

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra



***O Processo de Bolonha:
um modelo europeu de reforma do ensino superior?***

-

***O impacto nas outras regiões do mundo
(o caso da América Latina e do Brasil)***

Gabriele Iacobucci

2012

Gabriele Iacobucci

***O Processo de Bolonha:
um modelo europeu de reforma do ensino superior?***

-

***O impacto nas outras regiões do mundo
(o caso da América Latina e do Brasil)***

Dissertação de Mestrado em Estudos Europeus,
apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra,
sob a orientação do Professor Doutor António Martins da Silva.

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2012

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor António Martins da Silva, sob cuja sábia guia académica comecei e acabei minha riquíssima experiência de estudo no estrangeiro.

Aos meus pais e irmãos; qualquer meta que alcançarei na vida não poderá deixar de ser acompanhada do sentimento de gratidão inextinguível que sinto por aqueles que mais profundamente moldaram o meu carácter.

À Julia. Se fizesse aqui um sumário das razões que tornaram essa pessoa fundamental, no atingimento dos meus objectivos, certamente superarei o espaço que é conveniente dedicar aos agradecimentos. Entre outras coisas, me doou, literalmente, dia após dia, a maravilhosa língua em que esta tese foi escrita.

Ao Donato e ao Gianfranco, que representaram, nos momentos de maior cansaço, a lembrança e a promessa de dias mais leves.

RESUMO

O presente estudo foca-se no chamado Processo de Bolonha, empreendido em 1999 por 29 ministros da educação europeus, com o objectivo de criar o Espaço Europeu do Ensino Superior. Frente a uma literatura dispersa e fragmentada sobre este fenómeno político tenta-se, em primeiro lugar, traçar um perfil o mais completo e coerente possível do mesmo; entram aqui em questão aspectos cronológicos, aspectos relativos aos actores e à modalidade de governação e, finalmente, o próprio conteúdo da agenda de reforma do ensino superior europeu. Definido o “modelo bolonhês”, a pergunta à qual tenta-se responder - através da análise do impacto que esse modelo teve fora do continente europeu - diz respeito à efectiva relevância que se pode atribuir a essa experiência político-educativa europeia. Os casos Latino-americano e Brasileiro, de forma particular, comprovariam o elevado peso da iniciativa, assim como a sua validade como modelo de reforma do ensino superior na atualidade.

Palavras-chave: Processo de Bolonha, Espaço Europeu do Ensino Superior, universidade, políticas de educação superior.

ABSTRACT

The present investigation focuses on the, so-called, Bologna Process; an intergovernmental agreement, signed in 1999 by 29 european ministers of education, with the purpose of creating the European Higher Education Area. The first purpose of the study responds to the needs that arise from a scattered bibliography about this political phenomenon, and consist in the drawing of a profile – as much as possible – coherent and complete; cronological aspects are considered, as well as the functioning, the decision-making process, the actors involved and the pragmatic agenda for european higher education reform. In a second stage, an analysis of the impact of the “Bologna model” outside Europe is carried out, in order to evaluate the effective relevance that can be assigned to this political-educational european experience. The Latin American and Brazilian cases seem to prove the significant weight of this initiative, as well as his perceived pertinence as a model of higher education reform.

Keywords: Bologna Process, European Higher education Area, University, Higher education policies.

ÍNDICE

Introdução	1
I - O Processo de Bolonha: cronologia, actores envolvidos e funcionamento	3
1.1 - O Processo de Bolonha: génese e desenvolvimento	3
1.2 - O Processo de Bolonha: funcionamento, governação, actores envolvidos	14
II - O Processo de Bolonha: conteúdos programáticos (linhas de acção)	26
2.1 - A estrutura do ensino superior e o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)	26
2.2 - Atractividade do EEES e mobilidade académica: a reconhecimento das qualificações e dos períodos de estudo	33
2.3 - A garantia da qualidade	41
2.4 - A empregabilidade	48
2.5 - A dimensão social do Processo de Bolonha e a Aprendizagem ao Longo da Vida	54
2.6 - O terceiro ciclo de Bolonha e o Espaço Europeu da Investigação	60
2.7 - As outras linhas de reforma	66
III - O Processo de Bolonha como modelo global para a reforma do ensino superior.	
Panorâmica e estudo de casos: América Latina e Brasil	71
3.1 - A dimensão externa do Processo de Bolonha – estratégia e resultados	71
3.2 - O Processo de Bolonha nos sistemas educativos da América Latina	78

3.3 - O Processo de Bolonha e a reforma do ensino superior brasileiro – <i>Reuni e Universidade Nova</i>	87
Conclusões	101
Anexos	105
I - Cronologia da “europeização” do ensino superior;	
II - Relevância do Processo de Bolonha para as instituições de ensino;	
III - Quadro de qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior;	
IV - Tipos de arquitecturas curriculares adoptadas nos países de Bolonha;	
V - Durações típicas do terceiro ciclo;	
VI - Áreas de estudo excluídas do modelo LMD;	
VII - Implementação dos quadros de qualificações nacionais;	
VIII - Implementação do ECTS;	
IX - Regulamentos nacionais sobre a duração do ano académico e a equivalência carga horária/créditos;	
X - Implementação dos princípios consagrados na Convenção de Lisboa;	
XI - Suplemento ao Diploma;	
XII - Implementação das medidas relativas ao Suplemento ao Diploma;	
XIII - Mobilidade para obtenção de diploma no estrangeiro;	
XIV - Garantia da qualidade: últimos desenvolvimentos;	
XV - Competências genéricas mais relevantes identificadas no projecto <i>Tuning</i> ;	
XVI - Práticas de aprendizagem ao longo da vida mais comuns;	
XVII - Ordenamento do terceiro ciclo;	
XVIII - Qualificações oferecidas pelo sistema de ensino superior brasileiro;	
Bibliografia	125

INTRODUÇÃO

É sob os olhos de todos que o ensino superior europeu foi atravessando, ao longo da última década, uma profunda revisão. Trata-se de uma resposta obrigada frente a algumas mudanças que afectaram a sociedade global, e a Europeia, de maneira particularmente aguda: a massificação do ensino superior, a saturação e “volatilização” do mercado do trabalho, a intensificação do carácter transnacional da educação superior, a constituição de blocos regionais (como a UE), só para nomear os tópicos mais relevantes.

Este último ponto – regionalização – constitui, se quisermos, a premissa para o aparecimento do Processo de Bolonha, como resposta concertada aos desafios comuns (constituídos pelos outros elementos destacados) dos países europeus. Trata-se de um acordo intergovernamental assinado em 1999, por 29 ministros europeus responsáveis para a educação, que hoje reúne 47 dos 50 países (reconhecidos pela comunidade internacional) do continente. Seu objectivo é, substancialmente, o de tornar o ensino superior europeu - em termos genéricos - de maior qualidade, maior atractividade no contexto global e permitir o desenvolvimento da mobilidade, através da compatibilização dos sistemas nacionais e da melhoria da prática da reconhecimento de títulos estrangeiros.

Uma visão redutora, bastante difundida, do Processo de Bolonha tende a esgotar o alcance da reforma na implementação da – assim chamada – arquitectura de três ciclos, que prevê a estruturação dos currículos universitários em três graus sequenciais de estudos (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento). A agenda programática do Processo implica, na verdade, um conjunto muito mais amplo de acções, no que diz respeito ao ensino superior; todavia, uma revisão crítica, completa e sistemática de tal conjunto parece ainda faltar na literatura.

Essa é uma das considerações que influenciou significativamente o molde do presente estudo, que parte de considerações genéricas de alguma consistência - em termos quantitativos - sobre o Processo. Essas são necessárias em si mesmas, mas sobretudo como premissas para a parte conclusiva da dissertação, que pretende - em última instância - responder à seguinte pergunta: qual é a relevância do Processo de Bolonha como fenómeno político na esfera do ensino superior? Até que ponto está efectivamente a moldar o sistema global de ensino/investigação? Permanecerá a sua menção na história das reformas dessas

instituições milenárias (as universidades)?

Considerámos que uma maneira apropriada de sugerir uma possível resposta pudesse ser a de avaliar o impacto das reformas europeias da última década no cenário da educação superior em outras regiões do mundo. Tendo sido comprovado um razoável (embora variável) grau de implementação das medidas previstas, nos países directamente interessados, preferimos essa abordagem a uma que previsse, por exemplo, a consideração de estudos de casos relativos a países/instituições de ensino europeus.

Assim fazendo, conseguiu-se, através de uma panorâmica global e de análises mais específicas, relativas à América Latina e ao Brasil (baseadas em análise documental), comprovar que o processo de reforma europeu, para além de gerador de discussões quantitativamente significativas nos contextos analisados, constitui um “modelo”, amiúde tido em consideração, na projectação de reformas do ensino superior.

I

O Processo de Bolonha: cronologia, actores envolvidos e funcionamento

1.1) O Processo de Bolonha: génese e desenvolvimento

O Processo de Bolonha constitui um processo de cooperação internacional no âmbito do ensino superior que envolve, actualmente, 47 países do continente europeu¹, sendo que, pelos critérios de admissão até agora definidos, os únicos estados que poderiam vir a ser parte do processo, no futuro, seriam a Bielorrússia, o Principado de Mónaco e a República de San Marino.

O processo teve início em Junho de 1999 com a Declaração de Bolonha, assinada por 29 ministros da educação europeus, a qual estatuiu o objectivo da criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior para 2010; este foi efectivamente instituído no ano predefinido (em 12 de Março), com a Declaração de Budapest-Viena, sendo que o Processo continua activo, devido à necessidade de implementar integralmente as políticas e reformas visadas (veja-se: Declaração de Budapest-Viena, 2010).

Nos interessa, em primeiro lugar, tentar contextualizar esse fenómeno político através de uma cronologia expandida (veja-se anexo I), inserindo-o, de acordo com Fátima Antunes (2005), no universo mais amplo dos processos de globalização e (mais em particular) de europeização das políticas educativas. É que de facto consideramos que o Processo de Bolonha veio, após 1999 a reunir e catalisar uma serie de ideias e esforços práticos que já tinham sido formuladas e experimentados, embora de uma forma fragmentada e pouco sistemática.

¹ Áustria, Bélgica, Bulgária, República Tcheca, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido (desde 1999), Croácia, Chipre, Liechtenstein, Turquia (desde 2001), Albânia, Andorra, Bósnia e Herzegovina, Santa Sé, Rússia, Sérvia, Macedónia (desde 2003), Arménia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia, Ucrânia (desde 2005), Montenegro (desde 2007) e Cazaquistão (2010).

O período “pre-Bolonha”: 1953-1998

Podemos realçar que os anseios relativos à comparabilidade e reconhecimento das qualificações – pedra miliar do Processo – remontam, pelo menos, a 1953, ano da Convenção Europeia sobre a equivalência dos diplomas que garantem o acesso nas universidades², seguida, em 1959 (sempre no seio do Conselho da Europa) pela Convenção Europeia sobre a Reconhecimento Académica das Qualificações Universitárias³.

Na mesma época (1954), foi assinada a Convenção Cultural Europeia a qual, embora não diga especificamente respeito ao funcionamento dos sistemas de ensino superior, virá a ser de grande relevância para o Processo de Bolonha, sendo que constitui, ao dia de hoje, um dos principais critérios para a inclusão no Processo, e aquele em virtude do qual foram rejeitados os pedidos de Quirguistão, Israel e Kosovo.

Para Antunes (2005: 125) são os anos 70 que assinam, em primeira instância, o início da cooperação europeia no campo da educação superior. Provavelmente o que se considera é o facto das convenções em matéria de reconhecimento citadas terem um carácter ainda limitado e pouco significativo. Os anos 70 veêm, por outro lado, o surgimento de verdadeiras instituições de carácter permanente: a UNESCO-CEPES (“Centro Europeu Para o Ensino Superior”) em 1972, com a missão de fomentar a cooperação europeia em matéria de reconhecimento das qualificações, mobilidade estudantil, garantia da qualidade do ensino superior, governação e legislação relativa às instituições de ensino⁴. Essa instituição teve um papel de relevância, tendo sido responsável, junto com o Conselho da Europa, da criação da Convenção de Lisboa de 1997, que veio a actualizar e expandir o escopo das duas convenções antes citadas.

Nos anos imediatamente seguintes a criação de duas outras organizações, esta vez ligadas à Comunidade Europeia, vieram comprovar o efectivo compromisso dos países europeus na cooperação em matéria de ensino superior: o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP)⁵, em 1975 e a rede EURYDICE⁶,

2 <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=015&CL=ENG> (última consulta: 02-04-2012).

3 <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=032&CL=ENG> (última consulta: 02-04-2012).

4 Veja-se: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/stakeholderscepes_EN.asp (última consulta: 02-04-2012).

5 <http://www.cedefop.europa.eu/EN/> (última consulta: 02-04-2012).

6 <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (última consulta: 02-04-2012).

em 1980. O primeiro é responsável – a partir de 1998 - para a iniciativa *Europass*⁷, no seio da qual está a ser promovida a difusão, entre outros documentos estandar (CV europeu, passaporte de línguas...), do Suplemento ao Diploma (que descreveremos mais em detalhe em seguida), amplamente tido em consideração no Processo e de grande relevância para os fins da reconhecimento das qualificações. A segunda, constituída por 37 centros nacionais em 33 países⁸ e um centro de Coordenação em Bruxelas, foi estabelecida pela Comissão Europeia com o objectivo de fornecer informação e análise de dados sobre os sistemas educativos ao nível europeu.

1984 foi o ano em que o Parlamento Europeu adoptou uma genérica “Resolução sobre a educação superior e o desenvolvimento da cooperação entre instituições de ensino” (13 de Março) e o da criação, sob iniciativa da Comissão, da rede NARIC de Centros Nacionais de Informação sobre a Reconhecimento Académica⁹. A partir desse momento a “europeização” da educação superior irá assumindo ritmos cada vez crescentes.

De relevância – talvez – inesperada foi a Decisão (87/327/EEC) do Conselho Europeu de 15 de Junho 1987 que adoptava o esquema de mobilidade estudantil ERASMUS, cuja portada é hoje amplamente reconhecida. A Magna Charta Universitatum, assinada apenas um ano depois em Bolonha (18 Setembro 1998), no 900º aniversário da mais antiga universidade europeia, por 430 reitores, pode-se considerar um verdadeiro antecedente das Declarações de Sorbona e de Bolonha (que deram efectivamente início ao Processo). De facto, encontramos ali algumas das ideias básicas das actuais reformas no campo do ensino superior: a autonomia das instituições de ensino e a inseparabilidade de investigação e didáctica, o carácter fundamental da mobilidade e da equivalência entre os títulos outorgados na Europa.

O ano de 1992 assina um momento importantíssimo com relação às questões tratadas, ao nível da União Europeia, sendo que o Tratado de Maastricht pela primeira vez institucionaliza a capacidade de intervenção da Comunidade nas áreas da educação e da formação profissional, através – respectivamente – dos artigos 126º e 127º (165º e 166º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia de 2009), os quais prevêm o seguinte:

7 [Http://europass.cedefop.europa.eu](http://europass.cedefop.europa.eu) (última consulta: 02-04-2012).

8 Os 27 da UE mais a Suíça, Liechtenstein, Noruega, Islândia, Turquia e Croácia.

9 [Http://www.enic-naric.net/](http://www.enic-naric.net/).

«A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção [...]» (126.1).

E que:

«A Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados-membros» (127.1).

Nos mesmos anos foram criadas duas importantes organizações, que hoje participam activamente na prossecução dos objectivos estabelecidos nas conferências ministeriais de Bolonha; a EURASHE¹⁰, associação europeia das instituições de ensino que oferecem programas virados para a dimensão profissional, em 1990 e a ESIB (ESU, a partir de 2007), a União dos Estudantes Europeus¹¹.

Pode-se afirmar que a primeira concretização dos artigos consagrados no Tratado de Maastricht realizou-se com o lançamento do Programa *Socrates* em 1994, que reuniu em um único quadro de financiamento os programas Erasmus, *Comenius* (para o ensino primário e secundário), *Grundtvig* (educação para adultos), *Lingua* (para o ensino de línguas europeias) e *Minerva* (para o ensino em matéria de Tecnologia da informação). Este programa foi prosseguido com o *Socrates II* (2000-2006) e, actualmente, pelo Programa *Lifelong Learning* (2007-2013), com um budget de acerca 7 bilhões de Euros, incluindo os já citados *Erasmus*, *Comenius* e *grundtvig*, mais o programa *Leonardo da Vinci*, para a formação profissional¹².

A assinatura da Convenção de Lisboa em Abril de 1997¹³ deu um forte ímpeto para o processo de europeização da educação superior. O documento, que define uma serie de boas práticas para os procedimentos de reconhecimento de títulos de ensino superior estrangeiros (iremos descrevê-lo mais em detalhe em seguida), é o único, adoptado nos encontros ministeriais de Bolonha, com valor vinculante para os Estados que o ratificaram. Para além disso, ao ter sido preparado pelo Conselho da Europa e a UNESCO-CEPES e ao incluir todos os Estados actualmente pertencentes ao Processo de Bolonha (com a excepção de Itália e Grécia), recolocou a cooperação europeia em matéria de educação

10 [Http://www.eurashe.eu](http://www.eurashe.eu).

11 [Www.esib.com](http://www.esib.com).

12 [Http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm) (última consulta: 02-04-2012).

13 [Http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/lrc_EN.asp). (última consulta: 02-04-2012).

superior num plano verdadeiramente continental e não limitado - como tinha-se verificado nos anos imediatamente anteriores - à União Europeia. É ao estabelecimento dessa convenção, por outro lado, que deve-se a criação – imediatamente sucessiva – da rede de centros de informação (ENIC) sobre as questões de reconhecimento académica¹⁴, que passou a colaborar de forma estrita com a já citada NARIC.

Finalmente, na celebração do aniversário da Universidade de Paris, em 1998, os ministros da educação da França (Claude Allegre), Itália (Luigi Berlinguer), Reino Unido (Tessa Blackstone) e Alemanha (Jürgen Rüttgers), se reuniram – em 25 de Maio – para discutir o estado e as perspectivas do ensino superior na Europa. A “Declaração conjunta sobre a harmonização da arquitectura do sistema de ensino superior europeu” (ou Declaração da Sorbonne) que desse encontro resultou, pode se considerar como o verdadeiro impulso inicial do Processo de Bolonha; aqui pela primeira vez fala-se de uma “área europeia do ensino superior” («An open European area for higher learning»). A declaração constitui de facto um convite, dirigido aos demais países europeus para empreender a tarefa da criação de tal espaço; após o levantamento das questões da mobilidade, da reconhecimento (com uma primeira referência ao sistema de créditos ECTS), da estruturação do ensino em dois ciclos, da empregabilidade dos formados, é possível ler o seguinte:

«O aniversário da Universidade de Paris, hoje, aqui na Sorbona, nos oferece uma solene oportunidade de comprometer-nos com a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior [...]. Exortamos os outros Estados-Membros da União e os outros países europeus para juntar-se a nós no prosseguimento desse objectivo».

A Declaração de Bolonha (19 de Junho 1999), a distância de um ano, constituiu substancialmente a resposta a esse convite feito em 25 de Maio de 1998 em Paris.

14 [Http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=g&d=about](http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=g&d=about) (última consulta: 02-04-2012).

Desde a Declaração de Bolonha à Instituição do Espaço Europeu do Ensino Superior (1999-2010)

O que de específico há, na Declaração de Bolonha, em comparação com a da Sorbonne é o realce no problema da competitividade do sistema de ensino europeu no panorama internacional e a fixação de um objectivo abrangente - a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior - dentro de um prazo (2010), através de precisas reformas harmonizadas ao nível europeu: a adopção de qualificações facilmente legíveis e comparáveis e de uma estrutura de ensino superior em dois ciclos (estudos graduados e pós-graduados); a introdução de um sistema de créditos (ECTS); a promoção da mobilidade, da cooperação europeia em matéria de garantia da qualidade do ensino e da dimensão europeia do mesmo. Define-se, por outro lado, o carácter intergovernamental do processo e o princípio do “respeito da diversidade” e das peculiaridades dos vários sistemas nacionais; a fixação de um prazo (dois anos) para um novo encontro ministerial sugere a assunção de um compromisso efectivo frente às propostas enunciadas.

Como é evidente, mesmo após o começo desse abrangente processo internacional, na primeira década do novo milénio se assiste a uma multiplicidade de acções no contexto da europeização da educação superior; ou seja, as reformas e políticas relativas às iniciativas empreendidas nas conferências ministeriais de Bolonha se colocam do lado daquelas mais restritas (em termos de países envolvidos) da União Europeia.

Deve-se notar, por outro lado, que nos dois casos se produziram discursos consonantes, embora com enfoques distintos. As Conclusões do Conselho Europeu de Lisboa de 2000 (“Estratégia de Lisboa”)¹⁵ - por exemplo - que constituíram o quadro de políticas de referência para a década 2000-2010, talvez coloquem mais atenção em questões de carácter “macroscópico”, tal como o financiamento dos sistemas de educação; todavia as premissas relativas à competitividade e à empregabilidade mostram o elevado grau de semelhança dos dois discursos. Não se deve esquecer, para além disso, que foi nessas Conclusões que se introduziu o objectivo – depois assumido pelo Processo de Bolonha (como veremos) – da “Criação de um Espaço Europeu de Investigação” e as primeiras considerações relativas à “aprendizagem ao longo da vida” (sucessivamente

¹⁵ Às quais seguirá, mais no específico, o plano “Educação e Formação 2010” (*ET 2010*), da Comissão Europeia.

incluída na agenda de Bolonha, na linha de acção relativa à “dimensão social do ensino superior”).

Entre a conferência de Bolonha e a de Praga (Maio de 2001), mais do que a uma intensiva implementação das linhas adoptadas em Bolonha, se assiste a um processo de estabilização do Processo e do seu próprio funcionamento. Assim, se é verdade que já são apreciáveis iniciativas nacionais, sobretudo no que diz respeito à adopção da estrutura em dois ciclos (Comunicado de Praga: «Towards the European Higher Education Area», 2001), os desenvolvimentos principais nessa altura dizem respeito, em primeiro lugar, à expansão dos intentos do Processo, com a inclusão das seguintes (ulteriores) prioridades: promoção da “aprendizagem ao longo da vida”, “a participação dos estudantes na governação das instituições” e a “promoção da atractividade do Espaço Europeu do Ensino Superior” no contexto global (Comunicado de Praga, 2001). Igualmente relevante é a primeira definição, incluída no Comunicado, do “método de trabalho”, para os actores envolvidos no Processo (*idem*; o qual iremos descrever na secção sucessiva).

Finalmente, assiste-se à criação das duas organizações não-governamentais que, provavelmente, deram a maior contribuição – até o dia de hoje – para o desenvolvimento das propostas elaboradas ao longo das conferências ministeriais de Bolonha: a Associação das Universidades Europeias (EUA) e a Rede (hoje “Associação”) Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (ENQA). Essa última foi criada em 2000, a partir de uma ideia que se gerou no âmbito do projecto europeu *Evaluating Quality in Higher Education*, de 1994-95¹⁶; a primeira, que representa singulares instituições de ensino de 47 países, foi fundada em Salamanca, no 31 de Março de 2001, através da fusão da CRE (Associação das Universidade Europeias) e da Confederação das Conferências de Reitores Europeias¹⁷.

A iniciativa *Tuning Educational Structures in Europe*, como projecto “para ligar os objectivos políticos do Processo de Bolonha e da Estratégia de Lisboa ao sector do ensino superior”¹⁸, concebida na mesma altura (2000/2001), iria, de facto, constituir uma plataforma de concepção de ideias valiosas, sobretudo no que diz respeito ao sistema ECTS, à empregabilidade e à constituição dos “quadros de qualificações” nacionais (dos quais

16 [Http://www.enqa.eu/history.lasso](http://www.enqa.eu/history.lasso).

17 [Http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx](http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx).

18 [Http://www.unideusto.org/tuningeu/](http://www.unideusto.org/tuningeu/).

trataremos na segunda parte dessa dissertação).

A etapa sucessiva do Processo de Bolonha teve lugar em Berlim, em 19 de Setembro de 2003¹⁹, onde 33 ministros da educação europeus, através do comunicado “Realising the European Higher Education Area”, tomaram conta dos progressos feitos e fixaram novos objectivos para o prazo bienal venturo.

Trata-se de um documento mais articulado em comparação com os dois precedentes, a testemunhar a complexificação do próprio processo, que vai incluindo – ao longo dos anos – novas áreas de intervenção no macro-domínio do ensino superior. Relativamente as prioridades introduzidas nas precedentes encontros dos ministros, os aspectos de maior relevância concernem a garantia da qualidade, a arquitectura dos cursos (1º e 2º ciclo) e a reconhecimento das qualificações: respectivamente, 1) se formula um pedido à ENQA, de elaborar um conjunto de procedimentos e linhas-guias sobre a garantia da qualidade no ensino superior; 2) Se fixa o objectivo da criação de “quadros de qualificações” nacionais que descrevam em detalhe a totalidade de tipologias de títulos outorgados pelo sistema educativo de cada país; e 3) indica-se 2005 como o prazo para a difusão integral do Suplemento ao Diploma²⁰.

Com relação aos novos aspectos, temos em Berlim, uma mudança fundamental, já que se passa da visão da estrutura em dois ciclos para a que prevê uma divisão em três níveis de educação (actualmente em vigor na maioria dos estados de Bolonha, como veremos), através da distinção, no âmbito dos estudos pós-graduados, entre mestrado e doutoramento como etapas sequenciais e não já como alternativas. Esta acção, por outro lado, parece ser o reflexo de uma ligação com a Estratégia de Lisboa que, como já sublinhamos, contava entre os seus objectivos a instituição de um Espaço Europeu da Investigação, daí o título da nova linha de acção de Bolonha: «Espaço Europeu do Ensino Superior e Espaço Europeu da Investigação – dois pilares da sociedade baseada no conhecimento» (Comunicado 2003).

19 Contudo é importante relatar que em 2002, outro processo teve início, sob iniciativa da Comissão Europeia: o de Copenhaga, sobre a cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional (http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_en.htm); esse processo, sob o ponto de vista do funcionamento muito parecido ao de Bolonha, teve prossecução através de mais quatro Comunicados a cadência bienal (após a original Declaração de Copenhaga).

20 «...students graduating as from 2005 should receive the Diploma Supplement automatically and free of charge. It should be issued in a widely spoken European language» (Comunicado 2003).

A 6 anos da Declaração de Bolonha, em 2005 (Conferência de Bergen) o panorama do EEES em construção já parece oferecer resultados tangíveis, sobretudo no que diz respeito à estruturação dos currículos universitários²¹, à garantia da qualidade do ensino²² e na Reconhecimento dos títulos²³ (Comunicado de Bergen: «The European Higher Education Area – achieving the Goals», 2005). A inovação, em termos de expansão dos escopos do Processo, para o período 2003-2005 pode dizer-se limitada; na conferência de Bergen foi introduzido apenas um tópico original: a “dimensão social”. Trata-se, de facto, de uma área de grande importância – como constataremos na análise específica do assunto –, mas que irá desenvolver-se verdadeiramente apenas nos anos seguintes.

Entre as conferências de 2005 e 2007 assiste-se ao surgimento de uma importante iniciativa por parte da Comissão Europeia: a Agenda de Modernização das Universidades, enucleada na comunicação de 10 de Maio de 2006 (Comissão Europeia 2006; adoptada o ano seguinte por resolução [16096/1/07] do Conselho); nessa, partindo da constatação de que as universidades europeias não conseguem, ao dia de hoje, atingir resultados congruentes aos seus potenciais, se propõem algumas linhas de acção, na verdade, muito consonantes com as de Bolonha²⁴: eliminar qualquer tipo de barreira entre as universidades europeias (promoção da mobilidade, de “qualificações comparáveis”, “currículos flexíveis” e “fiáveis de garantia de qualidade”), autonomização das instituições de ensino, ligação da comunidade académica com a empresarial, promoção da empregabilidade, redução do défice de financiamento e melhoria da atractividade ao nível global (*idem*).

O tipo de discurso articulado na Agenda de Modernização é evidentemente reflectido nas premissas do Comunicado “Towards the European Higher education área: Responding to challenges in a globalised world”, decorrente da conferência ministerial tida em Londres em 18 de Maio de 2007; mais em particular na referência à autonomia, diversidade e financiamento adequado das instituições (Comunicado 2007: 1.5). O enfoque geral da discussão, ainda uma vez, parece centrar-se na questão da garantia da qualidade,

21 Sendo que, no encontro ministerial, se adopta um Quadro de Qualificações Europeu, contendo uma descrição genérica dos três ciclos de ensino e se fixa 2010 como prazo para a elaboração dos mais detalhados quadros nacionais.

22 Com a adopção dos “Standards and Guidelines” (ENQA 2005) “encomendados” dois anos antes.

23 Com a adopção da Convenção de Lisboa por parte de 35 dos 37 estados participantes.

24 Encontra-se, alias, explícita referência ao Processo na Comunicação: «Deveria ser feito um esforço importante para levar a cabo as principais reformas de Bolonha até 2010 em todos os países da UE» (*ibidem*: 5).

com o convite dirigido ao grupo “E4” (EUA, EURASHE, ENQA, ESU) para instituir um Fórum Europeu sobre a Garantia da Qualidade de recorrência anual (*ibidem*: 2.12) e para desenvolver a concepção de um Registo Europeu das agências de garantia da qualidade no ensino superior (cuja criação iria ter lugar o ano seguinte²⁵).

2007 é também o ano da adopção da estratégia “O Espaço Europeu do Ensino Superior no Cenário Global” (*ibidem*: 2.20), sugerida pela constatação do “considerável interesse” suscitado pelo Processo em outras regiões do mundo e cuja dimensão prática visada seria a aplicação dos princípios da Convenção de Lisboa a qualificações outorgadas em países terceiros (*ibidem*: 3.6).

Tema central da Conferência de 2009²⁶ (“The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade”, Leuven e Louvain-la-neuve, 28-29 de Abril) pode ser considerada a, já citada, “dimensão social” (ponto 9), claramente associada ao objectivo de tornar a população estudantil representativa da população europeia na sua totalidade, implicando, portanto, acções de inclusão dos grupos sub-representados; isso deveria ter, antes de mais, em conta o critério da idade, logo da inclusão das faixas populacionais de idade superior aos 28-30 anos, o que corresponde – substancialmente – ao escopo das estratégias de “aprendizagem ao longo da vida” (ponto 10).

No que mais interessará para a terceira parte dessa dissertação, por outro lado, deve-se lembrar que a conferência de 2009 foi a em que se introduziu o *Bologna Policy Forum*, como encontro entre os ministros europeus e os de outras regiões do mundo, assim como varias organizações internacionais. Este pode-se, de facto, considerar como uma plataforma de discussão da reforma de harmonização do ensino superior a nível global.

Uma última questão diz respeito à equívoca questão das “instrumentos multidimensionais de transparência” (da qual tratar-se-á na segunda parte), também introduzida na conferência de 2009, a qual – por outro lado - não foi esclarecida no seguinte encontro dos ministros da educação europeus, em Budapest e Viena (12 de Março de 2010).

25 [Http://www.eqar.eu/](http://www.eqar.eu/).

26 Na qual, como é evidente, encontram-se os reflexos da recente crise financeira (ponto 3) e as consequentes preocupações relativas ao financiamento do ensino superior (ponto 23).

Este último teve, por outro lado, um carácter muito diferente daquele dos encontros precedentes: em primeiro lugar o documento resultante é uma Declaração (não um Comunicado); mais do que uma discussão em torno das políticas para o ensino superior, esse encontro tinha como objectivo o lançamento oficial do Espaço Europeu do Ensino Superior (Declaração: 1), como previsto pela Declaração de Bolonha uma década antes e a reafirmação dos princípios básicos do processo de reforma do ensino superior: o respeito da diversidade dos sistemas educativos, própria do cenário europeu (4), a liberdade académica, a autonomia e responsabilidade pública das instituições (8), a participação dos estudantes na tomada de decisão nas instituições (9), o carácter público do ensino superior e o seu papel na promoção da democracia e da coesão social (11, 8), o reconhecimento de quatro funções principais para o mesmo (preparação para a vida profissional, para a “vida democrática”, desenvolvimento pessoal do estudante e avançamento do conhecimento; 9), e finalmente, o desenvolvimento de um método didáctico “centrado no aluno” (10).

No momento em que se escreve, de facto, está-se à espera da 8ª conferência ministerial do Processo de Bolonha, prevista para 26-27 de Abril de 2012 (em Bucareste)²⁷, após a qual será possível avaliar os possíveis desenvolvimentos das políticas para o ensino superior na Europa dos próximos anos. A apresentação, nessa mesma ocasião, das reportagens mais actualizadas sobre o Processo deveria, por outro lado, permitir ter um olhar mais acurado sobre o estado de implementação das linhas de reforma até o momento concordadas²⁸.

Tentaremos analisar, agora, um outro aspecto introdutório, para uma análise completa do fenómeno “bolonhês”: o efectivo método de funcionamento e de governação, ou seja os mecanismos que levam ao cumprimento das tarefas práticas nos períodos entre as diferentes conferências ministeriais.

27 Veja-se: [Http://bologna-bucharest2012.ehea.info/](http://bologna-bucharest2012.ehea.info/) (última consulta: 24-05-2012).

28 Com relação aos dados já existentes, tentaremos – nessa dissertação – avaliar o grau de concretização das reformas apenas na segunda parte, com respeito a cada uma das linhas de acção.

1.2) O Processo de Bolonha: funcionamento, governação, actores envolvidos

Para F. Antunes, o Processo de Bolonha «inaugura uma fase e constitui uma modalidade inédita na regulação supranacional da educação» (2005: 134), não só pelo amplíssimo alcance geográfico, mas também pela sua “configuração organizacional”, baseada em conferências (as “ministeriais”) intergovernamentais e em estruturas e grupos de seguimento não permanentes e minimamente burocratizados; acabando por ser actores – pelo menos formalmente – externos (outras organizações internacionais activas no campo do ensino superior), os verdadeiros motores do inteiro processo (*idem*).

Costuma-se aplicar à análise dos mecanismos de governação do PB o modelo do Método Aberto de Coordenação²⁹, mas com um carácter de acrescentada “não-institucionalização”, que leva a uma verdadeira separação dos contextos supranacional e nacional, sendo apenas esse último o possível âmbito de implementação (F. Antunes 2005: 135). De facto, também para C. A. King, Bolonha «é um processo muito dinâmico que não pode ser explicado a partir de um único quadro teórico» (2008: 9). Será oportuno, portanto, analisar em detalhe o objecto de discussão, para, afinal traçar uma interpretação do modelo “bolonhês”.

