

O Espaço Comum Europeu de Ensino Superior, o processo de Bolonha e a Autonomia Universitária

ANTÓNIO FRANCISCO CARRELHAS CACHAPUZ
Universidade de Aveiro, Portugal

1. Enquadramento do estudo

A História recente da Educação na Europa é marcada pelos esforços de construção do Espaço Comum Europeu de Ensino Superior e de que o designado Processo de Bolonha é a sua face mais mediatizada. Sendo certo que para uma análise histórica profunda do Processo de Bolonha ainda falta a espessura do tempo, não é menos verdade que as marcas já deixadas nas instituições e nas pessoas, bem como possíveis implicações futuras legitimam a sua cuidada análise.

O assunto não interessa só aos europeus. Para Sócrates, um Homem sábio aprende com a sua própria experiência e um Homem ainda mais sábio aprende com a experiência dos outros. Ou seja, sem prejuízo de que os caminhos da Educação na América Latina devam ser obra dos Latino-Americanos, é bom de ver que, num mundo globalizado como o nosso, o que separa também une; o caso europeu pode assim servir para a análise crítica do outro lado do Atlântico.

Para os menos esclarecidos, e de modo sumário, o processo de Bolonha tem como matriz a declaração de Bolonha, com data de 19 de Junho de 1999 e então assinada pelos ministros da educação de 29 países europeus (ver nota final). O enquadramento político de recorte neoliberal subjacente a esta nova ordem educacional é patente no primeiro objectivo (ver nota final) e foi aprofundado posteriormente na designada Agenda/Estratégia de Lisboa (ver sítio no final), em Março 2000, reunindo os líderes da União Europeia na sua qualidade de estrutura política *supranacional* (e não já os ministros da educação de países como no caso da declaração de Bolonha). Aí se elaborou um plano de acção e desenvolvimento para a União Europeia fortemente marcado por conceitos económicos tais como crescimento e emprego, em particular a ideia de construir uma “learning economy”, e em que se afirma o objectivo 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 agenda de Lisboa veio assim marcar politicamente as dinâmicas de desenvolvimento do processo de Bolonha, até aí sobretudo ocupado por problemáticas académicas. Como resultado da orientação estratégica de uma economia baseada no conhecimento o papel das universidades europeias (e do ensino superior em geral) ganhou particular relevo: “Europe must strengthen the three poles of its knowledge triangle: education, research and innovation. Universities are essential in all three” (Comissão Europeia, 2005, p. 152).

De um modo geral, o desenvolvimento do processo de Bolonha tem sido feito com avanços e recuos (uma avaliação global do Processo de Bolonha só está prevista para 2010). Assim, no balanço feito na reunião ministerial de Londres, em Maio de 2007, afirma-se no relatório “Looking forward to 2010 and

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/2 – 10/07/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



beyond” (o título é sugestivo) que “2010 will mark the passage from Bologna process to the EHEA” (European Area of Higher Education/Espaço Europeu de Ensino Superior) e também que entre os progressos feitos se assinalam (i) a introdução nos membros da estrutura de três ciclos de estudo (*Bachelor*, na maioria dos casos com a duração de 3 anos); *Master* (1 a 2 anos); *Doctorat* (3 a 4 anos)); (ii) o aumento do número de alunos nos dois primeiros ciclos de estudo e (iii) o aumento do número de programas doutorais. Reconhecem-se todavia algumas dificuldades, nomeadamente: (iv) obstáculos à mobilidade de alunos, sobretudo no 1º ciclo (graduação). Tal conclusão vai ao encontro dos indicadores obtidos no relatório CHEPS (Universidade de Twentee, 2006), indicando 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 (v) problemas ligados à imigração (vi) dificuldades no reconhecimento de diplomas entre os vários países (vii) insuficientes incentivos financeiros (em relação ao período 2000/06 foi decidido o aumento de 25% das verbas para o período 2007/13) (viii) dificuldades na implementação de ECTS baseado em “learning outcomes” e no esforço de trabalho dos alunos (ver <http://ec.europa.eu>).

O processo acelerou 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.

