

Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização: Que riscos para a democratização?

Educational settings in Portugal, within globalization and Europeanization: What risks to democratization?

Eunice Macedo

Doutorada em Ciências da Educação. Investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro da equipa do Projeto *Reducing Early School Leaving in the EU* (RESL.eu) e da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Coordenadora do Projeto *Construindo Pilares do Projeto Europeu com Educação, Cultura e Cidadania* (CoPPECC).
eunice@fpce.up.pt

Helena C. Araújo

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Diretora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da mesma instituição e da Revista Científica *Educação, Sociedade e Culturas*, do mesmo Centro.
hagaraujo@mail.telepac.pt

Resumo: A configuração educativa, em Portugal, articula-se com a reconfiguração social, política, económica e cultural global, incluindo a produção política europeia. A estas subjazem concepções de educação cada vez mais associadas à quantificação de resultados escolares e à atribuição de qualificações úteis ao mercado de trabalho, bem com uma organização escolar crescentemente hierarquizada e menos democrática que exclui grande número de crianças e jovens, particularmente as dos grupos mais desfavorecidos. Este texto contextualiza o fenómeno educativo português na globalização e europeização e analisa transformações na organização do sistema educativo e da escola, que parecem poder pôr em risco uma efetiva democratização.

Palavras-chave: Configuração Educativa. Democratização. Europeização. Globalização.

Abstract: In Portugal, the educational setting is linked to the global social, political, economic and cultural reconfiguration, including the European policy production. The underlying conceptions of education are increasingly associated with the quantification of educational outcomes and the allocation of qualifications seen as useful to the labor market, together with an increasingly hierarchical and less democratic school organization that excludes large numbers of children and young people, particularly those of the most disadvantaged groups. This text contextualizes the Portuguese educational phenomenon within globalization and Europeanization. It moves to analyze transformations in the organization of the educational system and in schools that seem to be able to jeopardize an effective democratization.

Key words: Democratization. Educational Setting. Europeanization. Globalization.

Introdução

Contribuindo para modelar as políticas educativas nacionais, globalização e europeização têm impactos visíveis no papel do Estado na governação educativa e na produção de políticas de educação que, alterando a vida, expectativas e exigências das escolas, afetam as crianças e jovens que as frequentam. Esses impactos na governação educativa ocorrem ao nível das dimensões estruturais e institucionais, da tomada de decisão e da distribuição social da educação, sendo as formas e ramificações desses processos muito variadas (COULBY, ZAMBETA, 2004; OLSEN, CODD, O'NEILL, 2004; ROBERTSON *et al.* 2002). Por exemplo, a evolução tecnológica, de par com outras dinâmicas associadas à globalização, transformou o tipo de 'competências' e de conhecimentos requeridos na economia pós-industrial e promovidos na escola (BROWN, LAUDER, GREEN, 2001). Também a 'crise europeia' de base económica e com consequências a todos os níveis acentuou as tensões entre a preocupação com a inclusão social e a qualidade da educação e a produção de trabalhadores úteis a um mercado de trabalho elitista, seletivo e volatilizado.

Europeização e globalização são instâncias distintas, ao mesmo nível, com relações de potencial compromisso ou conflito. Podendo a globalização ser vista como entidade abstrata na qual ganha forma uma economia e instituições de governação globais, a natureza e as relações entre espaços, sujeitos e coordenação de governação requerem questionamento (DALE, 2009a). Se isso permite evidenciar a complexidade de processos e relações que se cruzam no campo educativo, possibilita também perceber potenciais dificuldades de adequação e intervenção dos Estados – e, neste particular, do Estado português – nesses processos mais amplos, bem como ajuda a compreender a instabilização do sistema educativo e das vidas de crianças e jovens que se movimentam no seu interior.

