

Vega Gil, L., Hernández Díaz, J.Mª & VV.AA. (2007): Convergencias y divergencias de la formación inicial práctica del profesorado en la Europa Mediterránea. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Zabalza Beraza, M. A. - (2003): Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (2002): La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea.

1.8.

Título:

Educação “à bolonhesa”: análise diacrónica de dados estatísticos 2005-2009

Autor/a (es/as):

Lopes, Paula Cristina [Universidade Autónoma de Lisboa/Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL/FCT]

Resumo:

O Processo de Bolonha condensa, no plano educativo, duas das mais importantes faces do processo de modernização reflexiva: a individualização e a globalização (Beck, 2000). Se, por um lado, o modelo pressupõe a construção de uma biografia reflexiva (Giddens, 1994) do aluno enquanto sujeito e agente, elevando o seu grau de autonomia e responsabilização individuais, por outro, fomenta a integração, a participação, o envolvimento e a mobilidade dos estudantes no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), mas também a competitividade e a empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço da União Europeia. Este texto reflecte sobre a implantação do Processo de Bolonha em Portugal a partir do cruzamento e da análise de dados estatísticos oficiais referentes ao período 2005-2009. Numa perspectiva diacrónica, revelam-se e enquadram-se as estatísticas gerais do ensino superior português para, num segundo momento, a investigação se centrar em duas áreas científicas de referência: Educação e Ciências Sociais. Por fim, lançam-se algumas pistas e colocam-se algumas questões acerca do que será o ensino superior português no século XXI.

Palavras-chave:

Processo de Bolonha, Ensino Superior, Análise estatística diacrónica.

Introdução

A educação tem vindo a tornar-se questão central de debate público nas sociedades europeias contemporâneas. Após a aposta na expansão da escolarização das populações, eis a aposta na certificação de competências e de qualificação, numa clara estratégia de educação para a mudança e para o progresso, mas também para a incerteza e para o risco.

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

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

Como salienta Mariano Fernández Enguita, “a formação inicial perde peso relativo em contraste com a formação permanente e enquanto nesta reside, cada vez em maior número, a aprendizagem dos conhecimentos úteis e aplicáveis no trabalho e na vida social, aquela corresponde, em contrapartida, à formação e ao desenvolvimento das capacidades gerais para poder aproveitar, posteriormente, as possibilidades desta. É sua responsabilidade assegurar a cada aluno a oportunidade de aprender a aprender” (Enguita, 2007: 34). É evidente a centralidade do conhecimento nos processos de produção: “estamos a assistir à emergência de um novo paradigma económico e produtivo no qual o factor mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação” (Bernheim e Chauí, 2008: 7). Essa terceira revolução industrial, como a designou Mariano Fernández Enguita, “atribui à informação e ao conhecimento um papel cada vez mais decisivo na produção, multiplica o poder da qualificação e divide a sociedade em torno dela” (Enguita, 2007: 56). Em definitivo, o conhecimento parece ter ganho “uma presença particularmente decisiva na organização da sociedade e nas dinâmicas sociais. Em especial o conhecimento altamente formalizado e codificado, com elevado coeficiente de elaboração e reflexividade” (Costa, Machado e Ávila, 2007: 1).

A sociedade educativa contemporânea é caracterizada por uma profunda reflexividade, pelo desenvolvimento da crítica, da análise, institucionalizada como componente central, procedendo “ao

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

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

Educação à bolonhesa

O “alinhamento” do ensino superior português com o Processo de Bolonha data de 22 de Fevereiro (Decreto-Lei nº 42/2005) e 30 de Agosto de 2005 (Lei nº 49/2005: segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior – Lei nº 37/2003 de 22 de Agosto). Refira-se ainda a importância maior do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março, com o qual se aprova o regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior.

A implementação de Bolonha (a nível nacional, os primeiros cursos entraram em funcionamento no ano lectivo 2006-2007) veio revolucionar o ensino superior português, inscrevendo o país no Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES: um espaço aberto competitivo, atractivo, global.

