa, entre os mais de 30 países-membros, designadamente, em relação ao acesso, à participação e à certificação escolar. A constatação repetida de um lugar modesto para o país, num contexto internacionalizado, tem obrigado a várias interpelações dos responsáveis políticos, mas também motivado peritos e especialistas a dar respostas às diferenças identificadas.

A intensificação e sofisticação da difusão de indicadores estatísticos comparáveis, através de organismos europeus (como o Eurostat) e outras agências internacionais (como o Banco Mundial, a OCDE, a UNESCO, entre outros), tem, certamente, promovido o olhar sistemático de comparação entre países por parte de investigadores ou equipas de investigação, em várias áreas disciplinares. Tal disponibilidade tem permitido avanços substantivos no desenvolvimento de conhecimento de larga escala e facultado cenários de intervenção mais realistas e fundamentados.

No quadro do CIES-ISCTE/IUL, Centro de Investigação onde este projecto tem origem, tem-se aprofundado um olhar de tipo comparativo, com clarificações acerca das posturas teóricas e operatórias, sobre as estruturas sociais e processos de recomposição social, nomeadamente no âmbito da sociologia das classes sociais e da estratificação (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Martins, Mauritti e Costa, 2007; Mauritti, Martins e Costa, 2004), utilizando-se, precisamente, indicadores institucionais ou dados produzidos através de projectos internacionais para leituras comparativas. Um dos ângulos mais salientes nas análises então produzidas é a importância das estruturas socioeducativas, e suas reconfigurações, enquanto eixo central na distribuição de poderes, recursos e oportunidades, com manifestações nos quotidianos, estilos e padrões de vida pessoais e familiares, nas formas de mobilidade social, nas qualificações e competências profissionais, entre os vários aspectos da vida social. Outros prendem-se com a grande variabilidade, perspectivada em distribuições muito desiguais, das estruturas socioeducativas no contexto europeu.

Uma outra vertente de investigação permitiu ainda aprofundar a análise sobre processos de escolarização avançados no que respeita aos contextos e recursos sociais e económicos dos estudantes do ensino superior na Europa, tendo por base uma operação de inquérito levada a cabo em vários países no quadro do Projecto EUROSTUDENT (HIS, 2000, 2005, 2008).¹

Resulta destes vários envolvimento um conjunto de interesses de pesquisa e perplexidades analíticas, que se revelaram essenciais na construção do objecto de análise que está no centro desta dissertação. O móbil foi criado a partir deste dédalo de abordagens que confluíram num olhar comparativo sobre as questões educativas. A partir daqui algumas interrogações foram lançadas, nomeadamente, no apuramento de quais as razões para que a escolarização aconteça de forma tão variável em contextos internacionalmente alargados, como o da União Europeia, quer no que respeita à sua generalização (perspectivada em termos da certificação escolar) quer no que se refere à longevidade dos percursos escolares aí inscritos. Reside, pois, nesta iniciativa de investigação a necessidade de aprofundar as dimensões e identificar os elementos implicados e relacionados com tais processos.

Assim se foram traçando alguns objectivos que nortearam esta investigação. No plano *teórico-conceptual* foi possível desenvolver um modelo, cujas principais dimensões, e sua articulação, contribuíssem para a compreensão dos processos de escolarização ao nível social, político e institucional numa perspectiva comparada. Procurou-se, desta forma, articular de forma sistemática dimensões de análise fundamentais: as estruturas sociais, as instituições e políticas educativas e os protagonistas centrais (e respectivos percursos e recursos) nos processos de escolarização. No plano *técnico-metodológico* pretendeu-se desenvolver procedimentos de compatibilização e de leitura avisada na análise conjugada de indicadores estatísticos relativos às realidades dos países da União Europeia. Tais procedimentos sugeriram, ainda, uma análise multivariada, integrando uma abordagem comparativa, reunindo-se uma alargada bateria de indicadores, no sentido de se efectivar uma melhor

¹ Portugal figurou, por duas vezes (no EUROSTUDENT II e no III), enquanto país participante, na rede *Eurostudent: a Joint Project of European States*. Estas participações tiveram por base inquéritos nacionais, cuja referência fundamental é o questionário modelo proposto no quadro do Projecto EUROSTUDENT, incorporando, todavia, questões complementares para o aprofundamento da realidade portuguesa (Martins, Mauritti e Costa, 2005, 2008).

compreensão desses processos na União Europeia. Por fim, e num plano *analítico-substantivo*, uma das intenções de pesquisa prende-se com a construção de padrões de escolaridade e recomposições socioeducacionais, bem como, com a identificação dos principais traços de caracterização do contingente de indivíduos no sistema educativo, e algumas das condições sociais, institucionais e organizacionais que enformam e apoiam as suas trajectórias escolares e processos de certificação. Tais aspectos são equacionados do ponto de vista comparativo, onde os principais traços referidos podem ser conjugados ou associados numa análise de compreensão de processos de escolarização mais ou menos intensos, obtendo-se várias configurações que resultaram em perfis substantivos de sistemas educativos europeus.

Objecto de estudo e modelo de análise

O objecto de estudo desta dissertação centra-se, portanto, nos processos de escolarização na União Europa. Dito isto, a perspectiva comparativa está, ela própria, entre fronteiras deste *objecto*, construída a partir de indicadores relevantes de tipo socioeducacional e político-institucional, problematizando-se tais processos perante unidades de análise nacionais e supranacionais.²

A construção de um modelo de análise, no aprofundamento selectivo das suas dimensões, esteve também dependente do tipo de informação comparável disponível, alicerçando-a, com certeza, em pilares teóricos sustentados e articuláveis entre si.

² Aliás iniciativa investigativa que se tem consagrado em trabalhos como os de Costa e outros (2000), Mauritti, Martins e Costa (2004), Martins, Mauritti e Costa (2009) e ainda noutros mais orientados, especificamente, para a análise das estruturas socioeducativas e padrões de escolaridade na União Europeia (Martins, 2005, 2009).

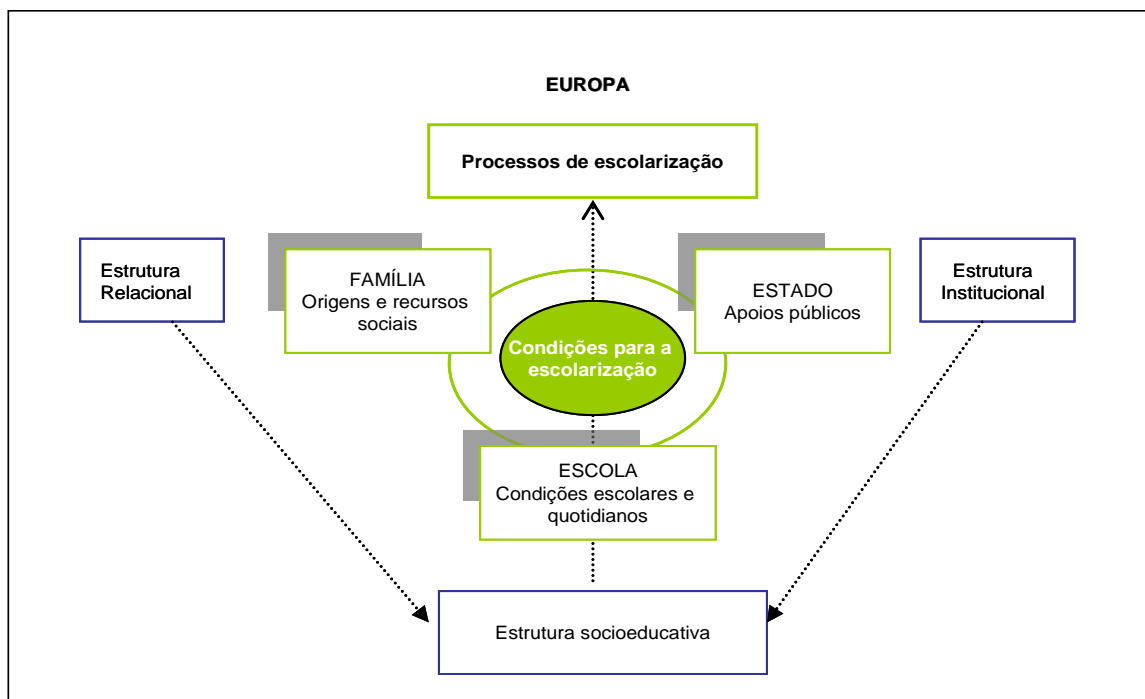


Figura I.1 Modelo de análise

A caracterização contextual dos processos de escolarização diz respeito a um eixo fundamental do desenho do modelo de análise que se pretende desenvolver. Conjugam-se, no aprofundamento interpretativo da *estrutura socioeducacional*, duas vertentes essenciais: uma que diz respeito à *estrutura relacional*, no sentido da identificação de padrões de escolaridade, seus processos de recomposição, sinalizando-se traços e dinâmicas dos contingentes escolares e alguns dos seus protagonismos na União Europeia; e a outra que se prende com as *estruturas institucionais*, quer na componente reguladora quer normativa dos sistemas educativos europeus, analisadas através de indicadores para leituras institucionais, de política educativa e identificação dos contornos *fisionómicos* dos sistemas educativos europeus.

Outro eixo central no modelo de análise proposto relaciona-se com o mapeamento e a problematização de *recursos e condições sociais* inscritos em tais contextos e perspectivados em termos dos seus efeitos nos percursos escolares. Trata-se de uma abordagem com três orientações de análise – com foco no *estado*, na *escola* e na *família* –, comportando vários âmbitos e níveis, e que procura estabelecer relações entre os vários tipos de *estado social* ou de *estado-providência* e o provimento da educação, a partir de conceptualizações e classificações profícuas destas noções; caracterizar e conhecer os *recursos instalados nas escolas* no sentido da sua integração numa

sociedade da informação e do conhecimento e os quotidianos afectos e implicados em tais contextos organizacionais; e ainda proceder ao balanceamento, sempre a propósito, do impacto de diferentes origens sociais (e seus recursos e contextos) em percursos escolares desiguais. Espera-se que seja possível, num efeito de ortocentro, uma análise associada destes tipos de recursos com origens institucionais distintas.

A conjugação destas duas propostas (eixos) de análise permitirá, certamente, uma maior desocultação e compreensão dos processos diferenciados de escolarização na União Europeia.

Caminha-se caminhando... As opções metodológicas

Esta dissertação inscreve-se numa abordagem eminentemente sociológica, onde o método e os dispositivos de recolha empírica não são meros artefactos de pormenor. Deste ponto de vista, a perspectiva bourdiana de entendimento da sociologia enquanto área de construção de saber sustentada através de práticas científicas ou de pesquisa tem sido uma referência importante. Veja-se o seguinte trecho, onde a postura de Pierre Bourdieu (2001:4) é reveladora:

“Toda a minha actividade científica se inspira, com efeito, na convicção de que não podemos apreender a lógica mais profunda do mundo social a não ser mergulhando na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, mas para a construir como «caso particular do possível», segundo as palavras de Gaston Bachelard, quer dizer, como um caso de figura num universo finito de configurações possíveis.”

Num outro texto, e novamente Pierre Bourdieu (2001:155), aponta ainda a falácia das “teses inconscientes” geradas através de disposições inconscientes e escolásticas que guardam uma importante “distância perante o mundo e perante as urgências da necessidade”. O mesmo não quer dizer, como advertem Danermark, Ekstrom e Jakobsen (2002), que nos devemos, enquanto *modus operandis* da prática científica, deixar embalar pela mera observação ou contemplação da realidade.

De certa forma, é neste sentido que alguns defendem o papel de comando da teoria (Almeida e Pinto, 1990) ou, pelo menos, de bússola, através da qual um aprofundamento e operacionalização conceptuais se possam converter em capacidade interpretativa sobre a informação empírica recolhida e analisada. Assim, a teoria não é uma “coisa” lá longe nem um episódio de introdução ou preâmbulo do texto analítico,

mas uma espécie de fundação estruturante no seu rumo. Teoria e empiria são, portanto, “coisas chegadas”.

É nesta medida que vale a pena dar conta de um percurso metodológico, permitindo anunciar uma estratégia de articulação entre aqueles dois termos. O trabalho que agora se apresenta insere-se naquilo que poderíamos chamar de abordagem *macroscópica* (Archer, 1978, 1979), mais na sua vertente comparativa do que histórica, analisando-se não só as grandes regularidades, mas também atento às importantes diferenças e singularidades. Os níveis de análise são perspectivados quer, num plano mais desagregado, tendo-se por referência sociedades nacionais e os estados-nações, que com as suas especificidades estruturais, institucionais e culturais, não podem ser entendidas como meros redutos espaciais,³ quer num nível transnacional, não se ignorando, portanto, que alguns dos processos sociais contemporâneos mais importantes ocorrem numa escala global e transnacional (cf. Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Green, 2006). Numa maximização das virtualidades próprias de cada nível, propõe-se, sempre que possível, uma articulação entre os dois. Os dois são importantes na construção interpretativa de cenários educativos (cf. Popkewitz, 1999) no espaço europeu.

É, portanto, expectável que a estratégia de investigação principal seja, eminentemente, *quantitativa/extensiva*, procurando-se criar relações quantificadas entre variáveis (cf. Costa, 1999), num primeiro patamar para aprofundamento das principais dimensões de análise e, posteriormente, no sentido de proceder à sua articulação conjunta (executada com recurso a análises multivariadas). Para tal, procurou-se localizar, recolher, sistematizar e analisar, dentro de procedimentos de uma perspectiva comparativa, fontes secundárias de informação. Por um lado, o recurso a *fontes estatísticas oficiais* (do Banco Mundial, do Eurostat, da OCDE, da Rede Eurydice, da UNESCO, etc.), muitas já disponibilizadas de forma livre *on-line*. Por outro lado, foram largamente utilizados inquéritos realizados no quadro de investigações comparativas, que alguns autores (veja-se Shavit, Arum e Gamoran, 2007) designam como *estudos*

³ Como se discute em Rui Canário (2006) e em Roger Dale (2005), no quadro de um conjunto de críticas implacáveis àquilo que designam como *nacionalismo* metodológico, quanto a nós numa concepção prematura de esvaziamento cognitivo daqueles conceitos (estado-nação e sociedade nacional).

comparativos em colaboração,⁴ onde equipas nacionais participam num determinado estudo, contribuindo para a produção de dados, fundamentais para a investigação, respeitantes aos seus países. O estudo deste tipo, que aqui se fez um uso frequente e preponderante, foi o realizado no quadro do Projecto EUROSTUDENT (por via da rede *Eurostudent: a Joint Project of European States*, coordenada pelo centro alemão HIS).⁵ Outro, também importante para algumas das análises produzidas, foi o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, promovido pela OCDE. De forma secundária, foi ainda possível apresentar dados de um projecto promovido pela Comissão Europeia e levado a cabo pelo centro alemão Empirica (*Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*).

Procurou-se, pois, usar como principal fonte de informação dados largamente aceites entre os cientistas sociais, produzidos em sedes diferentes mas com um largo reconhecimento quanto à sua fiabilidade e limites. Afirmando isto, não se quer dizer que se fará tal uso sem que, quando pareça merecido, se faça acompanhar de uma nota crítica.

Uma outra vertente, apoiada em fontes documentais de tipo insitucional, foi a análise extensiva de documentos e relatórios/estudos sobre política educativa. Assim, esta apoiar-se-á sobretudo em documentos de política pública na área da educação, tomados aqui também como fontes secundárias de informação e respeitando a sua diacronia e localização em contextos histórico-sociais específicos. A análise, assim produzida, beneficiará do contributo de modelos interpretativos que atendem, designadamente, a processos de transnacionalização e “europeização” de políticas.

As análises empreendidas na presente pesquisa têm como objecto empírico os percursos de escolaridade de média e longa longevidade (dizendo respeito, sobretudo, àqueles que chegam ou se certificam pelo menos ao nível do ensino secundário, dando-se enfoques especializados aos estudantes, percursos e certificação de ensino superior), bem como, as perspectivas observacionais sobre os sistemas educativos, com especial

⁴ Tradução do inglês: *collaborative comparative study*.

⁵ No caso deste projecto internacional, que funcionou como uma rede de países em consórcio, a autora desta dissertação integrou a equipa nacional para a produção e análise dos dados portugueses, no CIES-ISCTE/IUL. Durante a decorrência do Projecto, na sua 3ª edição, liderou, ainda, o Grupo de Trabalho para a Qualidade (Eurostudent III, 2006-2008).

acuidade aos segmentos onde se alojam o ensino secundário e o ensino superior, embora acautelando uma visão sobre todo o sistema.

Apesar da informação estatística ser, em muitas circunstâncias, alvo de uma forte “desconfiança” (veja-se Broadfoot, 2000; ou em termos mais radicais Nannes e Burnett, 2003), admitindo-se que em alguns casos de forma justificável, o certo é que também o que se oferece em alternativa ou não tem tido um valor de troca científica (não resgatando, portanto, o seu valor heurístico), ou evidencia-se como articulável com aquele tipo de informação. Sublinhe-se, ainda, a riqueza epistemológica manifesta na coexistência de várias estratégias, igualmente válidas, para tipos de pesquisa diferentes.⁶

O certo é que a disponibilidade, acessibilidade e diversidade de um grande número de dados estatísticos permite a acumulação de conhecimento comparável entre países, nomeadamente no espaço da União Europeia, que dificilmente poderemos ignorar ou dispensar, permitindo um reforço de reflexividade cognitiva sobre as sociedades contemporâneas para todos os que por elas se interessam ou mobilizam. Tal é evidente, mesmo que muitas vezes exista um défice nos seus significados partilhados (conceptuais, de recolha e compatibilização da informação), exigindo um confronto e uma crítica permanentes entre várias fontes.

Nas análises edificadas, verifica-se uma grande coerência nas tendências e níveis de leitura, descobrindo-se uma espécie de *coreografias* da informação estatística, quer no reconhecimento de unidades nacionais quer, numa perspectiva mais transnacional, de configurações de países europeus, com significado teórico e substantivo. É no proveito desta “permanente circulação entre trabalho teórico e o trabalho empírico” que, como se sugere em Rui Pena Pires (2003:7), “resultaram efeitos de conhecimento, em todos os planos, dos mais abstractos aos mais substantivos”.

⁶ O que acontece é que algumas das posições (como as encontradas em Nannes e Burnett, 2003) colocam-se numa ofensiva ideológica aos estudos comparativos, tal como têm sido conhecidos, situando-se noutros territórios de pensamento – pós-modernismo, pós-estruturalista e pós-colonialista –, acantonando-os no quadro de metanarrativas sobre concepções de ‘progresso’, ‘modernidade’, ‘dominação’ e ‘subordinação’ e minorizando o seu potencial conceptual e cognitivo sobre formas de comparação e mudança social.

Apresentação do estudo

O que se pretende agora é *dar* este estudo à leitura. A sua exposição está organizada em 7 capítulos, onde cada um tende a responder ao desenvolvimento de dimensões inscritas no modelo de análise proposto. O primeiro, o capítulo 1, identifica e debate os processos de mudança social mais relevantes nas sociedades contemporâneas, onde a informação e o conhecimento se revelam elementos constituintes fundamentais e as aquisições escolares são entendidas como instrumentos e recursos de aprofundamento das suas principais premissas. O capítulo 2 apoia-se numa análise de tipo estrutural, procurando-se identificar os padrões de escolaridade e recomposições socioeducacionais, bem como caracterizar a população escolar inscrita nos sistemas de ensino europeus. O capítulo 3 convoca os contributos da análise de tipo mais institucional, procurando aprofundamentos de algumas das características e modelos desses sistemas. O capítulo 4, de grande continuidade face ao anterior, aprofunda as principais dinâmicas políticas e institucionais presentes no ensino da União Europeia, nomeadamente a posição que os estados ocupam relativamente ao seu controlo e poder na relação com os sistemas de ensino, focando-se a análise nos modos de governo (ou de governança) desses mesmos sistemas europeus. No capítulo 5, atendemos à capacidade dos estados nacionais (interpretada através de classificações conceptuais atribuídas à análise dos vários estados-providência) para apoiar a longevidade dos percursos escolares, obtendo-se perfis no provimento da educação muito diversificados. No capítulo 6 procura-se reunir a análise dos recursos disponíveis nas escolas no quadro das sociedades da informação e do conhecimento com outra sobre os quotidianos dos estudantes, enquadrados na vida organizacional escolar. O capítulo 7 recorre ao debate, sempre importante, sobre a manifestação de desigualdades sociais nos sistemas de ensino e na produção de desigualdades escolares.

A conclusão – sob a forma de um desfecho de uma *história* desta investigação - está dividida em duas partes. Na primeira parte é ainda o momento de articulação de um conjunto relevante de informação relativa a cada dimensão, dando-se conta de resultados obtidos – perfis, configurações e factores explicativos de diversificados processos de escolarização na União Europeia –, dando corpo a ensaios concretos de operacionalização do modelo de análise. Na segunda é o momento de balanço deste

percurso investigativo e de abertura a linhas de investigação que têm neste trabalho um fio de continuidade e que contêm um olhar crítico sobre os seus procedimentos e resultados e, igualmente, de aprofundamento das suas potencialidades.

*

Sendo este tipo de investigação um processo relativamente longo, presta-se a que a vida do investigador invada e seja invadida pelas suas dinâmicas, exigências, ritmos e muitas vezes a inevitáveis interrupções. São tudo facetas de um caminho que obriga a um grande envolvimento e concentração. Mas não o fiz sozinha. Diria até que tive muito boas companhias. Por isso esta é também a altura de fazer um sincero reconhecimento a algumas pessoas e instituições que viram neste trabalho não só uma possibilidade de aprofundamento intelectual e científico, mas também um interesse social e educativo no centro do seu desenvolvimento.

Institucionalmente, destaco o ISCTE/IUL, “casa” onde realizei toda a minha formação académica, por ter reconhecido e aprovado este projecto de investigação. O CIES-ISCTE/IUL foi onde, em termos de actividade científica, tudo começou e desde então tenho participado em inúmeras pesquisas, com diversas equipas, em temas e parcerias de grande diversidade e riqueza e onde, individual e colectivamente, me tenho mobilizado de forma muito empenhada e com enorme entusiasmo. À Fundação para a Ciência e Tecnologia agradeço o apoio financeiro prestado através de uma Bolsa de Doutoramento, no quadro do Programa de Formação Avançada para a Ciência (medida IV.3.).

Nas origens deste trajecto na investigação científica, estive um projecto dedicado ao tema das “classes sociais”, onde pude estar presente nas discussões e nos desenvolvimentos de pesquisa enriquecidos com a senioridade e a capacidade teórica e analítica de investigadores como João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado.

Destes, permitam-me que destaque António Firmino da Costa, orientador desta tese. Algumas palavras de profundo reconhecimento teriam que estar aqui escritas, não só pela forma atenta e interessada com que seguiu este trabalho, mas por ter sido um estímulo ao longo de todos estes anos, ensinando-me que, a par da curiosidade, o

sentido crítico, o rigor e a dúvida são dos melhores instrumentos que podemos empregar neste tipo de actividade.

Outros contributos concretos de amizade e de partilha merecem referência. A Cristina Palma Conceição, a Elsa Pegado, a Rosário Mauritti, a Sandra Mateus, a Sandra Saleiro e a Susana Murteira – quer pelas dicas procedimentais, quer pela revisão crítica de partes do texto, quer pelas calorosas discussões sobre as matérias a que esta tese se dedica –constituíram incentivos notáveis para que este longo processo pudesse ser muito mais interessante.

Envolvidos em estudos da mesma área, são incontornáveis as menções ao João Sebastião, à Teresa Seabra, ao Renato Carmo e ao Pedro Abrantes – pelo debate aprofundado sobre as dimensões de análise que norteiam a problemática aqui tratada e a indicação frequente de fontes bibliográficas –, a quem dirijo o meu forte agradecimento. Numa colaboração mais técnica, nomeadamente nos tratamentos estatísticos de análise multivariada, o meu reconhecimento para a Carla Rodrigues, a Helena Carvalho e a Patrícia Ávila, com quem muito tenho aprendido nestas matérias.

Aos meus pais pelo apoio infinito. Ao Nuno e à Inês, por terem sido, em todo este trajecto, o meu principal alento.

CAPÍTULO 1

Sociedades da informação e do conhecimento: novos desafios educativos

O capítulo que agora se apresenta pretende dar conta de como as qualificações e os processos de escolarização têm sido dimensões sistematicamente implicados nas várias abordagens sobre a mudança social dos últimos 50 anos, quer nos suas novas exigências quer nas suas consequências sociais.

Não é nova a ideia de uma sociedade em mudança. Vários autores procuraram descrever não só a mudança, mas os seus vários sentidos, bem como as novas *fisionomias* das sociedades emergentes. Na análise aos processos sociais que lhe estão associados quer a informação e o conhecimento, quer a incorporação e uso de tecnologias de informação, e suas aplicações em rede, constituem vasos comunicantes entre as várias propostas de interpretação. A par verifica-se que a *terciarização*, a *feminização* e a *profissionalização* são processos profundos na transição para a sociedade anunciada. Tais aspectos coexistem associados a um outro: o da *qualificação*.

O progressivo aumento das exigências técnicas e de competências profissionais fazem da generalização da educação, nomeadamente nos seus patamares superiores, um “bilhete de acesso” à sociedade pós-industrial. A distribuição de tais credenciais expressa a forma como se estruturam as oportunidades sociais e o poder nos principais contextos sociais desse tipo de sociedade.

A identificação destes processos e protagonistas, através dos seus principais enunciados teóricos, é ilustrada, ainda que de forma pontual, por alguma informação estatística. Não se procura aqui grande exaustão deste tipo de informação, a mesma serve para actualizar a análise de algumas das dinâmicas sociais ou tornar mais explícitas configurações que se desenham no contexto europeu ou, mais concretamente, na União Europeia (UE).

1.1 Entrada na sociedade pós-industrial: a informação e o conhecimento no centro da mudança

Um dos autores que mais popularizou o termo de sociedade pós-industrial foi Daniel Bell. Sobre a sociedade em que viveu, o autor construiu uma previsão sobre os 30 a 50 anos que lhe seguiram. A tese que atravessa a sua obra *The Coming of Post-Industrial Society* dá conta do aparecimento de uma sociedade nova, sobretudo através de mudanças na estrutura social, que nessa altura começavam a ter alguma evidência, ganhando nitidez nos anos subsequentes.⁷

Daniel Bell (1973:25 e 26) constrói um modelo de análise que perspectiva a sociedade em três partes: a *estrutura social* – que envolve a economia, a tecnologia e o sistema ocupacional; a *política* – que dá conta da distribuição do poder e procura resolver conflitos decorrentes de reivindicações de grupos ou mesmo indivíduos; e a *cultura* – que se prende com a dimensão expressiva e respectivos significados. De acordo com o próprio autor, a afirmação da sociedade pós-industrial é reconhecida, fundamentalmente, nas mudanças das estruturas sociais.⁸

Esta sociedade é acompanhada por tendências fortes: são elas a criação de uma *economia de serviços* (muito associada à *feminização* de certo de tipo de actividades económicas de enquadramento no sector terciário); a *proeminência da classe profissional técnica* (de uma natureza mais *qualificada/escolarizada*, esta categoria foi-se impondo a outras menos qualificadas da indústria); a centralidade do *conhecimento teórico* (que torna a relação entre *ciência e tecnologia* particularmente importante nas novas formas sociais). Este último aspecto constitui, aliás, o eixo axial de toda a teoria de Daniel Bell (1973:32), apontando que “a sociedade pós-industrial organiza-se em torno do conhecimento, a fim de exercer o controlo social e a direcção de novas mudanças; e isto tudo dá origem, por sua vez, a novos relacionamentos sociais e a novas estruturas, as quais têm que ser politicamente dirigidas”.

⁷ Tais previsões, e não predições, como o próprio realçou, não apontam para uma trajectória societal determinista (demarcando-se aqui da posição Marxista), prefigurando-se, antes, enquanto cenários prováveis, sobretudo nos EUA, Japão, União Soviética e Europa Ocidental.

⁸ Alguns dos problemas, então emergentes, situam-se na relação entre estas mudanças e a política e, ainda, os seus reflexos nas tendências culturais (agora, segundo o próprio autor, cada vez mais anti-institucionais).

Algumas destas perspectivas foram, a seu tempo, empiricamente fundamentadas, sendo alguma da menção empírica aqui utilizada apenas para actualizar a sua expressão ou significado analítico para o referente espacial em causa – a União Europeia.

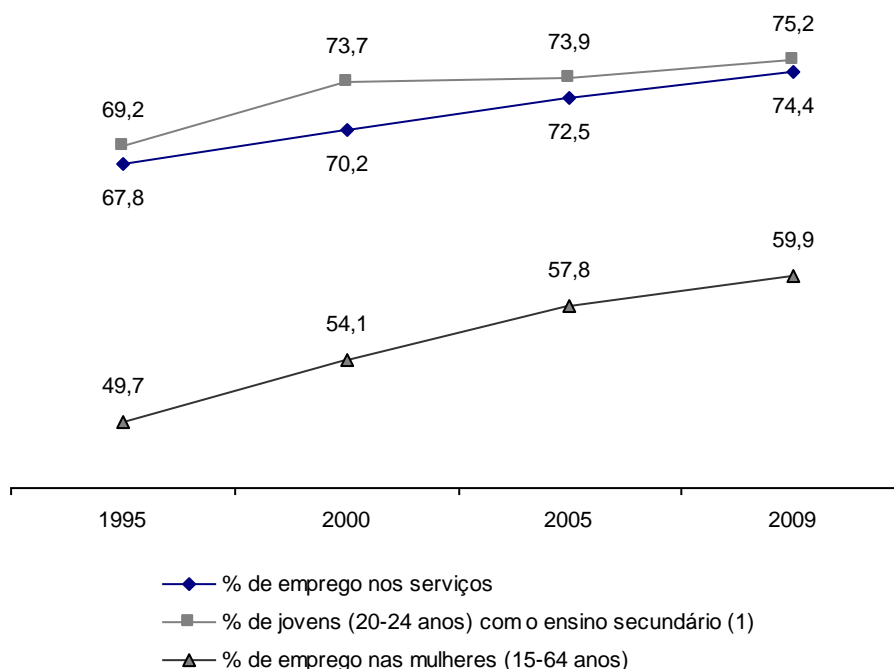


Figura 1.1 Evolução do emprego no sector dos serviços no emprego total; de jovens de 20 aos 24 anos que têm pelo menos o ensino secundário (em grupo etário correspondente); e de emprego feminino no grupo etário entre os 15 a 64 anos, na União Europeia (a 15 países), 1995 a 2009 (em percentagem)

Nota: (1) Valores estimados em 1995.

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* [código dos indicadores lfsi_grt_a, lfsq_pgaed e lfsi_emp_al] (consulta on-line actualizada em Junho de 2010).

Essa oportunidade fica aqui em parte concretizada na figura 1.1. As tendências, então verificadas na sociedade ocidental a que Bell se reportava, chegaram até nós sem grandes abrandamentos, pelo menos no que à União Europeia diz respeito. Nos últimos anos, o espaço europeu tem continuado a terciarizar as suas actividades, alargando-se a *economia de serviços*, acolhendo quase três quartos do emprego. Esta tendência de crescimento do terceiro sector de actividade (que conhece nos últimos anos maior moderação) ganha nas sociedades actuais grande complexidade. Um dos esforços de compreensão dos seus novos e velhos significados pertence a Manuel Castells (2002) na

sua proposta de categorização em serviços de *produção, sociais, de distribuição e pessoais*.⁹

O aumento do emprego feminino acompanhou uma boa parte do crescimento do sector terciário em algumas das suas vertentes.¹⁰ Esta dinâmica fez das mulheres um dos segmentos com maior protagonismo na recomposição social do emprego e com repercussões de grande alcance em vários planos da vida social, na generalidade dos países europeus (Costa e outros, 2000).

A tercearização, tendência que se evidencia como característica da sociedade pós-industrial, tem como principal força motriz a informação, sendo a sua “personalidade central” o profissional, com educação e formação para competências cada vez mais exigidas em novos contextos (Bell, 1973: 148). Assim, a *escolarização* acompanha este processo por dentro e a par, estabelecendo, em grande parte, padrões de mobilidade social nos segmentos mais jovens (figura 1.1). A qualificação das populações das sociedades ocidentais apresenta ritmos de crescimento acentuados até hoje, mesmo nos níveis mais elevados de certificação formal (ver a este respeito o capítulo 2). Tal processo, parcialmente ilustrado nas figuras 1.1, 1.2 e 1.3, tem evidenciado as qualificações como uma dimensão implicada quer no sector de inserção da população activa quer na qualidade e especificidade do trabalho que ocupa.¹¹

Como é sabido, o tema da “pós-industrialidade” figurou nas opções conceptuais de outros autores, alguns contemporâneos de Daniel Bell. O próprio (1973:56) sinaliza essa utilização em alguns dos escritos de teóricos com perspectivas em divergência das suas, onde encontrou também uma “ênfase à fusão da ciência e do pessoal técnico com a

⁹ Apesar do alargamento do sector dos serviços na Europa Ocidental e nos EUA ser inequívoco em dados estatísticos oficiais dos últimos 50 anos, a classificação sectorial partida em três tem sido questionada pela sua capacidade de captar algumas das mudanças no funcionamento da economia e ainda das características do emprego. Além disso, e como assinala Peter Drucker (1992:264), a forma como se classifica a indústria do conhecimento como serviços é enganadora porque o “conhecimento” tem-se incorporado de forma persistente também na própria indústria “primária”. Para Paul Hatt e Nelson Foote (cf. Bell, 1973:51) a actualização e complexificação desta classificação obrigou a um 4º e 5º sector. Também Manuel Castells (cf. 2002) tem procurado esclarecer quer sobre as fronteiras sectoriais quer sobre a diversidade implicada no sector terciário.

¹⁰ Porventura com maior inserção nos serviços sociais – como reflexo do alargamento de alguns serviços que se situam na relação entre o estado (providência) e a sociedade, como é o caso da saúde e da educação; e também nos serviços pessoais – com expressão directa na “sociedade de lazer” (cf. Castells, 2002).

¹¹ Veja-se a este respeito Costa e outros (2000), Mauritti, Martins e Costa (2004), Costa, Machado e Almeida (2007).

classe operária «avançada»” ou mesmo a “teoria de uma ‘nova classe trabalhadora’, constituída sobretudo pelo pessoal tecnicamente qualificado”. No entanto, o seu reconhecimento é acompanhado também por críticas importantes. A maior parte prende-se com a centralidade que estes autores conferem à classe operária (“velha” ou “nova”), quanto a Bell demasiado teológica na capacidade desta originar mudança social e, nas palavras do próprio, “herdar o mundo”.

Um dos mais proeminentes autores a que se referia Daniel Bell é Alain Touraine. Para este autor (1970) as sociedades pós-industriais são *sociedades programadas*. Embora assinale muitas das evidências de mudança observadas por Daniel Bell, o centro da sua análise não é o funcionamento do sistema social, trata-se sobretudo de “uma interrogação imediata sobre as orientações sociais e culturais duma sociedade, sobre a natureza dos conflitos sociais e do poder por meio dos quais tomam forma essas orientações, sobre aquilo que as forças dominantes reprimem e que, como reflexo, provocam movimentos sociais” –, o seu interesse analítico situa-se na formação da acção histórica (Touraine, 1970:8).

Alain Touraine também situa o “novo” da sociedade, então emergente, no conhecimento – uma capacidade criadora e do qual depende o seu crescimento. A distância entre estes autores torna-se uma vez mais evidente quando Touraine (1970:11) afirma que o crescimento económico “é mais determinado por um processo político do que por mecanismos económicos”. Este autor (Touraine, 1970, 1972) sublinha o conhecimento como uma força de produção, associando-se a este processo o enorme alargamento numérico das universidades, implicadas na transmissão do conhecimento científico e técnico.¹² Não obstante de caminharem para esta perspectiva por vias diversas, estes dois autores – Bell e Touraine – consideram que a educação (e, está claro, o conhecimento) tende a ser um critério cada vez mais importante de hierarquização social.¹³

¹² E mais, Alain Touraine (1970) afirma também a importância das universidades como espaços onde cabem, não só a investigação, mas também, e até certo ponto sobretudo, a contestação dos jovens aos aparelhos políticos e económicos.

¹³ Nas palavras do próprio Daniel Bell (1973:60), “os dois eixos de estratificação mais importantes da sociedade ocidental são a propriedade e o conhecimento”, e talvez este esteja a ganhar uma preponderância relativa de maior relevância.

Manuel Castells (2002: 268 e seguintes) aponta a confirmação empírica como a forma de validação dos grandes pressupostos de Bell na sua relação com a história – 1) “a fonte de produtividade e de crescimento reside na produção de conhecimento”, 2) “a actividade económica passaria da produção de bens à prestação de serviços” e 3) “as ocupações dirigentes, profissionais e técnicas cresceriam mais rapidamente do que qualquer outra” – e face a estes enunciados avança críticas aos alicerces do pós-industrialismo. Em relação ao primeiro ponto, Castells argumenta que, para a distinção das estruturas económicas da primeira para a segunda metade do século XX, a evolução das tecnologias da informação e a sua difusão foram o mais importante (propondo a substituição do *pós-industrialismo* para *informacionalismo*).¹⁴ No que respeita ao segundo pressuposto, este autor considera que, embora a economia dos serviços esteja em forte afirmação, esta não substitui a indústria e que, em boa parte, o sector dos serviços depende da sua relação directa com o segundo sector (e dos resultados da sua actividade, distintos com certeza da importância do emprego na indústria). E por fim, avança que a expansão de ocupações baseadas em informação é verdadeira – nomeadamente, dos *dirigentes profissionais* e *técnicos* – mas acompanha o crescimento de outras ocupações mais simples e não qualificadas. Ou seja, se a maior presença de “reflexivos práticos” é verdadeira, também o é a presença de outros enquadrados em posições ocupacionais menos qualificadas e mais rotineiras (como refere Lindley, 2000).

Apesar das cautelas por parte de Manuel Castells na leitura das previsões de Daniel Bell, aquele autor não se posiciona como contraponto aos principais pressupostos de Bell, mas apresenta uma interpretação moderada da força das tendências por este enunciadas. Um dos aspectos que explica alguns dos desfasamentos de tipo empírico que Castells encontra em Bell prende-se com o facto de a sua produção investigativa e seus principais resultados serem enformados por contextos e estruturas sociais que, 20 anos ou mais volvidos, trouxeram maior nitidez e precisão à interpretação de algumas mudanças e reconfigurações estruturais, sobre os quais Daniel

¹⁴ De acordo com Manuel Castells (2002:269), “as sociedades serão informacionais, não porque se encaixam num modelo específico de estrutura social mas porque organizam o seu sistema produtivo em torno dos princípios de maximização da produtividade baseada em conhecimento, através do desenvolvimento e difusão das tecnologias de informação”.

Bell, a uma distância temporal considerável, só poderia situar de forma aproximada. No entanto, ambos definiram o conhecimento e a tecnologia como factores chave para a produção nas sociedades emergentes.¹⁵

A leitura, a partir de um desenho de tendências, teoricamente já fundamentadas, de processos de recomposição social, dá conta do aumento da categoria socioprofissional dos *profissionais técnicos e de enquadramento*.¹⁶ Esta categoria, perspectivada no quadro de uma classificação de classes sociais, integra o segmento da população mais qualificada e melhor posicionada nas hierarquias das organizações e “acompanha as tendências de fundo da chamada sociedade da informação e do conhecimento, com incorporação crescente de tecnicidade – operatória e relacional, simbólica e analítica – numa parte significativa das actividades económicas e dos serviços públicos” (Costa e outros, 2000:25).¹⁷

O peso relativo desta categoria dos profissionais técnicos e de enquadramento tem vindo a aumentar há mais de duas décadas (figura 1.2). O seu protagonismo dá expressão a processos interligados de inovação tecnológica e a uma reconfiguração das estruturas sociais – a que Daniel Bell (1973) já se referia – com um forte impacto na modernização e capacidade competitiva dessas estruturas (cf. Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007). Esta é a categoria socioprofissional que, nos seus contextos de vida, maior capacidade tem de mobilizar conhecimento teórico e codificado. A aquisição desse conhecimento – centro da produção das economias das sociedades industriais avançadas – por parte das populações faz-se sobretudo por via das qualificações (cf. Guile, 2006). O peso relativo daquela categoria – dos profissionais técnicos de enquadramento – significa mais de um quarto da população empregada da União Europeia (ver figura 1.2).

¹⁵ Para aprofundar algumas das perspectivas conceptuais sobre a relevância da economia do conhecimento nas sociedades emergentes ver David Guile (2006), que aponta uma forte convergência e até continuidade nas perspectivas de Daniel Bell e a Manuel Castells.

¹⁶ Esta classificação insere-se numa categorização de classes sociais proposta por uma equipa do CIES-ISCTE/IUL, cujas explicitações de operacionalização e interpretação mais recentes se encontram em Almeida (1999), Costa (1999), Almeida e outros (2000), Costa e outros (2000), Machado (2002), Almeida e outros (2003), Machado e outros (2003), e Costa, Machado e Almeida (2007).

¹⁷ Embora nem sempre como conceitos equivalentes, realce-se a formulação de Lindley (2000:33), que dá conta da emergência de “trabalhadores do conhecimento” como um “grupo profissional dominante, com níveis elevados de habilitações académicas, desenvolvimento profissional contínuo e autonomia”. São estes, sobretudo, os mais capazes de integrarem uma comunidade e processos de mudança à escala global.

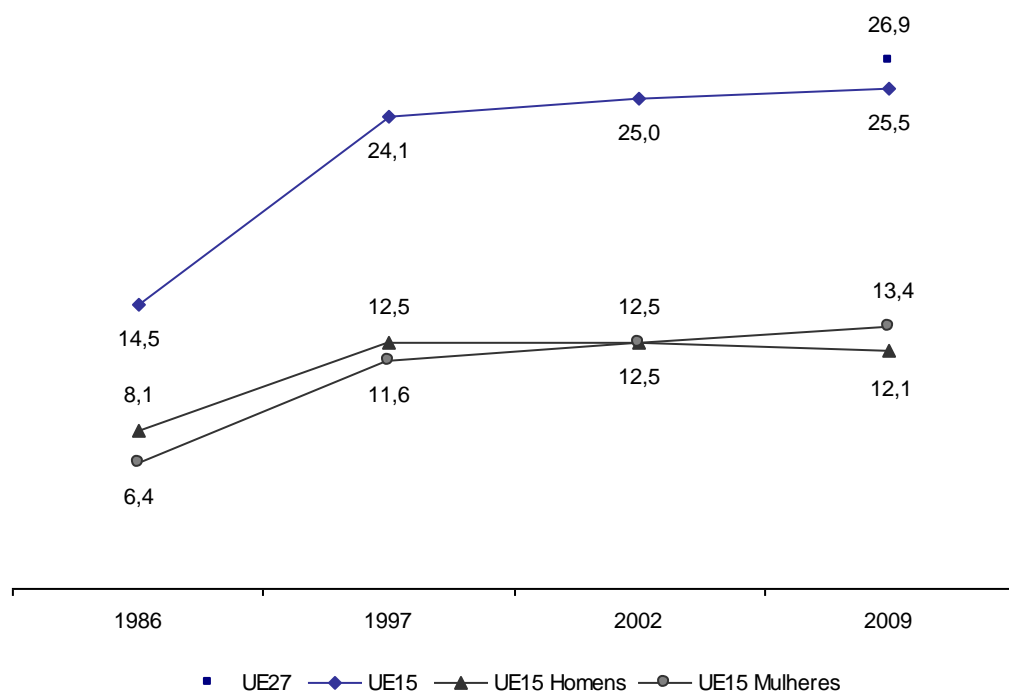


Figura 1.2 Evolução da categoria socioprofissional dos profissionais técnicos e de enquadramento na Europa, segundo o sexo, 1986 a 2009 (em percentagem)

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego*: 1986, 1997, 2002 (para estes três anos ver tratamento de dados em Costa e outros, 2000; e Mauritti, Martins e Costa, 2004) e 2009 (para este ano, dados trabalhados a partir da recolha *online* actualizada em Julho de 2010) [indicador lfsq_eegais].

Na figura 1.2 fica, ainda, bem patente a equivalência da distribuição por sexo nesta categoria socioprofissional. Partindo de uma diferença de 2% a favor dos homens europeus, em 1986, para o seu efectivo anulamento e com tendência para uma maior afirmação do segmento feminino – aspecto que acompanha certamente o aumento da escolarização das mulheres europeias, nomeadamente das mais jovens, cujo nível de certificação formal é, actualmente, mais elevado do que o da população masculina.

A perspectiva cruzada de indicadores socioprofissionais e socioeducacionais, que embora comportem lógicas sociais próprias, devolve uma leitura de sentido convergente entre as estruturas sociais em que se enquadram as sociedades europeias. As figuras 1.3 (a e b) permitem situar os vários países num plano de análise conjugada entre a importância relativa dos grupos profissionais e técnicos qualificados no emprego e o peso do segmento dos que tem pelo menos o ensino secundário em cada uma destas populações nacionais (entre os 25 e os 64 anos), separando dois conjuntos específicos, dada a necessidade de clareza gráfica e analítica destas configurações: um primeiro, que

situa uma anterior formação da UE, a 15 países, e, um segundo, que completa, com os países de leste, a formação a 27 países.

A informação disponível no conjunto de países da UE15, para usar uma terminologia simples mas reconhecível, permite uma leitura quase linear na distribuição destes indicadores que, com algumas exceções (as mais proeminentes são o Luxemburgo e a Áustria), mostram que, tendencialmente, quanto mais escolarizadas são as populações destes países mais a sua integração no emprego se faz de forma qualificada. Coloca-se, assim, no vértice superior do cruzamento destes dois eixos o subconjunto de países que integra a Suécia, Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Holanda, Reino Unido e Bélgica. A Irlanda e a França, muito perto dos anteriores, seguem o padrão médio da União Europeia (mesmo nas suas sucessivas formações).

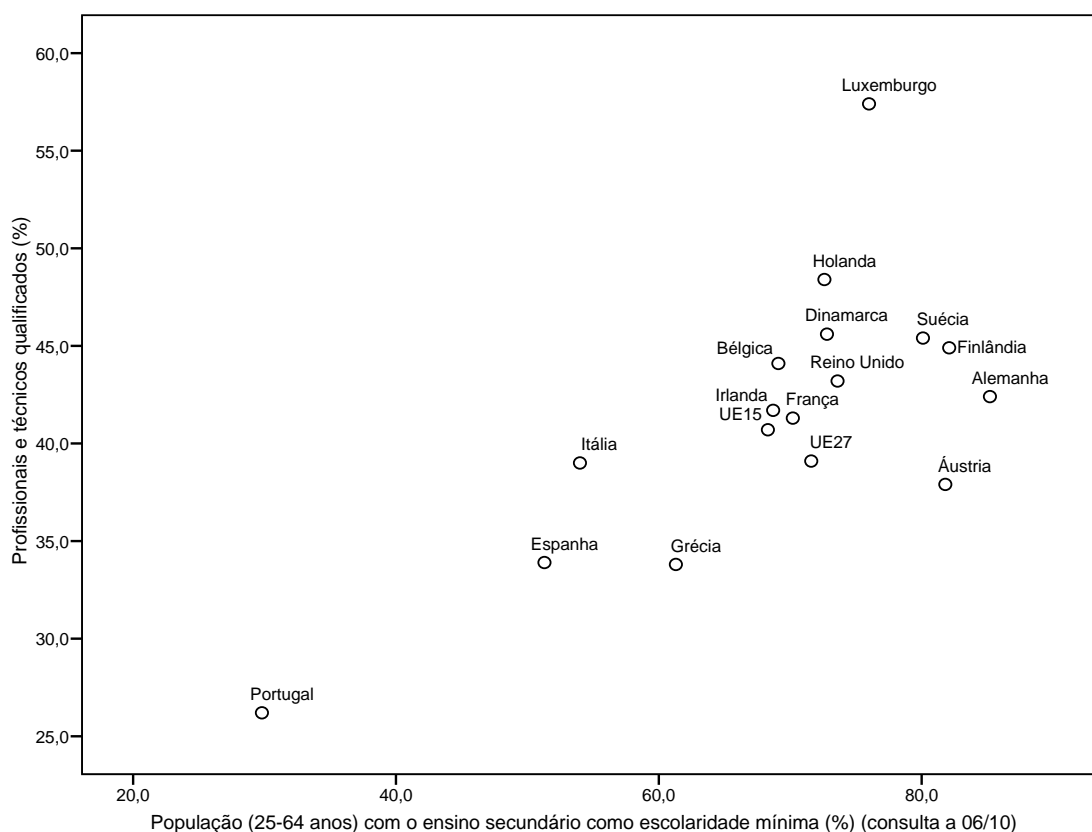


Figura 1.3 a)

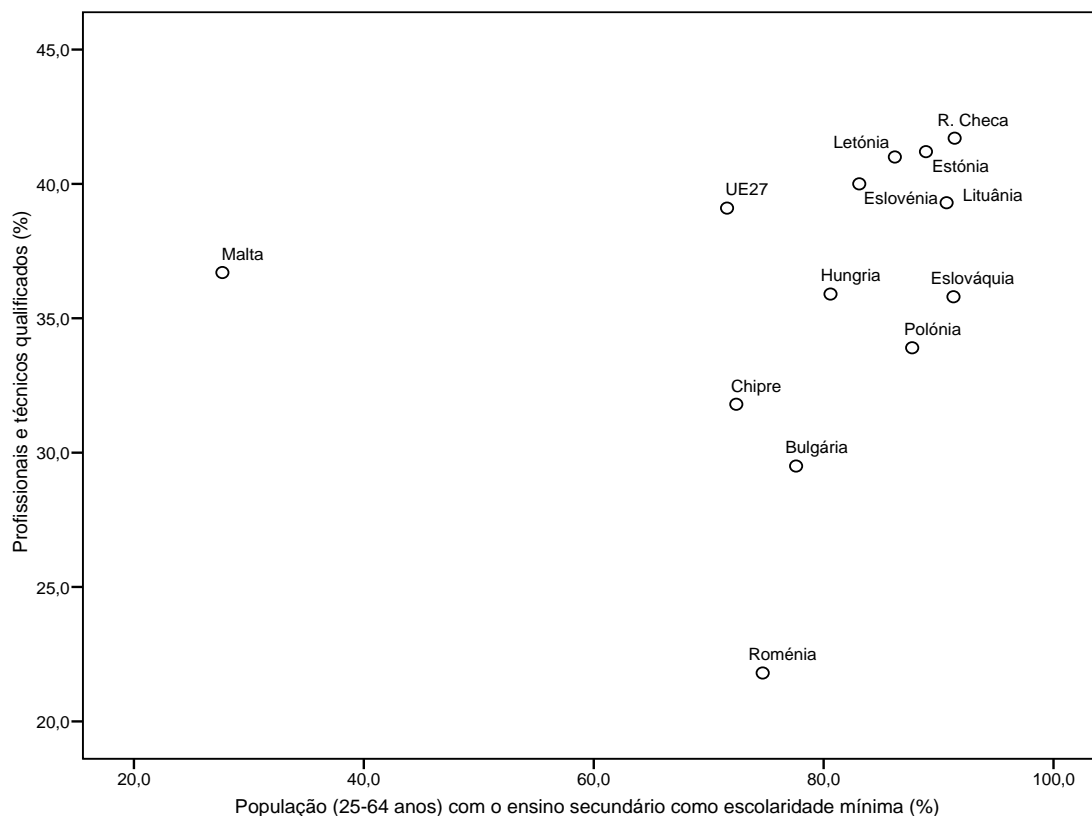


Figura 1.3 b)

Figuras 1.3 Profissionais e técnicos qualificados no conjunto do emprego, e população entre 25 e 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário, em 2009, na União Europeia (em percentagem)

Legenda: *Profissionais e técnicos qualificados no conjunto do emprego*: indicador construído a partir do somatório dos três primeiros grupos profissionais da Classificação Internacional de Profissões/ISCO98: 1) Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa; 2) Especialistas das profissões intelectuais e científicas; e 3) Técnicos e profissionais de nível intermédio.¹⁸

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* [indicadores lfsq_egised e lfsq_pgaed] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

A Áustria e o Luxemburgo são os países que mais se afastam da diagonal, ainda que imperfeita, traçada na leitura cruzada destes indicadores: o primeiro país, tendo um dos melhores níveis europeus no que respeita à generalização do ensino secundário, apresenta uma taxa de certificação no ensino superior relativamente baixa, este “desequilíbrio” na escolaridade dos austríacos¹⁹ tende-se a traduzir numa inserção no

¹⁸ Este conjunto – *profissionais e técnicos qualificados* - diz respeito a profissões cujas próprias classificações estão justificadas por referência às qualificações requeridas para o seu acesso. Aliás, o critério das qualificações foi tido como fundamental na última revisão da Classificação Internacional Tipo das Profissões (CITP) (cf. Costa, 1998:73).

¹⁹ O perfil de escolarização da Áustria é reconhecível nas estatísticas oficiais da OCDE e do Eurostat, bem como em análises sobre as recomposições socioeducacionais na Europa (veja-se a este propósito Costa e outros, 2000; Martins, 2005; Mauritti, Martins e Costa, 2004).

mercado de trabalho menos qualificada face a países com níveis de escolaridade já bastante elevados no ensino superior; o Luxemburgo, por seu lado, com menos capacidade de massificação do ensino, apresenta, contudo, uma estrutura ocupacional que parece integrar e “utilizar/aproveitar” as qualificações mais elevadas que dispõe na sua população.

Espanha e Portugal exprimem, novamente, a correspondência entre as qualificações e a inserção profissional, corrigindo, no plano gráfico, a diagonal de distribuição destes países, com perfis menos qualificados quer do ponto de vista das credenciais escolares quer das respectivas colocações no mercado laboral. Ainda assim, não se podem equivaler estas duas situações, onde Portugal se distancia para uma posição bem mais desfavorecida.

No que toca ao conjunto de países a que, de forma corrente, denominamos de leste, também o cruzamento destes indicadores – proporção de profissionais e técnicos qualificados no emprego e a população que dispõe como escolaridade mínima o ensino secundário – deixa emergir configurações de relevo analítico. Todo este conjunto evidencia um padrão de escolaridade alto (excepção feita a Malta), superior, ou quando muito equivalente, aos conhecidos para o resto da União Europeia. Uma primeira dessas configurações enquadra a Eslovénia, Estónia, Letónia, Lituânia e República Checa no patamar mais elevado do cruzamento analítico em referência: sublinhando taxas de ensino secundário altamente generalizadas (entre 80 e 90% da população medida),²⁰ e com níveis de integração de profissionais e técnicos qualificados nos respectivos mercados de trabalho nacionais equiparados aos verificados para o conjunto da União Europeia. Segue-se um outro segmento que inclui a República Eslováquia, a Hungria e a Polónia que, com níveis de massificação do ensino secundário equivalentes aos anteriores, têm uma concretização de integração no mercado de trabalho um pouco menos qualificada. Aquém destes valores estão, ainda, o Chipre (não enquadrado na classificação de país de leste), a Bulgária e, de forma ainda mais distanciada, a Roménia, formando-se uma configuração mais lenta na recuperação de processos de modernização das suas estruturas de actividade económica.

²⁰ Com a Estónia a liderar a taxa de formação certificação no ensino superior (30% da população entre os 25 e 64 anos) (Martins, 2005).

Esta análise, um pouco mais demorada em casos nacionais concretos (figura 1.3), associada à leitura diacrónica da figura 1.2, permite uma aproximação à tese de Daniel Bell (1973: 136-40), cujo conceito de *pós-industrialismo* se apoiava na mudança da estrutura social, colocando o *conhecimento teórico* no centro e fazendo do *capital humano* o seu principal recurso, conjugação de processos sociais que ficam mais evidenciados na UE15, acentuando aqui o capitalismo como a via de desenvolvimento onde a produção teórica de Daniel Bell teria maior eficácia e tradução.

Autores como Alvin Toffler (1980) anunciaram, desde os anos 70, uma nova vaga de mudança e da dificuldade e insuficiência das designações existentes, na altura, para dar conta de todos os seus processos de mudança (incluindo a do próprio autor, que chegou a referir-se à sociedade emergente como “superindustrial”). Este autor (1980: 14-16) radicaliza ainda mais o seu discurso, quando remete esta vaga de mudança – *a terceira* – para uma “premissa revolucionária”, uma “revolução global, um salto *quantum* na história”. Este seu discurso, que se concretiza muitas vezes de forma hiperbólica²¹, dá mostras insuficientes do ponto de vista da sustentação empírica dessa frente de mudança, assentando em evidências abruptas que, segundo o autor, têm vindo a ocorrer nos últimos anos.²²

A moderação que Manuel Castells revela na apresentação dos traços de mudança de uma sociedade emergente, bem como a validação empírica exigida na sua análise, quando se refere aos pressupostos basilares de Daniel Bell,²³ parece ganhar em relação às orientações interpretativas de Alvin Toffler mais acutilância.

*

Daniel Bell (1973) dava conta da centralidade do conhecimento na sociedade que se estava a transformar em pós-industrial, o que não significava que o conhecimento fosse desnecessário para o funcionamento de sociedades passadas, mas, ele próprio,

²¹ Veja-se expressões como a “Terceira Vaga, que avança tumultuosamente para ocupar o seu lugar” (1980:16) ou “É como se uma bomba tivesse explodido na nossa «psicoesfera comunal»” (1980: 361).

²² Alvin Toffler (1980) afirma que, para lermos este processo de mudança, nos devemos centrar nas *descontinuidades* que não são mais que formas de *inovação* e *pontos de ruptura* trazidos por esta *terceira vaga*.

²³ Uma das sínteses mais completas e críticas sobre estas perspectivas e os seus diálogos pode ser encontrada em Nuno Almeida Alves (2005c).

estava a mudar de carácter. De acordo com o autor (1973:41), na sociedade pós-industrial o *conhecimento teórico* (“o qual codifica o que já é conhecido e aponta o caminho para a confirmação empírica”) afirma-se como um recurso estratégico e como princípio fundamental.²⁴

Na convergência desta visão, estão os enunciados que procuram definir a sociedade emergente como uma *sociedade do conhecimento*. A mesma é descrita por Nico Stehr (1994), como uma sociedade em que todas as suas esferas sociais são atravessadas pelo conhecimento científico. O autor dá ainda conta que esta sociedade não surge de repente, nem através de processos revolucionários, emerge de forma gradual, sentindo-se a sua presença a vários níveis e multidimensionalmente. Assim sendo, tais processos não implicam obrigatoriamente uniformização, pois o novo cenário social permite a coexistência, e até interdependência, de formas de organização social e de pensamento historicamente distintas (cf. 1994:13)

O conceito de sociedade de conhecimento, conferindo atenção à definição de um dos seus fundadores, Robert Lane (cf. Bell, 1973; e Stehr, 1994), refere-se a uma sociedade instruída com elevados níveis de educação superior, consagrando altos patamares de despesa à educação e à ciência.²⁵ Seguindo a interpretação de Robert Lindley (2000), a economia baseada numa sociedade do conhecimento dá conta de uma estreita interacção entre os sistemas de aprendizagem, trabalho e inovação.²⁶ Tal reflecte-se no aumento de postos de trabalho qualificados, configurando-se, sem grandes surpresas, “horizontes profissionais propensos ao reconhecimento/valorização dos saberes difundidos pela escola”, como afirma Madureira Pinto (2007:124).

Segundo Peter Drucker (1992:264), o conhecimento tornou-se chave incontornável de produtividade, competitividade e desenvolvimento económico. Este

²⁴ Não é o por caso que as universidades, instituições de investigação e outras de promoção científica e cultural sejam estruturas institucionais axiais nesta sociedade emergente. Alguns autores, como Luc Soete (2000), avançam que nas sociedades actuais o sistema de ciência e tecnologia se está tornar numa estrutura “socialmente distribuída” que enquadra um número cada vez maior de organizações que se dedicam à produção de conhecimento.

²⁵ Robert Lane foi ainda mais longe nesta concepção, aproximando-se de um certo optimismo vivido nos anos 60, avançando que o senso comum irá ser substituído pela racionalidade científica (cf. Stehr, 1994: 5).

²⁶ Nesta perspectiva de Lindley, as universidades não são apenas produtoras de conhecimento e formadoras de quadros qualificados mas também, e cada vez mais, parceiros em redes complexas de participação de uma economia e sociedade que têm por base o conhecimento (quer na sua produção quer na difusão).

autor refere que existe uma relação estreita entre trajetórias de escolaridade longas e mais exigência de certificação educacional à entrada no mercado de trabalho, sobretudo se considerarmos este mercado cada vez mais qualificado nas posições que nele se podem ocupar. Esta correlação pode ser parcialmente ilustrada quer numa curta diacronia ilustrada na figura 1.2, quer concretizada na análise aos países da União Europeia na figura 1.3., sublinhando-se que a designação de sociedade do conhecimento se refere a contextos sociais, cujo recorte conceptual assenta de forma diferenciada às várias sociedades europeias.²⁷ Como reforça Luc Soete (2000:12), este conhecimento pode “ser «produzido» e usado na produção de outros bens, mesmo na produção de si mesmo, tal como qualquer outro bem de capital”.

De facto, e recuperando a perspectiva teórica de Daniel Bell, o desenvolvimento das sociedades do conhecimento está altamente associado às transformações na estrutura da actividade económica. Num mesmo sentido se inclina a tese de Nico Stehr (1994:47), em que “a sociedade pós-industrial já não é organizada à volta da coordenação entre indivíduos e máquinas para a produção de comodidades, mas sim à volta de conhecimento” – segundo o próprio trata-se de “um jogo entre pessoas”. Stehr sublinha, ainda, o reconhecimento da proeminência do sector dos serviços (ou terciário) face ao declínio do manufactureiro.

Quanto ao lugar da ciência e principalmente da tecnologia na teoria de Bell, Stehr (1994:49) coloca-a como uma extensão da “narrativa de progresso” em que os resultados da aplicação da ciência são em geral benéficos e contribuem para o deslindar dos “segredos da natureza e da sociedade”. Segundo Nico Stehr (1994:*idem*) a teoria da sociedade pós-industrial apresentada por Daniel Bell dá continuidade a um discurso

²⁷ Não contando com diferenças na sua implementação e nos resultados evidentes na comparação entre a Europa e os EUA – este país, através sobretudo do sector financeiro, conheceu um grande impulso no investimento em novas empresas baseadas em conhecimento, bem como os seus investimentos em TIC (Soete, 2000). É também o que dá conta Isabel Salavisa Lança (2004), sublinhando dois documentos-chave como expressão de insuficiências da União Europeia no desenvolvimento tecnológico e na competitividade, ambos mobilizadores e estratégicos, são eles O Livro Verde sobre Inovação (1995) e a Estratégia de Lisboa (2000). No entanto, e apesar do claro avanço norte-americano, na Europa não existe um caminho único, “sendo de encarar mesmo a pluralidade de vias de acesso e de configurações nacionais compatíveis com a economia baseada no conhecimento” (2004:46).

sociológico clássico, que reforça “as possibilidades cumulativas e a penetração na conduta social e política pela razão”.²⁸

Nico Stehr (1994:61) evoca as perspectivas de Anthony Giddens para questionar a tese de Daniel Bell, ou seja, na possibilidade de que todo o conhecimento é transponível em poder e que esse mesmo conhecimento, enquanto força produtiva, é o único atributo da sociedade pós-industrial. Segundo Giddens (2000b:55), as várias imagens (ou designações) daquilo a que apelidou de alta modernidade estão ainda longe de captar toda a sua dimensão e complexidade, pois trata-se de um mundo “muito mais aberto e contingente” do que aquelas podem aludir. Segundo o autor (2000:*idem*), que também põe em causa a concepção de progresso implícita na formulação de Bell, “isto é assim precisamente *por causa do*, e não apesar do conhecimento que acumulámos sobre nós mesmos e sobre o ambiente material”. Nesta medida, trata-se de um mundo onde o perigo e a oportunidade se afirmam de igual modo.

No entanto, um aspecto poderá ser aqui realçado de convergência entre Daniel Bell e os seus críticos – o conhecimento e as competências têm um papel reconhecido nas sociedades emergentes (cf. Stehr, 1994). Embora, segundo Nico Stehr, a ausência de controvérsia sobre esta dimensão central da teoria da sociedade pós-industrial não é acidental nem um mero esquecimento.

*

Se neste capítulo inicial tem estado no centro a preocupação de identificar algumas das perspectivas que problematizam a emergência de uma nova sociedade, cujas características e traços fundamentais vão estando cada vez mais firmados, não é possível contornar um dos seus principais enunciados: a *sociedade de informação*. Segundo David Lyon (1992:1) o maior prenúncio da entrada desta nova configuração social prende-se com “a conjugação entre a informática e as telecomunicações”. Apoiado na terminologia de Alvin Toffler (1980), anuncia esta (terceira) “vaga” como a da sociedade da informação. Avançando que, apesar das críticas que têm sido dirigidas

²⁸ Outros autores, como refere Stehr (1994), colocam-se numa posição quase oposta, como Richta (cf. Stehr, 1994: 51), dando conta de que o uso limitado (ou o mau uso) do potencial da ciência e tecnologia constitui em si uma matéria de racionalidade restrita da sociedade capitalista.

a este conceito, o potencial das teorias do pós-industrialismo pode ser “reciclado” sob esta nova designação (cf. Lyon, 1992:2). A perspectiva da sociedade pós-industrial de Daniel Bell é recuperada por David Lyon através da análise da relevância social e económica do crescimento do sector dos serviços (tendência ainda hoje verificável: ver figura 1.1), do lugar da ciência no processo produtivo, a preponderância de grupos profissionais, científicos e técnicos (ver figuras 1.2 e 1.3), e, ainda, da introdução, que nos últimos anos têm conhecido uma forte generalização, das tecnologias de informação.

David Lyon (1992) justifica a emergência da sociedade de informação através da crença de que a economia se está a transformar radicalmente. Do ponto de vista da transição da estrutura social que acompanha essa transformação, o autor identifica o aumento dos *trabalhadores da informação* (que estão a suplantar os *trabalhadores produtivos*), ganhando uma evidente preponderância na economia. De acordo com Lyon, o surgimento do sector da informação implica uma reestruturação fundamental da economia e da própria sociedade assente em dois vectores: a necessidade crescente de actividades de processamento e gestão da informação através das tecnologias da informação.²⁹

Também este autor (1994) enuncia, no seu livro *Postmodernity*, a concepção de sociedade pós-industrial de Daniel Bell associada a uma construção implícita de progresso. A sociedade pós-industrial de Daniel Bell faculta um quadro social para a sociedade de informação em que as tecnologias de comunicação e informação tornar-se-iam decisivas pela forma como as transformações económicas e sociais são conduzidas (*idem*). As teses do pós-industrialismo e da sociedade de informação, também elas com concepções muitas vezes alimentadas pela ideia iluminista de progresso através do desenvolvimento tecnológico, têm proposto que um novo tipo de experiência social está a emergir.

Em todas estas abordagens, enquadrando aqui as apresentadas pelos “pós-industrialistas”, realçam o “crescimento da investigação e desenvolvimento, os níveis

²⁹ Saliente-se que também David Lyon (1992) questiona os anteriores métodos de aferição dos diferentes sectores da economia, e que à luz de novas lógicas sociais teriam que ser revistos, pois a tríade sectorial dá conta das etapas da transformação das actividades económicas em Inglaterra, não sendo suficientemente elucidativa em relação à complexidade dos processos implicados nestas mudanças.

mais elevados de educação e o significado político da ciência e tecnologia” (Lyon, 1992: 53). O uso, cada vez mais generalizado e intenso, das tecnologias de informação criou um impulso flagrante na necessidade de mais e novas qualificações.

*

Uma outra perspectiva sobre a sociedade emergente é a da *sociedade em rede*. Esta é, segundo Manuel Castells (2005), a sociedade em que vivemos. Contudo, ela não surge de forma nítida, vai-se ensaiando com níveis variáveis e alcançado contextos sociais de forma diversificada. Esta guarda, ainda, “nas suas instituições e nas suas vivências”, marcas dos tipos de sociedade que a precederam (Castells, 2005:19). Este autor chama a atenção para o facto de que o que a caracteriza, ou pelo menos um dos seus traços mais marcantes, é a sua expressão variável e níveis de desenvolvimento muito diferentes em cada país. Se atendermos a indicadores importantes de reconhecimento empírico desta nova realidade, estas diferenças tornam-se particularmente evidentes (veja-se a este propósito a figura 1.3 e 1.4). Esta apreciação das diferenças é particularmente marcante nos próprios textos de Manuel Castells (2005:19), por exemplo, quando afirma que:

“nem todas as pessoas, nem todas as actividades, nem todos os territórios estão organizados segundo a estrutura e a lógica da sociedade em rede. De facto, as pessoas plenamente integradas nessa sociedade constituem uma minoria da população do planeta”.

Dito isto, é também verdade que toda a humanidade, qualquer que seja a sua localização, está condicionada por redes globais e locais, pois essas redes integram e organizam no mundo inteiro, a riqueza, o conhecimento e o poder, bem como a comunicação e a tecnologia – o que faz da sociedade em rede “a estrutura dominante do planeta” (*idem*:19).

De acordo com Manuel Castells (2002 e 2005) não se pode afirmar que foram as tecnologias de informação que determinaram o aparecimento da sociedade em rede, bem como os seus diversos desenvolvimentos, mas a verdade é que sem a existência destas ela não teria sido possível. A revolução das tecnologias de informação foi essencial para implementar um importante processo de reestruturação do sistema

capitalista dos anos 80 e que nos acompanha até hoje. A internet surge aqui como o instrumento chave. Este dispositivo, impulsionado a partir dos anos 90, tornou-se, em conjunto com outras redes informáticas, “o sistema nervoso da sociedade em rede” (Castells, 2005:21).

Uma das condições sociais para o aprofundamento deste tipo de sociedade é, segundo Castells (2002 e 2005), o alargamento e a qualidade da educação, pois serão cada vez mais necessários os recursos humanos capazes de se adaptar a formas de gestão e produção apoiadas na utilização de tecnologias de informação e comunicação.

Na figura 1.4 é possível estabelecer uma relação entre a proporção das populações nacionais que têm no mínimo o ensino secundário e o acesso à internet por parte dos agregados familiares nos países da União Europeia (a 15 países).

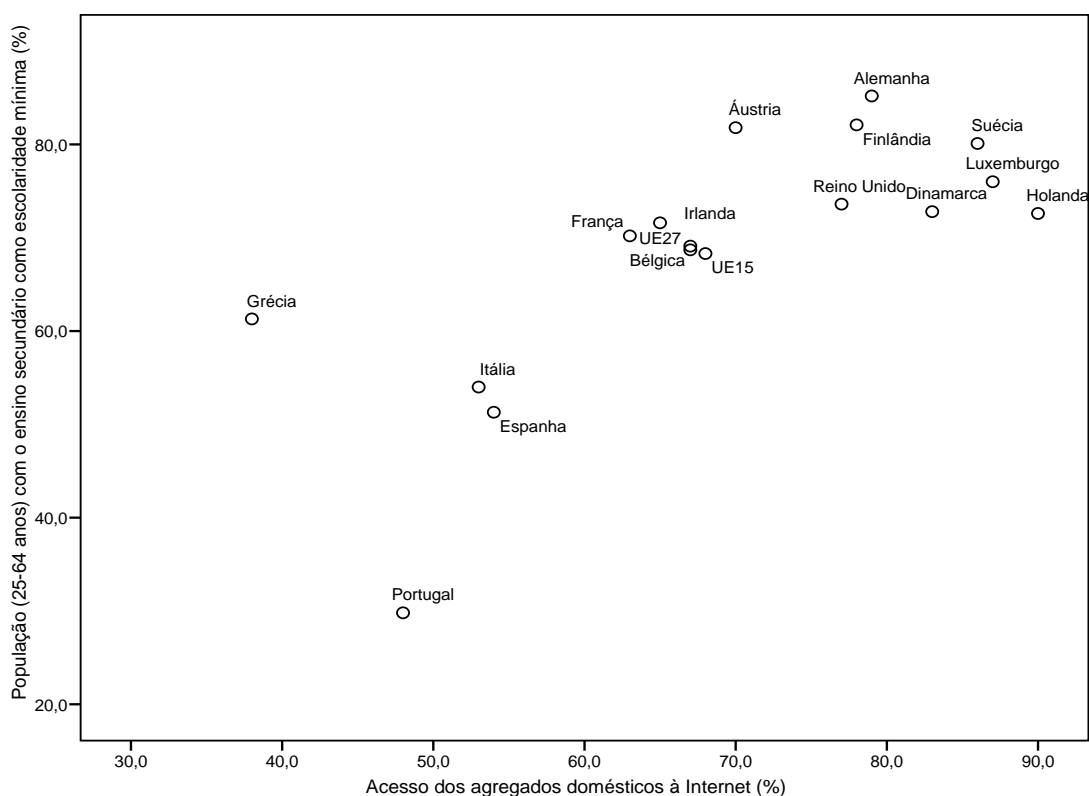


Figura 1.4 Acesso dos agregados domésticos à Internet e população de 25 aos 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário, 2009, na União Europeia a 15 países (em percentagem)

Fonte: Acesso dos agregados domésticos à Internet: Eurostat, *Indicadores estruturais – Inovação e Pesquisa*, [indicador tsiir040]; População de 25 aos 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* [indicador lfsq_pgaed] (consulta online actualizada em Julho de 2010).

Uma das razões porque se tomou, nesta análise, o referente da UE15, prende-se com o facto, aliás como alerta o próprio Castells (2002:16), do *estatismo* ter sido o modo de desenvolvimento soviético, com reflexos na generalidade dos países de leste, e, por essa via, ter tido dificuldade em “assimilar e utilizar os princípios do informacionalismo personificados pelas novas tecnologias de informação”.

Após esta especificação, observa-se na informação estatística apresentada (figura 1.4) que, com um carácter mais de confirmação do que propriamente de novidade, a Dinamarca, a Holanda, o Luxemburgo e a Suécia com uma elevada proporção de agregados domésticos a acederem à internet (a rondar os 80%), com forte generalização do ensino secundário, enquanto patamar mínimo certificação (entre os 70% e os 85% da população). Com níveis equivalentes ou aproximados de escolaridade, está outro conjunto de países – que integra a Alemanha, a Finlândia e o Reino Unido – que têm uma proporção de famílias com este tipo de acesso ligeiramente abaixo dos anteriores. A Áustria com padrões de escolaridade próximos dos anteriores, pelo menos no que respeita ao ensino secundário, não tem um acesso à internet por parte dos agregados familiares ainda tão alargado. A Bélgica, a França e a Irlanda, com níveis de ensino na média europeia, apresentam um acesso por parte da população a este dispositivo tecnológico já muito alargado (entre os 60% e os 70%). Itália e Espanha revelam distribuições muito similares nestes dois indicadores, onde cerca de metade da população tem pelo menos o secundário e com um acesso à internet também maioritário por parte dos seus agregados familiares (entre os 50% e os 60%). Portugal é um dos países mais isolados na leitura cruzada entre os indicadores: a generalização do acesso à internet, mesmo ao nível dos agregados familiares privados, tem-se concretizado, ainda que moderadamente, sem que a generalização de escolaridades mais elevadas tivesse acontecido.³⁰ A Grécia inverte esta lógica, com níveis de escolaridade mais elevados que Portugal, ou mesmo Itália e Espanha, tem um acesso à internet muito mais restrito no que respeita aos seus agregados domésticos.

Apesar de, como se viu, a relação entre as distribuições dos indicadores retidos para análise – escolaridade e acesso à internet – terem níveis variáveis, os países que

³⁰ Alguns estudos sobre a realidade portuguesa têm dado conta, precisamente, de que o maior uso deste tipo de tecnologia e comunicação acontece sobretudo entre os mais qualificados e os mais jovens da população (ver em Cardoso, Costa, Conceição e Gomes, 2005).

têm elevados padrões de credenciação escolar apresentam um acesso à internet já muito generalizado. Não sendo a relação entre as qualificações disponíveis numa dada população e o acesso e apropriação de novos sistemas e tecnologias de informação linear, intervindo seguramente outro tipo de condições sociais, estas duas dimensões estão certamente muito interligadas nas suas várias manifestações.

O desenho geral da interpretação destas novas sociedades – a que Castells (2002:87) apelida de sociedades em rede – tem um conjunto de características que denotam a sua emergência: a primeira prende-se com a informação como matéria-prima dessa configuração social; a segunda diz respeito à capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias de comunicação; a terceira característica refere-se a aplicação da lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, tendo por base a utilização dessas novas tecnologias da informação. Segundo Manuel Castells esta lógica de redes estrutura o não-estruturado, adaptando-se à crescente complexidade de interacção e aos modelos imprevisíveis do desenvolvimento através do poder criativo dessa interacção.

1.1 Sociedades educativas e de aprendizagem: sentidos e desafios

No que se refere à educação e correlações sociais implicadas, as mudanças observadas são de longo alcance. Muitas já se inscreviam nas teorias dos clássicos.³¹ Se é verdade que a partir do século XVIII a educação se tornou um alicerce para a cidadania, apenas uma minoria residual precisaria mais do que um patamar mínimo e só essa minoria teria como expectativa o uso de conhecimento (próprio e codificado) no seu trabalho. Tal evidência, apresentada por Peter Drucker (1992), tem uma expressão inversa nas sociedades de hoje (ou recentes). Nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial, a educação ganhou um papel de grande destaque nas sociedades ocidentais, com particular relevo na Norte Americana. Perspectiva mestra apontada por Peter Drucker (1992:311), quando afirma que “a educação se tornou a chave para as oportunidades e desenvolvimento em todo o mundo moderno”. Como reforça o próprio autor, este movimento apresentava sinais já muito flagrantes nos anos 60. Neste sentido, começou a ser notório que uma boa parte da população das sociedades ocidentais passava mais

³¹ Émile Durkheim (2000) evidenciava já a função colectiva da educação, bem como o seu carácter eminentemente social.

tempo na escola do que em qualquer outra instituição. No entanto, o próprio alargamento da escolarização não iria pôr em causa o papel fundamental da educação no controlo do acesso a carreiras profissionais, oportunidades sociais ou, mesmo, ao desenvolvimento das sociedades em causa. Como salienta o mesmo autor (1992:313), ela tornou-se antes uma credencial importante, muitas vezes indispensável, para tais acessos.

Mariano Enguita (2001) entende a transformação social por relação à educação através de três estádios distintos: *a mudança suprageneracional* (“ou a sociedade sem escolas”) – nesta fase a sociedade (pré-industrial) é, para uma imensa maioria, um todo estável e invariável onde as crianças aprendem com os adultos um saber social total, trata-se, pois, de uma socialização directa sem um *corpo intermediário*; *a mudança intergeracional* (“ou a época dourada da instituição escolar”) – onde a transição de uma sociedade agrícola para uma industrial se faz acompanhar por uma alfabetização em massa da população, imbuída por uma concepção de progresso muito apoiada na expansão da escola; e *a mudança intrageracional* (“ou a crise do sistema educativo”) – ocorre nas sociedades avançadas, e diz respeito a contextos em que uma boa parte da população adulta se tem de adaptar a novas condições sociais de vida e trabalho, rompendo-se a tradicional sequência de um período inicial de educação e aprendizagem, seguido de um período de vida activa. Nesta nova sociedade as transformações constantes das tecnologias e das formas de organização “requerem novas etapas de aprendizagem, alternadas ou simultâneas com o trabalho, ao longo de toda a extensão de vida útil ou salpicando-a a qualquer momento” (Enguita, 2001:21). Esta aprendizagem pode assumir várias formas e pode dar-se na escola e noutros espaços institucionais. Esta fase aponta para uma sociedade em que os seus contextos dominantes são eminentemente educativos.

Uma *sociedade educativa* é aquela que tem a educação como “finalidade de desenvolvimento” (Carneiro, 2003:183). Roberto Carneiro (2003:*idem*) assinala a passagem para um estádio avançado de sociedade educativa como aquele que tem no centro o desafio da *reflexividade*, o que na verdade significa a sua “necessidade de se introspectar quanto ao desígnio educativo que transporta”.

No entanto, a instituição escolar só muito lentamente têm adoptado novas atitudes de aprendizagem no sentido de qualificar para contextos de maiores incertezas e de contínua necessidade de aprendizagem (Jarvis, 2000), nomeadamente na incorporação das suas práticas educativas de um conjunto de dispositivos tecnológicos, incontornáveis à medida que o futuro se vai tornando cada vez mais presente. Embora a concepção de que os actores concretos do sistema escolar constituem uma reserva importante de competências e inovação seja muito sublinhada (Berthelot, 1993), mesmo em contextos de mudança, alguns autores chamam a atenção para a dificuldade que os professores têm, enquanto corpo profissional, em se adaptar a novas realidades (Magalhães, 2001).

O *retorno da incerteza* anunciado por Ulrich Beck (2000), e também evocado por Barthelot (1993) na transição de uma sociedade industrial para uma pós-industrial, poderá ter eco no espaço institucional da escola. De acordo com a interpretação de alguns autores, esta instituição transitou de um *contexto de certezas* para um de *incertezas* (Alves e Canário, 2004). Ou melhor, partiu, na primeira metade do século XX, de um modelo cívico estabilizado de carácter assumidamente elitista, passando por um contexto intermédio, o das *promessas*, onde a escola se posicionava numa intenção ambiciosa de desenvolvimento, de mobilidade social e, até de alavanca para uma sociedade mais igualitária e justa, com um ponto de chegada aos dias de hoje de forma *incerta* nas suas garantias (*idem*, 2004). A tal incerteza não é alheia a forma como, no processo de passagem de uma escola elitista para uma de massas, a aplicação dessa mesma perspectiva optimista é acompanhada de sentidos contraditórios e de políticas para o sector de pouca continuidade, o que no caso português ganha particular acutilância (Alves e Canário, 2004; Sebastião, 1998, 2009; Sebastião e Correia, 2007).

Admitindo a mudança de paradigma que alguns anunciam, entre outras possíveis designações, para a sociedade de informação (onde as tecnologias de informação e comunicação têm progredido a um ritmo acelerado sem que a educação, ou melhor o sistema educativo, lhe consiga a acertar o passo), Roberto Carneiro (2003:172) admite dois tipos de consequências educativas: por um lado, a necessidade de dotar os jovens de uma literacia inicial e (re)actualizar os adultos nas suas aprendizagens e, por outro, a

premência de reformular o actual modelo pedagógico escolar de acordo com os “novos e diferentes” modos de aprender.

Em relação ao já apresentado, é fácil admitir que a sociedade do conhecimento não é apartável de uma sociedade educativa (cf. Carneiro, 2003). Neste seguimento a “centralidade da aprendizagem nos quadros sociais contemporâneos implica que se tenha presente, em permanência, o contexto social em que essa problemática se insere: a aprendizagem de que agora se fala tem lugar em sociedades cada vez mais estruturadas (e transformadas) pelo conhecimento e pela informação” (Ávila, 2008:41)

Os processos envolvidos são tão alargados, que mais do que uma economia baseada no conhecimento temos uma *sociedade do conhecimento* que pressupõe uma *sociedade de aprendizagem*. Tal abordagem extrapola a preocupação com o crescimento económico, a competitividade e a empregabilidade. Embora estas não sejam questões menores, tratam-se, sobretudo, de princípios basilares de inclusão e de cidadania (Ávila, 2008), ou mesmo de um “novo humanismo” que não se restringe à suposta hegemonia da economia (Carneiro, 2003), ou até da tecnologia (Papadopoulos, 1998), sobre a esfera da educação.

O conceito de *sociedade de aprendizagem* contém “lampejos de reflexão positiva acerca do potencial alargamento e aprofundamento da participação das pessoas na aprendizagem para a vida e para o trabalho, quer ao longo da vida quer durante os primeiros anos” (Lindley, 2000:36). Nesta sociedade a aprendizagem é uma actividade reconhecida como contínua. Tal como refere Robert Lindley (2000), é por esta razão que um número crescente de pessoas lhe dedica maior tempo, devendo ter como consequência o aumento de oportunidades (de qualidade) associadas.

A educação, enquanto pedra basilar nos processos económicos e na reconfiguração das estruturas sociais, coloca – tal como referencia Drucker (1992:320) – um desafio à maior parte dos países avançados no que respeita ao seu conteúdo e à sua estrutura, na medida em que o conflito iminente entre o alargamento e a continuidade da escolaridade marca cada vez mais presença nessas sociedades. Como se sabe, até às últimas décadas, trabalho e escola diziam respeito a fases da vida que não se entrecruzavam (cf. Drucker, 1992), mas quando nos contextos de trabalho se começou a

fazer apelo ao conhecimento que a escola poderia produzir, tornou-se premente continuar na educação, fazendo retornar os adultos à aprendizagem formal.³²

Na argumentação de Peter Jarvis (2000), a sociedade de aprendizagem, tal como se tem desenvolvido até hoje, é um todo superestrutural que responde à infra-estrutura económica global que tem vindo a ser reforçada.³³ Nesta versão, e segundo o mesmo autor, a educação é uma área institucionalizada (tanto em instâncias públicas como privadas) que faculta oportunidades de aprendizagem específicas. Nesta perspectiva analítica, estas novas sociedades evidenciam uma relação entre aprendizagem e conhecimento por duas vias distintas: a) “a aprendizagem é o conteúdo do aprendido” e, neste mesmo sentido, o próprio conhecimento; e, ainda mais importante, b) o conhecimento está a transformar-se a alta velocidade, “exigindo que os membros dessas sociedades continuem a ser ensinados, ou a aprenderem nova informação e a adquirirem novos conhecimentos e competências, a par das mudanças da sua sociedade” (Jarvis, 2000:345-346).

*

A concepção de *educação permanente* está cada vez mais presente nos nossos dias. Apesar desta não ser universal, trata-se de uma realidade empírica em expansão. A educação permanente, entendida por Paul Bélanger (1998:280), refere-se a um conjunto de actividades de aprendizagem decomposta em três elementos constitutivos essenciais: a formação inicial, a formação de adultos ou contínua e os vários contextos educativos.

Talvez seja ainda cedo para se construir uma matriz completa sobre os diferentes tipos de educação permanente que têm emergido nos últimos anos. Mas é bem verdade que, na maior parte dos países europeus e nos EUA, se têm conhecido dinâmicas que vão ganhando fôlego no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida em contextos cada vez mais diversificados das diversas sociedades educativas em que se encontram.

³² Embora esta seja ainda uma realidade pouco alargada, em Portugal e mesmo na UE, pelo menos em contextos educativos institucionalizados, como se regista em Martins (2005) e no capítulo 2 desta dissertação de forma mais actualizada.

³³ O trabalho que suporta esta infra-estrutura é cada vez mais um trabalho baseado em conhecimento, onde cabem as mais diversas categorizações, nomeadamente as de Reich – cuja categoria dos “analistas simbólicos” tem tido efeitos na produção analítica destas questões; ou de Castells – enunciando os *knowledge workers* como os produtores de alto valor nas organizações (cf. Jarvis, 2000).

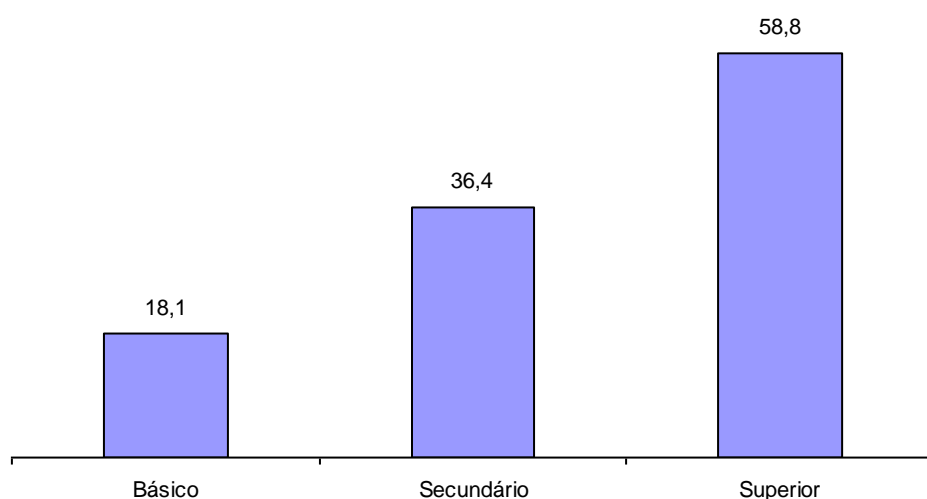


Figura 1.5 Participação em alguma actividade de formação (formal e não formal) segundo o nível de escolaridade na população entre os 25 e os 64 anos, União Europeia, em 2007 (em percentagem)

Fonte: Comissão Europeia/Eurostat (2007), *Europe in Figures: Eurostat Yearbook 2006-07* e Eurostat, *Inquérito ao Emprego* [Indicador: trng_aes_102] (Consulta *on-line*, actualizada em Julho de 2010).

No entanto, na leitura de indicadores sobre a educação permanente, identifica-se uma realidade de certo modo paradoxal. Ou seja, os indivíduos que estão enquadrados em trajectórias de educação ao longo da vida são aqueles que tendem, quer em termos qualitativos quer cumulativos, a reforçar credenciais e competências já elevadas. Tais dinâmicas tendem a agudizar um panorama desigual, que se aprofunda à medida que o diferencial qualificacional se torna mais evidente. Este é um cenário verificável no contexto da União Europeia (ver figura 1.5 e para informação estatística mais detalhada ver Capítulo 2).

A educação de adultos parece ser uma das tendências em maior desenvolvimento. Paul Bélanger (1998:284) aponta três factores explicativos que alimentam esta crença: “o aumento geral da escolarização das populações; a transformação dos modos de produção e as exigências de requalificação e o desenvolvimento dos recursos humanos que daí decorrem; e, por fim, o crescimento do tempo disponível durante e depois do período de vida activa”. Os vários contextos institucionais actuais incorporam, também eles, actividades educativas, ainda que não formais, pressupondo que cada um destes lugares *institucionais* comporta um *currículo*

escondido. Estes, como deu conta Paul Bélanger (1998), são ambientes decisivos de aprendizagem na acepção de uma sociedade educativa abrangente e diversificada.

Tais dinâmicas e enquadramentos têm eco e, simultaneamente, têm sido impulsionados por políticas educativas europeias, nas suas várias orientações e momentos históricos. Ora, é precisamente com esta cobertura histórica que Alexandra Dehmel (2006) apresenta a sua interpretação do conceito de *educação ao longo da vida*. O exercício cronológico posiciona esta noção como estratégia central na política de educação e formação da UE a partir dos meados dos anos 90. Esta importância não vai enfraquecer no futuro que se avizinha, pelo menos a julgar pelo seu destaque na presente geração de programas de acção comunitários, avançados para o período de 2007 a 2013 (cf. Dehmel, 2006).

Este conceito só recentemente surgiu na proa da construção política europeia na área da educação (*idem*, 2006). Até aos anos 70 era um tópico mais ou menos irrelevante, marcando-se na sua vida, relativamente curta, duas fases de afirmação: o início dos anos 70, até meados da mesma década, constitui a primeira fase; e a segunda começa no princípio dos anos 90 e continua em franca expansão.

No começo dos anos 1970, o debate sobre a educação ao longo da vida tornou-se um tópico relevante, nomeadamente no quadro de organizações internacionais, como a OCDE, UNESCO e o Conselho Europeu. Documentos importantes que exprimiam uma perspectiva educativa que evidenciava o consenso à volta de um conceito arreigado em ideais humanistas e com objectivos largamente sociais e culturais, quebrando com a exclusividade, em matéria educativa, dos sistemas educacionais institucionais de cada país.³⁴ Se esta foi parte da expressão, materializada em relatórios importantes e muito difundidos, que deixaram marcas no discurso sobre este tópico, a partir dos meados dos anos 70 até inícios dos anos 90, o tema quase desapareceu da agenda política europeia (cf. Dehmel, 2006).

No início da década 90, o conceito distanciou-se um pouco das suas formulações mais humanistas e, segundo Alexandra Dehmel (2006), reforçou-se o seu carácter utilitarista com objectivos económicos. Nesta fase, tornou-se mais pluralista, dando

³⁴ São eles *Educação Permanente*, pelo Conselho Europeu (1970); *Aprender a Ser: o Mundo da Educação Hoje e Amanhã*, pela UNESCO, e outro pela OCDE (1973), intitulado *Ensino Recorrente: uma Estratégia para a Educação ao Longo da Vida* (cf. Dehmel, 2006:51).

conta dessa proposta de aprendizagem num ambiente mais globalizado e de aumento de utilização de novas tecnologias, e das oportunidades e ameaças associadas.³⁵

*

Tais concepções convergem para a importância do *capital humano* enquanto valor incontornável nas sociedades contemporâneas. Assim, os recursos humanos parecem ser peças fulcrais para as economias baseadas em conhecimento e informação.

Gary Becker (2006), numa reedição de um curto texto, regista o capital humano como a forma mais importante de capital, adiantando que o sucesso dos indivíduos e das economias depende de como as pessoas investem em si próprias. Este autor garante que o total investido nos EUA na escolarização, formação profissional, saúde, informação, pesquisa e desenvolvimento ultrapassa, seguramente os 20% do PIB deste país. A metáfora de que a tecnologia é o motor da economia moderna é verdadeira se seu combustível for o capital humano. A “era do capital humano”, se assim no podemos referir, diz respeito à prosperidade dos indivíduos e nações de acordo com as suas competências, conhecimento e projectos (Becker, 2006; Brown e Lauder, 2006).

A ideia central na *teoria do capital humano* diz respeito a uma concepção de educação entendida mais como um *investimento* do que como um *bem de consumo* (cf. Alves, 2003; Killeen e outros, 1999; Moore, 2004). Tal entendimento tem também repercussões na análise do funcionamento dos mercados e do crescimento económico.

Uma das principais orientações teórico-analíticas desta abordagem prende-se com o estudo do retorno do investimento em educação, por parte dos indivíduos, traduzido em melhores níveis salariais e postos de trabalho mais qualificados e prestigiados (cf. Alves, 2003; cf. Otero, 2007). Esta tese inclui, assim, o corolário de que quanto maior o nível de educação maior a produtividade alcançada. Tal formulação permitiria concluir que os diplomados do ensino superior, logo mais produtivos, teriam

³⁵ Salientando-se, entre outras, as seguintes publicações: Comissão das Comunidades Europeias (1995), *Ensinando e Aprendendo: Para lá da Sociedade de Aprendizagem*; OCDE (1996), *Educação ao Longo da Vida para Todos*; UNESCO (1996), coordenado por Jacques Delors, Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI; e Comissão Europeia (2000), *Memorando para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Ávila, 2008:38 e Dehmel, 2006:52).

mais hipóteses de auferirem salários maiores (Alves, 2003).³⁶ Se tais vantagens forem verificáveis, então é crível que, em termos colectivos, o aumento generalizado dos níveis de escolaridade trará maior desenvolvimento económico (*idem*, 2003). Embora os contributos da educação, e mais especificamente dos sistemas educativos, não sejam meramente económicos (cf. Moore, 2004).

Referido acima com um maior leque de indicadores, o conceito de capital humano tem sido reconhecido, no essencial, através das qualificações dos indivíduos numa dada sociedade. É a isto que faz alusão Roberto Carneiro (2003:152), quando refere que “a ascensão de uma economia accionada pelo conhecimento e a conseqüente valorização atribuída a activos intangíveis alargaram o debate sobre a educação e a formação; estas funções sociais afirmaram-se como a única fonte relevante de formação do capital humano e da elaboração e divulgação do conhecimento na nossa era global”.

Desde os primeiros estudos realizados a propósito do *capital humano*, nos anos 60, que as críticas e os problemas da sua conceptualização se fizeram sentir (cf. Alves, 2003; e Ávila, 2008). A teoria do capital humano não considera, de forma sistemática, os factores e as condições sociais que apoiam o acesso a recursos educativos e, nesta sequência, as inserções profissionais (Ávila, 2008:21), dando um entendimento restrito das decisões de emprego enquanto escolhas racionais, baseadas no cálculo da relação entre custo da educação e benefício do posto de trabalho obtido, colocando essa relação como uma “*correspondência directa e mecânica* entre diploma e posto de trabalho” (Alves, 2003: 143-144), bem como do recrutamento por parte dos empregadores, onde a educação tem uma importância relevante mas não exclusiva (Suleman, 2004).³⁷

Uma das críticas mais ferozes aos enunciados da *teoria do capital humano* vem de Pierre Bourdieu (2006a:14), avançando ele próprio uma alternativa conceptual, quando propõe que “o conceito de *capital cultural* que, elaborado e instalado

³⁶ No sentido de analisar os retornos individuais por referência ao investimento realizado em educação, de forma sustentada em informação empírica, ver Portugal (2004).

³⁷ Alguns dos desenvolvimentos desta teoria dizem respeito a abordagens que de certa forma ponderam algumas das críticas dirigidas à *teoria do capital humano*. São elas as *teorias do sinal e do filtro* e a perspectiva do *crescimento do capital humano ao longo do ciclo de vida*. Para uma breve sistematização destas perspectivas ver Alves (2003: 145-148), onde se desenvolve que as primeiras dão conta que existem outras dimensões, não económicas, em que os indivíduos se baseiam nas suas escolhas e decisões e que o desempenho profissional não está exclusivamente dependente da formação académica; e a última evidencia a necessidade de criar modelos que quantifiquem não só a taxa de crescimento do capital humano ao longo do ciclo de vida, mas também o seu desgaste em situações de desemprego ou inactividade.

praticamente no mesmo momento em que Gary Becker introduzia em circulação a noção de «capital humano», mole, vaga e pesadamente carregada de pressupostos sociologicamente inaceitáveis, visava descrever as diferenças, de outro modo inexplicáveis do desempenho escolar de crianças dotadas culturalmente de forma desigual e, mais geralmente, em todas as formas de práticas culturais ou económicas”.³⁸ Pierre Bourdieu (2006a) justifica uma boa parte das suas críticas aos economistas que se armam de conceitos gerais e puros do pensamento económico para analisar realidades sociais, afirmando ser inaceitável a forma como anulam a multidimensionalidade e multifuncionalidade das práticas, sem qualquer sentido histórico, exercícios a que apelidou de *anexionismo reducionista*.

Apesar do cabimento deste tipo de críticas, o aumento generalizado dos níveis de escolaridade, como causa e efeito de exigências no que respeita ao papel fundamental de trabalhadores qualificados tem-se reflectido, nomeadamente na expansão do ensino superior e de formas de aprendizagem ao longo da vida (cf. Brown e Lauder, 2006), empiricamente observável no contexto europeu e norte-americano.

1.3 Educação, conhecimento e desigualdades sociais: um reverso incerto

Uma boa parte das considerações sobre a sociedade que se começou a ensaiar no final dos anos 60, no mundo Ocidental, tenderam a colocar-se numa perspectiva optimista.

Isso mesmo foi o que documentou Francis Fukuyama quando referiu que “a mudança para uma sociedade de informação foi celebrada por praticamente todos quantos falaram ou escreveram a respeito do assunto. Comentadores politicamente tão diversos como Georges Gilder, Newt Gingrich, Al Gore, Alvin e Heidi Tofler e Nicholas Negroponte viram estas mudanças como boas para a prosperidade, boas para a democracia e a liberdade, e boas para a sociedade em geral” (Fukuyama, 2000:18). Claro está, que muitas das vantagens da sociedade da informação são hoje realidades concretas, mas toda esta mudança não terá tido também um reverso menos positivo?

³⁸ Pierre Bourdieu e James Coleman dão uma resposta complementar a este tipo de insuficiência apontada à teoria do capital humano: o primeiro reforça a importância do capital cultural herdado por relação a uma estrutura de oportunidades desigual, cuja escola tende a reproduzir, contribuindo para a reprodução social; o segundo salienta a importância do capital social e das redes sociais que se constituem como recursos distribuídos desigualmente e que facilitam o acesso a determinadas posições na sociedade (cf. Ávila, 2008).

Não será difícil identificar algumas dessas dificuldades.³⁹

A sociedade do conhecimento imprimiu, nos seus contextos dominantes, uma dinâmica de complexificação das suas actividades, que ganhou particular assento no mercado de trabalho. Stehr (1994: 11) reforça a concepção de que o avanço da ciência no “mundo da vida” e na produção económica sublinha a emergência do conhecimento como base para a desigualdade e solidariedade social. A escolaridade, e as qualificações em geral, têm sido, em simultâneo, um escudo e uma lança, eficazes para fazer face a estas (novas) realidades. A dimensão escolar/educativa é uma das que melhor reflecte e, ao mesmo tempo, explica aspectos de desigualdade e diferenciação social nas sociedades contemporâneas. Neste seguimento, o estudo das qualificações, aqui pontuado em indicadores de educação formal, tem contribuído, de forma indelével e enquanto domínio central da investigação sociológica, para a análise e clarificação de sistemas estruturados de diferenças e desigualdades sociais. Estes indicadores têm-se constituído como factor essencial na análise de problemáticas e discussões associadas a conceitos como o de classes sociais e estruturas de classes, de grupos de status e sistemas de estratificação, e outros, como os de modos de vida, estilos de vida, géneros de vida ou padrões de vida e, ainda, para a interpretação de noções como a de exclusão, mobilidade e reprodução social.⁴⁰

*

Um dos conceitos, eminentemente sociológico, que dá conta das transformações em direcção a uma sociedade pós-industrial é o de *classes sociais*. Neste quadro conceptual, tanto os *lugares de classe*, lidos em termos de oportunidades no mercado de trabalho, como as *classes de agentes*, enquanto produtos de instâncias e processos de

³⁹ Algumas das consequências negativas apontadas por Francis Fukuyama (2000), no seu livro *A Grande Ruptura*, podem ser interpretadas apenas como transformações do tipo de relacionamento entre os indivíduos ou instituições (como mudanças na “natureza do envolvimento das pessoas umas com as outras”), mas que não correspondem, obrigatoriamente a efeitos negativos como aqueles que dizem respeito a situações de desigualdade ou de exclusão social. Este autor foca as suas preocupações naquilo que alguns definem como o “declínio moral”, argumentando que “a quebra da ordem social não é uma questão de saúde, de falta de memória ou de ignorância das hipocrisias dos velhos tempos” (2000: 20), pois as consequências são, a seu ver, bem traduzíveis nos indicadores estatísticos.

⁴⁰ Ver a este respeito e de forma sistemática quer ao nível nacional (Almeida e outros, 1992; Almeida e outros, 2000; Machado e Costa, 1998; Martins, Mauritti e Costa, 2007), quer a nível europeu (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Mauritti, Martins e Costa, 2004).

socialização fundamentais, tomam como decisivo a escolarização (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007).⁴¹ Nesta medida “ganham particular centralidade e importância, neste contexto, a aquisição de conhecimentos implicando níveis elevados de codificação e formalização, a aquisição de competências de utilização desses conhecimentos e a obtenção de certificações que reconheçam, explicitem e legitimem formalmente essas aquisições” (Costa, Machado e Almeida, 2007:15). Disso mesmo dá conta a figura 1.2, evidenciando o crescimento continuado da categoria dos profissionais técnicos e de enquadramento, portadores de elevados níveis de escolaridade e protagonistas dos processos assinalados no quadro de uma sociedade do conhecimento e da informação.

Neste seguimento, a sociedade da informação faz emergir a (nova) nova classe média na “conversão da produção de bens de informação no novo princípio axial da acumulação de capital” (Lash, 2000: 125).⁴² Para Scott Lash (2000), na modernização reflexiva, a acumulação de capital é também, e talvez sobretudo, a acumulação de informação.

*

Se a categoria dos profissionais técnicos de enquadramento tem aumentado o seu lugar na população empregada, outras, com menos recursos educativos, têm vindo a perder efectivos nesse segmento, mesmo quando consideramos categorias com uma expressão pouco despiciente no contexto europeu, como é o caso dos empregados executantes e operários industriais (Costa e outros, 2000; Mauritti, Martins e Costa, 2004; Rodrigues, Oliveira e Carvalho, 2007). De facto, problemas como o desemprego (sobretudo o de longa duração) e a precariedade no emprego estão estruturalmente associados aos níveis educacionais obtidos. Tal relação é amplamente aceite tanto para o conjunto da União Europeia, como para os vários países que a integram (Costa e

⁴¹ Outros autores, como Esping-Andersen (1993), Erikson e Goldthorpe (1993), Wright (1997) atribuem grande centralidade às qualificações na forma como conceptualizam e classificam as classes sociais. Uma equipa do CIES-ISCTE, que trabalha teórica e operatorialmente este conceito, tem produzido um debate sistemático com os autores referidos anteriormente (Costa, 1999; Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Machado e outros, 2003).

⁴² Com esta mudança de cenários, imposta pela modernidade reflexiva, esta classe, mais do que entendida como uma classe de serviços, é uma classe “servida” (Lash, 2000: 125).

outros, 2000; Mauritti, Martins e Costa, 2004). Embora, como sugere José Madureira Pinto (2007:122), não se deva “aderir acriticamente às concepções e práticas que afirmam, e promovem, uma dependência estreita da educação e da formação face a alegadas características estabelecidas ou emergentes dos sistemas económico-empresariais”, não se pode escamotear “não apenas que a relação em causa é, em si mesma, incontornável (...), como ainda que as modalidades em que se tem concretizado vêm produzindo ao longo dos tempos efeitos estruturais reconhecíveis ao nível da oferta e procura educativas”.

O emprego e as qualificações são dimensões altamente interconectadas nas sociedades do conhecimento. A figura 1.6 sublinha a especial incidência do desemprego nos segmentos da população com menores níveis de escolaridade, na actual União Europeia. Aspecto que evidencia o sentido não-neutro do trabalho tecnológico, constituindo os avanços técnicos e a concorrência internacional uma parte importante da explicação da desindustrialização dos países do norte da Europa sem que isso obrigue a perdas de produtividade (Fitoussi e Rosanvallon, 1997: 85). Caminhos de modernização a que Portugal criou trilhos paralelos. O nosso país evidencia assim um cenário de grandes desigualdades sociais que se manifestam com especial valor no sistema educativo, sobretudo em níveis pós-básico. Aliás a constatação de um segmento de população preenchido por assalariados industriais (cf. Costa e outros, 2000; Mauritti, Martins e Costa, 2004), com proporções acima dos valores europeus registados para a formação a 15 países (*idem*, 2000 e 2004), associando-se uma indústria pouco pujante, padecendo de traços arcaizantes nesse sector, exprime os sinais de um mercado de trabalho que abusou de um modelo sem futuro – trabalho intensivo em mão-de-obra barata –, criando condições de crescimento para as desigualdades sociais entre trabalho qualificado e pouco qualificado.