Em globalização e europeização, organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, UNESCO e Conselho da Europa intervêm de forma preponderante na educação. A União Europeia constitui, em si, uma estrutura supranacional de regulação por meio do controlo e coordenação das políticas educativas, da definição de regras e sistemas de financiamento, e ainda no âmbito de programas de cooperação, investigação e desenvolvimento, cujo discurso se dirige à construção de percursos de democratização a vários níveis. Embora haja análises que identi-

ficam resistência por parte dos Estados (ALEXIADOU, 2005), a investigação sobre o impacto europeu nas políticas educativas dos Estados obriga a reconhecer a influência crescente da União Europeia nas políticas educativas por toda a Europa. Tal influência pode ser vista num quadro de mediação pelos Estados membros e não membros, e por atores não governamentais no interior desses Estados, o que pode induzir a implementação, obstrução ou adesão mais ou menos retórica às políticas educativas europeias. (RADAELLI, 2003)

A governação europeia através da ‘comparabilidade’ constitui “um dos modos de governação mais poderosos que estão a ser administrados no espaço europeu” (NÓVOA, 2002, p. 44; NÓVOA; DEJONG-LAMBERT, 2003). É pela ‘comparabilidade’ e pela promoção da convergência em torno de paradigmas políticos similares que os Estados são assimilados a esse espaço de educação. Tal dinâmica é veiculada na construção, pelas instituições europeias, de uma ‘nova’ linguagem e de um ‘novo’ método que prefiguram o discurso acerca da ‘aprendizagem ao longo da vida’, da ‘dimensão europeia da educação’ etc., modelando os modos de pensar a educação e as políticas educativas. (ANTUNES, 2008)

Faltando a esses processos de governação ‘dialogicidade’, entendida como processo horizontal de comunicação entre-partes-interessadas, pode admitir-se a hibridiz das interações de instâncias de âmbito supranacional, nacional e subnacional com o Estado, na introdução de modalidades de governação/regulação da educação (BARROSO, 2006b), em torno dum conjunto de coordenadas que articulam i) a tomada de decisões sobre educação em fóruns supranacionais; ii) a produção por organizações internacionais, de modelos, orientações e programas que vão corporizar uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2001; DALE, 2005; ANTUNES, 2008) e iii) o envolvimento das populações e da opinião pública nas questões educativas por força de ações públicas e coletivas. (ANTUNES, 2008)

De forma crescente nas últimas décadas, o papel do Estado na definição, acompanhamento e execução política e na ação pública surge, assim, de par com a obrigação de partilhar esse papel com outras entidades e atores tradicionalmente mais distanciados da educação, que hoje a interpelam, tomando parte dos processos de reconfiguração política, económica, social e cultural. Conflituam-se e comprometem-se vontades distintas e lógicas particulares, num período de forte escrutínio social sobre o trabalho das escolas, de docentes e de jovens, com impactos nas suas vidas.

1 Desafios à democratização

Como as políticas europeias não constituem pré-requisito e a sua interpretação e implementação são definidas pelos Estados, ao nível nacional, as articulações entre a construção do espaço europeu e de políticas europeias de educação com as políticas de educação dos Estados podem não ser mutuamente exclusivas ou de dependência (dos Estados face à Europa), mas de complementaridade entre entidades distintas, em termos da sua abrangência, do seu mandato e capacidade de governação, que por vezes se sobrepõem. (DALE, 2009b)

Podendo este enquadramento político dar uma ilusão de autonomia dos Estados, existe um conjunto de instrumentos que direcionam e delimitam as opções políticas disponíveis. A monitorização ao nível supranacional por meio de processos de ‘comparabilidade’, assentes em indicadores de desempenho que regulam a ação dos Estados, como referimos acima; a determinação dos modos de avaliação e do cumprimento dos objetivos e a consequente incidência nos resultados, que têm legitimado o uso de tabelas de escalonamento como os *rankings* das escolas, são também exemplo. Induzindo à ‘competitividade’ inter-Estados poderão também conduzir à competitividade intra-Estado, entre regiões, entre escolas e entre as crianças e jovens que as frequentam, no quadro de uma relação de caráter desigual, face à disparidade de dimensões endógenas e exógenas que afetam a produção de resultados.