Funcionamento do Processo de Bolonha: encontros ministeriais e seguimento (“Follow-up”)

A primeira definição de uma estrutura de seguimento para o Processo encontra-se no Comunicado de Praga de 2001³⁰; aqui se expressa a necessidade da criação de um “grupo de seguimento” («follow-up group») e de um “grupo de preparação” («preparatory group»; Comunicado 2001): o primeiro seria composto de representantes de todos os estados que assinaram a declaração, dos que aderiram em seguida e da Comissão Europeia, sendo presidido pelo Estado que detém a presidência da União Europeia (rotação de 6

29 Definido, pela Comissão Europeia (*in* F. Antunes 2005: 130), como «um novo meio de fomentar a convergência das políticas nacionais para objectivos comuns [...através da] comparação e aprendizagem mutuas com recurso a uma gama de indicadores, valores de referência, intercâmbio de boas práticas, avaliações pelos pares»; e que portanto «exclui quer a imposição dos fins quer a definição das medidas concretas a serem aplicadas» (*idem*).

30 Em Bolonha apenas definiu-se o carácter intergovernamental do Processo e o prazo de dois anos para o sucessivo encontro ministerial (Declaração 1999).

meses). Fariam parte, ao invés, do grupo de preparação, representantes dos países que hospedaram os precedentes encontros ministeriais, o representante daquele em que terá lugar o encontro sucessivo (este será presidente do grupo de preparação), quatro estados (2 UE e 2 não-UE) elegidos pelo grupo de seguimento, a presidência da UE e a Comissão Europeia.

Neste mesmo comunicado oficializa-se também o papel das organizações internacionais envolvidas no campo do ensino superior: Associação das Universidades Europeias (EUA), Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior (EURASHE), as Uniões Nacionais dos Estudantes na Europa (hoje reunidas na ESU: Organização dos Estudantes Europeus) e o Conselho da Europa; estas “deveriam ser consultadas ao longo do trabalho de seguimento” (Comunicado 2001). Institui-se, inclusive, a prática do “seminário de Bolonha”, como meio de prossecução das políticas visadas (*idem*)³¹. Por outro lado, não deve-se esquecer que, para além dessas iniciativas oficiais, existe um grande número de iniciativas de alcance nacional (por exemplo: instituição de grupos de coordenação de Bolonha, ou simplesmente de centros de informação sobre o assunto), ou até institucional, de grande significado para o progresso da discussão política³², cuja descrição completa, como afirma P. Zgaga (2003: 25), constituiria uma tarefa impossível.

Antes da conferência de Berlim houve, para além do debate em torno das próprias linhas de reforma do ensino, discussões sobre as modalidades de funcionamento do processo; o conteúdo dessas é relatado numa reportagem submetida à Conferência de Berlim (2003; *ibidem*: 35-36; 50-54).

Um dos aspectos tratados consiste nas regras de adesão ao Processo por parte de novos estados; isso de facto gerou ideias divergentes sobre a própria natureza do Processo de Bolonha, como: 1) uma estrutura mais ou menos formal, com o objectivo da criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior com uma serie de características comuns aos estados que o compõem; 2) um processo em direcção de um objectivo comum abrangente, deixando espaço para práticas específicas diferenciadas; ou 3) como um simples “exemplo

31 Os seminários, no período entre a conferência de 2001 e de 2003 foram, no total, dez, distribuídos entre seis áreas de discussão (garantia da qualidade, reconhecimento das qualificações e sistemas de créditos, graduações conjuntas [«joint degrees»], estrutura do ensino universitário, a dimensão social do Processo de Bolonha e aprendizagem ao longo da vida; P. Zgaga 2003: 7).

32 Veja-se, por exemplo o importantíssimo projecto *Tuning Educational Structure in Europe*, nascido sob iniciativa de um grupo de instituições europeias (P. Zgaga 2003: 28).

de boas práticas” (*ibidem*: 36).

A adopção, no Comunicado de Berlim, da cláusula sobre a necessidade, por parte dos estados que pedem adesão, de declarar a sua vontade para implementar os objectivos estatuidos, aponta – de facto – para a segunda opção, como escolha maioritária no contexto ministerial. Em termos práticos, nesse mesmo comunicado, define-se a pertença à Convenção Cultural Europeia de 1954 como condição para a elegibilidade de novos países a membros do PB, para além da redacção de um pedido contendo informação sobre a futura implementação dos princípios e objectivos da Declaração de Bolonha (Comunicado 2003).

Baseado nas mesmas considerações (as três diferentes interpretações do “processo”) esteve o debate sobre o desenvolvimento da estrutura de seguimento, que deu lugar a três propostas: 1) a manutenção do modelo definido em Praga, com as responsabilidades do grupo de seguimento e de preparação maiormente definidas; 2) a manutenção do esquema de presidência rotativa, mas com a instituição de um secretariado permanente; e 3) a instituição de uma presidência e de um secretariado permanentes (P. Zgaga 2003: 52-53).

A opinião da maioria dos participantes no debate (identificável com a segunda opção), foi tida em consideração na conferência ministerial de Berlim, que deu como resultado uma nova definição do mecanismo de seguimento, a qual previa o seguinte: 1) a manutenção do grupo de seguimento, acrescentado de um vice-presidente (para o país em que teria lugar a conferência sucessiva) e de um membro consultivo (UNESCO/CEPES); 2) a criação de um Conselho («board»), composto pelo país com o cargo da presidência da UE (presidente), o que iria hospedar o sucessivo encontro ministerial (vice-presidente), o precedente e seguinte presidentes da UE, três estados participantes, eleitos pelo grupo de seguimento, a Comissão Europeia e quatro membros consultivos (Conselho da Europa, EUA, EURASHE, ESU); 3) A instituição de um Secretariado, prestado pelo país organizador da sucessiva conferência ministerial (Comunicado 2003).

O papel desse último foi sucessivamente definido, como incluindo as seguintes funções: suporte administrativo e operacional para o grupo de seguimento e o relativo Conselho; suporte aos grupos de trabalho específicos (para cada linha de acção); criação e

manutenção de um *site* e de um arquivo; actuar como centro de comunicação interno e externo; actuar como representante nos eventos externos (Bologna Follow-up Group 2007: 5).

Finalmente, a de Berlim é a conferência em que se introduziu a prática de “balanço” («stocktaking») dos progressos atingidos, sob a responsabilidade do grupo de seguimento, como meio para obter informação sobre o estado das singulares linhas de reforma e – eventualmente – corrigir a metodologia e políticas utilizadas (Comunicado 2003). Assim, em Março de 2004, um grupo de trabalho específico (para o *stocktaking*) foi constituído pelo grupo de seguimento; esse organizou o seu trabalho em consonância com a EUA, ESU e EURYDICE, organizações já activas no campo dos inquéritos sobre os sistemas de ensino superior ao nível europeu (Bologna Follow-up Group 2005: 35).

Nas sucessivas conferências de Bergen (2005) e Londres (2007) não foram introduzidas mudanças na estrutura de apoio do Processo; apenas na de Bergen foram incluídas, como membro de consultação, as seguintes organizações: *Education International* (EI), a Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no ensino superior (ENQA) e a União das Confederações Europeias dos Industriais e Empregadores (UNICE; Comunicado 2005). Todavia há, no segundo Comunicado (Londres 2007), algumas observações e um pedido para o grupo de seguimento, relativamente as questões em causa:

«Nós [os ministros] pedimos ao grupo de seguimento de considerar ulteriores desenvolvimentos para o EEES após 2010 e de relata-los no próximo encontro ministerial em 2009. Deveriam ser incluídas propostas sobre apropriadas estruturas de apoio, tendo em conta que os actuais esquemas colaborativos informais estão a funcionar eficazmente e têm gerado mudanças sem precedentes.» (Comunicado 2007: 4.3).

As mudanças introduzidas pelo Comunicado de Leuven (2009), concretizaram, de facto, as propostas (algumas delas) relatadas pelo grupo de seguimento³³: «no futuro o Processo de Bolonha será co-presidido pelo estado presidente da UE e por um estado que não é membro da União» (Comunicado 2009: 24); «o grupo de seguimento estabelecerá ligações com *experts* e legisladores em outras áreas, tais como, investigação, imigração,

33 Veja-se: Benelux Bologna Secretariat 2010: 26.

segurança social e emprego» (*ibidem*: 25)³⁴. A sugestão de criação de um *site* permanente e “neutral”³⁵, embora não explicitamente mencionada no Comunicado, foi aceite (<http://www.ehea.info/>). Ao invés, não parecem ter tido consideração por parte dos ministros, até o momento, as sugestões relativas à mudança (ainda que leve) da estrutura e funções do Secretariado e do Conselho (Benelux Bologna Secretariat 2010: 26).

Finalmente, em Leuven e Louvain-la-neuve, redefiniram-se as modalidades de reportagem sobre o progresso das reformas, que deveriam poder ser apreciadas apenas após a iminente Conferência de Bucarest: visou-se uma integração, numa única reportagem, dos trabalhos do Grupo de Seguimento (*stocktaking*), Eurostat e Eurostudent (Comunicado 2009: 27).

O papel das organizações internacionais no Processo de Bolonha

O de Bolonha é um processo de carácter intergovernamental e, portanto, não vinculante para os estados (com a excepção da Convenção de Lisboa, oficialmente adoptada no processo); é aos contextos nacionais e – no limite da sua variável autonomia – às instituições que se remete, afinal, a implementação das reformas propostas. Todavia, a opinião – que já relatamos – de F. Antunes é que, na prática, o dinamismo do processo é preponderantemente determinado pela acção de alguns organismos internacionais (2005: 134). Claramente cada uma dessas organizações, ao par dos ministérios da educação dos estados participantes, está envolvida na actuação das tarefas “normais” levadas a cabo nos períodos entre as conferências ministeriais; nomeadamente, na preparação de seminários em que se exploram os tópicos ao centro da agenda de Bolonha. Todavia é possível identificar uma serie de iniciativas próprias que definem o particular carácter e intensidade de participação de cada uma delas.

Primeira entre todas, a União Europeia – mais em particular através da Comissão – actua fortemente a favor do “programa bolonhês”. Um catálogo de todas as iniciativas e projectos promovidos pela UE, relevantes também para o Processo, é disponível num

34 De maneira a possibilitar uma acção radical em todo o que concerne a atractividade do EEES e a sua abertura internacional (imigração), a mobilidade do pessoal académico e de investigação (segurança social) e a empregabilidade.

35 Os sites precedentes levavam o domínio *www* do país organizador da conferência ministerial (<http://www.bologna-bergen2005.no/>; <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>).

documento do título: «As contribuições da União Europeia para o Processo de Bolonha» (UE 2009: 22-27). Nos limitaremos a relatar as que consideramos mais significativas, sendo que algumas já mencionamos na primeira parte desse capítulo.

Em primeiro lugar falta notar que a União é o único agente não estatal que goza da categoria de “participante” (e não de “membro consultivo”, ou “observador”) no Processo³⁶. As razões de um tão profundo envolvimento devem-se – ao que parece – ao facto, evidente, de que a União detém um poder efectivo na moldagem efectiva dos sistemas educativos de 27 (dos 47) estados participantes no Processo e de que as problemáticas relativas a esse domínio, na visão das suas instituições principais (Comissão, sobretudo), tornaram-se muitíssimo relevantes na última década. Podemos ler, num relatório submetido à Conferência de Praga (2001), que:

«O “club de Bolonha” e a União Europeia não têm a mesma composição, mas muitos princípios são aplicáveis em ambos os casos [...]. Embora o Processo de Bolonha foi iniciado principalmente como um processo intergovernamental, há um evidente e crescente convergência com os processos próprios da União Europeia [...]. O Processo de Bolonha encaixa na mais abrangente agenda definida pelo Conselho Europeu de Lisboa em Março de 2000» (*ibidem*: 7-8).

Como já realçamos precedentemente, por outro lado, existe uma evidente ligação entre o PB e o Processo de Copenhaga, iniciado em Dezembro de 2002.

Mais em concreto, poderá dizer-se que, talvez, a maior contribuição proporcionada pelas instituições europeias consiste na elaboração do sistema de créditos adoptado no Processo: o ECTS, desenvolvido, inicialmente como projecto-piloto, no contexto do lançamento do programa de mobilidade ERASMUS; a este, que em si mesmo, como é óbvio, constitui um forte ponto a favor da linha de acção relativa à mobilidade³⁷, pode-se juntar, numa perspectiva de promoção da atractividade do EEES, o programa *Erasmus Mundus*, que atrai um número significativo de estudantes de outras regiões do mundo (Bologna Follow-up Group 2005: 46).

36 Razão pela qual, como qualquer outro estado participante, a União, através do Direcção Geral para a Educação e a Cultura submete “relatórios de progresso” que abrangem todas as linhas de acção do Processo (Zgaga 2003: 18).

37 Juntamente a outros programas parecidos, mas menos conhecidos, integrados no programa *Lifelong Learning 2007-2013*.

De uma maneira geral, parece que a União está sobretudo focada nas linhas de acção que mais concretamente constituem o EEES: os quadros de qualificações (já a Comissão foi responsável para a redacção de um *European Qualification Framework for Lifelong Learning* pan-europeu, em 2005), cuja realização ao nível nacional está a receber um impulso importantíssimo por parte de uma iniciativa financiada e promovida pela UE (*Tuning Educational Structures in Europe*); a reconhecimento das qualificações, através dos mesmos ECTS, do Suplemento ao Diploma (que já mencionamos) e da rede NARIC, de centros nacionais de informação sobre a reconhecimento de títulos académicos. Complementar à questão da reconhecimento é, por outro lado, a cooperação e harmonização em matéria de garantia da qualidade, como meio para fomentar a confiança entre instituições a nível europeu; também nesse sentido a Comissão tem sido activa, sobretudo com a criação de “etiquetas de qualidade” para determinadas áreas de ensino e promovendo a cooperação nesse domínio entre os seus estados membros (Bologna Follow-up Group 2005: 44); também muitas das actividades da ENQA encontram o apoio da UE (*idem*).

Finalmente, a Comissão, joga um papel muito importante no que diz respeito à recolha de dados sobre sistemas de ensino superior, em particular, através da rede EURYDICE, mas também apoiando os projectos de recolha e processamento de informação da Associação das Universidades Europeias (a serie *Trends*) e da União Europeia dos Estudantes (*Bologna with students' eyes; ibidem*: 46).

O Conselho da Europa e o Centro Europeu para o Ensino Superior da UNESCO (UNESCO-CEPES) parecem ser organizações caracterizadas por uma agenda algo parecida no contexto do Processo; provavelmente isso dever-se-á, à natureza similar das duas próprias organizações, ambas de alcance pan-europeu, viradas fortemente para o diálogo ao nível global.

As suas acções têm um enfoque mais específico, em comparação com o da União Europeia e centram-se, sobretudo, na questão da reconhecimento das qualificações: as duas, em conjunto, foram responsáveis para a introdução da Convenção de Lisboa de 1997 e para a subsequente criação da Rede pan-europeia ENIC (para a qual as duas organizações fornecem um Secretariado; Bologna Follow-up Group 2005: 47). Em segundo lugar as duas organizações detêm um papel importantíssimo no domínio da “dimensão externa” do Processo de Bolonha, em duas vertentes diferenciadas: numa dimensão europeia, fazendo

de ponto de contacto entre os estados do Processo e os elegíveis como membros e fornecendo apoio para esses últimos, na preparação de um programa de reforma e do pedido de adesão; ou, num sentido mais radicalmente “externo”, promovendo o Processo de Bolonha no contexto global, em virtude da sua presença em fóruns internacionais, (P. Zgaga 2003: 8, 21; Bologna Follow-up Group 2005: 47-48).

Outros membros consultivos do Processo de Bolonha são organizações de “dimensões” certamente menos relevantes e de criação mais recente (a partir dos anos 90), mas com um papel decisivo no desenvolvimento de políticas no campo da educação superior, devido à sua vocação particular nessa área: referimo-nos sobretudo à Associação das Universidades Europeias (EUA), à União dos Estudantes Europeus (ESU) e à Associação Europeia das Instituições de Ensino Superior (EURASHE).

A maior contribuição dessas três organizações consiste, indubitavelmente, na criação, desenvolvimento e difusão de ideias relativas aos pontos da agenda de Bolonha, através de seminários e publicações (P. Zgaga 2003: 8-9)³⁸; de escopo mais reduzido são, normalmente, as discussões animadas pela EURASHE, como reflexo dos interesses mais específicos da organização, cujo estatuto prevê um papel de representação das instituições de tipo “profissional” (P. Zgaga 2003: 22)³⁹.

A discussão animada pelas outras duas instituições é, portanto de carácter mais amplo, com destaque para a “dimensão social do ensino superior” e a mobilidade, no caso da associação estudantil (*ibidem*: 24-25), e para a qualidade do ensino⁴⁰ e a investigação⁴¹. A Associação das Universidades Europeias joga um papel fundamental na implementação concreta das linhas de reforma, dado o grande número de instituições que essa associação representa e o facto de, muitas dessas, gozarem de grande autonomia, mesmo em relação a muitas das políticas que fazem parte do programa de Bolonha. Finalmente essas duas organizações estão activas em projectos de recolha e processamento de informação sobre

38 É forçoso notar, a esse respeito, a publicação do EUA *Bologna Handbook* (EUA 2006), um verdadeiro “manual de Bolonha”, para instituições, estudantes e pesquisadores, que utilizaremos amplamente como subsidio bibliográfico na nossa discussão.

39 Por esse motivo (e pela relevância que esse tipo de qualificações detêm no domínio do ensino superior profissional), essa organização “coloca em realce sobretudo as questões relativas ao ensino superior de curta duração”, no contexto do primeiro ciclo (*ibidem*: 23).

40 Veja-se, a esse propósito, o *Quality Culture Project* (*ibidem*: 30).

41 Relevante, nesse sentido, foi o Seminário de Salisburgo sobre o terceiro ciclo (3-5/02/2005), que produziu recomendações (EUA 2005) amplamente aceites no discurso relativo ao Processo.

os sistemas de ensino superior na Europa (cujos últimos resultados publicados são os seguintes: Blättler e Santa 2010; Sursock e Smidt 2010), que abrangem todas as linhas de acção consagradas nos comunicados de Bolonha e, portanto, tidos em ampla consideração ao longo das conferências ministeriais.

Outras três organizações foram incluídas mais de recente no trabalho de seguimento, de forma a lidar de melhor maneira com as questões da garantia da qualidade, da empregabilidade dos estudantes e da “estratégia global” do PB, respectivamente: a *European Network of Quality Assurance Agencies* (ENQA), responsável para a redacção dos “Estândares e linhas-guia para a garantia da qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior” (ENQA 2005; Bologna Follow-up Group 2007: 26); *BusinessEurope*, através da qual foi instituído uma importante ligação entre o Processo e um grande número de empregadores em variadas áreas (*ibidem*: 21); e *Education International* (EI), a qual «utilizou o seu alcance global para identificar as implicações e percepções do Processo de Bolonha em outras regiões do mundo» (*ibidem*: 24).

A interpretação do “modelo bolonhês”

Tendo em consideração as questões que temos levantado até agora, parece possível afirmar, de acordo com Beerkens e seus colegas (2010: 94), que o mecanismo de funcionamento do Processo de Bolonha é bastante complexo; trata-se de um processo intergovernamental que visa à “harmonização” (Declaração 1999) dos sistemas nacionais de ensino superior europeus, assente em diferentes “níveis” de actuação: as conferências dos ministros responsáveis para tais sistemas, em que se concordam objectivos comuns; um grupo de seguimento, ainda de composição intergovernamental, que – de facto – propõe modelos práticos de implementação de tais objectivos e avalia o progresso de concretização das reformas; e dois espaços de efectiva implementação: os (diferentes) níveis nacionais, já que qualquer reforma proposta é, afinal, actuada através de legislação nacional (se exceptuarmos a Convenção de Lisboa sobre a reconhecimento das qualificações); e o institucional, já que muitas áreas de reforma (em alguns casos e de maneira parcial) ultrapassam a dimensão nacional, caindo no domínio autónomo das instituições de ensino (*idem*).

O modelo de governação – se assim o podemos chamar – de Bolonha, já levantou, por causa dessas suas peculiares características, bastante interesse na comunidade académica.

A. Nagel vê na “internacionalização”, devida à “exposição à governação da UE”, e na “privatização”, devida à intervenção significativa (se não preponderante) de actores sociais particulares (as organizações que acabamos de descrever), como os caracteres distintivos do Processo – que formalmente seria apenas um acordo intergovernamental (Nagel 2007: 2). Ele nota que, na “rede de Bolonha”, «não há apenas uma sobreposição das esferas públicas e privadas, mas também um concerto híbrido de actores supranacionais, nacionais e regionais», o que leva-o a defini-lo como um «“bazar”, mais do que um ambiente burocrático» (*ibidem*: 21). Veremos que a conclusões parecidas chegam também outros autores.

B. G. Haskel, ao considerar os grandes progressos na europeização do ensino superior, na última década, põe-se duas perguntas: 1) como é possível que um Processo “tão fraco” levou tão rapidamente a mudanças tão profundas nos contextos nacionais? E 2) De que maneira a Comissão chegou a ter um papel de direcção nesse processo? (2008: introdução). Para responder à primeira pergunta, a autora serve-se da noção de “imperativo de coordenação” (*idem*), que no caso do PB viria a significar o seguinte:

«O facto dos “quatro grandes” terem concordado sobre algo actuou como “massa crítica”. O acordo dos quatro maiores e mais influentes estados [Alemanha, França, Itália e Reino Unido, na Sorbona] constituiu incentivo para os outros para se juntarem na iniciativa. Porque? A única sanção potencial seria “ficar de fora”, quando muitos e/ou importantes outros países estão “dentro”» (*ibidem*: 2-3).

Por outro lado, para além da “massa crítica” determinada pelo acordo entre as “quatro grandes” de Europa, o intenso grau de participação e, portanto, a rapidez da mudança foram determinados pelo carácter flexível do acordo internacional, cujo discurso insiste na salvaguarda das diferentes tradições nacionais no ensino superior (*ibidem*: 3). A esse propósito, ainda, C. A. King realça o poder “legitimante” do Método Aberto de Coordenação, o qual – nota o autor – embora nunca formalmente declarado como o método de coordenação do Processo, ficou – de facto – imediatamente associado a esse,

pelas características próprias do método de seguimento (2008: 54).

Com relação à segunda pergunta formulada (a relativa ao papel da Comissão) o argumento é o seguinte: o carácter intergovernamental do Processo de Bolonha foi logo percebido como inefectivo para a concretização dos objectivos, “criando um implícito anseio de liderança” ao qual a Comissão respondeu prontamente (Haskel 2008: introdução), promovendo, através do seu discurso político, uma hibridação das agendas de Bolonha e de Lisboa (Haskel 2008: 10; King 2008: 5), que passaram a ser espontaneamente associadas.

A Comissão teria gozado, por outro lado, do apoio de várias organizações particulares; primeiramente a EUA, com a qual – em virtude da extrema consonância em termos de políticas⁴² – a Comissão instituiu uma verdadeira “aliança” (Haskel 2008: 5), que – mais em geral – pode estender-se a todos os grupos de *experts* no campo do ensino superior. É de alguma forma o que sugere também A. Nagel, ao afirmar que o Processo de Bolonha rege-se sobre trocas de “declarações legitimantes”, sobretudo procedentes de actores “privados” para “públicos” (2007: 1), sendo que:

«No conjunto, a rede política do Processo de Bolonha é caracterizada por relações de interacção simbólica (legitimação, informação e cooperação geral), mais do que por transacções materiais ou explícitas relações de poder» (*ibidem*: 12).

Para concluir essa secção, e para confrontar as ideias levantadas com instâncias concretas, nos parece oportuno relatar os resultados de algumas entrevistas efectuadas em 2009 com representantes do Grupo de seguimento, sobre as dinâmicas de administração do Processo (Beerkens *et al.* 2010: 94).

A imagem geral que se gera parece, de facto, bastante congruente com aquela proposta por Nagel, ao utilizar a metáfora do “bazar”:

«A grande maioria dos entrevistados vê o Processo de Bolonha como um fórum onde todos os países podem trazer as suas próprias iniciativas e discutir as questões livremente [...]. O Processo de Bolonha foi regularmente colocado em contraste, pelos entrevistados, com as estruturas da União Europeia sobre

42 Jogou aqui um papel fundamental a questão da autonomia das instituições de ensino, requerimento primário da EUA (Haskel 2008: 12).

a educação [...]; essas tendem a ser descritas como formais e não tão participadas» (*ibidem*: 96).

Essas características fizeram com que – no parecer dos entrevistados – o Processo se tornasse mais “atractivo” (*idem*): nota-se, de facto, um intenso envolvimento por parte dos representantes das universidades e dos estudantes, assim como um sentido geral de “posse” do Processo, por todas as partes interessadas (*ibidem*: 10). Verifica-se, pois, que essa natureza “informal” do processo, ou falta de burocratização (juntamente com o “respeito da diversidade” e a sua dimensão “continental”), é percebida como a maior virtude desse fenómeno político (*ibidem*: 98). Essas características contribuiriam para fomentar uma “pressão pelos pares” (*ibidem*: 99), que torna possível a concretização dos objectivos concordados.

Claramente, dúvidas surgem sobre a eficiência desse modelo no futuro, se tivermos em consideração o cada vez mais profundo grau de integração que irá se requerer por parte dos sistemas educativos nacionais. Já vimos que na conferência de Leuven/Lovain-la-neuve, vistos os sucessos alcançados, considerou-se oportuno modificar “só levemente” a estrutura de seguimento; todavia é essa uma ideia que poderia vir a mudar no futuro. Já existem, de facto, propostas para transformar o PB numa «instituição com uma assembleia geral permanente e eleita para dominar a agenda e enfrentar as questões políticas à medida que surjam» (King 2008: 60).

Iremos, no próximo capítulo, analisar de maneira detalhada o “conteúdo” do Processo de Bolonha, ou seja, cada uma das “linhas de acção” no âmbito do ensino superior concordadas ao longo das conferências ministeriais, levando em consideração as propostas formuladas naquele contexto e tentando fornecer uma panorâmica da situação europeia, relativamente às áreas particulares consideradas. Essa parte constitui uma ferramenta indispensável para a interpretação dos estudos de caso que proporemos na terceira parte.

II

O Processo de Bolonha: conteúdos programáticos (linhas de acção)

2.1) A estrutura do ensino superior e o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS)

A descrição das linhas de reforma empreendidas sob o Processo de Bolonha deve ter em consideração primeiramente o mais abrangente aspecto da estrutura do ensino superior, em termos de tipologias de cursos. Tal aspecto não pode ser tratado se não em conjunção com outro, de capital importância para qualquer consideração relativa à estrutura acima referida: o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS). Poderíamos, de facto, elaborar uma metáfora arquitectónica, pela qual o cenário “urbano” do Espaço Europeu do Ensino Superior, seria composto por uma variedade de edificações, com funcionalidades diferentes (os cursos), construídas a partir dos mesmos materiais e com os mesmos instrumentos (ECTS).

Estrutura do ensino e os Quadros de Qualificações

Costuma-se dizer que o ensino superior, na Europa, está baseado sobre uma estrutura em três ciclos, conhecida também como “modelo LMD” (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento). Trata-se de um esquema de graus sequenciais, pelo qual a obtenção do primeiro (licenciatura) dá acesso, para o estudante, ao segundo grau (mestrado) e assim a seguir para o terceiro (doutoramento). Em 2010, o 95% das instituições de ensino superior na Europa tinham implementado este tipo de estrutura (Sursock e Smidt 2010: 33) e essa reforma (em 2003 a percentagem de instituições com essa característica era de 53%; *idem*) constitui, muito provavelmente, a faceta mais visível do processo de reforma empreendido com a Declaração de Bolonha .

Antes dessa Declaração, a questão da organização dos cursos era de natureza

exclusivamente nacional e não havia qualquer esforço de convergência a nível continental (Beerens, Cremonini, Huisman *et al.*, 2010: 24), sendo consequência disso uma absoluta fragmentação e diversidade dos cursos oferecidos na Europa, com óbvias dificuldades na comparabilidade e reconhecimento das qualificações.

A preocupação relativa à necessidade de criar convergência para uma espécie de estrutura-modelo europeia encontra-se expressada já na Declaração de Sorbona (1998), onde se prospecta a possibilidade da generalização de um sistema baseado em dois ciclos: estudos graduados (licenciaturas) e pós-graduados (mestrados e doutoramentos). Essa visão torna-se propriamente um objectivo na Declaração de Bolonha (1999) e, a partir daí, encontrar-se-á sempre ao centro da agenda dos sucessivos encontros ministeriais; em particular no de Berlim (2003), onde se opta para a inclusão do doutoramento no “terceiro ciclo”, com características bastante diferentes respeito aos primeiros dois (e ao qual, por isso, dedicaremos um espaço reservado).

De forma genérica, pode-se dizer que a adopção de um sistema em dois ciclos (logo em três) serve os fins e os objectivos da “comparabilidade” e da “compatibilidade” dos títulos académicos europeus, fundamentais, por sua vez, para o objectivo (contemplado nos princípios básicos da UE) da liberdade de movimento de estudantes e trabalhadores no continente.

De forma mais detalhada, em um artigo de 2006, Christian Tauch, explica as razões para a adopção de tal modelo⁴³. Segundo o autor, durante a década de 90 do século passado, alguns governantes europeus começaram a identificar na estrutura dos currículos académicos do próprio país (diferente da dos demais países extra-europeus que já tinham adoptado um esquema baseado sobre ciclos) a causa dos problemas do sistema nacional de ensino superior, nomeadamente: a longa duração dos estudos (“amiúde 7-8 anos para cursos de duração nominal de 5 anos”) e, conseqüentemente, os custos (públicos e privados) elevados, a dificuldade na reconhecimento dos títulos a nível internacional (e portanto o decréscimo de estudantes estrangeiros), taxas de abandono elevadas, elevados graus de desemprego entre graduados, falta de flexibilidade e adaptabilidade dos programas de

43 Antes de expor as considerações propriamente empíricas, Tauch importa-se de responder às críticas de “americanização do ensino superior”, salientando a histórica origem europeia do modelo de dois ciclos, que, desde o medievo, estava na base do funcionamento das primeiras universidades europeias, os quais costumavam atribuir os títulos de *baccalaureus* e *magister* (Tauch 2006: 2).

estudo (Tauch 2006: 2-3).

Frente a essa situação, não admira que a solução proposta em Bolonha tenha conquistado as atenções dos ministros da educação europeus. A fragmentação dos antigos cursos em dois níveis devidamente articulados significava, essencialmente, flexibilidade, ou seja, aquela virtude que permitiria a resolução (parcial ou total) de, pelo menos, dois dos problemas acima elencados (duração, taxas de abandono).

O objectivo da realização dos “três ciclos” de Bolonha ficou, desde logo, associado ao discurso relativo aos “quadros de qualificações” («frameworks of qualifications»). Esses constituem descrições exaustivas das tipologias de títulos académicos contemplados pelos sistemas de ensino de cada estado-membro do PB e do EEES em geral. Assim, em 2003, entre os objectivos afirmados na conferência de Berlim encontra-se o da “elaboração de um Quadro das Qualificações para o EEES”, adoptado em Maio de 2005, na conferência de Bergen, onde, por consequência, se estabelece o objectivo da criação de Quadros nacionais compatíveis com o mais abrangente Quadro europeu (Eurydice 2010: 11-12).

Os Quadros visam a uma descrição das qualificações “em termos de carga de trabalho, nível, resultados da aprendizagem, competências e perfil” (*idem*); vejamos a esse propósito o mencionado Quadro Europeu (Anexo III): a duração de cada ciclo é expressada em termos de créditos ECTS; é importante notar, todavia, que não há formulação prescritiva de um modelo único, apenas são definidos *ranges* “típicos” de créditos, que permitem grande flexibilidade na duração, em termos de anos académicos: assim o primeiro ciclo incluiria tipicamente 180-240 ECTS, enquanto o segundo prevê 90-120, com um mínimo que não vai abaixo dos 60 créditos. Para o nível do doutoramento não é especificado um número “típico” de créditos, por razões que em seguida iremos relatar.

Todas as estruturas dominantes nos atuais 47 Estados-Membros do PB são compatíveis com o esquema descrito no Quadro Europeu, sendo o modelo mais comum o de 180+120 ECTS (adoptado por 19 estados, entre os quais França, Alemanha e Itália), depois o de 240+120 (5 estados, entre os quais a Rússia e Turquia); outros esquemas são o de 240+60 (Bulgária) e 240+90 (Escócia). Os demais 20 países (Espanha, Inglaterra...) contemplam a coexistência de alguns desses modelos (Beerkens, Cremonini, Huisman *et*

al., 2010: 16; veja-se Anexo IV).

Diferente é o discurso para o terceiro ciclo, onde como dissemos, não existe especificação relativamente aos créditos, «conforme à intenção de manter a diversidade e à convicção de que seria inadequado expressar a educação doutoral em termos de créditos» (*ibidem*: 19). É possível identificar a duração de três anos como a mais típica (única possibilidade em 16 países), mas ainda existe a possibilidade de encontrar currículos do terceiro ciclo de duração de 4, 5, ou 6 anos (*idem*; anexo V).

Como foi salientado na parte inicial dessa tese, o PB constitui um processo intergovernamental e, portanto, de natureza não prescritiva; o processo de convergência que daí resulta é sempre fruto, afinal, de políticas nacionais ou das iniciativas das próprias instituições de ensino. Nunca existiu a obrigatoriedade, para os estados-membros, de instituir um único modelo estrutural para os cursos académicos. O que, de facto, em consequência disso observamos é a existência de algumas “excepções” à estrutura em três ciclos. São excepções que têm a ver com específicas áreas de estudo e que, geralmente, são comuns a todas as instituições num determinado país.

Segundo uma reportagem de 2010 (*ibidem*: 17) apenas 10 países aplicam o modelo de dois ciclos a todas as áreas de ensino; o que acontece nos demais membros do EEES é que algumas áreas constituem excepção ao modelo “licenciatura-mestrado”: antes de mais medicina (em 31 países), odontologia (29), veterinária (24) e farmácia (20; *ibidem*: 18; Sursock e Smidt 2010: 37; veja-se anexo VI).

A questão apenas descrita não foi considerada, até ao dia de hoje, um insucesso do processo de reforma; como vimos os cursos de estudo exceptuados são, sobretudo, os que conduzem a profissões regulamentadas e que requerem uma maior atenção ao ser reformados. Não pode dizer-se o mesmo para outras questões, que estão a impedir a difusão de uma total nitidez no panorama das qualificações europeias e a dificultar a implementação da estrutura de três ciclos, nomeadamente, a coexistência, em muitos países, do velho e do novo modelo (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 31), a grande diversidade de denominações e de perfis dos cursos de 2º ciclo (Sursock e Smidt 2010: 41) e a falta, em alguns casos, de um livre e incondicionado acesso ao 2º/3º ciclo para os estudantes em posse dos devidos requisitos (título de 1º/2º ciclo; Rauhvargers, Deane e

Pauwels 2009: 33-36).