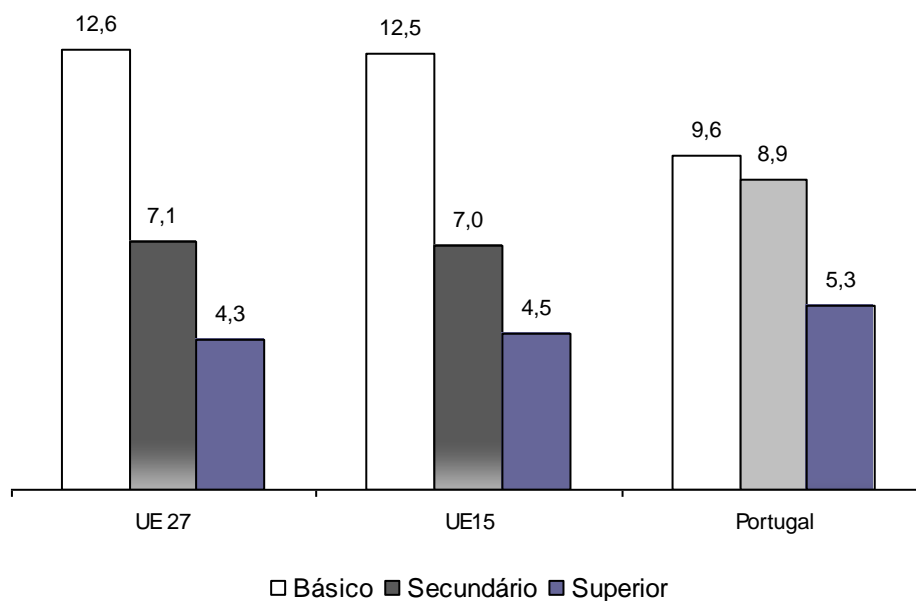


Figura 1.6 Desemprego segundo níveis de escolaridade (população com 25 a 64 anos), na União Europeia, 2009 (em percentagem)

Legenda: UE27: actual formação da União Europeia (UE); UE15: anterior formação da UE.

Nota: a população de referência é a população activa dos 25 aos 64 anos.

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* [indicador: lfsq_urgaed] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

Um dos problemas mais sentidos na Europa na relação entre qualificações e emprego diz respeito à tendência de reforço de formação inicial e contínua para indivíduos com contrato de trabalho, o que se traduz, em alturas com níveis de desemprego muito elevado, em maiores dificuldades dos trabalhadores desempregados em aceder a formação adequada e, portanto a terem acesso ao emprego (Lindley, 2000), perpetuando-se essa situação desfavorável demasiado tempo.

Os efeitos nocivos das baixas qualificações ao nível do emprego são sentidos no conjunto da Europa, mas, como salienta Fitoussi e Rosanvallon (1997), com principal afectação nos países do Norte, pois estes têm uma maior prevalência de um trabalho qualificado e de produção de bens com alto valor acrescentado. Em processos de mundialização acelerados, o desemprego e a pobreza crescem, nesses países, entre os menos qualificados. Sendo que nos países do Sul, os mesmos trabalhadores tendem a permanecer no emprego, mesmo que pouco qualificado (*idem*, 1997). O carácter não-neutro da tecnologia, a que se aludiu atrás, permite sublinhar que, para além dos seus efeitos económicos de redução de custos e aumento de rendimentos, no quadro do emprego, aquele contribui para o aumento da “polarização” dos trabalhos (Atkinson,

2005). Ou seja, os salários de *base* têm-se desvalorizado enquanto os de *top* têm subido.⁴³

Pese embora as tentativas de Portugal em descolar-se das sociedades nacionais do pelotão do fundo e se registre alguma vantagem no mercado de trabalho português em ter diplomas do ensino superior, estes representam “certificações” de maiores oportunidades num contexto europeu mais modernizado e enquadrado nas exigências de uma sociedade do conhecimento.⁴⁴

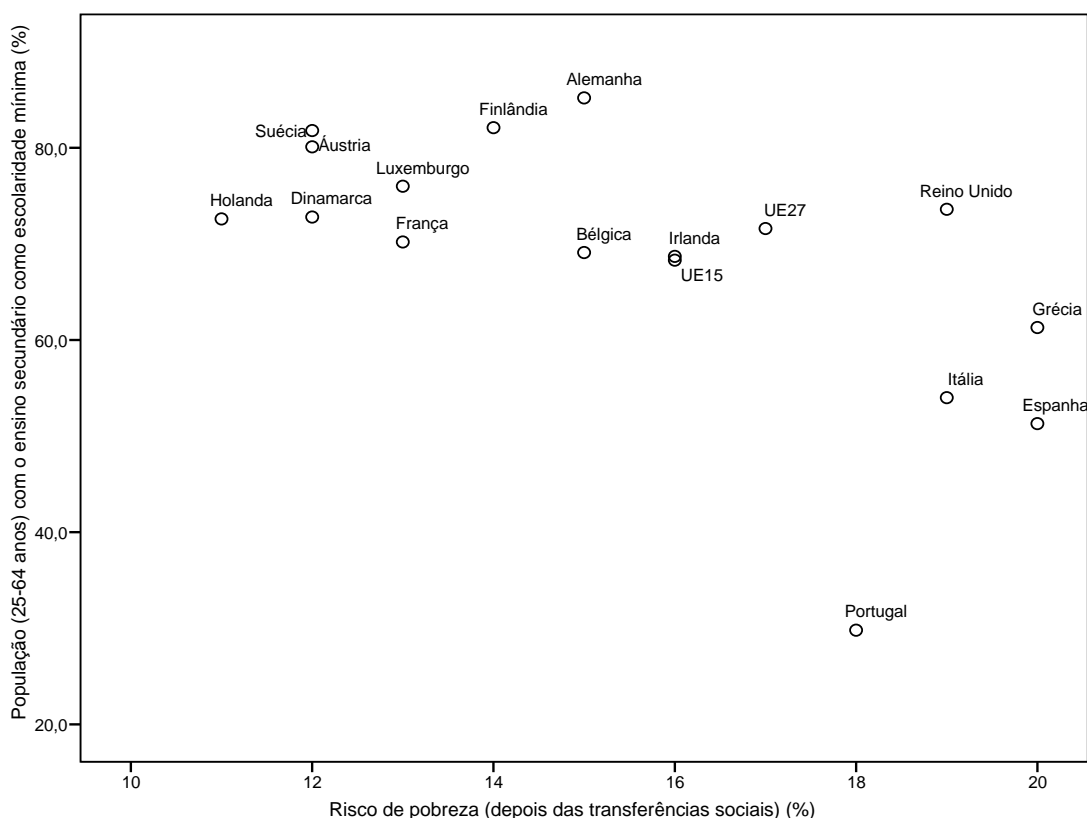


Figura 1.7 Risco de pobreza (depois das transferências sociais), 2008 e população de 25 aos 64 anos que tem pelo menos o ensino secundário, 2009 na União Europeia (a 15 países) (em percentagem)

Fonte: *Risco de pobreza* [indicador: tsisc030]: Eurostat, *Inquérito ao Rendimento e Condições de Vida* (tradução directa da designação do Eurostat. O nome desta operação em Portugal é *Inquérito às Despesas das Famílias*); *População com o secundário como escolaridade mínima* [indicador lfsq_pgaed]: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* (consulta online actualizada em Julho de 2010).

⁴³ Tal dinâmica serve, em parte, de explicação às desigualdades sociais verificadas no EUA (cf. Atkinson, 2005). Uma das alternativas, apresentada por Lindley (2000: 64), seria o recentramento da formação nos níveis ocupacionais intermédios, evitando os estrangulamentos ao nível das competências disponíveis.

⁴⁴ Num passado recente tem-se verificado em Portugal uma polarização no que toca ao recrutamento para o emprego de acordo com a escolaridade. Assim, e até ao arrepio do que se verifica na figura 1.6, o nosso mercado de trabalho tem tido uma forte apetência por diplomados do ensino superior e uma não menos forte capacidade de absorção de trabalhadores de baixos níveis de escolaridade (Grácio, 1997a; Pinto, 2007), aspecto que se revela ainda mais singular e alvo de aprofundamento analítico quando perspectivado no contexto europeu (Costa e outros, 2000).

A figura 1.7 evidencia uma leitura cruzada entre as qualificações das várias sociedades nacionais pertencentes a União Europeia (a 15 países) e a sua vulnerabilidade quanto ao risco de pobreza. Num olhar rápido emergem, desde logo, os países do Norte da Europa que, juntamente com Áustria, França e o Luxemburgo, parecem ser os mais protegidos da pobreza, com as respectivas populações com o ensino secundário ou mais a rondar os 80%. Depois temos a Bélgica e a Irlanda com patamares médios quer em termos de escolarização quer de sujeição a uma situação de maior privação entre as suas populações.

A Europa do Sul, menos escolarizada, integra os países mais atingidos pela dificuldade de suficiência económica e social, a que se associa, com segmentos importantes vulneráveis à pobreza, o Reino Unido. Portugal, com uma população no mesmo patamar de risco face à pobreza destes países e uma larga faixa populacional com reduzidos níveis de escolaridade, cujas dificuldades se fazem sentir sobretudo para o ainda alargado segmento dos trabalhadores pouco qualificados (Capucha, 2005; Capucha, Bernardo e Castro, 2001), tem dificuldade em embarcar na carruagem dos *ganhadores* em tempo de globalização (Fitoussi e Rosanvallon, 1997), ou num discurso metafórico aproximado, dos *vencedores da reflexividade*, cuja posição no “modo de informação” é a garantia fundamental nas suas oportunidades de vida (Lash, 2000).

As desigualdades sociais, designadamente aquelas que têm por base a distribuição de recursos qualificacionais, têm sido analisadas e identificadas de forma muito premente, quer nas sociedades nacionais, entre aqueles que lidam com quadros institucionais, modos de regulação estatal e contextos económicos e socioculturais particulares, quer numa perspectiva transnacional, mais recente mas não incompatível com a anterior, não só entre países, mas também entre agregados de países (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Martins, 2005).⁴⁵

*

⁴⁵ O tema das desigualdades sociais não se irá esgotar, no quadro desta dissertação, neste subcapítulo, por agora registamos algumas das suas manifestações ou efeitos a propósito da emergência de sociedades baseadas no conhecimento. No entanto esta temática irá ser retomada quando se descrever de forma mais pormenorizada os padrões e ritmos de escolarização na Europa (capítulo 2), bem como o acesso aos vários sistemas educativos e suas oportunidades (capítulo 7).

Alguns dos problemas das sociedades contemporâneas, e que em certa medida dão conta da interdependência global em que vivemos, é a assumpção de riscos e níveis de incerteza associados às principais dinâmicas da sociedade pós-industrial. No entanto, como indica Stehr (1994:104), a sociedade do conhecimento, enquanto *lugar* de expansão da ciência e da tecnologia, tem aumentado as suas capacidades para agir sobre si própria. No mesmo sentido vai a noção de *modernização reflexiva* apresentada por autores como Beck, Giddens e Lash (2000). De acordo com o primeiro destes autores (2000), alguns dos traços dominantes da sociedade industrial tornam-se, quer social quer politicamente, problemáticos.⁴⁶ E afastando o equívoco reinante nas primeiras acepções ao conceito, estes autores não apontam para uma equivalência ao significado de *reflexão* mas sim de *autoconfrontação*. Este processo dá-se com os efeitos da *sociedade de risco* “que não podem ser resolvidos nem assimilados pelo sistema da sociedade industrial, nem medidos pelos modelos institucionalizados por esta última” (*idem*:6). Numa fase ulterior (a que Beck apelida de segunda fase da transição), esta constelação poderá tornar-se objecto de reflexão (nas esferas da política, da ciência e do espaço público em geral). Este autor (Beck, 2000:47) evidencia as profissões qualificadas como um dos guardiães da subpolítica normalizada.⁴⁷ Alguns destes grupos profissionais detêm, para além de uma *inteligência produtiva*, capacidade organizativa e transformadora da sociedade – ou melhor, são “agentes numa sociedade global de especialistas” com potencial para identificação de soluções globais. No quadro dos seus campos profissionais e periciais, actuam produzindo e comparando “racionalidades e oportunidades alternativas para a acção” (Beck, 2000:48, aspectos também reconhecidos e evidenciados por Jarvis, 2000: 349).⁴⁸

⁴⁶ A conceptualização de *modernização reflexiva* aponta a “possibilidade de uma (auto)destruição criativa de toda uma época: a da sociedade industrial” (Beck, 2000:2).

⁴⁷ Beck (2000) apoia o seu conceito de modernidade reflexiva através da distinção entre ‘política’ (a do sistema político) e ‘subpolítica’ (política subsistémica autónoma). Esta diferencia-se daquela porque, em primeiro lugar, os seus agentes, exteriores ao sistema político ou corporativo, estão autorizados a aparecer no cenário social. A grande distinção que pode ser feita entre a política simples e a subpolítica (ou a política do subsistema) é que a acção da primeira é dirigida por regras e a da outra é reflexiva, ou seja, transformadora de regras.

⁴⁸ No entanto, como adverte Anthony Giddens (2000a), a modernidade reflexiva é uma espécie de “carro de Jagrená”, que nos oferece uma viagem imprevisível, com novas inseguranças e novas formas de subjugação.

Constatação que decorre do entendimento que “as capacidades de acção associadas aos grupos, indivíduos e contextos sociais são amplamente transformadas através da utilização do conhecimento científico” ou seja da “*cientificação* da acção social” (Stehr, 1994: 105). Logo a distribuição das capacidades para fazer face aos riscos emergentes é, também ela, muito desigual. O nível de escolaridade representa também alguma *capacidade de adaptação* “garantida pela capacidade de aprender e, conseqüentemente, facilita a gestão das mudanças e das incertezas” (cf. Suleman, 2004: 174). É nesta medida que os *analistas simbólicos*, como lhes chamou Robert Reich (2006), portadores de elevados níveis de escolaridade, são os mais capazes na resolução, identificação e mediação de problemas, nomeadamente em contextos de alguma imprevisibilidade. Estes são, no fundo, aqueles a que Scott Lash (2000) se refere como os *vencedores de reflexividade*, cujas oportunidades de vida na modernidade reflexiva, não dizem respeito ao acesso a capital produtivo e às estruturas de produção, mas sim, e principalmente, à posição no acesso a novas estruturas e comunicação. Neste seguimento, e é por este tipo de argumento que nas sociedades pós-industriais, às quais Daniel Bell se referia, a nova base de poder diz respeito ao conhecimento e às competências e ao seu modo de acesso, ou seja à educação (cf. Stehr).

Capítulo 2

PADRÕES, TENDÊNCIAS E PROTAGONISTAS DE ESCOLARIZAÇÃO NA EUROPA

2.1 O que se vê quando se olha para as *estruturas sociais*?

Do ponto de vista da análise estrutural, uma das intenções de pesquisa prende-se com a identificação dos principais padrões de escolaridade, recomposições socioeducacionais e protagonistas de processos educativos no espaço europeu.

A literatura sobre o conceito de *estrutura social* é muito variada, mas qual pode ser o seu verdadeiro contributo para o avanço de uma análise de grande escala? Qual a sua aplicabilidade e retornos substantivos? Nada como ir directamente a uma “caixa de ferramentas básicas” (cf. Pires, 2007:11-12) e fazer uso de um instrumento conceptual particular, mas não insignificante, no património teórico da sociologia: *estrutura*.

Tal proposta analítica tem uma matriz de leitura conceptual que assenta sobretudo nas perspectivas de *estrutura social* enquanto estrutura relacional que expressa os aspectos distributivos de certas características, neste caso socioeducacionais das sociedades europeias.⁴⁹

O significado das estruturas sociais é aqui recuperado em parte como “propriedades dos sistemas ou das colectividades, sendo caracterizadas pela ‘ausência de um sujeito’” (Giddens, 2000a:35). Ou, ainda, tratando-se do “conjunto de propriedades sistémicas ordenadoras da acção social com o estatuto de realidade emergente reconhecível pelos seus efeitos (no sentido realista do enunciado)” (Pires, 2007: 29).

Se procurarmos uma perspectiva simples, mas concreta, das suas componentes e relações, encontramos em Peter Blau (1974) algumas respostas, quando se refere às partes da estrutura como grupos ou classes de pessoas (presentes, por exemplo, na distinção entre homens e mulheres, grupos étnicos, ou estratos socioeconómicos, etc.).

⁴⁹ Outras assumpções se vão retomando neste capítulo 2 e no capítulo 3, nomeadamente no ponto 3.1, onde se evoca de forma mais premente as concepções de estrutura cultural e se aprofunda a análise política e institucional dos sistemas educativos na Europa. Ausentes, pelo menos de momento, ficam as perspectivas da estrutura relacional como rede, que evidenciam os aspectos morfológicas das mesmas.

Embora, nesta identificação de partes constituintes, não se deva simplificar em demasia a diversidade e complexidade que marcam os contextos e as relações sociais. A advertência vem do próprio autor, quando evidencia a ideia de que os indivíduos diferem em muitos aspectos e que a análise estrutural se move de reduzidos para elevados níveis de abstracção teórica, procurando explicar as combinações das várias formas de diferenciação e suas implicações (cf. Blau, 1974: 616). A estrutura social, enquanto conceito proposto por este autor, diz respeito às distribuições das populações nas várias posições sociais e a vários níveis (linhas), afectando os diferentes papéis e as interacções sociais. Também Robert Merton (1975), num dos seus postulados sobre a análise estrutural e descrição do património de abordagens desta noção, salienta, num nível macrossocial, as distribuições sociais com formas de dispersão e concentração, cuja acumulação de vantagens ou desvantagens se relaciona com a ocupação de posições estratificadas numa determinada estrutura. No fundo e em continuidade, as estruturas sociais são compreensíveis como “sistemas estruturados de desigualdades e distinções” que reflectem relações assimétricas de poderes, recursos e oportunidades (cf. Costa e outros, 2000:10). A educação formal integra, com certeza, o conjunto fundamental das propriedades que marcam tais distribuições nas populações, imprimindo nas sociedades contemporâneas ocidentais algumas das suas principais configurações sociais.

Não é objectivo deste texto cartografar toda a conceptualização e debate à volta do conceito de estrutura social, mas sim retirar de algumas dessas interpretações o melhor proveito analítico.⁵⁰ O carácter polissémico da noção de estrutura imprime nesta expressão um grau de grande incerteza quando se aplica a um objecto concreto.⁵¹ Raymond Boudon (1990) defende que, apesar de múltiplos, os seus significados são

⁵⁰ Para um mapeamento muito completo das principais perspectivas sobre o conceito de estrutura social ver Rob Stones (2005) ou, ainda, Rui Pena Pires (2007), cuja leitura em “árvores conceptuais” desenvolve o conceito de estrutura (para além do de acção) como um dos “ramos” principais dessa esquematização. Outro tipo de sistematização, menos recente, mas muito sintetizada está presente num texto de Douglas Porpora (1989). Existem, ainda, uma série de dicionários e manuais de sociologia e de ciências sociais, que evidenciam as principais filiações teóricas ligadas ao conceito de estrutura, a título de exemplo consultar Haralambos e Holborn (1996) ou Marshall (1998).

⁵¹ Já Robert Merton (1975: 102) dava conta do carácter polifilético (do inglês *polyphyletic*) e polimórfico do conceito, que conta com várias linhas ancestrais no pensamento sociológico, divergindo, é certo, na substância e no método. As suas raízes provêm fundamentalmente das propostas de Karl Marx e de Emile Durkheim que, segundo Merton, a este propósito encontram pontos seguros de confluência e complementaridade.

claros. Este autor sistematiza o conceito em duas possíveis acepções (1990:138): uma, como equivalente à noção de *tipo* – conjunto de características que estão regularmente ligadas entre si e que, se uma delas se verifica, as outras tendem a surgir –; ou como um *conjunto de traços fundamentais* – dada a complexidade das várias realidades é necessário simplificar e escolher, embora algumas dessas simplificações sejam mais ou menos evidentes no sentido de que são impostas pelo próprio assunto que se quer tratar. O primeiro significado refere-se, assim, a características conjugadas (a que aqui de forma mais livre podemos também chamar de padrão) que tendem “a fazer apelo umas às outras” (*idem*:138); o segundo, que convoca os traços essenciais da sua caracterização, comporta alguns riscos na medida em que esta simplificação, como já se fez referência, pode omitir parte da compreensão de realidades que se querem conhecer.

Também Pierre Bourdieu (2001; 2002) aprofundou o conceito de estrutura social, sublinhando dois elementos essenciais na sua constituição: espaço social e capital. Estes conferem uma conceptualização desta noção como estrutura externa de tipo relacional e distributivo (Pires, 2007:37).⁵² Nas sociedades mais avançadas, os agentes ou os grupos distribuem-se pelo espaço social de acordo com dois *princípios diferenciadores* – fundamentais e os mais eficientes para Bourdieu (2001) – o *capital económico* e o *capital cultural*. Daqui decorre que os agentes têm tanto em comum quanto mais próximos estiverem nestas duas dimensões, marcadas pelo autor (Bourdieu, 1979) num diagrama, onde as distâncias aí registadas são cognoscíveis como distâncias sociais. Num curto texto, Bourdieu (2006b:105)⁵³ define a estrutura de distribuição de diferentes tipos (e subtipos) de capital num dado momento como a estrutura imanente do mundo social, traduzindo-se “num conjunto de constrangimentos, inscritos em muita

⁵² De forma sintética, “Bourdieu definiu *espaço social* como espaço multidimensional de posições sociais relacionalmente definidas, a que correspondem diferentes volumes e tipos de capital. Definiu ainda *capital* como conjunto de posses sociais relacionalmente definidas e identifica quatro tipos principais de capital: económico, cultural, social e simbólico” (Pires, 2007: 37). Outros conceitos assumem igual centralidade na obra deste autor (cf. Bourdieu, 1989) como o de *campo* e o *habitus*, onde sucintamente se pode afirmar que “os campos designam domínios específicos de relações sociais de poder e competição, historicamente constituídos como dotados de autonomia relativa. Os *habitus*, ou sistemas de disposições incorporadas nos agentes sociais, gramáticas geradoras de ações e apreciações, constituem uma estrutura mediadora fundamental, estruturada pelo espaço relacional das condições sociais de existência e estruturante dos sistemas de práticas e representações” (cf. Costa, 1999: 484).

⁵³ Publicado originalmente em Richardson, J. G. (1986), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Publishing Group.

da realidade do mundo, que governa o seu funcionamento de forma durável, determinando as oportunidades de sucesso para as práticas”.

Alguns sinais de convergência teórica dizem respeito à existência de padrões de desigualdade que expressam o controlo de recursos, bem como à importância analítica dos conjuntos de posições sociais definidas por tais padrões (por exemplo, classes, grupos de status, elites, etc.) (Pires, 2007: 32). A controvérsia tem estado sempre presente, sobretudo no que respeita à multiplicidade de estruturas de desigualdade (económicas, políticas e culturais). São, ainda, duas das correntes teóricas fundamentais a fragmentar a conceptualização de tal multiplicidade: “nas correntes neomarxistas, argumenta-se que existe uma forte interdependência funcional entre estas estruturas, com primazia causal das económicas, enquanto nas correntes neoweberianas se argumenta no sentido da utilidade de as pensar como analiticamente independentes, sendo o tipo de relações entre elas um problema empírico e não teórico” (Pires, 2007: 32-33).

Algumas das suas conceptualizações teóricas fornecem grande parte das pistas necessárias, mas na verdade como é que deciframos o conceito de estrutura social perante a realidade social que tomamos por referência? Ou melhor como é que podemos operacionalizar este conceito com contributos empíricos concretos?

A proposta de Peter Blau (1974) aponta para uma estrutura social constituída por partes diferenciadas e interrelacionadas referentes a um colectivo. Mas a questão fundamental é saber como é que as conexões são concebidas (Blau, 1974: 616). Dificuldade que o próprio autor identificou, avançando a ideia de que é necessário sugerir um contexto para cada análise estrutural.

Na linha argumentativa de Peter Blau, a estrutura social – enquanto distribuição das populações nas várias posições sociais – é delineada por *parâmetros*. Os parâmetros são a forma (ou o esqueleto) para a análise macrosociológica de estrutura social em termos empíricos e teóricos. (Blau, 1974: 619-620). Num nível teórico, permitem explicar as formas e os graus de diferenciação social e suas implicações para a integração social e para a mudança social. Em termos empíricos, estes revelam-se num instrumento de grande utilidade operatória. Indicadores como a idade, o sexo e a situação socioeconómica são ilustrações de tais parâmetros, assumindo-se, pois, que tais

diferenças afectam as relações entre as pessoas. Desta forma, um parâmetro estrutural é um critério implícito nas distinções sociais, com tradução nas interacções sociais. As posições sociais que os indivíduos ocupam, de acordo com tais parâmetros, definem a estrutura social em análise.⁵⁴ A descrição mais simples de estrutura social tem por base um parâmetro.

A concepção mais completa da análise estrutural de Peter Blau baseia-se em dois tipos de parâmetros distintos. O primeiro é o *nominal*, que divide uma população em subgrupos com fronteiras explícitas, mas sem uma ordem (ou hierarquia) entre estes grupos (como é o caso da religião, sexo, ocupação profissional, etc.). Um segundo tipo diz respeito ao parâmetro *graduado*, que diferencia as pessoas em termos de uma ordenação de estatutos (ou situações) (os níveis de escolaridade, a idade, o rendimento, são exemplos de parâmetros graduados).⁵⁵ Assim, a diferenciação social que estes parâmetros exprimem é também de dois tipos diferentes: os parâmetros nominais produzem diferenciação horizontal ou heterogeneidade e os parâmetros graduados produzem diferenciação vertical ou desigualdade. O grau de heterogeneidade de um dado parâmetro nominal depende do número de subgrupos em que a população está dividida e da distribuição da população por eles (Blau, 1974: 617). A partir destes critérios⁵⁶ podem-se criar índices com capacidade para comparar a heterogeneidade de

⁵⁴ Tais posições, de acordo com Peter Blau, governam as relações sociais. Este postulado (recorrentemente classificado nas conceptualizações de tipo holista ou positivista) que sublinha a importância da estrutura na determinação da acção, tem sido alvo de um vasto e intenso debate sobre a relação entre os dois termos. Nas suas abordagens mais recentes tem-se conseguido um consenso relativo sobre a pertinência da distinção analítica entre estas duas dimensões (cf. Costa, 1999; Costa e outros, 2000; Costa e outros, 2007; Pires, 1999, 2007). Claro está que não se tratam de realidades independentes entre si, pois posições estruturais equivalentes ou semelhantes tendem favorecer o surgimento de actores colectivos, ou, de outra forma, não existem actores sem estrutura (Archer, 2003), mas estes não são produtos passivos das suas posições sociais (Mouzelis, 1991:106). Segundo outros autores, entre eles López e Scott (2000), é errada a concepção que implica alguma prioridade teórica ou analítica da estrutura sobre a acção. A existência de uma subordinação de um dos termos, como designou Margaret Archer, revelada numa postura “conflacionista”, presente quer em paradigmas holistas (“conflação descendente”) quer nos individualistas (“conflação ascendente”), pode ser tão inoperante como a dualidade defendida por Giddens que reforça o carácter mutuamente constituinte de estruturas e acções (cf. Costa, 1999:486-487). Este debate será ainda retomado nas suas dimensões mais operacionais.

⁵⁵ À partida, a graduação do estatuto (status) é contínua, o que significa que o parâmetro em si não delinea fronteiras entre os estratos; mas a distribuição empírica pode evidenciar descontinuidades que reflectem fronteiras hierárquicas (Blau, 1974: 617).

⁵⁶ No caso dos parâmetros nominais, é esperado que o conjunto de ligações (*intercourse*) seja mais prevalente intragrupos do que entre pessoas de diferentes grupos. No caso dos parâmetros graduados, é esperado que essas ligações estejam inversamente relacionadas com a distância dos estatutos entre pessoas (Blau, 1974: 617).

vários tipos, em vários locais, e analisar as condições associadas com diferentes formas e graus de desigualdade.

No entanto, é necessária a ressalva de que as estruturas sociais não podem ser entendidas como fotografias estáticas e rígidas. Esta ideia assenta no facto de que a sociedade não é uma substância, manifestando-se nas relações dinâmicas que existem entre os indivíduos. O mesmo assegurava George Simmel, quando afirmava que a sociedade não era uma “coisa” mas um processo (cf. López e Scott, 2000). Mesmo Peter Blau (1974), a propósito da especificação da estrutura relacional – como um espaço multidimensional de diferentes posições sociais por onde a população está distribuída –, dá conta da identificação de parâmetros que permitem explorar o movimento dos indivíduos pelas diferentes localizações estruturais, dando expressão a processos quer de integração quer de mobilidade social, bem como de desigualdades sociais entre essas localizações. Na análise de indicadores socioeducacionais que se segue, considera-se, pois, importante a compreensão dos processos de estruturação, como condições de continuidade ou transformação das estruturas (Giddens, 2000), que podem também ser interpretados através das noções de reprodução e mobilidade social (Bertaux, 1978; Boudon, 1981, 1990; Bourdieu e Passeron, 1964, 1970; Derouet, 2002; Duru-Bellat, 2002; Erikson e Goldthorpe, 1993; Petitat, 1982; Thélot e Vallet, 2000; Vallet, 1999).⁵⁷

Apesar do ênfase analítico que percorre esta dissertação ser de tipo (macro)estrutural, existirá no seu *fio* argumentativo uma determinação esquiva a leituras “substancialistas” que, como advertia Pierre Bourdieu (2001:5), concebem a “correspondência entre as posições sociais (ou as classes pensadas como conjuntos substanciais) e os gostos ou as práticas como uma relação mecânica e directa”. Em alternativa procura-se atender, portanto, aos contextos específicos, relativos a sociedades nacionais ou de (sub)conjuntos destas, que resultam em realidades particulares numa leitura de tipo transnacional, e que sofrem mudanças identificáveis com a passagem do tempo, alterando os conteúdos daquela correspondência.

⁵⁷ Sérgio Grácio (1997b), num texto já não muito recente faz uma revisão muito completa das principais acepções do conceito de mobilidade social. As principais abordagens, aí apresentadas, estão muito associadas ao conceito de classe social. Tal é verdade também para os principais trabalhos da sociologia portuguesa que abordam esse conceito. Refira-se a esse propósito os de João Ferreira de Almeida (1999), António Firmino da Costa (1999), Fernando Luís Machado (2002), Elísio Estanque e José Manuel Mendes (1997), Maria Manuel Vieira (2003), entre outros.

A análise que se apresentará de seguida não parte do princípio determinista que todas as características ou facetas da vida social estão relacionadas ou são influenciadas pela estrutura educacional. No entanto sabemos que os recursos educacionais disponíveis numa sociedade são parte importante de distribuições e oportunidades diferenciadas, com traduções nas relações assimétricas de poder, integrando os sistemas estruturados de desigualdades e, também, de distinções sociais, enquanto elementos constitutivos essenciais das sociedades contemporâneas. Por outro lado, e noutra tipo de desenvolvimento analítico, o reconhecimento da estrutura socioeducativa revela-se fundamental para a compreensão da sua capacidade de transformação das propriedades de outras estruturas sociais (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Giddens, 2000a; Mauritti, Martins e Costa, 2004; Vester, 2003; Wright, 1997).

Partiremos, pois, para uma análise estrutural de grande escala. A análise das estruturas sociais tem sido, justificadamente, um dos pilares fundamentais da sociologia. Chegou agora o momento de concretizar alguma dessa análise, centrada sobretudo no domínio socioeducacional das populações, contribuindo para o seu conhecimento no espaço europeu.

2.2 Estruturas e dinâmicas de escolaridade: retrato de uma Europa em movimento

Ao abrigo de alguns dos preceitos enunciados anteriormente, proceder-se-á à análise estrutural, procurando-se identificar os principais padrões de escolaridade e recomposições socioeducacionais, bem como caracterizar o contingente de indivíduos no sistema de ensino quanto à sua participação. Estas perspectivas são analiticamente orientadas para o universo europeu e para o lugar de Portugal nesse contexto, permitindo um enquadramento de lógicas e dinâmicas e, em simultâneo, de configurações de proximidades e distâncias nas concretizações escolares. Este exercício confere um retrato onde se inscrevem algumas das exigências de crescimento e qualidade para os países europeus num contexto globalizado.⁵⁸ A construção analítica

⁵⁸ Trata-se de um trabalho que não se inaugura nesta dissertação (veja-se por, exemplo, Costa, Mauritti, Martins, Machado, Almeida, 2000; Martins, 2004, 2005 e 2009; Mauritti, Martins e Costa, 2004), mas que conhece aqui novos aprofundamentos.

que se pretende desenvolver apoia-se numa concepção dinâmica de indicadores cruzados, essencial na compreensão das principais tendências e protagonismos de mudança e modernização estrutural da Europa.

Os ritmos diferenciados de credenciação escolar, enquanto sintoma do aprofundamento de uma sociedade da informação e do conhecimento, dão conta de uma reconfiguração de *padrões de escolaridade europeus*. No encerrar da década, temos já uma população europeia adulta (entre os 25 e os 65 anos) em que 28% tem até o ensino básico, 47% o ensino secundário e 25% o ensino superior, melhorando no conjunto cerca de 10 pontos percentuais os valores da década anterior (ver quadro 2.1).

No quadro 2.1 apresentam-se as distribuições de escolaridade nos vários países da União Europeia. Esta informação será o ponto de partida para o recorte dos padrões de escolaridade inscritos neste conjunto geográfico.⁵⁹

Começamos para já com uma análise referente a uma formação da União Europeia anterior à actual, não como recusa analítica dos países recentemente integrados, mas com o fim de segmentar a análise em nexos de maior coerência e continuidade. Assim, a primeira referência espacial a ser tomada em conta será a União Europeia a 15 países, para mais adiante nos determos sobre aqueles que, em dois tempos, alargaram o projecto europeu (dando forma à UE a 27 países). Neste seguimento, um primeiro padrão identificado diz respeito a um conjunto de países em que mais de 75% das suas populações (entre os 25 e os 64 anos) têm o ensino secundário como escolaridade mínima, são eles a Alemanha (85%), a Áustria (82%), a Finlândia (82%), a Suécia (80%) e o Luxemburgo (76%) (ver quadro 2.1). Trata-se, claramente, de um *padrão de topo*. É o segmento que mais se alargou nos últimos 10 anos (se recuarmos estes mesmos anos, só a Alemanha o integrava), agora ampliado de forma flagrante, dando conta de ritmos de qualificação na União Europeia em forte aceleração.⁶⁰ Esta configuração de países (tal como se fazia referência em Martins, 2004 e 2005) não é, em todo caso, uma realidade homogénea no seu interior, pelo contrário, é

⁵⁹ A tipologia de padrões de escolaridade na União Europeia foi levada a cabo, em primeira mão, nos seguintes trabalhos: Martins (2004 e 2005). É agora recuperada, embora com a diminuição de categorias, em parte imposta pela própria reconfiguração ocorrida nesta estrutura social (ver Martins, 2009; onde já se referenciou tal ajustamento).

⁶⁰ Registe-se que já em 2002 este grupo de países incluía a Alemanha, a Suécia, a Dinamarca e a Áustria (ver Martins, 2005).

portadora de lógicas e estratégias diferenciadas, ora mais assentes na universalização do ensino secundário (ou sucedâneos profissionalizantes), como se verifica na Alemanha e na Áustria (em ambos os países a rondar os 60%), ora no alargamento efectivo do ensino superior, com a Finlândia e o Luxemburgo a protagonizarem taxas de maior certificação (envolvendo mais de um terço dessas populações).

Os elevados patamares de escolaridade que estes países vêm evidenciando há mais de uma década, faz com que o efeito geracional de recomposição dessas escolaridades esteja um pouco esbatido por relação a outros padrões. Deste conjunto, a Finlândia é o país onde esse efeito é, ainda assim, mais marcado (ver quadro 2.1).

Um segundo grupo diz respeito a um *padrão de consolidação*. Neste enquadram-se os países em que 65% a 75% das suas populações (no mesmo segmento etário) adquiriram pelo menos o ensino secundário. Entre estes estão o Reino Unido (74%), a Dinamarca (73%), a Holanda (73%), a França (70%), a Bélgica (69%) e a Irlanda (69%). No quadro deste padrão, a Irlanda e a Bélgica são os países que apresentam valores de certificação do ensino secundário e ensino superior mais equiparados. Estão neste grupo alguns dos “campeões” do *sprint* da certificação escolar, são eles o Reino Unido e a Irlanda (ver a o quadro 2.3 e a figura 2.1), com crescimentos respectivos entre os 19% e os 20% em pouco mais que uma década (nos indicadores referidos). Tendo ainda por referência este padrão de escolaridade, o crescimento qualificacional deu-se sobretudo à custa da expansão do número de diplomados do ensino superior. Um olhar que perspective o efeito da idade na reconfiguração das escolaridades, dá conta de uma diferença notável entre os mais jovens e os mais idosos no que respeita à certificação de nível superior, nomeadamente nos espaços francófonos e anglo-saxónicos.

Quadro 2.1 Escolaridade na União Europeia segundo a idade, 2009 (em percentagem)

Países	Idades e nível de escolaridade									
	25-64 anos		25-34 anos		35-44 anos		45-54 anos		55-64 anos	
	E. secundário	E. Superior	E. secundário	E. Superior	E. secundário	E. Superior	E. secundário	E. Superior	E. secundário	E. Superior
Alemanha	58,9	26,3	60,2	25,8	58,8	27,4	59,7	26,4	56,9	25,2
Áustria	62,6	19,1	67,3	21,5	64,2	20,4	61,9	18,5	55,9	15,5
Bélgica	36,7	32,4	40,1	42,3	41,2	35,2	34,5	29,3	30,2	22,5
Dinamarca	40,1	32,7	38,4	44,2	39,4	38,5	41,3	25,0	41,4	23,4
Espanha	21,8	29,5	25,6	37,8	24,1	33,5	21,0	25,2	13,5	16,3
Finlândia	45,0	37,1	50,7	39,8	44,2	44,3	46,9	36,7	38,8	28,8
França	41,6	28,6	40,3	43,5	44,6	32,5	44,0	20,9	36,9	18,0
Grécia	38,6	22,7	46,5	28,3	43,3	26,1	36,3	20,5	25,6	14,1
Holanda	40,3	32,3	41,9	38,9	43,5	33,3	40,2	30,7	35,2	26,8
Irlanda	34,5	34,2	36,4	44,8	36,7	37,4	35,6	27,0	26,6	19,8
Itália	39,6	14,4	50,0	20,1	41,9	15,2	38,2	11,9	26,7	10,1
Luxemburgo	42,1	34,0	38,8	41,7	41,7	36,6	45,2	30,9	42,3	23,6
Portugal	15,1	14,7	24,8	23,4	16,3	15,0	10,5	11,4	6,4	7,2
Reino Unido	40,6	32,9	41,1	39,6	40,5	34,2	40,8	30,8	40,1	26,6
Suécia	47,3	32,8	44,2	42,3	52,0	34,4	50,6	28,3	41,9	26,4
UE15	41,8	26,5	44,0	33,3	43,4	28,5	42,5	23,6	36,6	20,0
Bulgária	54,7	22,9	52,7	26,8	56,8	24,5	58,7	21,7	49,8	18,6
Chipre	38,1	34,3	35,5	48,2	46,0	36,1	40,2	27,5	29,5	20,4
Eslováquia	75,7	15,6	75,0	20,1	80,2	14,1	76,0	14,3	70,8	12,4
Eslovénia	60,6	22,5	63,9	29,6	60,1	24,2	60,3	19,0	57,7	16,3
Estónia	53,0	35,9	51,1	35,8	55,2	38,2	55,7	36,5	49,3	32,8
Hungria	60,8	19,8	61,5	24,8	63,7	19,3	61,5	18,2	56,0	16,2
Letónia	62,6	23,7	51,6	28,7	68,3	22,2	69,1	23,7	61,1	18,8
Lituânia	60,5	30,2	45,3	41,1	64,5	29,9	70,2	25,8	61,0	22,8
Malta	14,9	12,8	24,6	21,9	19,0	13,7	11,4	8,3	4,8	6,9
Polónia	66,6	21,2	57,0	35,9	70,3	20,8	75,1	13,0	65,0	12,5
Rep. Checa	76,0	15,4	74,5	19,9	79,8	14,7	74,5	15,6	75,1	10,6
Roménia	61,5	13,2	57,5	19,3	72,3	12,1	65,6	10,8	48,0	9,0
UE27	46,6	25,0	47,7	32,1	48,5	26,6	48,0	21,9	41,6	18,5

Nota: Malta: dados sem fiabilidade nos escalões etários compreendidos entre os 45 anos e os 55-64 anos. Em cada grupo etário a soma do ensino básico, secundário (inclui o ensino pós-secundário não superior) e superior corresponde a 100%.

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* (dados trimestrais: 2º trimestre) (consulta *on-line* actualizada em Junho de 2010).

Em trabalhos anteriores (Martins, 2004, 2005) foi identificado um outro padrão, o de *acompanhamento*, que situava estas mesmas aquisições escolares entre os 60% e os 65% dos indivíduos que compõem as várias populações nacionais (com dados referentes ao ano de 2002) e que, de certa forma, seguia a proporção da UE no seu formato a 15 países. Acontece que, num curto espaço de tempo, os países que se situavam neste intervalo, em termos de taxas de certificação, transitaram para um padrão de consolidação, fazendo aumentar a *dècalage* qualificacional entre os mais escolarizados e os mais atrasados nestes processos.

É neste seguimento que vale a pena ilustrar um terceiro conjunto referente a um *padrão de correcção*, que integra a Grécia (61%), a Itália (54%) e a Espanha (51%), com populações a situarem-se entre os 50% e os 65% com o secundário como escolaridade mínima (ver quadro 2.1). Este padrão, agora mais distanciado das metas a que chegaram os referidos anteriormente, ainda não se tornou numa composição de verdadeiros *corredores de fundo* nos processos de escolarização europeus. A Espanha é o país que, entre estes, apresenta um maior *fôlego* no crescimento dos seus valores (18%), mas ainda sem capacidade de encurtar distâncias significativas (ver figura 2.1 e quadro 2.3), sendo também verdade que a base de partida tinha marcas de uma imensa desvantagem na sua recuperação (veja-se em Costa e outros, 2000:30; onde em 15 anos, este país mais que dobrou a percentagem em referência).

A idade não é, de todo, uma circunstância indiferente nos processos, ainda que lentos, de reconfiguração qualificacional deste último padrão analisado. No entanto, o cruzamento entre esta variável e a escolaridade tem um comportamento distinto nos países que constam neste conjunto. Em Itália o alargamento de escolaridade dos mais jovens tem-se dado sobretudo ao nível do ensino secundário; a Grécia, por seu turno, evidencia um crescimento paulatino nos dois níveis de ensino (que no seu conjunto, secundário e superior, ultrapassam agora os 60%) e, por fim, a Espanha, numa estratégia de maior prolongamento das trajectórias escolares, visível sobretudo na diferença de certificação ao nível do ensino superior entre a população mais jovem e a mais velha aqui referenciada (ver quadro 2.1).

Por último, numa situação de grande isolamento,⁶¹ evidenciando um *padrão de correcção incerta* nos seus processos de escolarização, está Portugal. Com 30% da sua população (entre os 25 e os 64 anos) com uma taxa mais elevada no ensino básico, o nosso país evidencia um nível de concretização altamente deficitário num contexto europeu a 15 países e, de forma ainda mais agravada, no conjunto da UE. Se perspectivarmos uma curta diacronia de 30 a 40 anos, alguns traços de mudança conferem-nos um país reconfigurado no que às qualificações diz respeito, expresso no aumento do número de inscritos no ensino superior e num ensino básico praticamente universalizado.⁶² No entanto, tais avanços mostram-se minguados num contexto europeu em forte expansão, exemplo disso é o crescimento das escolaridades para a última década (ver quadro 2.3 e figura 2.1).

Esta dupla perspectiva – que, por um lado, equaciona o contexto nacional com níveis de escolaridade significativamente melhorados; e, por outro, coloca Portugal de forma desenquadrada no contexto das qualificações da União Europeia, ocupando sistematicamente os últimos lugares – evidencia dificuldades num caminho atribulado em direcção à escolarização da sua população.⁶³ Tratam-se de dificuldades na democratização e universalização da escolaridade, analisadas por alguns autores como expressão de políticas educativas de reduzido sucesso no aprofundamento de uma escolaridade obrigatória e de desigualdades sociais e regionais expressivas, denunciando

⁶¹ Aliás “contrastante” era o adjectivo que designava este padrão de escolaridade noutros trabalhos (Martins, 2005 e 2009), dando-se aqui uma perspectiva mais dinâmica face à melhoria, ainda assim real, dos níveis de escolaridade dos portugueses.

⁶² Alguns trabalhos da sociologia nacional têm dado conta desta evolução e também das dificuldades que lhe têm sido associadas (veja-se Almeida e Vieira, 2006; Almeida, Costa e Machado, 1994; Almeida e outros, 2000; Azevedo, 1994, 2002; Costa e outros, 2000; Grácio, 1997a; Machado e Costa, 1998; Mauritti e Martins, 2007; Sebastião, 1998, 2009).

⁶³ Vem aqui a propósito a discussão acerca dos limites da proposta de Giddens sobre a conceptualização da dualidade da estrutura (e o carácter mutuamente constituinte de estruturas e acções): o “caso” português, no contexto de escolarização das várias populações no espaço Europeu, pode muito bem servir de ilustração a algumas das críticas, que se têm mostrado insatisfeitas com o não tratamento das descoincidências ou assimetrias que a relação entre “estrutura” e “acção” pode expressar. Segundo António Firmino da Costa (1999: 487), tais perspectivas “não atendem de maneira suficiente a que, em muitos casos, há uma desproporção significativa entre as capacidades de acção quotidiana dos agentes sociais e os efeitos causais das estruturas sociais, com a inércia própria que as caracteriza”. Tal formulação permite, no jogo entre a construção de um modelo interpretativo e a sua operacionalização em processos de pesquisa efectiva, equacionar também aspectos de “inércia” nas estruturas socioeducativas, bem patentes no panorama nacional. Entre pressupostos gerais de consenso que rodeiam os discursos sobre educação (ainda que com diferentes estratégias e orientações), a relação entre a acção dos agentes educativos e a transformação das estruturas que lhes têm correspondência apresenta sintomas de forte descoincidência.

alguns efeitos de reprodução escolar inscritos nas trajetórias individuais,⁶⁴ contribuindo para um contexto, na perspectiva comparativa, muito desfavorável para a posição portuguesa. No entanto, como ficou referido, não se pode afirmar que não houve avanços, alguns sentidos de forma muito significativa, mas enquanto os “passos” do anterior conjunto de países são em “terra firme” e de difícil inversão na marcha, as melhorias de Portugal comportam ainda alguma incerteza quanto à sua irreversibilidade.

Pese embora, e quanto é dado a conhecer, não serem frequentes as pesquisas de tipo comparativo que enquadrem de forma sistemática os países do leste europeu,⁶⁵ uma leitura das estatísticas de educação referentes aos 12 países que aderiram à União Europeia em 2004 (10 ao todo) e, posteriormente, em 2006 (com a Bulgária e a Roménia a completar a UE a 27) dá conta de níveis de escolaridade altamente reforçados face aos 15, em que só os já muito dotados deste tipo de recurso se equiparam.

Sob a égide de regimes socialistas, muitos em reconfiguração das suas próprias fronteiras, vale a pena um olhar para estes países situados no leste europeu. É sabido que uma das suas principais prioridades sociais e políticas tem sido a educação, embora com realidades diferenciadas. A distância das escolaridades entre a “Europa a 15” e esta que recentemente integrou o espaço da União Europeia é muitíssimo expressiva. Os regimes associados a grande parte destes países procuraram eliminar o efeito das condições socioeconómicas nos níveis de escolaridade adquiridos. É por isso que muitos dos encargos das famílias com a educação foram abolidos durante o período socialista (como as propinas e o sector privado) (Benavot, 2006; Simonová, 2008).⁶⁶

Está claro que o desenho de padrões de reconhecimento das escolaridades referentes aos 15 países, referidos nas análises anteriores, fica muito distorcido com a integração destes 12. No entanto, é interessante o desafio de repensar a tipologia tendo por referência a reunião completa dos países da UE.

⁶⁴ Algumas referências dão conta dessas desigualdades sociais face ao sistema de ensino pouco estabilizado nas suas orientações fundamentais (cf. Abrantes, 2008; Azevedo, 1994; Benavente, 1990; Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987; Benavente, Jean Campiche, Teresa Seabra e Sebastião, 1994; Ferrão, André e Almeida, 2000; Iturra, 1990a, 1990b; Seabra, 2008; Sebastião, 1998, 2009; Valentim, 1997; Vieira, 2003).

⁶⁵ Esta escassez de análises comparativas é evidente, contrariada apenas por estudos comparativos entre dois ou três países, ainda assim de difícil localização (cf. Simonova, 2008).

⁶⁶ No entanto, tal gratuitidade constituía um instrumento que colocava as necessidades da economia nacional e do estado acima das dos indivíduos ou das comunidades locais (Benavot, 2006).

Mesmo com algum sentido de controvérsia, arrisca-se agora a identificação de um *padrão (quase) pleno* de indivíduos que tem pelo menos o ensino secundário (ao nível dos 90%). Estão incluídos neste padrão a Lituânia, a Eslováquia e a República Checa. Estes dois países, com um tronco político e histórico comum, embora vivenciando realidades próprias, com um sistema educativo que historicamente têm enfatizado o ensino vocacional e técnico, ao serviço de uma indústria pesada,⁶⁷ universalizaram sobretudo o ensino secundário, sendo pouco mais que 15% os que adquiriram o ensino superior. As desigualdades no acesso a recursos escolares dão-se precisamente neste patamar de ensino.⁶⁸

Na leitura por idades, verificam-se movimentos descoincidentes no interior deste conjunto: com a República Checa e a Eslováquia, num circuito etário de alguma estabilização, a conhecerem, mesmo num contexto de certificação ao nível do ensino secundário muito generalizada, uma tendência de melhoria, ainda que reduzida (visível na comparação entre a população dos 25 e 64 anos e o escalão etário mais novo, dos 25 aos 34 anos, apresentado no quadro 2.1); a Lituânia, pelo contrário, revela dificuldade na manutenção destes padrões (os mais dotados de certificação escolar são os grupos etários situados entre os 35 e os 54 anos, com os mais novos a evidenciarem alguma tendência de declínio).

O *padrão de topo* aumenta a sua “espessura” populacional de forma manifesta, passando a incluir a Estónia (89%), Polónia (88%), Letónia (86%), Eslovénia (83%), Hungria (81%) e a Bulgária (79%). Mais uma vez estes países a convergirem para este padrão de escolarização, sobretudo por uma capacidade muito alargada de certificação ao nível do ensino secundário, destacando-se, no entanto, a Estónia em que mais de um terço da sua população (entre os 25 e os 64 anos) possui já o ensino superior.

A recomposição etária neste padrão tem, internamente, dinâmicas ainda mais distintas face ao anterior. Vejamos, a Eslovénia e a Polónia vêm em passo acelerado,

⁶⁷ Durante o período socialista o esforço de alargamento do ensino secundário foi uma evidente concretização mas com restrições muito profundas nas possibilidades de decisão e escolhas individuais, estando, em muitos casos, determinado o que se poderia estudar e em que área de especialização pois já estaria igualmente estabelecido qual o trabalho a desempenhar com a conclusão da graduação (cf. Simonová, 2008).

⁶⁸ Na República Checa e na Eslováquia, durante o período socialista, o ensino pós-secundário estava sujeito a filtros sociais muito específicos e reificados numa profunda desigualdade social, pois os seus critérios de admissão levavam em consideração o emprego e a fidelidade política dos pais e ainda outras características pessoais, como o local de residência ou a nacionalidade (cf. Simonová, 2008: 430).

nomeadamente nas suas aquisições de nível superior (no quadro 2.1, tal tem ganho expressão na comparação entre o segmento mais novo e o mais velho, entre os 15% e os 20% de melhoria). Na Hungria e na Bulgária a idade tem um impacto moderado nas variações dos valores da escolaridade, embora seja constante a evolução positiva de diplomados do ensino superior. A Estónia e a Letónia estão, por seu turno, a empobrecer os seus patamares de certificação escolar, embora ainda não seja uma realidade muito afirmativa e se note alguma estabilidade, ou mesmo melhoria, no que respeita ao ensino superior, no entanto as populações mais jovens que ficam só com o ensino básico estão a aumentar.

O *padrão de consolidação* significa, no contexto da Europa de Leste, das configurações de concretizações escolares mais deficitárias, tendo no seu limite superior (os 75% com o ensino secundário como escolaridade mínima) a Roménia, o último país, juntamente como a Bulgária, a embarcar na “aventura europeia”. Soma-se, ainda, o Chipre, já fora desta geografia, com mais de um terço da sua população (entre os 25 e os 64 anos) a adquirir o ensino superior. Quanto ao efeito geracional nas qualificações, a Roménia tem tido uma evolução moderada (veja-se a distinção do segmento dos 35 aos 54 anos, numa situação muito desigual face aos restantes grupos etários), para depois contar com maiores abrandamentos. O Chipre tem um súbito aumento de diplomados do ensino superior nos mais jovens (quase metade dispõe já deste certificado, ver quadro 2.1).

Nenhum destes países se enquadra no *padrão de correcção*, na generalidade possuidores de níveis de escolaridade francamente melhores. Contudo, e como caso isolado e em vincado contraste, está Malta, em companhia de Portugal, no chamado *padrão de correcção incerta*. No entanto aquele país está a melhorar consideravelmente as habilitações escolares com uma proporção entre os mais jovens de quase 50% com o ensino secundário como escolaridade mínima (no quadro 2.1).

A comparação das estruturas socioeducacionais destas “duas Europas” permite realçar que os novos estados-membros apresentam melhores níveis de aquisição de escolaridade no que respeita ao ensino secundário. Enquanto o conjunto dos “15” concretizou de forma mais persistente a certificação da sua população com o ensino superior.

Na leitura da composição educacional das populações que habitam a Europa alargada, assomam *protagonismos sociais*, impulsionadores de verdadeiros avanços nos processos de escolarização. Na definição dos principais *padrões de escolaridade* tem estado presente a ponderação do efeito etário nas suas várias reconfigurações (quadro 2.1). Os *jovens* protagonizam, de forma intensificada nos últimos anos, um dos segmentos mais activos na aquisição de certificação escolar. O contraste entre as escolaridades destes (com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos) e a população no seu conjunto, ou ainda no grupo mais velho aqui representado (entre os 45 e os 54 anos), devolve-nos uma Europa em permanente melhoria da sua estrutura educacional.⁶⁹

Um outro protagonismo, não completamente surpreendente, é desempenhado pelas *mulheres* europeias.⁷⁰ Na União Europeia estas têm maiores níveis de certificação ao nível do ensino superior no conjunto da população (entre os 25 e os 64 anos). No entanto esta verificação é relativamente recente. As mulheres partem de patamares de pior concretização (observável entre as mais velhas), criando uma dinâmica de recuperação, e até de superação entre as mais jovens, face aos seus pares europeus. Aspecto que traduz, aliás, possibilidades de uma maior igualdade de género face a oportunidades, não só do campo educativo, mas também, e em ligação com esse, do mercado de trabalho e na divisão sexual do trabalho doméstico (cf. Crompton, 2003; Deem, 1992; Guerreiro e Abrantes, 2004).

A expressão dessa equiparação qualificacional entre homens e mulheres, – sublinhe-se a percentagem um pouco mais elevada de diplomas de ensino superior, protagonizada sobretudo pelas mulheres mais jovens – não é, no contexto europeu, toda igual. A mesma representa precocidades, processos de convergência, ou, ainda de excepcionalidade a esta tendência.

Os primeiros a antecipar valores superiores na certificação das mulheres foram a Finlândia, a Bulgária, a Estónia, a Irlanda e a Letónia (com valores de grande vantagem para as mulheres no que respeita a ritmos de credenciação escolar no ensino secundário

⁶⁹ São já muitos os trabalhos que registaram este protagonismo qualificacional entre os mais novos tanto no que respeita à comparação europeia (entre outros ver Costa e outros, 2000; e Mauritti, Martins e Costa, 2004) quer num aprofundamento da perspectiva nacional (Almeida, Costa e Machado, 1994; Almeida e outros, 2000; Ferreira e outros, 2006; Ferreira, Figueiredo e Silva, 1999; Machado e Costa, 1998)

⁷⁰ Ver a este respeito Costa e outros (2000), Almeida e outros (2007), Martins, (2005), Mauritti, Martins e Costa (2004) e Mauritti e Martins (2007).

e superior), países onde tal dinâmica se reflecte já entre o grupo etário mais velho. Quando especificamos o ensino superior, esta realidade fica mais ampliada, sobretudo na Europa de Leste – veja-se os casos da Bulgária, Eslovénia, Estónia, Finlândia, Letónia, Lituânia, Malta e Polónia. Numa constatação muito alargada no espaço europeu, as populações que invertem a realidade da hegemonia qualificacional masculina em direcção a maiores taxas de certificação no feminino são a Bélgica, Espanha, Grécia, Irlanda, Itália, a Lituânia, Portugal, Reino Unido e a Suécia. Embora em alguns destes países a distribuição das escolaridades das mulheres tenha um efeito “barriga” interessante de clarificar, pois se estas protagonizam percursos de escolarização avançados (no ensino superior) em maior proporção, a certificação do ensino básico tem também nelas maior concentração. Outros países como a Alemanha, Áustria, Chipre, Dinamarca, Holanda, Hungria, Luxemburgo, Malta, Polónia, Reino Unido, República Checa e Roménia mantêm a primazia na certificação escolar (ensino secundário e ensino superior) do lado dos homens (ver quadro 2.2).

No entanto, se o caminho europeu é na direcção de uma relativa equiparação, sobressaem ainda casos de vincada desigualdade por género, assinalada, muitas vezes, por diferentes pontos. Veja-se a este respeito a Áustria, em que as diferenças, situadas em 11%, dão conta de uma maior supremacia do segmento masculino que dispõe no mínimo do ensino secundário. Repare-se, igualmente, na Letónia e na Irlanda que registam uma distância de quase 7%, marcando positivamente a posição relativa das mulheres (ver quadro 2.2).

Mesmo pesando estes casos portadores de maior singularidade, marcados com certeza pelo seus contextos históricos, tecidos económicos e opções políticas, fica patente na leitura dos dados (ver quadro 2.2) a afirmação de percursos femininos de escolaridades longas de forma praticamente equiparada, e muitas vezes em vantagem, no espaço europeu.

Quadro 2.2 Escolaridade na União Europeia segundo o sexo e a idade, 2009 (percentagem)

Países	H										M									
	25-64 anos		25-34 anos		35-44 anos		45-54 anos		55-64 anos		25-64 anos		25-34 anos		35-44 anos		45-54 anos		55-64 anos	
	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.	Sec.	Sup.
Alemanha	58,0	29,8	61,4	24,9	56,8	30,7	58,4	30,5	55,3	32,7	59,9	22,8	59,0	26,7	60,7	24,0	61,0	22,3	58,5	17,8
Áustria	66,0	21,5	70,5	19,8	66,2	23,0	66,2	21,5	60,2	21,1	59,2	16,9	64,0	23,1	62,2	17,9	57,5	15,5	51,9	10,2
Bélgica	38,6	30,3	44,5	36,2	43,2	32,1	34,6	28,6	31,6	23,7	34,7	34,6	35,6	48,5	39,1	38,3	34,5	30,0	28,8	21,2
Dinamarca	44,7	29,7	44,5	36,4	39,2	37,5	48,7	21,1	47,1	23,6	35,5	35,7	32,2	52,0	39,7	39,5	33,8	28,9	35,6	23,2
Espanha	22,0	28,5	25,7	32,8	23,6	31,0	21,4	26,6	14,1	20,2	21,6	30,5	25,4	43,1	24,6	36,1	20,7	23,9	13,0	12,5
Finlândia	48,2	31,3	57,9	30,4	49,1	36,9	49,2	31,2	37,7	27,2	41,6	43,0	43,0	49,7	39,0	52,0	44,7	42,4	39,8	30,3
França	44,5	26,6	43,6	38,7	46,0	30,3	47,0	19,2	41,1	18,2	38,8	30,6	37,1	48,1	43,3	34,6	41,2	22,5	33,0	17,8
Grécia	37,2	22,7	45,6	23,8	41,4	25,1	33,8	22,7	24,7	17,8	40,0	22,7	47,5	33,1	45,3	27,0	38,6	18,4	26,4	10,6
Holanda	40,4	34,1	42,4	35,8	42,0	33,9	38,9	34,4	38,2	32,3	40,2	30,5	41,3	42,0	45,0	32,7	41,6	27,0	32,2	21,3
Irlanda	34,0	31,5	39,4	38,7	35,7	34,6	32,8	26,7	23,4	20,4	35,1	37,0	33,4	51,0	37,7	40,2	38,4	27,5	30,0	19,2
Itália	40,4	12,8	50,4	15,5	41,2	13,1	38,9	11,4	29,8	11,0	38,8	16,0	49,6	24,7	42,7	17,4	37,6	12,5	23,8	9,2
Luxemburgo	43,4	36,3	45,0	37,9	40,7	39,3	44,0	35,8	44,6	30,4	40,7	31,6	32,9	45,7	43,0	34,1	46,5	25,8	39,9	16,5
Portugal	15,3	12,1	25,2	18,1	15,6	11,2	10,8	10,2	6,8	7,6	14,9	17,2	24,4	28,7	17,1	18,8	10,3	12,5	6,2	6,9
Reino Unido	43,7	32,6	41,5	38,1	41,9	33,3	44,6	30,3	47,4	28,2	37,6	33,3	40,7	41,0	39,1	35,1	37,1	31,3	33,0	25,1
Suécia	52,3	27,7	48,9	36,2	57,2	29,1	56,1	22,8	46,7	22,8	42,1	38,0	39,3	48,8	46,7	39,9	45,1	33,9	37,0	29,9
UE15	43,0	26,3	45,3	29,7	43,3	27,7	43,6	24,3	39,2	22,9	40,7	26,8	42,6	37,0	43,5	29,3	41,4	22,9	34,2	17,2
Bulgária	59,3	18,3	60,9	19,1	59,9	20,6	62,6	17,5	53,0	15,4	50,3	27,3	44,1	34,9	53,7	28,4	54,9	25,8	47,0	21,2
Chipre	40,3	33,6	41,2	41,0	46,0	36,3	40,8	28,8	30,6	25,5	35,9	35,1	29,8	55,3	45,8	35,9	39,3	26,2	28,3	15,4
Eslováquia	78,7	14,9	77,5	17,9	82,0	12,7	79,1	13,9	75,9	14,3	72,7	16,3	72,5	22,5	78,4	15,6	73,1	14,7	66,3	10,7
Eslovénia	66,9	18,0	71,8	20,8	63,7	19,5	66,7	15,9	65,4	15,6	54,0	27,1	55,5	39,0	56,4	29,3	53,7	22,1	50,1	16,9
Estónia	61,6	25,2	59,3	25,0	65,9	26,7	64,4	25,2	55,1	23,5	45,3	45,5	42,9	46,6	45,0	49,1	48,1	46,2	44,8	39,8
Hungria	66,5	17,4	66,4	20,1	68,5	15,6	67,8	16,0	62,8	17,7	55,3	22,1	56,4	29,6	58,9	23,0	55,5	20,3	50,5	15,0
Letónia	66,9	15,7	57,8	17,0	75,0	13,6	73,9	15,4	59,6	16,8	58,6	31,0	45,1	40,7	61,9	30,5	64,8	31,2	62,2	20,4
Lituânia	65,1	24,7	50,7	33,4	70,1	22,6	74,3	21,1	65,0	20,2	56,2	35,3	39,6	49,0	59,1	36,9	66,5	29,9	57,9	24,8
Malta	18,1	12,5	27,2	18,9	23,6	13,3	14,9	10,6	6,7	6,7	11,5	13,1	21,4	25,1	-	14,6	-	-	-	7,2
Polónia	70,5	17,7	63,0	28,7	73,6	17,1	78,0	10,8	68,1	12,0	62,8	24,5	50,9	43,2	66,9	24,5	72,2	15,0	62,4	12,9
Rep. Checa	78,2	16,0	77,2	17,7	79,4	15,4	77,4	17,0	78,8	13,4	73,8	14,8	71,6	22,2	80,2	13,9	71,7	14,2	71,7	8,1
Roménia	65,9	13,2	59,5	17,5	74,0	11,9	70,2	11,2	58,8	11,0	57,2	13,2	55,4	21,2	70,6	12,3	61,1	10,4	38,5	7,3
UE27	48,4	24,3	49,8	28,1	49,0	25,4	49,6	22,1	44,5	20,9	44,9	25,7	45,5	36,2	48,0	27,8	46,5	21,7	38,9	16,3

Nota: Malta: dados sem fiabilidade nos escalões etários compreendidos entre os 45 anos e os 55-64 anos. Em cada grupo etário a soma do ensino básico, secundário (inclui o ensino pós-secundário não superior) e superior corresponde a 100%.

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* (dados trimestrais: 2º trimestre) (consulta *on-line* actualizada em Junho de 2010).

No entanto tal realidade tende a obscurecer outros elementos de análise importantes. Subsistem diferenças que resistem nos padrões de qualificação de homens e mulheres. Por exemplo, a estrutura da procura do ensino superior, que é em parte condicionada pelos modelos socializadores tanto dos rapazes como das raparigas, orientando “os destinos socioprofissionais legítimos dos homens e das mulheres através das escolhas realizadas nas escolas” (Grácio, 1997: 41), mantém-se com grandes diferenças. Tal perspectiva é-nos dada na presença de cada sexo nas várias áreas de estudo,⁷¹ processo a que Baudelot e Estabelet (1992), num grande estudo sobre o caso francês, designavam ironicamente como “a pouca imaginação de rapazes e raparigas nas suas orientações”.⁷² Contudo, e no que respeita ao ensino superior, assistiu-se nas últimas décadas em Portugal a uma feminização de variadas áreas científicas, sendo a área das engenharias aquela em que este processo tem conhecido mais resistências.

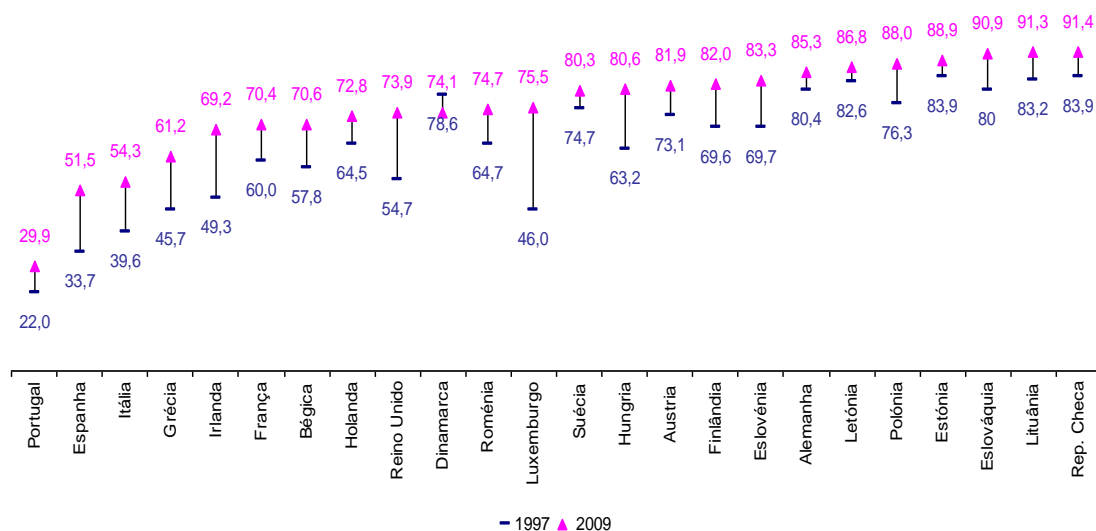


Figura 2.1 Progressão da taxa de população (de 25 a 64 anos) com o ensino secundário como escolaridade mínima, na União Europeia, de 1997 a 2009 (em percentagem)

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* (dados anuais) [indicador: lfsa_pgaed] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

⁷¹ Veja-se a este respeito os dados dos relatórios da OCDE (2008) e do HIS (2008).

⁷² Alguns estudos são a este respeito inequívocos (veja-se Almeida e outros, 2003; Balsa e outros, 2001; Grácio, 1997, Martins, Mauritti e Costa, 2005; Martins, Mauritti e Costa, 2007a; Mauritti e Martins, 2007; Rodrigues, 1999). Segundo Sérgio Grácio (1997), o género influencia, provavelmente até de forma mais decisiva do que a origem social ou o aproveitamento escolar, as escolhas escolares.

O certo é que a Europa, no seu conjunto – homens e mulheres, jovens e adultos – tem criado uma dinâmica acelerada nos seus processos de escolarização. O mesmo dá conta a figura 2.1. Claro que os ritmos e os andamentos destes processos são marcados por diferentes “batutas”. Em dez anos, a progressão nos níveis de escolaridade é, na generalidade, mais minguada para aqueles que já possuíam níveis de certificação elevados no início desse período. O Luxemburgo, a Irlanda e o Reino Unido ocupam o pódio desta “corrida de fundo”, onde a percentagem das suas populações com o ensino secundário e mais aumentaram, num período superior a 10 anos, 30%, 20% e 19% respectivamente (figura 2.1 e quadro 2.3). Saliente-se, ainda, Portugal que na última década tem tido um aumento pouco relevante (8%) face à situação em que se encontrava, que era – à época e na actualidade – pouco auspiciosa (ver figura 2.1).

Alguns dos países de leste foram os que imprimiram uma maior moderação no crescimento da sua escolaridade, chegando mesmo a regredir na certificação ao nível do ensino superior, como a Estónia, a Lituânia e a Roménia (ver figura 2.1 e quadro 2.3).

O quadro 2.3 dá, ainda, conta de crescimentos importantes da população que tem agora o ensino secundário de forma mais universalizada. Destes o Luxemburgo e o Reino Unido foram os que conheceram mais avanços. Os que conjugaram esforços de crescimento de percursos escolares de maior longevidade e respectiva garantia de um diploma de ensino superior foram a Finlândia (17%), o Luxemburgo (15%), a Irlanda (13%), o Reino Unido e a Espanha (ambos com 11%).

A leste da Europa alguns aumentos do ensino secundário traduzem as já referidas perdas significativas na certificação do lado do ensino superior e, portanto, assinalam uma dinâmica de desqualificação. A Dinamarca parece inserir-se nesta lógica de “empobrecimento”, embora tenham existido mudanças na produção de estatísticas que podem estar a criar desfasamentos de leitura face à realidade social concreta.⁷³

⁷³ Os dados da Dinamarca dão conta de quebras de série, que implicam muitas vezes a alteração das formas de recolher e tratar os dados, podendo justificar as suas alterações sem que signifique uma alteração da realidade em causa.

Quadro 2.3 Recomposição educacional na população de 25 a 64 anos, na União Europeia, de 1997 a 2007 (em percentagem)

Países	Total (escolaridade mínima o ensino secundário)			Ensino secundário			Ensino superior		
	1997	2009	Diferença (2009-1997)	1997	2009	Diferença (2007-1997)	1997	2009	Diferença (2009-1997)
Alemanha	80,4	85,3	4,9	55,0	59,0	4,0	21,7	26,3	4,6
Áustria	73,1	81,9	8,8	64,8	62,8	-2,0	8,3	19,0	10,7
Bélgica	57,8	70,6	12,8	32,2	37,2	4,9	25,6	33,4	7,8
Dinamarca	78,6	74,1	-4,5	53,2	40,8	-12,4	25,5	33,3	7,9
Espanha	33,7	51,5	17,8	14,6	21,8	7,2	19,1	29,7	10,6
Finlândia	69,6	82,0	12,4	48,9	44,7	-4,2	20,6	37,3	16,6
França	60,0	70,4	10,4	41,7	41,7	-0,1	18,3	28,7	10,4
Grécia	45,7	61,2	15,5	30,0	38,4	8,4	15,6	22,8	7,2
Holanda	64,5	72,8	8,3	41,3	40,3	-1,0	23,0	32,5	9,6
Irlanda	49,3	69,2	19,9	27,0	34,5	7,5	22,2	34,7	12,5
Itália	39,6	54,3	14,7	31,5	39,8	8,3	8,1	14,5	6,4
Luxemburgo	46,0	75,5	29,5	26,7	41,5	14,8	19,3	34,0	14,6
Portugal	22,0	29,9	7,9	11,0	15,2	4,3	11,0	14,7	3,6
Reino Unido	54,7	73,9	19,2	30,7	40,8	10,1	22,2	33,1	11,0
Suécia	74,7	80,3	5,6	47,7	47,4	-0,3	26,3	32,9	6,6
UE15	57,4	68,6	11,2	38,1	41,9	3,8	18,4	26,7	8,2
Bulgária	–	77,9	–	–	54,9	–	–	23,0	–
Chipre	–	72,4	–	–	38,3	–	–	34,1	–
Eslováquia	80,0	90,9	10,9	69,6	75,2	5,5	10,3	15,8	5,4
Eslovénia	69,7	83,3	13,6	56,6	60,0	3,3	13,1	23,3	10,2
Estónia	83,9	88,9	5,0	42,6	52,9	10,4	42,1	36,0	-6,1
Hungria	63,2	80,6	17,4	51,0	60,7	9,7	12,1	19,9	7,7
Letónia	82,6	86,8	4,2	65,6	60,7	-5,0	17,0	26,1	9,1
Lituânia	83,2	91,3	8,1	42,2	60,4	18,2	41,0	31,0	-10,1
Malta	–	27,7	–	–	14,5	–	–	13,2	–
Polónia	76,3	88,0	11,7	63,2	66,8	3,6	13,1	21,2	8,0
Rep. Checa	83,9	91,4	7,5	74,7	75,9	1,1	10,5	15,5	5,0
Roménia	64,7	74,7	10,0	50,6	61,4	10,8	14,1	13,2	-0,9
UE27	–	71,8	–	–	46,7	–	–	25,1	–

Nota: Eslováquia, Estónia, Letónia, Lituânia e República Checa: 1998 e 2009.

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* (dados anuais) [indicador: lfsa_pgaed] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

2.3 *Estar na escola...* Participação nos sistemas educativos europeus

Se anteriormente se deu conta dos principais padrões de escolaridade e suas recomposições nos últimos dez anos, agora pretende-se analisar indicadores sobre as populações inscritas ou ausentes nos sistemas de educação e formação.

Na figura 2.2 observa-se a evolução do indicador de abandono do sistema escolar da população entre os 18 e os 24 anos no espaço da União Europeia.⁷⁴ Portugal torna a salientar, e numa leitura de grande continuidade com os dados anteriormente referidos, uma posição distante face a uma Europa com menos de metade dos seus valores no indicador que se toma agora por referência. Esta posição pouco se tem alterado nos últimos dez anos, com avanços e recuos, e um intervalo que se tem situado entre os 35% (o valor mais recente a denotar alguma evolução positiva) e os 47% da população entre os 18 e os 24 anos em abandono escolar. Na União Europeia os valores deste indicador representam menos de um quinto da população nessa faixa etária e estão em tendência decrescente nos últimos 20 (abrandando no último ano medido).

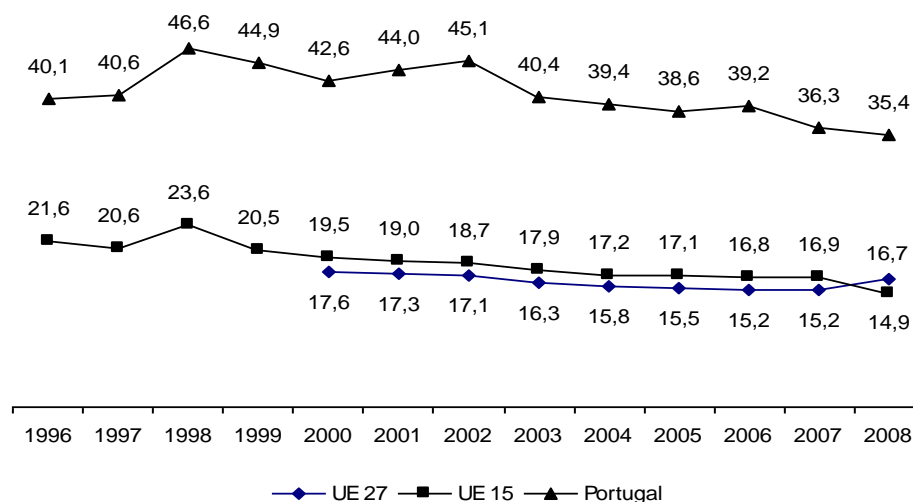


Figura 2.2 Evolução da população entre 18 e 24 anos com o ensino básico que não está no sistema de ensino nem noutra formação (em percentagem)

Nota: Portugal: quebra de série em 1998 e 2004; e dados provisórios em 2006 e 2007.

Fonte: Eurostat, *Inquérito ao Emprego* (dados anuais) [indicador: lfsi_edu_a] (consulta on-line em Julho de 2010).

Completando-se, em convergência com os padrões de escolaridade definidos anteriormente, os países com abandonos mais baixos (entre os 5% e os 10%), são a Finlândia (10%), Lituânia (7%), a Eslováquia (6%), a República Checa (6%), a Eslovénia (5%) e a Polónia (5%). Malta, Portugal e Espanha destacam-se pela negativa

⁷⁴ Esta é o indicador – população entre 18 e 24 anos com o ensino básico que não está no sistema de ensino nem noutra formação – que, de forma convencionada pelo Eurostat e partilhada na UE, se traduz na medição do abandono escolar.

destes valores, com pesos entre os 30% e os 40%, a radicalizar os piores cenários no que respeita à inclusão de uma população alargada no ensino pós-básico (quadro 2.4), e fazendo suspeitar de uma difícil melhoria nos seus padrões de escolaridade.

Quadro 2.4 População entre 18 e 24 anos com o ensino básico que não está no sistema ensino nem noutra formação, por sexo, 2008 (em percentagem)

Países	Sexo		
	HM	H	M
Alemanha	11,8	12,4	11,2
Áustria	10,1	10,4	9,8
Bélgica	12,0	13,4	10,6
Dinamarca	11,5	13,7	9,2
Espanha	31,9	38,0	25,7
Finlândia	9,8	12,1	7,7
França	11,8	13,8	9,8
Grécia	14,8	18,5	10,9
Holanda	11,4	14,0	8,8
Irlanda	11,3	14,6	8,0
Itália	19,7	22,6	16,7
Luxemburgo	13,4	15,8	10,9
Portugal	35,4	41,9	28,6
Reino Unido	17,0	18,3	15,6
Suécia	11,1	12,3	9,9
UE 15	16,7	19,0	14,3
Bulgária	14,8	14,1	15,5
Chipre	13,7	19,0	9,5
Eslováquia	6,0	7,1	4,9
Eslovénia	5,1	7,2	2,6
Estónia	14,0	19,8	8,2
Hungria	11,7	12,5	10,9
Letónia	15,5	20,2	10,7
Lituânia	7,4	10,0	4,7
Malta	39,0	41,7	36,1
Polónia	5,0	6,1	3,9
República Checa	5,6	5,8	5,4
Roménia	15,9	15,9	16,0
UE 27	14,9	16,9	12,9

Nota: Portugal e Suécia: dados provisórios. Eslovénia e Lituânia: dados não fiáveis. Estónia e Luxemburgo: dados não fiáveis para categoria das mulheres.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: lfsi_edu_a] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

O indicador apresentado no quadro 2.4 expressa uma maior penalização dos percursos escolares masculinos face aos femininos, aspecto que vai no reforço da escolarização das mulheres mais jovens (já verificado no grupo etário entre os 25 e os 34 anos, no quadro 2.2). Tais diferenças entre géneros atingem valores máximos, acima dos 10%, no Estónia, em Portugal e Espanha. A Bulgária é o único país na União Europeia a marcar valores de sentido contrário, o resto da Europa, incluindo os recém integrados, mostra, no segmento em referência, um abandono mais expressivo, ou pelo menos equivalente, por parte do sector masculino da população (quadro 2.4). A diferença, sublinhada no quadro 2.4, pode ser sintomática de transformações que contrariam uma posição desfavorável das mulheres face a processos de certificação, retrato ainda evidente nos escalões etários mais velhos, sendo possível, em simultâneo, que tais valores sejam o resultado de uma maior atracção e facilidade na inserção dos homens no mercado de trabalho, associado ao prevalecimento de representações sobre o seu papel na realização de rendimentos. Tal questão remete ainda para a necessidade de conhecermos melhor qual o significado dos saberes apreendidos na escola (Derouet, 2002; Perrenoud, 2003a) e qual a ponderação de critérios presentes nas escolhas dos indivíduos nas decisões sobre as suas trajectórias escolares (Boudon, 1981).

O quadro 2.5 fornece, complementarmente e de um outro prisma, indicações sobre os processos de inclusão nos sistemas de ensino europeus. Trata-se da parcela de estudantes numa faixa etária específica (entre os 16 e os 18 anos) que, em correspondência com o sistema de ensino português, permite frequentar o ensino secundário. A leitura do mesmo quadro contém menos variações e assimetrias que as registadas anteriormente. No entanto essas diferenças conferem alguma espessura analítica aos padrões de escolaridade anteriormente anunciados, embora tal não possa ser reconhecido de forma linear.

Quadro 2.5 Estudantes entre os 16 e os 18 anos na população com a mesma idade, 2007 (em percentagem)

Países	Sexo		
	HM	H	M
Alemanha	91,0	91,1	90,9
Áustria	84,5	85,3	83,6
Bélgica	97,5	96,1	99,0
Dinamarca	85,3	83,8	86,8
Espanha	82,0	78,2	85,9
Finlândia	95,0	95,1	94,8
França	86,5	85,6	87,5
Grécia	79,9	77,3	82,7
Holanda	91,0	90,3	91,7
Irlanda	95,0	88,8	–
Itália	83,6	81,1	86,2
Luxemburgo	76,9	74,4	79,5
Portugal	78,5	74,2	82,9
Reino Unido	71,6	67,9	75,6
Suécia	97,2	97,3	97,1
Bulgária	80,7	81,6	79,8
Chipre	71,9	65,8	78,2
Eslováquia	89,3	88,4	90,3
Eslovénia	94,4	92,9	95,9
Estónia	90,2	87,6	92,9
Hungria	90,1	89,7	90,5
Letónia	92,0	91,0	93,1
Lituânia	95,7	93,9	97,5
Malta	63,8	63,2	64,4
Polónia	95,5	95,2	95,9
República Checa	94,2	94,0	94,5
Roménia	75,8	73,6	78,2
UE	85,6	84,0	87,3

Nota: Alemanha e Polónia: os dados excluem o ensino terciário de pós-graduação (CITE 6). Chipre: os dados excluem os estudantes no superior a estudar no estrangeiro. Luxemburgo: tratam-se de valores subestimados porque a grande maioria dos estudantes do ensino superior estudam no estrangeiro e não estão incluídos, bem como alguns dos estudantes do ensino básico e secundário; para o ensino superior (CITE 5) não existem dados por idade.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: educ_ipart_s] (consulta on-line actualizada em Julho de 2010).

Os dados apresentados no quadro 2.5 dão conta de uma Europa em que a sua população entre os 16 e os 18 anos se encontra, numa maioria expressiva, a estudar (86% na União Europeia). As percentagens mais altas relativas aos processos de escolarização nesse grupo etário são as da Bélgica, com 98%, da Suécia, com 97%, da Lituânia e da Polónia, com 96%, e da Finlândia e da Irlanda, com 95%.⁷⁵ De facto, as altas

⁷⁵ Num trabalho anterior (ver Martins 2005) utilizou-se, para conhecer a incidência de estudantes nessas populações, o grupo etário dos 5 aos 29 anos. A anterior opção tem em conta um intervalo de idades que excede os anos necessários para percursos de escolaridade completos. Se esta selecção tem a vantagem de enquadrar os indivíduos que tardam em completá-los, por outro, subavalia a dimensão da escolarização em países onde estes trajectos terminam a sua certificação escolar, incluindo a do ensino superior, na sua grande maioria antes dos 29 anos.

percentagens reflectem uma Europa que assumiu como prioridade estratégica a escolarização das suas populações, cujos tempos para a realização destes trajectos são alargados e relativamente bem definidos.

Mais uma vez a situação portuguesa merece uma atenção previdente. Se num olhar sobre o número de indivíduos integrados num sistema nacional de ensino ou formação, damos conta do percurso feito de multiplicação do seu alargamento e das suas capacidades, na comparação europeia tais parâmetros ficam ainda aquém das tendências médias. Contudo, este indicador revela diferenças menos acentuadas, apontando para um sistema de ensino pouco eficiente que, tendo como estudantes uma boa parte dos jovens, os deixa, supostamente, sair sem a certificação no nível que estariam a frequentar ou no correspondente à sua faixa etária.

As diferenças entre homens e mulheres a estudarem nestas idades fazem antever a continuação de uma maior certificação em patamares superiores de escolaridade por parte das mulheres (quadro 2.5). É pois reconhecida a energia das raparigas nos índices de concretização escolar (Baudelot e Establet, 1992). No espaço da União Europeia a 15 países, só a Alemanha, a Áustria, a Finlândia e a Suécia contrariam, ainda que ligeiramente, esta tendência, reforçada pelos países de leste no que toca à supremacia da escolarização no feminino, embora a Bulgária e Malta também figurem como lugares de excepção.

*

Num exercício semelhante, mas desta vez com a intenção de observar a incidência de inscritos no ensino superior, numa idade em que essa frequência é provável nos sistemas de ensino europeus, os 20 anos, as variações voltam a suscitar algumas observações (ver figura 2.3 e quadro 2.6).⁷⁶ Neste contexto, o da participação

⁷⁶ Escolher um grupo etário em vez de uma idade específica, acarretaria alguns riscos em termos das deduções analíticas permitidas, pois as variações dos sistemas educativos na Europa, apesar de estarem em aproximação, são ainda expressivas quanto ao número de anos necessários para a concretização de um percurso até ao ensino superior e sua conclusão. E portanto as diferenças neste indicador poderiam expressar mais as diferenças organizacionais dos sistemas educativos do que taxa de escolarização (como proporção de inscritos) no ensino superior.

no ensino superior, Portugal não evidencia grandes diferenças face à média europeia, registre-se, contudo que, sobretudo entre 2002 e 2007, estas se acentuaram.

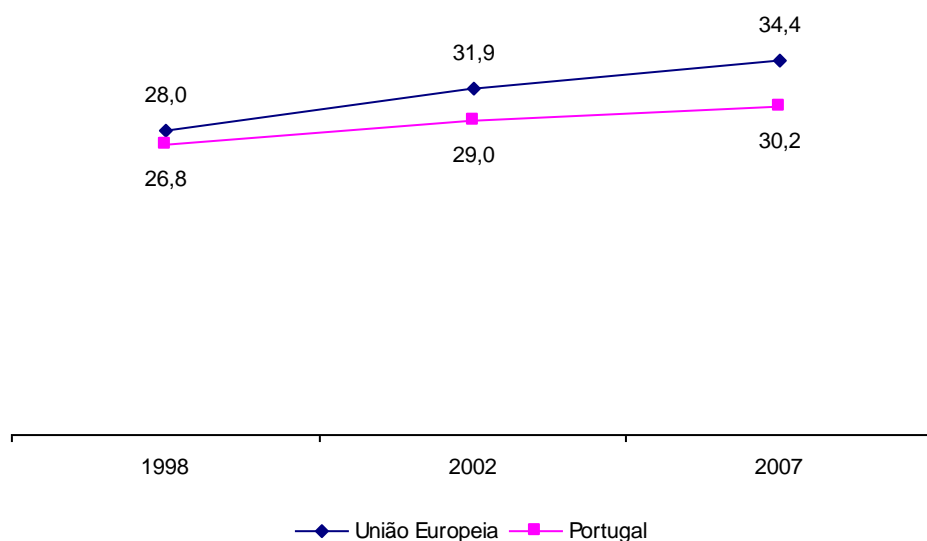


Figura 2.3 Estudantes do ensino superior com 20 anos na população com idade correspondente na União Europeia (em percentagem)

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: ps03_3] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

Se considerarmos uma leitura por país (ver quadro 2.6), volta a estar sublinhado um conjunto de disparidades relevantes. Na Europa a 15 países, a Grécia (51%), a Bélgica (48%), a Irlanda (42%) e a França (40%) são os países que têm os níveis mais importantes de participação no ensino superior de jovens com 20 anos (acima dos 40%). A leste, a Eslovénia (53%) comanda este conjunto de países na frequência deste nível de ensino com esta idade, seguida da Lituânia (50%), da Polónia (45%) e da Letónia (42%).

Quadro 2.6 Estudantes do ensino superior com 20 anos na população com idade correspondente, segundo o sexo, União Europeia, 2007 (em percentagem)

Países	HM	H	M
Alemanha	18,5	13,8	23,5
Áustria	22,4	16,3	28,8
Bélgica	48,4	41,3	55,6
Dinamarca	14,7	11,8	17,8
Espanha	37,5	30,8	44,6
Finlândia	32,9	27,3	38,7
França	40,1	35,6	44,7
Grécia	51,6	44,4	59,3
Holanda	36,2	31,6	40,9
Irlanda	42,0	36,3	47,9
Itália	36,8	29,7	44,3
Luxemburgo	–	–	–
Portugal	30,2	23,4	37,3
Reino Unido	33,2	29,5	37,1
Suécia	22,5	19,1	26,2
Bulgária	35,7	31,6	40,1
Chipre	25,1	24,0	26,1
Eslováquia	34,9	29,1	41,0
Eslovénia	53,2	42,6	64,4
Estónia	39,9	30,6	49,7
Hungria	37,6	31,2	44,3
Letónia	41,7	32,8	50,7
Lituânia	49,8	42,0	58,1
Malta	26,7	19,4	35,0
Polónia	45,3	37,9	52,9
Rep. Checa	36,8	31,2	42,7
Roménia	31,6	26,6	36,9
UE	34,4	28,9	40,1

Nota: Alemanha e Polónia: os dados excluem o CITE 6 (ensino superior pós-graduado); Chipre: uma parte dos estudantes estão em instituições estrangeiras e não estão incluídos; Luxemburgo: os dados não disponíveis e e seriam subestimados, pois não cobrem estudantes no estrangeiro, e que são a maior parte desta população.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: ps03_3] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

A explicação de alguns dos países que apresentam valores mais reduzidos não reside em desempenhos deficitários dos sistemas de ensino, mas sim na sua organização no que respeita aos níveis de escolaridade medidos em anos. Vejamos, se considerasse-mos como idade de referência os 22 anos, a Alemanha, a Dinamarca e a Suécia passariam para valores de participação de 24%, 32% e 33%, respectivamente, embora no conjunto da União Europeia esta participação fosse relativamente mais baixa (30%).⁷⁷

⁷⁷ Nestes três países a idade de conclusão do ensino secundário é um mais tardio: na Dinamarca ocorre aos 20 anos; na Alemanha parte do ensino profissional, em algumas das suas regiões, termina também aos

A leitura deste indicador (apresentado no quadro 2.6) apresenta diferenças por sexo muito relevantes. Desta vez não há exceções. Todos os países convergem numa maioria de participação das mulheres no ensino superior com esta idade (20 anos). Dois dos países de leste – a Eslovénia e a Estónia – são quem torna esta diferença mais exuberante (acima dos 19% em favor das mulheres). No conjunto dos 27 países, Portugal encontra-se no 9.º lugar (com quase 14% a representar essa diferença).

Na análise da composição por sexo da população do ensino superior na Europa, agora visto no seu todo, são também as mulheres as mais presentes (55% no conjunto da União Europeia). Só a Alemanha, ainda assim com valores equiparados entre homens e mulheres, resiste a esta flagrante tendência (figura 2.4). A liderar tal protagonismo estão países de leste, como a Letónia (64%), a Estónia (61%) e a Lituânia (60%).

Portugal ocupa, em termos relativos, uma posição perto dos países que, ainda assim, apresentam uma menor percentagem de mulheres: 19.º (tendo 55% de mulheres na sua população do ensino superior) (figura 2.4). Em mais de 40 anos este cenário alterou-se significativamente, emergindo uma demografia na população do ensino superior altamente povoada por mulheres. A sua chegada foi tardia mas persistente durante este período.

20 anos; e na Suécia a idade de finalização do ensino secundário é de 19 anos, o que significa que alguns dos atrasos neste nível e nos anteriores se reflectem directamente nas estatísticas em referência.

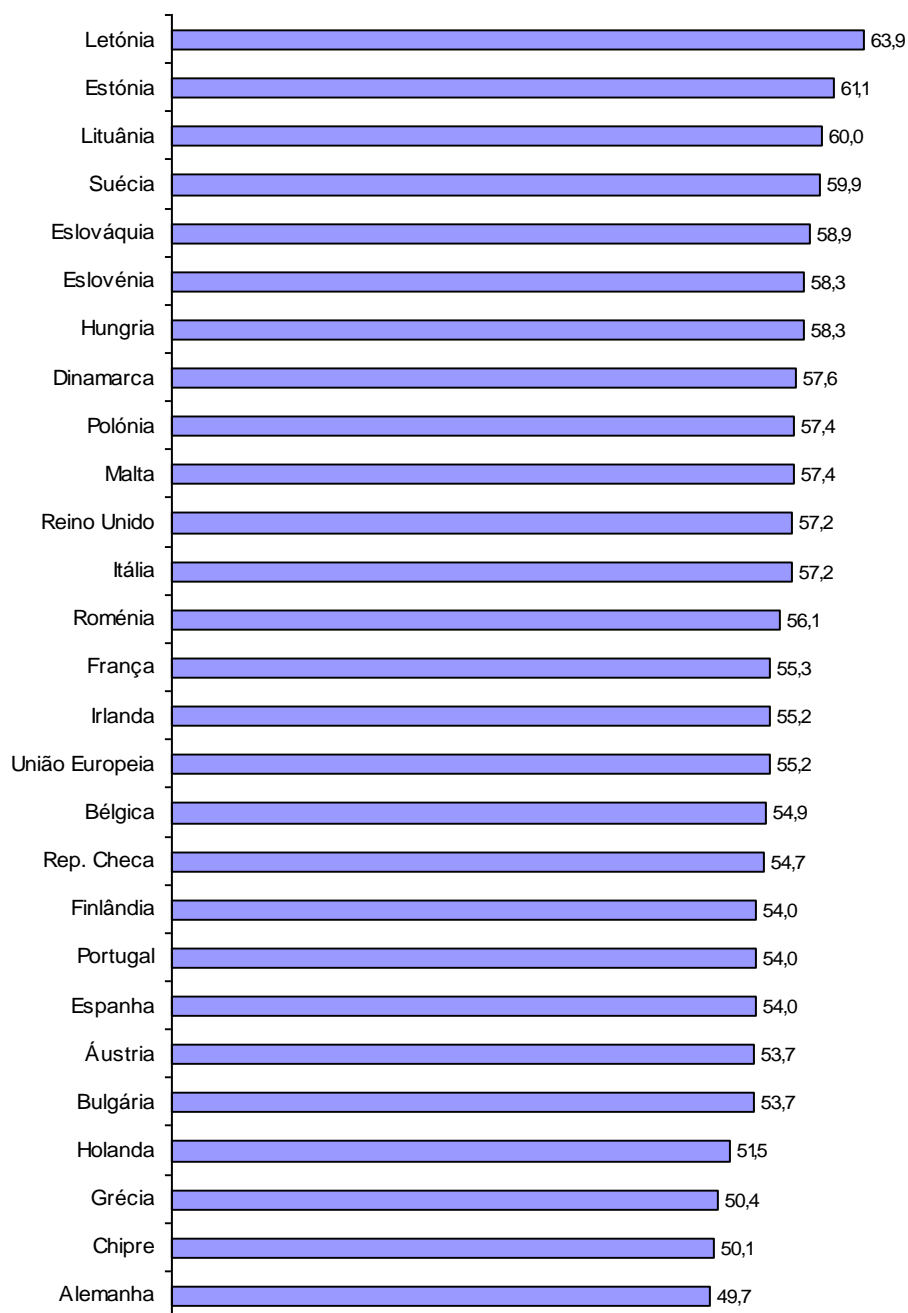


Figura 2.4 Proporção de mulheres no ensino superior, 2007 (em percentagem)

Nota: Bélgica: os dados excluem as instituições privadas; Alemanha: os dados excluem o CITE 6 (ensino superior pós-graduado); Chipre: uma parte dos estudantes estão em instituições estrangeiras e não estão incluídos;
 Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: educ_iterp] (consulta *on-line* actualizada em 2010).

O mesmo dava conta alguns dos trabalhos de Adérito Sedas Nunes respeitantes ao início dos anos 60. Uma das suas análises remetia para a comparação internacional deste fenómeno no começo desta década: em 62 países nenhum apresentava uma taxa de

feminização maioritária, mas a tendência de uma maior presença do público feminino no ensino superior começava então a ter alguma afirmação. Dos países europeus incluídos nessa abordagem o que tinha maior taxa de universitárias era a Finlândia (47,2%). Em 1962, esse valor em Portugal era de 35,4% (ocupando o 13.º lugar nesse conjunto de países) (Nunes, s/d).⁷⁸

São, pois, conhecidas as transformações que o ensino superior na Europa tem sofrido nas últimas décadas, um dos seus reflexos prende-se com as alterações demográficas inscritas no conjunto da população que tem frequentado as suas instituições de ensino. No entanto, tais marcas de mudança não se restringem a este patamar de ensino. Aliás todo o sistema de formação e qualificação tem sido alvo de renovação paradigmática e execução política.

*

A população adulta que dispõe de escolaridades ao nível do ensino básico, o segmento menos qualificado da Europa, recorre muito pouco a modalidades de ensino e formação, reforçando a sua posição de défice qualificacional (o mesmo já tinha sido evidenciado no Capítulo 1, Figura 1.5, embora com um indicador diferente). As penalizações para esta população agravam-se num cenário globalizado em que os vários contextos sociais, e não só os do trabalho, fazem apelo à aplicação de competências e saberes, muitas vezes só adquiridas à custa de actividades de educação e formação.

Os países que têm intensificado actividades de educação ao longo da vida para este segmento da população dizem respeito sobretudo à Europa Ocidental, com a Dinamarca (18%), o Reino Unido (16%), e a Finlândia (11%), com os valores mais relevantes. Protagonizando estes alguns dos melhores padrões de escolaridades, a perspectiva de uma continuidade nos seus processos de escolarização e de aprendizagem ao longo da vida, coloca-os numa configuração qualificacional portadora

⁷⁸ Para uma análise da taxa de feminização universitária portuguesa, nos anos 60 e em termos regionais (Porto, Coimbra e Lisboa), com Coimbra a liderar os valores mais elevados (46%, o que se traduz num valor expressivo mesmo num contexto internacional), ver Adérito Sedas Nunes (cf. 1968b). Algumas das tendências assinaladas por este autor no que respeita ao significado e às inserções institucionais das mulheres no ensino superior não se verificaram, pelo menos linearmente, no que respeita às suas origens sociais e inserções institucionais.

de uma grande distância face a outras ainda muito presentes no panorama europeu. As escalas de desigualdade manifestam-se não só nas relações entre países e nas suas posições relativas nos processos de desenvolvimento e modernização, mas também internamente a cada um, atingindo os mais carentes em recursos qualificacionais com situações de exclusão e de grande permeabilidade à pobreza.⁷⁹

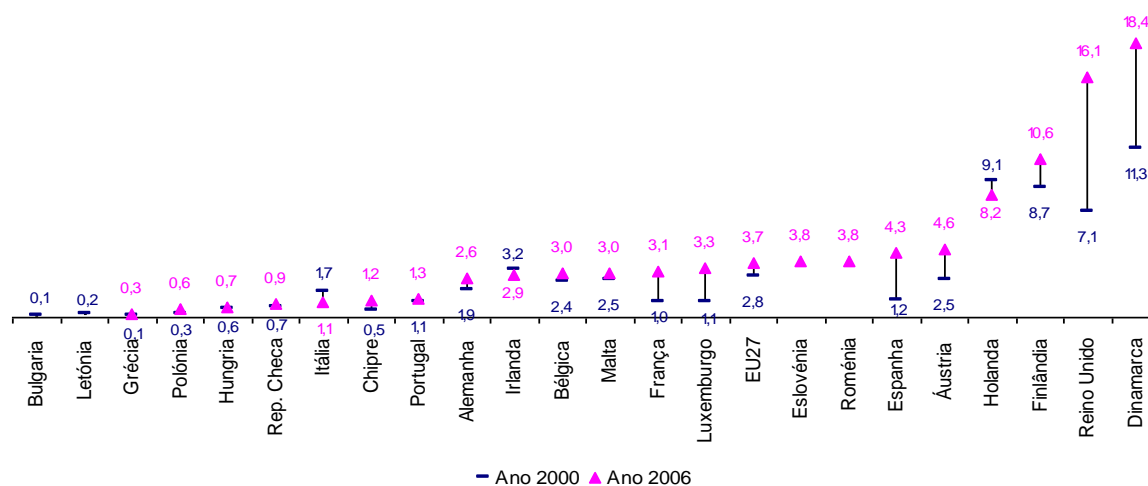


Figura 2.5 População adulta (dos 25 e os 64 anos) com escolaridades inferiores ao ensino secundário e que têm participado em actividades de educação e/ou formação, em 2000 e 2006 (em percentagem)

Nota 1): O indicador refere-se às 4 semanas anteriores ao inquérito.

Nota 2): Devido à harmonização de conceitos e definições no inquérito, a informação tem problemas de comparação: para os anos de 2000 no caso de Portugal, com mudanças no período em referência.

Nota 3) Devido à introdução de conceitos harmonizados e definições no inquérito, a informação sobre educação e formação não é comparável com anos anteriores:

- a partir de 2003 nos casos da Áustria, Chipre, Dinamarca, Eslovénia, Finlândia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Noruega, República Checa e da Suécia; a partir de 2004 nos casos da Bélgica, Itália, Lituânia, Malta, Polónia, Portugal, Reino Unido e Roménia; e a partir de 2005 no caso da Espanha devido a uma cobertura mais alargada de actividades de ensino.

- a partir de 2003 na Eslováquia devido a restrições para auto-aprendizagem.

- 2000 em Portugal devido a mudanças no período de referência (formalmente uma semana anterior ao inquérito);

Nota 4) Devido a mudanças no inquérito, os dados não são comparáveis com anos anteriores nos casos da Finlândia (a partir de 2000), Suécia e Bulgária (a partir de 2001), Irlanda, Letónia e Lituânia (a partir de 2002), Hungria (a partir de 2003), Áustria (segundo trimestre de 2003; a partir de 2004 cobrindo o inquérito todas as semanas no trimestre de referência).

Fonte: Comissão das Comunidades Europeias (2007) [indicador: trng_aes_102] (Eurostat, Inquérito ao Emprego).

A evolução deste tipo de indicador tem sido muito irregular nos últimos anos. O Reino Unido, seguido da Dinamarca, tem tido, a este respeito, dos aumentos mais significativos. Países como a Holanda e a Irlanda, e até Itália, parecem estar em

⁷⁹ No sentido de observar esta relação ver Capucha (2005), Capucha, Bernardo e Castro (2001) e Davies (2002).

processos de desaceleração ou moderação deste tipo de actividades. Portugal tem valores abaixo de metade dos da União Europeia.⁸⁰

A este respeito deu-se continuidade, na última década, a uma perspectiva que se iniciou nos anos 90, onde a concepção de educação ao longo da vida, e seus entendimentos no quadro da política europeia para a educação, reforçou o seu carácter utilitarista, nos seus objectivos económicos, enquadrando-se em processos de aprendizagem num ambiente globalizado, competitivo e de ampliação da utilização de novas tecnologias (cf. Dehmel, 2006), tornando imprescindível processos de educação que abracem todos em qualquer fase da vida.

Os excluídos dos vários e sucessivos processos de escolarização são, quer do ponto de vista individual quer do ponto de vista da organização social das sociedades nacionais, excluídos de outras esferas de oportunidades e participação social nas democracias mais avançadas (Davies, 2002; Dupriez e Dumay, 2006; Duru-Bellat, 2000). É nesta medida que alguns dos indicadores (ou parâmetros, para usar o termo de Peter Blau, 1974) socioeducacionais evidenciam a distribuição de recursos educativos pela população e, em simultâneo, a distribuição por formas de oportunidades ou desigualdades sociais mais determinantes nas sociedades contemporâneas.

⁸⁰ Embora não muito distante de outros países da Europa, a situação de Portugal é agravada pela maioria de indivíduos que, com aquela idade, ter apenas o ensino básico (e, muitas vezes, não no seu patamar mais avançado), evidenciando não só contrastes ao nível da estrutura de oportunidades que os indivíduos dispõem, mas também uma economia, cujo mercado de trabalho que a apoia, apresenta e exige poucos recursos culturais, técnicos e científicos. Contudo, segundo Joaquim Azevedo (2002), o número de portugueses em formação contínua tem vindo a aumentar, o que permite assinalar que, embora seja uma realidade que envolve poucos indivíduos, está-se a modificar. De facto tal panorama pode estar em forte mutação com iniciativas políticas recentes como o Programa *Novas Oportunidades*, que inclui processos de certificação ao nível do ensino secundário, e que ainda não se traduziram nas estatísticas oficiais disponíveis. Alguns trabalhos têm dado conta de dinâmicas e processos de formação, validação e certificação de competências entre a população adulta (ver a este respeito um trabalho recente de Ávila, 2008).

Capítulo 3

DESENHOS ORGANIZACIONAIS DOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEUS: NOTAS DE DIVERGÊNCIA E CONVERGÊNCIA

3.1 Sistema, sistémico e sistemático

Como salientam José Lopez e Jonh Scott (2000), os autores que enfatizam a *estrutura relacional* tendem a perspectivar de forma secundária a *estrutura institucional*, e o contrário também se verifica. Neste caso o mais interessante parece poder conciliar as duas abordagens, enquanto formas diversificadas de nos acercarmos de um determinado problema. Assim, deparamo-nos com um conceito de *estrutura social* que diz respeito a uma complexa articulação de elementos institucionais e relacionais da vida social (López e Scott, 2000:4). Como dão conta os próprios autores, a importância diferenciada destes dois aspectos é variável em cada situação de análise sociológica, podendo mesmo ser encarados como complementares, em vez de contraditórios ou concorrentes.⁸¹

A perspectiva conceptual e de análise dos sistemas sociais, neste caso dos sistemas educativos, prende-se com essa outra vertente conceptual da noção de estrutura social, a da *estrutura institucional*. Alguns dos contributos mais importantes nesta vertente dizem respeito à variante funcionalista, cujo precursor é Émile Durkheim, e alguns dos principais desenvolvimentos desta corrente podem ser encontrados nas obras de Talcott Parsons e Robert Merton.