Neste modelo de ensino – uma verdadeira mudança de paradigma – não se aposta apenas na formação de pessoas para o desempenho de tarefas profissionais específicas, mas na sua formação geral enquanto indivíduos e enquanto cidadãos, membros plenos de uma comunidade dotados de reflexividade, espírito crítico e voz, com capacidade de decisão, de acção, de intervenção. A escola assume-se, então, “como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal” (Afonso e Ramos, 2007: 81).

Actualmente, a globalização do conhecimento, processo que envolve as universidades, está intimamente associado à natureza do saber contemporâneo (Bernheim e Chauí, 2008: 15): interdisciplinar, centrado no problema, não na disciplina (Bernheim e Chauí, 2008: 12). Com o Processo de Bolonha, a ideia de educação está a dar lugar a uma noção mais alargada de ensino: “o

professor deve ensinar a aprender, a desenvolver competências, capacidades de produção e gestão de conhecimento e até de formas de o estudante gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Gonçalves, 2007: 207). Na mesma linha argumentativa, relembrem-se algumas das “respostas académicas”, segundo Bernheim e Chauí: “Os desafios da aprendizagem provocam respostas académicas que formam o núcleo dos processos de transformação da universidade e devem inspirar modelos educacionais e académicos. Essas respostas são a adopção do paradigma do «aprender a aprender»; a mudança na ênfase, na relação ensino-aprendizagem, para os processos de aprendizagem; o novo papel dos docentes, face ao protagonismo dos discentes na construção do conhecimento significativo” (Bernheim e Chauí, 2008: 33-34).

Bolonha aposta num processo de criação e não apenas de repetição, isto é, no ensino por imersão: “o ensino torna-se mais flexível e individualizado e capitaliza na curiosidade natural dos alunos, estimulando-os a formular questões e a definir estratégias para responder a essas questões. Os alunos são encorajados a colaborar entre eles e continuamente estimulados a analisar, sintetizar, criticar e criar” (Câmara, 2009: 49). Os programas do ensino por imersão “baseiam-se numa sequência de aulas inspiradoras mas requerem sobretudo trabalhos de casa, projectos e exames inovadores devidamente acompanhados pelo docente. Esta avaliação contínua cria hábitos de trabalho e disciplina” (Câmara, 2009: 49-50). Este tipo de ensino contrasta fortemente com o ensino por infecção, ainda “predominante na maioria das universidades, nomeadamente as portuguesas” (Câmara, 2009: 48). Segundo esta teoria, “o ensino processa-se através da disseminação de um enorme número de palavras, números e fórmulas, por via oral e escrita. Alguns desses símbolos são infecciosos e permanecem nas mentes dos alunos que, nos casos mais benéficos, os analisam e sintetizam” (Câmara, 2009: 48-49). Em rigor, com Bolonha, o desafio centra-se, por um lado, na promoção do que podemos designar por “hábito de pensar” (de questionar, de analisar e de analisar criticamente), intimamente ligado ao prazer de conhecer e à aprendizagem ao longo da vida; e, por outro, na promoção da responsabilização individual: de decisão, acção, intervenção social (enfim, de mudança).

Ensino superior: Dados estatísticos 2005-2009

A adequação ao Processo de Bolonha, a regulação de graus e diplomas, e o novo regime jurídico das instituições de ensino superior marcam a (X) legislatura do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior no período 2005-2009.

Segundo dados referentes a esse período¹³, a base de recrutamento foi “substancialmente alargada”: um em cada três indivíduos com 20 anos está no ensino superior, representando cerca de 35% da população nessa faixa etária.

Inscritos

As inscrições no ensino superior aumentaram cerca de 37% entre 2004/05 e 2008/09, tendo ascendido neste ano aos 115.372 novos alunos (aumento de 39% no ensino público e de 30% no ensino privado).

