

A construção do espaço europeu de ensino superior: um *case study* da globalização

António Francisco Cachapuz*

Resumo

Analisa-se a origem e desenvolvimentos recentes do designado processo de Bolonha como instrumento privilegiado da construção do Espaço Comum Europeu de Ensino Superior. Critica-se a orientação neoliberal das dinâmicas de mudança em curso e a consequente substituição do conceito humboltiano de universidade pelo da universidade/empresa. Apresentam-se sugestões tendo em vista a eventual reorientação de políticas economicistas em marcha.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. Educação Superior Europeia. Universidade/empresa. Neoliberalismo.

O progresso não é uma
lei da natureza

Introdução

Uma das ideias centrais da teoria da educação é de que a influência de propostas de ação depende de acreditarmos ou não na sua relativa validade (McMURRAY, 1975), ou seja, acreditarmos que a mudança é possível e que poderemos formar uma representação coerente das inovações pretendidas. É precisamente no quadro deste argumento que a lógica deste estudo se insere. O objetivo é apresentar uma análise crítica sobre a gênese e desenvolvimentos recentes sobre a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior e de que o designado

* Professor Catedrático/Educação da Universidade de Aveiro, Portugal (aposentado, 2008). Graduação em França, PhD, Reino Unido. Perito Avaliador (educação) da União Europeia. Membro do Conselho Nacional da Educação/Portugal. E-mail: cachapuz@ua.pt

Recebido: 05/10/2009 – Aprovado: 30/10/2009

processo de Bolonha não é senão o instrumento político por excelência.

O estudo considera o Espaço Europeu de Ensino Superior não só como uma consequência da globalização econômica das sociedades contemporâneas, em particular das europeias, mas também como um processo cuja lógica é ela mesma de carácter globalizante.

Num primeiro tempo, apresenta-se um rápido registro histórico sobre a evolução do conceito de universidade na Europa, visando ajudar a discernir quanto ao sentido estratégico de algumas das dinâmicas de mudança em curso. Após uma análise sumária dos pressupostos e princípios que institucionalmente enformam o Espaço Europeu de Ensino Superior, o estudo aborda de forma crítica desenvolvimentos em curso do processo de Bolonha com base em trabalhos recentemente publicados. Num registro final, apresentam-se linhas de ação consideradas necessárias para levar a bom porto o processo de transformação e re-forma em curso.

Universidade e percursos de mudança

A boa compreensão do processo de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior implica contextualizar tal processo não só no quadro de uma mudança de paradigma das sociedades contemporâneas, marcada por aceleradas mudanças nos níveis econômico, tecnológico, social e cultural, vulgarmente designadas por “globalização”, mas também por mudanças na própria instituição universitária geralmente menos

conhecidas (em boa parte induzidas por tais mudanças externas). Daí que vale a pena apresentar um registro histórico, ainda que sumário, da evolução sobre os modos como a universidade europeia se estruturou e desenvolveu. Sendo certo que o processo de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior não se esgota (longe disso) na instituição universitária, também não é menos certo que esta foi, e é, o seu interlocutor privilegiado. Tem, pois, sentido dar-lhe a primazia no registo que aqui se apresenta.

À guisa de intróito, vale a pena lembrar que, além da universidade, são raras as instituições que (embora por percursos próprios e diferenciados) souberam sobreviver ao caminhar do tempo (as restantes são a família, as forças armadas e a Igreja). O mesmo é dizer que foram capazes de se adaptar a mudanças profundas de ordem social, política e econômica que marcaram o passar dos séculos. A universidade medieval, surgindo na Europa (século XI), juntamente com o florescimento das comunidades urbanas, foi claramente marcada pelo aparecimento das corporações. O estudo da universidade na Idade Média é importante dado que tal época histórica, marcada pelo feudalismo, está longe de ser em si mesma uma “caixa negra” (como alguns advogam). e também porque alguns dos traços das universidades de então perduraram (com diferentes tonalidades) até à contemporaneidade, como, por exemplo, “o pendor corporativista ou diferenças em filosofias de gestão, mais centradas nos alunos (Bolonha) ou nos mestres (Paris)”. (VERGER, 1990).