Émile Durkheim deixa um lastro teórico e conceptual ainda muito presente nas propostas contemporâneas funcionalistas e institucionalistas. Nesta tradição, “a função

⁸¹ Recentemente novas interpretações sobre as estruturas sociais têm emergido. Com enraizamentos em disciplinas tão diversas como a antropologia, a linguística, ou a psicologia evolucionária, têm-se afirmado entendimentos da estrutura social semelhantes às estruturas gramaticais de discursos e textos (López e Scott, 2000). Assim, e “de acordo com este ponto de vista, padrões de instituições e relações resultam das acções dos indivíduos que são dotados de capacidades ou competências que lhes permitem produzi-las, agindo em formas organizadas” (*idem*: 4). Podemos dizer que estas capacidades dizem respeito a *disposições comportamentais*, sendo a estrutura social vista, também, como *estrutura incorporada*. Este tipo de estrutura está inscrito nos processos de produção, reprodução e transformação das estruturas relacionais e institucionais. Claro está, que os proponentes da noção de estrutura incorporada sublinham esta como o aspecto fundamental da estrutura social (*ibidem*: 4). Assim ficamos com um conceito de estrutura social que aponta para três aspectos interdependentes da organização da vida social: o institucional, o relacional e o incorporado (López e Scott, 2000: 5).

de «cimento» social, o princípio integrador das partes constitutivas dos sistemas sociais, cabe às instituições, as quais são definidas como fenómenos culturais” (cf. Pires, 2007: 34). É neste seguimento que, para Durkheim, os sistemas educativos são a peça fundamental para uma definição de educação. Esta constrói-se através das características dos sistemas educativos que existem ou dos que existiram, aproximando-os e evidenciando os seus traços comuns (Durkheim, 2007:49).

A importância que este autor atribui à educação assenta nas funções chave que esta desempenha. São elas o estabelecimento de uma socialização metódica e sistemática das gerações mais jovens, ou como refere o próprio Durkheim (2007:53), “a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”, que se traduz em integração moral dos indivíduos em sociedade, por um lado; e, por outro, nas suas funções homogeneizadoras, dado que não é possível uma sociedade sobreviver sem uma certa homogeneidade, nomeadamente ao nível dos valores. Sem que a esta premissa se acrescente algo inusitado, também a sua capacidade de diferenciação (assente na diversidade e especialização), é indispensável à divisão social do trabalho. A finalidade da educação é constituir em cada um de nós um *ser social*, onde se exprimem sistemas de ideias, sentimentos e hábitos a partir do grupo ou dos diferentes grupos de que se faz parte (Durkheim, 2007).

Talcott Parsons (1966), na introdução à sua obra *Estrutura e Processo nas Sociedades Modernas*, descrevia como tema central da sua análise algumas das características, lidas em grande escala, da sociedade ocidental moderna. Algumas dessas características, aliás das mais proeminentes, são as organizações, precisamente de grande escala (a que, de forma simplificada, chamamos de “burocracias”). Estas “são compostas por papéis «ocupacionais» relativamente puros, em que o «status» e as responsabilidades dos indivíduos estão relativamente separados dos seus assuntos «privados», enquanto lugar, de relações familiares, propriedade, etc.” (Parsons, 1966: IX). Este autor elege, enquanto característica típica de uma organização, distinta de outros sistemas sociais,⁸² a orientação para consecução de um determinado fim, com

⁸² Num ensaio sobre a evolução comparada das sociedades, Talcott Parsons (1973) sublinha as estruturas diferenciadas dos sistemas sociais, em analogia aos sistemas vivos, em função das diversas exigências do ambiente, cuja especialização dos subsistemas é definida em função dessas exigências estabelecidas entre o ambiente e o sistema social.

efeitos tanto nas relações exteriores como para a estrutura interna do sistema (ou organização) (1966:4).⁸³ A estrutura de uma organização é descrita por Talcott Parsons (1966:7-8), como para qualquer outro sistema social, do ponto de vista *cultural-institucional*, partindo-se do uso de valores do sistema e sua institucionalização em diferentes contextos funcionais; e, num segundo plano de análise, do de *grupo* ou de *papel*, que se prendem com as suborganizações e com os papéis dos indivíduos que participam no funcionamento da organização. Num contexto funcional concreto, o sistema de valores – a orientação dos sistemas educativos para os princípios democráticos, da universalidade e igualdade de oportunidades nos países europeus, – determina e justifica os fins da organização, os mecanismos de adaptação à situação (que mobilizam os recursos), o código imperativo e a integração do sistema.⁸⁴ As escolas, e o sistema educativo em geral, são aquilo que Musgrave (1994:155) designou como um “entrelaçado de sistemas de posições sociais relativamente delimitados, cujos ocupantes apresentam expectativas comportamentais determinadas em larga medida pelo sistema formal”.⁸⁵ Poder-se-á ainda acrescentar que tais comportamentos são regulados por objectivos fixados pela organização.

Talcott Parsons (1966) define os principais tipos de organização, sendo um desses tipos particularmente apropriado para o reconhecimento das organizações nucleares que compõe uma parte fundamental do sistema educativo – as escolas. Estas, tal como as igrejas ou associações culturais ou científicas, são classificadas como *organizações de manutenção de normas*, com funções culturais, educativas e expressivas.⁸⁶

Os funcionalistas dos meados do século passado sublinharam e aprofundaram o papel fundamental do sistema educativo para a manutenção da ordem social e coesão social, seja enquanto correia de transmissão, sobretudo às gerações mais novas, de códigos culturais e de conduta pertencentes a uma cultura comum, seja pelo seu

⁸³ Talcott Parsons (1966:4) define “a consecução de um fim como a relação entre um sistema e as partes pertinentes da situação externa em que actua ou opera”.

⁸⁴ Embora existam, como o próprio autor refere (1966), outros aspectos importantes como o conhecimento técnico, a ideologia e a ritualização simbólica.

⁸⁵ Embora alguns grupos informais (lembremo-nos dos colegas de escola) possam igualmente influenciar de forma importante os comportamentos, como sugere Musgrave (1994).

⁸⁶ Outros tipos de organização, a partir da classificação parsoniana, podem ser designados: as *organizações orientadas para a produção económica*, *organizações orientadas para fins políticos* e *organizações de integração*.

contributo inigualável na qualificação e diferenciação dos recursos humanos em correspondência com a estrutura ocupacional (cf. McKenzie, 2001).⁸⁷

No sentido de clarificar as propriedades sistémicas da organização educativa, poderíamos salientar a orientação para determinados fins e objectivos, que são, em geral indicados pelo meio social em que se inscreve; um conjunto de actividades ou processos que se desenvolvem no tempo e que realizam a mudança organizacional;⁸⁸ uma estrutura e um conjunto de actores; e o desempenho de funções num determinado ambiente (cf. Bertrand e Valois, 1994). Trata-se, assim, de um sistema sociocultural aberto, com objectivos sociais e culturais prescritos por outro sistema. Tal dialéctica tem expressão não nas suas regras de funcionamento mas ao nível da sua estruturação. É nesta medida que a organização educativa é um compósito de organismos administrativos e estabelecimentos de ensino, serviços e funções muito diversas, cujos professores e alunos, de todas as idades, são ilustrações muito evidentes de realização de tarefas muito distintas.⁸⁹

Na corrente teórica funcionalista, “a estrutura cultural regula (normativamente) a acção no plano institucional definindo as posições sociais (status) e as expectativas de comportamento associadas a essas posições (papéis)” (Pires, 2007:34). As instituições são, assim, apresentadas como sistemas normativos (sistemas de normas) “enquanto codificações externas que regulam a acção através da especificação de papéis” (*idem*:

⁸⁷ Contudo assinala-se algumas das críticas importantes aos funcionalistas, nas suas abordagens à importância da educação e suas funções: a) a descoincidência prevalecente entre as competências promovidas pela escola e as exigidas pela indústria; b) a função de selecção atribuída em processos de diferenciação podem não estar baseados meramente no mérito, ocultando, assim, a importância de outras variáveis (como a classe social, o género ou a etnia ou, ainda, as relações e conhecimentos pessoais; c) a não existência de um consenso alargado sobre quais são os valores centrais numa sociedade; e d) podem, ainda, ser criticadas como sobre-deterministas, porque não prevêm reacções individuais às variadas experiências educacionais (cf. McKenzie, 2001). No entanto, parte destas críticas são algo simplistas na forma como reconhecem o potencial da perspectiva funcionalista. Veja-se a este respeito como a proposta de Parsons reconhece a relação entre desigualdades sociais e a educação, conjugando as características das origens familiares com as capacidades individuais (dando por isso grande significado aos processos de socialização) na explicação dos desempenhos escolares dos alunos (cf. McKenzie, 2001; Sebastião, 2009).

⁸⁸ Como sintetiza Yves Bertrand e Paul Valois (1994) as mudanças sistémicas das organizações educativas podem ser reconhecidas como de tipo *operacional* (permanência), *estratégica* (adaptação) ou *paradigmática* (transformação radical). Tratam-se pois de organizações dinâmicas e instáveis, basta a observação da implementação de uma reforma educativa para que a demonstração de tal volatilidade se faça.

⁸⁹ Os sistemas educativos são de facto organizações muito complexas e comportam vários elementos e níveis, incluindo a sua superestrutura (ministério da educação), que se encadeiam uns nos outros (cf. Bertrand e Valois, 1994).

34). No seguimento destas abordagens, a função da escola pode ser perspectivada, também, através do reforço da partilha de normas por um conjunto alargado de pessoas, enquanto regras de conduta justificadas através de valores. Tais normas existem, em simultâneo, como expectativas internalizadas. Neste seguimento, “se é a internalização que explica a eficácia causal da norma, o efeito de ordenação, ou padronização, resulta da consistência lógica da sua codificação externa, ou, dito por outras palavras, da realidade autónoma do sistema cultural enquanto sistema simbólico logicamente ordenado” (*idem*:34)

Um movimento teórico mais recente, também institucionalista, diferencia-se da tradição funcionalista, designadamente das propostas de Talcott Parsons, por considerar a norma apenas como um tipo específico de regra social e por contrariar o pressuposto de consenso normativo alargado, ou pelo menos de uma ausência de oposição na vida social (Burns e Flam, 2000:xxxix).

Esta perspectiva – a *teoria de sistema de regras*⁹⁰ – faculta um ponto de partida interessante para analisar os sistemas educativos, propondo-se conceptualizar a dinâmica e a mudança de *ordenamentos institucionais* e *elementos culturais*, a *autoridade e relações de poder*, bem como os *esquemas de papel e os quadros normativos*” (Burns e Flam, 2000:XXII).⁹¹ Na classificação de Burns e Flam (2000:19-20) as regras sociais integram as regras descritivas e de classificação, as de avaliação e de valores, e as normas ou regras prescritivas.

Na teoria dos sistemas de regras sociais desenvolvida por Tom R. Burns, a centralidade atribuída ao conceito de regra social na explicação de processos de ordenação social é fundamentada em dois tipos de argumentos: “argumentos analíticos, por um lado, sustentando-se que o conceito de regra social permitiria articular mais facilmente os domínios da estruturação com os da acção social, por via da relação entre cognoscibilidade (da regra) e padronização por uso de um procedimento ordenado de

⁹⁰ Um dos autores centrais desta teoria, Tom Burns, nomeia como conceitos fundamentais desta proposta as *regras*, *sistemas de regras e estruturas de sistemas de regras*; os *processos sociais de concepção, interpretação e aplicação de regras*; e a *manutenção, adaptação e transformação das regras sociais e dos sistemas de regras* (Burns e Flam, 2000).

⁹¹ No fundo, tal abordagem procura, a par de outras como as de Archer, Boudon, Bourdieu, Crozier ou ainda Giddens, articular sistematicamente a “conceptualização do actor ou agente com as abordagens estruturais ou sistémicas” (*idem*:4).

acção (a regra)” e “os argumentos empíricos, por outro, destacando o incremento da reflexividade nas instituições modernas e, portanto, o desenvolvimento de uma maior evidenciação do carácter regulado dos sistemas sociais e da conflitualidade, ainda que regulada, em torno das preferências sobre os modos de regulação (ou regimes de regras)” (cf. Pires, 2007: 35).

No âmbito da problemática aqui desenvolvida, a articulação entre estrutura e acção dá-se num determinado domínio de relações sociais. Trata-se, pois, de um *campo* (com tradução em Bourdieu, 1989), dotado de uma relativa autonomia, onde o poder e a competição são aspectos essenciais para a sua compreensão. O conceito de campo auxilia a delimitação do objecto que temos em presença, aqui entendido como o educativo. No entanto trata-se de uma perspectiva em que tal domínio é intersectado pelo campo político. O conceito de campo, nomeadamente o político(-educativo), é entendido “como um campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento” (Bourdieu, 1989:164). Trata-se, pois, de um espaço de jogo, onde os jogadores dispõem de trunfos diferenciados, reflectindo-se na “desigual distribuição dos instrumentos de produção de uma representação do mundo social” (*idem*: 164). Na sociedade existe uma multiplicidade de campos que estabelecem articulações complexas uns com os outros.⁹²

Próxima da noção de campo está, então, a perspectiva institucional de Tom Burns e Marcus Carson (2003:162), onde se entende a instituição como “um complexo de relações, papéis e normas que constituem e regulam os processos de interacção em conjuntos ou domínios socialmente definidos”.⁹³ As instituições que servem a formulação de políticas na área educativa são aquelas que, no âmbito desta pesquisa, organizam relacionamentos entre as pessoas impondo um regime de regras, com interferências nas acções dos indivíduos que actuam politicamente nessa área. Portanto, essas instituições não podem deixar de estar presentes, quanto mais não seja ao nível contextual ou de enquadramento, na construção de modelos interpretativos e analíticos

⁹² Esta perspectiva afasta-se da parsoniana, na sua concepção de *sistemas* e *subsistemas* encadeados, uma vez que os campos se intersectam e muitas vezes se justapõem numa determinada sociedade (cf. López e Scott, 2000).

⁹³ Nesta abordagem parte-se do pressuposto que as instituições influenciam o estabelecimento de problemas, agendas e soluções (Burns e Carson, 2003).

das realidades em presença. Os sistemas de regras aplicam-se, pois, a esferas particulares da actividade social. Neste caso a esfera que tomamos por referência é a da educação e os agentes aí implicados (indivíduos e grupos organizados, organismos e até nações), no curso das suas acções, são tanto sujeitos a constrangimentos materiais, políticos e culturais, como forças activas capazes de moldar e reformar as estruturas e as instituições sociais e ainda os contextos materiais que as servem (Burns e Flam, 2000).⁹⁴

A União Europeia, enquanto configuração institucional complexa (nos próprios termos de Burns e Carson, 2003), na educação e noutros domínios em que está investida, para além de se constituir enquanto garantia normativa e procedimental, regula e resolve conflitos, redistribui recursos, identifica problemas (incluindo a sua definição) e providencia soluções (Burns e Carson, 2003:179).

Uma outra perspectiva, apoia-se num olhar *macroscópico* (Archer, 1979) que se orienta, em simultâneo, para uma abordagem *histórica*, ainda que neste exercício apareça de certa forma subsumida, e *comparativa*. Tal torna possível dar conta das características e contornos dos sistemas educativos nacionais e os seus processos de mudança (*idem*, 1979:1). Esta postura teórica-analítica alimenta a convicção de que os problemas educacionais macroscópicos podem ser melhor abordados através da teoria macrossociológica.⁹⁵ Esta, quando proposta no quadro da análise da educação, coloca dois elementos fundamentais em relação. Um deles diz respeito a tipos complexos de interacção social, cujo resultado é a emergência de formas particulares de educação, um outro dirige-se a tipos complexos de estruturas sociais e educacionais que partilham o contexto em que a interacção e a mudança ocorre. Para Margaret Archer, a grande tarefa sociológica é relacionar estes dois elementos. No seu trabalho sobre os sistemas educativos, a autora (1979) propõe-se dar uma explicação de como é que a interacção

⁹⁴ A teoria proposta por Tom Burns (2000:35) aplica-se a programas de investigação, de facto, próximos do tipo que agora se apresenta, pois está mais orientado para a análise de instituições sociais e organizações complexas, do que para a constituição e aplicação de sistemas de regras em comunidades e pequenos grupos.

⁹⁵ Com este estudo, a propósito da educação e dos sistemas educativos, a autora retoma um debate clássico na sociologia entre *acção* e *estrutura*. Evitando as suas abordagens “puras”, e aquilo que contém de incompletude, Margaret Archer faz “uso” da macrossociologia que, longe de abandonar esta duas ancoragens teóricas, permite combinar as suas principais premissas, contornando algumas das suas fórmulas mais deterministas. A teoria macrossociológica é utilizada, neste tipo de análise, porque se apresenta especialmente apropriada para a explicação de estruturas sociais complexas e para delinear processos sociais de larga escala. Neste seu estudo ensaia-se já aquilo que viria a ser a sua teoria *morfogenética*, com uma aplicação sectorial concreta, a educação e os sistemas de ensino (Archer, 1995).

social produziu tipos específicos de educação em países diferentes, em contextos claramente distintos, novas interações acontecem dando origem a mudanças relevantes. Trata-se de tentar captar quais os factores que historicamente têm moldado a educação, e seus sistemas educativos, em diferentes países e desenvolver um conjunto de enunciados que expliquem tais padrões nacionais.

Autores como John Meyer, Francisco Ramirez, Davi Frank e Evan Schofer (2006:2) adoptam uma perspectiva institucionalista que reforça a dependência da organização social local de significados, definições, regras e modelos pertencentes a contextos mais vastos. Dando a *universidade* como exemplar para a elucidação desta perspectiva, os autores defendem que a (sua) teoria institucional surgiu, em grande parte, como reacção quer ao funcionalismo quer às diversas vertentes do marxismo/teorias do conflito que dominaram a sociologia, sobretudo a americana, na década de 1970. Estas perspectivas sociológicas procuraram uma explicação para a produção das estruturas sociais em termos das necessidades funcionais ou do poder e dos interesses dos actores que operam em situações locais (cf. Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006:5). Em contraponto, a teoria institucional enfatiza que as organizações locais surgem, em boa medida, de forma independente das circunstâncias locais, pois são, pelo contrário, decorrentes de contextos sociais e culturais mais amplos que apoiam e exigem estruturações locais face a modelos e significados exógenos. Dada a centralidade da cultura, a dependência de modelos culturais organizacionais externos é muito mais forte em escolas e universidades. Na verdade e ao nível societal, tais modelos contribuem, em grande parte, para a constituição do *aparatus* dos estados-nações (incluindo o conteúdo e a extensão da cidadania).

Uma das preocupações da teoria institucional prende-se com o estudo das organizações em vários níveis. Por exemplo a pesquisa sobre os contextos e organizações do ensino superior ao nível das pessoas, das organizações e das sociedades. Estes níveis de análise reflectem a institucionalização de um conjunto de assumpções culturais e regras organizacionais que estabelecem, de acordo com estes autores (Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006), as estruturas das sociedades modernas.

Alguns autores (cf. Dupriez e Dumay, 2006; Hofman, Hofman e Gray, 2008) têm reforçado o papel do contexto institucional para explicar as diferenças na ‘eficácia’ entre os vários sistemas educativos e entre as várias escolas. Como veremos, a variabilidade e os contornos desses contextos têm a ver com configurações que enquadram, de acordo com a proposta analítica de Hofman, Hofman e Gray (2008), as várias dimensões e tipos de sectores privado e público em cada sistema educativo, bem como as suas bases de financiamento, as estruturas de governança e autonomia (o ‘locus do controlo’), e graus de liberdade parental na escolha da escola (*idem*, 2008). Tal permitirá tipificar e desenvolver configurações de sistemas educativos e, de acordo com estes autores, criar nexos de relações entre qualidade e equidade com algumas das características institucionais. Claro está que o reconhecimento destes factores como cruciais no retratar desses sistemas, não os traduz, de forma automática e mecânica, em bons indicadores comparáveis e compatíveis entre os vários países europeus, pese embora o esforço para os encontrar e afinar perante tais objectivos.⁹⁶ Quanto mais não seja tais perspectivas recordam-nos que os factores sistémicos parecem estar relacionados com os resultados dos estudantes que povoam estes sistemas.

3.2 A emergência dos sistemas educativos

Um trabalho não muito recente de Margaret Archer (1979), sobre as *Origens Sociais dos Sistemas Educativos*, realizado com os tais fundamentos de uma visão macroscópica dos problemas educacionais, propôs o reconhecimento das origens dos sistemas educativos nacionais e dos seus processos de mudança. Segundo a própria autora, “os sistemas educativos, raridades até ao século XVIII, emergiram de estruturas sociais e culturais complexas e este contexto condicionou a concepção e a realização da acção daqueles que procuraram o desenvolvimento educativo” (Archer, 1979: 3).

⁹⁶ Tal fica ainda mais sublinhado quando estamos perante organizações formais, entendidas como sistemas de actividades coordenadas e controladas que crescem quando o trabalho organizacional está imbuído, como é o caso das que estamos a tratar, em redes complexas de relações técnicas e com intercâmbios no quadro de fronteiras institucionais em expansão (Meyer e Rowan, 1977). A proposta de Meyer e Rowan (1977:341) distingue regras institucionalizadas de comportamentos sociais prevalentes, sendo aquelas entendidas como classificações que se constroem numa sociedade, dando conta de tipificações ou interpretações recíprocas. Também a estrutura formal de uma organização e as suas actividades quotidianas não são uma e a mesma coisa. A formação de estados centralizados e a penetração de centros políticos nas sociedades tem contribuído para o aumento e difusão da organização formal.

É, pois, reconhecido que a sua formação e manutenção reflectem as suas diferentes tradições históricas e perspectivas divergentes sobre o papel do estado na construção de oportunidades de vida a partir da educação, como salientam Hofman, Hofman e Gray (2008), ancoradas em valores culturais e interesses religiosos distintos. No entanto não poderá passar para nota de rodapé, a evidência de traços universais, enlaçados numa trama histórica, que contaminou muitos sistemas educativos, não só na Europa, mas um pouco por todo o mundo (Archer, 1979; Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006; Ramirez e Boli, 1999), mobilizando importantes contributos das abordagens institucionalistas para a sua compreensão (Azevedo, 2000).

No seu estudo, Margaret Archer (1979:144) propõe-se discutir duas grandes proposições sobre as origens dos sistemas educativos e seus processos de mudança:

- a) *A integração da educação no estado, com uma multiplicidade de instituições sociais, emerge da interacção de grupos dominantes e assertivos. Tais interacções pautam algumas das mudanças mais significativas nas relações estruturais entre educação e sociedade.*
- b) *As transformações, referidas anteriormente, nas relações estruturais externas fazem-se acompanhar de diversas mudanças estruturais no interior do próprio campo da educação. As mais relevantes são tipificadas, por esta autora, como unificação, sistematização, diferenciação e especialização. Se cada uma é interpretada como um tipo específico de mudança, no seu conjunto decorrem da interacção dos tais grupos dominantes e assertivos.*

Estes pressupostos sobre a dominação e asserção prevêm, para além da existência de uma ordem institucional diferenciada, com diferentes grupos associados, um certo nível de integração social, com relativa autonomia de grupos de interesse diferenciados. Tal significa que a proposta teórica avançada por Margaret Archer (1979:145) não se aplica a formações históricas muito anteriores às que toma por referência, como aos impérios históricos e às civilizações orientais da antiguidade, que apresentam baixos níveis de diferenciação institucional – com estruturas sociais monolíticas – com uma “super imposição de elite e subordinação de massas”. Neste sentido, o contexto em que os sistemas educativos públicos emergiram prende-se com as interacções prévias daqueles grupos e é explicado por referência a eles.

Algumas das estratégias protagonizadas por tais grupos – *restrição e substituição* – vão no sentido de condicionar o monopólio da educação apropriado por um grupo, tendo sido seguidas de forma diferente em cada um dos países analisados por Margaret Archer (1979).⁹⁷

As mudanças nas relações estruturais que se desenvolvem na interação entre grupos dominantes e assertivos dizem respeito a uma dupla tendência, a integração da educação no centro da política e, em simultâneo, na pluralidade de outras instituições sociais (Archer, 1979:145). Estas mudanças são produtos de um processo competitivo de interação.

A emergência dos sistemas educativos dá expressão, universalmente, a 4 tipos de mudança interna – referidos anteriormente como unificação, sistematização, diferenciação e especialização – em que o primeiro par diz respeito a uma educação nacional pertencente ao estado e, um segundo par, relacionado com uma múltipla integração em diferentes instituições.

Revelar os conteúdos e significados destas quatro noções torna-se interessante como fio da meada histórica da implementação dos sistemas educativos. Assim, o termo unificação refere-se à característica universal respeitante à abrangência e natureza da administração educacional. Como refere Margaret Archer (1979:174), “unificação envolve a incorporação ou desenvolvimento de diversos estabelecimentos, actividades e pessoal sob uma estrutura central, nacional e especificamente educacional de administração”. Este processo pode ser parcial, mas os vários graus de unificação têm mais a ver com a intensidade do controlo administrativo do que com a extensividade (em função por exemplo da presença de sector privado).⁹⁸ O desenvolvimento de uma

⁹⁷ As *estratégias restritivas*, usando dispositivos legais, assentam na desvalorização do monopólio de grupos dominantes. As suas metas enquadram a ideologia de grupos assertivos, vistos como condicionados pelas operações institucionais a que estão associados. Estes grupos têm ganho controlo na educação, não por via das anteriores bases do monopólio, assente na propriedade de instalações, mas em virtude do seu poder legislativo. Como política assertiva, as *estratégias substitutivas* procuram desalojar o grupo dominante, através da desvalorização do seu monopólio na educação por via da competição de mercado. Neste caso os grupos assertivos desenvolvem e facultam novas escolas e professores, na expectativa de conquistar o mercado educativo, impondo a sua própria definição de instrução. De certo modo, o efeito imediato deste tipo de asserção é introduzir uma forma rudimentar de integração múltipla, tornando mais complexo e extenso o conflito permanente.

⁹⁸ Alguns elementos que marcaram o período que antecede o advento dos sistemas públicos foram determinantes no tipo de unificação observada. A força das diferentes igrejas – como é o caso da luterana (dinamarquesa), a católica (francesa) e anglicana (inglesa) –, na administração da rede educacional nacional e as suas agências administrativas, marcaram com certeza essa unificação

autoridade central constituiu um processo cumulativo e lento e sua administração gradualmente elaborada.⁹⁹ Claro está que para os sistemas com origens restritivas esta fase de unificação é mais rápida e também mais drástica.

O processo de *sistematização*, que acompanha o da unificação, diz respeito à consolidação dos novos sistemas, onde os seus elementos se encontram interrelacionados num todo unificado. Um dos aspectos centrais deste enfoque prende-se com o desenvolvimento de uma organização hierárquica, garantindo-se uma articulação gradual de diferentes níveis educacionais e uma definição de metas educacionais associadas a cada um deles.¹⁰⁰

A *diferenciação* tem-se feito sentir tanto com o facto de o mesmo estar a acontecer a partir de outras partes da sociedade, externas ao sistema, e, em simultâneo, envolver o desenvolvimento de uma especialização educacional interna. Tal resulta tanto da competição educacional como do conflito político. Como dá conta Archer (1979:180), a fonte da diferenciação nos sistemas públicos reside na multiplicidade de metas impostas à educação pelas várias partes influentes, como sejam grupos de interesse poderosos associados a diferentes instituições sociais.

Por fim e em paralelo, a *especialização* dá conta de um efeito adicional da multi-integração, como a promoção da emergência de sistemas educacionais que são internamente diferenciados. Em sistemas com origens restritivas alguma da diversificação dos serviços educacionais representa o preço da coesão da elite e do apoio público a essa especialização. Onde as estratégias substitutivas estiveram nas origens do sistema, a especialização é transmitida a um novo sistema através da incorporação de redes independentes. Esta tendência pode estar manifesta no surgimento de vários tipos de estabelecimentos ou na implementação e definição de novos papéis, formas de recrutamento e formação, no aumento de complexidade

⁹⁹ Dito isto, vale a pena esclarecer que um sistema centralizado é um tipo especial de sistema unificado, mas nem todos os sistemas unificados são centralizados. A centralização é entendida, como veremos mais adiante, como uma característica elaborativa variável, enquanto a unificação é uma transformação que é universal com o advento dos sistemas públicos.

¹⁰⁰ De uma forma mais específica, este processo prende-se, em primeiro lugar, com a entrada e transição coordenada, no sentido da normalização dos processos de ensino e aprendizagem e facultar determinado tipo de qualificações. Em segundo lugar, enquadrar as vias e regras para o recrutamento, formação e certificação dos corpos docentes de forma apropriada aos diferentes níveis de ensino. Por último, o desenvolvimento de uma variedade de papéis, serviços, estabelecimentos, e pessoal formado, inscritos em unidades integradas no sistema.

introduzido por políticas, no desenvolvimento de novos tipos de ramificação de percursos escolares nos vários níveis e estabelecimentos de ensino; numa maior variedade nos currículos, avaliação e qualificações no interior do sistema; bem como na expansão de serviços específicos, materiais e equipamento de ensino.

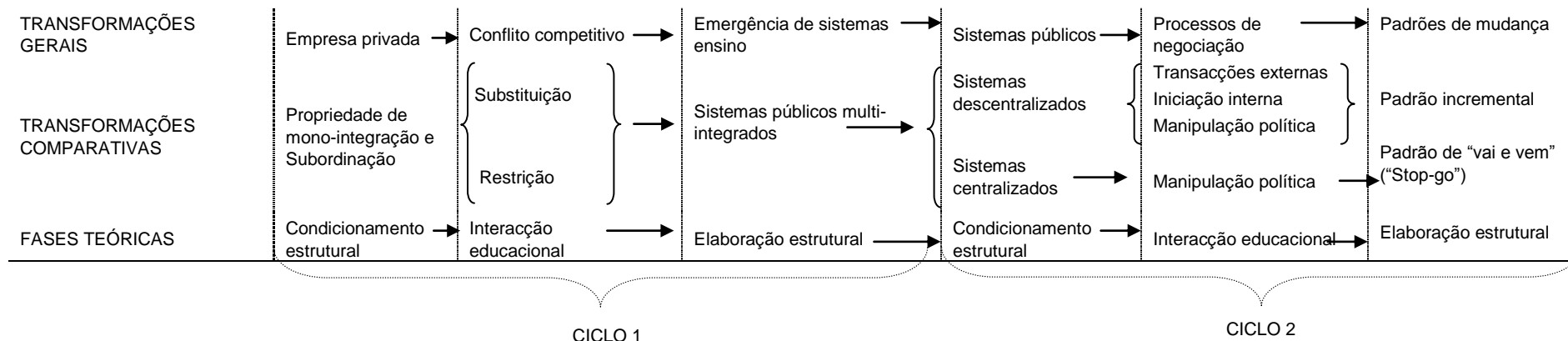
De acordo com Margaret Archer (1979), o grau de integração de qualquer sistema depende da combinação das formas específicas de unificação, sistematização, diferenciação e especialização serem complementares ou contraditórias.¹⁰¹

A partir do momento, em que os sistemas públicos se tornam multi-integrados, articulando diferentes partes da sociedade, cujas principais estruturas organizacionais podem ser centralizadas ou descentralizadas, estamos, claramente, diante de um novo ciclo da educação pública.

A figura 3.1 sintetiza o modelo analítico deste estudo. Mais adiante (ver pontos 4.1 e 4.2 do capítulo 4) serão retomados os aspectos relativos ao tipo de centralização dos sistemas educativos públicos, incluindo os aspectos negociais de decisão, já traduzidos, enquanto dimensões fundamentais, neste diagrama analítico.

¹⁰¹ Num mesmo sistema, estas podem ocorrer simultaneamente ou sequencialmente.

Figura 3.1 Proposta teórica-analítica sobre as origens e transformações dos sistemas educativos (síntese)



Fonte: Diagrama adaptado de Margaret Archer (1979:616).

No entanto, as origens e as mudanças nos sistemas educativos fazem parte de uma história relativamente recente. Os séculos XVIII e XIX marcaram o tempo em que os estados nacionais começaram a construir os seus sistemas de educação de massas com o compromisso de abarcarem toda a população infantil. Tal realidade – “a autorização, o patrocínio, o financiamento e o controlo estatal” – teve assento e desenvolveu-se, em primeiro lugar, na Europa Ocidental, tornando-se mais tarde um traço distintivo de um modelo altamente institucionalizado de desenvolvimento nacional, um pouco por todo o mundo (Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006; Ramirez e Boli, 1999:297).

Autores como Ramirez e Boli (1999) centraram-se nas semelhanças históricas e universalizantes do ensino público e sua institucionalização através do desenvolvimento de duas ideias mestras: 1) os estados-nação da Europa adoptaram sistemas de educação pública porque a sua estratégia de organização se talhava no modelo de sociedade nacional em desenvolvimento na Europa, processo que se iniciou no séc. XIX e que se aprofundou durante o século XX; 2) o modelo europeu da sociedade nacional¹⁰² surgiu inicialmente como resultado de grandes transformações: a Reforma, a Contrarreforma, a construção do estado nacional e sistema interestatal e a expansão da economia intercambial (1999:299-300), tornando-se o sistema de educação pública num imperativo constitucional para os estados-nação contemporâneos. Existiam, pois, razões internas no desenvolvimento de uma sociedade nacional de modelo ocidental e motivações externas, com origens na competitividade entre estados e países (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Ramirez e Boli, 1999).

Interessante é que nestes dois séculos, pese embora as diferenças no nível de industrialização, na estrutura de classes e até no regime político, as respostas organizacionais e ideológicas do estado no que respeita à educação eram semelhantes: a declaração de interesses nacionais na educação de massas, a legislação no sentido do ensino obrigatório, a fundação de um ministério ou departamento de educação e o estabelecimento do controlo do estado sobre as escolas (Ramirez e Boli, 1999:301).¹⁰³

¹⁰² Segundo os próprios autores (1999:302), trata-se de um conceito subsidiário dos mitos legitimadores relativos ao indivíduo, à nação como sociedade formada por indivíduos, ao progresso, à socialização da infância (com consequências na chegada à fase adulta) e ao estado como protector da nação e garante de progresso.

¹⁰³ A história da educação portuguesa, embora não alinhando factualmente com todos estes sucedidos, na generalidade obedece a esta caracterização universalizante. Como dá conta Rómulo de Carvalho (2001), o ano de 1870 marca a data da criação do Ministério da Instrução Pública, outrora os Assuntos da Instrução

O aumento progressivo das taxas de escolarização, flagrantemente no pós II Guerra Mundial, fez-se sobretudo à custa da intensificação do princípio do estado-nação e do aumento da centralidade da educação em massa enquanto modelo do estado nacional (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992).

Alguns dos autores mais centrados na análise da disseminação do modelo de institucionalização escolar são John Boli e Francisco O. Ramirez, da Universidade de Stanford. Embora não exactamente com a mesma focagem dimensional, as características elementares deste modelo vêm na senda da proposta de Margaret Archer (1979). Aqueles autores (cf. Azevedo, 2000) identificam como traços recorrentes a) uma organização administrativa geral fundada e controlada pelo estado; b) um sistema escolar internamente diferenciado segundo níveis sequenciais (ciclos e cursos), com respectivos exames finais; c) processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, de acordo com grupos etários e unidades de tempo uniformes e sucessivos; d) uma regulação governamental ou pública de tais processos, com tradução, por exemplo, em programas, directivas e provas de exames; e) a definição de papéis distintos para professores e alunos e a profissionalização dos professores e dos métodos de ensino; e f) o uso de certificados, diplomas e credenciais, associando trajectos escolares a percursos ocupacionais. Alguns destes aspectos serão ainda desenvolvidos, mais adiante, num esforço de maior concretização e localização analítica.

3.3 A escolaridade obrigatória: recorte dos seus principais figurinos

A história seguinte das sociedades ocidentais não deixou de fazer solicitações à educação. Pelo contrário, o século XX, com continuidade no século XXI, acolheu a produção em massa e a sociedade de consumo e, como refere Michel Richonnier (2008), apresentou-nos a sociedade do conhecimento num contexto globalizado e em grande competição.

tutelados pelo Ministério do Reino, atropelados e secundarizados pelas múltiplas actividades para as quais estava mandatado. No entanto cabia nesta anterior entidade a Direcção-geral da Instrução Pública, que, por sua vez, veio a ocupar uma anterior estrutura situada em Coimbra, designada como Conselho Superior da Instrução Pública, que por estar distante de Lisboa teve efeitos e atrasos prejudiciais nas suas iniciativas.

A necessidade de que a educação atingisse populações cada vez mais vastas passou a ser um forte imperativo no Ocidente. Nessa mesma medida, um dos seus princípios fundamentais é a *universalidade*. Em muitos países associaram-se a este fim dois instrumentos operatórios (Pires, 1989): a *obrigatoriedade* e a *gratuidade*.¹⁰⁴ Tal binómio tem servido para acelerar a universalização da escolaridade. A vertente da obrigatoriedade tem constituído uma prioridade na política educativa como instrumento de democratização da educação (cf. Roldão, 2003; Sebastião, 1998; Sebastião e Correia, 2007; Valentim, 1997).

No encerrar do século XIX, a segunda revolução industrial estira-se sobre as sociedades ocidentais. A educação em massa jogou um papel fundamental na afirmação desse processo (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992). No quadro das novas economias, a Alemanha ultrapassou a Inglaterra, sendo a educação a pedra de toque para este aceleração germânico (cf. Richonnier, 2008). É bem verdade que a Prússia, em antecipação histórica, introduziu a escolaridade obrigatória em 1763. Seguiram-se, com mais de um século de atraso a Inglaterra e a França, implementando o ensino obrigatório em 1880 e 1882, respectivamente (cf. Gauthier, 2005; Richonnier, 2008).¹⁰⁵ Portugal foi um dos países mais vanguardistas a legislar sobre a obrigatoriedade escolar no espaço europeu, em 1835, mas a história do seu ensino pautou-se sobretudo pelo seu incumprimento.¹⁰⁶

No século XX, o ensino obrigatório tornou-se norma um pouco por toda a Europa.¹⁰⁷ Presentemente, em quase todos estes países está estabelecido um período

¹⁰⁴ Representando o primeiro conceito uma medida coerciva protagonizada pelo estado sobre os seus cidadãos e o segundo uma contrapartida a tal coercividade (Pires, 1989). Alguns autores, como Michel Lobrot (1992), têm discutido a legitimidade do estado face a tal instrumento que estipula como obrigatório decisões que, em primeira mão, se estabelecem ao nível individual.

¹⁰⁵ Apesar da escola obrigatória francesa ter sido fixada em 1833, só com a gratuidade (em 1881) e com o laicismo (em 1882), enquanto consequências esperadas, é que efectivamente se implementou (Gauthier, 2005).

¹⁰⁶ Em 1835 fixou-se a obrigatoriedade dos pais de família enviarem os seus filhos para as escolas públicas, assim que completassem os 7 anos de idade (Carvalho, 2001; Nóvoa, 2005). Na verdade, e pese embora Rodrigo da Fonseca – quem avança com o «Regulamento Geral da Instrução» que enquadra este título da obrigatoriedade escolar – tenha instigado as câmaras municipais e os párocos a convencerem os pais e as famílias a matricularem os seus filhos na escola, o seu cumprimento foi muito parcial, para não dizer mesmo marginal, pois, para além de todas as dificuldades históricas já identificadas, o decreto só se refere ao ensino masculino (Carvalho, 2001).

¹⁰⁷ Também em Portugal o século XX foi determinante para uma maior efectivação da escolaridade obrigatória. No entanto se no início deste período, os ideais republicanos pareciam reconhecer um valor determinante à educação, a transformação do regime em 1926 trouxe uma perspectiva reducionista sobre a sua importante função no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades (Abreu e Roldão, 1989;

obrigatório de frequência escolar (ver figura 3.2). Este é variável entre os que constituem hoje a União Europeia, situando-se entre os 9 anos (previsto em 8 países da União Europeia) e os 13 anos (consagrados, designadamente, na Hungria e Holanda).

Na leitura dos dados da figura 3.2 emerge uma, quanto a nós aparente, contradição, ou pelo menos um entendimento não linear, respeitante ao facto de alguns países, com elevados níveis de concretização no domínio educativo, terem das escolaridades obrigatórias mais reduzidas (9 anos), como a Finlândia ou a Suécia (inscritos num padrão de topo no que respeita à certificação das respectivas populações); Malta, por exemplo, estando num padrão de escolaridade altamente deficitário e longe de cumprir com uma esperança de vida escolar equivalente às médias europeias, apresenta uma obrigatoriedade fixada em onze anos; o mesmo acontece em Portugal, onde recentemente se aprovou uma lei (Lei n.º 85/2009) onde esse período vai até aos 12 anos de idade.¹⁰⁸

Carvalho, 2001; Nóvoa, 2005). Alguns dos seus representantes, como João Ameal, chegaram mesmo a considerar que “Portugal não necessita de escolas (...). Ensinar a ler é corromper o atavismo da raça (...). Na nossa terra há alguns espíritos sem preparação mental que se interessam pela obrigatoriedade do ensino primário (...)” (Abreu e Roldão, 1989:47). Na continuação desta senda doutrinária, a Constituição de 1933 aliviava o estado de garantir o acesso à escolaridade básica e obrigatória (*idem*, 1989). O ano de 1964 celebrizou-se pelo seu significado na implementação da escolaridade obrigatória (instituída legalmente para 6 anos). No texto legal, que suporta a medida, ficam bem patentes as pressões internacionais, que como se sabe, tem como principal protagonista a OCDE. No entanto, pela mão do Prof. Galvão Telles (Ministro da Educação Nacional, protagonizando discursos cautelosos sobre a corrida das populações às escolas, consagrou a obrigatoriedade de um 1º ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico. Foi a partir de 1970, com o Ministério a cargo de Veiga Simão, já no período da «primavera marcelista», que se lançou os alicerces para um sistema educativo mais coerente e moderno. A Reforma Veiga Simão propunha-se implementar uma escolaridade obrigatória de oito anos, reforçando-se o instrumento da “tele-escola” e instituindo-se o ensino supletivo para adultos. Mas foi com o 25 de Abril que uma nova visão assentou sobre a educação (*ibidem*). Registe-se contudo que só na Lei de Bases da Educação de 1986 se consagrou a escolaridade obrigatória para 9 anos e, em consolidação democrática, se foi efectivando essa pretensão. Contudo, está agora na agenda o debate político sobre o seu alargamento, impondo-se para já a obrigatoriedade de frequência escolar até aos 18 anos.

¹⁰⁸ O mesmo sublinha Maria do Céu Roldão (2004), evocando o exemplo de alguns países africanos que, longe de bons índices de cobertura e de frequência escolar, têm, em muitos casos, escolaridades obrigatórias a rondar os 12 anos.

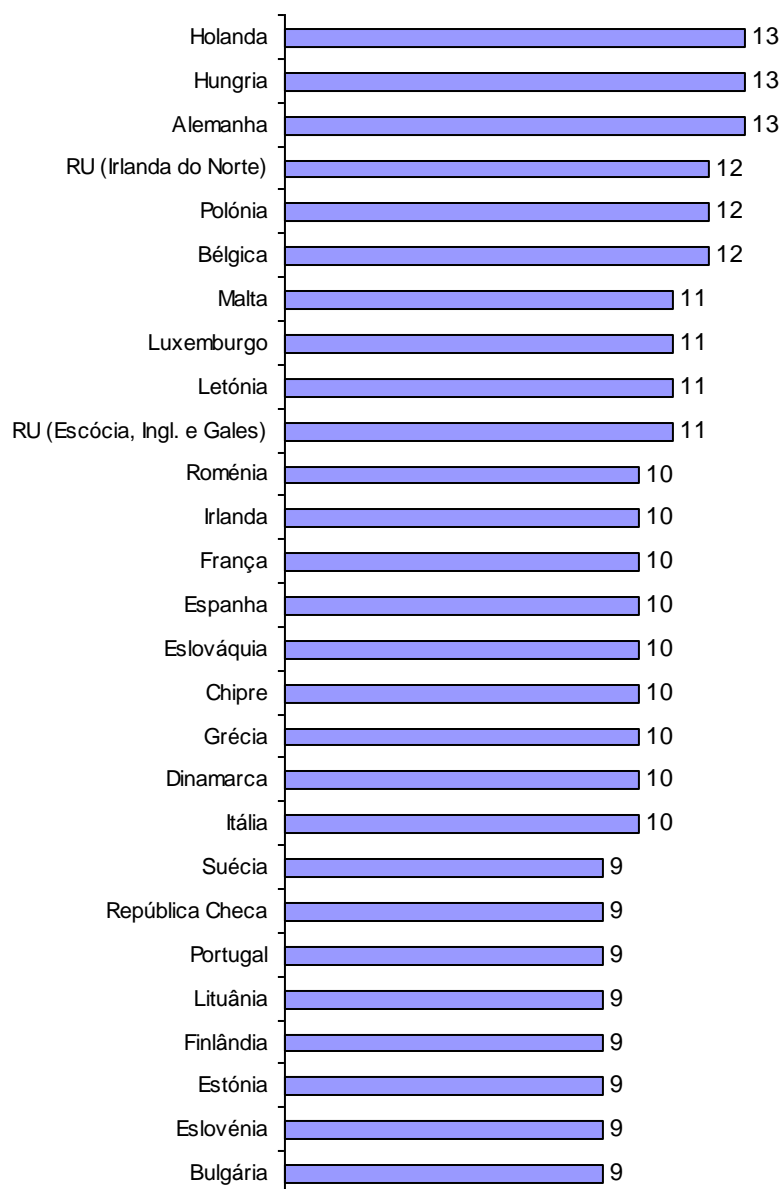


Figura 3.2 Número de anos de escolaridade obrigatória, na União Europeia, 2009/2010

Fonte: Eurydice (2009/2010), *Compulsory Education in Europe 2009/10*, Comissão Europeia. Eurydice (2010b), *The Structure of European Education Systems 2009/10*, Comissão Europeia.

Tais factos não significam que a *escolaridade obrigatória*, enquanto instrumento de política educativa, tenha fracassado ou seja irrelevante. Significa antes que, como já havia sublinhado Maria do Céu Roldão (2003), esta ferramenta tem servido aos vários estados como dispositivo de promoção de desenvolvimento e alargamento da educação,

sendo para os mais deficitários de uma maior utilidade.¹⁰⁹ Acrescente-se, ainda, que este tipo de medidas precisa ter dois pontos de apoio para se sustentar, por um lado, a capacidade do estado para fazer cumprir tal prerrogativa, nomeadamente com medidas coadjuvantes do lado da oferta escolar; por outro, a mobilização da sociedade para a importância de uma escolaridade completa.¹¹⁰

A escolaridade obrigatória tem tido dois referenciais determinantes na sua definição e institucionalização: a idade e os níveis de escolaridade que abrange. Estes pontos cardiais de organização e de incorporação na própria arquitectura dos sistemas educativos apresentam-se de forma variável entre os países que constituem hoje a União Europeia (ver figura 3.3).

Uns tendem a atrasar o início do percurso escolar obrigatório e básico para os 7 anos de idade, como a Finlândia e a Suécia (ver figura 3.3). A leste, a Bulgária, a Estónia e a Lituânia têm estado de passo certo neste ponto de partida. Refira-se, aliás, todos eles com padrões de escolaridade altamente universalizados.

¹⁰⁹ Isso mesmo foi flagrante no caso português, quando em 1986, essa obrigatoriedade se prolongou para 9 anos com um impacto extremamente positivo no alargamento, a camadas sociais mais vastas, da escolaridade básica (Roldão, 2003; Sebastião, 1998; Sebastião e Correia, 2007). Embora a Reforma de Veiga Simão tivesse proporcionado um contexto de maior procura educativa e de um esforço para o seu alargamento (Pintassilgo, 2003), é de facto em 1986 que a sua concretização se torna mais evidente. Rui Grácio, com grande protagonismo dianteiro nos estudos da área educativa, mesmo antes do 25 de Abril, em 1971, criou 3 acepções para expressão democratização do ensino: uma, respeitante às bases sociais de recrutamento da população escolar; outra, sobre os valores veiculados através dos conteúdos de ensino; a última refere-se às relações institucionais (cf. Pintassilgo, 2003: 135). A educação saída de Abril, reinterpretando os seus fins e interesses (nomeadamente, os nacionais) (Grácio, 1981), assenta em princípios tendentes à universalidade e igualdade. Princípios cujos contornos se foram ajustando a novos e diferentes problemas sociais. Preocupações presentes em Joaquim Valentim 1997) e Joaquim Pintassilgo (2003), quando afirmam que o problema agora é a promoção de uma cultura uniforme a um público escolar social e culturalmente diferenciado. Não se pode a este pretexto contornar a importância de uma escola integradora de jovens com origens sociais muito diversificadas, associando-se universos culturais também distintos (Valentim, 1997), mas sim repensar as estratégias pedagógicas e as práticas educativas num contexto socialmente diversificado (Pintassilgo, 2003).

¹¹⁰ Um estudo na área da economia social (Brunello, Fort e Weber, 2008), de comparação entre 12 países europeus, apurou que existe, de facto, uma relação positiva, não só com os níveis educativos das populações, mas também com as políticas de escolaridade obrigatória implementadas no fim da II Guerra Mundial e as desigualdades de rendimentos nesses países.

As idades previstas para a saída da obrigatoriedade escolar são também variáveis, sugerindo que estão ao serviço de objectivos distintos (ver figura 3.3), nomeadamente os que respeitam à ligação dos estudantes ao mercado de trabalho e a uma vida profissional. Os que mais cedo deixam de ser obrigados a ir à escola, aos 15 anos, são a Áustria, o Chipre, a Eslovénia, a Grécia, o Luxemburgo, e a República Checa. Estavam entre estes, até há pouco tempo, dos países mais deficitários do ponto de vista do alargamento social e do prolongamento dos percursos escolares, como é o caso da Grécia, que permanece, e, sobretudo, de Portugal (país que entretanto mudou a legislação no sentido do aumento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade).¹¹¹ Em países como a Bélgica, Holanda, Hungria e Polónia estão estipulados os 18 anos de idade, outros podem chegar a esta soma e até ultrapassá-la (como a Alemanha), caso os seus estudantes se enquadrem num regime de estudos a tempo parcial (veja-se os exemplos da Bélgica ou da Polónia). Os restantes, e em maioria, têm fixados os 16 anos de idade.

No entanto, e observando as estatísticas de organizações internacionais, verifica-se que existe um significado incorporado sobre uma concepção de escolaridade “mínima” e expectável no espaço Europeu. Essa fixa-se, com certeza, no ensino secundário (superior) (ver capítulo 2, quadro 2.1).

3.4 Ensino básico e ensino secundário, as primeiras carruagens do sistema

Os primeiros passos de um trajecto escolar são dados no ensino básico. Talvez seja aqui que se aprenda a “andar” na escola. Mas o que é o *básico*? Não se está aqui perante um primeiro esforço desta definição. Muitas das respostas conceptuais e operatórias já estão dadas. Estas têm aplicações diferentes, de alguma forma, entre os vários sistemas educativos europeus.

A escolaridade básica é, portanto, a *base* de toda a escolaridade, “o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem” (Pires, 1989:11). Aí são lançados os primeiros alicerces de um edifício em construção. O tipo de saberes aí empreendidos, os básicos, “são as competências fundacionais que

¹¹¹ Ver a este respeito a Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto de 2009, sobre o novo regime de escolaridade obrigatória.

se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004:17).¹¹²

Embora tratando-se de conceitos distintos existe, historicamente, uma relação positiva entre a escolaridade básica e a escolaridade universal. Como referiu Eurico Lemos Pires (1989), o primeiro é *essencial* e o segundo *finalista*. Este tem como finalidade a democratização da escolaridade básica. E é neste sentido que se assiste, a partir do século XX, nomeadamente no pós II Guerra Mundial, muito sublinhado por Michel Lobrot (1992) e John Meyer, Francisco Ramirez e Yasemin Soysal (1992), a um gigantesco aumento desta estrutura, em muitos casos, capaz de absorver uma boa parte dos orçamentos, revelando-se o grande empreendimento nacional.

Actualmente, tendo em conta a massificação do ensino secundário na maioria dos países europeus, o conceito de *universal* dirigido ao ensino básico parece estar a tornar-se “curto” face às pretensões educativas das populações e dos estados da União Europeia. Em muitos casos, o facto do ensino secundário se ter tornado, também ele, universal, tem levado a que sejam accionados os mesmos instrumentos operatórios que outrora estiveram afectos apenas à escolaridade básica – a obrigatoriedade e a gratuidade.

Mas como é que se gizam, no espaço europeu, as escolaridades básicas aí presentes? Um olhar sobre os *desenhos* organizacionais dos sistemas educativos, ainda que parcial, permite perspectivar espaços de divergência e aproximação em termos de uma oferta educativa europeia, segmentada em ciclos de escolaridade, em torno das idades da população estudantil (ver figura 3.4). No entanto, não se pode ter, face a tais esquematizações, ambições analíticas desmedidas.

A figura 3.4 ilustra a organização dos sistemas educativos até ao fim do ensino básico, incluindo o seu segundo estágio (ensino secundário inferior ou segundo estágio

¹¹² Nos meados desta década houve em Portugal um grande debate, promovido pelo Conselho Nacional de Educação (2004), a propósito de um estudo intitulado “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI, coordenado por António Francisco Cachapuz (2004), sobre a natureza e os objectivos dos saberes e competências básicos, com aprofundamentos sobre a cultura e às práticas das escolas (Alonso, 2004; Roldão, 2004). Não sendo esta dissertação o lugar de discussão sobre o *currículo*, sublinhe-se, em termos caseiros, o *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, coordenado por Paulo Abrantes (2001), como um contributo importante nesta matéria.

do ensino básico, tal como está estabelecido na Classificação Internacional da UNESCO, e que se vulgarizou nas estatísticas oficiais das agências internacionais como *CITE 2*).¹¹³

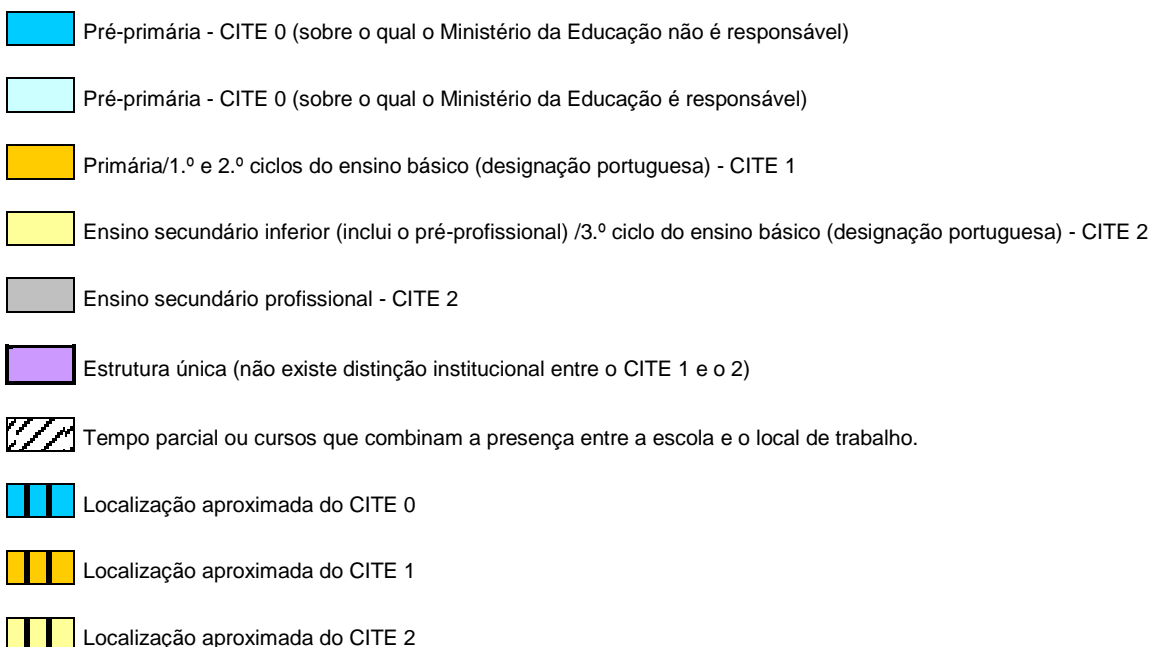
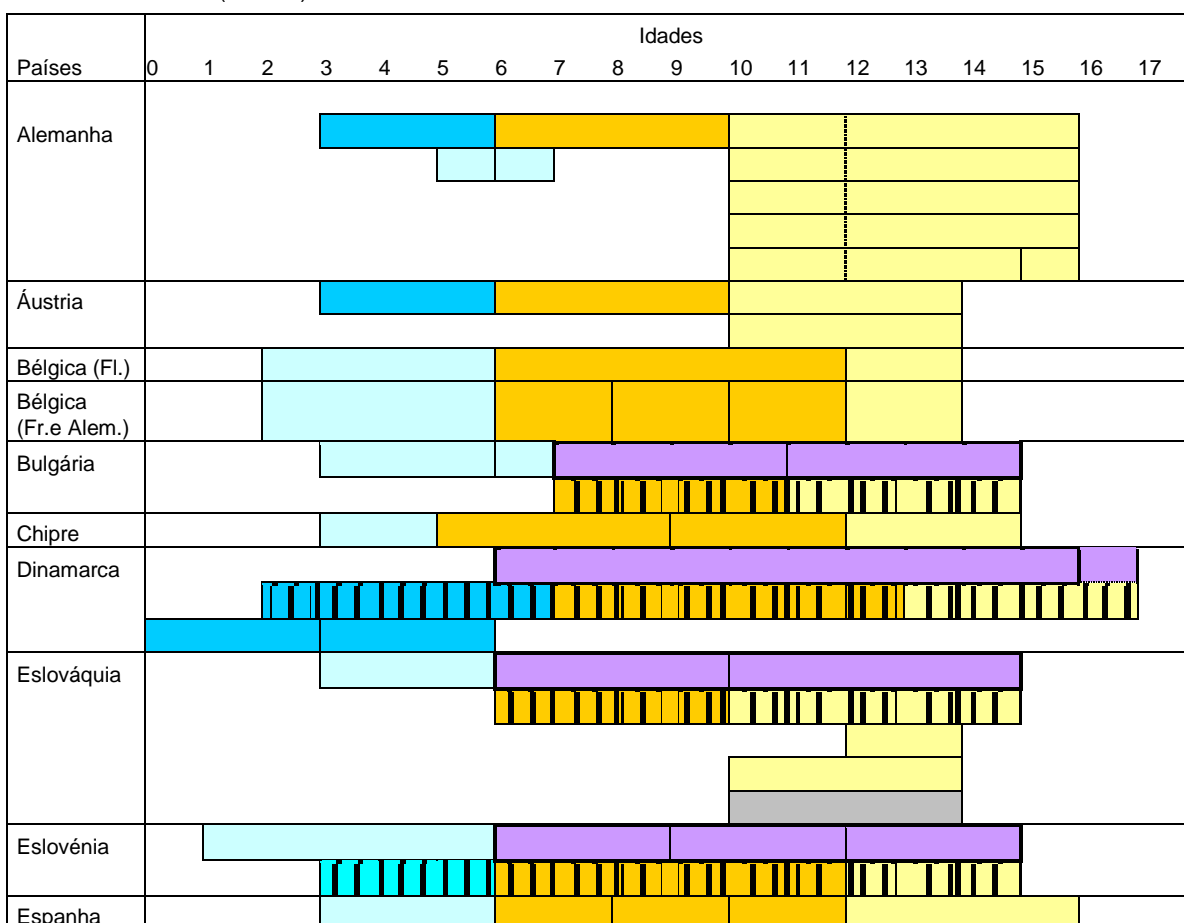
Uma primeira leitura da figura 3.4 dos primeiros níveis de escolaridade (*CITE 1 e 2*) converge para identificação de algumas semelhanças que, com extensões diferenciadas, têm ainda um forte carácter unificado por, praticamente, toda a União Europeia. As excepções mais fortes a este modelo, situadas no segundo nível da educação básica, são de países como a Áustria, a Alemanha, a França, a Holanda, o Luxemburgo e, entre os de leste, a Eslováquia e a Roménia.

Sublinhe-se, neste patamar de ensino, o início de alternativas profissionais, articuladas ou de continuidade com o ensino secundário, nos sistemas educativos da Holanda, Eslováquia e Roménia.¹¹⁴

¹¹³ Tal como consta na Classificação Internacional Tipo de Educação (CITE), aprovada pela UNESCO em 1997. Em termos comparativos esta Classificação tem servido de referência, entre outras, para a classificação dos níveis de escolaridade. Assim, a escolaridade básica, nos seus termos, inicia-se no nível 1 (a que se designa educação primária ou primeiro estágio da educação básica) – tendo como características principais o começo da escolaridade obrigatória e da aprendizagem sistemática da leitura, escrita e matemática; e termina no nível 2 (ensino secundário inferior ou segundo estágio da educação básica) – é neste patamar que se completa o processo de aquisição de competências básicas e se estrutura os fundamentos para uma aprendizagem ao longo da vida; neste nível existe já, na maioria dos países, alguma distribuição do tempo lectivo por áreas de especialização, com professores formados de acordo com tais áreas. O fim deste nível marca, em princípio, o fim da escolaridade obrigatória. Embora, a universalidade desta premissa deva ser melhor reflectida, pois a forma como a escolaridade obrigatória tem vindo a ser aplicada nem sempre é coincidente com este pressuposto.

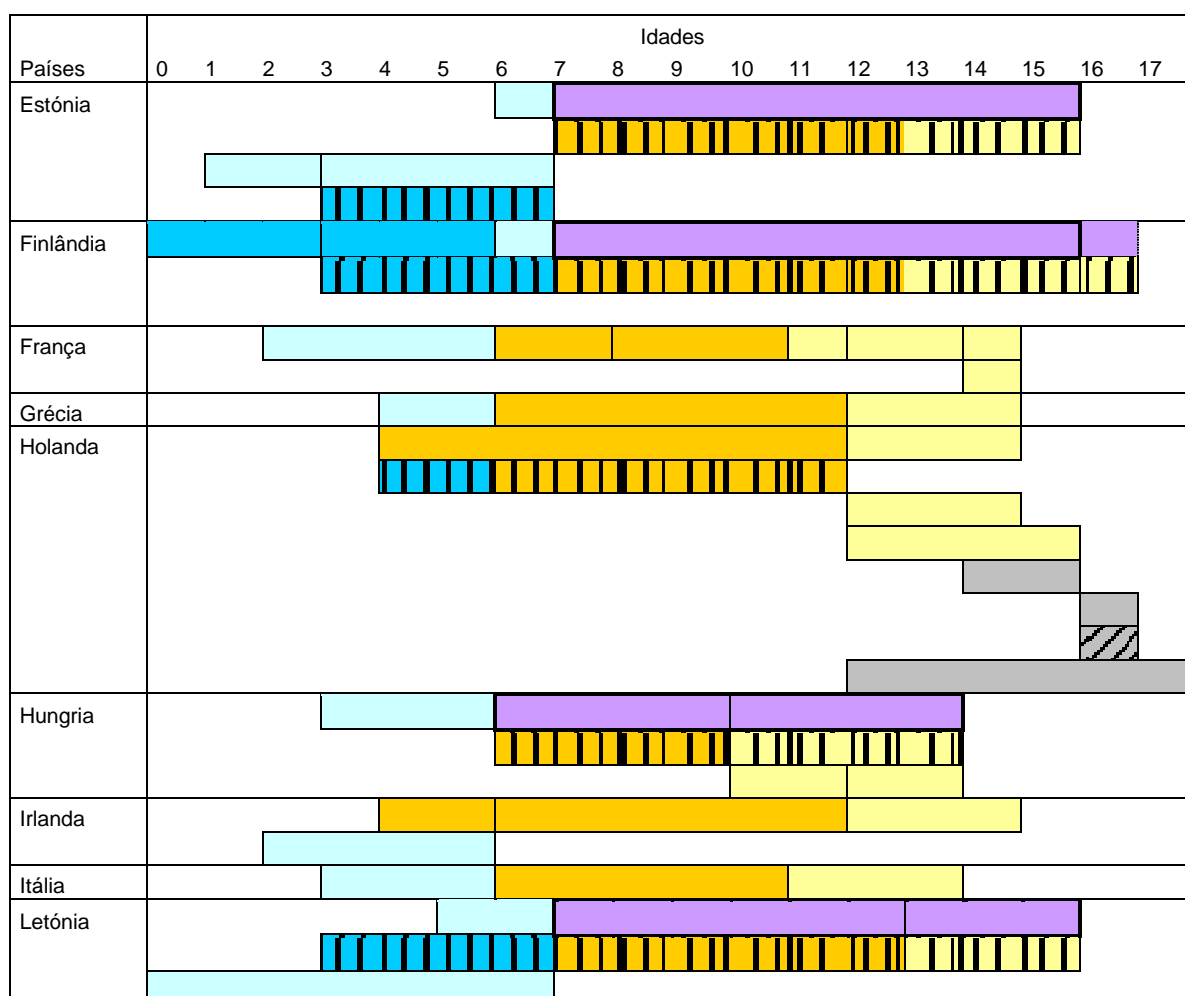
¹¹⁴ Como veremos, para os países de leste esta é apenas uma tendência que se reforça, para a sua quase generalidade, no ensino secundário, mas só estes casos protagonizam traços de antecipação no que respeita a um ensino profissional. Como evidencia Bert Creemers (2005), o sistema educativo holandês, por exemplo, tem uma escolaridade básica que vai até aos 12 anos de idade e, depois, na sua vertente profissional, existe o ensino médio preparatório profissional (VMBO). No caso da Holanda, quer se siga o ensino secundário geral ou pré-universitário ou a via profissional, o ensino secundário não se distingue em inferior ou superior, tendo o básico uma duração relativamente curta.











Figura 3.4 Esquematização simplificada dos sistemas educativos na Europa até ao ensino secundário inferior (CITE 2)



Nota: as barras iguais em paralelo, num determinado país, dão conta de várias ofertas escolares do mesmo tipo e nível de ensino.

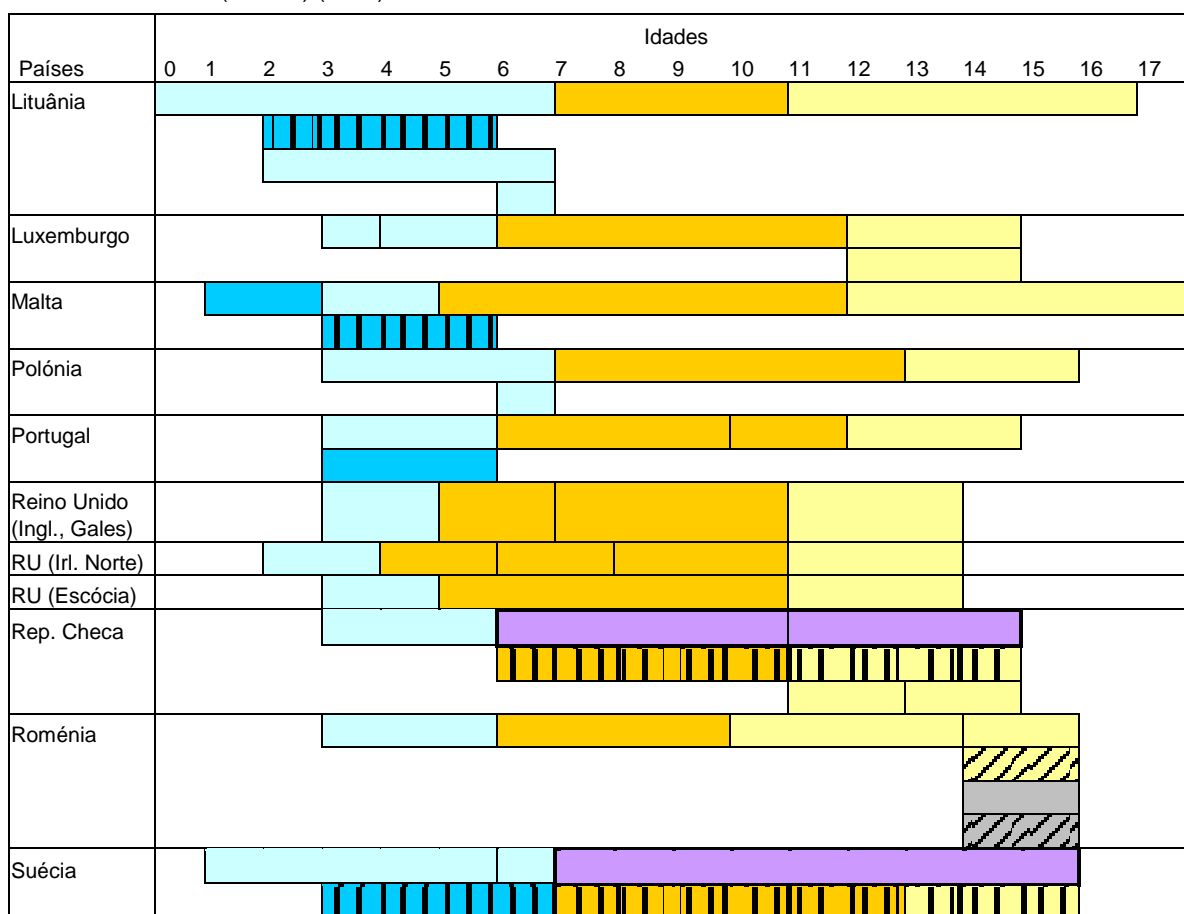
Figura 3.4 Esquemática simplificada dos sistemas educativos na Europa até ao ensino secundário inferior (CITE 2) (cont.)













-  Pré-primária - CITE 0 (sobre o qual o Ministério da Educação não é responsável).
-  Pré-primária - CITE 0 (sobre o qual o Ministério da Educação é responsável).
-  Primária/1.º e 2.º ciclos do ensino básico (designação portuguesa) - CITE 1.
-  Ensino secundário inferior (inclui o pré-profissional) /3.º ciclo do ensino básico (desig portuguesa) - CITE 2.
-  Ensino secundário profissional – CITE 2.
-  Estrutura única (não existe distinção institucional entre o CITE 1 e o 2).
-  Tempo parcial ou cursos que combinam a presença entre a escola e o local de trabalho.
-  Localização aproximada do CITE 0.
-  Localização aproximada do CITE 1.
-  Localização aproximada do CITE 2.

Nota: As barras iguais em paralelo, num determinado país, dão conta de várias ofertas escolares do mesmo tipo e nível de ensino.

Figura 3.4 Esquematisação simplificada dos sistemas educativos na Europa até ao ensino secundário inferior (CITE 2) (cont.)



-  Pré-primária - CITE 0 (sobre o qual o Ministério da Educação não é responsável)
-  Pré-primária - CITE 0 (sobre o qual o Ministério da Educação é responsável)
-  Primária/1.º e 2.º ciclos do ensino básico (designação portuguesa) - CITE 1
-  Ensino secundário inferior (inclui o pré-profissional) /3.º ciclo do ensino básico (designação portuguesa) - CITE 2
-  Ensino secundário profissional – CITE 2
-  Estrutura única (não existe distinção institucional entre o CITE 1 e o 2)
-  Tempo parcial ou cursos que combinam a presença entre a escola e o local de trabalho.
-  Localização aproximada do CITE 0
-  Localização aproximada do CITE 1
-  Localização aproximada do CITE 2

Nota: as barras iguais em paralelo, num determinado país, dão conta de várias ofertas escolares do mesmo tipo e nível de ensino.

Fonte: Eurydice (2010b), *The Structure of European Education Systems 2009/10*, Comissão Europeia. Eurydice, *Eurybase – The Information Database on Educational Systems in Europe* (Luxemburgo: 2001/02; Bulgária, Hungria, Irlanda: 2005/06; Alemanha, Áustria, Lituânia, Malta, Portugal, Roménia: 2006/07; Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Itália, Letónia, Polónia, Reino Unido, Rep. Checa, Suécia: 2007/08). Adicionalmente, no caso da Eslovénia, foi consultado o relatório Eurydice (2007/08), *Description of the Structures of the Education Systems from Pre-primary to Higher Education (CITE 0 to 5)*, School Year 2007/08, Bruxelas, Comissão Europeia.

Outro aspecto interessante, mas pouco surpreendente, é, em geral, a idade dos 6 anos para o início da escolaridade básica, no fundo um pouco à semelhança da escolaridade obrigatória. Claro que, mais uma vez, com uma pluralidade tão vasta de países integrantes na União Europeia, tal regra está longe de ser inquebrável.

De forma antecipada, os sistemas anglo-saxónicos e o maltês iniciam o ensino básico aos 5 anos (embora a Irlanda e a Irlanda Norte comecem, ainda antes, aos 4 anos). Da anterior União Europeia a 15 países, a Finlândia e a Suécia, países na dianteira da escolarização europeia, iniciam a escolaridade básica aos 7 anos (ver figura 3.4). Nos países de leste esta característica é bem mais comum, e traduz-se em mais de 40% dos 12 países recém integrados na UE – Bulgária, Estónia, Letónia, Lituânia e Polónia.

Uma outra perspectiva aponta para a forma como estes níveis de escolaridade, com reconhecimento internacionalmente convencionado (CITE 1 e 2), se constituem em ciclos de escolaridade. Nesta matéria conhece-se uma maior diversidade. Um dos seus arquétipos diz respeito à integração destes 2 níveis num só ciclo, seguindo-se a possibilidade de 2 ou três (como acontece em Portugal e Espanha). Seria de grande utilidade analítica distinguir, pelo menos, os países de ciclo único na equivalência a estes dois níveis. Esta característica dos sistemas educativos está presente na Dinamarca e na Suécia, com escolaridades alargadas e de longo curso, associando-se alguns países de leste com populações também muito escolarizadas, como a Bulgária, a Eslováquia, a Estónia, a Hungria, a Letónia e a República Checa (que, como se anotou anteriormente, se distribuem entre padrões quase plenos e de topo na extensão do ensino secundário como escolaridade mínima). Tal observação suscita a hipótese adiantada, aliás, num estudo muito recente de Pedro Abrantes (2008), em que os ciclos de escolaridade, e sua transposição, se constituem, muitas vezes, como “muros” que obstaculizam uma parte importante dos percursos escolares.¹¹⁵

Uma perspectiva prudente não deve renunciar aos contextos específicos em que tais sistemas se inscrevem, pois estes representam um complexo de variáveis que

¹¹⁵ Marcel Crahal (1999) evidencia a relação entre o sucesso escolar e a existência de uma continuidade educativa em todo o ensino básico (num único ciclo), evocando este tipo de aferição em termos comparativos.

precisam ser esmiuçadas (Osborn e outros, 2003) e tecidas numa trama de interligações que conferem sentido, mesmo que parcial, às organizações educativas formais.

*

Se se quiser uma apresentação simples, o *ensino secundário* é o que vem depois. Se a dificuldade de comparação entre os vários sistemas educativos nacionais, no seu conjunto, é bem real, quando chegamos ao ensino secundário ela torna-se quase impraticável.

Mas a que se refere o ensino secundário (superior)?¹¹⁶ Quais os seus principais objectivos e modalidades? Não será fácil dar aqui uma resposta cabal.

Como alude Joaquim Azevedo (1999a:2), num profundo trabalho dedicado ao ensino secundário na Europa, “estamos, de facto, perante um segmento do sistema educativo onde existe uma irrecusável diversidade de situações e onde impera a dispersão da oferta escolar, contrariamente ao ensino básico, segmento onde, em geral, predomina o modelo unificado.” O segundo ciclo do ensino secundário é, pois, caracterizado pela sua diversidade, quer em termos curriculares e de programas, quer institucionais e financeiros, característica que se tem intensificado nos últimos anos (cf. Benavot, 2006; Gauthier, 2006).

As finalidades adstritas a este nível de ensino são muitas e variadas (Alves, 1999; Pedró, 1999): a preparação para o ensino universitário, ou, em alternativa, para o ensino superior não universitário ou formação profissional superior; a formação para o trabalho e vida adulta; e a formação e desenvolvimento pessoal.

O facto de não se incluir uma esquematização dos vários sistemas do ensino secundário equivalente à apresentada para o ensino básico (ver figura 3.4), prende-se com essa especificidade que constitui o início de ramificações e vias diferenciadas nos países analisados, o que tornaria o exercício gráfico muito complexo e de difícil interpretação comparativa (podendo-se, no entanto, consultar para mais especificações o

¹¹⁶ A designação de ensino secundário será a prevalecente neste texto e o seu uso corresponderá a outras, como “ensino secundário superior” ou “ensino secundário de segundo grau”. A grande maioria dos países do mundo – cerca de 80% – faz esta distinção entre o ensino secundário inferior (ou segundo estágio do ensino básico, que compreende normalmente a escolaridade obrigatória) e o ensino secundário superior (que acontece no ensino pós-básico) (Benavot, 2006).

Eurydice, 2010). Contudo, outras esquematizações para a leitura comparada serão apresentadas.

Pese embora a presença desta diversidade, é necessário fazer emergir algumas categorias que sirvam de ponteiros às variações mais relevantes. Há, pois, quem advogue que, no contexto europeu, o ensino secundário é o segmento dos sistemas educativos nacionais que apresenta uma maior diversidade e muitas das suas abordagens analíticas têm-se feito, frequentemente, envoltas de alguma polémica (cf. Azevedo, 1999a, 2000; Pedró, 1999).

Um desses ponteiros dimensionais de análise refere-se aos *vários tipos de instituições formativas* em que as várias modalidades de ensino secundário são administradas (cf. Azevedo, 1999a; Benavot, 2006). Alguns exemplos são os liceus, escolas secundárias, escolas técnicas e escolas profissionais. Este nível de ensino, com estas instituições na sua base orgânica, tem-se organizado em três *sectores* fundamentais: o escolar, o dual e o não formal (cf. Azevedo, 1999a).

O primeiro – *o escolar* – oferece formação orientada para vários tipos de percurso escolar: o geral ou académico, o técnico e o profissional. Este tende a assumir-se como o modelo arregimentador de quase todas as formas de ensino secundário pós-obrigatório no quadro dos sistemas formais de ensino, favorecendo a escolarização de massas neste nível de ensino (cf. Azevedo, 1999a:6-7). É tutelado sobretudo pela administração educativa, embora com recentes orientações no sentido de partilha de mandato com outros actores sociais (nomeadamente departamentos da administração pública). Os tipos de escola associados a este modelo são muito variados: os tradicionais “liceus” ou escolas secundárias, as escolas técnicas e as escolas profissionais, de acordo com a variedade presente em cada país. Historicamente, este modelo marca o seu início nos EUA, propagando-se, após a II Guerra Mundial, para países europeus como a Bélgica, a Suécia, a Noruega, a Dinamarca, a Holanda e a Finlândia (cf. Azevedo, 1999a, 2000). Todos eles com elevados padrões de escolarização, nomeadamente neste nível de escolaridade. Este modelo teve igualmente assento em países com os piores padrões de escolarização na Europa, como a Grécia, a Espanha e Portugal, coexistindo com o modelo dual, que apresenta, ainda assim, uma expressão reduzida.

Autores, como Torsten Husén, identificaram dois submodelos deste modelo escolar: um *bipartido* e um *compreensivo* (cf. Azevedo, 1999a). O primeiro diz respeito ao esquema organizativo europeu tradicional, onde existem de forma paralela escolas académicas e escolas técnicas ou profissionais.¹¹⁷ O segundo enquadra escolas de grande diversidade curricular, ficando todos os cursos ao seu abrigo.¹¹⁸ As melhores ilustrações deste tipo de escola são a fundadora "high school" americana, seguindo-se a "gymnasium school" da Suécia, onde a diversidade formativa tem acolhimento num único tipo de escola (cf. Levin, 1999).¹¹⁹ A certificação escolar obtida neste modelo tem implícita a função de "transfer" ou de "transporte", orientada para o prosseguimento de estudos, ainda que uma parte possa ser um diploma técnico ou profissional. Tendo incorporada uma cultura de tipo *educacionalista* (cf. Azevedo, 2000; Gauthier, 2006) posiciona-se, claramente, como um largo "chapéu" das modalidades de formação a tempo inteiro.

O *sector dual*, em certas situações também designado de "aprendizagem", refere-se a uma oferta de formação profissional inicial que tem lugar em simultâneo em centros de ensino-formação e em empresas (ou alternância de escola-empresa). A tutela e respectivas certificações têm um reconhecimento misto de empresários e da administração pública. Este sector protagoniza uma cultura "profissionalista", assente na articulação e cooperação entre escolas e empresas ou outras instituições privadas. Tal modelo, de diversificação institucional, é o dominante na Europa, contemplando "um sulco histórico de separação, geralmente bastante rígida, desde os programas, aos tipos de docentes e aos diplomas, entre centros ou escolas de formação profissional inicial e escolas de ensino secundário geral ou liceus" (Azevedo, 1999a:8). É na Alemanha, na Suíça, no Luxemburgo e na Áustria e, ainda assim com uma importante expressão, na Dinamarca e na Holanda, onde este sector tem sido predominante.

¹¹⁷ A população que as frequenta tem origens sociais diferenciadas e não é frequente transferências entre estas vias (Azevedo, 1999a; Ballion, 1999; Husén, s/d).

¹¹⁸ Sobre a o modelo de escola secundária *compreensiva* ver ainda Henry Levin (1999) ou Roger-François Gauthier (2006).

¹¹⁹ Em Portugal, sensivelmente a partir de 2005, iniciou-se um movimento de migração do ensino profissional para as escolas secundárias. Refira-se a este propósito que o perfil dos cursos profissionais pode estar num processo de mutação organizacional e funcional: anteriormente administrados por um subsistema de escolas profissionais (ver a este respeito Antunes, 2005) e agora tendencialmente incorporados pelas escolas secundárias da rede pública.

Esta tem sido a estratégia clássica de combinar formação e trabalho. A adesão a este modelo nos anos 80 foi flagrante, existindo hoje uma panóplia muito alargada de estatutos e de tipos de qualificações ao abrigo da designação de "aprendizagem". Como refere Joaquim Azevedo (1999a:9), “nos países do sul da Europa, este modelo, pela ausência de condições sociais e produtivas idênticas aos países onde é predominante e ainda pelo seu carácter de modelo migrante em contexto cultural «educacionalista», é minoritário e destina-se frequentemente a grupos populacionais «insucedidos» no sistema escolar formal, assumindo-se como alternativa ocupacional às tradicionais escolas técnicas ou profissionais”. Considere-se, ainda, ao abrigo deste modelo os cursos *sandwich* das escolas técnicas do Reino Unido, que alternam estudos a tempo completo com períodos em empresas, resultando numa cooperação firmada entre escolas e a indústria local (Azevedo, 2000).

Este tipo de modalidade – programas com funcionamento a tempo parcial ou que combinam as actividades entre escola e o local de trabalho – está hoje muito divulgada por toda a Europa, sobretudo no ensino profissional, embora na República Checa e Eslováquia, na Grécia, em grande parte do Reino Unido e na Roménia, esta possibilidade também se verifique no ensino geral (quadro 3.1).

No entanto existe ainda um conjunto importante de países onde tal modalidade não se aplica. Na Europa ocidental refira-se a Dinamarca, a França, a Irlanda (que não possui actualmente ensino profissional), a Itália e a Suécia (país onde o movimento da escola compreensiva teve uma maior afirmação); na Europa oriental, são exemplos países como a Bulgária, a Polónia e os estados bálticos (Estónia, Letónia e Lituânia) (ver quadro 3.1). O ensino pós-secundário (CITE 4) não é um nível de ensino assumido por todos os sistemas educativos da União Europeia. A sua ausência é notada em países como o Chipre, a Dinamarca, a Espanha, a Finlândia, a França e a Holanda. Dos que dispõem deste patamar, encontra-se uma vertente combinada entre a escola e o local de trabalho na Europa anglo-saxónica, na Alemanha, na República Checa e Eslováquia e, ainda, em Malta e na Eslovénia (ver quadro 3.1).

Quadro 3.1 Características do ensino secundário e pós-secundário (CITE 3 e 4) na União Europeia

Países	Ensino secundário (superior)		Ensino pós-secundário	Ano lectivo de referência
	geral	profissional		
Alemanha	✓	✓●	✓●	2006/07
Áustria	✓	✓●	✓	2006/07
Bélgica	✓	✓●	✓	2007/08
Bulgária	✓	✓	✓	2005/06
Chipre	✓	✓●	–	2007/08
Dinamarca	✓	✓	–	2007/08
Eslováquia	✓●	✓●	✓●	2007/08
Eslovénia	✓	✓●	✓	2007/08
Espanha	✓	✓●	–	2007/08
Estónia	✓	✓	✓	2007/08
Finlândia	✓	✓●	–	2007/08
França	✓	✓	–	2007/08
Grécia	✓●	✓●	✓	2007/08
Holanda	✓	✓●	–	2007/08
Hungria	✓	✓●	✓	2006/07
Irlanda	✓	–	✓●	2005/06
Itália	✓	✓	✓	2007/08
Letónia	✓	✓	✓	2007/08
Lituânia	✓	✓	✓	2006/07
Luxemburgo	✓	✓●	✓	2003/04
Malta	✓	✓●	✓●	2009/10
Polónia	✓	✓	✓	2007/08
Portugal	✓	✓●	✓	2006/07
RU (Inglaterra, Irl. do Norte e Gales)	✓●	✓●	✓●	2007/08
RU (Escócia)	✓	✓●	✓●	2007/08
Rep. Checa	✓●	✓●	✓●	2007/08
Roménia	✓●	✓●	✓	2006/07
Suécia	✓	✓	✓	2007/08

Legenda: ● Programas com funcionamento a tempo parcial ou cursos que combinam a presença entre a escola e o local de trabalho. ✓ Existência do tipo ou nível de ensino.

Fonte: Eurydice (2010b), *The Structure of European Education Systems 2009/10*, Comissão Europeia (para uma actualização dos dados). Eurydice (2009b), *Key Data on Education in Europe 2009*, Bruxelas, Comissão Europeia; Eurydice (2007/08), *Description of the Structures of the Education Systems from Pre-primary to Higher Education (CITE 0 to 5), School Year 2007/08*, Bruxelas, Comissão Europeia.

Um dos problemas de política educativa com que alguns dos países se deparam, sobretudo aqueles onde predomina o modelo escolar, diz respeito às dificuldades em acolher modalidades tradicionais, muitas vezes mais próximas deste modelo dual ou não formal, e que, em alguns casos, representam mais de um terço dos jovens no grupo etário correspondente à frequência deste nível de ensino.

O *sector não formal* enquadra uma série de programas de formação e de formação-emprego, desenvolvidos com mediação estatal e empresarial. Posiciona-se

como uma via alternativa aos estudos escolares e ao desemprego.¹²⁰ Onde este modelo tem uma existência mais afirmativa, sem ser contudo o prevalente, é no Reino Unido (Azevedo, 2000).¹²¹

Dadas as suas especificidades, é expectável que a estes três sectores se façam corresponder três modelos organizativos, cuja prevalência seja diferente nos vários países europeus. Como dá conta Joaquim Azevedo (1999a:6), “aos diversos modelos organizativos da escolarização secundária subjazem diferentes modos de perceber a função social do ensino secundário e, conseqüentemente, modos diferenciados de seleccionar e de organizar os conteúdos e os processos educativos”. Para tais enquadramentos organizativos concorrem, certamente, os vários contextos culturais e modos de organização social e produtiva de cada país.

Quadro 3.2 Síntese comparativa entre modelos de ensino e formação dominantes no ensino secundário (grupo etário 16-19 anos)

Características Modelo	"Locus" privilegiado de formação	Iniciativa/ Tutela	Certificação	Finalidade principal dos cursos
Escolar	Formação escolar a tempo completo	Administração pública	Certificação escolar e, por vezes, profissional	Educativa e de “transporte”(2)
Dual	Formação profissional inicial, alternando escola e empresa	Orientação comum da administração educativa e das empresas	Certificação escolar e profissional	Ocupacional (1) e terminal
Não formal	Formação profissional inicial de curta duração de acesso ao emprego, em escola e empresa	Tutela de organismos tripartidos e de empresas	Normalmente não há certificação (ou ela é apenas profissional e própria de cada entidade)	Ocupacional (1) e terminal

(1) Ocupacional = quando a finalidade principal é a capacitação para o emprego imediato.

(2) Transporte = as modalidades de ensino e de formação aqui incluídas asseguram o transporte para o prosseguimento de estudos, no ensino e na formação de tipo pós-secundário e superior.

Fonte: Azevedo (1999a:13).

A generalidade dos países europeus tem adoptado estes três modelos, no entanto é variável a relevância que cada um ocupa nos diversos espaços nacionais. Tal multiplicidade resulta, em boa parte, das suas circunstâncias e tradições históricas e,

¹²⁰ Como especifica Joaquim Azevedo (1999:5-6), este tipo de educação não deve ser confundida com a educação informal, tratando-se de “formações organizadas e sistemáticas, com carácter deliberadamente qualificante e devidamente planificadas, destinadas normalmente a grupos específicos da população”.

¹²¹ Joaquim Azevedo (1999:11) cita Francesc Pedró a propósito das funções deste tipo de educação, a não formal, a de «transição» do sistema escolar para o do emprego, a de «recuperação» no sentido de conferir uma formação de base para jovens que abandonaram prematuramente a escola; e ainda de «complementariedade» em relação ao ensino formal.

ainda, dos contextos políticos nacionais e das opções políticas no plano educativo (cf. Azevedo, 2000).

Como já se referiu, no ensino secundário enquadram-se três *tipos de ensino e formação*: o ensino geral, o ensino técnico e o ensino profissional (1999a; Azevedo, 2000; OCDE, 2008). O primeiro, tal como o nome indica, diz respeito a uma grande variedade de percursos escolares e está tradicionalmente associado à preparação para a continuidade dos estudos em direcção ao ensino superior. É nesta medida que *o ensino geral* acaba por ter uma racionalidade próxima da do ensino superior (Azevedo, 1999a:14). É, assim, entendido como a via de transporte para este patamar de ensino. A figura do ensino “liceal” é aquela que melhor veste a imagem do ensino “geral”. No entanto é interessante a constatação de que esta imagem se tem vindo a transformar e que o ensino secundário geral tem vindo a perder este epíteto nos últimos tempos. Pois, “seria porventura assim no passado, mas, ao longo do séc. XX, o ensino secundário, tradicionalmente elitista, foi-se transformando; ocorreu um processo vasto de massificação escolar, o ensino liceal evoluiu para novas configurações e o ensino «geral» já não se pode confundir mais com ensino liceal” (Azevedo, 1999a:14). Este tipo de ensino tem sido perspectivado de acordo com três abordagens principais: a académica, a pragmática e a politécnica (a classificação de Lauglo, citado por Joaquim Azevedo, 1999a).¹²² Estes são os três modelos dominantes, que existem como

¹²² A perspectiva *académica* é a que mais se identifica com a função tradicional do ensino secundário de preparação para o ensino superior. As principais críticas a este modelo são dirigidas a currículos, arraigados na cultura das classes dominantes, constituindo uma dificuldade à afirmação da escola secundária de massas; a um currículo escolar que não integra as orientações e saberes da comunidade e os respeitantes ao desempenho social do cidadão; pois, os planos curriculares organizam-se em “sistemas intelectuais estabelecidos”, as disciplinas (Azevedo, 1999:15). A perspectiva *pragmática*, com origem nos EUA baseia-se num modelo de ensino-aprendizagem centrado em problemas e na “educação para a vida”, propondo-se que a educação deve desencadear-se com base em “problemas reais”. No entanto este modelo também não esteve isento de críticas como a sua demasiada permissividade curricular e pela sua frágil coerência e sequência curriculares (*idem*:16). A perspectiva *politécnica* da educação geral teve uma maior implementação nos países do leste europeu, incorporando de forma mais explícita a importância do trabalho e da realização de experiências de trabalho no quadro da formação geral proposta pelo currículo escolar (*ibidem*:16-17). Este modelo, promovido pela esposa de Lenine, N. Krupskaya, teve lugar nas políticas escolares de outros países europeus, mas foi igualmente criticado nas suas várias aplicações: os espaços de produção não estavam preparados para a aprendizagem escolar e as práticas de ensino continuaram em grande parte a pautar-se pelas tradicionais formas de ensinar, mais académicas que experimentais (*idem*). Tais críticas levaram à progressiva criação de “centros escolares politécnicos”, fora de contextos de produção, mas onde se desenvolvem práticas produtivas de formação através do trabalho e ensino sobre a produção. O movimento de unificação escolar que se propagou pela Europa contém uma certa ligação com esta perspectiva de educação geral, adoptada quer no final do ensino obrigatório e universal como no ensino secundário, com a introdução de experiências de trabalho produtivo (*idem*).

paradigmas internacionais, de educação geral. As políticas educativas que se foram implementando na Europa tendem a combinar estas perspectivas. Aliás, a conciliação entre a perspectiva pragmática e politécnica parece ser a que mais expressão teve na escola polivalente na Europa (dos anos 50 e 60 do século XX). Paralelamente, verificou-se localmente o desenvolvimento de outros modelos, como as "folk high schools" da Noruega. Como explica Joaquim Azevedo (1999a:17-18), colando esta perspectiva no seu carril histórico, "existe como que uma dupla herança, que se começa a desenhar e a concretizar, logo após a I Guerra Mundial, tanto nos EUA como na URSS, num novo tipo de oferta escolar, geral e comum, para a população até aos 15-16 anos".

Como salienta Francesc Pedró (1999), o ensino secundário, do ponto de vista da via que prepara os alunos para o ensino superior, a geral, é muito equivalente em toda a Europa, tanto nas suas estruturas como nos seus conteúdos, a grande diversidade habita, sobretudo, os sistemas europeus de formação profissional. No entanto, e como se constata no quadro 3.3, os inscritos no ensino profissional, interna ou externamente às escolas referidas como académicas, estão longe de ser uma fatia fina desse universo.

A educação profissional, nomeadamente a "especializada", por seu lado, tem sido entendida sobretudo na sua função de preparação para o trabalho. Os *ensinos profissional e técnico* têm uma tradição de ligação aos contextos oficiais e produtivos. Na Europa, foi já entre os séculos XVIII e XIX que se deu a transferência da educação técnica e profissional do espaço de trabalho para o espaço escolar.¹²³ Foi sobretudo na primeira metade do séc. XX que se desenvolveram por toda a Europa, e em simultâneo com os "liceus" tradicionais, novas combinações entre o exercício profissional e a instrução técnica e profissional e, noutros casos, integrando-se novas escolas no sistema educativo público, como as escolas técnicas, comerciais e industriais (Azevedo,

¹²³ A perspectiva de Bruno Belhoste (citado por Azevedo, 1999:18) enuncia quatro factores que favoreceram esta passagem: "(a) a crise do modelo de aprendizagem, que era o modo tradicional de transmissão dos saberes-fazer técnicos, crise esta que está muito ligada à evolução do papel das corporações de artífices e ao nascimento de novas actividades fora do quadro das corporações; (b) o reconhecimento, sob a nova visão das Luzes, da cultura técnica como um género de cultura erudita, condição necessária para a escolarização das formações para as profissões manuais e mecânicas; (c) o papel do Estado que, desde o séc. XVIII, adopta a formação escolar como modo de produção dos quadros técnicos de que carecia, tanto nas forças armadas como na administração do território; (d) a transformação progressiva e simultânea dos modos de produção e dos processos de trabalho, com a expansão da esfera mercantil, o desenvolvimento da maquinaria aplicada à produção e com a proletarianização crescente dos trabalhadores".

2000).¹²⁴ As, então, novas formas de ensino secundário emergiram por uma procura intensificada no período pós II Guerra Mundial, constituindo-se numa fase particularmente dinâmica e activa da história política da Europa (cf. Benavot, 2006).

No entanto, ensino técnico e ensino profissional são ensinos distintos. Como dá conta Joaquim Azevedo (1999a:19-20), “por ensino profissional entende-se aqui a preparação para ocupações profissionais qualificadas e altamente qualificadas, compreendendo usualmente os estudos práticos e profissionais oferecidos em escolas profissionais, a formação em aprendizagem e também outras formas de combinação entre a formação em escola e na empresa, os programas de formação-emprego”. Porém, se o restringimos ao modelo escolar, integra somente as formações profissionais essencialmente escolares, promovidas, regra geral pelo estado (ou seja pela tutela do ministério da educação).

O conceito de ensino técnico, a que Joaquim Azevedo (2000) faz alusão, diz respeito aos cursos que preparam para profissões (altamente) técnicas, oferecidas após a conclusão do ensino obrigatório (frequentemente mais longos que os anteriores). Regra geral, têm uma orientação teórica e científica forte, qualificando para a entrada no ensino superior, de modo igual às certificações do ensino geral. Existe, assim, dois tipos de "ensino profissional" na Europa. Um estatal-escolar de cultura educacionalista, que se designa por ensino técnico; e um empresarial-laboral de cultura profissionalista.

Apesar destas referências poderem não estar actualizadas, as tradições de ensino técnico são, designadamente, o "enseignement technique", em França, o ensino técnico ou técnico-profissional, em Portugal, ou ainda o "insegnamento tecnico", em Itália, incluindo o modelo da Suécia, da Noruega e da Finlândia (Azevedo, 1999a:21).¹²⁵

Assinale-se, ainda, que o ensino técnico tem também associada uma perspectiva de "transporte", enquanto que o ensino profissional está mais orientado para uma via terminal. Embora tais orientações variem de país para país.

¹²⁴ Este foi também o modelo prevalecente em Portugal nos meados do século XX (cf. Grácio, 1986; Pinto, 1999).

¹²⁵ Aliás, a Suécia é um caso muito peculiar, promovendo o ensino de tipo técnico-profissional em profunda articulação com a educação geral (*idem*).

Quadro 3.3 Distribuição de matriculados por tipo de programa no ensino secundário, em países da União Europeia, 2007 (em percentagem)

Países	Programas de ensino secundário			Combinado entre escola e trabalho
	Programa geral	Pré-profissional	Profissional	
Alemanha	42,6	a	57,4	42,2
Áustria	22,7	6,6	70,7	34,3
Bélgica	30,4	a	69,6	3,4
Dinamarca	52,3	a	47,7	47,2
Eslováquia	26,8	a	73,2	29,8
Eslovénia	35,1	n	64,9	1,6
Espanha	56,6	n	43,4	1,9
Estónia	68,7	a	31,3	31,3
Finlândia	33,3	a	66,7	11,5
França	56,2	a	43,8	12,1
Grécia	68,3	a	31,7	a
Holanda	32,4	a	67,6	18,5
Hungria	76,4	10,4	13,2	13,2
Irlanda	66,5	31,3	2,2	2,2
Itália	40,2	33,2	26,5	a
Luxemburgo	37,7	a	62,3	14,0
Polónia	55,7	a	44,3	6,4
Portugal	68,4	16,7	14,8	m
Reino Unido	58,6	x(6)	41,4	m
República Checa	24,7	n.	75,2	34,0
Suécia	42,9	1,0	56,2	n

Legenda 1: De acordo com a OCDE (2009a:) estes três tipos de educação são definidos nos seguintes termos: *Programas de ensino geral (General education programmes)* não são explicitamente destinados a preparar os participantes para ocupações específicas ou actividades económicas, ou para a entrada em programas de ensino profissional ou técnico adicionais (menos de 25% do conteúdo do programa é profissional/profissional e técnico). *Programa de ensino pré-profissional e pré-técnico (Pre-vocational or pre-technical education programmes)* são destinados, principalmente, a introduzir os seus participantes no mundo do trabalho e prepará-los para a entrada noutros programas de ensino profissional/profissional ou técnico. A conclusão com sucesso de tais programas não conduz a uma qualificação profissional ou técnica relevante no mercado de trabalho (mais de 25% do conteúdo do programa é profissional/profissional e técnico). Os *Programas profissionais/vocacionais e técnicos (Vocational or technical education programmes)* prepara os seus participantes para a entrada directa em ocupações /profissões específicas. A conclusão com sucesso de tais programas conduz a uma qualificação profissional/profissional ou técnica relevante no mercado de trabalho. Nos *Programas combinados entre escola e trabalho (combined school- and work-based programmes)* menos de 75% do currículo é apresentado no ambiente escolar ou através de educação à distância. Estes programas que podem ser organizados em conjunto com autoridades educativas ou instituições de ensino e aprendizagem, que incluem programas que envolvem em simultâneo formação de base escolar e local de trabalho, e os programas que envolvem períodos alternados de participação em instituições educativas e de participação em formação no local de trabalho (por vezes referido como programas "sanduíche").

Legenda 2: (a) categoria não aplicável; (m) dados não disponíveis; (n) valor nulo.

Nota: Os dados do Reino Unido incluem o pós-secundário não terciário. Os dados relativos ao pré-profissional estão incluídos nos programas de ensino profissional.

Fonte: OCDE (2009a), Education at the Glance.

No conjunto da União Europeia os dois tipos de ensino secundário – geral e profissional (classificações da OCDE, 2009a) – estão muito equiparados no que respeita aos efectivos matriculados nestas duas vias, embora com alguma supremacia desta

última.¹²⁶ Os países que conservam no seu ensino secundário uma maioria de inscritos nos programas gerais são a Dinamarca, a Polónia, a França, a Espanha e o Reino Unido (todos acima dos 50% desta população estudantil) e, de forma ainda mais reforçada, a Grécia, a Irlanda, Portugal, a Estónia e a Hungria (com taxas superiores a 65%) (ver quadro 3.3).

O ensino profissional é, do ponto de vista dos seus inscritos, maioritário em países como a Suécia, a Alemanha, o Luxemburgo e a Eslovénia; e largamente implementado (acima dos 65% dos inscritos) na República Checa e na Eslováquia,¹²⁷ na Áustria, na Bélgica, na Holanda e na Finlândia (ver quadro 3.3). Entre os países onde este tipo de ensino tem uma grande importância, realce-se a aposta de alguns deles na formação que combina a base escolar com o trabalho, como a Dinamarca (47%) e a Alemanha (42%), sendo que noutros casos, ainda que com valores importantes, rondam um terço do segmento dos inscritos no ensino secundário, veja-se a República Checa e a Áustria. Sublinhe-se ainda a Estónia, cujos inscritos neste tipo de programa totalizam o ensino profissional (ver quadro 3.3).

Os três tipos de ensino secundário (geral, técnico e profissional) têm, tradicionalmente, implícita uma graduação de prestígio social. É preciso não deixar esquecido, até pelas suas repercussões analíticas, que até há pouco tempo o ensino secundário, que hoje se encontra massificado por quase toda a Europa, era dirigido sobretudo às elites sociais e intelectuais e que tal sombra histórica ainda se reflecte nas próprias estruturas escolares (cf. Gauthier, 2006; Husén, s/d; Levin, 1999; Santamaría, 2005).¹²⁸

¹²⁶ Os dados mais recentes evidenciam que pelo menos num total de 19 países da União Europeia, pertencentes à OCDE, 46,7% estão em programas gerais de ensino e os restantes em formas de ensino profissional e técnico (OCDE, 2008).

¹²⁷ Tradição confirmada em Simonová (2008) para estes dois países.

¹²⁸ As diferenças entre estas modalidades de ensino têm sido postas à prova em alguns estudos comparativos. De acordo com Shavit e Müller (2000), as oportunidades sociais oferecidas pelo ensino profissional dependem de várias dimensões sociais, institucionais e de mercado. Saliente-se em primeiro lugar, o grau de especificidade e de focagem em algumas competências profissionais, que pode ser muito variável de país para país. Em segundo, o grau de estratificação do sistema educativo. Em sistemas muito estratificados (por exemplo, Alemanha e Suíça), os alunos são precocemente separados pelos vários tipos de ensino, que diferem muito nos currículos, bem como na probabilidade de os estudantes prosseguirem para o ensino superior. Nesses países, existe também pouca ou nenhuma mobilidade entre estes tipos de ensino (ou vias). Em contrapartida, nos sistemas educativos menos estratificados, esta separação começa mais tarde, os currículos são menos distintos e existe uma maior mobilidade entre eles e menores diferenças na probabilidade e, conseqüentemente, menores diferenças entre as respectivas inserções profissionais e no prosseguimento de estudos. Em terceiro lugar, diz respeito à ligação que o sistema de

No entanto são conhecidos os esforços no pós II Guerra Mundial para aumentar as oportunidades a partir da educação, reduzindo com elas as desigualdades sociais (Lobrot, 1992; Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Ramirez e Boli, 1999). É neste sentido que muitos estados começaram a estruturar os sistemas de forma mais integrada e menos estratificada nas transições entre o ensino primário, ensino secundário inferior e ensino secundário superior (cf. Benavot, 2006). Como enunciaram Vincent Dupriez e Xavier Dumay (2006), a propósito do seu estudo sobre as desigualdades nos sistemas escolares, a distinção entre sistemas e culturas escolares diferenciadas e integradas tem repercussão na explicação das desigualdades de oportunidades relativamente à educação, pesando a diferenciação precoce negativamente no prosseguimento dos trajectos escolares.

Como refere Joaquim Azevedo (1999a:22), nos países europeus, mesmo onde não são maioritários na oferta e na procura educativa, as formas organizativas escolares constituem a referência na forma como se estruturam, no seu interior, os sistemas de ensino secundário, predominando a lógica do ensino geral, vocacionado sobretudo para impulsionar a passagem para o ensino superior.

Quadro 3.4 Síntese comparativa entre modelos de ensino e formação dominantes no ensino secundário (grupo etário 16-19 anos)

Grau de integração/diversificação no ensino secundário	Modo de integração	Países representativos
Sistemas totalmente unificados.	Total. Um só tipo de escola e de cursos.	
Sistemas estruturalmente integrados, mas apenas parcialmente unificados.	Um só tipo de escola; cursos com troncos comuns iniciais (1 ou 2 anos) e posterior especialização.	Noruega Suécia
Sistemas subestruturalmente integrados, com percursos diferenciados.	Escolas e cursos diferenciados, sob orientações curriculares comuns.	Finlândia Holanda Portugal
Sistemas diversificados de fileiras diferenciadas.	Reduzido. Algumas iniciativas de aproximação entre ensino geral e ensino técnico e formação profissional.	Alemanha Itália Espanha

Fonte: Azevedo (1999a:34).

Outra forma de classificação do ensino secundário baseia-se na articulação entre dois critérios: um relativo ao *modo de relação entre os diferentes tipos de formação*; outro,

ensino profissional estabelece com os empregadores. Em alguns países (como a Alemanha, Suíça ou Áustria) a formação é gerida conjuntamente entre organizações de empregadores e do estado. Estas dimensões estão, aliás, interligadas e o ensino secundário profissional ora assume um papel de “rede segura” ou cria muitas vezes desfasamentos (“diversions”) sociais entre as várias populações escolares.

ao grau de equivalência entre os diplomas (Leclercq, 1994). Daqui resultam os *modelos dicotómicos* e os *integrados*, assim designados por Leclercq e Rault (cf. Azevedo, 2000).¹²⁹ Os modelos dicotómicos são definidos como “aqueles em que se regista, desde logo, uma clivagem entre as diferentes fileiras de formação, tanto nos seus cursos como nos seus diplomas, podendo a oferta repartir-se seja em dois pólos separados, um académico e geral e outro profissional e prático, em que o primeiro prepara para o prosseguimento de estudos e o segundo para a vida activa – modelos de dissociação, como a Alemanha ou o Reino Unido –, seja em várias modalidades sobrepostas e similares, mas conferentes de diplomas conducentes a destinos diferentes – modelos de justaposição, como a Holanda ou a Bélgica” (*idem*: 31). Por sua vez, os modelos integrados fazem um acolhimento de todos os alunos em estruturas comparáveis, no sentido de se adquirir diplomas equivalentes (*ibidem*: 31). A Suécia constitui aqui o melhor dos exemplos (cf. Murray e Skarlind, 2005).