Alunos matriculados pela 1.^a vez no ensino superior: total e por subsistema de ensino

Ano:	Subsistema de ensino		
	Total	Público	Privado
2005	84363	63365	20998
2006	82720	63691	19029
2007	95341	70151	25190
2008	114114	84279	29835
2009	115372	87988	27384

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Também neste período, o número de adultos (maiores de 23) inscritos pela primeira vez no ensino superior cresceu mais de 13 vezes, tendo atingido 10.489 inscrições em 2008.

Quanto ao número de inscritos em cursos de especialização tecnológica, CET's, este cresceu cerca de 20 vezes, somando 5.832 novas inscrições em 2008.

Por nível de formação, é de assinalar um aumento muito significativo de indivíduos matriculados, pela primeira vez, em programas de doutoramento. O número de inscritos mais do que quadruplicou em nove anos lectivos: passou de 794, em 2001, para 3.340 novas inscrições, em 2009 (mais de 320%):

¹³ *Estatísticas de Ensino Superior*, Vol. XV, Lisboa, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Setembro de 2009

Alunos matriculados pela 1.ª vez: total e por nível de formação

	Nível de formação					
	Total	Licenciatura	Licenciatura - 1.º ciclo	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento
2001	93249	72362	//	//	6331	794
2002	92836	69999	//	//	6605	1372
2003	94446	72846	//	//	7600	1485
2004	89269	68170	//	//	8712	1488
2005	84363	66023	//	//	8391	1325
2006	82720	62804	//	//	9707	1757
2007	95341	39088	33127	5105	8878	2195
2008	114114	8821	67111	9794	20538	2912
2009	115372	789	72655	10857	22968	3340

Fonte de Dados:

GPEARI/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Relativamente a áreas de educação e formação, todas revelaram um aumento, excepto a área Educação, que sofreu uma descida de mais de 14%. A área de educação e formação Ciências Sociais, Comércio e Direito cresceu, em número de inscrições, cerca de 52%.

Alunos matriculados pela 1.ª vez no ensino superior: total e por área de educação e formação

	Áreas de educação e formação								
	Total	Educação	Artes e Humanidades	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Ciências, Matemática e Informática	Engenharia, Indústrias Transformadoras	Agricultura	Saúde e Protecção Social	Serviços
2005	84363	8293	7796	26243	6323	14057	1069	15937	4645
2006	82720	7160	8246	25553	6357	12734	1024	16899	4747
2007	95341	5864	9389	33074	7601	15181	1316	17061	5855
2008	114114	6816	11880	38606	9466	19958	1940	18297	7151
2009	115372	7143	11326	39987	9431	20737	1837	16893	8018

Fonte de Dados:

GPEARI/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Numa caracterização sumária (em jeito de retrato *robot*) dos inscritos no 1º ano, pela primeira vez, no ensino superior, em 2008/09, destaque-se que:

São maioritariamente mulheres;

Pertencem à área de educação e formação Ciências Sociais, Comércio e Direito;

Estão representados na região de Lisboa e no Norte;

Estão maioritariamente inscritos em cursos de licenciatura – 1º ciclo;

E têm quase todos nacionalidade portuguesa.

Diplomados

O número de diplomados pelo ensino superior português foi particularmente expressivo (mais 20%) entre 2005 e 2008, tendo ascendido a um total de 84.009 novos diplomas em todos os ciclos de estudo (em 2008). Cerca de 70% dos diplomas foram obtidos no ensino público. Por níveis de formação, e tendo por referência 2000/01 e 2008/09, nota-se um aumento significativo de diplomados com o grau de doutor (de 585 para 1.267, ou seja, mais 116,5%).

Diplomados no ensino superior: total e por nível de formação

	Nível de formação					
	Total	Licenciatura	Licenciatura - 1.º ciclo	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento
2001	61140	36273	//	//	2207	585
2002	64098	39179	//	//	2326	665
2003	68511	43394	//	//	2885	838
2004	68668	43886	//	//	3068	895
2005	69987	45771	//	//	3152	998
2006	71828	47131	//	//	4248	1094
2007	83276	42939	19061	984	5323	1269
2008	84009	24485	40010	4831	6274	1285
2009	76567	12426	42514	6782	9369	1267

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Todas as áreas de educação e formação revelaram um aumento do número de diplomados, excepto a área Educação, que apresentou uma descida de mais de 60%.