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 instituições de Ensino Superior devem fazer. Para os mais críticos, como Oliveira e Holland (2008) “o processo de Bolonha corre o risco de reproduzir algumas das características mais negativas da educação de massa fordista, da hierarquia weberiana e da vigilância tanto foucaultiana como taylorista” (p.20). Nesta mesma linha crítica, Ramos (2007) afirma que “desaparecida a sua razão de ser, enquanto suporte ideológico do Estado – nação, e perdidos os pressupostos que justificavam o seu generoso financiamento estatal, a universidade viu nascer do seu interior – como a tenente Ripley do filme Alien 4– um dispositivo empresarial assente no princípio do estudante – cliente, na precarização do emprego académico e na mercantilização do conhecimento e da investigação” (p.46).

Do lado das instituições universitárias os resultados conseguidos são lidos com precaução. Através de um inquérito massivamente administrado em 2007 pela Comissão Europeia (2007) e envolvendo 27 países da União Europeia (EU 27), e em resposta à pergunta de se “a introdução do sistema de três ciclos de formação acima referido melhorou (ou melhorará) a qualidade da educação”, só 49% dos inquiridos (reitores, responsáveis por faculdades e departamentos, professores com um alargado leque de experiência profissional) responderam afirmativamente. Estamos pois longe de posições convergentes sobre uma questão estrutural do processo de Bolonha. Uma possível explicação para este resultado pode ter a ver com a secundarização do papel da Universidade europeia (e mais geralmente das Instituições de Ensino Superior) nas decisões tomadas. Em apoio deste argumento, 75% dos inquiridos indicaram que “a Universidade necessita de mais autonomia das autoridades públicas”. Importantes questões como (i) a melhoria da qualidade da educação pela introdução do sistema de três ciclos (ii) a articulação entre as formações obtidas no primeiro ciclo de estudos (“bachelor”) e empregabilidade (iii) a complementaridade necessária de estudos de 2º ciclo (“master”) para facilitar a empregabilidade, estão longe de recolher consenso entre os inquiridos (quadro 1). De um modo sucinto, os resultados obtidos sugerem uma tendência

crítica (« 50%) na Europa dos 27 em relação às questões colocadas. De referir o baixo valor obtido para “outras ciências sociais” no que respeita ao papel do 2º ciclo de estudos.

QUADRO 1
Percepção sobre Processo de Bolonha (% de respostas afirmativas)

Descritivo	Estrutura de 3 ciclos de estudo melhora a qualidade da educação	Graduados(1º ciclo de estudos) encontram trabalho adequado	Graduados devem seguir um 2º ciclo de estudos para encontrar trabalho adequado
EU 27	49	49	46
Economia e Gestão	44	61	45
Engenharias	44	61	45
Formação de Professores	65	45	48
Outras ciências “duras”	45	41	52
Outras ciências sociais	50	47	38

Fonte: “Education and Training, 2010”, Comissão Europeia, 2007

Não é claro qual (ou quais) são as razões que sustentam tais resultados. Sendo certo que na própria Declaração de Bolonha nada se afirma de forma explícita sobre a articulação entre o 1º ciclo de estudos e a empregabilidade, parece difícil de ignorar tal problemática com o desenvolvimento ocorrido desde 1999. Na verdade, o que se passa no 1º ciclo (graduação) é vital quanto a decisões sobre aspectos centrais da qualidade das formações, para já não falar da própria democratização do ensino e do seu papel como “ascensor social”. Esta última questão é relevante já que o prolongamento das formações no nível de 2º ciclo de estudos (tendência dominante) pode vir a afastar alunos por razões meramente económicas (recentes manifestações de rua por parte dos estudantes na França, Espanha, Grécia..., foram motivadas por tais questões).

Em resumo, os indicadores disponíveis sugerem que, após um crescimento quantitativo assinalável, o Processo de Bolonha atravessa um período de transição em que se fazem balanços da actividade desenvolvida e se tentam reorientar políticas com vista à melhoria da qualidade do processo. Certo é que a data de inicial de 2010 como meta para o Processo de Bolonha (ver nota final) é já inatingível. A questão de fundo de continuar a avançar com este cenário reformista sem mudar a filosofia do próprio processo é legítima mas, neste momento, dificilmente exequível. Num outro plano, é importante esclarecer qual é o papel que deve caber às universidades em tal processo.