Segundo Caraça, “o desenvolvimento do movimento corporativo e a associação sistemática de homens livres com ambições comuns, ciosos do saber que detinham como fonte de legitimidade existencial, provocou igualmente no domínio do conhecimento e da aprendizagem o aparecimento de corporações – *universitas*, em latim medieval. Da Escócia à Polónia, de Portugal à Suécia, a Europa polvilha-se de universidades”. (2003, p. 61). No essencial, a universidade medieval buscou a autonomia e proteção em face do Papado e dos senhores feudais e centrou a sua atividade na formação de juristas e médicos. A partir do século XVII, começaram a surgir os conceitos de universidade e Estado nação. A universidade visava, então, à formação de quadros dirigentes, uma característica que ainda não perdeu de todo (mas ganhou outras). A universidade

surge como reação ao modelo iluminista transportado pela revolução Francesa: a divisão e especialização dos saberes através da criação de grandes escolas setoriais e profissionais. A nova universidade constituía-se como um foco nacional de civilização e cultura, propondo a indivisibilidade dos saberes úteis ao funcionamento do estado nação. É neste contexto que advém a assimilação de universidade com *universalidade* (bem diferente da noção acima de *universitas*). Este novo modelo espalha-se rapidamente pela Europa da revolução industrial e salva a universidade do seu declínio. As universidades passam assim a estar no topo dos sistemas de ensino. (CARAÇA, 2003, p. 63).

Assiste-se, assim, ao início sistemático da investigação científica e à criação de laboratórios diversos; no plano da organização social, é claro o reforço do papel das comunidades urbanas em relação às comunidades rurais. O terceiro e último “modelo” de universidade teve o seu início no século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Caracteriza-se pela entrada em cena (de forma gradual) de vários aspectos estruturantes: massificação, democratização no acesso, diversificação de percursos académicos, alteração nos regimes de autonomia, aumento da responsabilidade social, fontes alternativas de financiamento, novos cenários tecnológicos/tecnociência, perda de exclusividade como fonte de conhecimento, pesquisa intensiva, internacionalização. Claramente, há agora uma abertura à sociedade e à economia.

Num certo sentido, pode-se designar como a “universidade da globalização”, e é nos Estados Unidos da América (com um histórico bem diferente das universidades europeias) que tal conceito se afirmou e se desenvolveu plenamente, sobretudo através das chamadas *research universities*, em que a nova função é, no essencial, assistir às necessidades do mercado. “Os modos de governo e de gestão universitário alteram-se. Este novo modelo de universidade não se preocupa só com graus, mas também com o novo conhecimento que consegue transferir para as instituições de mercado. Para o bem e para o mal.” (CARAÇA, 2003, p. 64). O prestígio dessas universidades norte-americanas (não confundir com os *community colleges*) é inquestionável e

traduz o triunfalismo da orientação de recorte neoliberal. E é precisamente nesse contexto que na Europa surge a necessidade de criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Para a Europa, é urgente resolver problemas de há muito existentes na organização e funcionamento dos seus sistemas de ensino superior, a fim de lhe conferir a competitividade necessária em face dos Estados Unidos da América (o que não quer dizer que ela tenha *a priori* de seguir o “modelo” americano de ensino superior). Exemplos desses problemas são formações iniciais demasiado longas, elevadas taxas de abandono e repetição de alunos ou qualidade duvidosa de algumas formações, situações que desvalorizam o prestígio e impacto científico e cultural acumulado durante séculos. No início da década de 1990, e pela primeira vez, o número de estudantes europeus estudando nos Estados Unidos da América excede o número de estudantes americanos estudando na Europa. Sem melhorar a competitividade internacional do sistema (dimensão econômica), não é só a Europa do conhecimento que está na berlinda. É a própria construção política da União Europeia que fica prejudicada (dimensão política).

Não é por acaso que, logo em março de 2000, os líderes da União Europeia, na sua qualidade de estrutura política supranacional (e já não os ministros da educação de países como no caso de Bolonha), reunidos em Lisboa em 2000, adotam a chamada Agenda (ou Estratégia) de Lisboa, um plano de ação e desenvolvimento para a União Europeia

fortemente marcado por conceitos econômicos (em particular, pela ideia de construir uma *learning economy*) e em que se afirma o objetivo ambicioso de se tornar “the most competitive and dynamic knowledge – based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion”. A ambição de globalização é patente. Resta acrescentar que, em 2005, quando da revisão dos objectivos da Agenda de Lisboa, os progressos feitos foram considerados *unconvincing*.