A área Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção foi a que registou o maior aumento (mais de 110%), tendo mais do que duplicado em sete anos lectivos. Para uma melhor percepção deste crescimento exponencial, veja-se o gráfico relativo a diplomados no ensino superior entre 2001 e 2009 (total e por área de educação e formação):

Diplomados no ensino superior: total e por área de educação e formação

	Áreas de educação e formação								
	Total	Educação	Artes e Humanidades	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Ciências, Matemática e Informática	Engenharia, Indústrias Transformadoras	Agricultura	Saúde e Protecção Social	Serviços
2001	61140	12054	4859	19477	3424	7143	1389	10192	2602
2002	64098	14100	5322	18278	3829	8278	1333	9855	3103
2003	68511	14999	5704	19206	4206	8939	1401	10575	3481
2004	68668	12156	6037	19658	4458	9558	1331	11643	3827
2005	69987	10250	6144	19615	4694	10021	1359	13492	4412
2006	71828	8939	6135	20919	4314	10189	1228	15662	4442
2007	83276	7260	7106	25122	5308	15658	1419	16583	4820
2008	84009	5398	7474	23525	6294	17037	2046	17398	4837
2009	76567	4716	6317	22487	5352	15018	1471	16224	4982

Fonte de Dados:

GPEARI/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Doutoramentos

Quanto a doutoramentos (em todos os grupos, áreas de estudo e áreas de educação e formação), o crescimento é muito acentuado: em 2008, foram realizados ou reconhecidos por universidades portuguesas, 1.520 doutoramentos (1.329 realizados em Portugal, 191 no estrangeiro), o que representa um crescimento de mais de 26% relativamente a 2005.

Segmentando a informação por total e sexo:

Doutoramentos							
Total	Realizados em Portugal			Realizados no estrangeiro			
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	
2005	1198	1058	529	529	140	84	56
2006	1304	1160	544	616	144	82	62
2007	1476	1278	655	623	198	113	85
2008	1520	1329	642	687	191	105	86

Fonte de Dados:

GPEARI/MCTES

Fonte: PORDATA

Docentes

Quanto a docentes do ensino superior, e tendo por referência 2009, a maioria pertence a instituições de ensino público (cerca de 69%), predominantemente universitárias (cerca de 40%);

Docentes do ensino superior: total, por subsistema e por tipo de ensino

Subsistema e tipo de ensino					
Total	Público		Privado		
	Total	Universitário	Total	Universitário	
2005	37434	26214	14984	11220	7084
2006	36069	25415	14738	10654	6660
2007	35178	24831	14566	10347	6372
2008	35380	24728	14466	10652	6519
2009	T 36215	T 25092	T 14803	T 11123	T 6899

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES)

Fonte: PORDATA

São homens (mais de 56%);

Docentes do ensino superior: total e por sexo

Sexo			
	Total	Masculino	Feminino
2001	35740	21169	14571
2002	36191	21270	14921
2003	36402	21154	15248
2004	36773	21319	15454
2005	37434	21321	16113
2006	36069	20500	15569
2007	35178	19973	15205
2008	35380	20016	15364
2009	36215	20459	15756

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES)

Fonte: PORDATA

Com idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos (cerca de 34%);

Docentes do ensino superior por grupo etário: total e por subsistema de ensino

Subsistema de ensino e grupo etário						
Total						
	Total	<30	30-39	40-49	50-59	60+
2005	37434	3689	12277	11953	6976	2539
2006	36069	3016	11416	12010	7158	2469
2007	35178	2621	10762	11964	7212	2619
2008	35380	2460	10567	11958	7599	2796
2009	36215	2274	10518	12296	8106	3021

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES)

Fonte: PORDATA

E nacionalidade portuguesa.