Para que as universidades possam desempenhar o papel que deve ser o seu é necessário começar por uma real autonomia institucional, envolvendo as vertentes: administrativa, financeira, científica e pedagógica. Este é um assunto multifacetado e sempre controverso, fonte de tensão latente entre o poder político e as instituições universitárias no que respeita à interferência e controlo do primeiro sobre as segundas. No topo da agenda autonómica estão duas ordens de questões relativas à autonomia das universidades europeias (i) no delinear das políticas nacionais de educação (ii) nas suas formas de organização interna e desenvolvimento.

O foco do estudo é pois analisar criticamente as tendências recentes de autonomia institucional da Universidade europeia, em particular em relação a essa duas questões, as diferentes formas como ela tem sido exercida e descortinar caminhos futuros.

2. Autonomia e Ethos Universitário

Um dos traços marcantes da Universidade europeia no início do século XXI é de não ser claro qual é a sua missão institucional, em particular qual o seu papel estratégico na criação de conhecimento, na qualificação das pessoas, na articulação com o tecido económico (empresas, serviços...), na dinamização do espaço geográfico em que se inserem ou um pouco de tudo isto. Alguns alvitram que nem sequer é possível falar de Universidade europeia, simplificando assim o debate.

Na raiz dessa falta de clareza está um conflito latente entre duas visões: a visão Humboltiana de Universidade que esteve na génese da Universidade moderna e a visão de Universidade em sociedades contemporâneas induzida por aceleradas mudanças no nível económico, tecnológico, social e cultural, vulgarmente designadas por globalização. A primeira, esteve sempre assente numa relação “sui generis” entre Estado e Universidade. A Universidade estava ao serviço do Estado que lhe assegurou uma razoável estabilidade. Ou seja, o modelo Humboltiano baseia-se “na assunção de que quanto mais independente as universidades forem dos interesses materiais, económicos, sociais e políticos – da sociedade na qual a instituição está integrada – melhor a sua missão (a procura do conhecimento como um fim em si mesmo, a sua preservação e a sua difusão) será cumprida, cabendo ao Estado preservar a independência da universidade para proteger os seus próprios interesses e a cultura nacionais” (Amaral, 2007, p. 24). No entanto, “the very particular relationship between State and higher education that upheld institutional stability for more than two centuries, is dead” (Neave, 2007, p. 49). A Comissão Europeia vem reclamando que uma sociedade baseada no conhecimento necessita de uma modernização das instituições de ensino superior, precisamente pelo papel privilegiado que cabe às universidades. Reformas profundas estão pois na ordem do dia. “The new model proposed by the Commission (Comissão Europeia) questions the Humboltian ideal of a community of autonomous professors and doubts that self-governing scholars will produce the best results for society at large. It emphasises leadership, management and entrepreneurship more than individual academic freedom, internal democracy and the organizing role of academic disciplines” (Massen, 2007, p.94).

Com o novo modelo de Universidade entram em cena vários aspectos estruturantes: alteração nos regimes de autonomia; massificação (nem sempre acompanhada pela democratização no acesso ou, segundo Gellert, (1997), tendo lugar sem contudo alterar o estatuto das elites existente, caso da França); diversificação de percursos académicos; 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 (o que se saúda) e à economia. Num certo sentido pode designar-se 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 desenvolveu plenamente, sobretudo através das prestigiadas “research universities” (não confundir com os “Community Colleges”). “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). E é precisamente neste contexto que na Europa surge a necessidade de criação do Espaço Europeu de Ensino Superior de que o Processo de Bolonha é um importante instrumento. Para este mesmo autor na Europa, é urgente resolver problemas de há muito existentes na organização e funcionamento dos seus sistemas de ensino superior que lhe confirmam a competitividade necessária face ao 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 dos anos 90, 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 económica) não é só a Europa do conhecimento que está na berlinda. É a própria construção política da União Europeia que fica prejudicada (dimensão política). Para Oliveira e Holland (2008), a expansão do ensino superior, para além de ser um direito de cidadania, é considerado pelos governos como vital para uma economia assente no conhecimento da era global.