Bolonha e a dimensão europeia do ensino superior

O desafio às IES está, pois, lançado, e estas têm agora de levar a cabo processos de transformação e reforma (dimensão académica). As IES “não podem perder a oportunidade de se assumir como factor estruturante do desenvolvimento da sociedade do conhecimento deixando uma imagem funcional que põe em perigo o seu próprio conceito”. (SIMÃO et al., 2002, p. 244). Os autores acrescentam que, “na verdade, e emergência da sociedade do conhecimento pode constituir uma ameaça para o sistema de ensino superior se este não souber encará-la como uma grande oportunidade” e identificam três princípios necessários para aproveitar tal oportunidade: “(i) Assunção da ideia de que a sociedade civil tende a reforçar os níveis de exigência perante as IES; (ii) Recusa de isolamentos corporativos;

(iii) Exaltação da qualidade como atitude de vida institucional face à competitividade internacional”.

A ideia de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior “já andava no ar”. Os parentes próximos são a Conferência de Varsóvia em 1996, realizada no quadro da presidência holandesa da União Europeia (e reunindo não só os países da União Européia, então ainda apenas 15, hoje com 27, mas também países fora dela); a Magna Charta Universitatum de Bolonha, 1988, e a declaração da Sorbonne, também de 1988, assinada pelos ministros da Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido. No caso da declaração da Sorbonne, o objetivo era introduzir reformas visando resolver problemas internos aos sistemas educativos dos três primeiros países. A extensão da declaração de Bolonha aos restantes 25 países (países quer da União Europeia quer de fora dela) veio permitir uma maior abertura e, por via disso, o enriquecimento e a democratização do processo.

Muito se tem escrito sobre o processo de Bolonha, a favor e contra ele. Nem por isso, contudo, ficam claros alguns dos pressupostos que o enformam, nomeadamente os que dizem respeito à sua matriz inicial, ou seja a declaração de Bolonha. Dessa declaração, com data de 19 de junho de 1999 e assinada por 29 países, respigo aqui os seus seis objetivos cuja consecução é prevista até 2010:

i) Adoção de um sistemas de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover

entre cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do Sistema Europeu de Ensino Superior;

- ii) Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado;
- iii) Estabelecimento de um sistema de créditos – como por exemplo, no sistema ECTS (European Credit Transfer System, como se sabe já desenvolvido no quadro do Programa Erasmus/Socrates) – como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes;
- iv) Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efectivo exercício da livre mobilidade, aos estudantes, aos professores, aos investigadores e pessoal administrativo;
- v) Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;
- vi) Promoção das necessárias dimensões europeias do ensino superior.

Estabelecido o que é a declaração de Bolonha, importa esclarecer o que não é. Em particular, que não é um tratado (!) obrigatoriamente a transpor para a ordem jurídica de cada um dos países que a subscreveram. O compromisso assumido pelos ministros da educação então presentes foi unicamente de se empenharem na consecução dos objetivos constantes do texto aprovado por meio de um programa de acção, programa que não pode ser imposto, mas sim construído. Também vale a pena notar que não há, no início do processo, nenhuma representação da União Euro-

peia enquanto tal (o número de países que presentemente participam no processo de Bolonha excede largamente os membros da União Europeia).

Em segundo lugar, é dito na declaração de Bolonha que cabe às instituições de ensino superior “[...] o *principal papel* na construção do espaço europeu de Ensino Superior, também na esteira dos princípios fundamentais lançados no documento Magna Charta Universitatum de Bolonha, 1988”. (os itálicos são meus). No entanto, ao contrário do previsto na declaração de Bolonha, é frequente serem os governos de vários dos países participantes que asseguram a condução do processo, não as instituições de ensino superior (IES). É verdade que em muitos casos tal apropriação aconteceu por inércia das IES (sobretudo nos dois ou três primeiros anos). Tal mudança de protagonismo na condução do processo teve consequências perversas, nomeadamente a ênfase dada à discussão sobre a nova estrutura de graus (frequentemente “imposta” em nível nacional), com prejuízo de uma reflexão mais profunda sobre aspectos bem mais complexos, como a dimensão pedagógica, os sistemas de garantia de qualidade ou, ainda, a problemática da aprendizagem ao longo da vida. No meu entender, é necessário que as IES assumam a condução do processo.