No período analisado, o número de docentes com o grau de doutor aumentou mais de 40% (de 9.465 para 13.374). Em 2001, o número de docentes doutores cifrava-se nos 26,5%; em 2009, esse número estabiliza nos 42,6%.

Por categoria profissional, em 2007, no sistema universitário público predominava o Professor Auxiliar (42%); no politécnico, o Professor Adjunto (38%); no universitário privado, o Assistente (44%); e no politécnico privado, o Assistente de 2º Triénio (50%).

No período em referência, a população docente envelheceu.

Índice de envelhecimento dos docentes do ensino superior: total, por subsistema e por tipo de ensino

Rácio - %

	Subsistema e tipo de ensino						
	Total	Público			Privado		
		Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
2005	59,6	63	87,5	40,2	52,5	60,9	39,8
2006	66,7	71,6	100,6	44,4	56,7	67,4	41
2007	73,5	79,5	115,2	47,3	61,1	73,2	44,6
2008	79,8	87,8	131,8	50,3	64,3	77,7	46,2
2009	T 87,0	T 94,7	T 140,7	T 54,4	T 72,2	T 84,0	T 55,5

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - Inquérito ao Registo Biográfico de Docentes

Fonte: PORDATA

Feminização

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

No ano lectivo 1960/61, as mulheres representam 29,1% do total de inscritos no ensino superior. Este número sobe para mais de 50% dos inscritos no ano lectivo 1986/87 (50,2%) e em 1991 cresce para os 55,5% (Fonte: INE, 2003). No início do século XXI, em 2003, as mulheres representam 58,4% do total de estudantes a frequentar o ensino superior público e 67,2% dos do ensino superior privado.

Os dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, referentes ao período 2005-2009, revelam que dos matriculados, pela primeira vez, no ano lectivo 2008/09, cerca de 55% são mulheres:

Alunos matriculados pela 1.^a vez no ensino superior: total e por sexo

	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2005	84363	35109	49254
2006	82720	34572	48148
2007	95341	42959	52382
2008	114114	50663	63451
2009	115372	51947	63425

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

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

Tendo por indicadores a área de educação e formação e o ano 2009, nota-se a supremacia feminina em cinco das oito áreas: Educação (84,4%); Artes e Humanidades (56,6%); Ciências Sociais, Comércio e Direito (58%); Agricultura (54,6%); Saúde e Protecção Social (77%).

Alunos do sexo feminino em % dos matriculados no ensino superior: total e por área de educação e formação

	Áreas de educação e formação									
	Total	Educação	Artes e Humanidades	Ciências Sociais, Comércio e Direito	Ciências, Matemática e Informática	Engenharia, Indústrias Transformadoras	Agricultura	Saúde e Protecção Social	Serviços	
2005	55,7	84	62	59,7	48,9	26	54,7	76,9	49,8	
2006	55,2	82,2	60,6	59,4	49,4	25,7	56	77,1	49	
2007	54	82,4	58,6	58,3	48,3	25,1	56	76,6	47,6	
2008	53,5	83,7	57,7	57,9	48,4	25,2	54	76,8	45,4	
2009	53,4	84,4	56,6	58	46,6	25,3	54,6	77	44	

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Quanto a diplomados, e como é evidente, o cenário é em tudo semelhante aos matriculados em instituições de ensino superior. As mulheres “com diploma” ultrapassam já os 59% do total de diplomados no ensino superior.

Diplomados no ensino superior: total e por sexo

	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
2005	69987	24345	45642
2006	71828	24840	46988
2007	83276	32130	51146
2008	84009	33900	50109
2009	76567	31185	45382

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

A população docente feminina é, em 2007, menos envelhecida do que a masculina.