O maior (e talvez o último, significativo) objectivo a alcançar no quadro da reforma estrutural empreendida sob o PB, consiste na ratificação dos Quadros de qualificações nacionais, por parte de todos os Estados-membros. O prazo para tal objectivo foi fixado (em Londres, 2007) para 2010, sendo logo depois adiado para 2012; também esse prazo redefinido confirmou-se ambicioso, sendo que até o momento apenas 10 sistemas educativos auto-certificaram seus próprios quadros de qualificações⁴⁴ e que a criação pela Comissão Europeia de um Quadro para o Aprendizagem ao longo da vida (“European Qualifications Framework for lifelong learning”), paralelo ao acima referido Quadro para o EEES, estaria a provocar confusão na elaboração dos quadros nacionais (Eurydice 2010: 23; Blättler e Santa 2010: 74; veja-se anexo VII).

ECTS

O sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) é hoje utilizado pela grande maioria dos países que aderiram ao processo de Bolonha; constituem excepção a Espanha e a Turquia, que estão em fase de transição e alguns (5) países que usam sistemas diferentes, mas compatíveis com o ECTS (Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 21; veja-se anexo VIII).

As razões para o sucesso de um sistema de créditos como o ECTS encontram-se na variedade de vantagens que ele proporcionaria, ou seja, de acordo com Wagenaar (2006: 4): melhorar a transparência, assim como a comparabilidade e compatibilidade dos programas de estudo (facilitando, por consequência, a mobilidade estudantil); tornar a estrutura dos cursos mais equilibrada; permitir flexibilidade e diversidade de percursos formativos, através da modularização; promover a aprendizagem ao longo da vida, facilitando a reconção de estudos anteriormente levados a cabo.

O sistema foi elaborado por um grupo de *experts* nos anos 80, como instrumento de transferência de créditos no contexto do programa europeu de mobilidade estudantil chamado ERASMUS, que constituiu a plataforma de experimentação de tal sistema a partir de 1988.

44 Veja-se: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=69> (última consulta: 24-05-2012).

O projecto tinha como critério de base o de “carga de trabalho do estudante” («student workload», *ibidem*: 2): o ponto de partida foi a atribuição de um determinado número de créditos (60) a um ano académico de duração típica (38 – 42 semanas); O número de 60 foi escolhido porque podia ser dividido por 2, 3, 4, 5 e 6, tornando assim possível a divisão, em termos de créditos, do ano em semestres, trimestres, ou outras unidades menores (*idem*). A partir daí, e assumindo que um estudante a tempo inteiro trabalharia 40 horas por semana, pôde ser feita a equivalência de um crédito ECTS a 25-28 horas de trabalho (*ibidem*: 7; veja-se anexo IX).

A vontade de instituir um sistema unitário de créditos (sendo o ECTS mencionado como exemplo) encontra-se já na Declaração da Sorbona, tornando-se “objectivo” o ano seguinte, na Declaração de Bolonha. O projecto *Tuning Educational Structures in Europe*, criado em 2000, teve como primeiro objectivo modernizar o ECTS; elaborou-se, nesse contexto, o conceito de “resultados da aprendizagem” («learning outcomes») e o de sistema de “acumulação” de créditos (*ibidem*: 3).

Esse último aspecto tem a ver com o carácter relativo ou absoluto do valor atribuído aos créditos. De facto, até o momento em que o ECTS configurava-se só como sistema de “transferência”, os créditos eram atribuídos, no contexto de projectos de mobilidade, para cada actividade com base no peso que ela tinha em proporção ao ano académico (assumidamente do valor de 60 ECTS). A da “acumulação” de créditos tornou-se uma característica do ECTS só aquando da substituição desse critério proporcional por uma serie de critérios absolutos e oficialmente reconhecidos (*ibidem*: 6), tal como a equivalência, que antes mencionamos, dos créditos com a carga horaria de trabalho (1 ECTS = 25-28 horas); tal passagem foi reconhecida, a nível político, na declaração de Berlim (2003).

Com relação ao outro aspecto: os “resultados de aprendizagem” são «declarações verificáveis relativas ao que um aluno, que tenha conseguido uma particular qualificação, ou tenha completado um programa ou suas componentes, é suposto saber, entender ou ser capaz de fazer» (Comissão Europeia 2009: 13); essas podem ser aplicadas a unidades curriculares, cursos específicos ou, de forma genérica, às tipologias de cursos (1º, 2º ou 3º ciclo; um exemplo de “resultados de aprendizagem” é constituído pelos “descritores de Dublin”, utilizados para a definição dos três ciclos no - antes mencionado - Quadro de

Qualificações do EEES – em anexo).

Em termos práticos a adopção dos “resultados de aprendizagem” constitui um instrumento para calcular, com base em critérios prévios, a carga de trabalho que cada unidade curricular requer (para alcançar os ditos “resultados”), sendo assim possível definir o número de ECTS a ela relativo (*ibidem*: 16). Segundo um inquérito da Associação Europeia das Universidades de 2010, 53% das instituições europeias de ensino desenvolveram “resultados de aprendizagem” para todos os cursos e 32% só para alguns (Sursock e Smidt 2010: 48).

De facto, a adopção desse instrumento é outro aspecto, junto com as considerações sobre a carga de trabalho do estudante, que assina a passagem do “ensino centrado no professor” («teacher centred learning») para o “ensino centrado no aluno” («student centred learning»), que constitui a filosofia pedagógica na base do ECTS (Adam 2006: 12-13). Assim, da mesma forma como se passa do cálculo do peso de uma unidade curricular com base nas horas lectivas, para o cálculo com base nas horas de trabalho total do aluno, se passa da descrição dos conteúdos programáticos de uma determinada unidade, para a descrição dos que serão os resultados de aprendizagem do aluno a conclusão da mesma.

Poderemos afirmar com algum grau de certeza que, em última instância, as grandes finalidades do Sistema que estamos a analisar, são: 1) a efectiva promoção dessa nova abordagem pedagógica, com tudo o que ela implica, em termos de flexibilização do curriculum e, portanto, de poder de escolha de percursos diferenciados por parte do estudante (incluindo a acrescentada possibilidade de empreender períodos de estudo no estrangeiro); e 2) obviamente, a afirmação de um instrumento rigoroso para os mecanismos de reconhecimento, baseado sim no cálculo da quantidade de trabalho, mas também em um conjunto de resultados de aprendizagem certificados e verificáveis por parte das outras instituições de ensino (Comissão Europeia, 2009: 22).

Deve-se dizer que, embora o objectivo “ECTS” poderia-se, a uma primeira análise, dizer alcançado (foi adoptado por 90% das instituições de ensino europeias para licenciaturas e mestrados⁴⁵, na maioria dos casos em virtude de normativa nacional;

⁴⁵ O uso dos créditos nos programas do terceiro ciclo, como realçamos precedentemente, constitui assunto controverso; práticas diferenciadas na Europa o comprovam: só 31% das instituições utilizam o Sistema nesse âmbito, 24% o fazem de forma parcial e 42% não o usam, nem pretendem fazê-lo no futuro (Sursock e Smidt 2010: 55).

Sursock e Smidt 2010: 50; Comissão Europeia 2009: 9), existem, na comunidade dos *experts*, grandes preocupações com relação às modalidades e ao efectivo rigor de implementação das medidas descritas: inquéritos mostram, de facto, que princípios básicos para o correcto funcionamento do ECTS vêm, em alguns casos, a faltar.

Em primeiro lugar nota-se que nem sempre a definição dos créditos, para as unidades curriculares, é feita com base na carga do trabalho e nos resultados de aprendizagem: só 12 sistemas educativos utilizam os dois critérios em conjunção (como recomendado); 22 baseiam as suas definições de créditos em um ou outro critério; 11 sistemas, ainda, continuam a utilizar a carga de horas lectivas como instrumento de calculo dos créditos (Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 22).

Outra questão é a da modularização dos cursos, ou seja, a estruturação desses últimos em unidades discretas de médio tamanho (de duração não superior a dois semestres), com a possibilidade, para o aluno de escolher entre uma variedade de possíveis opções, de forma a facilitar projectos de mobilidade: são 21 os países em que os programas de estudo, geralmente (menos de 25% das unidades curriculares), não prevêm matérias electivas (*ibidem*: 23).

Assim se explicam algumas observações das últimas reportagens sobre o estado de implementação do Processo de Bolonha, segundo as quais, existe uma «geral inclinação para uma implementação superficial [do ECTS]» (Blättler e Santa 2010: 31) e «há 2 principais desafios na completa implementação do ECTS: medir os créditos em termos de carga de trabalho do estudante e relaciona-los aos resultados de aprendizagem» (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 10).

2.2) Atractividade do EEES e mobilidade académica: a reconhecimento das qualificações e dos períodos de estudo.

No seio do processo de reforma dos sistemas de ensino superior na Europa, institucionalizado com a Declaração de Bolonha, o discurso relativo à competitividade, logo à atractividade desses mesmos sistemas, ganha importância em termos absolutos (veja-se: Declaração de Bolonha, 1999). O que, com isso, queremos dizer é que, enquanto

vários objectivos do PB podem não ter a natureza de fins em si próprios (por exemplo, o objectivo “implementação do sistema ECTS” é na verdade um meio para atingir os fins gerais da reconhecimento, do ensino focado no estudante...), o mesmo não se pode dizer com relação à questão da atractividade. Essa, que fundamentalmente se mede através da mobilidade de estudantes de outras regiões do globo para o EEES, é uma pré-requisito fundamental para a Europa como “Economia baseada no conhecimento”⁴⁶.

O resultado final nesses termos é, claramente, relacionado com o sucesso de várias linhas de reforma do EEES. É assim, por exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento de bolsas de estudo para estudantes de países terceiros (Comunicado de Berlim, 2003), aspecto que entra na esfera da “dimensão social” do PB; da mesma forma, e como é óbvio, a “garantia da qualidade do ensino” joga um papel fundamental nesse respeito (Comunicado de Bergen, 2005). Outros aspectos relacionados com a atractividade do EEES podem ser o diálogo e a cooperação política com outras regiões do globo (Comunicado de Leuven/ Louvain-la-neuve, 2009), ou a elaboração de cursos e módulos com “conteúdo europeu” (Mottis N. 2006: 8).

Todavia, como sublinhado nos primeiros encontros ministeriais e na antecedente Declaração da Sorbona, elemento fundamental para a atractividade do EEES é a sua própria existência (Declaração de Praga, 2001), ou seja, a sua visibilidade (obtida através de uma implementação abrangente e coerente de uma estrutura padrão – em dois/três ciclos) e a sua transparência, facilitada pela existência de qualificações “legíveis e comparáveis” (Comunicado de Londres, 2007) e por mecanismos de reconhecimento predefinidos e regularizados.

É nessa perspectiva que se relacionam de forma estreita o discurso sobre a reconhecimento das qualificações e dos períodos de estudo e o sobre a atractividade e competitividade do EEES; assim coloca a questão Rauhvargers:

«Há vários objectivos que só podem ser alcançados se a reconhecimento das qualificações entre estados e sistemas educativos for garantida. A reconhecimento é condição para assegurar a viabilidade do livre movimento de pessoas, inclusive dos trabalhadores. Da mesma forma, o objectivo de incrementar a competitividade do ensino superior Europeu no contexto global, só pode ser atingido se as qualificações

46 Há pois quem, como N. Mottis (2006: 1), parece individuar o melhoramento da competitividade na escala global como único fundamental objectivo do PB.

outorgadas por instituições europeias forem reconhecidas fora do continente; e esse dificilmente será o caso se elas não forem reconhecidas nos outros Estados Europeus» (2004: 4).

Não podiam ser excluídas, nesse contexto, considerações sobre o desenvolvimento da mobilidade académica no EEES; esse aspecto é claramente relacionado com ambos os tópicos citados (Atractividade e reconhecimento das qualificações e de períodos de estudo), ou melhor dito - e de acordo com quanto afirmado por outros autores (Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 43) - os mecanismos de reconhecimento constituem instrumentos para atingir os dois objectivos fundamentais da atractividade e da mobilidade interna ao EEES⁴⁷.

Passemos agora a analisar no específico os termos e condições nos quais se concretizaram as reformas do sistema de reconhecimento e de mobilidade no EEES, assim como os resultados atingidos nesses âmbitos.

A reconhecimento das qualificações e dos períodos de estudo

No EEES dispõe-se de vários instrumentos para o processo de reconhecimento ser levado a cabo de maneira transparente e em conformidade com os princípios definidos. Esses últimos foram formulados com a Convenção de Lisboa de 1997, sobre a reconhecimento das qualificações do ensino superior na Europa⁴⁸, desenvolvida pelo Conselho da Europa e pela UNESCO e assinada pelos quarenta e sete Estados-membros do Conselho (excepto Grécia, Mónaco e São Marino) e por mais dez países não membros (entre os quais: Austrália, Canada, Nova Zelândia e os Estados Unidos).

O princípio fundamental da convenção, como esclarecido por Andrejs Rauhvargers (2006: 5), é o que estabelece que os Estados aderentes devem reconhecer as qualificações outorgadas pelos sistemas de ensino pertencentes às outras partes da convenção como similares àquelas nacionais correspondentes, a não ser que possa ser provada uma “diferencia substancial” entre as duas (Art. IV.1); o mesmo vale para os períodos de estudo

47 No que diz respeito a esse último âmbito, pois, estudos demonstram que os maiores problemas relacionados com a reconhecimento verificam-se no contexto de programas de mobilidade, o que constitui um factor fortemente desencorajante para os estudantes que pretendem empreender um período de estudo no estrangeiro (Blättler e Santa 2010: 37).

48 Veja-se:

<http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.aspNT=165&CM=8&DF=10/17/2007&CL=ENG> (última consulta: 07-06-2012).

(Art. V.1).

Outros pontos fundamentais são os que estabelecem que as decisões devem ser tomadas por um organismo apontado (Art. III.1) em um prazo “razoável” (Art. III.5), com base nas necessárias informações, fornecidas pelo requerente e pela instituição de ensino de procedência desse último (Art. III.3) e que, caso tal decisão for negativa, o requerente deveria poder empreender um recurso (Art. III.5). Finalmente a Convenção estabelece que as Partes são responsáveis para o fornecimento de informação actualizada sobre o próprio sistema de ensino superior, suas instituições, qualificações e programas (Art. VIII.2) e para o estabelecimento de um centro de informação nacional dedicado a tais questões (centros ENIC, Art. IX.2, X.3)⁴⁹.

No que diz respeito ao grau de implementação dessa Convenção devemos salientar, antes de mais, o facto de ela estar em vigor em 45 dos 47 Estados do PB (A Grécia ainda não a assinou, a Itália assinou-a mas ainda não a ratificou); todavia, como já foi sublinhado, “a adopção da Convenção de Lisboa não implica automaticamente que os procedimentos, as políticas e os instrumentos tenham sido harmonizados” (Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 44).

Nesse sentido torna-se útil, para uma análise mais nítida, o *Stocktaking Report* de 2009 sobre o PB, que avalia o grau de implementação dos 5 princípios básicos da Convenção (“os requerentes têm acesso a uma avaliação justa”, “há reconhecimento em ausência de diferenças substanciais”, “em caso de decisão negativa, a existência de diferença substancial é comprovada pela autoridade competente”, “o país garante o fornecimento de informação sobre suas instituições e seus programas”, “um centro ENIC foi estabelecido”; Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 72). A avaliação de 2009 já podia ser considerada positiva, já que, segundo o Grupo de Seguimento, trinta e cinco estados do Processo tinham adoptado legislação e documentos aptos ao cumprimento de todos os princípios enumerados (*idem*; veja-se anexo X).

49 A rede ENIC (ENIC Network, <http://www.enic-naric.net/>) constituída pela totalidade dos centros de informação nacionais foi estabelecida portanto com fim a implementar a Convenção de Lisboa; a função desses centros é basicamente a de fornecer e partilhar entre si informações sobre: a reconhecimento de qualificações, os sistemas educativos da Rede e as oportunidades de mobilidade (veja-se: <http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=ena&d=legal>). Essa Rede colabora, de maneira estreita, com a Rede NARIC, instituída pela Comissão Europeia em 1984 e abrangida pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida; essa tem como função a de promover a reconhecimento de diplomas e a mobilidade nos Estados-membros da UE, do Espaço Economico Europeu e na Turquia.

Em particular, um desses documentos é o Suplemento ao Diploma, elaborado - em formado estandar (veja-se anexo XI) - pelo Conselho da Europa e a UNESCO em 1998, e que provê informação sobre a instituição que outorga a qualificação e o programa de estudo, de maneira detalhada (Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.*, 2010: 46), facilitando assim o processo de reconhecimento. No encontro ministerial de Berlim (2003), foi estabelecido o objectivo da emissão do suplemento ao diploma, isento de taxa e em uma língua “amplamente falada”, para todos os estudantes, no EEES. Tal objectivo, na verdade, ainda não pode-se dizer alcançado: ainda em 2009 só 29 estados cumpriam todos os requerimentos (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 67; veja-se anexo XII). Por outro lado, nota-se como haja grande falta de informação, entre estudantes e empregadores, relativamente a existência e utilidade desse documento (Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 48).

Outros instrumentos importantes para o mecanismo de reconhecimento das qualificações dentro do EEES são, para além desses: o sistema ECTS e os Quadros das Qualificações (dos quais já falamos), que de uma forma geral facilitam as operações geridas pelos organismos apontados para a reconhecimento de diplomas; há, depois, iniciativas particulares como o projecto *Europass*, criado em 1998 pela Comissão Europeia e a CEDEFOP, e no contexto do qual foram desenvolvidos importantes documentos visantes à promoção da transparência na descrição de qualificações e competências: o CV europeu, o Suplemento ao Certificado, o Passaporte de Línguas Europass e o Europass Mobility. Europass, através da rede constituída de centros nacionais (NRP), promove também a difusão do Suplemento ao Diploma do Conselho da Europa/UNESCO⁵⁰.

No contexto que acabamos de descrever, um lugar separado merecem os discursos relativos à reconhecimento das qualificações dando acesso a profissões regularizadas por normativa nacional - que, amiúde, escapam à lógica da Convenção de Lisboa⁵¹ - e à reconhecimento de aprendizagem prévia («prior learning») - aspecto que, no PB, foi afrontado sobretudo na linha relativa à “dimensão social” e que portanto iremos tratar em seguida).

Mobilidade académica

50 Veja-se: <http://europass.cedefop.europa.eu/en/about/history>.

51 No contexto da União Europeia esse assunto é objecto da Directiva sobre a reconhecimento das qualificações profissionais, 2005/36/EC; veja-se, para mais informações a esse propósito: Davies (2006).

Para Mechtenberg e Strausz (2006: 2) o Processo de Bolonha: «pode ser entendido como um processo para acrescer a mobilidade estudantil»; é assim por duas razões: por um lado ela permitiria a formação de estudantes com competências “multiculturais”, o que é visto como indispensável, sobretudo nos Estados-membros da UE; em segundo lugar, porque acredita-se que a mobilidade, gerando um processo de competitividade alargada entre as instituições de ensino, aumenta o grau de qualidade complexiva das mesmas⁵².

De facto, a promoção da mobilidade – não só dos estudantes, mas também dos professores e do pessoal administrativo – é um tema persistente no discurso relativo ao PB. Já em 1988, 10 anos antes da assinatura da Declaração da Sorbona, na *Magna Charta Universitatum*, a importância da internacionalização (da qual a mobilidade poderia ser considerada o aspecto mais importante) das universidades foi realçada⁵³.

A partir da Declaração de Bolonha, onde encontra-se, entre os objectivos, o de «remover os obstáculos para o efectivo exercício da livre circulação» de estudantes, professores, pesquisadores e *staff* administrativo, o tema foi ganhando – até o presente – atenção nos sucessivos encontros ministeriais; vejamos em que termos: em Praga (Comunicado, 2001) foi enfatizada a “dimensão social da mobilidade”, de acordo com os objectivos do Plano de Acção para a Mobilidade, adoptado pelo Conselho Europeu em 2000 (Resolução 2000/C 371/03), nomeadamente, o de “democratizar” a mobilidade (torna-la acessível a todos) na Europa, o de «promover formas apropriadas de financiamento»⁵⁴; Em Berlim (Comunicado, 2003), introduz-se o importante – e até agora em discussão – tema da “portabilidade de bolsas e empréstimos” e declara-se a necessidade de melhorar a qualidade e quantidade dos dados estatísticos sobre a mobilidade; em Bergen (2005) são as considerações relativas às emissões de vistos que ganham relevo, assim como, em geral, a promoção da mobilidade através da facilitação da reconhecimento dos créditos obtidos em uma instituição diferente; em 2007 (comunicado de Londres) os ministros tomaram o compromisso de instituir redes nacionais de *experts* para discutir o problema da portabilidade de bolsas e empréstimos; finalmente em 2009 (comunicado de

52 Com relação a essa convicção generalizada, porém, os autores chegam a uma conclusão totalmente diferente.

53 Lembre-se também que trata-se da mesma época em que iniciou-se o programa de mobilidade europeia ERASMUS.

54 O problema, contudo, ainda parece existir: EUROSTAT, em 2009 comprovou que os estudantes procedentes de um contexto familiar com um elevado grau de instrução são os que mais provavelmente terão um período de estudo no estrangeiro.

Leuven/ Louvain-la-neuve), foi fixado um objectivo concreto – «em 2020, pelo menos 20% dos graduados no EEES deveriam ter tido um período de estudo ou treinamento no estrangeiro» – e foi identificado o problema dos fluxos de mobilidade desequilibrados entre os estados do EEES (já notado no âmbito das instituições europeias, como salienta a Resolução – 2008/2070(INI) – do Parlamento de 2008, sobre o PB e a mobilidade estudantil).

A impressão que nos recebemos, ao analisar os comunicados dos encontros ministeriais, é a de que a mobilidade é tida em consideração, sobretudo, na vertente “interna” (intra-EEES); contudo, não devemos esquecer a dimensão (também presente nos comunicados, se bem nas partes dedicadas ao “contexto global”) externa da mobilidade. É que, enquanto uma mede o grau de consolidação do EEES, a outra pode ser considerada índice do grau de atractividade das instituições de ensino superior europeias (Blättler e Santa 2010: 15). É nesse sentido, por outro lado, que se explica a afirmação segundo a qual a mobilidade seria “um instrumento e um fim em si própria”, o que faz dela uma das “mais complexas e politicamente intrincadas prioridades do EEES” (*idem*).

É de admitir que também uma avaliação exacta das acções empreendidas em consequência do PB é extremamente difícil de alcançar, essencialmente por duas razões: primeiramente, muitíssimos estão de acordo em afirmar que a disponibilidade de dados confiáveis e comparáveis sobre a mobilidade estudantil na Europa é escassa (*ibidem*: 16; Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 89; Eurydice 2010: 38; Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 65)⁵⁵; em segundo lugar, há de notar-se que, com muita probabilidade, os mecanismos de mobilidade estudantil respondem a variadíssimos factores de influência e que os progressos nem sempre são atribuíveis a políticas concordadas no seio do processo intergovernamental.

Uma reportagem da Eurydice tenta, através de uma recolha de dados em vários estados, definir quais são as medidas mais comuns que constituem um plano de mobilidade académica a nível nacional; essas são: a facilitação da emissão de vistos, medidas

⁵⁵ Nesse respeito, o problema maior, dentro das três categorias de mobilidade identificadas pelo BFUG (“diploma mobility”, “credit mobility” e “other short-term mobility”; Blättler e Santa 2010: 19), é constituído por aquela que é empreendida com o fim de obter um diploma em um país estrangeiro; os estudantes que escolhem essa solução são frequentemente “free-moving” (diversamente dos estudantes que participam em programas de mobilidade – Erasmus por ex.; Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 74) e a recolha de dados sobre esses é extremamente difícil.

financeiras (bolsas, empréstimos...), campanhas de informação, acordos de cooperação bilaterais ou multilaterais, facilitação da reconhecção de créditos, promoção da aprendizagem de línguas, entre outras (Eurydice 2010: 41). Todavia, o que se observa é que «em nenhum dos estados, a totalidade das medidas descritas se reúnem na forma de uma política de mobilidade omni-compreensiva» (*ibidem*: 43) e que, de uma forma geral, os avanços nessa área devem-se sobretudo ao impacto dos programas da União Europeia (*ibidem*: 43).

Essa afirmação parece poder-se relatar àquela de outros autores (Beerrens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 65), segundo os quais, no que diz respeito à mobilidade, o Processo de Bolonha foi muito vago, sendo o – antes mencionado – objectivo do 20% em 2020 fixado no encontro ministerial de 2009, a declaração mais específica que até agora houve nesse âmbito. Isso explica, de alguma forma, a inconsistência e pouca relevância das iniciativas nacionais dentro do EEES para a promoção da mobilidade e justifica, de alguma forma, a afirmação segundo a qual o desenvolvimento da mobilidade: «foi espectacular em termos de atenção política, mas menos significativo em termos de acréscimo real das taxas de mobilidade dos estudantes, sobretudo no Espaço Europeu do Ensino Superior» (Blättler e Santa 2010: 15).

De facto, com base em dados fornecidos pela UNESCO, seria possível afirmar que, em termos relativos (em proporção com a quantidade total de estudantes), a quantidade de estudantes estrangeiros nas instituições do EEES, de 1999 para 2007, tenha passado de 3.5% para 4.6%, sendo esse crescimento devido sobretudo à maior presença de estudantes procedentes de outras regiões do globo (o número de estudantes em mobilidade, pertencentes a estados do EEES cresceu só na ordem de 4%, ou seja, de 1.9% para 2% da totalidade dos estudantes; Beerrens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 67; veja-se anexo XIII). Deve-se portanto concluir que a mobilidade, numa dimensão interna, carece de um compromisso maior por parte dos estados, devendo esse ser enquadrado numa estratégia concreta de ordem continental⁵⁶; para o efeito, o forte enfoque nos estudantes procedentes de outras regiões deveria deixar maior espaço para a mobilidade na vertente intra-EEES (Blättler e Santa 2010: 23).

⁵⁶ Essa é a visão da Associação Europeia dos estudantes (Blättler e Santa 2010: 23-24).

2.3) A garantia da qualidade

De acordo com uma definição de Eurydice a garantia da qualidade («quality assurance»; GQ) pode ser entendida da seguinte forma: como «políticas, procedimentos e práticas concebidas para alcançar, manter ou melhorar a qualidade, de acordo com a maneira em que esta é definida num determinado contexto» (Eurydice 2010: 24). A. Sursock recorda, em um artigo sobre o assunto, a origem “industrial” do conceito, que foi depois aplicado à educação, em quanto serviço, de forma mais ou menos fiel (2006: 10).

Como sublinham alguns autores, é importante não confundir a garantia da qualidade com a *acreditação* de um programa ou de uma instituição de ensino (Blättler e Santa 2010: 43); de facto essa modalidade pode ser considerada uma face, ou uma das possíveis formas que a GQ pode tomar. O mesmo pode-se dizer dos processos de *avaliação*. Enquanto a acreditação académica «corresponde a um reconhecimento oficial do estabelecimento ou curso, como condição obrigatória para a respectiva criação e funcionamento», baseada em *standards* mínimos preestabelecidos a cumprir, a lógica da avaliação fundamenta-se em «*patamares de referência* que funcionam como recomendações de promoção da qualidade, em busca da excelência» (Simão, dos Santos e Costa 2005: 217-218). Ora, falamos, ao invés, de “sistemas de garantia de qualidade” aquando do cruzamento dessas duas práticas, ou concepções (*idem*). Entende-se assim melhor a primeira definição fornecida: a GQ não se esgota no mero controlo da qualidade; é também um processo de criação, manutenção e melhoramento da mesma.

O panorama europeu, na prática, contempla uma variedade de metodologias na garantia da qualidade; essas são definidas autonomamente nos vários contextos nacionais, tendo que responder a objectivos particulares (Sursock 2006: 5). Relativamente à GQ, nos interessará aqui levar em consideração as diferenças e semelhanças dos vários sistemas nacionais, só em termos macroscópicos (dos princípios básicos), considerando inoportuna uma minuciosa análise das inúmeras práticas de avaliação, acreditação e melhoria da qualidade levadas a cabo nas singulares instituições de ensino⁵⁷.

⁵⁷ Só para termos uma ideia referiremos aqui algumas das mais utilizadas: análise comparativa dos resultados (competências dos graduados ou resultados em termos de pesquisa; *feedback* dos estudantes e do *staff* académico, através de inquéritos, audiências...), análise dos indicadores de *performance* (taxas de graduação, despesas por estudante, taxas de empregabilidade dos alunos, etc.; Harvey 2006: 9, 14, 21).

Podemos, todavia, ainda tentar dar uma ideia daquele que é o quadro prático da GQ, referindo aquelas que são consideradas as quatro grandes áreas de *standards* avaliadas nesses processos: 1) a acadêmica, centrada sobretudo na análise das qualidades intelectuais dos alunos; 2) a das competências, relativa às capacidades técnicas dos mesmos; 3) a relativa aos serviços; e 4) os *standards* Organizacionais (princípios e procedimentos gerais da instituição; Harvey 2006: 4).

Passando agora aos princípios básicos, importa, antes de mais, referir que geralmente a GQ é organizada, na Europa, em duas dimensões diferentes e complementares: a garantia interna, ou seja, um processo de avaliação e promoção da qualidade levado a cabo pelas mesmas instituições, em força da autonomia de que gozam; e a garantia externa, levada a cabo por agências especializadas. Nos sistemas de garantia da qualidade nacionais europeus, assim caracterizados, é possível identificar algumas orientações distintas.

A primeira dessas diz respeito ao grau de autoridade da garantia da qualidade, ou seja, ao seu carácter “supervisorio” ou “consultivo”. No primeiro caso as agências de GQ detêm um poder substantivo, ao permitir ou não a viabilidade de um programa ou de uma instituição, sendo que nesses caso geralmente há uma forte ênfase nos limiares mínimos de qualidade (Eurydice 2010: 26). A outra abordagem funciona, sobretudo, segundo uma lógica de melhoria da qualidade; aqui o papel da agência é o de avaliar o sistema de gestão de qualidade interno, para depois fornecer subsídio para a instituição na melhoria do mesmo (*idem*)⁵⁸.

Outro aspecto fundamental, relativamente aos processos de garantia da qualidade, é o da lógica de base da avaliação da qualidade; esta pode ser caracterizada de duas diferentes maneiras: como conformidade perante *standards* preestabelecidos, ou segundo uma lógica de “adequação aos fins” («fitness for purpose»; Sursock 2006: 4).

No primeiro caso poderemos observar, por exemplo, a existência de modelos nacionais para os programas de ensino, mais ou menos detalhados, aos quais a instituição deverá conformar-se; este modelo costuma ser maiormente utilizado nos contextos

58 Segundo uma recente reportagem de Eurydice a maioria dos Estados do PB optariam para uma abordagem de supervisão, sendo que só 14 sistemas de GQ funcionam segundo uma lógica orientada para a melhoria (2010: 27).

nacionais onde a autonomia das instituições não é tão desenvolvida e onde, pelo contrário, o estado detém um maior controle sobre o ensino superior (Kohler 2006: 8).

O modelo da “adequação aos fins” é, em comparação com o que acabamos de descrever, caracterizado por uma muito maior flexibilidade, em quanto:

«A adequação aos fins [«fitness for purpose»] define a qualidade como o cumprimento de uma especificação, ou de um resultado previamente estabelecido. A qualidade é assim julgada na medida em que o produto ou serviço adequa-se ao fim visado» (Harvey 2006: 15).

Em outros termos, trata-se de um modelo que relativiza o conceito de qualidade: essa é avaliada em função de fins previamente estabelecidos e no grau de atingimento dos mesmos.

Por exemplo, a lógica do “fitness for purpose” poderá traduzir-se – ao nível dos programas de ensino – na aplicação do modelo do “círculo da qualidade”: a garantia da qualidade basear-se-ia exclusivamente sobre os predefinidos “resultados de aprendizagem” (de que falávamos no capítulo 2.1 [“ECTS”]) do curso considerado; a partir daí poder-se-á considerar até que ponto os particulares aspectos do curso (teóricos e práticos) são adequados ao atingimento de tais resultados (Kohler 2006: 9-11). Ainda, ao nível das instituições, uma tradução desse princípio, poderia ser, a avaliação da qualidade tendo em conta a missão da instituição considerada, focando, por conseguinte, a atenção sobre questões relativas à pesquisa, ou ao ensino (seja este de natureza mais Académica, ou profissional...). Para Kohler tal modelo foi promovido pelo Conselho da Europa e é o que, de facto, está englobado no Processo de Bolonha (*idem*).

Finalmente, as metodologias de garantia da qualidade podem diferir com relação ao objecto considerado: podemos, assim, falar de uma “abordagem institucional” e de uma “abordagem focada nos programas”. A primeira avaliaria «o “produtor” e a maneira de produção» (a instituição, em termos organizacionais e de gestão, a missão e as políticas, os recursos económicos e humanos...), enquanto a segunda «analisa cada produto» (os programas de estudo; Kohler 2006: 2-3).

O panorama europeu mostraria, relativamente à escolha de um desses dois modelos, uma ampla variedade e, nalguns casos, a utilização conjunta dos dois (*ibidem*: 4),

reflectindo o facto de ambos apresentarem um número comparável de vantagens e desvantagens (*ibidem*: 14- 20). Para J. Kohler, os *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, redigidos pela ENQA e aprovados no encontro ministerial de Bergen (2005), sugeririam, implicitamente, a adopção do modelo “institucional”, em quanto enfatizam a responsabilidade das próprias instituições na garantia sistemática dos programas (através de processos internos; *ibidem*: 6).

A garantia da qualidade no Processo de Bolonha⁵⁹

Como já foi sugerido precedentemente, as distintas linhas estratégicas empreendidas sob o processo de criação do EEES vêm interligar-se de tal forma que torna-se possível, nalguns casos, questionar até que ponto a razão de existência de algumas dessas tem carácter absoluto, ou se se trata, de facto, de objectivos complementares a outros.

É, em certa medida, uma observação que pode ser feita também com relação à “garantia da qualidade”. Por um lado é certo que - mesmo num contexto meramente nacional - o correcto funcionamento de mecanismos que garantem uma “produção” qualitativa, ao nível do ensino superior, constitui um fim em si mesmo; mas também deve-se admitir que tal assunto ganha um ímpeto particular, quando inserido num contexto de “competitividade do ensino superior europeu no âmbito global” e de “reconhecimento das qualificações” emitidas pelos diferentes sistemas de ensino.