Em terceiro lugar, as dinâmicas de mudança introduzidas desde 1999 levaram a que os seis objetivos iniciais referidos tenham sido aprofundados e complementados em sucessivas etapas. Pela sua relevância referem-se aqui as reuniões de Lisboa em 2000 (ver acima

Agenda/Estratégia de Lisboa); Praga em 2001, em que se enfatizou a problemática das competências e também da importância de envolver os parceiros sociais/detentores de interesses (*stakeholders*), em particular os estudantes que até aí tinham sido ignorados; Berlim em 2003, em que se incluiu o 3º ciclo de estudos (ciclos doutorais); Barcelona também em 2003, em que se definiu a meta de 3% do PIB para a investigação científica (uma meta hoje em dia por certo inatingível em face do reduzido desempenho das economias europeias) e, ainda, Bergen em 2005, em que se enfatizou a importância de assegurar a qualidade dos sistemas de formação.

Para melhor qualificar a realidade em causa, vale a pena recordar que, em números redondos, o *corpus* atual é de 16 milhões de alunos e cinco mil IES de 46 países. A tarefa é, pois, gigantesca e é claro que nem todas as metas definidas serão atingidas em 2010. Fica também por esclarecer até que ponto estão a ser considerados os meios necessários para tal gigantismo. Não sendo assim, o processo de Bolonha pode vir a ser vítima da sua própria ambição.

O que se avançou

Ainda é cedo para estudos de avaliação sobre o processo de Bolonha (está prevista a realização em 2010 de uma conferência na Áustria precisamente para levar a cabo uma avaliação do processo), mas já é possível estabelecer um balanço crítico dos seus desenvolvimentos essenciais. No que se segue, apresentam-se elementos relativos a

três aspectos centrais das dinâmicas de mudança em curso.

Assunção da mudança

De um modo geral, os países europeus aderiram com entusiasmo ao processo de Bolonha, sendo cada vez maior o número dos que a ele se integram. A universidade europeia percebeu a necessidade de mudança e de encetar medidas de renovação, o que é muito positivo. O processo acelerou-se desde 2003/4, sobretudo em países do centro e sul da Europa. É difícil hoje em dia a retórica oficial dos países e das IES escapar a referências do processo de Bolonha como uma oportunidade de mudança no caminho da modernidade (os mais modernos diriam pós-modernidade?).

O que fica por esclarecer é se tal retórica pretende legitimar uma lógica de mudança orientada para o desenvolvimento humano de carácter cooperativo e emancipatório ou de índole economicista no quadro da globalização neoliberal. Vários sinais apontam que a última seja a ideologia predominante com a pretensão de ser o mercado de trabalho a definir o que as IES devem fazer. Tal orientação de recorte neoliberal é acompanhada de forma sutil por uma crescente burocratização do processo, com predomínio de decisões do tipo hierárquico visando ao controle da natureza e do calendário de decisões, e também pela criação de estruturas *ad hoc* (grupo de estudos, gabinetes...), que frequentemente ultrapassam os limites de decisão para que foram criadas. É caso para perguntar sobre “quem decide acerca dos fundamentos e sentidos das

decisões”. (ANTUNES, 2007, p. 23).

A autora, ao argumentar criticamente sobre a nova ordem educacional que a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior corporiza, questiona a “[...] impressionante produção de instrumentos, procedimentos e metodologias de controlo, por parte de entidades extranacionais, gritantemente contrastantes com a virtual ausência de acompanhamento, responsabilização, ou mesmo simples informação, perante os actores, grupos ou categorias envolvidos no terreno da acção quotidiana de realizações das missões, funções e políticas educativas institucionais e nacionais”. (p. 11). Tais práticas, fortemente marcadas pelo designado managerialismo (ele mesmo um subproduto do “New Public Management”, AMARAL, 2004, p. 40), não ajudam a credibilizar a necessidade de transformação e reforma no nível das IES (perda de seu poder decisório), junto dos docentes (dado que pode implicar o controlo externo sobre os produtos académicos) ou ainda junto dos alunos e suas famílias (em razão dos efeitos colaterais, como o aumento das despesas com a educação).