A análise do ensino secundário reenvia-nos quase sempre para um dilema insuperável: o da uniformidade/diversidade de percursos. José Matias Alves (1999:28-29) equaciona esta dupla vertente, enunciando a perspectiva de uma educação geral como forma de oferecer o mesmo a todos, sendo o percurso pós-obrigatório tendencialmente único (ainda que se realize em cursos diversos) como a via para atingir a igualdade; e a perspectiva de uma oferta diversificada de fileiras e vias, em que essa igualdade de benefício dos bens educacionais se consegue através, sobretudo, da diversidade, de fileiras, percursos e programas.

Tal aponta, como aliás já foi acima registado, não só para paradigmas e estruturas de sistemas de ensino secundário com diferentes níveis de estratificação e integração, mas também com vias diversificadas face às reais capacidades de “transportar” os estudantes para o ensino superior.

¹²⁹ A partir de Benavot (2006:4) outras tipificações marcam também presença. Este autor, interpretando o espírito reformista do pós 2ª Guerra Mundial, evidencia três tipos de educação secundária que emergiram na Europa Ocidental: a) O modelo da escola compreensiva escandinava (como Noruega, Dinamarca, Suécia, e Finlândia), onde as escolas primárias e médias foram juntas num programa de 9 anos de ensino básico (e obrigatório). Este sistema consiste em 9 anos de educação primária e três ou quatro de educação pós-primária. b) Sistemas mistos podem ser encontrados na Grã-bretanha, França e Itália, com equivalentes específicos às escolas compreensivas. Tais propostas foram levadas a cabo sem que, no entanto, na escolaridade obrigatória abrangesse um único tipo de escola básica. c) Os sistemas encontrados na Áustria, Bélgica, Holanda e em muitas das “landers” alemãs e cantões suíços são sobretudo tripartidos, incluindo o ensino secundário clássico, moderno e técnico, constituindo fileiras de ensino separadas.

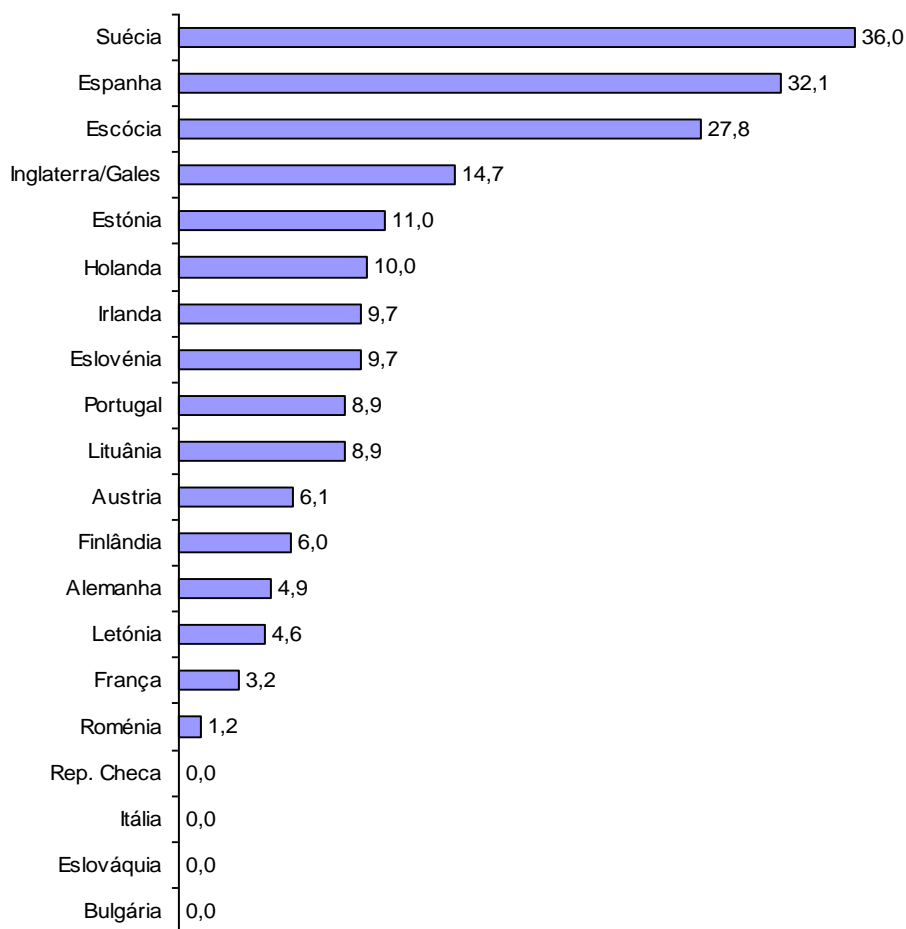


Figura 3.5 Via de acesso “não tradicionais” ao ensino superior segundo o sexo (em percentagem) – Definições tradicionais

Nota: O conceito de “não tradicionais” enquadra três tipos de vias: *certificado de ensino secundário (superior) profissionalizante* (“vocationally-oriented upper secondary certificates”); *certificado de ensino secundário obtido através de programas de educação de adultos* (“upper secondary certificate through attending adult secondary education”); e *validação de competências efectivas e experiências de trabalho* (“validation of work experience or validation of real competencies”).

Fonte: HIS (2008:40), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover.

Neste sentido, torna-se interessante saber, nos vários países, que proporção de inscritos no ensino superior se conseguem conduzir até este nível de ensino por vias de perfil profissional ou de certificação de competências. Os dados apresentados no quadro do projecto EUROSTUDENT III (HIS, 2008)¹³⁰ evidenciam que as vias “tradicionais” (de acordo com definições nacionais) são, como seria de esperar, as mais generalizadas, e que as “não tradicionais” (ver os significados destes termos na nota da figura 3.5) têm tido, na globalidade, um peso reduzido mas muito variável na Europa.

¹³⁰ Trata-se de um programa de investigação desenvolvido em rede de escala europeia – o EUROSTUDENT Project – coordenado pelo centro de investigação alemão HIS.

Na Suécia e na Espanha cerca de um terço dos estudantes do ensino superior alcançaram este nível de ensino através de vias “não tradicionais” (ver figura 3.5). Estes valores traduzem sobretudo percursos feitos no ensino profissional (cf. HIS, 2008:40-42). O Reino Unido tem também valores importantes a este respeito (a Escócia com 28% e a Inglaterra e Gales com 15%), onde cerca de metade de tais trajectos representam uma proveniência através da validação de competências e reconhecimento de experiências de trabalho (*idem*:40-42). A Bulgária, a Eslováquia, a Itália, a República Checa e a Roménia têm valores (quase) nulos respeitantes a vias alternativas de acesso à educação terciária. Os restantes países situam este índice em cerca de 10% dos que frequentam este nível de ensino, embora a Alemanha, Letónia e França tenham cerca de metade deste valor percentual. Sublinhe-se a Irlanda, em que as vias “não tradicionais” (pontuadas em 10%) representam sobretudo processos de validação de competências e experiência profissional (*ibidem*:40-42). Tendo pesos muito variáveis entre os estudantes dos vários países, estas opções têm vindo a reforçar a sua importância na integração de populações mais alargadas e diferenciadas nos sistemas de ensino europeus.

Países como a República Checa, a Áustria, e a Eslováquia, aqueles que detêm maior peso de matriculados no ensino profissional (acima dos 70%, ver quadro 3.3), apresentam valores quase marginais, ou mesmo nulos, no que respeita a matriculados no ensino superior com proveniência nestas vias profissionalizantes, dando conta de sistemas de ensino muito estratificados com vias paralelas que dificilmente se abrem a uma igualdade de oportunidades relativamente à sobrevivência de uma vida escolar. Ver ainda a este respeito o quadro 2.1 do capítulo 2, onde se verifica que estes países têm das mais baixas certificações de nível superior na União Europeia, podendo ser um dos principais obstáculos à sua massificação os processos de “transporte” dos estudantes do ensino secundário profissional, francamente maioritários no segmento estudantil do ensino secundário, para o ensino superior.

Se já são, em parte, conhecidos os processos (ou mesmo as funções) de selecção e reprodução social que têm estado presentes nos sistemas educativos, são também conhecidas as aspirações políticas de que este patamar, o ensino secundário, se efective

no quadro de uma sociedade do conhecimento e da informação, que deverá englobar todos e ao longo da vida.

3.5 Ensino superior, a última carruagem do sistema

O ensino superior é, em termos do périplo escolar, o último degrau do sistema educativo e de formação. Hoje, as suas instituições constituem verdadeiros “quartéis” da sociedade da informação e do conhecimento.

Nos séculos XIX e XX, as universidades passaram a ter um papel mais activo no desenvolvimento das burocracias dos estados-nação, das empresas e indústria, na expansão de certas profissões (novas ou renovadas) e também para dar resposta à crescente procura de pericialidade técnica e científica (Scott, 2009:3). Com o alargamento deste nível de ensino impulsionou-se a mobilidade social, assistiu-se não só à derrocada de algumas das hierarquias tradicionais, embora com evidências registadas de fortes processos de reprodução social, como à formação de novas e mais flexíveis elites, forjadas nas novas dinâmicas de acesso ao capital cultural (Bourdieu e Passeron, 1964; Scott, 2009).

Nas várias leituras sobre a sociedade do conhecimento e da informação, o ensino superior e a investigação científica partilham um papel de relevo na sua afirmação efectiva e enquanto desafio global. Nesta medida, quais os pilares que sustentam a educação terciária?

Segundo José Veiga Simão, Sérgio Machado dos Santos e António de Almeida Costa (2002), o desenvolvimento deste nível de ensino assenta na consolidação dos seguintes pilares: o da *cidadania* (olhando para as instituições educativas não como espaços apenas bidimensionais, com professores e estudantes, mas promovendo a entrada de comunidades culturais, empresariais, científicas, académicas, socioprofissionais, das famílias e dos cidadãos em geral); o *cultural* (relativo ao desafio da integração da cultura na sociedade do conhecimento e da democratização da educação e da cultura, com o incentivo a todos os cidadãos para a fruição e produção cultural); o da *ciência* (conferindo centralidade ao ensino superior enquanto conjunto de instituições, autónomas e com sentido crítico, que desenvolvem e transmitem conhecimento e cultura científica através da investigação, do ensino e da

aprendizagem); e por fim o da *inovação* (nesta matéria o ensino superior constitui um poderoso instrumento no sentido da inovação e competitividade, sendo indispensável para tais ambições o equilíbrio entre as funções de ensino-investigação).

Tanto o discurso oficial sobre o espaço comum europeu do ensino superior, como uma parte importante dos debates académicos que acompanham estas temáticas, reconhecem, cada vez mais, o actual papel das universidades, enquanto motor de crescimento económico dos países e regiões, contribuindo directamente para a competitividade económica das nações, para o aumento de trabalhadores altamente qualificados e formados para a nova economia baseada em conhecimento, reforçando-se sem dúvida a centralidade e a importância do seu papel nas sociedades contemporâneas (Kwiek, 2004; Scott, 2009; Simão, Santos e Costa, 2002).

A primeira grande dinâmica de qualificação no sentido da massificação do ensino superior realizou-se uma geração após a quase universalidade do ensino secundário na Europa, o que, por sua vez, aconteceu nas duas gerações a seguir à introdução da obrigatoriedade do ensino primário (ou básico ou elementar), na segunda metade do século XIX. Tal processo não pode, segundo autores como Peter Scott (2009), obscurecer os factores económicos que estiveram na base de tal expansão. Ou seja uma das condições determinantes para o desenvolvimento dos sistemas de ensino básico e secundário foi a necessidade de satisfazer a procura de uma maior e melhor formação pessoal. Mas este factor está, com certeza, em companhia de outros, igualmente preponderantes, como a afirmação dos princípios classificadores das principais democracias ocidentais.

Em conformidade com o tipo de constatação de Peter Scott (2009), está o facto de, nas últimas duas décadas, o tema “acesso” ter vindo a ocupar um lugar de princípio secundário na salvaguarda de modelos razoáveis de equidade social nos sistemas de ensino superior, pondo em evidência contextos animados pela economia e os mercados. De acordo com este autor, os contornos da massificação estão, em grande parte, definidos por um ênfase reforçado sobre a instrumentalidade posta no ensino superior, decorrente e em simbiose com o desenvolvimento de uma economia baseada no conhecimento, bem como de um discurso sobre a sociedade do conhecimento (a que Peter Scott apelida de formato neo-liberal), contribuindo para uma relação reforçada

entre o ensino superior e a economia. Tese muito discutível, nomeadamente se se observar a tendência da proporção de inscritos nas ciências, matemáticas, computação, engenharia e produção, supostamente, e de acordo com autores alinhados com esta abordagem, as áreas a que as novas economias mais fazem apelo, registando-se na última década uma evidente diminuição do peso deste tipo de estudante no universo de inscritos do ensino superior (ver figura 3.6). O conjunto de países com o número de efectivos em crescimento nestas áreas de estudo é minoritário – só Malta e a Dinamarca têm aumentos acima de 5%, sendo Portugal um dos países em crescimento nestas áreas, embora ligeiro (1,8%). Outros como a Irlanda, a Letónia, a República Checa, a Eslováquia, a Roménia, a Suécia e o Reino Unido, com quebras neste indicador entre os 5% e os 10%.

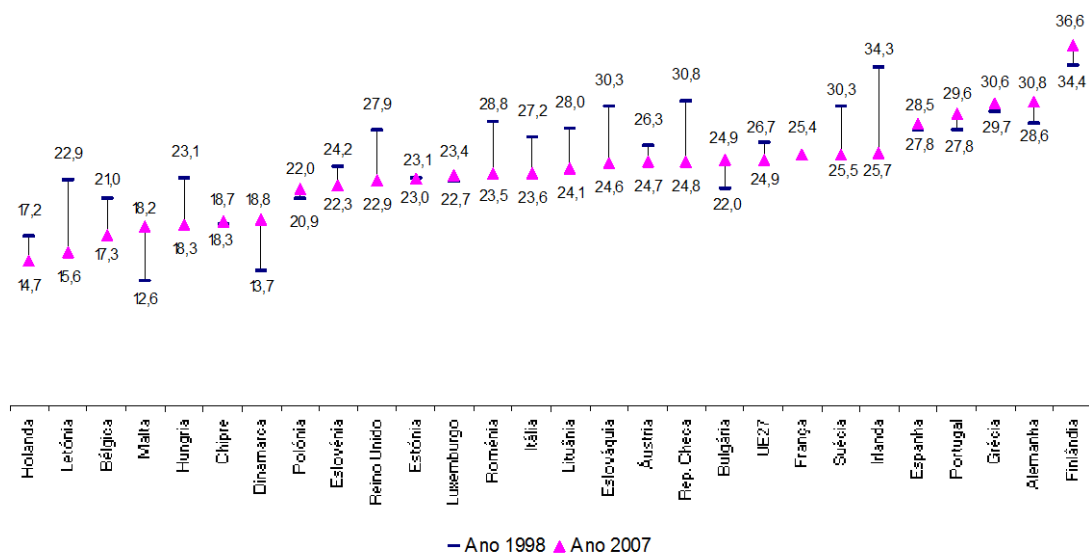


Figura 3.6 Estudantes do ensino superior (CITE 5-6) inscritos nas áreas das ciências, matemática e computação e das engenharias, produção e construção, em 1998 e 2007, na União Europeia (em percentagem)

Nota: 1) Bélgica e Grécia: dados de 2000 e 2007; Chipre: dados de 1999 e 2007; Luxemburgo: dados de 1998 e 2006. 2) A Alemanha, em 1998 e 2007, e Eslovénia e Roménia, em 1998, não incluíram estudantes do CITE 6 nos dados. A Bélgica, em 2007, não incluiu estudantes da comunidade de língua alemã nos dados. O Chipre, em 1999 e 2007, e o Luxemburgo, em 1998 e 2006, não incluíram estudantes a estudar no estrangeiro, proporção importante dos seus universos.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [DS-071260] (consulta *on-line* em Agosto de 2009, mas sem actualizações em Julho de 2010).

Autores como John Meyer, Francisco Ramirez, Davi Frank e Evan Schofer (2006), utilizando como argumento, entre outros, o tipo de tendências registadas na figura 3.6, e desvalorizando a importância real da relação entre economia e ensino superior,

vinculam-se antes à concepção de universidade como a principal instituição cultural do sistema moderno.¹³¹ Tal posição toma este nível de ensino como um núcleo cultural universal e unificado, ancorando-se num conjunto de actividades específicas, papéis e organizações, que definem categorias de pessoas certificadas, enquanto portadores desses vínculos, bem como de autoridade e capacidades centrais e de especificidades culturais para realizar determinadas funções.

Desta forma, a atenção é fortemente orientada para as estruturas mundiais e nacionais que ministram o ensino superior, especialmente as universidades, e para a difusão de uma racionalidade (ou um discurso de racionalidade) atraente. Como sublinham estes autores (2006:34), desde a sua origem medieval até hoje, as universidades não são organizações locais justificadas por necessidades económicas e funções políticas ou lutas de poder, mas sim pela sua amplitude cultural e pela sua missão civilizacional, que conduzem, tal como se crê, ao desenvolvimento e progresso social. Consequentemente, a universidade, um pouco até ao arrepio de outras instituições ou formações do ensino superior, resistiu a vários tipos de ineficiências locais, divisões e críticas (*idem*: 35). Tal significa que as teorias que enfatizam o distintivo local ou mesmo as identidades nacionais não explicam a explosão mundial do ensino superior após a II Guerra Mundial, pois o crescimento da universidade está altamente sintonizado com directrizes mundiais e celebrações transnacionais do alargamento do acesso, do socialmente útil e da organização flexível (*ibidem*: 35).

A expansão do ensino superior é acompanhada por uma grande padronização em todo o mundo, pese embora os diferentes países e comunidades variarem de acordo com os recursos disponíveis e tradições próprias.

Tal visão institucionalista, apresentada pela equipa de John Meyer, Francisco Ramirez, Davi Frank e Evan Schofer (2006:2), interpreta o ensino superior como profundamente suportado por estruturas, cuja natureza e significados foram institucionalizados ao longo de muitos séculos e que agora se aplicam de forma quase universal. Nesta medida, categorias como estudante, professor, universitário ou graduação, embora possam ser localmente adaptados, têm um significado histórico e

¹³¹ Walter Rugg (citado por A. H. Halsey, 2006) descreve a universidade europeia como a instituição europeia por excelência.

global muito importante e de grande perenidade, tendo impactos significativos sobre os conteúdos e a natureza das definições locais.

Com a desagregação do cristianismo medieval e o aumento de estados-nação europeus, a universidade tende a desligar-se das noções de igreja e do império, estando estreitamente associada à emergência desses estados nacionais (e subnacionais) e do seu aprofundamento institucional. Em termos de conteúdo cultural e da natureza da autoridade académica, tem mantido a sua forma e aspirações globais e universalistas (cf. Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006).¹³²

A utilidade desta linha de pensamento tem-se revelado de duas maneiras (Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006): em primeiro lugar, em contraste com entendimentos de tipo particularista, esta perspectiva institucionalista concebe a construção de classificações locais de ensino superior fortemente dependente ou através de instituições mais amplas (até mesmo mais do que a maioria das organizações locais do trabalho);¹³³ em segundo lugar, alternativamente a algumas das posições vigentes, surge o entendimento do ensino superior como uma instituição que direcciona a sua atenção para registos culturais e regras organizacionais, construídos em ambientes mais amplos em termos nacionais e internacionais, estabelecendo as principais características das situações locais. O ensino superior, sobretudo no seu formato mais clássico, a universidade, tem uma história de um milénio quase completo. Acrescente-se, aliás como sinaliza A. H. Halsey (2006), que a universidade tem uma história ligeiramente mais curta que a igreja católica romana e é mais velha do que qualquer estado-nação. De acordo com Meyer, Ramirez, Frank e Schofer (2006:3-4), “durante todo este período tem, em geral, monopolizado alguns dos passos mais decisivos na afirmação do Ocidente e também dos modelos cognitivos mundiais, que presentemente ecoam e circulam através de temas de excelência (progresso) e de equidade (justiça), tão prevalentes no ensino superior”.¹³⁴

¹³² Embora em termos organizacionais as universidades do século XIX se tenham tornado mais “nacionalizadas”, conduzidas como “laboratórios de nacionalismo” e apoiantes do projecto nacional. No entanto as diferenças erguidas neste período tenderam a declinar no século seguinte.

¹³³ Neste seguimento, torna-se difícil criar uma universidade se o conceito de “universidade” não está disponível na maioria dos ambientes culturais e organizacionais, embora no ambiente local deva também dispor de um plano ou modelo para a sua fundação.

¹³⁴ Universidades e escolas superiores, com os seus campos disciplinares e papéis académicos, têm tido lugar em praticamente todos os países em termos declaradamente globais e descritas por organizações

Como registam os mesmos autores, Meyer, Ramirez, Frank e Schofer (2006:2), o aumento da homogeneidade parece agora estender-se também às estruturas organizacionais do ensino superior, com o Processo de Bolonha a reflectir um grande entendimento sobre essa standardização, com impacto em todo o continente, experimentando-se um esforço de *isomorfismo organizacional*.

Esta discussão – traçada num binómio analítico sobre os pressupostos que têm marcado e orientado o ensino superior – tem sido anotada quer em documentos (relatórios) oficiais (como se verifica em Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a) quer em ensaios de tipo teórico-epistemológico (ver Dale, 2005, 2005a)

*

Apesar de, como ficou acima registado, alguns dos autores (Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006; Meyer, Ramirez e Soysal, 1992) subvalorizarem alguns dos traços distintivos entre os sistemas educativos, outros recuperam e constroem tipologias, embora no quadro de padrões dominantes, e anotam transformações que classificam os diferentes sistemas de acordo com algumas das suas variantes. Pese embora, a importância das reformas que têm ocorrido nos vários sistemas de ensino superior e de, nos últimos dez anos, se ter assistido a um esforço de convergência nas várias estruturas de ensino e de qualificações neste nível de ensino, decorrentes em boa parte do andamento do processo de Bolonha, o certo é que partiram de um mosaico, ainda assim, diversificado – quer institucional e organizativo, quer de orientações formativas –, conferindo grande importância a uma anotação sistemática dos seus diferentes tipos e tradições. Não retirando importância explicativa à tese destes autores, a verdade é que, apesar da grande contaminação institucional do ensino superior, existem, em termos nacionais e regionais, contextos e condições de tipo político, sociocultural e até no tecido económico com impacto no perfil das estruturas organizacionais do ensino superior nos vários países.

No registo de uma diacronia curta, mas capaz de captar as principais diferenças e semelhanças dos vários sistemas educativos, procura-se concretizar um esforço de

internacionais (através de definições e medições standardizadas), como a UNESCO e a OCDE, entre outras (*idem*:4).

classificação. A tipologia apresentada, e respectiva classificação dos vários países, foi aplicada por Svein Kyvik (2004) numa análise sobre as mudanças estruturais dos modelos de ensino superior na Europa Ocidental. Os *tipos* que sobressaem desta proposta são cinco: a) *sistemas de dominação universitária*, b) *sistemas duais*, c) *sistemas binários*, d) *sistemas unificados*, e e) *sistemas estratificados*.¹³⁵

No primeiro modelo – os *sistemas de dominação universitária* – enquadram apenas as universidades e as escolas (*colleges*) ou institutos especializados universitários. As instituições, cuja oferta se baseia em programas profissionais de curta duração (*short-cycle*), como formação de professores, engenharias, enfermagem, entre outros, não são, como em alguns casos se verifica, consideradas instituições de ensino superior. Este modelo era habitual até ao início dos anos 60, mas actualmente só a Itália preserva alguns dos seus traços principais.¹³⁶ No entanto, e com a aproximação a Bolonha, em 2001 os italianos adoptaram a nova estrutura de qualificações, manifestando certos aspectos de um sistema unificado, embora permaneça um número muito elevado de formações profissionais pós-secundárias que não estão integradas no sistema de ensino superior.

O segundo tipo, relativo aos *sistemas duais*, distingue o subsistema universitário do não universitário.¹³⁷ No entanto, o mesmo não dá conta apenas desta linha de divisão, a sua especificidade foca-se sobretudo no reconhecimento do segmento institucional não universitário, fragmentado num número alargado de instituições (para)profissionais e com culturas enquadradas em diferentes tipos de regulação pública. Este modelo foi trivial durante os anos 60 e 70, onde predominavam muitas instituições especializadas de pequena dimensão que dispunham de cursos profissionais de curta duração (2 a 3 anos), como formação de professores, enfermagem ou engenharias. Estas instituições têm uma maior ligação ao mundo do trabalho (com

¹³⁵ Cuja terminologia original pertence a P. Scot (1995) citado por Kyvik (2004), mas a que este autor atribui significados e descritivos alternativos (ainda que semelhantes).

¹³⁶ Apesar de a Itália conservar, no essencial, este modelo, nos anos 90 foram integrados programas profissionais nas universidades (como é o caso da enfermagem), passando de 2 a 3 anos de duração. No entanto, este tipo de programas foi implementado em número limitado e não têm sido entendidos como muito atractivos por estudantes e académicos (Kyvik, 2004).

¹³⁷ Embora Svein Kyvik (2004) utilize a designação de sector para se referir aos segmentos que distinguem as instituições universitárias e não universitárias, neste texto será utilizada a de subsistema, para mais adiante ser possível o uso daquele termo para os segmentos institucionais do público e do privado.

períodos de prática nestes contextos) do que com as universidades (para onde as transferências são quase uma impossibilidade). Não se encontram sobreviventes “puros” deste modelo dual, mas a Áustria (conjuntamente com a Suíça) é o país europeu que ainda comporta algumas das suas características mais importantes. Mas se a Áustria pode ainda ser considerada o país da UE detentor de um sistema dual, o certo é que tem tomado algumas opções que a posicionam a meio caminho de um sistema binário. Em 1993, foi implementado neste país um novo tipo de escola (*fachhochschulen*) com programas de estudo, sobretudo, na área das engenharias e economia.¹³⁸ Este conjunto de escolas, com maiores ligações aos níveis local e regional, é muito mais pequeno do que o universitário. No entanto, espera-se que progrida nos próximos anos. A formação de professores e a enfermagem ainda não estão enquadradas no ensino superior, sendo também expectável que nos próximos anos passem a pertencer a este nível de ensino. Com essa passagem, talvez o ensino superior austríaco passe a ser, também ele, um sistema binário, transformando os sistemas duais em redutos históricos.

O terceiro modelo diz respeito aos *sistemas binários*. Estes assemelham-se muito ao modelo dual mas são uma versão mais formalizada. Uma característica do sistema binário, que o distingue do anterior, é ter um subsistema não universitário sujeito a um sistema de regulação comum face ao universitário; outra, é aquele estar organizado em centros multidisciplinares posicionados segundo critérios geográficos, muitas vezes convergentes com os interesses das economias regionais, ao contrário dos sistemas duais que têm muitas e pequenas instituições especializadas. O Reino Unido (e também a Austrália) foi o primeiro país europeu a implementar este modelo, embora no entretanto se encontre muito transfigurado.

Os países cujos sistemas de ensino superior condizem, actualmente, com o modelo binário são a Alemanha, a Bélgica, a Dinamarca, a Finlândia, a Grécia, a Holanda, a Irlanda, a Noruega, Portugal, a Suécia e a Suíça.¹³⁹ Como realça Svein Kyvik (2004), o alargamento deste tipo de modelo prende-se com a vontade dos

¹³⁸ O estabelecimento deste tipo de escola deve-se a vários tipos de necessidades e circunstâncias: pressão da indústria para uma mão-de-obra mais qualificada, a procura por parte de estudantes para uma formação mais curta e profissional, as tentativas do governo para diminuir o elevado abandono no ensino superior (nomeadamente o de longa duração) e a necessidade de fazer convergir o sistema educativo austríaco com os modelos e as orientações políticas no quadro europeu para o ensino superior.

¹³⁹ De acordo com a descrição de Svein Kyvik (2004), sumaria-se de seguida alguns dos traços gerais dos sistemas de ensino superior de países da União Europeia que se enquadram neste tipo binário:

governos nacionais criarem alternativas distintas e definidas às universidades, no sentido de se darem respostas mais eficazes a mercados de trabalho e às economias regionais, cada vez mais exigentes em matéria de qualificações profissionais. A implementação deste modelo tem também constituído um esforço importante para o alargamento social do ensino superior a camadas sociais mais diversificadas (Kyvik, 2004; Scott, 2009). A maior parte dos países que hoje possui um ensino superior binário passaram por um sistema dual.

-
- A Alemanha, tendo feito um trajecto de um sistema dual para um binário, encaminha-se agora para um sistema unificado, pois algumas das escolas e universidades que formaram parcerias, sob o título de *universität-gesamthochschule*, têm vindo, por várias razões, a tornar-se universidades.
 - A Bélgica transitou de um modelo dual para um binário, tendo operado nos meados dos anos 90 do século XX a uma redução importante de escolas especializadas que, através de processos de fusão, racionalizaram e melhoraram consideravelmente a sua qualidade no ensino profissional.
 - Em 2000, a Dinamarca levou a cabo uma série de reformas, inclusive a passagem de um sistema dual para um sistema binário. Em termos oficiais, este país não tem uma verdadeira distinção entre o subsistema universitário e o de escolas (politécnicas), distingue antes programas longos, médios e curtos, sendo os programas longos oferecidos em 5 universidades gerais e 7 em escolas de nível universitário. Num contexto internacional recente, é mais correcto considerar os cursos de média duração como ensino superior (no quadro destas escolas) e os programas de curta duração formação profissional sem certificação de nível superior. O seu sistema tem tido características de tipo dual, embora as suas escolas se tenham tornado, através de fusões, em menor número e em centros multidisciplinares (*centre for videregående uddannelse*).
 - A Finlândia transitou de um sistema de dominação universitária, onde até 1991 só existia ensino superior nas universidades. Em 1992 foram estabelecidas, à experiência, uma série de escolas politécnicas (*ammattikorkeakoulu*), fundadas a partir da fusão entre escolas secundárias especializadas e escolas multidisciplinares do ensino superior. Esta experiência, considerada bem sucedida, foi formalizada em 1995 e, mais tarde, uma série de outras instituições profissionais foram integradas no ensino superior, num período de tempo relativamente curto.
 - A Irlanda fez também um percurso pontuado, em primeiro lugar, por um sistema de dominação universitária, passando por um dual até ao actual de tipo binário. Em 1998, muitas das escolas estabelecidas no anos 60 foram renomeadas como *institutos de tecnologia* e, em conjunto com o já antigo *Dublin Institute of Technology*, formam uma rede de 15 escolas que integram o subsistema tecnológico, a que se acrescenta 7 escolas de formação de professores (as *colleges of education*) e algumas pequenas escolas especializadas.
 - A Grécia passou de um sistema de dominação universitária para um dual, seguindo-se a transformação para um binário. Em 2001, passou a integrar universidades e escolas técnicas (*tecnológica ekpedeutika idrimata* - TEI) no ensino superior. Algumas destas instituições foram escolas do ensino pós-secundário. Hoje estas escolas, para além de programas de tecnologia, oferecem também matérias como administração e economia, saúde, agricultura, artes, entre outros.
 - Na Holanda, que também transitou do modelo dual para o binário, a expansão do segmento de instituições não universitárias conduziu a um debate sobre a sua estrutura, resultando, em 1983, na redução de um número significativo de escolas a partir da sua fusão. Em 1987, as 350 escolas especializadas foram reduzidas a 85 escolas multidisciplinares conhecidas como *HBO-sector*. Recentemente circunscritas a 50 escolas.
 - Portugal foi outro país que partiu de um sistema de dominação universitária (passando por um de tipo dual) e que partir de 1977, com a implementação de um conjunto de escolas politécnicas (*institutos do ensino superior politécnico*), passou a ter um sistema binário. Existe um instituto politécnico (com ofertas em matérias como a agricultura, educação, enfermagem, tecnologia, economia e gestão) por distrito, no sentido do reforço das economias regionais. São 16 no total, estando alguns deles integrados no sistema universitário.
 - A Suécia, que num modelo anterior, concentrava o ensino superior num pequeno número de universidades (incluindo 4 universidades que se traduziam numa espécie de sucursais das já existentes e que entre os anos 60 e 70 ofereceram cursos de curta duração, não incluindo nas suas funções ou objectivos programas de pesquisa/investigação). Em 1977, este país foi palco de uma grande reforma educativa em que o ensino superior (então designado por *högskolan*) integrou uma série de programas de ensino profissional, tomando a interface e a distinção entre universidades e escolas mais difusas e um número de cursos curtos, nomeadamente de formação de professores, foi delineado no quadro do sistema universitário. Hoje a Suécia tem 11 universidades, 2 instituições com estatuto universitário e 16 escolas multidisciplinares, não se contabilizando nesta soma as instituições privadas e as escolas regionais de enfermagem.

Quadro 3.5 Tipologia dos sistemas de ensino superior na Europa Ocidental

Sist. de dominação universitária	Sistemas duais	Sistemas binários	Sistemas unificados
Itália	Áustria	Alemanha Bélgica Dinamarca Finlândia Grécia Holanda Irlanda Noruega Portugal Suécia Suíça	Reino Unido Espanha

Fonte: Kyvik (2004:396)

O modelo que se segue é o dos *sistemas unificados*, onde a vasta maioria de programas de ensino superior (incluindo de orientação profissional) são administrados nas universidades. Este é resultado da transformação de três contextos organizativos: a) a passagem de politécnicos a universidades (como sucedeu no Reino Unido);¹⁴⁰ b) a fusão entre universidades e politécnicos (vertente que não teve lugar na Europa, mas de que a Austrália é um bom exemplo); e a incorporação das instituições pós-secundárias profissionais nas universidades (como é o caso de Espanha).¹⁴¹ Nestes processos, as consequências para algumas escolas foram também de vária ordem, umas permaneceram com grande autonomia mas passaram a ser designadas como universidade, outras foram integradas em universidades já existentes.

Por último, *os sistemas estratificados* não têm os subsistemas, universitário e não universitário, claramente divididos. O que existe é uma hierarquia de instituições de ensino superior. Segundo Svein Kyvik (2004) esta é uma característica própria do ensino superior dos Estados Unidos da América, onde a distinção se faz a partir de três conjuntos institucionais: as universidades – com hierarquia própria entre elas; escolas de

¹⁴⁰ No Reino Unido, o caso que mais se adequa a esta classificação, o desenvolvimento de uma forte competição entre os dois sectores levou à destruição do sistema binário. Em 1992 os politécnicos e as escolas do ensino superior passaram a ser designadas como universidades, resultando no estabelecimento de um sistema unificado com instituições de estatutos muito diferenciados. O sistema universitário unificado é altamente competitivo e muitos das instituições de raiz politécnica têm tido dificuldades em assegurar financiamento para a pesquisa científica.

¹⁴¹ Em Espanha, os três anos de educação profissional estão actualmente disponíveis nas universidades com o enquadramento de *escuelas universitarias* (incluem formação de professores, engenharias, enfermagem, etc.), outrora existentes como escolas especializadas, nos anos 70 foram integradas nas universidades, fazendo deste país único, pois em toda a Europa mais nenhum tem todos os programas de ensino superior integrados no sistema universitário.

artes liberais (*liberal arts colleges*) e outras correspondentes (com programas de 4 anos); e a comunidade de escolas (*community colleges*) que se encontra na base da hierarquia (cujos programas de estudos são de cerca de 2 anos). Como refere o próprio autor (2004:395), o sistema estratificado americano tem uma forma piramidal, com um pequeno número de universidades de elite no topo e um grande número de escolas de orientação profissional na base.

Esta partição em cinco modelos organizacionais, embora simplificadora da diversidade organizacional, permite algum reconhecimento dos principais tipos identificados na Europa Ocidental. Svein Kyvik (2004) chama no entanto atenção para a dificuldade de classificar o caso francês que, segundo o próprio, é impossível localizá-lo num destes tipos descritos anteriormente. A variedade de instituições francesas cobre dois grandes níveis: as grandes escolas (*grandes écoles*), que têm uma pequena parcela do total de estudantes e providenciam o ensino das engenharias e da gestão, contam com um prestígio importante embora não pertençam ao sistema universitário (mesmo que algumas delas se encontrem nas universidades); e as universidades, que são as instituições mais importantes. Existem ainda programas curtos de formação profissional oferecidos por institutos universitários de tecnologia, que têm estatuto legal de departamentos das universidades mas que gozam de uma maior autonomia por relação a outros departamentos universitários.¹⁴² Complementarmente, ainda nos anos 50, uma panóplia de secções de técnicos superiores (*sections de techniciens supérieures*) ofereciam, em associação com os liceus (*lycées*), ensino superior orientado para a prática. No final dos anos 80, a formação de professores foi associada às universidades, estabelecendo-se os institutos universitários de formação de professores (*instituts universitaires de formation des maîtres*). Existem ainda outras escolas para formação na área da saúde e outros sectores sociais. O caso francês, embora não possua uma estrutural piramidal (à semelhança do sistema americano), tem elementos de um sistema estratificado que, como salienta o próprio Svein Kyvik (2004), reflectem diferenças de prestígio entre os vários tipos de instituição.

¹⁴² Estas entidades foram estabelecidas em 1966, no sentido de se dar um resposta às maiores necessidades em engenharias do que noutras qualificações profissionais (cf. Kyvik, 2004)

Todo este esforço classificatório tem estado sobretudo centrado nos países da Europa Ocidental, excluindo destas anotações uma parte importante da Europa, o seu lado oriental. De acordo com Halsey (2006), entre o final da II Guerra Mundial e a queda do Muro de Berlim, estabeleceram-se na Europa dois modelos contrastantes de organização do ensino superior. Na União Soviética, e nos países de leste em geral, toda a escolaridade pós-obrigatória, incluindo a educação terciária, era altamente dominada pelo estado, constituindo uma antecâmara para a economia moderna, como a escola final dos novos homens e mulheres socialistas. Nestes estados, como regista Halsey (2006), a matriz de estudos era estreita e as matérias ou os programas ditos “inúteis”, num certo quadro ideológico e económico, eram negligenciados. Na, então, União Soviética, a definição de educação pós-obrigatória tornou-se num vasto aparato de produção da força de trabalho necessária para uma economia moderna, industrializada e com um plano centralizado que parece ter tido repercussões nas próprias aspirações individuais de mobilidade ascendente.

Mas o Bloco de Leste não é um todo analiticamente indivisível, carregando consigo peças diferenciadas, embora de uma construção onde o modelo soviético constituiu o seu principal sustentáculo. Se se procurar, por exemplo, algum carácter de excepcionalidade, a Estónia é o único país de leste, pertencente à União Europeia, que conta com um sistema de ensino superior unificado (Eurydice, 2007/08). Todos os outros, embora com pesos diferenciados, com maior ou menor tradição, possuem hoje a distinção entre os subsistemas universitário e não-universitário.

*

Não é possível perspectivar o ensino superior na Europa sem aceitar a importância incontornável do Processo de Bolonha. O contexto actual da política educativa para o ensino superior no espaço europeu tem feito sobressair a construção de um espaço comum europeu da ciência e do ensino superior (ver figura 3.7). A Declaração de Bolonha constitui um instrumento fundamental para a operacionalização de objectivos subjacentes à construção desse espaço, “investido no aumento da qualidade e da competitividade, na promoção da mobilidade e na crescente

empregabilidade dos diplomados do ensino superior na Europa” (Martins, Mauritti e Costa, 2007a:13).

A propósito deste processo, de iniciativa governamental, encetou-se já uma série de reformas nacionais em torno de linhas de acção estruturantes para os sistemas de ensino europeus (Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a:40): (i) a adopção de um sistema facilmente inteligível e de graus comparáveis; (ii) a implementação de um sistema baseado em 2 ciclos e um terceiro de qualificação para doutoramento; (iii) o estabelecimento de um sistema de créditos; (iv) a promoção da mobilidade; (v) o desenvolvimento de uma cooperação europeia para se garantir critérios de qualidade; (vi) a promoção da dimensão europeia no ensino superior; (vii) a focagem na aprendizagem ao longo da vida; (viii) a inclusão de instituições e estudantes do ensino superior; (ix) a promoção da atractividade da Área Europeia de Ensino Superior; e dos (x) estudos doutorais e das sinergias entre a Área Europeia de Ensino Superior e a Área Europeia de Pesquisa. Os países europeus estão ainda mandatados para reforçar a cooperação na educação e formação profissional, através de um processo simultâneo, a Declaração de Copenhaga, assinada em 2002 por 31 países europeus, bem como na atenção à discussão política sobre a empregabilidade dos graduados europeus. Tal permitirá tornar o ensino superior mais compatível e comparável e, ainda, mais competitivo e atractivo em termos mundiais.

Em termos estruturais, o que se tem presenciado é que os sistemas de ensino superior em todos os países europeus, subscritores de Bolonha, têm assumido uma forma, senão similar, muito equivalente. Na fase actual, os 27 países da União Europeia subscreveram os princípios da Declaração de Bolonha, sendo no total 46 os países europeus integrados neste processo. Tendo sido, então, realizados progressos insofismáveis nas reformas estruturais dos sistemas nacionais, o foco de atenção e cooperação orienta-se agora para a combinação das várias políticas nacionais e realidades de execução nas instituições de ensino superior de todos estes países (Eurydice, 2009a:9).

O Processo de Bolonha resulta, em grande parte, de uma sucessão de encontros de ministros responsáveis pelo ensino superior (ver figura 3.7), cujas decisões políticas daí decorrentes vão no sentido de estabelecer uma Área Europeia de Ensino Superior (a

estar implementada em 2010).¹⁴³ Neste seguimento, foi constituído o Bolonha Follow-up Group (BFUG), grupo responsável pelo desenvolvimento do projecto.¹⁴⁴

A aplicação dos critérios fixados a propósito de Bolonha, acompanhada por um grupo mandatado para o efeito (o Bolonha Follow-up Group), tem conhecido, embora avançada nos seus propósitos, ritmos diferenciados nos vários países (Rauhvargers, Deane e Pauwels, 2009). O quadro 3.6, através de uma selecção de critérios, num total de 11 (*idem*, 2009), que se prendem de forma mais preponderante com a reestruturação da organização dos vários sistemas educativos, permite observar a posição dos vários países.

Os critérios seleccionados para a análise de algumas dessas transformações foram a adopção já efectiva dos dois primeiros ciclos definidos para o ensino superior (*bachelor* ou licenciatura; e o *master* ou mestrado); a implementação de uma estrutura nacional de qualificações (prevendo-se um conjunto de certificações) de acordo com a Declaração de Bolonha; e a instauração e reconhecimento de um Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos, permitindo uma maior equivalência entre formações no espaço europeu, promovendo maior flexibilidade, mobilidade e inclusão de estudantes e graduados no espaço europeu (ver quadro 3.6).

¹⁴³ Registe-se ainda a inclusão, neste processo, da Comissão Europeia, como membro titular; o Conselho Europeu e UNESCO-CEPES, como membros consultivos; e um conjunto de intervenientes interessados que constam igualmente como membros consultivos, nomeadamente a European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Students' Union (ESU), Education International (EI), European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) e a Business Europe.

¹⁴⁴ Este BFUG é dirigido pela Presidência rotativa da UE e constituído por representantes de todos os países signatários, pelo representante da Comissão Europeia, dirigido pela Presidência rotativa da EU, tendo como membros consultivos o Conselho Europeu, a European University Association (EUA), a European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Students' Union (ESU), Education International (EI), a anterior ESIB.

Quadro 3.6 Implementação de critérios respeitantes ao Processo de Bolonha, na União Europeia, 2008/09

Países	Implementação dos 1. ^o e 2. ^o ciclos ¹	Implementação da estrutura nacional de qualificações ²	Implementação dos ECTS ³
Alemanha	○	●	○
Áustria	⊙	⊙	●
Bélgica	●	●/⊙	●/●
Dinamarca	●	●	●
Espanha	●	○	●
Finlândia	●	⊙	●
França	○	●	○
Grécia	●	.	●
Holanda	●	●	○
Irlanda	●	●	●
Itália	●	○	●
Luxemburgo	●	○	●
Portugal	●	●	●
Reino Unido	●	●	●/●
Suécia	●	○	●
Bulgária	●	⊙	●
Chipre	●	.	○
Eslováquia	○	.	⊙
Eslovénia	○	.	⊙
Estónia	●	⊙	●
Hungria	⊙	⊙	⊙
Letónia	●	⊙	●
Lituânia	●	.	○
Malta	●	●	⊙
Polónia	●	○	●
Rep. Checa	○	⊙	○
Roménia	●	⊙	○

- 1- No mínimo 90% dos estudantes estão inscritos num sistema de 2 ciclos estabelecidos de acordo com os princípios de Bolonha;
- 2 - Uma estrutura nacional de qualificações (ENQ) compatível com o quadro geral das qualificações da área europeia de ensino superior (AEES) tem sido desenvolvida, e todas as qualificações nacionais estão visivelmente ligadas a resultados da aprendizagem, tendo sido incluídos nos procedimentos de garantia de qualidade. O acordo para a auto-certificação teve a participação de peritos internacionais e está concluída, incluindo a publicação de um relatório final.
- 3 - Créditos ECTS são atribuídos a todos os componentes dos programas de estudo, permitindo a transferência e acumulação, relacionando-se com os resultados da aprendizagem.
- 1- 70-89% dos estudantes estão inscritos num sistema de 2 ciclos estabelecidos de acordo com os princípios de Bolonha.
- 2 - Uma ENQ compatível com o quadro geral das qualificações da AEES foi desenvolvida, pois todas as decisões formais para o estabelecimento desse quadro foram tomadas; a implementação da ENQ já se iniciou, tal como os procedimentos acordados para a auto-certificação.
- 3 - Créditos ECTS são atribuídos a todos os componentes de mais de 75% dos programas de estudo, permitindo transferência e acumulação; e os créditos ECTS estão relacionados com resultados da aprendizagem; ou os créditos são atribuídos a todos os componentes de todos os programas, usando-se um sistema compatível com o sistema de créditos de ECTS, possibilitando a transferência e acumulação de créditos.
- ⊙ 1 - 50-69% dos estudantes estão inscritos num sistema de 2 ciclos estabelecidos de acordo com os princípios de Bolonha;
- 2 - Uma proposta de ENQ, compatível com o quadro global das qualificações da AEES tem sido debatida a nível nacional, mas ainda não foram tomadas as decisões formais para o estabelecimento desta estrutura.
- 3 - Créditos ECTS são atribuídos a 50-75% de todos os programas de estudo, e os créditos ECTS estão comprovadamente relacionados com os resultados da aprendizagem, ou créditos ECTS são atribuídos a todos os componentes de mais de 75% dos programas de estudo, permitindo transferência e acumulação de crédito, porém, os créditos ECTS ainda não estão associados a resultados da aprendizagem
- 1 - 25-49% dos estudantes estão inscritos num sistema de 2 ciclos estabelecidos de acordo com os princípios de Bolonha;
- 2 - Uma proposta de ENQ compatível com o quadro geral das qualificações da EHEA foi preparada e inclui descritores genéricos dos ciclos baseados nos resultados da aprendizagem, inclui ainda conjuntos de créditos ECTS respeitantes ao primeiro e segundo ciclos e um calendário para a consulta de partes interessadas relevantes, mas o processo de consulta ainda não foi concluída.
- 3 - Os créditos ECTS são atribuídos a pelo menos 49% dos programas de estudo, ou o sistema nacional de crédito utilizado não é totalmente compatível com o sistema de ECTS.
- 1- Menos de 25 % dos estudantes estão inscritos num sistema de 2 ciclos estabelecidos de acordo com os princípios de Bolonha;
- 2 - O processo de desenvolvimento conducentes a uma ENQ, compatível com o quadro geral das qualificações da EHEA foi concluído, mas não existe um calendário para a consulta ou a adopção desse quadro de qualificações; ou o seu processo de desenvolvimento ainda não foi lançado ou está numa fase preliminar ou exploratória.
- 3 - Os créditos ECTS são atribuídos a menos de 49% dos programas de estudo, ou o sistema de ECTS é usado em todos os programas mas só para a transferência de créditos.

Fonte: Quadro construído a partir de Rauhvargers, Deane e Pauwels (2009)

Os países da União Europeia mais adiantados, no que respeita a estes 3 critérios, são a Irlanda, a Dinamarca, a Holanda, Portugal e a Suécia. Uma via explicativa para a maior dificuldade em acompanhar os ritmos destes critérios estipulados por Bolonha, poderá ter a ver com a maior distância entre a estrutura de qualificações e certificação de graus que alguns países possuíam no início desta década e a promovida neste processo europeu. Não é por acaso que, alguns desses atrasos relativos, se verificam em países como a Áustria, a França e até a Grécia, onde os sistemas de certificação eram muito diferentes face ao que veio a ser proposto através da Declaração de Bolonha.¹⁴⁵ Tal pode também acontecer, e provavelmente de forma ainda mais reforça, com alguns dos países de leste, como a Eslovénia, República Checa, a Eslováquia e a Hungria.

No total dos critérios fixados e analisados no relatório bianual, de iniciativa do Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (Rauhvargers, Deane e Pauwels, 2009), e no conjunto dos 46 países subscritores desta política europeia para o ensino superior, são cinco os sistemas educativos mais avançados neste processo: Dinamarca, Suécia, Irlanda, Escócia (Reino Unido) e Portugal.

Tratando-se de uma das reformas mais ambiciosas que o ensino superior tem conhecido nas últimas décadas, o Processo de Bolonha, na sua actual composição geográfica, económica e política, enfrenta um enorme desafio em manter um ritmo homogéneo de transformações em todos os países envolvidos (Kwiek, 2004). Tendo em conta as transformações sociais e económicas plantadas nas últimas décadas na Europa Central e Oriental, vai ser muito difícil manter o processo em andamento compassado nos próximos anos. De acordo com Marek Kwiek (2004), tornar-se-á premente o acompanhamento de certas regiões em separado, com prescrições e orientações próprias, atendendo às reestruturações mais urgentes e a metas distintas, acompanhadas de recomendações políticas específicas para configurações de países de passo mais lento no roteiro desta reforma. Preocupação relevante para que Bolonha não passe de um mero exercício teórico em algumas regiões ou países da Europa.

¹⁴⁵ Para a descrição (prévia à implementação efectiva de Bolonha) dos sistemas educativos da UE a 15 países, ver Olga Terça (2002).

Quadro 3.7 A implementação dos vários modelos dos dois primeiros ciclos do ensino superior (*bachelor* e *master*) na Europa, 2008/09

Países	Várias combinações	Modelo 240+120 créditos (4+2 anos académicos)	Modelo 240+60 créditos (4+1 anos académicos)	Modelo 180+120 créditos (3+2 anos académicos)
Alemanha	✓			
Áustria				✓
Bélgica	✓			
Dinamarca				✓
Espanha	✓			
Finlândia				✓
França				✓
Grécia	✓			
Holanda	✓			
Irlanda	✓			
Itália				✓
Luxemburgo	✓			
Portugal	✓			
Reino Unido	✓			
Suécia	✓			
Bulgária			✓	
Chipre	✓			
Eslováquia				✓
Eslovénia	✓			
Estónia				✓
Hungria				✓
Letónia	✓			
Lituânia		✓		
Malta	✓			
Polónia				✓
Rep. Checa	✓			
Roménia	✓			

Fonte: Eurydice (2009:20), *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, Bruxelas.

A estrutura de três ciclos do ensino superior, sendo uma realidade firmada em muitas das suas instituições e programas de estudo, tem já reconhecimento por todos os sistemas de ensino superior dos países integrantes do Processo de Bolonha.¹⁴⁶ A convergência de modelos para os dois primeiros ciclos é já efectiva. O modelo de combinação entre o primeiro e segundo ciclos mais comum é o de “180 + 120” créditos

¹⁴⁶ Na Conferência de Bergen dos Ministros Europeus Responsáveis pelo Ensino Superior adoptou-se esta estrutura de qualificações, em três ciclos para o espaço comum europeu de ensino superior (ver *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf>). Das especificações correntes da língua inglesa, as traduções mais directas têm sido através das designações de *bachelor* (1º ciclo), *master* (2º ciclo) e *doctoral* (3º ciclo).

(ver quadro 3.7).¹⁴⁷ Na verdade, entre os subscritores de Bolonha, 17 países optaram por este modelo (9 no quadro da União Europeia) e em mais 22 este modelo é observado em concomitância com outros (16 na UE).

Outros formatos coexistem com pouca expressão no espaço da União Europeia, por exemplo a Bulgária e a Lituânia, optando por modelos combinados que reforçam, de forma muito determinante, o 1º ciclo do ensino superior (com 240 créditos) (ver quadro 3.7).

Passados quase 10 anos sobre o desenvolvimento desse Espaço Europeu de Ensino Superior (ver Comunicado de Praga, 2001, figura 3.7), um outro fito de todo este processo europeu, compreendido no quadro da Declaração de Bolonha, tem sido a promoção da mobilidade internacional (sobretudo) dos estudantes europeus (consagrando-se especialmente através do programa europeu de apoio à mobilidade internacional ERASMUS). Não será este o espaço de discussão sobre o valor que tal princípio tem associado, no entanto, tais intenções reflectem-se de forma muito variável no contexto europeu, devedor em parte dos formatos de apoios nacionais e europeus e da sua portabilidade de país para país (Eurydice, 2009a; HIS, 2008). Num texto recente, Jean-Louis Derouet (2008), referindo-se fundamentalmente ao caso francês, aludia ao facto de que a mobilidade internacional dos estudantes seria precisamente um dos resultados mais incipientes de todo este Processo de Bolonha, embora fosse uma das suas premissas mais importantes.

¹⁴⁷ Tais créditos têm significado, no quadro da Declaração de Bolonha, com a existência de um Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos (*European Credit Transfer na Accumulation System – ECTS*) que se tem estabelecido a uma velocidade acelerada na grande maioria dos países subscritores de Bolonha, como um sistema comum de créditos promotor da comparabilidade, mas também da equivalência efectiva das formações e da mobilidade dos estudantes deste nível de ensino (Eurydice, 2009).

Estrutura de qualificações comum	Graus facilmente legíveis e comparáveis	Aprendizagem ao longo da vida (ALV)	Assegurar qualidade ao nível institucional e europeu	Reforço da dimensão social	Criação de um Certificado europeu de garantia de qualidade	Benchmark de 20% para a mobilidade de estudantes até 2020
Um sistema comum de 2 ciclos	Um sistema de créditos (ECTS)	Introdução da dimensão social	Inclusão do grau de doutoramento como terceiro ciclo	Modelos e orientações para a garantia da qualidade	Estratégia para melhorar a dimensão global do Processo de Bolonha	Estruturas nacionais de qualificações até 2012
Mobilidade de estudantes e professores	Mobilidade dos investigadores	Envolvimento de instituições e estudantes do ensino superior	Reconhecimento de graus e períodos de estudo (diploma suplementar)	Estruturas nacionais de qualificações	Compromisso para produzir planos de acção nacionais , com monitorização efectiva da dimensão social	As metas nacionais para a dimensão social devem ser medidas em 2020
	Cooperação Europeia na garantia de qualidade	Promoção da Área Europeia de Ensino Superior (AEES)	Estrutura europeia de qualificações	Concessão e reconhecimento de graus conjuntos		ALV como uma responsabilidade pública que exige parcerias fortes . Iniciativas / projectos sobre empregabilidade .
			Aproximação das ligações entre educação e pesquisa	Trajectos de aprendizagem flexíveis no ensino superior		Qualidade como foco primordial para AEES
						Reforçar o diálogo político através do Fórum Político de Bolonha
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009*
Declaração de Sorbone	Declaração de Bolonha	Comunicado de Praga	Comunicado de Berlim	Comunicado de Bergen	Comunicado de Londres	Comunicado de Lovaina

Figura 3.7 Momentos chave do processo de Bolonha

Fonte: Eurydice (2009a:16), *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, Comissão Europeia, Bruxelas.

* Eurydice (2010a), *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, Comissão Europeia, Bruxelas.

A declaração de Bolonha teve como interesses fundadores o aumento da competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior, atraindo a atenção do “mundo” para a sua afirmação (Eurydice, 2009). Propósitos que pressupõem ainda que, nos vários países, um número crescente de indivíduos, com diferentes trajectórias de vida, tenham acesso a este patamar de ensino, seja no seguimento regular de um percurso escolar contínuo, seja intercalando ou conjugando estudos com experiências diversas na actividade económica.

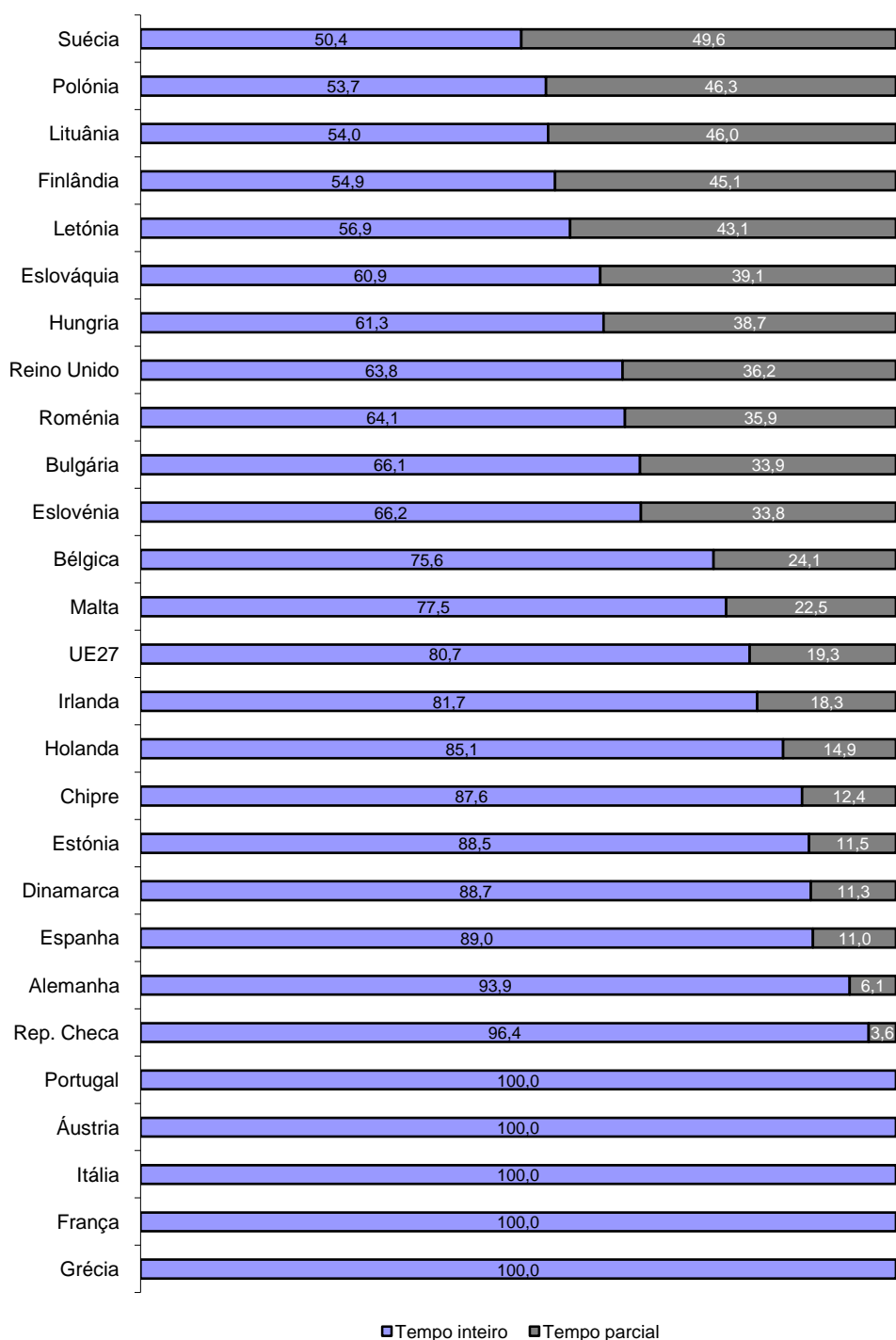


Figura 3.8 Estudantes do ensino superior (CITE 5-6) segundo o tipo de intensidade dos estudos (tempo inteiro e tempo parcial), em 2008, na União Europeia (em percentagem)

Legenda: As definições de tempo inteiro e tempo parcial estão inscritas na organização dos próprios sistemas de ensino. O acordo estabelecido para a classificação de tempo inteiro ou integral equivale a 75% ou mais do tempo de uma semana escolar típica num determinado sistema e nível de ensino. Caso contrário, o aluno deve ser registado num plano a tempo parcial.

Notas: Luxemburgo: sem dados disponíveis. Áustria e UE27 dados de 2007.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [educ_enr1at] (consulta *on-line* actualizada em Julho 2010).

Para tal, algumas iniciativas políticas têm reforçado o apoio a percursos flexíveis e de formação ao longo da vida. Uma dessas iniciativas é a dos seus sistemas de ensino permitirem, através de diferentes intensidades de formação, uma maior agilização desses mesmos percursos. A implementação do regime de estudante a tempo parcial reforça alguns dos anéis enunciados em Bolonha, como a gestão própria dos trajectos escolares e o estreitamento da vida académica com o trabalho, com as suas regras e imposições, favorecendo a empregabilidade e a competitividade dos sistemas de ensino e do mercado laboral.

Quase 20% dos estudantes inscritos em sistemas do ensino superior da União europeia estão abrangidos por este regime a tempo parcial. A liderar na percentagem de estudantes nesta situação está a Suécia, com sensivelmente metade do seu universo neste regime, a Polónia, a Finlândia e as vizinhas bálticas, Letónia e Lituânia, que perfazem o conjunto de países que registam valores acima dos 40% neste indicador. Este tipo de frequência académica permite que as aquisições escolares se façam acompanhar de inserções no mercado de trabalho, garantido a estes alunos uma autonomia relativa face à família e ao estado (HIS, 2005, 2008). Muito distantes destes valores estão a Áustria, a França, a Grécia, a Itália e Portugal (que veio em 2008 a reconhecer o regime legal de estudante a tempo parcial),¹⁴⁸ sem registo visível de alunos com este estatuto nos dados de 2008.

Algumas das perspectivas de análise, retidas aqui para um melhor reconhecimento dos sistemas de ensino, comportaram esforços de um olhar continuado e comparativo sobre as suas principais características estruturais. No fecho deste exercício, procurou-se dar conta de uma breve incursão sobre os desenhos dos sistemas de ensino superior na União Europeia, atendendo a algumas das dimensões cruciais para este efeito: as componentes estruturais (como os ciclos de estudo e tipos de ensino), as principais áreas de estudo e tipos de instituições, e os papéis que aí desempenham.

¹⁴⁸ Regime legal aprovado pelo Conselho de Ministros a 30 de Abril de 2008, ganhando efectividade no DL 107/2008, de 25 de Junho.

Capítulo 4

QUEM GOVERNA A EDUCAÇÃO? ORIENTAÇÕES POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS

4.1 Quais os rumos dos sistemas educativos? Centralização, descentralização e autonomia

Desde a origem dos sistemas educativos, formalizados como tal, que existem relações estreitas entre estes e os estados em que se inscrevem. Alguns dos estudos comparativos fundadores centraram-se nesta ligação entre o estado e a educação, procurando compreender os diferentes graus de controlo sobre este campo (Archer, 1979).

Margaret Archer (1979) no seu estudo, já aqui muito citado, traça numerosas características e modificações universais que estiveram presentes na emergência dos sistemas educativos. Identifica, contudo, uma série de variações entre os vários sistemas nacionais de educação. Tais diferenças, de acordo com a autora, têm vindo a ser acentuadas por via da substituição de um conjunto de relações estruturais entre a educação e a sociedade (baseadas na mono-integração), por um outro (de integração múltipla ou de ligação ao centro político), que remete para a análise de diferentes processos de interacção que explicam algumas das mudanças macroscópicas. O caminho por modelos substantivamente diferenciados tem origem no tipo de competição estabelecida nas interacções educacionais, levadas a cabo por grupos distintos, a propósito desta múltipla integração.

A *competição restritiva* esteve na base de um sistema educativo *centralizado*, enquanto o *descentralizado* instalou-se por via de uma *competição substitutiva* (cf. Archer, 1979; ver ainda o ponto 3.2.1 e a figura 3.1).¹⁴⁹ A autora relembra ainda que os factores estruturais só influenciam as interacções (e o tipo de conflitos associados) na medida em que se constituem em contextos de acção e estes são muito específicos de determinadas partes de uma sociedade num dado país.

¹⁴⁹ Como evidencia Margaret Archer (1979:244-245), “os dois tipos de sistemas tem diferenças consideráveis em termos da sua administração (unificação), organização interna (sistematização), diversidade de actividades (especialização) e separação de outras partes da sociedade (diferenciação).

Os diferentes sistemas – centralizados e descentralizados – têm influências distintas devido às diferenças na distribuição de serviços e controlo na educação. De acordo com Margaret Archer, a diferenciação deste tipo de sistema dá-se, principalmente, pelo seu grau de integração.

Os *sistemas descentralizados*, com origens em estratégias substitutivas, são muito menos estruturados. As redes independentes, que pré-existiam aos estados-nação, estavam impregnadas dos processos de especialização e diferenciação e tais características resistiram após a sua formação. A integração de tais redes nos sistemas nacionais foi dotada de muita autonomia e de forma muito equivalente aos seus formatos anteriores, o que tornou mais limitados os processos de unificação e sistematização que, ainda assim, foram ocorrendo um pouco por todo o lado. Estes sistemas são descentralizados porque, em geral, não existe um papel de liderança definido e porque são pouco integrados, dando lugar a uma segregação relativa dos elementos que o constituem. Como salienta a autora, a preponderância da diferenciação e especialização conduz a um conjunto de derivações que se desenvolvem entre a educação e a sociedade em países com este tipo de sistemas. Tais derivações aumentam porque as várias partes invadem o controlo unificado e criam dificuldades a todo o sistema. Estes problemas podem manifestar-se de duas formas (Archer, 1979:246-247): “por um lado, o sistema é lento e sem resposta do controlo administrativo, as suas partes seguem o seu próprio caminho, contrariando e obstruindo, frequentemente, a política central através das suas actividades”; por outro lado “a autonomia ameaça a integração interna do sistema, conduzindo a estrangulamentos, barreiras e bloqueios que persistem porque cada elemento defende as suas próprias práticas especializadas e não existe força suficiente para manter a ordem entre eles”. As várias formas de negociação internas ao sistema contribuem para satisfazer muitas das exigências de profissionais, dotados de grande autonomia. É ainda provável que tal autonomia favoreça a participação destes na construção da política educacional.

Neste tipo de sistemas, os descentralizados, os grupos de interesse fragmentados irão propalar mudanças através de diferentes formas de negociação (Archer, 1979). Em primeiro lugar, temos a *iniciação interna* – este tipo de negociação promove as exigências dos seus profissionais, que muitas vezes recusam implementar políticas

centrais ou quando se sujeitam a elas, fazem-no com modificações muito consideráveis a nível local, contribuindo também para se encontrarem soluções para os problemas de comunidade. Tais possibilidades são proporcionadas pelos altos níveis de autonomia disponíveis e de recursos que o sistema central tem dificuldade em absorver, aproveitar e gerir. É por esta razão que, através desta autonomia, é possível negociar directamente com agentes e organismos externos e frequentemente obter recursos extraordinários. Estas formas de negociação permitem, ainda, a existência de inovações internas substanciais (nos currículos, nos métodos de ensino, etc.). Do ponto de vista das *transacções externas*, os grupos negociam mudanças substanciais. Algumas escolas técnicas e profissionais e universidades, estando envolvidas neste tipo de negociação, procuram colocar-se fora do sector público.¹⁵⁰ A terceira forma de negociação é a *manipulação política*. Apesar de tudo, algumas partes têm menos autonomia do centro político e são dotadas de menos recursos face a outras, sendo difícil transaccionar os seus serviços directamente, tendem a ser politicamente manipuladas. A maioria da população não está em posição de usar as outras formas de negociação. As classes mais baixas, os grupos imigrantes, as minorias étnicas não se conseguem ajustar, numa escala significativa, a transacções externas pela ausência de recursos. Assim, a manipulação política tem uma utilização intensa quando aqueles que reclamam têm poucas hipóteses de satisfazer as suas exigências por outros métodos. Esta é muitas vezes a via dos partidos e organizações políticas e de grupos de pressão, que não grupos de elite, procurarem a mudança educacional.

Pelo contrário, os sistemas centralizados (de origens restritivas), tal como os conceptualiza Margaret Archer (1979), têm uma forte e integrada estrutura interna. A autora (1979:254) fundamenta afirmando que “a sua emergência foi orquestrada pela elite política, as várias partes foram coordenadas de início para proteger as suas próprias exigências”. A classificação de tais sistemas como centralizados na estrutura e racionalizados na organização tem limites. Pois, também são conhecidos alguns dos seus problemas de integração. Um grande domínio da unificação e sistematização pode originar grandes exigências para o sistema no seu todo. Este tipo de sistema tem

¹⁵⁰ Mas tal acontece, muitas vezes, com dificuldades, que se exprimem com a falta de respeitabilidade aos olhos dos seus pares, ou porque as suas exigências são demasiado especializadas ou diferentes para serem integradas nas actividades educacionais correntes.

uma frágil elasticidade interna e, como designa a própria autora, poucos amortecedores externos. Tem que haver uma forte generalização da posição dos grupos que se opõem à elite política dominante face à certeza de vontades de mudança educacionais. Como refere Archer (1979:256), “a obstrução de certas elites tem como consequência que aqueles que procuram as maiores mudanças educacionais não são necessariamente aqueles que têm menos poder e recursos na sociedade”. Nos sistemas descentralizados, a difusão do controlo permitiu que uma variedade de exigências pudesse ser negociada separadamente por diferentes formas de interacção. Nos sistemas centralizados, como se viu, essa proliferação de controlo é muito mais restrita e as oportunidades de negociação são limitadas.

Quanto às formas de negociação, a *iniciação interna* irá ser o processo de mudança menos importante nos sistemas centralizados. Os educadores profissionais (professores e outros) têm um menor grau de autonomia e são um grupo profissional menos diferenciado, também as organizações sindicais têm em geral uma capacidade mais circunscrita de reivindicação. Estes profissionais, neste tipo de sistema, recebem mais directrizes do centro e são menos capazes desencadear novas iniciativas em retorno. Esta falta de autonomia significa ainda que professores e académicos não podem, ou têm muita dificuldade, em negociar directamente com agentes externos ou ganhar recursos extras através deles. Não podem alterar cursos, currículos, avaliações, exames ou procedimentos de selecção, definidos centralmente e não são susceptíveis de variação local. Em segundo, as *transacções externas* são também de importância limitada como processo através do qual as mudanças são negociadas (ver ponto 3.4). Por último, a *manipulação política*, é sem dúvida a via mais importante de negociação em sistemas centralizados. Tal deve-se ao facto da educação, como um todo, ter pouca autonomia do governo e de os grupos que procuram a mudança terem poucos meios alternativos de a obter, convergindo as maiores pressões para o centro político.

Sendo este trabalho de Margaret Archer (1979) incontornável, os caminhos que algumas destas categorias e modelos, fulcrais na sua proposta sobre os sistemas de ensino, têm feito no quadro da sociologia, e das ciências sociais e da educação em geral, expressam derivas ou, pelo menos, reinterpretações alternativas.

Para autores como Hans Weiler (1999), que se centraram na posição do estado, no seu controlo e legitimidade, a comparação entre a centralização e descentralização no campo educativo surge como um objecto de grande relevo. Segundo este autor, este binómio, nomeadamente na perspectiva comparada, e o exercício de confrontação dos seus termos tem-se ampliado, mesmo quando o seu significado e referentes são muito variáveis. Uma parte da atenção da investigação e das políticas tem-se focalizado no papel e limites da autoridade educativa a nível nacional.

É verdade que na terminologia da política educativa, a *descentralização* se tem tornado uma aspiração essencial, a par de outras como a autonomia ou a igualdade de oportunidades (cf. Weiler, 1999). Apesar de existir hoje um forte ênfase na descentralização, são conhecidos a falta de consenso à sua volta e tímidos os avanços e as dificuldades para a sua efectivação generalizada. No entanto, a realidade de país para país é muito diversificada, carregando consigo uma historicidade no campo educativo e traços das fundações dos seus sistemas (Archer, 1979) que resistem ao tempo e suas reformas.

Nas propostas de Margaret Archer (1979) já cabia a definição de sistemas centralizados e descentralizados e como é que estes se radicaram na constituição dos sistemas educativos actuais e nos seus principais processos de mudança. Uma das diferenças entre as várias perspectivas sobre a descentralização na área educativa está presente na sistematização de Hans Weiler (1999), embora o próprio a considere frágil (não só a distinção como a consistência de cada um dos seus termos), consubstanciando-se em duas abordagens fundamentais: a *descentralização territorial*, que se orienta para a representação de interesses por parte de unidades “subnacionais” de menor tamanho; e, por outro lado, a *descentralização funcional*, protagonizada por organismos para-estatais, não governamentais ou organismos privados (mais próxima da perspectiva da precursora Margaret Archer na leitura destes processos).

A primeira perspectiva pode parcialmente ser discutida a partir de informação sobre a capacidade de decisão, em matéria educativa, nos vários níveis de governo territorial (OCDE, 2008): central, estado federativo, província/região, sub-regional, local e escola.

Quadro 4.1 Decisões tomadas por nível de governo no equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico público (segundo estágio do ensino básico ou CITE 3), em países pertencentes à União Europeia, 2007 (em percentagem).

Países	Nível de governo						Total
	(Governo) Central	Estado (federativo)	Província/ regional	Sub-regional	Local	Escola	
Alemanha	4	31	17	n	18	30	100
Áustria	27	22	n	n	22	30	100
Bélgica (Fl.)	n	29	n	n	n	71	100
Dinamarca	19	n	n	n	40	41	100
Escócia	17	n	n	n	53	30	100
Eslovénia	38	n	n	n	4	58	100
Espanha	9	42	10	n	3	36	100
Estónia	4	n	n	n	30	66	100
Finlândia	2	n	n	n	76	22	100
França	27	n	6	28	n	39	100
Holanda	6	n	n	n	n	94	100
Hungria	4	n	n	n	27	69	100
Inglaterra	4	n	n	n	5	91	100
Itália	31	n	16	n	6	47	100
Luxemburgo	68	n	n	n	n	32	100
Portugal	57	n	n	n	n	43	100
Rep. Checa	6	n	n	n	33	61	100
Suécia	18	n	n	n	35	47	100

Legenda: m: sem dados disponíveis; n: nulo – magnitude negligenciável ou de valor zero. os domínios a que estas decisões dizem respeito são: *Organização do ensino*: admissões de alunos, percursos escolares; tempos de aulas; escolha de livros didácticos; constituição de turmas; apoio suplementar a alunos, métodos de ensino; a avaliação diária dos alunos. *Gestão de Pessoal*: contratação e despedimento de pessoal docente e não docente; direitos e condições de serviço; tabelas salariais; influência sobre as carreiras. *Planeamento e estruturas*: a abertura ou o encerramento de escolas, criação ou supressão de um nível de ensino; concepção de programas de estudo, selecção de programas de estudo ensinados numa escola específica; escolha das matérias ensinadas numa escola específica, definição do conteúdo dos cursos, a criação dos exames de qualificação para um certificado ou diploma; certificação (análise e avaliação do conteúdo, marcação e administração). *Recursos*: atribuição e utilização de recursos para pessoal docente, pessoal não docente, capital e despesas operacionais.

Nota: Não existem dados disponíveis para a Bélgica (Fr.), a Grécia, a Irlanda e a Polónia.

Fonte: OCDE, Education at the Glance, 2008.

Se se observar, num conjunto de países pertencentes à União Europeia, a proporção de decisões tomadas em 4 domínios chave de estruturação do sistema educativo (como a organização do ensino, a gestão de pessoal, e o planeamento e estruturas),¹⁵¹ ao nível local e de escola (OCDE, 2008), evidencia uma distribuição bastante irregular (ver quadro 4.1). A Finlândia, Inglaterra, Hungria, Estónia, República Checa e Holanda são os países que, através da leitura destes indicadores, evidenciam uma maior descentralização e autonomia de estados centrais e até regionais – acima dos 90%, com a Finlândia a chegar quase aos 100% de decisões tomadas quer localmente quer nas escolas; e a Holanda e a Inglaterra, 94% e 91% respectivamente, só no que respeita a

¹⁵¹ Ver especificações para cada domínio na nota dos quadros 4.1 e 4.2.

deliberações efectuadas em termos de escola. Logo de seguida, vêm a Dinamarca e a Suécia onde estes valores têm ainda uma grande expressão, ambas acima dos 80% nos dois níveis de governo mais afastados do poder central.

Do lado oposto, estão o Luxemburgo, Portugal e Espanha, em grande dependência dos seus governos centrais ou federais para actuarem na área educativa (ver respectivamente as percentagens: 68%, 57%, e 51% nestes níveis de governo). Ficando bem patente tal centralismo na parcela de decisões tomadas localmente ou nas escolas, novamente com o Luxemburgo, a Espanha e agora a França,¹⁵² abaixo dos 40%, seguindo-se Portugal a ultrapassar ligeiramente este valor. A Alemanha, a Áustria e Itália rondam os 50% de decisões nesses níveis de decisão.

No entanto o quadro 4.1 faculta apenas um cenário muito geral sobre o volume de decisões tomadas, no seu conjunto, a sua leitura esbarra ainda com uma grande opacidade sobre o significado dos seus valores. Desse ponto de vista, as percentagens apresentadas no quadro 4.2 possibilitam uma outra contextualização, mais específica, dessas decisões. Assim, e na sua subdivisão em 4 domínios, é na *organização do ensino* – que compreende, sinteticamente, o acolhimento dos alunos, acompanhamento dos percursos escolares; tempos de aulas; escolha de livros didácticos; constituição de turmas; apoio suplementar a alunos, métodos de ensino; a avaliação diária dos alunos – que parece haver uma maior descentralização das decisões no quadro dos sistemas educativos da União Europeia sobre o qual se dispões de informação comparada (OCDE, 2008). Com verdadeiras excepções, o Luxemburgo (com 56%) e a França (com 78%), os restantes estão perto ou acima dos 90% no que respeita à soma das percentagens das decisões realizadas localmente ou na escola, sendo de 100% em países como a Dinamarca, a Estónia, a Finlândia, a Hungria, a Inglaterra e a Suécia.

¹⁵² Historicamente são bem notadas as dificuldades de descentralização do sistema educativo francês (Legrand, 2000), sendo o centralismo, mesmo depois de algumas reformas de sentido contrário, uma das marcas mais flagrantes do Ministério da Educação em França.

Quadro 4.2 Decisões tomadas por nível de governo no equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico público (segundo estágio do ensino básico ou CITE 3) por domínio, em países pertencentes à União Europeia, 2007 (em percentagem)

Países	Organização do ensino								Gestão do pessoal						Planeamento e estruturas						Recursos							
	(Governo) Central	Estado (federal)	Província/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total	(Governo) Central	Estado (federal)	Província/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total	(Governo) Central	Estado (federal)	Província/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total	(Governo) Central	Estado (federal)	Província/ regional	Sub-regional	Local	Escola	Total
Áustria	11	n	n	n	n	89	100	25	38	n	n	33	4	100	70	20	n	n	n	10	100	n	29	n	n	54	17	100
Alemanha	n	13	n	n	n	88	100	17	38	38	n	n	8	100	n	71	n	n	14	14	100	n	n	29	n	54	17	100
Bélgica (Fl.)	n	11	n	n	n	89	100	n	25	n	n	n	75	100	n	29	n	n	n	71	100	n	50	n	n	n	50	100
Dinamarca	n	n	n	n	11	89	100	25	n	n	n	33	42	100	50	n	n	n	50	n	100	n	n	n	n	67	33	100
Escócia	n	n	n	n	11	89	100	25	n	n	n	75	n	100	43	n	n	n	43	14	100	n	n	n	n	83	17	100
Eslovénia	11	n	n	n	n	89	100	33	n	n	n	n	67	100	83	n	n	n	17	n	100	25	n	n	n	n	75	100
Espanha	n	11	n	n	n	89	100	25	38	n	n	n	38	100	10	90	n	n	n	n	100	n	29	42	n	13	17	100
Estónia	n	n	n	n	11	89	100	n	n	n	n	25	75	100	14	n	n	n	36	50	100	n	n	n	n	50	50	100
Finlândia	n	n	n	n	33	67	100	8	n	n	n	71	21	100	n	n	n	n	100	n	100	n	n	n	n	100	n	100
França	11	n	n	11	n	78	100	63	n	25	n	n	13	100	33	n	n	33	n	33	100	n	n	n	67	n	33	100
Holanda	11	n	n	n	n	89	100	13	n	n	n	n	88	100	n	n	n	n	n	100	100	n	n	n	n	n	100	100
Hungria	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	25	58	100	n	n	n	n	17	83	100	n	n	n	n	67	33	100
Inglaterra	n	n	n	n	n	100	100	17	n	n	n	n	83	100	n	n	n	n	20	80	100	n	n	n	n	n	100	100
Itália	11	n	n	n	n	89	100	42	n	25	n	n	33	100	71	n	14	n	n	14	100	n	n	25	n	25	50	100
Luxemburgo	44	n	n	n	n	56	100	88	n	n	n	n	13	100	71	n	n	n	n	29	100	67	n	n	n	n	33	100
Portugal	11	n	n	n	n	89	100	67	n	n	n	n	33	100	100	n	n	n	n	n	100	50	n	n	n	n	50	100
Rep. Checa	11	n	n	n	n	89	100	4	n	n	n	21	75	100	10	n	n	n	40	50	100	n	n	n	n	71	29	100
Suécia	n	n	n	n	11	89	100	n	n	n	n	33	67	100	70	n	n	n	30	n	100	n	n	n	n	67	33	100

Legenda: m: sem dados disponíveis; n: nulo – magnitude negligenciável ou de valor zero.

Nota: Os domínios a que estas decisões dizem respeito são: *Organização do ensino*: admissões de alunos, percursos escolares; tempos de aulas; escolha de livros didácticos; constituição de turmas; apoio suplementar a alunos, métodos de ensino; a avaliação diária dos alunos. *Gestão de Pessoal*: contratação e despedimento de pessoal docente e não docente; direitos e condições de serviço; tabelas salariais; influência sobre as carreiras. *Planeamento e estruturas*: a abertura ou o encerramento de escolas, criação ou supressão de um nível de ensino; concepção de programas de estudo, selecção de programas de estudo; escolha das matérias ensinadas numa escola específica, definição do conteúdo dos cursos, a criação dos exames de qualificação para um certificado ou diploma; certificação (análise e avaliação do conteúdo, marcação e administração). *Recursos*: atribuição e utilização de recursos para pessoal docente, pessoal não docente, capital e despesas operacionais. Não existem dados disponíveis para a Bélgica (Fr.), a Grécia, a Irlanda e a Polónia.

Fonte: OCDE, Education at the Glance, 2008.

Quanto aos *recursos* cooptados – respeitantes ao pessoal docente e não docente, financeiros e operacionais –, estes níveis de governo (local e escola) também têm grande impacto, embora com maiores diferenças entre países – com Espanha, França e Luxemburgo com menos de um terço em termos do volume de decisões, Bélgica e Portugal com metade, e a 100% está a Dinamarca, a Estónia, a Finlândia, a Holanda, a Hungria, a Inglaterra, a República Checa e a Suécia.

Pelo contrário, as decisões tomadas relativamente ao *planeamento e estruturas* de ensino (a abertura ou o encerramento de escolas, a criação ou supressão de um nível de ensino; a concepção e selecção de programas de estudo e escolha das matérias; definição do conteúdo dos cursos, a criação dos exames de qualificação para um certificado ou diploma; processos de certificação) dizem respeito à área dos sistemas educativos que, como seria de esperar, se encontra mais centralizada. A contrariar, ainda assim, tal expectativa estão a Finlândia, a Holanda, a Hungria e a Inglaterra, com tais decisões a serem tomadas localmente ou na escola (em 100% no total destes dois níveis) e, numa posição completamente oposta, estão Espanha e Portugal, onde, neste domínio, as decisões são tomadas na totalidade em termos centrais (considerando os estados federais como níveis de tipo central). A *gestão do pessoal*, comparativamente e a par do anterior domínio, revela-se num conjunto ainda considerável de países (a Alemanha, a França, o Luxemburgo, a Itália e Portugal, com menos de um terço das suas deliberações a serem tomadas na escola) resistente à afirmação de perspectivas descentralizadoras, embora noutros, aliás em linha de continuidade com os indicadores observados anteriormente, tenham uma forte expressão deliberativa ao nível local e de escola – veja-se a Finlândia (92%), a República Checa (96%), a Estónia e a Suécia (ambas com 100%), ou mesmo a Holanda onde este tipo de decisões é quase na sua totalidade efectuado na escola (88%).

A leitura destes dados estatísticos, partida nestes 4 domínios, pode dar alguma resposta, do ponto de vista da sua sustentação empírica, aos três modelos/argumentos apresentados por Hans Weiler (1999), são eles o da “redistribuição”, relacionado com a divisão do poder; o da “eficiência”, que estabelece uma relação entre a eficácia com o custo do sistema educativo, de acordo com a gestão dos recursos disponíveis; e o referente às “culturas de aprendizagem”, no sentido da descentralização dos conteúdos

educativos.¹⁵³ O primeiro modelo tem leitura no conjunto das decisões e sua distribuição nos vários níveis de governo do estado. De facto, a Finlândia, a Estónia, a Inglaterra, a Hungria e a Holanda encabeçam, como já foi referido, os que, a partir destes dados, melhor concretizam tal modelo de descentralização. Mas não se ficam por aqui. O segundo modelo, o que estabelece uma relação entre a descentralização e uma maior mobilização e gestão de recursos, pode ser indirectamente interpretado através do grau de descentralização no domínio dos recursos (ver quadro 4.2), que associa aos anteriores países citados a Dinamarca e a República Checa. Quanto ao terceiro modelo, encontramos alguma substância para caracterização de várias situações nacionais através do volume de decisões tomadas em assuntos como a organização do ensino (ver quadro 4.2) ou sobre o currículo ou definição de conteúdos ensinados (ver quadro 4.3), onde a Suécia passa a estar incluída também entre os mais descentralizados, medido em volume de decisões nessa organização (ver quadro 4.2) e, mais reforçadamente a Holanda, Hungria e Inglaterra, associando-se a República Checa, onde se sublinham quais as instâncias com maior poder de decisão em assuntos curriculares (ver quadro 4.3). Para este conjunto de países, este tipo de decisões tomam-se, sobretudo, ao nível de escola, adicionando-se a Hungria como o país que revela um enquadramento de maior autonomia (ver quadro 4.3).

Os três modelos, apesar de focados em dimensões distinguíveis, têm espaços de perspectiva misturada e até sobreposta. Embora com a informação empírica disponível não se consiga apurar uma relação sistemática entre os níveis de descentralização e os impactos desta, resta-nos, pois, descrever, como ficou amplamente feito para um conjunto alargado de países da União Europeia, intensidades de descentralização por vários tipos de parâmetros, constituindo indícios, importantes mas não suficientes em matéria de prova, para a interpretação de tais modelos.

¹⁵³ Apesar de se recuperar aqui a descrição dos três modelos apresentados por este autor, o mesmo é muito crítico em relação aos processos de descentralização que lhe estão subjacentes de acordo com que o próprio apelida de dificuldades substanciais na sua fundamentação teórica e/ou concretização prática. A maior utilidade dos processos de descentralização verifica-se, segundo Weiler (1999), na gestão de conflitos. Mas se tal é verdade a mesma descentralização serve também como forma de condicionamento ou até amputação de possibilidades reais para a inovação e para reformas muito generalizadas face a fenómenos localizados e fragmentados de pouca repercussão (Weiler, 1999:108).

Quadro 4.3. Nível de governo em que se tomam diferentes tipos de decisões sobre o currículo no equivalente ao 3.º ciclo do ensino básico (CITE 2), em países da União Europeia, 2007

Países	Escolha dos manuais	Definição dos programas	Seleção dos programas oferecidos	Seleção das disciplinas leccionadas	Definição de conteúdos
Alemanha	Escola Enquadramento estatal	Estado Autonomia	Estado Autonomia	Estado Autonomia	Estado Autonomia
Áustria	Escola Enquadramento central	Central Consulta ao nível estatal	Escola Consulta ao nível estatal	Central Consulta ao nível estatal	Central Consulta ao nível estatal
Bélgica (Fl.)	Escola Autonomia	Estado Autonomia	Escola Consulta ao nível estatal	Escola Consulta ao nível estatal	Escola Consulta ao nível estatal
Dinamarca	Escola Autonomia	Central Autonomia	Local Enquadramento central	Central Autonomia	Local Consulta ao nível da escola
Escócia	Escola Autonomia	Local Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Central Consulta ao nível da escola
Eslovénia	Escola Enquadramento ao nível central	Central Autonomia	Central Autonomia	Central Autonomia	Central Autonomia
Espanha	Escola Enquadramento estatal	Estado Enquadramento ao nível central	Central Autonomia	Estado Enquadramento ao nível central	Estado Consulta ao nível central
Estónia	Escola Enquadramento ao nível central	Local Enquadramento ao nível central	Local Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central
Finlândia	Local Autonomia	Local Enquadramento ao nível central	Local Enquadramento ao nível central	Local Enquadramento ao nível central	Local Enquadramento ao nível central
França	Escola Autonomia	Central Consulta ao nível da escola	Escola Consulta ao nível sub-regional	Escola Enquadramento ao nível regional	Escola Enquadramento ao nível central
Holanda	Escola Autonomia	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central
Hungria	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Autonomia	Escola Autonomia	Escola Enquadramento ao nível central
Inglaterra	Escola Autonomia	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central
Itália	Escola Enquadramento ao nível central	Central Autonomia	Central Autonomia	Central Autonomia	Central Autonomia
Luxemburgo	Central Autonomia	Central Consulta ao nível da escola	Central Consulta ao nível da escola	Central Consulta ao nível da escola	Escola Enquadramento ao nível central
Portugal	Escola Enquadramento ao nível central	Central Autonomia	Central Autonomia	Central Autonomia	Central Autonomia
Rep. Checa	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Escola Enquadramento ao nível central	Central Autonomia	Escola Enquadramento ao nível central
Suécia	Escola Autonomia	Central Autonomia	Local Autonomia	Central Autonomia	Central Autonomia

Nota: Não existem dados para a Eslováquia

Fonte: OCDE, Education at the Glance, 2008.

A oscilação do comportamento político entre modalidades centralizada e descentralizada prende-se com imperativos contraditórios do controlo e da legitimidade

do estado (Weiler, 1999). Após períodos de enraizamento das ideias centralizadoras, tendem-se a afirmar tendências favoráveis a modelos de gestão descentralizada (Santamaría, 2005; Weiler, 1999). A Europa tem feito um caminho no sentido da descentralização e flexibilidade dos seus sistemas educativos. Os anos 80 do século XX foram marcados por reformas e reestruturações do estado, observáveis em muitos dos países europeus, com efeitos significativos na área da educação (entre outros, cf. Barroso, 2003b; Vasconcellos, 2000), onde a descentralização foi um dos seus propósitos mais significativos.

Um dos processos implicados na descentralização dos estados prende-se com o tipo de *autonomia* que as escolas detêm – trata-se do tipo e intensidade de transferência de poderes de decisão para as escolas e da forma como estas prestam contas às respectivas tutelas em relação às suas responsabilidades e gestão. No fundo descentralização e autonomia não acontecem uma sem a outra, estão no mesmo lado da moeda da reestruturação dos estados.

De acordo com a história conhecida, a autonomia das escolas não emerge no quadro de uma forte tradição na Europa, designadamente no que respeita à liberdade para a definição do currículo, dos objectivos de ensino ou mesmo da gestão dos recursos (financeiros e de pessoal).¹⁵⁴ Este tipo de gestão e administração escolar iniciou-se com uns tantos países pioneiros a partir da década 80 e com limites muito estreitos. Só nos anos 90, e sobretudo na década subsequente, o movimento de autonomia teve uma profusão importante, com novos países, nomeadamente os de leste, a aderir ou a incrementar este processo (cf. Eurydice, 2007). Por exemplo, Espanha e França, dois países de perfil centralista, em 1985 consagraram regimes de autonomia, ainda que por vezes de sentido muito restrito (ver figura 4.4) (cf. Eurydice, 2007; Gauthier, 2005; Meuret e Duru-Bellat, 2003). O Reino Unido implementou a Lei da Reforma Educativa em 1988, mas a Irlanda do Norte e a Escócia não aderiram nesse momento a essa legislação, só em 1989 e em 1993 respectivamente. Tal veio revelar-se um tanto paradoxal no que respeita à autonomia das escolas britânicas, pois se se efectivou uma transferência de responsabilidades para a escola no que toca à gestão de recursos

¹⁵⁴ Embora esta mesma história não se construa sem duas importantes excepções, como a Bélgica e a Holanda, com forte tradição em matéria de autonomia que decorrem das “guerras escolares” entre o ensino público e o ensino privado (Eurydice, 2007).

financeiros e humanos, anteriormente entregue às autoridades educativas locais, o controlo do currículo escolar e da orientação das avaliações dos alunos passou a estar entregue ao governo central (Eurydice, 2007).¹⁵⁵ Na década de 90, a política de autonomia teve uma nova vaga de expansão:

“Os países nórdicos adoptaram um sistema que associa a descentralização política à autonomia das escolas. Na sequência de um consenso político, a Áustria adoptou a sua primeira reforma em matéria de autonomia das escolas em 1993. O desmembramento da antiga União Soviética foi o sinal para a República Checa, a Hungria, a Polónia, a Eslováquia e os Estados Bálticos adoptarem este método de gestão das escolas (...) Alguns anos mais tarde, após um difícil debate parlamentar que se prolongou por vários anos, a Itália adoptou, em 1997, uma política de autonomia das escolas” (*idem*: 2007:8).

Mais tarde,

“Outros países começaram a equacionar a autonomia das escolas no início da presente década. Foi o caso da Alemanha que, a partir de 2004, levou a cabo experiências-piloto em vários *länder*. A Lituânia, o Luxemburgo, e a Roménia lançaram o processo em 2003, 2004 e 2006, respectivamente. Do mesmo modo, na Bulgária, no âmbito de um movimento de descentralização a favor das municipalidades, as escolas vão adquirir em 2008 maior autonomia na gestão do respectivo orçamento” (*ibidem*: 2007:8).

Recentemente, os países que já tinham uma política de autonomia das escolas têm vindo a reforçar alguns dos seus poderes. Nesta década, uma nova vaga de reforço de autonomia das instituições escolares parece ter ganho novo ânimo:

“Em Espanha, a nova Lei da Educação (LODE) de 2006, actualmente em fase de aplicação, reforçou o princípio da autonomia das escolas nas áreas do planeamento, da gestão e da organização. As escolas são agora responsáveis pela elaboração e execução de planos de ensino e de gestão, sob a supervisão das respectivas autoridades educativas. Em 2006, a Letónia aprovou também novas leis que pretendem limitar o controlo externo das escolas. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, veio estabelecer os princípios da autonomia das escolas, tendo sido gradualmente aplicado nas escolas até 2006, altura em que foram lançadas políticas novas e mais concretas. No âmbito da sua mudança no sentido da descentralização política, a Eslovénia intensificou também, desde 2001, a transferência de responsabilidades para as escolas. De igual modo, uma circular emitida pelo Governo escocês convidou as escolas do nível 2 da CITE a aproveitarem melhor a sua liberdade pedagógica com a introdução de novas matérias de formação. O novo Governo

¹⁵⁵ Estudos comparados, como o apresentado por Denis Meuret e Marie Duru-Bellat (2003), têm sublinhado as diferenças, apesar de nos últimos anos os sistemas virem paulatinamente a convergir (metas, *ethos* e organização), entre sistemas educativos tão distintos nos seus modos de decisão e regulação como o de França e de Inglaterra. Se, com excepção dos aspectos curriculares, a Inglaterra tem conduzido mais o seu sistema através de autoridades locais, em França, por seu turno, tem sido dirigido sobretudo do centro, ou seja do Ministério da Educação. Estes dois países têm-se tornado ilustrações muito fortes para estudos deste tipo de comparação.

francês está também a ponderar o alargamento da autonomia das escolas, de forma a reforçar as medidas tomadas nos anos 80” (Eurydice, 2007: 8).¹⁵⁶

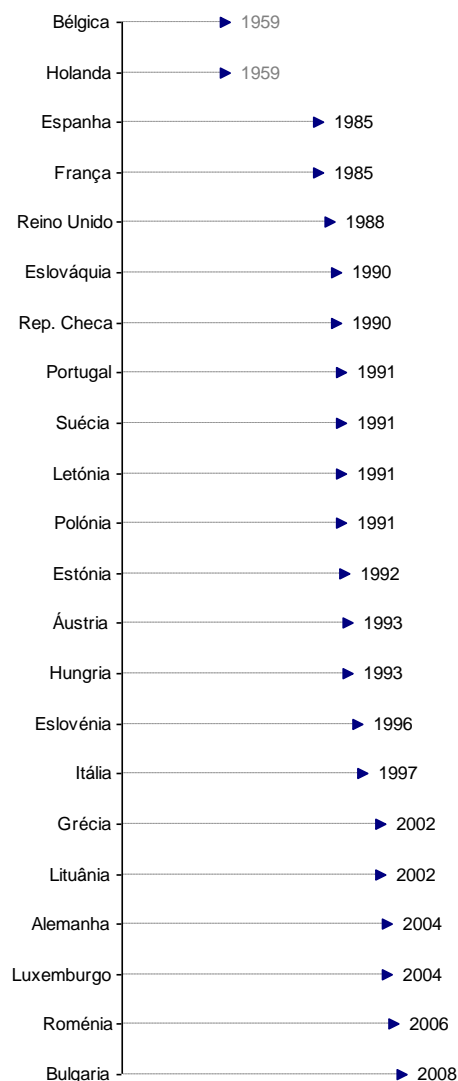


Figura 4.1 Datas das primeiras reformas em larga escala que promulgaram a autonomia das escolas, em países da União Europeia. Níveis 1 e 2 da CITE (1985-2007)

Notas: Bélgica: Apenas as escolas subsidiadas (públicas e privadas) têm atrás de si uma longa tradição de autonomia. Em 1989, na comunidade de língua flamenga, foi concedido às escolas públicas directamente dependentes do Ministério um nível de autonomia semelhante ao das escolas subsidiadas. Bélgica e Holanda: Devido a uma longa tradição de autonomia das escolas, não se indica uma data precisa relativamente a estes dois países. Dinamarca e Finlândia: Aplicação progressiva da autonomia, datas não especificadas. França: Os regulamentos de 1985 abrangem unicamente o nível 2 da CITE. Esta retrospectiva histórica considera apenas legislação ou regulamentos importantes que estabeleceram a aplicação de políticas de autonomia das escolas, abarcando diferentes áreas de responsabilidade nas mesmas. Não inclui as medidas ad hoc que, muitas vezes, antecederam estas reformas em larga escala.

Fonte: Eurydice (2007), *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e Medidas*, Bruxelas, Comissão Europeia.

¹⁵⁶ Em Portugal, no final da década de 90 alguns autores (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000) registaram os traços principais da reforma de autonomia em 1998. Noutros casos foi, ainda, possível conferir e problematizar os seus enquadramentos sociais, ideológicos e políticos (Afonso, 2002a, 2002b; Lima, 2002; Lima e Afonso, 2002b). Mais recentemente no que respeita aos novos modos de regulação (ver Azevedo, 2007) e sobre os novos contratos de autonomia existe já alguma literatura a cartografar o processo (ver Formosinho, 2007).

Face a este fio da história da autonomia das escolas, para além de Hans Weiler (1999), outros autores (como Hofman, Hofman e Gray, 2008) mostram-se críticos a estes processos, nomeadamente face ao entendimento generalizado de descentralização e autonomia. As suas análises chamam atenção para o facto de que a descentralização se poder ir aprofundando sem se alterar substancialmente a relação entre o centro e a periferia. Para R. H. Hofman, W. H. Homan e J. M. Gray (2008), a autonomia visa garantir não só que as escolas estejam libertas de obstáculos burocráticos inúteis, mas que lhes seja dada liberdade suficiente para se tornarem o motor da inovação e melhoria nas suas salas de aula. Outros alertam para as posições extremadas no que toca a dotar as escolas de autonomia. Peter Mortimore (2007), em considerações recentes, reflectia que a atribuição plena de autonomia às escolas certamente poria em risco os sistemas de ensino nacionais e, apesar de um lado atractivo que esta ideia envolve, não deixam de estar presentes aspectos de desvantagem para algumas das populações que essas escolas servem. Alguns deles são fáceis de enunciar no imediato: os governos perderiam a sua capacidade de influenciar as novas gerações e, dependendo das políticas de cada escola no que respeita à selecção dos alunos, ao currículo, à avaliação, etc., perderiam também o seu alcance na relação com populações ou grupos desfavorecidos ou marginais, bem como a sua importância em favor de processos de mobilidade social através da escola (Mortimore, 2007). No outro extremo está uma situação que penalizaria fortemente a capacidade das escolas para iniciativas e conhecimentos locais para solucionarem problemas concretos que lhes dizem respeito (*idem*, 2007).

Um estudo recente procurou, através de uma análise comparativa entre 30 países da rede Eurydice, ter um maior conhecimento sobre a transferência de autonomia para as escolas do sector público (embora nos casos da Bélgica, da Irlanda e da Holanda o sector privado também tenha sido considerado pela sua relevância nas ajudas públicas e na proporção de matriculados), as suas lógicas e tipificações (Eurydice, 2007).¹⁵⁷

Na década de 80 do século passado, as reformas em matéria de autonomia das escolas emergiram no quadro do ideal político da *participação democrática*, realçando a necessidade de estarem mais abertas às comunidades locais. Já nos anos 90, tal

¹⁵⁷ O referente empírico deste estudo diz respeito a escolas de nível 1 e 2 da Classificação Internacional Tipo da Educação (equivalente ao ensino básico português). A Turquia não está incluída.

preocupação continuou a estar presente, mas a esta associou-se uma outra, a da *gestão eficiente dos fundos públicos*. As políticas respeitantes à autonomia das escolas passaram, assim, a ter duas vertentes: a descentralização política e a implementação da “Nova Gestão Pública” (com implicações no aumento da eficiência da gestão das escolas).¹⁵⁸ Esta abordagem bidireccional tornou-se importante para alguns dos países de leste como a República Checa, a Polónia, a Eslováquia e os Estados Bálticos, onde a fractura com o anterior sistema, altamente centralizado, possibilitou e motivou a adopção de novas regras de gestão pública. Como se viu em cima, nos países nórdicos a autonomia das escolas esteve também associada ao processo de descentralização política, que converteu as autarquias locais em actores importantes da gestão escolar (Eurydice, 2007). É nesta medida que, como aliás já foi referido, muitos dos movimentos de descentralização política corresponderam, nos seus meandros legislativos, a novas responsabilidades para as autarquias locais que, por sua vez, puderam delegar novas competências às escolas da sua administração. Na maioria dos países, a autonomia das escolas é agora considerada como um instrumento para melhorar a *qualidade do ensino*. Tal é verdade “quer se trate de um país que esteja a relançar um processo já iniciado nas últimas décadas – como a Bulgária, a República Checa ou Portugal –, quer de um país que esteja a dar os primeiros passos no sentido da autonomia das escolas – como a Alemanha, o Luxemburgo ou a Roménia –, a questão centra-se agora numa análise atenta das responsabilidades a transferir. É dada uma maior atenção à autonomia pedagógica, que parece estar mais estreitamente ligada à melhoria dos resultados escolares” (Eurydice, 2007:10).¹⁵⁹

A proliferação das primeiras correntes de pensamento sobre as diferentes experiências de autonomia das escolas ausentava o princípio da responsabilização do

¹⁵⁸ Como se explica no estudo “a Nova Gestão Pública pretende aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos e rege-se por cinco máximas principais: colocar o cliente no centro das actividades do Estado, alterando, assim, gradualmente a mentalidade do sector público; descentralizar as responsabilidades até ao nível mais próximo do campo de acção; tornar os funcionários públicos responsáveis perante a comunidade; aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos; e, por fim, substituir os tradicionais procedimentos de controlo pela avaliação por resultados” (Eurydice, 2007:10).

¹⁵⁹ Num texto síntese, mas actual, de António Bolívar (2007) podemos identificar três vagas, de certa forma equivalentes às descritas neste estudo: a primeira de tipo *top-down*, como a que ocorreu nos anos 80 com os governos conservadores da Europa; a segunda vaga, *reestruturante*, centrada no replaneamento da organização dos centros educativos e ao desempenho da profissão docente; e uma terceira, respeitante à *eficácia e melhoria das escolas*, com incidência na acção concertada com os alunos e os centros educativos.

fundamental da sua reflexão. No entanto a partir dos meados dos anos 90 esta preocupação vem-se consubstanciando em novos modelos de responsabilização dotados de instrumentos de avaliação.

As diferentes datas evidenciam como os objectivos das reformas, marcados pelo seu tempo de implementação, diferem de acordo com os momentos e contextos políticos associados (que ora se prestam à democratização do espaço escolar e local, ora à descentralização e transformações nas formas de funcionamento do estado, ou ainda às preocupações mais recentes sobre a qualidade de ensino e o seu desenvolvimento) (Eurydice, 2007 e os dados presentes na figura 4.1). Sendo isto verdade, as assumpções actuais vão no sentido de considerar a autonomia das escolas como um instrumento de realização de objectivos estritamente educativos, embora com variações ainda muito evidentes nos seus modos de aplicação e na intensidade da transferência de responsabilidades para as escolas (*idem*, 2007). Como se refere no estudo, “em certos países, as escolas obtiveram liberdades consideráveis, quer historicamente, como na Bélgica e nos Países Baixos, quer mais recentemente, como na República Checa, na Estónia e na Suécia” (*ibidem*: 45), por outro lado, “no outro extremo, sobretudo em países do Sul da Europa (Grécia, Espanha, França e Portugal), a transferência de responsabilidades foi limitada, embora alguns desses países tenham estado na vanguarda do tema em termos de política educativa)” (*idem*: 45).