Ou seja, o que estes autores nos dizem é que a relação de independência da Universidade face a interesses materiais, económicos, sociais e políticos esbateu-se. A nova ordem educacional, de recorte neoliberal, foi acompanhada de forma subtil por uma perda da sua identidade e de poderes decisórios da Universidade. Numa palavra, da sua autonomia.

3. As faces da autonomia

Os dados recolhidos em vários estudos e relatórios apontam para uma diversidade de situações entre os diversos países sendo, no melhor dos casos, apontar tendências dominantes. Uma delas é o encurtamento quase geral das formações a nível do primeiro ciclo de estudos, um aspecto que se compagina com o desinvestimento do Estado/Governo no ensino superior.

Para vários autores muitas das reformas no ensino superior europeu nos últimos 20 anos têm a ver com questões da autonomia institucional, entendida não na visão simplista de mera transferência de autoridade das instâncias nacionais para as instituições universitárias mas sim no seu reforço da capacidade de auto-regulação, na autonomia de definição e aplicação das suas estratégias de desenvolvimento e de sua progressiva responsabilização.

No que respeita ao papel que cabe à às universidades europeias no delinear das políticas *nacionais* de educação (ver questão (i) acima), um recente relatório da União Europeia envolvendo 32 países europeus (Enders and File, 2006) refere que a influência dos governos na definição das políticas nacionais de ensino superior não só não decresceu como aumentou no período de 1995 a 2006 (61% das respostas). Um segundo aspecto aí focado é o da influência crescente de vários actores na definição das políticas nacionais de educação, em particular, da Comissão Europeia (67%), actores externos (indústria, negócios..., 73%), associações nacionais (55%) e, naturalmente, os responsáveis institucionais pelas universidades (70%). De realçar que a influência crescente da Comissão Europeia, um novo actor supranacional que assim faz sua aparição histórica no que respeita ao tema da autonomia universitária e também a influência dos agentes económicos, um dado em linha com a mudança de ethos da Universidade acima referida.

Em relação à autonomia *institucional* das universidades europeias no tocante às suas formas de organização interna e desenvolvimento (questão (ii) acima), o quadro 2 (Enders and File, 2006, p.25) resume algumas das tendências mais importantes no tocante ao papel “muito influente” de diferentes actores em várias vertentes da autonomia. Por exemplo, 57% das respostas referem que os Governos (ou Ministro responsável) são “muito influentes” na definição da missão da universidade, um valor considerável ainda

assim menor do que o atribuído (73%) aos responsáveis institucionais (reitores...). De notar o valor de 16% atribuído à Comissão Europeia, apesar de tudo bem inferior ao registado no caso de políticas nacionais.

A maior influência é agora para o Governo/Ministros e responsáveis institucionais sendo de realçar a reduzida influência dos alunos excepto no caso das questões ligadas à qualidade do ensino. É também no domínio pedagógico que o papel dos docentes é mais visível. É preocupante que só 20% dos docentes apareçam na definição da missão da Universidade.

QUADRO 2
Papel dos diferentes actores em diversos aspectos da autonomia (%)

Descritivo	Governo, Ministro	Reitor, Presidente	Docentes	Alunos	Externo (indústria)	Comissão Europeia
Missão da Univ.	57	73	20	12	18	16
Órgãos de Governó Univ.	30	75	20	9	9	6
Novos Programas de estudo	38	72	52	9	16	7
Qualidade de ensino	43	67	44	24	8	8
Financiamento	49	76	9	3	6	2
Emprego	43	67	16	2	2	2
Admissão de alunos	50	50	29	3	2	2
Parcerias com privados	27	72	20	1	26	3

Fonte: Relatório da Comissão Europeia, Enders and File, 2006

É importante referir que nem sempre a influência dos governos se faz sentir de forma directa. Frequentemente, ela é mediada por agências criadas a um nível intermediário entre o Estado e a Universidade e tendo como objectivo “levar a carta Garcia”, designadamente no caso da avaliação da qualidade e no financiamento.