Nesse enquadramento europeu e global, a democratização social confronta-se com dois desafios particulares. Em termos do *topos* político, a reformulação da democracia, para além do Estado, não teria que acarretar a sua fragilização, pois a definição de marcadores democráticos como ‘transparência’ e ‘prestação de contas’ poderia ser assegurada no âmbito global, através de estruturas intermédias de comunicabilidade. Já ao nível do *logos* político, formas de ativismo transfronteiras, por uma sociedade civil emergente, poderiam dar corpo à assunção de preocupações globais e à valorização de processos institucionais de deliberação tendentes ao empoderamento e emancipação individuais, no coletivo. (YOUNG, 2002)

Então, no quadro duma governação em múltipla escala (BARROSO, 2006a; GORDON, STACK, 2007; ENJOLRAS, 2008), a democratização da educação em termos do *topos* político supõe a definição de marcadores democráticos de âmbito global, num contexto de mediação e de comunicabilidade entre-entidades-

interessadas, enquanto ao nível do *logos* político, que concerne à participação, supõe a construção de processos institucionais de tomada de decisão, a todos os níveis do sistema educativo. Se tivermos também em conta que nem sempre a ação política é desenvolvida de par com a cidadania (TAMBAKAKI, 2009), para confrontar esta tendência a intervenção em educação teria que ser mais centrada em processos dialógicos entre-partes-interessadas na construção da ordem social, cujo potencial transformador fosse solidificado pela incorporação e cruzamento dos diferentes interesses. Esse processo permitiria cruzar o *topos* e o *logos* políticos, como parte duma democratização comunicativa, assente na construção e amplificação da ‘cidadania educacional’ de crianças e jovens, uma forma de cidadania, centrada na participação, na realização de si e no reconhecimento ‘na’ e ‘pela’ escola (MACEDO, 2011), que a corrente estruturação do sistema parece pôr em risco.

2 Situação da educação em Portugal: impactos da UE e o peso da economia

Como referimos, a reestruturação do Estado ocorre num contexto de globalização e europeização, de reestruturação do capitalismo, de constituição da 3^a revolução técnico-científica e de expansão mundial do mercado. A essa reestruturação não ficam alheios processos de disseminação política e cultural hegemónica, em que ocorrem dinâmicas de “gerencialismo” (BARROSO, 2003; LIMA, 2002) ou “managerialismo” (AMARAL *et al.*, 2003; SANTIAGO *et al.*, 2004), com uma orientação predominantemente neoliberal, obrigando a uma reconfiguração da concepção de Estado e das políticas públicas que põe em causa o modelo de Estado Social, particularmente ineficaz no tempo atual da denominada ‘crise’.

A economia impõe a reestruturação do Estado para que se alcancem as finalidades do mercado, sendo as instituições públicas organizadas na lógica da reorganização industrial pós-fordista, na busca incessante de eficiência e eficácia, flexibilização, redução de custos, competência e produtividade. Essa reestruturação apoiar-se-ia num modelo de nova gestão pública que inclui o realinhar de muitas das relações do estado com as suas formas organizacionais, com as pessoas cidadãs e a economia. Atualmente, esta economia empurra para as margens da produção os trabalhadores menos qualificados e não consegue acolher os jovens

licenciados. Estes contam-se entre os mais penalizados como desempregados ou em situação laboral de profunda precariedade. No entanto, é ainda o mito da relação (pobre) entre educação e mercado de trabalho que alimenta cada vez mais fortemente o discurso europeu e dos países membros da União Europeia, em torno na busca das qualificações necessárias às demandas do mercado globalizado.