A sensível ligação entre a garantia da qualidade e esses dois outros pontos da agenda de Bolonha é largamente reconhecida. Em Praga os ministros da educação europeus reconheceram o «papel fundamental que os sistemas de garantia da qualidade jogam para a facilitação da comparabilidade das qualificações na Europa» (Comunicado, 2001). Enquanto o Comité do European Quality Assurance Forum de 2011 sublinhou o facto de ser largamente aceite, na comunidade envolvida no PB, a afirmação de que «A garantia da qualidade é da máxima importância para atingir o objectivo de tornar o EEES atractivo ao nível global» (Blättler, Bollaert, Crozier *et al.* 2011: 8).

A preocupação para com a garantia da qualidade do ensino superior na Europa

⁵⁹ Veja-se: Anexo XIV.

remonta a uma altura antecedente ao surgimento do PB. De facto, já em 1993 foi lançado o *Institutional Evaluation Programme*, pela CRE (hoje Associação das Universidades Europeias, EUA), com o objectivo de oferecer processos de avaliação externa para os membros da mesma associação (Blättler e Santa 2010: 44); um ano depois a Comissão Europeia lançou um projecto-piloto para a “Avaliação da qualidade no Ensino Superior” (1994; *ibidem*: 43); em 1998, a União Europeia mostrou ainda interesse para o assunto, através de uma recomendação do Conselho e do Parlamento (98/561/EC), sobre a cooperação europeia em matéria de garantia da qualidade no ensino superior, na sequência da qual (2000) foi criada a ENQA (Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no ensino superior⁶⁰; *ibidem*: 44).

O da cooperação na GQ («visando ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis») foi incluído como objectivo para a criação do EEES na própria Declaração de Bolonha (1999). A importância da GQ foi sublinhada – para além que na declaração de Praga – em Berlim, onde, juntamente com a implementação do sistema em dois ciclos (veja-se cap. 2.1) e a melhoria do sistema de reconhecimento (veja-se cap. 2.2), foi escolhida como “prioridade intermédia”, para o período 2003-2005. Afirmou-se, nesse encontro, o princípio básico de que: «A responsabilidade primária, relativamente à garantia da qualidade no ensino superior, cabe às próprias instituições [de acordo com o princípio da autonomia institucional]». Foi, ainda, em Berlim que os ministros da educação convidaram a ENQA (em cooperação com a EUA, a EURASHE e a ESU) para elaborar um “conjunto de *standards*, procedimentos e linhas-guias sobre a garantia da qualidade”.

O documento elaborado em consequência desse convite – *Standards and Guidelines for Quality assurance in the European Higher Education Area* – foi “adoptado” pelos ministros na sucessiva conferência de Bergen (2005) e constitui até o momento a instância de maior relevância na cooperação europeia na GQ; parece oportuno determos um pouco para analisar alguns dos princípios consagrados nele.

O texto é composto por quatro partes: um primeiro capítulo introdutório; o segundo contendo os *standards* e as linhas-guias referentes a: 1) a garantia interna da qualidade, 2) a garantia externa, e 3) os *standards* e linhas-guias para as agências de garantia da qualidade;

⁶⁰ Essa associação constitui, sem dúvida, o actor de maior relevância na instituição de uma dimensão europeia na GQ, tendo sido responsável dos maiores avances nesse sentido.

o terceiro capítulo propõe um sistema de “revisão pelos pares” (*peer review*) para as agências.

As partes que nos interessa analisar são, sobretudo, a segunda e a terceira, sendo que cabe, ainda, referir alguns princípios enunciados na introdução, como bases para a interpretação correcta dos *standards*: 1) a importância do envolvimento das partes interessadas no processo de GQ (estudantes e empregadores); 2) a centralidade da autonomia das instituições e a responsabilidade que isso comporta; 3) o facto das agências de garantia externa terem de ser adequadamente funcionantes e não demasiado rígidas nas práticas, de forma a não sobrecarregar as instituições; 4) finalmente, tida em conta a grande diversidade que caracteriza o EEES, «preferem-se princípios genéricos, em detrimento de requisições específicas», o que dá como resultado uma ênfase nos objectivos, mais do que no procedimentos (ENQA 2005:10).

Passando agora a análise dos próprios *standards*, importa referir alguns de maior relevância. No que diz respeito à primeira parte (garantia interna; *ibidem*: 15-19), afirma-se que as instituições «deveriam ter uma política, e procedimentos associados, para a garantia da qualidade e dos *standards* dos seus programas» e uma estratégia para o melhoramento da mesma, tendo todos esses elementos que ser publicamente disponíveis (ponto 1.1). Outro aspecto fundamental, na vertente interna da GQ, é o da recolha da informação por parte da instituição, sobre aspectos como as taxas de sucesso escolar, a empregabilidade e a satisfação dos estudantes com os programas e os recursos de aprendizagem e os seus custos (1.6); isto mostra, pois, o grau de responsabilidade da instituição no levar a cabo o processo de GQ na sua totalidade, sendo a sua acção complementar àquela das agências.

De facto o primeiro princípio, na parte relativa a garantia externa (*ibidem*: 19-22), afirma que essa deve basear-se no processo interno, cujas metodologias e procedimentos serão os primeiros elementos a serem avaliados (2.1). O segundo *standard* enuncia que “os objectivos dos processos de garantia da qualidade deveriam ser previamente determinados, por parte de todos os responsáveis (incluindo as instituições de ensino), e que deveriam ser publicados, conjuntamente a uma descrição dos procedimentos que serão utilizados” (2.2); os critérios de avaliação, igualmente, deverão ser disponíveis publicamente, sendo que qualquer decisão formal tomada na sequência do processo de GQ, deve ser fundamentada neles próprios (2.3).

A terceira parte do capítulo segundo lida com a questão da garantia externa da qualidade das próprias agências (*ibidem*: 23-26); essa dever-se-á basear na avaliação da efectividade do processo descrito na segunda parte (3.1). A questão da independência das agências (3.6) é aqui de particular relevância: elas deverão assumir-se a plena responsabilidade das suas operações e garantir que as suas conclusões e recomendações não possam ser influenciadas por terceiros.

O terceiro capítulo relaciona-se directamente à terceira parte do capítulo segundo, sendo que nele se definem os responsáveis para a avaliação das agências. Sugere-se a instituição de um sistema de “revisão pelos pares” (*ibidem*: 29-30). Essa revisão periódica (máximo cada 5 anos) será gerida, de preferência (de acordo com o princípio da subsidiariedade), a nível nacional ou, em alternativa - por escolha da agência interessada - pela ENQA (*idem*).

Se analisarmos as tendências que caracterizaram os sistemas de GQ europeus nos últimos anos, repararíamos que, de facto, a maioria das mudanças ocorridas podem ser directamente relacionadas ao aparecimento dos *standards*. A última reportagem sobre a avaliação do PB executada pelo Bologna Follow-up Group, reportava que, em 2009, já mais do que a metade dos países tinham efectuado uma revisão dos seus sistemas de GQ perante os *Standards and Guidelines* (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 50).

Em geral, deve-se ter em conta que o da garantia da qualidade é um âmbito que atravessou nos últimos anos uma rápida evolução, sobretudo na vertente externa; hoje 46 dos 47 países do PB têm um sistema de GQ interna e externa (Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010: 30), todavia, só no período 2000-2010, foram estabelecidas vinte e duas agências nacionais de GQ, onze das quais depois de 2005 (Eurydice 2010: 25).

Outro importante passo para frente, na realização de um espaço europeu da garantia da qualidade, foi a instituição, em 2008, de um Registo Europeu para a Garantia da Qualidade (EQAR), como instrumento de acreditação para as próprias agências nacionais. Hoje em dia o registo compreende 28 agências nacionais, sendo que a aceitação do pedido de adesão baseia-se na conformidade da agência com os *Standards and Guidelines*⁶¹.

Actualmente a discussão europeia sobre a GQ está a focar-se sobretudo na

61 Veja-se: www.eqar.eu.

elaboração de estratégias para tornar mais efectiva a vertente externa da garantia: nesse sentido entende-se a atenção recente para questões como a da “internacionalização” das agências de GQ (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 63) e a da “independência” das mesmas em relação aos governos nacionais (Eurydice 2010: 25).

2.4) A empregabilidade

O termo “empregabilidade” («employability») é um termo que foi cunhado no Reino Unido e que está a ser, cada vez mais, utilizado noutros países (Yorke 2006: 2). A palavra traduz um conceito dificilmente quantificável e, por isso mesmo, sujeito a diferentes interpretações; vejamos algumas definições.

Para a ESECT (*Enhancing Student Employability Co-ordination Team*), organização criada na Inglaterra no contexto de um projecto para a promoção da empregabilidade dos estudantes, esta se pode definir como:

«Um conjunto de realizações – habilidades, conhecimentos críticos, atributos pessoais – que proporciona ao graduado uma maior possibilidade de encontrar emprego e de levar a cabo com sucesso suas tarefas, com beneficio dele próprio, da força-trabalho, da comunidade e da economia»⁶².

Essa definição, portanto, designa a característica da empregabilidade como um conjunto de qualidades que tornariam os estudantes formados («graduates») mais (ou seja, mais provavelmente) empregáveis e eficientes, a beneficio não só do indivíduo, mas também da comunidade. Para Hillage e Pollard, de maneira parecida, a empregabilidade consiste na “capacidade de mover-se no mercado do trabalho autonomamente, a fim de realizar o próprio potencial através de emprego sustentável” (*in idem*).

Muito parecida a essa definição é, no contexto de Bolonha, a fornecida pelo grupo de trabalho que se ocupa do próprio assunto («Employability Working Group»):

62 Veja-se: <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/definition.php> (última consulta: 07-06-2012).

«[A empregabilidade] é a habilidade de ganhar um emprego inicial relevante (ou tornar-se trabalhador “independente), de permanecer empregado e de circular livremente no mercado do trabalho» (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 43).

A empregabilidade, assim, caracteriza-se como uma qualidade que permite uma utilização óptima de capital humano qualificado e que pertence ao indivíduo que compõe esse capital. Ora, o que muitos autores realçam - e que é importante relatar aqui - é o facto da empregabilidade ser frequentemente, e simplisticamente, medida em termos de efectiva taxa de emprego dos graduados, o que constitui um grave erro, já que um estudante “empregável” é um indivíduo que possui um conjunto específico de qualificações (formais e informais), que constituem o seu potencial para adquirir um trabalho adequado às suas qualificações (Vukasovic 2006: 3).

Todavia a possibilidade real de obter um emprego com tais características é, como é evidente, dependente de variáveis socioeconómicas não controláveis pelo indivíduo, nem pelas instituições de ensino. Portanto, no contexto do ensino superior, é de maneira limitada que a resolução do problema da empregabilidade tem a ver com a resolução do problema do desemprego ou do subemprego dos graduados; corresponde, na verdade, à concretização da possibilidade de formar indivíduos com competências relevantes para as necessidades dos empregadores.

Por outro lado não se deve esquecer a natureza permanente da empregabilidade, ou seja, o facto de que para uma pessoa ser “empregável” num contexto profissional, as suas competências têm de ser mantidas e constantemente melhoradas, devido às elevadas possibilidades de mudança daquele contexto; isso, pois, implica uma ênfase na “aprendizagem ao longo da vida” (Wiepcke 2009: 436). Trata-se, também, de desenvolver a força de trabalho existente ou, como afirmam Harvey, Locke e Morey «employability is not a product but a process» (2002: 16).

A atenção para a questão da empregabilidade, no discurso do ensino superior, não parece ter surgido há muito tempo – para de Oliveira e Guimarães, em Portugal, parecidamente com outros países, essas preocupações começaram a entrar nas agendas das universidades em meados da década de 90 (*ibidem*: 1). M. Vukasovic enumera uma serie de fenómenos que levaram, nos últimos anos, a pôr especial atenção na relação entre

ensino superior e mundo do trabalho, nomeadamente: 1) O facto de os licenciados gastarem mais tempo na procura de trabalho, do que costumaram em passado; 2) a sensação, para muitos deles, dos seus primeiros empregos não serem adequados para suas competências; 3) uma instabilidade geral na vida profissional (com o aumento de trabalhos de curto prazo) e, finalmente, as acrescidas taxas de desemprego de licenciados (2006: 5).

O que, de facto, se produziu, ao longo das últimas duas ou três décadas, para muitos, é uma «incompatibilidade, entre as necessidades do mercado do trabalho e os *outputs* do ensino superior» (*ibidem*: 7), a qual pode-se explicar em consequência das mudanças que tal mercado enfrentou, a partir dos anos 80:

«O mundo do trabalho mudou de maneira significativa desde os anos 80. O comércio e a indústria, o sector público e voluntário, todos tem que actuar num contexto de continua mudança impulsionada pela revolução informática, pela crescente necessidade de receptividade frente aos *stakeholders* e pela acrescida pressão que vem dos competidores globais» (Harvey, Locke e Morey 2002: 11).

Trata-se, em breve, da revolução que levou ao aparecimento da, assim chamada, “sociedade do conhecimento” («knowledge-based society»), caracterizada por uma permanente e intensiva mudança⁶³. Nesse contexto, o que as organizações procuram é trabalhadores com competências que ajudem a enfrentar a mudança (*idem*), ou seja, indivíduos dotados não só de aprofundados conhecimentos num campo específico, mas também de competências “genéricas” ou “transversais” que lhe permitam adaptar-se, caso seja necessário, a novas situações e necessidade profissionais.

O problema em questão entrou, desde logo, na agenda de Bolonha, já a partir da própria declaração de 1999, onde se afirma a necessidade de qualificações do 1º ciclo que sejam relevantes para o mercado do trabalho. Claramente a questão se caracterizou, desde o começo, como um ponto consonante com outra agenda, a de Lisboa, que afirmava o imperativo de tornar a Europa a «economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social» (Conselho Europeu, 2000).

63 Para um aprofundamento, nesse sentido, vejam-se: D. Foray (2000): *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte; e (2004): *The Economics of Knowledge*, Massachussets, MIT press.

Embora a palavra “empregabilidade” seja presente em todas as declarações que daí decorreram, a problemática encontrou um espaço de discussão autónomo só em 2007, com a declaração de Londres; antes ficou, mais que nada, associada a questões tais como a reconhecimento das qualificações (Sorbona, 1998), o Suplemento ao Diploma (Bolonha, 1999), a dimensão europeia do ensino (Praga, 2001).

Em Londres, após algumas sugestões presentes na declaração de Bergen, a problemática começou a ser encarada de forma mais radical, o que é evidente se tivermos em consideração os termos em que se coloca a questão: 1) É afirmada a necessidade de ter presente a “empregabilidade” já a partir da projectação dos quadros de qualificações; 2) sugere-se, a nível pedagógico, uma maior ênfase nas “competências transferíveis” («transferable skills»); 3) se relaciona a questão da empregabilidade àquela da aprendizagem ao longo da vida; e 4) sublinha-se a necessidade de colectar dados, a nível nacional, sobre a situação profissional dos estudantes do ensino superior. Substancialmente, na conferência de Lovaina (2009), reafirmaram-se tais objectivos.

Para as instituições de ensino, em termos práticos, coloca-se tal questão: quais são as competências que tornam o estudante empregável? De que forma poderão ser adquiridas, ao longo do percurso académico? A esse respeito, no contexto de Bolonha, não existem ainda indicações específicas, sendo todavia previsível uma abordagem do problema nas próximas conferências ministeriais⁶⁴. Até o momento a discussão foi levada a cabo sobretudo no âmbito do – já nomeado – *Tuning project*, o qual se faz promotor de uma abordagem pedagógica baseada nas competências e sensível ao problema da empregabilidade (Calisto 2009: 5-6).

Com relação às tipologias de competências, no *site* do projecto lê-se o seguinte:

«Pode ser feita uma distinção entre competências genéricas e competências específicas a determinadas áreas de estudo. Embora *Tuning* reconheça plenamente a importância de construir e desenvolver conhecimentos específicos [...], sublinhou-se o facto de tempo e atenção também terem de ser dedicados ao desenvolvimento de competências genéricas ou habilidades transferíveis. Essas últimas estão a tornar-se cada vez mais importantes, para preparar os estudantes para seus futuros papéis na

⁶⁴ De facto, o objectivo da empregabilidade constitui, junto com a dimensão social do PB e a aprendizagem ao Longo da vida, uma prioridade até 2020 (Stiwne e Alves 2010).

sociedade, em termos de empregabilidade e cidadania»⁶⁵.

Feita essa distinção entre competências ligadas à área específica e competências genéricas e afirmada a cada vez maior importância dessas últimas, procedeu-se no projecto no sentido de responder à primeira questão que relatamos antes: quais competências são de maior relevância para o mercado do trabalho? De particular interesse é aqui a identificação das competências genéricas, obtidas após entrevistas a Empregadores, académicos e estudantes. Obteve-se um conjunto de 85 competências, assim classificadas (Villa *et al.* 2007 in Calisto 2009: 41):

- 1) Competências instrumentais: cognitivas, metodológicas, tecnológicas, linguísticas;
- 2) Competências interpessoais: «aquelas que facilitam os processos de interacção social e de cooperação»;
- 3) Competências sistémicas: que permitem a compreensão dos mecanismos de ligação entre vários elementos num determinado sistema.

Afinal, foi possível, deste conjunto, obter uma lista das 30 competências genéricas mais relevantes, que relatamos em anexo (XV).

Com relação à segunda questão que colocamos, referente à maneira de moldar a experiência académica dos estudantes com fim a torna-los empregáveis, temos um leque de possibilidades que estão a ser introduzidas nas instituições de ensino superior na Europa (Oliveira e Guimarães 2010). O que se observa é uma mudança em termos de curricula e de abordagem pedagógica, junto com a promoção de iniciativas distintas para melhorar a comunicação entre mundo académico e do trabalho.

Tampouco nesse sentido existe, ao nível do Processo de Bolonha, algum quadro de referência comum; considera-se, todavia, que uma análise das iniciativas tomadas no sistema educativo inglês possam ser de alguma utilidade para a compreensão dos termos em que a questão virá, provavelmente, a ser encarada. É que, de facto, muitos dos académicos activos na promoção da empregabilidade no Reino Unido são os mesmos que estão a enquadrar a problemática a nível europeu; algumas visões teóricas, por outro lado,

65 Veja-se: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific.html> (última consulta: 10-06-2012).

já foram acolhidas em publicações que dizem respeito ao Processo⁶⁶.

Para Harvey, Locke e Morey (2002: 6), se observaram com relação à empregabilidade três maiores desenvolvimentos, no contexto inglês: 1) uma maior sensibilização do mundo acadêmico para esse problema e uma acrescida consciência dos complexos mecanismos de ligação ao mercado do trabalho e das necessidades desse último, em consequência de um diálogo intensificado com os empregadores (que se concretizou, as vezes, na colaboração no desenvolvimentos de currícula universitários); 2) uma ênfase no estudo dos percursos e dos resultados de estudantes já formados, em termos profissionais; 3) o reconhecimento, por parte das instituições de ensino, da necessidade de desenvolver uma estratégia para a empregabilidade de longo prazo; sendo que, em virtude de tal convicção, se passou de uma abordagem de “bolting on” (abordagem intensiva, através de iniciativas *ad hoc*), para uma mais holística e permanente (incorporando “elementos de empregabilidade” nos próprios percursos académicos; *ibidem*: 12).

Assim, se por um lado tiveram grande significado iniciativas particulares, tal como a criação de centros de consultoria profissional, a ênfase na sensibilização dos estudantes a empreender actividades formativas extracurriculares (*ibidem*: 21), ou ainda a facilitação da passagem para o mundo do trabalho através da emissão nas próprias instituições de licenças profissionais (*idem*), a maior relevância a teve o *shift* pedagógico para um ensino baseado nas competências (*ibidem*: 22), levado a cabo segundo os critérios da abordagem USEM.

Esta, em breve, vê a empregabilidade como o resultado de quatro factores abrangentes: a compreensão (“Understanding”) da matéria de estudo; a capacidade (“Skill”) de aplicar os conhecimentos de maneira eficaz; a crença, para o empregado, de poder fazer a diferença no seu ambiente profissional (“Efficacy beliefs”); a metacognição (“Metacognition”), ou seja, o “aprender como aprender” (Yorke 2006: 6-7). Para Yorke deveria ser possível permitir a aquisição dessas macro-competências através de determinadas iniciativas pedagógicas (2006: 9).

⁶⁶ Veja-se, por exemplo, o *paper* de M. Yorke (2006), onde se descreve uma particular abordagem (“USEM”) para a empregabilidade, desenvolvida no Reino Unido, «mas que ganhou atenção em outros lugares» (*ibidem*: 15; confira-se: Stiwne e Alves 2010: 36); ou, o trabalho da – já mencionada – ESECT, cuja definição de empregabilidade «foi largamente adoptada nas discussões sobre a empregabilidade no âmbito do Processo de Bolonha» (<http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/definition.php>).

Ao nível dos 47 países do PB, embora se possa identificar uma sugestão para uma mudança de tipo pedagógico/curricular que tenha em devida conta o aspecto da empregabilidade (Blättler e Santa 2010: 100-101), nesse momento a ênfase está a ser colocada nas questões da recolha de dados sobre o emprego dos licenciados (*ibidem*: 97; Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 43) e da intensificação da colaboração entre instituições de ensino e empregadores (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 43-44), sendo, nesse último respeito, apreciável uma melhoria nos últimos anos (*idem*).

2.5) A Dimensão Social do PB e a Aprendizagem ao Longo da Vida

A dimensão social do Processo de Bolonha tem a ver com uma serie de iniciativas e políticas cujo objectivo é o de facilitar o acesso, a participação e o completamento dos estudos superiores, para específicas faixas da população, de forma que «o corpo de estudantes [na educação superior, a todos os níveis] reflecta a diversidade das nossas populações [europeias]» (Comunicado de Londres, 2007)⁶⁷. A dimensão social, caracteriza-se, portanto, desde já como tendo um objectivo tripartido: não se trata só de alargar o acesso, mas também de assegurar a participação ao longo da carreira académica e, finalmente, garantir o completamento dessa por parte de todas as categorias de estudantes.

Ora, se a população estudantil deverá reflectir a diversidade da população de um determinado país, claramente, as medidas empreendidas sob a dimensão social focar-se-ão naqueles grupos que, por diversas razões, encontram mais dificuldades em levar a cabo uma experiência no ensino superior, ou seja, nos grupos que, neste contexto, são “sub-representados”(Comunicado 2009)⁶⁸.

Como é evidente, o primeiro problema que se coloca é a identificação de tais grupos sub-representados, a ESU enumera alguns: estudantes provenientes de contextos

67 Embora mencionada antes (Sorbona, Praga, Bergen), a questão social ganha espaço, efectivamente, só nas conferências de Londres e de Lovaina. O Conselho Europeu, por outro lado, enfatizou recentemente a questão («Conclusões sobre a dimensão social da educação e formação», Bruxelas, 11 Maio 2010) em termos muito parecidos aos usado no Processo; aparece, pois, um explícito convite a «implementar a dimensão social dos processos de Bolonha e Copenhaga» (*ibidem*: 9).

68 Para a ESU (Blättler e Santa 2010: 89) a dimensão social, que foi introduzida na sequência do envolvimento estudantil no Processo, justifica-se pelo simples facto do ensino superior ser de carácter público.

socioeconómicos desfavorecidos, minorias étnicas e culturais, filhos de imigrantes, estudantes de regiões pouco desenvolvidas, estudantes com deficiências, estudantes trabalhadores, estudantes com filhos, estudantes maiores de 35 anos, etc. (Blättler e Santa 2010: 92). Todavia, a situação, nesse respeito, pode variar notavelmente de país para país (*ibidem*: 90), portanto, o que em primeiro lugar se torna necessário é um sistema de recolha e interpretação de dados fiáveis sobre tais assuntos, sobre os quais, subsequentemente, tomar acção.

É, pois, por essa razão – tendo sido a questão social levantada pouco tempo atrás – que actualmente a atenção maior está a ser posta na recolha de dados e na identificação de indicadores (*ibidem*: 91)⁶⁹, sendo que as práticas nesse respeito diferem muito entre os vários sistemas: com relação à identificação de grupos sub-representados, há países que utilizam cinco ou mais categorias para monitorar a participação estudantil, enquanto outros, como França, Luxemburgo e Suécia, tomam em consideração apenas os estudantes que vêm de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Eurydice 2010: 28). Uma diferença assinalável diz aqui respeito ao “estatuto étnico” do estudante, considerado extremamente relevante por alguns sistemas, menos para outros (em alguns países, por outro lado, a identificação de tal aspecto é proibida; *ibidem*: 29).

Outras diferenças têm a ver com o sistema de recolha de dados, em alguns países baseado em “auto-declarações subjectivas” por parte dos estudantes, enquanto outros países preferem outras fontes consideradas mais objectivas e confiáveis (nos Países baixos, por exemplo, a etnicidade é determinada com base no lugar de nascimento dos pais do aluno; *ibidem*: 29).

Outro ponto de divergência pode ser constituído pelas razões para o baixo grau de participação no ensino superior, por parte dos grupos identificados: com relação aos estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, se poderia pensar, em primeiro lugar, a razões de ordem financeiro, enquanto a maioria dos países colocam a ênfase na falta de motivação e aconselhamento por parte da família; noutros países identifica-se a razão principal de exclusão na “estratificação” levada a cabo no ensino secundário, que leva os estudantes desfavorecidos a optar por percursos de formação profissional (*idem*).

⁶⁹ Segundo uma reportagem de Eurydice, em 2010, 22 dos 46 países de Bolonha recolhiam periodicamente dados sobre os grupos sub-representados, 9 o faziam de forma ocasional (2010: 31).

Eurostudent constitui uma iniciativa para possibilitar uma abordagem pan-europeia da questão; trata-se de uma rede de pesquisadores e de recolha de dados sobre a dimensão social do ensino superior, que actualmente envolve 25 dos países do Processo e mais 8 como observadores (Orr, Gwosc e Netz 2011: 14-15). A última reportagem produzida, referente ao período Novembro 2008 – Outubro 2011, levantou uma serie de questões comuns, no quadro da situação social dos estudantes europeus⁷⁰.

Ora, relativamente às medidas particulares para tornar um determinado sistema socialmente inclusivo, não se atingiu – pela pouca atenção que a questão recebeu até agora – um consenso generalizado. Contudo, para Beerkens, Cremonini e Huisman (2010: 53) seria possível identificar – ao nível dos países de Bolonha – um núcleo de quatro grupos de acções: flexibilidade na admissão no ensino superior, flexibilidade das modalidades de fornecimento dos serviços de ensino superior, serviços para os estudantes e financiamento dos estudos desses últimos⁷¹.

O primeiro aspecto tem a ver com o facto de os potenciais estudantes puderem ingressar numa instituição de ensino superior em idade mais avançada com base exclusivamente na avaliação das suas competências e não «com base no que obtiveram entre, por exemplo, 10 e 19 anos de idade» (Orr, Gwosc e Netz 2011: 200). O sentido da questão é proporcionar a possibilidade de ingressar numa instituição em ausência dos títulos *standard* requeridos para tal efeito (ensino secundário), para todos aqueles que não tiveram a possibilidade de obtê-los. Nesse respeito, ao nível do PB, o enfoque está a ser colocado no “reconhecimento de aprendizagem anterior” («Recognition of prior learning»), consistindo essa na implementação de práticas (análise curricular, exames...) aptas à avaliação de competências adquiridas em contextos não-formais ou informais: formação em corporações, experiências profissionais, estudos independentes, etc. (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 81).

A flexibilidade nas modalidades de ensino deveria visar a dar, para algumas

70 Para mais informações veja-se: Orr, Gwosc e Netz (2011).

71 Sobretudo em relação aos primeiros dois pontos as conclusões são parecidas com aquelas de Eurostudent, o qual afirma que: «In many cases, the higher education systems which have been more successful in recruiting and retaining students from low social background are those providing alternative routes *into* higher education and those offerint a more flexible route through the higher education system» (Orr, Gwosc e Netz 2011: 200). Também relativamente ao financiamento, «countries which can be typified as most socially inclusive [are those] that allocate the highest share of students some form of public support» (*ibidem*: 201).

categorias de estudantes sub-representados, a possibilidade de compatibilizar o estudo com outros compromissos, tais como o emprego, ou a família (*idem*). Aqui as possibilidades mais aproveitadas pelas instituições são: estudos *part-time*, cursos oferecidos em horários não-tradicionais (e no fim de semana), cursos a distância (Beerkens, Cremonini e Huisman 2010 : 55).

Entre os serviços, adquirem particular importância os de orientação e aconselhamento, para estudantes que não estejam familiarizados com o meio ambiente universitário e, para os mesmos, eventuais cursos de preparação («*pre-degree*», Orr, Gwosc e Netz 2011: 201); relevantes são também os meios para lidar com as necessidades de estudantes com deficiências (Beerkens, Cremonini, Huisman 2010 : 55).

As medidas financeiras, finalmente, revelam-se «um dos factores mais influentes para encorajar a participação de pessoas economicamente desfavorecidas, assim como para a garantia do completamento dos seus estudos» (*ibidem*: 56). Exemplos notáveis, na utilização de fundos públicos para auxiliar financeiramente os estudantes, são Noruega, Finlândia, Chipre, Dinamarca, Olanda, Reino Unido e Suécia (Beerkens, Cremonini e Huisman 2010: 57). Para além de bolsas e empréstimos, medidas significativas nesse respeito podem ter a ver com a redução do custo de vida para os estudantes, notavelmente, fornecendo serviços de alojamento (Orr, Gwosc e Netz 2011: 202).

Aprendizagem ao longo da vida

O conceito de aprendizagem ao longo da vida («*lifelong learning*») traduz, em boa medida, a possibilidade e desejabilidade de alargar e flexibilizar qualquer instância educativa, em termos de modalidade de ensino, duração, meio ambiente educacional, perfil e objectivos do estudante. Para alguns autores é um conceito que remonta às ideias de “educação permanente”, como definida no relatório Fauré, publicado pela UNESCO em 1972 (Alves 2010: 11), ou de “educação recorrente” – termo promovido pela OECD a partir de 1970 (Blättler e Santa 2010: 83).

Embora não esquecendo que a “aprendizagem ao longo da vida” (ALV) possa implicar considerações de maior amplitude, poderíamos restringir, concretizar e operacionalizar o significado da expressão - atendendo ao actual discurso europeu em

torno da questão e ao contexto específico da educação superior - e afirmar que, em boa medida, a preocupação preponderante, no contexto da ALV, consiste na educação de adultos (maiores de 25 anos). Assim encarada a ALV fica automaticamente associada – entre outras – a três tipos de actividades: desenvolvimento profissional para empregados, educação continuada para adultos, cursos a distância (Sursock e Smidt 2010: 68; anexo XVI).

A afirmação de que «a promoção da aprendizagem ao longo da vida é inextricavelmente ligada à dimensão social da educação superior» (Eurydice 2010: 37) pareceria inteiramente cabida: se a segunda é definida com base no objectivo de tornar a população estudantil um espelho da população total de um determinado país e se é verdade que dois em três estudantes, na Europa, são menores de 24 anos (Orr, Gwosc e Netz 2011: 59)⁷² a primeira preocupação tornar-se-á, obviamente, alargar a participação aos indivíduos de idade maior.

Embora o discurso de Bolonha relativo ao aspecto em questão tenha-se focado, efectivamente, sobre o carácter “social” do mesmo⁷³ (para além de questões práticas para a concretização das estratégias de ALV⁷⁴), se assiste, em simultâneo, a uma “campanha agressiva de promoção da aprendizagem ao longo da vida, no contexto da Estratégia de Lisboa da Comissão Europeia” (Blättler e Santa 2010: 84), sendo que o apelo está a ser reiterado com a Estratégia 2020⁷⁵.

Nesse discurso se observa, em primeiro lugar, uma apologia da ALV, que justifica-se, ou melhor, torna-se estritamente necessária, na Europa, em consequência de três fenómenos: «a crescente velocidade da globalização; a transformação demográfica da Europa numa sociedade em envelhecimento; o rápido ritmo de mudança tecnológica» (EUA 2008: 3). Essas características da Europa, como sociedade baseada no conhecimento, fazem com que se torne indispensável promover a aquisição de novos conhecimentos e

72 Sendo, ainda, que nos países com as taxas mais altas de “lifelong learners”, os estudantes maiores de trinta anos constituem um quinto da população estudantil (*idem*).

73 Veja-se o Comunicado de Praga (2001): «lifelong learning strategies are necessary [...] to improve social cohesion, equal opportunities and the quality of life», ou Lovaina (2009): «Lifelong learning is subject to the principle of public responsibility».

74 Tais como a “reconhecimento da aprendizagem anterior” (Comunicado de Londres, 2007), ou a necessidade da parceria entre várias partes interessadas: autoridades públicas, instituições de ensino, estudantes, empregadores, empregados (Comunicado de Lovaina, 2009).

75 Veja-se: Conclusões do Conselho Europeu sobre a dimensão social da educação e formação (11 maio 2010: 4).

competências em todas as faixas etárias da população.

Ora, em termos práticos, como já antecipamos a ALV concretiza-se, de maneira notável, nalguns tipos de actividades direccionadas, por sua própria natureza, a um *target* de estudantes adultos. Nota-se, todavia, o quão fundamental revela-se, para uma instituição, assumir uma estratégia global e radical de ALV, ou seja, onde as actividades a ela relacionadas se tornam *mainstreaming* e não são sujeitas a distinção com relação a outras modalidades de ensino; é o que acontece, para alguns autores, na Suécia, exemplo notável de implementação da filosofia de *lifelong learning*, onde a ALV faz parte “da cultura nacional desde os anos 70” (Surssock e Smidt 2010: 67).

Para que isso aconteça podem aplicar-se numerosas estratégias; destacam-se, entre outras, as iniciativas relacionadas ao – já mencionado – aspecto da reconhecimento da aprendizagem anterior. Mas não só; estudos revelam que o sucesso de uma instituição no recrutamento de estudantes de maior idade procede da redefinição das mesmas estratégias de ensino e avaliação, em consequência das diferentes necessidades dos estudantes adultos em comparação com os estudantes de perfil “tradicional”⁷⁶; trata-se, afinal, de estratégias, que mesmo acompanhada por acções de comunicação, deveriam visar a criar “um ambiente amigável e acolhedor para estudantes não tradicionais” (Correia e Mesquita 2007: 10) e, portanto, não familiarizados com o ambiente académico.

A Carta das Universidades Europeias sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (EUA 2008), cujo objectivo é o de “assistir as universidades europeias no desenvolvimento do seu papel de instituições de aprendizagem ao longo da vida” (*ibidem*: 4), enumera uma serie de linhas guias abrangentes, entre as quais se destaca, de facto, a de “incorporar conceitos de alargamento do acesso e de aprendizagem ao longo da vida nas suas próprias estratégias institucionais” (*ibidem*: 5).