Se analisarmos estes resultados na óptica das relações entre uma lógica organizacional (estrutura e estratégia de uma organização) e uma lógica operacional (aquilo que é feito e como é feito) (ver Oliveira e Holland, 2008, p. 22), o que ressalta deles é uma disfunção entre as duas. Assim, embora seja relativamente consensual os princípios da Declaração de Bolonha (lógica organizacional) há claramente situações que importa rever a nível do Processo de Bolonha (lógica operacional). É a última, e não a primeira, que está criando obstáculos à autonomia das universidades.

4. Bolonha, 2010 e depois

De acordo com McMurray (1975) uma das ideias centrais da teoria educacional é de a influência de propostas de acção depende de acreditarmos ou não na sua relativa validade.

A Europa é muito mais diferença do que unidade. Acabar com essa diferenciação é *deseuropeizar* a Europa (Alarcão, 2007, p.51). O argumento do autor traduz o princípio do Pluralismo, o primeiro dos 3 princípios orientadores que devem orientar futuras dinâmicas de mudança do Processo de Bolonha. Ou seja, a desejável convergência dos sistemas europeus de ensino superior não se deve confundir com a uniformidade desses sistemas tendo em vista satisfazer a troca de “serviços” (ensino superior) defendida pela OMC (Organização Mundial de Comércio). A perda da autonomia institucional começa com a burocracia a nível supranacional e com a confusão entre cooperação (de sentido horizontal) com coordenação (de sentido vertical e supranacional). A metáfora do arquipélago ajusta-se à situação que se

defende. Não está em jogo a legitimidade de uma visão sistémica do ensino superior na Europa, bem pelo contrário, mas sim de assegurar a individualidade das partes. Como noutra lado defendi (Cachapuz *et alii*, 2002), “a defesa da convergência não pode pôr em risco a pluralidade de percursos nacionais sobre que, em ultima 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).

O segundo princípio que aqui se defende tem a ver com a Democraticidade. Desde logo democraticidade nos modelos de governo institucional das universidades e de sua organização e funcionamento. De pouco serve defender a autonomia universitária se ela não se enquadrar em tal princípio. Sem ele, a autonomia define-se. Em particular, há que ter em conta tendências neoliberais de governo institucional na esteira da Nova Gestão Pública (New Public Management) em que os “gestores públicos emulam não só as práticas mas também os valores do sector privado” (Amaral, 2004, p.40). O mesmo autor refere que, para a Nova Gestão Pública, os alunos passam a “fregueses ou clientes” (!?). Desse modo subverte-se o seu estatuto e condição com implicações na dificuldade crescente (por razões económicas) no acesso aos bens do conhecimento, em particular no caso de formações de segundo ciclo de estudos. Daqui resultam não só discriminações a nível pessoal mas também um obstáculo à mobilidade social. Tal situação, que tem originado recentes protestos de estudantes de vários países europeus, é dificilmente conciliável com os preceitos de uma Europa do conhecimento, uma das matrizes da Agenda de Lisboa acima referida. Os processos de mudança das instituições de ensino têm de ser feita com as pessoas e sabe-se hoje que tais processos implicam a pessoa não só no seu universo profissional mas também social, moral, psicológico e afectivo (Benavente, 1987).