Origem social

Em meados do século XX, o sistema universitário português é caracterizado por uma forte selectividade social: no início da década de 1960, apenas 3% dos jovens portugueses entre os 20-24 anos o frequenta e a esmagadora maioria – 86% – provém das classes médias e superiores (Vieira, 2007: 145-146). A melhoria relativa das oportunidades de acesso dos indivíduos oriundos de categorias sociais mais desprovidas de recursos (no período 1981 – 1998) foi afirmada por Rosário Mauritti, em 2003: “Confirma-se que, apesar do alargamento da base social de recrutamento da população estudantil, a selectividade social no acesso ao ensino superior é ainda muito grande, evidenciando-se simultaneamente na base, através da subrepresentação de estudantes oriundos de segmentos menos escolarizados, e no topo, pela sobre-representação dos níveis secundário e superior da escolaridade, relativamente à estrutura educacional da população portuguesa” (Mauritti, 2003: 18).

Na mesma linha de análise, Rui Grácio afirma que a selectividade do sistema de ensino continuará a ser uma “selectividade socialmente determinada: os privilegiados escolares recrutar-se-ão, de maneira geral, entre os privilegiados sociais” (Grácio, 1981: 678).

Uma pesquisa de Fernando Luís Machado (Machado *et al.*, 2003)¹⁴ mostra que, em 2001, a probabilidade de uma criança originária de pais empresários, dirigentes e profissionais liberais, ou de profissionais técnicos e de enquadramento chegar à universidade era oito vezes maior do que a de filhos de operários. Em 1981 (segundo o mesmo estudo), essa probabilidade era 35 vezes superior. A

¹⁴ “Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações” in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80 (2003)

informação reunida no volume *Estatísticas do Ensino Superior* não contempla este tipo de caracterização sociográfica.

Educação vs. Ciências Sociais

Os últimos dados referentes aos grupos (1) Educação [no qual se inclui a área de estudo (14) Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação e, em detalhe, a área de educação e formação (140) Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação] e (3) Ciências Sociais, Comércio e Direito [no qual se inclui a área de estudo (31) Ciências Sociais e do Comportamento e (32) Informação e Jornalismo e, em maior detalhe, as áreas de educação e formação (312) Sociologia e Outros Estudos e (320) Informação e Jornalismo]¹⁵ dão conta de um aumento de inscrições entre 2009 e 2011: no grupo (1) Educação, o aumento é de quase 20%; no grupo (3) Ciências Sociais, Comércio e Direito, o aumento é de cerca de 5,7%.

Alunos matriculados no ensino superior: total e por área de educação e formação

	Áreas de educação e formação		
	Total	Educação	Ciências Sociais, Comércio e Direito
2005	380937	32905	119402
2006	367312	26253	115697
2007	366729	21381	117209
2008	376917	19361	120405
2009	373002	18553	119303
2010	383627	20750	121926
2011	396268	22262	126102

Fonte de Dados:

GPEAR/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Tendo por referência 2009, registre-se o aumento de diplomados nas duas áreas no ano seguinte, em 2010. No grupo (1) Educação, os diplomados cresceram cerca de 44%; no grupo (3) Ciências Sociais, Comércio e Direito, o crescimento registado é de pouco mais de 2%

¹⁵ Pela Portaria Nº 256/2005, de 16 de Março, que aprova a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)

Diplomados no ensino superior: total e por área de educação e formação

	Áreas de educação e formação		
	Total	Educação	Ciências Sociais, Comércio e Direito
2005	69987	10250	19615
2006	71828	8939	20919
2007	83276	7260	25122
2008	84009	5398	23525
2009	76567	4716	22487
2010	78609	6801	23012

Fonte de Dados:

GPEARI/MCTES - DIMAS/RAIDES

Fonte: PORDATA

Ensino superior português no século XXI: objectivos, questões, desafios

A reconfiguração do ensino superior português no âmbito europeu do Processo de Bolonha acarreta mudanças e desafios. Por um lado, a procura de formação a nível superior é manifestamente crescente; por outro lado, o foco na qualificação, nas capacidades/competências, mas também nas atitudes, isto é, numa educação para a cidadania, para a vida pública, implica o desenvolvimento de um espírito crítico e reflexivo imposto pela exigência de novos padrões científicos mas também geo-económico-políticos. Com Bolonha, assistiu-se a uma mudança de modelo educativo – de paradigma –, modelo esse que encontrou tradução, por exemplo, na divisão do ensino em três ciclos (licenciatura, mestrado, doutoramento), na redução da duração da formação no 1º ciclo (passagem, na maior parte dos casos, de quatro para três anos lectivos, melhor, para seis semestres), na alteração do modelo de avaliação dos alunos (avaliação contínua, com base em trabalhos individuais ou de grupo, num processo dinâmico), na adopção de um sistema de créditos e de graus académicos comparável, na promoção da mobilidade de toda a comunidade académica (alunos, docentes, investigadores), fomentando a sua cooperação.

O ensino tornou-se “mais flexível e individualizado” (Câmara, 2009: 49). A qualidade do ensino tornou-se também um dos eixos centrais de reflexão e de debate político e social (incrementado, em grande parte, pelos meios de comunicação social e a divulgação de *rankings*). O foco passou, nos últimos anos, da questão “da dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares” para a “eficácia do processo”.

Os dados estatísticos parecem indiciar que Portugal está no bom caminho, ao evidenciarem a evolução do ensino superior, num ritmo acelerado, desde 2005. O principal objectivo passa, agora, pela concretização dos (cinco) objectivos claramente identificados na “Estratégia Europa 2020” (a sucessora da “Estratégia de Lisboa”, lançada pela Comissão Europeia em Março de 2010 e aprovada

pelos chefes de Estado e de Governo em Junho do mesmo ano). Um desses objectivos é, em rigor, um enorme desafio ao sistema de ensino superior nacional: assegurar que, pelo menos, 40% da geração mais jovem (grupo etário 30-34) dispõe de um diploma de ensino superior em 2020 (saliente-se que, em 2010, o número de diplomados nessa faixa etária rondava os 23,5%, sendo a média europeia de 33,6%). Honrar tal compromisso pressupõe, de facto, dar resposta a um conjunto de questões que ainda se mantêm em aberto: Estarão os estudantes portugueses preparados para o modelo crítico (certamente, muito estimulante) de Bolonha? Terão consciência do que é o seu “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995)? Terão sido estimulados e encorajados, durante o percurso educativo básico e secundário, a analisar, sintetizar, criticar, criar? Numa sociedade em permanente melhoria a nível de estrutura educacional, apostando num ritmo acelerado de credenciação escolar, continuará Portugal a manter “um lugar de fronteira na Europa” (Martins, 2005)? Em época de globalização neoliberal (feroz), políticos e empresários procuram fazer corresponder currículos escolares e políticas de educação ao perfil económico do país e à procura de emprego (Giddens, 2001: 496). Estará Portugal consciente da necessidade de preparar as novas gerações para a transnacionalidade que se adivinha no horizonte? Estará Portugal consciente de que, no século XXI, “só há nações na medida em que há projectos nacionais de qualificação de inserção na sociedade global” (Santos, 2005: 165)?

Não parecem restar muitas dúvidas de que há que investir (e muito):

a) na **qualidade da formação**, muito em particular pelo desenvolvimento de novas metodologias de ensino e pela aposta na cooperação entre docentes e investigadores europeus (meta: tornar a Europa a “economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”, como definido na “Estratégia de Lisboa”, em 2000 e 2005);

b) na **qualificação do corpo docente**, visando patamares de excelência de referência intra e extra comunitária, solicitando mais e melhor produção científica decorrente de mais e melhor investigação;

c) na **reorganização dos cursos** (evitando sobreposições, eliminando redundâncias nos planos de estudo e racionalizando a oferta educativa em áreas geográficas de proximidade; articulando a oferta com o ensino secundário, solicitando um maior envolvimento dos seus docentes na prossecução da estratégia europeia EU2020: reduzir a taxa de abandono escolar para menos de 10%);

d) na **reorganização da rede de instituições** de ensino superior, harmonizando, articulando e optimizando práticas de gestão integrada e recursos (humanos e financeiros), captando mais financiamento e aumentando a visibilidade internacional (um bom exemplo, a nosso ver, está já em andamento: a fusão entre as universidades de Lisboa e Técnica de Lisboa);