De acordo com o próprio estudo, não é possível apurar uma relação entre o momento de aplicação das políticas e a concretização de um determinado grau de autonomia atribuído às escolas (Eurydice, 2007).¹⁶⁰ Como sublinham os seus autores, se o grau de autonomia é muito variado, os conteúdos das políticas de autonomia têm sido também muito distintos de país para país. Nesta medida privilegiaram-se três áreas de observação: *ensino* e a *gestão dos recursos humanos* ou *financeiros*. Uma das conclusões é que apesar de existir alguma coerência neste conjunto de reformas, alguns países, como a Estónia, a Irlanda (no nível 2 da CITE), a Letónia e o Reino Unido, deram primazia à transferência de responsabilidades em matéria de gestão financeira e de gestão de recursos humanos, nomeadamente dos professores; outros estão mais

¹⁶⁰ Por exemplo, os anos 80 caracterizaram-se tanto por reformas limitadas, em Espanha e em França, como por reformas mais amplas e impelidas por uma forte vontade política, como no caso do Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

focados sobre a autonomia pedagógica, como a Itália (maior flexibilidade na definição da formação, dos currículos e dos horários).¹⁶¹ Em todo o caso, fica bem patente a intenção de tornar os actores locais mais independentes em determinadas áreas face a outras e de atribuir internamente a cada escola diferentes formas e estatutos de decisão.¹⁶²

Em praticamente todos os países que possuem um elevado nível de autonomia se desenvolveram formas de responsabilização e escrutínio sobre essas medidas.¹⁶³ Os países em que isso não acontece e que não possuem um modelo estruturado de avaliação são os que as políticas de autonomia são mais recentes ou são ténues ou pouco efectivadas (como a Bulgária, a Grécia, a França, a Itália, etc.).

Se muitas dimensões (como a autonomia, a regulação e a avaliação), fortemente implicadas nas reformas dos sistemas educativos europeus, estiveram associadas a uma conjuntura política ancorada, como alguns autores apelidaram, na emergência da “nova direita” (como é o caso do Reino Unido, com a promessa de uma revolução na educação

¹⁶¹ Um outro estudo (Osborn e outros, 2003) que compara três países, em áreas muito equivalentes (autonomia financeira, gestão de pessoal e formulação do currículo), aponta para resultados próximos destes: com a Dinamarca com altos níveis de autonomia nestas três vertentes no seu sistema de ensino, com forte participação dos parceiros escola-pais-alunos (cuja base ideológica é o *comunitarismo*); a Inglaterra com fortes níveis de autonomia na gestão financeira e do pessoal, mas fraca no currículo, a revelar forte participação ao nível central e de escola mas a revelar uma fraca participação de outros parceiros da comunidade (a dominar o princípio do *individualismo liberal*); e por fim a França com uma autonomia relativamente fraca nas três áreas assinaladas e altamente centralizada na influência dos diferentes parceiros educacionais (com um sistema essencialmente orientado para o *universalismo*).

¹⁶² É interessante, mesmo que em nota de rodapé, deixar algum registo comparado sobre os níveis de decisão que acontecem internamente nas escolas:

“Assim, se as escolas gozarem de uma autonomia significativa na gestão das suas finanças, geralmente, são o director e o conselho directivo que intervêm no processo de decisão. É o que acontece na Eslovénia, em certas partes do Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e na Noruega. De igual modo, se as escolas forem responsáveis pelo recrutamento de pessoal docente permanente, na maioria dos casos, a tarefa é delegada no director. É o que sucede na Bulgária, na República Checa, na Estónia, na Letónia, na Lituânia, na Hungria, na Polónia, na Eslovénia, na Eslováquia e em alguns países nórdicos. A diversidade é também visível na composição dos órgãos directivos das escolas, que podem estar mais ou menos abertos a membros da comunidade externa. Os países com um elevado nível de autonomia (Bélgica, República Checa, Dinamarca, Suécia, etc.) recorrem todos a estes diferentes tipos de controlo. A diversidade explica-se pelo facto de os métodos tradicionais de supervisão (inspecção de professores, por exemplo) terem sido adaptados para integrar as novas responsabilidades delegadas nas escolas” (Eurydice, 2007:46).

¹⁶³ João Barroso (2003b:40) chama à atenção para o facto de que, embora no sistema de ensino público o estado constitua a principal fonte de regulação e sustento, não é a única e em algumas situações não é sequer a mais decisiva nos seus efeitos. É nesta medida que o próprio autor aborda a *multi-regulação* como conceito que melhor capta a admisão de que “as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre os princípios, objectivos, processos e resultados”. Como acrescenta o próprio autor (2003b:40) “Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar, não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes”.

através das políticas de Margaret Thatcher) noutros casos, nomeadamente o francês, a reforma foi progressiva e não perfilada por um partido específico nem assente na oposição de valores (como a equidade e a responsabilidade) (como é explanado em Meuret e Duru-Bellat, 2003).

*

A autonomia também tem estado no centro do debate sobre as novas orientações para a educação terciária. Como é conhecido, na Europa o ensino superior tem conhecido, recentemente, grandes mudanças políticas e institucionais. Estas têm tido expressão nos seus próprios modos de governança. A literatura e alguns estudos têm dado a conhecer algumas das suas tipologias mais importantes. Estas têm procurado reconhecer as diferenças e a complexidade que encontramos, de país para país, nas classificações das formas nacionais de governança. As mesmas têm dimensões de observação que podem incidir sobre o tipo de governo, mais ou menos centralizado (em termos estatais), a influência dos mercados (em diferentes graus) e a formação das oligarquias académicas (em que as profissões ou corporações académicas actuam com diferentes influências) (Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a). Esta proposta de Clarck (citada por Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a) é um arquétipo com três vértices que, de acordo com Van Vught (cf. *idem*), pode ser reduzido a um par: o modelo do “estado controlador” – também chamado de modelo do “planeamento racional”, caracteriza-se por uma forte confiança nas capacidades dos actores e agências governamentais na obtenção de um conhecimento abrangente e verdadeiro para tomar as melhores decisões, tomam-se como “actores omniscientes e onnipotentes” capazes de orientar uma parte da sociedade de acordo com seus próprios objectivos através de regras restritivas e amplos mecanismos de controle (*idem*:57) –, e o “estado supervisor” – também apelidado de modelo de “auto-regulação”, onde o acompanhamento e o *feedback* são destacados, tornando-se crucial a ideia de que um decisor só deve prestar atenção a um pequeno conjunto de variáveis críticas que devem ser mantidas dentro de limites toleráveis (*idem*:57). Neste modelo, o governo é predominantemente um actor que observa as regras do “jogo” jogado por “jogadores” relativamente autónomos e que muda as regras quando já não é mais capaz de o conduzir a resultados satisfatórios.

Outros modelos têm sido desenvolvidos a partir destes e, muitas vezes, acrescentando um outro, o modelo do gerencialismo. Este popularizou-se entre as comunidades académicas e nas agências internacionais de educação de forma muito evidente (ver, entre outros, Kogan, 2004; Lima, 2002a; Neave, 2004; Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a; Santiago e outros, 2003; Seixas, 2001).¹⁶⁴ Se seguirmos os conteúdos propostos por Maurice Kogan (2004:2), apostando na sua clareza mas também na simplicidade do seu entendimento, o *gerencialismo* é aí distinguido de outros termos como o de *gestão* (enquanto elemento de qualquer organização complexa, envolvendo a determinação de objectivos e sua relação com recursos apropriados e estruturas de trabalho), significando aquele um modelo onde, precisamente, a gestão se torna um dos fins, accionando, deste modo, os seus valores e objectivos.

A autonomia é uma das dimensões de maior relevância, senão a maior, no governo das instituições do ensino superior. Este conceito prende-se com o grau de liberdade que cada instituição dispõe para se conduzir a si própria (cf. Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a). Embora o seu complexo significado não fique aqui completamente sintetizado,¹⁶⁵ no cômputo geral, a distribuição das capacidades de tomada de decisão e o grau de fragmentação institucional são factores fundamentais, condicionando a extensão da mudança coordenada. Um dos instrumentos, recentemente criado, para a dotação de autonomia das universidades é a *Concessão do estatuto jurídico independente* (*Granting independent legal status - ILS*) às instituições do ensino superior. Uma das formas legais possíveis que as universidades podem assumir

¹⁶⁴ Podemos mesmo dizer que, em tais meios, se trata de um conceito em voga, vertendo tanto na sua validade enquanto reconhecimento de tais paradigmas institucionais nos sistemas de ensino, como na análise dos seus qualificativos mais ideológicos ou políticos. Os marcadores ideológicos estão bem presentes em textos como os de Antunes (2006), Lima (2002a) e Seixas (2001).

¹⁶⁵ Na sua história, o conceito de autonomia tem sido recorrentemente confundido com “colegialidade”. Alguns autores acrescentam ainda que a autonomia é um direito celebrado para a instituição e não para os seus funcionários, definindo os seus próprios objectivos e para gerir-se com menor interferência do estado (cf. Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a). A autonomia tem tido diferentes significados, delegada em algumas situações mais em favor das respectivas unidades organizacionais (faculdades) do que na instituição “mãe”. Uma das ilustrações mais flagrantes é protagonizada pela Polónia (nomeadamente no que respeita à gestão de fundos e subsídios públicos das instituições públicas) (*idem*, 2008). Tal descentralização contém riscos, pois a fragmentação demasiada pode redundar em disputas entre as faculdades e a administração central e obstruir a estratégia de desenvolvimento das instituições de ensino superior.

com este instrumento legal é a de fundação.¹⁶⁶ Esta traduz-se nas seguintes premissas: a fundação é uma entidade jurídica independente; tem uma missão (ou carta ou mandato) para servir um público definido (nacional ou socialmente); trata-se de uma organização sem fins lucrativos de interesse público jurídico (com tratamento fiscal favorável sobre os seus rendimentos, bens e actividades comerciais realizadas no prossecução dos seus objectivos); tem autonomia para captar recursos e gerir seus activos.¹⁶⁷

São conhecidas as longas tradições de autonomia do ensino superior em países como a Holanda e o Reino Unido. No entanto, outras instituições europeias de ensino superior têm-se tornado, a seu tempo, entidades autónomas através de legislação nacional.¹⁶⁸ Contudo, esta tendência tem graus variáveis de observação nos países europeus.¹⁶⁹

Por toda a Europa, estas instituições foram objecto de reformas, no sentido da adopção de metas e objectivos alargados para o desenvolvimento de novos modelos de governança institucional. Enquanto entidades autónomas, as instituições de ensino superior possuem actualmente responsabilidades primárias de governação e gestão das suas finanças, actividades e do seu pessoal (Eurydice, 2008). As organizações educativas eram, tradicionalmente, geridas por professores universitários, investigadores ou especialistas de acordo com as estruturas de gestão de tipo colegial e agora, na maioria dos países, têm assumido muitas das responsabilidades de governação anteriormente realizadas pelos ministérios, alterando significativamente as suas estruturas de gestão institucional.

¹⁶⁶ Portugal está em fase de implementação da reforma do ensino superior (Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior – RJIES) e do regime fundacional (com três instituições universitárias já em fase de efectivação de tal regime: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Universidade de Aveiro e a Universidade do Porto).

¹⁶⁷ A este respeito são indicadas uma série de vantagens documentadas em Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, (2008a: 70-71).

¹⁶⁸ Nos casos da Alemanha, Bélgica e Espanha a legislação referente ao ensino superior tem sido produzida ao nível da *Länder* ou da região/comunidade.

¹⁶⁹ Algumas ilustrações dessa variação podemos encontrar, por exemplo, nos seguintes casos: em Portugal, os órgãos de direcção institucional são definidos (pela nova lei de 2007) em primeiro lugar pela lei nacional e depois pelos estatutos das respectivas instituições; na Grécia, de forma distinta, após consulta aprofundada na comunidade académica, desenvolve-se uma nova estrutura ("lei-quadro" de 2007) que descreve o funcionamento das instituições de ensino superior, constituindo um avanço significativo na aplicação da noção de autonomia às instituições do ensino superior. Outros exemplos poderão ser encontrados no mesmo relatório da Eurydice (2008:27-28).

No quadro 4.4 podemos observar os principais órgãos de governança das instituições dos sistemas de ensino superior europeus, indicando, ainda, se são compostos por agentes externos ou internos, ou se possuem uma composição mista. Uma primeira nota, é que todas as instituições de ensino superior na Europa têm um órgão executivo, muitas vezes chamado a Reitoria, dirigida por um reitor, um presidente ou vice-chanceler, enquanto chefe executivo da instituição. Mas outras semelhanças são registadas: quase todas as instituições têm um órgão colegial académico, com várias designações como o senado, conselho académico ou direcção académica.¹⁷⁰ O órgão de decisão é responsável pelo planeamento estratégico, de longo prazo e com competência para determinar a orientação institucional (Eurydice, 2008). Em cerca de metade dos países, o órgão académico assume estas tarefas e assim serve, também, como órgão de decisão. Na maioria dos países, porém, o corpo académico não tem autoridade sobre as decisões mais importantes das instituições (*idem*, 2008).

Registe-se, ainda, uma tendência geral na Europa no sentido da criação de um órgão consultivo ou de fiscalização, que supervisiona ou monitoriza actividades operacionais, educacionais e financeiras, composto exclusivamente ou em parte por agentes externos (ver quadro 4.4). Em 7 países dos pertencentes à União Europeia, o órgão de fiscalização é também um órgão de decisão (e em 4 deles tal órgão é constituído, exclusivamente, por agentes externos). Noutros não existe, de facto, um órgão de fiscalização ou de supervisão a quem as instituições educativas tenham que prestar contas, são eles a França, a Grécia, a Finlândia e, de forma parcial, a Bélgica (mais precisamente a sua Comunidade Holandesa) e a República Checa, no subsistema das escolas profissionais.

¹⁷⁰ O corpo docente é o principal responsável pelas questões relativas à educação e serviços de pesquisa prestados pela instituição (Eurydice, 2008:33).

Quadro 4.4 Órgãos institucionais de governança no ensino superior público e privado (dependente da tutela governamental), na União Europeia, 2006/07

Países	Direcção executiva (chefia)	Órgão académico	Órgão de tomada de decisão	Órgão consultivo ou de supervisão
Alemanha ^(a)	Reitor	Direcção Universitária	Senado	Conselho Directivo
Alemanha ^(b)	Director	<i>Conférence</i>	Senado Dual	Conselho Directivo
Áustria ^(a)	Reitor	Senado		Conselho Universitário
Áustria ^(b)	<i>Erhalter</i>	<i>Collegium</i>		Conselho de Administradores (Regedores)*
Bélgica (c. Hol)	Reitor (órgão executivo)	Conselho Académico/Científico	Conselho Directivo	⊗
Bélgica (com. Al)	Director	Conselho Académico	Direcção de Gestão	
Bélgica (com. Fr)	Reitor	Direcção académica	Cons. de Gestão Educacional	Conselho Administrativo
Bulgária	Reitor	Conselho Académico	Assembleia Geral	Órgão de Controlo
Chipre	Reitor	Senado	Conselho	
Dinamarca	Reitor	Conselho Académico		Conselho de Administração
Eslováquia	Reitor	Senado Académico		Direcção de Administradores (Regedores)
Eslovénia	Reitor	Senado		Direcção de Gestão/Conselho de Administradores (Regedores)*
Espanha	Reitor	Senado Universitário	Conselho Governante	Conselho Social
Estónia ^(a)	Reitor	Conselho		Assembleia de Governantes
Estónia ^(b)	Reitor	Conselho		Órgão Consultivo
Finlândia	Reitor	Senado		⊗
Finlândia	Reitor/Manutenção da organização	Direcção Politécnica/Manutenção da Organização		⊗

Só agentes externos
 Agentes externos e internos
 Só agentes internos
 ⊗ Não existem órgãos
 * Não existe o órgão para todas as instituições do ES

Notas: **Alemanha:** (a): A informação refere-se às universidades. Em algumas *Länder*, o conselho e senado universitários são substituídos por um pequeno órgão central (compósito) que combina as funções de tomada de decisão e de órgãos académicos. (b): A informação refere-se às academias profissionais (*Berufsakademien*). O Senado dual é composto por representantes da academia e por representantes das empresas que recebem estagiários. **Áustria:** (a): A informação refere-se às universidades. (b): A informação refere-se às universidades de ciência aplicada (*Fachhochschulen*). O reitor é o presidente do colégio, mas não o chefe executivo da instituição. O Reitor e o *Collegium* estão ambos envolvidos no processo decisório. O *Erhalter*, o corpo que sustenta e dirige a instituição, é geralmente uma associação, uma fundação ou uma empresa limitada. Nem todas as escolas superiores (*Fachhochschulen*) têm um órgão de fiscalização. **Bélgica** (Com. Alemã): A informação refere-se a órgãos directivos para a *Autonome Hochschule* (universidades autónomas). **Bélgica** (Franc. e Holand.): A administração das universidades particulares define a sua própria estrutura institucional, o que difere de universidade para universidade. A estrutura de governança é geralmente baseada na representação de todas as categorias de professores, estudantes e stakeholders externos. **Estónia:** (a): A informação refere-se às universidades. (b): A informação refere-se a instituições de ensino superior profissional. **Finlândia:** (a): A informação refere-se às universidades. (b): A informação refere-se aos politécnicos.

Fonte: Eurydice (2008), *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*, Bruxelas, Comissão Europeia.

Quadro 4.4 Órgãos institucionais de governança no ensino superior público e privado (dependente da tutela governamental), na União Europeia, 2006/07 (cont.)

Países	Direcção executiva (chefia)	Órgão académico	Órgão de tomada de decisão	Órgão consultivo ou de supervisão
França	Presidente	Conselho Académico/Científico de Estudos e Vida Universitária	Direcção/Conselho Administrativo	⊗
Grécia	Reitor	Senado		⊗
Holanda	<i>Magnificus</i> Reitor	Direcção Executiva		Conselho Fiscal/Principal Representante do Conselho Consultivo
Hungria	Reitor	Senado		Conselho Financeiro
Irlanda ^(a)	Presidente/ <i>Provost</i>	Conselho Académico	Autoridade Governante	
Irlanda ^(b)	Presidente/Director	Conselho Académico	Órgão governante	
Itália	Reitor	Senado Académico		Assembleia de Governantes
Letónia	Reitor	Senado/Assembleia Académica		Convenção de Conselheiros*
Lituânia	Reitor	Senado/Conselho Académico		Conselho da Universidade/Escola
Luxemburgo	Reitor	Conselho Universitário	Conselho Governante	
Malta	<i>Chancellor</i> ; Reitor	Senado	Conselho	⊗
Polónia	Reitor	Senado		Conselho*
Portugal ^(a)	Reitor	Senado Universitário	Assembleia da Universidade	
Portugal ^(b)	Presidente	Conselho Geral	Conselho de Administração	
Reino Unido	<i>Vice-Chancellor</i>	Direcção académica/Senado	Órgão/Conselho Directivo	Tribunal*
Rep. Checa ^(a)	Reitor	Senado Académico		Direcção de Administradores (Regedores)
Rep. Checa ^(b)	Presidente da Escola			⊗
Roménia	Reitor	Senado		⊗
Suécia	<i>Vice-Chancellor</i>	Senado	Conselho Directivo	

Só agentes externos
 Agentes externos e internos
 Só agentes internos
 ⊗ Não existem órgãos
 * Não existe o órgão para todas as instituições do ES

Notas: **Irlanda**: (a): A informação refere-se às universidades. (b): A informação refere-se a institutos de tecnologia. **Luxemburgo**: Informação não verificada a nível nacional. **Malta**: A informação refere-se aos órgãos directivos para a Universidade de Malta. **Portugal**: (a): A informação refere-se às universidades. (b): A informação refere-se aos politécnicos. **Reino Unido** (ENG/WLS/NIR): O tribunal tem poderes limitados e existe apenas em algumas instituições. **Reino Unido** (SCT): O tribunal é o órgão executivo das universidades pré-1992. **República Checa**: (a): A informação refere-se às instituições com nível CITE 5A. (b): A informação refere-se às instituições com nível CITE 5B (escolas profissionais da educação terciária). Para estas existe também um conselho que cumpre as funções de tomada de decisão e de órgão consultivo.

Fonte: Eurydice (2008), *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*, Bruxelas, Comissão Europeia.

A avaliação, nas suas várias modalidades (auto, interna e externa), passou a estar implicada nos processos de reforma do ensino superior na Europa. A ela estão associados quer a prestação de contas por parte das instituições quer a relação de competitividade entre elas.¹⁷¹ A sua importância e natureza reflectem as convicções sobre os modos de governação do ensino superior. Segundo Kogan (2004), a avaliação das instituições do ensino superior tornou-se importante devido à massificação e à vontade crescente dos governos para “gerirem” o ensino superior; ao aumento da competitividade por recursos relativamente limitados; e também da consciência política do poder das profissões liberais nas sociedades contemporâneas. Guy Neave (2004) tem chamado a atenção para o facto de as mudanças e as tensões presentes nos sistemas de ensino superior das últimas décadas terem levado àquilo que o próprio autor designou como a “ascensão do estado avaliador”. Acrescenta ainda, aliás como uma das teses principais deste seu texto, que Bolonha não constitui uma ruptura com este estado, os seus desenvolvimentos recentes parecem até reforçá-los nos seus pontos essenciais. Os processos de avaliação – através dos quais tanto o desempenho dos sistemas como o das instituições são pesados numa balança – passaram de excepcionais para regulares, sendo incluídos de forma normalizada no próprio planeamento das instituições.¹⁷²

Será ainda relevante acrescentar que, na Europa Ocidental, os primeiros passos no sentido de um estado avaliador, nomeadamente em países como a Bélgica, França, Espanha e recentemente a Itália, foram dados mais através de um impulso baseado na reconstrução política do estado (no sentido da sua descentralização e desconcentração)¹⁷³ do que através de uma lógica económica (Neave, 2004). Esta esteve muito mais presente em países como o Reino Unido e a Holanda, verdadeiros cânones da “nova gestão pública”.

Se perspectivarmos o estado avaliador para lá da Europa Ocidental, os países da Europa de Leste e Central foram aqueles que com mais entusiasmo “voltaram os seus

¹⁷¹ O *focus* da avaliação tem sido diferente de país para país. Por exemplo no norte da Europa centrou-se sobretudo no desenvolvimento das formas e modelos de ensino (incluindo, as capacidades e qualidades dos professores); e em França, Espanha e, recentemente, a Itália tem dado primazia aos aspectos organizacionais da reforma (cf. Neave, 2004).

¹⁷² Tais processos ganharam visibilidade no final dos anos 80 em países como a França, a Holanda, ou o Reino Unido (Neave, 2004).

¹⁷³ Nos casos da Bélgica e da Espanha este aspecto é particularmente relevante, nos seus formatos federalistas, para as respectivas identidades culturais regionais (*idem*).

sistemas para o mercado” como um símbolo de liberdade pessoal e colectiva (Neave, 2004). A reconstrução de todo o aparato à volta do estado avaliador como um símbolo de modernidade e de demonstração de compromisso com a concepção do "modelo europeu" de ensino superior constituem elementos importantes na difusão do estado avaliador no leste europeu, e muito particularmente, durante o período de preparação e projecção dos efeitos de Bolonha.

4.2 Público e privado: dois pratos de uma balança em difícil equilíbrio

O presente ponto – que procura fazer um balanço entre os sectores público e privado nos sistemas educativos – é de grande continuidade com o anterior, uma vez que constitui uma parte importante da discussão sobre o controlo do estado e a representação legítima dos seus vários actores na educação (cf. Weiler, 1999).

Os traços de continuidade prendem-se ainda com a forma como se regista nos sistemas educativos a influência de vários grupos sobre a escola (nas suas metas, currículos, orçamentos, pessoal, e formatos organizacionais e negociais), nomeadamente no que toca à importância do sector privado nesses sistemas (Archer, 1979; Hofman, Hofman, Gray e Daly, 2004). As pesquisas comparadas sobre os contextos institucionais têm evidenciado que a distinção entre público e privado, para além de, em muitas situações, não ser clara, lida com definições nacionais muito diversas. Deste modo, a análise produzida sobre a informação respeitante aos inscritos nos sectores público e privado obriga a uma série de cautelas analíticas e metodológicas que, sobretudo em casos de maior excepcionalidade, terão que ir sendo introduzidas no engendro argumentativo da sua interpretação.

Considerando a informação presente na figura 4.2, que ilustra a proporção de inscritos no ensino privado e público respeitante ao ensino básico (CITE 1 e 2), verificamos que uma larga maioria de países (19 da União Europeia) possui no máximo 10% de alunos inscritos no sector privado. Aliás os valores para a União Europeia, no seu conjunto, estão ligeiramente acima deste valor. Tal parece dar corpo à importância da universalidade da educação básica e da necessidade de haver uma oferta pública inclusiva em níveis de escolaridade em que a maioria dos países circunscreve a sua escolaridade obrigatória (ver Capítulo 3, ponto 3.3). Portugal acompanha esta marca

(14%), com proporções de estudantes inscritos no ensino privado um pouco acima ao total dos valores europeus.

Numa situação próxima dos 100% de predomínio público, estão seis países de leste (Eslovénia, Roménia, Lituânia, Letónia, República Checa e Bulgária) e a Irlanda (da Europa Ocidental) (ver figura 4.2). Acrescente-se que todos os países do lado oriente da Europa têm menos de 10% de ensino privado nos níveis de ensino considerados, dando evidências daquilo que, historicamente, tem sido o papel de quase exclusividade do estado na educação.

Em sentido oposto estão a Holanda (72% de estudantes no ensino privado), conferindo-lhe uma situação de grande excepcionalidade, seguindo-se a Bélgica (com quase um terço dos seus estudantes matriculados no sector privado), Malta e Espanha.

De facto, a Holanda representa aqui, a este respeito, um caso muito especial de funcionamento do sistema de ensino. Esta afirmação do sector privado holandês tem uma tradição que vem das primeiras décadas do século XX (mais especificamente a partir de 1917), em que desde então os mesmos princípios têm permitido financiar tanto o público como o privado através do estado (Amaro e outros, 2004). Nas escolas básicas deste país (públicas e privadas), o financiamento é calculado a partir do número de alunos e turmas de cada escola.¹⁷⁴ De facto o sistema educativo holandês comporta um distintivo que diz respeito a um princípio constitucional assente na liberdade de educação, daí a existência de escolas baseadas não só em princípios religiosos, como também ideológicos. Todo este leque variado estende-se largamente pelo sector privado através de associações ou fundações de ensino, onde predominam as escolas católicas e as protestantes (*idem*, 2004). Ambos os sectores estão ainda sujeitos a dispositivos de controlo, por parte do estado, idênticos (Amaro e outros, 2004; Creemers, 2005). A Holanda, com um perfil no contexto europeu muito peculiar, tem um maior número de escolas administradas por entidades de direito privado, embora se usem mecanismos de gestão de recursos análogos nos dois sectores. Tal só é possível porque o sistema de

¹⁷⁴ Como referem os mesmos autores (Amaro e outros, 2004, até 1993 recebiam uma soma financeira que era calculada tendo por base os anos anteriores. Os municípios ou autoridades responsáveis (*bevoegd gezag*) pelo ensino privado pagavam aos professores e eram completamente reembolsados pelo estado. Os municípios só podiam financiar elementos ou posições adicionais sob condição de que tratariam as escolas públicas e privadas da mesma forma.

ensino holandês combina uma política de educação centralizada com a gestão e administração de escolas descentralizada (Creemers, 2005).

A Bélgica também suscita aqui um comentário específico. Foquemo-nos agora sobre a sua Comunidade Francesa, a maioria dos estudantes, como vimos, frequenta escolas do sector privado mas estas são, na sua totalidade, convencionadas pelo estado (Amaro e outros, 2004, ver ainda os dados da figura 4.2 e 4.5). O sector privado recebe a maior fatia financeira desta Comunidade afecta às instituições educativas para este nível de ensino. As disposições que integram o pacto escolar proibiam a discriminação, nomeadamente a que se referia aos diversos sectores de ensino (*idem*, 2004). Tal legislação estabelece que a educação, mesmo a não administrada pelo estado, seja subsidiada por este mas, em troca, sujeita a alguma forma de controlo estatal (*ibidem*, 2004). No entanto, tal sistema não uniformiza completamente os seus sectores, pois existem sistemas de financiamento e regulação específicos para cada um deles.

À semelhança da Comunidade Francesa, a Bélgica da Flandres apresenta uma estrutura de três redes de ensino que confere ao seu sistema alguma singularidade (Standaert e Maes, 2005): a *educação autónoma* – que diz respeito ao ensino autónomo público a cargo da Comunidade Autónoma da Flandres;¹⁷⁵ a *educação oficial subvencionada* – inclui o ensino organizado pelos municípios e o organizado pela assembleia provincial;¹⁷⁶ e a *educação livre subvencionada* – este ensino refere-se ao organizado por um particular ou por uma organização privada, composto essencialmente por escolas religiosas católicas.¹⁷⁷ Existem ainda outras que, sendo privadas, não pertencem a nenhuma religião, estão mais vocacionadas para aplicação de métodos pedagógicos específicos e por essa razão são chamadas “escolas do método”. Só a educação livre subvencionada pertence ao sector privado (subvencionado pelo estado, designadas muitas vezes por *privadas concertadas*) (Standaert e Maes, 2005).

¹⁷⁵ A Constituição exige neutralidade no que concerne à educação autónoma, devendo ser respeitadas as convicções religiosas, filosóficas ou ideológicas de cada indivíduo.

¹⁷⁶ A directiva escolar deste ensino está distribuída pelas seguintes cúpulas: o Secretariado dos Municípios e os municípios da Comunidade Autónoma da Flandres e a Célula para o Ensino Provincial Flamengo.

¹⁷⁷ As escolas católicas são tuteladas pelo Secretariado Flamengo do Ensino Católico. Existem também, em número reduzido, escolas protestantes e judias.

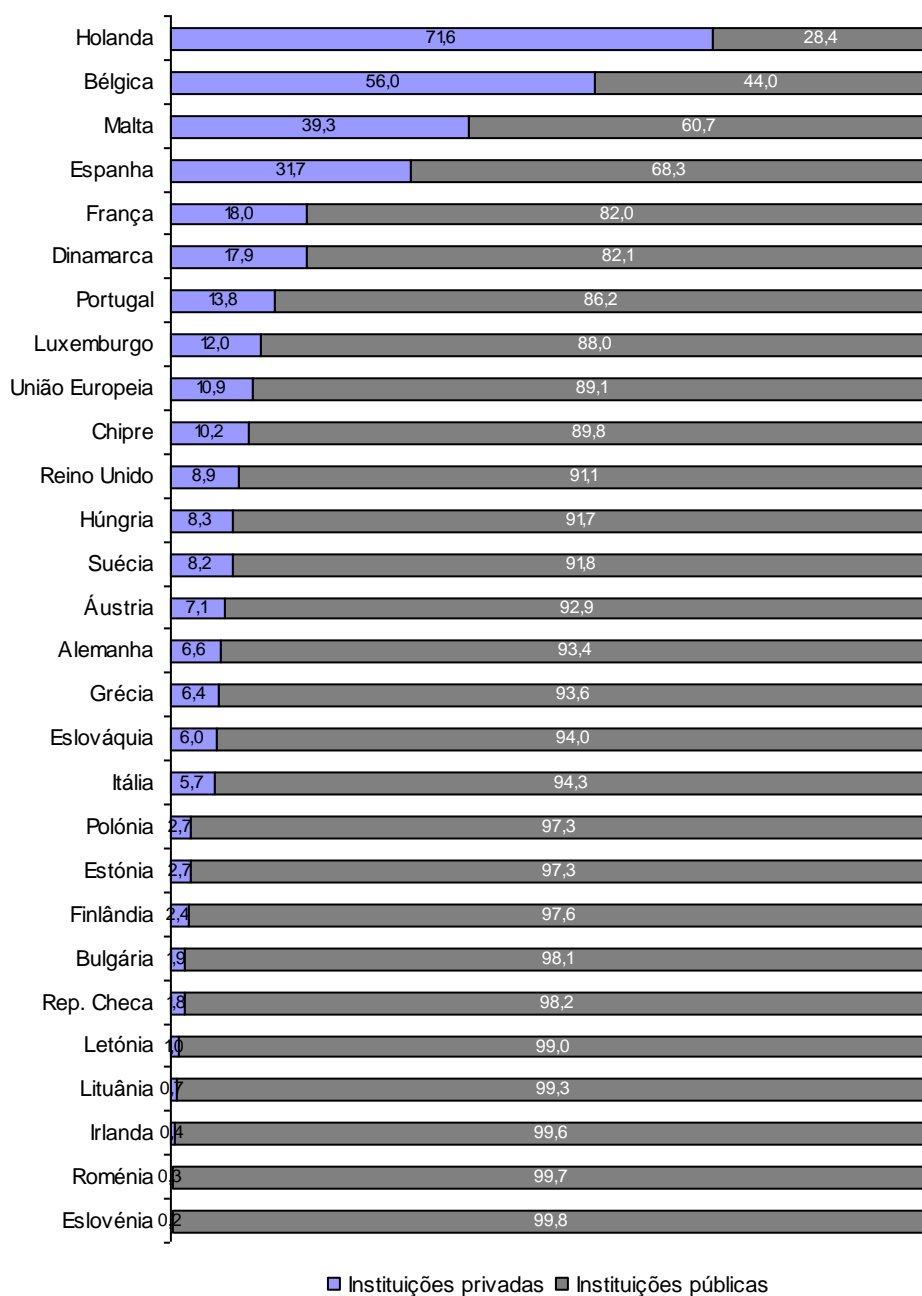


Figura 4.2 Estudantes do ensino básico (CITE 1 e 2) segundo o sector de ensino, União Europeia, em 2008 (em percentagem)

Nota: Estão aqui agregados os dados correspondentes aos alunos matriculados no CITE 1 (educação primária) e CITE 2 (ensino secundário inferior ou o segundo estágio da educação básica). Holanda: dados de 2004. Grécia: dados de 2007.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: educ_enr1at] (consulta on-line actualizada em Julho de 2010).

A Espanha segue alguns destes traços. Existem dois tipos de ensino privado: os *centros concertados* (que são subvencionados pelo estado, a maioria neste sector,) e os *não*

concertados (que são totalmente privados) (Amaro e outros, 2004). Acrescente-se ainda que em Espanha existe uma história de grande rivalidade e de competição entre os dois sectores (Prats, 2005). A defesa por cada um deles tem filiações ideológicas e de classe social muito vincadas.¹⁷⁸ Na rede pública, as escolas do ensino básico fazem parte do mandato dos municípios, e viabilizam ainda o seu financiamento, sendo as escolas do ensino secundário público financiadas pelos governos regionais (Amaro e outros, 2004). Acontece que, com universalização da educação até aos 16 anos de idade, o estado teve de contar com sector privado para dar resposta, em tão poucos anos, ao crescimento espectacular de serviços educacionais. Assim se estabeleceu um sistema apoiado em administrações e proprietários de escolas particulares que foram financiados pela escolaridade obrigatória pública, nomeadamente através de *centros concertados* (Prats, 2005).

Um olhar, agora mais exclusivo, sobre o ensino secundário (superior) na União Europeia, permite constatar que este nível de ensino abre mais espaço à implementação do ensino privado (no conjunto da União Europeia o valor de inscritos no privado quase duplica em relação ao ensino básico). No entanto, não se trata, face ao ensino básico, de uma tendência de sentido oposto (ver figuras 4.2 e 4.3). Alguns países reforçam de forma expressiva a afirmação de operadores privados no sistema educativo do ensino secundário, veja-se o caso da Holanda, Bélgica e, sobretudo, do Reino Unido.¹⁷⁹

Num patamar de abrangência de mais de 95% da rede pública estão 8 países, com grande expressão do Bloco de Leste (Lituânia, Letónia, Roménia, Bulgária, Estónia e Eslovénia) a que se associam, com proporções equivalentes, a Irlanda e a Dinamarca (ver figura 4.3).

¹⁷⁸ Os partidos de esquerda defendem a escola pública e, em certas alturas, exigem uma escola única; ensino privado (oferta escolar para uma parte importante das classes médias e altas) tem sido defendido sobretudo por grupos ou partidos políticos conservadores, estando fundamentalmente na mão de ordens e congregações religiosas (Prats, 2005). Este tipo de disputa político-ideológica também se verifica em França com grande expressão (Gauthier, 2005).

¹⁷⁹ O sistema educativo secundário (superior) inglês está, numa boa parte, “enquadrado no mercado” (Cowen, 2005), embora o mercado aplicado ao sistema educativo não tenha um significado equivalente ao do mundo empresarial.

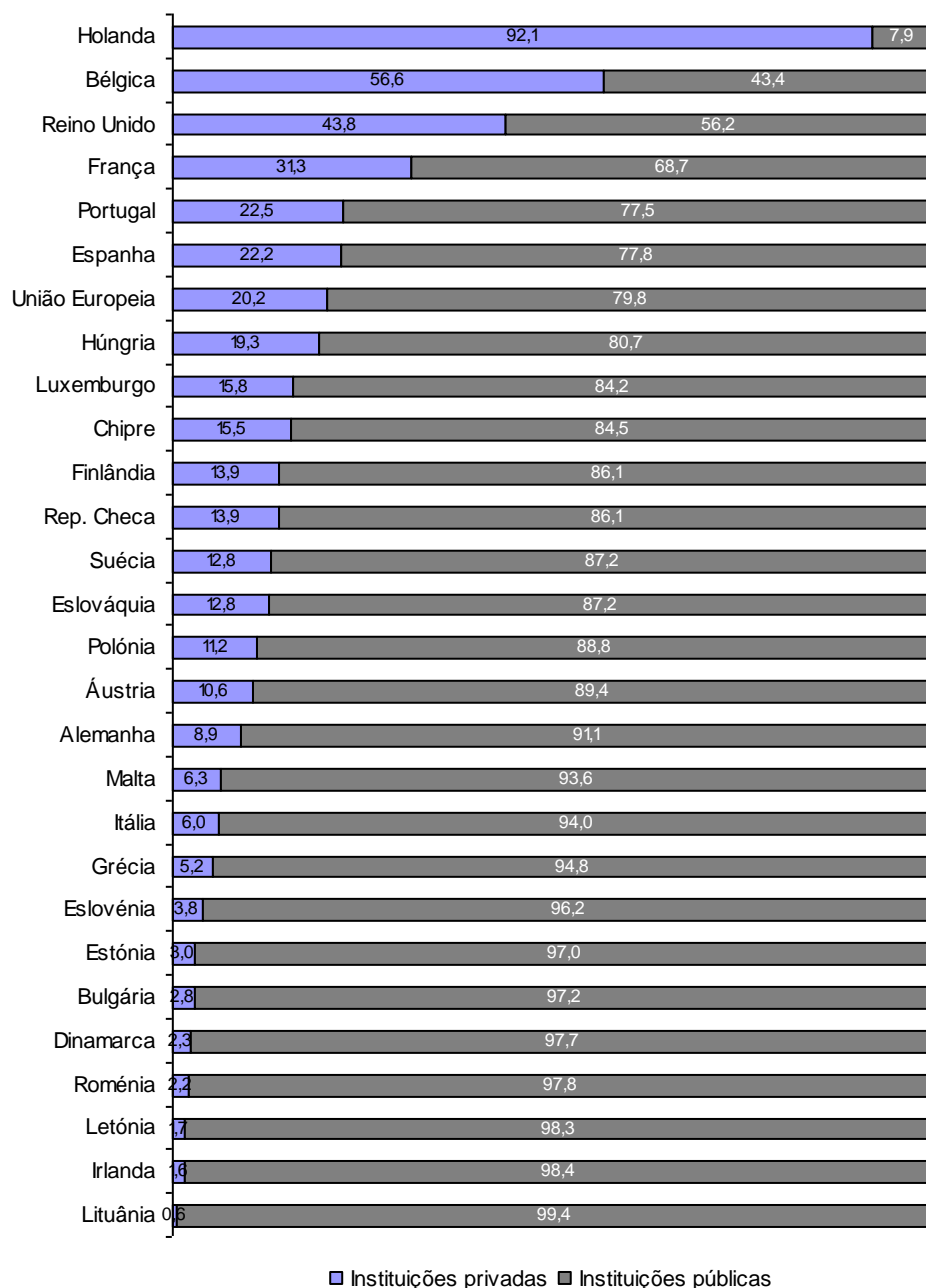


Figura 4.3 Estudantes do ensino secundário (CITE 3), segundo o sector de ensino, União Europeia, em 2008 (em percentagem)

Nota: Holanda: dados de 2004. Grécia e Malta: dados de 2007.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: educ_enr1at] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

A Holanda torna a ser um caso proeminente na extensão do sector privado no ensino secundário. Isto só é possível porque também neste nível de ensino, o estado financia de forma equivalente os dois sectores, sendo apurado o seu montante de acordo com o número de turmas, tipo e ano de construção da escola (Amaro e outros, 2004).

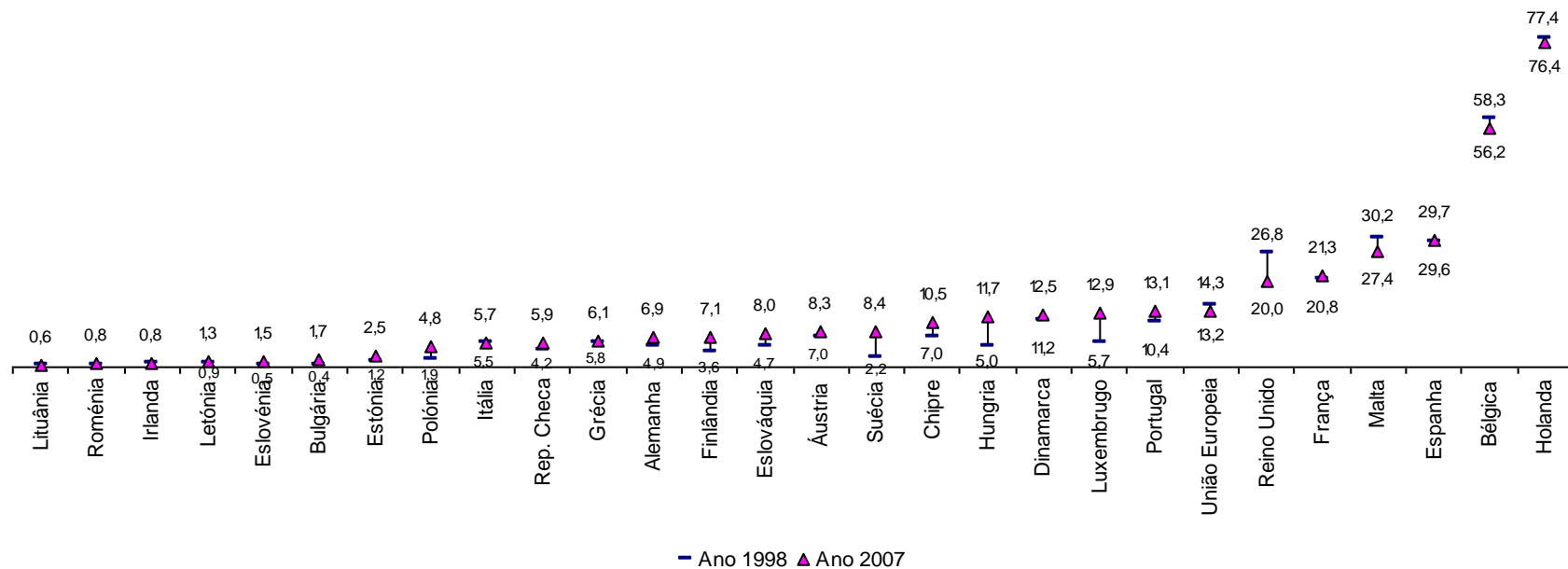


Figura 4.4 Evolução do número de estudantes do ensino básico e secundário (CITE 1,2 e 3), inscritos no sector particular e cooperativo, na União Europeia, em 2007 (em percentagem)

Nota: Holanda: dados de 2004.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) (consulta on-line actualizada em Julho de 2010: já estão disponíveis os dados relativos a 2008, mas encontram-se muito incompletos nas suas categorias, mantendo-se os dados relativos a 2007).

No entanto, não parece que o ensino particular e cooperativo esteja em expansão na União Europeia (ver figura 4.4). Pelo contrário, na última década apresenta um ciclo de abrandamento ou até de ligeira queda do seu peso em muitos dos sistemas de ensino europeus. Curiosamente, os países com percentagens relativamente marginais têm conhecido ligeiros aumentos, enquanto os países com forte radicação do sector privado, como a Holanda, Bélgica, Malta ou o Reino Unido, têm lidado com algum recrudescimento dos seus valores.

Tais tendências, não sendo absolutamente generalizáveis, vêm de certa forma moderar alguns discursos (sistematizados e protagonizados, entre outros, por Clementina Cardoso, 2003), aliás muito em voga nos anos 90, sobre a abertura do sector da educação aos mercados e dos seus efeitos relativos à adopção de princípios de organização e lógicas mercantilistas (assentes em noções como a de oferta, procura, livre economia, racionalização de recursos, entre outras), em detrimento, supostamente, de uma escola pública de cariz social e progressista. Assim sendo, pode-se dizer que o caminho feito na cedência da educação à iniciativa privada não embarcou num movimento sem travagem (como alguns anunciavam), mas antes numa tendência, já no último decénio, de algum recuo (ver figura 4.4).¹⁸⁰

Será útil nesta discussão dar conta de que, mesmo nos casos em que são visíveis pesos muito relevantes de ensino particular, estes não têm um significado equivalente no que respeita ao retraimento do estado na acção educativa. A mera constatação da divisão dos sistemas entre os inscritos em instituições do ensino privado e ensino público, conhecendo uma variabilidade considerável de país para país, não permite retirar grandes deduções substantivas, nomeadamente quando a análise comparativa está no centro do objecto de estudo, a não ser que, no quadro de cada sistema educativo, possam ser devidamente contextualizadas. A discussão aqui em aberto não pode simplificar o que é intrinsecamente complexo. A simplificação de que uma rede pública ao estado pertence (como o grande tutor da escola) e a rede privada é do mercado, é

¹⁸⁰ Embora alguns estudos dêem conta que, em termos mundiais, houve um aumento significativo do sector privado na educação (ver Patrinos, Berrera-Osorio e Guáqueta, 2009).

desconhecer uma série de tramas envolvidas no emaranhado de pertenças, formas de financiamento e regulações presentes nos vários tipos de escola.¹⁸¹

Alguns indicadores, ainda que sem garantias de completude, coadjuvam num certo deslindar da textura e forma destas instituições. Um desses indicadores diz respeito à existência de laços de dependência que o sector particular e cooperativo estabelece com as entidades estatais ou governamentais. A sua leitura remete para uma Europa muito contrastante do ponto de vista institucional, sobretudo olhada pela perspectiva da sua dependência do estado (figura 4.5).

Traçando, em termos gerais, os aspectos mais salientes para a análise, verifica-se que existem 8 países onde 100% das suas instituições educativas pertencentes ao sector privado, cujos níveis de escolaridade abrangidos se alongam até ao ensino secundário, são independentes da tutela do estado ou de instituições governamentais – são eles a Bulgária, o Chipre, a Estónia, a Grécia, a Irlanda, a Lituânia, a Letónia e a Roménia (e ainda acima dos 90% registe-se a Itália). Não é difícil o reparo de que constam neste painel sobretudo países de leste, com excepção da Grécia e da Irlanda.¹⁸² Tal independência é, ela própria, constituinte da sua organização e, em muitos casos, da própria fundação deste sector. Estão incluídos neste conjunto países que têm uma proporção mais marginal de ensino privado (ver figura 4.4).

Do outro lado deste universo, existem 7 países cujas instituições de ensino particular ou cooperativo estão, na sua totalidade (a 100%) dependentes das instituições governativas do estado (ver figura 4.5) – a Bélgica, a Eslováquia, a Finlândia, a Holanda, a Hungria, a República Checa e a Suécia integram esta facção da realidade. Também não será demasiado anotar que estão integrados neste naipe os países que têm um ensino privado mais alargado, como a Holanda e a Bélgica (ver figura 4.4). Perto do patamar dos 100% de instituições privadas dependentes do financiamento do estado estão a Dinamarca, a França e a Eslovénia, mas com dimensões dos respectivos sectores privados muito mais reduzidas.

¹⁸¹ Vejam-se as abordagens de R. Ballion (1982; 1999) sobre o ensino privado que, a propósito da realidade francesa (que de início se distinguiu pelo seu traço confessional), dão conta de uma panóplia diversificada de orientações e funções em matéria educativa e das razões da sua procura por parte das famílias.

¹⁸² Embora seja forçada a classificação do Chipre como um país da Europa de Leste, ela justifica-se, mesmo com algum simplismo, porque não pertence ao conjunto da Europa Ocidental que integra a União Europeia e entrou para a União Europeia integrando um conjunto de países do leste europeu.

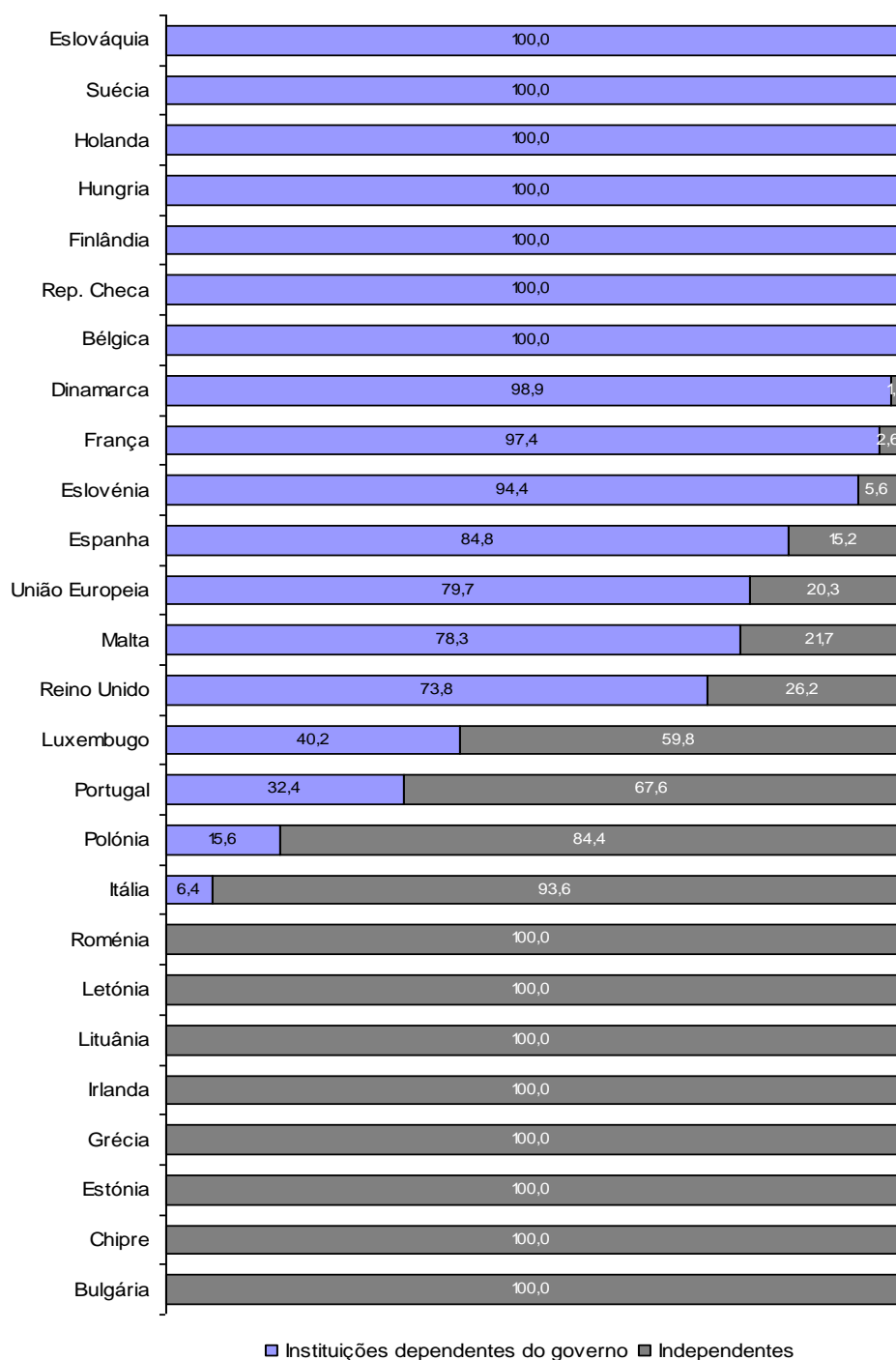


Figura 4.5 Estudantes do ensino básico e secundário (CITE 1,2 e 3), inscritos no sector particular e cooperativo segundo a relação de dependência das instituições educativas com o governo (estado), na União Europeia, em 2007 (em percentagem)

Legenda: As designações de "instituições dependentes do governo" e "independentes" referem-se apenas ao grau em que uma instituição privada está dependente das fontes de financiamento do governo (estado), não se referindo ao grau de orientação ou regulação do governo. Instituição privada dependente do governo é uma instituição privada que recebe 50% ou mais do seu financiamento de base de agências de governo (ou estatais) ou cujo pessoal docente é pago por um órgão do governo – directamente ou por meio de governo. Uma instituição privada independente é uma instituição privada que recebe menos de 50% do seu financiamento de base de agências governamentais e o seu pessoal docente não é pago por agências governamentais. O "financiamento de base" refere-se aos fundos que suportam os serviços de base ou núcleo de ensino das instituições. Consultar a este respeito OCDE (2004b).

Nota: Alemanha: dados não disponíveis; Áustria: dados não disponíveis para o sector privado independente do governo (estado). Holanda: dados de 2004.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) (consulta on-line actualizada em Julho de 2010; já estão disponíveis os dados relativos a 2008, mas encontram-se muito incompletos nas suas categorias, mantendo-se os dados relativos a 2007).

Evocando novamente a tipicidade da Holanda, sublinhe-se que a liberdade de escolha da escola por parte das famílias é total, pois as autoridades públicas não regulam o número de estudantes por escola (Amaro e outros, 2004).¹⁸³ Acrescente-se ainda que os inscritos nas escolas básicas e secundárias estão isentos de propinas em ambos os sectores, não sendo o pagamento destas, portanto, uma restrição à livre escolha da instituição escolar. Na Bélgica esse direito das famílias também já está consagrado na Constituição Nacional, não existindo propinas para o ensino básico e secundário nos dois sectores (Amaro e outros, 2004).

Mais distantes das ilustrações anteriores, estão a Finlândia e a Suécia que, tendo os respectivos sectores privados uma relação, por inteiro, de dependência com o estado, nomeadamente sujeito ao seu financiamento público, têm valores muito mais minguados, em termos percentuais, de ensino particular, estando mesmo abaixo do valor apresentado para o conjunto da União Europeia (ver figura 4.4 e 4.5). Próxima desta realidade está a Dinamarca.

Onde a mistura interna de proporções de estudantes inscritos em instituições particulares, com e sem relações de dependência com o estado, é maior é em Espanha, Malta, Reino Unido – mas, ainda assim a pender mais para o segmento cujas instituições dependem das instâncias governativas (entre 73% a 85% de inscritos nestas instituições) –; e no Luxemburgo, Portugal e Polónia – mas com uma larguíssima maioria de instituições independentes do estado (com variações de matriculados nessas instituições situadas no intervalo dos 60% aos 85%) (ver figura 4.5). Resta ainda dizer que no conjunto de países da União Europeia, a percentagem de estudantes matriculados no ensino particular em instituições independentes de agências governamentais ou públicas é de 20%.

Como já se aludiu, as várias religiões dominantes têm uma grande implementação nos sectores de ensino privados da Europa.¹⁸⁴ Estas ocupam sobretudo uma fatia importante do ensino particular subvencionado pelo estado, em muitos casos com garantias de resultados na organização e na acção educativa. A natureza

¹⁸³ Embora alguns municípios tenham áreas de captação própria, esta realidade está longe de ser representativa na Holanda.

¹⁸⁴ Tendência também verificada nos EUA e registada, como variável importante, em estudos de comparação entre escolas (Coleman, 1999).

confessional de uma parte importante do sector privado esteve, ainda, na origem dos debates sobre a emergência da “livre escolha” das escolas por parte das famílias. A relação que este tipo de ensino tem, em geral, com o estado é forte. Vejam-se algumas dessas ilustrações: “na concessão de condições específicas e de subvenções ao ensino privado confessional (como é o caso, por exemplo, da Espanha, França, Itália, Portugal), ou na influência que as próprias igrejas têm na condução da política educativa (Irlanda e Noruega), ou na existência de redes escolares autónomas e concorrentes – católica, protestante, não confessional – financiadas directamente pelo estado, como acontece nos Países Baixos e na Bélgica” (Barroso, 2003a:87). No entanto, alguns estudos sobre a realidade destes dois países, por exemplo, indicam que as convicções religiosas ou filosóficas estão cada vez menos implicadas nas escolhas escolares das famílias (*idem*, 2003a).

Para além dos argumentos de tipo confessional, também os económicos têm sido esgrimidos na defesa, ou não, da política da “livre escolha” do estabelecimento escolar. Estes têm por base a ideia de que as escolas privadas prestam o mesmo tipo de serviço que as públicas mas com menores custos e que seria viável o estado financiar directamente as famílias que, por sua vez, escolheriam a escola da sua preferência através de instrumentos como o “cheque ensino” (*vouchers*).¹⁸⁵ A bateria de argumentos digladiados não se confina a estes dois tipos (os religiosos e os económicos). Existem, pois, factores políticos e sociais também implicados na emergência de diferentes tipos e graus de escolha, relativos quer ao interior do ensino público quer entre o público e o privado (*ibidem*, 2003a). Uma boa parte deste debate é de tipo ideológico. Por isso, e porque não é aqui o momento de se tomar uma posição sobre a bondade ou eficácia de tais medidas, falta acrescentar que estas têm cabimento na mudança de política educativa, nos vários países europeus, relacionando-se com a “crescente ambiguidade na decisão entre público e privado”, com escolas públicas que utilizam formas de financiamento e administração privadas e escolas privadas com obrigações de prestação de serviço público, associando-se a valorização da “gestão local

¹⁸⁵ Esta tese é altamente inspirada na obra *Capitalism and Freedom* de Milton Friedman, embora depois muito contestada, mesmo pelos arautos da racionalidade económica, porque não tinha em conta custos decorrentes da necessidade de regular os prestadores do serviço privado (cf. Barroso, 2003a). Ver a este respeito, e de forma complementar, o texto de Henry Levin (2003) que se debruça, no essencial, sobre os “cheques-ensino”.

de escola e do reforço da sua autonomia administrativa e organizacional” como traços que se têm vindo a acentuar no cenário educativo (Barroso, 2003a:91). Alguns estudos comparados (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001, citado por Barroso, 2003a:93-94)¹⁸⁶ apontam, ainda, para algumas dificuldades na aplicação desta medida:

- “A escolha da escola, em França como na maior parte dos países estrangeiros, é, antes de mais, uma questão que diz respeito às famílias que gozam de boa situação económica (tratando-se do sector privado) ou próximas da instituição escolar (tratando-se de estabelecimentos públicos fora do local de residência).
- Em todos os países existe um défice de informação fiável e pública sobre as características das escolas e as escolhas são efectuadas primeiro em função da «qualidade do público escolar» (a origem social e étnica) e só em seguida pelos resultados obtidos nos exames.
- Em nenhuma investigação aparece uma relação nítida entre o desenvolvimento de uma política de «livre escolha» e a melhoria global da eficácia do sistema escolar.
- De um modo geral, verifica-se uma tendência para o aumento de uma polarização social das escolas, embora se verifiquem algumas excepções (no caso de algumas investigações realizadas no Reino Unido e Estado Unidos) e existam várias tentativas para limitar estes «efeitos perversos».
- Verifica-se, igualmente, um sentimento geral de «satisfação dos pais consumidores» que tiveram possibilidade de escolher (independentemente dos resultados obtidos), o que se traduz numa maior proximidade em relação à escola, mas pouco se sabe sobre os que não tiveram essa possibilidade.
- Os profissionais de ensino mostram, em geral, um entusiasmo menor pelo sistema da «livre escolha».”

Algumas notas de síntese dirigem-se, de facto, para a importância de dimensões cruciais implicadas nos principais debates sobre política educativa, onde esta divisão entre público e privado está com certeza envolvida. Tais referem-se (como anotam Hofman, Hofman e Gray, 2008; Hofman, Hofman, Gray e Daly, 2004; Whitty, Power e Halpin, 1998) à base financeira desses dois sectores, às diferenças de governança da educação privada e pública, ao grau de escolha da escola em cada país, às diferenças nas tomadas de decisão (que incluem a observação do *locus* do controlo) e, ainda, à influência dos pais e da comunidade na educação pública ou privada. No entanto, sendo estes pontos de discussão incontornáveis, carecem, pelo menos até ao momento, de sustentação empírica para a construção de uma visão comparada.

¹⁸⁶ Muitos deles salientam e sistematizam a verificação de escolas segregadas entre si através de um maior poder de escolha por parte de algumas famílias. Veja-se, ainda, o caso de Inglaterra e Gales onde a maioria dos beneficiários de medidas deste género (nomeadamente a escolha por uma escola privada) foram crianças da classe média, enquadrando pouco etnias diferentes; outro caso, onde aconteceu algo semelhante, foi na Suécia, nomeadamente nas zonas urbanas (cf. Whitty, Power e Halpin, 1998). Com resultados similares está uma das vertentes de um estudo de Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001, salientando, ainda, a ausência de políticas e debates a este respeito em França (existindo como um *tabu* nacional) (Duru-Bellat e Meuret, 2001)

O indicador que remete para a simples divisão entre público e privado pode sugerir cenários, com ilações políticas e sociais, face à educação, muito distantes das realidades concretas de cada país, ficando-se a conhecer apenas uma parte da história da sua expressão. Por isso, só com uma leitura auxiliada por estudos de tipo comparativo (como os de Hofman, Hofman e Gray, 2008; Hofman, Hofman, Gray e Daly, 2004; Prats e Pedró, 2005) se pode melhor desvendar os sentidos políticos subjacentes aos sistemas educativos nacionais e às suas estruturas escolares. Veja-se, por exemplo, o caso da Inglaterra, apenas uma pequena parte do sector privado do ensino secundário (considerando o CITE 2 e 3) é financiado totalmente através de propinas das famílias, no entanto estas têm um impacto muitíssimo influente em todo o sistema, constituindo-se num ensino socialmente selectivo que historicamente tem oferecido vantagens no acesso ao ensino superior e às oportunidades de vida associadas a tais trajectos escolares (cf. Hofman, Hofman e Gray, 2008). Esta realidade está também presente na Irlanda, embora com números muito mais reduzidos e com as escolas ditas “privilegiadas” a serem comparticipadas financeiramente pelo estado (*idem*, 2008). Outros países, como a Holanda, Bélgica, Espanha, ou até mesmo Portugal, têm um número limitado de escolas completamente privadas e a sua existência não é percebida como tendo uma grande influência no respectivo sistema de ensino (*ibidem*, 2008). O que se verifica ainda neste enleado complexo da análise do público e do privado, é que se por um lado existem sectores públicos nacionais que funcionam com muita autonomia e independência, por outro, uma parte do sector privado enquadra instituições que se sustentam e administram de forma muito equivalente ao público.¹⁸⁷ Estas diferenças têm, com certeza, consequências educativas e sociais na escolarização das várias sociedades europeias.

*

O ensino superior está dotado de lógicas institucionais um pouco diferentes dos outros níveis de ensino. O peso do sector privado na educação terciária assume um valor altamente reforçado (28%), comparando com os outros níveis de escolaridade (o ensino

¹⁸⁷ Na concepção funcionalista, veja-se a de Durkheim, é desejável que as escolas, mesmo as privadas, não se retirem completamente do controlo do estado, podendo-se enfraquecer a educação na sua função de socialização dos indivíduos e na consequente perpetuação do sistema social (cf. McKenzie, 2001)

básico com 11% e o ensino secundário com 20%), o que reveste de outra importância o tratamento analítico do acesso ao ensino superior na Europa.¹⁸⁸

Com o ensino superior em mãos de particulares estão países como o Reino Unido e a Holanda (ambos com 100% dos seus estudantes deste nível de ensino aí inscritos).¹⁸⁹ Depois seguem-se dois dos países bálticos (a Letónia e a Estónia com mais de 80% de inscritos no sector privado) e o Chipre (com 68% de estudantes). Curiosamente, com uma parte da Europa de Leste a abrir o seu sistema de ensino superior aos operadores privados de uma forma até contrastante, relativamente ao resguardo que ainda preserva nos níveis de ensino precedentes.

Acima dos valores percentuais apontados para o total de países da União Europeia, estão ainda a Polónia e a Roménia, com quase um terço dos inscritos no ensino superior a frequentar o sector privado (ver figura 4.6). No entanto, no leste europeu moram sistemas de ensino muito diversificados e os respectivos sectores privados não estão igualmente crescidos.

Os países em que este sector é inexistente ou relativamente residual são a Grécia e Malta (ambos com 0%) e a Dinamarca (com pouco mais de 2%). Com valores ainda assim reduzidos, entre os 5% e os 10% de estudantes no ensino privado, estão a Irlanda, a Itália, a Suécia e a Alemanha (ver figura 4.6).

O ensino superior na Europa tem conhecido na última década um processo de grande mudança. O efeito de reforma e construção de um espaço europeu comum tem proporcionado algumas dinâmicas no seu acesso e frequência. Contudo, qual tem sido, neste contexto de transformação, o peso do sector privado nestes sistemas? Se no conjunto da União Europeia a última década apresentou um ligeiríssimo acréscimo de estudantes no ensino privado (não chegando a 2% de aumento), numa leitura mais fina dos dados emergem países com grandes alterações nesse capítulo (ver figura 4.7).

¹⁸⁸ Curiosamente, os valores do sector privado no ensino superior são muito aproximados dos apresentados, no conjunto da União Europeia, para o pré-escolar, em ambos os casos rondam os 28% (consultar dados do Eurostat para 2008). Em muitos países da Europa a oferta de pré-escolar público seria claramente insuficiente se não se pudesse contar com os recursos instalados no sector privado.

¹⁸⁹ No Reino Unido, um pouco à semelhança do que existe também na Holanda, as instituições de ensino superior são privadas, mas são dependentes de agências governamentais ou estatais (como se verá na figura 4.7), embora com enquadramentos e tradições que reflectem uma grande variedade de regimes constitucionais (Eurydice, 2008).

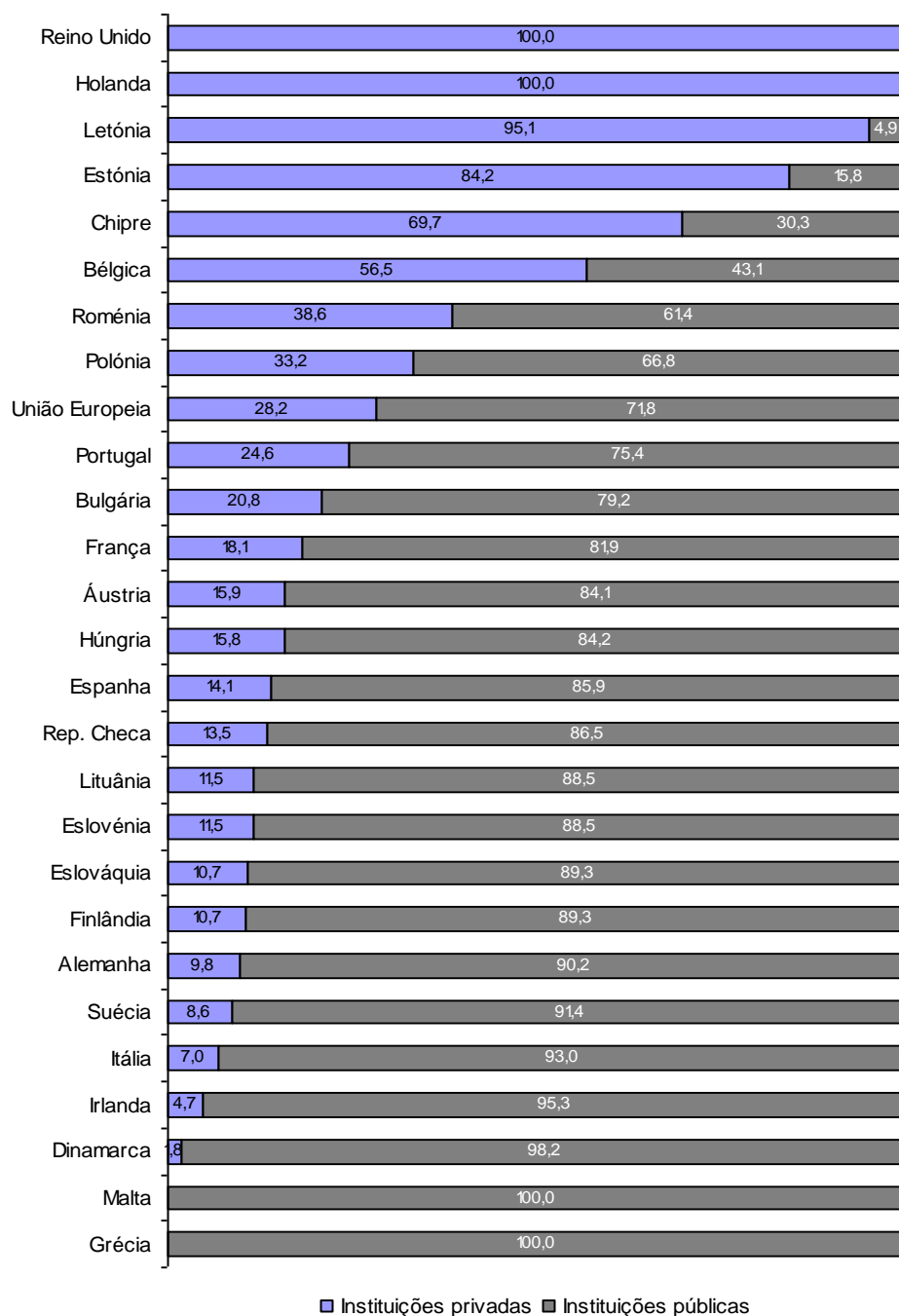


Figura 4.6 Estudantes do ensino superior (CITE 5 e 6), segundo o sector de ensino, União Europeia, em 2008 (em percentagem)

Nota: Holanda: dados de 2004; Luxemburgo: dados não disponíveis; Grécia e União Europeia: dados de 2007.
 Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [educ_enr1at] (consulta on-line actualizada em Julho de 2010).

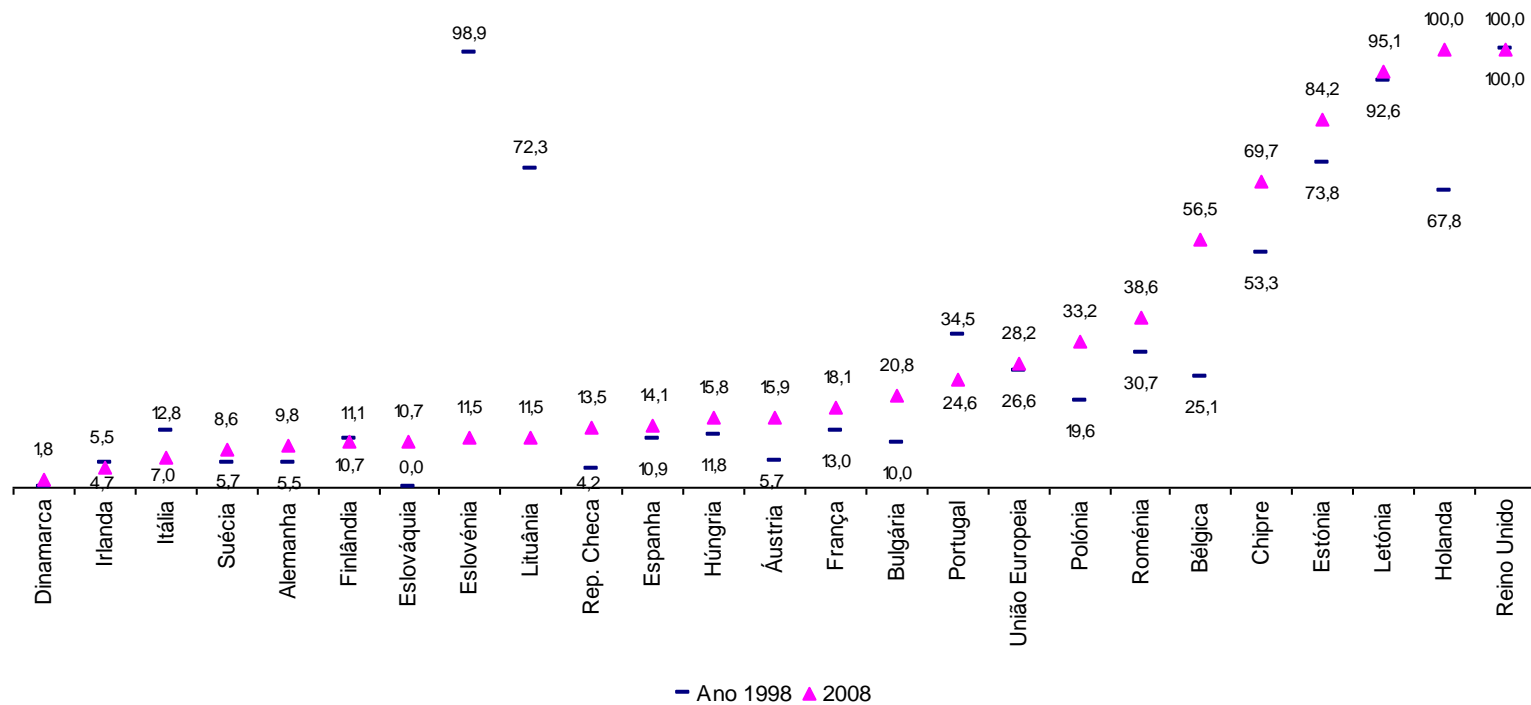


Figura 4.7 Evolução do número de estudantes do ensino superior (CITE 5 e 6), inscritos no sector particular e cooperativo, na União Europeia, em 2008 (em percentagem)

Nota: Bélgica e Chipre: dados de 1999 e 2008; Grécia: dados de 2007; Holanda: dados de 1998 e 2004; Luxemburgo: dados não disponíveis; Grécia e Malta não se aplica este indicador.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [educ_enr11at] (consulta on-line actualizada em Julho de 2010).

Saliente-se, em primeiro lugar, aqueles que aumentaram, neste período, este segmento da sua população estudantil. A Holanda, novamente como um caso de registo incontornável, aumentou um terço, perfazendo o seu universo de inscritos neste sector os 100%.¹⁹⁰ De seguida apresenta-se a Bélgica que, com uma subida de 30% nos últimos 9 anos, apresenta um sector privado que representa mais de metade de todos os estudantes do ensino superior (57%) (ver figuras 4.6 e 4.7). Uma nota de realce diz respeito a aumentos, ainda consideráveis, a rondar ou superiores a 10%, como é o caso do Chipre (16%), Polónia (13%), Estónia e Bulgária (ambas com cerca de 10%). A maioria de leste, com sistemas de ensino superior em franca abertura ao privado, aspecto particularmente importante se se tiver em consideração que, em três deles (Chipre, Polónia, e Bulgária), se tratam de sectores financeiramente independentes do estado (ver figura 4.7).

Mas a leitura deste indicador não se encerra com as subidas de proporções de inscritos no ensino privado. As quedas, em alguns casos vertiginosas, são também um ângulo importante desta análise. As mais proeminentes, embora com poucos casos, acontecem no leste europeu e são protagonizadas pela Eslovénia (cujo número de inscritos cai 87%, passando para percentagens abaixo de metade do apresentado pela União Europeia – 11%) e pela Lituânia (que, no período em presença, caiu 61%, situando-se em valores a rondar os 12%). As razões para este definhamento do segmento de estudantes no sector privado são com certeza variáveis, mas seria ainda útil acrescentar que, face a uma abertura dos regimes políticos destes países, tenha acontecido uma liberalização dos principais sistemas do estado, para depois surgir novamente um processo de contenção e de alguma retoma do braço estatal neste nível de escolaridade. É bem verdade que o ensino superior é um dos mais aliciantes para o mercado, pela sua posição de alavanca na competitividade dos países e pela sua preponderância no sistema de emprego nacional. No entanto, nos últimos anos, tal tendência sofreu um forte recuo, estando novamente grande parte do ensino superior destes dois países na mão do estado. Esta leitura pode ainda ser completada com os dados da figura 4.8, quando verificamos que as instituições de educação terciária na

¹⁹⁰ No caso da Holanda a subida ainda é mais vertiginosa, uma vez que os dados mais recentes são de 2004.

Lituânia e Eslovénia são marcadamente independentes dos financiamentos estatais, o que dificulta de certo modo a sua sustentabilidade de longo prazo. Como dá conta Peter Scott (2009), o sector privado na Europa Central e de Leste expandiu-se muito rapidamente nos anos imediatamente a seguir à queda dos regimes comunistas, moderando-se na década posterior.

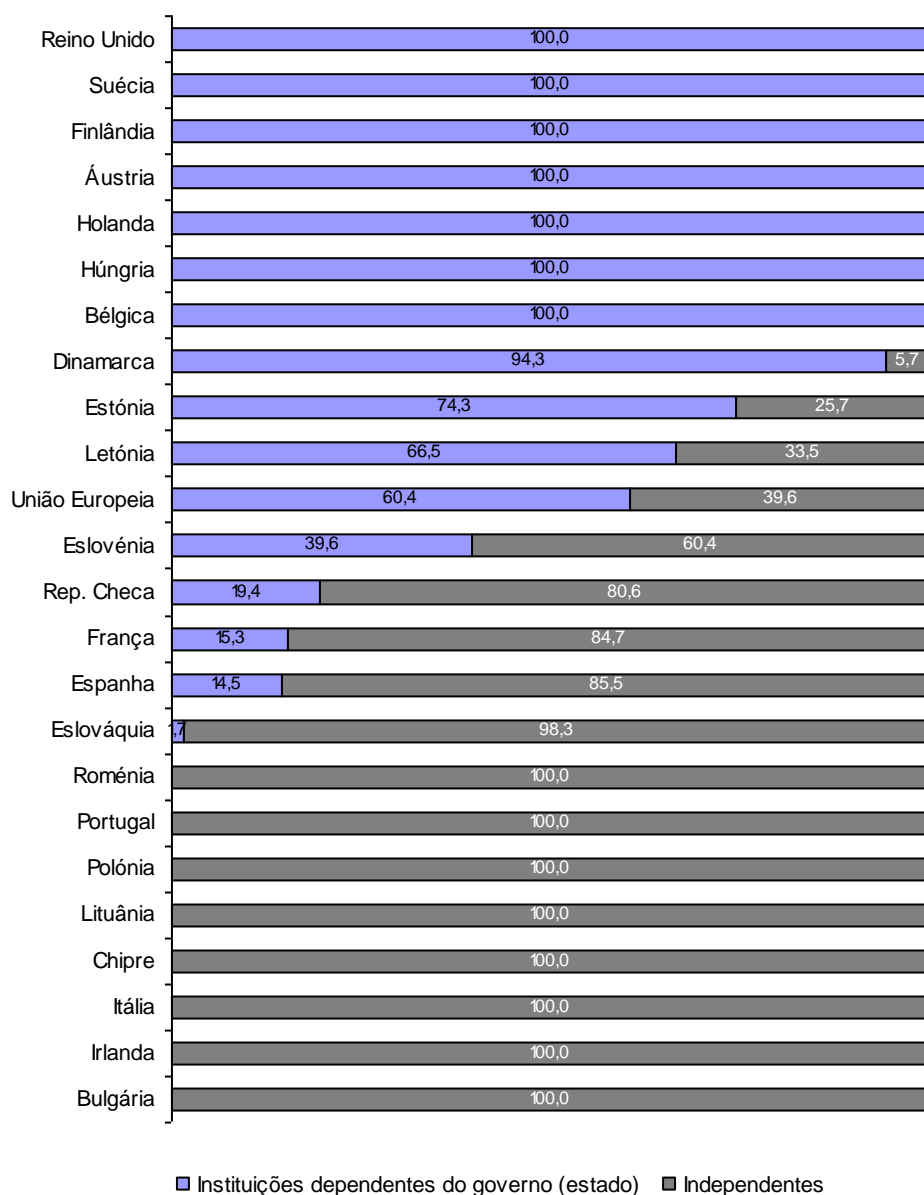


Figura 4.8 Estudantes do ensino superior (CITE 5 e 6), inscritos no sector particular e cooperativo segundo a relação de dependência das instituições educativas com o governo (estado), na União Europeia, em 2008 (em percentagem)

Legenda: Ver a legenda da figura 4.5 relativa às designações de "instituições dependentes do governo" e "independentes".

Nota: Este indicador não se aplica à Grécia e a Malta por terem sistemas de ensino superior inteiramente público. Alemanha e Luxemburgo: dados não disponíveis; Holanda: dados de 2004.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) (consulta on-line actualizada em Julho de 2010).

A análise dos dados presentes na figura 4.8 permite, precisamente, enriquecer a interpretação sobre o peso do sector privado nos vários sistemas educativos europeus de ensino superior (ver figura 4.6), através da leitura do grau de dependência dessas instituições face ao estado ou financiamento público providenciado pelo governo.

A União Europeia, no seu conjunto, apresenta valores maioritários de inscritos num sector privado cujas instituições são dependentes, em mais de 50% do seu financiamento, do estado. Com a totalidade deste sector (100% dos respectivos estudantes inscritos) a funcionar de forma independente dos fundos públicos, estão países como a Bulgária, o Chipre, a Irlanda, a Itália, a Lituânia, a Polónia, Portugal e a Roménia, associando-se com valores perto dos 100%, a Eslováquia (com 98%).

Refira-se, ainda, que numa boa parte dos países que têm um sector privado mais residual (ver figuras 4.6 e 4.7) – como a Eslováquia, Itália, Irlanda, a Lituânia – ele existe de forma independente dos financiamentos do estado.¹⁹¹ Ainda bem acima dos 40%, valor atribuído à União Europeia para os inscritos em instituições independentes do financiamento do estado no quadro do sector privado, estão a Eslovénia (com 60%), a República Checa (com 80%), a França e a Espanha (ambas com cerca de 85%). Incluem-se neste conjunto alargado – respeitante àqueles que inscrevem os alunos a estudar no sector privado, na sua maioria ou na sua totalidade, em instituições independentes – os países da Europa de Leste (exceptuando dois países dos bálticos, Estónia e Letónia, e a Hungria) e da Europa do Sul (adicionando-se, ainda a Irlanda e a França).

Do outro lado está um conjunto de países, alguns com um sector privado muito alargado, cujas instituições são fortemente apoiadas pelo estado ou instâncias governamentais (em que 100% dos estudantes que frequentam o sector privado estão nestas instituições), como a Holanda, o Reino Unido ou a Bélgica, mas também países com um ensino particular menos alargado, como a Finlândia, a Hungria, a Suécia e a

¹⁹¹ Acrescente-se ainda que estas instituições privadas independentes do governo/estado apresentam modelos de regulação também eles com relações com o estado diferenciadas. Os países em que as instituições privadas independentes são reguladas de forma equivalente às da rede pública são onze: Bulgária, República Checa, Itália, Letónia, Holanda, Portugal (desde 2007/08), Roménia, Eslovénia, Eslováquia, Suécia e Reino Unido (Inglaterra) (Eurydice, 2008). Onde esses sistemas de regulação são distintos conforme o seu enquadramento na rede pública ou privada é na Alemanha, Comunidade flamenga da Bélgica, Espanha, França, Lituânia, Hungria, Malta e Áustria. Nestes casos, as instituições privadas podem determinar a sua própria estrutura de organização (*idem*, 2008).

Dinamarca (que não tendo 100%, tem um valor aproximado – 94%). Apesar das diferenças da importância do sector privado no ensino superior, e das suas consequências ao nível do acesso, a verdade é que, numa perspectiva alargada a 30 anos, este tem-se tornado uma realidade cada vez mais presente nos sistemas de ensino europeus. Alguns autores (Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008b; Scott, 2009) defendem que os países que se prontificaram a adoptar mecanismos de mercado no ensino superior têm tornado os seus sistemas de ensino superior mais extensivos e com formas de acesso mais sofisticadas. Claro que este argumento tem que permitir uma forte excepção aos países escandinavos (veja-se os dados relativos à Dinamarca, Suécia e Finlândia, em que o privado ainda tem uma porta pequena no ensino superior).

Saliente-se, na Europa escandinava, a Dinamarca e a Suécia, e até mesmo a Finlândia, como casos com sectores privados nos seus sistemas de ensino superior relativamente reduzidos, mas em que, mesmo assim, o estado suporta a maioria do financiamento, não existindo, pelo menos com visibilidade nas estatísticas, instituições completamente independentes do estado.

Se alguns autores, como Meyer, Ramirez, Frank e Schofer (2006), atribuem uma grande homogeneidade relativamente aos conteúdos culturais das universidades em todo o mundo, é também relativamente aceite que estas instituições diferem muito de país para país, ou entre conjuntos de países, se atendermos aos vários padrões de controlo e de estrutura organizacional. Tal diversidade (identificada e analisada em vários trabalhos, como os de Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006; Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a) torna-se muito evidente quando analisamos os sectores público e privado no ensino superior, os seus pesos e cambiantes, de forma comparada.

4.3 Políticas europeias ou a europeização das políticas? Debates e reformas

É hoje irrefutável a ideia de que a educação não escapa aos processos políticos transnacionais. A globalização, também na área educativa, tem-se tornando inofismável. No entanto, a sua elaboração conceptual não se tem realizado sem mistificações, especulações e noções vãs sobre a sua expressão. Muitas das propostas contribuem antes para a construção de um conceito onde tudo cabe (numa espécie de *mata-borrão* conceptual), tornando-o quase inútil do ponto de vista operacional e

enquanto instrumento analítico. A sua evocação neste trabalho prende-se com a relação estabelecida entre globalização e educação.

Existem, contudo, abordagens que procuram, de forma fundamentada e circunscrita, compreender a relação entre globalização e educação, no sentido da ponderação da natureza dessa relação e da forma como aquela noção afecta as políticas educativas nacionais. Passaremos à apresentação de duas delas que, para além das suas pontes e afinidades, têm apresentado fissuras teórico-analíticas determinantes nas suas propostas: uma, a que aqui neste trabalho já se tem feito alusão recorrente, diz respeito à proposta da equipa de institucionalistas (de análise à escala mundial) da Universidade de Stanford (cujo seu maior protagonista, entre outros salientes, é John Meyer), e que aqui será apelidada como “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) – defendem, no essencial, que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais (nomeadamente no que respeita às suas categorias curriculares) pode ser entendido privilegiadamente através de modelos universais de educação e de estado, secundarizando os factores nacionais específicos –;¹⁹² outra, poderá ser referida como a “Agenda Global Estruturada para a Educação” (AGEE), enquadrada nas perspectivas da economia capitalista mundial – defendem, essencialmente, que a “economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (cf. designações sugeridas por Dale, 2004:425-426).¹⁹³

A primeira tese – em que as instituições do estado-nação e o próprio aparelho de estado têm a suas actividades e políticas moldadas por normas e cultura universais (baseada numa ideologia do mundo dominante ou Ocidental) – assenta a sua demonstração no campo da educação, revelando-se tanto na capacidade alargada e rapidez da expansão dos sistemas de educação nacionais, como no *isomorfismo* global desses sistemas, nomeadamente das suas categorias curriculares, identificado por todo o mundo de forma independente das diferenças nacionais em termos económicos,

¹⁹² Esta perspectiva está muito enraizada na abordagem histórica da educação, não é por caso que em Portugal um dos autores que mais tem propalado as *abordagens do sistema mundial*, que se inscrevem na CEMC, é António Nóvoa (Nóvoa, 2001; Nóvoa e Schriewer, 2000; Nóvoa e Yariv-Mashal, 2003).

¹⁹³ Alguns autores portugueses têm alinhado de forma sistemática com esta corrente, extremando até algumas das suas premissas essenciais quando dão conta de uma “colonização” da política educativa pelas imposições da política económica (vejam-se os exemplos de Antunes, 2005, 2006; Seixas, 2001).

políticos e até culturais (Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Ramirez e Boli, 1999). É nesta medida, que as políticas nacionais são, como sugere criticamente Roger Dale (2004:429), “interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores, e culturas de nível mundial”. Acrescente-se, ainda, que tal difusão está ainda arreigada ao facto de a educação de massas ser entendida de forma valorizada e enquadrada numa racionalidade e universalidade indutoras de progresso social, entendida como central na “missão modernizadora”.

A segunda abordagem perspectiva “a globalização como um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2004:436). Como sublinha Roger Dale (2004), a adesão aos seus princípios e valores realiza-se por via da pressão económica e daquilo que é considerado o interesse nacional. Esta perspectiva, aqui focalizada na educação, inscreve-se numa abordagem mais genérica de globalização “consistindo, sobretudo, numa estratégia económica de grandes empresas capitalistas multinacionais, em busca da expansão dos mercados e da internacionalização da produção, estratégia essa apoiada por estados poderosos, nomeadamente os EUA, e por organizações internacionais como a Organização Mundial do Comércio, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional” (cf. Costa, Machado e Almeida, 2007:6).

Depois da caracterização empreendida no capítulo 3 sobre os principais as principais características dos sistemas educativos na Europa, será fácil admitir que ambas as propostas têm virtualidades e limites nas suas lógicas de pensamento. Se a primeira abordagem acaba por ter uma perspectiva um pouco restritiva sobre a relação da educação da massas com as desigualdade social e a mobilidade social e a capacidade do estados para agirem de acordo com o interesse nacional; a segunda, toma o capitalismo como a força motriz dos processos de globalização, identificando um sentido “imperial” dos mais fortes sobre os mais fracos, admitindo que os mais fortes competem para chegar a acordos globais que lhes sejam favoráveis. O mesmo está relacionado, na linha desta perspectiva, com o facto de os objectivos nacionais da educação estarem altamente condicionados pelo preenchimento dos requisitos da economia sob condições de competição global (Green, 2006:193)

Estas duas propostas contêm faculdades de análise e viabilidades interpretativas variáveis de país para país, tendo os estados-nação diferentes ligações com a cultura e a política modernas, por um lado, e as agendas estabelecidas pela economia política global (onde se opera em variadas redes internacionais, transnacionais, plurinacionais, regionais e até locais) têm também uma capacidade diferenciada de determinar as orientações das políticas educativas nacionais, por outro.

Acrescente-se ainda que o tipo de informação empírica disponível para a fundamentação destas propostas é ainda insuficiente para afirmação de oposições tão declaradas. Muitas são mais fortes na sua abrangência do que em profundidade. É por encontrarem, em algumas das suas dimensões, dificuldade de demonstração empírica, que muita da discussão sobre a globalização, com todas as suas abordagens e respectivas filiais, fica refém de *cadeados* ideológicos, em que as várias facções persistem em não abrir.

O que é certo é que a educação permanece também como um assunto de política nacional, em muitos casos de forma até muito intensa. Como ficou patente, os quadros de regulação e governação da educação, conjugam em doses diferenciadas forças supranacionais com dinâmicas político-económicas nacionais. E é quando interfere com o modo de regulação estatal que a globalização exerce um dos seus mais importantes efeitos nos sistemas nacionais. Uma problemática emergente no âmbito dos estudos comparados prende-se com o surgimento de novos modos de regulação política, dando conta de elementos comuns que conhecem múltiplas tipificações nos seus efeitos (como os de contaminação, de hibridismo e de mosaico, enunciados em Barroso, 2003b). Ou seja, o carácter de ‘multi-regulação’ evidencia a importância da compreensão dos vários espaços institucionais e de macroactores como determinantes no funcionamento dos sistemas educativos.

Precisamente a aproximação a uma teoria da agência por parte daquelas propostas (ACEMC e a AGEE) prende-se com a relevância atribuída às organizações internacionais, como OCDE ou o Banco de Portugal. A primeira entende-as como veículo privilegiado de cultura de racionalidade técnica universalizante; e a segunda como força dos países dominantes na expansão do capitalismo. Tal devolve-nos uma concepção de globalização que não assenta num processo unitário ou unidireccional,

pois esta “não se identifica com o desenvolvimento de um ‘sistema-mundo’ nem se limita a ‘existir lá longe’ para lidar com influências numa vasta escala, é também um fenómeno ‘próximo’, directamente ligado às circunstâncias da vida local” (Giddens, 1997:69).

Um aspecto que distingue estas duas teorias da do capital humano, por exemplo, prende-se com o ênfase partilhado na importância das forças supranacionais (enquanto processos e objectivos políticos) na forma como afectam as políticas nacionais, trata-se assim mais de um enfoque na “capacitação” do que na natureza do “impacto” dessas forças supranacionais nos sistemas educativos nacionais (Dale, 2004:435-436).

Aproximar os contributos destas abordagens também não um exercício impossível, pois “o moderno modelo de educação escolar é um sistema histórico que se inscreve na longa duração e que resulta do entrelaçar de tempos históricos económicos, políticos, sociais e culturais não isoláveis e que se desenvolveu ao longo dos últimos duzentos anos, a partir da Europa. Se o desenvolvimento económico se tornou factor de propagação deste modelo, (...) a evolução sociopolítica e das mentalidades constituiu importante factor da sua lenta e contínua adopção em todo o mundo” (cf. Azevedo, 1999a).

A identificação de uma multiplicidade de actores com influência directa nas perspectivas e modos de governação, nomeadamente no que se refere aos processos de transnacionalização e europeização das políticas, dá conta do estabelecimento de uma esfera política extra-nacional (Lawn e Lingard, 2002), também ela importante e com consequências para a realização política na educação, a nível nacional. Tais lógicas dão conta da constituição de comunidades discursivas e organização de espaços educativos que trespassam fronteiras através de formas de regulação política e económica (Schriewer, 2003; Teodoro, 2003).

*

Os desafios colocados à educação, e consequentemente aos sistemas educativos, são hoje prioridades de reflexão. A União Europeia tem procurado dar resposta a tais desafios quer por via da cooperação política (veja-se o seu Programa de Aprendizagem

ao Longo da Vida, o Programa Educação e Formação 2010 e outras iniciativas que utilizam o método aberto de coordenação¹⁹⁴), quer ainda por via de programas como Comenius, Leonardo e Grundtvig, podendo-se acrescentar outros significativamente distintos, como o Erasmus e o Sócrates, e ainda através de documentos recentes sobre competências-chave, equidade e eficiência, bem como de formação de professores (cf. Richonnier, 2008).

Assim, um outro contributo prende-se com a identificação das principais orientações políticas para a educação e seu enquadramento em cenários político-sociais alargados à União Europeia. Olhando numa perspectiva histórica, é forçoso admitir que esta instituição é, em termos relativos, uma “recém-chegada”, na sua qualidade de actor social efectivo, ao campo da educação e formação profissional (Ertl e Phillips, 2006; Richonnier, 2008).¹⁹⁵ No entanto, como sugerem Hubert Ertl e David Phillips (2006), a história da União Europeia, enquanto instituição, tem manifestado várias e profundas resistências àquilo que se tem denominado como *processo de standardização*, que implicaria a renúncia do controlo dos Estados Membros sobre o seus sistemas de ensino. Sendo isto um adquirido, muitos passos se têm dado no sentido de uma aproximação e cooperação na área educativa (podendo-se ilustrar em alguma da terminologia institucional, como o Espaço Europeu de Educação ou o Modelo Europeu de Educação) que há uns anos atrás não teria sido possível, quando o valor sobre a diversidade, guardado na soberania dos Estados-Membros e protegido pelo princípio da subsidiariedade (*idem*:78), era tido como irrecusável. No entanto, tais princípios associados têm-se, de certa forma, enfraquecido a favor de corpos supranacionais. Isto fica bem patente no desenvolvimento de áreas cada vez mais similares de acção política no campo da educação e formação na Europa (perspectivado do ponto de vista das várias estruturas, mecanismos e processos) (*ibidem*).

Um outro conceito, o da *unionização*, que compreende um *continuum* de processos a partir de um entendimento de integração europeia, pode ser melhor

¹⁹⁴ Tem servido, desde a Criação da Estratégia de Lisboa, enquanto metodologia e instrumento, para auxiliar os países a compararem as respectivas metas e progressos em matéria educativa.

¹⁹⁵ A formação profissional foi traçada no Tratado de Roma de 1957, aproximando-a dos objectivos de um mercado comum de bens, serviços e capitais (Ertl e Phillips, 2006). De forma muito distinta, a área da educação escolar não se prefigurou na União Europeia antes de 1992 no Tratado da União Europeia (*idem*, 2006).

compreendido nas conexões e dependências mútuas entre o nível europeu e o nível nacional de políticas e governança que entretanto se têm vindo a criar. Este conceito pode ser interpretado como um tipo de standardização na educação da Europa (Ertl e Phillips, 2006). A unionização significa não só um processo de comparação entre países mas compreende, ainda, iniciativas levadas a cabo pela União no sentido de se criarem modelos conjuntos.¹⁹⁶ Distinga-se, por agora, uma geração de programas cruciais, edificados, em 1995, a propósito do Tratado da União Europeia (designado como Tratado de Maastricht): Programa SOCRATES, dirigido sobretudo ao ensino geral e superior; e o Programa LEONARDO DA VINCI, cobrindo essencialmente a formação profissional.¹⁹⁷ Estes dois programas foram estabelecidos como programas-quadro – como meios para preservar, consolidar e focar mais a acção e objectivos dos seus precursores. Com a sua implementação, novas preocupações ou temáticas políticas foram introduzidas, como a aprendizagem ao longo da vida e a multimédia (Ertl e Phillips, 2006). De facto, a década de 90 foi marcada por esta construção de políticas europeias que, de certa forma, estiveram na origem de muitos estudos sobre políticas educativas centradas na perspectiva comumente designada como *educação comparada* (como dão conta Nóvoa e Schriewer, 2000; Teodoro, 2003), abarcando em simultâneo um objecto global e local.

Após os seus cinco primeiros anos de existência (de 1995 a 1999), os programas Sócrates e Leonardo foram estendidos por mais sete anos vendo os seus fundos aumentados e as suas actividades alargadas e corrigidas algumas das suas fraquezas identificadas na primeira fase (enquanto estrutura demasiado complexa e, de certa forma, inacessível) (*idem*).¹⁹⁸ Mesmo, assim nesta segunda fase mantiveram-se parte

¹⁹⁶ O primeiro programa da Comunidade Europeia na área da educação é de 1976 e a utilização de programas deste tipo como meio de implementar políticas comunitárias foi desenvolvido pela Comissão Europeia, sobretudo durante os anos de 1970 e 1980 (Ertl e Phillips, 2006:79). No final dos anos foram criados vários programas: o ERASMUS (para a promoção da mobilidade dos estudantes do ensino superior); o PETRA (para a promoção da formação profissional e a preparação de jovens para a vida adulta); EUROTECNET (rede europeia de tecnologia para a formação); e o LINGUA (promoção do conhecimento em línguas estrangeiras). Programas estes que foram reestruturados já no início dos anos 90 (Ertl, 2006; Ertl e Phillips, 2006).

¹⁹⁷ De certa forma, o Tratado de Maastricht, com estes programas, reforçou a divisão entre educação e formação profissional.

¹⁹⁸ O SOCRATES II passou a ter um mandato ainda mais alargado no que respeita as áreas da aprendizagem ao longo da vida, à educação de adultos, às novas tecnologias de informação e comunicação, e a aprendizagem à distância; e o LEONARDO II concentrou-se sobre prioridades abrangentes, tais como a promoção da Dimensão Europeia e a qualidade da inovação em três áreas

dos seus problemas estruturais, pois certas estruturas e procedimentos do trabalho administrativo da União Europeia dificultam a própria implementação dos dois programas a nível europeu (Ertl, 2006; Ertl e Phillips, 2006). Ao nível nacional as estruturas de implementação institucional desses programas variam muito de país para país.¹⁹⁹

Uma outra consideração prende-se com o facto de que, “desde a introdução dos primeiros programas europeus na educação e formação, nos anos de 1970, que a sua administração e implementação se têm tornado, crescentemente, descentralizadas” (Ertl e Phillips, 2006:82). No entanto sublinhe-se que os padrões de implementação e as suas formas têm vindo a convergir nos vários países, concentrando e reduzindo o número de agências responsáveis, evidenciando, por parte dos estados, uma execução mais transparente e coerente das políticas europeias.

No entanto, na pesquisa dos já referidos H. Ertl e D. Phillips (2006) fica bem vincado uma dupla vertente, em que na aparência se mostra contraditória, mas que na verdade pode ser evidenciada como efectiva, na medida em que existe de forma simultânea um potencial de standardização na educação, mas também diferentes situações e contextos históricos e tradições que conferem especificidade aos vários países europeus.

Uma das observações que emerge neste tipo de discussão diz respeito às possibilidades e condições para a construção de um Espaço Europeu de Educação. Roger Dale (2008:22-29) sistematiza as principais fases da edificação deste espaço, nos seus modos de governação, mecanismos e propósitos (ver quadro 4.6): Fase 1 – Definir ‘Qualidade’ como base de comparação’ (a constatação de ausência de pressupostos sobre o conteúdo da educação, sobre aquilo que poderia tornar os seus sistemas mais eficazes, acabou por forçar a criação de ferramentas de avaliação);²⁰⁰ Fase 2 – Construção de um Espaço Europeu de Educação através do ‘Método Aberto de

centrais da formação profissional (formação inicial, formação complementar e competitividade) (Ertl e Phillips, 2006).

¹⁹⁹ Existem dois tipos de modelos gerais para a implementação dos programas de educação da União Europeia em termos nacionais: a maioria dos países tem adoptado um *modelo de agência especialista*, enquanto outros optam por um *modelo de agência generalista*, mais frequente entre os países de menor dimensão, como a Suécia ou Portugal (Ertl e Phillips, 2006).

²⁰⁰ Como dá conta Roger Dale (2008:22), em Maio de 2000, o *Relatório Europeu sobre a Qualidade da Educação Escolar: Dezasseis Indicadores de Qualidade* — expressa uma série de princípios associados a esta fase, mas o produto que surge afastava significativamente do seu mandato inicial.

Coordenação’ (este foi o método escolhido no Conselho de Lisboa e, de acordo com o autor, ofereceu a possibilidade de ultrapassar na política europeia as limitações impostas pelas duas principais vias de integração – a regulação e o consenso – criando a possibilidade de produzir convergência regional com diversidade nacional);²⁰¹ Fase 3 – Aprendizagem ao Longo da Vida como um Programa Integrado único (o sustentáculo de um redireccionamento de objectivos viria a ser o ‘programa de acção integrado no domínio da aprendizagem ao longo da vida’, o fundamento para a nova geração de programas de Educação da UE, para 2007-2013).²⁰²

Quadro 4.5 Fases de desenvolvimento de um espaço europeu de educação (EEE)

	GOVERNAÇÃO	MECANISMOS	PROPÓSITO	EUROPA
FASE I – PRÉ-LISBOA	Grupos de Trabalho de EM (Estados-Membros)	Indicadores	Concepção comum de ‘Educação’	Coordenadora de experiências nacionais/ definidora de ‘qualidade’
FASE II – LISBOA 2000-05	MAC (Método de Coordenação Aberta)	<i>Benchmarks</i> , Boas Práticas	Identificação de problemas e coordenação política comuns, meios diferentes	Orquestradora de uma visão funcional e de escala da governação educacional
FASE III – LISBOA PÓS-REVISÃO DE MÉDIO PRAZO	Quadro de Referência Único (Aprendizagem ao longo da vida)	Metas (ex: investimento)	Objectivos comuns, via comum	Criadora de novos sectores europeus de ‘Política Social’ e ‘Política do conhecimento’

Fonte: Dale (2008:21).

²⁰¹ Nas próprias palavras de Dale (2008:26), “o MAC transforma as decisões políticas em assuntos ‘técnicos’ que têm de ser negociados a longo prazo entre peritos ‘desnacionalizados’, em detrimento das preferências nacionais (...). Os indicadores e os *benchmarks* podem ser vistos como simples mecanismos quantitativos, não-directivos, flexíveis e transparentes que permitem uma considerável amplitude de intervenção e interpretação, o que politicamente os transforma em mecanismos de regulação muito atractivos, tanto em termos nacionais como supranacionais. Mas ao mesmo tempo deslocam temporal e espacialmente os problemas imediatos (...). Este facto implica também que a decisão política de educação a nível da UE seja transformada em matéria de *resolução técnica de problemas* entre *parceiros* no sistema e não no resultado da *resolução política* de conflitos políticos entre diferentes *interesses*. Finalmente, o MAC opera mais na base da *proscrição* do que na da *prescrição*; isto é, tende mais a patrulhar as fronteiras do possível do que a definir com precisão o que o território assim definido deve conter”.

²⁰² Como evidencia novamente Roger Dale (2008:26-27) “O relatório de 2006 da Comissão sobre os progressos da implementação do programa de Educação e Formação 2010 manteve a ênfase na necessidade de acelerar a velocidade da reforma, em especial na área da aprendizagem ao longo da vida, o que era considerado como uma condição «sine qua non para atingir os objectivos de Lisboa, enquanto simultaneamente se reforçava o modelo social europeu» (p. 10). Um outro destaque significativo do relatório tem a ver com a eficiência e definição de metas de investimento na Educação e com uma chamada de atenção para a necessidade de melhorar a governação do programa (...), igualmente apontava dois novos processos de melhoria da governação que tinham sido introduzidos. Trata-se da criação de um grupo de ‘Coordenação da Educação e Formação 2010’, constituído por representantes ministeriais e parceiros sociais, além da introdução de novos métodos de trabalho, em substituição dos vigentes grupos de trabalho (relacionados com o MAC), formados a partir de ‘clusters’ de países centrados em questões essenciais”.

Constatar apenas uma pressão para que caminhem todos os sistemas de ensino europeus pelo mesmo carril é, de facto, simplificar os contextos políticos e as respectivas vias e adaptações tomadas em cada um dos países ou em algumas das configurações possíveis entre eles. Como chamava já atenção Joaquim Azevedo (1999: 223-224) no encerrar da década passada, “os sistemas nacionais de educação europeus estão a percorrer, com soluções diversas, caminhos de resposta a um conjunto comum de pressões e problemas”. Acrescentando, “ que em três importantes canais por onde pode circular a convergência entre os sistemas educativos dos diferentes países, como são (i) as pressões políticas ao nível da União Europeia e a sua influência sobre as reformas nacionais, (ii) as subsequentes mudanças efectivas nas políticas nacionais de ensino e de formação e (iii) as reais adaptações nas estruturas dos sistemas educativos nacionais, se verificam movimentos simultâneos de convergência e de divergência, que evoluem de uma maior convergência para uma maior divergência, à medida em que se analisam os três tipos de veios referidos pela ordem assinalada” (Azevedo, 1999:224).

O ensino superior é talvez o nível de ensino onde, segundo alguns autores e atendendo sobretudo à sua figura central – a universidade –, a expansão do modelo que o tem fundado e organizado um pouco por toda Europa é mais evidente. No entanto, e à medida que o seu alargamento se verifica, quer em termos sociais quer no espaço, a probabilidade de se encontrar diversidade torna-se eminente. Desta forma não é possível falar-se de uma *trasladação política*, directa e abstracta, mas sim de uma *modelagem política*, cujas variações e os baixos-relevos são laborados nacionalmente.²⁰³ É, com certeza, neste patamar de ensino onde a europeização das políticas se tem tornado mais notória. Assim o Processo de Bolonha tem sido a reforma central para o ensino superior na Europa, imprimindo um andamento político onde nem todos têm acompanhado ao mesmo ritmo e nem todos lhe acederam nas mesmas circunstâncias, encontrando soluções distintas localmente. O Processo de Bolonha, e o seu carácter reformista de nível europeu, tem alavancado o que se tem consagrado como o Espaço Europeu de Ensino Superior.