No setor educativo, a reestruturação do Estado acarreta preocupações também expressas nos *media*², por sindicatos de professores e docentes não associados, que argumentam que, em nome da descentralização e da autonomia, mantém-se inalterada a orgânica ministerial e centralizam-se as decisões que estruturam e dominam o andamento global do sistema. Essa linha de reflexão, que replica argumentos do contexto inglês dos anos 80 do século passado, enfatiza que a utilização desse modelo se apoia em duas ordens de razões, aparentemente conflituais: descentralização e centralização. A primeira é associada a uma noção de ‘autonomia’ atribuída e a segunda, à produção de normas e regulamentos de controlo da ação das escolas. Nessa medida, a reforma do ‘sistema’, com o pretexto de racionalizar e reorganizar o aparelho de Estado, reforça o seu poder na concepção central das políticas reduzindo as periferias – as escolas – a executoras locais mais ou menos eficientes e eficazes, cujos produtos finais são ‘avaliados’ de forma indevida pelos sistemas de avaliação em grande escala. (STOLEROFF; PEREIRA, 2009)

Em Portugal, as medidas desenvolvidas no quadro da reconfiguração do Estado e da reforma educativa parecem situar-se na tensão entre ‘absorção’ e ‘transformação’. No primeiro caso, situa-se a produção de mudanças superficiais que, promovendo a acomodação aos requisitos políticos europeus e incidindo nas periferias, não correspondem a alteração efetiva das crenças, estruturas e comportamento político (RADAELLI, 2003). Nos anos mais recentes, vão antes adquirindo contornos de maior conservadorismo e assentando mais fortemente na naturalização das desigualdades sociais. No segundo caso, da transformação, indiciar-se-ia a busca de mudança da lógica desse comportamento político (ibid.). O acesso mais alargado à educação e a atribuição (embora limitada) de subsídios para garantia de prosseguimento de percursos escolares até ao nível universitário, poderiam sintomatizar uma preocupação efetiva com a melhoria do sistema educativo como um todo e com a amplificação das cidadanias de crianças e jovens, processo que ocorreu de forma mais marcada entre os anos 2005-2010.

É importante referir que as medidas de reforma educativa, no quadro da reestruturação do Estado, foram estabelecidas, particularmente, a partir do ano 2005, sendo que a preocupação mais forte com a equidade e a promoção de igualdade foi dando lugar à preocupação com a eficácia, a qualificação e a seleção. Podem referir-se políticas curriculares assentes na definição e controlo nacional de currículos, no controlo sobre os materiais didáticos e a nomeação de diretores, alterando as modalidades de gestão e de administração escolar. É também importante a ênfase nas políticas de avaliação das escolas e agrupamentos de escolas pela Inspeção Geral da Educação (IGE), supondo autoavaliação, avaliação interna, avaliação das chefias e avaliação de desempenho docente; as políticas de formação, certificação, contratação e avaliação de docentes e “não-docentes”; a intensificação, regulação e burocratização do trabalho docente e das escolas com consequências nos processos de aprendizagem e modos de estar na escola das pessoas jovens escolarizadas.

É também de acentuar a crescente incidência na avaliação sumativa dos resultados escolares de crianças e jovens no quadro da nova organização e gestão curricular³ que reforça o “paradigma da educação contábil” (LIMA, 2002)⁴ pela introdução de exames intermédios e pela forte ponderação de exames finais nacionais que, não atendendo às especificidades e diferenças individuais e de grupo, podem empurrar para as margens da cidadania um número significativo de jovens. Essas medidas vêm na linha da divulgação pública dos resultados escolares (2001) e do fornecimento aos *media* (desde 2002) dos resultados escolares para produção de *rankings* das escolas, interpretados erroneamente como forma de avaliação das mesmas. (MACEDO, 2011)

Outro aspeto crucial cujas intenções e potenciais efeitos foram bastante questionados por poderem tender a recentralizar poderes e configurar o funcionamento da escola pública, pondo em causa princípios democráticos, foi a introdução do Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão, em que se inserem algumas das medidas referidas. Esse regime foi justificado pelo Estado como direcionado para abertura das escolas às comunidades, reforço da participação das famílias e representantes comunitários no Conselho Geral, como órgão de direção estratégica, e reforço da liderança das escolas. Poderia indiciar uma flexibilização inovadora na aplicação das normas nacionais do currículo e potenciar uma aplicação menos restritiva na organização escolar, não fora a produção sucessiva de decretos, regulamentos e recomendações, que introduziram

maior pressão sobre as escolas e o trabalho docente e jovem. A apresentação de resultados é fortemente induzida, muitas vezes em detrimento dos processos de escolarização, que carecem de condições de realização. Nos anos mais recentes, a dita autonomia tem assumido contornos ainda mais complexos pela indução de maior responsabilidade orgânica sobre os municípios sem que esta corresponda a efetiva participação dos órgãos locais na tomada de decisão. (Decreto-Lei n.º 144/2008, alterado pela Lei n.º 3-B/2010)