O terceiro princípio diz respeito à Responsabilização. O exercício da autonomia da Universidade, entendida como serviço público, implica necessariamente uma responsabilização para montante (Estado/Governo) e para jusante (comunidade educativa). Um primeiro aspecto a ter em conta é o da confiança mútua entre os actores envolvidos. Sem tal confiança mútua, um dos principais instrumentos dessa responsabilização, a chamada contratualização com cada universidade do respectivo plano estratégico de desenvolvimento institucional, “arrisca de ser vista como “the establishment of development contracts between the Ministry and individual institutions implies that institutional autonomy is clearly framed by strategic governmental ambitions concerning how the sector should develop in the future” (Enders and File, 2006). Tal contratualização deve envolver necessariamente a qualidade do serviço público prestado pelas universidades. Significa pois que, cada universidade, deve dotar-se de estruturas transparentes de monitorização, avaliação e melhoria da qualidade dos serviços prestados (ensino, pesquisa e extensão). Para o efeito, uma boa estratégia é organizar-se em rede com outras instituições de ensino superior do espaço europeu (ou outro) com o mesmo objectivo de forma a melhorar a reflexibilidade do sistema, ou seja de reflectir sobre si mesmo e não ficar à mercê de dinâmicas que se auto legitimam.

A terminar, a História indica que muitas das dinâmicas sociais sustentáveis se fizeram da periferia para o centro. No nosso entender, o Processo de Bolonha e a Construção do Espaço Europeu de Ensino Superior também devem seguir esse figurino. Cabe pois à comunidade educativa pôr mãos à obra para fazer desses processos um local privilegiado de aproximação de povos e culturas.

* Nota sobre a declaração de Bolonha

De forma sintética, a declaração de Bolonha, com data de 19 de Junho de 1999 e assinada por 29 países, tinha como seis objectivos (consecução prevista até 2010): (i) Adopção 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) Adopção 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 correcto 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.

As dinâmicas de mudança introduzidas desde 1999 fazem com que os seis objectivos iniciais acima 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 face ao 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 actual é de cerca de 16 milhões de alunos e 5000 IES de 46 países (engloba pois países ainda não pertencentes à União Europeia).

*Apoios: Fundação para a Ciência e Tecnologia e CIDTFF/Universidade de Aveiro

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Rui, Comentário no Seminário *Políticas de Educação/Formação: estratégias e práticas*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, p.51-52.
- AMARAL, Alberto, *Managerialismo e Governação das Instituições do Ensino Superior*, em Formas de Governo do Ensino Superior, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2004.
- AMARAL, Alberto, *A Reforma do Ensino superior Português*, em Políticas do Ensino Superior, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, 17-37.
- BENAVANTE, Ana, Mudança e Estratégias de Mudança. Notas sobre a instituição escolar, *Revista de Educação*, 1 (2), 1987, 23-26.
- CACHAPUZ, António, SANTOS, Sérgio, e LIMA, Isabel, *A Declaração de Bolonha e o Sistema de Graus do Ensino Superior*, Lisboa: Parecer do Conselho Nacional de Educação, 2002.
- CARAÇA, João, *À procura de um Portugal moderno*, Lisboa: Campo das Letras, 2003.
- COMISSÃO EUROPEIA, *Mobilising the brainpower of Europe*, Communication from the European Commission, Brussels, 2005.
- COMISSÃO EUROPEIA, *Education and Training, 2010*, Brussels: European Commission, 2007.

- ENDERS, J. & FILE, J., The extend and impact of higher education governance reform across Europe (part one), Brussels: European Commission, 2006.
- GELLERT, Claudius, « Les Elites contre l'enseignement supérieur de masse- une dichotomie mal conçue », *Enseignement Supérieur*, XXII (2), 1997, 109-118.
- MAASSEN, Peter, *The Modernisation of Higher Education/Governance in Europe*, em Políticas do Ensino Superior, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, 71-106.
- MCMURRAY, F. "Concepts of Mind and Intelligence in Educational Theory", *Educational Theory*, 25, 1975, 234-242.
- MORIN, Edgar, *Os sete saberes necessários a Educação do futuro*. S. Paulo: Cortez, 2000.
- NEAVE, Guy, "From Guardian to Observer; Trends in Institutional Autonomy, Governance and Leadership", in: *Políticas do Ensino Superior*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007, 45-70.
- OLIVEIRA, Teresa. e HOLLAND, Stuart, "Retórica e Realidades nas Reformas do Ensino Superior e no Processo de Bolonha", *Ensino Superior*, 29, 2008, 19-33.
- RAMOS, Manuel, "A Universidade Morreu", *Público*, 14 de Julho 2008, 46.

Sítios 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 caps. 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")