É importante, de qualquer forma, sublinhar - a jeito de conclusão - o que foi já dito com relação a ALV: trata-se de um aspecto que deve ser lido no âmbito abrangente da dimensão social do ensino superior. Considerem-se, por exemplo, os resultados de um recente estudo da Associação das Universidades Europeias: resulta que para as instituições

⁷⁶ Por exemplo, pode tratar-se de preferência para trabalhos de grupo em detrimento de seminários tradicionais, ou de “trabalhos”, ao invés de testes, para a avaliação (para mais informações sobre o assunto, veja-se: Correia e Mesquita 2007).

com uma estratégia de ALV em vigor, é maior a probabilidade de possuir políticas para enfrentar não só as necessidades de estudantes part-time, maiores de 25 anos («mature students»), ou maiores de 60 anos («senior citizens»), mas também de estudantes deficientes, socio-economicamente desfavorecidos, sem qualificações formais, pertencentes a minorias étnicas e imigrantes (Sursock e Smidt 2010: 70).

O que se espera, de facto, dos próximos encontros ministeriais do Processo, é uma abordagem mais pormenorizadas desse grande número de questões; como já foi sugerido, trata-se de um passo que, com muita probabilidade, se dará aquando da instituição de um sistema funcionante de recolha e análise de dados para essas questões⁷⁷.

2.6) O terceiro ciclo de Bolonha e o Espaço Europeu da Investigação

Já relatamos, na descrição da macroestrutura do ensino visada pela reforma de Bolonha, a importante mudança de perspectiva que houve com o encontro ministerial de Berlim, onde se introduziu o conceito de terceiro ciclo, correspondente aos programas doutorais (que antes faziam parte do segundo ciclo, sendo encarados como alternativa ao Mestrado):

«Conscientes da necessidade de promover ligações mais estritas entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação numa Europa do conhecimento, e da importância da pesquisa como parte integral da educação no continente europeu, os Ministros consideraram necessário ir além do presente enfoque sobre dois ciclos no ensino superior, incluindo o nível doutoral como terceiro ciclo no Processo de Bolonha» (Comunicado de Berlim, 2003).

Essas palavras, reiteradas em Bergen (2005), colocaram, desde logo, a ênfase sobre o terceiro ciclo como ponto de ligação entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação (em quanto, «Os programas de doutoramento constituem o terceiro ciclo de Bolonha e, ao mesmo tempo, constituem a primeira fase da carreira de

⁷⁷ Motivo pelo qual o grupo de prossecução de Bolonha («Bologna follow-up group») está a perspectivar a criação de um Observatório Europeu sobre a dimensão social do ensino superior (Orr, Gwosc e Netz 2011: 206).

um jovem investigador»; EUA 2007: 8) e sobre a importância da investigação para os fins da competitividade a nível global.

É fundamental referir que o conceito de Espaço Europeu da Investigação (EEI) não decorre do discurso “bolonhês”; trata-se, ao invés, de uma expressão introduzida pela Comissão Europeia e incluída na Estratégia de Lisboa, onde se afirma o seguinte:

«Tendo em conta o papel significativo desempenhado pela investigação e o desenvolvimento em matéria de crescimento económico, de emprego e de coesão social, a União deverá empenhar-se na consecução dos objectivos constantes da comunicação da Comissão intitulada "Rumo a um espaço europeu da investigação". As actividades de investigação a nível nacional e da União deverão ser mais bem integradas e coordenadas por forma a torná-las tão eficazes e inovadoras quanto possível e a assegurar que a Europa proporcione perspectivas atraentes aos seus melhores cérebros.» (Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000).

Carece, de facto, considerar que o debate relativo ao assunto em questão se constrói, mais do que outros que já tratamos, a partir da contribuição conjunta da Comissão Europeia e das organizações ligadas ao PB (sobretudo a EUA); por outro lado, para J. Gonzalez e R. Wagenaar, «ao incluir o doutoramento no Processo de Bolonha, o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu da Investigação foram conectados e relacionados com a Estratégia de Lisboa» (2008: 2).

A questão, todavia, é encarada de maneira diferente nos dois casos (Comissão Europeia/órgãos do PB); embora seria interessante uma comparação das duas visões, a grande variedade de questões abordadas não permitiria tratar o assunto sem exceder o espaço destinado a essa parte do nosso estudo. Por essa razão consideramos oportuno focarmos sobre os conceitos que mais propriamente dizem respeito ao Processo de Bolonha, remetendo, com relação à parte omissa, para os seguintes documentos da Comissão Europeia: a Comunicação de 2000 “Rumo a um espaço Europeu da investigação” (COM 2000/6), que introduz o conceito de EEI e cujos objectivos serão incluídos na Estratégia de Lisboa; a Carta Europeia do Investigador e ao Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores (Comissão Europeia 2005); e o Livro Verde sobre o Espaço Europeu da Investigação (Comissão Europeia 2007). Em particular desse último nos importa retirar a concepção de EEI como integrando três dimensões: 1)

um “mercado interno” da investigação; 2) uma coordenação das actividades, programas e políticas a nível europeu; e 3) iniciativas implementadas e financiadas ao nível europeu (*ibidem*: 5).

As numerosas questões particulares que dizem respeito ao terceiro ciclo são enfrentadas, no Processo de Bolonha, a partir de um conjunto de princípios básicos elaborados no contexto de um seminário de Bolonha de 2005 sobre os doutoramentos; trata-se dos Princípios de Salisburgo sobre o terceiro ciclo (Christensen 2005).

O documento, em primeiro lugar, declara a originalidade da investigação como elemento nuclear e imprescindível de qualquer programa de doutoramento (1º princípio), enfatiza a importância da diversidade, decorrente do contexto europeu (3º princípio) e afirma a necessidade de incorporar uma parte relativa à investigação nas estratégias institucionais das universidades, conferindo, ao mesmo tempo, transparência a todas as actividades e mecanismos relacionadas com o terceiro ciclo (2º princípio).

Há depois uma serie de questões específicas, como o reconhecimento do estatuto profissional dos doutorandos e dos subsequentes direitos (segurança social⁷⁸, inclusão nos processos de tomada de decisão na instituição de pertença; 4º princípio); a importância dos mecanismos de supervisão que, embora diferenciados entre sistemas educativos e instituições, deveriam se basear sobre um regulamento preestabelecido a nível institucional e sobre um contracto regularmente assinado (5º princípio); a definição de uma duração típica e aconselhada para os programas de doutoramento (3-4 anos; 7º princípio); e o financiamento que, de preferência, deveria ter em conta a duração efectiva, e não formal, da investigação levada a cabo.

Um terceiro conjunto de princípios, em nosso entender, diz respeito ao objectivo da criação do EEI, aproximando-se - de facto - ao tipo de discurso promovido pela Comissão Europeia; esse inclui considerações tais como o atingimento de uma “massa crítica” (6º princípio), através da criação de escolas para estudos pós-graduados («graduate schools»), ou através de parcerias regionais, nacionais ou internacionais; a promoção de estruturas inovadoras (8º princípio); e o acréscimo da mobilidade no âmbito dos programas de doutoramento (9º princípio), através de programas específicos tais como as acções *Marie*

78 Veja-se, a esse propósito, a iniciativa da Comissão Europeia *Euraxess* (<http://ec.europa.eu/euraxess/>).

Curie promovidas pela Comissão Europeia⁷⁹.

Esses princípios foram logo incluídos no Comunicado decorrente do encontro ministerial de Bergen (2005), onde, por outro lado, se define o objectivo de acrescer o numero total de doutorando no EEES e se convida a Associação das Universidades Europeia (e outras partes interessadas) a elaborar uma reportagem para o ulterior desenvolvimento dos mesmos princípios. Tal reportagem (EUA 2007), apresentada na conferência de Londres, constituirá, de facto, a base para a revisão dos 10 princípios de Salisburgo, relatada nas *Recomendações de Salisburgo II* (EUA 2010). Deve dizer-se que tais princípios, que transcrevemos de maneira sintética, colocam, na verdade, uma serie de questões mais específicas que agora iremos tentar abordar.

Em primeiro lugar e com relação ao primeiro princípio, será necessário colocar o terceiro ciclo no quadro da estrutura curricular oferecida por cada instituição:

«É preciso ter em consideração o carácter específico do terceiro ciclo [...]. Isso, todavia, não quer dizer que os programas doutorais devem ser vistos como isolados, mas como parte de um *continuum*, estritamente ligado e subsequente ao primeiro e segundo ciclo» (EUA 2007: 8).

Isso implica, como é evidente, a inclusão das qualificações do terceiro ciclo nos quadros de qualificações nacionais e no europeu; como já vimos, esse último, adoptado, em Bergen (2005) já acolheu, embora em atraso respeito aos outros dois ciclos, indicações relativas às competências expectadas por um individuo que tenha completado um doutorado; a reportagem sobre a implementação das reformas de 2009, por outro lado, indica que também a inclusão nos quadros nacionais está em crescimento (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 47). É de notar, todavia, que - a diferença do 1º e 2º ciclo - falta, no quadro europeu, a indicação da duração e do número de créditos típicos.

Se no contexto de Salisburgo, como já relatamos, a questão da duração produziu bastante consenso, com a referência a um arco de tempo par a 3-4 anos, o mesmo não se pode dizer da utilização dos créditos ECTS:

«O ECTS foi amplamente discutido. Não se atingiu consenso sobre a matéria. A maioria dos

79 Veja-se: <http://ec.europa.eu/research/mariecurieactions/>.

representantes das universidades concordaram em que o ECTS, se tiver mesmo de ser utilizado no terceiro ciclo, deveria ser restrito à parte estruturada dos programas de doutoramento (por exemplo, aos cursos para desenvolvimento de competências transversais). [...] De qualquer maneira, a maioria dos participantes discordam fortemente com a utilização do ECTS como instrumento para medir os progressos na investigação» (Christensen 2005: II.8).

É evidente, portanto, que a utilização do ECTS não é uma questão isolada, mas liga-se à inclusão ou não de seminários e da aquisição de competências transversais (de que já falamos na parte relativa à empregabilidade) nos programas de doutoramento. Também nesses aspectos não parece haver unanimidade; embora, em graus diferentes, se ache oportuna a aquisição de tais competências, há desacordo relativamente às modalidades de atingimento de tal objectivo: para alguns não seria aconselhável obrigar os doutorandos a atender cursos, sendo que aquelas competências poderiam ser adquiridas através de actividades de ensino, ou participação activa em conferências (*idem*).

O que, em nosso entender, se nota é, de facto, uma fractura entre dois importantes agentes do Processo de Bolonha: a Associação das Universidades Europeias e o *Tuning Project*. Esse último, como já dissemos, teve um papel importantíssimo no desenvolvimento do ECTS e das discussões relativas à empregabilidade e ao “ensino baseado nas competências”. Na discussão relativa ao terceiro ciclo tal organização pronuncia-se, evidentemente, a favor do desenvolvimento de competências transversais, através de cursos e à utilização de créditos; tome-se em consideração esse excerto:

«De acordo com *Tuning*, o processo de aprendizagem dos doutorandos requer uma abordagem estruturada em termos de planeamento, concepção, implementação, oferta e melhoria dos programas, que não é muito diferente daquela desenvolvida para os primeiros dois ciclos de Bolonha» (Gonzalez, Isaacs e Wagenaar 2008: introdução).

Logo, acrescenta-se explicitamente que a abordagem *Tuning* ao doutoramento fundamenta-se (entre outros elementos) sobre a expressão da carga de trabalho através de créditos ECTS (*idem*).

Uma afirmação diametralmente oposta encontra-se numa publicação da EUA de 2010, onde se afirma que «o desenvolvimento da educação doutoral deveria seguir seu

próprio percurso e não utilizar os mesmos instrumentos do primeiro e segundo ciclo» (EUA 2010: I), sendo que «a educação doutoral é um percurso individual e as estruturas deveriam ser um suporte ao desenvolvimento pessoal, não um meio para produzir uniformidade e previsibilidade» (*idem*). Por outro lado, considera-se que «o desenvolvimento das competências genéricas deveria constituir apenas uma pequena parte da formação doutoral e não deveria ser demasiadamente enfatizada, respeito à investigação original» (*ibidem*: II.8). Argumenta-se, mais, que a aplicação dos créditos à componente investigativa “não faz sentido”, podendo ameaçar o livre desenvolvimento dessa última (*ibidem*: 2.6).

Trata-se, como é evidente, de questões sobre as quais há muito desacordo e portanto fortemente debatidas, o que se reflecte ao nível das práticas, nas instituições de ensino superior europeias, caracterizadas por uma variedade de atitudes e políticas com relação e esses assuntos (Rauhvargers, Deane e Pauwels: 48); o mesmo não acontece com outras prioridades da agenda de Bolonha sobre o terceiro ciclo (as correspondentes aos outros princípios enumerados e que não precisam, em nosso entender, de uma descrição mais ampla).

Importa, contudo, referir que as questões acima descritas dizem respeito, mais em geral, a uma “revolução silenciosa” (Wilson 2010: 1) da educação doutoral na Europa, que corresponde à acrescida “estruturação” do terceiro ciclo. Atendendo aos dados fornecido pela reportagem *Trends V* (Sursock e Smidt 2010: 43-44) da EUA, seria, de facto, possível identificar uma tendência crescente para estruturar os programas doutorais: recentemente verificou-se um enfoque nos programas estruturados, em detrimento dos tradicionais programas individuais; os primeiros caracterizam-se, de uma forma geral, por um curriculum prefixado, uma duração preestabelecida e um financiamento regular; esse tipo de programa, pois, é protagonizado por doutorandos que levam a cabo uma investigação “sincronizada” com aquela de outros colegas e que são apoiados por um comité de supervisão (e não já por um único supervisor).

Mas sobretudo, outro elemento dessa mesma tendência é a instituição, recentemente acelerada (EUA 2007: 4.1 e Wilson 2010), de Escolas de estudos pós-graduados e de Escolas de Investigação (veja-se anexo XVII). As primeiras são estruturas para estudantes de mestrado e doutoramento com autonomia administrativa (gerindo os

próprios mecanismos de admissão e garantia da qualidade) e que proporcionam cursos para o desenvolvimentos de competências transversais. As escolas de investigação, ao invés, incluem só doutorandos e podem ser baseadas sobre a pesquisa numa determinada disciplina, tema, ou um conjunto interdisciplinar envolvendo, possivelmente, mais instituições de ensino (EUA 2007: 4.1).

Na visão da EUA tais estruturas proporcionariam numerosas vantagens, entre as quais: a de constituir um ambiente de investigação estimulante e apto à promoção da interdisciplinaridade; a de oferecer uma administração (e portanto mecanismos de admissão) transparente; a de facilitar as tarefas de supervisão; e a de melhorar a empregabilidade dos seus estudantes (*idem*).

Podemos concluir essa parte do nosso estudo afirmando que estes desenvolvimentos, junto com todos aqueles que dizem respeito à tendência para o *networking* pan-europeu⁸⁰, serão provavelmente aqueles que moldarão de forma mais visível o futuro cenário do Espaço Europeu da Investigação.

2.7) As outras linhas de reforma

Nessa secção conclusiva queremos descrever muito sinteticamente quatro outras linhas de reforma introduzidas ao longo dos encontros ministeriais de Bolonha. Não se permite uma discussão muito ampla, por falta de efectiva concretização das mesmas; seja porque trata-se de tópicos introduzidos muito de recente, ou porque, mesmo colocados na agenda tempo atrás, nunca tiveram um seguimento significativo. Esse último, por exemplo, é o caso da “promoção da dimensão europeia” no ensino superior.

A dimensão Europeia

De facto, esse objectivo apareceu logo na conferência de Bolonha, onde – por um lado – ficou associado ao conceito de *networking* europeu (“cooperação interinstitucional, esquemas de mobilidade, programas de estudo, formação e investigação integrados”;

⁸⁰ Notável, nesse respeito, é a constituição de redes tais como a *Eurodoc* (<http://www.eurodoc.net/>), o EUA-CDE (<http://www.eua.be/cde/Home.aspx>) e o *EuroForum* (<http://www.euroforum.org/>).

Declaração, 1999) e – por outro – ao desenvolvimento dos programas de estudo. Esse último ponto ficou um pouco mais claro em 2001, quando a questão foi colocada nos termos de «módulos, programas e currículos com conteúdo, orientação e organização “europeus”». Um exemplo de “conteúdo e orientação” europeus, como foi sugerido em Berlim⁸¹, pode ser a atenção especial para a diversidade linguística e a aprendizagem de línguas (Berlim 2003).

Foi esse, de facto, um ponto fundamental do processo de “europeização” da Universidade de Babes-Bolyai, na Roménia (Agachi, Pop e Moraru 2006), cujo caso podemos brevemente ter em consideração para melhor entender os termos em que se coloca a questão da “dimensão europeia”.

Para Agachi, Pop e Moraru (*ibidem*: 3) a europeização, ao nível das instituições de ensino, «envolve a identificação de elementos culturais de algum valor para o espaço Europeu». Nesse sentido, por exemplo, na citada universidade transilvana, cuja peculiaridade é a coexistência das culturas romena, húngara e alemã, entendeu-se que a manutenção e a promoção dessa multiculturalidade (e multilinguismo) pudesse ser – provavelmente com razão – um característica distintiva de valor e, inegavelmente, de orientação europeia, levando à adopção de políticas multiculturais, em particular com o desenvolvimento de cursos leccionados nas três línguas (*ibidem*: 4-5), com a actuação de uma política linguística apta à aprendizagem das três línguas por parte dos estudantes (como parte do curriculum; *ibidem*: 5-6) e com a inclusão de programas de ensino referentes às diferentes culturas religiosas das culturas em questão (*ibidem*: 7).

As instituições de ensino superior e os estudantes

Em Praga, os ministros da educação dos então estados aderentes ao Processo de Bolonha chamaram a atenção para o papel dos estudantes no processo de reforma das instituições de ensino: estes deveriam ser efectivamente capazes de influenciar «a organização e o conteúdo da educação» nas suas próprias instituições. A participação estudantil adquire, portanto, duas dimensões, ambas evidenciadas na conferência de Berlim; a da participação no Processo de Bolonha em si, através de organizações

81 A qual foi, substancialmente, a última conferência em que se tratou da “prioridade” da promoção da dimensão europeia.

estudantis, e na governação das instituições (Comunicado, 2003). Em particular, com relação a essa última foi notado que as legislações nacionais já estavam aptas para garantir a participação dos estudantes (*idem*); não surpreende, pois, que, colocada nesses termos, a questão foi logo abandonada (Blättler e Santa 2010: 57).

A ESU pôs em questão a afirmação contida no comunicado de Berlim (*ibidem*: 56), lamentando a efectiva escassa participação dos estudantes na governação institucional na área de Bolonha, o que traduz – no entender dessa organização – uma tendência generalizada a atribuir ao estudante um papel de consumidor e não de actor relevante na moldagem da oferta educativa (*ibidem*: 58).

A recolha de dados e os instrumentos multidimensionais de transparência

Podemos afirmar que a escassa discussão em torno das questões da participação estudantil e da dimensão europeia é determinada pelo facto de não ter tido nesses respeitos uma verdadeira reforma; o mesmo não se pode dizer com relação aos dois tópicos que descreveremos sinteticamente agora, os quais não tiveram uma concretização forte pelo facto – provavelmente – deles terem sido introduzidos bastante recentemente.

Já mencionamos, na parte relativa à dimensão social, que os ministros consideraram indispensável, para melhor enfrentar as problemáticas relativas a esse domínio, a constituição de um *corpus* de dados e indicadores, por parte do Eurostat e Eurostudent em conjugação com o Bologna Follow-up Group (Comunicado de Londres 2007). Já em 2009 a recolha de dados adquiriu uma dimensão própria, independente da agenda relativa à questão social, ao incluir também a “empregabilidade” entre os fenómenos a quantificar (Comunicado de Lovaina 2009). No entanto, deve-se notar que alguns resultados do trabalho levado a cabo nesse sentido são já apreciáveis (veja-se a reportagem da Eurostudent já tida em consideração: Orr, Gwosc e Netz 2011).

A discussão em torno dos “instrumentos de transparência” foi introduzida só na conferência de Lovaina, em termos bastante vagos:

«Nota-se que há, no presente, muitas iniciativas visantes ao desenvolvimento de mecanismos para proporcionar informação mais detalhada sobre as instituições de ensino superior no EEES, com o

objectivo de tornar a diversidade das mesmas mais transparente» (Comunicado, 2009).

Na parte que segue afirma-se a necessidade de desenvolver tais instrumentos de acordo com os princípios e as demais prioridades do Processo, todavia, assim caracterizado, o conceito de “instrumento de transparência” precisa de algum esclarecimento.

Entre vários documentos produzidos pelas várias “partes interessadas” do Processo após a dita conferência que tivemos em consideração⁸², apenas uma reportagem da European Students’ Association trata da questão (Blättler e Santa 2010: 63-71). Na visão dos autores o elemento relativo aos “instrumentos de transparência” no comunicado é o indicador de uma vontade, expressa por alguns, de incluir no Processo de Bolonha acções relativas à criação de classificações (*rankings*) para as universidades; mas que, tendo a proposta enfrentado várias oposições⁸³, adquiriu os termos genéricos com que se apresenta no documento oficial (*ibidem*: 63-64); não é isenta de crítica, nesse sentido, a decisão – tomada pelos ministros – de implementar essa nova linha de acção (e de criar um relativo grupo de trabalho), sem que, efectivamente, existisse um entendimento comum (*ibidem*: 70).

Os elementos que temos levantado até agora, no conjunto dos capítulos das primeiras duas partes servirão como pontos de referências para a análise que seguidamente levaremos a cabo. Em particular, a avaliação do impacto que o Processo de Bolonha está a ter no contexto global, ou simplesmente, do grau de semelhança de acções empreendidas em outros contextos no âmbito do ensino superior com aquelas do PB, pode ter duas vertentes que dizem respeito aos aspectos levantados na primeira ou na segunda parte da dissertação: o Processo de Bolonha, de facto, poderia ser imitado na forma ou no conteúdo; ele constitui - como vimos - uma modalidade original de prossecução de objectivos num

82 Sursock e Smidt 2010; Beerkens, Cremonini, Huisman *et al.* 2010; Blättler e Santa 2010; Eurydice 2010.

83 Argumentação bastante comum contra as classificações é constituída pela observação que as mesmas constituem instrumentos demasiados rígidos, que acabariam por promover, de maneira unidimensional, determinados modelos institucionais cujas características sejam mais em linha com os indicadores de qualidade escolhido para tais *rankings* (Blättler e Santa 2010: 70).

contexto supranacional e, ao mesmo tempo, uma agenda peculiar para a reforma do ensino superior.

O Processo pode, portanto, constituir exemplo de “boa prática” seja onde existem anseios para cooperação internacional, seja - pelo seu “conteúdo” - nas reformas internas e “individuais” de países que pretendem reformar seus sistemas de ensino superior

III

O Processo de Bolonha como modelo global para a reforma do ensino superior – panorâmica e estudo de casos: América Latina e o Brasil

3.1) A dimensão externa do Processo de Bolonha – estratégia e resultados

O Espaço Europeu do Ensino Superior no Contexto Global

Na conferência de Londres de 2007, os ministros europeus da educação adoptavam a estratégia “O Espaço Europeu do Ensino Superior no Contexto Global” (Conferência 2007: 2.20). Essa, elaborada pelo Grupo de Seguimento, decorria de um convite feito pelos ministros na conferência precedente (Bergen 2005), na qual expressou-se a expectativa de melhorar a compreensão do Processo de Bolonha em outras regiões do mundo e a troca de “ideias e experiências” com as mesmas.

É que, de facto, o interesse mostrado por países terceiros na questão europeia já tinha sido identificado, no âmbito dos trabalhos de seguimento, no período subsequente à conferência de Praga (Zgaga 2003: 35), sendo que a visibilidade ganha no contexto global foi devida também à agenda levada a cabo pela UNESCO, com as conferências globais de 1998 (*World Conference on Higher Education*, Paris) e de 2002 (*First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, Paris). Tal interesse, foi logo tido em consideração pelos ministros, os quais – em Berlim (2003) – apelavam para a abertura dos seminários de Bolonha para representantes de países externos (Comunicado).

A nomeada Estratégia leva, na introdução, a seguinte premissa:

«Nalguns Países, se debateu sobre a possibilidade de adoptar reformas “bolonhesas”, ou parecidas, no contexto das reformas domésticas do ensino superior e de utilizar esse modelo para estabelecer convergência ao nível regional (supranacional)» (BFUG 2007: 1).

E baseia-se num núcleo de 5 elementos constituintes: 1) “melhoramento da informação sobre o EEES”; 2) “promoção do ensino superior europeu para acrescer a sua competitividade e atractividade global”; 3) “reforço da cooperação baseada na parceria”; 4) “Intensificação do diálogo político”; 5) “Progresso na reconhecimento das qualificações” (ao nível global; *ibidem*).

Para o presente estudo, em virtude da premissa acima relatada, o que mais nos interessa é o 3º ponto, cuja génese parece remontar a 2003, quando, num relatório relativo ao trabalho de seguimento, P. Zgaga propunha que «[Com relação à *cooperação com países terceiros*] A ideia de cooperação regional no ensino superior “à Bolonhesa” deveria ser promovida em outras regiões do mundo» (2003: 42).

Com relação à concretização dessa estratégia, mais em particular, desse terceiro ponto, há – até o momento presente – pouco a relatar: para além da abertura internacional dos seminários (cuja presença externa é, nalguns casos, maciça; veja-se: Zgaga 2006: 110), a acção mais importante foi, sem dúvida, a criação do *Bologna Policy Forum*. Trata-se de uma cimeira de responsáveis para o ensino superior europeus e do mundo, tida em concomitância com os encontros ministeriais de Bolonha, a partir da conferência de Lovaina (2009) e que, a partir de 2010 (Budapest-Viena) conta com responsáveis nacionais para cada país participantes⁸⁴, de forma a constituir uma rede global de informação sobre as reformas do ensino superior. Finalmente é preciso relatar a introdução de uma versão latino-americana do projecto “Tuning” - do qual já falamos - que iremos descrever em detalhe sucessivamente.

Muito haveria a debruçar-se sobre as razões reais para a adopção da Estratégia e, mais em geral, para as preocupações europeias com relação à “exportação” do modelo “bolonhês”. Obviamente a questão poderia ser lida segundo uma lógica de atractividade: a similaridade do esquema curricular com outras regiões do mundo claramente facilitaria o escâmbio de estudantes. Esse não parece, por outro lado, um discurso ocultado: ao expor as razões para ter em consideração os “ecos” globais do Processo, Zgaga afirma que:

84 Em 2010, para além de todos os países do acordo de Bolonha, participaram no *Fórum* os seguintes: Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, Colômbia, Egipto, Gana, Japão, Jordânia, Malásia, Mali, México, Marrocos, Nova Zelândia, Filipinas, Arabia Saudita, Senegal, Africa do Sul, Tailândia, Tunísia e Estados Unidos da América.

«Foi sublinhado varias vezes que as reformas estruturais não são suficientes para acrescer o grau de atração para com outros países [...]. Essa deixa de existir se não houver *relação*, se não houver tensão entre a dimensão “interna” e “externa”» (2006: 35).

A questão é colocada em termos mais fortes por S. L. Robertson, a qual atribui a responsabilidade à UE, que «exportou as reformas de Bolonha para alargar sua “esfera de influência” sobre outras partes do mundo», de forma a «fazer dominante seu modelo de educação superior, a fim de aumentar sua participação no mercado global de educação superior internacional» (2009: 415-416).

Quaisquer que sejam as razões e mesmo em falta de elementos formais e concretos para o seguimento da Estratégia “O Espaço Europeu do Ensino Superior no contexto global”, é um facto que as reformas implementadas na Europa estão a ter uma ressonância global não depreciável. Nas páginas que seguem iremos tentar comprovar essa afirmação. Antes de forma mais geral, relatando alguns dos casos mais significativos ao nível global, para depois analisar, mais e detalhe, o caso latino-americano e brasileiro.

Ecoss das reformas europeias do ensino superior ao nível global

No comunicado de Londres os ministros da educação europeus reconheceram que «esforços foram levados a cabo nalguns países em outras regiões do mundo para alinhar os seus próprios sistemas educativos com o esquema de Bolonha» (Comunicado 2007). É uma afirmação que se encontra repetida num corpo significativo de literatura; assim, por exemplo, N. Clark (2007 A), ou Eva Egron-Polak (2008: 4-5), secretario geral da *International Association of Universities*, segundo a qual, «seja legisladores que dirigentes de instituições de ensino superior, no mundo inteiro, não podem que admirar a dimensão, o alcance e o ímpeto que o Processo atingiu em dez anos apenas» (*ibidem*: 2).

Interesse e atenção para o fenómeno, por outro lado, nem sempre implicam práticas de imitação, como realça Robertson:

«O Processo de Bolonha passou a ser visto como uma ameaça em potencial (nos Estados Unidos, na Austrália), um modelo para a reestruturação interna (no Brasil, na China), ou a base para novos

projectos regionais no mundo inteiro (na África, na América Latina)» (2009: 411).

De qualquer forma, é efectivamente difícil imaginar como reformas tão profundas que afectam quase um terço das instituições de ensino superior no mundo⁸⁵, possam não influenciar de forma significativa a agenda internacional no mesmo âmbito.

África

Com relação a esse continente, qualquer consideração relativa aos sistemas educativos deve necessariamente ter em conta as graves dificuldades pelas quais – embora em medida diferente (com uma clara divisão entre África do norte e África subsaariana) – é afectada a totalidade dos países africanos. Entre essas (especificamente para o sector educativo): falta de fundos, infraestruturas, qualidade, recursos humanos, empregabilidade e, finalmente, fuga de cérebros.

Em segundo lugar, outra importante observação diz respeito à conformação da maioria dos sistemas de ensino superior africanos a alguns antigos modelos europeus, nomeadamente, o português, o francês e o inglês, implantados em época colonial. Como observa Mohamedbhai (2005, *in* Zgaga 2006: 48), os fortes legames dessas universidades africanas com seus próprios “modelos” europeus, levaria as mesmas a querer alinhar-se com o novo esquema de Bolonha, sendo que, enquanto os sistemas dos países anglófonos não encontrariam demasiadas dificuldades (a tradição inglesa já previa o ensino em dois ciclos), o mesmo não se verificaria com os países francófonos e lusófonos. De facto acontece que as iniciativas regionais de maior interesse envolveram mesmo esses últimos dois grupos de países.

No que diz respeito aos países francófonos, no Magreb podemos observar, em conjunto processos de alinhamento ao nível nacional, assim como uma iniciativa de cooperação regional. De facto, já em 2003-2004 Argélia, Marrocos e Tunísia começaram, com o suporte do governo francês, do Banco Mundial e da União Europeia, a implementar a introdução da estrutura curricular em três ciclos (Clark 2007 A).

85 O EEES incluiria 4000 das 14000 presentes no globo, segundo uma estatística da Associação Internacional das Universidades de 2008 (Egron-Polak 2008: 8).

Ao nível regional, na sequência da Declaração de Barcelona (1995) e da Política Europeia de Vizinhança (Zgaga 2006: 39), produziram-se duas instâncias de cooperação mediterrânea no âmbito do ensino superior, uma concernente actores governativos e outra por iniciativa de instituições de ensino: a Declaração de Catânia (2006), que visa à construção de uma Área Euro-mediterrânea do Ensino Superior e da Investigação, através da prossecução de objectivos (Comparabilidade das estruturas curriculares e das qualificações, um sistema de créditos, mobilidade e práticas comuns na garantia da qualidade; Clark 2007 A) e modo de governação (encontros ministeriais bianuais, intercalados por trabalhos de seguimento da responsabilidade de uma *task force* específica; Vögtle 2010: 23) parecidos aos de Bolonha; e a Declaração de Tarragona (2005), documento fundante do Fórum Euro-Mediterrâneo das Universidades, rede constituída por cerca de 150 instituições de 30 países do grupo “euro-med”⁸⁶.

Outro caso interessante de cooperação internacional que referimos ao contexto africano, embora não seja exclusivo desse, é o da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. No encontro anual de 2002, em Luanda, o exemplo de Bolonha (apresentado pelo representante português, Pedro Lourtie) foi considerado como modelo para criar uma Área Lusófona do Ensino Superior (Vögtle 2010: 22; Zgaga 2006: 52). Essa vontade foi formalizada em 2004, com a Declaração de Fortaleza, que instituiu um grupo de seguimento para o efeito. Tal Área seria caracterizada, por sistemas de garantia da qualidade mutualmente reconhecidos, mobilidade, «cooperação no domínio da estrutura das formações superiores» e «incentivos à participação das instituições da CPLP em programas relevantes de outras comunidades de países» (Declaração de Fortaleza 2004).

Asia e Oceânia

Na Asia, afirma P. Zgaga (2006: 68), mais no específico na China e na Índia, o conhecimento das questões relacionadas ao PB é muito limitado e, com certeza, menor do que na Australia, America Latina ou Estado Unidos da America e que a procura de desenvolvimentos parecidos revelar-se-ia, provavelmente, um esforço frustrante (veja-se também: Clark 2007 B).

86 Veja-se: <http://www.epuf.org/home>.

No que diz respeito à Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), tampouco poderia dizer-se que o Processo de Bolonha teve, até o momento, um impacto concreto; lá a cooperação em matéria de educação superior remonta a datas anteriores ao desenvolvimento da reforma integrada europeia: 1992 (Zgaga: 64), em que a cooperação em matéria de ensino superior foi colocada na agenda da cooperação regional e 1995, ano da criação da Rede das Universidades da ASEAN.

O caso australiano, ao qual se pode associar o neozelandês, oferece – para a presente análise – uma quantidade maior de material de discussão. Para Vögtle entram em jogo, nesses dois países, seja uma lógica de competição que de cooperação, relativamente ao Espaço Europeu do Ensino Superior (2010: 14). É, de facto, reconhecido que os sistemas de ensino superior nesses dois países têm um papel fundamental no próprio desempenho económico, atraindo uma porção de estudantes estrangeiros (sobretudo da Índia e da China) verdadeiramente significativa (ACA 2004). Por esse motivo, qualquer mudança relevante no contexto internacional – como a que o PB representa – gera grande preocupação e discussão.