Pluralismo dos percursos de mudança

O processo de Bolonha tem avançado com diferentes cinéticas e diversidade de percursos, fruto de contextos específicos dos diferentes estados membros e instituições de ensino superior. Um bom exemplo é dado pelas diferentes configurações seguidas no que respeita à estrutura de graus (1º e 2º ciclo de estudos), em que há várias versões em curso

quanto ao número de anos, respectivamente: 3 + 1; 3 + 2; 4 + 1; 5 (ciclo único, frequente no caso das formações em engenharia, arquitetura, medicina...). Mesmo dentro de cada país há casos de IES que não entram no processo de mudança, a par de outras que o fazem, como, por exemplo, na França, onde as universidades estão dentro do processo e as grandes escolas fora dele. Tal pluralidade é benéfica (embora cause problemas aos burocratas). Na verdade, a desejável convergência dos sistemas europeus de ensino superior não se deve confundir com a uniformidade desses sistemas. Como noutro local defendi (CACHAPUZ et al., 2002):

[...] a defesa da convergência não pode pôr em risco a pluralidade de percursos nacionais sobre que, em última análise, a construção histórica da Europa repousa e que constitui sua maior invenção e inalienável riqueza, sem o que se torna mais difícil encontrar respostas comuns para problemas comuns. Trata-se de melhor fazer valor as nossas diferenças de culturas, línguas, sistemas nacionais de educação e da autonomia universitária que a própria Declaração do Bolonha defende.

No fundo, é ir ao encontro de Morin (2000) quando afirma que “[...] a cultura existe apenas por meio das culturas” (p. 56).

Um segundo aspecto em que é também patente a diversidade de situações existentes diz respeito ao envolvimento, em cada Estado membro, de diferentes parceiros na definição de aspectos estratégicos das suas IES. O Quadro 1 ilustra a situação de alguns países (dados retirados de um estudo mais vasto, englobando 32 países europeus, www.esmu.be); (nota: a ordem de apresentação dos

6 *stakeholders* em cada quadrícula da tabela é: governo de cada Estado membro; gestão central da instituição (reitores, vice-reitores...); gestão intermédia (directores de faculdade, departamento...); *staff* (académico ou não); estudantes; membros externos (indústria, comércio, outros participando em estruturas de decisão...); p. ex.: País: Alemanha: item “Novos programas de estudo”: incidência forte (F) de governo, gestão central, intermédia e *staff*; alguma incidência (A) de estudantes; sem dados objetivos (-) para membros externos).

É de referir os casos da Espanha, Reino Unido ou Alemanha, que, em virtude da questão autonômica das regiões (respectivamente, País Basco, Catalunha...; Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte; Landers), só apresentam alguma incidência (A) para o papel dos governos centrais na definição da missão das IES. Contudo, o mesmo já não acontece no tocante à alocação de recursos. É de notar também que, em todos os países representados, é a gestão central das IES (reitores...) e gestão intermédia (directores de faculdades...) que têm uma forte (F) incidência na definição do modelo interno de governos das IES. Realce ainda para o papel dos membros externos na definição da missão das IES, no caso da Alemanha, Dinamarca, Reino Unido e Suécia, sugerindo diferentes equilíbrios entre poderes “internos” e “externos” às IES. Quanto ao papel dos alunos, a sua incidência é variável em várias das dimensões referidas, em particular no que respeita à definição dos programas de estudos e acesso dos estudantes às IES. Os países apresentam agências próprias para aferição da qualidade; por isso, e para não sobrecarregar o quadro, foram omitidas.

País	Missão da instituição	Modelo interno de governo	Novos programas de estudos	Sistemas de qualidade	Alocação de recursos	Acesso de alunos/ selecção
Alemanha	F F - A - F	F F F F A F	F F F F A -	F F F F A -	- F F F A -	F F F - - -
Dinamarca	- F F F A F	A F F F - F	A A F F - F	A A F F - F	- F F A - A	A - F - - F
Espanha	A F F - - -	A F F F F F	A F F A - -	F - - - - -	F F A - - -	F F F - - -
França	F A - - A -	F F F F - -	F F - F - A	F A A F - F	F F - - - -	F F - - A -
Itália	F F - - - -	F F F - A -	A F F - - -	- - - - - -	- F - - - -	F F - - - -
Portugal	F F F F F -	F F F F F -	F F F F - -	- F F F A -	F F F A A -	F F F F A -
Reino Unido	A F F F F F	A F F A F F	- F F F F F	- F F F F F	- F F A F F	- F F - - -
Suécia	A F A - - F	A F - - A F	- A F A A -	- F F - F -	- F A - A -	F F F - A -