Face às referidas alterações, já em meados dos anos 2000 diversos trabalhos anteviam a tendência de homogeneização e uniformização da educação. Estas continuam patentes na construção de um currículo europeizado, que se torna visível tanto no incremento das literacias que estruturam os ensinamentos básico e secundário quanto na produção e legitimação de identidades técnicas na escola, e na avaliação e responsabilização docente mais pela produção de resultados contabilizáveis do que pela dimensão pessoal e humana da gestão das aprendizagens (PACHECO, 2006), cujos “produtos” a médio e a longo prazo, pela sua natureza não contabilizável, tendem a ser invisibilizados.

Se essa tensão se acentuava já desde meados dos anos 2000, é hoje ainda mais marcada face à deriva para a direita da política governamental atual. Algumas medidas governamentais, particularmente desde 2011, num esforço nacional para acompanhar as orientações europeias, podem servir à manutenção e alargamento das desigualdades sociais, acentuando a reprodução intergeracional dessas desigualdades. Podem incluir-se nas medidas mais recentes, por exemplo, a introdução do ensino vocacional precoce para jovens a partir dos 13 anos, com dois ou três anos de repetência, sob alegação de dar resposta aos novos públicos e interesses e capacidades presentes na escola. De forma preocupante, essas medidas podem, efetivamente, dirigir os jovens, antecipadamente, para vias escolares desprestigiadas e para saídas profissionais de ‘baixo’ valor (ABRANTES, 2009), responsabilizando-os pelo seu insucesso e não questionando nem a organização nem a estrutura educativa. Por exemplo, a pretexto de garantir a continuidade entre ciclos de escolaridade, o anúncio pelo Ministério da Educação, no início do ano 2013, de criação de 67 mega agrupamentos de escolas, alguns deles com mais de 3 mil alunos, foi gerador de forte controvérsia no mundo da educação. As vozes mais críticas, por exemplo a de alguns sindicatos de professores, rejeitaram essa opção que tem inerente direções escolares mais distanciadas das realidades das escolas, de docentes, funcionários/as, jovens e famílias, e o conseqüente impedi-

mento a uma gestão de proximidade e à construção de laços de cumplicidade, articulados com o conhecimento e acompanhamento das necessidades locais, de indivíduos e de grupos.

3 Linhas conclusivas

São inegáveis as tensões entre processos de reforma educativa nacional preocupados com a ‘prestação de contas’, face às orientações europeias e à introdução de pressões na periferia do sistema. Estes induzem a proliferação de narrativas que enfatizam o poder estrutural, reduzindo o espaço para equacionar os interesses de diversos atores e entidades que dão expressão ao sistema educativo. Nesse quadro, é importante ter também em conta a necessidade e possibilidade de encontrar formas de vencer uma certa inércia que parece ter-se instalado nas periferias do sistema educativo, de par com formas de corporativismo docente, que a gestão democrática das escolas não conseguiu colmatar. Admite-se e entende-se como desejável a possibilidade de exercício nas periferias de formas de autonomia ligadas à introdução de dinâmicas de efetiva mudança no interior do sistema⁵ como o desenvolvimento de estratégias de trabalho cooperativo e de efetivo espaço de liderança a um nível intermédio. Podendo apenas emergir num contexto de democratização e de desburocratização, essas formas de organização do sistema e do trabalho educativo poderiam conduzir e corporizar a apropriação das medidas mais centrais do Estado. Isso implicaria uma perspetiva de exercício de cidadania em contexto escolar, de interação criativa, nos interstícios do papel regulador do Estado, com potencial também para ampliar os espaços de exercício de cidadania dos/as atores nas suas periferias – lideranças das escolas, docentes, pessoas jovens e outros elementos das comunidades escolares.