Deve-se sublinhar que os dois países já têm em vigor um sistema de qualificações em três ciclos, um sistema de garantia da qualidade e ratificaram a Convenção de Lisboa. Os custos de um alinhamento com o padrão de Bolonha são, portanto, relativamente reduzidos, podendo, essa solução, constituir a melhor forma de não correr o risco de “ficar de fora” de um padrão dominante e de perder poder no mercado internacional da educação superior. Essas, pelo menos, são as impressões geradas pelo discurso do ex-ministro da Educação australiano, Julie Bishop. No *paper* “O Processo de Bolonha e a Austrália: os próximos passos” (Bishop 2006), a ministra afirma que:

«[O processo de Bolonha] apresenta tanto desafios como oportunidades para as relações Austrália-Europa e Austrália-Ásia e levanta a importância de um diálogo multilateral efectivo com os parceiros-chave asiáticos sobre futuros rumos no ensino superior» (Bishop 2006 *in* Zgaga 2006: 75);

E que:

«A compatibilidade com Bolonha alinharia as características-chave do ensino superior australiano com o de 45 países europeus, permitindo uma maior cooperação, facilitando o movimento de estudantes entre as instituições de ensino das duas regiões e subsidiando os fins da reconção» (Bishop *in ibidem*: 76).

Essas intenções, por outro lado, não ficaram no domínio teórico, sendo que em 2007 o ministério da educação australiano convidou as instituições de ensino superior nacionais a introduzir a “versão australiana” do Suplemento ao diploma, desenvolvido no âmbito do PB, disponibilizando financiamentos para o efeito⁸⁷. Outra iniciativa foi o pedido, por parte das agências nacionais de garantia da qualidade Australiana e Neozelandês, de inclusão no EQAR (veja-se cap. 2.3).

Ao nível regional tem que destacar-se também o compromisso de cooperação no ensino superior afirmado, por 27 países da região Asia-pacífico, na Declaração de Brisbane (Abril 2006), sob iniciativa do ministro Bishop. No contexto da mobilidade estudantil nos países envolvidos, por outro lado, está a ser utilizado um sistema de créditos (UCTS) compatível com o ECTS (Vögtle 2010: 12).

Estados Unidos e Canadá

Na América do Norte a resposta aos desenvolvimentos europeus é de natureza totalmente diferente, em comparação com as dos países que temos levado em consideração até agora. O grau de atenção é muito elevado⁸⁸, mas não houve repercussões concretas nas políticas educativas do país, cujo sistema, por outro lado, é caracterizado por uma autonomia institucional muito elevada, que torna a iniciativa governativa menos relevante, em comparação com a Europa.

Já em 2003, no *World Education News and Reviews*, R. Sedgwick (2003) publicava um artigo sobre a percepção do PB nos Estados Unidos. O teor do discurso parece centrar-se logo no tema do EEES como ameaça para o domínio global dos EUA no mercado do ensino superior:

87 Veja-se: <http://www.une.edu.au/chemp/projects/dipsup/> (última consulta: 10-06-2012).

88 Exemplificativa nesse sentido é a criação de uma *Bologna Task Force*, na associação americana NAFSA (<http://www.nafsa.org/resourcelibrary/default.aspx?id=8971>).

«No presente, os maiores competidores dos Estados Unidos no mercado internacional de estudantes são a Austrália, o Canadá e o Reino Unido. No futuro, com o seu sistema de ensino superior transparente e flexível, a Europa poderia oferecer uma alternativa atraente. O EEES poderia vir a desafiar o domínio Americano no ensino superior ao nível internacional» (*idem*).

É interessante, nesse contexto, a leitura que Robertson faz da decisão – tomada pelos ministros da Educação europeus – relativa aos critérios de adesão ao Processo de Bolonha: Inicialmente sugeriu-se a pertença à Convenção de Lisboa como pré-requisito (incluindo assim Austrália, Canadá e Estados Unidos), mas a opção foi descartada em 2003 elegendo a Convenção Cultural Europeia, retirando assim a possibilidade a esses três países de influir directamente na agenda do Processo (Robertson 2009: 411). Esta teria sido, na visão de Hartmann (2008 *in idem*), uma «jogada por parte da Europa para desafiar o papel imperial dos Estados Unidos na definição das normas [no ensino superior]».

A diferença da resposta entre Austrália e Nova Zelândia, por um lado, e Estados Unidos e Canadá, por outro, deve-se – em nosso entender – a uma questão de peso relativo dos respectivos modelos. Claramente, a reduzida capacidade (em termos quantitativos) dos sistemas dos países da Oceânia, não obstante a forte atractividade dos mesmos, não deixa muito espaço de manobra a não ser a da imitação; claramente o domínio esmagador dos EUA viabiliza soluções diferentes.

3.2) O Processo de Bolonha nos sistemas educativos da América Latina

O caso da América Latina merece, para a presente análise, uma atenção particular pelos seguintes motivos: em primeiro lugar, pode-se afirmar que seja a região onde se mostrou mais interesse na questão do EEES e onde produziu-se um dos debates mais vivos, ao qual seja comparável, talvez, apenas o que se deu na Austrália; em segundo lugar o discurso local se articulou desde logo numa lógica de “imitação”.

América Latina foi, de facto, a região “externa” que mais cedo começou a

participar na discussão bolonhesa, nas próprias plataformas europeias; já a conferência de Berlim contava com a presença de representantes do Comité do Espaço Comum para a Educação Superior do EULAC (União Europeia, América Latina e os Caribes; Comunicado 2003). Para além de precoce, por outro lado, a participação sul-americana nas discussões europeias foi significativa, em termos quantitativos (veja-se: Bologna Policy Forum 2010: estados participantes) e qualitativos⁸⁹.

Esse interesse, por outro lado, foi amplamente reconhecido na literatura local. Gacel-Ávila afirma que, também em América Latina, o PB «converteu-se num ponto de referência [...], por ser o primeiro [exemplo de harmonização dos sistemas educativos ao nível supranacional] e pelo seu carácter inovador» (2011: 125). De maneira parecida Riveros, segundo o qual, no contexto das reformas nacionais do ensino superior na AL, «O Processo de Bolonha é considerado um quadro conceptual chave» (2005: 2).

É provável que esse significativo grau de interesse directo seja determinado pelos fortes laços que os sistemas de ensino superior da América do Sul mantiveram com os dos antigos colonizadores (Espanha e Portugal) e pelos mecanismos do mercado internacional da educação superior: segundo um estudo da Associação para a Cooperação Académica (ACA) de 2005, sobre a “percepção do ensino superior europeu nos países terceiros”, a Europa – como destino para estudantes – posiciona-se acima de Estados Unidos e Austrália, no mercado Sul-americano (o que não acontece, por exemplo, nos países asiáticos; ACA 2005: 221).

Relevante aqui é também a observação feita por Brunner, o qual, ao analisar os recentes desenvolvimentos na garantia da qualidade para o ensino superior na América Latina, confirma a hipótese, formulada por Malo (2005), de que nessa região «a globalização europeia é vista como menos ameaçante, em comparação com a norte-americana» (*in* Brunner 2009: 17), ou dito em outras palavras, as práticas e políticas (nesse caso no âmbito educativo) concebidas na Europa gozam geralmente de um bom grau de aceitação nos estados latino-americanos.

Realçamos, finalmente, que esse grau de aceitação não se limita ao nível governamental, sendo que amiúde a comunidade académica local se expressou

89 Veja-se: Bologna Policy Forum 2010: contribuição Colombia; <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=93>.

favoravelmente com relação a eventuais desenvolvimentos “à bolonhesa” nos sistemas educativos da América do sul. Assim, por exemplo, se expressa Lamarra:

«A transformação dos sistemas europeus de ensino superior [...] é um desafio que América Latina deve conhecer e discutir. [...] Haveria que pensar na criação de organismos latino-americanos parecidos aos europeus, como ENQA ou o Joint Quality Initiative» (2004: 6);

E Gacel-Ávila:

«Na nossa opinião, uma reforma académica inspirada em modelos internacionais como o PB [...] seria uma das melhores maneiras de inovar os paradigmas educativos [latino-americanos] atuais» (2011: 130; trad. nossa).

Educação superior na América Latina – o contexto

No ensino superior da América Latina há que destacar que, historicamente, prevaleceram duas tendências principais que sobrevivem - ao dia de hoje - como as duas instâncias de maior relevo para a presente discussão: o modelo napoleónico de universidade como modelo dominante e uma acentuada autonomia institucional (Lamarra 2004: 1). O primeiro elemento refere-se, ao nível conceptual, ao forte centralismo institucional, burocracia, elitismo e ênfase nos cursos de natureza profissional (Brunner 2009: 7) e se traduz, na prática (pelo menos no contexto em questão), numa estrutura de ensino rígida, um método didáctico centrado no papel do docente, elevadas taxas de abandono e baixa eficiência em termos de tempo médio requerido para a graduação (*idem*).

Nas últimas décadas houve, contudo, uma diversificação do cenário, com a sobreposição de modelos diferentes; isso foi devido sobretudo à necessidade de atender ao aumento da procura de educação superior (Lamarra 2004: 1). Para além do crescimento do número total de instituições, o fenómeno mais relevante, nesse contexto, foi a introdução – a ritmos muito elevados – de cursos de pós-graduação, levando, portanto, a uma espécie de coexistência do modelo supracitado com o anglo-saxónico (em dois/três ciclos; *ibidem*: 1.1).

Em termos gerais, as consequências dessa “super-oferta” apressada foram três: 1) a privatização dos sistemas educativos superiores⁹⁰ (Brunner 2009: 5); 2) uma queda generalizada dos níveis de qualidade (Riveros 2005: 2) e da produção científica original (Brunner 2009: 6); 3) uma complexificação do cenário institucional, caracterizado por tendências “centrífugas”, ditadas pela lógica de mercantilização da educação superior (*ibidem*: 5).

Frente a esse quadro a totalidade dos países de América Latina estaria numa fase de preparação, ou implementação, de profundas reformas dos seus sistemas de ensino superior, em termos – sobretudo – de financiamento e de estruturas curriculares (Riveros 2005: 2); sendo que razão para isso é constituída, para além de todas as observações que relatamos acima, também pelo “*deficit* de cobertura” de tais sistemas, os quais, mediamente atendem às necessidades educativas de 12-15% da população entre 20-24 anos (em comparação com o quase 50% do OECD; *idem*).

Ora, é importante sublinhar que essas reformas, seja no sentido “interno” que na vertente da cooperação internacional (que iremos daqui a pouco descrever), não actuam num vazio institucional, ao nível regional. Há, de facto, que destacar - sobretudo - duas instâncias: O sector educacional do Mercosul (<http://www.sic.inep.gov.br/>) e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC) da UNESCO (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>)⁹¹.

O primeiro foi fundado em 1992 e prevê o encontro dos ministros da educação como instância de tomada de decisões. Focou-se, nas duas décadas a decorrer da criação, sobre duas temáticas em particular: a cooperação e matéria de reconhecimento dos títulos, com o fim de permitir a prossecução da carreira académica (pós-graduada) e profissional dos cidadãos dos Estados Membros em país do Mercosul diferente do de origem; e a cooperação em matéria de acreditação dos cursos (Lamarra 2004: 4.1).

Nesses respeito se alcançaram alguns resultados práticos: no que diz respeito ao primeiro, assinaram-se: o Protocolo de Montevideo (1995) sobre a prossecução de estudos

90 Com o 47% dos estudantes do inteiro continente inscritos em instituições privadas (Brunner 2009: 5).

91 Outras importantes iniciativas são: a Rede Ibero-americana para a Acreditação da Qualidade do Ensino Superior (www.riaces.net); a União das Universidades de América Latina e Caribe (<http://www.udual.org/>); e a recém-criada Fundação para a União Europeia, a América Latina e o Caribe (<http://eulacfoundation.org/>), que prevê actuações relevantes na cooperação na área do ensino superior.

pós-graduados nas universidades dos países membros e o Protocolo de Assunção (1997), sobre a admissão de títulos e graus universitários para o exercício das actividades académicas nos países do MERCOSUL (*idem*). Com relação à acreditação criou-se um mecanismo (*MEXA*) comum para a região, que constitui uma iniciativa importantíssima, vistos os problemas comuns relativos à qualidade, e que prevê: a adopção de um sistema de adesão livre de acreditação periódica, baseada em previa auto-avaliação; a instituição de um processo de avaliação pelos pares; a garantia da transparência, responsabilidade e idoneidade dos organismos competentes ao nível nacional, nomeadamente, as agências nacionais de acreditação; estabelecimento de uma reunião regular de ditas agência para fins de ulterior cooperação (*ibidem*: 4.2).

A segunda instância (UNESCO-IESALC) pode ser considerada a contraparte latino-americana da UNESCO-CEPES (veja-se: cap. 1.2). Sua missão principal é «contribuir para o desenvolvimento e transformação do ensino superior», na região interessada, de acordo com as linhas gerais definidas pela UNESCO nos encontros globais de discussão sobre a educação superior⁹². Na prática isso consiste em promover objectivos muito parecidos aos que estão a visar-se no EEES: maior cooperação, mobilidade, qualidade. O organismo contribuiu para tais fins agindo de plataforma de comunicação entre os diferentes estados (nos seus órgãos responsáveis para a educação), instituições e comunidades académicas (*idem*). A publicação de estudos e a criação de bases de dados sobre os sistemas educativos dos países envolvidos, levados a cabo pela organização, também contribuem para os fins de integração e partilha de práticas ao nível latino-americano.

Tuning America Latina

Referimos brevemente, ao longo da segunda parte dessa dissertação, as características principais do projecto *Tuning Educational Structures in Europe*, criado em 2000 com o objectivo de modernizar o sistema ECTS (objectivo levado a cabo, com a introdução da função da acumulação), mas cujas contribuições maiores, ao longo dos anos sucessivos, acabaram por entrar no domínio da empregabilidade e do “ensino centrado no aluno”, nomeadamente, através da discussão e trabalho sobre os conceitos de “resultados

92 Veja-se: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>.

de aprendizagem” («learning outcomes») e competências genéricas.

As ideias inovadoras elaboradas nesse contexto formam, hoje em dia, parte central do corpo conceitual referente ao PB, assim que «hoje *Tuning* é mais do que apenas um projecto; se tornou uma metodologia reconhecida internacionalmente, um instrumento que as universidades criaram para as universidades» (Beneitone *et al.* 2007: 12; trad. nossa)⁹³. Trata-se, de facto, de um projecto impulsionado por universidades particulares (as de Deusto - Espanha - e Gröningen - Países Baixos -, em primeiro lugar), embora com o apoio financeiro da Comissão Europeia, e assente em diferentes grupos de trabalhos formados pelos académicos pertencentes às mesmas⁹⁴.

Ora, a que podemos definir uma verdadeira “importação” desse modelo na América Latina – onde iniciou-se o *Tuning América Latina* – parece-nos um exemplo notável de impacto do PB no contexto global e merecedora de discussão.

Como relata Beneitone, «a ideia de aplicar o projecto *Tuning* na América Latina nasceu na Europa, mas foi levantada por Latinamericanos» (2007: 13); os representantes dessa região no encontro da EULAC (para a cooperação no ensino superior) de 2002 (Córdoba – Espanha), no qual foram apresentados os primeiros resultados do *Tuning* europeu, mostraram interesse para a questão, avançando a hipótese de importar o modelo na América Latina. Exactamente um ano depois (10/2003) foi apresentada a proposta de projecto para a Comissão Europeia, que concedeu apoio financeiro (*idem*)

Foram 8 as universidades latino-americanas que apresentaram a proposta⁹⁵ e atingiram-se, até o final da primeira fase do projecto (2004-2007), 190 universidades participantes, em 19 países de América Latina (com a criação de centros nacionais de informação *tuning*, em cada um desses; *ibidem*: 17).

Não obstante o recorrente discurso referente à natureza flexível do projecto e à sua adaptabilidade aos contextos particulares (*ibidem*: 12, 286, 288), esse processo de “sintonização” («tuning»), tem tido conteúdos e metodologias parecidíssimos aos

93 Existem também *Tuning USA* (<http://tuningusa.org>) e *Tuning África* (<http://www.tuningafrica.org/>).

94 [Http://www.unideusto.org/tuningeu/what-is-tuning/organizational-structure.html](http://www.unideusto.org/tuningeu/what-is-tuning/organizational-structure.html) Uúltima consulta: 10-06-2012).

95 Universidad Nacional de la Plata (Argentina), Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile, Pontificia Universidad Javeriana (Colombia), Universidad de Costa Rica, Universidad Rafael Landívar (Guatemala), Universidad de Guanajuato (México) e a Universidade Católica Andrés Bello (Venezuela; *ibidem*:14).

experimentados na Europa, centrando-se em quatro linhas de trabalho: 1) definição de competências genéricas e específicas; 2) abordagem ao método de ensino e aprendizagem; 3) desenvolvimento de um sistema de créditos; 4) qualidade dos programas (*ibidem*: 15).

É interessante, por outro lado, notar os rápidos desenvolvimentos no tipo de discurso proposto, que talvez seja indicativo de um grau de implementação concreta igualmente rápido. No decorrer da primeira fase do projecto afirmava-se o seguinte:

«América Latina não definiu uma data para a criação de um espaço do ensino superior e nem sequer é caracterizada por um quadro de acordo político tal como o que existe na Europa. O *Tuning Latin America Project* não visa à criação de tal espaço, mas pretende oferecer elementos que facilitarão a reflexão, de forma a permitir o atingimento de um grau de acordo no quadro de ensino superior» (*ibidem*: 19).

O discurso parece ter mudado hoje em dia, sendo que, na apresentação dos objectivos referentes à segunda fase (2011-2013; na verdade um aprofundamento daqueles que foram definidos precedentemente), o discurso enquadra-se na «construção de um Espaço de Educação Superior na América Latina a partir da convergência curricular», como objectivo geral⁹⁶.

O “Processo de Lima”?

Outro caso que cabe relatar, no âmbito das iniciativas de cooperação supranacional na América Latina, é o relativo ao ENLACES, o Espaço Latino-americano e Caribenho do Ensino Superior. Esse, embora recente, mostra numerosas características assimiláveis ao mecanismo de lançamento do Processo de Bolonha.

No âmbito da Conferência Regional sobre o Ensino Superior de América Latina e do Caribe (CRES), a ideia da formalização de um tal espaço foi várias vezes proposta, ao longo da última década⁹⁷. A conferência de Panamá (6-7/11/2008) e (sobretudo) a de Santo Domingo (10/03/2009) constituíram as plataformas onde se deram os primeiros passos para a concretização desses anseios de antiga expressão (*idem*). Trata-se de conferências

96 Confira-se: <http://www.tuningal.org/pt/projeto-tuning/objetivos> (última consulta: 10-06-2012).

97 Confira-se: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1001&Itemid=488&lang=en (última consulta: 10-06-2012).

não-governamentais, onde se destaca – sobretudo – a presença de organizações de cooperação regional, entre estas: a UNESCO-IESALC, a Organização Universitária Interamericana (OUI) e a União das Universidades de América Latina e Caribe (Declaração de Santo Domingo: 10/03/2009).

Por seu carácter não-governamental a declaração resultante da segunda conferência limita-se, como é forçoso, a um carácter de convite (Parecido, por outro lado, ao que caracterizava a Declaração de Sorbonne de 1998): o ponto focal da declaração está na solicitação aos chefes de governo latino-americanos para priorizar o ensino superior, nas políticas de estado (2.1) e no reconhecimento da «importância estratégica da cooperação e integração académica regional» (2.2). Note-se, por outro lado, que na declaração encontra-se a referência a um limitado «Espaço de Encontro do Ensino Superior da América Latina e do Caribe» (1).

O Cenário que resulta da Declaração de Lima, que contou com a participação ampla dos Conselhos Nacionais de Reitores (Declaração de Lima 2009: 5-8), adquire outros contornos; aqui, em resposta aos precedentes convites do CRES (*ibidem*: 1), os participantes concordaram em criar o “Espaço Latino-Americano e Caribenho do Ensino Superior” («Latin American and Caribbean Higher Education Area», *ibidem*: 1) - ou *ENLACES* - fundado nos princípios da autonomia institucional, cooperação solidaria, inclusão, co-participação, igualdade de oportunidades e flexibilidade (*idem*). Constitui-se, além disso, um comité de seguimento, responsável, em conjunto com o IESALC para o «desenvolvimento de uma agenda de trabalho concreta» (*ibidem*: 3).

Em falta de informações relevantes sobre tal agenda, nos limitaremos a uma análise das características dessa iniciativa, relatadas no portal oficial: as similaridades com o primeiro discurso “bolonhês” seriam significativas: os princípios fundantes que relatamos (sobretudo a autonomia institucional), o papel impulsionador de um organismo internacional de elevadas “capacidades” - IESALC (como a Comissão Europeia) -, a partilha da posse («ENLACES é responsabilidade de todas as partes envolvidas»; veja-se o referido portal internet), a natureza de tipo *multi-stakeholders* (com a participação de ministros da educação, instituições de ensino, redes de instituições e associações de ensino superior, académicos, pesquisadores, pessoal administrativo, entre outros; *idem*)⁹⁸.

98 Confira-se: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?>

Como é evidente a diferença fundamental aqui é a origem da iniciativa: na Europa de tipo governamental (a reunião dos quatro ministros da educação em Paris), aqui não-governamental; trata-se, enfim, de um processo de tipo *bottom-up*, cujos promotores são bem cientes da essencialidade do envolvimento político para a realização do projecto e da incorporação dos princípios nas legislações nacionais:

«ENLACES irá requerer a vontade política do corpos de governo para adiantar as suas propostas. A convergência dos currícula e dos programas de estudo, a mobilidade académica, a acreditação dos cursos universitários e a reconição dos títulos são projectos [...] que apenas podem realizar-se com a directa intervenção dos ministros [...]. Por essa razão é necessário apresentar as propostas relativas ao ENLACES em fóruns regionais de ministros e chefes de estado e de governo»⁹⁹.

A partir desse mesmo excerto é, por outro lado, possível avaliar o grau de semelhança com o PB em termos de “conteúdos” do processo de convergência: a reconição dos títulos, a acreditação (que podemos incluir no domínio da garantia da qualidade), a convergência dos currícula académicos (lembre-se o projecto *tuning*), a mobilidade.

Enfim, não nos parece exagerado afirmar a possibilidade que essa instância venha, no futuro próximo, a constituir um antecedente para desenvolvimentos concretos e significativos, no que diz respeito à convergência dos sistemas nacionais de ensino superior na América Latina. Ainda menos exagerado parece-nos reconhecer a influência das iniciativas europeias do fim da década de 90 (relativas à cooperação continental em matéria de educação superior), na maneira como o discurso e as práticas foram estruturadas.

Iremos agora, após essa análise ao nível internacional, tentar perceber se há práticas de alinhamento com o modelo de Bolonha também ao nível nacional, no sentido interno. Consideramos oportuno levar a cabo essa tarefa analisando o caso brasileiro que, mesmo que seja por meras considerações quantitativas, concederia maior significado aos fenómenos observáveis que nos interessam.

[option=com_content&view=article&id=1001&Itemid=488&lang=en](#) (última consulta: 10-06-2012).

⁹⁹ Confira-se: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?>

[option=com_content&view=article&id=1163&Itemid=543&lang=en](#) (última consulta: 10-06-2012).

3.3) O Processo de Bolonha e a reforma do ensino superior brasileiro – *Reuni e Universidade Nova.*

À conclusão dessa terceira e última parte da presente dissertação, queremos levar em consideração os mais recentes desenvolvimentos do sistema brasileiro de ensino superior, marcado – já a partir de alguns anos – por um anseio reformista, devido as numerosas e evidentes problemáticas que, nesse âmbito, o país enfrenta. Mais em particular, revelam-se particularmente interessantes para a presente análise duas instâncias: 1) o programa REUNI, de reestruturação e expansão das universidades federais, estabelecido por Decreto (Nº 6096), durante o governo Lula (2007); 2) o modelo *Universidade Nova*, elaborado por Naomar de Almeida Filho, ex-reitor da Universidade Federal da Bahia (2002-2010), como possível paradigma para a reforma do ensino superior brasileiro. Esse tornou-se extremamente conhecido no ambiente acadêmico nacional e recebeu forte apoio por parte do governo, tornando-se exemplo de boa-prática na implementação concreta do dito programa de reestruturação nas outras universidades federais do país.

As duas iniciativas parecem-nos extremamente relevantes no contexto da análise que levamos a cabo, em quanto caracterizam-se por numerosas características já observáveis na reforma europeia do ensino superior. Cabe verificar até que ponto o modelo que está a surgir no Brasil é compatível com o de Bolonha e até que ponto as similaridades observadas são fruto de uma “importação” directa de ideias europeias.

Contextualização – o ensino superior no Brasil

A descrição do cenário do ensino superior geral, relativo à América Latina, que fizemos precedentemente responde, em boa medida, à situação específica do Brasil. As características que aqui ressaltam são, em primeiro lugar, o elevadíssimo grau de privatização, sendo que, das 2185 instituições de ensino superior reconhecidas, apenas 231 são públicas (Beneitone *et al.* 2007: 339); em segundo lugar, há o problema fundamental que o país enfrenta em matéria de ensino superior: apenas 11% da população entre 18 e 24

anos atende um curso de educação terciária (*idem*)¹⁰⁰.

Como relata Naomar de Almeida Filho, «do ponto de vista curricular, o Brasil adota ainda modelos de formação baseados nas universidades europeias do século XIX» (2008: 150), os quais foram implantados, de maneira maciça, a partir da década de 30 do século passado, aquando da criação das primeiras instituições federais, que emulavam – em particular – o paradigma conimbricense¹⁰¹ (UFBA 2007: 8). Trata-se, em substância, de um modelo universitário centrado na profissionalização (napoleónico), com cursos de longa duração focados na aquisição – através de práticas pedagógicas tradicionais – na aquisição das competências fundamentais e específicas para uma determinada profissão (CNE/CES parecer N° 329/04, *in* UFBA 2007: 16).

Por outro lado, desde a criação do seu sistema de ensino superior, na verdade, o Brasil nunca contemplou «uma norma legal de ensino superior consolidada» (Lima, de Azevedo, Catani 2008: 21), sendo que o sistema tem vindo a ser delineado por «um conjunto de leis, medidas provisórias e resoluções ministeriais e do Conselho Nacional de Educação» (*idem*).

Em particular - fazendo um breve *excursus* dos últimos 50 anos -, já desde 1960 começou a expressar-se um anseio reformista que actualizasse o sistema de ensino de forma a torna-lo relevante no contexto global, com a iniciativa de Anísio Teixeira, a partir da Universidade de Brasília, que contemplava elementos do modelo universitário flexneriano (UFBA 2007: 9); esse não pôde ser completado, devido à toma do poder por parte do regime militar em 1964, que exiliou o antropólogo. Por meio da lei N° 5540/68, de 1968, o mesmo governo militar adoptaria nacionalmente «uma cópia empobrecida do sistema americano de educação superior», sobrepondo os estudos pós-graduados aos currículos profissionalizantes vigentes (*idem*).

A um tentativo de reforma frustrado de 1985 (governo Sarney), seguiu a forte vaga

100Outros aspectos genéricos que temos a relatar são os seguintes: O ano académico, parecidamente com a prática europeia (e global), é dividido em semestres (o primeiro de fevereiro a Junho; o segundo de Agosto a Dezembro); O ensino superior público é totalmente gratuito, sendo que o acesso é concedido após superação de uma prova de ingresso (“vestibular”) altamente selectiva; não existe um sistema de créditos nacional; recentemente (Abril 2004), foi criado um sistema de avaliação do ensino superior (SINAES), responsável, em conjunto com o CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior), para a acreditação, reconhecimento e autorização, relativamente a cursos e instituições (Beneitone *et al.* 2007: 339-342).

101Que em época de consolidação da ditadura salazarista constituía um dos mais tradicionais da Europa (UFBA 2007: 8).

de desregulação dos anos 90, com o fim de expandir a rede educativa superior, nomeadamente, através da criação de instituições privadas, que iriam surgindo a ritmos elevadíssimos (*ibidem*: 10). Embora atendendo a uma efectivamente acrescida procura de educação superior por parte da população, essa expansão produziu resultados meramente quantitativos, sendo que a qualidade media do ensino superior registou uma queda significativa (*idem*).

Finalmente, em Dezembro de 1996, foi aprovada a Lei Nº 9394, de Directrizes e Bases da Educação, cujas lacunas, de todo modo, foram amplamente reconhecidas. Assim o Governo Lula preocupou-se desde o início com o assunto em questão (Lima, de Azevedo, Catani 2008: 22), sendo que, para além do nomeado plano de expansão e reestruturação (que descreveremos em detalhe sucessivamente), o ministério da educação produziu um abrangente projecto de lei (7200/2006) de reforma da educação superior, baseado em três “eixos”: 1) constituição de um «marco regulatório para a educação superior»; 2) garantia da autonomia universitária; e 3) consolidação da responsabilidade social da educação superior (Haddad *et al.* 2006: 22).

Embora o projecto-lei (ainda pendente) venha a enfrentar de forma consistente muitas das questões problemáticas do ensino superior brasileiro (em primeiro lugar a questão da qualidade e da transparência), foi evidenciada a lacuna relativa à arquitectura académica, questão sobre a qual não é presente nenhuma observação (UFBA 2007: 2).

Com relação a isso destaca-se que o actual sistema baseia-se numa variedade inaceitavelmente ampla de títulos académicos (veja-se anexo XVIII), geradora de enormes confusões e incompatibilidades e que é, substancialmente, fruto das numerosas iniciativas incompletas que relatamos. No que diz respeito aos estudos pós-secundários existem as seguintes possibilidades: cursos de graduação, cursos “sequenciais” e outros cursos variados que não respondem a características prefixadas. Dos segundos fazem parte as denominações profissionais específicas (como, por exemplo, a de médico), que carecem de correspondência com os estândares internacionais (Santos e de Almeida 2008: 155). Nos estudos de graduação, ao invés, reconhecem-se três distintas categorias: os Bacharelados, correspondentes a diferentes carreiras profissionais (direito, jornalismo...); 2) Licenciaturas, que constituem cursos de natureza mais genérica que habilitam à profissão de ensino primário, ou secundário; 3) os Diplomas de tecnólogo, da duração de dois anos,

como ampliação do ensino secundário profissional (*ibidem*: 153-154). Os estudos graduados caracterizam-se, ao invés, pela distinção entre mestrados académicos, mestrados profissionais, especializações e doutorados (Beneitone *et al.* 2007: 343), sendo que também tais mestrados, caracterizam-se por falta de compatibilidade com os do segundo ciclo europeu (Santos e de Almeida 2008: 156).

Dentro das problemáticas devidas à presente estruturação dos cursos incluem-se, a excessiva precocidade nas escolhas de carreiras profissionais, a falta de interdisciplinaridade, assim como altas taxas de insucesso. Como veremos o discurso actual sobre a reforma do ensino superior brasileiro tem em ampla consideração tais questões, para além daqueles relativos à necessária expansão do ensino em termos quantitativos e qualitativos, levantando a possibilidade de uma reforma fundamental da estrutura curricular e pedagógica.

A influência da reforma de Bolonha nas políticas de ensino superior brasileiras – o programa REUNI

A análise do discurso presente em alguns recentes documentos concernentes as políticas de ensino superior no Brasil, nos leva a identificar numerosos pontos de contacto e congruências entre esse discurso e aquele que foi produzido na última década no âmbito do compromisso europeu de Bolonha, seja em termos das premissas genéricas com as quais se encara a problemática do ensino superior, seja em termos de práticas mais específicas para vir a realizar tais premissas.

Tratar-se-ia, caso fosse verificado, de um resultado concordante com as numerosas afirmações que consideram o Processo de Bolonha uma ideia obrigatoriamente inspiradora para a reforma do ensino superior brasileiro¹⁰²; assim, por exemplo, Lima, de Azevedo e Catani, para os quais:

¹⁰²Alguns graus de comprovação indirecta de tais afirmações foi, por outro lado, fornecido por Brochado, que, ao analisar a percepção de gestores de uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro, chega à conclusão de que, possivelmente na comunidade académica brasileira poderia existir um «real interesse em entender e aplicar algumas características» do PB (2010: 9). Particularmente significativas as afirmações de um dos entrevistados, para o qual «o acordo de Bolonha é o estado da arte» e atende à nova lógica educacional» (*ibidem*: 37).

«Na história recente das políticas públicas no Brasil nota-se que as reformas [...] são bastante influenciadas por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e por *think tank* transnacionais. A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, qualquer movimento de reforma universitária obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha» (2008: 21).

Antecipamos que o Programa REUNI de 2007 (<http://reuni.mec.gov.br/>) constitui uma iniciativa particularmente relevante nesse sentido. Trata-se, em breve, de um programa de apoio para reestruturação e expansão das universidades federais brasileiras, instituído pelo decreto N° 6096 (24 Abril 2007), que prevê o fornecimento de recursos financeiros para as universidades aderentes, após apresentação de um plano de reforma que cumpra com as directrizes gerais do programa¹⁰³. O objectivo final é o de «criar condições para a ampliação e permanência na educação superior» (Decreto, 2007).

L. C. Martins e E. P. do Nascimento, ao descrever o caso brasileiro com relação à questão do “Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina”, afirmam de maneira clara a inspiração do REUNI no Processo de Bolonha (*in* Pena-vega 2009: 20). Faltam, todavia, no discurso subsequente, as razões que levaram os autores a tal conclusão; tentamos apercebe-las através uma breve análise do decreto que institui o programa. Há, em nosso entender, aqui razão de falar numa ênfase em pelo menos seis tópicos que são fundamentais na reforma europeia, nomeadamente, a mobilidade estudantil, a flexibilização dos programas de estudo, a utilização de um sistema de créditos, a redefinição da estrutura curricular, a evolução do método e práticas pedagógicas e a inclusão social.

Das seis directrizes básicas definidas pelo artigo 2º do decreto nos interessam, a esse propósito, sobretudo a segunda, a terceira e a quinta, as quais prevêem:

«II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos

¹⁰³Todas as 59 universidades federais brasileiras aderiram ao programa, com “previsão de conclusão até 2012” (<http://reuni.mec.gov.br/>).

[...];

III – Revisão da estrutura académica, com reorganização dos recursos de graduação e actualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

V – ampliação de políticas de inclusão».

Por outro lado, é forçoso notar que o decreto tido em consideração, veio concluir – no que diz respeito ao governo Lula – uma demorada reflexão sobre a problemática do ensino superior que já tinha introduzido os motivos acima identificados e outros ainda que podem constituir pontos de contacto com os contidos na agenda de Bolonha. Nesse respeito podemos destacar os seguintes elementos: 1) a ênfase na autonomia institucional, contida no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Lei nº 10172, 9/01/2001; 4.3.5) e consagrada no (já citado) Projecto de Lei 7200/2006, no que diz respeito às funções didáctico-científica, administrativa e financeira das universidades; 2) a responsabilidade social das instituições, implicando – entre outros aspectos – a gestão democrática e transparente (PL 7200/2006: Art. 4.XII; Art. 8.III.1; Art.26); 3) a indissociabilidade de pesquisa e ensino na actuação das universidades e, em particular, a interpretação da primeira como «elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem» (PNE: 4.3.18; PL 7200/2006: Art. 12. V); 4) A necessidade da inserção da universidade, por um lado, na sociedade e mundo do trabalho local (PL 7200/2006: Art. 4.X e 13.IV) e, por outro, na comunidade académica internacional (*ibidem*: Art. 4.XI).