Quadro 1: Definição estratégica das IES e parceiros envolvidos; legenda: F: forte incidência; A: alguma incidência; (-) sem dados objectivos

Caráter sistêmico e modelo de mudança

Um dos traços do modelo de mudança seguido no processo de Bolonha é o seu caráter não sistêmico. Na verdade, é fortemente marcado por um modelo sequencial e segmentado. De forma sumária, e com mais ou menos variantes, em cada país define-se, em primeiro lugar, a estrutura de graus; em seguida, o número de ECTS/disciplina de cada curso; depois, os currículos das disciplinas e perfis de competências dos alunos, sistemas de avaliação e acreditação e, algures durante esta sequência, a formação de docentes (quando a há) para lidar com o novo quadro pedagógico. É um modelo de racionalidade instrumental com processos de decisão claramente topdown, em que cada etapa condiciona ou até determina a seguinte. Ignora as necessárias articulações temporais e retroactividade entre essas etapas, em particular entre a escolha da estrutura de graus, os ECTS, os currículos disciplinares e a descrição dos saberes que se desejam os alunos aprendam. Olha para cada uma das partes e esquece o todo.

As mudanças até agora conseguidas são, sobretudo, de ordem formal (estrutura de graus e número de ECTS). Por resolver estão as questões substantivas relativas a mudanças de ordem pedagógica, sobretudo nas metodologias de ensino e de aprendizagem, perfis de competências e produtos das aprendizagens (*learning outcomes*) e formação de professores. Só recentemente se começou a avançar claramente nessas direções. Poder-se-á argumentar que são as mais difíceis e morosas, tendo de se começar “por algum lado”. Contudo, “alguns dos lados” podem ficar seriamente prejudicados. Faltaram visão estratégica, pensamento sistêmico e valorização de resultados de há muito conhecidos da pesquisa educacional, nomeadamente no âmbito de estudos curriculares.

Na verdade, a adoção do sistema ECTS pressupõe uma clara definição prévia (descritores das aprendizagens) de saberes (conhecimentos, capacidades e atitudes) que se espera os estudantes adquiram no quadro de um novo paradigma de ensino centrado no aluno (e não já na estrutura das disciplinas ou no professor), que rompa com o ensi-

no magistral e a mera transmissão de conhecimentos. Por isso, o seu cálculo deve ser feito em função da carga de trabalho global (letivo e não letivo) do aluno, não nas horas de contato como até aqui (p. ex., num ano escolar de 42 semanas e 60 ECTS, é necessário o aluno trabalhar cerca de 1,3 h por semana e unidade ECTS). Portanto, o sistema ECTS pressupõe um outro entendimento do conceito de currículo, que já não é um conjunto ordenado de “matérias” a transmitir, mas implica um outro olhar sobre a aprendizagem no quadro de uma pedagogia de proximidade do aluno e, consequentemente, do papel das metodologias de ensino e de aprendizagem, da interdisciplinaridade e da virtualização dos processos de formação. O que se fez foi precisamente o inverso.

O processo foi assim minado pela sobrevalorização dada à vertente política institucional (com a urgência de definição da estrutura de graus e dos ECTS) sem olhar para as concomitantes implicações em nível do desenvolvimento curricular. A confusão instalou-se. Mas não só. Por resolver está o problema da formação pedagógica dos docentes do ensino superior, tendo em vista a adoção de novas metodologias de trabalho, congruentes com o novo paradigma de ensino centrado no aluno, este o elo mais fraco de todo o processo, já que, bem mais do que a aprendizagem de competências técnicas, envolve mudanças profundas na cultura académica dos docentes (tradicional tensão existente entre o ensino e a pesquisa), na visão instrumental sobre as metodologias de ensino e na suposta autossuficiência do conhecimento disciplinar.

Balanço final

Por certo, a “radiografia” feita neste estudo peca por defeito, em boa parte porque ainda é cedo para elaborar sobre importantes aspectos do processo em curso. Além do que já ficou dito, ficam algumas notas sobre aspectos a privilegiar no futuro próximo.