No interior da complexidade da ordem social, se algumas oportunidades são abertas às pessoas jovens, a que gerações anteriores não tiveram acesso, por exemplo a possibilidade de acesso a níveis mais elevados de educação, a falta de espaços de realização de cidadania, inerente à hierarquização e des-democratização do espaço escolar, constitui um problema grave e de difícil resolução, pois pode despoletar novos mecanismos de exclusão e induz à construção de dependência.

Notas

- 1 Notoriamente, o PISA – *Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional para Avaliação dos Alunos]; o TIMMS – *Trends in Mathematics and Science Studies* [Tendências na Matemática e na Estudo das Ciências]; e o PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study* [Progresso no Estudo Internacional da Literacia na Leitura].
- 2 Referência a jornais portugueses ligados à educação como *A Página da Educação*, de Lisboa.
- 3 Decreto-Lei 74/2004, de 26 de Março.
- 4 O “paradigma da *educação contábil*”, conceito introduzido por Licínio Lima, inclui “privatização”, “desregulação”, “mercado educacional”, “políticas de livre escolha”, “avaliação institucional”, controlo “de qualidade” e “aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas”. Tal paradigma valoriza “sobretudo as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação” (LIMA, 1997, p. 43), discriminando “a *educação que conta* – aquela que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna *contável* através da ação de instâncias de *contadoria* e dos respetivos agentes e processos *contadores*”; da “educação que *não conta*, ou *conta menos*” (LIMA, 2002, p. 106). O recrudescimento da avaliação institucional, docente e não docente e estudantil emerge como meio de controlo “político e administrativo, científico e pedagógico” no quadro desta orientação política para a “mensuração dos resultados (desvalorizando os processos e os resultados mais difíceis de contabilizar), [que] favorece a padronização (em prejuízo da diversidade)” (LIMA, 1997, p. 53). Os *rankings* das escolas podem ser vistos como instrumento dessa contabilização (MACEDO, 2011).
- 5 Esta foi a questão indutora do projecto SEARA, Sucesso Educativo e Autonomia Relativa Alargada, coordenado por Luíza Cortesão e financiado pela FCT, que se centrou na compreensão por docentes das suas possibilidades de exercício de autonomia. Os dados empíricos ilustraram uma tendência marcante nas perspetivas docentes de acantonamento ao papel de executores sem poder de decisão, um papel fortemente regulado e cuja autonomia relativa é fortemente limitada pela actual organização e estruturação escolar. Para mais detalhes, consulte-se Cortesão et. al. (2011), publicação resultante deste projeto.

Referências

ABRANTES, Pedro. Perder-se e encontrar-se à entrada da escola: transições e desigualdades na educação básica, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 2009, pp. 33-52

ALEXIADOU, Nafsika. Europeanization and education policy. In COULBY, David; ZAMBETA, Evie (Eds.). *World Yearbook of education 2005: Globalization and Nationalism in education*. London: Falmer Routledge, 2005, pp. 106-121.

AMARAL, Alberto; MAGALHÃES, António; SANTIAGO, Rui.. The rise of academic managerialism in Portugal. In AMARAL, Alberto; MEEK, Lynn; LARSEN, Marheim (Eds.). *The higher education managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 131-153.

ANTUNES, Fátima. *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina, 2008.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24(82), 2003, pp. 63-92.

_____. Introdução: a investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In BARROSO, João (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 9-39). Lisboa: Educa, 2006a.

_____. O Estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In BARROSO, João (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2006b, pp. 43-70.

BROWN, Phillip; GREEN, Andy; LAUDER, Hugh. *High skills, globalization, competitiveness, and skill formation*. Oxford & New York: Oxford University Press, 2001.

CORTESÃO, Luiza (Coord.); MACEDO, Eunice; NUNES, Rosa; MADEIRA, Rosa; CÉSAR, Filipa. *Discutindo autonomia com professores: a indisciplina como contra-argumento*. Porto: Livpsic, 2011.