e) na **internacionalização das instituições** de ensino superior (parcerias académicas e científicas, articulação de centros de investigação, desenvolvimento de sinergias);

f) na **internacionalização dos alunos**, isto é, na mobilidade de alunos entre universidades (e porque não entre universidades e politécnicos?), não só a nível nacional mas particularmente a nível internacional (se Bolonha estabelece um sistema de créditos académicos, transferíveis e acumuláveis,

faz todo o sentido que um aluno possa “desenhar” o seu percurso dentro da rede comunitária de instituições de ensino superior, em contexto multidisciplinar e internacional);

g) e na **articulação entre academia e tecido empresarial**, vocacionando a formação académica (também) para o emprego e cumprindo mais um objectivo da “Estratégia Europa 2020”: assegurar o emprego de 75% da população entre os 20 e os 64 anos. Neste particular, releve-se o papel que as empresas portuguesas poderão assumir, de forma mais consistente e generalizada, enquanto mecenas da investigação científica.

Consolidação, renovação e mudança parecem ser as palavras-chave.

Bibliografia

Afonso, Almerindo e Ramos, Emílio Lucio-Villegas (2007). Estado-nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 77-98.

Ávila, Patrícia (2008). *A Literacia dos Adultos. Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Oeiras: Celta.

Beck, Ulrich (2000). A reinvenção da política. In Ulrich Beck, Anthony Giddens & Scott Lash. *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno* (pp. 1-51). Oeiras: Celta.

Beck, Ulrich, Giddens, Anthony e Lash, Scott (2000). *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta.

Bernheim, Carlos Tünnerman e Chauí, Marilena Souza (2008). *Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento*. Brasília: Comité Científico Regional para a América Latina e o Caribe-UNESCO.

Bourdieu, Pierre (1999). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta.

Câmara, António (2009). *O Futuro Inventar-se*. Lisboa: Editora Objectiva.

Costa, António Firmino da, Machado, Fernando Luís e Ávila, Patrícia (Orgs.) (2007). *Portugal no Contexto Europeu. Vol. II: Sociedade e Conhecimento*. Oeiras: Celta.

Eisenstadt, Shmuel Noah (2007). *Múltiplas Modernidades*. Lisboa: Livros Horizonte.

Enguita, Mariano Fernández (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Giddens, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.

Giddens, Anthony (2001). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gonçalves, F. Ribeiro (2007). A formação contínua de docentes do ensino superior e o Processo de Bolonha. *ELO*, 15, 207-211.
- Grácio, Rui (1981). Perspectivas futuras. In Manuela Silva & Isabel Tamen (Coords.). *Sistema de Ensino em Portugal* (pp. 649-696). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, Sérgio (1997). *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*. Lisboa: Educa.
- Iturra, Raul (1994). O processo educativo: ensino e aprendizagem? *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 29-50.
- Machado, Fernando Luís *et al.* (2003). Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 45-80.
- Machado, Fernando Luís e Costa, António Firmino da (1998). Processos de uma modernidade inacabada. Mudanças estruturais e mobilidade social. In José Manuel Leite Viegas & António Firmino da Costa (Orgs.). *Portugal, que Modernidade?* (pp.17-44). Oeiras: Celta.
- Magalhães, António M. (1995). A escola na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 97-123.
- Martins, Susana da Cruz (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 49, 141-161.
- Mauritti, Rosário (2003). Caracterização e origens sociais. In João Ferreira de Almeida *et al.* *Diversidade na Universidade – Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura* (pp.13-30). Oeiras: Celta.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009). *Estatísticas de Ensino Superior 2005-2009*. Lisboa: Editor Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 137-202.
- Vieira, Maria Manuel (2007). Recém-chegados à universidade: Entre constrangimentos sociais e projectos individuais. In Maria Manuel Vieira (Org.). *Escola, Jovens e Media* (pp. 137-162). Lisboa: ICS.