²⁰³ Os processos de transnacionalização de políticas têm tido aplicações de *bricolagem política*, como são designadas por Stephen Ball (2001).

Neste capítulo houve uma especial focalização nos modos de governo (ou de governança) dos sistemas educativos europeus, incluindo nos agentes que os dirigem, na sua relação com o estado e nas suas várias formas de provisão de educação. De seguida, a atenção não se desvia do estado e desta provisão, mas recentra-se na sua capacidade de apoiar a longevidade dos percursos escolares.

Capítulo 5

ESTADOS EUROPEUS E APOIOS PÚBLICOS À EDUCAÇÃO DE LONGO CURSO

Este capítulo centra-se na análise de como os estados da União Europeia apoiam e/ou protegem socialmente os percursos escolares em níveis de ensino avançados. Como se sabe, e ficou bem patente no capítulo 2, o ensino secundário é uma realidade massificada por toda a UE, onde a população (entre os 25 e os 64 anos) de todos os países – com excepção de Malta e Portugal (num padrão contrastante) – adquiriram, em mais de 50%, esta certificação e, num movimento de universalização, 14 desses países contam já com mais de 75% de pessoas (entre os 25 e os 64 anos) diplomadas com o ensino secundário como escolaridade mínima (evidenciando padrões de escolaridade de topo ou plenos entre as suas populações). A focalização analítica, neste capítulo 5, no apoio à educação terciária por parte dos estados europeus deve-se ao facto de, neste patamar de ensino, se evidenciar uma realidade um pouco diferente, face à abrangência concretizada pelo nível precedente (onde, pese embora o registo de todas as diferenças nas percentagens de aquisição, nenhum dos países apresenta uma taxa de população com o ensino superior massificada, com mais de 50% da população entre os 25 e os 64 anos diplomada neste nível de ensino). Uma outra razão é que a disponibilidade de dados sobre este tema, sistemáticos e comparáveis, para os outros níveis de ensino é mais reduzida (nomeadamente, com a possibilidade de isolar o ensino secundário, o CITE 3, de outros níveis do ensino básico).²⁰⁴

5.1 O estado e o financiamento dos sistemas educativos: uma breve incursão

Neste ponto e de forma introdutória, dá-se conta da capacidade e do esforço financeiro dos vários países pertencentes à União Europeia no que respeita à educação, funcionando mais como um prelúdio contextual ao assunto que de seguida nos ocupa: os apoios do estado aos percursos longos de escolaridade – suas orientações e capacidade de correcção de desigualdades educacionais e sociais aí identificadas.

²⁰⁴ Surgindo com frequência o ensino secundário (superior) agregado ao ensino básico.

A teoria económica fornece um entendimento alargado sobre os princípios que justificam a intervenção governamental e o financiamento público na educação, nomeadamente a de nível superior (Cerdeira, 2008; Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a). Esses princípios têm subjacentes preocupações de dois níveis: questões relacionadas com a *eficiência* (que se prendem com benefícios, monetários e não monetários, individuais ou colectivos) e preocupações de *equidade* (assegurando-se oportunidades educacionais iguais aos indivíduos e utilizando-se a educação, mais propriamente o ensino superior, como veículo de mobilidade social) (Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a). Outros motivos podem ainda ser acrescentados a estas necessidades de intervenção governamental (incluindo a financeira), como “a coesão social, a ajuda internacional para o desenvolvimento, o desenvolvimento regional, a preservação de idiomas de reduzida expressão, a promoção da identidade e cultura nacionais ou a melhoria do serviço público” (*idem*: 160)

Sugere-se, então, uma leitura de alguns indicadores relativos ao investimento público na educação. A despesa pública em educação como percentagem do PIB (Produto Interno Bruto) traduz o esforço dos estados nesse sector por relação à riqueza produzida nos respectivos países (ver figura 5.1). Desse ponto de vista, temos a Dinamarca (7,8%), o Chipre (6,9%), a Suécia (6,7%), a Bélgica (6,0%) e a Finlândia (5,9%) a liderarem neste indicador. Mas não só – estes países estão também na dianteira do investimento no ensino superior que, excluindo a Bélgica e o Chipre, têm 1,7% e mais dos PIB nacionais (com a Dinamarca a superar os 2%) e integram o conjunto de países que na União Europeia tem alargado de forma mais proeminente a certificação de ensino superior.

Os países que menos investem em educação, face à riqueza produzida nacionalmente (medida no PIB), são o Luxemburgo (3,2%), a Eslováquia (3,6%), a Bulgária (4,1%), a Espanha (4,4%) e a Alemanha (4,5%), tratando-se de um conjunto com uma saúde económica e financeira muito diversificada no seu interior (ver figura 5.1). Onde a percentagem da despesa pública, por relação ao PIB, com destino no ensino superior é mais reduzida é na Bulgária (0,7%), Itália e Eslováquia (ambas com 0,8%), Letónia e Polónia (as duas com 0,9%). Todos países de leste, com excepção da

Itália, cujas orientações políticas incidiram sobretudo na massificação do ensino secundário (Simonová, 2008).

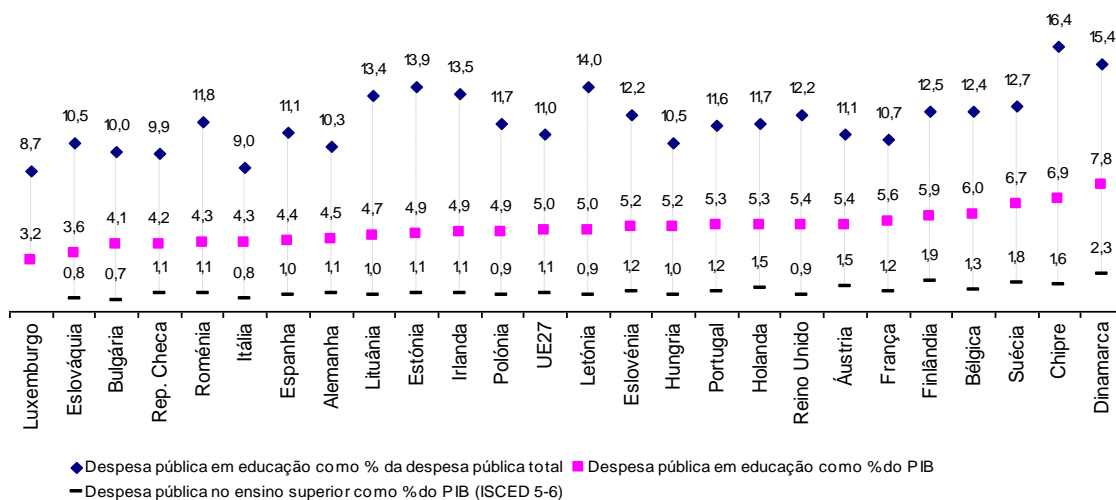


Figura 5.1 Despesa pública em educação, na União Europeia, 2007 (em % do PIB e da despesa pública nacional)

Notas: Bélgica: a despesa exclui instituições privadas independentes e a Comunidade de falantes da língua alemã. Chipre: inclui as ajudas financeiras aos estudantes a estudar no estrangeiro. Dinamarca, Hungria: a despesa em I&D não está disponível. Eslováquia: as despesas do CITE 5B estão incluídas no ensino pós-secundário (CITE 4). Espanha, Irlanda, Portugal e Reino Unido (para estes a nota aplica-se só ao ens. sup.), Luxemburgo: as despesas em serviços auxiliares não estão disponíveis. Grécia e Roménia (para estes a nota aplica-se só ao ens. sup.) e Portugal: despesa ao nível de poder local não disponível. Hungria (a nota aplica-se só ao ens. sup.) e Portugal: empréstimos a estudantes de fontes públicas não estão disponíveis. Hungria, Lituânia e Luxemburgo: as transferências públicas para outras entidades privadas não estão disponíveis. Luxemburgo: as despesas nos níveis pós ensino secundário e ensino superior não estão disponíveis. Portugal: as despesas com as reformas dos profissionais e as despesas com o ensino pós-secundário não estão incluídas. UE: valores estimados.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: educ_figdp] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

No que respeita ainda à percentagem de despesa em educação por relação ao PIB, Portugal encontra-se acima da média europeia (5,0%) e a igualar a percentagem da Holanda (com 5,3%). No entanto, a análise deste indicador comporta alguma ambiguidade. Dado que essa posição relativa, aparentemente favorável no caso português, fica muito empobrecida perspectivada pelos valores reais dos PIB nacionais, na medida em que, por exemplo para Portugal, este valor é mais baixo do que aquele que se verifica em média na Europa (sobretudo no que respeita aos “15 países”). Na verdade, e embora o indicador meça e compare o esforço financeiro face às possibilidades de cada país, Portugal disponibiliza para o sistema educativo muito menos recursos do que a maior parte dos países com grandes níveis de escolaridade e de crescimento das suas taxas de escolarização. Sendo a percentagem, relativa ao PIB, que se destina ao ensino superior também mais elevada (com 1,2%), embora ligeiramente, que a da União Europeia (1,1%).

Um outro indicador, que se apresenta no quadro 5.1, diz respeito ao esforço que, no quadro das contas públicas, os estados atribuem à educação. Nesta medida, a educação constitui uma prioridade nas contas públicas dos países escandinavos – veja-se a Dinamarca (15,4%), a Suécia (12,7%) e a Finlândia (12,5%) –, dos bálticos – Lituânia (13,4%), Estónia (13,9%) e Letónia (14,0%) –, associando-se ainda a Irlanda (13,5%) e, a liderar este conjunto (todos com gastos superiores a 12,5% das suas despesas públicas), o Chipre (com 16,2%), o país com a percentagem mais elevada neste indicador.

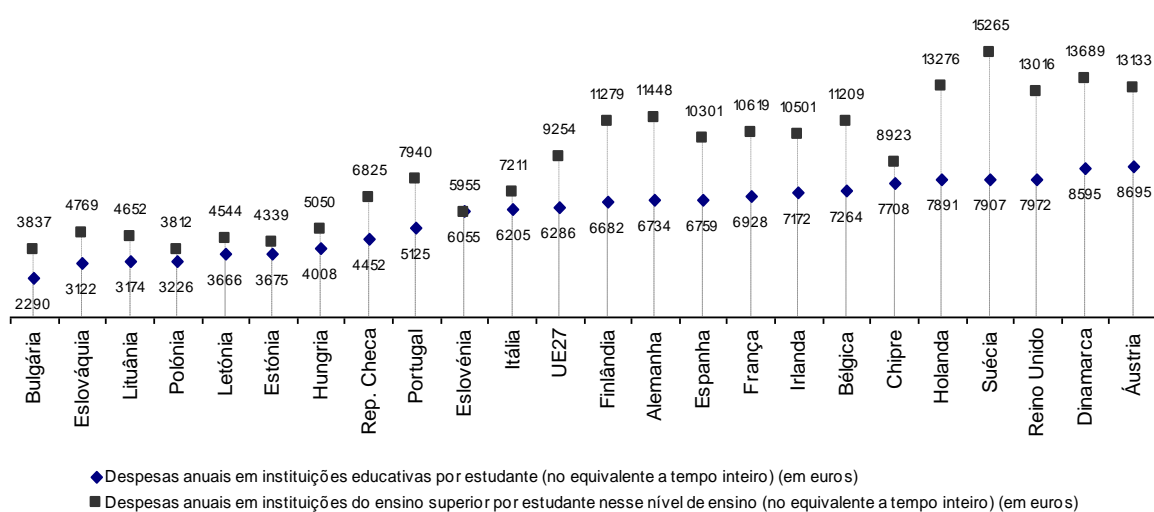


Figura 5.2 Despesa pública anual nas instituições educacionais por estudante, na União Europeia, 2007 (em euros)

Notas: Áustria, Polónia e Portugal: Pagamentos de agências internacionais e outras fontes estrangeiras às instituições educacionais não estão disponíveis. Bélgica: a despesa exclui instituições privadas independentes e a Comunidade de falantes da língua alemã; os pagamentos de entidades privadas (que não agregados familiares) às instituições do ensino primário e secundário da Comunidade Flamengo não estão disponíveis. Dinamarca: a despesa em I&D não está disponível. Dinamarca, Polónia e Portugal: os pagamentos de outras entidades privadas às instituições do ensino não estão disponíveis. Portugal: as despesas em serviços auxiliares; despesa ao nível de poder local e empréstimos a estudantes de fontes públicas não estão disponíveis; e as despesas com as reformas dos profissionais, as despesas com o ensino pós-secundário e os pagamentos dos agregados familiares às instituições educacionais também não estão incluídas. UE: valores estimados. Grécia, Luxemburgo, Malta e Roménia: dados não disponíveis. Hungria: dados de 2006.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: DS-071247] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

Se estas análises dão conta do esforço ou das prioridades estabelecidas pelos vários estados em relação à educação, as mesmas são insuficientes quanto à clarificação da capacidade efectiva de investimento dos vários países neste sector. Deste ponto de vista, a figura 5.2 completa a análise sobre esses gastos globais em educação, permitindo saber quanto é que cada estado transfere, anualmente, para as instituições educacionais por estudante (em euros). Assim, acima dos 7000 euros anuais, encontramos a Áustria (8695 euros), a Dinamarca (8595 euros), o Reino Unido (7972 euros), a Suécia (7907

euros), a Holanda (7891 euros), o Chipre (7708 euros) e a Bélgica (7264 euros). Estes valores ficam reforçados quando se isolam os estudantes do ensino superior. E aí, dos que disponibilizam mais verba por estudante do ensino superior, só estão países da formação anterior da UE a 15 países: entre os 15265 euros da Suécia e os 11279 euros da Finlândia estão países como a Alemanha, o Reino Unido, a Áustria a Holanda e a Dinamarca (ver figura 5.2). Estes estão, com certeza, entre os que apresentam as maiores taxas de certificação ao nível do ensino superior.

No entanto a evidenciar alguma tendência de declínio (tomando por referência o arco temporal entre 1995 e 2004) estão países como a Finlândia, a Holanda ou até mesmo a Irlanda (cf. Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008a).

Por outro lado, com valores médios de despesa em instituições educativas por estudante que não chegam aos 4000 euros, encontra-se um conjunto de 6 países, onde estão presentes a Estónia (3675 euros), a Letónia (3666 euros), a Polónia (3226 euros), Eslováquia (3122 euros), a Lituânia (3174 euros) e a Bulgária (2290 euros), todos eles de leste. Abaixo da média da União Europeia, para além destes, estão ainda a Hungria (com 4008 euros), a República Checa (4452 euros) e Portugal (5125 euros), a Eslovénia (6055) e a Itália (6205). O nosso país e a Itália a “salpicarem” aqui uma realidade da Europa de leste, enfraquecida em investimento público na educação (ver figura 2.2). Se atendermos apenas a uma média de euros anuais calculada exclusivamente para os estudantes do ensino superior, junta-se a estes países, que estão abaixo da referência da União Europeia (9254 euros), o Chipre (8923 euros) (ver figura 5.2).

Em termos gerais, a diacronia destes indicadores evidencia uma certa estabilidade na União Europeia, com a educação a ser um sector relevante na despesa pública no conjunto dos países europeus (ver figura 5.3). No que respeita a Portugal, o que se verifica é que, apesar de se situar sempre acima das médias da União Europeia, tem apresentado, desde 2001, quedas num esforço medido através das percentagens referentes à despesa pública (embora com alguma estabilização a partir de 2004) e ao PIB na área educativa. Na década precedente, e de acordo com Joaquim Azevedo (2002), o investimento público nacional foi o que mais cresceu de 1990 a 2000 na União Europeia. Aspecto que acaba por não ter tido uma boa tradução nos seus resultados finais, ou seja, na melhoria significativa das escolaridades da população

portuguesa.²⁰⁵ No entanto, sabe-se que os efeitos dos investimentos em educação, de forma sustentada e consistente no tempo, são melhor interpretados em períodos temporais de longo prazo e que uma década é um período relativamente incipiente para que se avaliarem, no imediato, os seus reflexos.²⁰⁶

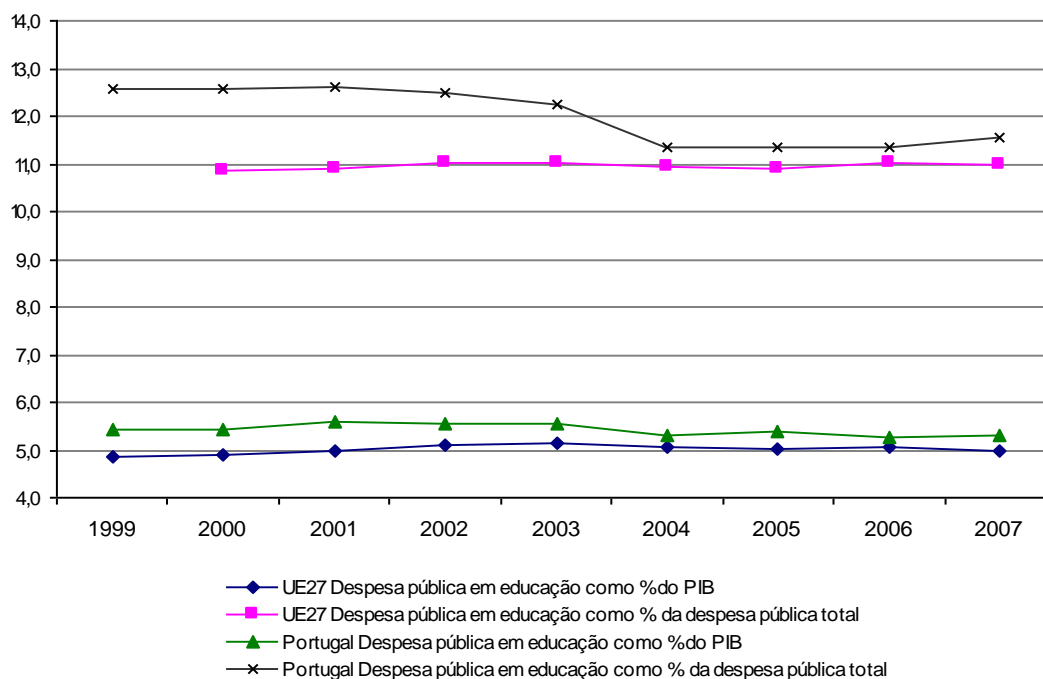


Figura 5.3 Evolução da despesa pública em educação, na União Europeia, 2006 (em % do PIB e da despesa pública nacional)

Notas: UE: valores estimados.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [indicador: educ_figdp] (consulta on-line actualizada em Julho de 2010).

²⁰⁵ De facto, as políticas educativas dos últimos anos do Portugal democrático têm sido claramente insuficientes num trajecto de universalização das escolaridades dos seus cidadãos (Sebastião, 1998, 2009; Sebastião e Correia, 2007). Se se podem alvitrar hipóteses explicativas do lado da oferta do sistema, também do lado da procura existem ainda resistências ao cumprimento de escolaridades longas, podendo-se explicar pelos altos encargos familiares que essa opção acarreta e por representações de que não compensa, quer na inserção profissional quer no reconhecimento social, a demora de um percurso completo na escola. No entanto, sabendo-se que estas representações têm sido fomentadas por alguns meios científicos e políticos, com traduções abusivas nos meios de comunicação, o certo é que a análise cruzada de indicadores de educação com outros, relacionados com oportunidades de vida e emprego, garantem uma relação positiva entre eles (Alves, 2005a; Costa e outros, 2000; Martins, Mauritti e Costa, 2009; Mauritti, Martins e Costa, 2004; Portugal, 2004).

²⁰⁶ Alguns economistas têm sustentado que a escolarização das populações (taxas de inscritos) há mais de 100 anos têm impactos duradouros, sentidos no desenvolvimento e na riqueza dos vários países. Veja-se a tese de defendida por Edward Glaeser (2009) que, numa curta apresentação do argumento, consegue sustentar a relação positiva entre o alargamento da taxa de inscritos no sistema escolar em 1900 e o PIB *per capita* em 2000.

Quanto à evolução dos valores gastos em educação, como demonstrou François Orivel (2002), o seu crescimento tem vindo a abrandar tanto nos países mais ricos, onde já há muito a educação se colocou como uma prioridade no quadro das políticas públicas, como nos países da ex-União Soviética, que sempre apresentaram valores elevados (muito acima da média de outros países) e que, desde o início dos anos 90, com a mudança política que aí se operou, conheceram um decréscimo acentuado.

5.2 Apoios públicos no ensino superior: instituições educativas e estudantes

5.2.1 Dispositivos e modelos

Os programas europeus de protecção social e de alargamento da escolaridade pós-básica reflectem processos de desenvolvimento diferenciados nas sociedades ocidentais. Como referem a este respeito Hega e Hokenmaier (2002), ambos são marcados pelos vários contextos de industrialização, democratização política e evolução dos vários estados-providência.

A expansão da população estudantil nas últimas décadas, sem precedentes sobretudo nos seus níveis mais avançados dos sistemas educativos, tem transformado os modos tradicionais de financiamento (Chevaillier e Eicher, 2002).

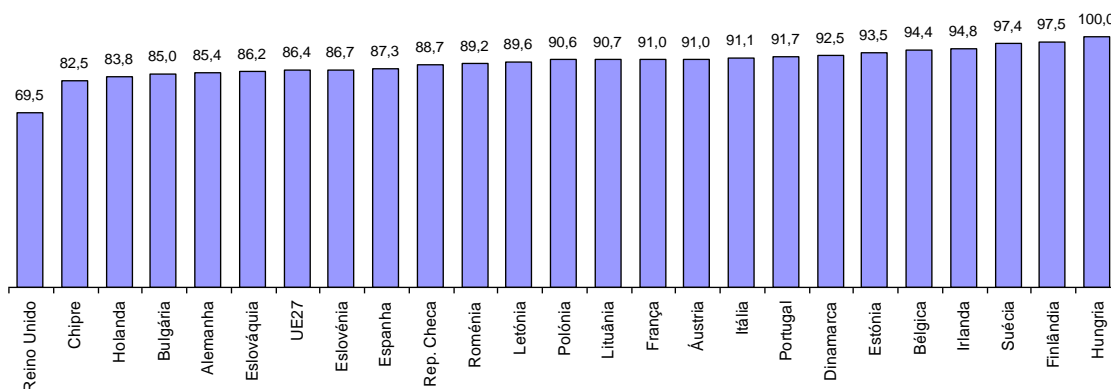


Figura 5.4 Despesas de fontes públicas do financiamento das instituições de ensino como percentagem da despesa de fontes públicas e privadas do financiamento das instituições de ensino, para todos os níveis da educação, em 2006 (em percentagem)

Nota: Grécia, Luxemburgo e Malta: dados não disponíveis.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) [DS-071244] (consulta *on-line* actualizada em Julho de 2010).

No entanto, é muito evidente a importância das fontes públicas no financiamento do próprio sistema, nomeadamente das instituições educativas. Se se observar o gráfico 5.4, no conjunto da União Europeia, 86% da despesa realizada pelas instituições educativas provém de financiamento público, só o Reino Unido se encontra abaixo dos 80%, com a Suécia e a Finlândia a apresentarem índices de quase 100% nesta matéria e a Hungria a alcançar este valor.

Como referem Thierry Chevaillier e Jean-Claude (2002:89), e num movimento contrário ao crescimento progressivo da despesa social de muito países, aliás com diferentes níveis de desenvolvimento, tem-se verificado um retraimento à ampliação do financiamento público na educação, particularmente no ensino superior

Apesar das políticas nacionais na Europa virem a encorajar, nos últimos anos, as instituições do ensino superior a aumentarem e a diversificarem as suas fontes de financiamento privado, o certo é que o financiamento público directo para as instituições continua, mesmo com os reconhecidos abrandamentos, a representar uma parte muito substancial dos orçamentos destas instituições (Eurydice, 2008).²⁰⁷ Contudo, a proporção de financiamento público nas despesas das instituições do ensino superior é menor, em termos percentuais, do que a que se verifica para a educação em geral (ver figuras 5.4 e 5.5), e com uma tendência declinante quase generalizada dos seus valores relativos (ver a figura 5.5). Na leitura da figura 5.5 destaque-se Portugal como o país, cujos dados estão disponíveis, com o maior decréscimo, nos últimos 6 anos, do financiamento público para as instituições do ensino superior (cerca de um quarto do seu valor), seguindo-se a Áustria e a Eslováquia que conhecem reduções muito menos significativas (a rondar os 10%).

²⁰⁷ Não sendo aqui relevante a análise sobre os modelos de financiamento e gestão das instituições educativas do ensino superior existem algumas referências, de carácter comparativo, que se podem consultar a esse propósito como Eurydice (2008), Cerdeira (2008) e Johnstone e Marcucci (2009).

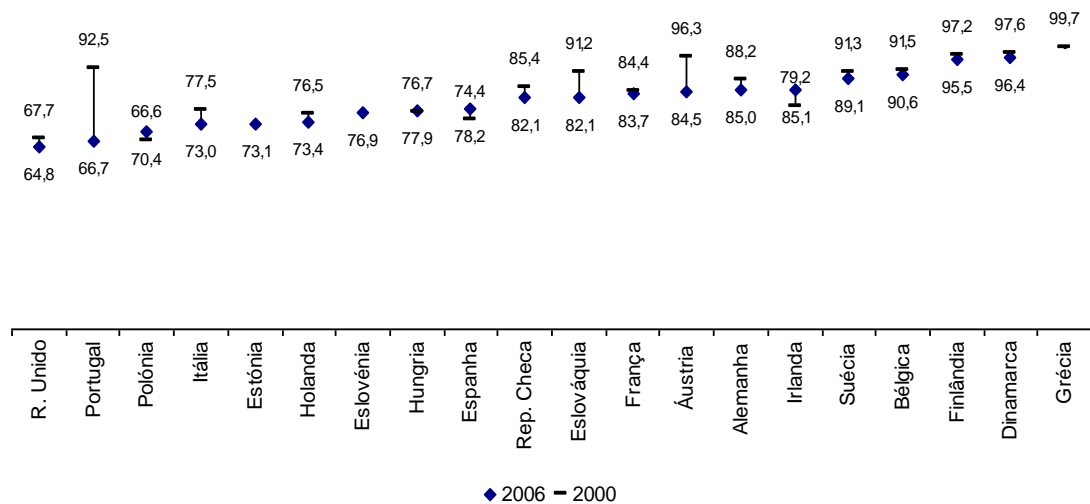


Figura 5.5 Evolução do peso da despesa pública na despesa total das instituições do ensino superior, em países da União Europeia, 2000 e 2006 (em percentagem)

Nota: Luxemburgo: dados não disponíveis. Estónia e Eslovénia: dados não disponíveis para 2000. Grécia: dados não disponíveis para 2007. Chipre: anos de referência 2007 e 2000.

Fonte: OCDE (2009a), *Education at a Glance*, Paris

Portugal coloca-se assim ao lado de países com sistemas de ensino mais liberalizados, como o Reino Unido ou a Holanda, e próximo de outros do sul (como a Itália e Espanha) ou de um subconjunto da Europa de Leste (como a Polónia, Estónia, Eslovénia e Hungria), todos estes com percentagens de financiamento público das suas instituições de ensino superior abaixo dos 75%.

As soluções e os modelos encontrados têm caminhado para uma redução de custos por parte dos estados e para a sua partilha de forma mais alargada, nomeadamente com aqueles que beneficiam de forma directa da educação e formação (Cabrito, 2004a, 2004b; Cerdeira, 2008; Chevaillier e Eicher, 2002; Johnstone, 2004). Tal orientação tem sido conceptualmente reconhecida, muito divulgada na economia da educação, através da designação de *partilha de custos*.

Em muitos países europeus, a implementação de propinas²⁰⁸ nos seus sistemas de ensino superior está relacionada com a necessidade das instituições se verem obrigadas, devido à estagnação ou diminuição do financiamento público, a recorrerem a

²⁰⁸ Estas têm conhecido vários modelos e políticas. Os tipos mais conhecidos são as propinas *à cabeça*, propinas de *duas faces* e as propinas *diferidas* (Cerdeira, 2008).

novas fontes de financiamento, nomeadamente àquelas que têm origem na família (Cerdeira, 2008; Chevaillier e Eicher, 2002; Johnstone, 2004, 2009).

Quadro 5.1 Proporções relativas das despesas públicas e privadas dos estabelecimentos de ensino superior, em países da União Europeia, 2006 (em percentagem calculada por ano)

Países	Fontes públicas	Fontes privadas		
		Despesas das famílias	Despesas de outras entidades privadas	Total das despesas privadas
	(1)	(2)	(3)	(4)
Áustria	84,5	5,4	10,1	15,5
Bélgica	90,6	4,7	4,7	9,4
Alemanha	85,0	x(4)	x(4)	15,0
Dinamarca	96,4	3,6	n	3,6
Eslováquia	82,1	9,4	8,5	17,9
Eslovénia	76,9	16,9	6,2	23,1
Espanha	78,2	17,6	4,2	21,8
Estónia	73,1	24,9	2,0	26,9
Finlândia	95,5	x(4)	x(4)	4,5
França	83,7	10,1	6,2	16,3
Grécia	m	m	m	m
Holanda	73,4	15,5	11,1	26,6
Hungria	77,9	x(4)	x(4)	22,1
Irlanda	85,1	13,2	1,7	14,9
Itália	73,0	19,3	7,7	27,0
Luxemburgo	m	m	m	m
Polónia	70,4	29,6	m	29,6
Portugal	66,7	27,6	5,7	33,3
Reino Unido	64,8	26,6	8,6	35,2
Rep. Checa	82,1	9,0	8,9	17,9
Suécia	89,1	n	10,9	10,9

Legenda: m: sem dados disponíveis; n: nulo – magnitude negligenciável ou de valor zero; x(4) - dados incluídos na categoria da coluna 4.

Fonte: OCDE (2009a), *Education at a Glance*, Paris.

Os países da União Europeia cujas famílias mais participam no financiamento das instituições, com um peso de um quarto ou mais, são a Polónia, Portugal, o Reino Unido e a Estónia, e aqueles onde as outras fontes privadas têm um maior impacto na disponibilidade financeira dessas instituições (acima dos 10%) é na Holanda, Suécia e Áustria. No total as fontes privadas chegam a um terço das despesas das instituições de ensino superior apenas no Reino Unido e em Portugal (no elenco de países que disponibilizam dados, ver quadro 5.1). Acrescente-se ainda que o incremento, em alguns países do sector privado (ver capítulo 4), tem contribuído para o aumento de

despesa privada por parte das instituições do ensino superior (Chevaillier e Eicher, 2002).

Neste cenário, de constrangimentos de financiamento público e de democratização do acesso ao ensino superior, torna-se premente a reflexão sobre os sistemas de apoio aos estudantes e famílias no sentido da equidade e igualdade de oportunidade educacionais.

*

O investimento no topo do sistema, mais concretamente na educação terciária, permite o reconhecimento de países que tomam esse patamar de ensino como aposta crucial, com experiências de desenvolvimento acentuado e sociedades mais preventivas relativamente à exclusão social. Deste modo, qual o esforço que os estados encetam no apoio aos estudantes enquanto proporção da despesa realizada na educação? Que tipo de impacto social e financeiro é que essas ajudas têm nos recursos dos estudantes, em geral, e dos beneficiários, em particular? E que forma ganham esses apoios públicos? Como se sabe, os recursos que cada estado dispõe e disponibiliza são muito distintos, como são diversificados os modelos e as orientações em que baseiam as respectivas acções sociais de suporte aos percursos escolares.

Em termos gerais, a maior parte da despesa no ensino superior é aplicada directamente nas instituições educativas. Este montante dá sobretudo resposta às necessidades de funcionamento, no que respeita às suas estruturas e recursos humanos. Isto é muito mais evidente para os sistemas de ensino, no seu todo, do que, especificamente, para o ensino superior. Só a Dinamarca, Chipre, Holanda e Suécia ultrapassam os 10% da despesa pública em educação para apoio aos respectivos estudantes (ver figura 5.6).

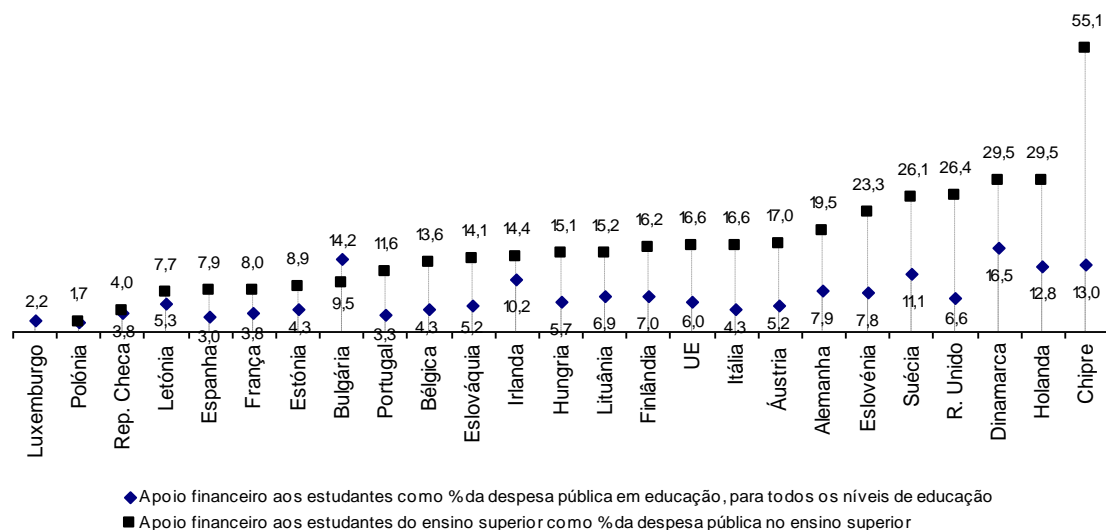


Figura 5.6 Proporção do apoio financeiro aos estudantes por parte do estado na despesa pública em educação, especificando-se o apoio aos estudantes do ensino superior, em países da União Europeia, 2007 (em percentagem)

Nota: Grécia, Malta e Roménia: não existem dados disponíveis. Bélgica: a despesa exclui instituições privadas independentes e a Comunidade de falantes da língua alemã. Chipre: inclui ajudas financeiras de estudantes no estrangeiro. Dinamarca: o apoio financeiro aos estudantes de outras entidades privadas não está disponível. Esllováquia: as despesas do CITE 5B estão incluídas no ensino pós-secundário (CITE 4). França (para o ensino superior), Áustria, Bulgária, Eslovénia, Finlândia, Rep. Checa, Polónia, Luxemburgo, Hungria, Malta e Estónia: as despesas em empréstimos aos estudantes de fontes públicas não se aplicam. Grécia (para o ensino superior), Portugal: despesa ao nível de poder local não disponível. Hungria e Luxemburgo: as despesas com outras entidades privadas não estão disponíveis. Hungria: a despesa em I&D; e bolsas e outros subsídios aos estudantes não estão disponíveis. Luxemburgo: as despesas com o pós-secundário e com ensino superior não estão disponíveis. Portugal e Reino Unido (para o ens. superior) e Irlanda: as despesas em serviços auxiliares não estão disponíveis. Portugal: as despesas com as reformas dos profissionais, as despesas com o ensino pós-secundário; e empréstimos a estudantes de fontes públicas não estão disponíveis.

Fonte: UIS/OECD/Eurostat (UOE) (consulta *on-line* em Janeiro de 2010: já estão disponíveis os dados relativos a 2007, mas encontram-se muito incompleta a informação ou sem metainformação disponível, sobre as restrições ou especificidades do significado atribuído a muitos dos valores nacionais, mantendo-se os dados relativos a 2006).

Entre os países sobre os quais se dispõe de informação, a Polónia (1,7%), a República Checa (4,0%), a Letónia (7,7%), a Espanha (7,9%), a França (8,0%), a Estónia (8,9%) e a Bulgária (9,5%), são aqueles que transferem uma menor proporção de financiamento para os estudantes do ensino superior – abaixo dos 10% do total despendido no ensino superior. Portugal está um pouco acima, com 11,6% nesse indicador (ver figura 5.6). A leitura desta configuração, embora com a devida temperança analítica que o indicador obriga, permite uma dupla aferição: por um lado, encontram-se neste conjunto os países com recursos financeiros mais limitados, evidente na Europa do sul e de leste, aplicados principalmente no funcionamento e subsistência do sistema; e, por outro, a possibilidade de entre eles se encontrarem alguns défices de racionalidade administrativa e de gestão das instituições do ensino superior.

Outros, apesar da fatia maioritária também se transferir para as instituições educativas, como a Dinamarca e a Holanda (ambas com 29,5%), o Reino Unido

(26,4%) e a Suécia (26,1%), para nomear os países da anterior formação da UE, apresentam os valores mais altos no que respeita à acção social do seu corpo discente do ensino superior – com mais de 20% da despesa destinada ao suporte financeiro destes estudantes (ver figura 5.6). A marca destes países são os seus elevados orçamentos para a educação, designadamente a terciária, que asseguram o financiamento das instituições educativas e permitem, simultaneamente, um maior apoio directo aos estudantes (e suas famílias), favorecendo a sua dotação de recursos e capacidades para a manutenção no sistema educativo. Registe-se, contudo, o Chipre, com mais de 50% da despesa pública em educação terciária a ser transferida directamente para os estudantes, seguido de outro país do leste europeu, a Eslovénia (com 23,3%). Todos eles acima do valor de referência da União Europeia (16,6%).

Se considerarmos o conjunto da população estudantil e a sua composição de rendimentos nos vários países, verifica-se que o impacto dos montantes transferidos directamente dos estados para os estudantes tem significados muito diferentes consoante a nacionalidade do sistema de ensino em questão e do contexto de residência desses estudantes.

Se se atender ao contexto dos estudantes do ensino superior que já não vivem com a família de origem durante a vigência do período de aulas (ano/semestre), aliás cenário dominante na Europa,²⁰⁹ é notório o forte impacto das transferências do estado nos rendimentos desses estudantes em países como a Suécia (valendo 61% dos rendimentos totais disponíveis), o Reino Unido (com 42% para os estudantes escoceses e 35% para os de Inglaterra e Gales), a França (31%) e a Holanda (30%), constituindo um núcleo de países, participantes no projecto EUROSTUDENT III, em que o estado tem uma maior intervenção no apoio aos seus estudantes. No entanto, entre estes, o trabalho é a fonte de maior importância em Inglaterra, Finlândia e Holanda e a família preponderante no caso francês. (ver figura 5.7).

²⁰⁹ O “viver com os pais” só constitui um cenário maioritário para a Itália (73%), a Espanha (64%), Portugal (55%) e a Letónia (53%), sendo residual para países como a Finlândia (4%), a Noruega (7%) ou a Suécia (10%) (HIS, 2008:73).

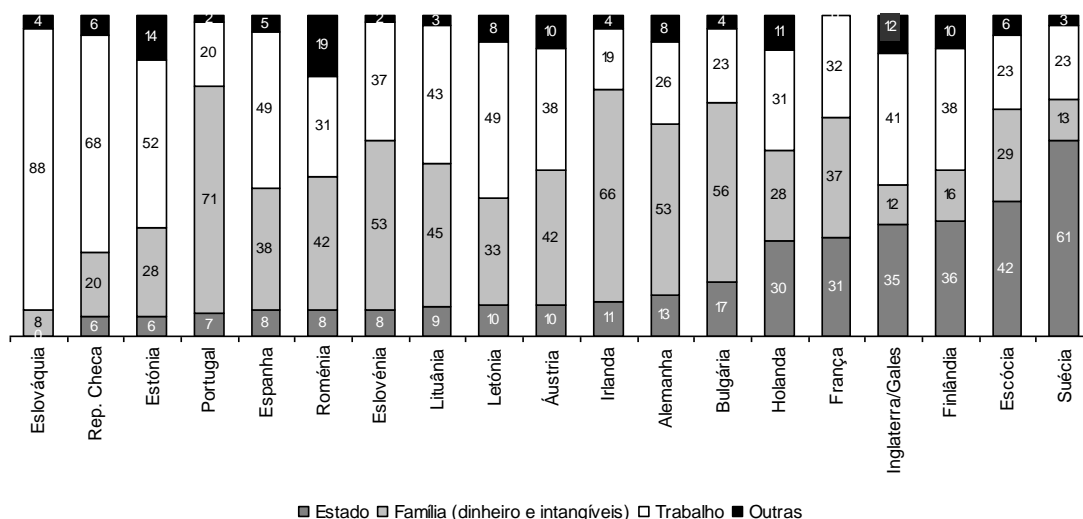


Figura 5.7 Composição dos rendimentos dos estudantes que vivem em residência independente da família durante o período de aulas segundo a fonte de rendimentos, em países da União Europeia (em percentagem)

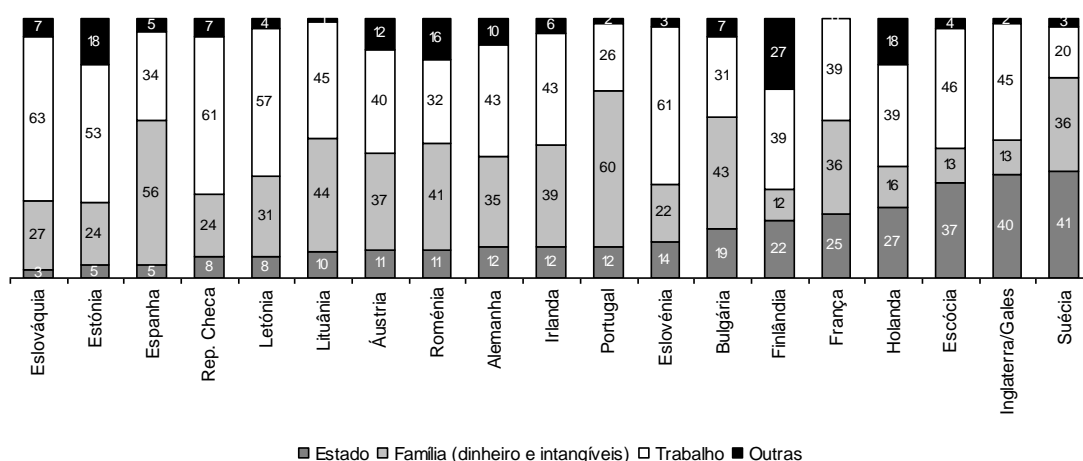


Figura 5.8 Composição dos rendimentos dos estudantes que vivem com a família/pais durante o período de aulas segundo a fonte de rendimentos, em países da União Europeia (em percentagem)

Nota: Na publicação do Projecto EUROSTUDENT III, HIS (2008), e diferentemente do que acontece aqui na figura 5.7, a categoria “outras” foi retirada e o seu peso redistribuído, proporcionalmente, por outras fontes. Não existem dados para Itália. Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre e a Inglaterra, em 2005) Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Fonte: HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópico 27 e 29).

Do outro lado, temos países em que os apoios públicos aos estudantes aparecem mais diluídos nos rendimentos dos estudantes do ensino superior. No que respeita aos que já saíram de casa dos pais para estudar, contam, genericamente, com menos ajudas do estado (tendo um peso abaixo dos 10% nos seus rendimentos) sobretudo países de leste e do sul da Europa – a Eslováquia, a República Checa, a Estónia, Portugal, Espanha,

Roménia, Eslovénia e Lituânia – com estados pós-socialistas enfraquecidos ou com dificuldade em universalizar, ou pelo menos alargar, apoios directos aos estudantes do ensino superior. O trabalho remunerado constitui-se como a fonte fundamental para Eslováquia (88%), a República Checa (68%), e a Estónia (52%), enquanto em Portugal (71%), na Irlanda (66%), na Alemanha e Eslovénia (ambas com 53%) e na Roménia (42%) tem-se a família como o principal garante. Nos restantes países, postos agora em análise, as fontes da família e do trabalho são muito equitativas em termos dos seus pesos nos orçamentos dos estudantes do ensino superior (como é o caso da Espanha e da Lituânia) (figura 5.7).

A figura 5.8, que diz respeito aos estudantes que vivem com os pais, apresenta as mesmas grandes tendências que a anterior (figura 5.7), mas introduz algumas matizes com interesse de registo. Neste contexto de residência, os países que mais financiam os estudantes de forma directa na figura precedente continuam como os “6” que mais apoiam na presente (figura 5.8). No entanto o peso do financiamento público nos rendimentos destes estudantes diminuiu consideravelmente, dando maior espaço quer, aos rendimentos das famílias, quer ao trabalho remunerado.

Por outro lado, os países com estados com menos capacidade de apoio face ao conjunto dos estudantes revelam-se agora com um maior impacto nas finanças das respectivas populações estudantis – ainda assim estão, entre os que têm rendimentos desta fonte mais reduzidos, países como a Eslováquia (3%), a Estónia, a Espanha (estes dois estados a proporcionarem um suporte público de 5% aos seus estudantes não deslocados), a República Checa e a Letónia (ambas com 8%). Portugal sai deste conjunto, agora com apoios públicos a terem um significado de 12% nos rendimentos totais dos estudantes, equivalente ao da Irlanda ou da Alemanha, num segmento de estudantes que em termos nacionais é maioritário.

Estes valores globais podem conduzir ainda a uma análise mais fina se identificarmos, entre as populações discentes do ensino superior, qual o segmento directamente apoiado pelo estado. Se observarmos a figura 5.9 alguns países tendem a ter uma extensão quase universal de estudantes financeiramente apoiados. São eles a Suécia, a Holanda, o Reino Unido e a Finlândia – todos acima dos 80% de estudantes apoiados. Em regimes mais selectivos, no que toca a este tipo de apoios, temos a

lituânia e a Itália (ambas a rondar os 10%), seguindo-se, com mais do dobro percentual, a Eslováquia, a Espanha, a Alemanha, a Estónia e a Áustria (com segmentos acima dos 20% e abaixo dos 30%. Este conjunto muito mais vocacionado para a reparação das desigualdades sociais e económicas presentes nas populações de estudantes do que para o suporte universal das suas prestações. Portugal, com 32%, ultrapassa um pouco estes valores do segmento dos apoiados.

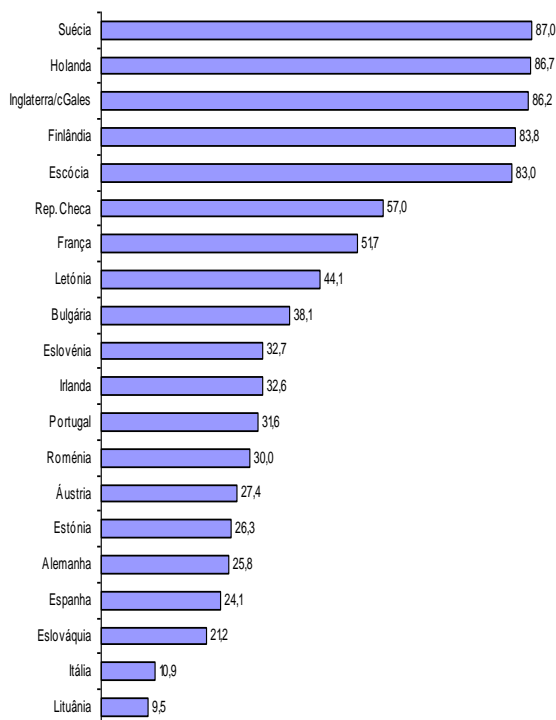


Figura 5.9 Proporção de estudantes do ensino superior beneficiários de apoios directos do estado, em países da União Europeia (em percentagem)

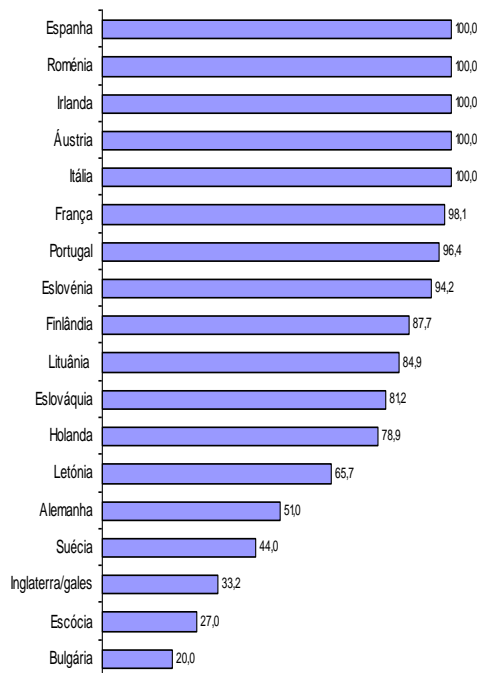


Figura 5.10 Proporção de bolsas (não reembolsáveis: atribuídas pelo estado e outras entidades públicas) entre os apoios públicos prestados, em países da União Europeia (em percentagem)

Nota: Não existem dados para Espanha e Rep. Checa (fig. 5.10). Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre e a Inglaterra, em 2005) Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Fonte: HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópico 31 e 34).

No entanto, os sistemas de apoio público, ora mais selectivos ora mais universais, convocam os estudantes e as suas famílias, na comparticipação financeira dos seus estudos, de forma distinta (HIS, 2008). A figura 5.10 dá conta da percentagem de bolsas/apoios não reembolsáveis no conjunto de apoios directos aos estudantes por parte dos vários estados da União Europeia (e participantes no Projecto EUROSTUDENT

III). Naturalmente que o remanescente destes valores diz respeito aos reembolsáveis por via de esquemas de empréstimos aos estudantes/famílias.

Vale a pena dar conta que os países cujos apoios se orientam para a universalidade, ou perto disso, têm implementado, concomitantemente, formulações políticas em que “os estudantes são chamados a partilhar os custos da frequência do ensino superior, procurando-se assim criar condições para que o pagamento desses encargos possa ser diferido para o futuro quando venham a entrar na vida activa, possivelmente numa situação mais favorável graças ao grau obtido no ensino superior, e em condições de poder começar a pagar uma parte dos custos que foram adiantados pelo governo ou pelo mercado de capital” (Cerdeira, 2008: 84). Este tipo de medidas começou a ganhar fôlego no final do século passado, designadamente nos EUA e numa parte da Europa, com um alargamento de políticas de promoção da diversificação de captação de receitas para as instituições de ensino superior, aumentando a participação das famílias. De acordo com alguns autores, entre eles Bruce Johnstone e Pamela Marcucci (2009:2), os sistemas de empréstimos têm permitido às instituições angariar receitas suplementares, melhorando a sua qualidade institucional, alargar o acesso ao ensino superior, disponibilizando mais escolhas educacionais aos estudantes e possibilitando-lhes melhores condições de vida.²¹⁰

Os países em que esta modalidade de apoio ainda não está desenvolvida (como Espanha, Roménia, Irlanda, Áustria e Itália) integram, embora não o esgotando, o conjunto onde o contingente de apoiados é mais restritivo ou, se se quiser, mais selectivo (ver figuras 5.9 e 5.10). Portugal²¹¹ e França²¹² dão conta ainda de um

²¹⁰ A propósito desta medida política, existem vários modelos de sistemas de empréstimos aos estudantes e todos comportam um certo risco na sua assumpção política. Os governos têm assumido partes desses riscos embora preconizando figurinos distintos (Cerdeira, 2008: 94), como se mostra a seguir: 1) “o governo assume a totalidade, ou parte, do risco do empréstimo”; 2) “o governo subsidia a taxa de juro paga pelo estudante”; 3) “o governo absorve os custos de administração do programa de empréstimos aos estudantes”; 4) “o governo pode usar o sistema fiscal para administrar os reembolsos dos empréstimos”. Para além disto, os programas de empréstimos têm ainda dois formatos essenciais (Cerdeira, 2008:102): os empréstimos convencionais ou hipotecários e empréstimos dependentes do rendimento futuro (e ainda com uma derivação deste, que se prende com o imposto de graduação ou imposto sobre o diploma).

²¹¹ Em Portugal, no sentido de se conhecer e monitorizar a realidade social e económica dos estudantes portugueses que contraíram um empréstimo de garantia mútua, iniciou-se um estudo (em 2008), que incluía a análise sobre as finalidades que aqueles lhes atribuem, assim como a relação entre esse sistema e outros apoios prestados directamente pelo estado (Costa, Caetano, Martins e Mauritti, 2009).

²¹² De acordo com alguns autores (cf. Cerdeira, 2008), em França não tem havido um interesse real em reduzir o papel do estado no financiamento do ensino superior. A política pública de empréstimo a estudantes do ensino superior é quase inexistente. No entanto, e abrangendo um número muito limitado

desenvolvimento incipiente desta medida, embora a cobertura de estudantes apoiados directamente pelo estado seja muito diferente (32% e 52%, respectivamente).

Do outro lado estão países onde este tipo de possibilidade se abre para mais de 20% dos estudantes do ensino superior (pelo menos no que resulta das suas declarações), são eles a Bulgária (80%), o Reino Unido (com cerca de 70% dos estudantes a declararem tal utilização), a Suécia (56%), a Alemanha (49%), a Letónia (34%) e a Holanda (21%) (ver figura 5.10).²¹³

Poder-se ia dizer que os sistemas de ensino superior que preconizam “o melhor de dois mundos” – índice de cobertura e generosidade de apoios não reembolsáveis (ver figura 5.9 e 5.10) – são a Holanda e a França (HIS, 2008).

de estudantes (o número de empréstimos no final da década 90 era de 4500), “o estado pode subsidiar os empréstimos de três modos: pela renúncia ao pagamento do juro; pela disponibilização de empréstimos a taxas de juro mais favoráveis que as de mercado; ou garantindo os empréstimos e aceitando pagar em caso de incumprimento por parte dos estudantes” (Cerdeira, 2008:115). Mesmo assim o programa de empréstimos não se tem revelado atractivo para os estudantes, pois existem no mercado financeiro francês empréstimos mais vantajosos para estudantes. O sistema proposto acabou por ser um fracasso em especial por os bancos considerarem insuficiente a garantia governamental, acabando por solicitar fiadores, sobretudo os pais, ou concederem este tipo de benefício apenas a alguns tipos de cursos ou formações (*idem*).

²¹³ Alguns destes países têm já uma grande tradição neste tipo de medida, nomeadamente aqueles que integram a União Europeia a 15 países (Cerdeira, 2008; Johnstone e Marcucci, 2009):

- É o caso do Reino Unido, onde a introdução de empréstimos teve uma grande resistência por parte dos estudantes, entendendo esta medida uma redução dos apoios do estado (ocorrendo em simultâneo a subida de propinas). No entanto, em 1998/99, o governo anunciou um programa mais alargado, com um novo tipo de bolsas de acordo com o rendimento dos estudantes e respectivos agregados familiares. Mas foi em 2004 que se implementaram algumas medidas, inspiradoras até para outros países. Esta reforma estimulou que os empréstimos pagassem a despesa da propina directamente à instituição de ensino superior e, em simultâneo, subiram os seus montantes para que pudessem fazer face a custos de vida, alargando-se ainda o prazo para o início do reembolso, realizado de acordo com rendimento futuro dos então diplomados. Estes empréstimos com uma taxa de juro real de zero (apenas dependente da inflação), são administrados por um fundo governamental (o *Student Loans Company*).
- A Suécia, como alguns dos seus vizinhos escandinavos, isenta os seus estudantes universitários do pagamento de propinas e implementou (a partir dos anos 1960) um esquema de empréstimos de forma a cobrir os custos de vida do estudante, desobrigando os pais desse encargo. Foi a partir de 2001 que este programa de empréstimos se tornou num esquema de longo prazo do tipo “taxa de graduação”.
- A Alemanha tem implementado um programa alargado de apoio social (*BAföG*) que tem como critério basilar as condições socioeconómicas dos estudantes (e não leva em consideração o aproveitamento escolar. Presentemente, tem uma parte que diz respeito a uma bolsa de estudo e uma outra que é reembolsável (um empréstimo condicionado pelo rendimento do estudante e da família). O pagamento do reembolso começa cinco anos após a certificação da formação (com uma taxa de juro nominal nula, traduzindo-se numa taxa de juro real negativa), com condições suplementares de diferimento dos pagamentos, em termos de prazos, ou até mesmo perdão.
- A Holanda conta com uma experiência já muito alargada neste tipo de programas. Desde de 1985 que o apoio directo ao estudante sem reembolso tem vindo a diminuir dando lugar a uma proporção cada vez mais expressiva de empréstimos. As sucessivas transformações que, entretanto, se conheceram têm sido uma tentativa de adaptação do sistema ao próprio comportamento dos estudantes. Do empréstimo solicitado, existe uma parte que atende à situação socioeconómica do estudante, podendo converter-se numa bolsa se houver progresso académico continuado. O remanescente fica sujeito a um juro que varia com a taxa de empréstimo governamental (cerca de mais 1% para fazer face a custos administrativos). O pagamento do reembolso inicia-se cerca de 2 anos depois do final curso e com uma modalidade de pagamento que varia de acordo com os rendimentos mais baixos dos estudantes. Sendo os valores fixados de acordo com este critério, quando se verifica baixo de um certo limite podem até ser perdoados.

Para saber mais sobre as orientações políticas e sociais dos estados no apoio aos estudantes é importante dar conta, para além das proporções de estudantes directamente apoiados, de qual a verdadeira expressão desses apoios nos rendimentos totais desse sub-universo. Os dados disponíveis dizem respeito ao segmento da população que já não vive com a família de origem durante o período lectivo (uma boa parte destes reconhecidos como “deslocados”), sendo dominante em grande parte da Europa, tornou-se, ele próprio, privilegiado na perspectiva comparada do Projecto EUROSTUDENT (ver figura 5.11).

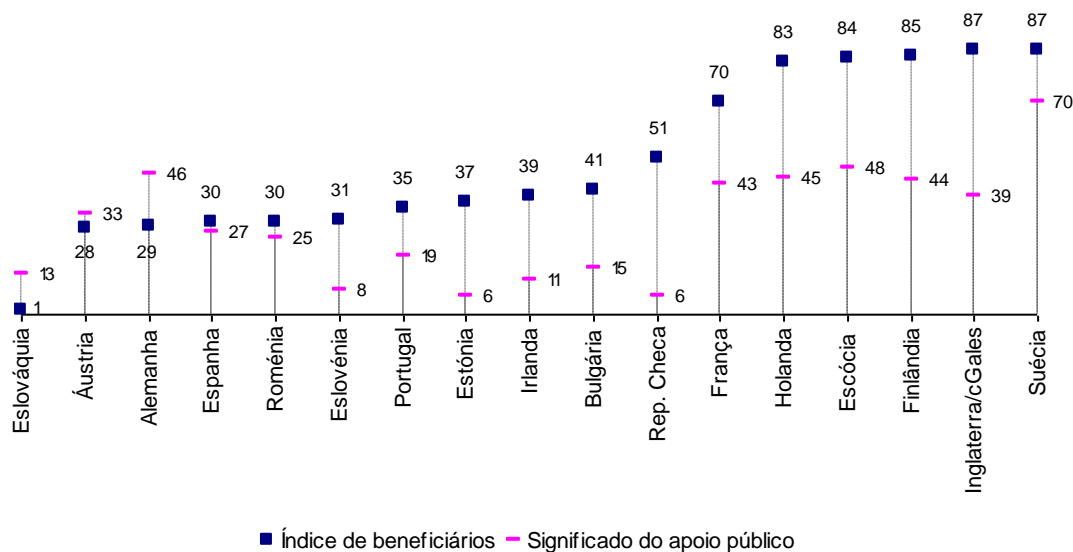


Figura 5.11 Índice de beneficiários de apoios públicos entre os estudantes que vivem em residência independente da família (deslocados) e o significado desses apoios nos rendimentos desses estudantes, em países da União Europeia (em percentagem)

Nota: Não existem dados para a Itália, Letónia e Lituânia. Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre e a Inglaterra, em 2005) Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Fonte: HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópico 27 e 30).

Interessante, mais uma vez, sublinhar a orientação, mas também capacidade, de certos estados, como o Reino Unido (reunindo aqui a Inglaterra/Gales e a Escócia), a Finlândia, a Holanda, quer para a universalidade desses apoios quer para que eles sejam preponderantes – entre os 40% e os 45% – nos orçamentos dos estudantes (ver figura 5.11). Uma referência destacada à Suécia que, estando associada a este conjunto de países, consegue uma extraordinária efectividade nesse suporte, com um peso de 70% nos rendimentos destes estudantes e para quase todo esse segmento (87% dos

“deslocados”, para os designar de forma simples). A França não se distancia muito deste padrão, que equaciona o índice de cobertura e a importância desses apoios para estes estudantes, de forma muito abrangente (70%) e com importância relativa nos orçamentos individuais (43%).

Saliente-se a Alemanha, e até a Áustria, como países eminentemente selectivos nos seus apoios (em termos de cobertura 29% e 28%, respectivamente), mas com uma importância decisiva nos rendimentos da facção dos estudantes apoiados (46% para os estudantes alemães e 33% para os austríacos) e que não residem com a família de origem, agora em apreço analítico. Por outro lado, a República Checa possui, ainda neste segmento dos estudantes do ensino superior, uma larga cobertura (51%), mas com um peso dessas ajudas relativamente reduzido (6%). Constituindo este país e a Alemanha exemplos muito contrastantes de modelos e orientações políticas nos apoios a esta população.

5.2.2 Prestações, equidade e contextos familiares

Neste ponto põe-se em evidência a perspectiva de correcção de desigualdades sociais e diferenças de oportunidades escolares através de apoios públicos aos estudantes do ensino superior. Como dá conta Arnold Heidenheimer (1982:269), a aposta na educação pós-básica pode ser entendida como um instrumento de realização dos estados que, para além de convergir com metas de protecção social, propõe-se entrar no combate contra as desigualdades sociais.

A concepção de intervenção no sector da educação através de uma política educacional moderna começou a afirmar-se no início do século XIX, nomeadamente na Alemanha, França e Inglaterra, perspectivando-se no alargamento da oportunidade escolar (Kaeble, 1982).²¹⁴ Ou seja, na presença progressiva de estudantes de diferentes classes sociais no ensino secundário e superior. Nos anos 60 do século XX deu-se início ao aprofundamento do acesso à educação nos países europeus, sustentado, sobretudo, por dois tipos de motivação: dar resposta às necessidades de qualificação de um mercado de trabalho em permanente transmutação e reduzir as desigualdades sociais

²¹⁴ Ver também Heidenheimer (1982) para uma comparação entre a Europa e os EUA.

face à escola (Derouet, 2002; Duru-Bellat, 2000).²¹⁵ E foi para dar resposta a este duplo desafio que os estados começaram a reforçar a sua atenção para o alargamento da escolaridade das suas populações.

Com a presença de públicos diferenciados no ensino superior, nomeadamente quanto às suas condições sociais de origem, a intervenção do estado pode ser crucial nas possibilidades de continuidade do percurso escolar, em muitos países europeus.

A análise agora proposta orienta-se para uma leitura da informação (ver figura 5.12 e 5.13) sobre os apoios públicos aos estudantes cruzada com o indicador de caracterização socioeducacional da família de origem. Um dos indicadores com maior significado analítico para o reconhecimento dos contextos e recursos socioeconómicos dos estudantes é, precisamente, o nível de escolaridade dos pais.

As figuras 5.12 e 5.13 mostram, ainda, que essa intervenção pode ter efeitos distintos de país para país. Anteriormente, abordaram-se algumas diferenças nos sistemas de apoio por relação à sua selectividade ou universalidade, agora sublinha-se o quanto esses sistemas são socialmente selectivos, no sentido da concentração de esforços desse suporte em origens sociais tendencialmente mais desfavorecidas.

Está claro que em estados com uma cobertura alargada do sistema público de acção social (acima dos 80% como percentagem de estudantes beneficiários) não é expectável que se identifiquem grandes variações quando isolamos os estudantes cujos pais têm apenas o ensino básico (CITE 2, equivalente ao 9.º ano no sistema português) como escolaridade máxima – são casos evidentes a Suécia, a Holanda (curiosamente, com tais benefícios a atingirem menos os pais com esse tipo de escolaridade em cerca de 10%), o Reino Unido (aqui com a reunião da Inglaterra/Gales e Escócia) e a Finlândia (ver figura 5.12). Para este conjunto de países, os montantes (euros/mensais) em causa também não se distinguem de forma muito acentuada, embora tendendo a reforçar os montantes atribuídos aos estudantes com origens sociais menos escolarizadas (ver figura 5.13).

²¹⁵ No capítulo 7 irá ser dada uma atenção especial à manifestação de desigualdades sociais nos processos de escolarização, na União Europeia.

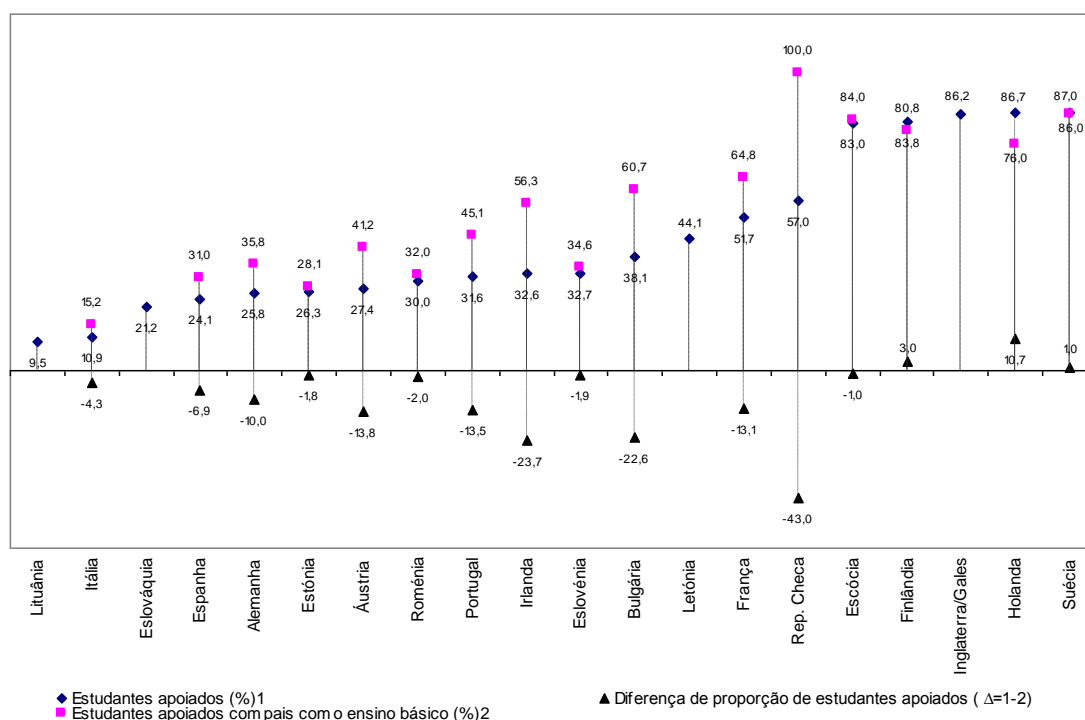


Figura 5.12 Estudantes apoiados de acordo com as origens socioeducacionais da família, em países da União Europeia (em percentagem)

Nota: Não existem dados para a Itália, Letónia e Lituânia. Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre e a Inglaterra, em 2005) Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Fonte: HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópico 31 e 33).

Os restantes países apresentam, em geral, uma maior cobertura dos estudantes com origens menos dotadas de capital cultural (aqui medido na qualificação escolar). Tal é flagrante para a República Checa (com uma grande diferença, de 43%, na cobertura segundo a qualificação dos pais, chegando aos 100% para os filhos dos menos qualificados), seguindo-se a Irlanda e a Bulgária a representarem dos sistemas mais socialmente selectivos (ambas a superiorizarem o marco dos 20% de diferença, em benefício dos estudantes com origens daquele tipo) e também um outro conjunto onde a prioridade dos apoios aos mais desfavorecidos vem marcada numa diferença superior, embora não muito distante, aos 10% de reforço da cobertura aos filhos dos mais desqualificados, como é o caso de Áustria, Portugal, França e Alemanha.

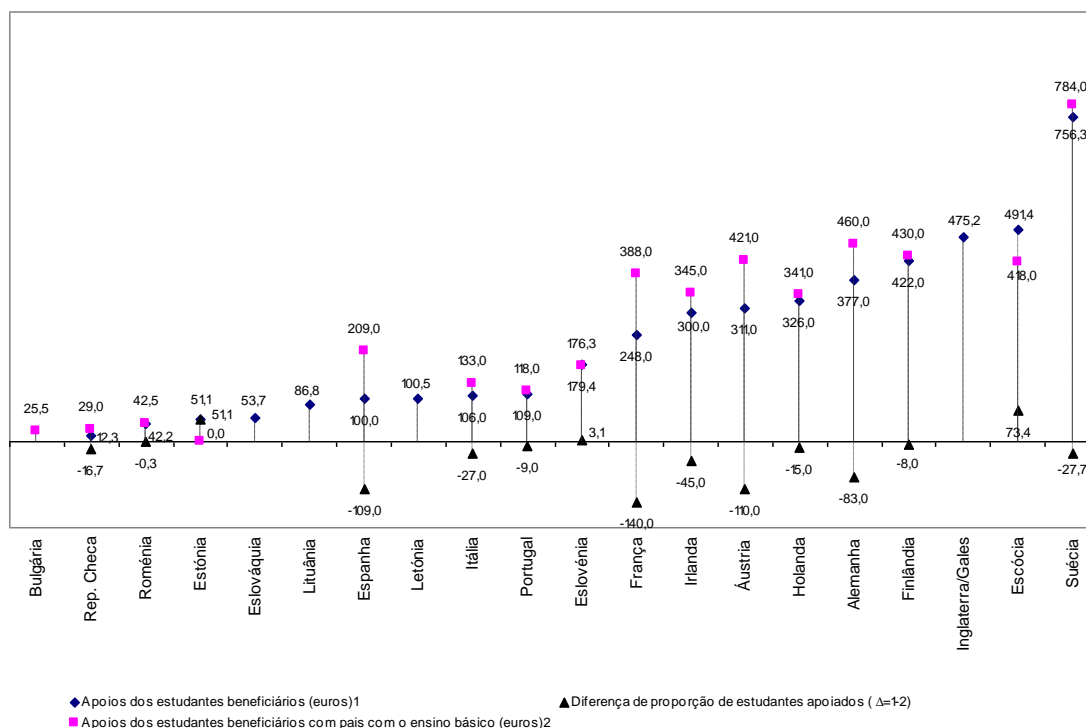


Figura 5.13 Montantes dos apoios prestados aos estudantes de acordo com as origens socioeducacionais da família, em países da União Europeia (em euros)

Nota: Não existem dados para a Itália, Letónia e Lituânia. Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre e a Inglaterra, em 2005) Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Fonte: HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópico 31 e 33).

No que respeita ao volume de dinheiro transferido para os estudantes do ensino superior, a maior parte dos países tende a apoiar de forma reforçada os filhos de pais com menores recursos qualificacionais. Mas se esta é a tônica geral, ela soa de forma distinta nos vários contextos nacionais. Veja-se, os países onde existe uma maior compensação aos filhos das famílias com menos recursos, medindo-se aqui em recursos escolares, e portanto onde existem maiores diferenças (acima dos 100 euros) entre os dois segmentos analisados, é em França, Áustria e Espanha

Realce-se que os países cujos valores dos apoios públicos são mais minguados, situam-se no Leste Europeu – os estados da Bulgária, República Checa, Roménia, Estónia, Eslováquia e Lituânia não chegam aos 100 euros mensais nos apoios aos seus beneficiários e, portanto, também não existem grandes diferenças entre os sub-universos em relação. Os mais capazes, em termos absolutos, de apoiarem os seus estudantes são a distanciada Suécia (acima dos 750 euros como média relativa ao conjunto dos

estudantes apoiados, chegando quase aos 800 euros, mais especificamente aos 784 euros, para os oriundos de famílias menos escolarizadas) e depois o Reino Unido, a Finlândia e a Alemanha (perto ou acima dos 400 euros nas transferências mensais aos seus estudantes beneficiários de dinheiros do erário público).

5.3 Protecção social e educação: uma visão de conjunto

Neste ponto vale a pena conceder algumas notas à teoria sociológica para a análise que se propõe levar a cabo. Nos estados das sociedades industriais avançadas, o conjunto mais significativo de políticas e programas de segurança social não inclui a educação no centro das suas aplicações (cf. Hega e Hokenmaier, 2002; cf. Jakobi e Teltemann, 2009). Tal fica igualmente evidente nos principais sistemas de análise e tipificações das estratégias para a protecção social e luta contra a exclusão social (onde se privilegia, entre outras preocupações, os cuidados de saúde, acidentes de trabalho, subsídios de desemprego, pensões e reformas).

Isto não se traduz na inexistência de relações entre a expansão de oportunidades sociais por via da educação e os programas de segurança social no quadro do desenvolvimento das políticas públicas dos estados-providência (Hega e Hokenmaier, 2002; Heidenheimer, 1982; Jakobi e Teltemann, 2009; Saint-Arnaud e Bernard, 2003).

Um dos esforços mais relevantes para uma tipificação de estados pertence a Esping-Andersen (1990), que propõe três tipos principais: o *liberal*, o *corporativista* e o *social-democrata*.²¹⁶ Este modelo tripartido também não integra a educação na leitura dos perfis de programas sociais respeitantes a cada um desses *tipos*.

Gunther Hega e Karl Hokenmaier (2002) e Ana Jakobi e Janna Teltemann (2009) recuperam esta proposta incluindo a educação, dando força ao argumento de que, como outros programas sociais, a qualificação das populações pode reduzir a dependência face às variações do mercado e, ainda, ser um contributo importante para a mobilidade social, nomeadamente para os indivíduos que adquiram o ensino secundário ou o superior. A demonstração mais importante destes trabalhos é que os vários tipos de

²¹⁶ O autor descreve os vários modelos de políticas sociais tendo por referência as dimensões “estado”, “mercado” e “família” (cf. Esping-Andersen, 1990).

estados-providência apresentam perfis de segurança social e padrões de despesa em educação específicos.

Apesar das críticas dirigidas à tríade classificatória de Esping-Andersen, as tipificações propostas são também substantivas à luz das suas relações com a educação em cada país.²¹⁷ Para analisar alguns dos conteúdos destes perfis e relacioná-los com orientações no sector da educação, nomeadamente no que respeita ao ensino superior, seleccionaram-se alguns indicadores estatísticos que podem ser expressivos, ainda que meramente ilustrativos, de algumas das estratégias públicas mais relevantes. Assim, e de forma comparativa, centraliza-se o enfoque principal na relação entre protecção social (aqui ilustrado com variáveis de despesa pública) e o sector educativo (evidenciado por indicadores que reflectem o peso da educação na despesa pública e no PIB, bem como a importância do sector privado nos sistemas educativos, incluindo a sua independência financeira do estado). Perspectiva adoptada por Hegu e Hokenmaier (2002), sendo agora aqui tratada com algumas adaptações à focalização dimensional a que se dedica este capítulo, e também, numa perspectiva histórica, por Heidenheimer (1982) para o período que se inicia no século XIX até meados do século XX, comparando alguns estados europeus com os EUA. Tal orientação permite conferir estratégias e prioridades dos estados face à educação pública e aos gastos que lhe estão associados, nomeadamente no que se relaciona com o ensino superior, bem como testar a operacionalidade do modelo referenciado.

No modelo avançado por Esping-Andersen (1990), e apoiado por Gunther Hegu e Karl Hokenmaier (2002), emergem, como ficou dito, os seguintes conjuntos de estados-providência nacionais: a) na categoria dos corporativistas encontra-se a Alemanha, Áustria, Bélgica, França e Itália; b) como liberais a Austrália, Canadá, Irlanda, Japão e Nova Zelândia, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos da América e, por fim, c) no grupo dos social-democratas integram a Dinamarca, Finlândia, Holanda, Noruega e Suécia.²¹⁸

²¹⁷ Algumas dessas críticas são sistematizadas em Hegu e Hokenmaier (2002) e, a propósito de um estudo comparativo entre os estados providência da Europa do sul, ver também Silva (2002).

²¹⁸ A designação de 'estado corporativista' é por vezes utilizada como 'estado conservador', veja-se a este respeito os próprios trabalhos de Hegu e Hokenmaier (2002) ou de Saint-Arnaud e Bernard (2003).

Articulando, assim, o modelo de Esping-Andersen (1990), que descreve os vários tipos de estados-providência, com algumas das hipóteses propostas por Hega e Hokenmaier (2002), constrói-se aqui uma abordagem específica de leitura topológica do espaço social em causa (figuras 5.14 e 5.15), através de análises de correspondências múltiplas (ACM) (Carvalho, 2004), podendo-se projectar graficamente num espaço bidimensional e perceber a forma como categorias de um conjunto de variáveis se associam entre si e relativamente aos países que compõem a União Europeia.²¹⁹

A análise que se segue exclui alguns dos países enquadrados nos contributos atrás referidos, com especial centralidade para o de Esping-Andersen (1990), reorientando-se o olhar para o conjunto da União Europeia. Este autor não inclui países de Leste, tendo como principal argumento a aplicabilidade do seu modelo a sociedades que não têm economias de mercado capitalista e sem programas de protecção social alargados (Esping-Andersen, 1990). No entanto, no presente texto pretendeu-se, face às mudanças ocorridas nestes países (que incluem a abertura dos seus mercados, tornando-se progressivamente em estados pós-socialistas) desde a criação deste modelo analítico, incluí-los no presente ensaio analítico, identificando as suas principais configurações. Contudo, e no sentido de salvaguardar algumas cautelas de adaptação do modelo em referência, foram concebidos dois exercícios de ACM: um, respeitante à formação da União Europeia a 15 países e, outro, com os países da Europa de Leste.

²¹⁹ O modelo de Hega e Hokenmaier (2002) é apresentado aqui de forma simplificada (pois este integra, na realidade, para além de indicadores relativos à despesa pública e gastos em educação, outros relacionados com a participação escolar e caracterização etária), sendo retrabalhado atendendo a despesas em protecção social e em educação, especificando-se o ensino secundário e o ensino superior, bem como à dimensão do sector privado dos sistemas de ensino europeus. Para a construção desta perspectiva analítica recorreu-se à *análise de correspondências múltiplas*, tendo-se construído 4 escalões para cada uma das variáveis (excepto a relativa aos países da UE), através da distribuição de percentis.

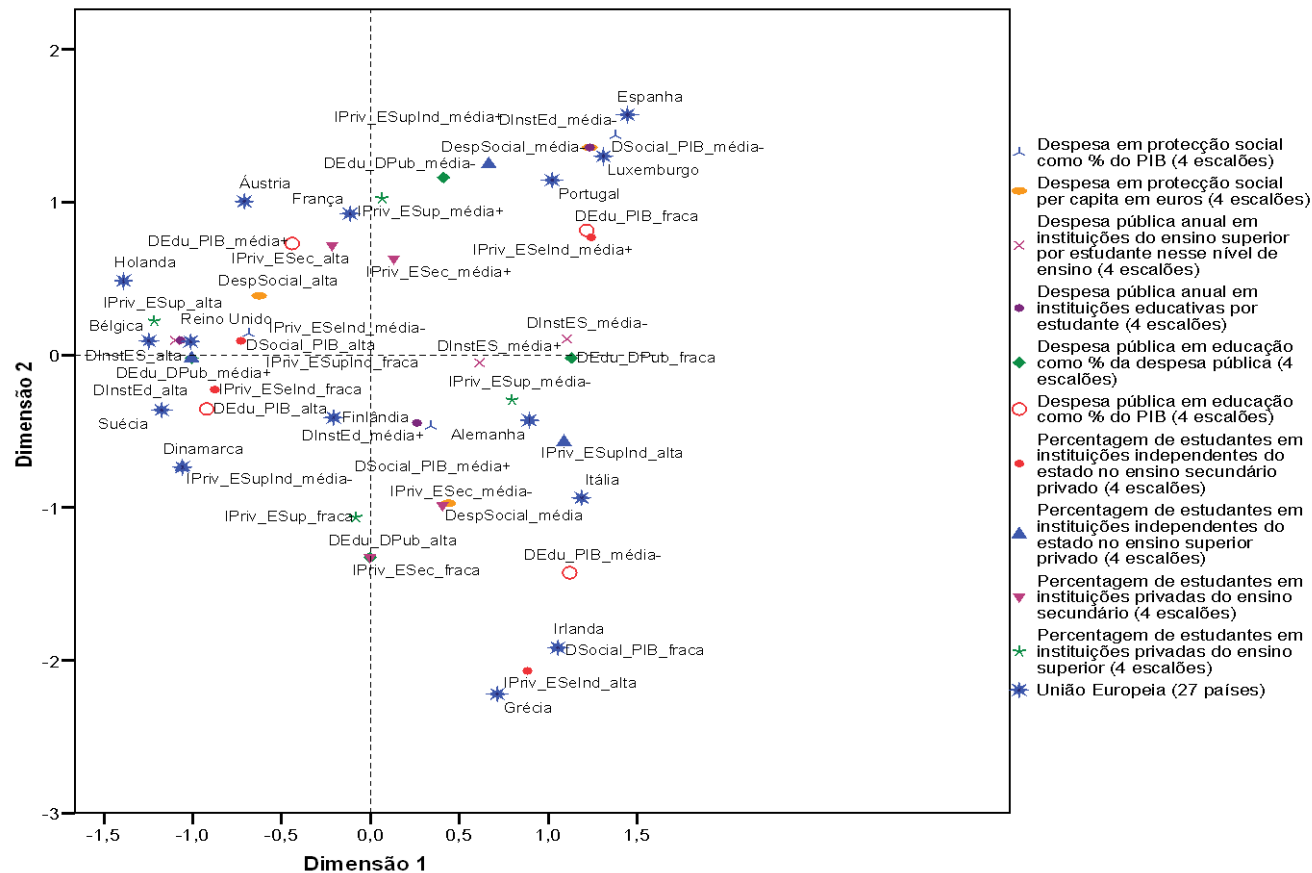


Figura 5.14 Estados-providência e educação na União Europeia (a 15 países): uma perspectiva vista do espaço (social) – análise de correspondência múltiplas (ACM)

Nota: Para as categorias de despesa em educação (incluindo do ens. superior) ver notas das figuras 5.1 e 5.2 (Cap. 5). Para as categorias referentes às percentagens de estudantes inscritos no sector privado (e desse segmento, a proporção estudantes em instituições independentes do estado) ver notas das figuras 4.3, 4.5, 4.6, 4.7 (Cap. 4).

Fonte: Para as categorias referentes à despesa em educação (incluindo do ensino superior) e de percentagens de estudantes inscritos no sector privado (e desse segmento, a proporção estudantes em instituições independentes do estado) UIS/OECD/Eurostat (UOE) (consulta on-line entre Dezembro de 2009 e Janeiro de 2010). As categorias respeitantes às variáveis de despesa social têm como fonte Eurostat (ministérios dos assuntos sociais e INE dos países da UE) (dados de 2007, consulta on-line em Janeiro de 2010).

No quadro dos vários tipos de estado-providência identificados por Esping-Andersen (*idem*), o *social-democrata* procura facultar protecção social por uma via universalizante, orientando-se para todos os cidadãos face a ameaças e riscos sociais. Este padrão de protecção coloca-se acima das necessidades mínimas, garantindo aos indivíduos e respectivas famílias condições de vida independentemente da sua participação no mercado de trabalho, não se traduzindo tal tutela em desencorajamento das aspirações individuais de participação no mercado e de aquisições privadas (cf. Hega e Hokenmaier, 2002). A variação dos estados-providência, coloca os sociais-democratas, e de acordo com o modelo de Hega e Hokenmaier (2002), com elevados níveis de despesa, não só em protecção social, mas também em educação – ainda que, de acordo com a hipótese inicial destes autores, os estados liberais teriam taxas mais elevadas em educação, o que não se veio a verificar nos seus resultados –, nomeadamente nos níveis de escolaridade avançados.

Dando resposta a tais critérios de classificação, e após a construção de um espaço social topológico (ver figura 5.14) que posiciona os países da UE (a 15 países), sobressaem países como a Suécia, a Dinamarca e, um pouco mais distanciada no espaço traçado, mas ainda assim no mesmo quadrante, a Finlândia, numa *constelação* claramente *social-democrata*.

O estado *liberal* é aquele cuja protecção social pública é tipicamente mínima ou residual, conferindo maior centralidade ao mercado e a planos de segurança social privados (Esping-Andersen, 1990). De acordo com o proposto por Hega e Hokenmaier (2002), este tipo de estado perspectiva as oportunidades sociais criadas pela educação como uma alternativa à protecção própria dos regimes sociais-democratas. A educação, em particular as qualificações elevadas, tem um papel de suporte na prevenção dos riscos sociais.

Nesta medida, e comparativamente, estes estados tendem a gastar pouco em protecção social, mas, em contrapeso no esforço financeiro do estado, a ter padrões elevados de educação, constituindo as despesas neste sector uma parte muito significativa dos seus encargos. No entanto, na figura 5.14 não sobressai uma configuração *perfeita* de países com estados enquadrados no modelo liberal. Pese embora a sua evocação conceptual, o modelo do Esping-Andersen não está aqui

operacionalizado de forma integral, fazendo-se apenas apelo a algumas das variáveis que aparecem como fundamentais e indutoras da tipificação dos estados sociais (nomeadamente as que dizem respeito a indicadores financeiros) e acrescentado outras sobre a relação do estado com o sector educativo, desvirtuando em algumas situações as classificações originais propostas por aquele autor.²²⁰ Por outro lado, no próprio modelo classificatório proposto por Esping-Andersen reúnem-se, em cada uma dessas classificações, países com dissemelhanças entre si importantes. Sublinhe-se, contudo, numa observação detalhada da mesma figura 5.14, um conjunto de países, onde se inclui o Reino Unido, a Bélgica e, um pouco mais distanciada, a Holanda. O Reino Unido, colocado sistematicamente como um símbolo dos estados liberais, junta-se aqui a outros, classificados recorrentemente como *corporativos*.²²¹ No entanto, relembre-se a este propósito que, quanto à política educativa, estes três estados, em especial, têm tido uma tradição histórica liberal muito importante – note-se a forte implementação do sector particular e/ou privado, com organizações escolares e do poder local dotadas de grande autonomia e a capacitação das famílias actuarem no espaço escolar e poderem realizar as suas escolhas, no que respeita aos estabelecimentos de ensino, com grande liberdade. No entanto, estes, em concreto, esquivam-se da classificação de liberal, embora se possam avizinhar, pelas elevadas taxas de despesa em protecção social (longe de um estado mínimo, reconhecido como a característica basilar destes estados).²²² É assim que os encontramos no mesmo quadrante de uma França ou Áustria, tidos classicamente como estados corporativistas.

Os estados *corporativistas* tendem a suportar um contexto de desigualdades sociais acentuadas, estando os direitos sociais intrinsecamente associados a formações de classe e status, ou ainda, à ligação que os indivíduos estabelecem com o mercado de

²²⁰ Em certa medida o Esping-Andersen privilegia o sector da saúde e aqui dá-se primazia às relações do estado com a educação. Ainda assim, ficam de fora outras dimensões, nomeadamente as relativas às desigualdades e de exclusão social, cruciais naquele modelo.

²²¹ A classificação da Holanda num tipo de estado-providência tem sido complexa. Esping-Andersen colocou-o inicialmente como social-democrata, mas após um intenso debate, considerou que este país se encaixaria melhor no perfil corporativista (cf. Hega e Hokenmaier, 2002; Saint-Arnaud e Bernard, 2003). Hega e Hokenmaier recolocaram a Holanda como um país social-democrata, enquanto Saint-Arnaud e Bernard (2003), no seu modelo construído por *clusters* de estados, posicionam a Holanda no modelo corporativista, justificando tal decisão pela centralidade da instituição da família na protecção social.

²²² Alguns autores, como Gilbert Neil (2004), num cuidado revisionista da classificação de Esping-Andersen, dão conta de que este padrão de regime liberal tem entrado numa via mais generosa e de provisões de *welfare* de maior qualidade, embora muitas vezes por via do estado na subvenção de particulares na prestação de serviços públicos.

trabalho (cf. Hega e Hokenmaier, 2002). Nestes países o estado é o maior garante de protecção social, com o mercado e as restantes alternativas privadas a terem um papel menos significativo. Numa posição oposta a estes países, no traço de uma diagonal imaginária na figura 5.14, descobre-se a Alemanha. Este país encontra-se numa situação de oposição, face aos anteriores, por ter um sector privado de ensino superior muito mais reduzido, sendo o existente pouco subvencionado pelo estado. No entanto, não só pela tradição de classificação deste país, mas também neste exercício de análise de correspondências múltiplas, a posição da Alemanha aproxima-se a uma configuração corporativista, com despesas de protecção social acima da média, figurando-se o mesmo para educação (embora se reconheça em termos absolutos gastos consideráveis, em euros, com a educação, não se reconhece este sector como um alvo estratégico na acção do estado).

Com consistência interna, quer do ponto de vista teórico-analítico quer substantivo, está o espaço que reúne Espanha e Portugal. Desenha-se assim uma *Europa do Sul* que, não tornando invisíveis as diferenças entre os países que a constituem, apresenta uma conotação que não é só geográfica mas, sobretudo, política, socioeconómica e cultural (Ferrera, 2000 e 2005). Apesar de Maurizio Ferrara (2005) introduzir a Itália neste conjunto, no que respeita aos indicadores medidos, este país parece aproximar-se, ainda que sem uma forte afinidade, de uma Europa Continental, orientada para o modelo corporativista. No entanto, este autor dá conta da grande diversidade existente no modelo da Europa do Sul, muito mais acentuada do que, por exemplo, nos países escandinavos, distanciando, em alguns parâmetros, a Itália desse conjunto.²²³ São no contexto europeu, e reforçadamente na anterior formação da UE a 15, os países que apresentam maiores taxas de pobreza e desigualdade social, com valores de despesa pública baixos, onde o sector da educação, como mostram os indicadores agora apresentados, não é privilegiado nas capacidades orçamentais disponíveis.²²⁴ No entanto e apesar de não se encontrar no mesmo quadrante da figura

²²³ Para além do estado italiano, Saint-Arnaud e Bernard (2003) retira também o espanhol, aproximando estes dois ao modelo corporativista, nomeadamente no que respeita à análise de programas sociais.

²²⁴ Contribuem para explicar este pobre perfil de assistência social no sul da Europa “o papel da família, a incidência de uma economia irregular e subterrânea e as baixas capacidades administrativas” (Ferrera, 2005)

5.14, a Itália apresenta uma posição a meio caminho entre o padrão da Europa do Sul e a Europa Continental, no essencial corporativista.

Recuperando novamente o modelo tripartido de Esping-Andersen, parece ficar a faltar uma tipificação enquadradora dos estados da Europa do Sul. Alguns autores (cf. Mendes, 2008; Silva, 2002) referem-se a esta constelação de estados como uma versão pouco desenvolvida do modelo corporativista. A partir deste reconhecimento, perspectiva-se a necessidade de inclusão de um quarto modelo ou submodelo que dê conta dessa realidade, que se evidencia extremada nas necessidades sociais e suavizada na força das prestações dos seus estados.²²⁵ Nesta configuração, também apelidada de *modelo latino* (cf. Silva, 2002) ou *meridional* (Ferrera, 2000), Portugal apresenta uma taxa esforçada na despesa em educação no contexto europeu, embora relativizada quando se considera as capacidades reais (em euros) desse montante. Todavia essa posição desce um pouco quando se considera apenas o lugar da despesa do ensino superior por referência ao PIB. Tal relação ganha sentido quando se conhecem estratégias recentes do estado português neste domínio, centradas sobretudo em patamares e modalidades de ensino já há muito generalizadas na Europa.

A Irlanda e a Grécia, portadoras de alguma ambivalência, poderiam, neste esquema analítico, ser classificadas a meio caminho entre o modelo latino e o liberal: com despesas sociais relativamente fracas e com despesas em educação abaixo da média, se comparadas com a riqueza produzida nos seus países. O Luxemburgo comporta uma especificidade determinante e limitadora para esta análise: a inexistência de um sistema de ensino superior (e respectivas estruturas). No caso dos estudantes luxemburgueses o estado apoia o estudo no estrangeiro, como forma alternativa, tornando difícil a comparação quando estão presentes na análise indicadores de caracterização dos sistemas de ensino superior.

O ensaio projectado na figura 5.15, permite abrir os *três mundos* (de Esping-Andersen) a *outros mundos*. Desta vez, a experiência acontece na Europa de Leste.

²²⁵ No entanto, alguns autores (Mendes, 2008) dão conta, ainda assim, de uma aproximação entre os regimes mais “opostos” que, por via das exigências orçamentais e demográficas, tem tornado os sociais-democratas um pouco mais selectivos (embora depois com medidas suplementares de apoio aos mais desfavorecidos) e os países mais pobres da Europa (onde se inclui Portugal) têm visto os seus orçamentos para a protecção social a aumentar mais rapidamente que a maioria dos restantes países, contrariando, no fundo, a ideia do “nivelamento por baixo” face ao *welfare* das populações.

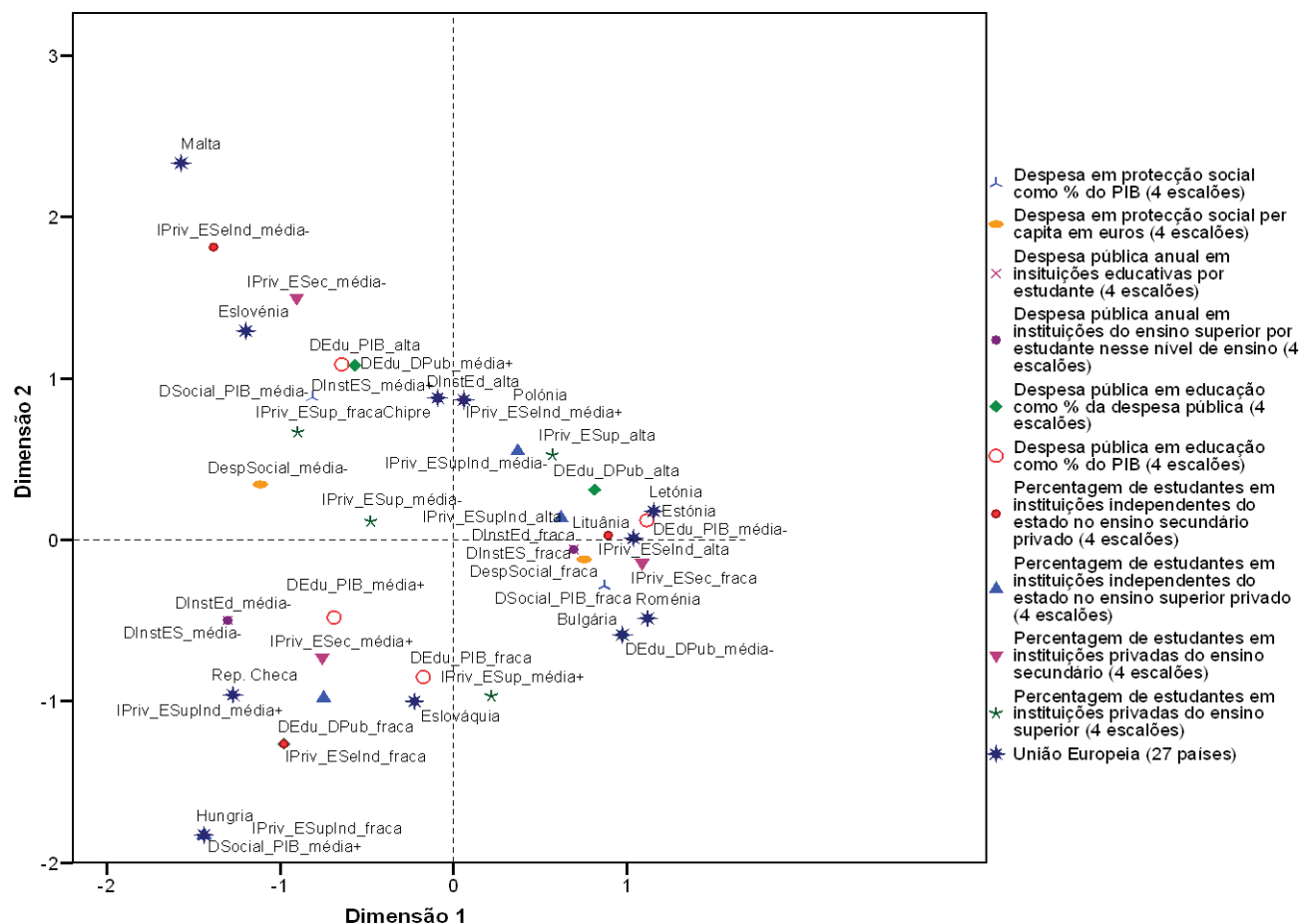


Figura 5.15 Estados-providência e educação na União Europeia (países de leste): uma perspectiva vista do espaço (social) – análise de correspondência múltipla (ACM)

Nota: Para as categorias de despesa em educação (incluindo do ens. superior) ver notas das figuras 5.1 e 5.2 (Cap. 5). Para as categorias referentes às percentagens de estudantes inscritos no sector privado (e desse segmento, a proporção estudantes em instituições independentes do estado) ver notas das figuras 4.3, 4.5, 4.6, 4.7 (Cap. 4).

Fonte: Para as categorias referentes à despesa em educação (incluindo do ensino superior) e de percentagens de estudantes inscritos no sector privado (e desse segmento, a proporção estudantes em instituições independentes do estado) UIS/OECD/Eurostat (UOE) (consulta on-line entre Dezembro de 2009 e Janeiro de 2010). As categorias respeitantes às variáveis de despesa social têm como fonte Eurostat (ministérios dos assuntos sociais e INE dos países da UE) (dados de 2007, consulta on-line em Janeiro de 2010).

Perspectivando a figura 5.15 à luz das referências classificatórias propostas por Hega e Hokenmaier (2002), mesmo que *torcendo* um pouco o seu modelo e de forma ainda mais evidente o de Esping-Andersen (1990), embora não se perca completamente alguns dos seus princípios de perspectiva, o exercício, que agora se apresenta, resulta de uma reinvenção dos seus tipos principais, em regimes cuja natureza é muito menos clara e que, na verdade, ainda não integraram nenhum dos tipos de regime de *welfare* (como sugere Sotiropoulos, 2005).

O exercício lembra que apesar da utilização indistinta do termo *Europa de Leste*, existe uma diversidade interna assinalável que aqui só em parte será reconhecida – pretensamente na relação do estado-providência com a educação. São, no entanto, reconhecíveis algumas configurações importantes, pelos menos a projecção realizada através da análise de correspondências múltiplas não o desmente (ver figura 5.15). No quadrante em que convergem os eixos na negativa, o 3, encontramos uma constelação de países – com a República Checa, a Eslováquia e a Hungria – a que se associam padrões de despesa em educação e suas instituições relativamente baixas mas com despesas em protecção social médias-altas (ou acima da mediana) relativamente ao PIB. Este conjunto de estados da Europa Central poderia ser apelidado de *para-corporativistas*.

No quadrante de cima, o 2, encontram-se alguns dos estados mais desalinados da história e dos regimes políticos que enformaram estes países. Envolvendo países como o Chipre ou a Eslovénia, estão posições com gastos em despesas sociais um pouco abaixo da mediana do conjunto dos países da União Europeia, mas com despesas em educação elevadas ou pelo menos acima duma mediana europeia, em termos relativos e reais, sobretudo o Chipre (veja-se ainda a performance destes países nas figuras 5.1, 5.2 e 5.6).²²⁶ Este poderia ser um conjunto de estados *para-liberais* (ou *liberais emergentes*). A Polónia aproxima-se deste conjunto, situada no quadrante 1 mas quase na fronteira entre este e o 2.

No quadrante 1 da figura 5.15, onde as duas dimensões se encontram nos seus lados positivos, encontramos uma configuração da Europa Báltica – com a Estónia,

²²⁶ Já muito distanciadamente e até com pouca ligação à realidade educativa dos anteriores, está Malta. Sem informação disponível na maior parte dos indicadores que se tiveram em conta neste exercício de ACM, é retirada para já desta análise.

Letónia e Lituânia – a dar conta de estados *para-liberais enfraquecidos*. Ou seja, situando-se no lado direito da figura, e portanto com prestações em protecção social reduzidas, este conjunto faz um esforço de investimento em educação (com uma despesa em educação na despesa pública elevada) mas claramente insuficiente nas suas possibilidades de apoio reais (considerem-se, ainda, as figuras 5.2 e 5.13).²²⁷ O sector privado ocupa uma parte importante destes sistemas educativos, destacando-se o ensino superior, e, na sua generalidade, não é subvencionado pelo estado.

Por último, temos a Roménia e a Bulgária a denunciarem a falta de capacidade dos seus estados de intervirem quer na reparação das desigualdades e exclusão social, muito expressivas nestes países, quer na promoção do sector educativo. Esta astenia é muito evidente, por exemplo, na forma como financiam as instituições do ensino superior. Estes estados são uma espécie de equivalente do modelo meridional ou da Europa do Sul, mas reforçam o seu conteúdo, na forma como têm vindo a *extremar o extremo*. Uma classificação de reconhecimento dos seus estados poderia ser a de *Europa de Leste do Sul*, designação a que o seu significado de localização geográfica seria justo para um recipiente conceptual que contém outros, do tipo político, social e histórico.

A inexistência de um modelo equivalente ou próximo do social-democrata fica muito evidente quando nos aproximamos analiticamente destes estados de leste. Os sistemas de *welfare* socialistas, como eram conhecidos antes da transição política, apesar do seu carácter compreensivo, tinham poucos aspectos de contacto com a protecção social universal do modelo social-democrata – repare-se nas suas características estadistas e hierárquicas (privilegiando os membros do sistema político instalado e os trabalhadores relativamente a outros estratos sociais) (Sotiropoulos, 2005). Antes da transição política, as sociedades da Europa Central e de Leste eram das mais igualitárias no mundo. A pobreza, como problema social, foi, no entanto,

²²⁷ Em países como a Estónia ou a Polónia (que se encontra neste quadrante mas muito distanciada dos países bálticos) observa-se o que alguns autores designam de esquemas “concentrados” distribuído por muito poucos beneficiários mas de forma generosa (Sotiropoulos, 2005). Distintos deste, são por exemplo os sistemas “dispersos” que distribuem poucos benefícios por muitos beneficiários (como se observa na Hungria); ou os “irrelevantes”, que distribuem benefícios reduzidos por poucos beneficiários (como é o caso da Bulgária) (*idem*).

desconhecida ou pouco identificada nestes contextos sociais, antes da desintegração dos regimes socialistas (*idem*).

No próximo capítulo o estado não desaparece mas fica mais distanciado, pois propõe-se uma “entrada na escola”, perspectivando as suas condições e recursos, e como é que a sua vida organizacional marca os quotidianos dos seus principais actores, os estudantes.

Capítulo 6

ESCOLAS EUROPEIAS: RECURSOS E QUOTIDIANOS

O Director do Programa *Aprendizagem ao Longo da Vida*, Michel Richonnier (2007), referia-se às escolas como o “coração” das políticas de aprendizagem ao longo da vida. Tal aponta para que, perspectivando o ainda longo horizonte do século XXI, as escolas, ao invés de apertarem os seus arcos de acção, reforcem o seu mandato e importância na construção de saberes e competências nas sociedades do conhecimento e da informação.

Tornou-se muito evidente, e esta dissertação já o tem registado por inúmeras vezes, que as escolas e as universidades têm sido instituições centrais na disseminação do conhecimento (sobretudo o *teórico e codificado*). Aspecto ainda mais relevante quando este se tornou num dos fundamentos das sociedades ocidentais contemporâneas. É por isso que os países ficam de certa forma “obrigados” a adequar os seus sistemas de educação e formação a este novo paradigma societal. Se é verdade que a paisagem educativa no espaço europeu tem conhecido, recentemente, transformações profundas, tal deve-se, como aponta Roberto Carneiro (2003:240), à conjugação de três factores: “as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC); a generalização da educação ao longo de toda a vida (ELTV); o alargamento das fronteiras da União a Leste”.

Se os dois últimos pontos têm sido já amplamente abordados e discutidos em anteriores capítulos, o primeiro precisa ainda de um sublinhado especial. No que se segue procura-se analisar, comparativamente, de que forma as escolas estão dotadas para enfrentar estes desafios e que recursos dispõem para tal, contemplando ainda algum balanço sobre outras condições pedagógicas, tais como a dimensão média das turmas e os rácios entre professores e alunos. Complementarmente, a proposta analítica orienta-se para a focagem nos quotidianos estudantis, ancorados a processos de formação e ao espaço organizacional da escola.

6.1 As escolas e os recursos para ensinar e aprender na sociedade da informação

Como chama a atenção Michel Richonnier (2007:45), um dos objectivos primordiais na Europa é “modernizar os nossos sistemas de educação e assegurar-nos de que eles são eficazes e equitativos”. Os meios informáticos e tecnológicos são vias fundamentais para a modernização das escolas e, garantindo a sua existência actualizada, contribuem, certamente, para as tornar mais igualitárias nas oportunidades sociais e escolares que se oferecem aos alunos.

No que se refere a indicadores implicados em processos de escolarização, promotores de competências aplicáveis a contextos sociais concretos, os vários países encontram-se em diferentes patamares, tanto da sua discussão como da sua concretização (Lepeltak e Verlinden, 1998). Se restringirmos o nosso enfoque sobre a introdução dos instrumentos tecnológicos ao serviço da informação e comunicação nos sistemas educativos teríamos que, numa baliza temporal que se estende a pelo menos 40 anos, dar conta de continuidades e rupturas. Pois a dotação tecnológica de tais sistemas não se dá linearmente – se crescem as potencialidades de uso, as mesmas fazem germinar algumas das mais teimosas contradições desses mesmos sistemas. Como chamam a atenção Serge Pouts-Lagus e Marielle Riché-Magnier (2000:189), “cada geração de tecnologias entra nos sistemas educativos, portadora de promessas, mas oportunamente esquecidas para a seguinte geração”. No entanto, é importante sublinhar que as formas e a efectividade de uma transição para a economia digital ou para a sociedade do conhecimento e da informação é, numa boa parte, subsidiária da capacidade dos sistemas educativos e de formação se adaptarem às suas necessidades e exigências (cf. Pinto, 2007).

Sem pretensões aqui de um debate aprofundado sobre este tema, dá-se conta de alguma transformação dos sistemas de ensino, simultaneamente, em torno da premência de se colocar as competências no centro das preocupações educativas, alterando alguns dos seus rumos e práticas pedagógicas (entre outros, ver Ávila, 2008; Carneiro, 2003; Perrenoud, 2003a; Roldão, 2004). Mesmo cientes da dificuldade da sua delimitação conceptual – tratando-se, pois, de uma noção polissémica (Ropé, 2000) –, a definição do conceito de competência diz respeito à “mais valia acrescentada aos saberes: a

capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (Perrenoud, 2003a:12-13).