COULBY, David; ZAMBETA, Evie. Trends in globalization. In COULBY, David; ZAMBETA, Evie. (Eds.). *World yearbook of education 2005: Globalization and nationalism in education*. London & New York: Routledge, 2005, pp. 1-17.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando “uma agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 2001, pp. 133-169.

_____. Globalisation, knowledge economy and comparative education, *Comparative Education*, 41(2), 2005, pp. 117-149.

_____. Contexts, constraints and resources in the development of european education space and European education policy. In DALE, Roger; ROBERTSON, Susan (Eds.), *Globalisation and europeanisation in education*. Oxford (UK): Symposium Books, 2009a, pp. 23-43.

_____. Studying globalisation and europeanisation in education: Lisbon, the Open Method of Coordination and beyond. In DALE, Roger; ROBERTSON, Susan (Eds.), *Globalisation and europeanisation in education*. Oxford (UK): Symposium Books, 2009b, pp. 121-141.

ENJOLRAS, Bernard. Two hypotheses about the emergence of a post-national european model of citizenship. *Citizenship Studies*, 12(5), 2008, pp. 495-505. <http://www.informaworld.com>. Acesso em 13.Ago.2010.

GORDON, Andrew; STACK, Trevor. Citizenship beyond the state: Thinking with early modern citizenship in the contemporary world, *Citizenship Studies*, 11(2), 2007, pp. 117-133. Acesso em 22.Jul.2009. <http://dx.doi.org/10.1080/13621020701262438>

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 1997, pp. 43-59. Acesso 14.Mar.14. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a05.pdf>

LIMA, Licínio. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002, pp. 91-110.

MACEDO, Eunice. Os rankings por outro lado. . . possibilidades de cidadania jovem na tensão da mudança educativa e social. Porto: FPCEUP, 2011.

NÓVOA, António. Ways of thinking about education in Europe. In António NÓVOA & Martin Lawn (Eds.), *Fabricating Europe: The formation of an education space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002, pp. 131-155.

NÓVOA, António; DeJONG-LAMBERT, William. Educating Europe: An analysis of EU educational policies. In David PHILLIPS & Hubert ERTL (Eds.). *Implementing European Union education & training policy: a comparative study of issues in four member states*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003, pp. 41-72.

OLSEN, Mark; CODD, John; O'NEILL, Anne-Marie. *Education policy: Globalization, citizenship and democracy*. Thousand Oaks, London: Sage, 2004.

PACHECO, José A. Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos curriculares. *Perspectiva*, 24(1), 2006, pp. 247-272.

RADAELLI, Claudio. The europeanization of public policy. In FEATHERSTONE, Kevin; RADAELLI, Claudio (Eds.). *The politics of europeanization*. Oxford: Oxford University Press, 2003, pp. 27-56.

ROBERTSON, Susan; BONAL, Xavier; DALE, Roger. GAT and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialisation, *Comparative Education Review*, 43(3), 2002, pp. 472-495. Acesso em 4.Out.2009. <http://dx.doi.org/10.1086/343122>

SANTIAGO, Rui; CORREIA, Fernanda; TAVARES, Orlanda; PIMENTA, Carlos. *Um olhar sobre os rankings*. Coimbra/Matosinhos: CIPES/FUP, 2004.

STOLEROFF, Allan; PEREIRA, Irina. A reforma da carreira docente e a conflitualidade profissional: análise da mobilização dos professores e de discursos sindicais. In ABRANTES, Pedro. (Coord.). *Actas do Encontro SocEd2009. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2009, pp. 164-187.

TAMBAKAKI, Paulina. From citizenship to human rights: The stakes for democracy, *Citizenship Studies*, 13(1), 2009, pp. 3-15. Acesso em 22.Fev.2010. <http://www.informaworld.com>

YOUNG, Iris. *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press, 2002.

recebido em 20 maio 2014 / aprovado em 30 maio 2014

Para referenciar este texto:

MACEDO, E. ARAÚJO, H. C. Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização: Que riscos para a democratização? *Dialogia*, São Paulo, n. 19, p. 23-34, jan./jun. 2014.