A congruência com os princípios consagrados nos documentos dos encontros ministeriais de Bolonha não se limita a tais premissas, mas releva-se também em aspectos mais concretos: 1) com relação ao último ponto destacado no paragrafo anterior, a prática da reconhecimento dos títulos estrangeiros; o PL 7200 (Art. 48.II.2) prevê que «os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso reconhecido do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação»; 2) o desenvolvimento dos mecanismos de reconhecimento, avaliação e garantia da qualidade (PL 7200/2006: artt. 27, 33 e 44.2.VI; PNE: 4.3.6).

Finalmente há uma serie de considerações que têm a ver com a que podemos dizer uma reforma das modalidades de ensino/aprendizagem que procede de considerações

muito parecidas às que relatamos para o contexto europeu, no que diz respeito às novas necessidades do mercado do trabalho, à importância da aquisição de competências genéricas e da aprendizagem continuada (ou “ao longo da vida”). Varias observações produzidas no âmbito brasileiro podem ser reconduzidas a essas áreas de reflexão. O Conselho Nacional de Educação do Brasil, no parecer nº67/03 expressa-se da seguinte forma:

«As Directrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autónomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática [...] ensejam a flexibilização curricular [...] e propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação» (in UFBA 2007: 14-15).

À questão da aprendizagem ao longo da vida, na mesma forma em que está a ser encarada na Europa, pode ser relacionada a preocupação com o desenvolvimento de novas modalidades de “distribuição” dos serviços educativos oferecidos pelas universidades, nomeadamente, a criação de cursos nocturnos (PL 7200/2006: Art. 46.III.2; PNE 4.3.13). Finalmente, a menção da “formação continuada”, como função fundamental do ensino superior, aparece no PL 7200 (Art. 44.V).

A influência da reforma de Bolonha nas políticas de ensino superior brasileiras (II) – A Universidade Nova

Os aspectos até agora tidos em consideração talvez não forneçam uma evidência consistente que comprove o impacto das políticas educativas europeias na maneira de reestruturar o ensino superior brasileiro. De facto, o aspecto mais conhecido do PB – a reforma das estruturas curriculares (de 3 ciclos) – encontra apenas um mínimo ponto de contacto com a sugestão, contida no Decreto 6096 (REUNI), de actuar uma «revisão da estrutura académica».

Trata-se, efectivamente, de uma lacuna (a da não definição das modalidades de revisão da estrutura académica) que foi reconhecida pelos atores da reforma em acto na Universidade Federal da Bahia, que tem seu maior enfoque mesmo nessa questão; sendo

que a menção da renovação da arquitectura académica no decreto, seria devida mesmo às iniciativas e discussões que começaram a ter lugar nessa instituição a partir de 2004 (UFBA 2007: 2; de Almeida *et. al.* 2010: 154), as quais, em conjunto, passaram a constituir a proposta - debatida ao nível académico nacional¹⁰⁴ - da “Universidade Nova”.

O projecto em questão teve como maior defensor e autor o ex-reitor (2002-2010) da Universidade federal da Bahia (UFBA; <https://www.ufba.br/>), Naomar de Almeida Filho, que divulgou suas ideias sobre a reforma do ensino superior no Brasil em diversas publicações e documentos oficiais da República Federal (Veja-se: Bibliografia). As reflexões começaram no âmbito de um projecto – modesto – de renovação da UFBA, chamado UFBA nova, que tinha como marco fundamental as ideias do antropólogo e educador brasileiro Anísio Teixeira (Santos e de Almeida 2008: 197), por sua vez, defensor das concepções Flexnerianas de ensino superior.

O trabalho original, desenvolvido através da discussão no âmbito de conselhos pedagógicos da instituição, tinha o enfoque em três tópicos abrangentes:

«Abertura de programas de cursos experimentais e interdisciplinares de graduação [...]; renovação do ensino de graduação, por meio de projectos académico-pedagógicos criativos e consistentes [...]; incentivo a reformas curriculares» (*idem*).

Entre as implicações finais do projecto considerava-se o de:

«Dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade, visando à compatibilização com as demandas e modelos de educação superior no mundo contemporâneo» (*ibidem*: 200).

O ex-reitor da UFBA (De Almeida *et al.* 2010: 157) relata que numa reunião nacional de responsáveis do ensino superior em 2006, foi apresentado o andamento dos trabalhos internos da Universidade baiana, o que gerou grande interesse por parte do ministério da educação, de forma tal que se a iniciativa influenciou o próprio desígnio da proposta REUNI (*ibidem*: 158-159).

¹⁰⁴E, ainda que minimamente, no internacional já que algumas publicações europeias hospedam descrições da iniciativa (Veja-se a publicação da Imprensa da Universidade de Coimbra: Santos e de Almeida 2008).

Deixando do lado todos os pormenores (que iremos descrever em breve), o núcleo básico da proposta consiste na instauração de um regime de três ciclos, assim estruturado: “Bacharelado interdisciplinar” (1º ciclo); formação profissional (2º ciclo); pós-graduação (3º ciclo; Lima, de Azevedo, Catani 2008: 22); sendo que o elemento verdadeiramente inovador é o do primeiro ciclo. Os Bacharelados Interdisciplinares (BI), em contraste com o carácter profissionalizante em vigor nas actuais graduações brasileiras¹⁰⁵, «propicia formação universitária geral [...] como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional» (Santos e de Almeida 2008: 200). Este primeiro ciclo caracteriza-se assim, em termos muito parecidos com o primeiro ciclo de Bolonha, pelas seguintes características gerais: interdisciplinaridade, modularidade, flexibilidade, progressividade (UFBA 2007; MEC 2010: *principios*).

Mais especificamente os BI têm as seguintes características: duração de três anos, com carga horária mínima de 2400 horas; quatro tipologias (artes, humanidades, ciência e tecnologia, saúde), que se compõem por duas etapas: 1) Formação geral (carga horária mínima par a 20% do total), com ênfase interdisciplinar e no estudo de línguas estrangeiras; 2) Formação específica (carga horária mínima: 50%), com enfoque numa determinada “área de concentração”, a ser escolhida pelo aluno *in itinere*. O esquema descrito organiza-se num regime modular que permite escolhas e personalização do percurso académico por parte do aluno, sendo as componentes curriculares de três tipos: obrigatórias, optativas e livres¹⁰⁶ (Santos e de Almeida 2008: 205).

A instalação dessa arquitectura curricular inovadora, na UFBA, constituiu o plano institucional para a participação no programa REUNI, tendo sido definido e aprovado em 2007 e prevendo 2008-2012 como período de transição (De Almeida *et al.* 2010: 177). Os Bacharelados interdisciplinares, regulamentados pela Resolução interna da UFBA Nº 03/2008, são ao dia de hoje regularmente oferecidos pela instituição¹⁰⁷.

Ora, no que diz respeito às perguntas centrais dessa parte da nossa dissertação, não podemos evitar de relatar uma afirmação que, de facto, é geradora de grande interesse para

105 Na verdade, os BI encontrariam sua razão de ser mesmo na necessidade de evitar «uma profissionalização precoce e especializada» (UFBA 2007).

106 Exactamente o tipo de distinção que se encontra em muitas universidades europeias.

107 Confira-se: <https://www.ufba.br/cursos>; note-se, por outro lado, que mais nove universidades federais apresentaram, ao abrigo do programa REUNI, propostas “similares ou convergentes” (Santos e de Almeida 2008: 222)

a presente pesquisa; os *Referenciais orientadores para os Bacheralados interdisciplinares e similares*, publicados pelo ministério da educação Brasileiro em 2010, contêm a seguinte premissa:

«[a proposta de implantação dos BI é] Inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica» (MEC 2010).

Uma vez que fica comprovada a existência de alguma influência do Processo de Bolonha na proposta da Universidade Nova, cabe identificar especificamente em quais aspectos tal se verifica e em que medida.

Muitas considerações contidas na proposta são comuns ao discurso geral que se instaurou no país com relação à educação superior e que temos levantado a partir do Plano nacional de educação 2001-2010, o PL 7200/2006 e o decreto 6096, tendo sido esse último, como já dissemos, influenciado pelas concepções de Naomar de Almeida Filho.

Nos referimos, em particular, aos seguintes aspectos: a importância atribuída à educação interdisciplinar e geral no primeiro ciclo, como meio para adiar precoces escolhas profissionais que poderiam levar a altas taxas de não-conclusão (Santos e de Almeida 2008: 219-220); efeito, esse último, obtido também através de estratégias de flexibilização e “personalização” dos currículos (*idem*); a integração da pesquisa nos currículos de todos os ciclos (MEC 2010); a mobilidade e o intercâmbio interinstitucional (*idem*); a internacionalização, potenciada pela compatibilidade com outros regimes curriculares do globo e já consagrada na reforma da UFBA, através da criação de numerosos convênios¹⁰⁸ (De Almeida *et al.* 2010: 187-188).

Todavia, é impossível não reparar, ao analisar aspectos mais minúsculos da implementação dessa reforma, no elevadíssimo grau de compatibilidade com as práticas postas em acto com o PB, que são absentes no discurso político analisado anteriormente; veja-se, por exemplo, que a implantação de um sistema de créditos é encarada com base nos mesmos princípios do ECTS:

108 Inclusive com a Universidade de Coimbra (De Almeida *et al.* 2010: 188).

«Os projectos pedagógicos devem contemplar a organização de regimes de créditos académicos associados ao número de horas de actividades de ensino e aprendizagem que induzam à integração a um sistema de transferência de créditos académicos entre instituições credenciadas no âmbito dos SINAES [agência de avaliação do ensino superior nacional]» (MEC 2010).

O mesmo diga-se em relação à introdução do tópico da “reconhecimento de aprendizagem previa”:

«O projecto de formação deve incluir proposta de avaliação reconhecedora e certificativa de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outros espaços e contextos» (*idem*).

Continuando, há um conjunto de considerações que podemos reunir sob a etiqueta da “reforma das práticas educativas” e que compreende aspectos como o ensino centrado no aluno, a formação ao longo da vida (UFBA 2008: 77), tendo em vista aspectos relativos à empregabilidade (todos aspectos que temos levantado, com relação à Europa, na segunda parte dessa dissertação).

Assim estatui-se que o «processo de formação dos BIs deve favorecer a adopção de metodologias activas de ensino e aprendizagem» (*idem*), que encontram sua razão de ser no objectivo de autonomizar o discente que actuará «numa realidade em permanente transformação» (Santos e de Almeida 2008: 221). Por outro lado, ao descrever a proposta, de Faria e Maia (2007: 3) assumem declaradamente o “ensino centrado no aluno” como o enfoque pedagógico preferencial do projecto.

Uma das possíveis implicações dessa mudança do processo de ensino/aprendizagem – como vimos em precedência – é a atenção aos resultados de aprendizagem, mais do que aos processos; a definição prévia das competências cuja aquisição é visada num determinado curso ganha nesse contexto preeminência. Aqui, surpreendentemente, podemos verificar uma “importação” directa de ideias e práticas do contexto europeu, sendo que «as competências tomadas como referência no Bacharelado Interdisciplinar foram obtidas no Projecto Tuning – América Latina»¹⁰⁹, no qual a UFBA participou (UFBA 2008: 23). Mais um ponto de contacto com o PB identifica-se, a esse

109 Veja-se: 3.2.

propósito, no levantamento - nos textos de apresentação do projecto - da questão da empregabilidade e da necessidade de desenvolvimento de competências “transversais” (UFBA 2008: 75)¹¹⁰.

Há finalmente na Universidade Nova um princípio consagrado no Processo de Bolonha e incorporado, mais especificamente, como critério fundamental nos processos de garantia da qualidade: o da “actualização”, ou - se quisermos - da “relevância do ensino”; «trata-se de um princípio que se realiza através do adequado planeamento da oferta de componentes curriculares de modo a garantir ajustes programáticos periódicos que contemplem os avanços científicos, tecnológicos, as inovações artísticas e novidades no campo do conhecimento» (Santos e de Almeida 2008: 222) e que implica também a «permanente revisão das práticas educativas» (MEC 2010).

Essa análise basta, em nosso entender, para reparar num muito elevado grau de congruência entre o discurso e as práticas dessa iniciativa de reforma da universidade brasileira e os termos em que a questão do ensino superior está a ser encarada no Processo de Bolonha. Que houve influência directa desse último sobre a concepção da Universidade Nova, por outro lado, não constitui segredo: numa entrevista, o próprio Naomar de Almeida Filho afirmou claramente, «Nossa inspiração é a Europa, que segue desde 1999 o chamado Sistema de Bolonha» (de Almeida 2009).

Difícil resulta avaliar as razões para isso, ou seja, se efectivamente o modelo europeu foi considerado uma boa prática na reforma do ensino superior, adaptável com sucesso à realidade brasileira, ou se entrou em acção um simples mecanismo de imitação forçada, devido a considerações parecidas com aquelas que levantamos para o caso australiano: compatibilização é precisa para “não ficar de fora” do sistema de ensino global.

Precisamente em relação a esse tipo de raciocínio, de facto, encontramos numerosos excertos, nos textos da proposta, que relatam um certo grau de preocupação com a relação do ensino superior brasileiro com o mais amplo mercado global:

«Na Europa, actualmente, as equivalências, os diversos métodos e a multiplicidade organizacional

¹¹⁰Um desses textos (Nery *in* UFBA 2008: 75) argumenta a partir das considerações de João Vasconcelos Costa, pesquisador português, contidas no artigo *As implicações Sociais do Processo de Bolonha* de 2001.

académica de que beneficiávamo-nos, até há pouco tempo, deixarão de existir devido à introdução do Processo de Bolonha. Nem com Portugal, que era ainda o país que mais cooperava connosco, por ter um sistema curricular semelhante, teremos mais compatibilidade» (Santos e de Almeida 2008: 150).

Ou ainda:

«Quando o prazo de consolidação do Processo de Bolonha for alcançado (a data é 2010), o Brasil corre sério risco de ser o último país com algum grau de desenvolvimento científico, tecnológico e industrial a possuir uma arquitectura curricular com padrões e modelos estabelecidos na *Belle Époque*» (*ibidem*: 254).

Em consequência:

«[pretende-se] construir no Brasil um modelo de educação superior compatível, no que for pertinente para o contexto nacional, com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) e com o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha), sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes» (*ibidem*: 232).

Que não existisse esse tipo de “submissão”, ou uma transposição completa do modelo bolonhês, deve ter resultado bastante claro da breve descrição que levamos a cabo: a própria arquitectura de três ciclos visada na Universidade Nova é de natureza diferente daquela europeia; parece-se mais com a primeira concepção dos primeiros encontros ministeriais, que reunia sob o segundo ciclo (de estudos pós-graduados) mestrado e doutoramento, levando a cabo uma distinção que na Universidade nova é feita com a instituição formal de mestrados “profissionais” e “académicos”.

O carácter do primeiro ciclo também é distintivo; no caso dos Bacharelados Interdisciplinares leva-se até ao extremo o princípio, também presente no primeiro ciclo de Bolonha, de formação geral e interdisciplinar. Argumenta-se claramente, pois, que os BI não preparariam o discente para a entrada directa no mercado do trabalho (Faria e Maia 2007: 3), o que entra em plena contradição com a filosofia das licenciaturas europeias (que deveriam – também – preparar “profissionais”), pelo menos na teoria (na prática, talvez, esse princípio tenha-se revelado até o presente inatingido).

Não de menos consideramos o caso brasileiro particularmente interessante; os princípios gerais que regem as políticas de ensino superior nesse país tem vindo a aproximar-se de forma surpreendente com aqueles consagrados no Processo de Bolonha. As práticas, como a definição de uma duração de cursos igual à europeia, ou a possível introdução de sistemas de créditos, modularização dos currículos e práticas de garantia da qualidade congruentes com as europeias, instauram premissas positivas de “comunicação e transferências” entre dois “mundos”. O facto é que, como afirmam Faria e Maia, «ambos os projectos [Processo de Bolonha e Universidade Nova] almejam a criação de sistemas de formação universitária para a livre circulação entre seus territórios da força de trabalho especializada e bens de conhecimento» (2007: 4).

Não é de excluir, por outro lado, a possibilidade de que em outros contextos possam vir a aparecer fenómenos similares aos brasileiro e latino-americano, no âmbito do ensino superior. O que poderia constituir tema de ulteriores pesquisas e estudos de caso.

CONCLUSÕES

Ao longo dessa dissertação tentamos analisar o recente fenómeno político, chamado de Processo de Bolonha, de uma maneira abrangente. Levamos em consideração seus antecedentes e os aspectos mais relevantes e recentes que entram na esfera da “Europeização” do ensino superior, analisamos seu método de funcionamento e os actores envolvidos, assim como a própria agenda pragmática de reforma dos sistemas de ensino superior europeus, para depois focarmos num aspecto mais específico, que diz respeito a um aspecto “externo” do Processo de Bolonha.

Tratar-se-ia, em nosso entender, de uma abordagem necessária no presente, justificada por uma literatura, sobre o assunto, que ainda é fragmentada e tende a focar-se apenas sobre os aspectos mais visíveis das reformas europeias dos últimos anos, impossibilitando - assim - uma visão exaustiva do fenómeno, cujo discurso, como vimos, justifica-se só se tivermos em consideração o elevadíssimo grau de interdependência entre as políticas e linhas de acção propostas.

Por outro lado, consideramos que os aspectos que nessa dissertação serviram como premissas (a não ser aqueles “cronológicos”), na verdade podem constituir pontos extremamente férteis de investigação: vimos que o Processo de Bolonha, como plataforma política supranacional, já gerou interesse na comunidade científica por constituir uma modalidade inédita, que não poderia se enquadrar através de um modelo único preexistente. O “bazar” bolonhês, caracterizado por mínima burocratização e institucionalização, por negociações activadas sobretudo por actores societários particulares (sob a coordenação de um actor – a Comissão Europeia – que veio a assumir espontaneamente um papel de “gestão”), por um método de prossecução assente quase exclusivamente sobre modalidades de natureza meramente comunicacional e exploratória (os “seminários de Bolonha”) e avaliativa (o processo de balanço – *stocktaking*), tem-se revelado, não de menos, um ambiente gerador de “pressão pelos pares” ao nível supranacional e impulsionador – por consequência – de significativas reformas no ensino superior, ao nível interno a cada Estado-Membro e supranacional.

Na segunda parte tentámos descrever as singulares linhas de acção previstas ao

longo das conferências ministeriais, através de uma “composição” de literatura: A estrutura de três ciclos, o sistema ECTS, a atractividade do EEES, a mobilidade académica, a reconhecimento das qualificações, a garantia da qualidade, a empregabilidade, a dimensão social do ensino (e a aprendizagem ao longo da vida), a investigação e a reforma pedagógica (o ensino centrado no aluno). Cada um desses pontos da agenda, embora não constituindo novidades integrais no campo das políticas de ensino superior (os mais recentes remontam a concepções do início da década da Declaração de Bolonha), é caracterizado por importantes inovações. Por essa razão e pelo facto de reunirem aspectos que não foi (nem teria sido) possível aqui esgotar, são tópicos merecedores de análise focada.

A “dimensão externa” do Espaço Europeu do Ensino Superior, que também deveria entrar na lista que acabamos de relatar, foi objecto - na presente dissertação - de uma atenção particular; trata-se, na verdade, do elemento que sugeriu a perspectiva investigativa preferencial: é que a avaliação do impacto e a influência das reformas europeias em outras regiões do mundo pareceu-nos a melhor maneira de avaliar o significado do Processo de Bolonha como fenómeno político.

Nesse sentido, os resultados dos nossos levantamentos foram positivos; ou seja, comprova-se a importância do Processo que, para além de responsável de reformas profundas no seu próprio contexto de implementação (a Europa), provocou ecos ao nível global, por duas razões: 1) devido ao tamanho e escopo da reforma, que abrange 47 países e quase um terço das instituições de ensino superior no globo, gerando, dessa forma, uma necessidade de alinhamento, por parte de alguns países; 2) pelo facto do método de prossecução e conteúdo do Processo terem sido considerados, por parte de muitos, como “boas práticas”, embora passíveis de adaptação a contextos diferentes.

A esse respeito pudemos identificar casos particularmente interessantes, como o dos países do Magreb, o da Austrália e da Nova Zelândia e o da América Latina. Esse último, em particular, revelou-se prolífico, sendo que aqui os desenvolvimentos europeus na educação superior têm gerado importantes discussões e iniciativas, seja da comunidade académica que política, com predominância (é esse um ponto distintivo do contexto latino-americano) da primeira. Ganham, nesse âmbito, particular relevância duas iniciativas: a transposição do projecto *Tuning* para esse continente e a recente (2009)

Declaração de Lima, cujos desenvolvimentos serão interessantes de observar nos próximos anos.

Consideramos que há, essencialmente, duas razões para o elevado grau de interesse que se observa: 1) um contexto educativo superior caracterizado por uma necessidade de rápida e profunda revisão e actualização; 2) o facto dos sistemas de ensino superior, na América Latina, terem sido moldados a partir dos modelos dos antigos colonizadores e terem ficado ligados através de laços institucionais particulares.

Essas razões, exemplificativamente, podem se aplicar ao contexto brasileiro, que ofereceu casos ulteriores e mais pragmaticamente analisáveis e onde foi possível comprovar o consenso político para com instâncias que promovam a “filosofia” e a prática de Bolonha: o Projecto REUNI de expansão e reestruturação das universidades federais de 2007 (tendo em consideração a ligação com o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e o Projecto de Lei 7200/2006 sobre o ordenamento do ensino superior); e a iniciativa Universidade Nova, parida no contexto da Universidade Federal da Bahia a partir das ideias d ex-reitor Naomar de Almeida Filho e, sucessivamente, aplicada – com relação à implementação do REUNI – em outras universidades federais do país.

Tomamos nota das diferenças importantes que existem entre a estruturação do ensino superior visada por esses projectos e a implementada com o Processo de Bolonha; seria indesejável, por outro lado, uma aplicação integral e acrítica das características e modalidades de um Processo, que na sua própria vertente interna estabelece o respeito da diversidade e a adaptação a contextos com características diferentes. O que interessa em termos de resultados observáveis e o que desperta nossa atenção é a existência de movimentos em prol da internacionalização do ensino superior nessa região, eventualmente apoiados politicamente ao nível nacional (etapa que se torna imprescindível a determinada altura) e que se rege por princípios (e não necessariamente práticas) compatíveis com aqueles do Espaço Europeu do Ensino Superior.

Tais desenvolvimentos merecem de ser observados com a maior atenção, em quanto fornecem a premissa para a realização não só de metas particulares, como a da atractividade do EEES, mas também do princípio fundamental – já consagrado na vertente interna europeia – da internacionalização do ensino superior. A Europa hodierna das

universidades reformadas pouco aproveitaria das mudanças implementadas se essas não forem utilizadas com fim a aproveitar o enorme potencial de cooperação com outros centros de produção do conhecimento.

ANEXOS

I – Cronologia da “europeização” do ensino superior (elaboração própria):

- 1953:** Convenção Europeia sobre os diplomas para admissão nas universidades;
- 1954:** Convenção Cultural Europeia;
- 1959:** Convenção europeia sobre a reconhecida academia das qualificações universitárias;
- 1972:** criação do Centro Europeu para o Ensino Superior (CEPES) da UNESCO;
- 1980:** criação da EURYDICE;
- 1984:** Resolução sobre o ensino superior e o desenvolvimento da cooperação universitária na comunidade europeia;
- 1984:** Resolução sobre o reconhecimento dos títulos e dos períodos de estudo;
- 1984:** criação da rede NARIC;
- 1987:** Decisão que adopta o programa ERASMUS;
- 1988:** Magna Charta Universitatum;
- 1990:** criação da EURASHE;
- 1992:** Tratado de Maastricht – art. 126 e 127, sobre a cooperação em matéria de educação;
- 1992:** criação da ESIB (ESU a partir de 2007);
- 1994:** instituição do programa SOCRATES I (até 1999);
- 1995:** instituição do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS), pela Organização Mundial do Comércio;
- 1997:** Convenção de Lisboa;
- 1997:** criação da rede ENIC;
- 1998:** Declaração da Sorbonne, pelos ministros da educação de Alemanha, França, Itália e Reino Unido;
- 1999:** criação da iniciativa EUROPASS;

1999: Declaração de Bolonha, dos ministros europeus responsáveis para o ensino superior;

1999: plano *Educação e formação 2010* da Comissão Europeia

2000: criação da ENQA;

2000: programa SOCRATES II (até 2006);

2000: lançamento projecto *Tuning Educational Structures in Europe*;

2001: Declaração de Salamanca: fundação da Associação Europeia das Universidades (ex-CRE);

2001: Comunicado de Praga, dos ministros europeus responsáveis para o ensino superior;

2002: Processo de Bruges/Copenhaga;

2003: Comunicado de Berlim, dos ministros europeus responsáveis para o ensino superior;

2005: Comunicado de Praga, dos ministros europeus responsáveis para o ensino superior;

2006: *Agenda de Modernização* das universidades europeias, da Comissão Europeia;

2007: Comunicado de Londres, dos ministros europeus responsáveis para o ensino superior;

2007: Programa *Lifelong Learning* (ex SOCRATES), até 2013;

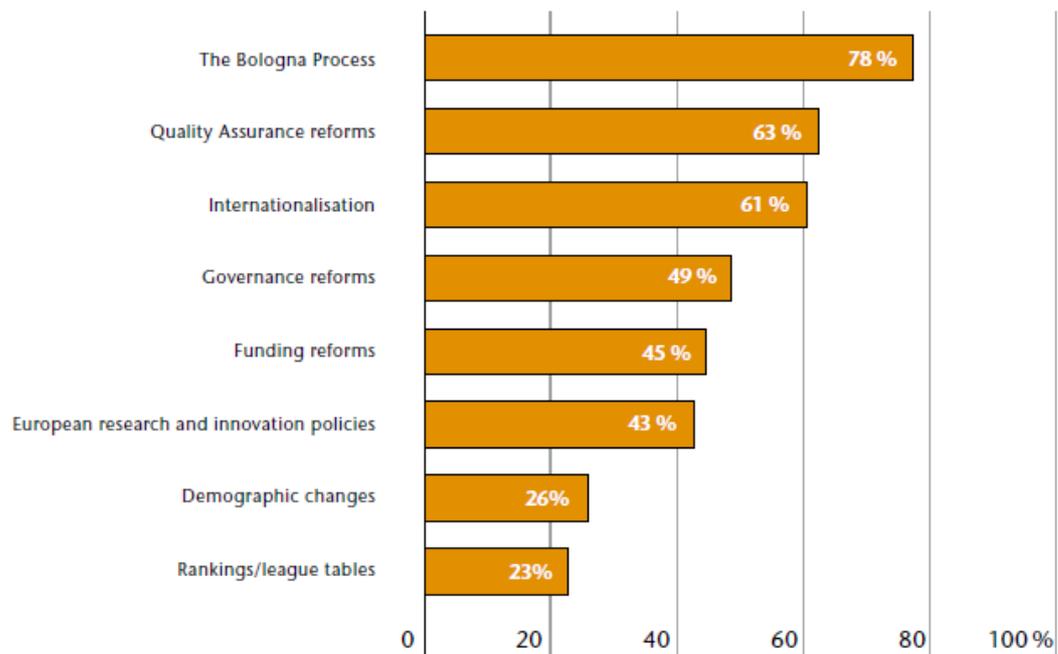
2009: Comunicado de Lovaina/Leuven-la-neuve, dos ministros europeus responsáveis para o ensino superior;

2010: Declaração de Budapeste/Viena (lançamento do Espaço Europeu do Ensino Superior);

2012: Comunicado de Bucareste, dos ministros europeus responsáveis para o ensino superior.

II - Relevância do Processo de Bolonha para as instituições de ensino (Sursock e Smidt 2010: 26);

Table 4. Q7a. Over the past three years, how important have the following developments been for your institutional strategy (high importance)?



III – Quadro de qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior;

The framework of qualifications for the European Higher Education Area

The Bergen Conference of European Ministers Responsible for Higher Education 19-20 May 2005 adopted the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including, within national contexts, the possibility of intermediate qualifications), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges in the first and second cycles. Ministers committed themselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010, and to having started work on this by 2007.

	Outcomes	ECTS Credits
First cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study; • can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study; • have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; • can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences; • have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy. 	Typically include 180-240 ECTS credits

Second cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; • can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; • have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments; • can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously; • have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous. 	Typically include 90-120 ECTS credits, with a minimum of 60 credits at the level of the 2 nd cycle
----------------------------	---	---

Third cycle qualification	<p>Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:</p> <ul style="list-style-type: none"> • have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; • have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; • have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; • are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; • can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; • can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society. 	Not specified
---------------------------	---	---------------

IV – tipos de arquiteturas curriculares adoptadas nos países de Bolonha (Berkeens, Cremonini e Huisman 2010: 16);

Table 2-2 Two-cycle structure models most commonly adopted per higher education system

Models	Countries	Number of countries
180+120 = 300 credits	Andorra, Austria, Croatia, Czech Republic ¹ , Denmark, Estonia, Finland, France, Germany ¹ , Hungary, Holy See, Iceland, Italy, Liechtenstein, Norway, Poland ¹ , Portugal, Slovakia, Slovenia ¹ .	19
Various combinations	Albania, Belgium-FI, Belgium-Fr, Bosnia and Herzegovina, Cyprus, Greece, Ireland, Latvia, Luxembourg, Malta, Moldova, Montenegro, The Netherlands, Romania, Serbia, Spain, Sweden, Switzerland, 'the Former Yugoslav Republic of Macedonia', UK-E/W/NI.	20
240+120 = 360 credits	Armenia, Georgia, Lithuania, Russia, Turkey.	5
240+60 =300 credits	Bulgaria	1
240+90 = 330 credits	UK-Scotland	1

Note: Data missing for Azerbaijan and Ukraine. ¹Legally, various combinations are possible in these systems. ²Slovenia: information reflects situation in 2009/10.

Source: Eurydice (2009) checked by national experts.

V – Durações típicas do terceiro ciclo (*ibidem*: 19);

Table 2-5 Duration of the third degree (doctoral studies)

Number of years	Countries	Number of countries
3 years	Austria, Belgium-FI, Belgium-Fr, Bulgaria, Croatia, Denmark, France, Georgia, Greece, Hungary, Italy, Moldova, Montenegro, Norway, Romania, Slovenia ¹	16
3-4 years	Bosnia and Herzegovina, Czech Republic, Ireland, Latvia, Poland, Portugal, Slovakia, UK-E/W/NI, UK-Scotland	9
4 years	Armenia, Estonia, ² Finland, The Netherlands, Sweden, Turkey	6
3-5 years	Albania, Germany, Iceland, Malta, Serbia, Switzerland	6
Other	Cyprus (3-8 years), Holy See (2-4 years), Lithuania (2-6 years), Russia (3+3 years), Spain (4-5 years), 'the Former Yugoslav Republic of Macedonia' (min. 2 years).	6

Notes: Liechtenstein, Andorra, and Luxembourg: not applicable. Azerbaijan and Ukraine: data not available. ¹ Slovenia: data refers to 2009/10. ² Legal framework allows for 3-4 years.

Source: Own compilation based on Eurydice (2007), checked by national experts. Eurydice data reflect nominal duration; for some countries the dominant length in practice is listed based on the national expert's input.

VI – Áreas de estudo excluídas do modelo LMD (*ibidem*: 18);

Table 2-4 Fields excluded from the two-cycle structure, by higher education system

<i>Study field</i>	<i>Countries</i>	<i>Number of countries</i>
Medicine	Albania, Austria, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Czech Republic, Estonia, Finland, France, Georgia, Germany, Greece, Hungary, Iceland, Ireland, Italy, Lithuania, Malta, Moldova, Montenegro, Norway, Romania, Russia, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spain, Turkey, 'the Former Yugoslav Republic of Macedonia', UK-E/W/NI, UK-Scotland, Ukraine	31
Dentistry	Albania, Austria, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Czech Republic, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Italy, Lithuania, Malta, Montenegro, Moldova, Norway, Poland, Romania, Russia, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spain, 'the Former Yugoslav Republic of Macedonia', Turkey, UK- E/W/NI, UK-Scotland, Ukraine	29
Veterinary studies	Albania, Austria, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Czech Republic, Estonia, Germany, Hungary, Italy, Lithuania, Moldova, Norway, Poland, Romania, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spain, 'the Former Yugoslav Republic of Macedonia', Turkey, UK-E/W/NI, UK-Scotland, Ukraine	24
Pharmacy	Albania, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Estonia, France, Germany, Hungary, Italy, Malta, Moldova, Montenegro, Norway, Poland, Romania, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spain, Turkey, 'the Former Yugoslav Republic of Macedonia'.	20
Architecture	Bulgaria, Estonia, Hungary, Italy, Malta, Moldova, Norway, Romania, Slovenia, Spain	10
Law	Bulgaria, Germany, Hungary, Italy, Poland	5
Engineering	Bulgaria, Czech Republic, Estonia, Greece, Slovakia (some programmes)	5
Theology	Germany, Slovakia, Slovenia, Croatia, Holy See	5
Teacher education	Croatia, Czech Republic (for primary and partly secondary school teachers), Estonia, Germany (in transition in some Länder), Luxembourg (for secondary school teachers)	5
Arts	Croatia, Greece, Hungary (crafts, design, performing arts, film), Poland (acting)	4
Psychology	Poland, Norway	2
Accountancy	Malta	1
Agriculture	Greece	1
Fish sciences	Norway	1
Pedagogics	Italy	1

VII – Implementação dos quadros de qualificações nacionais (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 37);

Indicator 3: Implementation of national qualifications framework

Number of countries in each score category for Indicator 3	6	6	21	6	9
Green (5)	A NQF compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA has been developed, and all national qualifications are visibly linked with learning outcomes National qualifications have been included in the NQF through a quality assurance procedure. The agreed self-certification procedure with participation of international experts has been completed, including publication of a final report.				
Light green (4)	A NQF compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA has been developed and: <ul style="list-style-type: none"> · all necessary the necessary formal decisions for establishing the framework have been taken · implementation of the NQF has started · the agreed self-certification procedure has started 				
Yellow (3)	A proposal for a NQF compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA has been discussed at the national level but the necessary formal decisions for establishing the framework have not yet been taken				
Orange (2)	A proposal for a NQF compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA has been prepared and <ul style="list-style-type: none"> · includes generic cycle descriptors based on learning outcomes · includes ECTS credit ranges in the first and second cycles and a timetable for consulting relevant stakeholders has been drawn up but the consultation process has not yet been completed 				
Red (1)	The development process leading to a NQF compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA has been completed but no timetable for consultation or adoption has been established or the development process leading to a NQF compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA has been launched but has not been completed or work on the development process leading to a NQF compatible with the overarching framework of qualifications of the EHEA has not been launched or is at a preliminary or exploratory stage.				