É importante a criação de redes nacionais e transnacionais sobre a formação em áreas específicas (p. ex. engenharias...). Tais redes podem resolver aspectos relativos ao desenvolvimento curricular numa dada área (em particular definir descritores de aprendizagem) e também facilitar a flexibilidade dos currículos (permeabilidade entre cursos, entre formações académicas/profissionais ou, ainda, diferentes pontos de entrada e de saída nos estudos superiores com certificações intermédias). Tal iniciativa tem também interesse em nível institucional, já que permite dar maior protagonismo e visibilidade às IES, não tanto aos governos, aos quais deve caber o incentivo à inovação, não a liderança.

Deve ser dada a maior atenção ao que se passa no 1º ciclo (graduação) porque é aí que se decidem as questões centrais da qualidade, da empregabilidade e da mobilidade, para já não falar da própria democratização do ensino. Os indicadores obtidos (ver p. ex. relatório do CHEPS, University of Twente, 2006) indicam que a mobilidade (1º ciclo) não aumentou em valor relativo como consequência do processo de Bolonha (embora tenha aumentado 0,8% no quadro do programa Erasmus em 2004/5).

Também indicam que a mobilidade é assimétrica (CHEPS, p. 17). É possível que, pelo menos em parte, tal fato se deva ao modo instrumental acima referido sobre a definição dos ECTS, que, recorde-se, devem servir precisamente à mobilidade. Também os empregadores olham com alguma desconfiança para a qualidade das formações de 1º ciclo em virtude da redução do tempo de formação.

Apesar do esforço já feito no que respeita ao reconhecimento de competências não acadêmicas tendo em vista a formação ao longo da vida, tal processo tem ainda muitas hesitações políticas, falta de definição estratégica e dispositivos de trabalho. O estrato acima dos 23 anos deveria merecer a prioridade.

A política gizada para as questões da acreditação dos cursos parece adequada, na medida em que não se optou, até agora, pela criação de uma super estrutura europeia. Em alternativa, pretende-se a criação de redes de agências dispersas. No entanto, tem cabimento a questão de saber: “Quem acreditará essas agências? Quem assegurará a qualidade dessas agências? É a competitividade a medida da qualidade?” (SOBRINHO, 2007, p. 129).

A fazer fé no que nos diz Morin, “[...] os séculos precedentes sempre acreditaram num futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, a sua imprevisibilidade”. (1999, p. 79). E acrescenta

que “[...] o conhecimento é sempre uma aventura incerta que comporta em si mesmo, permanentemente, o risco de ilusão e do erro” (p. 86). A coincidência das datas é, com certeza, obra do acaso. Sejam os otimistas.

Construction of the european higher education: a case study of globalization

Abstract

The paper analyses the genesis and recent developments of the so called Bologna process as a privileged tool of the construction of the European Higher Education Area. The neoliberal nature of the policies implemented is scrutinized as well as the consequent change of the Humboltian concept of University by the new concept of University/Enterprise. Proposals in order to reorient the present policies are put forward.

Key words: Bologna process. European Higher Education. University/Enterprise, neoliberalism.

Referências

AMARAL, A. Managerialismo e governação das instituições do ensino superior. In: *Formas de governo do ensino superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004.

ANTUNES, F. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? *Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., p. 1-28, 2007.

CACHAPUZ, A. A. F.; SANTOS, M. S.; LIMA, I. P. *Declaração de Bolonha e o sistema de graus do ensino superior* - bases para uma discussão. Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 3, Lisboa, 2002.

CARAÇA, J. *À procura de um Portugal moderno*. Lisboa: Campo das Letras, 2003.

McMURRAY, F. Concepts of mind and intelligence in educational theory. *Educational Theory*, v. 25, p. 234-242, 1975.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

SIMÃO, V.; SANTOS, M. S.; COSTA, A. *Ensino superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva, 2002.

SOBRINHO, J. D. Processo de Bolonha. *Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., p. 107-132, 2007.

VERGER, J. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Unesp, 1990.

Nota: Links úteis

- Bologna Declaration: http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologna_welcome.htm

- Agenda/Estratégia de Lisboa: en.wikipedia.org/wiki/Lisbon_Strategy

- EQF “European qualifications framework for lifelong learning”, Staff Working Document/(2005)/Brussels: <http://europa.eu.int/commom/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf> (em particular cap. 3 e 5).

- Reforma curricular e sistemas de governança na Europa: www.esmu.be (em particular o estudo, The extend and impact of Higher Education curricular reform across Europe).