Os indicadores mobilizados para esta análise dizem respeito ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola por alunos e professores. Embora estes signifiquem apenas uma parte do repertório que a este respeito poderia ser evidenciado, podem constituir um bom exemplo de “recursos ao serviço das competências” (Perrenoud, 2003a:13).

É a partir dos meados dos anos 80 (do século passado), e com o advento da micro-informática, que a problemática das tecnologias educativas invade o campo político, tornando-se um investimento incontornável dos vários governos europeus. É neste seguimento que “destinadas a difundir a cultura informática nos sistemas educativos, espectaculares iniciativas são tomadas para equipar as escolas, nos Estados Unidos e depois na Europa” (Pouts-Lagus e Riché-Magnier, 2000: 190).²²⁸

Assim, existe já um conjunto alargado de países, pertencentes sobretudo a uma anterior formação da União Europeia (a 15 países), cujas escolas têm ao dispor dos seus alunos um número de recursos informacionais alargado (ver quadro 6.1). A Dinamarca sobressai em toda a União Europeia, com 27 computadores em 100 alunos, seguindo-se a Holanda, com 21 computadores por 100 alunos, o Reino Unido, com 20, a Suécia e a Finlândia, com 17, e ainda a Áustria, com 16. Estes estão, de facto, na dianteira da instalação de tecnologias de informação e comunicação nas escolas europeias. Indicador que converge não só com aspectos de universalização da escolaridade nestes países, como com a qualidade nos recursos disponibilizados. Registe-se que, não menos importante, na possibilidade de acesso à internet, estes países, com excepção da Áustria (que desce um pouco os seus números), continuam à frente sem grandes variações nos

²²⁸ Muitos países da Europa encontram-se imbuídos do espírito desta tendência, mas também orientados pelas prescrições da Comissão Europeia (Alves, 2005c). É assim que, já na segunda metade da década de 90 do século XX, os governos, então recentemente eleitos, com Tony Blair e Lionel Jospin aos comandos, anunciam planos ambiciosos (em 1997), com grande centralidade para os sistemas educativos, de modo a fazerem entrar a Grã-Bretanha e a França na sociedade da informação (Pouts-Lagus e Riché-Magnier, 2000:191). A estes seguiram-se, em 1998, países do norte da Europa, como a Dinamarca, Suécia e Finlândia, a equiparem as suas escolas, não só com computadores, mas também com acesso à internet (*idem*). Aposta seguida, por exemplo, pela Bélgica uns meses mais tarde. Em Portugal, ao abrigo do Plano Tecnológico (iniciado em 2005), foi tomado um conjunto de medidas, sem precedentes, na promoção e implementação das tecnologias de informação, onde o acesso alargado ao computador portátil “Magalhães”, a ligação à internet em banda larga de todas as escolas públicas do país, os programas e-escola e e-escolinha são alguns dos exemplos desse “pacote” de políticas (ver Portal do Governo na internet).

valores, permitindo constatar que quase todos os computadores que estão disponíveis para o trabalho escolar de professores e alunos têm este tipo de ligação.

A Grécia e Portugal encontram-se, ainda, numa situação muito desfavorável, num quadro já muito alargado de perspectivas de análise sobre a educação, sendo os dois países que oferecem menos condições, da União Europeia a 15 países, ao nível dos recursos que acompanham o desenvolvimento de competências em direcção a uma sociedade da informação e do conhecimento, altamente tecnológica nos seus variados contextos sociais. Esta desvantagem é expressa tanto no número de computadores disponibilizados na Grécia (6,5 por 100 alunos) e em Portugal (6,4 por 100 alunos), como nas suas possibilidades de ligação à internet (5,9 e 5,4, respectivamente). A leste, a Eslováquia (com 6,7 computadores por 100 alunos e 5,8 com ligação à internet) e a Polónia (com 6,1 e 5,8, respectivamente nos indicadores medidos) têm valores muito próximos daqueles e, numa situação de pior dotação das escolas, estão ainda a Letónia (respectivamente com 5,9 e 5,1) e a Lituânia (para os mesmos indicadores, 5,9 e 5,2). Estes valores evidenciam a falta de oportunidade dos alunos destes países em superarem algumas desvantagens de partida. Ou seja, prejudicando sobretudo aqueles em que a escola se lhes oferecia como a grande oportunidade para o acesso a este tipo de instrumentos e não tanto os que lhes têm acesso noutros espaços de socialização, como na família. As posições desfavoráveis no jogo inter-países repercutem-se também no seu interior, contribuindo, certamente, para processos de desigualdade e selecção social no espaço escolar (Bourdieu e Passeron, 1970).

Quadro 6.1 Número de computadores e acesso à internet por 100 alunos segundo o nível de ensino e o tipo de escola, em países de União Europeia, em 2006

Países	Total		Escolas básicas: 1.º e 2.º ciclos (CITE 1)		Escolas básicas do 3.º ciclo (CITE 2)		Escolas secundárias (superior) (CITE 3)		Escolas profissionais	
	N.º computadores p/ 100 alunos	N.º computadores c/ internet p/ 100 alunos	N.º computadores p/ 100 alunos	N.º computadores c/ internet p/ 100 alunos	N.º computadores p/ 100 alunos	N.º computadores c/ internet p/ 100 alunos	N.º computadores p/ 100 alunos	N.º computadores c/ internet p/ 100 alunos	N.º computadores p/ 100 alunos	N.º computadores c/ internet p/ 100 alunos
Alemanha	8,9	7,7	10,6	7,1	8,3	7,4	8,0	7,5	9,4	8,7
Áustria	16,2	14,2	11,4	7,0	13,8	12,8	20,6	19,8	24,3	23,1
Bélgica	9,7	7,7	7,7	5,2	13,3	12,0	11,9	10,6	13,6	12,0
Chipre	12,4	8,9	7,3	6,1	12,1	9,9	18,6	12,1	19,8	9,6
Dinamarca	27,3	26,3	18,6	17,9	18,4	17,9	37,3	37,2	50,3	48,0
Eslováquia	6,7	5,8	5,4	4,9	5,0	4,5	8,3	6,9	9,2	7,4
Eslovénia	8,0	7,5	8,0	7,4	8,0	7,5	8,1	7,8	9,0	8,5
Espanha	9,5	8,5	8,6	7,4	10,0	9,2	11,3	10,6	11,8	11,2
Estónia	7,3	7,2	6,1	6,1	6,0	5,9	6,4	6,4	14,1	13,8
Finlândia	16,8	16,2	12,2	11,3	12,3	11,9	17,5	17,2	22,2	21,7
França	12,5	8,9	8,1	4,8	11,4	10,0	19,7	14,0	25,1	18,2
Grécia	6,5	5,9	4,8	4,2	6,6	6,1	9,0	8,3	19,9	19,1
Holanda	21,0	20,0	15,4	14,2	19,7	18,4	22,4	20,4	27,5	26,8
Hungria	9,6	8,6	6,8	5,9	7,8	7,1	11,6	11,0	16,4	14,8
Irlanda	10,3	8,7	9,2	7,0	8,6	8,9	10,6	9,9	14,6	14,0
Itália	8,0	6,5	5,7	4,2	6,9	5,1	10,7	9,8	12,4	10,5
Letónia	5,9	5,1	5,5	4,8	5,6	4,9	5,4	4,8	7,0	5,8
Lituânia	5,9	5,2	5,5	4,7	5,9	5,2	5,9	5,4	8,3	7,8
Luxemburgo	19,8	18,3	22,6	20,9	21,3	21,3	20,9	18,9	7,9	7,9
Malta	11,0	10,2	12,8	12,2	8,9	8,6	8,9	8,6	12,2	10,2
Polónia	6,1	5,6	5,6	4,7	5,7	5,2	7,3	7,0	7,2	6,8
Portugal	6,4	5,4	5,8	4,4	5,8	5,2	7,1	6,2	15,5	15,3
Reino Unido	19,8	18,5	15,9	14,6	25,0	23,4	26,4	24,9	28,5	28,4
Rep. Checa	9,3	8,2	7,6	6,4	7,2	6,2	10,9	10,1	12,1	11,0
Suécia	17,4	16,5	14,6	13,8	13,2	12,7	29,2	27,5	17,2	17,0

Fonte: Empirica (2006), *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*, Bona, Comissão Europeia.

O maior reforço tecnológico acontece, como seria de esperar, por toda a Europa em níveis de ensino mais avançados. Ou seja, em geral e salvo raras exceções (como a Alemanha, Malta e Luxemburgo), o ensino secundário é um patamar de maior esforço na dotação tecnológica das escolas e mesmo no que respeita ao acesso à internet (com as exceções a ficarem ainda mais restringidas aos casos de Malta e Luxemburgo) face a outros níveis do ensino básico (ver quadro 6.1).²²⁹

Se se considerar, não apenas os vários níveis de ensino, mas também o tipo de ensino, verifica-se que as escolas profissionais estão mais apetrechadas de computadores e possibilidades de ligação à internet (ver quadro 6.1). Estas são, regra geral, espaços de aprendizagem tecnológica ou, como o próprio nome indica, profissionalizantes e, portanto, aqueles são recursos incontornáveis em muitas das formações que promovem, sobretudo no quadro de um mercado de trabalho cada vez mais sofisticado tecnologicamente. Este reforço em tecnologias de informação e comunicação acontece um pouco por toda a União Europeia, embora também existam exemplos contrários a esta tendência (os mais expressivos nesta singularidade são o Luxemburgo e a Suécia). Um dos aspectos relevantes num olhar comparativo sobre a dotação tecnológica das escolas diz respeito à capacidade de escolha e autonomia para a decisão na aquisição deste tipo de equipamento tecnológico e pedagógico, dependentes, claro, da própria organização do estado em cada país (cf. Alves, 2005).

Também na forma como esses recursos se mobilizam para a sala de aula as diferenças são marcantes (ver quadro 6.2). Acima dos 85% de professores a fazerem uso desta ferramenta nesse contexto, estão o Reino Unido (96%), Dinamarca (95%), Suécia (91%), Holanda (90%), Áustria (88%) e Finlândia (85%). Os piores colocados, igual ou abaixo dos 60% de professores a utilizarem computadores em sala de aula, são os três dos bálticos – Letónia (35%), Lituânia (59%) e Estónia (60%) –, a Grécia (com 36%) e a Hungria (43%).

É possível que os obstáculos a tal utilização sejam de vária ordem mas têm sido assinaladas, de forma recorrente, as insuficiências infraestruturais e de *hardware* e de formação da população docente.

²²⁹ Não está disponível informação estatística para o ensino superior.

Quadro 6.2 Professores que usam computadores em sala de aula (nos últimos 12 meses), em países da União Europeia, em 2006 (em percentagem)

Países	Total	Nível de ensino e tipo de escola			
		Escolas básicas: 1º e 2.º ciclos (CITE 1)	Escolas básicas do 3.º ciclo (CITE 2)	Escolas secundárias (CITE 3)	Escolas profissionais
Alemanha	78,0	78,0	77,2	80,4	78,6
Áustria	87,9	87,9	87,5	81,3	86,1
Bélgica	69,0	66,9	73,7	74,8	78,3
Chipre	75,0	87,2	39,8	50,7	58,2
Dinamarca	94,6	95,7	94,4	97,8	93,5
Eslováquia	70,3	72,0	73,1	65,5	69,7
Eslovénia	67,6	71,7	71,6	53,6	52,2
Espanha	68,2	68,9	66,6	65,5	67,5
Estónia	59,7	60,9	61,5	53,3	46,8
Finlândia	85,1	88,0	77,1	80,5	81,4
França	65,5	65,7	56,1	72,1	78,9
Grécia	35,6	32,8	38,0	44,1	58,0
Holanda	90,0	91,7	80,9	77,4	84,0
Hungria	42,8	36,8	40,1	60,0	64,1
Irlanda	81,7	86,5	64,1	64,2	69,9
Itália	72,4	71,6	71,9	72,4	81,6
Letónia	34,9	35,7	37,8	33,6	27,7
Lituânia	59,3	58,7	65,0	64,1	74,3
Luxemburgo	70,2	74,4	54,2	43,6	61,8
Malta	74,5	82,6	59,1	59,1	76,7
Polónia	61,4	60,2	60,3	67,1	70,9
Portugal	69,5	70,0	66,2	71,7	75,2
Reino Unido	96,4	97,4	90,4	91,5	92,9
Rep. Checa	78,3	82,4	78,9	69,5	71,0
Suécia	90,9	90,0	91,7	94,6	87,7

Fonte: Empirica (2006), *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*, Bona, Comissão Europeia.

Na comparação entre os vários níveis de ensino, excluindo desta análise a possibilidade de comparação com o ensino superior, a supremacia tecnológica do ensino secundário enfraquece quando se pressupõe o uso do computador no interior da sala de aula enquanto instrumento pedagógico. Em 25 países da UE, que disponibilizam dados no quadro do estudo promovido pela Comissão Europeia, e levado a cabo pelo centro alemão de tecnologia e pesquisa Empirica (2006), apenas 11 apresentam, no ensino secundário, percentagens superiores ou equivalentes de professores a utilizarem o computador em sala de aula comparando com os níveis do ensino básico. Talvez, como uma hipótese a precisar de uma fundamentação mais segura, a relação pedagógica, dada a natureza mais académica desse nível de ensino, seja tradicionalmente mais “livresca”, conservando outros instrumentos pedagógicos. Para autores como Pouts-Lagus e Riché-

Magnier (2000:196), em níveis de ensino mais avançados (como nos *lycées* em França), as tecnologias são utilizadas por docentes e discentes na preparação das exposições em sala de aula, na pesquisa documental, ou para a realização de trabalhos, e menos para a utilização directa em sala de aula. Os docentes das escolas profissionais fazem um uso mais habitual deste dispositivo informático em sala de aula do que os do ensino secundário, exceptuando em países como a Alemanha, Dinamarca, Eslovénia, Estónia, Letónia e Suécia (ver quadro 6.2).

A disponibilidade e o uso de computadores em sala de aula têm vindo a generalizar-se um pouco por todas as escolas europeias. Mas o esforço para equipar e usar esses instrumentos não se tem dado de forma equivalente nos países da União Europeia (ver quadro 6.3). Os mais dotados são, com mais de 85% de salas de aula com estas possibilidades, o Reino Unido (95%), a Eslovénia (93%), a Holanda (92%), o Chipre e a Irlanda (ambos com 89%), o Luxemburgo (88%) e a Suécia (86%).²³⁰ A Grécia (18%), a Eslováquia (19%), a Hungria (19%), a Polónia (23%) e a Estónia (28%), são os países em piores condições a fornecer este tipo destes recursos.

A disponibilização, por parte das escolas, de salas de informática ou TIC (*computer labs*) segue tendências distintas, em alguns casos até divergentes, em relação ao indicador anterior (ver quadro 6.3). Os países que em mais de 90% das escolas proporcionam este tipo de espaço são a Estónia, a República Checa, a Dinamarca (todas com 91%), a Hungria (96%), a Polónia, a Letónia (ambas com 97%), a Itália (99%) e a Eslovénia (100%). Em contraste, países como o Luxemburgo (44%), a Irlanda (47%), a Suécia (48%) e a Holanda (49%), não chegam ao patamar dos 50%, embora integrem o conjunto de países com uma maior percentagem de escolas a possuírem computadores em sala de aula. Tal inversão pode significar que as salas de informática muitas vezes suprimem carências registadas, no que respeita aos recursos informáticos, em contextos de sala de aula. Como dá conta o estudo que disponibiliza estes dados (Empirica, 2006), muitas vezes a existência de salas de informática constitui um ponto de partida à generalização progressiva de outros espaços escolares com TIC, designadamente as salas de aulas, tornando-as mais acessórias quando essa generalização se efectiva.

²³⁰ Portugal está logo a seguir a este conjunto de países, com 81% das salas de aula a garantirem estas condições, reflectindo-se um conjunto de medidas políticas recentes para o equipamento informático e acesso à banda larga de escolas do ensino básico e do ensino secundário.

Quadro 6.3 Escolas que facultam e usam computadores em salas de aula, sala(s) de informática e em bibliotecas escolares, em países da União Europeia, em 2006 (em percentagem)

Países	Sala de aula	Sala de informática	Biblioteca
Alemanha	66	86	23
Áustria	65	51	17
Bélgica	79	75	23
Chipre	89	73	41
Dinamarca	72	91	71
Eslováquia	19	89	4
Eslovénia	93	100	89
Espanha	48	81	40
Estónia	28	91	34
Finlândia	77	74	14
França	77	66	36
Grécia	18	84	7
Holanda	92	49	27
Hungria	19	96	37
Irlanda	89	47	11
Itália	32	99	25
Letónia	41	97	67
Lituânia	48	89	62
Luxemburgo	88	44	33
Malta	52	56	21
Polónia	23	97	39
Portugal	81	70	61
Reino Unido	95	79	49
Rep. Checa	48	91	20
Suécia	86	48	24

Fonte: Empírica (2006), *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*, Bona, Comissão Europeia.

Acrescente-se, ainda, que os países que estão no comando da dotação informática das bibliotecas escolares são Portugal (61%), Lituânia (62%), Letónia (67%), Dinamarca (71%) e Eslovénia (89%). No lado oposto, a Eslováquia, a Grécia, a Irlanda, a Finlândia e a Áustria, onde mais de 80% das suas bibliotecas escolares estão despojadas destes instrumentos.

Face a outro tipo de indicadores, como o rácio de estudantes por professor, não existem taxas muito elevadas (cada professor tem, em média, no máximo 17 alunos, se consideramos só os níveis do ensino básico e secundário), dando consistência ao modelo pedagógico que acolhe uma concepção de um número reduzido de alunos em contexto de sala de aula, embora se trate de um aspecto em permanente discussão.

Quadro 6.4 Número de alunos por professor e dimensão média da turma, na União Europeia, em 2006

Países	Número de alunos por professor				Dimensão média da turma	
	Ens. básico 1 e 2 (CITE 1)	Ens. básico 3 (CITE 2)	E. secundário (CITE 3)	Ensino superior	Ens. básico 1 e 2 (CITE 1)	Ens. básico 3 (CITE 2)
Alemanha	18,3	15,2	14,3	12,1	22,1	24,7
Áustria	13,6	10,3	11,0	13,7	19,9	24,1
Bélgica	12,6	9,2	10,2	18,1	–	–
Bulgária	16,0	12,1	11,6	–	20,2	21,7
Chipre	15,9	11,2	11,1	–	19,6	22,8
Dinamarca	11,2	–	13,4	–	19,5	19,9
Eslováquia	17,9	13,9	14,1	13,2	19,6	22,5
Eslovénia	15,2	9,5	13,7	21,2	17,5	19,2
Espanha	13,6	11,7	7,7	10,4	20,8	24,5
Estónia	14,4	11,4	12,2	–	18,9	22,8
Finlândia	15,0	9,9	15,9	16,6	19,8	20,1
França	19,7	14,3	9,6	16,6	22,6	24,3
Grécia	10,1	7,7	7,3	26,3	17,0	21,6
Holanda	15,6	–	15,7	–	22,4	–
Hungria	10,2	10,2	12,1	17,1	20,0	21,0
Irlanda	17,9	:	13,2	16,5	24,5	20,3
Itália	10,5	9,4	10,8	19,5	18,1	20,2
Letónia	11,4	9,9	11,2	–	15,5	18,1
Lituânia	10,0	7,9	9,4	–	14,6	21,3
Luxemburgo	11,2	–	9,0	–	15,8	20,0
Malta	13,7	9,3	14,3	–	22,4	22,1
Polónia	11,0	12,4	12,2	17,2	19,6	24,3
Portugal	11,8	7,9	8,4	13,2	19,7	22,3
Reino Unido	19,4	16,7	11,2	17,6	24,6	22,6
Rep. Checa	18,7	12,3	12,3	18,6	20,0	22,9
Roménia	16,9	12,2	15,3	–	18,1	19,8
Suécia	12,3	11,5	13,6	8,8	–	–

Fonte: OCDE (2009a), *Education at a Glance*, Paris.

Lituânia, Grécia e Portugal são os países cujos valores médios são mais baixos (excluindo, para já, os valores do ensino superior), não chegando aos 10 alunos por professor. No nosso país, estes números são também sintoma de um sistema de ensino que se comprime na mesma medida que a demografia se reduz nos escalões mais jovens. Este aspecto ganha uma outra visibilidade, associado a um mesmo sistema que, com pretensões de massificação, alargou as suas equipas de ensino, evidenciando-se aqui tendências de sentido contrário. Ao nível do secundário, Portugal, Espanha e Grécia – mais uma vez o recorte da Europa do Sul a ganhar pertinência analítica –, apresentam os menores rácios (professor/alunos) da União Europeia, o que, associando-se à leitura de outros indicadores e hipóteses explicativas (ver capítulo 2, quadro 2.4), pode sublinhar o facto de neste patamar de ensino ainda se verificarem elevadas taxas de abandono escolar (nomeadamente em Portugal e Espanha).

Em praticamente todos os países europeus, o rácio de estudantes por professor é maior nos primeiros níveis do ensino básico (CITE 1) do que no ensino secundário (CITE 3). Registam-se, contudo, algumas exceções, embora ligeiras, como a Dinamarca, Suécia, Finlândia, Itália e Holanda (para citar primeiro os países da UE15), tratando-se estes três últimos mais de uma equiparação do que uma diferença explícita, e, ainda, a Hungria, Malta e a Polónia. No ensino superior o aumento do número de alunos por professor, nomeadamente do ensino secundário para este nível de ensino, é flagrante para quase todos os países da União Europeia com dados disponíveis. A dar conta de maiores níveis de exigência na adaptação dos alunos a contextos pedagógicos onde o segmento dos aprendentes é mais alargado. Mas também existem países em dissonância com esta tendência: Alemanha, Eslováquia e Suécia, a apresentarem rácios mais reduzidos no ensino superior face ao ensino secundário. Registe-se, ainda, que, pese embora as diferenças, a dimensão média das turmas é muito semelhante nos vários países da Europa.

O desfasamento dos valores entre o rácio de docentes por alunos e a dimensão média das turmas é variável no contexto europeu. No que diz respeito ao patamar inicial da escolaridade (CITE 1), correspondente aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico nacionais, Dinamarca, Polónia, Malta e Hungria são os países onde essa diferença é maior (variando entre os 8 ou 10 alunos a mais). No ciclo seguinte, o equivalente ao 3º ciclo do ensino básico (CITE 2), estão à frente nessa diferença a Lituânia, Áustria, Grécia e Portugal (com 13 alunos e mais quando comparamos os dois indicadores). Tal pode sugerir que nos países assinalados existe um grande número de docentes que não estão a leccionar, ocupando-se, porventura, de outro tipo de funções escolares e/ou corporativas.²³¹

Com a expansão dos sistemas educativos europeus, sobretudo no após II Guerra Mundial, a classe profissional dos professores reforçou-se de forma muito afirmativa.²³²

²³¹ Contudo e em termos gerais, no 3º ciclo do ensino básico (CITE 2) de escolaridade, em muitos dos países analisados, uma turma não tem apenas um professor, sendo estes multiplicados de acordo com um plano curricular desdobrado em várias disciplinas.

²³² Tal registo, de interesse histórico, está gravado em textos sobre a expansão e afirmação desta classe profissional em Portugal, quer do ponto de vista corporativo quer no substrato dos conteúdos profissionais e pedagógicos (destaquem-se entre outros possíveis, nomeadamente nessa perspectiva histórica, os contributos de Adão, 1984; Benavente, 1990; Grácio, 1980; Nóvoa, 1987, 1995; Resende, 2003).

Nos últimos anos, com a moderação da expansão desses mesmos sistemas, em alguns casos travagens com sinais de retraimento, apontadas pela própria demografia, essas equipas evidenciam um certo carácter desmedido face às necessidades reais observadas. No entanto, os números não deixam de assombrar, quando se sabe que “hoje, são cerca de 50 milhões de professores espalhados pelo mundo. Esse impressionante número configura, de longe, o grupo profissional mais numeroso no planeta, assim como, porventura, a mais velha profissão intelectual da humanidade. O conjunto de docentes equivaleria à população de um dos países mais povoados do nosso atlas mundial!” (Carneiro, 2001:170). Estes números combinam com a importância da escola e as suas funções sociais, tornando-a das instituições mais banais e, em simultâneo, primordiais das conduzidas até ao século XXI.

6.2 Viver a escola, viver na escola ou viver em função da escola? ...

Instantâneos quotidianos

Os percursos escolares são pautados, em boa medida, pela forma como cada um dos seus sujeitos se relaciona com o espaço escolar. A entrada na escola que, como se viu (capítulo 3.3), tem aspectos de grande normalização, oferece a cada indivíduo um novo conjunto de circunstâncias institucionais, sociais e culturais, diferentes do já experimentado nos, em geral, curtos passados biográficos que aí confluem. É pois verdade que “esta nova fase do processo de socialização, agora baseado em regras institucionais e valores de carácter universalista, traduz-se no alargamento das redes de relações sociais a outros meios sociais e culturais, e, principalmente, no contacto com um conjunto estruturado de saberes organizado sob a forma de currículo, transmitido e avaliado de forma sistemática” (Sebastião, 2009:239).

Apesar de pouco conhecida, alguns chamam mesmo uma das “zonas cinzentas” da sociologia da educação (Sebastião, 2009), a relação que os alunos estabelecem com o saber, ou melhor, com os saberes escolares,²³³ parece ganhar parceria, enquanto área

²³³ Embora seja objecto recorrente em trabalhos importantes na sociologia da educação (ver, entre outros, Bautier, Charlot e Rochex, 2000; Charlot, 2001, 2002; Derouet, 2002; Lahire, 1994, 2000; Papadopoulos, 1998; Ropé, 2000).

que requer mais e novos aprofundamentos, a forma como os vários sistemas educativos se relacionam, enquanto prioridades lectivas e pedagógicas, com esses saberes.

Uma das vias, mesmo sem a veleidade de construção de um olhar completo, diz respeito à maneira como os próprios sistemas educativos estabelecem e organizam uma semana de trabalho escolar em termos curriculares. Se observarmos o quadro 6.5, com informação presente no PISA (OCDE, 2007a), dá-se conta de como é que tais sistemas consagram tempos por semana no final do ensino básico e no início do ensino secundário (CITE 2 e 3) à actividade lectiva da leitura, matemática e ciências que, não esgotando todas as componentes importantes do currículo destes jovens, constituem certamente os seus “ingredientes básicos” (como foram apelidados em Maria João Rodrigues, 1999). Ora vejamos, o quadro 6.5 aponta para algumas pistas de análise:

- Em termos lectivos poderíamos afirmar que mais de um terço dos alunos gregos, portugueses e, quase a chegar aos dois terços, do Reino Unido têm mais de 4 horas semanais de ciências; já na Suécia, Irlanda, Holanda, Luxemburgo, Roménia (nestes 3 países os que têm menos de 2 horas semanais deste tipo de matérias são maioritários) e Hungria esses valores pertencem a uma margem reduzida dos seus estudantes (inferiores a um quinto das respectivas amostras). Em termos gerais pode-se apontar que os alunos de 15 anos a terminar, com grande probabilidade, o ensino básico nos países da União Europeia de que se dispõe de dados, não ocupam (em mais de 35%), exceptuando o Reino Unido, 4 e mais horas semanais em aulas de ciências.
- A leitura de língua materna, enquanto matéria curricular leccionada nas escolas europeias, ocupa mais espaço horário na semana destes estudantes do que as ciências. Em países como a França, Itália, Polónia e Dinamarca estes estão ocupados, na sua larga maioria, com 4 e mais horas por semana (respectivamente, 58,6%, 67,1%, 75,5% e 85,5%) nessa área de estudo. Estes valores recuam radicalmente em países como a Holanda (15,9%), Áustria (16%), Suécia (16,6%) e Finlândia (20,4%).
- A matemática parece ter a maior relevância em termos de tempos semanais face às anteriores áreas curriculares. Em alguns países, como a França, o Luxemburgo, a República Checa, a Estónia, a Letónia, a Dinamarca e a Polónia, a maioria dos alunos entre os 15 e os 16 anos (ultrapassando os dois terços para estes quatro países) tem 4 horas e mais de matemática por semana no que respeita a actividades

lectivas. Em contraste, a Holanda e a Suécia voltam a estar representadas por uma menor sobrecarga lectiva dos estudantes nesta área (não chegam aos 20% os alunos que passam 4 horas ou mais em aulas de matemática).

A matemática e a leitura são as áreas curriculares a que os sistemas de ensino prestam mais tempo lectivo. Ainda assim, é reconhecível uma maior dedicação, no quadro destes sistemas, ao ensino da matemática por relação às outras áreas fundamentais.

Tal é verdade, embora com um grau variável, para 15 países de que se dispõe informação no quadro 6.5 (repare-se na Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Eslováquia, Estónia, Finlândia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Letónia, Luxemburgo, Portugal e República Checa).

A leitura apresenta-se como um espaço horário de ensino primordial para 8 países (são eles a Dinamarca, a Espanha, a França, a Itália, a Lituânia, a Polónia, a Roménia e a Suécia). O Reino Unido é o único a dar mais carga horária às ciências. A Eslovénia (no cuidadoso balanço entre os alunos que possuem 4 horas e mais e os que têm menos de 2 horas) encontra-se numa situação muito equivalente entre a matemática e a leitura.

Interessante verificar que na organização pessoal do próprio estudo e da existência de lições extra escolares (significando, recorrentemente, explicações particulares), também emergem tendências e configurações cujo apontamento, ainda que sintético, não pode deixar de ser inscrito na presente análise. Desta feita, as seguintes notas servem para sistematizar algumas ideias anunciadas pelos dados apresentados no quadro 6.5:

- A grande maioria destes alunos não despende mais do que 2 horas por semana, em qualquer uma das áreas referenciadas, no estudo pessoal (excepto na Itália, cuja percentagem de alunos que não gasta este tempo na área da leitura é de apenas 36%).

Quadro 6.5 Distribuição de horas semanais declaradas pelos estudantes (com 15 anos 3 meses e 16 anos e 2 meses e que tenham completado no mínimo 6 anos de escolaridade) em várias actividades de estudo, na União Europeia, 2006

Países	Ciências						Leitura						Matemática					
	Períodos lectivos na escola		Lições fora da escola		Estudo pessoal e trabalho de casa		Períodos lectivos na escola		Lições fora da escola		Estudo pessoal e trabalho de casa		Períodos lectivos na escola		Lições fora da escola		Estudo pessoal e trabalho de casa	
	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais	Menos de 2 h/sem	4 h/sem ou mais
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Alemanha	34,6	32,3	91,4	1,6	68,5	8,2	13,8	43,3	88,7	3,2	62,7	10,1	11,1	49,4	84,6	4,1	51,1	14,4
Áustria	44,6	20,4	96,3	0,9	78,6	6,5	22,0	16,0	96,0	1,2	74,1	7,7	17,9	27,2	91,1	2,5	56,4	13,6
Bélgica	42,2	23,8	95,0	1,1	79,2	3,7	21,8	46,0	92,2	2,0	79,0	3,6	22,1	48,9	90,6	2,3	63,6	8,2
Bulgária	46,5	24,2	81,4	4,4	59,4	15,4	32,5	23,7	78,9	6,5	58,4	15,1	33,5	26,3	78,3	6,4	58,9	16,4
Dinamarca	17,5	27,3	90,1	1,8	86,7	2,1	2,9	85,5	63,4	9,8	52,9	11,5	4,0	66,2	72,3	5,0	65,2	5,9
Eslováquia	55,8	24,6	90,3	2,5	73,5	6,6	22,4	27,7	85,8	2,8	64,6	8,3	20,6	33,9	86,4	2,8	66,3	8,0
Eslovénia	42,9	27,3	89,0	1,9	71,9	6,2	26,0	38,2	87,7	2,0	74,8	5,3	22,1	36,4	81,5	4,5	61,9	10,9
Espanha	27,7	26,9	86,1	4,1	65,2	9,7	13,3	41,5	88,7	3,6	62,0	10,4	12,9	31,8	79,1	6,2	59,5	11,5
Estónia	28,2	31,6	87,1	2,3	70,9	7,1	16,5	37,9	84,1	3,4	69,5	7,1	13,4	64,8	82,3	4,5	60,2	12,5
Finlândia	23,0	27,1	96,0	0,5	87,6	1,6	14,7	20,4	95,3	0,8	87,0	2,1	10,7	31,3	95,3	0,9	84,2	1,8
França	37,9	25,8	92,3	1,1	78,4	4,5	9,9	58,6	87,1	2,2	72,5	5,4	10,9	51,7	83,7	2,6	66,0	7,4
Grécia	28,0	33,5	55,8	14,8	61,9	11,8	26,2	28,3	64,8	10,4	60,2	12,7	18,6	37,0	49,7	19,4	58,4	14,1
Holanda	51,5	16,4	91,8	1,5	79,4	4,2	19,8	15,9	90,2	1,7	80,6	3,1	23,6	19,8	89,4	2,0	73,5	4,5
Hungria	42,1	18,4	81,7	3,8	69,7	7,3	24,2	31,1	74,8	7,0	63,6	9,5	22,1	33,4	76,2	6,1	64,3	9,6
Irlanda	33,5	15,7	95,5	0,8	80,2	4,3	15,1	36,5	88,7	4,0	67,2	9,5	13,5	39,7	87,5	2,9	65,6	8,7
Itália	34,3	24,9	89,5	2,8	56,0	14,9	12,7	67,1	84,1	6,1	36,3	27,8	17,3	48,9	82,7	4,5	46,5	19,2
Letónia	35,8	24,3	89,6	2,0	64,4	9,0	12,6	42,8	85,0	3,3	58,5	10,1	8,1	66,2	77,4	4,8	47,8	18,3
Lituânia	41,1	22,9	91,4	1,7	67,9	8,1	22,1	47,2	89,7	2,6	64,2	9,8	23,1	42,3	89,3	2,4	65,2	9,4
Luxemburgo	50,6	17,8	91,6	1,7	80,6	4,9	16,3	40,4	90,0	3,1	78,4	5,5	13,5	52,3	84,8	3,7	68,0	7,9
Polónia	36,7	20,8	91,0	1,5	58,9	11,8	10,9	75,5	90,0	2,6	53,5	14,9	13,1	69,3	89,6	2,6	57,5	13,4
Portugal	37,6	35,4	88,4	3,0	56,9	14,7	16,6	26,0	90,9	1,8	66,7	8,6	19,6	44,1	86,0	2,8	59,9	11,8
Reino Unido	10,1	61,9	93,5	1,0	75,0	3,7	7,4	47,4	90,3	2,2	71,3	5,4	7,7	42,4	90,4	1,8	74,9	4,0
Rep. Checa	40,5	27,9	91,5	1,7	84,2	3,3	9,8	43,2	90,4	1,6	83,6	3,1	10,0	54,0	87,3	2,9	79,8	5,3
Roménia	54,4	17,8	82,1	4,5	70,1	10,4	23,6	34,7	69,2	8,7	56,1	15,4	32,0	28,4	70,3	9,4	58,7	17,2
Suécia	20,0	10,7	93,6	0,8	86,0	2,7	12,6	16,6	89,9	2,7	82,5	4,0	11,6	15,2	91,5	1,6	84,9	3,2

Fonte: OCDE (2007a), PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Paris

- Se observarmos esta realidade por área, pode ser afirmado que existem mais alunos europeus dedicados a estudar matemática (12 países excedem os 10% de estudantes a despenderem 4 horas e mais por semana, como é o caso da Itália, Letónia, Alemanha, Áustria, Polónia, Grécia, Roménia, Bulgária, Espanha, Portugal, Estónia e Eslovénia). Tal realidade é também evidente no caso da leitura para 9 países (como Itália, Dinamarca, Polónia, Roménia, Bulgária, Letónia, Grécia, Espanha e Alemanha). As ciências parecem ocupar menos horas de estudo por semana aos estudantes.
- Já os estudantes que declaram ter aulas extra escolares (cujo formato mais conhecido são as explicações particulares) por períodos importantes da semana (4 horas e mais) correspondem a pesos marginais nas amostras nacionais. Os valores mais expressivos dizem respeito à Grécia com mais de 10% dos alunos a declararem que têm 4 horas e mais por semana em cada uma das três áreas de estudo assinaladas, chegando quase aos 20% na matemática.

Apontando-se agora para um olhar de conjunto, não parecem estar relacionados os diferentes tempos de horas lectivas com as variações no número de horas de estudo pessoal. Realce-se, ainda, que a partir dos dados fornecidos pelo PISA (OCDE, 2007) constata-se que os países em que os alunos têm horários mais sobrecarregados com aulas não demonstram, obrigatoriamente, melhores desempenhos ou aquisições de conhecimento nas áreas avaliadas (aliás como já se tinha verificado em Duru-Bellat e Suchaut, 2005).²³⁴

Mas se esta análise tem prevista a possibilidade de olhar a vida escolar na transição ou mesmo na frequência do ensino secundário, é importante, senão essencial, perspectivar tais percursos numa etapa mais avançada da sua escolarização e registar de que forma os quotidianos se complexificam, tratando-se de uma fase onde é menos surpreendente a conjugação, ou mesmo a intromissão, de outras esferas sociais na vida escolar.

*

²³⁴ Veja-se o exemplo da proficiência das ciências (Figura 2.11a do relatório da OCDE, 2007, respeitante aos resultados do PISA 2006), em que a Grécia e Portugal têm das maiores cargas horárias lectivas, nestas matérias (embora lideradas pelo Reino Unido), apresentando, contudo, dos piores desempenhos no quadro dos países avaliados pertencentes à UE.

Os percursos que se estiram para o ensino superior são pontuados por processos de transição em que o escolar ou académico coexiste, para alguns, com outros de grande relevância no que respeita quer aos contextos familiares – em que muitas vezes correspondem à saída da residência da família de origem para a constituição de uma família própria ou mesmo para situações mais transitórias que têm expressão em *arranjos* residenciais para efeitos de estudo –; quer na inserção em contextos de trabalho – relacionando-se tanto com *ensaios* pontuais de situações laborais, como com o início, de facto, de carreiras profissionais. Tais transições, comumente chamadas para a vida adulta, que acompanham em geral a continuidade de uma vida escolar, acontecem com pesos variados no contexto europeu (Brannen e Nilsen, 2002; Cook e JR., 2002; Cooksey e Rindfuss, 2001; Fussell, 2002; HIS, 2005, 2008; Holdsworth, 2004; Lewis e outros, 1999; Mauritti, 2009).

A integração destes estudantes numa instituição do ensino superior representa, em muitos casos, o fechar de um ciclo pessoal e social, quer do ponto de vista escolar, quer do ponto de vista do ocaso da adolescência, iniciando-se um outro de grande significado (Guerreiro e Abrantes, 2004, 2005), com novas exigências de uma socialização secundária que se diversifica na incorporação, progressiva, de várias esferas institucionais, cuja entrada neste patamar de ensino pode servir de porta dianteira. Muitos destes aspectos de mudança individual, a partir de um novo quadro sociocultural específico, tendem a despoletar processos, mais ou menos intensos, de *metamorfose* individual e colectiva (Velho, 1994).

É nesta medida que, revelar como se distribui o tempo dos estudantes em várias actividades, torna possível olhares sobre as vivências quotidianas e, ainda, de como o tempo, para além de um recurso, se tornou em simultâneo, aliás como os demais recursos, num constrangimento nas sociedades ocidentais de hoje.

É sobre o *tempo* dos estudantes do ensino superior, ou melhor, de como estes declaram gastá-lo, que agora se debruça a análise a desenvolver. No quadro do projecto europeu EUROSTUDENT (III), foi solicitado aos inscritos no ensino superior (presentes nas amostras nacionais) que estimassem o tempo médio despendido semanalmente em actividades como aulas, estudo pessoal e trabalho remunerado.

Se considerarmos a carga horária lectiva acima das 20 horas semanais, é de registar que Portugal (com os seus estudantes a declararem, em média, mais horas semanais em actividades deste género, quase 25), a Roménia, a Lituânia e a Bulgária são os países onde se verificam mais tempos dedicados a aulas ou a actividades equivalentes. Sublinhe-se que estão aqui presentes sistemas educativos, sobretudo de leste a que Portugal faz companhia, em geral pouco flexíveis e onde uma política de estudo a tempo parcial é inexistente ou tem uma expressão relativamente marginal.

Quadro 6.6 Distribuição das horas semanais declaradas pelos estudantes do ensino superior na ocupação em diferentes actividades, países da União Europeia (em horas médias/semana)

Países	Aulas		Estudo Pessoal		Trabalho		Total	
	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
Alemanha	16,8	16,8	17,4	17,9	7,0	6,8	41,2	41,5
Áustria	14,4	14,4	18,8	19,3	11,5	10,4	44,7	44,1
Bulgária	20,2	20,0	19,1	19,9	11,0	13,1	50,3	53,0
Eslováquia	13,5	13,5	11,7	12,5	15,0	14,4	40,2	40,4
Eslovénia	18,3	18,6	16,6	17,4	17,2	16,7	52,1	52,7
Espanha	18,1	18,7	16,5	17,6	6,9	6,1	41,5	42,4
Estónia	12,3	12,1	13,1	14,4	19,8	19,5	45,2	46,0
Finlândia	15,7	16,1	12,7	13,2	10,2	9,4	38,6	38,7
França	18,9	18,1	16,9	17,6	–	–	–	–
Holanda	17,0	16,0	16,0	17,0	14,0	13,0	47,0	46,0
Irlanda	15,8	18,8	11,2	14,1	6,7	8,3	33,7	41,2
Itália	17,3	17,4	17,9	18,7	5,7	5,8	40,9	41,9
Letónia	19,0	18,0	14,0	15,0	26,0	26,0	59,0	59,0
Lituânia	21,0	20,7	13,0	13,4	28,5	29,3	62,5	63,4
Portugal	24,8	25,2	14,1	15,1	5,8	4,6	44,7	44,9
Reino Unido	–	–	–	–	–	–	–	–
Rep. Checa	15,4	14,5	14,1	16,0	14,9	13,8	44,4	44,3
Roménia	23,0	23,0	18,0	20,0	12,0	10,0	53,0	53,0
Suécia	15,1	15,0	17,3	17,7	6,3	6,5	38,7	39,2

Nota: Não existem dados para o Reino Unido (Inglaterra/Gales e Escócia). Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre, em 2005). Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Fonte: Construído a partir dos perfis nacionais (National Profiles) no âmbito do HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópico 45).

Se associarmos ao tempo médio despendido em aulas e em estudo pessoal, os dados apresentados no quadro 6.6 continuam a evidenciar a centralidade da vida escolar no quotidiano dos estudantes portugueses. Outros estudos já tinham dado conta que, entre os jovens portugueses, a escola emerge como *epicentro* das suas vidas (Pais, 1998). Face a esta centralidade, hesitamos em classificá-la ora como *investimento* (ou escolha prioritária) num projecto pessoal (o curso do ensino superior), que serve à mobilidade

ou, pelo menos à reprodução, na estrutura social e para o qual estão culturalmente orientados; ora como *constrangimento*, num sistema de ensino altamente aglutinador de tempos e investimentos individuais. Este peso das actividades relacionadas com a actividade escolar atinge dos mais altos valores entre os países europeus que, como veremos mais adiante, só é equiparável, ou ultrapassado, pela Roménia (41 horas semanais) e pela Bulgária (39 horas semanais). Em Portugal, as actividades em aulas e estudo perfazem 39 horas, em média, por semana. Em analogia às concepções do emprego e das actividades laborais, trata-se de uma semana completa e a tempo inteiro.

Como já se referiu, a Roménia, a Bulgária e Portugal rondam as 40 horas semanais com actividades relacionadas com o estudo (aulas e estudo pessoal). Neste seguimento, como seria expectável, os estudantes em Portugal, mas também os italianos e suecos, são os que têm em média menos horas de trabalho remunerado por semana. Se reinterpretarmos estes dados, associando-lhes analiticamente o indicador da percentagem de estudantes com trabalho remunerado (HIS, 2008), verificamos que novamente Portugal, com a Turquia e a Espanha, integra o conjunto restrito de países com taxas inferiores a 30% neste indicador. A Holanda tem a maior taxa (75%), seguida da Letónia, da Eslovénia, e Alemanha (*idem*). É interessante que tais processos de metamorfose, que se referenciaram anteriormente, têm, com base neste tipo de dimensão analítica, menos intensidade em Portugal do que noutros países, onde a sua ocorrência é mais flagrante. Nesta medida, existem facetas da adolescência que, no caso dos estudantes portugueses, tendem a prolongar-se no ensino superior.²³⁵

Poder-se-á acrescentar que, a estas dimensões culturais e de organização social, que se vincam nos quotidianos com grande expressividade, a pouca flexibilidade revelada por alguns sistemas de ensino (incluindo o português), como a não existência de uma política efectiva de estudo a tempo parcial (ver a figura 3.8 do capítulo 3, com

²³⁵ Para além do trabalho, estes estudantes também demoram, em termos de ciclo de vida, na constituição da sua (nova) família. Aliás tal concepção fundamenta-se, parcialmente, na percentagem de solteiros entre os estudantes do ensino superior, parecendo emergir uma realidade da Europa do Sul (com percentagens acima dos 90%), à qual se associa o Reino Unido (Escócia e Inglaterra/Gales) (HIS, 2008). Os países que apresentam valores abaixo dos 50% face a este indicador são a República Checa, Alemanha, Roménia, Eslovénia e Eslováquia. A existência de filhos é mais evidente na Suécia e Noruega. É, novamente, no Sul da Europa (Espanha, Portugal e Itália) e no Reino Unido (Escócia e Inglaterra/Gales) onde o adiar a decisão de ter filhos é mais frequente (*idem*). Tendencialmente, num contexto sul europeu e, de certa forma, no anglo-saxónico, os alunos do ensino superior ainda não constituíram as suas próprias famílias, tanto em termos conjugais como parentais, o que se traduz, com certeza, nas formas como ocupam os seus tempos quotidianos e nos seus estilos de vida.

fonte em HIS, 2008), tende a reforçar uma concepção de vida *académico-cêntrica*, tornando mais difícil a autonomização dos estudantes do ensino superior face a outras entidades, como o estado ou a família de origem.

Tais análises têm uma expressão interessante por género. São as mulheres que estudam mais (em termos pessoais) por semana em todos os países medidos. Em alguns casos essa diferença é de cerca 2 horas por semana, como acontece na República Checa e na Roménia, andando perto das três horas a mais no caso irlandês. Tal sublinhado vem no seguimento de outras análises já aqui comentadas e documentadas (onde alguns estudos já tinham revelado a tal "energia escolar" das raparigas, identificada em Baudelot e Establet, 1992). Pelo contrário, o trabalho remunerado está mais presente, em termos médios, no quotidiano dos estudantes homens. Não sendo tal constatação completamente surpreendente, a diferença entre *os* estudantes e *as* estudantes no que respeita ao tempo despendido na actividade laboral não é tão vincada como a observada anteriormente.

E depois de uma “entrada”, ainda que rápida e introdutória, nas escolas europeias, evocar-se-à as origens sociais, não se faltando a um dos debates fundamentais na sociologia, designadamente na área da educação, e desenvolver-se-á uma análise orientada para os seus contextos e recursos e respectivos significados nos percursos escolares.

Capítulo 7

ORIGENS SOCIAIS E PERCURSOS ESCOLARES

7.1 Desigualdades sociais nos percursos escolares: um jogo de regras variáveis

As desigualdades sociais, na forma como se têm manifestado nos percursos escolares e no funcionamento dos sistemas educativos, têm sido alvo de um debate intenso e sistemático na sociologia, nomeadamente na sociologia da educação. No entanto, trata-se de um objecto *clássico* mas não *resolvido*.

Com o final da II Guerra Mundial e com a prosperidade económica dos anos subsequentes, a entrada na escola por parte de camadas sociais cada vez mais diversificadas transformava o ideal da democratização escolar, que desde então começava a ser proclamado num tom mais forte, num conjunto de metas e aspirações políticas e sociais cada vez mais efectivas. Considerando os temas dominantes na agenda das ciências sociais nos anos 60 e nos que rodearam esta década, nomeadamente daqueles cujas preocupações se orientavam para a educação, as questões da desigualdade perante o sucesso escolar e a relação entre a escolaridade e a mobilidade social eram certamente das que mais prendiam a observação dos investigadores por toda a Europa e EUA (como nos é apresentada por Haecht, 1994). Hoje tais questões não parecem plenamente resolvidas e são conhecidas algumas das suas ramificações mais flagrantes – como a classe, o sexo, ou a etnia (como se propõe em Enguita, 1996; Machado e outros, 2003; Scott, 2009). Tal poderia conduzir-nos à interrogação sobre as condições históricas em que uma diferença social (ou cultural) se torna numa desigualdade social (ou cultural) (Lahire, 2003:990). Pois nem toda a diferença social é, “*do ponto de vista das crenças colectivas mais comumente compartilhadas*” (2003:990), valorizada, como os saberes e certificações escolares, por forma a se constituir uma desigualdade social.

Muitos autores, com um olhar focado na escola e nas desigualdades aí declaradas, têm dado contributos, de forma continuada, na explicitação e explicação de

alguns dos seus problemas mais complexos.²³⁶ Sem pretensão de exaustividade, será de grande utilidade sublinhar os principais contributos de alguns estudos que se constituíram em perspectivas fundamentais para a análise destas questões.

É nesta medida que o emblemático estudo Coleman (Coleman e outros, 1966), entre os grandes projectos que se realizaram nos anos 60, sobretudo nos Estados Unidos, Reino Unido e França, merece uma primeira referência, enquanto trabalho de pesquisa dominado por este tipo de objecto de pesquisa.²³⁷ A escola, que nos anos 60 era vista como a via da promoção da igualdade de oportunidades entre os seus cidadãos, começava então a debater-se com as desigualdades sociais e escolares produzidas no seu seio. O trabalho de James Coleman e sua equipa (1966), que surgiu a propósito de uma solicitação do Congresso Americano sobre direitos civis, em 1965, foi histórico em termos da abordagem à igualdade de oportunidades (cf. Cherkaoui, 1994), equacionando-a, não em termos de acesso à escolaridade, mas de sucesso escolar; bem como, na forma como abalou convicções, com consequências profundas quer do ponto de vista político quer do ponto de vista da produção científica que tratava estas questões (cf. Pinto, 1999). Este trabalho rompe com uma concepção inicial e dominante de igualdade de oportunidades que “começa por ser a de garantir o acesso de todos à escola e a exposição dos alunos às mesmas condições de ensino, ou mais simplesmente, tudo igual para todos” (cf. Seabra, 2008:7). Genericamente, os resultados do estudo (obtido através de um inquérito a uma amostra representativa da população escolar de cinco dos doze níveis de ensino) apontam para que, mesmo sujeitas a condições de ensino aparentemente iguais, as disparidades de resultados entre as classes mais desfavorecidas e as socialmente mais favorecidas, bem como entre os alunos negros e brancos, eram muito evidentes, penalizando de forma muito expressiva os estudantes com origens mais desfavorecidas. As conclusões do mesmo estudo evidenciam ainda que tais diferenças se aprofundariam com os processos de escolarização, observando-se maiores clivagens no interior de cada escola do que entre as escolas e que tais premissas

²³⁶ Para sínteses, e não meras compilações, ver alguns trabalhos dedicados a este tipo de revisão teórica e histórica como os de McKenzie (2001), Moore (2004), Pinto (1999) e ainda outros, que dizendo respeito a projectos com pesquisa integrada, possuem quadros teóricos de grande balanço no que respeita às desigualdades sociais na educação (Seabra, 2008; Sebastião, 2009; Vieira, 2003).

²³⁷ Significando também uma ultrapassagem à sua precedente Teoria dos Dons, aquela que colocava a escola numa espécie de “vazio social” (cf. Pinto, 1999; Sebastião, 2009).

conduziriam à ilação de que a qualidade da escola não seria um factor determinante no sucesso escolar dos alunos (embora os resultados não fossem exactamente os mesmos para a população branca e para a população negra, sendo a qualidade dos estabelecimentos escolares mais influente no sucesso dos alunos negros). Embora as suas principais conclusões ainda permaneçam válidas, este estudo tem sido alvo de sucessivas revisões e críticas aos seus pressupostos.²³⁸

Na Europa, novos estudos apareciam nessa altura e a representarem uma viragem muito significativa nos paradigmas de análise dos processos de escolarização. Em França, nos meados dos anos 60 do século passado, surge, com grande protagonismo, a obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964) - *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*. Este estudo partiu de uma constatação – a desigual representação das diferentes classes no ensino superior – que, sendo até certo ponto expectável, exigiria, perante a mesma, uma explicação diferente e assente noutra tipo de demonstração interpretativa. Tal pôs em evidência que as categorias sociais mais representadas no ensino superior eram as menos representadas na população activa francesa, tornando claro que o sistema escolar actua, objectivamente, na eliminação daqueles que provêm das classes mais desfavorecidas (Bourdieu e Passeron, 1964:11). A desvantagem escolar fica também expressa na *restrição das escolhas* dos estudos a realizar, sendo mais limitadas para os estudantes que acedem ao ensino superior com origens mais desfavorecidas. Um outro avanço importante desta proposta é que os obstáculos económicos não são suficientes para dar conta da *mortalidade escolar*, são, pois, os obstáculos culturais, que mesmo à prova da acção homogeneizante da escola, são mais reais para os estudantes de famílias com origens desqualificadas.

Uma premissa que subsiste comum a estes trabalhos, em contextos diferenciados (Estados Unidos e França), demonstrou que “para proporcionar igualdade de oportunidades não era suficiente, nem desejável, dar «tudo igual a todos» e que esta política tinha como efeito perverso potenciar a desigualdade de oportunidades” (Seabra,

²³⁸ Uma das críticas mais habituais é a ordem com que introduziu os vários blocos de variáveis para testar o seu modelo (apoiado na equação da regressão), inflacionando a importância do primeiro relativo ao meio familiar, idade e sexo, questionando-se inclusive se o tipo de análises de dados seria o indicado (Cherkaoui, 1994; Crahay, 2002). Autores como Heyneman aplicaram o modelo de Coleman noutros países, constatando que em países em vias de desenvolvimento as variáveis escolares têm muito mais importância do que nos países industrializados (cf. Crahay, 2002:101-106)

2008:9). Outros trabalhos perspectivaram as desigualdades sociais na escola como mote para novas abordagens.²³⁹

A obra de Pierre Bourdieu que, nos anos 60 e 70 do século XX, se tornou numa lufada de novas interpretações sobre a relação entre as desigualdades sociais e as desigualdade escolares, emprestou corpo a uma corrente de pensamento na sociologia da educação de grande afirmação até aos dias de hoje – as *teorias da reprodução*. Pierre Bourdieu e Passeron (1964; 1978) quer no estudo a que já se fez referência anteriormente, quer no da *La Reproduction: Éléments pour Théorie du Système de L'Enseignement*, procuram “conhecer os mecanismos de selecção e legitimação característicos dos processos de reprodução escolar das desigualdades sociais” no sistema de ensino (cf. Sebastião, 2009:57). Tais mecanismos, observáveis entre as desigualdades sociais e as escolares, ficam patentes neste curto trecho (Bourdieu e Passeron, 1978:103):

“Segue-se logicamente que a mortalidade escolar não pode crescer senão à medida que se vai em direcção às classes mais afastadas da língua escolar, e também que, numa população que é o produto da selecção, a desigualdade da selecção tende a reduzir progressivamente e por vezes anular os efeitos da desigualdade perante a selecção: de facto, só a selecção diferencial segundo a origem social e, em particular, a sobre-selecção dos estudantes de origem popular, permite explicar sistematicamente todas as variações da competência linguística em função da classe social de origem e, em particular, a anulação ou a inversão da relação directa (observável a níveis menos elevados do *cursus*) entre a posse dum capital cultural (marcado pela profissão do pai) e o grau do sucesso.”

As propostas do inglês Basil Bernstein integraram também o conjunto das teorias da reprodução social e da tese da distância relativa. Este autor tem figurado como uma das referências mais relevantes neste tipo de abordagem. A principal tese de Bernstein (1975) diz respeito à relação entre classes sociais e a linguagem, avançando que, com uma investigação empírica de relevo (levada a cabo no início dos anos 60), o uso do *código restrito*, dominante em origens sociais operárias, é mais propenso ao insucesso escolar.

²³⁹ Veja-se os trabalhos de Christopher Jencks, Christian Baudelot e Roger Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis, cuja tese central diz respeito à correspondência entre as relações sociais existentes nos sistemas educativos e as relações sociais de produção (cf. Pinto, 1999, Sebastião, 2009). Apesar de inovadoras tais propostas – enquadradas na *tese da correspondência* – têm neste capítulo pouco cabimento no que respeita às suas principais intenções de análise. Contudo, poder-se-ão fazer alguns usos pontuais dos trabalhos destes autores ao longo desta dissertação.

Autores como Bernard Lahire empreenderam esforços para explicar algumas das “frestas” do modelo, que pode ser entendido como circular, da reprodução social. Lahire (1995:12) coloca uma questão que desafia o sentido da transmissão da herança cultural na e através da escola, proposta por Bourdieu e Passeron: quais são as diferenças internas aos meios populares que contribuem para variações consideráveis na escolaridade dos seus filhos e na sua adaptação à escola? Aquele autor dá conta que, através de múltiplos casos, é possível compreender como é que o capital cultural parental (ou familiar) se poderá transmitir ou, pelo contrário, poderá não ter condições para a sua transmissão, ou mesmo quando se verifica a ausência de tal capital, ou a falta de condições para a sua transmissão, como é que os saberes escolares podem ser apropriados pelos seus filhos (1995:14). Está-se, pois, perante “a descrição e análise de modalidades de socialização familiar e escolar, no quadro de uma sociologia dos processos da constituição das disposições sociais, da construção de esquemas mentais e comportamentais” (1995:14). A apresentação dos seus “quadros familiares” foi determinante enquanto alternativa crítica do modelo de reprodução cultural de Pierre Bourdieu.²⁴⁰

Outros autores, não construindo as suas abordagens na antítese da perspectiva de reprodução cultural e social, sobretudo a de Pierre Bourdieu, ocupam-se de temas muito equivalentes mas de ângulos distintos. Um desses autores é Raymond Boudon (1981).²⁴¹

²⁴⁰ Se, até por uma questão de prudência e de validade analítica, a proposta de Bernard Lahire não poderá passar despercebida, também será de toda a vantagem dar conta de que a sua força epistemológica (que protagonizou a seu tempo dispositivos metodológicos originais), está ancorada nas singularidades dos casos particulares, que se contraem, como refere o próprio autor, quando temos em conta uma reflexão macrosociológica (1995:14) de tipo comparativo. No quadro da sociologia portuguesa têm-se construído processos de pesquisa com semelhanças, em algumas das suas abordagens teórico-metodológicas, a este trabalho francês de Lahire. Um desses exemplos, já conta com alguns anos e foi levado a acabo no final da década de 70, tinha como um dos seus objectivos centrais observar a relação das crianças de meios populares com a escola (nomeadamente, processos de adaptabilidade, experiências e saberes aí apreendidos), através de “histórias” que remetiam para casos singulares, ilustrando-se muitas variações dessa relação (Benavente, Costa, Machado e Neves, 1987). Mais recentemente, uma pesquisa sobre o sucesso, insucesso e abandono nos percursos dos estudantes do ensino superior operacionaliza instrumentos de recolha de informação, os “retratos sociológicos”, onde evidencia a grande variabilidade de contextos na relação com o sucesso académico (Costa e Lopes, 2008).

²⁴¹ O seu trabalho assenta em matérias que ocupam um espaço muito importante na sociologia contemporânea (Boudon, 1981:15):

- “A *desigualdade de oportunidades perante o ensino*, ou seja, a diferença, em função das origens sociais, nas probabilidades de acesso aos níveis diversos de ensino e particularmente aos níveis mais elevados.
- A *mobilidade ou a imobilidade social*, ou seja, a diferença, em função das origens sociais, nas probabilidades de acesso aos diversos níveis socioprofissionais.”

Estando estes dois pontos muito interligados na tese de Boudon importa de forma mais concreta, para a discussão encetada neste capítulo, o primeiro.

Este – um dos protagonistas no desenvolvimento de uma *teoria da acção racional* – questiona se se deva considerar os efeitos macrossociais independentemente da análise de comportamentos individuais (cf. Sebastião, 2009:76). Boudon (1981:83), através de uma perspectiva accionalista das desigualdades, articula conceitos como *posição social*, *custo*, *benefício* e *risco* para análise dos percursos escolares.²⁴² É nesta medida que a sobrevivência de cada indivíduo no sistema escolar “*depende de um processo de decisão cujos parâmetros são funções da posição social ou posição de classe*”, antecipando-se diferentes custos, riscos e benefícios de acordo com essa posição (Boudon, 1981:91).

Recentemente, olhares renovados têm persistido, genericamente, no mesmo tema. É no quadro de uma nova ponderação do conceito de igualdade de oportunidades face à escola (Crahay, 2002; Derouet, 2002; Duru-Bellat, 2002) que alguns destes trabalhos têm discutido o sentido das “desigualdades admissíveis” ou “desigualdades justas”, ou, em termos mais genéricos, sobre a justiça social dos sistemas de ensino (entre outros, ver Crahay, 2002; Derouet, 2002; Dubet, 2004; Duru-Bellat, 2002; Meuret, 1999) e sobre os novos tipos de exclusão em meio escolar (designadamente, em Alves e Canário, 2004; Dubet, 2003; Zanten, 2001).

Alguns estudos combinam precisamente o tema das desigualdades sociais na escola numa perspectiva comparada, posicionando os países em diferentes níveis no que respeita à democratização dos seus sistemas de ensino e ao efeito dos recursos das famílias no acesso, sobrevivência e sucesso escolares. São muito conhecidos os estudos do *Programme for International Student Assessment* (promovido pela OCDE e internacionalizado através da sigla PISA), onde participam países da OCDE e alguns parceiros adicionais (integrando, ao todo, 25 dos 27 países da União Europeia), equacionando-se as características e recursos das famílias, não só como enunciados de caracterização social da população estudantil na transição para o ensino secundário mas também o efeito dessas diferenças na aprendizagem e aquisição de competências em áreas fundamentais (como a leitura, matemática e ciências).²⁴³

²⁴² Onde mais que a interiorização subjectiva de oportunidades objectivas, se observa uma racionalidade (condicionada pela posição de classe) do cálculo de custo-benefício (reflectida nas decisões tomadas sobre os percursos escolares individuais).

²⁴³ Em todas as suas edições o efeito das famílias nas aquisições escolares esteve presente, desde o primeiro estudo – *Learners For Life: Student Approaches To Learning: Results From Pisa 2000* (OCDE,

Existe ainda o Projecto EUROSTUDENT, coordenado pelo centro alemão HIS, já várias vezes referenciado neste trabalho, que se propõe analisar as condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior. A caracterização das famílias de origem destes estudantes constitui uma matéria de grande destaque neste estudo (que está agora na produção da sua quarta edição), bem patente na análise do acesso e percursos escolares destes estudantes, na sua relação com o estado e o sistema de ensino, bem como no trabalho remunerado.²⁴⁴

Sem pretensão de exaustividade, outros trabalhos, integrando muitas vezes informação deste tipo (de grandes projectos) como fonte secundária,²⁴⁵ têm-se dedicado à análise das relações, ou mesmo dos efeitos, das condições sociais e culturais de vida das famílias nos percursos escolares dos estudantes, tendo por referência a comparabilidade entre vários países (ver a título ilustrativo Breen e Jonsson, 2005; Dupriez e Dumay, 2006; Duru-Bellat, 2000, 2002; Duru-Bellat e Suchaut, 2005; Europeias, 2007; Gorard e Smith, 2004; Kivinen, Hedman e Kaipainen, 2007; Müller e Karle, 1993; Santiago, Tremblay, Basri e Arnal, 2008b; Schlicht, Stadelmann-Steffen e Freitag, 2010; Shavit, Arum e Gamoran, 2007; Simonová, 2008).

7.2 O que *valem* os contextos e os recursos sociais das famílias à entrada do ensino secundário?

Como se discutiu anteriormente, a caracterização das origens sociais dos estudantes há muito que tem sido posta à prova, em termos dos seus efeitos, nos percursos destes em vários patamares de ensino. Nessa medida, “contribui, decisivamente, a demonstração, replicada quase à exaustão, de que os fenómenos do insucesso, desafeição e abandono escolares só se tornam inteligíveis se as regularidades que patenteiam forem postas em relação com a diversidade de características socioculturais das famílias de pertença dos

2003); dando-se continuidade nos resultados de 2003 – *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003* (OCDE, 2004a); quer na última edição disponível – *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World; volumes I e II* (OCDE, 2007a, 2007b).

²⁴⁴ Este Projecto teve na primeira edição (EUROSTUDENT I) a participação de 8 países (HIS, 2000), na segunda (EUROSTUDENT II) 11 países (HIS, 2005), numa terceira (EUROSTUDENT III) passou a 23 países europeus (HIS, 2008).

²⁴⁵ Os dados disponibilizados por estes dois projectos ou programas de investigação comparada, serão a principal fonte empírica neste capítulo.

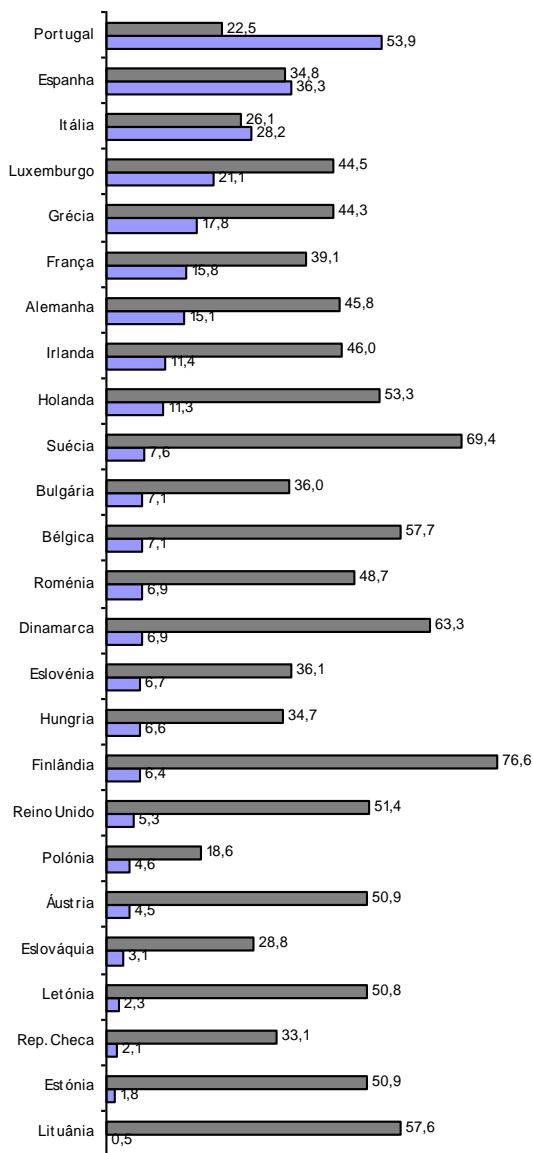
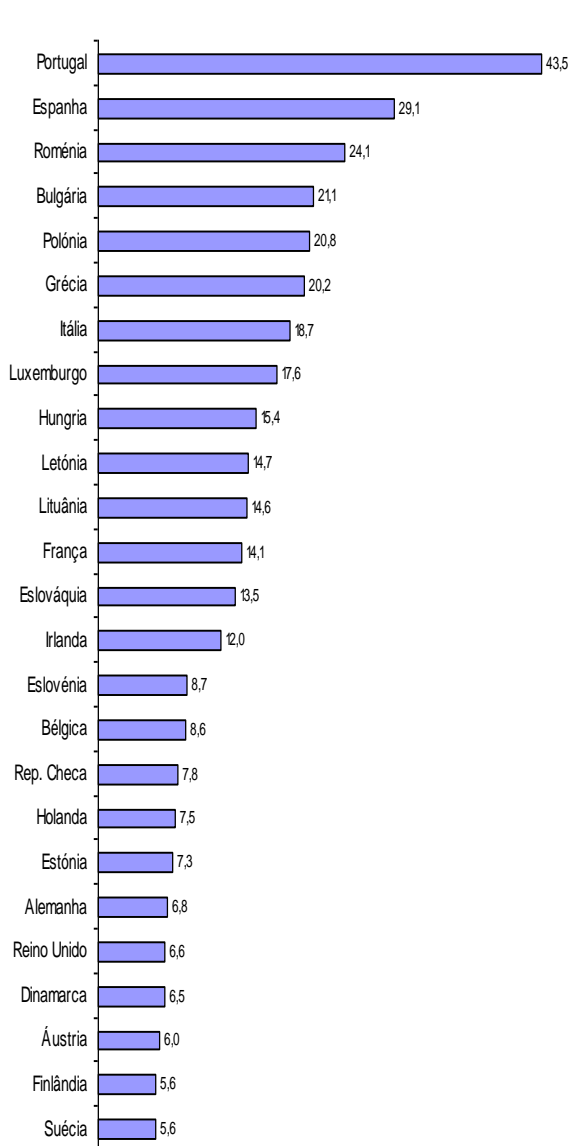
jovens envolvidos” (Pinto, 2007:139). Como alerta Madureira Pinto (2007), é ainda muito difícil apurar quais os indicadores relativos à caracterização que maior impacto têm nos percursos e desempenhos escolares. Esta incerteza tem condicionado, certamente, reformas políticas mais actantes na moderação das desigualdades sociais na escola.

As figuras 7.1 e 7.2 permitem um olhar indirecto para as populações nacionais dos países aí assinalados. Sendo conhecida o forte alargamento das escolaridades ao nível do último grau do ensino básico (CITE 2), onde incide com frequência o último patamar da escolaridade obrigatória dos sistemas educativos europeus, observando-se os elevados índices de democratização do acesso escolar neste nível de ensino no conjunto da União Europeia, a distribuição dos recursos sociais, culturais e económicos das famílias dos estudantes, agora considerados, tendem a aproximar-se às realidades nacionais no que respeita à população com a idade dos pais dos alunos.

O índice de status económico, social e cultural (ver nota da figura 7.1 e do quadro 7.1), proposto no âmbito dos estudos do PISA (OCDE, 2009b), é um indicador de caracterização das famílias dos estudantes com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos e que pode ser analisado de forma comparativa a 25 países da União Europeia. A figura 7.1 remete para a distribuição desse índice e evidencia a percentagem de famílias desses estudantes, com informação recolhida de forma amostral, no percentil 15. Portanto, aquele que contém, em termos relativos, os agregados familiares mais deficitários nesse indicador compósito. Na sua leitura, Portugal é o país que, de longe, apresenta uma maior concentração de famílias, desprovidas de recursos económicos, sociais e culturais (medidos na construção desse mesmo índice), no percentil 15 – 44% dos seus estudantes estão nesta posição.²⁴⁶ Um protagonismo altamente vincado, nomeadamente quando o país que está em segundo lugar neste indicador, Espanha, apresenta um valor bem mais baixo (29%). Dizer ainda que os países que concentram mais estudantes neste enquadramento familiar, no que

²⁴⁶ Um balanço político, muito actual, da ex-ministra da educação, Maria de Lurdes Rodrigues, sobre o seu mandato à frente desta pasta, dá conta da centralidade que tiveram as medidas de promoção da equidade nas suas políticas educativas e que esta preocupação partiu precisamente da constatação de que “as clivagens sociais, económicas e territoriais que caracterizam a sociedade portuguesa pesam negativamente sobre o sistema educativo e o trabalho das escolas, impedindo que estas se constituam como plataformas efectivas de igualdade de oportunidades de acesso à educação e aos recursos educativos” (Rodrigues, 2010:20)

respeita à posse destes vários recursos, estão situados, sobretudo, no sul da Europa – para além de Portugal e Espanha, veja-se a Roménia e a Bulgária (ambas num sul europeu fixado a leste), a Grécia e a Itália – e, já fora deste limiar geográfico, a Polónia



■ País com o ensino básico (no máximo a CITE2) ■ País com o ensino superior (a CITE5 e/ou 6)

Figura 7.1 Estudantes (com 15 anos 3 meses e 16 anos e 2 meses e que tenham completado no mínimo 6 anos de escolaridade) que se enquadram no percentil 15 da distribuição internacional do índice de status económico, social e cultural, União Europeia, 2006 (%)

Figura 7.2 Estudantes (com 15 anos 3 meses e 16 anos e 2 meses e que tenham completado no mínimo 6 anos de escolaridade) segundo a escolaridade dos pais, União Europeia, 2006 (%)

Legenda: O índice de status social, económico e cultural foi obtido a partir de informações que compreendem o maior nível de educação adquirido pelos pais (medido em anos de escolaridade), o mais elevado estatuto profissional dos pais, e bens no domicílio (incluindo livros) (OCDE, 2009b).

Fonte: OCDE (2007a), PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World (Volume 1), Paris; OCDE (2007b), PISA 2006:Data (Volume 2), Paris (quadro 4.4a).

Abaixo dos 10% de estudantes com famílias situadas nesse percentil 15 estão países, maioritariamente, da Europa Ocidental, como a Suécia, a Finlândia, a Áustria, a Dinamarca, o Reino Unido, a Alemanha, a Holanda e a Bélgica, mas também de leste, como a Estónia, a República Checa e a Eslovénia. A fraca visibilidade de pais com estas características não significa, obviamente, que estes sistemas educativos estejam fechados à sua entrada, mas antes que se trata de uma presença residual nas respectivas estruturas sociais.

Outro indicador, de maior sintonia com o modelo da reprodução cultural proposto por Pierre Bourdieu (Bourdieu e Passeron, 1964, 1978), diz respeito à escolaridade dos pais (o nível mais elevado adquirido, pelo menos, por um dos pais) (ver figura 7.2). Portugal volta a não estar bem – maioritariamente, os pais dos seus estudantes têm no máximo o ensino básico (54%). Em alguns países de leste, com o ensino básico universalizado, poder-se-á afirmar, inequivocamente, que os pais (ou pelo menos um deles) dos estudantes que completaram apenas esta graduação escolar são residuais (até aos 4%) – a Lituânia (0,5%), a Estónia, a República Checa, a Letónia e a Eslováquia (com valores compreendidos entre os 1,8% e os 3,1%).

No entanto, com valores de quase massificação de pais com o ensino superior (em que pelo menos um adquiriu este nível de escolaridade) estão países em que dois terços dos estudantes têm esta pertença familiar – como acontece com a Dinamarca (63%), Suécia (67%) e Finlândia (77%). Os países de leste, com os níveis de escolaridade até ao ensino secundário muito universalizados (ver capítulo 2), têm, em geral, um segmento mais restrito com o ensino superior, ficando bem patente no que respeita às escolaridades dos pais dos estudantes que agora se tomam por referência – a Polónia, a Eslováquia e a República Checa, com menos de um terço dos estudantes com pais com esta qualificação, a ocuparem, juntamente com Portugal e Itália, as piores posições na ordenação de países pertencentes à União Europeia (ver figura 7.2).

As disparidades sociais, económicas e culturais observadas entre países nas figuras 7.1 e 7.2 são tão mais gravosas quanto mais consequências efectivas tiverem no desempenho dos alunos. O quadro 7.1 permite tirar algumas ilações a este respeito. Genericamente, o desempenho dos alunos entre os 15 e os 16 anos em ciências parece

estar relacionado com o índice do status económico, social e cultural em que se enquadram.

Quadro 7.1 Dispersão dos scores em ciências (naturais) segundo o contexto socioeconómico dos estudantes, em países da União Europeia, 2006

Países	Comprimento da projecção da linha de graduação da performance em ciências		
	Percentil 5 do índice SESC	Percentil 95 do índice SESC	Diferença entre os percentis 95 e 5 do índice SESC
Alemanha	-1,16	1,82	2,99
Áustria	-1,04	1,63	2,67
Bélgica	-1,29	1,58	2,87
Bulgária	-1,77	1,44	3,20
Dinamarca	-1,14	1,72	2,86
Eslováquia	-1,40	1,48	2,88
Eslovénia	-1,25	1,57	2,82
Espanha	-1,93	1,56	3,48
Estónia	-1,11	1,44	2,56
Finlândia	-1,04	1,48	2,52
França	-1,50	1,30	2,81
Grécia	-1,72	1,45	3,18
Holanda	-1,23	1,60	2,83
Hungria	-1,53	1,50	3,02
Irlanda	-1,38	1,43	2,81
Itália	-1,59	1,67	3,25
Letónia	-1,40	1,42	2,82
Lituânia	-1,37	1,49	2,86
Luxemburgo	-1,96	1,72	3,68
Polónia	-1,56	1,31	2,87
Portugal	-2,46	1,70	4,16
Reino Unido	-1,12	1,50	2,62
Rep. Checa	-1,14	1,30	2,44
Roménia	-1,89	1,27	3,16
Suécia	-1,04	1,47	2,50

Legenda: O índice de status social, económico e cultural (SESC) foi obtido a partir de informações que compreendem o maior nível de educação adquirido pelos pais (medido em anos de escolaridade), o mais elevado estatuto profissional dos pais, e bens no domicílio (incluindo livros).

Notas: São estudantes com idades compreendidas entre os 15 anos e 3 meses e os 16 anos e 2 meses e que tenham completado no mínimo 6 anos de escolaridade. O *contexto socioeconómico dos alunos* é medido a partir do índice do status económico, social e cultural (SESC). A Dispersão é avaliada em função da variação dos scores do SESC, que se baseia na diferença entre o Percentil 95 e o Percentil 5.

Fonte: OCDE (2007b), PISA 2006:Data (Volume 2), Paris (quadro 4.4a).

Algumas notas merecem ser sistematizadas com a informação disponível no quadro 7.1 (e com eventuais remissões para as figuras 7.1 e 7.2):

- Em todos os países considerados, o desempenho dos alunos é mais negativo quando se situam, em termos de distribuição internacional, no percentil 5 do índice de status económico, social e cultural do que quando se encontram no percentil 95.

Revelando a importância dos recursos familiares no sucesso e concretizações escolares dos estudantes.

- No entanto, essa mesma importância é variável de país para país – menos para países como a República Checa, Suécia, Finlândia, Estónia e Reino Unido; e mais relevante para Portugal e, já de forma distante, para o Luxemburgo, Espanha, Itália, Bulgária, Grécia e Roménia. Estão, certamente, entre aqueles os sistemas de ensino mais capazes de operar na redução das desigualdades sociais na escola e, pelo contrário, entre estes os que apresentam uma menor capacidade para a redução da exclusão social transformada em exclusão escolar (como é entendida em Dubet, 2003).
- Os países a terem piores desempenhos nas ciências e enquadrados no percentil 5 do índice de status económico, social e cultural são Portugal, Luxemburgo, Espanha, Roménia e Bulgária. São estes países onde a reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1978) poderá ser mais evidente. Mas esta observação torna-se ainda mais inquietante porque este conjunto de países tem dos segmentos mais alargados de pais com baixos níveis no índice de status económico, social e cultural, com excepção do Luxemburgo (ver figura 7.1), reafirmando uma forte dinâmica de reprodução social que perpetua e, em alguns casos reforça, as desigualdades sociais perante a escola, bem como as oportunidades que esta proporciona.
- Pelo contrário, os países em que os alunos têm melhor desempenho nas ciências e em que os seus agregados familiares se situam no percentil 95 do referido índice, respeitante às famílias mais dotadas de recursos económicos, sociais e culturais, são Alemanha, Dinamarca, Luxemburgo e Portugal. Nestes países nota-se um reforço de “afinidade” entre o universo escolar e as classes sociais mais favorecidas. Para autores como Bernstein (1975) e Bourdieu e Passeron (1978), trata-se de uma afinidade que diz respeito, sobretudo, aos universos culturais, simbólicos e de linguagem entre o meio escolar e o meio familiar. De dizer ainda que em Portugal isto tem um impacto muito mais intenso porque a presença de estudantes oriundos de famílias pouco dotadas de tais recursos apresentam taxas muito importantes, fazendo dos estudantes provenientes de classes sociais favorecidas uma elite ainda mais privilegiada no contexto escolar.

O demónio de Maxwell, efeito da física da separação de partículas a que Pierre Bourdieu (2001) aludia para dar conta da reprodução cultural e da selectividade social

presente na instituição escolar, parece ser mais demoníaco em países como Portugal. Mas as desigualdades sociais perante o sistema acontecem em graus variáveis nos diversos países estudados (Dupriez e Dumay, 2006; Duru-Bellat e Suchaut, 2005). Alguns autores (Schlicht, Stadelmann-Steffen e Freitag, 2010) chamam à atenção que nos países de leste a performance dos seus estudantes estará mais dependente das suas origens sociais. Poder-se-ia aqui acrescentar que alguns do sul da Europa lhes poderiam fazer companhia. Entre eles, como vimos, Portugal é daqueles em que estas desigualdades sociais de acesso e as verificadas no desempenho escolar ainda são relativamente importantes. Exemplos contrários, de maior igualdade social de oportunidades, encontram-se, sobretudo, no norte da Europa.

7.3 Ir para o ensino superior: que origens e recursos sociais se levam na *bagagem*?

Generalizado o ensino secundário para uma boa parte da União Europeia, as desigualdades sociais tendem a ter maior impacto numa fase mais tardia dos percursos escolares. Uma problemática recorrente em pesquisas centradas na população inscrita no ensino superior prende-se, pois, com as diferenças de oportunidades no acesso a este nível de ensino (Derouet, 2008; HIS, 2005, 2008; Scott, 2009; Shavit, Arum e Gamoran, 2007, apenas para referenciar alguns trabalhos recentes de tipo comparativo). De facto, e embora se reconheça uma abertura progressiva do sistema de ensino superior, estão ainda presentes os reflexos das desigualdades sociais no recrutamento dos estudantes.

O quadro 7.2 e as figuras 7.3 e 7.4 dão conta de realidades diversificadas em diferentes países da União Europeia. Começando pelo indicador relativo à inserção socioprofissional dos pais dos estudantes, alguns apontamentos são dignos de registo:

Quadro 7.2 Comparação de indicadores de caracterização social dos pais e das mães com homens e mulheres das populações nacionais entre os 40 e os 60 anos (em percentagem)

Países	% de pais e população nacional da classe operária (<i>Blue Collars</i>)				% de pais e população nacional com ensino superior (CITE 5 e 6)			
	Homens		Mulheres		Homens		Mulheres	
	Pais	(40-60 anos)	Mães	(40-60 anos)	Pais	(40-60 anos)	Mães	(40-60 anos)
Alemanha	20	35	12	22	63	31	40	21
Áustria	17	36	17	31	39	21	28	13
Bulgária	32	82	42	70	54	18	64	24
Escócia	31	43	31	43	36	30	36	32
Eslovénia	49	57	39	44	28	18	30	21
Espanha	34	65	34	51	41	25	33	21
Estónia	45	66	36	40	46	19	49	23
Finlândia	51	56	41	43	43	30	46	37
França	24	51	20	44	43	19	41	18
Holanda	34	37	43	30	42	31	28	22
Irlanda	41	56	42	38	37	14	36	12
Itália	37	54	43	53	19	11	15	9
Letónia	28	70	17	50	39	18	54	28
Lituânia	–	–	–	–	–	–	–	–
Portugal	46	69	41	73	28	9	28	10
R. Checa	43	62	28	45	31	14	24	14
Eslováquia	45	67	31	47	32	15	28	12
Roménia	57	76	56	69	30	10	23	7
R. Unido	30	43	–	–	–	–	–	–
Suécia	32	47	33	40	29	17	30	19

Nota: Não existem dados para a Lituânia e, em termos parciais, para o Reino Unido (Inglaterra/Gales e Escócia). Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (exceto o Chipre, em 2005). Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Legenda: O indicador respeitante à classe *Blue Collar* reúne os segmentos com inserções nas seguintes categorias profissionais da classificação internacional das profissões (ISCO98): 6 (Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas), 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares), 8 (Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem), 9 (Trabalhadores Não Qualificados).

Fonte: Construído a partir dos perfis nacionais (National Profiles) no âmbito do HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópicos 17, 18 e 19).

- O alargamento social do ensino superior, aqui lido na presença de pais *blue collars*,²⁴⁷ manifesta-se de forma muito evidente em países como a Roménia (57%), a Finlândia (51%), a Eslovénia (49%), Portugal (46%), Estónia e Eslováquia (ambas com 45%). As mães, como seria expectável, com inserções menores nas categorias de trabalho na indústria e construção, têm uma presença mais reduzida face aos pais (com excepção da Roménia com valores muito equivalentes entre país e mães neste tipo de caracterização socioprofissional).
- No entanto, uma forte presença social deste tipo de origens sociais pode não corresponder exactamente a uma democratização forte deste patamar de ensino. Tal fica bem patente na análise da relação entre a percentagem de estudantes inscrita no ensino superior proveniente de classes operárias (quadro 7.2) e o seu

²⁴⁷ Ver definição do indicador na nota do quadro 7.2.

prevalência nas estruturas socioprofissionais de cada país (figura 7.3). Veja-se países como a Holanda, Finlândia e Eslovénia, com uma quase equiparação de pais e mães pertencentes a estas classes ao conjunto de homens e mulheres com idades, supostamente equivalentes, nas respectivas populações nacionais (saliente-se o caso das mães holandesas, onde as pertencentes àquela categoria socioprofissional parecem estar no ensino superior sobrerrepresentadas). Em situação muito diferente estão a Bulgária, a Letónia, a Áustria e França, em que os respectivos estudantes inscritos no ensino superior têm, em termos proporcionais, um peso muito inferior (cerca de metade) face ao identificado na população (homens e mulheres nas idades consideradas).

Em relação ainda à comparação de características das origens sociais dos estudantes do ensino superior para os vários países, confere-se centralidade à variável respeitante à escolaridade dos pais e mães destes estudantes. Apesar do indicador obrigar, ainda assim, a certos ajustes conceptuais, enquanto recipiente empírico, a comparação inter países resulta de forma mais segura para este do que para o analisado anteriormente.

Novamente algumas notas sistematizam a leitura dos dados:

- Como se verifica no quadro 7.2, a presença de estudantes com pais com certificação de nível superior é alargada em países como a Alemanha (63% dos pais e 40% das mães) ou a Bulgária (54% dos pais ou 64% das mães). Tal presença é menos flagrante em países como a Itália (19% dos pais ou 15% das mães), seguindo-se a Eslovénia, Portugal e a Suécia (todos a rondar os 30% de pais e mães com o ensino superior).
- Mas estas diferenças têm que ser lidas, em paralelo, de acordo com as estruturas socioeducativas que, nacionalmente, lhes dizem respeito (ver figura 7.4). Isto se se quiser apurar, de forma mais aproximada, aspectos de democratização ou reprodução cultural nos sistemas de ensino superior. Registe-se, antes de uma leitura mais fina, que em todos os países considerados se identifica uma sobrerrepresentação de origens sociais mais qualificadas. Ou seja o ensino superior continua a ser um espaço cuja configuração social é algo distorcida face às realidades nacionais em que se encontra. A Holanda, a Finlândia e a Eslovénia são os países que dão mais sinais de uma abertura dos seus sistemas de ensino superior a segmentos sociais menos dotados de recursos qualificacionais de acordo com a

sua representação nas suas populações nacionais. Para Portugal,²⁴⁸ Roménia e Bulgária, a probabilidade de filhos de pais com o ensino superior acederem a instituições de educação terciária é mais do triplo do que a sua identificação nas suas estruturas socioeducacionais (das populações entre os 40 e os 60 anos).

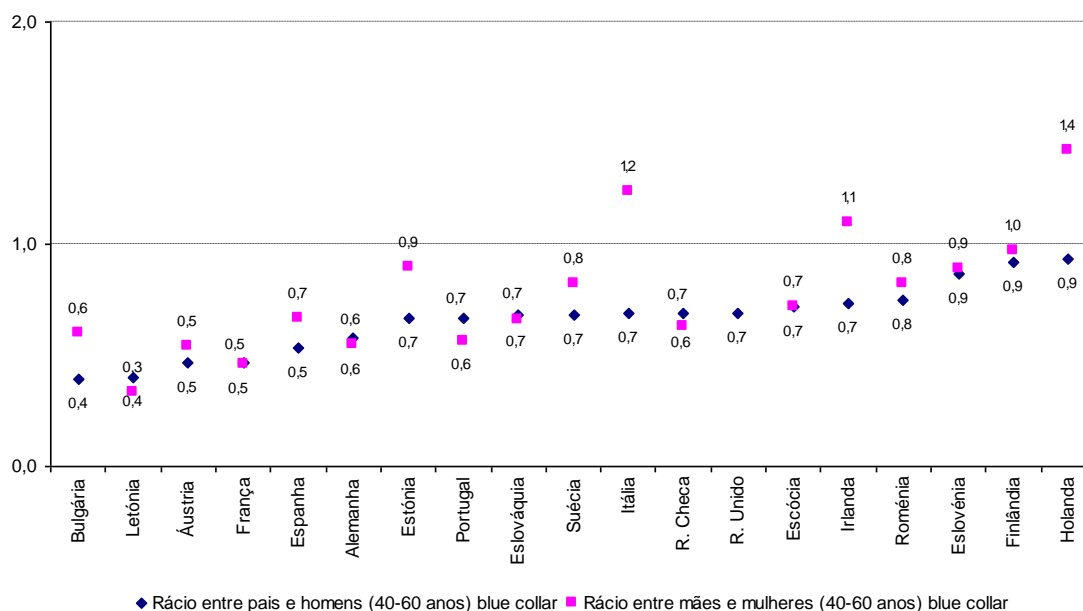


Figura 7.3 Rácio da proporção de pais e mães da classe operária (blue collars) nas populações nacionais (homens e mulheres) com o mesmo estatuto socioprofissional em idade correspondente (40-60 anos)

Nota: Não existem dados para a Lituânia e, em termos parciais, para o Reino Unido (Inglaterra/Gales e Escócia). Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre, em 2005) Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Legenda: O indicador respeitante à classe *Blue Collar* reúne os segmentos com inserções nas seguintes categorias profissionais da classificação internacional das profissões (ISCO98): 6 (Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas), 7 (Operários, Artífices e Trabalhadores Similares), 8 (Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem), 9 (Trabalhadores Não Qualificados).

Fonte: Construído a partir dos perfis nacionais (National Profiles) no âmbito do HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópicos 17 e 18).

²⁴⁸ Tanto nos estudos pioneiros sobre as origens sociais dos estudantes do ensino superior (Nunes, 1968a, 1968b, s/d) como noutros (Almeida, Costa e Machado, 1988; Costa, Machado e Almeida, 1990; Machado, Costa e Almeida, 1989) realizados pouco depois da entrada de Portugal na, então, CEE, a elitização era uma das marcas mais significativas do sistema de ensino superior português. Aspecto que, em anos recentes, tem ganho um carácter de maior democratização, mas que na comparação europeia (HIS, 2005, 2008) ainda são revelados sinais de um passado recente de grande fechamento.

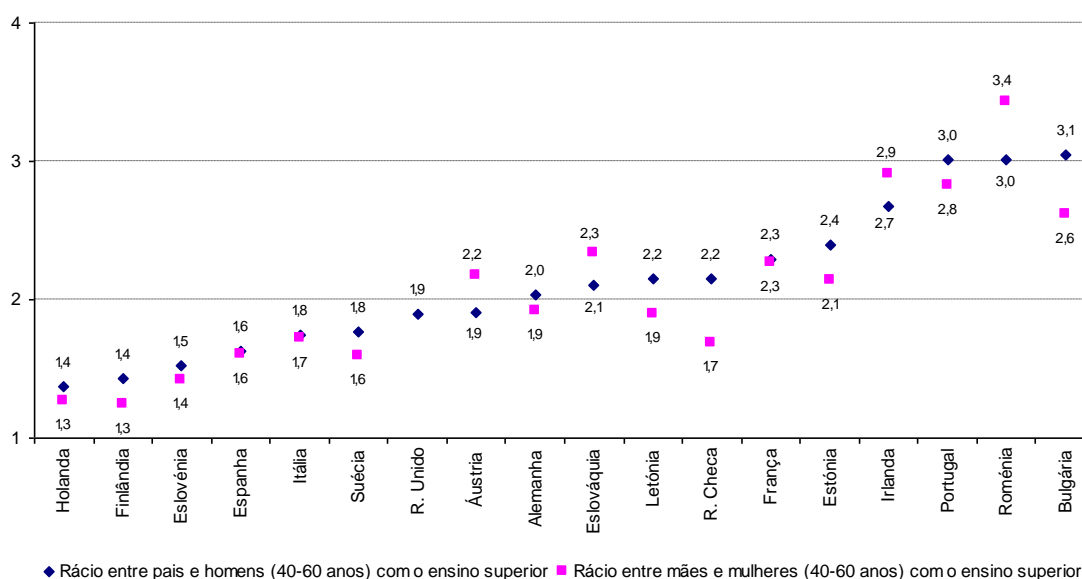


Figura 7.4 Rácio da proporção de pais e mães com o ensino superior nas populações nacionais (homens e mulheres) com o ensino superior em idade correspondente (40-60 anos)

Nota: Não existem dados para a Lituânia e, em termos parciais, para o Reino Unido (Inglaterra/Gales e Escócia). Os dados foram recolhidos entre 2006 e 2007 (excepto o Chipre, em 2005) Os estudantes de doutoramento foram excluídos e, em alguns países, o CITE 5b também.

Fonte: Construído a partir dos perfis nacionais (National Profiles) no âmbito do HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover (sub-tópicos 19).

Nas análises que aqui vão sendo formuladas a importância do *capital cultural*, mensurado e aferido através das credenciais escolares – muitas vezes sem que se consiga evitar algum grosseirismo nessa aceção mas ainda assim das mais seguras e disponíveis, sobretudo para olhares macroestruturais – evidencia-se claramente a concepção bourdiana de que o capital tende para o capital. Como se houvesse um movimento perpétuo na reprodução das estruturas sociais.

No entanto, nada é simples e linear. Nomeadamente, porque em muitos países, tão diversificados como a Holanda, a Finlândia, a Eslovénia ou mesmo a Espanha, não só a democratização do acesso se verificou como se promoveram maiores oportunidades de escolha. Em muitos destes países, os sistemas de ensino superior não são apenas frequentados, ou mesmo na sua maioria, pelos *herdeiros* do capital cultural, como os designavam Bourdieu e o seu colega Passeron. É claro que esses não foram substituídos, mantêm-se, mas têm como colegas, e cada vez em maior número, outros com origens sociais mais desfavorecidas, cujas escolhas escolares não terão sido socialmente condicionadas, e que no futuro serão, aquilo que poderíamos aqui designar, *novos*

proprietários do capital cultural. É difícil destrinçar, pelo menos numa análise de nível macro, as propriedades dos seus contextos pessoais e familiares, passados e presentes, propulsoras de tais trajectórias escolares. É pois bem verdade que a forma como se tem talhado a relação entre teoria e empiria na construção de uma análise de larga escala e comparativa não permite, de bom modo, a operacionalização de conceitos como o de *quadros de interacção*, proposto por António Firmino da Costa (1999; 2007), e o de *quadros familiares*, de Bernard Lahire (1995), que ajudariam, numa abordagem mais qualitativa e com um nível de proximidade observacional maior, a conhecer os percursos, e seus interstícios, na construção de um, por assim dizer, *habitus* escolar dos estudantes.

Do ponto de vista do que, habitualmente, se tem reconhecido como um estreitamento deste nível de ensino, os sistemas de ensino superior são hoje, em geral, mais abertos, começando-se a desenhar em vários países, mas também em termos nacionais, um *duplo padrão de recrutamento social* (Machado e outros, 2003; Martins, Mauritti e Costa, 2005, 2008; Mauritti e Martins, 2007). O que alguns autores têm recorrentemente dado conta, tanto em estudos consagrados como clássicos nestas problemáticas (ver em Bourdieu e Passeron, 1964, 1978)²⁴⁹ como noutros mais recentes (veja-se Breen e Jonsson, 2005; Müller e Karle, 1993; Schlicht, Stadelmann-Steffen e Freitag, 2010), é que as origens sociais se reflectem mais nas primeiras etapas das trajectórias escolares do que em fases mais tardias.²⁵⁰ Embora esta seja uma perspectiva mais identificável em países da União Europeia situados a Ocidente do que em países de Leste, sendo a Eslovénia o exemplo que mais contraria esta tendência da Europa Oriental (ver figura 7.4). Aliás a redução das desigualdades sociais no ensino secundário e a relativa promoção da igualdade entre homens e mulheres fez com que diminuísse o

²⁴⁹ Veja-se um trecho da obra *La Reproduction: Éléments pour Théorie du Système de L'Enseignement* (Bourdieu e Passeron, 1978 : 105-106):

“Segue-se também destas análises que, se a parte dos estudantes das classes populares que têm acesso à Universidade, viesse a aumentar de maneira sensível, o grau de selecção relativa destes estudantes compensaria cada vez menos, enfraquecendo-se as desvantagens escolares ligadas à desigualdade da repartição do capital linguístico e cultural entre as classes sociais. Ver-se-ia, pois, reaparecer a correlação directa entre os resultados escolares e a classe social de origem que, no ensino superior, não se observa plenamente senão nos domínios menos directamente controlados pela Escola, enquanto no ensino secundário, ela se manifesta até mesmo nos resultados mais escolares.”

²⁵⁰ Em Portugal, país onde as desigualdades sociais têm ainda um forte peso no acesso ao ensino superior, parecem ter um efeito esbatido em algumas das aferições de sucesso e insucesso escolar neste nível de ensino (Martins, Carvalho e Ávila, 2008).

efeito das origens sociais nas aquisições escolares até este nível de ensino, no entanto as desigualdades mantiveram-se estáveis, sobretudo no que respeita ao ensino superior (Simonová, 2008:430).

As desigualdades manifestas através da presença diferenciada por sexo continuam a ter alguma relevância analítica. Algumas das análises propostas pelos textos clássicos, seja de Bourdieu seja de Boudon, “negligenciaram as diferenças sensíveis – e, por vezes, paradoxais – que existem entre sexos” (Derouet, 2002:11) e que vários autores procuram, entretanto, dar resposta, tanto do ponto de vista dos percursos escolares (Almeida, 2005; Baudelot e Establet, 1992; Deem, 1992; Duru-Bellat, Kieffer e Marry, 2001; Grácio, 1997a; Marry, 2000) como dos seus destinos sociais (Breen e Jonsson, 2005; Crompton, 2003; Guerreiro e Abrantes, 2004; Lewis e outros, 1999). Face à pouca informação comparável das desigualdades segundo o género conjugadas com as origens sociais,²⁵¹ remetemos para as diferenças, apesar de tudo relevantes, entre os dois sexos no que respeita à sua presença nos vários níveis de escolaridade, ao abandono e desafeição escolar (capítulo 2), observando-se uma transição de sistemas de ensino superior tendencialmente excludentes face às mulheres (visível nas certificações escolares das gerações mais velhas) para outros permeáveis à sua entrada de forma alargada (ver quadro 2.2).

As desigualdades escolares, olhadas e pesadas por via das origens sociais dos seus estudantes, quer no que respeita ao acesso a certos níveis de ensino, ou ao sucesso aí concretizado, ou mesmo aos destinos sociais que potencia, têm sido tema de dedicação de trabalhos de grande fôlego teórico, metodológico e quanto aos seus avanços analíticos. Aqui pretendeu-se efectivar um balanço abreviado mas de reforço comparativo sobre esta matéria.

²⁵¹ Embora em termos nacionais essa abordagem tenha sido já muito tratada, dando conta aliás de um sistema de ensino superior que se alargou socialmente sobretudo a partir de uma entrada expressiva, e tendencialmente maioritária, das mulheres (Almeida e outros, 2003; Alves, 2005b; Balsa e outros, 2001; Carmo, 2000; Machado e outros, 2003; Martins e Campos, 2006; Martins, Mauritti e Costa, 2005, 2007a; Mauritti e Martins, 2007). Dados que revelam alguns dos efeitos sociais paradoxais (aos quais Derouet, 2002, chamou a atenção) e que análises prematuras acabaram por não prever ou fizeram-no numa lógica de interpretação analítica contrária à depois verificada (Nunes, 1968a, 1968b, s/d).

UM DESFECHO EM DOIS ACTOS

O epílogo de um modelo e seus resultados

Chegou, pois, o momento de concretizar um encontro entre os vários ângulos de análise que marcaram presença nesta pesquisa. Depois de um aprofundamento dimensional, procura-se agora estabelecer relações e identificar configurações e perfis educacionais através de um conjunto de análises multivariadas. Por um lado, com vista à construção de um espaço topológico em que se distribuem e projectam as categorias referentes às dimensões consideradas, recorreu-se a uma análise de correspondências múltiplas (ACM) (Carvalho, 2004). Conseguiu-se, deste modo, determinar um *espaço de configurações socioeducacionais na União Europeia*. Por outro, procedeu-se a uma análise de *clusters*, tendo-se identificado perfis educacionais distintos e interpretáveis sociologicamente, com recurso à sua projecção nos espaços topológicos previamente construídos.²⁵² Trata-se do culminar da operacionalização de um modelo de análise, assente numa metodologia de cariz extensivo, baseada no manuseamento de dados estatísticos de fontes muito diversificadas, quer os harmonizados, compatibilizados e difundidos por agências internacionais, quer os produzidos por estudos em colaboração internacional (através, sobretudo, da realização conjunta de inquéritos nacionais).²⁵³

As análises de correspondências múltiplas foram desdobradas em dois modelos, um respeitante aos 15 países situados mais a ocidente, e que constituem uma das anteriores formações da União Europeia, e outro que corresponde às 12 últimas entradas, dominadas por países do leste europeu. Tal aconteceu não por uma visão divisionista, pelo menos enquanto postura apriorística, mas porque conjuntos de

²⁵² Outro tipo de análise multivariada foi, sistematicamente, ensaiada no sentido de uma maior compreensão de quais os factores (reflectidos em indicadores actualizados) mais determinantes nas diferenças verificadas na certificação escolar por parte da população jovem (entre os 25 e os 34 anos), na União Europeia. Através da análise de regressão linear múltipla foi possível proceder a várias tentativas e ensaios, mas, diga-se, com resultados tecnicamente inviáveis, no respeito pelos princípios e pressupostos do seu uso, ou de difícil interpretação sociológica, nos seus fundamentos teórico-analíticos. O facto de se estar a lidar com poucos casos (países da União Europeia) e por outro lado alguns deles apresentarem características muito extremadas face a uma distribuição *normal* perturbou certamente a boa execução desta possibilidade. Sobretudo, e como reflectia Duru-Bellat (2002:37), este tipo de análise tem por base medidas muito “insensíveis às margens”, nomeadamente quando tem no seu centro de focagem aspectos de desigualdade.

²⁵³ E que podem ser consultados, em distribuições simples (frequências ou cruzamentos), nos capítulos anteriores.

variáveis distintos tinham, face a essas “duas Europas”, uma capacidade de discriminação também ela muito diferenciada. Daí fiquem evidenciados dois espaços topológicos, com menus de variáveis diferentes entre si, a fazer emergir configurações sociais e educacionais específicas entre elas, tanto do ponto de vista analítico como dos seus conteúdos constitutivos.

*

Desta forma, propõe-se um primeiro olhar sobre a sua formação a 15 países (ver figura C.1). Reúnem-se aqui categorias de variáveis pertencentes às várias dimensões propostas, onde alguns dos traços dos sistemas educativos, da capacidade e perspectiva do estado para apoiar a educação, sobre os recursos técnicos e pedagógicos nas escolas e algumas das características das famílias, nomeadamente aquelas que se traduzem em indicadores do capital cultural dos pais, estão figuradas em articulações específicas.

Uma perspectiva abrangente, traçada em termos gerais, permite observar que no lado esquerdo da figura C.1 se regista uma concentração de categorias, de uma distinção pouco nítida entre os quadrantes 2 e 3, mas dando conta do posicionamento de estados investidores na educação (reflectido nas despesas com as instituições educativas e também com os apoios directos aos estudantes, veja-se sobretudo no quadrante 3), em que os seus sistemas de ensino são, numa parte importante, operacionalizados por particulares (mais patente no quadrante 2), subvencionados pelo estado, evidenciando escolas com elevados índices tecnológicos e informacionais (tanto no que se refere à tecnologia disponível como ao seu uso pedagógico), situados em sociedades escolarizadas com expressão nos contextos socioeducacionais das famílias. Essa mancha categorial densa reúne-se em volta de um dos perfis mais marcantes da União Europeia (a 5 países), os *sistemas de ensino qualificados*, com elevados níveis de concretização em termos de taxas de escolaridade, tanto no que respeita ao ensino secundário como ao ensino superior, nomeadamente entre os jovens (dos 25 aos 34 anos).