VIII – Implementação do ECTS (*ibidem*: 77);

Indicator 9: Stage of implementation of the European Credit Transfer System (ECTS)

Number of countries in each score category for Indicator 9..	21	18	7	2	0
Green (5)	ECTS credits are allocated to all components of all HE programmes ¹⁹ , enabling credit transfer and accumulation, AND ECTS credits are demonstrably linked with learning outcomes ²⁰				
Light green (4)	ECTS credits are allocated to all components of more than 75% of HE programmes ¹⁵ , enabling credit transfer and accumulation, AND ECTS credits are demonstrably linked with learning outcomes OR Credits are allocated to all components of all HE programmes using a fully ECTS compatible credit system enabling credit transfer and accumulation ²¹ AND Credits are demonstrably linked with learning outcomes ¹⁶				
Yellow (3)	ECTS credits are allocated in 50-75% of all HE programmes, AND ECTS credits are demonstrably linked with learning outcomes OR ECTS credits are allocated to all components of more than 75% of HE programmes ¹¹ , enabling credit transfer and accumulation, but, ECTS credits are not yet linked with learning outcomes ¹⁶				
Orange (2)	ECTS credits are allocated in at least 49% of HE programmes OR a national credit system is used which is not fully compatible with ECTS				
Red (1)	ECTS credits are allocated in less than 49% of HE programmes ¹⁵ OR ECTS is used in all programmes but only for credit transfer				

IX – Regulamentos nacionais sobre a duração do ano académico e a equivalência carga horária/créditos (Comissão Europeia 2009: 59-60);

Countries	Hours range/ academic year	Hours range/ credit	Status of the proclamation
Austria	1,500 h	25 h	Law
Belgium (Fl)	1,500/1,800 h	25/30 h	Decree (law on the Flemish level)
Belgium (Fr)	1440 h	24 h	Decree(law of the French Community)
Czech Re- public	1,500/1800 h	25/30 h	Good practice, recommendation of ECTS Key Features.
Cyprus	1500h/1800 h	25/30 h	New Law for Higher Education (under consideration in 2008)
Denmark	1,650 h	27/28 h	Letters from the Ministry
Estonia	1,560 h	26 h	University Act law
Finland	1,600 h	27 h	Act of the Council of State
France	1,650 h	25/30 h	Recommendation by the University Presidents' conference
Germany	1,800 h	30 h	KMK (Kultusministerkonferenz = Standing Conference of the Ministers of the Federal States). Element of Accreditation
Greece	1,500/1,800 h	25/30 h	Ministerial Decision
Hungary	1,620/1,800 h	30 h	Act on Higher Education and attaching Governmental Decree
Iceland	1,500/2,000 h	25/33 h	No proclamation, but understanding among universities
Ireland		20/30 h	Recommendation on the principles and operational guidelines devised by the National Qualifications Authority of Ireland
Italy	1,500 h	25 h	Ministerial Decrees
Latvia	1,600 h		Law
Lithuania	1,600 h		Law and Decree

Malta	1,500 h	25 h	In Educational Act, 2004 and subsidiary legislation
Netherlands	1,680 h	28 h	Law
Portugal	1,500/1,680 h	25/28 h	Decree 42/2005 of 22 February.
Norway	no range per academic year proclaimed/ decision of universities	no range per credit proclaimed	Law
Poland	1,500/1,800 h	25/30 h	Decree
Romania	1,520/1,640 h	25/27 h	Order of the Ministry of Education (from 1999)
Slovakia	no range per academic year proclaimed	25/30 h	Good practice, recommendation of ECTS key features
Slovenia	1,500/1,800 h	25/30 h	Law (2004)
Spain	1,500/1,800 h	25/30 h	Royal Decree (law)
Sweden	1,600 h	26/27 h	Higher education ordinance (Government regulation) states full time studies during 40 weeks
Switzerland	1,500/1,800 h	25/30 h	Swiss University Conference (SUC) Regulation for the implementation of Bologna
Turkey	1,500/1,800 h		Law
United Kingdom	1,200-1,800 h	20 h	national Qualification (and Credits) Frameworks

X – Implementação dos princípios consagrados na Convenção de Lisboa (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 72);

Indicator 8: National implementation of the principles of the Lisbon Recognition Convention

Number of countries in each score category for Indicator 8..	35	2	5	1	5
Green (5)	The Lisbon Recognition Convention has been ratified and appropriate legislation complies with the legal framework of the Convention. The later Supplementary Documents have been adopted in appropriate legislation and applied in practice, so that the five main principles are fulfilled and: <ul style="list-style-type: none"> - applicants have a right to fair assessment, - there is recognition if no substantial differences can be proven, - in cases of negative decisions the competent recognition authority demonstrates the existence of (a) substantial difference(s), - the country ensures that information is provided on its institutions and their programmes, - an ENIC has been established 				
Light green (4)	The Lisbon Recognition Convention has been ratified and appropriate legislation complies with the Convention but further amendments of legislation are needed to apply the principles of the Supplementary Documents ⁹ in practice.				
Yellow (3)	The Convention has been ratified and appropriate legislation complies with three or four of the five abovementioned principles of the Lisbon Recognition Convention.				
Orange (2)	The Convention has been ratified and appropriate legislation complies with one or two of the five abovementioned principles of the Lisbon Recognition Convention.				
Red (1)	The Convention has been ratified but appropriate legislation has not been reviewed against the legal framework of the Lisbon Convention or the Supplementary Documents ⁹ OR the Convention has not been ratified				

THE DIPLOMA SUPPLEMENT

This Diploma Supplement follows the model developed by the European Commission, Council of Europe and UNESCO/CEPES. The purpose of the supplement is to provide sufficient independent data to improve the international 'transparency' and fair academic and professional recognition of qualifications (diplomas, degrees, certificates etc.). It is designed to provide a description of the nature, level, context, content and status of the studies that were pursued and successfully completed by the individual named on the original qualification to which this supplement is appended. It should be free from any value judgements, equivalence statements or suggestions about recognition. Information in all eight sections should be provided. Where information is not provided, an explanation should give the reason why.

1. INFORMATION IDENTIFYING THE HOLDER OF THE QUALIFICATION

1.1 Family name(s):

1.2 Given name(s):

1.3 Date of birth (day/month/year):

1.4 Student identification number or code (if available):

2. INFORMATION IDENTIFYING THE QUALIFICATION

2.1 Name of qualification and (if applicable) title conferred (in original language):

2.2 Main field(s) of study for the qualification:

2.3 Name and status of awarding institution (in original language):

2.4 Name and status of institution (if different from 2.3) administering studies (in original language):

2.5 Language(s) of instruction/examination:

3. INFORMATION ON THE LEVEL OF THE QUALIFICATION

3.1 Level of qualification:

3.2 Official length of programme:

3.3 Access requirements(s)

4. INFORMATION ON THE CONTENTS AND RESULTS GAINED

4.1 Mode of study:

4.2 Programme requirements:

4.3 Programme details: (e.g. modules or units studied), and the individual grades/marks/credits obtained:

(if this information is available on an official transcript this should be used here)

4.4 Grading scheme and, if available, grade distribution guidance:

4.5 Overall classification of the qualification *(in original language)*:

5. INFORMATION ON THE FUNCTION OF THE QUALIFICATION

5.1 Access to further study:

5.2 Professional status *(if applicable)*:

6. ADDITIONAL INFORMATION

6.1 Additional information:

6.2 Further information sources:

7. CERTIFICATION OF THE SUPPLEMENT

7.1 Date:

7.2 Signature:

7.3 Capacity:

7.4 Official stamp or seal:

8. INFORMATION ON THE NATIONAL HIGHER EDUCATION SYSTEM

(N.B. Institutions who intend to issue Diploma Supplements should refer to the explanatory notes that explain how to complete them.)

XII – Implementação das medidas relativas ao Suplemento ao Diploma (Rauhvargers, Deane e Pauwels 2009: 67);

Indicator 7: Stage of implementation of diploma supplement

Number of countries in each score category for Indicator 7..	26	9	11	0	2
Green (5)	Every graduate receives a Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language - automatically - free of charge				
Light green (4)	Every graduate who requests it receives a Diploma Supplement in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language - free of charge				
Yellow (3)	A DS in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language is issued to some graduates OR in some programmes free of charge				
Orange (2)	A DS in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language is issued to some graduates OR in some programmes for a fee				
Red (1)	Systematic issuing of DS in the EU/CoE/UNESCO Diploma Supplement format and in a widely spoken European language has not yet started				

XIII – Mobilidade para obtenção de diploma no estrangeiro: desenvolvimentos 1999-2007 (Berkeens, Cremonini e Huisman 2010: 67)

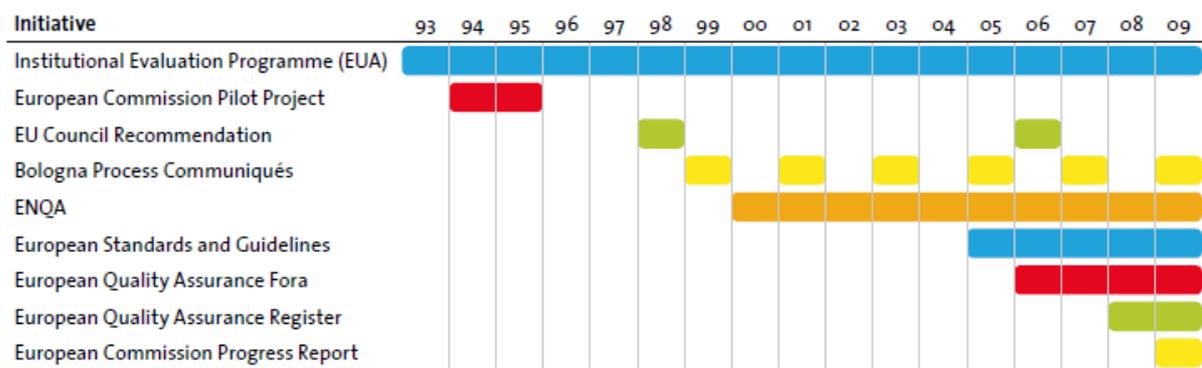
Table 7-1 | Developments in diploma mobility in the EHEA (1999-2007)¹

	1999	2007	Growth
Total number of students in the EHEA	26,188,563	34,838,396	33%
All foreign students in the EHEA	923,038	1,605,728	74%
as % of Total number of students	3.5%	4.6%	30%
Foreign students from EHEA countries	502,150	695,323	39%
as % of Total number of students	1.9%	2.0%	4%
Foreign non-EHEA students	420,888	910,405	116%
as % of Total number of students	1.6%	2.6%	63%

Source: UNESCO Database (with additions from National Reports 2007-2009 and national experts)

XIV – Garantia da qualidade: últimos desenvolvimentos (Blattler e Santa 2010: 49);

fig. 7—Initiatives of European Cooperation in Quality Assurance have increased throughout the Bologna Process



XV – Competências genéricas mais relevantes identificadas no projecto *Tuning* (Calisto 2009);

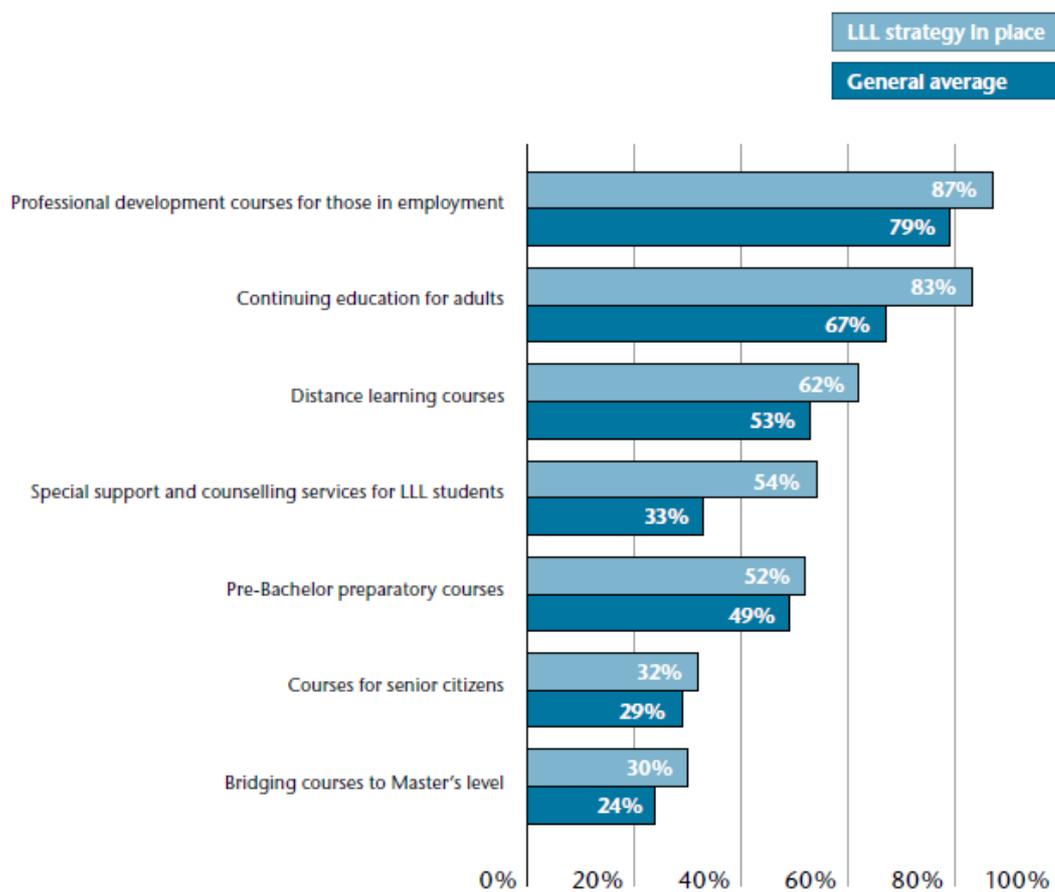
<p><i>Competências Instrumentais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> √ <i>Capacidade de análise e síntese</i> √ <i>Capacidade para organizar e planear</i> <i>Conhecimento geral de base</i> <i>Bases do conhecimento da profissão</i> √ <i>Comunicação escrita e oral na língua nativa</i> <i>Conhecimento de uma segunda língua</i> <i>Capacidades elementares de informática</i> √ <i>Capacidades de gestão da informação</i> √ <i>Resolução de problemas</i> √ <i>Tomada de decisão</i>
<p><i>Competências Interpessoais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> √ <i>Habilidades de crítica e auto-crítica</i> √ <i>Trabalho em equipa</i> √ <i>Capacidades interpessoais</i> <i>Habilidade para trabalhar numa equipa multidisciplinar</i> <i>Habilidade para comunicar com peritos de outras áreas</i> <i>Aceitação da diversidade e multiculturalidade</i> <i>Habilidade para trabalhar num contexto internacional</i> <i>Compromisso ético</i>
<p><i>Competências sistémicas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> √ <i>Capacidade para aplicar conhecimento na prática</i> <i>Capacidade de pesquisa</i> <i>Capacidade para aprender</i> √ <i>Capacidade de adaptação a novas situações</i> √ <i>Capacidade para gerar novas ideias (criatividade)</i> <i>Liderança</i> <i>Compreensão da cultura e costumes de outros países</i> √ <i>Habilidade para trabalhar autonomamente</i> <i>Concepção e gestão de projectos</i> <i>Iniciativa e espírito empreendedor</i> √ <i>Atenção à qualidade</i> √ <i>Vontade de sucesso</i>

Fonte: Villa et al., 2007, pp. 23-24

Legenda: √ **Competência** incluída no grupo das 15 mais importantes, na opinião dos empregadores.

XVI – Práticas de aprendizagem ao longo da vida mais comuns (Sursock e Smidt 2010: 68);

Table 23. Q42. Does your institution offer any of the following?



XVII – Ordenamento do terceiro ciclo (EUA 2007: 9, 29);

Table 1 - Organisation of doctoral education

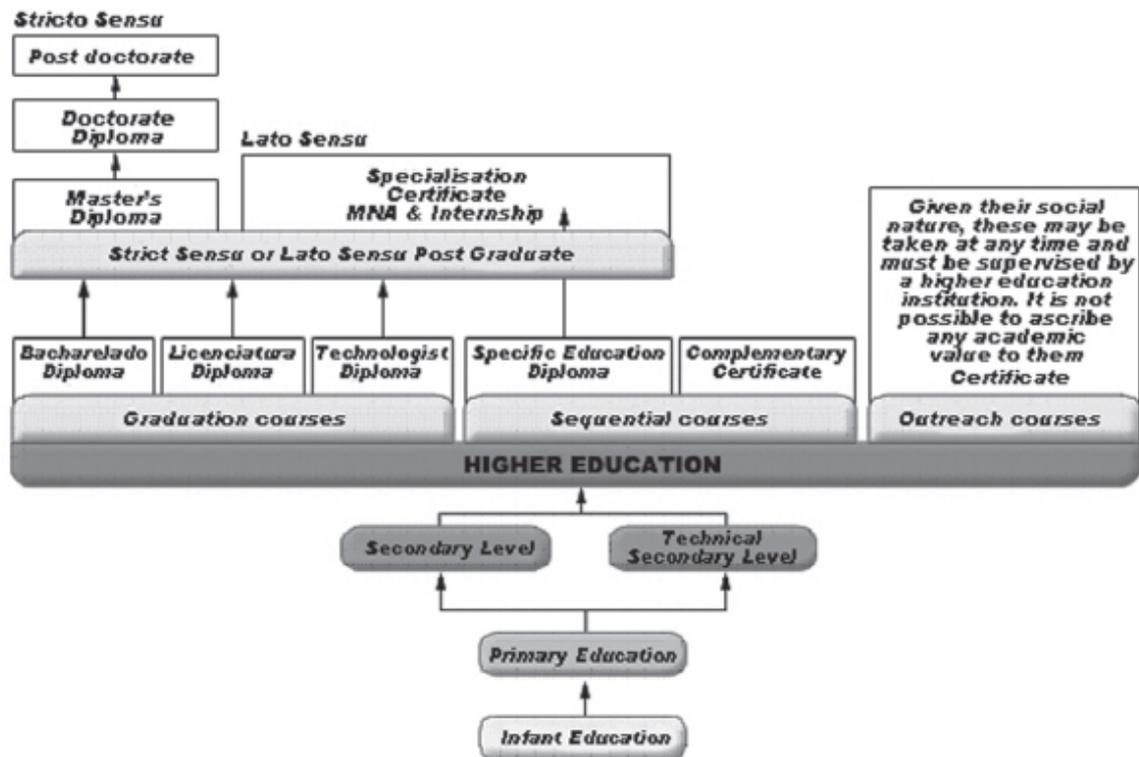
Organisation of doctoral education	Number of countries	Countries
Individual education only (1)	5	Bosnia-Herzegovina, Cyprus, Georgia, Malta, Montenegro
Structured programmes only (2)	4	Croatia, Estonia, Lithuania, Spain
Doctoral/graduate research schools only (3)	3	France, Liechtenstein, Turkey
Mixed (1) and (2)	12	Andorra, Austria, Belgium-Flanders, Czech Republic, Greece, Iceland, Ireland, Latvia, Poland, Romania, Russia, Slovak Republic
Mixed (2) and (3)	2	Italy, Norway
Mixed (1) and (3)	2	Belgium-Wallonia, Netherlands
Mixed (1), (2) and (3)	9	Albania, Armenia, Germany, Denmark, Finland, Sweden, Switzerland, UK and Scotland

Table 4 - Enrolment of doctoral candidates

Enrolment in	Number of countries	Countries
Individual doctoral education only (1)	5	Bosnia-Herzegovina, Cyprus, Ireland, Montenegro, Netherlands
Programmes/schools only (2)	13	Belgium-Wallonia, Croatia, Estonia, France, Italy, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Malta, Norway, Romania, Spain, Sweden
Mixed (1) and (2)	14	Andorra, Austria, Czech Republic, Denmark, Finland, Germany, Greece, Iceland, Poland, Russia, Slovak Republic, Switzerland, UK and Scotland

XVIII – Qualificações oferecidas pelo sistema de ensino superior brasileiro (Beneitone *et al.* 2007: 343);

APPENDIX - Diagram of Brazilian Higher Education with the corresponding definitions



BIBLIOGRAFIA:

- Academic Cooperation Association – ACA (2005): *Perception of European Higher Education in Third Countries*, Bruxelas: ACA;
- Adam S. (2006): «An introduction to learning outcomes», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Agachi P. S., Pop C. L. e Moraru C. (2006): «Europeanisation as a strategy for success in implementing Bologna – a case study from the “Babes-Bolyai” University, Cluj-Napoca, Romania», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Alves M. G. (2010): «Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades», *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), pp. 7-28, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho;
- Antunes F. (2005): «Globalização e europeização das políticas educativas – percursos, processos e metamorfoses», *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, pp. 125-143; Lisboa: ISCTE.
- Beerkens E., Cremonini L., Huisman J. et al. (2010): *The Bologna Process Independent Assessment – The first decade of working on the European Higher Education area*, disponível no endereço: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/bologna_process/independent_assessment_1_detailed_rept.pdf [última consulta: 22-01-2012];
- Benitone P., Esquetini C., Gonzalez J. et al. [ed.] (2007): *Reflections on and outlook for Higher education in Latin America*, Gröningen e Deusto: Universidade de Gröningen, Universidade de Deusto;
- Benelux Bologna Secretariat (2009): *Bologna beyond 2010, paper* apresentado na conferência ministerial do Processo de Bolonha: Leuven/Louvain-la-neuve, 28-29/04/2009;
- Bologna Follow-up Group (2005): *From Berlin to Bergen*, Reportagem apresentada na conferência ministerial do Processo de Bolonha: Bergen, 19-20/05/2005;

- Bologna Follow-up Group - BFUG (2007): *From Bergen to London 2007*, Reportagem apresentada na conferência ministerial do Processo de Bolonha: Londres, 18/05/2007;
- Bologna Follow-up Group – BFUG (2007): *European Higher Education in a Global Setting*, estratégia para a dimensão externa do Processo de Bolonha adoptada no encontro ministerial de Londres.
- Blättler A., Bollaert L., Crozier F. *et al.* (2011): «EQAF – a report from a continuing journey into quality», in European University Association (EUA): *Building Bridges: making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts*, Bruxelas: EUA;
- Blättler A. e Santa R. - coord. (2010): *Bologna at the Finish Line – an account of ten years of European Higher Education Reform*, Bruxelas: ESU (European Students' Union).
- Boa-Ventura A.C e Silva J.M. (2011): «Blind Men and the Elephant – how to cope with european mobility financial cutbacks», artigo apresentado na conferência: *Eracon and Career EU 2011*, Grecia, 27/04 – 01/05/2011.
- Brochado R. P. (2010): *A percepção de Gestores de uma instituição de ensino superior no Rio de Janeiro (Brasil) sobre o Acordo de Bolonha*, dissertação submetida como requisito parcial para obtenção de grau de mestre em Gestão de Empresa; Lisboa: ISCTE Business School;
- Brunner J. J. (2009): «The Bologna Process From a Latin American Perspective», *Journal of Studies in International Education*, vol. 20, nº 10; sagepub.
- Calisto M. L. S. (2009): *A importância das competências genéricas no recrutamento de diplomados do ensino superior – Estudo de casos em Hotelaria e restauração*, dissertação de mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos, Lisboa: ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa;
- Christensen K. K. (2005): Reportagem sobre o seminário de Bolonha «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society», Salisburgo, 3-5 de Fevereiro 2005; disponível no endereço: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf (última consulta: 04-03-2012);

- Clark N. (2007 A): «The impact of the Bologna Process beyond Europe, Part I», *World Education News and Reviews*, vol. 20/4; Nova Iorque: World Education Services;
- Clark N. (2007 B): «The impact of the Bologna Process beyond Europe, Part II», *World Education News and Reviews*, vol. 20/4; Nova Iorque: World Education Services;
- Comissão Europeia (2005): *The European Charter for Researchers; The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*, disponível no endereço http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf (última consulta: 04-03-2012);
- Comissão Europeia (2006): «Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação», COM (2006) 208, Bruxelas: 10-05-2006.
- Comissão Europeia (2007): *The European Research Area: New Perspectives*, Livro Verde (COM 2007/161), Bruxelas: 04-04-2007;
- Comissão Europeia (2009): *ECTS Users' Guide*, Luxemburgo: Office for Official Publication of the European Communities;
- Conselho Europeu (2000): *Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa (Estratégia de Lisboa)*, Lisboa: 23-24 de Março 2000;
- Conselho Europeu (2010): *Council conclusions on the social dimension of education and training*, 3013º encontro do Conselho sobre Educação, Juventude e Cultura, Bruxelas, 11 Maio 2010; disponível no endereço: <http://www.european-agency.org/news/news-files/Council-Conclusions-May-2010-Social-Dimension.pdf> [última consulta: 27-02-2012];
- Correia A. M. R. e Mesquita A. (2007): «Learning in Higher Education: Strategies to Overcome Challenges faced by Adult Students – Lessons Drawn from Two Case Studies in Portugal», *International Journal of Information and Communication Technology Education*, Vol. 3, Nº 2, Abril-Junho 2007; disponível no endereço: <http://www.igi-global.com/journal/international-journal-information-communication-technology/1082> (última consulta: 10-06-2012);
- Crespo V. (2003): *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro – O ensino superior no espaço europeu*, Lisboa: Gradiva;
- Davies H. (2006): «The Bologna Process and the Recognition of Professional

Qualifications», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;

- De Almeida Filho N. (2009): «Universidade Nova é um Projecto para reculturalizar a Universidade» - entrevista, disponível no endereço: <http://elinalvabastos.blogspot.pt/2009/06/naomar-de-almeida-filho-universidade.html> (última consulta: 05-06-2012);
- De Almeida Filho N., Mesquita F., Marinho Maerbal *et al.* (2010): *Memorial da Universidade Nova – UFBA 2002-2010*, Salvador de Bahia: UFBA;
- Egron-Polak E. (2008): «The Bologna Process – reflections from the international HEI perspective», intervenção no seminário internacional *Unlocking Europe's Potential – Contributing to a better world* (Gent, 19-20/05/2008), organizado pela *International Association of Universities (IAU)*;
- ENQA (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, disponível no endereço: http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf (última consulta: 23-01-2012).
- European University Association (2006): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- European University Association (2007): *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, disponível no endereço: <http://www.eua.be/cde/publications.aspx> (última consulta: 04-03-2012);
- European University Association (2008): *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, Bruxelas: EUA asbl;
- European University Association (2010): *Salzburg II Recommendations*, Bruxelas: EUA asbl;
- Eurydice (2010): *Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna Process*, Bruxelas: Education, Audiovisual and Cultural executive agency.
- Faria D. S. de e Maia D. M. (2007?): «Universidade Nova do Brasil e o Processo de Bologna da Comunidade Europeia: uma comparação entre dois projectos»; Buenos Aires:

SAECES; disponível no endereço: <http://www.saece.org.ar/papers.php> (última consulta: 05-06-2012);

- Gacel-Ávila J. (2011): «Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 8, nº 2; Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya;

- Gerard M. (2010): *Financing Bologna Students' Mobility*, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities;

- Gonzalez J., Isaacs K. e Wagenaar R. (2008): *Applying the tuning approach to the third cycle studies*, disponível no endereço: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/applying.html> (última consulta: 04-03-2012);

- Gonzalez J. e Wagenaar R. (2008): *Introduction to third cycle (doctoral) studies as part of the Tuning "Process"*, disponível no endereço: <http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-3rd-cycle/introduction.html> (última consulta: 04-03-2012);

- Haddad F. *et. al.* (2006): Projeto de Lei 7200/2006; Brasília: MEC;

- Harvey L. (2006): «Understanding Quality», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: "making Bologna work"*, Berlim: RAABE;

- Harvey L., Locke W. e Morey A. (2002): *Enhancing Employability, Recognising Diversity*, CSU, Disponível no endereço: <http://www.universitiesuk.ac.uk/Publications/Documents/employability.pdf>.

- Haskel B. G. (2008): «When Can a Weak Process Generate Strong Results? Entrepreneurial Alliances in the Bologna Process to Create a European Higher Education Area», *Center for European Studies Working Paper Series #165*, disponível no endereço: http://www.ces.fas.harvard.edu/publications/docs/pdfs/CES_165.pdf (última consulta: 14-04-2012);

- Isaacs A. K. (2006): «Introducing the Bachelor (Bologna First Cycle Degree)», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: "making Bologna work"*, Berlim: RAABE;

- King C. A. (2008): *Convergence, Cooperation, Coordination: Higher Education*

Governance and the Bologna Process, Tese de mestrado em Estudos Europeus, Vancouver: University of British Columbia;

- Kohler J. (2006): «Institutional and Programme approaches to Quality», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Lamarra (2004): «Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina», *Revista Ibero-americana de educacion superior*, 35; disponível no endereço: <http://www.rioei.org/rie35a02.htm> (última consulta: 05-06-2012);
- Lima L. C., De Azevedo M. L. N. e Catani A. M. (2008): «O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova», *Revista de Avaliação do Ensino Superior*, V. 13, n. 1; Sorocaba: Avaliação (*campinas-sorocaba*);
- MEC – ministério da educação da República federativa do Brasil (2010): *Referenciais Orientadores Para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares*, Brasília: MEC;
- Mechtenberg L. e Strausz R. (2006): «The Bologna Process: How student mobility affects multi-cultural skills and educational quality», *SFB discussion paper (2006-018)*; Berlim: Humboldt Universität zu Berlin;
- Mottis N. (2006): «Bologna: far from a model, Just a process for a while», Cergy-Pontoise: ESSEC Business School;
- Murray J. (2006): «The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: Challenges and Opportunities», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Nagel A. (2007): «Analysing change in transnational policy networks. Legitimacy-transfers in the Bologna Process», *TranState Working Papers n° 57*, Brema: Universidade de Brema;
- Oliveira E. D. e Guimarães I. C. (2010): «Employability through competencies and curricular innovation: a Portuguese account», disponível no endereço: <http://www.oecd.org/dataoecd/5/37/43977593.pdf> [última consulta: 13-02-2012];
- Orr D., Gwosc C. e Netz N. (2011): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe* (Eurostudent IV: 2008-2011), Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag;

- Paul J. (2006): «At the centre of the Bologna Process: do european universities train their students to face knowledge-based societies?», *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (2006), <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec.htm>.
- Pena-Vega A. [coord.] (2009): *O Processo de Bolonha no Ensino Superior da América Latina*; Observatorio Internacional de Reformas da Universidade;
- Rauhvargers A. (2004): «improving the recognition of qualifications and study credit points», reportagem apresentada na conferência *Improving the Recognition System of degrees and study credit points in the European Higher Education Area*, Riga, 3-4 Dezembro, 2004.
- Rauhvargers A. (2006): «The Lisbon Recognition Convention: principles and practical application», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Rauhvargers A., Deane C. e Pauwels W. (2009): *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, disponível no endereço: http://www.aic.lv/bolona/2007_09/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf [última consulta: 22-01-2012].
- Riveros L. A. (2005): «The Bologna Process in Europe. A view from latin America», *Congresso da Associação das Universidades Europeias (EUA)*, Glasgow, 04/2005;
- Robertson S. L. (2009): «O Processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?», *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, n. 42; Rio de Janeiro: ANDEP;
- Santos B. de Sousa e De Almeida Filho N. (2008): *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*, Coimbra: Almedina;
- Sedgwick R. (2003): «The Bologna Process: as seen from the outside», *World Education News and Reviews*, vol. 16/5; Nova Iorque: World Education Services;
- Simão J. V., dos Santos S. M. e Costa A. A. (2005): *Ambição para a Excelência – A oportunidade de Bolonha*, Lisboa: Gradiva.
- Sursock A. (2006): «European Frameworks for Quality», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;

- Sursock A. (2011): «fifteen years of Quality Assurance in Europe: Lessons learnt», in European University Association (EUA): *Building Bridges: making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts*, Bruxelas: EUA;
- Sursock A. e Smidt A. (2010): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruxelas: EUA;
- Stiwne E. S. e Alves M. G. (2010): «Higher education and employability of graduates: will Bologna make a difference?», *European Educational Research Journal*, volume 9, Nº1, 2010; disponível no endereço: http://www.wvwords.eu/pdf/viewmessage2.asp?j=eerj&vol=9&issue=1&year=2010&article=4_Stiwne_EERJ_9_1_web (última consulta: 13-02-2012);
- Universidade Federal da Bahia – UFBA (2007 A): *Plano de expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia*, Salvador de Bahia: UFBA;
- Universidade Federal da Bahia – UFBA (2007 B): *Proposta de Operacionalização do Programa REUNI/UFBA*, Salvador de Bahia: UFBA;
- Universidade Federal da Bahia – UFBA (2008 A): *Projecto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*, Salvador de Bahia: UFBA;
- Universidade Federal da Bahia – UFBA (2008 B): Resolução Nº 03/2008, sobre a organização e funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA; Salvador de Bahia: UFBA;
- Tauch C. (2006): «Understanding the characteristic of European Degree Structure», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Vargas C. R. de (2010): *O Processo de Bolonha como meio para a intensificação da integração europeia*, tese de bacharelado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Ciências Económicas: Porto Alegre.
- Vögtle E. M. (2010): «Beyond Bologna – The Bologna Process as a Global Template for Higher Education Reform Efforts», *TranState Working Papers* N. 129, Brema: Collaborative research Center 597;

- Vukasovic M. (2006): «Deconstructing and reconstructing employability», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Wagenaar R. (2006): «An introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Wiepcke C. (2009): «Employability in the Bologna Process: an Area of Tension between Society, Businesses and Students», *The International Journal of Learning*, Vol. 16, Nº 4, Melbourne: Common Ground Publishing Pty Ltd.
- Williams P. (2011): «One fleet, many ships, same destination?», in European University Association (EUA): *Building Bridges: making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts*, Bruxelas: EUA;
- Wilson L. (2010): «The bridge between European higher education and research», in Ministério da Ciência e da Educação da Áustria e Ministério da Educação e Cultura da Hungria (ed.): *Bologna 1999-2010: Achievements, Challenges and Perspectives*, Berlim: RAABE.
- Yorke M. (2006): «Employability in Higher Education», in European University Association (EUA): *Bologna Handbook: “making Bologna work”*, Berlim: RAABE;
- Zgaga P. (2003): *Bologna Process between Prague and Berlin*, Reportagem apresentada na conferência ministerial do Processo de Bolonha: Berlim, 19/09/2003;
- Zgaga P. (2006): *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting*; Oslo: Ministerio da educação e da pesquisa;