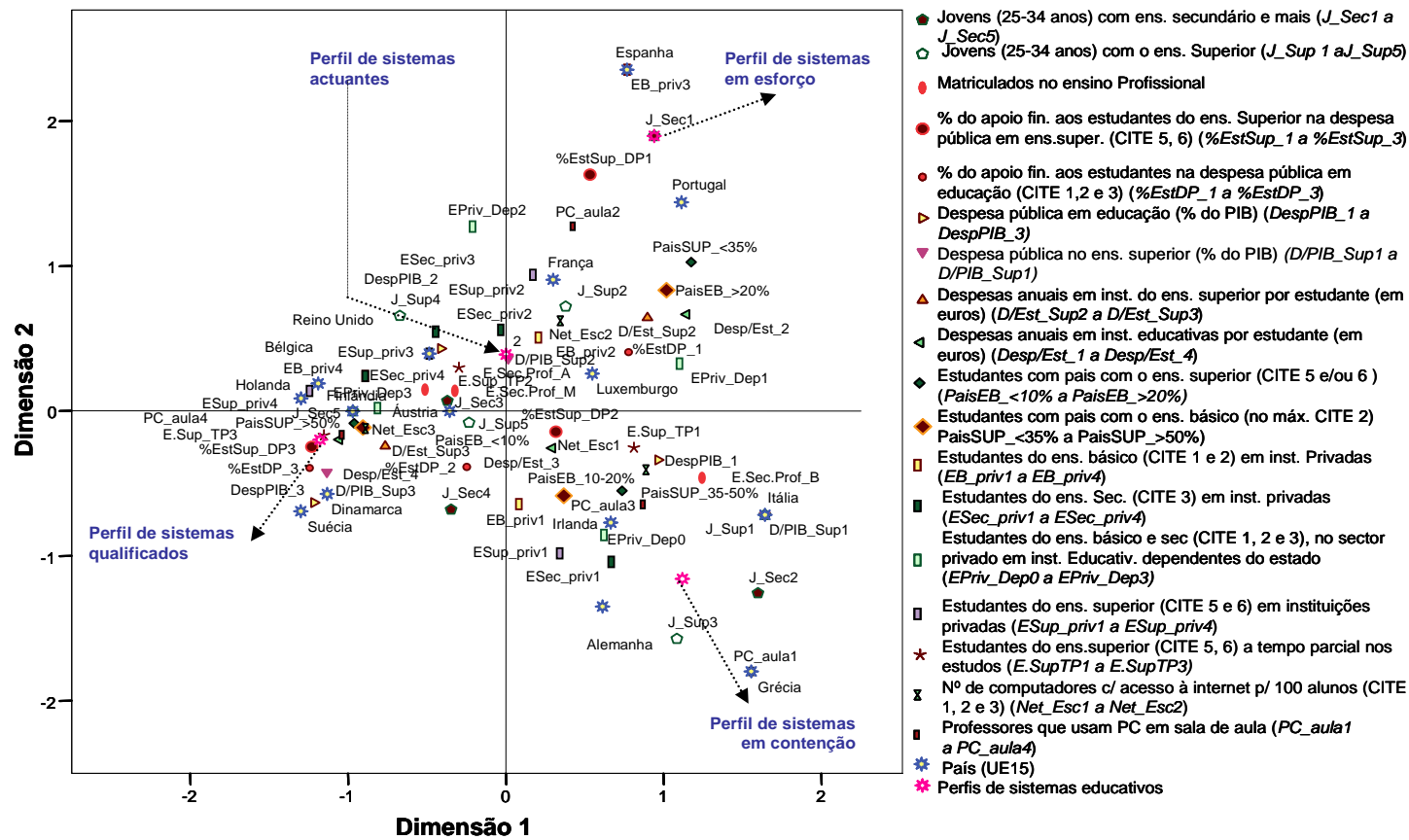


Figura C.1 Configurações educacionais e perfis de sistemas de ensino na União Europeia (a 15 países) – análise de correspondências múltiplas

Nota: Os indicadores apresentados foram sujeitos a uma categorização, para se proceder à análise de correspondências múltiplas ACM, sugerida, em geral, através da sua distribuição em percentis. Para uma melhor descodificação das categorias inscritas na figura ver quadros C1 e C2 (onde se explicitam o significados das categorias com os valores mais baixos e mais altos)

Já o lado direito da mesma figura (C.1) dá conta de uma enorme dispersão categorial, espraiando-se entre os quadrantes 1 e 4, contando com um maior retraimento do estado, no quadrante 1 por via das suas capacidades efectivas e no quadrante 4 pela prioridade dada à educação enquanto estratégia central de investimento (veja-se, por exemplo, a despesa face ao PIB). Encontram-se neste quadrante os menores índices de ensino privado e particular e o existente funciona de forma independente do estado (pelo menos em termos financeiros). Neste quadrante 4 (no lado direito inferior da figura) é onde se situa um perfil europeu, o de *sistemas de ensino em contenção*, com o menor nível de penetração das tecnologias de informação nas escolas e nos seus contextos pedagógicos em sala de aula, sendo também nesse espaço que o ensino profissional tem, pelo menos nos últimos anos, uma menor implementação (a contar com a percentagem de inscritos nesta modalidade de ensino). O quadrante 1 é onde se situa o perfil de *sistemas de ensino em esforço*, com famílias, genericamente, pouco escolarizadas, sendo uma das suas traduções a dificuldade de concretizar melhores níveis de escolaridade para os seus jovens (ressalve-se a Espanha, com algum dinamismo na certificação dos mais jovens ao nível do ensino superior).

Perto do epicentro da figura está o perfil de *sistemas actuantes*, aqueles que estão mais próximos dos sistemas qualificados, tanto no espaço métrico da figura como nos seus conteúdos substantivos.

No sentido de se aprofundarem estes perfis com maior consistência e detalhe, os mesmos foram cruzados com variáveis, preparadas categorialmente para a sua inclusão nos vários ensaios de ACM, que acabaram por ser excluídas deste tipo de análise, porque as suas categorias tinham pouco poder de discriminação (não integrando as mesmas a construção dos *clusters*), mas que, agora organizadas de acordo com as principais dimensões propostas, podem também estar presentes na interpretação aprofundada destas configurações. Assim, e após uma análise aturada, podem-se identificar, essencialmente, quatro perfis de sistemas educativos relativos a diferentes formas e processos de escolarização.

O primeiro destes perfis diz respeito a *sistemas de ensino qualificados* e integra países como a Dinamarca, a Finlândia, a Holanda, o Reino Unido e a Suécia. A sua caracterização diz respeito a uma consistente constelação de propriedades que tipifica os

seus sistemas como coesos e flexíveis. Aspectos afins a esta caracterização prendem-se com o facto, por exemplo, de alguns países, aqui incluídos, terem um ciclo único durante a escolaridade obrigatória, uma taxa de inscritos no ensino secundário profissional maioritária (que acontece, em geral, nas escolas onde se praticam as outras modalidades de ensino) e um elevado nível de estudantes do ensino superior a tempo parcial (ver quadro C.1). A posição dos estados face à educação revela-se de grande capacidade no financiamento às instituições e de mobilização no apoio directo aos estudantes (designadamente os do ensino superior). Associam-se, neste perfil, quer estados identificados como sociais-democratas, quer outros de carácter mais liberal (como ficou patente no capítulo 5, articulando as propostas de Esping-Andersen com as de Hega e Hokenmaier). Trata-se de estados investidores e com traços de sistemas descentralizados, sendo o seu trabalho de articulação com particulares e privados (lido na proporção de inscritos no ensino privado), na grande maioria subvencionado por financiamento público, embora marcado (aliás como ficou registado no capítulo 4) por políticas de relativa autonomia, das mais antigas (Eurydice, 2007) e aprofundadas (OCDE, 2008) no cenário da União Europeia. Um outro aspecto da qualificação destes sistemas de ensino tem a ver com os elevados níveis de dotação tecnológica das escolas, quer no equipamento que oferecem quer na sua utilização em contexto de sala de aula, bem como com os altos padrões de escolaridade dos pais dos alunos (ver quadro C.1). Os seus níveis de concretização, na certificação escolar, são também elevados; entre os mais jovens são os que têm o ensino secundário mais generalizado, com uma expansão muito evidente na certificação de ensino superior. Na população em geral, têm padrões de escolaridade de *topo* e de *consolidação* (ver capítulo 2).

Quadro C.1 Quadro-síntese de caracterização dos perfis educacionais, na União Europeia a 15 (em percentagem)

Dimensão	Indicador	Nível/ categoria	Perfil	Perfil	Perfil	Perfil	Total
			Sistemas qualificados	Sistemas actuantes	Sistemas em contenção	Sistemas em esforço	
			Dinamarca, Finlândia, Holanda, R. Unido e Suécia	Áustria, Bélgica, França, Luxemburgo	Alemanha, Grécia, Irlanda, Itália	Espanha e Portugal	
Escolaridades adquiridas da população entre os 25-34 anos	Jovens (25-34 anos) com o ens. secundário e mais	J_Sec1 (abaixo dos 70%)	0,0	0,0	0,0	100,0	13,3
		J_Sec2	0,0	0,0	50,0	0,0	13,3
		J_Sec3	60,0	75,0	25,0	0,0	46,7
		J_Sec4	20,0	25,0	25,0	0,0	20,0
		J_Sec5 (acima dos 90%)	20,0	0,0	0,0	0,0	6,7
	Jovens (25-34 anos) com ens. superior	J_Sup1 (abaixo dos 21%)	0,0	0,0	25,0	0,0	6,7
		J_Sup2	0,0	25,0	0,0	50,0	13,3
		J_Sup3	0,0	0,0	50,0	0,0	13,3
		J_Sup4	60,0	0,0	0,0	50,0	26,7
		J_Sup5 (acima dos 40%)	40,0	75,0	25,0	0,0	40,0
indicadores de caracterização dos sistemas de ensino	Número de anos de escolaridade obrigatória	9 anos	40,0	50,0	25,0	50,0	40,0
		10 anos	20,0	25,0	75,0	50,0	40,0
		11 anos	20,0	25,0	0,0	0,0	13,3
		13 anos	20,0	0,0	0,0	0,0	6,7
	Número de ciclos no ensino básico (CITE 1 e 2)	1 ciclo (único) no E. Básico	60,0	0,0	0,0	0,0	20,0
		Mais do 1 ciclo no ensino básico	40,0	100,0	100,0	100,0	80,0
	Alunos matriculados no ensino sec. profissional	E.Sec.Prof_1 (abaixo dos 40%)	0,0	0,0	75,0	50,0	26,7
		E.Sec.Prof_2	60,0	25,0	25,0	50,0	40,0
		E.Sec.Prof_3 (acima dos 60%)	40,0	75,0	0,0	0,0	33,3
	Estudantes do ens. básico (CITE 1 e 2) no sector privado	EB_priv1 (abaixo dos 10%)	60,0	25,0	100,0	0,0	53,3
		EB_priv2	20,0	50,0	0,0	50,0	26,7
		EB_priv3	0,0	0,0	0,0	50,0	6,7
		EB_priv4 (acimados 50%)	20,0	25,0	0,0	0,0	13,3
	Estudantes do ens. secundário (CITE 3) no sector privado	ESec_priv1 (abaixo dos 10%)	20,0	0,0	100,0	0,0	33,3
		ESec_priv2	40,0	50,0	0,0	100,0	40,0
		ESec_priv3	20,0	25,0	0,0	0,0	13,3
		ESec_priv4 (acimados 50%)	20,0	25,0	0,0	0,0	13,3
	Estudantes do ens. básico e secundário (CITE 1,2 e 3), inscritos no s. privado em instituições educativas dependentes do Estado	EPriv_Dep0 (0%)	0,0	25,0	66,7	0,0	21,4
		EPriv_Dep1 (abaixo dos 50%)	0,0	25,0	33,3	50,0	21,4
		EPriv_Dep2	20,0	0,0	0,0	50,0	14,3
		EPriv_Dep3 (acima dos 85%)	80,0	50,0	0,0	0,0	42,9
	Estudantes do ens. superior (CITE 5-6) a tempo parcial	E.Sup_TP1 (abaixo dos 10%)	0,0	66,7	75,0	50,0	42,9
		E.Sup_TP2	40,0	33,3	25,0	50,0	35,7
		E.Sup_TP3 (acima dos 35%)	60,0	0,0	0,0	0,0	21,4
	Estudantes do ens. superior (CITE 5 e 6) sector privado	ESup_priv1 (abaixo dos 10%)	40,0	0,0	100,0	0,0	42,9
		ESup_priv2	20,0	66,7	0,0	100,0	35,7
		ESup_priv3	0,0	33,3	0,0	0,0	7,1
		ESup_priv4 (acima dos 70%)	40,0	0,0	0,0	0,0	14,3

Quadro C.1 Quadro-síntese de caracterização dos perfis educacionais, na União Europeia a 15 (em percentagem) (cont.)

Dimensão	Indicador	Nível/ categoria	Perfil	Perfil	Perfil	Perfil	Total
			<i>Sistemas qualificados</i>	<i>Sistemas actuantes</i>	<i>Sistemas em contenção</i>	<i>Sistemas em esforço</i>	
			Dinamarca, Finlândia, Holanda, R. Unido, Suécia	Áustria, Bélgica, França, Luxemburgo	Alemanha, Grécia, Irlanda, Itália	Espanha e Portugal	
Indicadores sobre o apoio público (estado)	Despesa pública em educação (% do PIB)	DespPIB_1 (abaixo de 5%)	0,0	25,0	100,0	50,0	40,0
		DespPIB_2	60,0	75,0	0,0	50,0	46,7
		DespPIB_3 (acima de 6,5%)	40,0	0,0	0,0	0,0	13,3
	Despesas anuais em Inst. educativas por estudante (no equivalente a tempo inteiro) (em euros)	Desp/Est_1 (abaixo dos 6000€)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
		Desp/Est_2	0,0	0,0	25,0	100,0	21,4
		Desp/Est_3	20,0	66,7	75,0	0,0	42,9
		Desp/Est_4 (acima dos 10000€)	80,0	33,3	0,0	0,0	35,7
	% do apoio fin. aos estudantes na despesa pública em educação (CITE 1,2 e 3)	%EstDP_1 (abaixo dos 5%)	0,0	75,0	50,0	100,0	46,7
		%EstDP_2	40,0	25,0	50,0	0,0	33,3
		%EstDP_3 (acima dos 11%)	60,0	0,0	0,0	0,0	20,0
	Despesa pública no ensino superior (% do PIB)	D/PIB_Sup1 (abaixo do 1%)	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0
		D/PIB_Sup2	40,0	100,0	66,7	100,0	40,0
		D/PIB_Sup3 (acima dos 6,5)	60,0	0,0	0,0	0,0	60,0
	Despesas anuais em Inst. do E.Sup. por estudante (no equivalente a tempo inteiro) (em euros)	D/Est_Sup2 (6500-10000€)	0,0	33,3	66,7	100,0	38,5
		D/Est_Sup3 (acima dos 10000€)	100,0	66,7	33,3	0,0	61,5
	% do apoio fin. aos estudantes do ens. sup. na despesa pública do ensino superior	%EstSup_DP1 (abaixo de 5%)	0,0	33,3	0,0	50,0	15,4
		%EstSup_DP2	20,0	66,7	100,0	50,0	53,8
		%EstSup_DP3 (acima de 10%)	80,0	0,0	0,0	0,0	30,8
Indicadores de caracterização das escolas	Nº de computadores c/ acesso à Internet p/ 100 alunos (CITE 1 a 3)	Net_Esc1 (abaixo dos 8,5)	0,0	25,0	75,0	50,0	33,3
		Net_Esc2	0,0	50,0	25,0	50,0	26,7
		Net_Esc3 (acima dos 15)	100,0	25,0	0,0	0,0	40,0
	Professores que usam PC em sala de aula	PC_aula1 (abaixo dos 50%)	0,0	0,0	25,0	0,0	6,7
		PC_aula2	0,0	50,0	0,0	100,0	26,7
		PC_aula3	0,0	25,0	75,0	0,0	26,7
		PC_aula4 (acima dos 85%)	100,0	25,0	0,0	0,0	40,0
	Horas semanais declaradas pelos estudantes em períodos lectivos na escola (4h e +): Matemática ²⁵⁴	Aulas_Mat1 (abaixo dos 34%)	60,0	25,0	0,0	50,0	33,3
		Aulas_Mat2	20,0	25,0	100,0	50,0	46,7
		Aulas_Mat3 (acima dos 50%)	20,0	50,0	0,0	0,0	20,0
Indic. de caracterização socioeducacional das famílias	Estudantes com pais com o ens. básico (no máx. a CITE 2)	PaisEB_<10%	80,0	50,0	0,0	0,0	40,0
		PaisEB_10-20%	20,0	25,0	75,0	0,0	33,3
		PaisEB_>20%	0,0	25,0	25,0	100,0	26,7
	Estudantes com pais com o ens. superior (CITE 5 e/ou 6)	PaisSUP_<35%	0,0	0,0	25,0	100,0	20,0
		PaisSUP_35-50%	0,0	50,0	75,0	0,0	33,3
		PaisSUP_>50%	100,0	50,0	0,0	0,0	46,7

No perfil de *sistemas de ensino actuantes* estão reunidos os países francófonos da União Europeia (a Bélgica, a França e o Luxemburgo) com a Áustria. Trata-se de um perfil

²⁵⁴ Selecionou-se a matemática, enquanto conteúdo curricular privilegiado de análise, porque na generalidade dos sistemas educativos da União Europeia estes dedicam mais horas a esta área de ensino do que às outras nucleares (como a língua materna ou as ciências).

cujos estados são muito capazes quer do ponto de vista dos recursos que disponibilizam quer da escolarização das suas populações, embora com condições e níveis de concretização ligeiramente inferiores aos anteriores. Neste conjunto de 4 países, a Áustria tem um padrão de escolaridade de *topo* (colocando o sistema de ensino austríaco na fronteira do próprio perfil em que se insere) e os restantes, francófonos, com grande aproximação analítica, partilham um padrão de escolaridade de *consolidação* no quadro da União Europeia (ver capítulo 2). Com uma base ideológica tendente ao universalismo do seu ensino (Osborn e outros, 2003), este perfil congrega as maiores taxas de alunos no ensino particular ou privado (básico e secundário), com metade deste conjunto (a Bélgica e a França) a ser subvencionado pelo estado (acima dos 85%), e de estudantes do ensino secundário a terem uma formação de carácter profissional. É um dos perfis, a seguir ao anterior, que mais tem investido na educação (na proporção face ao PIB e à despesa pública), tendo também contextos familiares com elevados padrões de certificação no ensino superior. Com níveis já, de certa forma, generalizados de acesso a computadores com internet nas escolas, estão entre estes países aqueles que maior relevo, em termos de carga horária lectiva, dão à matemática. Factores que se associam a um conjunto da população jovem com elevados patamares de escolaridade, em termos relativos, nomeadamente ao nível do ensino superior.

Outro perfil diz respeito a *sistemas de ensino em contenção*, que inclui a Alemanha, a Grécia, a Irlanda e a Itália. Esta designação, obrigatoriamente genérica, propõe um olhar sobre uma configuração em que os estados apresentam, pelo menos de forma recente, padrões de despesa contidos no que se refere às suas capacidades em termos de PIB e de despesa pública e, em termos reais, no financiamento das instituições educativas por estudante (lembrando a sua classificação como estados corporativos na análise estabelecida no capítulo 5). É o perfil onde a dotação das escolas de meios tecnológicos e de informação é menos alargada, no lado ocidental da Europa. Apresentam-se como um conjunto de estados pouco flexíveis e abertos, aspecto reflectido tanto nas taxas reduzidas de estudantes inscritos no ensino privado (assinaláveis em todo o sistema, incluindo no ensino superior), como no ensino secundário profissional (tirando a Alemanha com uma população escolar maioritária nesta modalidade de ensino) e na quase inexistência de um sistema de estudantes a

tempo parcial no ensino superior (com exceção da Irlanda, que tem mais de um quinto de estudantes neste regime). Sublinhe-se, ainda, a Alemanha e a Itália como sistemas historicamente pouco integrados e muito divididos em fileiras diferenciadas quanto às suas modalidades de ensino (Azevedo, 2000). A intervenção de particulares a operarem na educação é muito marginal e o estado tem, em geral, uma relação de demissão na relação com este sector privado (trata-se do perfil em que tais instituições vivem em patamares de maior independência do financiamento público), tornando a clivagem entre estado e mercado mais evidente. No que se refere às suas concretizações, nomeadamente entre os mais jovens, onde tendências e medidas recentes podem ter tido maiores efeitos, têm níveis de concretização com alguma variação, embora médios e baixos (se a este painel descontarmos a presença da Alemanha, com um nível de certificação escolar bastante acima da moda estatística no ensino secundário).²⁵⁵ Os jovens irlandeses, em figura singular neste *cluster*, registam uma elevada taxa de diplomados do ensino superior (acima dos 40%). No conjunto do perfil estão, portanto, e numa análise à população no seu todo, padrões de escolaridade um pouco diversos, mas que situam essencialmente num padrão de *recuperação* (veja-se a Itália e a Grécia), estando a Alemanha com escolaridades de *topo* e a Irlanda de *consolidação* num contexto europeu com um ensino secundário muito generalizado (ver capítulo 2) e com taxas de ensino pós-secundário importantes (embora esta realidade seja relativamente modesta na generalidade dos países da União Europeia).

A última configuração aqui apresentada, para a União Europeia a 15, diz respeito a um perfil de *sistemas de ensino em esforço*. Trata-se de dois países do sul da Europa cujos estados têm capacidades de financiamento muito restritas (a lembrar a sua classificação no modelo meridional dos estados europeus, proposto por Ferrera, 2000, e trabalhado no capítulo 5) na comparação com os anteriores *clusters*, com despesas na educação (face ao PIB) de certa forma reduzidas (Espanha) ou médias (Portugal), reforçando, face à média europeia, a percentagem destinada ao ensino superior, resultando também numa mediania esforçada a capacidade real (em euros) para

²⁵⁵ De referir, ainda, que estão neste perfil os países que na UE a 15 têm uma maior percentagem de ensino pós-secundário na população entre os 25 e os 64 anos: veja-se a Irlanda com 11%, a Grécia com 8% e a Alemanha com 7% (OCDE, 2009a). A Áustria, que pertence ao anterior perfil, tem 9% da população com o ensino pós-secundário, o que em termos relativos tem também um significado importante.

financiar estudantes e instituições. No que respeita à dotação de meios tecnológicos de comunicação e informação (designadamente, o número de computadores com acesso à internet por número de alunos), Portugal encontra-se melhor que Espanha (ver capítulo 6), mas, provavelmente, ainda não o suficiente para contrariar os défices de capital cultural que as famílias dos seus estudantes possuem. A certificação de jovens nestes dois países é ainda muito insuficiente numa visão comparada, nomeadamente enquanto dificuldades persistentes na generalização do ensino secundário. A certificação desta população (entre os 25 e os 34 anos) ao nível do ensino superior começa a ganhar uma dimensão mais razoável no contexto europeu (ver quadro C.1). É o perfil que se situa em pior situação de concretização, enquanto padrões de escolaridade (ver capítulo 2), em todo o contexto europeu, com a Espanha e Portugal numa situação de *recuperação* mas ainda sem conseguirem, até ao momento, ultrapassar um cenário qualificacional deficitário.

*

Neste seguimento, apresenta-se o modelo obtido através da análise de correspondências múltiplas (ACM) para a Europa dos 12 novos estados-membros (ver figura C.2 onde figuram, essencialmente, os países de leste). As categorias aqui presentes não correspondem, exactamente, às mesmas variáveis que constam na proposta anterior (figura C.1). Para esta ACM foram retiradas variáveis relativas, essencialmente, à caracterização dos sistemas educativos,²⁵⁶ aos níveis de escolaridade dos pais dos estudantes, ficando a prevalecer as que dizem respeito sobretudo à despesa e financiamento da educação por parte dos estados. Tal é justificável porque os sistemas educativos, e os percursos escolares que neles se podem desenvolver, são mais semelhantes entre estes países do que nos anteriores. É neste sentido que tais variáveis se revelam pouco produtivas, enquanto medidas de discriminação, na análise ACM.

²⁵⁶ Como por exemplo, as proporções de alunos matriculados no ensino secundário privado ou particular, de inscritos no ensino profissional e de estudantes do ensino superior em tempo parcial. No entanto, foi agora introduzida a variável do número de anos da escolaridade obrigatória.

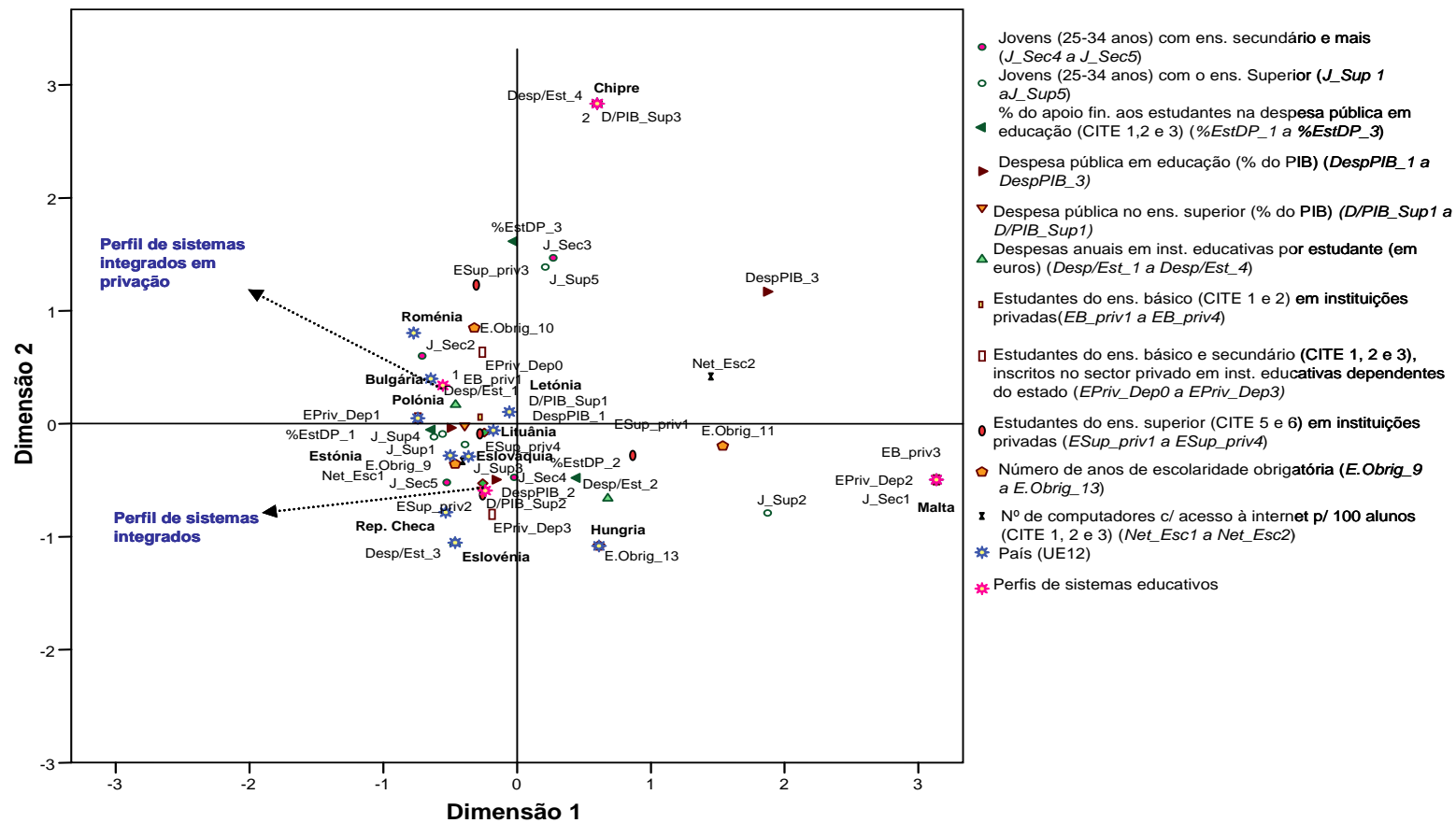


Figura C.2 Configurações educacionais e perfis de sistemas de ensino na União Europeia (a 12 países) – análise de correspondências múltiplas

Nota: Para se proceder a uma análise de correspondências múltiplas (ACM) os indicadores apresentados foram sujeitos a uma categorização, sugerida, em geral, através da sua distribuição em percentis. Para uma melhor descodificação das categorias inscritas na figura ver quadros C1 e C2 (onde se explicitam o significados das categorias com os valores mais baixos e mais altos)

A figura C.2 ilustra um conjunto de configurações de difícil destrição mas a que vale a pena atermo-nos a alguns dos seus aspectos principais. No lado direito da figura temos dois casos extremados de sentido contrário no que respeita à despesa na educação (no PIB e nos montantes gastos por estudante): mais elevada na parte superior (que se distribuem em volta do Chipre) e, na parte inferior, com maiores proporções de estudantes no ensino privado e um prolongamento da escolaridade obrigatória, associando-se baixos níveis de certificação escolar, tanto a nível do ensino secundário como do ensino superior (Malta é o único país que consta neste quadrante 4).

O lado esquerdo da figura C.2 deixa transparecer um conjunto de categorias reveladoras de capacidades reduzidas de investimento e financiamento da educação (incluindo o equipamento das escolas com computadores de acesso à internet). No entanto, os níveis de escolarização dos jovens adultos (25 aos 34 anos) são elevados, quer na extensão do ensino secundário (parte inferior da figura) quer, ainda que menor, no alargamento de diplomas ao nível do ensino superior.

Através da análise de *clusters* a partir da ACM realizada, foram identificados 4 perfis (na UE a 12), com grande concentração de países em dois deles (ver figura C.2 e quadro C.2). Pela sua distância relativa, dois dos perfis identificados têm, cada um, apenas um país. Trata-se de casos de tal forma específicos e singulares neste contexto que tendem a distanciar-se dos demais, constituindo cada um deles um *cluster*. Para o seu aprofundamento foram cruzados, novamente, com variáveis preparadas para os vários ensaios de ACM, embora nem todas, como se disse, constem nessa análise e na constituição dos próprios *clusters*. Este exercício permite, de qualquer forma, um olhar mais especificado sobre os perfis em análise.

Assim, um desses perfis diz respeito a *sistemas de ensino integrados*, onde se encontram metade dos países, agora considerados, como a Eslováquia, a Eslovénia, a Estónia, a Hungria, a Lituânia e a República Checa. Em relação às escolaridades, têm entre os jovens (25 aos 34 anos) níveis muito abrangentes, onde quase todo este segmento etário tem o ensino secundário, tendo taxas de certificação no ensino superior mais baixas, designadamente quando situados nas estruturas educacionais da União Europeia. Neste perfil, onde se associam estas características, estão essencialmente presentes sistemas educativos de ciclo único no que respeita ao ensino básico (CITE 1 e

2) e um número muito reduzido de estudantes no ensino privado (abaixo dos 10%). Estas características contribuem para a sua classificação enquanto sistemas que, como sugeria Margaret Archer (1979), pressupõem uma estrutura interna forte e integrada, dando origem a uma competição restritiva entre os vários grupos que tomam parte nestes sistemas, em que o estado é um actor forte e tutor, conferindo-lhe um carácter centralizado e pouco diferenciado. Estes estados tendem a apresentar-se com capacidades médias, ou mesmo enfraquecidas (cerca de um terço destes países gasta, por estudante, menos de 6000 euros por ano), no financiamento da educação e, na sua generalidade, têm tido alguma dificuldade em equipar as suas escolas com tecnologias de comunicação e informação (onde o acesso à internet nas instituições educativas ainda é, na sua maioria, limitado). Os estudantes destes países têm, de forma muito visível, pais qualificados, onde os que completaram apenas o ensino básico são francamente minoritários (abaixo dos 10%). A sociedade, em geral, conta com padrões de escolaridade *plenos* ou de *topo* (ver classificações no capítulo 2), embora em processos de alguma moderação. A dimensão do ensino secundário profissional está aqui dicotomizada em duas realidades distintas: uma onde o número de inscritos tem um peso médio relativamente minoritário (não chegando a 40%) e outra onde este segmento é largamente maioritário (acima dos 60% de inscritos).

Um outro perfil diz respeito a *sistemas de ensino integrados em privação*, incluindo-se aqui países como a Bulgária, a Letónia, a Polónia e a Roménia. Trata-se de um conjunto cuja análise é de grande continuidade com o anterior. Saliente-se, no entanto, o facto de nestes países se agravarem as possibilidades financeiras e se restringirem os recursos informáticos nas escolas, quer no seu acesso quer na sua mobilização como instrumento pedagógico em sala de aula. Neste perfil, face ao anterior, reforça-se, ainda mais, o ensino secundário privado como sector marginal no sistema de ensino (a sua proporção só é comparável com o *perfil dos sistemas de ensino em contenção*).

Quadro C.2 Quadro-síntese de caracterização dos perfis educacionais, na União Europeia a 12 (em percentagem)

Dimensão	Indicador	Nível/ categoria	Perfil Sistemas integrados	Perfil Sist. integrados em privação	Perfil	Perfil	Total
			Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Lituânia Rep. Checa	Bulgária, Letónia, Polónia, Roménia	Chipre	Malta	
Escolaridades adquiridas da população entre os 25-34 anos	Jovens (25-34 anos) com o ens. secundário e mais	J_Sec1 (abaixo dos 70%)	0,0	0,0	0,0	100,0	8,3
		J_Sec2	0,0	50,0	0,0	0,0	16,7
		J_Sec3	0,0	25,0	100,0	0,0	16,7
		J_Sec4	50,0	0,0	0,0	0,0	25,0
		J_Sec5 (acima dos 90%)	50,0	25,0	0,0	0,0	33,3
	Jovens (25-34 anos) com ens. Superior	J_Sup1 (abaixo dos 21%)	33,3	25,0	0,0	0,0	25,0
		J_Sup2	16,7	0,0	0,0	100,0	16,7
		J_Sup3	16,7	50,0	0,0	0,0	25,0
		J_Sup4	16,7	25,0	0,0	0,0	16,7
		J_Sup5 (acima dos 40%)	16,7	0,0	100,0	0,0	16,7
Indicadores de caracterização dos sistemas de ensino	Número de anos de escolaridade obrigatória	9 anos	66,7	25,0	0,0	0,0	41,7
		10 anos	16,7	50,0	100,0	0,0	33,3
		11 anos	0,0	25,0	0,0	100,0	16,7
		13 anos	16,7	0,0	0,0	0,0	8,3
	Número de ciclos no ensino básico (CITE 1 e 2)	1 ciclo (único) no E. Básico	83,3	50,0	0,0	0,0	58,3
		Mais do 1 ciclo no ensino básico	16,7	50,0	100,0	100,0	41,7
	Alunos matriculados no ensino sec. profissional	E.Sec.Prof_1 (abaixo dos 40%)	40,0	0,0	0,0	0,0	33,3
		E.Sec.Prof_2	0,0	100,0	0,0	0,0	16,7
		E.Sec.Prof_3 (acima dos 60%)	60,0	0,0	0,0	0,0	50,0
	Estudantes do ens. básico (CITE 1 e 2) no sector privado	EB_priv1 (abaixo dos 10%)	100,0	100,0	100,0	0,0	91,7
		EB_priv2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
		EB_priv3	0,0	0,0	0,0	100,0	8,3
		EB_priv4 (acima dos 50%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Estudantes do ens. secundário (CITE 3) no sector privado	ESec_priv1 (abaixo dos 10%)	50,0	100,0	0,0	100,0	66,7
		ESec_priv2	50,0	0,0	100,0	0,0	33,3
		ESec_priv3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
		ESec_priv4 (acima dos 50%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Estudantes do ens. básico e secundário (CITE 1,2 e 3), inscritos no s. privado em instituições educativas dependentes do Estado	EPriv_Dep0 (0%)	33,3	75,0	100,0	0,0	50,0
		EPriv_Dep1 (abaixo dos 50%)	0,0	25,0	0,0	0,0	8,3
		EPriv_Dep2	0,0	0,0	0,0	100,0	8,3
		EPriv_Dep3 (acima dos 85%)	66,7	0,0	0,0	0,0	33,3
	Estudantes do ens. superior (CITE 5-6) a tempo parcial	E.Sup_TP1 (abaixo dos 10%)	16,7	0,0	0,0	0,0	8,3
		E.Sup_TP2	33,3	50,0	100,0	100,0	50,0
		E.Sup_TP3 (acima dos 35%)	50,0	50,0	0,0	0,0	41,7
Estudantes do ens. superior (CITE 5 e 6) sector privado	ESup_priv1 (abaixo dos 10%)	33,3	0,0	0,0	100,0	25,0	
	ESup_priv2	50,0	25,0	0,0	0,0	33,3	
	ESup_priv3	0,0	50,0	100,0	0,0	25,0	
	ESup_priv4 (acima dos 70%)	16,7	25,0	0,0	0,0	16,7	

Quadro C.2 Quadro-síntese de caracterização dos perfis educacionais, na União Europeia a 12 (em percentagem) (cont.)

Dimensão	Indicador	Nível/ categoria	Perfil Sistemas integrados	Perfil Sist. integrados em privação	Perfil	Perfil	Total
			Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Hungria, Lituânia R. Checa	Bulgária, Letónia, Polónia, Roménia	Chipre	Malta	
Indicadores sobre o apoio público (estado)	Despesa pública em educação (% do PIB)	DespPIB_1 (abaixo de 5%)	66,7	50,0	0,0	0,0	50,0
		DespPIB_2	33,3	50,0	0,0	0,0	33,3
		DespPIB_3 (acima de 6,5%)	0,0	0,0	100,0	100,0	16,7
	Despesas anuais em Inst. educativas por estudante (no equivalente a tempo inteiro) (em euros)	Desp/Est_1 (abaixo dos 6000€)	33,3	100,0	0,0	0,0	50,0
		Desp/Est_2	50,0	0,0	0,0	100,0	33,3
		Desp/Est_3	16,7	0,0	0,0	0,0	8,3
		Desp/Est_4 (acima dos 10000€)	0,0	0,0	100,0	0,0	8,3
	% do apoio fin. aos estudantes na despesa pública em educação (CITE 1,2 e 3)	%EstDP_1 (abaixo dos 5%)	33,3	50,0	0,0	0,0	33,3
		%EstDP_2	66,7	25,0	0,0	100,0	50,0
		%EstDP_3 (acima dos 11%)	0,0	25,0	100,0	0,0	16,7
	Despesa pública no ensino superior (% do PIB)	D/PIB_Sup1 (abaixo do 1%)	33,3	66,7	0,0	–	40,0
		D/PIB_Sup2	66,7	33,3	0,0	–	50,0
		D/PIB_Sup3 (acima dos 6,5)	0,0	0,0	100,0	–	10,0
	Despesas anuais em Inst. do E.Sup. por estudante (no equivalente a tempo inteiro) (em euros)	%EstSup_DP1 (abaixo de 5%)	66,7	100,0	0,0	–	70,0
		%EstSup_DP2 (5-10,5%)	33,3	0,0	100,0	–	30,0
	% do apoio fin. aos estudantes do ens. sup. na despesa pública do ensino superior	%EstSup_DP1	33,3	100,0	0,0	–	50,0
		%EstSup_DP2	50,0	0,0	0,0	–	30,0
		%EstSup_DP3	16,7	0,0	100,0	–	20,0
Indicadores de caracterização das escolas	Nº de computadores c/ acesso à Internet p/ 100 alunos (CITE 1 a 3)	Net_Esc1 (abaixo dos 8,5)	83,3	100,0	0,0	0,0	70,0
		Net_Esc2	16,7	0,0	100,0	100,0	30,0
		Net_Esc3 (acima dos 15)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Professores que usam PC em sala de aula	PC_aula1 (abaixo dos 50%)	16,7	50,0	0,0	0,0	20,0
		PC_aula2	50,0	50,0	0,0	0,0	40,0
		PC_aula3	33,3	0,0	100,0	100,0	40,0
		PC_aula4 (acima dos 85%)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Horas semanais declaradas pelos estudantes em períodos lectivos na escola (4h e +): Matemática ²⁵⁷	Aulas_Mat1 (acima dos 34%)	33,3	50,0	–	–	40,0
		Aulas_Mat2	33,3	0,0	–	–	20,0
		Aulas_Mat3 (acima dos 50%)	33,3	50,0	–	–	40,0
Indic. de caracterização socioeducacional das famílias	Estudantes com pais com o ens. básico (no máx. a CITE 2)	PaisEB_<10%	100,0	100,0	–	–	100,0
		PaisEB_10-20%	0,0	0,0	–	–	0,0
		PaisEB_>20%	0,0	0,0	–	–	0,0
	Estudantes com pais com o ens. superior (CITE 5 e/ou 6)	PaisSUP_<35%	50,0	25,0	–	–	40,0
		PaisSUP_35-50%	16,7	50,0	–	–	30,0
		PaisSUP_>50%	33,3	25,0	–	–	30,0

No âmbito geral destes dois perfis, o ensino superior é uma espécie de “corpo” à parte do sistema de ensino, onde se tem imprimido uma lógica pró-privatização muito mais

²⁵⁷ Selecionou-se a matemática, enquanto conteúdo curricular privilegiado de análise, porque na generalidade dos sistemas educativos da União Europeia estes dedicam mais horas a esta área de ensino do que às outras nucleares (como a língua materna ou as ciências).

evidente e onde o serviço público, figura central até há pouco mais de duas décadas, passou a estar mais ausente, com reflexos na certificação da população neste nível de ensino (como ficou registado no capítulo 2, em alguns destes países, nomeadamente na Estónia, Lituânia e Roménia, os diplomados do ensino superior diminuíram nos seus valores percentuais). Também nestes dois *clusters*, os alunos em regime a tempo parcial têm das taxas mais altas da União Europeia, só equivalentes às registadas nos *sistemas de ensino qualificados*, o que sugere, aqui, uma elevada proporção de estudantes que articula a sua vida académica com uma vida economicamente activa (veja-se a Eslovénia ou a Estónia, em HIS, 2008:119), em muitos casos para custear um percurso escolar no privado ou as elevadas propinas no ensino público (cf. HIS, 2008:110-111, nomeadamente a relevância do custo e peso das contribuições às instituições educativas do ensino superior; e ver também o peso das propinas em alguns destes países em Cerdeira, 2008: 60-69).

Estes perfis estão claramente num momento histórico de transição e portanto comportam alguma imprevisibilidade nos seus rumos políticos, institucionais e até reformistas, tornando o seu futuro mais insondável que os da Europa Ocidental.

Os outros dois perfis referem-se a dois casos isolados (Chipre e Malta) nas suas idiosincrasias nacionais. São os dois países que não fazem parte nem da geografia, nem da política e nem da história do denominado Bloco de Leste, tornando-os externos a este contexto.

O perfil apenas ocupado pelo Chipre prende-se com um estado que encara a educação como um sector estratégico (veja-se a despesa em educação como percentagem do PIB) e com capacidade real para o financiar. As escolas e os seus espaços lectivos têm níveis médios de dotação e uso de tecnologias de comunicação e informação. Têm baixos níveis de inscritos no ensino privado, não sendo este sector financiado pelo estado. Tais aspectos têm-se associado a níveis de certificação elevados, nomeadamente no que respeita aos mais jovens, sobretudo na credenciação no ensino superior (acima dos 40%).

Malta, que juntamente com Portugal (ver capítulo 2), possui um padrão de escolaridade de correcção, embora incerta face aos restantes da União Europeia, evidencia um estado em que a educação também é uma prioridade (vista pela despesa

em educação como percentagem do PIB), mas cujos recursos próprios não acompanham este esforço. Os seus jovens (entre os 25 e os 34 anos) têm dos níveis de escolaridade mais baixos na União Europeia.

Quadro C.3 Perfis de sistemas de ensino e padrões de escolaridade, na União Europeia (síntese)

Perfil do sistema de ensino e processo de escolarização		Padrão de escolaridade ⁽¹⁾ (ensino secundário e mais da população)	Certificação dominante do padrão de escolaridade ⁽¹⁾ (assinalar o ensino superior acima dos 30%)
UE15	<i>Qualificado</i>	<u>Topo</u> (Dinamarca, Finlândia e Suécia) e <u>consolidação</u> (Holanda e Reino Unido)	<u>Ensino secundário</u> (mas todos têm uma taxa de certificação de ensino superior acima dos 30%)
	<i>Actuante</i>	<u>Topo</u> (Áustria) e <u>consolidação</u> (Bélgica, França e Luxemburgo)	<u>Ensino secundário</u> (A Bélgica tem uma taxa de certificação de ensino superior acima dos 30%).
	<i>Em contracção</i>	<u>Topo</u> (Alemanha), <u>consolidação</u> (Irlanda) e <u>correção</u> (Grécia e Itália)	<u>Ensino secundário</u> (A Irlanda tem uma taxa de certificação de ensino superior acima dos 30%).
	<i>Em esforço</i>	<u>Correção</u> (Espanha e, com um nível de maior incerteza, Portugal)	<u>Ensino superior</u> (dominante mas inferior a 30%)
UE12	<i>Estado-concentrado</i>	<u>Pleno</u> (Eslováquia, Lituânia, Rep. Checa) e <u>topo</u> (Eslovénia, Estónia e Hungria)	<u>Ensino secundário</u>
	<i>Estado-concentrado em privação</i>	<u>Topo</u> (Bulgária, Letónia e Polónia), <u>consolidação</u> (Roménia)	<u>Ensino secundário</u>

(1) Ver indicadores e tipologia de padrões de escolaridade no capítulo 2 (quadro 2.1).

Dizer ainda que, no conjunto da União Europeia, a perfis de sistemas de ensino e processos de escolarização diferenciados, tendem a corresponder distintos padrões de escolaridade. Uma nota pode ser acrescentada, é que se a universalização do ensino secundário, exceptuando para aqueles sistemas de ensino que estão em esforço, numa situação de recuperação (Espanha e Portugal), é já uma realidade muito concreta, a massificação do ensino superior ainda não se deu de forma efectiva na maioria do espaço europeu considerado. Saliente-se, contudo, que os sistemas de ensino qualificados, situados sobretudo no norte da Europa, são os que estão mais perto de tal concretização. Por outro lado, os países de leste, embora com um ensino secundário alargado, apresentam taxas reduzidas de certificação no ensino superior. É no encontro

com estas tendências e orientações que se desenvolvem processos de escolarização específicos.²⁵⁸

Uma das observações que fica, quer com o périplo pelas análises dimensionais quer no olhar mais de conjunto como o agora concretizado, é que os países onde se observam padrões de escolaridade muito desiguais, mesmo entre os mais jovens, tendem a ter sistemas educativos que imprimem, nas suas lógicas organizativas e no seu funcionamento e recursos, processos favoráveis a essa desigualdade. Associando-se a esta análise, o facto destes mesmos sistemas serem, eles próprios, mais permeáveis à incorporação de aspectos de desigualdade social na sua organização e nos seus padrões institucionais, tornando a desigualdade social constitutiva do próprio sistema, reflectida nos seus processos sociais e nos seus fundamentos históricos.

Acrescentar, ainda, que diferentes tipos de sistemas de ensino e processos de escolarização não conduzem em direcções inequívocas e unívocas nas suas concretizações. Apesar da sua consistência, é preciso dar conta que tais perfis não são constituídos por membros iguais, mas por estados e sociedades portadores dos seus próprios contextos e historicidades.

²⁵⁸ Ficou, contudo, muito ausente destes modelos uma parte importante das variáveis relativas à autonomia e regulação dos sistemas educativos, ângulos de análise muito relevantes quando se sabe que elas estão implicadas nas principais reformas nacionais e europeias. Mas as difíceis possibilidades de informação comparável para o conjunto alargado dos países que pertence, hoje, à União Europeia inviabilizaram uma grande parte da sua inclusão neste tipo de exercício analítico.

Algumas conclusões e novos problemas

- Mas não é essa a história que quero saber como vai acabar...
Interrompe-te o sétimo leitor: - você acha que todas as histórias devem ter um princípio e um fim? Antigamente uma narrativa tinha apenas duas maneiras de acabar: passadas todas as provas o herói e a heroína casavam ou morriam. O sentido último para que remetem todas as narrativas tem duas faces: a continuidade da vida e a inevitabilidade da morte.

Calvino, Italo, *Se Numa Noite de Inverno um Viajante*, p. 235.

O conhecimento e o debate sobre a mudança social ocorrida nas últimas décadas nas sociedades contemporâneas (europeias) tiveram como um dos seus fios mais determinantes, nessa malha de elementos e contextos de difícil aclaração, a educação e as qualificações das populações nacionais e da União Europeia no seu todo. A exclusão, por parte de alguns, de processos de escolarização, percebida tanto a nível individual como colectivo, encaminha-os para outras frentes de exclusão, designadamente no que toca às oportunidades sociais e à participação política, social, económica e cultural nas sociedades ocidentais democráticas.

Um dos tópicos de análise mais salientes, no decurso desta dissertação, é que quanto mais desenvolvidos e qualificados são os países menos dependentes estão das variáveis de origem social nas dinâmicas e concretizações da escolarização das suas populações. Uma das ilações que se pode retirar é que as teorias da reprodução social (Bourdieu e Passeron, 1964, 1978), cujo fulgurante surgimento nos anos 60 têm ainda hoje um potencial analítico indesmentível, não têm, ainda assim, o mesmo valor interpretativo em todos os contextos sociais e em todos os sistemas de organização e desenvolvimento do ensino.²⁵⁹ Tendencialmente, quanto mais agudas são as manifestações de desigualdade social por relação à escola, internamente a cada país, mais se radicalizam as diferenças inter países, numa espécie de fenómeno cumulativo que se fortalece na comparação.

²⁵⁹ Esta é também uma das conclusões salientada num trabalho de Müller e Karle (1993), que reforça que os sistemas “partidos” em fileiras e muito diferenciadas por vários tipos de instituições e com transições muito marcadas contribuem para uma maior diferenciação do público escolar de acordo com a origem social. Neste sentido concorrem as perspectivas de Dupriez e Dumay (2006), Duru-Bellat e Suchaut (2005) e Gorard e Smith (2004), quando avançam que em sistemas de ensino que fazem, sistematicamente, uma diferenciação entre alunos, como acontece quando se abrem fileiras distintas nas etapas iniciais do sistema de ensino, e um alargado grau de retenção e segregação entre escolas, tendem a manifestar-se com maior regularidade situações de desigualdade social na escola.

Outra nota de interessante registo prende-se com a verificação de distintos padrões de institucionalização e financiamento da educação que promovem ou inibem a selectividade social e o alargamento das escolaridades. O financiamento parece ser uma das dimensões mais sensíveis na sustentabilidade dos sistemas de ensino e também influente na participação escolar por parte das populações nacionais. Poder-se-á dizer que esta dimensão está altamente implicada na própria política educativa e no modelo de estado, nas suas possibilidades de aprofundamento e até de continuidade.

Torna-se, também, relevante analisar o facto de, havendo elementos de grande isomorfismo no que respeita aos sistemas educativos de forma alargada no mundo,²⁶⁰ alguns aspectos dos modelos organizacionais (veja-se exemplos, desde os mais instrumentais como a escolaridade obrigatória e a acção social escolar, aos mais orgânicos, como a definição e importância do sector privado) e os seus resultados são, pelo contrário, muito distintos.

No espaço europeu sobressaem, ainda, como dois protagonismos importantes na recomposição da análise estrutural que se tomou por referência, os jovens e as mulheres. Uns e outros estão a reforçar de forma consistente e continuada os seus recursos educacionais, marcando a Europa com fortes sentidos de convergência. Neste plano espacial é ainda possível lançar uma quadrícula traçada por dois eixos cruzados – o eixo norte-sul e o este-oeste – permitindo um reconhecimento de padrões de escolaridade, perfis de sistemas educativos e configurações de estados sociais (definidos na sua relação com a educação) nas várias geografias da Europa.

Se o tipo de dados aqui apresentados permite sublinhar e, em alguns casos, descobrir algumas tendências e contextos, tanto sociais como institucionais que, como se disse (ver a Introdução), apontam para configurações, cujas *coreografias* reflectem a consistência das análises a partir daí produzidas, é também verdade que, como reflectem alguns autores (Barroso, 2003b; Broadfoot, 2000; Osborn e outros, 2003), a análise macroestrutural, debaixo de lentes para “ver ao longe” (sobressaindo visões de conjunto ou de subconjuntos muito expeditas), não detecta aspectos mais finos da acção social,

²⁶⁰ Aliás como ficou registado entre vários contributos, com maior insistência para os institucionalistas (ver nomeadamente em Meyer, Ramirez, Frank e Schofer, 2006; Meyer, Ramirez e Soysal, 1992; Meyer e Rowan, 1977).

muitas vezes de carácter conjuntural e mais arregados nas especificidades da interacção social.

Este trabalho mostrou ainda que, para além dos esforços de compatibilização das fontes estatísticas, a comparação obriga igualmente a ajustamentos teóricos e conceptuais, evidenciando o seu carácter relativo no que respeita à sua validade de interpretação e demonstração de um certo prisma da realidade. Na comparação, nomeadamente de sistemas educativos, fica bem patente a dificuldade de “tradução” das culturas e formas de organização institucional, nos seus sistemas de regras e nas suas produções sociais, evidenciando-se a vantagem de se dispor de informação recolhida, complementarmente, através de mecanismos de observação de maior proximidade, beneficiando, em certo sentido, de uma análise de “ver ao perto”.

No entanto, um balanço genérico da presente investigação aponta para o reforço da validade de grande parte dos seus pressupostos e de um modelo de análise que teve em conta uma gama alargada de dimensões, num caminho de uma maior compreensão dos processos de escolarização no espaço europeu. Dito isto, não significa que lhe tenhamos que colocar um ponto final. Esta pesquisa poder-se-á projectar no futuro, através de desfiladeiros que partam de um núcleo central de questões relacionadas com o alargamento da educação nos vários países da UE com outros destinos teóricos, metodológicos e substantivos.

Uma dessas vertentes de exploração prende-se com o amadurecimento do sentido histórico da formação e estruturação dos sistemas educativos na Europa de forma comparativa. Um dos limites da presente investigação tem a ver com o pouco benefício dos contributos da história, com os seus instrumentos metodológicos e analíticos, no aprofundamento das grandes tendências e da explicação dos seus principais elementos de sedimentação.²⁶¹

Outro trilha de desenvolvimento deste trabalho poderia situar-se num olhar mais para dentro da escola e para os conteúdos do que aí é aprendido. A comparação dos currículos escolares e da organização escolar (onde se podem incluir algumas práticas

²⁶¹ Alguns autores já têm dado contributos de significado aprofundado, veja-se o exemplo (já) clássico de Margaret Archer (1979). Até porque em exercícios de educação comparada o eixo de análise relativo ao espaço está recorrente e convenientemente acompanhado pelo do tempo (cf. Nóvoa e Yariv-Mashal, 2003).

educativas e formas de organização de turmas, cargas lectivas, etc) tem sido, para o espaço da União Europeia, de certa forma limitada, mas o seu apuramento poderia reverter a favor de um melhor deslindar dos processos de aprendizagem e dos resultados escolares.²⁶²

Uma terceira vertente, entre outras possíveis, poderia centrar-se na análise sobre as relações das estruturas educacionais e o mercado de trabalho no contexto europeu. Tal prende-se, sobretudo, com articulações próximas e dinâmicas, sensíveis às “exigências” e “necessidades” recíprocas, definidas cada vez mais em contextos globalizados, com efeitos de intensidades variáveis nas formas como se estruturam e produzem a “procura” e a “oferta” educativas.²⁶³

O lado comparativo na educação sobreviveria em qualquer um destes caminhos, não esgotando estes, certamente, os cursos da imaginação sociológica nesta matéria. Trata-se, pois, de optar antes pela “continuidade da vida” desta investigação do que, como o leitor de Italo Calvino punha em alternativa, aceitar a “inevitabilidade da [sua] morte”.

²⁶² Alguns contributos são a este respeito muito elucidativos, como os de Bernard Lahire (1994; 2000), Françoise Ropé (2000), Vincent Tinto (2006; 1997), ou até de Madureira Pinto (Pinto, 2002), e alguns dos autores citados na nota 260. Ver ainda do ponto de vista comparativo trabalhos de Aaron Benavot (2006), de Marcel Crahay (1999) e de Roger-François Gauthier (2006).

²⁶³ Temos face a esta vertente todo um lastro teórico-analítico profundo (ver, entre outros significativos, Bell, 1973; Bertaux, 1978; Castells, 2002; Erikson e Goldthorpe, 1993; Esping-Andersen, 1993), mas cuja tónica comparativa pode ser perspectivada em relatórios de comissões e agências internacionais (Comissão Europeia/Direcção-Geral para o Emprego, 2010; Comissão Europeia/Eurostat, 2009; OCDE, 2009c) ou mesmo na já vasta produção nacional, com uma abordagem eminentemente sociológica, com importantes e elucidativos contributos (Costa e outros, 2000; Costa, Machado e Almeida, 2007; Martins, Mauritti e Costa, 2007; Mauritti, Martins e Costa, 2004; Oliveira e Carvalho, 2010; Rodrigues, Oliveira e Carvalho, 2007).

Fontes bibliográficas

- Abrantes, Paulo (coord.) (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica).
- Abrantes, Pedro (2008), *Continuidades, Transições e Rupturas: a Distinção entre os Ciclos de Ensino*, Tese de Doutoramento, Departamento de Sociologia de ISCTE-IUL, Lisboa.
- Abreu, Isaura, e Maria do Céu Roldão (1989), "A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos 20 anos", em AAVV (org.), *O Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto, Edições Asa, pp. 41-94.
- Adão, Aurea (1984), *O Estatuto Socioprofissional do Professor em Portugal (1901-1951)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Afonso, Almerindo Janela (2002a), "A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e novo espaço público", em Licínio C. Lima, e Almerindo Janela Afonso (orgs.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Afrontamento, pp. 76-89.
- Afonso, Almerindo Janela (2002b), "Políticas contemporâneas e avaliação educacional", em Licínio C Lima, e Almerindo Janela Afonso (orgs.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 111-127.
- Almeida, Ana Nunes de (2005), "O que as famílias fazem à escola. pistas para um debate", *Análise Social*, 176, pp. 579-593.
- Almeida, Ana Nunes, e Maria Manuel Vieira (2006), *A Escola em Portugal: Novos Olhares, Outros Cenários*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, João Ferreira de (1999), *Classes Sociais nos Campos: Camponeses Parciais numa Região do Noroeste*, Oeiras, Celta Editora.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1994), "Recomposição socioprofissional e novos protagonismos", em António Reis (org.), *Portugal, 20 anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, pp. 307-330.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1988), "Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, pp. 11-14.
- Almeida, João Ferreira de, e José Madureira Pinto (1990), *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- Almeida, João Ferreira de, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Isabel Nicolau, e Elizabeth Reis (1992), *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Almeida, João Ferreira de, Luís Capucha, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Anália Torres (2000), "Sociedade", em António Reis (org.), *Portugal Anos 2000: Retrato de um País em Mudança*, Mem Martins, Círculo de Leitores, pp. 36-72.
- Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade: Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta Editora.
- Alonso, Luísa (2004), "Competências essenciais no currículo: que práticas nas escolas?" Comunicação apresentada no Seminário «Saberes Básicos de Todos e os Cidadãos no Século XXI», Aveiro, Conselho Nacional de Educação-Ministério da Educação.
- Alves, José Matias (1999), *Crises e Dilemas do Ensino Secundário: Em Busca de Um Novo Paradigma*, Porto, Asa, Cadernos Pedagógicos.

- Alves, Mariana (2003), *A Inserção Profissional de Diplomados do Ensino Superior Numa perspectiva Educativa: O Caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*, Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- Alves, Mariana (2005), "Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores", *Interacções*, 1, pp. 179-201.
- Alves, Natália (2005), *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados, 1999-2003*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Alves, Natália, e Rui Canário (2004), "Escola e exclusão social: das promessas às incertezas", *Análise Social*, V.38 (169), pp. 981-1010.
- Alves, Nuno Almeida (2005), *A Construção de Sociedades da Informação e do Conhecimento no Âmbito do Processo de Mudança Estrutural das Sociedades Contemporâneas*, Tese de Doutoramento, Departamento de Sociologia, ISCTE-IUL, Lisboa
- Amaro, G., e outros (2004), "Chapter 3 - Country reports: education systems in Europe", em R. H. Hofman, W. H. A. Hofman, J. M. Gray, e P. Daly (orgs.), *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 25-116.
- Antunes, Fátima (2005), "Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, pp. 125-143.
- Antunes, Fátima (2005), "Reformas do Estado e da educação: o caso das escolas profissionais em Portugal", *Revista Brasileira de Educação*, 29, pp. 40-51.
- Antunes, Fátima (2006), "Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto 'Europa'", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 75, pp. 63-93.
- Archer, Margaret (1978), "The theoretical and the comparative analysis of social structure", em Salvador Giner, e Margaret Archer (orgs.), *Contemporary Europe: Social Structures and Cultural Patterns*, Boston, Routledge & Kegan Paul, pp. 1-27.
- Archer, Margaret (1979), *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage.
- Archer, Margaret (1995), *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, Margaret (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Atkinson, Robert (2005), "Inequality in the new knowledge economy", em Anthony Giddens, e Patrick Diamond (orgs.), *The New Egalitarianism*, London, Policy Network, pp.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta Editora.
- Azevedo, Joaquim (1994), *Avenidas da Liberdade: Reflexões Sobre Política Educativa*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (1999a), *O Ensino Secundário na Europa, nos Anos 90: O Neoprofissionalismo e a Acção do Sistema Educativo Mundial: um Estudo Internacional*, Universidade de Lisboa, Lisboa
- Azevedo, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa: O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, Joaquim (2002), *O Fim de um ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*, Porto, Edições Asa.
- Azevedo, José Maria (2007), "Avaliação externa das escolas em Portugal", em, *As Escolas Face a Novos Desafios/Schools Facing Up New Challenges, Portugal 2007*, Lisboa, IGE-ME, pp. 147-159.

- Ball, Stephen (2001), "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação", *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), pp. 131-150.
- Ballion, Robert (1982), *Les Consommateurs d'École*, Paris, Stock-Laurence Pernoud.
- Ballion, Robert (1999), "Texto 19: La enseñanza privada: una «escuela a medida?»" em Mariano F. Enguita (org.), *Sociología de la Educación: Lecturas Básicas y Textos de Apoyo*, Barcelona, Editorial Ariel, pp. 272-294.
- Balsa, Casimiro Marques, José Vasconcelos Simões, Pedro Belchior Nunes, Renato Emídio do Carmo, e Ricardo Oliveira Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Edições Colibri.
- Barroso, João (2003a), "A «escolha da escola» como processo de regulação: integração ou selecção social?" em João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Edições ASA, pp. 79- 109.
- Barroso, João (2003b), "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada", em João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Asa, pp. 19-48.
- Baudelot, Christian, e Roger Establet (1992), *Allez les Filles!* Paris, Máspero.
- Bautier, Élisabeth, Bernard Charlot, e Jean-Yves Rochex (2000), "Entre apprentissages et metier d'élève: le rapport au savoir", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École, l'État des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 179-188.
- Beck, Ulrich (2000), "A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva", em Ulrich Beck, Anthony Giddens, e Scott Lash (orgs.), *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, pp. 1-51.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens, e Scott Lash (orgs.) (2000), *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta.
- Becker, Gary (2006), "The age of human capital", em Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, e A.H.Halsey (orgs.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press (texto retirado da obra *Education in the Twenty-first Century*), pp. 292-294.
- Bélangier, Paul (1998), "Des sociétés éducatives en gestation", em Jacques Delors (org.), *L'Éducation Pour le XXI Siècle: Questions et Perspectives*, Paris, UNESCO, pp. 279-298.
- Bell, Daniel (1973), *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*, São Paulo, Cultrix.
- Benavente, Ana (1990), *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, Editorial teorema.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra, e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Benavot, Aaron (2006), "The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective", em, *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, UNESCO ed., Vol. 6, UNESCO, pp. 1-24.
- Bernstein, Basil (1975), *Language et Classe Social: Codes Socio-linguistiques et Contrôle Social*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bertaux, Daniel (1978), *Destinos Pessoais e Estrutura de Classes*, Lisboa, Moraes Editores.
- Berthelot, Jean-Michel (1993), *École, Orientation, Société*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bertrand, Yves, e Paul Valois (1994), *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*, Lisboa, Instituto Piaget.

- Blau, Peter M. (1974), "Parameters of social structure", *American Sociological Review*, 39(5), pp. 615-635.
- Bolívar, Antonio (2007), "A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas", Comunicação apresentada no *As Escolas Face a Novos Desafios/Schools Facing Up New Challenges, Portugal 2007*, Lisboa, IGE-ME.
- Boudon, Raymond (1981), *A Desigualdade de Oportunidades: A Mobilidade Social nas Sociedades Contemporâneas*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Boudon, Raymond (1990), *O Lugar da Desordem*, Lisboa, Gradiva.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989), *O Poder Simbólico*, Lisboa, Difel.
- Bourdieu, Pierre (2001), *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Acção*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (2002), *Esboço de Uma Teoria da Prática: Precedido de Três Estudos de Etnologia Cabila*, Oeiras, Celta Editora.
- Bourdieu, Pierre (2006a), *As Estruturas Sociais da Economia*, Porto, Campo de Letras.
- Bourdieu, Pierre (2006b), "The forms of capital", em Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, e A. H. Halsey (orgs.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 105-123.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1970), *La Reproduction: Éléments pour Théorie du Système de L'Enseignement*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1978), *Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, Lisboa, Editorial Vega.
- Brannen, Julia, e Ann Nilsen (2002), "Young people's time perspectives: from youth to adulthood", *Sociology*, 36 (3), pp. 513-537.
- Breen, Richard, e Jan O. Jonsson (2005), "Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on Educational attainment and social mobility", *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 223-243.
- Broadfoot, Patricia (2000), "Comparative education for the 21st century: retrospect and prospect", *Comparative Education*, 36(3), pp. 357-371.
- Brown, Phillip, e Hugh Lauder (2006), "Globalization, Knowledge and the myth of the magnet economy", em Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, e A. H. Halsey (orgs.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 317-340.
- Brunello, Giorgio, Margherita Fort, e Guglielmo Weber (2008), "Changes in compulsory schooling, education and the distribution of wages in Europe", Comunicação apresentada no *2008 Royal Economic Society Annual Conference*, University of Surrey, 2008, Surrey.
- Burns, Tom R., e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais: Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta Editora.
- Burns, Tom R., e Marcus Carson (2003), "Configurações de governança pluralistas, neocorporativas e da União Europeia", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 42, pp. 161-197.
- Cabrito, Belmiro Gil (2004a), "Higher Education: An Education for the Élites? The Portuguese Case", *Higher Education in Europe*, XXIX(1), pp. 33-45.
- Cabrito, Belmiro Gil (2004b), "O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o estado e o mercado", *Revista Educação e Sociedade*, 25(88), pp. 977-966.

- Cachapuz, António Francisco (coord.), Idália Sá-Chaves, e Fátima Paixão (2004), "Relatório do estudo «Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI»", Comunicação apresentada no *Seminário «Saberes Básicos de Todos e os Cidadãos no Século XXI»*, Aveiro, Conselho Nacional de Educação-Ministério da Educação.
- Canário, Rui (2006), "A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares", *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 27-36.
- Capucha, Luís (2005), *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta.
- Capucha, Luís, Joaquim Bernardo, e José Castro (2001), "Social exclusion and porverty in Europe", em Max Haller (org.), *The Making of the European Union: Contributions of the Social Sciences*, Berlim, Springer.
- Cardoso, Clementina Marques (2003), "Do público ao privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra", em João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Asa, pp. 149-191.
- Cardoso, Gustavo, António Firmino da Costa, Cristina da Palma Conceição, e Maria do Carmo Gomes (2005), *Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo de Letras.
- Carmo, Renato (2000), "As dualidades do sistema do ensino superior", *Arquivo de Beja*, série III, volume XIV, pp. 93-114.
- Carneiro, Roberto (2003), *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaio para o Século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, Helena (2004), *Análise de Dados Qualitativos. Utilização da HOMALS com o SPSS*, Lisboa, Edições Sílabo.
- Carvalho, Rómulo de (2001), *História do Ensino de Portugal: Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2002), *A Sociedade em Rede* (Vol. Volume 1, A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura), Lisboa, Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2005), "A Sociedade em rede", em Gustavo Cardoso, António Firmino da Costa, Cristina Palma da Conceição, e Maria do Carmo Gomes (orgs.), *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo de Letras, pp. 19-30.
- Cerdeira, Maria Luísa (2008), *O Financiamento do Ensino Superior Português: a Partilha de Custos*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Charlot, Bernard (2001), *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire: Une Recherche dans Les Lycées Professionnels de Banlieue*, Paris, Anthropos.
- Charlot, Bernard (2002), "Relação com a escola e o saber nos bairros populares", *Perspectiva*, 20, pp. 17-34.
- Cherkaoui, Mohamed (1994), *Sociologia da Educação*, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- Chevallier, Thierry, e Jean-Claude Eicher (2002), "Higher education funding: a decade of changes", *Higher Education in Europe*, XXVII (1-2), pp. 89-99.
- Coleman, James (1999), "Texto 25: Igualdad y calidad en la educación americana: escuelas públicas e escuelas católicas", em Mariano Enguita (org.), *Sociología de la Educación: Lecturas Básicas y Textos de Apoyo*, Barcelona, Editorial Ariel, pp. 390-401.
- Coleman, James S. (org.), Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederick D. Weinfeld, e Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007), *Progress Towards The Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks*, Bruxelas.

- Comissão Europeia (2010), *The Social Situation in The European Union 2009*, Bruxelas.
- Comissão Europeia/Eurostat (2007), *Europe in Figures: Eurostat yearbook 2006-07*, Luxemburgo.
- Comissão Europeia/Eurostat (2009), *Youth in Europe: A Statistical Portrait*, Luxemburgo.
- Cook, Thomas D., e Frank F. Furstenberg JR. (2002), "Explaining aspects of the transition to adulthood in Italy, Sweden, Germany, and the United States: a cross-disciplinary, case synthesis approach", *Annals*, 580, pp. 257-287.
- Cooksey, Elizabeth C., e Ronald R. Rindfuss (2001), "Patterns of work and schooling in young adulthood", *Sociological Forum*, pp. 731-755.
- Costa, António Firmino da (1998), "Classificações sociais", *Leituras, Revista da Biblioteca Nacional*, 2, pp. 65-75.
- Costa, António Firmino da (1999), *Sociedade de Bairro: Dinâmicas Sociais da Identidade de Cultural*, Oeiras, Celta Editora.
- Costa, António Firmino da (2007), "Capítulo 1: Os desafios da teoria da prática à construção da sociologia", em José Madureira Pinto, e Virgílio Borges Pereira (orgs.), *A Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal*, Porto, Afrontamento, pp. 15-29.
- Costa, António Firmino da (coord.), Ana Caetano, Susana da Cruz; Martins, e Rosário Mauritti (2009), *Estudantes do Ensino Superior e Empréstimos com Garantia Mútua, Inquérito de 2009*, Lisboa, CIES-ISCTE-IUL.
- Costa, António Firmino da, e João Teixeira Lopes (orgs.) (2008), *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, Relatório Final, CIES/ISCTE-IUL, IS-FLUP.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (1990), "Estudantes e amigos: trajectórias de classe e redes de sociabilidade", *Análise Social*, 105-106, pp. 193-221.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (2007), "Capítulo 1: Classes sociais e recursos educativos: uma análise transnacional", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Oeiras, Celta, pp. 5-20.
- Costa, António Firmino da, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (2000), "Classes sociais na Europa", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 34, pp. 9-43.
- Cowen, Robert (2005), "El sistema educativo inglés", em Joaquim Prats, e Francesc Pedró (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación?* Barcelona, Obra Social, Fundación "La Caixa", pp. 66-87.
- Crahay, Marcel (1999), *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?* Lisboa, Instituto Piaget.
- Crahay, Marcel (2002), *Podrá a Escola ser Justa e Eficaz? Da Igualdade das Oportunidades à Igualdade dos Conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Creemers, Bert (2005), "El sistema educativo holandés", em Joaquim Prats, e Francesc Raventós (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación?* Vol. 18, Barcelona, Obra Social, Fundación "La Caixa", pp. 88-118.
- Crompton, Rosemary (2003), "Class and gender beyond th 'cultural turn'", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 42, pp. 9-24.
- Dale, Roger (2004), "Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma «agenda globalmente estruturada para a educação?»" *Educação e Sociedade*, 25(87), pp. 423-460.
- Dale, Roger (2005), "Globalisation, knowledge economy and comparative education", *Comparative Education*, 41(2), pp. 117-149.

- Dale, Roger (2005a), "Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação?" *Educação e Sociedade*, 25(87), pp. 423-460.
- Danermark, Berth, Mats Ekström, e Liselotte Jakobsen (2002), *Explaining Society: Critical Realism in the Social References*, London, Routledge.
- Davies, Lynn (2002), "Possibilities and limits for democratisation in education", *Comparative Education*, 38(3), pp. 251-266.
- Deem, Rosemary (1992), "Schooling and gender: the cycle of discrimination", em James Lynch, Celia Modgil, e Soham Modgil (orgs.), *Cultural Diversity in the Schools*, Vol. Three "Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction", Londres, The Falmer Press, pp. 81-97.
- Dehmel, Alexandra (2006), "Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies ", *Comparative Education*, 49(1), pp. 49-62.
- Derouet, Jean-Louis (2002), "A sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica", *Revista Brasileira de Educação*, 21, pp. 5-16.
- Derouet, Jean-louis (2008), "Extending the schooling period or recommending lifelong training? The place of higher education at a time of revamped conceptions of justice and state forms in France", *European Education*, 39(4), pp. 69-79.
- Drucker, Peter (1992), *The Age of Discontinuity*, Nova Jérícia, Transaction Publishers.
- Dubet, François (2003), "A escola e a exclusão", *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 29-45.
- Dubet, François (2004), "O que é uma escola justa?" *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), pp. 539-555.
- Dupriez, Vincent, e Xavier Dumay (2006), "Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?" *Comparative Education*, 42(2), pp. 243-260.
- Durkheim, Émile (2000, 2007), *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70.
- Duru-Bellat, Marie (2000), "Les inégalités face à l'école en Europe: l'éclairage des comparaisons internationales", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École L'État des Savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, pp. 322-330.
- Duru-Bellat, Marie (2002), *Les Inégalités Sociales À L'École: Genèse et Mythes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, Marie, Annick Kieffer, e Catherine Marry (2001), "La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné", *Revue Française de Sociologie*, 42(2), pp. 251-281.
- Duru-Bellat, Marie, e Bruno Suchaut (2005), "Organisation and context, efficiency and equity of educational systems: what PISA tells us", *European Educational Research Journal*, 4(3), pp. 181-194.
- Duru-Bellat, Marie, e Denis Meuret (2001), "Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires", *Revue Française de Pédagogie*, 135, pp. 173-221.
- Educação, Conselho Nacional de (org.) (2004), *Seminário «Saberes Básicos de Todos e os Cidadãos no Século XXI»*, Aveiro, Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Empirica (2006), *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries*, Bona, Comissão Europeia.

- Enguita, Mariano F. (1996), "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación", *Revista Brasileira de Educação*, 3, pp. 5-17.
- Enguita, Mariano F. (2001), *Educar en Tiempos Inciertos*, Madrid, Ediciones Morata.
- Erikson, Robert, e John H. Goldthorpe (1993), *The Constant Flux: a Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford, Clarendon Press.
- Ertl, Hubert (2006), "European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?" *Comparative Education*, 42(1), pp. 5-27.
- Ertl, Hubert, e David Phillips (2006), "Standardization in EU education and training policy: findings from European research network", *Comparative Education*, 42(1), pp. 77-91.
- Esping-Andersen, Gosta (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, Princeton University Press.
- Esping-Andersen, Gosta (orgs.) (1993), *Changing Classes: Stratification and Mobility in Post-industrial Societies*, Londres, Sage.
- Estanque, Elísio, e José Manuel Mendes (1997), *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.
- Eurydice (2007), *Autonomia das Escolas na Europa: Políticas e Medidas*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice (2008), *Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice (2009/2010), *Compulsory Education in Europe*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice (2010a), *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice, EACEA (2009a), *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice, EACEA (2009b), *Key Data on Education in Europe 2009*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Ferrão, João, Isabel Margarida André, e Ana Nunes de Almeida (2000), "Abandono escolar precoce: olhares cruzados em tempo de transição", *Sociedade e Trabalho*, 10, pp. 10-21.
- Ferreira, Vítor Sérgio (Coordenador), Ana Matos Fernandes, Jorge Vieira, Pedro Puga, e Susana Barrisco (2006), *A Condição Juvenil Portuguesa na Viragem do Milénio* (Vol. n.º 10), Lisboa, IPJ.
- Ferreira, Vítor Sérgio, Alexandra Figueiredo, e Catarina Lorga da Silva (orgs.) (1999), *Jovens em Portugal. Análise Longitudinal de Fontes Estatísticas: 1960 - 1996/97*, Oeiras, Celta Editora.
- Ferrera, Maurizio (2000), "A reconstrução do estado social na Europa meridional", *Análise Social*, XXXIV (151-152), pp. 457-475.
- Ferrera, Maurizio (2005), "Welfare states and social safety nets in Southern Europe", em Maurizio Ferrera (org.), *Welfare State Reform in Southern Europe: Fighting Poverty and Social Exclusion in Italy, Spain, Portugal and Greece*, Oxon, Routledge, pp. 1-32.
- Fitoussi, Jean-Paul, e Pierre Rosanvallon (1997), *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras, Celta.
- Formosinho, João (2007), "A autonomia das escolas em Portugal - 1987-2007", em, *As Escolas Face a Novos Desafios/Schools Facing Up New Challenges, Portugal 2007*, Lisboa, IGE-ME, pp. 69-89.
- Formosinho, João, Fernando Ilídio Ferreira, e Joaquim Machado (2000), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Lisboa, Edições Asa.
- Fukuyama, Francis (2000), *A Grande Ruptura: A Natureza Humana e a Reconstituição da Ordem Social*, Lisboa, Quetzal Editores.

- Fussell, Elizabeth (2002), "The transition to adulthood in aging societies ", *Annals*, 580, pp. 16-39.
- Gauthier, Pierre-Louis (2005), "El sistema educativo francés", em Joaquim Prats, e Francesc Raventós (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación?* Vol. 18, Barcelona, Obra Social, Fundación "La Caixa", pp. 29-65.
- Gauthier, Roger-François (2006), *The Content of Secondary Education Around the World: Present Position and Strategic Choices*, Paris, UNESCO.
- Giddens, Anthony (1997), *Para Além da Esquerda e da Direita: O Futuro da Política Radical*, Oeiras, Editora Celta.
- Giddens, Anthony (2000a), *A Dualidade da Estrutura: Agência e Estrutura*, Oeiras, Celta.
- Giddens, Anthony (2000b), "Viver numa sociedade pós-tradicional", em Ulrich Beck, Anthony Giddens, e Scott Lash (orgs.), *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta, pp. 53-104.
- Glaeser, Edward L. (2009), "Education last century, and economic growth today", *New York Times*, 20 de Outubro de 2010, pp.
- Gorard, Stephen, e Emma Smith (2004), "An international comparison of equity in education systems ", *Comparative Education*, 40(1), pp. 15-28.
- Grácio, Rui (1980), *Os Professores e a Reforma do Ensino*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Rui (1981), *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social: As Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Grácio, Sérgio (1997a), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Coimbra, Educa.
- Grácio, Sérgio (1997b), "A mobilidade social revisitada", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 24, pp. 45-69.
- Green, Andy (2006), "Education, globalization, and the nation state", em Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, e A. H. Halsey (orgs.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 192-197.
- Grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha (Bologna Follow-up Group - BFUG) (2009), *Bologna Process Stocktaking Report, 2009*.
- Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas: Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, DGEEP.
- Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2005), "Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 20(58), pp. 157-212.
- Guile, David (2006), "What is distinctive about the knowledge economy? Implications for Education", em Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, e A.H.Halsey (orgs.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 355-366.
- Haecht, Anne Van (1994), *A Escola à Prova da Sociologia*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Halsey, A. H. (2006), "The European university", em Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, e A. H. Halsey (orgs.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press, pp. 854-865.
- Haralambos, Michael, e Martin Holborn (1996), *Sociology: Themes and Perspectives*, London, Collins Educational.

- Hega, Gunther, e Karl Hokenmaier (2002), "The welfare state and education: a comparison of social and educational policy in advanced industrial societies", *German Policy Studies*, 2(1), pp. 1-29.
- Heidenheimer, Arnold (1982), "Education and social security: entitlements in Europe and America", em Peter Flora, e Arnold Heidenheimer (orgs.), *The Development of Welfare States in Europe and America*, New Jersey, Transaction Publishers, pp. 269-303.
- HIS (2000), *EURO STUDENT 2000: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000*, Hanover.
- HIS (2005), *Eurostudent Report 2005: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005*, Hanover, HIS.
- HIS (2008), *Eurostudent III 2005-2008: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Hanover.
- Hofman, R. H., A. Hofman, J. Gray, e P. Daly (2004), "Chapter 1 - Institutional contexts and effectiveness of schooling", em R. H. Hofman, A. Hofman, J. Gray, e P. Daly (orgs.), *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 1-16.
- Hofman, R. H., W. H. A. Hofman, e J. M. Gray (2008), "Comparing key dimensions of schooling: towards a typology of European school systems", *Comparative Education*, 44(1), pp. 93-110.
- Hofman, R. H., W. H. A. Hofman, J. M. Gray, e P. Daly (orgs.) (2004), *Institutional Context of Education Systems in Europe: A Cross-Country Comparison on Quality and Equity*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Holdsworth, Clare (2004), "Family support during the transition out of the parental home in Britain, Spain and Norway", *Sociology*, 38(5), pp. 909-926.
- Husén, Torsten (s/d), *Meio Social e Sucesso Escolar*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Iturra, Raul (1990a), *Fugirás à Escola Para Trabalhar a Terra. Ensaios de Antropologia Social Sobre o Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher.
- Iturra, Raul (1990b), *A Construção Social do Insucesso Escolar*, Lisboa, Escher.
- Jakobi, Ana P., e Janna Teltemann (2009), "Convergence e divergence in welfare state development: an assessment of education policy in OECD countries", *TranState "Transformations of the State" - Working Papers*, pp. 1-31.
- Jarvis, Peter (2000), "Globalisation, the learning society and comparative education", *Comparative Education*, 36(3), pp. 343-355.
- Johnstone, D. Bruce (2004), "The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives", *Economics of Education Review*, 23(4), pp. 1-13.
- Johnstone, D. Bruce (2009), The fragile college or university: an international perspective on the financial fragility of institutions and systems, ICHEFAP (disponível em http://gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/project_publications.html).
- Johnstone, D. Bruce, e Pamela Marcucci (2009), Student loans in international context: a primer, ICHEFAP (disponível em http://gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance/project_publications.html).
- Kaeble, Hartmut (1982), "Educational opportunities and government policies in Europe in the period of industrialization", em Peter Flora, e Arnold Heidenheimer (orgs.), *The Development of Welfare States in Europe and America*, New Jersey, Transaction Publishers, pp. 239-267.
- Killeen, John, Richard Turton, Wayne Diamond, Odile Dosnon, e Monique Wach (1999), "Education and the labour market: subjective aspects of human capital investment", *Journal of Education Policy*, 14(2), pp. 99-116.

- Kivinen, Osmo, Juha Hedman, e Päivi Kaipainen (2007), "From elite university to mass higher education", *Acta Sociologica*, 50(3), pp. 231-247.
- Kogan, Maurice (2004), "Chapter 1: Frame-work paper: The Issues", em UNESCO: Forum Regional Scientific Committee For Europe and North America (org.), *First Regional Research Seminar for Europe and North America: "Managerialism and Evaluation in Higher Education"*, Vol. 7, Paris, UNESCO Forum Occasional Paper Series, pp. 2-10.
- Kwiek, Marek (2004), "The emergent European educational policies under scrutiny: the Bologna Process from a Central European perspective", *European Educational Research Journal*, 3(4), pp. 759-776.
- Kyvik, Svein (2004), "Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe", *Higher Education in Europe*, XXIX(3), pp. 393-409.
- Lahire, Bernard (1994), *Les Manières d'Etudier: Enquête 1994*, Paris, La Documentation Française.
- Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de Familles*, Paris, Gallimard (Hautes Études).
- Lahire, Bernard (2000), "Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École, l'État des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 170-178.
- Lahire, Bernard (2003), "Crenças coletivas e desigualdades culturais", *Educação e Sociedade*, 24(84), pp. 983-995.
- Lança, Isabel Salavisa (2004), "Conhecimento, economia e sociedade", em Isabel Salavisa Lança, Fátima Suleman, e Maria de Fátima Ferreiro (orgs.), *Portugal e a Sociedade do Conhecimento: Dinâmicas Mundiais, Competitividade e Emprego*, Oeiras, Celta Editora, pp. 37-52.
- Lash, Scott (2000), "A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade", em Ulrich Beck, Anthony Giddens, e Scott Lash (orgs.), *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*, Oeiras, Celta Editora, pp. 105-164.
- Lawn, Martin, e Bob Lingard (2002), "Constructing a European policy space in educational governance: the role of transnational policy actors", *European Educational Research Journal*, 1(2), pp. 290-307.
- Leclercq, Jean-Michel (1994), "General education and vocational training at the post-compulsory level in Europe: the end of mutual disregard?" *Comparative Education*, pp. 49-53.
- Legrand, André (2000), "Décentralisation et déconcentration", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École, l'État des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 94-102.
- Lepeltak, Jan, e Claire Verlinden (1998), "Enseigner à l'ère de l'information: problèmes et nouvelles perspectives", em Jacques Delors (org.), *L'Éducation Pour le XXI Siècle: Questions et Perspectives*, Paris, UNESCO, pp. 299-321.
- Levin, Henry (1999), "O dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa", em Mariano Enguita (org.), *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel Referencia, pp. 422-439.
- Levin, Henry (2003), "Os "cheques-ensino": um quadro global de referência para a sua avaliação", em João Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*, Porto, Edições ASA, pp. 111-148.
- Lewis, Suzan, Janet Smithson, Júlia Brannen, Maria das Dores Guerreiro, Clarissa Kugelberg, Ann Nilsen, e Pat O'Connor (1999), *Futuros em Suspense: Jovens Europeus Falam Acerca da Conciliação entre Trabalho e Família*, Lisboa, ISCTE/CE, DGV: Emprego e Assuntos Sociais.
- Lima, Licínio C (2002), "Reformar a administração escolar: a recentralização como controle remoto e a autonomia como delegação política ", em Licínio C. Lima, e Almerindo

- Janela Afonso (orgs.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Afrontamento, pp. 61-89.
- Lima, Licínio C. (2002a), "O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior", em Licínio C. Lima, e Almerindo Janela Afonso (orgs.), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Afrontamento, pp.
- Lima, Licínio C., e Almerindo Janela Afonso (2002b), *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*, Porto, Afrontamento.
- Lindley, Robert (2000), "Economias baseadas no conhecimento: o debate europeu sobre emprego num novo contexto", em Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta, pp. 33-78.
- Lobrot (1992), *Para que Serve a Escola?* Lisboa, Terramar.
- López, José, e John Scott (2000), *Social Structure*, Buckingham, Open University Press.
- Lyon, David (1992), *A Sociedade de Informação: Questões e Ilusões*, Oeiras, Celta Editora.
- Lyon, David (1994), *Postmodernity*, Buckingham, Open University Press.
- Machado, Fernando Luís (2002), *Contrastes e Continuidades. Migração, Etnicidade e Integração dos Guineenses em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, e João Ferreira de Almeida (1989), "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, pp. 189-209.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, pp. 45-80.
- Machado, Fernando Luís, e António Firmino da Costa (1998), "Processos de uma modernidade inacabada", em, *Portugal, Que Modernidade?* Oeiras, Celta Editora, pp. 17-44.
- Magalhães, António (2001), "O síndrome de Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola", em Stephen Stoer, Luiza Cortezão, e José A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*, Porto, Afrontamento, pp. 301-338.
- Marry, Catherine (2000), "Filles et garçons à l'école", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École L'État des Savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, pp.
- Marshall, Gordon (1998), *Dictionary of Sociology*, Oxford, Oxford University Press.
- Martins, Susana da Cruz (2004), *Educação na Europa: Padrões, dinâmicas e contextos*, Seminário de Investigação do Programa de Doutoramento em Sociologia, ISCTE, Lisboa
- Martins, Susana da Cruz (2005), "Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 141-161.
- Martins, Susana da Cruz (2009), "Uma Europa em vários andamentos: padrões de escolarização e sistemas educativos", Comunicação apresentada no Encontro "Contextos educativos nas sociedades contemporâneas", ISCTE, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia.
- Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2006), *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: Os Alunos do Instituto Politécnico de Santarém*, Castelo Branco, Politécnica: Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Martins, Susana da Cruz, Helena Carvalho, e Patrícia Ávila (2008), "Capítulo 4: análise estrutural: factores explicativos a partir de um inquérito aos estudantes do ensino superior", em António Firmino da Costa, e João Teixeira Lopes (orgs.), *Os Estudantes e*

- os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas*, CIES-ISCTE, IS-FLUP, pp.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2005), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, DGES.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2007), "Padrões de vida na sociedade contemporânea", em Maria das Dores Guerreiro, Anália Cardoso Torres, e Luís Capucha (orgs.), *Quotidiano e Qualidade de Vida, Portugal no Contexto Europeu (vol. III)*, Oeiras, Celta Editora, pp.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2007a), *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas, 2007*, Lisboa, CIES-ISCTE.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2008), *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconómicas, 2007*, Lisboa, CIES-ISCTE.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2009), "Chapter 10: Life patterns in contemporary society", em Maria das Dores Guerreiro, Anália Torres, e Luís Capucha (orgs.), *Welfare and Everyday Life (Portugal in European Context, Vol. III)*, Lisboa, Celta Editora, pp. 249-264.
- Mauritti, Rosário (2009), *Viver Só: Mudança Social e Estilos de Vida*, Tese de Doutoramento, Departamento de Sociologia do ISCTE-IUL, Lisboa
- Mauritti, Rosário, e Susana da Cruz Martins (2007), "Estudantes do ensino superior: origens e contextos sociais", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Oeiras, Celta Editora, pp. 85-101.
- Mauritti, Rosário, Susana da Cruz Martins, e António Firmino da Costa (2004), "Classes sociais numa perspectiva comparada: estruturas europeias actuais e instrumentos de análise", *V Congresso Português de Sociologia: Sociedades Contemporâneas, Reflexividade e Acção*. Braga, APS.
- McKenzie, Janet (2001), *Changing Education: A Sociology of Education Since 1944*, London, Prentice Hall.
- Mendes, Hugo (2008), "O caos normal do Estado social num mundo em globalização", em Renato Carmo, Daniel Melo, e Ruy Llera Blanes (orgs.), *A Globalização no Divã*, Lisboa, Tinta da China Edições, pp. 147-182.
- Merton, Robert (1975), "Paradigm for a structural analysis", em Robert Merton (org.), *On Social Structure and Science*, Chicago, Chicago University Press, pp. 101-109 (organização e introdução de Piotr Sztompka).
- Meuret, Denis (org.) (1999), *La Justice du Système Éducatif*, Paris, De Boeck Université.
- Meuret, Denis, e Marie Duru-Bellat (2003), "English and French Modes of Regulation of the Education system: a comparison", *Comparative Education*, 39 (4), pp. 463-477.
- Meyer, John, e Brian Rowan (1977), "Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony", *the American Journal of Sociology*, 83 (2), pp. 340-363.
- Meyer, John, Francisco O. Ramirez, David John Frank, e Evan Schofer (2006), "Higher Education as an Institution", *CDDRL, Working Papers*, 57, pp.
- Meyer, John, Francisco Ramirez, e Yasemin Nuhoglu Soysal (1992), "World expansion of mass education, 1870-1970", *Sociology of Education*, 65, pp. 128-149.
- Moore, Rob (2004), *Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education*, Cambridge, Polity Press.

- Mortimore, Peter (2007), "O desafio da mudança na autonomia e na prestação de contas das escolas nos países da OCDE", em, *As Escolas Face a Novos Desafios/Schools Facing Up New Challenges, Portugal 2007*, Lisboa, IGE-ME, pp. 27-47.
- Mouzelis, Nicos (1991), *Back to Sociological Theory: The Construction of Social Orders*, Londres, Macmillan.
- Müller, Walter, e Wolfgang Karle (1993), "Social selection in educational systems in Europe", *Euroepan Sociological Review*, 9(1), pp. 1-23.
- Murray, Åsa, e Anders Skarlind (2005), "A formação profissional tem importância para os jovens adultos no mercado de trabalho?" *Revista Europeia «Formação Profissional»*, 34, pp. 17-30.
- Musgrave, P. W. (1994), *Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neave, Guy (2004), "The Bologna Process and the Evaluative State: a Viticultural Parable", em UNESCO: Forum Regional Scientific Committee For Europe and North America (org.), *First Regional Research Seminar for Europe and North America: "Managerialism and Evaluation in Higher Education"*, Vol. 7, Paris, UNESCO Forum Occasional Paper Series, pp. 11-34.
- Neil, Gilbert (2004), *Transformation of the Welfare State: The Silent Surrender of Public Responsibility*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- Ninnes, Peter, e Gregory Burnett (2003), "Comparative education research: poststructuralist possibilities", *Comparative Education*, 39(3), pp. 279-297.
- Nóvoa, António (1987), *Les Temps des Professeurs*, Lisboa, I. N. Investigação Científica.
- Nóvoa, António (1995), "O passado e o presente dos professores", em António Nóvoa (org.), *O passado e o presente dos professores*, Porto, Porto Editora, pp. 13-34.
- Nóvoa, António (2001), "Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação", *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), pp. 131-150.
- Nóvoa, António (2005), *Evidentemente: Histórias da Educação*, Porto, Edições Asa.
- Nóvoa, António, e Jürgen Schriewer (orgs.) (2000), *A Difusão Mundial da Escola*, Lisboa, Educa.
- Nóvoa, António, e Tali Yariv-Mashal (2003), "Comparative research education: a mode of governance or a historical journey?" *Comparative Education*, 39(4), pp. 423-438.
- Nunes, Adérito Sedas (1968a), "O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento", *Análise Social*, pp. 386-474.
- Nunes, Adérito Sedas (1968b), "A população universitária portuguesa: uma análise preliminar", *Análise Social*, VI (22-23-24), pp. 295-385.
- Nunes, Adérito Sedas (s/d), *A Situação Universitária Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte.
- OCDE (2003), *Learners For Life: Student Approaches To Learning: Results From PISA 2000*, Paris.
- OCDE (2004a), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, Paris.
- OCDE (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World (Volume 1)*, Paris.
- OCDE (2008), *Education at a Glance*, Paris.
- OCDE (2009a), *Education at a Glance*, Paris.
- OCDE (2009c), *2009 OECD Employment Outlook: Tackling the Jobs Crisis*, Paris.
- Oliveira, Luísa, e Helena Carvalho (2010), *Regulação e Mercado de Trabalho: Portugal e a Europa*, Lisboa, Edições Sílabo.

- Orivel, François (2002), "Excluding the poor: globalisation and educational systems", *European Educational Research Journal*, pp. 342-359.
- Osborn, Marilyn, Patricia Broadfoot, Elizabeth McNess, Claire Planel, Birte Ravn, e Pat Triggs (2003), *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*, Glasgow, Open University Press.
- Otero, Manuel Souto (2007), "Access to post-compulsory education and training: economic, sociological and political determinants and remaining research gaps", *Comparative Education*, 43(4), pp. 571-586.
- Pais, José Machado (1998), "Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?" em Manuel Villaverde Cabral, e José Machado Pais (orgs.), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta, pp. 189-214.
- Papadopoulos, George (1998), "Apprendre pour le XXI siècle", em Jacques Delors (org.), *L'Éducation pour le XXI Siècle: Questions et Perspectives*, Paris, Éditions UNESCO, pp. 13-36.
- Parsons, Talcott (1966), *Estructura y Proceso en las Sociedades Modernas*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Parsons, Talcott (1973), *Le Système des Sociétés Modernes*, Paris, Dunod.
- Patrinos, Harry Anthony, Filipe Berrera-Osorio, e Juliana Guáqueta (2009), *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*, Washington, Banco Mundial.
- Pedró, Francesc (1999), "Nuevas metas para la enseñanza postobligatoria en Europa", *Colóquio/Educação e Sociedade - «Ensino secundário: desafios e alternativas»*, 5, pp. 69-81.
- Perrenoud, Philippe (2003a), *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta Contra as Desigualdades*, Porto, Asa.
- Petit, André (1982), *Production de l'École: Production de la Société*, Genève, Librairie Droz.
- Pintassilgo, Joaquim (2003), "Construção histórica da noção de democratização do ensino: o contributo do pensamento pedagógico português", em Maria Manuel Vieira, Joaquim Pintassilgo, e Benedita Portugal e Melo (orgs.), *Democratização Escolar: Intenções e Apropriações*, Lisboa, Centro de Investigação em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 119-140.
- Pinto, Conceição Alves (1999), *Sociologia da Escola*, Amadora, McGraw-Hill.
- Pinto, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", em CNE (org.), *Sucesso e Insucesso Escolar no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE, pp.
- Pinto, José Madureira (2007), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares, Reflexividade Social*, Porto, Afrontamento.
- Pires, Eurico Lemos (1989), "Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita", em AAVV (org.), *O Ensino Básico em Portugal*, Porto, Edições Asa, pp. 9-40.
- Pires, Rui Pena (2003), *Migrações e Integração: Teorias e Aplicações à Sociedade Portuguesa*, Oeiras, Celta.
- Pires, Rui Pena (2007), "Árvores conceptuais: uma reconstrução dos conceitos de acção e de estrutura", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, pp. 11-50.
- Popkewitz, Thomas S. (1999), "O estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: descentralização e distinções estado/sociedade civil", em Manuel Jacinto Sarmiento (org.), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Asa, pp. 11- 66.
- Porpora, Douglas V. (1989), "Four concepts of social structure", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19(2), pp. 195-211.
- Portugal, Pedro (2004), "Mitos e factos sobre o mercado de trabalho português: trágica fortuna dos licenciados", *Boletim Económico*, Março de 2004, pp. 73-80.

- Pouts-Lajus, Serge, e Marielle Riché-Magnier (2000), "Les nouvelles technologies dans l'enseignement: ruptures et continuité", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École L'État des Savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, pp. 283-292.
- Prats, Joaquim (2005), "El sistema educativo español", em Joaquim Prats, e Francesc Pedró (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación?* Barcelona, Obra Social, Fundación "La Caixa", pp. 177-228.
- Prats, Joaquim, e Francesc Pedró (orgs.) (2005), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación?* Barcelona, Obra Social, Fundación "La Caixa".
- Ramirez, F., e J. Boli (1999), "Texto 20: La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial", em Mariano F. Enguita (org.), *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel Referencia, pp. 297-314.
- Reich, Robert B. (2006), "Why the rich are getting richer and the poor, poorer", em Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, e A.H.Halsey (orgs.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford, Oxford University Press (texto retirado da obra *The Work of Nations*), pp. 308-316.
- Resende, José Manuel (2003), *O Engrandecimento de Uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Richonnier, Michel (2007), "Que escolas para o século XXI? A abordagem da União Europeia", Comunicação apresentada no *As Escolas Face a Novos Desafios/Schools Facing Up New Challenges, Portugal 2007*, Lisboa, 2008, IGE-ME.
- Richonnier, Michel (2008), "Que escolas para o século XXI? A abordagem da União Europeia", Comunicação apresentada no *As Escolas Face a Novos Desafios/Schools Facing Up New Challenges, Portugal 2007*, Lisboa, 2 e 3 de Novembro de 2007, IGE-ME.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (1999), *Os Engenheiros em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- Rodrigues, Maria de Lurdes (2010), *A Escola Pública pode Fazer a Diferença*, Lisboa, Almedina.
- Rodrigues, Maria de Lurdes, Luísa Oliveira, e Helena Carvalho (2007), "Profissionais Qualificados e Sociedade do Conhecimento", em António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.), *Sociedade e Conhecimento*, Vol. Portugal no Contexto Europeu, vol. II, Lisboa, Celta Editora, pp. 103-121.
- Rodrigues, Maria João (1999), "Novas competências para a sociedade do futuro", em, *Fórum: "Escola, Diversidade e Currículo"*, Lisboa, Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica), pp. 66-77.
- Roldão, Maria do Céu (2003), "Escolaridade obrigatória, insucesso e abandono escolar: obrigatoriedade porquê? E insucesso de quem?" Comunicação apresentada no *Seminário «Lei de Bases da Educação» As Bases da Educação*, Lisboa, 2004, CNE-ME.
- Roldão, Maria do Céu (2004), "Competências na cultura de escolas do 1.º ciclo", Comunicação apresentada no *Seminário «Saberes Básicos de Todos e os Cidadãos no Século XXI»*, Aveiro, Conselho Nacional de Educação-Ministério da Educação.
- Ropé, Françoise (2000), "Savoirs, savoirs scolaires et competences", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École, l'État des Savoirs*, Paris, Éditions La Découverte, pp. 161-169.
- Saint-Arnaud, Sébastien, e Paul Bernard (2003), "Convergence or resilience? A hierarchical cluster analysis of the welfare regimes in advanced countries", *Current Sociology*, 51(5), pp. 499-457.
- Santamaría, Francesc Raventós (2005), "La crisis de los sistemas educativos europeos", em Joaquim Prats, e Francesc Raventós (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación?* Vol. 18, Barcelona, Obra Social, Fundación "La Caixa", pp. 12-28.

- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri, e Elena Arnal (2008a), *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. I - OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report), Paris, OCDE.
- Santiago, Paulo, Karine Tremblay, Ester Basri, e Elena Arnal (2008b), *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. II - Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation), Paris, OCDE.
- Santiago, Rui, Denise Leite, Marlis Polidori, Maria Cecília Leite, e Cláudia Sarrico (2003), "Modelos de governo, gerencialismo e avaliação insitucional nas universidades", *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), pp. 75-99.
- Schlicht, Raphaela, Isabelle Stadelmann-Steffen, e Markus Freitag (2010), "Educational inequality in the EU: The Effectiveness of the national education policy", *European Union Politics*, 11(1), pp. 29-59.
- Schriewer, Jürgen (2003), "Globalisation in education: process and discourse", *Policy Futures in Education*, 1(3), pp. 271-283.
- Scott, Peter (2009), "Access in higher education in Europe and North America: trends and developments", Comunicação apresentada no *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness*, Bucareste, 21-24 de Maio de 2009, UNESCO.
- Seabra, Teresa (2008), *Desempenho Escolar, Desigualdades Sociais e Etnicidade: Os Descendentes de Imigrantes Indianos e Cabo-Verdianos no Ensino Básico em Portugal*, ISCTE, Lisboa
- Sebastião, João (1998), "Os dilemas da escolaridade: universalização, diversidade e inovação", em José Manuel Leite Viegas, e António Firmino da Costa (orgs.), *Portugal que Modernidade? Oeiras, Celta*, pp. 311-327.
- Sebastião, João (2009), *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebastião, João, e Sónia Vladimira Correia (2007), "A democratização do ensino em Portugal", em José Manuel Leite Viegas, Helena Carreiras, e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu)*, Vol. I, Lisboa, Celta Editora, pp. 107-135.
- Seixas, Ana Maria (2001), "Políticas educativas para o ensino superior", em Stephen Stoer, Luiza Cortezão, e José Correia (orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da Crise*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 211-238.
- Shavit, Yossi, e Walter Müller (2000), "Vocational secondary education: where diversion and where safety net?" *European Societies*, 20(1), pp. 29-50.
- Shavit, Yossi, Richard Arum, e Adam Gamoran (orgs.) (2007), *Stratification in Higher Education: a Comparative Study*, California, Stanford University Press.
- Silva, Pedro Adão e (2002), "O modelo de welfare da Europa do sul: reflexões sobre a utilidade do conceito", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38, pp. 25-59.
- Simão, José Veiga, Sérgio Machado dos Santos, e António de Almeida Costa (2002), *Ensino Superior: Uma Visão Para a Próxima Década*, Lisboa, Gradiva.
- Simonová, Natalie (2008), "Educational inequalities and educational mobility under socialism in the Czech Republic", *The Sociological Review*, 56(3), pp. 429-453.
- Soete, Luc (2000), "A economia baseada no conhecimento num mundo globalizado: desafios e potencial", em Maria João Rodrigues (org.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento*, Oeiras, Celta Editora, pp. 3-31.
- Sotiropoulos, Dimitri (2005), "Poverty and safety net in Eastern and South-Eastern Europe in the post-communist", em Maurizio Ferrera (org.), *Welfare State Reform in Southern Europe: Fighting Poverty and Social Exclusion in Italy, Spain, Portugal and Greece*, Oxon, Routledge, pp. 266-296.

- Standaert, Roger, e Bart Maes (2005), "El sistema educativo flamenco (Bélgica)", em Joaquim Prats, e Pedró Francesc (orgs.), *Los Sistemas Educativos Europeos: Crisis o Transformación?* Barcelona, Obra Social, Fundación "La Caixa", pp. 119-148.
- Stehr, Nico (1994), *Knowledge Societies*, London, Sage.
- Stones, Rob (2005), *Structuration Theory*, Nova Iorque, Palgrave Macmillan.
- Suleman, Fátima (2004), "Formação e mercado de trabalho: recursos e competências", em Isabel Salavisa Lança, Fátima Suleman, e Maria de Fátima Ferreiro (orgs.), *Portugal e a Sociedade do Conhecimento: Dinâmicas Mundiais, Competitividade e Emprego*, Oeiras, Celta Editora, pp. 165-178.
- Teodoro, António (2003), *Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação*, Porto, Afrontamento.
- Terça, Olga (2002), *Da Organização dos Sistemas Educativos na União Europeia*, Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.
- Thélot, C, e L. A. Vallet (2000), "La Reduction des inégalités sociales devant l'école depuis le debut du siècle", *Economie et Statistique*, 334, pp. 3-32.
- Tinto, Vicent (2006), "Enhancing student persistence: lessons learned in the United States", *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), pp. 7-13.
- Tinto, Vincent (1997), "Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence", *The Journal of Higher Education*, 68, pp. 599-623.
- Toffler, Alvin (1980), *A Terceira Vaga*, Lisboa, Livros do Brasil.
- Touraine, Alain (1970), *A Sociedade Post-Industrial*, Lisboa, Moraes Editores.
- Touraine, Alain (1972), *Université et Société aux États-Unis*, Paris, Éditions du Seuil.
- Valentim, Joaquim Pires (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*, Porto, Campo de Letras.
- Vallet, Louis-André (1999), "Quarante années de mobilité sociale en France: l'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents", *Revue Française de Sociologie*, XL (1), pp. 5-64.
- Vasconcellos, Maria Drosile (2000), "L'évolution des politiques éducatives", em Agnès Van Zanten (org.), *L'École, l'Etat des Savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, pp. 85-94.
- Velho, Gilberto (1994), *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Vester, Michael (2003), "Class and culture in Germany", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 42, pp. 25-40.
- Vieira, Maria Manuel (2003), *Educar Herdeiros: Práticas Educativas da Classe Dominante Lisboaeta nas Últimas Décadas*, Lisboa, Fundação Calouste Gubenkian.
- Weiler, Hans N. (1999), "Perspectivas comparadas em descentralização", em Manuel Jacinto Sarmiento (org.), *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*, Porto, Edições ASA, pp. 95-122.
- Whitty, Geoff, Sally Power, e David Halpin (1998), *Devolution and Choice in Education: The School, The State and The Market*, Buckingham, Open University Press.
- Wright, Erik Olin (1997), *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zanten, Agnès Van (2001), *L'École de la Périphérie: Scolarité et Ségrégation en Banlieue*, Paris, Puf.

Fontes de informação

- Eurostat (UIS/OECD/Eurostat), *Estatísticas da Educação* (consulta on-line em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>)
- Eurostat, *Inquérito ao Emprego* (consulta on-line em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>)
- Eurostat, *Indicadores Estruturais – Inovação e Pesquisa* (consulta on-line em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>)
- Eurostat, *Inquérito ao Rendimento e Condições de Vida* (tradução directa) (consulta on-line em <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/themes>)
- Eurydice, *Eurybase – The Information Database on Educational Systems in Europe* (consulta on-line em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)
- Eurydice (2010b), *The Structure of European Education Systems 2009/10: Schematic Diagrams*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice (2009/2010), *Compulsory Education in Europe 2009/10*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Eurydice (2007/08), *Description of the Structures of the Education Systems from Pre-primary to Higher Education (CITE 0 to 5)*, School Year 2007/08, Bruxelas, Comissão Europeia.
- HIS (2008), *Data Reporting Module EUROSTUDENT III (2005-2008): Data Appendix* (consulta on-line em <http://iceland.his.de/eurostudent/servlet/synopsisReport.xls>).
- OCDE (2009b), *PISA 2006: Technical Report*, Paris.
- OCDE (2007b), *PISA 2006: Data (Volume 2)*, Paris.
- OCDE (2004b), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, Paris.
- UNESCO (2006), *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*